

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

1570.

**A DISCOURSE ANALYSIS OF SUCCESS AND FAILURE  
ACCOUNTS IN LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

**A Pro Gradu Thesis**

**by**

**Annika Heikkinen**

**Department of English**

**1999**

HUMANISTINEN TIEDEKUNTA  
ENGLANNIN KIELEN LAITOS

Annika Heikkinen

A DISCOURSE ANALYSIS OF SUCCESS AND FAILURE ACCOUNTS IN  
LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Pro gradu -tutkielma  
Englantilainen filologia  
Toukokuu 1999

110 sivua + 3 liitettä

Aikaisemmin suoritettut attribuutiotutkimukset perustuvat oletukselle, että attribuutiot ovat sisäisiä ajatusmalleja. Näistä ajatusmalleista on muodostettu teorioita, joita on testattu kvantitatiivisilla tutkimuksilla. Tässä tutkimuksessa on sitä vastoin tarkoituksena tutkia kausaalisia selityksiä narratiivisen aineiston pohjalta diskursiivisina ilmiöinä ja siten välttää niitä ongelmia, joita attribuutioteoria on kohdannut. Lisäksi, aikaisemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan englantia vieraana kielenä oppineiden kirjoittajien selityksiä onnistumisiensa ja epäonnistumisiensa syistä. Tutkimuksessa pyritään muodostamaan tulkintarepertuaareja eli toistuvasti käytettyjä termi- ja metaforasysteemejä, joita käytetään tietyn tyylin ja kieliopin mukaisesti. Repertuaarit muodostetaan vieraan kielen oppijoiden elämäkertojen kausaaliselityksistä diskurssianalyysin menetelmiä hyväksikäyttäen. Tavoitteena on selkeiden, toisistaan eroavien repertuaarien keskinäinen vertailu ja eri repertuaarien funktioiden ja tarkoitusten tarkastelu.

Tutkimusmateriaali koostuu kymmenestä elämäkerrasta, jotka jäsentävät oppijoiden englanninkielen oppimiskokemuksia heidän koko elämänsä ajalta. Jyväskylän yliopiston englantilaisen filologian ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat kirjoittivat elämäkerrat vuonna 1994, ja ne on kirjoitettu kronologisessa järjestyksessä ja vapaalla ilmaisulla.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että aineiston elämäkertojen kirjoittajat käyttävät viittä eri tulkintarepertuaaria selittäessään onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan englannin kielen opinnoissa. Nämä repertuaarit ovat individualistinen repertuaari, naturalistinen repertuaari, tehokkuusrepertuaari, institutionaalinen repertuaari ja fatalistinen repertuaari. Eri repertuaarien käyttö jäsentää oppimistapahtumaa ja siinä tapahtunutta onnistumista tai epäonnistumista eri tavoin, ja vastuu onnistumisista ja epäonnistumisista lankeaa eri tekijöille oppimistapahtumassa repertuaarista riippuen. Individualistinen repertuaari asettaa vastuuseen oppijan sisäiset kyvyt, naturalistinen repertuaari kommunikaatiomahdollisuudet, tehokkuusrepertuaari oppijan oman panoksen oppimisessaan, institutionaalinen repertuaari oppijan institutionaalisen oppimisympäristön ja fatalistinen repertuaari mystisen kohtalon. Naturalistista repertuaaria käytetään näistä eniten onnistumisten selittämisessä, kun taas institutionaalisella repertuaarilla selitetään suurin osa epäonnistumisista.

Asiasanat: causal explanations. attribution theory. success and failure in FL learning. discourse analysis

## CONTENTS

<b>1 INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>2 POSITIVISTIC APPROACH: ATTRIBUTION THEORY .....</b>	<b>7</b>
2.1 Causal explanation .....	7
2.2 Locus of control .....	8
2.3 Attributional dimensions .....	10
<b>3 CRITICISM OF THE POSITIVISTIC APPROACH TO EXPLANATIONS .....</b>	<b>16</b>
3.1 Methodological considerations .....	16
3.2 Paradigmatic considerations .....	20
<b>4 NEW PERSPECTIVES FOR THE STUDY OF EXPLANATIONS .....</b>	<b>24</b>
4.1 Explanations as actions .....	25
4.2 Discourse analysis .....	28
4.2.1 Function .....	30
4.2.2 Variability .....	32
4.2.3 Construction .....	34
4.2.4 Interpretative repertoires .....	35
<b>5 DISCURSIVE APPROACH TO EXPLANATIONS: PRESENT STUDY.....</b>	<b>38</b>
5.1 Research question .....	39
5.2 Data collection .....	39
5.3 Coding .....	42
5.4 Analysis .....	44

<b>6 FINDINGS</b> .....	<b>46</b>
<b>6.1 Interpretative repertoires</b> .....	<b>46</b>
<b>6.1.1 Individualistic repertoire</b> .....	<b>47</b>
<b>6.1.2 Naturalistic repertoire</b> .....	<b>55</b>
<b>6.1.3 Efficiency repertoire</b> .....	<b>61</b>
<b>6.1.4 Institutional repertoire</b> .....	<b>71</b>
<b>6.1.5 Fatalistic repertoire</b> .....	<b>80</b>
<b>6.2 Summary of the repertoires</b> .....	<b>83</b>
<b>6.3 Agency in the repertoires</b> .....	<b>91</b>
<b>6.4 Frequency of the repertoires</b> .....	<b>93</b>
<b>7 DISCUSSION</b> .....	<b>97</b>
<b>7.1 Validation</b> .....	<b>97</b>
<b>7.2 Discursive explanations in comparison to attributions</b> .....	<b>99</b>
<b>8 CONCLUSION</b> .....	<b>104</b>
<b>BIBLIOGRAPHY</b> .....	<b>108</b>
<b>APPENDICES</b> .....	<b>111</b>
<b>Appendix 1: Instructions for writing the life story</b> .....	<b>111</b>
<b>Appendix 2: The data of the present study: ten randomly selected     life stories</b> .....	<b>113</b>
<b>Appendix 3: Sample passages translated into English</b> .....	<b>134</b>

## 1 INTRODUCTION



Explaining is a fundamental human characteristic. We explain our actions and events involving us in various ways in order to make sense of our lives. Establishing various causal relations seems to be one of the defining features of humanity. It is not only that we want to find out the causes underlying global phenomena such as wars and natural disasters, but we also want to explain our success as well as our failure in various spheres of our lives, such as language learning.

Causal explanations have been studied extensively with the help of attribution theory over the past fifty years. This theory is based on the positivistic paradigm in science and therefore it has regarded causal explanations as internal schemata in people. Attributionists call these internal schemata, have been measured with quantitative methods in order to test preformed theories on causal explanation. These studies have, however, been widely criticized due to their artificial and decontextualized findings. Researchers have claimed that these studies only reveal what the attributionists want them to reveal. Furthermore, since explanations have been regarded as fixed cognitions, the attributionists have not paid enough attention to how their use is affected by various contexts. As a result, it has been suggested that explanations should be examined as discursive phenomena instead of mental schemata and studies focusing on explanations should consider them as actions instead of 'pictures of the mind'.

In order to avoid the problems the traditional attribution research has faced, the aim of the present study is to apply discourse analysis to the study of causal explanations. More specifically, the study focuses on examining how success and failure in learning English are explained in narrative discourse. This involves looking at explanations in their own right independent of any preformed theories of causal explaining. Explanations are identified as discursive elements. In other words, their identification is not based on any linguistic elements (such as *because* statements) and they are not categorized according to any previously defined semantic criteria. Instead, the idea is to interpret the accounts the writers have provided in order to establish a 'reading' of the texts. Based on this 'reading' some accounts are interpreted as the outcomes of actions and events and some as their explanations. Thus, explanations are identified in relation to other accounts.

The data of the present study consist of life stories written by ten freshmen in the English Department of the University of Jyväskylä in 1994. Discourse analysis is applied to the life stories in order to find patterns in the explanatory discourse of the writers. Firstly, the life stories are coded for instances of failure and success, including explanations for each case. Secondly, based on variation in the explanations of success and failure, interpretative repertoires, i.e. lexicons or registers of terms and metaphors used in particular stylistic and grammatical constructions, are formed to illustrate the functions and consequences that the various explanations have in these data. In other words, the central tools of the analysis encompass questions such as 'why certain explanations contain features that some other explanations do not have?' and 'what is achieved by a certain explanation when compared to another explanation?'

Thirdly, the interpretative repertoires that emerge from the data are compared to each other in order to find differences and similarities among them. Special focus is placed on adopted versus assigned agency

in the repertoires, that is, to what or whom the writers ultimately give the blame or credit for their failure or success. Finally, some cautious, broad-scale comparisons between the frequencies of various repertoires are presented.

There are few studies on causal explanations in foreign language learning, and those that have been conducted rely on the positivistic paradigm of attributions. Discourse analysis is a new methodology in the field of foreign language learning, and therefore it has been applied to few studies. The undertaking of the present study was greatly motivated by the fact that among causal explanation research discursive studies have so far been non-existent.

The present study is organized into eight chapters. To begin with, the positivistic approach to explanations is discussed in Chapter 2 and criticized in Chapter 3. New perspectives for the study of explanations are introduced in Chapter 4, and in Chapters 5 and 6 the methodology and findings of the present study are reported. Finally, Chapters 7 and 8 summarize and discuss the findings of the present study.

## 2 POSITIVISTIC APPROACH: ATTRIBUTION THEORY

Attribution theory has been used for years as a tool for measuring how people explain occurrences and actions. One of the key ideas behind this theory is that people are able to interpret their lives as 'intuitive scientists' (Edwards & Potter 1995:87). In other words, people use attributions to analyze in a scientific, deductive and empirical way what happens to them (Antaki 1994:9).

The classic attribution theory (Weiner 1986:51) comprises three dimensions: locus of control, controllability and stability. These dimensions form eight different perceived causes which people use when accounting for occurrences and actions. For example, if someone failed an exam and explained it by saying that it was bad luck, it would be seen as an external, unstable and uncontrollable cause by attribution theory. These causes are seen as fixed cognitive structures and treated accordingly: it is assumed that these are the underlying causal structures and it is the researcher's job to find out how they are used in various contexts. Attribution research has, consequently, concentrated on the use of experimental vignettes and questionnaires in its data collection and on quantitative methods in its analysis.

In this section I will introduce the positivistic approach to causal explanation first by looking at the ways in which causal explanation has been defined, then how attribution research has developed historically.

### 2.1 Causal explanation

In everyday language explaining can be used in a variety of ways: we can explain occurrences (*The tree fell down because the wind was so hard*), actions (*I took the bus because I was late*), statements (*By that I meant that you should perhaps be careful what you eat*), words (*By naturalism I mean the*



*art form*) and so on. Explaining words and statements is the same as 'clarifying' or 'making something plain or comprehensible', whereas explaining occurrences is parallel to 'giving reasons' for them and explaining actions is 'justifying'.

Causal explanation, as it follows, is not 'clarifying' but instead it deals with explanations that are given in order to react to occurrences (*The tree fell down because the wind was so hard*) and actions (*I took the bus because I was late*). Weiner (1986:22), who is one of the main developers of attribution theory, explains causes as being answers to 'why' questions and clarifies it even more by saying that "causes are constructions imposed by the perceiver (either an actor or an observer) to account for the relation between an action and an outcome."

Explanations became interesting subjects of study as researchers realized their importance in perceived control over events. Heider (1958:80-81), who has often been called the founder of attribution theory, brought up the idea that being able to reason why something happens makes it possible for a person to create a more stable environment and consequently control it. Accordingly, causal explanations have an indirect connection to motivation, since perceived control is claimed to affect motivation (see e.g. Harter & Connell 1984, Sajavaara 1993).

## **2.2 Locus of control**

In addition to his claim concerning the connection between perceived causality and perceived control of events, Heider (1958:82) specified his reasoning by naming two opposite conditions: "factors within the person and factors within the environment". This dichotomy soon became well-established due to its wide application in empirical research on explanations. Soon the notion of locus of control, containing

internal (*I failed the exam because I didn't study*) and external (*I failed the test because it was too difficult*) causes entered the everyday language use of social psychologists.

Some of the early studies in the field of causal explanation research, relying particularly on the internal-external dichotomy, were conducted by Rotter (1971) and Lefcourt (1976). Rotter's (1966) interest in causal beliefs led him to develop Heider's (1958) dichotomy between 'self' and 'environment' further by introducing the concept of 'locus of control'. According to Rotter (1971), people perceived the causes of their actions as resulting from either internal or external reasons, described by him as 'internal control' and 'external control' respectively.

However, from the early days on many theoreticians realized the limitations of the locus of control construct. There was a lot of confusion considering measurement: it was difficult to know and keep track of what different researchers meant by 'internal' and 'external', how broad the categories were and in what kind of relation they stood to each other (Miller et al. 1981, Antaki 1994:20). Heider (1958 as quoted in Antaki 1994:20), had believed that there was a hydraulic relationship between the two extremes so that the more internal reasons there were in effect in a certain situation, the fewer external reasons could be detected. Later, Rotter (1971) theorized that this relationship was rather a sharp dichotomy; people were either internals or externals by nature. Both of these theories have since been criticized (see e.g. Antaki 1994:20, Lefcourt 1976:112 & 128). In fact, attribution researchers have for decades wondered if every explanation of social phenomena can be understood as "identifying a cause either *internal* to the person or *external* to them" (Antaki 1994:29).

In addition to the internal structure of causal explanation model, researchers, such as Lefcourt (1976), became interested in the behavioral consequences of causal reasoning and the way they affected social structures. Fatalism was one of those consequences: "To people who

live in continuously adverse circumstances, life does not appear to be subject to control through their own efforts" (Lefcourt 1976:15). Lefcourt was interested in the ways in which impoverished or displaced persons as well as members of denigrated minority groups attributed cause to the events that happened to them and how those explanations affected their lives. He (Lefcourt 1976:17) saw the life of these social groups as a vicious circle since, according to him, fatalism lead to incapability to learn from own experiences. The internal-external distinction was at this point already self-evident in this kind of research.

As a solution to the confusion with the internal-external distinction, alternative category labels were introduced, such as personal-situational and dispositional-environmental (Antaki 1994:21). However, the internal-external distinction along with its positivistic view of causal explanation held its position as the major theory in this field. Antaki (1994:23) lists three reasons for its popularity. Firstly, it was considered to represent perceived causes in an appealingly simple and clear way. Secondly, it appealed to people's intuitions by relying on a seemingly obvious dichotomy. In other words, the cultural heritage of western people that things happen either inside of the self or outside of it was directly reflected in the locus of control construct. Thirdly, and perhaps most importantly, the locus of control dichotomy of causal explanation became the corner stone of attribution theory due to the fact that there was no other theory holding the same amount of persuasive logic that would have taken its place.

### **2.3 Attributional dimensions**

A lack of alternative theories on causal explanation left positivists no other choice but to develop the existing theory further. They made efforts to provide solutions to some of the major problems brought up

by the critics and many attempts were made to clear up the internal-external distinction and the definitions of these terms. Weiner's (1986) attribution theory became the most applied model in research on causal explanations. It continued in the positivistic tradition but was much more refined and structured than earlier theories.

A solution for the problem with unclear categories and their even vaguer relations to each other was provided by Weiner (1986). He divided excuses further into eight categories (see Table 1). The categories of attribution theory were formed from three dimensions: locus (internal-external), stability, and control, each of which operate in a bipolar continuum (Weiner 1992:252).

Table 1. Perceived causes of achievement failure on the basis of locus x stability x controllability classification scheme. (Adopted from Weiner 1986:51)

Dimension classification	Motivational Domain
	Achievement
1. Internal - stable - uncontrollable	Low aptitude
2. Internal - stable - controllable	Never studies
3. Internal - unstable - uncontrollable	Sick the day of the exam
4. Internal - unstable - controllable	Did not study for this particular exam
5. External - stable - uncontrollable	School has hard requirements
6. External - stable - controllable	Instructor is biased
7. External - unstable - uncontrollable	Bad luck
8. External - unstable - controllable	Friends failed to help

The first dimension was the previously formed internal-external distinction (*I failed the exam because I didn't study* in contrast to *I failed the test because it was too difficult*). It excluded, however, the notion of controllability. Thus, internal-external distinction referred merely to the location of the cause which was either in the explainer or somewhere else. The second dimension, stability, was added to the perceived causality structure by Weiner et al. (1971). They had noticed that among

internal reasons some remain constant and some fluctuate, e.g. both accounts *I failed the exam because I am not so good in English* and *I failed the exam because I didn't study* are seen as internal by Weiner but the former is a constant phenomenon whereas the latter is prone to change from one context to another. The same idea was applied to external causes: *I failed the exam because the school has so hard requirements* was seen as a stable condition whereas *I failed the exam because I had bad luck* was an explanation which depended on that particular situation.

Weiner (1986:46-47) did, however, see some of the difficulties that were inherent in these categories by pointing out that in some cases pigeonholing an explanation as internal or external and stable or unstable was by no means a straightforward task. For example, when a person attributes success to ability (s)he might refer to an internal and stable cause, as defined in the classification scheme. In other words, the account would denote stable circumstances, the abilities that (s)he has always possessed. However, (s)he might as well refer to skills acquired by persistent efforts, in other words, (s)he might see herself as possessing favorable abilities because she has studied so hard. As such the explanation would refer to a different kind of ability, denoting unstable circumstances. Similarly, whereas effort is seen as an internal and unstable cause by attribution theory, it can also be seen as a stable trait when persons describe themselves as lazy or industrious. Such personality traits do not denote unstable conditions whereas situation specific accounts do. The same arguments were applied to external conditions as well. As such, attribution theory did not provide means to distinguish between subtle variations in meaning regarding the stable-unstable distinction in causal explanations, nor did it provide answers to the questions it raised.

According to Weiner (1986:48), the idea for the third causal dimension was presented by Rosenbaum, (1972) and applied by Weiner (1979), who labeled it controllability. It had been suggested that there

were differences among internal, unstable causes such as mood, fatigue and temporary effort, which could be illuminated by bringing up the question of controllability. Hence, it became possible to divide causes into smaller categories by adding the dimension of controllability to the causal explanation structure. For example, internal and stable causes were further categorized as uncontrollable (*I failed the exam because it's just impossible for me to understand English*) and controllable (*I failed the test because I never study for them*). These two explanations differed from each other in the amount of perceived control: A language learner can decide whether he wants to study for the exams or not but he cannot control his aptitude in this particular subject. Thus, the notion of controllability was reintroduced to the causal explanation research, this time, however, as a separate dimension independent of the internal-external dichotomy.

However, this dimension had its weak points as well. As Weiner (1986:49) points out, external causes are by definition already uncontrollable: They depend upon the factors external to the person in question, therefore the person does not have control over them. In fact, controllability had in previous theories, such as in Rotter (1971) and in Heider (1958), been incorporated in the internal-external distinction containing both the notion of perceived control and the location of the cause. Attribution theory, however, treated these factors as independent dimensions subject to various combinations. The necessity of the controllability dimension was defended by the fact that "although all external causes are then uncontrollable, not all uncontrollable causes are external", and the issue was solved by redefining controllability as 'controllable by anyone'. Hence, even external causes could be classified as controllable: *I failed the exam because the teacher was biased* or *I failed the exam because no-one cared to help me*.

Complemented by the two additional dimensions, the theory of causal structures became to be known as attribution theory.

Questionnaires were developed and experiments were set up to explore the perceptions of causality. Quantitative methods were used to measure different variables: Factor analysis and multidimensional scaling, among other statistical tools, were applied to numerical data (see e.g. Weiner 1986).

Despite the ostensible clarity of attribution theory, other theories of logical causality structures were introduced. According to Antaki (1994:23), some theoreticians developed their own series of dichotomies based on their views of people's causal structures of explaining. One of these studies was carried out by White (1991). He chose to develop an idea that was originally mentioned by Heider (1958), namely the issue of volition.

The classic attribution theory had not been designed to measure the extent to which phenomena were occurrences (*That tree fell down*) or actions (*I cut down that tree*). Therefore it was not possible to differentiate between explanations (*because the wind was so hard*) and reasons (*because it was too big*). White's (1991:261) argument was that both internal and external categories could be placed into a voluntary-involuntary dichotomy where voluntary action is conscious and explained in terms of reason, whereas involuntary occurrences are deterministic and cannot be explained by reasons. As a result, explanations could be categorized as voluntary and internal (*You went into a shop because you wanted to buy a book*), voluntary and external (*You sent your parents a card because it's their wedding anniversary*), involuntary and internal (*You blushed because you were embarrassed*), or involuntary and external (*You let go of the kettle because it was scalding hot*). According to Antaki (1994:23), this theory made it possible to study how people's explanations differed from each other when they were explaining their own behavior in contrast to that of others.

Attribution theorists, such as Weiner (1986), found support for their claims. With the help of factor analysis, Weiner (1986:64-68)

concluded that the three dimensions were "reliable, general across situations, and meaningful" and that "individuals think in terms of three broad categories, grouping qualitatively distinct explanations within the same rubric on the basis of shared causal properties". In addition to having specified perceived causes of behavior, attributionists developed general laws that linked causal explanations to cognitive structures, and discovered connections with causal explanations and observed behavior (Weiner 1992:230). Hence, attributions were linked to a motivational framework.



### 3 CRITICISM OF THE POSITIVISTIC APPROACH TO EXPLANATIONS

Despite its ostensibly logical and simple categories attribution theory has received a reasonable amount of criticism. Its critics have mainly questioned the way in which the theory represents real-world phenomena and accused it of being artificial and reductive (Antaki 1994:16). These accusations largely stem from the psychometric methodologies the attributionists have favored in their studies.

In this section I will describe the methodologies the attributionists have used in their research and review some criticism directed at them. Furthermore, I will look at the scientific paradigm underlying attribution research in order to explain the choice of methodologies attributionists have made. In doing so the aim is to pinpoint how attribution theory has missed, due to methodological and paradigmatic reasons, some crucial aspects in the phenomenon of causal explaining.

#### 3.1 Methodological considerations

For the most part, causal explanations were studied with the help of questionnaires and experiments relying on preformed theories and categorizations. Researchers viewed the issue of explanations from a hypothetical deductive perspective: they theorized a logical way how they thought people formed causal linkages in their minds, and, understandably, were inclined to think that it happened the way they themselves reasoned (Antaki 1994:20). On the basis of this reasoning they developed a measuring instrument which was intended to reveal the extent of the adequacy of their theories. Weiner (1986:51) was the first to recognize the fact that preformed categories created by

theoreticians used in empirical attribution research was an inherent flaw in attribution theory and created artificiality.

In quantitative studies people were asked to respond to various hypothetical or artificially created situations by choosing the most appropriate answer from a set of choices, or by estimating the degree to which one account would be the one they would choose. Respondents had no opportunity to influence the array of choices offered by the theoretician nor were they allowed to deny or debate an answer (Antaki 1994:17). As a result, these studies produced reduced findings and could only confirm the preformed theories - they were not designed to create new ones. This method created circularity: As Semin (1980:293) points out, the findings of those studies revealed exactly what the researchers wanted them to reveal.

These rather rigid methods were chosen on account of wider generalizability, but, despite statistical comparisons and large samplings, it has been difficult for the attributionists to reproduce their findings (Antaki 1994:19). Furthermore, various classifications have not produced consistent findings when combined (Miller et al. 1981, Antaki 1994:20-21), the relationships between categories and classifications have not reached a consensus among the researchers in the field, and it has been problematic to produce definitions for various categories (for details, see sections 2.2 and 2.3).

The attributionists have for long recognized the shortcomings of their structured testing methods and developed new ways of approaching the categorization of causal explanations. According to Edwards and Potter (1995:108), the attributionists lacked understanding of the relationship between causal explaining and language: "it is not that experimental methods are intrinsically unable to address these concerns, but rather that they have actually failed to do so". In order to place more emphasis on the important role of language, and consequently, to give more freedom for subjects to construct their

answers, they applied two approaches for the study of causal explanations: the linguistic category model and the conversational model (Edwards & Potter 1995:87).

The linguistic category model looked at explanations from a psycholinguistic perspective. The cognitive researchers (Au 1986, Brown & Fish 1983, Garvey & Caramazza 1974, Semin & Fiedler 1988) who adopted this method believed that there was an inherent system of categories within the linguistic system which became visible through the use of verb classes and, particularly, their semantics and presuppositional structures. Attributional processes were studied with the help of these categories. A cause, as follows, was defined as either a state of affairs, a person or thing considered responsible, or some action which is labeled by the verb. In other words, it was assumed that words carry intrinsic semantic information and that information remains the same throughout various contexts (Edwards & Potter 1995:93-94).

The linguistic model addressed attribution theory's fundamental problem of preformed categories by giving more emphasis to the language subjects themselves used, but it did so only partially. According to Edwards and Potter (1995:95-99), the problem with the linguistic category model is that it is decontextualized; it presents subjects' explanations as unmotivated and unsituated. As a result, psycholinguistic analyses revealed artificial, unnatural and unspontaneous findings about subjects' causal reasoning. As such the linguistic category model could be seen useful only as a semantic analysis describing the cognitive reality. Consequently, the researchers turned to the study of conversation in order to bring attribution theory closer to social life.

The conversational model (Hilton 1990, Hilton & Slugoski 1986) emphasized conversational context and its pragmatic and structural features in explaining. Antaki (1994:27-31) points out that the conversational model made it possible to study also those explanations

that people volunteer in ordinary conversations or texts, giving yet more emphasis to language use. The idea behind the conversational model is that two states of affairs are contrasted and the choice between them triggers an explanation. Due to various social rules of conversation an individual decides to give an account which is considered the explanation.

Even though the conversational model was the first to take context into account, there were still shortcomings in its treatment of texts and recognition of conversational features (Antaki 1994:32, Edwards & Potter 1995:101). In this model, data were collected from interviews or conversations of lay reasoning. Crucially, however, these transcriptions were not handled as 'wholes' but instead they were searched for certain features (e.g. *because* statements in Antaki & Naji 1987) which were extracted from the rest of the text and handled separately. As a result, text and talk were not studied in their own right but rather as a source of selective data gathering. According to Edwards and Potter (1995:105), the conversational model had three major problems: firstly, it did not pay sufficient attention to the real nature of conversation; secondly, it did not recognize the consequences language use can have; and thirdly, it did not consider the role of the explainer.

Consequently, as stated by Antaki and Naji (1987:120), research on attributions still lacked a study that would view explanations from the subjects' perspective. They emphasized the importance of three, so far ignored factors in such studies. Firstly, subjects should be allowed to choose the events they would like to explain; secondly, they should be allowed to negotiate their own accounts; and thirdly, accounts should be given in an interactive, unobtrusively recorded social context.

Various studies developed attribution theory from a rather rigid preformed category model to a linguistic analysis and ultimately to a conversational analysis. In the course of this development, psychometric methods were gradually de-emphasized but the

underlying positivistic paradigm was still not rejected as the basic philosophy of social psychological research.

### **3.2 Paradigmatic Considerations**

Methodological issues are always reflections of a paradigm underlying research. Paradigmatic considerations, in turn, are invariably bound to the subject matter and desired findings of any study. Unfortunately, they are also guided by trends in science.

For decades only quantitative methods were considered reliable scientific tools for any analysis. This was due to the fact that scientists relied on the positivistic paradigm which favored the ostensible certainty and unambiguity of numerical data and the psychometric approach to personality. Another reason for the popularity of the positivistic paradigm was, however, the autocratic position it had achieved in science. Since qualitative methodologies were still quite underdeveloped, alternative paradigms, that could have challenged the positivistic paradigm, were left unsupported. In the light of recent developments in the socioconstructive research paradigm, it is, however, possible to offer an alternative to the positivistic view on explanations.

According to Maykut and Morehouse (1994:3-12), the use of numerical data and quantitative methods stemmed from the positivistic belief in one underlying, absolute truth about reality. In order to verify that truth, positivists, following the tradition borrowed from the natural sciences, conducted empirical research based on quantifiable variables and statistical analyses. Essential features of positivistic research included also the reliance on objective observation and provable propositions. Positivists believed that they could get reliable findings by testing a preformed theory with a large sample of

individuals. This method, it was assumed, would reveal the one truth, without any unambiguous or incoherent results.

Parker and Burman (1993:160) explain that the obsession with truth and the quest for neutral facts is a "fetish" that empiricists insist on resulting from inability to cope with uncertainty and insecurity created by qualitative data. However, as Gergen (1988:110-111) points out, in their reliance on quantitative methods positivists have produced ahistorical and decontextualized findings. The inability of the positivistic paradigm to reach some fundamental issues in social psychological phenomena, such as situational factors, has created the need for new perspectives in this field. As an alternative to the positivistic reliance on one absolute truth, socioconstructivists have proposed that there might instead be many truths (Maykut & Morehouse 1994:12). Accordingly, the socioconstructive approach is based on a philosophical belief that there is no one reality but instead people actively create their own realities from moment to moment, depending on their motives. As a result, reality is a subjective social experience (Maykut & Morehouse 1994:12). In the course of its development this approach has also been called the emerging paradigm (Lincoln & Guba 1985) and the phenomenological position (Maykut & Morehouse 1994).

The positivistic paradigm affected the way in which researchers looked at the role of the personality as well. The psychometric approach to personality shared the same underlying assumptions with positivism, the most fundamental of which was the belief in one true model of a stable, predictable, and coherent personality, called the 'ordinary person' (Potter & Wetherell 1987:159, Wetherell & Potter 1988:171). For instance, the use of preformed and structured questionnaires and test vignettes proposed that people had fixed, decontextualized behavior patterns and that they responded to situations in an automatic manner (Edwards & Potter 1995:90). Relying

on this proposition, positivists were in search of the basic behavior patterns in order to verify their theories empirically and, more importantly, to understand the way in which people behave and consequently modify and control it (Maykut & Morehouse 1994:3-7). In the same way as natural scientists searched for natural laws, social psychologists searched for them as well, only in people. In other words, there was no room for individuality or irrationality in causal explanations, instead if these did occur they were considered unfortunate and even embarrassing mistakes. It made attribution theory "an idealized, normative account of causal understanding that does not do justice to the complex social and rhetorical contexts of attributional accounting in natural discourse" (Edwards & Potter 1995:91). Recently, positivists have been challenged with a view of changing social identities created by an active, social individual (Burman & Parker 1993:1). Socioconstructivists have proposed that there is no one truth to psychological phenomena but findings are considered interpretations rather than absolute truths. Parker and Burman (1993:160) call it "a changing psychology" that is influenced by culture and time.

Attributionists' problem of ahistorical and decontextualized findings resulted not only from their perceptions of the nature of reality and the role of personality, but also from their attitude towards language. As Edwards and Potter (1995:88) argue, the search for the personality of the 'ordinary person' contained an assumption that there were relatively similar cognitive schemata in people's minds, and cognitions were reflected in language use. Consequently, according to positivists, talk and texts reflect mental states (Wetherell & Potter 1988:168) and can therefore be incoherent at times whereas cognitions cannot - an assumption that stems from the positivistic idea that individuals act as intuitive scientists when modifying their own behavior (Antaki 1994:38).

Socioconstructivists have challenged this approach to language as a window on mind and world by questioning the undermined status language has been given in positivistic studies. It has been proposed that language is not merely a reflection of something underneath but rather the very tool with which we make sense of our worlds - "a medium of social action" (Edwards & Potter 1995:88). It is the medium of reality construction and it does not merely reflect or mirror thoughts, but rather "orders our perceptions and makes things happen and thus shows how language can be used to construct and create social interaction and diverse social worlds" (Potter & Wetherell 1987:1). According to Potter & Wetherell (1987:6), social texts "do not just describe things; they *do* things. And being active, they have social and political implications." Consequently, language is also a medium for self-construction and research on the self (Potter & Wetherell 1987:106), which makes the socioconstructive approach well-suited for studying social psychological phenomena, such as causal explanations.

In the study of social psychological phenomena, the positivistic paradigm has provided only partial understanding of causal explanations. It does not provide means for studying causal explanations from subjects' perspective, nor does it help us to understand the social aspect of explaining. Social psychologists (e.g. Edwards & Potter 1995:88, Antaki 1994:5) have proposed that in order to develop this field of research further it is necessary to give a fuller recognition to the language use in explanatory exchanges and adopt a less limited sense of explanations. Furthermore, explanations should be dealt with as parts of discourse, as actions, instead of 'pictures of the mind' (Edwards & Potter 1995:88). In order to apply these ideas in the social psychological research on causal explanations a change of paradigm is required.



#### 4 NEW PERSPECTIVES FOR RESEARCH ON CAUSAL EXPLANATIONS

As described in Chapter 3, the unresolved issues present in attribution theory could not be addressed due to the shortcomings of the positivistic paradigm as a set of underlying assumptions concerning causal explanations. Thus, in order to provide fruitful ground for further development of the field, new groundbreaking ideas concerning the ways in which explanations should be treated have recently been suggested, for example, by Edwards and Potter (1995) and Antaki (1994).

In contrast to the cognitivist view of explanations as fixed mental schemata inherent in individuals, as proposed by the attribution theorists, it has been suggested (Edwards & Potter 1995) that explanations are actions. In other words, explanations that people provide have essential functions in reality construction. As such, they are active, creating various versions of reality, and variable, depending on the context in which they are provided. Consequently, research on causal explanations cannot ignore the circumstances in, or the purposes for which explanations are created, nor can it rely on preformed theories in their analysis. On the basis of these arguments Edwards and Potter (1995) created the Discursive Action Model (DAM) to provide suitable background for the study of causal explanations from a fresh perspective.

In this chapter I will first describe the essential features of DAM in order to give background to how causal explanations can be viewed as discursive actions. Then I will review the essential features of discourse analysis which provides the analytical framework for identifying explanations in texts.

#### 4.1 Explanations as actions

It has been suggested (see e.g. Antaki 1994, Edwards & Potter 1992, 1995) that discourse analysis provides a useful starting point for research in the field of causal explanations. Theoretical background has been provided by Antaki (1994) as well as Edwards and Potter (1992, 1995), who have developed DAM, a metatheory of causal explanation research, to draw attention to the underlying ideas of discursive social psychological study on causal explanations.

DAM is based on the idea that explanations 'do' things (Edwards & Potter 1995:89). As such, they are understood as actions performed by language use instead of reflections of thinking. Edwards and Potter (1995:114) argue that explanations are not merely private transactions between people who are seen as honest scientists but rather "facts are constructed precisely for their attributional implications" to serve local, social and cultural ends. The action orientation is reasoned with three characteristics of explanations: firstly, they are part of action; secondly, they display 'interestedness'; and thirdly, they include accountability (Edwards & Potter 1995:88-89). Being part of action, explanations are performed as discursive actions (function) and situated in activity sequences. Consequently, DAM focuses on those verbal actions without any interest in attributions, i.e. those mental schemata that the attributionists have assumed to underlie actions.

The interestedness of explanations is somewhat more complex a notion than action orientation and has to do with the constructive feature of discourse. With 'interestedness' Edwards and Potter (1995:89-90) refer to the way in which explainers manage interest by rhetorical devices. Whereas traditional attribution research has approached explanations by first providing the account and then applying it, DAM reverses the order and looks at the accounts and interprets them as constructions of explanatory reality. When explainers construct their

realities, language provides them with a flexible system to manage their way through social relationships and expectations. Giving an explanation is not merely stating a cause but often includes other motives as well. For example, a person who attributes success to luck perhaps does it out of modesty but nevertheless believes in the role of his or her abilities. Another student might attribute success to hard work but defines it as a stable, internal, personality factor, whereas a third person might understand it as a situation-bound variable.

Being able to detect and identify various rhetorical devices in discourse a researcher has to understand its construction and functions. According to Edwards & Potter (1995:110-111), one of the ways in which interest is handled is factual reporting. On the surface factual reporting sounds like reliable facts provided by an eye-witness but it is, in fact, always constructed from a subjective perspective and therefore contains value judgments and implied causal explanations. Furthermore, ready evaluated terms in accounts have also their own consequences. For example the pair *white men - black sisters* contains evaluative associations and consequently has some practical implications, also concerning causality, when used in discourse. As a result, with the help of these and other rhetorical devices the language user is able to undermine other possible interpretative alternatives, and manage and handle interest.

The third feature of explanations in DAM is accountability. As Edwards and Potter (1995:91) explain, it addresses the issues of agency and responsibility in explanations by looking at the role of the explainer in the situation where explanation is given. The fact that explanations are constructed from a subjective perspective allows the researcher to look at the ways in which the explainer positions himself or herself in the accounts. As such, "establishing footing, or one's personal accountability for the veracity of a report, can work towards claiming

credit for, or distance from, the reported events" (Edwards & Potter 1995:91).

According to Antaki (1994:39), DAM manages to address two problems encountered in studying explanations that have so far been ignored. Firstly, they observe that explanations are not merely used to provide answers to puzzles but they are also used to renegotiate those puzzles. Secondly, explanations are seen as partial accounts. In other words, an explanation will always be subjective, biased and particularly important to someone. Thus, the role of language as the focus of study is justified and it is emphasized that "in ordinary life, the 'truth' and 'falsity' of what they do is a matter of management and arbitration rather than a matter of accuracy against an experimenter-set norm" (Antaki 1994:39).

When compared to traditional attribution research, according to Antaki (1994:118-119), discourse analysis has provided causal explanation research insights into variability, cultural factors, and the constructive nature of accounts. He argues that explanations should be treated as "forces to be deployed for strategic (though, of course not necessarily conscious) ends" instead of fixed accounts that remain the same in all circumstances. Those forces are revived from a spectrum of possibilities inherent in the cultural surroundings, which enables an analyst to trace them back and interpret their function. Furthermore, with those forces an explainer is able to create objects, even large ones such as 'science' in Gilbert and Mulkay's (1984) study of scientists' discourse.

In sum, explanations are used by individuals as a means to construct their subjective realities and people in it (Antaki 1994:116) and as such they deploy various rhetorical devices. Thus, explanations must be identified, not according to their definition, but by the relationship accounts have to each other (Antaki 1994:2). Furthermore, a study on

explanations has to look at the inner assembly of explanations and their relationship with the outside world (Antaki 1994:116).

#### 4.2 Discourse analysis

Discourse analysis is one of the tools used to study social psychological phenomena from the socioconstructivist perspective. Sharing the same underlying paradigmatic considerations with DAM, i.e. the metatheory of causal explanation, it provides a suitable methodological framework for the study of causal explanations.

In the past few decades, discourse analysis has been used for studies in various fields, in particular women's studies, but in the field of social psychology it received wider popularity after the publishing of Potter and Wetherell's (1987) book *Discourse and Social Psychology: beyond attitudes and behaviour*. According to them, discourse analysis draws on three basic assumptions. Firstly, it emphasizes the purposes for which language is used (function). Secondly, it rests on culturally shared meanings and their context-bound applications in language use (variability). Finally, it draws on the action orientation of talk and texts (construction).

Discourse is the target of study in discourse analysis and includes "all forms of talk and writing" (Gilbert & Mulkay 1984, as quoted in Potter & Wetherell 1987:6). Discourse analysis itself embraces "all research concerned with language in its social and cognitive context" (Potter & Wetherell 1987:6) and is interested in the different ways language users organize discourse and the consequences of those constructions (Potter & Wetherell 1987:46). However, discourse analysis is not a clear-cut research methodology, but rather "a broad theoretical framework" (Potter & Wetherell 1989:175, Suoninen 1992:125). As such it allows various points of emphasis and methodological applications

(Jokinen et al. 1993:17). Furthermore, the emphasis is solely on discourse itself, not on anything hiding behind it, such as e.g. cognitions (Potter & Wetherell 1987:178). Discourse is regarded as the place where images of the mind are reproduced and transformed (Burman & Parker 1993:2), and, conversely, descriptions of mental states are treated as discursive social practices (Potter & Wetherell 1987:180)

Discourse analysis focuses on studying language because it is a crucial element in interactions among people and it is inseparably connected with thinking and reasoning as well as with cultural knowledge. As emphasized by Potter and Wetherell (1987:9), people perform actions through language. It is a medium of action and therefore it is also purpose-oriented and used in order to achieve consequences (Wetherell & Potter 1988:171). Furthermore, in order to convey and understand finely refined ideas in complex, ambiguous sentences, people have to share a symbolic representational system based on which interpretations can be made (Potter & Wetherell 1987:9, Burman & Parker 1993:1-2). This representational system is formed from different discourses, i.e. ways of using the language to understand ourselves, and those discourses have "an immense power to shape the way that people, including psychologists, experience and behave in the world" (Burman & Parker 1993:1). Accordingly, language affects the way we act in our roles and reproduces the way we define our cultural identity.

Discourse analysis treats texts and talk as coherent wholes in which pieces of various discourses can be found. Put together these pieces form a discourse, or an interpretative repertoire, which can be identified by similar features within the discourse and by those features that differ from other repertoires. Identifying these repertoires requires understanding of the content of the text or talk, its organizational features and the culture within which it has been produced (Antaki 1994:133-134).

Thus, discourse analysis relies on four basic assumptions in language use: function, variability, construction and the existence of interpretative repertoires in texts and talk. These characteristics of discourse are examined in detail in the following sections.

#### 4.2.1 Function

One of the main characteristics of language use and major components of discourse analysis is that it has functions (Potter & Wetherell 1987:32). Functions can be defined as all possible consequences language use may have (Suoninen 1993:48). This idea has its origins in the speech act theory and ethnomethodology, which rely on the assumption that "people use their language to *do* things" (Potter & Wetherell 1987:32).

The functions of language that are realized in talk and writing are a matter of interpretation, which, in some cases, may be triggered merely by the choice of wording (Suoninen 1993:58). Furthermore, people may not do things with discourse explicitly (Potter & Wetherell 1987:32, Wetherell & Potter 1988:170). For example, when a minority group is referred to as *those people* in an otherwise positive or neutral context it inexplicitly makes a distinction between 'us' and 'them'. In contrast, an explicit remark would openly emphasize a division between those social groups. However, according to Jokinen et al. (1993:42-43), it is not crucial to know whether an account is explicit or not, but rather to recognize which functions are potentially there and visible in interaction. They do still emphasize the fact that inexplicit functions are often the most interesting ones from the analyst's point of view.

Potter and Wetherell (1987:107) illustrate the inexplicit functional nature of language with the following example. They argue that

language allows a person to create accounts that position himself or herself either in subject position or object position: *you are deceiving yourself, I made myself do it, I talked myself into it*. With these accounts, a person is able to create two identities for himself or herself: the unwilling self and the controlling self. By doing that he or she claims credit, disavows responsibility and manages accusations, which are, in other words, the functions of these particular accounts.

Harré (1995) has also addressed the issue of functional discourse, in particular the way in which people assign or take responsibility in discourse. By the use of various discursive features, for example pronouns, the language user is able to construct agent and patient positions in talk and writing. Thus, agency in discourse is the product of a strategic act having no existence outside that act.

Yet another example of inexplicit functional language use is the use of terms that carry evaluative connotations. Potter and Wetherell (1987:5) mention words such as *gunmen* or *terrorists* as examples of terms that have a precise, evaluative reference to language users and therefore contain negative information of those groups imbedded in the actual words. The word *terrorists* helps to create a disapproving picture of a certain group of people in contrast to the expression *freedom fighters* which would rather be selected in a positive account.

The importance of the functions of language use become particularly interesting due to the fact that they have ideological consequences (Potter & Wetherell 1987:109, Wetherell & Potter 1988:169). Explicit and inexplicit functions are used to create and maintain social institutions, power relations and other structures in society. Recognizing those functions is an essential tool in mapping out the structures of a particular society, which makes it possible to ultimately change it by affecting the way language is used.

Functions are used, often unconsciously, as subjective means to give and understand accounts in everyday language use. Since



"discourse does not usually come ready labelled with the functions neatly displayed on show" a scientific analysis of functions, on the other hand, involves in addition to interpretation a systematic study of variability (Wetherell & Potter 1988:170).

#### 4.2.2 Variability

Another crucial aspect of language according to the discourse analysis is its variability. Variability in accounts is tightly connected to the social environment in which we live and it serves as an important analytic tool in the study of discourses.

Context, individual feelings and purposes of talk or writing (i.e. function) affect the way in which an account is constructed in a particular situation (Potter & Wetherell 1987:33). The same account may not (and probably will not) serve the purposes of an individual in every context, which results to variation in the use of accounts. For example, if a person, say Judy, wants to say something about a minority group, the way in which she does it is affected by the image she wants to convey of herself. If she wants to seem unprejudiced she might perhaps say: *I think we all should have equal opportunities*. If she wanted to be provocative she could say: *But you have to admit that they do not have the same opportunities with us*. She could also merely comply with other speakers, try to be assertive and so on. What she would like to convey of herself would depend on to whom she is talking, what is the context and what kind of picture of herself she wishes to create. All of these functions affect the way in which Judy finally talks about the minority group.

As opposed to the positivistic view of people having consistent personalities, discourse analysis relies on the notion of variable personalities and variable accounts. According to Wetherell and Potter

(1988:171), as people create their identities in social interaction they merely choose to use accounts that come naturally or feel appropriate in a particular situation. In other words, people often do not consciously and deliberately ponder upon the best possible account for the occasion but merely behave as comes naturally to them as social beings.

As Wetherell and Potter (1988:171) point out, the unconscious aspect of language variability makes it an interesting analytic tool for discourse analysts. By looking at discourse from the perspective of variability the analyst may begin to understand the function of various accounts in that discourse. The analysis of variation involves careful reading of the text in order to detect differences and similarities between various accounts. Based on the differences and similarities the analyst can deduce what kind of functions will lead to a certain kind of variation. For instance, newspaper writings can be searched for variation in a certain topic, say a hostile minority group. If an analyst notices after repeated readings of the articles that this group is always referred to either as *terrorists* or *freedom fighters* he has found a certain kind of variation in the discourse. By looking at the instances where *terrorists* is used and where *freedom fighters* he can make inferences about the function of those terms.

By looking at the variability of accounts and further analyzing their functions the analyst is able to find patterns in a discourse. Identifying various functions takes the analyst further in the interpretation of discourse by making it possible for him/her to analyze how various accounts are used in order to create versions of the social world (Potter & Wetherell 1987:33).

### 4.2.3 Construction

Since people use variable accounts to perform various functions it can be said that language use is constructive (Wetherell & Potter 1988:171). Thus, "people are using their language to *construct* versions of the social world. The principal tenet of discourse analysis is that function involves construction of versions, and is demonstrated by language variation" (Potter & Wetherell 1987:33).

According to Potter and Wetherell (1987:33-34), a language contains a limited set of means to express oneself. This results from the fact that language use is social practice and in order to become understood, there has to be a certain fixed set of rules with which everyone has to comply. When an individual is constructing an account he or she uses this social reservoir of linguistic resources to choose the account that he or she feels would best fit that particular situation and have a certain effect. Consequently, using language constructively assumes, firstly, that there is a variety of pre-existing linguistic resources and accounts and events are built on the basis of those resources; secondly, that construction is active selection; and finally, that language use has consequences.

Whereas positivists believe that there is only one reality containing laws of nature about personality which are reflected in language use, discourse analysis emphasizes the fact that "much of social interaction is based around dealings with events and people which are experienced *only* in terms of specific linguistic versions" and as such language is used to actively construct reality (Potter & Wetherell 1987:34). However, this process is not necessarily deliberate or intentional but rather takes place as people are trying to make sense of various phenomena or participate in social activities. A good example here is the person described earlier who uses the expression *those people* when referring to a minority group. Without any intention

of being or looking like a bigot this person maintains a certain subjective 'reality' where people are divided into 'us' and 'them'. In short, by unselfconscious accounting a subjective reality is constructed the existence of which often remains undetected by the person who created it.

Social settings affect the way in which we construct versions of reality. Since those surroundings constantly change, our construction of reality is also constantly rebuilt. Our language use in one situation brings to life such representations of reality which do not surface in another situation. Those representations are created by the use of interpretative repertoires.

#### **4.2.4 Interpretative Repertoires**

In constructing versions of the social world individuals make use of interpretative repertoires. They are the basic analytic unit of discourse analysis (Wetherell & Potter 1988:168) and their basis is on the regularity found in variation in discourse (Wetherell & Potter 1988:172). In other words, by contrasting various expressions it is possible to find similarities and differences between them, on the basis of which interpretative repertoires are formed.

The use of interpretative repertoires in the study of social psychological phenomena abandons the positivistic tradition of positioning an individual as the basic analytic unit of investigation (Potter & Wetherell 1987:146, Wetherell & Potter 1988:176). Instead discourse analysis foregrounds language and the ways in which it is used to construct versions of reality. Interpretative repertoires, originally named by Gilbert and Mulkay (1984), are the building blocks used to construct versions of actions, cognitive processes and other phenomena (Potter & Wetherell 1987:149, Wetherell & Potter 1988:172).

Potter and Wetherell (1987:138) define an interpretative repertoire as "a lexicon or register of terms and metaphors drawn upon to characterize and evaluate actions and events."

In some studies, discourse has been used as a synonym for an interpretative repertoire (e.g. Parker & Burman 1993) and in everyday language use that term has become quite popular. It is not unusual to hear people talk about 'female discourse' and 'male discourse' as well as 'scientific discourse' and 'political discourse'. As useful as 'discourse' is in referring to the ways in which people talk, some researchers prefer to use the term 'interpretative repertoire' instead, due to the vague definition associated with 'discourse' (Jokinen et al. 1993:27).

An interpretative repertoire consists of "a limited range of terms used in particular stylistic and grammatical constructions" and is "organized around specific metaphors and figures of speech" (Potter & Wetherell 1987:149). A repertoire contains relatively consistent, bounded language units (Potter & Wetherell 1988:172) which are inconsistent with the language units of any other repertoire (Wetherell & Potter 1988:176). Consequently, identifying repertoires is a lengthy dialogue with the text and simply picking out various repertoires from it is not possible. Rather, repertoires emerge gradually from the text after repeated readings (Parker & Burman 1993:156, Jokinen et al. 1993:28). In order to draw attention to the various features repertoires have, Parker (1992:6-17) has listed seven criteria for identifying a repertoire (or a discourse in his terms): 1) it is realized in text, not in an individual, 2) it gives meaning to objects (i.e. things can be non-existent without discourse), 3) it assigns certain positions to individuals (e.g. subject or object), 4) it is a unified system of terms analyzable as a unit, 5) it refers to other discourses e.g. by commenting on them and borrowing features from them (intertextuality), 6) it reflects its own way of expression by commenting on its own use of terms (intratextuality), and 7) it is historical (as opposed to static), which

emphasizes the fact that any analysis of discourse should be dated back to the time of its creation.

Since the identification of repertoires is focused on language use, the study of social psychological phenomena such as attitudes, beliefs and attributions can be detached from the handicap of having to presuppose limiting category boundaries or underlying cognitions (Potter & Wetherell 1987:146). However, in addition to identifying various repertoires, an analysis of discourse should also look at the uses and functions of different repertoires as well as address the questions raised by their existence (Potter & Wetherell 1987:149).

## 5 DISCOURSE ANALYSIS OF EXPLANATIONS: PRESENT STUDY

The present study focused on explanations given on success and failure in learning English and its methodology relied on discourse analysis. Explanations were treated as actions and analyzed in their own right as parts of the discursive world that explainers construct (Potter & Wetherell 1987:160).

The decision to analyze explanations as actions was made for two reasons. The first reason for the selection of this approach stemmed from the shortcomings of attribution theory. As described in chapters 2 and 3, attribution theory and the positivistic paradigm underlying it have not been able to provide sufficient answers to the phenomenon of causal explaining. The decontextualized and artificial findings provided by experimental methodology have been recently criticized by various researchers (see e.g. Antaki 1994, Antaki & Naji 1987, Edwards & Potter 1995).

The second reason underlying the research design of the present study arose from the availability of a new methodological framework, i.e. discourse analysis (Potter & Wetherell 1987), applicable also to research on causal explanations. The fact that no empirical discourse analytic studies had so far been conducted on causal explanations further encouraged the choice of methodology. Theoretical background for such an analysis had, however, been provided by Edwards and Potter (1995) and Antaki (1994), as described in chapter 4.

Although there are no empirical discourse analytic studies on causal explanations in foreign language learning, discourse analysis has, however, been applied to some related fields of study. Kalaja and Leppänen (1998) have proposed a wider application of discursive social psychology to L2 language learning in their article on motivation in second language learning. Leppänen and Kalaja (1997) have also studied L2 learner identity as a discursive phenomenon. However,

apart from these studies, discursive practices in language learning remain unexplored.

### **5.1 Research questions**

The aim of the present study was to identify interpretative repertoires concerning the explanations of success and failure in English studies in the life stories of ten randomly selected students. Furthermore, the idea was to compare those interpretative repertoires to each other and reflect upon their differences and similarities. Thus, an attempt was made to avoid some of the problems the positivistic approach to explanations, i.e. attribution theory, has faced. Those problems included ahistorical and decontextualized findings and the attempt to understand the workings of an ordinary mind rather than focusing on language use. Consequently, this study did not intend to study attributions or to explore any meanings beyond the text. Instead, it focused on the way in which language was used in these data to give explanations.

### **5.2 Data collection**

The data for the present study were collected in 1994 in a linguistics course in the English Department of Jyväskylä University. Approximately fifty freshmen were asked to write a life story concerning their experiences as English learners dating back approximately nine years. The writing process included four phases. First, the students discussed their negative and positive language learning experiences in pairs, after which they were asked to write their life stories in a chronological order and in an informal manner, i.e. as if they were writing to a friend. The students were given instructions (see



Appendix 1) including topics to reflect upon in order to help them get started in writing. The recommended length of a life story was approximately five typed pages. After finishing their life stories the students were asked to discuss their life stories in pairs and were allowed time to edit their texts. The life stories were written in Finnish (some of them in a Finnish dialect) and they often included several English expressions.

For the present study, ten life stories were randomly selected (see Appendix 2), five from female writers and five from male writers. This decision was made in order to ensure male representation in a set of data selected from an otherwise overwhelmingly female dominated group of writers. However, the idea was not to address the question whether any differences would arise between the genders. An additional set of five randomly chosen life stories were included in order to verify the findings. Sample passages from the life stories are presented in this study in their original form and their translations can be found in Appendix 3. All names have been replaced with codes, such as (PAIKKAKUNTA) and (NIMI) in the original, Finnish versions, and (TOWN) and (NAME) in English translations. When necessary, some additional information is given to improve legibility, such as (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) or (TOWN IN ENGLAND) in the Finnish and English passages respectively.

The sample size was kept small due to the labor-intensive nature of the discursive approach. However, according to Potter & Wetherell (1987:161) increasing the sample size does not increase the validity of a study since discursive features are often many and varied in even a single text or interview. Another strength in using life stories as data is the almost non-existent role of researcher influence (Potter & Wetherell 1987:162). Students were given questions to reflect upon but only as starting points for their life stories which were otherwise individual constructions of 'self as a language learner'. According to Potter

(1996:22), giving topics for discussion might even extend and bring more depth to accounts. The fact that the stories were turned in named and as academic tasks undoubtedly had a slight influence on the choices the writers made. However, in general, the academic atmosphere in the Finnish universities encourages open communication between students and staff members. Furthermore, judging from the very open and colloquial nature of these life stories they nevertheless provide excellent material for a discursive study.

The data for the present study were collected in the form of life stories due to the focus on explanations as discursive phenomena. Life stories provided an excellent source of spontaneous explanations in narrative form. Thus, explaining could be looked at as action, not as a reflection of any underlying ideas. Consequently, narratives were considered, according to Edwards (1997:270-272), as constructions of reality, or as 'rewriting the self', instead of pictures of events or mind. In other words, the explanations in the life stories were regarded as actions done in the texts, and as such, they provided the starting point of the analysis.

The use of life stories in the present study enabled the examination of causal explanations in their own right as naturally occurring discursive events. The choice of a data collection method was based on the idea that explanations emerge spontaneously in the writing of life stories and they can be analyzed as such instead of reducing them from their original form. Consequently, there was no preformed theory that might have had an influence on the data. Instead, causal explanations could be looked at from the perspective of subjects themselves (Potter & Wetherell 1987:170).

### 5.3 Coding

In order to promote the idea of 'letting the data speak for itself', discourse analysis was chosen as the methodology to analyze the life stories. It enabled the focus on language use as the basic unit of analysis instead of focusing on an individual as the positivistic tradition had previously done. To achieve this end, the methodology used in the present study was adopted from Potter and Wetherell's (1987) discourse analytic stages of coding and analysis.

According to Potter and Wetherell (1987:167), the coding stage of analysis involves dividing the data up in 'manageable chunks' reflecting the purposes of the study. Thus, the data of the present study was coded in order to identify explanations that emerge from the text. An explanation was defined according to Antaki (1994:4) as "some stretch of talk hearable as being a resolution of some problematic state of affairs". In this definition 'hearable' emphasizes the interpretative nature of the discursive approach and the possibilities it offers to analyze accounts that merely imply causality. In order to find the explanations it was necessary to identify those 'problematic states of affairs', i.e. instances of success or failure reported in the life stories. After an instance of success or failure was found the text was interpreted further in order to find an expression of cause, either an action or an event, for that particular success or failure account. Thus, explanations were identified according to their relationship to other sentences instead of looking for instances of e.g. lexical markers (such as *because*) or intended meanings behind the actual text (Antaki 1994:4). Coded passages were detached from life stories and the explanations given for success and failure were grouped in separate files.

The positivistic tradition and quantitative methodologies have had a strong foothold in research on causal explanation for decades. Applying the discursive approach to such a field of study provided

interesting findings but also some difficulties for the researcher. Analyzing discourse in its own right required the questioning of many seemingly obvious facts and a sensitivity to expressions that might easily pass unnoticed.

The selected ten life stories contained a generous supply (185 instances) of success and failure accounts in learning English along with explanations one more imaginative than the next. There was no account of success or failure lacking an explanation. Even accounts no longer than five words contained an implied causal explanation as in example (1):

(1) Eikä muuten tärpännyt opiskelupaikka vieläkkään (07F)<sup>1</sup>

In this example, the writer provides a failure account by referring to not getting in to study English and its cause by the choice of wording *tärpännyt*, which is a verb used to describe events that have to do with luck. If the writer did not want to express this aspect she could have omitted any references to luck and written merely that she did not get in.

One of the features of the discursive approach is that it allows the explainers themselves to define the terms they use. As a result, success and failure were defined in various ways depending on the context of usage and intended functions. For instance, in example (1) the failure reported refers to an institutional achievement. In contrast, in example (2) failure is defined as a lack of communicative skills in English:

---

<sup>1</sup> The codes at the end of the passages indicate the number assigned to the writer (e.g. 07) and his or her gender (M = male, F = female). The complete life stories, organized according to the same coding, are included in Appendix 2.

(2) En ole ollut missään tekemisissä englantia äidinkielenään puhuvien kanssa. Olen kyllä matkustellut, mutta en englannin kielisissä maissa. Käytännön kielitaitoni on hieman ruosteessa (01M)

In addition, the explanation for failure in this passage is implied, as opposed to explicitly stated. The writer merely mentions not having had any contact with native speakers of English and immediately after that confesses that his oral skills in English are a bit rusty. There are no specific linguistic markers, such as e.g. *because*, *since*, *due to* or *as a result*, to point towards an explanation. A comparison to the linguistic model of analyzing explanations (see section 2.4) reveals a strength in favor of the discursive approach: an analysis of linguistic features in the text would not have regarded examples (1) and (2) as instances of causal explanation.

The coding stage produced two files of explanations, one referring to success including a total of 134 passages, and the other to failure consisting of 51 passages. The length of a passage ranged from one line to a whole paragraph. Failure accounts were so overwhelmingly outnumbered by success accounts probably due to the fact that the writers were all students who had chosen to study English in the university and they would not probably have done so if they had had many negative learning experiences in the past. However, as became evident from their stories, successful students did have negative experiences as well, which made it possible to include also explanations of failure in this study.

#### 5.4 Analysis

The next stage of the analysis was the actual analysis. As Potter and Wetherell (1987:168) point out, there is no mechanical way to analyze discourse but instead the process relies on interpretation and careful

reading. Consequently, the files containing coded passages of success and failure were, after numerous readings, organized into groups on the basis of patterns found in sets of the data. The pattern emerged after close inspection of variability in the content and form of the accounts and consistency shared by the accounts. The process of organizing, therefore, involved interpretation of naturalistic data and resulted in the recognition of differences and similarities among explanations. However, explanations were not identified on the basis of *what* was said but rather *how* they were constructed (Potter & Wetherell 1987:160). To complete the analysis hypotheses were formed regarding the functions and effects that seemed to be intended by various passages of writing and linguistic evidence for such hypotheses was searched in the passages (Potter & Wetherell 1987:168).

## 6 FINDINGS

The aim of the present study was to examine how learners explain their success and failure in learning English in narrative discourse. In order to achieve this, the purpose was to identify interpretative repertoires with regard to causal explanations in learning English. Furthermore, the idea was to compare these interpretative repertoires with each other in order to highlight their similarities and differences.

In this section, I will report the findings of this study, firstly, by identifying the interpretative repertoires that emerged from the data, and secondly, by describing the features of each individual repertoire regarding explanations to both success and failure in learning English. Finally, I will summarize the findings by discussing the differences between the repertoires and their frequencies in the data.

### 6.1 Interpretative repertoires

People explain actions and events in many different ways. If an analyst wanted to make a list of the reasons given to success and failure in learning English it would be a long one. Explanations include references to school, teacher, mother, friends, books, movies, motivation, need, talent and so on. It is not, however, the purpose of this study to list the reasons that are mentioned in the explanations, but to look at how people talk about the causes of their success and failure in learning English.

The analysis provided, both in the file of success and in the file of failure, five different ways to use language, i.e. interpretative repertoires, in explaining success and failure in learning English. Based on the hypotheses formed about their functions and consequences they

were named *individualistic repertoire*, *naturalistic repertoire*, *efficiency repertoire*, *institutional repertoire* and *fatalistic repertoire*.

To look more closely at the ways in which success and failure in learning English are discussed in the life stories, the next five sections describe the content and form of each repertoire. They also provide numerous examples for each repertoire in order to illustrate the interpretation on which the analysis was based. Due to the fact that both success and failure were explained using the same repertoires they will be discussed together. Thus, the descriptions of each repertoire will be illustrated by sample passages containing both success and failure accounts.

### **6.1.1 Individualistic repertoire**

Explanations in the individualistic repertoire emphasize the personal qualities possessed by the learner in contrast to those of others. These personal qualities are regarded as inborn by nature and portrayed as such by comparisons to skills that have to be learned. Furthermore, comparisons between the learner and the learning environment as well as the nature of learning are constructed to highlight the importance of individual qualities in learning English.

The individual qualities around which the success accounts of the individualistic repertoire are constructed include talent in language learning, or in learning English in particular, sense of effortlessness, attitude towards Learning English, motivation, creativity, and decision making abilities. Failure accounts include references to lack of talent, shyness, lack of creativity and hopelessness. Frequently used linguistic features in the individualistic repertoire include expressions such as *linguistic instinct*, *it's in my blood*, *it's always been easy for me* and *talent*;



comparative words such as *than* and *easier*; and superlative expressions in failure accounts such as *the most untalented*.<sup>2</sup>

In the individualistic repertoire the writers construct their identities as talented or untalented language learners by comparing their abilities to the abilities of fellow students. They create a sharp contrast between 'self' and 'others' by using comparative expressions. These comparisons are made in explaining success, as in examples (3) and (4):

(3) Vaikutti siltä että kielen oppiminen oli minulle helpompaa kuin monille muille. (04M)

(4) Koulu oli mulle helppoa, eikä englanti aiheuttanu minkäänlaista päänsärkyä. Meidän luokassa oli tyttöjen kesken kamala kilpailu, ja silloin tuntuu että pojat on sika huonoja koulussa. (07F)

In (3) the writer uses a clear comparative construction between himself and the others. The word *than* as well as the comparative adjective *easier* are used here to make the distinction. The writer mentions himself first, with the construction *for me*, and thus foregrounds his own position in contrast to the others as the crucial point of this passage. The abilities of the others are mentioned in the end with *for many others*, and as such they provide a point of comparison to the writer's individual abilities in learning English. A similar comparison is made in (4) without any comparative constructions. Instead, the writer contrasts expressions *easy for me* in the beginning of the passage and *boys were absolutely clueless* in the end as the point of reference based on which she makes her comparison in favor of her individual qualities in learning English.

Comparative expressions are present also when the writers give explanations for failure in learning English, as in examples (5) through (7):

---

<sup>2</sup> In order to enhance legibility, linguistic examples are translated into English in the running text.

(5) Kun tuntui, että jotkut olivat paljon parempia, melkeinpä luonnon lahjakkuuksia (05F)

(6) Jossain vaiheessa kiinnitin huomiota siihen, miten toiset lausuivat sanat *this* ja *that*. Minä kun lausuin ne vain "tis" ja "tät", en ollut huomannut, että niissä on th- äänne. (05F)

Significantly, in these failure accounts *some*, in (5), and *others*, in (6), are mentioned before *me*, in (5) and *I*, in (6), in the comparative expressions, whereas in the success accounts (3) and (4) above the writers mention their own position first. With this structure the writers are able to establish the nature of the qualities required in learning English by identifying qualities possessed by the others and not by the writer. In relation to these qualities the writers can then compare those of their own. Such a construction conveys the nature of an actual real life experience they have had in learning English, when they have compared their individual qualities with those of others. Without recognizing the abilities of others and contrasting them with their own they could not have recognized the missing qualities in themselves.

In the individualistic repertoire, the qualities that are seen as necessary in language learning are portrayed as very abstract, predetermined and untouchable in the sense that there is nothing the writer can do about them. The writers discover their individual abilities by comparing their abilities to those of others. This, and the way in which these qualities are described, such as in (5) the expression *natural talent*, result in a rather mystical view of language learning. The abilities are portrayed as endowments, natural gifts discovered in social interaction unless there is nothing to discover, as in example (7):

(7) Tunne, että olin lahjattomin oppilas koko luokalla ei todellakaan ollut hyväksi. (01M)

In (7) the writer explains his failure in learning English by stating that he was *the most untalented student in the class*. It is interesting that the writer chooses such an explanation when he does in fact provide many

success accounts with no reference to his talents later in his life story (see Appendix 2). Thus, it could be argued that talentlessness is not a logical argument but a mystical description of an otherwise unexplainable situation for the learner. The assumption that the others learned while the writer did not leaves him no choice but to conclude that he is lacking some qualities the others possess. In (7) the writer states that this quality is talent in learning English. With such a reference he denies having any control over the outcome, since he is unable to have influence over his inherent qualities. Thus, he disavows responsibility for his failure in learning English.

When explaining success, the abilities in learning English are also contrasted with experiences in studying other subjects. By contrasting successful and not-so-successful learning experiences the writers can emphasize their 'knack' for English in particular, since they also have experiences of not being so good in other subjects. In other words, having experienced failure functions as an asset in providing reliable assessments, as illustrated by examples (8) and (9):

(8) Verrattuna muihin aineisiin, englanti teetti minulle vähän töitä. (08F)

(9) Se, että koin englannin kielen opiskelun muiden kielten opiskelua mieluisammaksi, johtui todennäköisesti siitä, että olin parempi englannissa kuin muissa kielissä. (02M)

In (8) the writer uses a clear comparative expression *compared with* in the beginning of her success account contrasting *other subjects* in an initial position to *English* mentioned in the second clause. Thus she first establishes the comparative reference, her abilities in other subjects, in relation to which she positions her English learning. A similar comparison is made in (9), where the writer states that he was *better in English than in the other languages*. This passage in its entirety describes the conditions for learning as a vicious circle: In order to feel more comfortable in learning something you have to be good in it, and in

order to be good in something you have to like it. There is, consequently, a presumption that people like to engage in activities in which they can excel. This presumption strengthens the explanatory power of the role of talent since, analogously, it is easier for those who are talented in learning English to enjoy the learning and succeed, which results in further enjoyable experiences in learning English.

The role of an individual and his or her inborn qualities is further emphasized by contrasting the qualities to the amount of effort invested in school learning. Thus the writers are able to distinguish inborn qualities from learned skills. Examples (10) through (12) illustrate how efforts are undermined by treating them as irrelevant, which results in the highlighted position of individual qualities as the crucial factor in language learning:

(10) Ala-asteella englannin oppiminen tuntui helpolta vaikka en muista siihen sen suuremmin panostaneeni. (02M)

(11) En kiinnittänyt englanttiin mitään erikoisempaa huomiota. Välillä olin jopa pulassa kokeen lähestyessä, koska en ollut vilkaissutkaan käsiteltäviä asioita. Silti numerot pysyivät yhdeksäisen tasolla läpi lukion. (04M)

In success accounts (10) and (11), identity construction as a language learner crystallizes around the Finnish proverb *it's the untalented who cram*. By creating a contrast between inborn qualities and studying, the writers distinctly separate them from each other. Studying is portrayed in negative clauses *I don't recall putting any extra effort in it*, in (10), and *I didn't pay any particular attention to* as well as *I hadn't so much as peeked*, in (11). Abilities, in turn, are constructed with positive expressions *felt easy*, in (10) and *grades stayed around nine*, in (11), and they are emphasized with conjunctions, *although* in (10) and *nevertheless* in (11). As a result, the explanations undermine the importance of studying in relation to abilities in learning English and emphasize the view that you only have to study if you are not bright enough.

In failure accounts the distinction between individual qualities and studying only adds to the hopeless tone of the writer as in example (12):

(12) En saanut sanaakaan englantia suustani, ja vaikka olisin tiennyt mitä nuo esineet englanniksi ovat, ei keskustelu todennäköisesti paremmaksi olisi muuttunut. (01M)

In this passage, the writer uses a conditional structure to express his feelings of hopelessness regarding English learning. There is a conjunction *even if*, expressing speculation and pessimism, and a second conditional in *had known* and *would have been* that establish the speculated conditions which did not take place. Furthermore, to make the situation worse, the negative event is negated even in the conditional expression, where the writer denies the effect of studying vocabulary. Thus, the writer does not see the reasons for his failure as subject to change or improvement. If he did, he would have used a positive conditional expression (e.g. *if I had known the words it would have been better*). Instead, the writer constructs both the real situation and the hypothetical situation as negative. In other words he failed to learn because he did not possess the ability to learn, and thus he would not have learned even if he had studied. He does not allow the reader to think that he would have had any possibility to influence his English learning. As a result, the failure account conveys a pessimistic, hopeless tone of this English learner.

In the individualistic repertoire, the language learning environment is portrayed as irrelevant in contrast to inherent qualities possessed by the writer. By emphasizing the role of personal qualities as a language learner the writer is able to de-emphasize the role of the environment in the learning experience, as in example (13):

(13) Ollessani yhdeksänvuotias vanhempani erosivat, jolloin muutimme ... (PAIKKAKUNTA). Siellä minua alusta alkaen kiusattiin koulussa. Englannin opettajamme oli ammattitaitoinen, asiastaan innostunut ja mukava. Siitä huolimatta vihasin tunneilla olemista sydänjuuriani myöten, koska kaikki jatkuvasti nauroivat minulle. Motivaationi kärsi, pinnasin paljon koulusta, mutta englannin numerossani se ei näkynyt. (06F)

This writer constructs the learning experience around a discouraging environment: her parents had divorced, she was teased at school, her classmates laughed at her, she lost motivation and skipped school. With these expressions she denies the environment or her studying having any positive effect on her English learning. However, with the conjunction *but* she creates a sharp contrast with the environmental factors and the statement of a fact that her *grades remained the same*, at the end of the passage. Thus, she emphasizes the role of her inherent abilities in learning English by de-emphasizing other factors affecting her learning. It is as if she claimed that no matter what happens, she will succeed in English. By contrasting such a discouraging learning environment with her success the writer is able to provide a very reliable account of her experiences and, consequently, make it very difficult for the reader to question her abilities.

Due to the inborn qualities that are highlighted in the individualistic repertoire the nature of learning experiences is constructed in success accounts as effortless, as in examples (14) through (16):

(14) Mulla ei koskaan ollu mitään vaikeuksia tulla toimeen vieraalla kielellä (07F)

(15) Suurimman osan sanastostani olen oppinut englanninkielisistä lehdistä ja kirjoista, joita olenkin lukenut useita tuhansia sivuja. Lukeminen on ollut minulle aina helppoa. (09M)

(16) Opettaja ei järjestänyt sanakokeita kirjallisesti mutta suullisesti kylläkin ja jaksoin opetella sanat ulkoa, kai siksi että sain ne melko helposti jäämään päähäni ja koska pidin sanoista. (10M)

The words *trouble*, in (14), as well as *easy* in (15) and in (16) together with time expressions *never*, in (14), and *always*, in (15), describe the effortless nature of learning and its stability. Expressions *for me*, in 14 and 15, in turn, emphasize the role of the individual. The writers have individual qualities that make learning English easy for them. As such, success accounts such as (14), (15) and (16) emphasize the role of the individual in language learning and function as self-praise.

In failure accounts the nature of learning is constructed as hopeless, as appears in examples (17) through (19):

(17) Koe tuotti minulle "hieman" vaikeuksia, sillä olin jo ensimmäisellä kerralla yrittänyt arvata vastauksia, ilmeisen huonolla menestyksellä. (01M)

(18) Minusta taas puhe-englantini ei ollut mitenkään erityisen erinomaista, oli vaikeaa ilmaista itseään sujuvasti ja kangertelematta, ja kai luontainen ujoutenikin oli osa syy. (05F)

(19) Mutta kääntäminen on varmasti vaikeaa, jos ei ole äidinkiellellisesti lahjakas ja kekseliäs. Kääntäminen on suht koht luovaa työtä, ja minä en ole mitenkään erityisen luova. (05F)

These passages frequently contain the word *difficult* together with trait expressions denoting shyness or creativity. By relying on such trait expressions writers can emphasize the uncontrollable nature of their English learning experiences. Furthermore, in example (17) there is an interesting instance of sarcasm embedded in the explanation. The writer uses the expression *it was more than a slight problem* to emphasize the impossibility of his success in learning English. If he did not manage to pass the test the first time how could he do that this time? By giving this account the writer pleads for empathy and denies having any power over the outcome. Consequently, the writers of examples (17), (18) and (19) claim to have inborn qualities that make learning English difficult for them, regardless of the situation or their efforts. As such, failure accounts in the individualistic repertoire emphasize how learning

languages is a personal experience and provide excuses for lack of effort.

In sum, the explanations in the individualistic repertoire are constructed around the idea of individual qualities that are helpful in learning English. Based on these qualities the writers construct their language learner identities in comparison to other people and other school subjects as well as efforts invested in learning. The role of personal qualities is further emphasized by comparing their role to that of environmental features present in the learning context. Consequently, the explanations rely on the omnipotent role of personal qualities in learning English and thus help to maintain the belief that some people are better language learners than others.

### 6.1.2 Naturalistic repertoire

In the naturalistic repertoire the explanations for success and failure in learning English are constructed around the idea that language is *acquired* in a natural social context rather than learned or studied. In contrast to the individualistic repertoire, the writers see themselves as parts of social interaction, rather than as individuals separated from others by distinctive qualities.

The naturalistic repertoire is constructed around various references to learning English as a natural part of life, getting experiences, learning to communicate, picking up language from natural sources and in natural contexts of language use, and learning due to genuine interest and meaningful use. Frequently occurring linguistic features in this repertoire are *experience, in practice, in contact with, natural learning, hearing and watching*, as well as dynamic verbs such as *learn, absorb, adopt, use, and improve*. The basic argument around which the repertoire is constructed seems to stress that the best and



most effective way to learn English is using the language meaningfully in a natural context for personal purposes.

In the naturalistic repertoire the writers see both themselves and the leaning environment as active participants in learning English, as in examples (20) and (21):

(20) Koska olen katsonut tosi paljon englanninkielisiä elokuvia ja televisiosarjoja, enkä ole lukenut juurikaan suomenkielistä kirjallisuutta, oli välillä jopa niin, että pystyin kirjoittamaan englanniksi sujuvampaa tekstiä kuin suomeksi. (01M)

(21) Ulkomaalaiset kirjekaverit ovat vaikuttaneet käytännön kielitaitooni huimasti. Olen oppinut heille kirjoittamalla todella paljon. (08F)

The active nature of the learner is conveyed by nominative first person pronouns (*I*) in active constructions placing the learner as the agent of action, and by dynamic verbs such as *watched* and *read* in (20) and *writing* in (21). However, as appears in (20) and (21), the environment provides the learner an opportunity for learning and thus forms an essential part of the learning experience. In (20) this is expressed with TV programs as the direct object of *watch*, and in (21) it is expressed with the contact with pen pals as the agent in the first sentence. Thus, the writers do not separate their own role and the role of the environment from each other. Instead the naturalistic repertoire centers around a united view of the learning experience where the learner's behavior and environmental factors co-occur.

Furthermore, the language learner identities the writers construct in the naturalistic repertoire are based on social relationships. They create an image of a language learner as an active social being operating in a social environment. In contrast to the explanations in the individualistic repertoire which emphasize the distinction between 'self' and 'others', explanations in the naturalistic repertoire tend to position 'self among others' as in example (22):

(22) Olin osa tiivistä työporukkaa, olimme kuin perhe - asuim-  
mehan saman katon alla koko kesän. Sain uusia, rakkaita ystä-  
viä ja opin taas lisää tätä rakastamaani englannin kieltä. (08F)

The writer uses expressions such as *a member of a tight-knit work team*, *we were like a family*, and *I made friends* to highlight the social aspect of her experience in learning English. Together with her first person singular expressions *I was*, *I made* and *I learned* she uses plural first person expressions *we were* and *we lived* to emphasize the degree to which she formed a unit, *a family* as she puts it, with the others. Thus, the writer succeeds in learning English due to her experiences as a 'family-member' of an English-speaking social group. She learns due to her own action, trying to fit into the group, but she also learns because she has this opportunity to try to fit into the group which she likes so much.

In the naturalistic repertoire, also the learning environment has an active role in learning English. In example (23) it is expressed by making *hobbies* the agent of action in *my hobbies... made me take interest in the language*:

(23) Englanninoppimistani alkoi ala-asteaikoihin ja yläaste-  
aikoihin mitä ilmeisimmin tukea ja edistää se, että aloin kuun-  
nella musiikkia jossa vokaaliosuudet olivat englanninkielisiä -  
mutta toisaalta voin olettaa että olisin oppinut ymmärtämään ja  
tuottamaan englannin kielen äänneitä vaikkei musiikki olisi-  
kaan muodostunut harrastukseksi, ehkä minulle olisivat  
riittäneet koulun studionauhat ja muut nauhat. Kuitenkin voin  
edelleen spekuloiden todeta, että ehkä englannin kieleen liitty-  
vät harrastukseni, musiikki, tietokoneet, elokuvat, kirjeenvaihto  
yms. jotka omaksuin ala- ja yläasteiden aikana lähinnä, olivat  
ne tekijät, jotka saivat minut kiinnostumaan kielestä, nimen-  
omaan englannin kielestä ja muistakin kielistä. (10M)

In this example the writer contrasts school learning with naturalistic learning. By openly debating the effects of both, the writer makes a clear distinction between these two environments and their contribution to his learning English. The expressions *but on the other*

*hand* and *however* function as contrastive conjunctions in the account dividing between real events and imaginative ones. Past tense expressions describe what really happened, that is, the writer learned because his hobbies had to do with English. Second conditional expressions portray the imagined alternative that he would have probably learned from school material as well. However, at the end of the passage the writer does still emphasize that he considers his hobbies important factors in his English learning. Thus, although the writer emphasizes his own active role in learning and the role of school material, he also acknowledges the impact of other factors, such as being exposed to natural language use.

The explanations given for failure in learning English are constructed around the same basic assumption of the positive effects provided by natural learning environments. However, what makes them failure accounts is the fact that the writers lack experiences of natural language use. Thus they attribute their failure in English to lack of experience, as in examples (24) and (25):

(24) Puhuttu kieli on edelleen heikoin, koska sitä pitäis käyttää jatkuvasti ja paljon, että sen taso säilyis. (07F)

(25) Kun kahden yrittämisen jälkeen en päässyt Kääntämisen ja tulkinnan koulutusohjelmaan tuntui, että ainoa keino parantaa englantiani on lähteä au pairiksi. (05F)

In (24) the writer gives a straight-forward explanation for her failure by stating that *it should be used and a lot*. The conditional structure in this expression is used to emphasize the point that she has not used it. Thus, she is clearly aware of the reasons for her lack of oral skills, as is the writer in (25). She expresses this by stating that *the only way to improve my English was to get work as an au pair*. However, these writers do not attribute their failure to themselves or the learning environment. There are no indications for blame or self-blame in the accounts. Rather, the writers merely acknowledge the effect that lacking practice in oral skills

has on them. Therefore, in the naturalistic repertoire, failure is attributed to the lack of interactive contexts where the learners could practice their communicative skills.

The importance of real life experiences as a speaker of English is highlighted particularly in examples (25) through (27):

(26) Seittemän kuukautta ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) oli kyllä paras tapa oppia kieltä (07F)

(27) Mielestäni paras keino kielen oppimiseen on sen käyttäminen päivittäisessä elämässä. Siksi lähdin ... (PAIKKAKUNTA RUOTSISSA) sihteerikouluun, jossa opiskeltiin ruotsiksi. Tuon vuoden aikana seurustelin englantia puhuvien miesten kanssa. (06F)

By using expressions that stress the importance of natural language learning, such as *the only way* in (25) and *the best way* in (26) and (27), the writers are able to emphasize the role of natural contexts. As such the effect of natural language use is raised to a status of its own; it is the only way to acquire the best language skills possible for a non-native speaker of English.

Consequently, in the naturalistic repertoire, the nature of learning English is portrayed as naturalistic acquiring, as in example (28):

(28) Naapurin setä opetti minulle kerran autoa pestessään aiheeseen liittyvää sanastoa. Olin aivan henkeä täynnä! Ikäisteni kanssa opin sanoja leikin varjolla. Ja hauskaa riitti. "Ready, steady, go"-n huutaminen oli paras osa kuurupiiloa. Ratsastaessa, etanoita puutarhasta kerätessä, haavilla järven ötököitä ja perhosia pyydystäessä sekä retkeiltäessä oppi oivaa sanastoa. (06F)

In order to emphasize the social aspect and the learning-by-doing aspect of her learning experience the writer uses while-constructions: *while he was washing a car, while playing, while riding, gathering snails* etc. In the last sentence she even foregrounds the while-construction and expresses her learning with a passive construction *great vocabulary could*

*be learned*, which removes all references to herself in the sentence, thus emphasizing the context of language use. Due to these constructions, what becomes the most important point of this passage is not learning the language but social interaction. To further emphasize the importance of pleasant experiences in learning the writer has added emotional expressions *I felt so spirited* and *it was a lot of fun*, in her account.

Learning by doing in natural contexts is quite similar to learning one's mother tongue. In fact some of the explanations in the naturalistic repertoire use first language (L1) learning as a point of comparison to their foreign language (FL) learning, as in example (29):

(29) Oma englannin kielen oppimiseni on ollut luonnollinen osa elämääni. Pienestä pitäen olen törmännyt siihen ympäristössäni. Siksi en ole koskaan kyseenalaistanut sen omaksumista, vaan pitänyt itsestään selvänä, että opin sen siinä missä suomen kielenkin. (06F)

In this passage the writer positions herself in social interaction with expressions such as *a natural part of my life*, *run into it in my surroundings* and *adopting*. Furthermore, the writer portrays herself as an active part of this social interaction by positioning herself as the agent of action in learning English. Nominative first person pronouns (*I*) together with dynamic verbs such as *run*, *question*, *adopt*, and *learn* create an active picture of the learner. Most significantly, however, in this passage the writer makes a comparison in this passage between foreign language (FL) learning and learning her mother tongue (L1): *as much as I learn Finnish*. Thus, the writer positions L1 learning and FL learning as equals in her experience. FL learning takes place in everyday life during social interaction in a manner similar to learning L1. This is further illustrated by example (30):

(30) Minuun suhtauduttiin todella positiivisesti Englannissa, mistä johtuen imin uusia vaikutteita ja samalla kieltä itseäni kuin pesusieni. (06F)

This writer does not overtly refer to L1 learning but she does write about her learning experiences as if they were similar to those in L1 learning. For example, the expression '*absorbed*' *influences as well as language* could be used to describe L1 learning. By offering an intensifying expression *like a sponge* the writer emphasizes the positive effect that the environment had on her. Since learning in a context of natural language use is inevitable, positive effects are further emphasized with intensifying expressions, such as *very*, '*absorbed*' instead of e.g. *took in*, and *like a sponge*.

In sum, the naturalistic repertoire is constructed around the idea that acquiring English in natural learning environments is the best way to learn the language. Writers construct themselves as active, social participants in an active social environment where acquiring takes place as a social experience due to exposure to the English language and opportunities to practice it.

### 6.1.3 Efficiency repertoire

The efficiency repertoire is constructed around the idea that one's own efforts and dedication are the means to success or the reasons for failing in learning English. Writers depict themselves as active participants in learning contexts and as the responsible parties for their outcomes.

In the efficiency repertoire, explanations for failure and success in learning English center around references to work, efficiency, responsibilities, goals, '*cramming*', practicing, homework, industriousness versus laziness, and usefulness versus uselessness. In the efficiency repertoire learning experiences are constructed around

descriptions of efficient and active means to reach various purposes while the writers construct identities of responsible, hard-working learners who can take pride in their accomplishments, or blame for their failure. As such, the repertoire reflects the economical thinking in western cultures according to which available resources should be put into efficient use in order to make profit from them. In this repertoire, the explanations in their extreme emphasize the role of the 'blood, sweat and tears' type of studying in achieving particular goals, or a failure to do so.

In the efficiency repertoire the explanations emphasize the amount of efforts the writers have invested in their learning and the efficient nature of the methods they have chosen to use in order to achieve their goals, as in examples (31) through (34):

(31) Tein sitten kuitenkin päätöksen jonka vuoksi, tai ainakin osittain sen päätöksen vuoksi kävi niin että päädyin lopulta Jyväskylän yliopistoon englantilaisen filologian pääaineopiskelijaksi. Päätin nimittäin mennä ... (NIMI) Opistoon ... (PAIKKAKUNTA), siis itse asiassa kansanopistoon, opiskelemaan englantia. Opiskelin siellä vuoden hieman lukio-opiskelutyyliin pääaineenani englantia ja sivuaineenani ruotsia. Tein mielestäni kohtalaisen paljon työtä englanninosaamiseni hyväksi ja siksi kai pääsinkin tänne yliopistoon. (10M)

(32) Se, että pääsin Jyväskylään enkunlukijaksi ei johdu ehkä pelkästään kansanopistossa viettämästäni luvuntäyteisestä vuodesta, vaan myös siitä, että ennen yliopiston pääsykoetta luin runsaahkosti englanninkielistä kirjallisuutta, sekä kauno- että tietokirjallisuutta. (10M)

(33) Kävin lisäksi todella tehokkaan abikurssin, josta oli apua eritoten ainekirjoitukseni parantamisessa. (06F)

(34) ... sain tehdä töitä tosissani saadakseni aineeni niin hyväksi että ... (NIMI) lopulta nosti numeroni takaisin kymmeneen. (06F)

These passages contain frequent references to the world of economics by expressions such as *decision* and *effort*, in (31); *a fair amount*, in (32); *effective* and *improving*, in (33); and *work really hard*, *good enough*, and

*push my grade back up*, in (34). Such dynamic, profit-oriented expressions are frequently used in the genre of economics, and when applied to learning, they create a metaphor emphasizing dynamic learning and the profits, i.e. success, achievable by hard work. The dynamic nature of learning is further illustrated by the use of dynamic verbs *made*, *decided*, *studied* and *worked*, in (31); *read*, in (32); *went through*, in (33); and *put*, in (34). Furthermore, the writers portray themselves as active and efficient 'doers' and decision-makers in learning English by expressions such as *I made a decision*, *I decided*, *I studied* and *I put more than average effort into learning*, in (31); *I read*, in (32); *I went through*, in (33); and *I had to work*, in (34). In these expressions the agent position of the learner is conveyed by active constructions with the learner as subject.

Furthermore, in depicting their English learning experiences, the writers emphasize the role of their efforts by making various comparisons. For example, the role of efforts is contrasted with relying on luck, as illustrated by the success account in example (35):

(35) Lukiossa menestyksen eteen täytyi tehdäkin jo jotain muutakin kuin onnistua kokeessa, vaikkakin kokeilla oli suuri vaikutus numeroon. (02M)

In this passage efforts are expressed by *you had to do more* and luck is referred to with the expression *had luck in tests*. The writer separates these two conditions by the conjunction *than*, thus separating them from each other and emphasizing the importance of active studying in learning English. Furthermore, he mentions his goal of succeeding first with *in order to succeed*, thus emphasizing the importance of getting good grades and succeeding as an outcome in its own right instead of focusing on becoming more skilled in English.

The role of efforts is further contrasted with relying on one's abilities in learning English, as in example (36):



(36) Lisäksi luin paljon englannin kielistä kirjallisuutta ja kirjoitin ylös vieraita sanoja, joita kirjoissa esiintyi. Se on mielestäni rankka, mutta kuuntelun ohella paras, tapa oppia kieltä. Selvää on, etten olisi päässyt yliopistoon käymättä ... (PAIKKAKUNTA). (04M)

The writer emphasizes active efforts in this passage by expressions *I read* and *I wrote*. Furthermore, he provides an evaluative account by stating that working hard is the best way to learn a language. In order to further emphasize his point, the writer provides a point of reference for his experiences with the negative conditional structure in the last sentence denoting lack of efforts, in other words, reliance on existing skills, in aiming for success in learning English. As a hypothetical scenario, the conditional phrase depicts an alternative, potential situation in which he would not have made it if he had not worked so hard. Thus the writer contrasts the situation that actually took place, that is, his learning due to efficient studying, and a potential situation denoting failure in learning due to reliance on pre-existing skills in English.

Furthermore, comparisons are made between the efforts of the writer himself or herself and the diligence of other people, as in example (37):

(37) ... englantilaiset ovat itse niin laiskoja opiskelemaan vieraita kieliä, että kai se oli heille ihmeellistä, että joku, joka tulee niin vieraasta ja tuntemattomasta maasta kuin Suomesta, osaa puhua hyvin "heidän" kieltään. (05F)

In this passage it is difficult at first glance to spot an explanation for the success account that the writer *can speak "their" language*. However, what the writer implies is that the English cannot speak foreign languages because they are lazy to study them. In contrast, Finns, such as herself, are diligent language learners and therefore they can speak foreign languages, such as English. With this contrast, the English are

mocked for their laziness and Finns, including the writer, receive their 'well-deserved respect' as hard-working language learners. However, diligence is not seen as an individual quality here, but rather a necessity that arises from the fact that Finns need a means to communicate abroad whereas the English do not. As such, this account contains a full range of cultural stereotypes and attitudes. However, as a causal explanation it attributes success to the learner's hard work in contrast to people who are lazy language learners.

The importance of hard work and premeditated strategies in learning English is further highlighted in example (38):

(38) Mulla oli tapana tehdä läksyt heti koulun jälkeen, ja kokeisiin pänntäsin aina tosissaan. Sanakokeita edeltävänä iltana piti aina hirveellä älämölöllä pakottaa sisko kuulusteleen sanoja. Isä ja äiti ois kyllä ollut vapaaehtosia, mutta kun ei niiden kans voinu kun ne ei osannu lausua kunnolla. (07F)

The verb *crammed* expresses in this passage the aspect of hard work and it is further emphasized with *really*. The seriousness of the pursuit of learning the vocabulary is manifested by the fact that the writer had to *force* her sister to help her. Furthermore, it is emphasized that the parents of the writer were not *good enough* for this job. Thus, the writer creates an image of language learning as serious business with carefully planned strategies and potential to produce profits. As an outcome of such planning the learner is able to succeed.

Careful planning reported in the efficiency repertoire is used not only to emphasize the role of personal enterprise in learning English, but also in order to de-emphasize the learning environment. In constructing explanations in the efficiency repertoire, circumstantial variables do not count as excuses, but instead the writers take full responsibility of their actions. For instance, in success accounts (39) and (40) individual decisions are contrasted with the learning environment in favor of the former:

(39) Tähtäsinkin lukiossa enemmän ylioppilaskirjoituksiin kuin olisin mennyt muitten tahdissa orjallisesti. Ajattelin, että englannissa minulla olisi parhaimmat mahdollisuudet menestyä. (10M)

(40) ... mutta jo ammattini puolesta päätin olla ottamatta mitään vaikutteita häneltä omaan kielen käyttöni. (06F)

Profit-oriented thinking in these passages is referred to with *aimed*, *I thought*, and *best chances to succeed*, in (39), as well as *decided* in (40). In (39) the writer compares the everyday classroom routines (*alongside others*) with his own strategies (*I aimed*). He achieves this by constructing the alternative he took (*I aimed*) in the past tense, and the alternative he did not take, that is *advancing alongside others* in the conditional, thus making the distinction between real and hypothetical events. Thus the writer emphasizes his own strategies and goals in comparison to the strategies that his environment provided him. Similarly, in example (40) the writer *decides* to disregard the *influences* her environment offers but instead she has her own goals, that is, to achieve language skills that are useful in her *profession*. Thus, the explanations for success in (39) and (40) emphasize the view according to which people create their own success. In order to succeed in learning English it is important to develop your own strategies and follow them, no matter what the others do or what kind of influences the environment offers.

Furthermore, learning environments involving authorities, as in example (41), and learning material, as in example (42), are contrasted with the learner's own efforts in order to convey the argument that the learner's own industriousness is the only thing that matters when striving to succeed in learning a foreign language:

(41) Ensimmäinen englannin kielen opettajamme oli mies, joka oli tunnettu tiukasta kuristaan kautta koulun. Minä ja lähin ystäväni olimme kuitenkin varsin motivoituneita opiskelemaan, emmekä antaneet moisen häiritä. (09M)

(42) Onneksi toinnun järkytyksestäni melko nopeasti ja pääsin opiskelusta jyvälle. Kappaleet olivat suurelta osin erittäin mielenkiintoisia ja niitä luki aivan mielellään. (09M)

In (41) the writer contrasts having a strict teacher and being motivated to study by the conjunction *however*. Thus he is able to turn an unfavorable learning context into a favorable one. In other words, his explanation emphasizes the effect of his motivation, since it could outweigh the influence of an unwanted teacher. In (42), in turn, the writer contrasts learning material with his interests. He is initially shocked by the level of difficulty in texts, but *recovers* from the shock quite rapidly. The negative effect is outweighed by his interest in the content of these texts. Thus, these passages convey the message that disregarding environmental factors and instead focusing on personal accomplishments helps to succeed in English.

The following examples (43) through (46) crystallize the basic idea behind this repertoire. The explanations for success and failure in these passages are constructed on the assumption that even when all other things are ideal for successful language learning, succeeding nevertheless requires a personal investment.

(43) Varsinaisesti kiinnostuin englannin kielestä ... (PAIKKA-KUNTA) Opistossa viime talvena. Tälle koululle, kuten varmasti myös muille opistotason kouluille, on tyypillistä se, että motivaatiota opiskeluun ei varsinaisesti tule koulun puolelta. Toisin sanoen mitään ei ole pakko tehdä tai suorittaa, miksikään ei valmistu. Tämä johtaa siihen, että joidenkin kohdalla opistovuosi menee veltoiluksi. Mutta jos haluaa oppia, ainakin ... (PAIKKAKUNTA) opistosta saa paljon irti. Opettajat ovat päteviä ja opetus hyvin suunniteltua. (04M)

(44) Vastuu englannin kielen oppimisesta kouluaikoina oli minulla itselläni. Kieltä ei mielestäni voi oppia ellei tee kotitehtäviä, yritä opetella perusasioita ja edes hieman kuuntele opettajaa ja minkäs opettaja sille tekee, jos oppilas ei kertakaikkiaan tee mitään. (03F)

Success accounts (43) and (44) portray ideal language learning environments but do not attribute success to these environmental factors. Rather, the accounts give these situational elements the status of favorable background variables which guarantee a functioning basis for motivated learning. This is achieved by positive and negative expressions that are contrasted with each other. In (43) the positive expressions *willing to learn, can offer, are qualified, and is well planned* follow the negative expressions *not offering, no pressure, won't get, and losing touch*. With the negative expressions the writer first describes why some people do not learn in this particular environment. The conjunction *but* is used to introduce the counter argument in which the writer explains his success, despite the negative factors listed before. The crucial point is made with *if you are willing to learn* which states the conditions for success. He does not, however, explain his success in the first person. By referring instead to those who fail with *for some* he implies that he does not belong to that group.

In example (44) the positive expression *I had the responsibility* precedes the negative expression *I don't think it's possible...unless*. In this explanation the responsibility of the learner is stated clearly in the beginning. Then the writer continues by giving the alternative, which is not taking the responsibility for one's learning, and provides her evaluation of the effectiveness of such an approach. Finally, she summarizes her argument with a rhetorical question: *I mean really, what can a teacher do if the student really doesn't do a thing?* which emphasizes the writer's opinion on learning. With this question she is able to point out the impossibility of learning taking place without active participation on the learner's part. As such, the success accounts (43) and (44) emphasize the active participation of the learner. They convey the opinion that learning cannot take place, no matter how favorable the situation is, unless the learner is willing and active.

The role of personal efforts in learning English is further illustrated by the failure accounts in examples (45) and (46):

(45) Ainoa mikä oikeastaan jäi kaivelemaan au pair -vuodesta on, että nyt harmittaa, etten puhunut ahkerammin. Minulla oli suomalainen kaveri, joten en tietenkään puhunut hänen kanssaan englantia. Enkä perheenkään kanssa niin hurjasti keskustellut. Kaikista helpointa oli keskustella toisten au pairien kanssa, siinä ei ollut paineita, että täytyisi puhua täydellisesti ja kuitenkin tuli ymmärretyksi. (05F)

(46) Ala-asteella meillä ei ollu kielistudioa, mutta en kyllä muista että yläasteellakaan siitä ois mitään maata mullistavaa hyötyä ollut. Ainut muistikuva mulla on, että siellä takarivissä mä istuin poikien kans, ja juttelin suurimman osan aikaa. Ja keikuin tuolilla. (07F)

Both these passages contain an explanation that attributes failure in learning English to negligence towards available resources. The environmental opportunities *my au pair year*, in (45), and *language lab*, in (46), are portrayed as wasted opportunities due to the learners' disinterested attitude towards them. In (45) the writer justifies this attitude with talking with her Finnish friend, lacking conversations with her family and with *it was easiest to talk to other au pairs*. In (46) the negligent attitude is justified by having fun. However, the writers do acknowledge the 'weak power' of these justifications in comparison to taking the responsibility for learning. The writer of (45) expresses this with *I regret* and the writer of (46) with *and rocking on my chair*, which emphasizes the unimportant nature of the activities that took place in the back row. Thus, the writers fully acknowledge the blame for missing the opportunities to improve their English.

The language learner identities constructed in the efficiency repertoire are based on descriptions of a diligent learner who can take pride in or blame for his or her accomplishments. Success in language learning is earned by hard work, as in examples (47) and (48):

- (47) Mutta kaikenkaikkiaan ... (PAIKKAKUNTA) vuosina kieli-taitoni otti aimo loikkauksen ylöspäin - siitä kiitos kovalle työtahdille. (08F)
- (48) Olin luokallani niiden kolmen joukossa, joilla englanti oli kymmenen, ja nuo kaksi muuta olivat molemmat opettajien lapsia. Numeroni oli ihan puhdasta työtä. (06F)

In (47) the writer gives a straight-forward explanation for her success with *all because of hard work*. Similarly, the writer in (48) provides a similarly clear explanation with *my grade was purely based on effort*. She emphasizes her efforts further by comparing her means to succeed to that of others by implying that the others who had the best grade might have achieved it undeservedly by being teachers' children. She does not, however, accuse them or express any feelings of bitterness, but instead emphasizes that since neither one of her parents was a teacher, her grade could not have been affected by such favoritism. By excluding such an interpretation she provides more reliability for her assessment of the reasons why she got the best grade. The writers of these success accounts therefore see themselves as honest and diligent learners who can take pride in their accomplishments.

In contrast, in the efficiency repertoire, failure in learning English is deserved due to negligence, as in example (49):

- (49) En kai lukenut tarpeeksi tai en halunnut yliopistoon. (10M)

The two explanations in example (49), *I guess I didn't prep enough* and *I guess I didn't want to get in*, express lack of devotion. The writer fully acknowledges the blame for his failure by giving these negative accounts using dynamic verbs *prep* and *want*. He does, however, express his good intentions with *I guess*, which implies that the writer did not intentionally neglect his studying. He did study but only later realized that he should have studied more. With *I guess I didn't want to get in* the writer refers to subconscious desires of which he was not aware at the time he applied to the university. He implies that these

desires affected his motivation and therefore he did not try hard enough. Pleading for his subconscious desires and good intentions are used merely to soften the account so that the reader would not consider the writer as completely irresponsible. Thus, despite the fact that the writer emphasizes his good intentions by providing various justifications for his lack of effort, he does take the responsibility of his failure in learning English.

To sum up, the efficiency repertoire is constructed around terms comparable to those used in economics. Language users invest efforts into developing their skills in English and expect profits in return in order to achieve certain skills. In other words, success in learning English is accounted to the learner's own efforts and failure to their lack. By using this repertoire the writers help to maintain the belief in personal investments and open possibilities for those who are willing to invest.

#### **6.1.4 Institutional repertoire**

In contrast to the efficiency repertoire, in which learners are active participants in their learning experiences, the institutional repertoire reverses this, positioning the learners as passive recipients of information in learning English. In general, the writers construct their language learner identities around an institutional metaphor by positioning themselves as part of an institution where they have certain roles and expected behavior patterns.

The institutional repertoire is constructed around various references to school as an institution and its nature as a provider of information. Linguistic features used in this repertoire include various expressions referring to the school world, e.g. nouns such as *elementary school, third grade, our class, teacher, teaching, vocabulary, level of difficulty,*



*schedule* and *exercise*; adjectives that describe these institutional phenomena such as *demanding, harsh, strict, thorough, boring, (un)qualified*; and dynamic verbs used together with inanimate agents referring to the learning environment, such as *school does not teach, school does not give, exam does not test teaching emphasized, books offered*. In addition, explanations in the institutional repertoire are often constructed in the passive voice or with other impersonal constructions.

In the institutional repertoire the main emphasis is on the learning environment. In contrast to the naturalistic repertoire, in which learning takes place in natural settings, this repertoire is constructed around references to institutional environments. As illustrated in examples (50) through (52), explanations in the institutional repertoire rely on references to the school world; explainers' failure in learning English depend on what was taught at school, by whom, in what kind of circumstances, and how it was done:

- (50) mutta koska tunneilla ei ollut juurikaan puheharjoituksia, niin se puoli kielen osaamisesta jäi heikommaksi. (02M)  
 (51) Minun aikani ei koulussa vielä erityisesti korostettu puheen ja esiintymisen tärkeyttä - oli sitten kyseessä minkä tahansa aineen tunnit - ja siksi se puoli on jäänyt heikolle. (03F)  
 (52) Englannin opiskelu alkoi ala-asteella tahmeasti. Opettaja tuntui tosi ikävältä, ja luokkakavereini olivat suoranaiset opettajan painajaiset, joilta ei todellakaan voinut odottaa saavansa kannustusta tai neuvoja englannin opiskelussa. Josta syystä myös kirjat ja erityisesti harjoitusvihot tuntuivat kannustavan pinnaamaan: Vastauksia ei ehkä olisi kannattanut laittaa vihon takapuolelle. (01M)

These writers foreground their learning environments in contrast to their own roles in learning English. For example, the importance of the environment is given the initial position in explanations with *in classes*, in (50), *at school*, in (51), and *the teacher, classmates*, as well as *textbooks and notebooks* in (52). In (52) these environmental factors are the subjects of the clauses and thus they are placed in agent positions. *The teacher*

*was, classmates were, books encouraged* are expressions with which the writer assigns the responsibility for his failure in learning English to factors in his learning environment, thus de-emphasizing his or her own actions. Furthermore, the role of the learner is de-emphasized by impersonal expressions such as *there weren't*, in (50), which is expressed with a passive construction in Finnish; a passive construction *weren't emphasized*, in (51); and *they shouldn't have printed*, in (52), which is expressed by a passive construction in Finnish. Lessons, teachers, classmates, learning material and school are therefore placed as active agents of these learning contexts, where the passive role of the learner is left unmentioned.

In order to place more emphasis on the effects of institutional learning the writers create contrasts between learning in institutions and learning in other environments. Example (53) illustrates this by contrasting school learning and learning independently:

(53) En muista että olisin osannut paljoa englantia ennen peruskoulun kolmatta, vaikka mulla on vuotta vanhempi sisko, jonka kirjoja olin kyllä selannut. (07F)

Independent learning is expressed with *whose books I had eyed a bit*. However, its effect is previously denied in the account with *I don't recall knowing much*, in comparison to school learning expressed by *before the third grade*, which implies the fact that in Finnish schools children start learning English on the third grade. The conjunction *even though* is used here to emphasize the contrast between the two learning contexts. Thus, the writer describes how institutional learning is crucial in getting started with English studies in comparison to the learner's own efforts, which are seen as quite inefficient without guidance.

School learning is further emphasized by contrasting it to naturalistic learning, as in the failure account in example (54):

(54) Kieli sinänsä aina kiinnosti, onhan lähes kaikki rock-musiikkikin englanniksi puhumattakaan televisio-ohjelmista. Opettaja oli tylsä, tätimäinen kuiva kääkkä ja luokan henki oli vähän semmonen ja tämmönen. Näistä ajoista ei ole paljon jäänyt mieleen ja yleiskuva on lähinnä ankean harmaa. (03F)

In this passage naturalistic learning is expressed by referring to *rock music* and *TV-programs* and school learning by descriptions of *the teacher* and *the class spirit*. The writer does not, however, provide any linguistic markers of comparison. Instead, he makes the contrast by negative and positive expressions in sequence, as if imitating how he experienced the situation himself. His initial, genuine interest in natural language use did not find support in English lessons, which led to his failure. Thus the explanation depicts a situation in which even a motivated student can fail if the institutional learning environment does not provide encouragement and stimulation.

The most interesting rhetorical device used to emphasize the role of the learning environment is the personifying of institutional elements. In order to highlight the role of school in accounting for their failure the writers have positioned school in an active role and themselves as objects by using dynamic verbs with inanimate subjects. To achieve this they use expressions such as *doesn't teach*, as in example (56), *doesn't give* as in example (57), and *won over* in example (58), when referring to institutional phenomena:

(55) Peruskoulu ei opeta käytännön kielitaitoa. (08F)

(56) Mielestäni lukion käyminen ei anna kovin hyvää kielitaitoa, ei ainakaan aktiivista sellaista. (08F)

(57) Ruotsi vallotti enkun paikan ykköskielenä, koska siinä oli vielä enemmän uutta asiaa. Ite tunnit oli paljo tiukempia ku enkussa (07F)

If taken literally these expressions do not make sense. School does not actually teach anyone, nor does Swedish language fight battles with other school subjects. The verbs *teach* and *win* are normally used to

describe the action of living subjects, and thus, when used with inanimate subjects such as *school* and *language*, they give animate characteristics to inanimate nouns. However, these writers have used them in perfectly understandable expressions and for perfectly understandable reasons. If, say, the writer of example (55) would have written instead that *I didn't learn practical language skills in primary school*, her account would convey an altogether different message. In that case she would be attributing her failure to herself by positioning herself as the subject of the sentence and thus as the agent of action. However, instead of writing *I didn't learn* she has written that *primary school does not teach*, thus giving the agent position to the primary school indicating its responsibility for her failure. Similarly, the writers in (56) and (57) attribute their failure to *high school* and *Swedish lessons* respectively, instead of taking the responsibility themselves.

In the institutional repertoire, the nature of learning is portrayed as school learning with its emphasis on grades, teachers, teaching materials and methods. With references to grades the writers construct their success and failure in English as measurable by institutional criteria, as in example (58):

(58) Jo yläasteella minua ihmetytti, kuinka vähällä työllä sieltä sai suhteellisen hyviä numeroita. (02M)

This success account focuses solely on describing *how easily good grades were obtainable* in learning English instead of recognizing skills as the criteria for success. Therefore the institutional nature of learning is emphasized. Similarly, institutional factors are emphasized in the failure account in example (59):

(59) Huomasin tosin eräässä vaiheessa, viimeistään kirjoitusten tulosten selvittyä, että ylioppilaskirjoituksissa ei testata opiskelijan kielitaitoa vaan kykyä ymmärtää, mitä tarkastaja haluaa ja vaatii. (01M)

In this failure account the writer contrasts *language skills* and institutional criteria required for success, *the ability to understand what the examiner wants and requires*. In order to succeed in English this learner should have known the institutional criteria with which his success is measured. However, requiring someone to have such knowledge seems absurd and irrelevant for language learning, and therefore this account can easily be interpreted as a sarcastic remark. As a result of this reasoning, it is conceivable that the failure account in example (59) ultimately implies that the writer was wronged due to institutional criteria.

By emphasizing the institutional learning environment, and the institutional nature of learning in explaining their success and failure in learning English, the writers construct their language learner identities around a culturally set role of a school boy or girl. One of the essential features of this role is the assumed status of the learner as a recipient of information catered by the teacher, the provider of information. The failure account in example (60) illustrates how the learners construct their roles in the institutional repertoire:

(60) Lukioajalta tunnen kuitenkin ehkä jonkinlaista negatiivista väreilyä englannin kielen suhteen mikä johtunee kai siitä että siellä jouduin ehkä vastaanottamaan liian paljon kieliopillista tietoa jota kohtaan aloin tuntea jonkinasteista vastenmielisyyttä.  
(10M)

This writer clearly positions himself as the passive recipient of information by using an expression *I had to receive information*. Furthermore, the role of the learner is illustrated by the explanation provided in example (61):

(61) Meidän opettajallamme oli erikoinen tapa opettaa, joka teki tunnit hauskoiksi. Jokainen sai mieleisensä tyynyn päänsä alle ja opettaja pisti taustalle rauhallista musiikkia ja alkoi lukea kirjan kappaletta; ensimmäisen lauseen lukien normaalisti, toisen kuiskaten ja kolmannen laulaen, ja me vain annoimme tekstin soljua mieliimme. (05F)

Again, in this example, the teacher is portrayed as the active participant (*turned on music, started reading*) and the learner as passive (*got a pillow, let the text flow into our minds*). Interestingly enough, the contrast the writer places to the teacher is not an individual learner, herself, but *we*, referring to all the pupils in the class. Such collectivizing of herself provides further illustration for the role-bound distinctions made in the institutional repertoire. Learners see themselves as 'we', the pupils, whereas teachers are seen as 'them', the teachers. This distinction differs from those made in the individualistic repertoire, where 'self' and 'others' are contrasted, and in the naturalistic repertoire where the writers placed 'self among others'.

The active role of the teacher, in contrast, is illustrated in example (62):

(62) Opettajamme englannissa oli luokanvalvojamme, joka nautti suunnattomasti englannin opettamisesta. Tämä heijastui luokkaamme muutenkin, sillä olimme lähes aina ylivoimaisesti parhaita kokeiden keskiarvoilla mitattuina. Hyvän opettajan merkitys on siis erityisen suuri motivaation kannalta. (09M)

In (62) the role of the teacher as the provider of motivation is foregrounded. He *took enormous pleasure in teaching English* and *it reflected on the class*. The teacher is portrayed as an active agent, the provider of motivation, and the learner sees himself as the beneficiary of good teaching, a recipient of influences. These roles belong to the traditional model of school learning and as such have deeply rooted cultural heritage. Teachers as providers of information and learners as its recipients are cultural values in the school world. These values have,

however, recently received a fair amount of criticism in education due to the growing awareness of the importance of active learners in the classroom.

Institutional roles set by cultural norms include also certain expectations directed at the teacher. These expectations are present in examples (63) through (64):

(63) Odotin, että esim. historiaa olisi opetettu eri lailla, koska nyt tuntuu, että niistä luennoista ei oikein jää mitään käteen. (05F)

(64) Osa mielenkiinnottomuudesta johtu kyllä siitäkin, että meidän opettajaa oli tosi hankala kuunnella, koska sillä oli nuorena mäkihyppääjänä iskeny suksen kärki kurkkuun, ja sen äänihuulet oli viottunu, minkä takia se joutu yskimään suunnilleen joka toisen sanan jälkeen. (07F)

Explanations in examples (63) and (64) illustrate the expectations that learners have from institutional teaching: it should be as efficient as possible and tailored to meet the needs of the students. In (63) the writer attributes his failure to the way in which he was taught and expresses it by stating that he *expected to be taught differently*. Instead of wondering what he can learn from the lectures he complains that *they don't offer much anything*. The learner relies on the metaphor that teachers are responsible for the learning of their students, which is the basis for his expectations of English teaching. In example (64) similar expectations are directed at the teacher. It is assumed that in their roles as information providers teachers should be as easy to follow as possible. This account, however, blames the teacher for not being understandable, therefore decreasing the learners' possibilities to learn English.

As another example of expected role-bound behavior in institutional learning contexts, it is often emphasized that in order to make learning efficient there have to be strict requirements for learners provided by the teacher. The teacher's role as a disciplinarian is

illustrated by the failure account in example (65), in which a strong desire to learn more is contrasted with poor opportunities to do so due to an unqualified teacher:

(65) Vaikka pidin englannista, en lukenut läksyjä yhdellekään tunnille koko yläasteen aikana, koska opettajamme oli toivoton nynny ja lisäksi itkupilli. Kokeet teimme aina pulpetillamme auki olevasta kirjasta suoraan kopsaten. Tuntien päätarkoituksiksi muodostui opettajan itkien ulos luokasta juoksemaan saaminen! Toisaalta minun kävi sääliksi opettajaamme, toisaalta taas olin kiukkuinen siitä, että hän oli niin saamaton ja epäkelpo opettamaan rakastamaani englantia. (06F)

In this account the writer states she *liked* or even *loved English* but *did not do her homework because of the teacher*. Furthermore, she claims that the teacher was *unqualified*, which refers, due to the linking word *so*, to the teacher's failure to act as a disciplinarian. To emphasize how she was the victim of the circumstances, the writer effectively contrasts having this unqualified teacher and her love for English.

Institutional learning contexts involve also the use of various methods and materials. These factors are often referred to in the life stories as crucial factors in learning English. The role of teaching methods is highlighted in the failure account in example (66):

(66) Minulle jäi epäselväksi, mitä asioita opetus milloinkin painotti ja usein oppikirjan tekstissä oli kohtia, joita en olisi osannut selittää tai muodostaa. Useat kieliopilliset perusasiat käytiin varsin pintapuolisesti läpi, joten niiden osaamisen vaatiminen kokeissa vaikutti kohtuuttomalta. Joskus sattui niinkin, että kokeessakin esiintyi täysin vieraita asioita. (04M)

This passage emphasizes how English was taught, thus placing the teaching in an active role. This is illustrated by personified institutional expressions referring to teaching methods, such as *teaching emphasized*, and by passive constructions *grammar was explained*, and *there were new things in tests*. The writer attributes his failure to teaching methods that



are not in his power to change. In fact, he states that he experienced the learning context as *unreasonable*.

Also teaching materials are given a crucial role in the institutional repertoire, as in the success account in example (67):

(67) Lukiokirjamme olivat hyviä ja antoivat laajan sanavaraston. (06F)

Also in this example the personifying of inanimate objects highlights their active role. *Books offered an extensive vocabulary* is not, in its literal sense, logical. Books do not offer people anything. However, if the writer had written that *she learned a lot of words from the books* she would be giving a completely different account. By placing *books* as the subject the writer is able to position them as the agent of this account thus attributing her success in English directly to *books*, not to herself.

In summary, the institutional repertoire of causal explanations in learning English is constructed around the social environment of school as an institution. Explanations in this repertoire make use of the learner and teacher roles created by society and attribute success and failure according to these roles. Thus, teachers, teaching methods and materials as providers of information are blamed for failure and credited for success, whereas learners as the recipients of information are exonerated from responsibility. As a result, this repertoire helps to maintain a rather passive learner image, which is clearly separated from the causes of success and failure in learning English.

### 6.1.5 Fatalistic repertoire

The last repertoire identified in this study is the fatalistic repertoire. In accordance with the individualistic repertoire and the institutional repertoire it constructs the learners as passive participants in learning

contexts. However, in contrast to the individualistic repertoire, the fatalistic repertoire does not make a distinction between 'self' and 'others'. Furthermore, in contrast to the active learning environments constructed by the institutional repertoire, the fatalistic repertoire portrays them as passive.

Explanations in the fatalistic repertoire are constructed around fortune and misfortune, unexpectedness, venturesomeness and occurrences. Linguistic features occurring in the accounts of this repertoire include expressions such as *luck*, *surprise*, *venture*, *come into mind* and *take a chance* as well as adjuncts such as *luckily*, and *to my surprise*. The repertoire is constructed around a fatalistic belief in mystical and haphazard opportunities and disappointments. Learning experiences rely on random instances of rather mystical occurrences that can either enhance or prohibit learning. Thus, learner identities and environments are constructed as irrelevant in contrast to the significance of fate as the agent of action.

The mystical agent of fortune is highlighted in the explanations of the fatalistic repertoire in various ways. In the success accounts in example (68) and (69) this is done by de-emphasizing the effect of planning and preparing oneself:

(68) Joten ajattelin, että käyn tänä kesänä kokeilemassa miltä pääsykokeet tuntuvat ja vasta seuraavana keväänä haen enemmän vakavalla mielellä ja punnitsen eri vaihtoehtoja. Kävin kesällä ... (PAIKKAKUNTA) ja Jyväskylässä englannin pääsykokeissa. Yllätyksekseni pääsin Jyväskylään. (02M)

(69) Olin tosi yllättyne, että pääsin tänä vuonna opiskeleen, koska en voi uskoa, että opistolla ois ainakaan enkussa ollu mitään merkitystä. Ja tänä vuonna luin muutenki vähemmän pääsykokeisiin kun muina vuosina. (07F)

These examples both contain the element of unexpectedness with their references to *to my surprise* and *I was very surprised*. Furthermore, the writers negate the effects of efforts with *more seriously in the following*

*spring*, in example (68), as well as with *this year I studied less*, in example (69), and the effect of a learning environment with *I can't believe the institute had any effect*. As a result the writers claim that studying is irrelevant in contrast to the mystical workings of fate. Thus, success in learning English is attributed to something coincidental and mystical, situated outside the learner and the learning environment and implied to with references to the element of surprise.

In the fatalistic repertoire, the nature of learning is seen as coincidental. As in examples (70) and (71), the writers report having faith in their future and in the possibilities that it can offer:

(70) Lähdin lukemaan englantia yliopistoon lähinnä kokeilunhalun takia. (09M)

(71) Englanti tuli ensimmäisenä mieleen ja siksi siis olen nyt englannin laitoksen opiskelija. (09M)

Arbitrariness is expressed in these passages with *experiment*, in (70), and *the first thing that came to my mind*, in (71). The writers emphasize that in order to achieve success in learning English, decisions have to be made. However, these decisions are not based on any facts, interests or experience, but instead success attributed to coincidental phenomena - 'shots in the dark'. Thus, success in learning English cannot be, and is not, attributed to the learners themselves, or anything that the environment provides. Rather, it is attributed to fate.

The language learner identity constructed in the fatalistic repertoire centers around the notion of luck. The writers see themselves as learners who can profit from luck or suffer from misfortune. In order to describe themselves as powerless, the writers use expressions such as the adjunct *luckily* in the success account in example (72):

(72) Onneksi ylioppilaskirjoitusten englannin koe ei testannut kieliopin osaamista lähestulkoon lainkaan. (09M)

Powerlessness is also expressed in failure accounts, as in example (74):

(73) Edellisenä vuotena oli osana koetta ollu kuullunymmärrys, ja ajattelin, että siitä saan hyvin pisteitä, mutta tietenkään sitä ei sitte enää edes ollu. (07F)

In this example the expression *of course not* is used to contrast relying on information about an institutional context and the powerlessness of the learner. As such, it is emphasized that the unlucky nature of the writer outweighs any preparations made in order to succeed in English, as if to say that the writer is always unlucky.

In summary, explanations in the fatalistic repertoire center around reliance on fate in language learning. They emerge in contexts of sudden occurrences of success and failure and involve random decisions. Consequently, the language learner identity constructed in this repertoire relies on unexpected phenomena in learning English. As such, the explanations help to maintain the belief in the role of fate and random phenomena.

## 6.2 Summary of the repertoires

The five repertoires identified in this study portray the various ways in which the writers of the selected ten life stories construct their explanations for success and failure in learning English. Repertoires can be distinguished from each other by features existing only among the explanations of one particular repertoire. In other words, various crucial differences exist between repertoires. These will be discussed in this section.

Table 2 illustrates the main features of each repertoire by addressing the role of the language learner, the role of the language

learning environment, and the nature of learning as constructed by the explainers.

Table 2. Summary of the repertoires

Repertoire	Learner	Environment	Learning
Individualistic Repertoire	an individual passive	(irrelevant)	individualistic
Naturalistic Repertoire	a language user active	natural active	naturalistic acquiring
Efficiency Repertoire	an efficient student active	(irrelevant)	efficient studying
Institutional Repertoire	a recipient of information, passive	institutional active	institutional receiving
Fatalistic Repertoire	powerless passive	(irrelevant)	fatalistic, coincidental

In these five repertoires language learners portray themselves in different ways. Language learner identities are constructed for each repertoire as well as the role of the learner in the learning context. In the individualistic repertoire the learners portray themselves as individuals possessing certain qualities which are either useful or harmful for learning English. By emphasizing such qualities the learners distinguish themselves from the others, thus creating a sharp distinction between 'self' and 'others', as in example (5):

(5) Kun tuntui, että jotkut olivat paljon parempia, melkein pä luonnon lahjakkuuksia (05F)

The naturalistic repertoire, in contrast, positions 'self among others' due to the emphasis on naturalistic learning contexts. According to this view, English is learned in communicative interaction with native speakers and language learners are seen as active language users learning from this interaction, as in example (74):

(74) Sellasesta sanojen pänntäämisestä en silti usko olevan hyötyä, koska ne oppii siinä käyttöyhteydessä, ei muuten. (07F)

In this example, the writer contrasts acquiring English in communicative contexts (*you learn them in the context of use*) and efficient studying (*I don't believe that such word-cramming does any good*). She relies on naturalistic learning and emphasizes her opinion with the negative reference to 'cramming'.

The efficiency repertoire complies with the 'self' versus 'others' view of learning English. The learners construct themselves as individuals the same way as in the individualistic repertoire. However, they do not see themselves as learners with inherent qualities, but rather as learners who succeed due to their efficient studying, or fail as a consequence of neglecting their responsibilities. Thus, the difference between the individualistic repertoire and the efficiency repertoire lies in the role of the learner in the learning context. Whereas in the efficiency repertoire the learner is an active participant of the learning context, in the individualistic repertoire the learner is constructed as passive due to his or her reliance on his or her inherent skills in English. Consider example (75):

(75) Huomasin että numero ei laske, vaikka ei niin paljo kotona tekiskään, ja siinä missä ennen tein tehtäviä kotona etukäteen, jätin ne nyt kokonaan tekemättä. Koska enkku oli mulle niin helppoa, pystyin vetään hatusta oikeat vastaukset, eikä siis tarvinu vaivata itseensä niillä kotona. (07F)

In this passage the writer contrasts two learner roles. She used to be an active learner (*before I used to do the homework at home in advance*) who relied on efficient studying, but now she relies on her inherent skills (*because English was easy for me, I could come up with correct answers just like that*).

In the institutional repertoire, the learners depict themselves according to an institutional 'casting'. In other words, the learners

construct their identities as school girls or boys and rely on their cultural knowledge of such roles. Due to the traditional view of how such roles are performed, the learners place themselves as passive recipients of information, as in example (60):

(60) Lukioajalta tunnen kuitenkin ehkä jonkinlaista negatiivista väreilyä englannin kielen suhteen mikä johtunee kai siitä että siellä jouduin ehkä vastaanottamaan liian paljon kieliopillista tietoa jota kohtaan aloin tuntea jonkinasteista vastenmielisyyttä. (10M)

Furthermore, in the institutional repertoire the role of the school boy or girl contains a distinction between 'us' and 'them' referring to pupils and teachers respectively, as in example (61):

(61) Meidän opettajallamme oli erikoinen tapa opettaa, joka teki tunnit hauskoiksi. Jokainen sai mieleisensä tyynyn pänsä alle ja opettaja pisti taustalle rauhallista musiikkia ja alkoi lukea kirjan kappaletta; ensimmäisen lauseen lukien normaalisti, toisen kuiskaten ja kolmannen laulaen, ja me vain annoimme tekstin soljua mieliimme. (05F)

The learners comply with the passive learner role in the fatalistic repertoire as well, but without the distinction between pupils and teacher. The fatalistic repertoire is constructed around the reliance on fate in learning English. Consequently, the learners describe themselves as powerless before the imminent power of fate. As passive participants in learning contexts they have no power over their success or failure in English. Consider example (69):

(69) Olin tosi yllättyne, että pääsin tänä vuonna opiskeleen, koska en voi uskoa, että opistolla ois ainakaan enkussa ollu mitään merkitystä. Ja tänä vuonna luin muutenki vähemmän pääsykokeisiin kun muina vuosina. (07F)

In this example the writer contrasts a coincidental opportunity (*I was very surprised to get in this year*) with institutional learning (*I can't believe that the institute had any effect on my English*) and efficient studying (*I even studied less for the examinations*). Thus, she denies the effect of her active efforts and any influences from her environment. Due to the expression denoting the element of surprise also interpretations in favor of inherent abilities and naturalistic acquiring are excluded.

Each repertoire can be further distinguished from the others by their references to the learning environment. In the individualistic repertoire the role of the learning environment is depicted as passive. Since success and failure are attributed to inherent qualities in the learners, the learning environment is not seen as a crucial factor for learning English. Thus, the explanations position the learning environments as irrelevant circumstances in which the learners' talents, or the lack of them, becomes the crucial factor of learning English, as in example (13):

(13) Ollessani yhdeksänvuotias vanhempani erosivat, jolloin muutimme ... (PAIKKAKUNTA). Siellä minua alusta alkaen kiusattiin koulussa. Englannin opettajamme oli ammattitaitoinen, asiastaan innostunut ja mukava. Siitä huolimatta vihasin tunneilla olemista sydänjuuriani myöten, koska kaikki jatkuvasti nauroivat minulle. Motivaationi kärsi, pinnasin paljon koulusta, mutta englannin numerossani se ei näkynyt. (06F)

This learning environment in this example is portrayed as very negative and discouraging. However, the learner succeeds due to her inherent abilities.

In the naturalistic repertoire, in contrast, the learning environment is of great importance. It is portrayed as a natural context of language use, that is, involving native speakers of English and meaningful contexts to use the language in contrast to the institutional context constructed in the institutional repertoire. Consider example (76):



(76) Toisaaltahan koko Suomen kieli-instituutiot ovat enemmän tai vähemmän keinotekoisia ainakin sikäli, että luonnollista kielenoppiminen on ehkä vasta sitten kun esim. oppija asuu, siis esim. suomea äidinkielenään puhuva asuu englannissa ja oppii siellä kieltä. (10M)

In this example the writer contrasts an institutional learning context (*all the traditional conventions of language learning are more or less artificial*) and a naturalistic learning context (*natural language learning perhaps only takes place when a learner, for instance, a Finnish-speaking student, lives in England and learns the language there*). As illustrated in example (76) and in Table 2, the naturalistic repertoire assigns active roles both to the learner and the learning environment. They are both therefore considered crucial for Learning English.

In accordance with the individualistic repertoire, the efficiency repertoire depicts the role of the environment as passive. In this repertoire the learners emphasize their efforts and dedication as the crucial factors of English learning. Their success or failure is their own responsibility, regardless of the learning environment, as in example (34):

(34) ... sain tehdä töitä tosissani saadakseni aineeni niin hyväksi että ... (NIMI) lopulta nosti numeroni takaisin kymmeneen. (06F)

The opposite view of the learning environment is portrayed in the institutional repertoire. In this repertoire, success and failure in learning English are attributed solely to the learning environment. Learners construct their success and failure accounts around the institutional context including teacher characteristics, teaching methods and materials. Consider example (50):

(50) mutta koska tunneilla ei ollut juurikaan puheharjoituksia, niin se puoli kielen osaamisesta jäi heikommaksi. (02M)

Another type of a passive learning environment is depicted in the fatalistic repertoire. In constructing their success and failure accounts around the fatalistic metaphor attributing success and failure to the mystical workings of fate, the learners do not recognize the role of the environment as having any significance over their success or failure. In example (69) above fatalistic learning is contrasted with institutional learning and efficient studying.

Distinctive features that enable comparisons between the repertoires also emerged in their constructions regarding the nature of English learning. In the individualistic repertoire the nature of English learning is portrayed as individual experience affected by the qualities the learner possesses. Therefore learning is experienced individually, as in example (14):

(14) Mulla ei koskaan ollu mitään vaikeuksia tulla toimeen vieraalla kielellä (07F)

The naturalistic repertoire, in contrast, describes the nature of English learning as taking place in natural contexts of meaningful language use where the learner and his or her environment interact. English is thus learned as means for practical communication, the same way as a baby learns its mother tongue, as in example (29):

(29) Oma englannin kielen oppimiseni on ollut luonnollinen osa elämäni. Pienestä pitäen olen törmännyt siihen ympäristössäni. Siksi en ole koskaan kyseenalaistanut sen omaksumista, vaan pitänyt itsestään selvänä, että opin sen siinä missä suomen kielenkin. (06F)

A very different view of learning English is present in the efficiency repertoire. It depicts the nature of English learning as profit-oriented and efficient 'cramming'. Success is achieved by hard work and failure deserved due negligence. Explanations are constructed around

an economical metaphor emphasizing the active role of the learners, as in example (34):

(34) ... sain tehdä töitä tosissani saadakseni aineeni niin hyväksi että ... (NIMI) lopulta nosti numeroni takaisin kymmeneen. (06F)

The institutional repertoire, in contrast, constructs the learning environment as the crucial factor for learning English. The nature of learning in this repertoire is seen as institutional, affected by the conventional roles of learners as passive recipients of information. Thus, the nature of English learning is institutional and the learners rely on the way they are taught. Consider example (52):

(52) Englannin opiskelu alkoi ala-asteella tahmeasti. Opettaja tuntui tosi ikävältä, ja luokkakavereini olivat suoranaiset opettajan painajaiset, joilta ei todellakaan voinut odottaa saavansa kannustusta tai neuvoja englannin opiskelussa. Josta syystä myös kirjat ja erityisesti harjoitusvihot tuntuivat kannustavan pinnaamaan: Vastauksia ei ehkä olisi kannattanut laittaa vihon takapuolelle. (01M)

In the fatalistic repertoire the nature of English learning is constructed as fatalistic and coincidental. The learners attribute success and failure in learning English to coincidental phenomena, instead of taking the responsibility themselves or assigning it to environmental factors. Consider example (71):

(71) Englanti tuli ensimmäisenä mieleen ja siksi siis olen nyt englannin laitoksen opiskelija. (09M)

In sum, the repertoires identified in this study can be distinguished from each other by differences in their constructions of the learner, the learning environment and the nature of learning. These factors are positioned in the success and failure accounts in various ways

depending on the interpretative repertoire used in particular explanations.

### 6.3 Agency in the repertoires

In order to clarify how the writers adopt or assign agency in their explanations in the five repertoires, Table 3 provides a summary of the way in which the writers of the life stories attributed their success and failure in learning English.

Table 3. Agency in the explanations

Repertoire	Agent
Individualistic Repertoire	ability (mystical)
Naturalistic Repertoire	communicative context
Efficiency Repertoire	learner
Institutional Repertoire	institutional environment
Fatalistic Repertoire	fate (mystical)

Table 3 illustrates who or what the learners consider to be responsible for their success and failure in learning English. In the individualistic repertoire, the learners do not take the responsibility themselves, nor do they accuse their learning environment. Instead, they attribute their success and failure in learning English to their inherent qualities. These qualities are portrayed as mystical endowments that are detected in comparison to others. Those who are talented language learners do not see success as their own achievement. In fact, they often report not doing anything in order to succeed. In contrast, those who are untalented English learners do not consider themselves to have any power of their learning outcomes, but instead provide hopeless accounts of learning English, as in example (12):

(12) En saanut sanaakaan englantia suustani, ja vaikka olisin tiennyt mitä nuo esineet englanniksi ovat, ei keskustelu todennäköisesti paremmaksi olisi muuttunut. (01M)

In the naturalistic repertoire learners argue that the best way to learn English is to use it in meaningful, natural contexts. Such use of language requires that both the learner and the environment are active. However, the learners do not place themselves or the learning environment as the agents, but instead attribute success and failure to the availability of communicative contexts. Learning English is thus seen as achieving means to communicate and without a context which requires developing such means the learner fails, as in example (25):

(25) Kun kahden yrittämisen jälkeen en päässyt Kääntämisen ja tulkinnan koulutusohjelmaan tuntui, että ainoa keino parantaa englantiani on lähteä au pairiksi. (05F)

In the efficiency repertoire the learners place themselves as the agents. The economical metaphor applied to learning creates a very straight-forward view of causality. Success and failure in learning English are attributed to the learner himself or herself, as in example (34) where success is attributed to efficient studying:

(34) ... sain tehdä töitä tosissani saadakseni aineeni niin hyväksi että ... (NIMI) lopulta nosti numeroni takaisin kymmeneen. (06F)

In contrast, an opposite view is present in the institutional repertoire where the learner does not take the blame or credit for his or her doings at all. Rather, success and failure are attributed to the learning environment, such as school, teacher, teaching methods and materials. Consider example (50):

(50) mutta koska tunneilla ei ollut juurikaan puheharjoituksia, niin se puoli kielen osaamisesta jäi heikommaksi. (02M)

In this passage the writer attributes his failure to acquire oral skills to the institutional learning environment.

Finally, the fatalistic repertoire places the mystical notion of luck as the agent. The learner as well as the learning environment are depicted as passive in the explanations of the fatalistic repertoire. English learning is therefore seen to be affected by coincidental phenomena. Success and failure result from such workings of fate, not from environmental factors or the actions of the learner, as in example (72):

(72) Onneksi ylioppilaskirjoitusten englannin koe ei testannut kieliopin osaamista lähestulkoon lainkaan. (09M)

#### **6.4 Frequency of the repertoires**

The five repertoires identified in the present study were used by the writers in explaining both success and failure in learning English. Their frequencies varied, however, both among the repertoires and between success and failure accounts. Despite the inadequacy of the discursive approach to address quantitative issues, some cautious broad-scale comparisons based on the variability of success and failure accounts can be made.

Table 4 on the following page presents the number of instances for each repertoire.

Table 4. Interpretative repertoires and their frequency in the data

Interpretative Repertoires	Success	Failure
Individualistic Repertoire	26	13
Naturalistic Repertoire	42	5
Efficiency Repertoire	30	3
Institutional Repertoire	30	28
Fatalistic Repertoire	6	2
TOTAL	134	51

As illustrated in table 4, success accounts outnumber failure accounts in these data (see 5.2 for details). The repertoires include a varying number of instances ranging from two for failure accounts in the fatalistic repertoire to 42 for success accounts in the naturalistic repertoire.

The writers of the life stories explained success most frequently in naturalistic terms (42 instances). The naturalistic repertoire is centered around the argument that the best way to learn English is to use it in naturally occurring, meaningful contexts. English is acquired through interaction with native speakers in order to communicate. Success in learning English is thereupon attributed to the availability of such contexts. Failure, in contrast, was very rarely explained in naturalistic terms (5 instances). Thus, although the writers attribute success to real life opportunities to practice their English, they very rarely attribute failure to the lack of such opportunities. Other success accounts were mostly based on the non-mystical repertoires. In other words, success was attributed in addition to the availability of natural communicative contexts, also to the learners' efficient studying (30 instances) and to the institutional learning environment (30 instances). In general, however, success was explained quite evenly in terms of all the five repertoires excluding the fatalistic repertoire (6 instances).

Failure accounts, in contrast, were most frequently explained in institutional terms (28 instances). In the institutional repertoire the learners comply with the culturally expected learner roles of a school girl and boy and consider themselves passive recipients of information. Thus, the learners do not take the responsibility for their learning outcomes, but rather failure is attributed to the institutional learning environment. In other words, schools, teachers, teaching materials and methods are blamed for failure. However, success is also as frequently explained in institutional terms (30 instances), indicating that although schools, teachers, teaching materials and methods are often to blame for failure, they are as often responsible for success.

Failure is also explained, to some extent, in individualistic terms (13 instances). This repertoire, as well as the institutional repertoire, dismisses the learner responsibility. In the individualistic repertoire the learners attribute failure to their inherent qualities, that is, to their lack of talent. Thus they do not consider themselves responsible or able to influence their learning.

Most interestingly, however, an overwhelming majority of the failure accounts (43 instances) seem to be explained with repertoires that indicate a passive learner role. Half of the explanations (28 instances) given for failure were constructed within the institutional repertoire, which relies on a passive learner identity of a receiving role-bound school boy or school girl. In addition, the individualistic repertoire (13 instances) and the fatalistic repertoire (2 instances) are based on passive learner roles. In contrast the repertoires constructed around active learner identities were rarely used (8 instances) in accounting for failure. Thus, failure is very often attributed to institutional phenomena with references to the passive role of the learner in those particular situations.

In sum, the findings of the present study show that success in learning English is in these data most frequently explained with the



naturalistic repertoire. The writers of the life stories explain that the best way for them to learn English has been naturally occurring, meaningful interaction with native English-speakers. In contrast, failure in learning English is most frequently explained with the institutional repertoire. Thus, the writers do not take responsibility for their failure in learning English, but rather attribute it to various factors in the institutional learning environment.

## 7 DISCUSSION

In the present study five interpretative repertoires in explaining success and failure in learning English were identified. In this chapter these findings are discussed with reference to their validation and their relationship to attributions.

### 7.1 Validation

In a discursive study no statistical tools are used to validate the findings. Instead, alternative analytic techniques for the validation of discourse analysis have been proposed by Potter and Wetherell (1987:169-171). They suggest applying three techniques which are coherence, participants' orientation, new problems and fruitfulness.

By coherence it is meant that the analysis should produce a consistent unit and "give coherence to a body of discourse" (Potter & Wetherell 1987:170). It should seem clear to the reader how the different pieces of discourse fit together and 'make things happen'. In other words, the functions and consequences of discursive structures should be presented as easily understandable to the reader. No exceptions should be left out of the analysis, but instead, they should be explained as exceptions to the rule. If exceptions are not explained the analysis remains questionable. Thus, in the present study analysis is presented in detail and numerous examples are provided in order to illuminate the interpretation based on which the repertoires were formed.

Participants' orientation refers to truthfulness in the analysis. According to Potter and Wetherell (1987:170), it is important that the analyst interprets the text from the participants' point of view. The interest lies in what is important and meaningful to the participants. Thus, the phenomena that are handled in the analysis have important social consequences for people's lives. Such a view on discourse can be

achieved by conforming to the actual data and to the distinctions that exists in it. Therefore, numerous examples that contrast various explanations are provided in this study. On many occasions the writers of the life stories negated the effect of one view on their language learning in order to emphasize the importance of another. Examples were provided in connection with the analysis.

The third method for validating discourse analysis is to pay attention to its potential to create new problems (Potter & Wetherell 1987:171). Unavoidably the use of repertoires creates new problems due to the diversity of language use and the fact that discourse is created for different purposes in different contexts. However, these problems should be solved by some other means of discourse analysis. For example, in the present study the individualistic repertoire was used to explain failure by attributing it to lack of talent. However, since the writers who complained being talented, did offer success accounts as well, the reliance on the individualistic repertoire was interpreted as a mystical means to offer an explanation to a situation which otherwise would have been difficult for the learner to solve.

The final method of validating discourse analysis is its fruitfulness. As Potter and Wetherell (1987:171-172) point out, this consideration is important in any kind of research. Research is conducted in order to produce new ideas, and when this is done more respect is gained as well. Thus, the value of the analysis lies in its productivity.

Finally, a word of caution is in order. As emphasized by Maykut and Morehouse (1994:14), an analysis of this kind is based on the researcher's interpretation, which is in no sense objective. Rather, findings are subjective 'readings' and consequently affected by the researcher's individual constructions of reality as well. In order to provide validation for the study I have reported the analysis in detail

and provided several examples to illustrate the points I have made. In addition, all data are included in Appendix 2.

## **7.2 Discursive explanations in comparison to attributions**

Discursive explanations and attributions are based on very different views on explaining. Whereas attributions are seen as fixed mental schemata existing in one true model of causal attributions, explanations are regarded constructions of reality that vary according to the context and purpose of use. Furthermore, whereas attributions are tested against a preformed theory, the analysis of explanations relies on authentic data where explanations are treated in their own right. Thus, attributions have exact, preformed definitions, whereas explanations are defined in their relation to other accounts in the texts.

Despite the differences between the positivist and the discourse analytic view on causal explanation, it is interesting to compare the findings of both research traditions. As explained in section 2, attribution theory is formed from three dimensions: locus of control, stability and controllability. From these three dimensions eight different categories of explanations have been formed. In contrast, this study provided five interpretative repertoires in regard to explanations of success and failure in learning English. In the following, I will discuss the differences between attribution theory and the repertoires identified in this study by commenting on the attribution theory in contrast to each individual repertoire.

The individualistic repertoire emphasizes that in order to learn English the learner has to possess certain inherent qualities. Talented learners succeed without any effort or support whereas the untalented fail, despite the amount of work invested in learning or the support received from others. The analysis reported in section 6.1.1 shows that

this definition is based on linguistic evidence from the life stories, that is, the comparative expressions used when the learners construct their experiences in relation to their social surroundings (*for me learning the language was easier than it was for many others*). Attribution theory, in contrast, categorizes explanations that refer to abilities to the first category in Weiner's (1986) model, which is defined as the category of internal, stable and uncontrollable causes. However, the attributionists have struggled with this definition, since explanations denoting abilities are not necessarily categorized as stable. For example, if abilities are achieved as a result of hard work, should they be categorized as stable or unstable? Discursive analysis of explanations does not have to address such questions. Since the analysis is based on the linguistic evidence in the life stories, no such semantic reflections are necessary. Instead, explanations belong to different repertoires according to the linguistic systems used in constructing the accounts.

The naturalistic repertoire is constructed around the idea that the best way to learn English is to use it in naturally occurring meaningful interaction with native speakers. As such, it has no counterpart in attribution theory. Attribution theory clearly divides the explanations in the external-internal dimension. The naturalistic repertoire, however, cannot be seen to comply with either of them. Explanations attribute success and failure to the availability of communicative contexts, and as such, include an active learner and an active environment. Since FL learning is compared to L1 learning in the explanations, the absurdity of finding either an internal or external agent for the explanations of success and failure in the naturalistic repertoire becomes evident. Instead, language learning is portrayed as a natural part of life. In the explanations the interaction between the learner and the learning environment is emphasized with while-constructions (*great words could be learned while riding, gathering snails...*) and the use of personal pronouns (*we were like a family*). The necessity of the internal-external

dimension has been discussed among the attributionists, but it nevertheless remains the most fundamental building block of attribution theory.

The efficiency repertoire, in turn, can be compared with two categories in attribution theory. The efficiency repertoire is constructed around the economical metaphor that those who work hard gain profits and those who fail can blame themselves for their failure. Attribution theory, in contrast, categorizes accounts that denote efforts as internal, stable or unstable and controllable. Thus explanations such as *I never study for exams* and *I didn't study for this exam* are categorized to the second and fourth category of attribution theory. However, does a learner who claims that *I never study for exams* want to say that he or she does not study because he or she is sufficiently talented as not to need exercise, which would denote an uncontrollable cause according to attribution theory? Or does the learner mean that it is a trait which he or she can change if necessary? The efficiency repertoire, in contrast, does not rely on such preformed definitions. Instead, the distinctions are made by the writers themselves and the efficiency repertoire is based on these distinctions. In other words, explanations have been examined and interpreted in their contexts. Furthermore, based on the findings of this study, attribution theory's stable - unstable distinction when applied to efforts invested in studying seems artificial. The writers did not make such a distinction in their life stories and therefore it would seem reasonable to draw a conclusion that such a distinction is not crucial for them as a factor in their English learning.

Comparisons between the institutional repertoire and attribution theory raise further issues concerning artificiality in attribution theory. The writers of the life stories construct the institutional repertoire around an institutional metaphor in which learners and the learning environment is contrasted (*our teacher had a peculiar way of teaching*). They also place institutional phenomena as agents in their explanations

(*primary school doesn't teach practical language skills*). Attribution theory, in contrast, has two categories for such explanations: external, stable and either controllable or uncontrollable. The basis for the distinction between controllable and uncontrollable causes is that controllability is seen as 'controllable by anyone'. Thus it is assumed that, for example teachers have control over their own behavior, whereas for the learner the causes belonging to these categories are both uncontrollable. The findings of the present study do not support such an assumption. Rather, institutional environment was constructed as separate from the learner and as the agent of action. Therefore it seems that as long as the learner is not in control himself or herself, the distinction between what is controllable and what is not controllable is not relevant for the learners.

Furthermore, the fatalistic repertoire can be compared to two attributional distinctions. The fatalistic repertoire includes explanations that contribute to the coincidental view of learning. Attribution theory, in contrast, has a category that includes external, unstable and uncontrollable causes (e.g. *luck*), and a category denoting internal, unstable and uncontrollable causes (e.g. *sick the day of the exam*). However, in the present study, the writers do not make such a distinction. Instead, the fatalistic repertoire is constructed with expressions of arbitrariness (including e.g. *the first thing that came to mind*) and as such, the repertoire is constructed around a mystical belief in fate. The writers do not distinguish whether these fatalistic explanations should be considered as internal or external causes.

In sum, discursive explanations and attributions appear relatively dissimilar to each other. This is mostly due to the fact that despite the shared interest in causal explaining they view the phenomenon from very different vantage points. Attribution theory has striven to depict the mental organization of causal explaining, whereas discourse analysis describes the way in which explaining is done in

texts. In the repertoires identified in the present study the learners attributed success and failure either to themselves, the environment, their inner qualities, their efforts, or the mystical workings of fate. Although all the parameters of attribution theory, that is, internal, external, stable, unstable, controllable, and uncontrollable, came up in the analysis of the data, they were not mentioned in combination in any single repertoire, or treated as underlying mental schemata in the analysis.



## 8 CONCLUSION

In this study discourse analysis was applied to a field of study which has been dominated by the positivistic paradigm for decades. In order to avoid the problems the positivists have encountered in their studies, in the present study explanations were examined as discursive actions instead of reflections of mental schemata.

The aim of the present study was to investigate how success and failure in learning English as a foreign language is explained in narrative discourse. The purpose was to identify interpretative repertoires, i.e. lexicons or registers of terms and metaphors used in particular stylistic and grammatical constructions, in a set of narrative data which consisted of life stories written by ten university freshmen at the University of Jyväskylä in 1994. Furthermore, the idea was to compare the identified repertoires with each other in order to find similarities and differences among them.

Discursive analysis of the data provided five interpretative repertoires. It was discovered that the writers of the life stories explained their success and failure in learning English with the help of the individualistic repertoire, the naturalistic repertoire, the efficiency repertoire, the institutional repertoire and the fatalistic repertoire. These repertoires formed individual, coherent units and they were used in order to perform certain functions and to achieve certain consequences. In the individualistic repertoire the writers assigned agency of their success to their inherent qualities, whereas in the naturalistic repertoire the agency was assigned to the availability of communicative contexts. The efficiency repertoire, in turn, was the only repertoire in which the learners adopted the credit and the blame of their success and failure to themselves. In the institutional repertoire the learning environment was positioned as the agent for success and failure, whereas the fatalistic repertoire assigned agency to the mystical workings of fate. The

comparison of the frequencies of these repertoires revealed that the naturalistic repertoire was most frequently used in explaining success, whereas failure accounts were most frequently constructed around the institutional repertoire.

Furthermore, it was concluded that the findings of the present study poorly correspond to those of attribution theory. The fact that attribution theory and discourse analysis on causal explanations address very dissimilar questions was found to be the major reason for the inconsistencies between attribution theory and the findings of this study. Attributionists' concern with mental schemata behind causal explaining was not addressed in this study. Instead the explanations given by the writers of the life stories were regarded as actions and as variable constructions of explanatory reality. In other words, the explanations were seen to be created for particular purposes, and in order to find out these purposes the focus of the study was to investigate the functions and consequences of various explanations in the life stories.

Discourse analysis is a labor-intensive method and, as such, it favors small sample sizes. Findings of a discourse analytic study are therefore applicable only to the data based on which the study has been conducted. Consequently, in order to widen the discourse analytic perspective on such issues that have been addressed in the present study, a variety of different kinds of studies are required in the field of causal explanations in foreign language learning.

Firstly, the subjects of this study came from a very narrow selection. In other words, the writers of the life stories were rather uniform in their educational background and personal interests. They were all university freshmen in the English Department and, consequently, most likely to have been interested in the English language for some time. They had all had mostly a successful educational background, which is supported by the fact that they had

been admitted to university in the first place. As a result, failure accounts in the life stories were overwhelmingly outnumbered by success accounts. In order to offer a point of comparison it would be interesting to conduct a similar study based on life stories written by not-so-successful learners. For instance, among the students in non-linguistically oriented fields of study there might be learners who have not been, and are not, very interested in learning languages and who could therefore offer interesting data for discourse analysis in comparison to the present study. Furthermore, the discursive analysis of life stories written by learners of various ages or from various cultures who are learning different languages could provide interesting results.

Secondly, the data for the present study was collected in the form of narrated life stories. Such a method provided an excellent source of spontaneous explanations and can be recommended to be used in further studies on the subject. The group discussions that took place before the actual writing of the life stories did not, however, contribute to the analysis. In further studies, the recording of such discussions could provide the researchers additional data that could be analyzed together with the life stories or as an independent set of data. Furthermore, conversational analyses on causal explanations are quite rare, and due to the different nature of oral accounts they could provide findings quite different from the narrative accounts.

Thirdly, in the present study the analysis focused on one small area of learning, that is, causal explanations in foreign language learning exclusively. In the positivistic tradition explanations have been connected to a wider motivational framework (see Chapter 2 for details). However, discourse analysis has so far been applied to few areas of language learning. Further studies on various phenomena in language learning are required in order to form a wider framework of discursive practices in language learning.

In summary, the present study provided information on *how* learners of English as a foreign language construct their explanations on success and failure. Due to the fact that no such study had previously been conducted, the findings of the present study can be regarded as an initial, empirical exploration into the world of explanatory discourse in foreign language learning.

## BIBLIOGRAPHY

Antaki, C. (ed.) 1988. *Analysing everyday explanation*. London: Sage.

Antaki, C. 1994. *Explaining and arguing: the social organization of accounts*. London: Sage.

Antaki, C. and S. Naji 1987. Events explained in conversational 'because' statements. *British Journal of Social Psychology* 26, 119-126.

Au, T. K. 1986. A verb is worth a thousand words: the causes and consequences of interpersonal events implicit in language. *Journal of Memory and Language* 25, 104-122.

Brown, R. and D. Fish 1983. The psychological causality implicit in language. *Cognition* 14, 237-273.

Burman, E. and I. Parker 1993. Introduction - discourse analysis: the turn to the text, in E. Burman and I. Parker (eds.) *Discourse analytic research: repertoires and readings of texts in action*, 1-13. London: Routledge.

Burman, E. and I. Parker (eds.) 1993. *Discourse analytic research: repertoires and readings of texts in action*. London: Routledge.

Edwards, D. and J. Potter 1992. *Discursive psychology*. London: Sage.

Edwards, D. and J. Potter 1995. Attribution, in R. Harré and P. Stearns (eds.) *Discursive psychology in practice*, 87-119. London: Sage.

Garvey, C. and A. Caramazza 1974. Implicit causality in verbs. *Linguistic Inquiry* 5, 459-464.

Gergen, M. M. 1988. Narrative structures in social explanation, in C. Antaki (ed.) *Analysing everyday explanation*, 94-112. London: Sage.

Gilbert, G. N. and M. Mulkay 1984. *Opening Pandora's box: a sociological analysis of scientists' discourse*. Cambridge University Press.

Harré, R. 1995. Agentive discourse, in R. Harré and P. Stearns (eds.) *Discursive psychology in practice*, 120-135. London: Sage.

Harré, R. and P. Stearns (eds.) 1995. *Discursive psychology in practice*. London: Sage.

Harter, S. and J. P. Connell 1984. A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. *Advances in Motivation and Achievement* 3, 219-250.

Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hilton, D. J. 1990. Conversational processes and causal attribution. *Psychological Bulletin* 107, 65-81.

Hilton, D. J. and B. R. Slugoski 1986. Knowledge-based causal attribution: the abnormal conditions focus model. *Psychological Review* 93, 75-88.

Jokinen, A., K. Juhila and E. Suoninen 1993. Diskursiivinen maailma: teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet, in A. Jokinen, K. Juhila and E. Suoninen (eds.) *Diskurssianalyysin aakkoset*, 17-47. Jyväskylä: Vastapaino.

Jokinen, A., K. Juhila and E. Suoninen (eds.) 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Jyväskylä: Vastapaino

Kalaja, P. and S. Leppänen 1998. Towards discursive social psychology of second language learning: the case of motivation. *Studia Anglica Posnaniensia* 33, 165-180.

Lefcourt, H. M. 1976. *Locus of control: current trends in theory and research*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Leppänen, S. and P. Kalaja 1997. Sankaritarinoita vieraan kielen oppimisesta. *FINLANCE* XVII, 33-56.

Lincoln E. G. and Y. S. Guba 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Maykut, P. and R. Morehouse 1994. *Beginning qualitative research: a philosophic and practical guide*. London: Falmer Press.

Miller, F. D., E. R. Smith and J. Ulleman 1981. Measurement and interpretation of situational and dispositional attributions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 80-95.

Parker I. 1992. *Discourse dynamics: critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.

- Paker, I. and E. Burman 1993. Against discursive imperialism, empiricism and constructionism: thirty-two problems with discourse analysis, in E. Burman and I. Parker (eds.) *Discourse analytic research: repertoires and readings of texts in action*, 155-172. London: Routledge.
- Potter, J. and M. Wetherell 1987. *Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Rotter, J. B. 1971. External control and internal control. *Psychology Today* 5, 37-59.
- Sajavaara, K. 1983. Orientation in national foreign language planning. Paper read at the Pre-Conference International Workshop on National Foreign Language Planning, National Foreign Language Center at the Johns Hopkins University, Washington D. C., September 20, 1993.
- Semin, G. R. 1980. A gloss on attribution theory. *British Journal of Social Psychology* 19, 291-300.
- Semin G. and K. Fiedler 1988. The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology* 54, 558-568.
- Suoninen, E. 1992. *Perheen kuvakulmat: diskurssianalyysi perheenäidin puheesta*. Tampere: Tampereen yliopisto, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos, tutkimuksia sarja A, nro 24.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. 1992. *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weiner, B., I. Frieze, A. Kukla, L. Reed, S. Rest and R. M. Rosenbaum 1971. *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Wetherell, M. and J. Potter 1988. Discourse analysis and the identification of interpretative repertoires, in C. Antaki (ed.) *Analysing everyday explanation*, 168-183. London: Sage.
- White, P. A. 1991. Ambiguity in the internal/external distinction in causal attribution. *Journal of Experimental Social Psychology* 27, 259-270.

## APPENDICES

### Appendix 1: Instructions for writing the life story

#### Kerro tarinasi englannin kielen oppijana/opiskelijana

Olet opiskellut englantilaista filologiaa yliopistolla jo jonkin aikaa. Nyt on hyvä aika pysähtyä ja miettiä elämääsi, menneitä, nykyisyyttä ja tulevia aikoja, kieltenoppijan/opiskelijan roolissasi.

Kerro tarinasi englannin kielen oppijana/opiskelijana: mitä olet oppinut kielestä ja miten? Tarinan tulee siis perustua omiin kokemuksiisi ja näkemyksiisi, ja sinä olet tarinan päähenkilö. Tee tarinasta kronologisesti etenevä, ajatuksellisesti yhtenäinen. (Tarkemmat ohjeet seuraavalla sivulla.)

Kuvittele tarinasi lukijaksi jokin hyvä ystäväsi. Kirjoita kuin puhelisit hänelle, rehellisesti ja avoimesti. Anna asioista havainnollisia esimerkkejä. Kirjoita äidinkielelläsi, omalla tyylilläsi, äänelläsi. Lauseiden ei tarvitse olla täydellisiä eikä pilkutuksesta tarvitse olla huolissaan. Voit käyttää englanninkielisiä sanoja tai ilmaisuja, no problem.

Kirjoita noin 5-10 A4-konekirjoitusliuskaa, 2-välillä, vain paperin toiselle puolelle.

Aineistoa käytetään tutkimustarkoituksiin (Jyväskylän ja Tampereen yliopiston Englannin kielen laitokset) ja sitä kasitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti.

Aikataulu: Tarinasi kirjoitettuna \_\_\_\_\_

Palautus: Kurssisi vetäjälle



Tarinassasi voit kirjoittaa mm. seuraavista asioista, **sikäli kun katsot ne englannin kielen oppimisesi kannalta tärkeiksi** (sinun ei siis tarvitse vastata kaikkiin kysymyksiin):

**o Kerro englannin kielen oppimisestasi/opiskelustasi peruskoulussa**

Oletko koskaan pohtinut, mitä se englannin kieli oikein on? Mistä se koostuu? Kerro tarkemmin. Mitkä ovat ensikokemuksesi (mahdollisesti jo ennen kouluaikoja) englannin kielestä? Kerro niistä tarkemmin englannin kielen oppimisesi kannalta.

Millaista oli opiskella englantia ala-asteella? Entä yläasteella? Miten sen itse koit? Mitä opit? Millaisena koit englannin kielen opettajasi, luokkatoverit, luokan hengen? Millaisena koit kurssikirjat, työkirjat, kieliopin? Mita odotit englannin opiskelulta peruskoulussa? Vastasiko opetus odotuksiasi? Kerro yksityiskohtaisesti joistakin niin myönteisistä kuin kielteisistä oppimiskokemuksistasi peruskoulussa. Mikä oli sinulle helppoa, mikä vaikeaa? Miten sinä suhtauduit virheisiin, entä muut? Miten mielestäsi opit parhaiten englantia? Kenen oli vastuu oppimisestasi? Millainen oli mielestäsi saavuttamasi kielitaito peruskoulun päättyessä? Kuvaile tarkasti. Olitko mielestäsi hyvä oppilas englannissa? Perustele.

**o Kerro englannin kielen oppimisestasi/opiskelustasi lukiossa**

Millaista oli opiskella englantia lukiossa? Millaisena itse sen koit? Mitä opit? Millaisena koit englannin kielen opettajasi, luokkatoverit, luokan hengen? Millaisena koit kurssikirjat, työkirjat, kieliopin? Mitä odotit englannin opiskelulta lukiossa? Vastasiko opetus odotuksiasi? Kerro yksityiskohtaisesti joistakin niin myönteisistä kuin kielteisistä oppimiskokemuksistasi. Mikä oli sinulle helppoa, mikä vaikeaa? Miten sinä suhtauduit virheisiin entä muut? Miten mielestäsi opit parhaiten englantia lukiolaisena? Kenen oli vastuu oppimisestasi? Millaista oli englannin kielen opiskelu verrattuna muihin kieliin, entä verrattuna muihin lukuaineisiin? Millainen on mielestäsi saavuttamasi kielitaito lukion päättyessä? Kuvaile tarkasti, mitä mielestäsi osaat. Olitko lukiossa hyvä oppilas englannissa? Perustele.

Oletko muuten kouluaikoinasi harrastanut kieltä? Ollut vaihto-oppilaana, piikomassa, kielikursseilla, interrailannut (tai -reilannut)? Kerro näistä tarkemmin kielen oppimisesi kannalta.

**o Kerro kokemuksistasi englannin oppimisesta/opiskelusta yliopistossa**

Miten päädyit opiskelemaan englantia yliopistossa? Millaista on englannin opiskelu yliopistossa verrattuna peruskoulu- ja lukioaikoihin ja miten koet sen? Kerro kokemuksistasi seikkaperäisesti. Mitä olet oppinut? Miten? Mikä on englannin kielen osuus/rooli opinnoissasi?

Mitä ymmärrät hyvällä kielitaidolla? Selvitä seikkaperäisesti. Millainen on sinun englannin kielen taitosi nyt? Verrattuna äidinkieleesi, muihin kieliin? Verrattuna syntyperäisiin kielen puhujiin? Millaiseksi koet itsesi englannin käyttäjänä, puhujana, kirjoittajana, lukijana? Mikä on suhteesi kieleen, kielen käyttäjiin? Ovatko nämä muuttuneet ajan myötä? Mitä englannin kieli merkitsee sinulle itsellesi? Onko se itseisarvo vai väline sinulle?

**o Kerro tulevaisuudenodotuksistasi**

Mikä sinusta tulee isona? Kieltenopettajako vai jotain muuta? Perustele. Miten englannin kielen opiskelu liittyy siihen? Entä tavoitteesi englannin kielen taidon osalta: syntyperäisen, britin tai amerikkalaisen, kaltaiseksi haluat? Perustele.

Aivan lopuksi: leikitellaan ajatuksella, että kaikki toiveesi englannin kielen opinnoissasi toteutuisivat, mitä ne olisivat?

## Appendix 2: The data of the present study: ten randomly selected life stories

(M=male, F=female)

01M

### Englannin Oppiminen

Elokuvat ovat aina kiinnostaneet minua, joten ei ole ihme, että ensi kosketukseni englannin kieleen sain elokuvista. Katselin televisiota ja kävin elokuvateattereissa, näin jälkikäteen arvioituna ehkä vähän liiankin usein. Sekä elokuva- että musiikkimakuni oli englanninkielinen mutta tällä ei ainakaan tuossa vaiheessa tuntunut olevan vaikutusta englanninkielen taitooni. Kieli tuntui siansaksalta, elokuvistakaan ei olisi saanut mitään selvää ilman tekstityksiä. Vasta kolmannella luokalla, kun aloitin kielen opiskelun, aloin jotenkin ymmärtää tätä englannin kieltä.

Englannin opiskelu alkoi ala-asteella tahmeasti. Opettaja tuntui tosi ikävältä, ja luokkakavereinani olivat suoranaiset opettajan painajaiset, joilta ei todellakaan voinut odottaa saavansa kannustusta tai neuvoja englannin opiskelussa. Josta syystä myös kirjat ja erityisesti harjoitusvihot tuntuivat kannustavan pinnaamaan: Vastauksia ei ehkä olisi kannattanut laittaa vihon takapuolelle. Tosin luulen, että mikään ei olisi saanut minua kiinnostumaan opiskelusta. Tunne, että olin lahjattomin oppilas koko luokalla ei todellakaan ollut hyväksi. Erityisesti kuullunymmärtäminen tuntui sekä vastenmieliseltä että vaikealta. Yleisesti ottaen englannin opiskelu oli ikävää. Parhaiten näistä ikävistä asioista mieleen on jäänyt ensimmäinen englannin kokeeni. Sain siitä 6-, ja jouduin uusimaan takia parin muun kaverin kanssa. Opettaja teetti meille saman kokeen, jonka olimme jo aiemmin tehneet. Koe tuotti minulle "hieman" vaikeuksia, sillä olin jo ensimmäisellä kerralla yrittänyt arvata vastauksia, ilmeisen huonolla menestyksellä. Sain kokeesta 5 1/2. Koko ala-asteen aikana tuntui siltä, että en oppinut mitään. Erityisen epämiellyttävältä tuntui kerran englannin tunnilla, kun meidän piti keskustella eräästä kuvasta. En saanut sanaakaan englantia suustani, ja vaikka olisin tiennyt mitä nuo esineet englanniksi ovat, ei keskustelu todennäköisesti paremmaksi olisi muuttunut.

Kun tulin yläasteelle englannin opettaja vaihtui koulun mukana. Tämä uusi opettajamme sentään vaati jotain. Tunnilla ei olisi uskaltanut olla ellei olisi osannut jotakin. Syksyllä taitoni eivät olleet kehittyneet yhtään, tai ei ainakaan kokeiden perusteella. Niistä sain edelleen vain seiskoja, kunnes tapahtui jotakin mikä tuntui silloin ihmeeltä. Aloin ymmärtää englantia. Tuntui itsestäänselvältä, mitä tietty englanninkielinen sana suomeksi tarkoittaa. Sanavarastonni laajeni hetkessä varmaan sadoilla sanoilla. Ihanimpia asioita yläasteella oli, kun sai katsella opettajan ilmettä, kun hän ihmetteli kuinka olin saanut 9 1/2, kun aiemmin olin saanut vain seiskoja ja kuutosia.

Kun huomasin, että itseasiassa olin aika hyvä englannissa, motivaationi kasvoi huomattavasti. En kuitenkaan lukenut mitä muut lukivat sillä tekstit tuntuivat liian helpoilta, mikä tuntui silloin hieman kummalliselta, sillä en muistanut, milloin olin oppinut nuo sanat. Vasta pikkuhiljaa aloin tajuta, että olin kuunnellut televisiosta niin paljon englanninkielistä puhetta, että opin sen avulla uusia sanoja. Tästä tajusin, että kirjoista lukeminen ei välttämättä paras tapa oppia tai ainakaan se oikea tapa minulle. Aloinkin lukea enemmän mitä huvitti, sillä huomasin että edes kokeisiin ei tarvinnut lukea. Tosin vähitellen alkoi häiritä, että emme menneet riittävän kovaa vauhtia. Kun opiskelu alkoi kiinnostaa, tuntui ettei opetus ollut sellaista, kuin sen pitäisi olla. Opiskeluun ei kuulunut sitä olennaista, keskustelua. Teimme vain harjoituksia kirjasta, kielioppi tuntui tärkeämmältä kuin käytännön taidot.

Huomasin erään suuren eron aikaisempaan kielenkäyttöön verrattuna. Ajattelin englanniksi. En enää joutunut kääntämään lauseita mielessäni. Olin saavuttanut varsin hyvän kielitaidon englannissa. Yläasteella aloin kiinnostua myös muista aineista. Keskiarvoni kohosi jatkuvasti, ja tajusin kuinka tärkeää opiskelu on. Enää ei niin hirveästi merkinnyt kavereiden suosio. Tärkeää oli mm. päästä lukioon.

Kun tulin lukioon yllätyin, kun kilpailu numeroista ja paremmuudesta oli aivan eri luokkaa kuin peruskoulussa. Vaatimukset nousivat selvästi kuten myös opiskelijoiden taso. Tosin tuntui hieman ihmeelliseltä, että melkein puolet meidän lukiolaisista haki kielistä vain sitä viitosta ja monille tuotti ylivoimaisia vaikeuksia sanoa pari sanaa englantia. Oli kuin olisi palattu ala-asteelle. Harmittelin silloin, ettei ollut mahdollisuutta ottaa neljättä kieltä, sillä erityisesti silloin tuntui että kielet ovat minun alani.

Lukion kirjat olivat lähes mustavalkoisia, kuin suoraan 70-luvulta. Niissä ei ollut juurikaan kiinnostavia aiheita. Kolmannella luokalla saimme tosin uudet kirjat. Ne olivat upouudet, täynnä kiinnostavia juttuja: Oli aiheita elokuvista, politiikasta, ympäristöstä eikä vain lapsellisia juttuja aiheista, joista kukaan ei ollut kiinnostunut. Suurin ero opiskeluun peruskoulussa olivat aineidenkirjoitus ja kuullunymmärtäminen. Ne puuttuivat lähes täysin peruskoulusta. Tähtäsinkin lukiossa enemmän ylioppilaskirjoituksiin kuin olisin mennyt muitten tahdissa orjallisesti. Ajattelin, että englannissa minulla olisi parhaimmat mahdollisuudet menestyä. Englannin opiskelu ei hirveästi poikennut muiden aineiden opiskelusta, valitettavasti. Mielikuvitus tuntui unohtuneen täydellisesti. Saavutin lukion päättyessä varsin hyvän kielitaidon. Erityisesti ainekirjoitus oli varsin helppoa, sillä pää oli täynnä rakenteita, joista vain piti valita. Huomasin tosin eräässä vaiheessa, viimeistään kirjoitusten tulosten selvittyä, että ylioppilaskirjoituksissa ei testata opiskelijan kielitaitoa vaan kykyä ymmärtää, mitä tarkastaja haluaa ja vaatii. Tässä on varmaan yksi (suurin) syy miksi olen täällä opiskelemaan. Tosin meinasin hajota kirjoitusten ainekirjoituksessa, sillä olin ajatellut, että ainakin englannista tulee laudatur.

En ole ollut missään tekemisissä englantia äidinkielenään puhuvien kanssa. Olen kyllä matkustellut, mutta en englannin kielisissä maissa. Käytännön kielitaitoni on hieman ruosteessa, mutta olen huomannut, että kun puhuu jonkin aikaa, alkaa juttu luistaa. Koska olen katsonut tosi paljon englanninkielisiä elokuvia ja televisiosarjoja, enkä ole lukenut juurikaan suomenkielistä kirjallisuutta, oli välillä jopa niin, että pystyin kirjoittamaan englanniksi sujuvampaa tekstiä kuin suomeksi.

Yritin englantia lukemaan myös viime vuonna, mutta en päässyt. Suurin syy oli armeija. Siellä ei millään jaksanut lukea, joten englanninkielen taito huononi. Tänä vuonna auttoi suuresti kun oli ollut aiemmin kokeessa. Tosin meinasin pilata koko homman, kun en ottanut kelloa kokeeseen. Opiskelu yliopistossa on ollut miellyttävää verrattuna lukioon. Ei periaatteessa tarvitse keskittyä niin moneen aineeseen kuin lukiossa, mutta toisaalta opiskelu ei pelkästään ole kielen opiskelua. Akateeminen vapaus viehättää myös, ei tarvitse olla paikalla turhan takia ja voi tenttiä milloin haluaa.

Luennoilla ei ole suurta haittaa, että ei puhuta suomea. Vaikeampaa on lukea kirjoja, ja tehdä niistä analyyssejä, kun on todella paljon sanoja, joita ei tiedä, ja pitäisi ymmärtää ja muistaa, mitä on lukenut. Suurin kehittämisen tarve onkin lukemisen taidossa. Mutta kun vertaa saksan- tai ruotsinkielen taitoon, on ero suuri englannin hyväksi. En pysty sanomaan että haluaisin puhua juuri tietyllä murteella, mutta toisaalta en ainakaan haluaisi puhua vahvaa amerikan murretta.

En ole vielä päättänyt, minkälaisen tutkinnon suoritan. Tällä hetkellä kiinnostaisi eniten yhteiskuntatieteiden ja kielen yhdistelmä. Joka tapauksessa sellainen yhdistelmä, joka antaisi mahdollisuuden työskennellä ulkomailla. Myöskään oppettajan ammattia en ole täysin sulkenut pois.

02M

Kokemuksiani englannin kielen opiskelijana

Ensimmäiset kokemukseni englannin kielestä ovat luultavimmin syntyneet jo ennen koulun aloittamista. Olin jo pienenä melko ahkera televisionkatsoja. Oletettavasti en kuitenkaan tiedostanut, että se outo kieli, jota ihmiset televisiossa puhuivat oli englantia. Kun kolmannella luokalla sitten englannin opetus vihdoinkin alkoi, olin erittäin innoissani. Osasin jo muutamia sanoja englantia ja odotin innolla oppivani lisää. Se määrä englantia, jonka jo osasin oli peräisin televisio-ohjelmista, ei

opetusohjelmista, vaan erilaisista televisiosarjoista. Minun englanninopettajakseni kolmannella luokalla tuli ... (NIMI), joka oli valinnut luokkamme luokaksi, jonka kehitystä hän tulisi seuraamaan koko peruskoulun ajan, siis hän opetti minulle englantia seitsemän vuoden ajan. Kaikki luokallamme tuntuivat pitävän hänestä, ehkä siksi, että hänen tunneillaan kuri ei ollut kova. Hänen opetuksensa poikkesi muiden opettajien opetuksesta ja hänen tuntiensa ilmapiiri oli vapaampi. Hän kerran jopa vei koko luokan tutustumaan kotiinsa ja tarjosi koko luokalle pikkuleipiä ja teetä. Ala-asteella englannin oppiminen tuntui helpolta vaikka en muista siihen sen suuremmin panostaneeni.

Ala-asteella englannin numeroni oli koko ajan kymmenen ja olin kai eräänlaisen opettajan lempilapsen asemassa parin muun kymppin oppilaan lisäksi. Joku voisi vetää siitä sen johtopäätöksen, että meidän arvosanamme olivat tämän aseman tulosta, kun asia on pikemminkin päinvastoin; englannin kielen taitojemme avulla pääsimme siihen asemaan mikä meillä oli. Saimme esimerkiksi joillakin tunneilla tehdä erilaisia ryhmätöitä keskenämme, koska jo osasimme tunnilla käsiteltävän asian.

Muistan kerran kun osa oppilaista lähti katsomaan Up with People -esitystä läheiseen kaupunkiin ja mukana oli kaksi uusiseelantilaista tyttöä edellämaintusta ryhmästä. Kun opettaja kehotti meitä juttelemaan heidän kanssaan, niin minä, englannin kymppioppilas, rohkaisin mieleni ja kysyin toiselta heistä: "Have you ever been to China?" Hän ei ollut käynyt Kiinassa ja siihen päättyi ensimmäinen kielenkäyttökokemukseni "natiivin" kanssa.

Yläasteelle siirtyessäni englannin opiskelu jäi vielä vähemmälle huomiolle kuin ala-asteella. Kyllähän meille kotitehtäviä annettiin, mutta koska opettaja ei niitä jokaiselta yksitellen tarkastanut, vaan jokainen vastasi suullisesti omalla vuorollaan. Riitti kun omaa vuoroa odottaessaan mietti vastauksen valmiiksi. Minulla ei ole yhtään muistikuvaa siitä, että olisin kotona tehnyt jotain englannin tuntia varten. Jos joskus jotain tehtäviä tunnille tein, niin se tapahtui tuntia edeltävällä välitunnilla. Jo yläasteella minua ihmetytti, kuinka vähällä työllä sieltä sai suhteellisen hyviä numeroita. Silloin tuntui mukavalta, kun tunnille, eikä tunnilla tarvinnut tehdä mitään. Läksyjä ei tarvinnut tehdä, riitti kun luki kokeisiin edellisenä iltana. Jälkeenpäin on tullut toisiin ajatuksiin, kun on huomannut, kuinka suhteellisen heikoksi luokkamme englannin kielen osaamisen taso jäi. Erityisesti sen huomasi silloin, kun monelle yläasteen luokkamme oppilaista, jotka siirtyivät kanssani samalle lukioluokalle tuli vaikeuksia englannin kielen kanssa. Kaikesta huolimatta osasin kokeissa ja kymppi säilyi todistuksessa läpi yläasteenkin. Yläasteen loppuun mennessä saavuttamani kielitaito oli luullakseni ihan hyvä, mutta koska tunneilla ei ollut juurikaan puheharjoituksia, niin se puoli kielen osaamisesta jäi heikommaksi.

Englannin opetukseen ja opiskeluun tuli suuri muutos lukioon siirryttäessä. Lukiossa menestyksen eteen täytyi tehdäkin jo jotain muutakin kuin onnistua kokeessa, vaikkakin kokeilla oli suuri vaikutus numeroon. Lukion englannin opettajamme oli ihan mukava nainen, mutta hänen tunneillaan ei sitten paljon muuta tehtykään kuin pysyttiin tiukasti asiassa. Yläasteen jälkeen odotinkin hieman tiukempaa suhtautumista, nimenomaan opettajan suunnalta. Odotin, että puheharjoituksia ja lähinnä keskusteluharjoituksia olisi ollut enemmän verrattuna yläasteeseen. Suurimmalta osin odotukseni ja toiveeni lukion englannin opiskelulta ja opetukselta toteutuivat.

Lukiossa meillä oli oppikirjana PASSWORDS, joka oli mielestäni ihan asiallinen kirja, joskin tehtävistä en muistaakseni oikein pitänyt. En kyllä muista miksi, ehkä se johtuu siitä, että niitä annettiin melko paljon tehtäväksi kotona. Niitä asioita, jotka koin vaikeiksi olivat muiden muassa monimutkaiset kielioppisäännöt, mutta lopulta kokeessa nekin asiat hallitsin. Jos kokeessa olisi pyydetty selostamaan sääntöjä, en olisi osannut yhtään mitään.

Se, että koin englannin kielen opiskelun muiden kielten opiskelua mieluisammaksi, johtui todennäköisesti siitä, että olin parempi englannissa kuin muissa kielissä. Toiset kielet, joita lukiossa opiskelin olivat ruotsi ja saksa. Ruotsin oppiminen on ollut myös suhteellisen helppoa minulle yläasteelta lähtien. Se saattaa

johtua siitä, että isäni on ruotsalainen, vaikka hänen kanssaan olen puhunut koko ikäni vain suomea. Saksaa yritin jo yläasteella, mutta ensimmäisen vuoden jälkeen kypsyin siihen täysin ja vaihdoin sen toiseen valinnaisaineeseen. Lukiossa koin kielen oppimisen hankalaksi, enkä pitänyt kielestä ja sen opiskelusta lainkaan. Siksi olikin yllätys, kun kirjoitin ylioppilaskirjoituksissa saksasta laudaturin. Reaaliaineiden kanssa minulla ei ollut suurempia vaikeuksia, numerot olivat keskitasoa. Englannin kielen taitoni lukion päättyessä oli varmaankin keskitasoa parempi, ja sitä se varmaan on vieläkin, sillä lukion päättymisestä on kulunut vain noin puoli vuotta.

Yliopistoon opiskelemaan lähteminen ei ollut mitenkään itsestäänselvää. Itse asiassa päätin vasta viikkoa ennen opiskelun aloittamista, että lähden Jyväskylään opiskelemaan englantia. Olin nimittäin suunnitellut viettäväni ajanjakson elokuun 22:sta päivästä maaliskuuhun saakka ... (NIMI) Lennostossa ... (PAIKKAKUNTA) suorittamassa asepalvelustani. Joten ajattelin, että käyn tänä kesänä kokeilemassa miltä pääsykokeet tuntuvat ja vasta seuraavana keväänä haen enemmän vakavalla mielellä ja punnitsen eri vaihtoehtoja. Kävin kesällä ... (PAIKKAKUNTA) ja Jyväskylässä englannin pääsykokeissa. Yllätyksekseni pääsin Jyväskylään. Armeijassa sitten kävikin ilmi, että minun ei terveyteni aiheuttamien komplikaatioiden vuoksi tarvinnutkaan jäädä sinne. Kun minulla ei sitten yhtäkkiä ollutkaan suunnitelmia tämän vuoden varalle ja minulla oli opiskeluoikeus Jyväskylän Yliopistossa, päätin lähteä kokeilemaan yliopisto-opiskelua.

Englannin opiskelu yliopistossa on mielestäni täysin erilaista verrattuna peruskouluun ja lukioon, ensinnäkin sen vuoksi, että täällä kaikki mitä teen opiskelun hyväksi liittyy englantiin, koska minulla ei ole sivuaineita... ainakaan vielä. Oma-aloitteisuus on suuressa osassa ja opiskelutahdin saa päättää itse. Kirjoittamista ja lukemista on paljon. Tässä minulla on ollut ehkä eniten vaikeuksia alkuajoina, koska olen erittäin laiska ja ajattelen, että ehtiähän sitä huomennakin. Lopulta kaikki tehtävät kasaantuvat deadline-päivää edeltävälle päivälle tai deadline-päivän aamuun.

Hyvä kielitaito koostuu mielestäni muiden muassa kielen hyvästä ymmärtämiskyvystä ja hyvästä kielen tuottamiskyvystä. Koen itseni jonkin verran keskitasoa paremmaksi kielen käyttäjäksi, vaikka keskustelutaitoni englannin kielellä eivät ole kehuttavat.

Näillä näkymin koetan saada täältä Jyväskylän yliopistosta filosofian maisterin (FM) paperit. Ajatus kieltenopettajan ammatista ei ole minulle täysin vieras, mutta tulkin tai kääntäjän ammatti tuntuu tällä hetkellä enemmän sopivalta. Jos kuitenkin opettajaksi ajautuisin, en haluaisi opettaa yläasteen oppilaita, koska muistan omat aikani yläasteella ja sen mitä opettajat saivat silloin kärsiä. Pääasia minulle on, että saan työtä. Sillä ei välttämättä tarvitse olla mitään tekemistä kielen kanssa, kunhan vain viihdyn siinä. Ei minulla kuitenkaan ole mitään sitä ajatusta vastaan, että saisoin koulutustani vastaavaa työtä.

03F

#### TARINANI ENGLANNIN KIELEN OPIIJANA

Mitäkö on englannin kieli. Sitä en ole paljon pohtinut, mutta sanotaan nyt vaikka näin: englantia on kieli, joka kehittyi Brittein saarilla sikäläisten ihmisten kommunikointivälineeksi. Englannista tuli jonkinlainen yleismaailmallinen kieli Brittiläisen imperiumin aikana, kun englantilaiset hallitsivat aika isoa osaa maailmaa.

Todennäköisesti kuulin ensimmäistä kertaa englannin kieltä televisiosta. Sen verran muistan lapsuusajoista, että siskoni (minua 7 ja 9 v. vanhempia) käyttivät joskus englantia, kun he halusivat puhua niin, etten ymmärtäisi tai ehkä joskus oli kyse vain pelkästä ärsyttämisestä.

Kun englannin kielen oppimiseni alkoi 9-vuotiaana siskot opettivat minulle joitakin englannin kielen sanoja, niin että koulussa tunneilla pääsin niillä loistamaan. Tosin se varsinainen muistoni tästä asiasta on sellainen, että kun opettaja kysyi mikä on lammas ja minä vastasin lamb (taisin varmaan ääntää sen jotenkin tyyliin 'lämp') niin opettaja sanoi ettei se mikään lammas ole kuin lamppu ja lammas on sheep. Siitä jäi katkerat muistot mieleen. Tämä ensimmäinen englannin opettajani oli kuitenkin

muuten mielestäni hyvä opettaja, ihan jämäkkä ja pätevä. Luokan henkikin oli ihan hyvä, koska meitä oli vain kuusi oppilasta.

Mikä englannin kielen oppimisen tarkoitus oli en varmasti paljon pohtinut, se vain oli yksi oppiaine muiden joukossa. Tosin englanti oli kiva aine toisin kuin esimerkiksi liikunta.

Yläasteella englannin oppiminen oli jotenkin takkuisempaa. Kielioppiasioita tuli koko ajan paljon, enkä aina olisi oikein jaksanut niitä pöntätä. Kokeetkin meni vähän heikommin, vaikka olin koko ajan laajalla kurssilla. Kieli sinänsä aina kiinnosti, onhan lähes kaikki rockmusiikkikin englanniksi puhumattakaan televisio-ohjelmista. Opettaja oli tylsä, tätimäinen kuiva kääkkä ja luokan henki oli vähän semmonen ja tämönen. Näistä ajoista ei ole paljon jäänyt mieleen ja yleiskuva on lähinnä ankean harmaa. Kielitaitoni peruskoulun jälkeen oli kai kohtuullinen. Sen tarkempaa en enää osaa sanoa. Oppikirjasta ei ole mitään muistikuvaa.

Näihin vuosiin liittyy kuitenkin yksi juttu, joka auttoi englannin kielen oppimisessa. Siihen aikaan monet hankkivat ulkomaalaisia kirjeenvaihtokavereita jonkun kansainvälisen järjestön kautta, nimeä en nyt muista. Itse olin innokas hommaamaan kirjeenvaihtokavereita ja minulla oli niitä reilut kymmenen vuosien saatossa. Pisimpään yhteys säilyi usalaiseen kirjeenvaihtokaveriini, jonka esikoispojalle lähetin vielä nutun ristiäislahjaksi joskus opiskeluaikojeni alussa. Pärjäsin ihan hyvin kielitaidollani tässä kirjeenvaihdossa ja sain kai itseni ymmärretyksi.

Lukiossa englannin tunnit olivat aivan toisenlaisia kuin yläasteella. Opettaja oli persoonallinen tyyppi. Meillä luetutettiin paljon vaan tekstejä, meidän oppikirjakin oli lähinnä vaan tekstikirja ja luetun ja kuullun ymmärtämisä oli paljon. Kieliopista opettaja oli tehnyt oman ehkä 10 sivuisen monistenipun ja sitä sai itseksensä opetella silloin kun halusi, tunnilla sitä käsiteltiin harvoin ja silloinkin aika nopeasti. Eniten sitä tuli tutkailtua silloin, kun kirjoitti kotona aineita. Aineita sai nimittäin kirjoittaa kotona silloin kun halusi ja niin paljon kuin halusi ja viedä sitten opettajalle, joka korjasi ja palautti ne ilman mitään numeroarvostelua. Lisäksi ope mielellään kertoi kokemuksistaan Englannissa ja soitteli meille vanhoja englantilaisia äänilevyjä vanhalla rahisevalla levysoittimella. Näistä vuosista on jäänyt hyvät muistot. Luokkassamme oli hyvä henki, kaikki oppilaat olivat pitkän matikan lukijoita ja melko hyviä oppilaita melkein aineessa kuin aineessa. Englanti oli yksi niitä aineita, joissa itse olin parhaita, siksi varmasti myös englannin kielen tunneista on jäänyt paljon paremmat fiilikset kuin muitten kielten tunneista. Tosin siihen vaikutti paljon myös opettaja. Esim. saksan opettaja oli itseksensä mutiseva vanha höperö mies, jota kukaan ei kuunnellut ja saksaa tuli luettua lähinnä kokeisiin.

Vastuu englannin kielen oppimisesta kouluaikoina oli minulla itselläni. Kieltä ei mielestäni voi oppia ellei tee kotitehtäviä, yritä opetella perusasioita ja edes hieman kuuntele opettajaa ja minkäs opettaja sille tekee, jos oppilas ei kertakaikkiaan tee mitään. Tietysti opettaja on vastuussa siitä, että tunnit olisivat edes joten kuten kiinnostavia ja opetus johdonmukaista ja sellaista, että siitä saisi jotain irti. Ehkä aikaisemmin mainitsemani saksan kielen opettajaa voi pitää hieman vastuullisena siitä, saksan kielen taitoni on mielestäni melkoisen heikko.

Englantia hain aikanaan sivuaineeksi, koska ajattelin, että aina parempi mitä enemmän englannin kieltä osaisin. Olen työelämässä todennut, että englannin kielen taito on ihan paikallaan. Työpaikkailmoituksissa monesti vaaditaan hyvää englannin kielen taitoa ja olisi kai todistus englannin kielen approsta edes jonkinmoinen osoitus kielitaidosta. Tavoitteeni on saada appro valmiiksi, ei sen kummempaa.

Englannin kielen opiskelu muistuttaa huomattavasti enemmän koulunkäyntiä kuin muiden aineiden opiskelu, joita olen yliopistossa opiskellut. Kotitehtäviä on paljon kuin koululaisilla ikään, varsinaisia luentoja vähän. Tietysti on selvää, ettei kieliä voi opiskella vain kirjoja lukemalla ja luennoilla istumalla. Opetus on kyllä selvästi suunniteltu ensimmäisen vuoden englannin opiskelijoille, sillä tunneilla korostetaan hyvin paljon sitä, että tämä yliopistossa opiskelu nyt on sitten tällaista ja tulevina englannin opettajina teidän on hyvä huomata tämä jne. Tehtävätkin on paljolti suunniteltu opettamaan ykkösvuoden opiskelijoille opiskelutekniikoita ym.

Minkään muun aineen opetuksessa en muista huomanneeni vastaavaa.

Toinen asia mihin olen kiinnittänyt huomiota on se, että englannin kielen opiskeluun sisältyy aika paljon muutakin kuin vain itse kielen opiskelua. Se ei ole mitenkään negatiivinen asia. Kun aikanaan lukiossa ollessa mietin, mitä ainetta lähtisin lukemaan englantikin kiinnostasi, mutta huonona puolena pidin sitä, että sehän on vain pelkkää kielen opiskelua ilman sen kummempaa sisältöä. Se on kuitenkin paljon muutakin ja juuri ne muut puolet tekee sen kiinnostavaksi.

Hyvä kielitaito on mielestäni sellainen, että lauseet pystyy muodostamaan "korvakuulolta" eli ei tarvitse pysähtyä miettimään enää sitä, että mitenäs sitä taas saisi muodostettua kielioppillisesti oikean lauseen. Mikä ei silti tietysti tarkoita sitä, että lauseet välttämättä olisivat kielioppillisesti oikein. Toisaalta olisi tärkeää, että pystyisi puhumaan ja lukemaan kieltä ilman, että tarvitsee mielessään "kääntää" tekstiä. Ylipäätään se, että pystyy käyttämään kieltä siten, että tarvitsee vain lähinnä katsoa joskus joku outo sana sanakirjasta. Omasta englanninkielen taidostani olen sitä mieltä, että se on ainakin parempi kuin minkään muun vieraan kielen taito, äidinkielen taitoon sitä tuskin koskaan voi verrata. Pahimmaksi puutteekseni katson sen, että olen hyvin huono puhumaan englantia, mutta se liittyy oikeastaan siihen, että olen ylipäänsä huono puhumaan ja jännitän esiintymistilanteita. Minun aikani ei koulussa vielä erityisesti korostettu puheen ja esiintymisen tärkeyttä - oli sitten kyseessä minkä tahansa aineen tunnit - ja siksi se puoli on jäänyt heikolle.

Yhdessäkään englanninkielisessä maassa en ole koskaan käynyt. Muuten olen kuitenkin matkustellut ja olen ollut ihan tyytyväinen siihen, miten olen kielitaidollani matkoillani pärjännyt.

#### 04M

Äitini ylisuuret ambitiot lastensa suhteen kohdistuivat minun tapauksessani englannin kieleen. Jo viisi vuotiaana vietin päivän englanninkielisessä kerhossa ja itkin kauheasti. Varsinainen opiskelu alkoi kuitenkin vasta kolmannella luokalla koulussa. Nyttemmin hämärän muistikuvani mukaan ala-asteen englannin opetuksessa ilmeni joitakin epäjohdonmukaisuuksia. On ymmärrettävää, että täysin vierasta kieltä on vaikea opettaa johdonmukaisesti varsinkin aivan alussa, saati sitten laatia johdonmukaisia oppikirjoja. Kaikki kieliopin osat liittyvät toisiinsa ja menevät limittäin niin pahasti, että täysin johdonmukaisesti etenevää oppikirjaa on kai mahdotonta saada kokoon. Minulle jäi epäselväksi, mitä asioita opetus milloinkin painotti ja usein oppikirjan tekstissä oli kohtia, joita en olisi osannut selittää tai muodostaa. Useat kielioppilliset perusasiat käytiin varsin pintapuolisesti läpi, joten niiden osaamisen vaatiminen kokeissa vaikutti kohtuuttomalta. Joskus sattui niinkin, että kokeessakin esiintyi täysin vieraita asioita. Varmastikin osaksi edellämämainituista syistä varsinkin possessiivipronominien, sekä persoonapronominien subjekti- ja objektimuotojen käyttö ei meinannut luonnistua sitten millään. Niitä jankattiin kotona ilta illan jälkeen kunnes ne lopulta sujuivat, mikä kai osoittaa "drilli"-tekniikan toimivuuden. Ainoat selkeät muistikuvani ala-asteen englannin opiskelusta ovat nämä kotoiset pronominihetket. Äitini työpanos opintojeni alkuaikoina on varmastikin ollut huomattava. Toisaalta englantia kuuli musiikissa, joka oli tärkeällä sijalla elämässäni, sekä elokuvissa. Tuntuma kieleen säilyi ja kehittyi.

Yläasteen ajan homma sujui kuin leikki. Ilmeisesti koulunvaihdon aikoihin tapahtui sellainen "oppimishyppäys", joista kielenoppimisen yhteydessä puhutaan. Toisaalta on muistettava, että yläaste on meidän kolmesta kouluasteestamme helpoin, todellista lössöilyä. Joka tapauksessa koenumerot pomppasivat 9:stä 10:een huolimatta useista opettajanvaihdoksista. Näinä aikoina myös heräsi jonkinlainen kiinnostus kieleen, vaikkakin todennäköisesti pidin siitä siksi, että se sujui hyvin. Vaikutti siltä että kielen oppiminen oli minulle helpompaa kuin monille muille. Yläasteen opetus vaikutti selkeältä ja jäsennellyltä verrattuna ala-asteeseen. Minulla on sellainen mielikuva, että teoriaa ja ulkoaopettelua oli paljon. Selkeys kai johtui pitkälti siitä, että poikkeukset, poikkeuksien poikkeukset, sekä tyyllilliset aspektit säästettiin lukion puolelle.

Lukion ajalta mielikuvani ovat selkeämpiä. En kiinnittänyt englantiiin mitään

erikoisempaa huomiota. Välillä olin jopa pulassa kokeen lähestyessä, koska en ollut vilkaissutkaan käsiteltäviä asioita. Silti numerot pysyivät yhdeksäsen tasolla läpi lukion. Englannin lukukirjat (Action) olivat mielestäni hyviä, mutta harjoituskirjat tylsiä. En voinut sietää kappalekohtaisia tehtäviä. Jotkut kielioppitehtävät olivat mukavia, mutta käänöslauseista pidin todella. Ne olivat mielestäni ainoa mielekäs asia koko harjoituskirjoissa (nykyään saattaisin olla eri mieltä, mutta olen hävittänyt ne kirjat). Opetus oli tylsää. Tunnit menivät saman kaavan mukaan; oppikirjaa, työkirjaa, kuuntelua.... Eri tehtävätyypeistäkin tehtiin aina samat. Opettajallamme oli todella pitkällekehittyneet maneerit ja urautunut opetustyyli. Yksi uusi aspekti englanninkieleen lukioaikoina oli ainekirjoitus. Se oli minusta mukavaa ja suhteellisen helppoa, varsinkin kun sisällöllä ei ollut kovin suurta merkitystä. Tärkeintä oli kielen osaaminen ja sujuva käyttö.

Varsinaisesti kiinnostuin englannin kielestä ... (PAIKKAKUNTA) Opistossa viime talvena. Tälle koululle, kuten varmasti myös muille opistotason kouluille, on tyyppillistä se, että motivaatiota opiskeluun ei varsinaisesti tule koulun puolelta. Toisin sanoen mitään ei ole pakko tehdä tai suorittaa, miksiäkään ei valmistu. Tämä johtaa siihen, että joidenkin kohdalla opistovuosi menee veltoiluksi. Mutta jos haluaa oppia, ainakin ... (PAIKKAKUNTA) opistosta saa paljon irti. Opettajat ovat päteviä ja opetus hyvin suunniteltua. Minulla on sellainen tunne, että sanastoni ja tyylijajuni paranivat huomattavasti. Fraasiverbejä ja idiomeja, sekä prepositioihin liittyviä adjektiivejä ja substantiiveja tuli lisää roppakaupalla. Lisäksi luin paljon englannin kielistä kirjallisuutta ja kirjoitin ylös vieraita sanoja, joita kirjoissa esiintyi. Se on mielestäni rankka, mutta kuuntelun ohella paras, tapa oppia kieltä. Selvää on, etten olisi päässyt yliopistoon käymättä ... (PAIKKAKUNTA).

Yliopisto-opiskelun aikana varsinaisen kielitaidon kehittäminen tulee ilmeisesti olemaan suurelta osin itse kunkin omana huolena. Täällä suoritettavat kurssit ja luentosarjat tähtäävät kyllä aina johonkin kieleen liittyvään, kuten sen historiaan, kulttuureihin joissa sitä käytetään, tilanteisiin joissa sitä käytetään, tai sen eri funktioihin jne.. Sanaston laajentaminen, kieliopin parempi hallinta ja tuntuma kieleen ylipäänsä ovat kuitenkin opiskelijan omaa sarkaa, mikä ainakin minulle sopii vallan hyvin. Opiskelussa sinänsä yllättää tietynlainen koulumaisuus, poissaolojen laskenta ja se kuinka ihmiset viittaavat saadakseen vastata omastakin mielestään täysin päivänselvään ja helppoon kysymykseen, koska pelkäävät passiivisuuden alentavan kurssin arvosanaa. Luennoitsijan tai pienryhmän vetäjän tehtävä on kai lähinnä antaa tietoa ja opiskelijan vastaavasti ottaa se vastaan jne.. Näin toki tapahtuukin, mutta en ymmärrä millä tavalla poissaololistat ja viittaaminen liittyvät tähän prosessiin. Yliopiston opettajat eivät liene vastuussa opetuksensa perillemenemisestä siinä määrin, että moiset tehokeinot olisivat tarpeellisia. Kurseilla käsiteltävät asiat ovat mielenkiintoisia, mutta opiskeluvauhtimme on melko tarkkaan määrätty. Lepsuilla ei paljon voi; ensimmäisen lukuvuoden aikana saa kokoon juuri ja juuri approbaturin, ja opintojen jouduttamisyritykset kaatuvat ennakkovaatimuksiin ja päällekkäisiin aikatauluihin. Aikatauluongelma tosin ei olisi näin suuri, jos jatkuva läsnäolo ei olisi edellytys niin monien kurssien läpi saamiseksi.

Käsittäkseni kielenopiskelijan on totuttauduttava ajatukseen, että kieltä ei voi koskaan täysin hallita tai osata. Lisäksi on turha kuvitella, että me englantia toisena kielenämme opiskelevat pystyisimme pääsemään samalle tasolle kuin sitä äidinkielenään puhuvat. Meillä voi toki olla parempi kieliopillinen valmius tai hienostuneempi sanasto, mutta meidän kielioppimme on vain litania standardimuotoja, ja sanoja voi kuka tahansa opetella ulkoa. Meidän kykymme muokata englannin kieltä ja käyttää sitä luovasti ei ole yhtä pitkälle kehittynyt kuin native speakereillä.

Se mitä tulevaisuudessa aion tehdä ei ole vielä varmaa, jos koskaan. Tällä hetkellä ajatus siitä, että opettaisin samoja asioita vuodesta toiseen tuntuu suorastaan irrationaaliselta. Monien mieli on kuitenkin vuosien aikana muuttunut, joten saapa nähdä. Tällä hetkellä minua kiinnostaa eniten kielen historia, se miten englannin kieli on muuttunut ja mitkä asiat siihen ovat vaikuttaneet. Juuri englannin kielen, ja samalla osin myös kulttuurin, historia sen takia, että se on epätavallisen värikäs ja mutkikas. Minulla ei ole tarkkaa käsitystä siitä, millaisiin ammatteihin tämä voisi



johtaa tutkijaa lukuunottamatta. Myös kääntäminen on mielenkiintoista, joskin usein raskasta ja epäkiitollista työnä.

Jokatapauksessa on hyvä, että äitini laukaus pimeään osui kohdalleen. Muussa tapauksessa olisi hyvästä pronominiin hallinnasta varsin vähän hyötyä.

05F

#### Englannin opiskelu

Olen aina pitänyt englannin kielestä. En oikein tiedä mikä siinä viehättää, ehkä kun huomasi, että tämä oppiminenhan sujuu, niin kai siihen sitten tykästy. Lisäksi englannin kieli on jotenkin "kaunista", se soljuu, ei töksähtele pahasti. Kaikki englantilaiset laulutkin on niin ihania just vaan sen takia, että ne on englanniksi. Musta kaikenlainen riimittely ja sanoilla leikittely englanniks on tosi mielenkiintoista. Enhän mä itte osaa semmosia tuottaa, mutta niitä on tosi hauska lukee.

Varmaan ensi kosketuksen englannin kieleen sain vasta koulussa, koska kukaan meidän perheessä ei osaa enkkuu. Olinhan tietysti kaikkia englannin kielisiä ohjelmia nähnyt telkkarista ja muistan, että pyysin aina isää lukemaan mulle tekstitykset. Mutta tuskinpa sitä koskaan mielti, että tuon kielen haluan oppia, että pystyisin ymmärtämään sen kielisiä ohjelmia. Siinä vaiheessahan ei edes osannut suomeakaan kunnolla. No, kolmannella luokalla sitten alkoi enkun opiskelu koulussa, sehän on se perinteinen kieli millä aloitetaan vieraiden kielten opiskelu, äitihän sen varmaan minun puolestani valitsi. Noh, anyway, meidän noin 30 hengen luokka jaettiin kahteen ryhmään englannin opiskelua varten. Opettajaksi sain tosi mukavan naisopettajan. Saimme jokainen englannin kielisen nimen, jolla opettaja meitä sitten kutsui, minun nimeni oli ... (NIMI). Mulla on sellainen muistikuva, että enkun tunnit oli aina tosi mukavia, ei todellakaan tule mieleen mitään negatiivista. Enkun kirjana meillä oli SIEE, ja sen pari ekaa kappaletta on jäänyt varsin hyvin mieleen. Siinähan seikkailevat Jack, Jill, Bill ja tietysti Spot. Muistaakseni ekassa kappaleessa ihmetellään, että "Where is Bill and where is Jill?" Ja vastaushan on tietysti: "Bill is here and Jill is there." Myös yksi "kuolematon" lause on jäänyt mieleen: Spot is upside down. Tuo upside down oli jotenkin niin vaikeasti muistettava! Hah! Sanakokeita meillä oli suht koht usein, ja niissä menestyin tosi hyvin: suurimmasta osasta sain kymppejä ja ysejä. Muistan kun yksi tyttö sai aina vain jotain vitosia ja kutosia, ja minua ihmetytti, miten joku voi saada niin huonoja numeroita. Se oli minulle jotenkin kunnia asia, että sain hyviä numeroita, ja kerran olinkin hyvin häpeissäni, kun sain vain kutosen. Se oli kova pala! Kirjan kappaleita luettiin usein ääneen. Jossain vaiheessa kiinnitin huomiota siihen, miten toiset lausuivat sanat this ja that. Minä kun lausuin ne vain "tis" ja "tät", en ollut huomannut, että niissä on th- äänne. Yritin tietysti korjata ääntämisvirheeni.

Koko ala-asteen ajan enkun numeroni oli ysi tai kymppi. Olin tosi ylpeä siitä, koska se oli ainoita kiitettäviä, mitä minulla oli. Eli kai minä sitten olin hyvä englannissa, koska kerran sain tuollaisia numeroita.

Yläasteella sain myös mukavan opettajan. Luulenkin, että tosi paljon vaikuttaa vieraan kielen opiskeluun, millainen opettaja sinulla on. Jos ei yhtään tykkää vieraan kielen opettajastaan, siinä helposti muodostuu inho koko kieltä kohtaan. Enkun opiskeluun yläasteella osallistui koko luokka, mutta meitä oli vain vajaa 20. Koko luokkahuonekin oli vain puolikas normaalista huoneesta, joten tunnelma oli erittäin kotoisa. Meidän vuosikurssimme oli ensimmäinen, jolla ei enää ollut tasokursseja. Olisikohan siitä ollut hyötyä, jos olisi pystynyt valitsemaan laajan tasokurssin? Who knows? Meillä oli kirjana OK, jossa oli lisätekstejä, joita sai tehdä jos tunsu halua ja kykyä, toiset taas pidättäytyivät perus- ja kertausteksteissä. Meidän opettajallamme oli erikoinen tapa opettaa, joka teki tunnit hauskoiksi. Jokainen sai mieleisensä tyynyn päänsä alle ja opettaja pisti taustalle rauhallista musiikkia ja alkoi lukea kirjan kappaletta; ensimmäisen lauseen lukien normaalisti, toisen kuiskaten ja kolmannen laulaen, ja me vain annoimme tekstin soljuu mieliimme. Se oli ihanan rentouttavaa!

Lukiossa oli enkun luokassa 30 oppilasta, joten mitään henkilökohtaista kontaktia opettajaan ei saanut. Aluksi varottiin puhumasta yo-kirjoituksista, mutta

kuitenkin esim. kielistudiossa harjoiteltiin aina yo-kuuntelua, ja se alkoi kyllä välillä kypsyttää, varsinkin jos aiheet olivat jotain idioottimaisia. Ei tunneilla paljon mitään keskusteluharjoituksiakaan käyty, muutaman kerran ehkä ykkösellä. Lukiossa enkun opiskelu oli lähinnä juuri vain yo-kirjoituksia varten.

Kirjojen kappaleet olivat usein vaikeata erikoissanastoa, toki mielenkiintoisikin tekstejä mahtui joukkoon. Jälleen minulla oli mukava opettaja, vaikka olikin tosi vaativa. Välillä saatiin rutkasti kotitehtäviä, mutta ei koskaan tullut mieleenikään, että olisin jättänyt ne tekemättä. Kai minun kiinnostukseni englannin kieltä kohtaan aina ajoi minut ahkeruuteen. En välttämättä pitänyt itseäni mitenkään erityisen hyvänä englannissa. Kun tuntui, että jotkut olivat paljon parempia, melkeinpä luonnon lahjakkuuksia, ja enhän kirjoituksissakaan saanut parasta mahdollista arvosanaa.

En mitenkään erikoisesti harrastanut englantia kouluaikana. Paljon tietysti katselin englannin kielisiä ohjelmia, ja minulle oli tärkeää, että kuulin mitä niissä puhuttiin, että pystyin vertailemaan suomennoksia. Mielestäni opin myös muutamia sanontoja ja sanoja näin, koska muutaman kerran huomasin, että kaverini eivät ymmärtäneet tai tienneet jotain sanaa, ja minusta se oli ihan arkinen ja päivänselvä sana. Eli olin varmaankin "poiminut" sen telkkarista.

Kun kahden yrittämisen jälkeen en päässyt Kääntämisen ja tulkinnan koulutusohjelmaan tuntui, että ainoa keino parantaa englantiani on lähteä au pairiksi. Au pair "äitini" kysyi jo heti puhelimesta, että eikö englannin oppiminen ole meille vaikeaa, koska oma kielemme on niin erilainen. En ollut koskaan ajatellut asiaa sillä tavalla, koska ei enku ole minulle koskaan tuottanut mitään vaivaa.

Heti kun saavuin Englantiin minun englannin taitoani ylistettiin. Mutta pistin sen lähinnä sen piikkiin, että perheellä oli ennen ollut esim. espanjalaisia au pareja, joilla englannin pohjatiedot ovat todella heikot. Ja myös, että englantilaiset ovat itse niin laiskoja opiskelemaan vieraita kieliä, että kai se oli heille ihmeellistä, että joku, joka tulee niin vieraasta ja tuntemattomasta maasta kuin Suomesta, osaa puhua hyvin "heidän" kieltään. Minusta taas puhe-englantini ei ollut mitenkään erityisen erinomaista, oli vaikeaa ilmaista itseään sujuvasti ja kangertelematta, ja kai luontainen ujoutenikin oli osa syy. Mutta puheen ymmärtämisessä minulla ei ollut mitään vaikeuksia. Välillä huomasin, että perheeni selosti jonkin sanan tai sanonnan merkitystä, vaikka olin sen jo ymmärtänyt itse sanasta. Tosi paljon oppi kaikkia kotiin ja kodinhoitoon liittyvää sanastoa au pair -vuoden aikana.

Kävin Englannissa ollessani 3 kertaa viikossa 2 tuntia kerrallaan kielitunneilla. Ne oli tarkoitettu ulkomaalaisille ja suurin osa meistä olikin au pareja. Ne tunnit olivat todella antoisia, varsinkin kun kävin tunneilla, jotka olisivat johtaneet Cambridgen Proficiency- kokeeseen. Harjoittelimme aikamuotoja ja rektioverbejä sekä idiomeja ja sanontoja, kirjoitimme myös monia esseitä. Läksyjä saimme tosi paljon, mutta tein niitä todella mielelläni, koska pääsin jotenkin opiskelun makuun, ja olin päättänyt, että minun on pakko hyötyä niistä tunteista, oppia jotain uutta. Aluksi tuntui vaikealta, kun täytyi selostaa uudet sanat englanniksi, se olisi ollut niin paljon helpompaa sanoa ne suomeksi, mutta kyllä siihen tottui ja varmasti se oli hyödyllisempää kuin pelkkä suomentaminen. Ainoa mikä oikeastaan jäi kaivelemaan au pair -vuodesta on, että nyt harmittaa, etten puhunut ahkerammin. Minulla oli suomalainen kaveri, joten en tietenkään puhunut hänen kanssaan englantia. Enkä perheenkään kanssa niin hurjasti keskustellut. Kaikista helpointa oli keskustella toisten au parien kanssa, siinä ei ollut paineita, että täytyisi puhua täydellisesti ja kuitenkin tuli ymmärretyksi. Nyt jälkeen päin tunnistaa helposti sanat, mitkä opin kielitunneilla, jännää, että ne jäivät siten mieleen.

Olin ikionnellinen, kun pääsin opiskelemaan englantia yliopistoon! Mieluummin olisin tietysti halunnut päästä Kääntämiseen ja tulkintaan, mutta tämä fillogiakin on osoittautunut ihan mielenkiintoiseksi. Olin kuullut, että fillogiassa ei varsinaisesti opiskella kieltä vaan juuri kaikkea siihen liittyvää, ja että monet ovat olleet pettyneitä kielten opiskeluunsa. Mutta minua kyllä ihan kiinnostaa englannin kieliset kulttuurit, niiden kirjallisuus jne. Historia ei ehkä niinkään kiinnosta, mutta ehkä kylläkin yhteiskuntarakenne. Odotin, että esim. historiaa olisi opetettu eri lailla,

koska nyt tuntuu, että niistä luennoista ei oikein jää mitään käteen. Enemmän kielioppia, kääntämistä ja ehkä sanastoharjoituksia haluaisin, koska tuntuu, että ei tässä kielitaito parane. Sanavarastoa haluaisin ehdottomasti parantaa, erityisesti aktiivisesti käytettävää sanastoa, koska puhe kangertelee pahasti. Kaikkia esseitä tuntuu kyllä olevan riittämiin, ne kun ovat varsin työläitä minulle.

Hyvä kielitaito on mielestäni sitä, että osaa tajuttoman määrän sanoja, myös kaikki mahdolliset idiomit ja puhekielen ilmaisu- ja puhekielen ilmaisut ovat tärkeitä, ja tietysti kieliopin kiemurat. Myös englannin kielistä kulttuuria on ymmärrettävä, että voisi kutsua itseään englannin kielen ekspertiksi.

Haluaisin valmistua kääntäjäksi esim. erilaisten tv-ohjelmien ja elokuvien kääntäjäksi. Mutta kääntäminen on varmasti vaikeaa, jos ei ole äidinkielellisesti lahjakas ja kekseliäs. Kääntäminen on suht koht luovaa työtä, ja minä en ole mitenkään erityisen luova. Siksi esim. ulkomaankirjeenvaihtajan ammatti olisi parempi, koska siinä on tarkat käännökset tärkeitä, mutta minua ei niin hurjasti kiinnosta mikään markkinointi ja kaupalliset alat yms.

Tietysti sitä haluaisi saavuttaa sellaisen englannin kielen tason, että se vastaisi syntyperäistä. Ja haluaisin hallita sekä Englannin englannin että Amerikan englannin ja tietysti myös Australian englannin. Näiden kielten erot kiinnostavat minua suuresti. Mutta onko sellaisen tason saavuttaminen edes mahdollista? Tuskin.

Kaiken kaikkiaan olen todella kiinnostunut kielestä itsestään. Juuri idiomit ja muut sanonnat ovat tosi mielenkiintoisia, niiden suomennoksia on hauska verrata, samoin kuin kaikenlaisten riittelyjen ja sanoilla leikittelyjen vertailu englannista suomeen. Siksi kääntäjän ammatti on ehdoton haaveeni. Sitä on niin vaikea selittää, miksi haluaa oppia englantia kunnolla. Kielet ovat vaan niin ihania ja mielenkiintoisia ja muut asiat kun ei pahemmin jaksa kiinnostaa (tyypillinen humanisti, vai?). That's just the way it is!!

06F

Minä ja englannin kielen opintoni

Minulle englannin kieli on yksi puhutuimmista kielistä maailmalla. Sen osaaminen on tänä päivänä ehdoton edellytys ajan hermolla pysymiselle. Englannin kieltä opetetaan kouluissa ympäri maailmaa. Oppimista helpottaa se, että englantia kuullaan ja nähdään päivittäin mainoksissa ja joukkotiedotusvälineissä. Lapsille englanti on tuttu käsite jo ennen koulun alkua, mikä edistää varsinaista kielen opiskelua. Etenkin televisio ja tietokonepelit ovat nykynuorisolle merkittävä avain englannin kieleen.

Kieliopillisesti englanti ei ole vaativimpia kieliä, sanastollisesti se taas on erittäin laaja. Lainasanoja on paljon. Perussanasto on paljolti peräisin kreikan ja latinan kielistä. Joillakin sanoilla on lähes samanmuotoinen vastine ranskan kielessä. Englannin kielessä on jopa skandinaavisia, viikinkiajoilta peräisin olevia sanoja.

Oma englannin kielen oppimiseni on ollut luonnollinen osa elämäni. Pienestä pitäen olen törmännyt siihen ympäristössäni. Siksi en ole koskaan kyseenalaistanut sen omaksumista, vaan pitänyt itsestään selvänä, että opin sen siinä missä suomen kielenkin. Vasta lukiossa ja etenkin yliopistossa olen oppinut kiinnittämään huomiota englannin erityispiirteisiin kuten tyypilliseen äänneasuun.

Olen kuullut englantia säännöllisesti kotonani jo pikkuvauvasta, koska isäni työ oli erittäin kansainvälistä. Uskon seikalla olevan vaikutusta myöhempään suhtautumiseeni kieleen. Ymmärsin jo aivan pienenä, ettemme kaikki puhu samalla tavalla, vaan meillä on vaihtelevia puhetapoja - kieliä, jotka ovat kaikki yhtä oikeita.

Ensimmäinen ikimuistoinen kosketus englannin kieleen minulla oli viisivuotiaana asuessamme puoli vuotta Etelä-Englannissa. Tuo aika oli kovin onnellista ja milloin tahansa ajattelen englannin kieltä, muistan aina erityisesti tuon kultaisen jakson lapsuuttani. Olin äärimmäisen vilkas ja avoin. Siksi sainkin paljon ystäviä, niin lapsia kuin aikuisia.

Naapurin setä opetti minulle kerran autoa pestessään aiheeseen liittyvää sanastoa. Olin aivan henkeä täynnä! Ikäisteni kanssa opin sanoja leikin varjolla. Ja hauskaa riitti. "Ready, steady, go"-n huutaminen oli paras osa kuurupiiloo. Ratsastaessa, etanoita puutarhasta kerätessä, haavilla järven ötököitä ja perhosia

pyydystäessä sekä retkeiltäessä oppi oivaa sanastoa. Erityisen kivaa oli vaihtaa sanastoa ja hämmästyttää kavereita oudoilla suomen kielisillä sanoilla, jotka herättivät suurta ihailua. Minuun suhtauduttiin todella positiivisesti Englannissa, mistä johtuen imin uusia vaikutteita ja samalla kieltä itseeni kuin pesusieni. Olin täynnä itseluottamusta sekä uskoa ympäristööni ja kaikkeen mitä sillä oli minulle tarjota.

Palattuamme Suomeen asuimme ... (PAIKKAKUNTA), jossa minut veljeni kera laitettiin englannin kieliseen leikkikouluun, jonne lähdin ennakkoluulottomasti, riemusta kiljuen. Tuohon leikkikouluun meneminen edusti minulle englantilaisten kaverieni kanssa kesken jääneiden leikkien jatkamista. Leikkikoulussa puhuttiin ainoastaan englantia. Not a word of Finnish! Jopa ruuanjakotilanne oli yhtä juhlaa, jolloin sai tuntea olevansa oikea kielinero kun osasi vastata "Thank you very much" vastaukseksi keittäjän lausumaan "Here you are":n. Ratkaisevaa oli osata olla kohtelias, vastata oikein sanoin ja käyttäytyä kauniisti. Opettajamme eivät kiitosta ja kehuja säästelleet, kun suoriuduimme tehtävistämme oikein. Leikimme ja lauloimme paljon. Lempilauluni, johon liittyi mukava leikki, oli "London Bridge is falling down".

Koulun englannin opinnot aloitin pienessä maalaiskoulussa ... (PAIKKAKUNTA). Opettajamme oli hauska ja hellä ja - mikä parasta - leikki kanssamme "vettä kengässä" englanniksi. Opetuksesta muistan vain the, their ja these sanojen ääntämisharjoitukset jotka ihmetyttivät minua. Miksi asiaa pitää opettaa kun kaikki varmasti osaavat nuo sanat ääntää muutenkin? Kummastellen seurasin sivusta, kuinka muutamat oppilaat tuskailivat oikean ääntämistavan omaksuakseen. Ikävä seuraus jonkin verran ylimielisestä asenteestani tuolloin oli, etten ole ikinä oppinut tulkitsemaan ääntämismerkkejä. Yliopistossa onkin sitten edessäni ollut pieni tenkkapoo, kun pitäisi yhtäkkiä osata foneettiset merkit. Tähän asti olen vain luottanut korvatuntumaani.

Ollessani yhdeksänvuotias vanhempani erosivat, jolloin muutimme ... (PAIKKAKUNTA). Siellä minua alusta alkaen kiusattiin koulussa. Englannin opettajamme oli ammattitaitoinen, asiastaan innostunut ja mukava. Siitä huolimatta vihasin tunneilla olemista sydänjuuriani myöten, koska kaikki jatkuvasti nauroivat minulle. Motivaationi kärsi, pinnasin paljon koulusta, mutta englannin numerossani se ei näkynyt. Jouluna olin yksi Lucia-neidoista, jotka kulkivat saattueena luokasta luokkaan kynttilät kädessä laulaen kaunista englantilaista joululaulua. Sain olla todella iloinen, kun minut valittiin monien halukkaiden joukosta.

Sitten koitti aika siirtyä yläasteelle, jossa kiusaaminen vain paheni. Vaikka pidin englannista, en lukenut läksyjä yhdellekään tunnille koko yläasteen aikana, koska opettajamme oli toivoton nynny ja lisäksi itkupilli. Kokeet teimme aina pulpetillamme auki olevasta kirjasta suoraan kopsaten. Tuntien päätarkoitukseksi muodostui opettajan itkien ulos luokasta juoksemaan saaminen! Toisaalta minun kävi sääliksi opettajaamme, toisaalta taas olin kiukkuinen siitä, että hän oli niin saamaton ja epäkelpo opettamaan rakastamaani englantia.

Onneksi lukiossa tilanne kääntyi taas edukseni. Sain opettajakseni ... (NIMI), koulun pelätyimmän opettajan. Olen vuosien jälkeen saanut kuitenkin kuulla, että kaikki lukiolaiset pyrkivät juuri hänen ryhmäänsä, sillä hänellä on tahraton maine tehokkaana englannin opettajana. Hän oli pelätty, mutta silti reilu ja inhimillinen. Hän ei antanut kenellekään numeroita lahjoituksena. Alkaessani lukion numeroni tippui kymmenestä kahdeksaan ja sain tehdä töitä tosissani saadakseni aineeni niin hyväksi että ... (NIMI) lopulta nosti numeroni takaisin kymmeneen. ... (NIMI) on ehdoton esikuvani englannin kielen saralla - an English teacher with no comparison!

Lukiokirjamme olivat hyviä ja antoivat laajan sanavaraston. Käyttämämme kielioppikirja oli todella yksityiskohtainen. Myöhemmin käyttöön on otettu pinnallisempi kielioppi. Ainoastaan ruotsin kielen opettaja, ... (NIMI), pystyi laadullisesti yhtä korkeatasoiseen opetukseen kuin ... (NIMI). Olin luokallani niiden kolmen joukossa, joilla englanti oli kymmeneen, ja nuo kaksi muuta olivat molemmat opettajien lapsia. Numeroni oli ihan puhdasta työtä. Tunsin, että jos hallitsen englannin kielen täydellisesti olen henkisesti lähempänä Amerikassa asuvaa isääni. Minulla oli englannin kielisiä kirjeenvaihtoystäviä. News Week kolahti säännöllisesti postiluukusta. Kävin lisäksi todella tehokkaan abikurssin, josta oli apua eritoten

ainekirjoitukseni parantamisessa. Kirjoitin lähes virheettömän Laudaturin englannissa; muuten olin keskiverto-oppilas. Englannin kieltäni vahvistivat lisäksi kahden viikon leirikoulu Tanskassa, viikon tanhumatka samaisessa maassa ja kesä (-84) Amerikassa isällämme.

Mielestäni paras keino kielen oppimiseen on sen käyttäminen päivittäisessä elämässä. Siksi lähdin ... (PAIKKAKUNTA RUOTSISSA) sihteerikouluun, jossa opiskeltiin ruotsiksi. Tuon vuoden aikana seurustelin englantia puhuvien miesten kanssa. Neljä kuukautta vietimme ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) puoliksi koulua käyden, puoliksi toimistossa työskennellen. Englannissa opetus muuttui täysin englannin kieliseksi. Meidät oli majoitettu perheisiin. Avioiduin englantilaisen miehen kanssa ja jäin puoleksitoista vuodeksi Englantiin sihteerin hommiin. Aviomieheni puhui ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) syntyneenä ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) murretta, jota lopulta ymmärsin täydellisesti, mutta jo ammattini puolesta päätin olla ottamatta mitään vaikutteita häneltä omaan kielen käyttööni.

Aika Englannissa vain lujitti käsitystäni, ettei mitään kieltä voi osata täydellisesti. Kukaan ei osaa edes äidinkieltään täydellisesti. Siksi vieraiden kielten opetuksen pitäisi mielestäni olla käyttötarkoitusta vastaavaa. Pyrittäessä opettamaan kaikille täydellinen vieraan kielen hallinta ollaan pahasti hakoteillä ja tuhlataan sekä aikaa että rahaa. Ihminen unohtaa joka tapauksessa tiedot, joita ei käytä.

Oma englannin kielen osaamiseni oli ilman muuta without doubt - vahvimmillaan Englannissa eläessäni, jolloin toimin kuuden eri alan johtajan sihteerinä. Oli löydettävä ja korjattava johtajien virheet paperista kuin paperista. Toisinaan olo oli kuin kävelevällä sana- ja kielioppikirjalla.

Ajatus yliopiston kielten opiskelusta etoi. Pelkäsin, että täällä pyritään täydelliseen kielenhallintaan, johon ei pysty yksikään ihminen, vaan tarvittaisiin jumalolento. Pitkäaikaisen työttömyyteni sekä vielä pidempään jatkuneen suvun painostuksen tuloksena päätin joka tapauksessa kokeilla onneani ja hakea lukemaan englantia ja ranskaa. Sain opinto-oikeudet molempiin. Olen ollut iloisesti yllättynyt siitä, että yliopistossa ei edes tavoitella täydellistä kielitaitoa, vaan ainoastaan omien tietojen tehokkainta hyödyntämistä.

En todellakaan pysty sanomaan miksi valmistun. Ainakin opettajan ura kiinnostaa. Uskonkin, että olisin opettajana tyytyväinen ja tehokas, mutta tärkeintä minulle kuitenkin on, että en enää ikinä joudu olemaan työtön lähestulkoon neljää tappavan tylsää ja henkisesti raastavaa vuotta.

07F

#### MINÄ ENGLANNIN KIELEN OPPIJANA / OPISKELIJANA

En muista että olisin osannut paljoa englantia ennen peruskoulun kolmatta, vaikka mulla on vuotta vanhempi sisko, jonka kirjoja olin kyllä selannut. Mua otti suunnattomasti päähän kun se kiusas mua puhumalla kieltä jota en tajunnut, ja siksi yritin jo ennen peruskoulun kolmatta opetella joitain sanoja. Isä puhuu vähä (tosi vähä) englantia, ja siltä oli tarttunu joitain hokemia, niinku "tänk juu veri mats" ja "hau tu juu tuu". Musta oli kiva alkaa lukeen englantia, koska meille tuli opettajaksi meidän koulun rehtori, ... (NIMI), joka oli mun mielestä maailman paras opettaja. Sen tunnit oli tosi mukavia. Muistan sen tunneilta, ku opeteltiin persoonapronomineja, ja joku unohti mikä on "minä" englanniksi ... (NIMI) kävi tökkäämässä karttakepillä varpaaseen, ja "ai" muistui mieleen välittömästi. Sen jälkeen vaan vähä jokainen alko tahallaan unohteleen, koska opettajan huomiosta oli jatkuva kilpailu. Tuskin ... (NIMI) oli lempioppilaita, mutta silloin minusta tuntu, että se oon juuri minä.

Koulu oli mulle helppoa, eikä englantia aiheuttanu minkäänlaista päänsärkyä. Meidän luokassa oli tyttöjen kesken kamala kilpailu, ja silloin tuntu että pojat on sika huonoja koulussa. Meillä oli tunnilla huolellisuuslista seinällä, johon opettaja piirsi joka päivä kukan, jos oli muistanu kaikki tehtävät. Mulle oli melkeen maailman loppu, jos vastasin väärin, tai jos olin unohtanu tehdä kotitehtävät. Listoista sitten muiden tyttöjen kanssa katottiin kuka on enkussa kaikkein paras.

Mun mielestä tunneilla menttiin liian hitaasti, ja tein paljon tehtäväkirjaa etukäteen kotona. Mulla on aina ollut jonkinlainen sisäänrakennettu "kielikorva", joka

sano mulle mikä on oikeen jos olin jostain epävarma. Mulla oli tapana tehdä läksyt heti koulun jälkeen, ja kokeisiin pänntäsin aina tosissaan. Sanakokeita edeltävänä iltana piti aina hirveellä älämölöllä pakottaa sisko kuulusteleen sanoja. Isä ja äiti ois kyllä ollut vapaaehtosia, mutta kun ei niiden kans voinu kun ne ei osannu lausua kunnolla. Ite olin mielestäni jo siihen aikaan aika pätevä.

Viidennelle ja kuudennelle mun piti vaihtaa koulua, ja kaikkein kamalinta siinä oli enkun opettajan vaihtuminen. Me oltiin siskon kans saatu jostain yllättäin pikkuveli, ja näihin aikoihin se alko jo olla sen verran vanha, että joskus katottiin parhaaksi vaihtaa kieli englanttiin - ainaki sillon kun pojista puhuttiin. Jos me ei tiedetty jotain sanaa, me väännettiin se suoraan suomesta joidenki ihme sääntöjen mukaan. Sisko oli sillon pihkassa ... (NIMI), ja kun ei tiedetty miten ... (NIMI) tulee kuparinen, ... (NIMI) tuli vaan "Copper".

Mun kiinnostus Englantiin alko muistaakseni just viidennellä siitä, että olin ... (PAIKKAKUNTA) teatteriyhdistyksessä, ja meidän pentujen ohjaaja lähti Englantiin au-pairiksi. Sillon päätin että sinne on joskus päästävä. Isä ei ymmärtäny muu ollenkaan kun istuin nenä kiinni telkkarissa aina kun tuli englantilaisia sarjoja, ja haaveilin Englannista. Isä oli käyny ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) ja muuallakin Englannissa ties kuinka monta kertaa, ja sen mielestä sitä kurjempaa maata on vaikee löytää. Sen mielestä siellä on synkkää, harmaata ja sateista.

Tykkäsin ehkä eniten aineiden kirjottamisesta, koska se oli melkeen ainut keino näyttää, mitä todella osaa. Tunnilla sai olla aika vähä äänessä, tai se oli vaan sitä suoraan kirjasta lukemista, josta ei kyllä päässy päätteleen mikä on kenenki taso kielen tuottamisessa. Kotona kirjottelin päiväkirjaa, ja siihenki usein englanniksi, koska jostain syystä englantti tuntu siinä jotenki käyttökelposemmalta ku suomi. "I love you" kuulosti paljon paremmalta kuin sama suomeksi. Mulla oli kans Australiasta kirjekaveri, ja sille kirjotellessa sanavarasto kasvo varmasti enemmän kuin koulussa koko vuodessa. Jotenki ne oppikirjat pyöri joka vuosi samoissa aiheissa.

Yläasteella seiska meni vielä silleen niinku muutki vuodet, tein läksyt tunnollisesti jne., mutta kasilla meidän koko luokka jotenki repes. Me muututtiin koko koulun kilteimmästä luokasta yheksi kamalimmista. Huomasin että numero ei laske, vaikka ei niin paljo kotona tekiskään, ja siinä missä ennen tein tehtäviä kotona etukäteen, jätin ne nyt kokonaan tekemättä. Koska enkku oli mulle niin helppoa, pystyin vetään hatusta oikeat vastaukset, eikä siis tarvinu vaivata itseensä niillä kotona. Enkun tunnit oli silti suhteellisen rauhallisia, koska meillä oli sellanen itseään ikinuorena pitävä naisopettaja, joka oli muka koulun mukavin (armottoman mielistelyn tulosta). Sama opettaja oli tukioppilaskerhon vetäjä, joten se oli helppo johdatella puhumaan vaikka kukista ja mehiläisistä, koska se niin tosissaan halus olla jokaisen nuoren paras ystävä.

Ainut asia mihin mä oon todella tyytymätön peruskoulun englanninopetuksessa on se, että siellä ei opeteta puhumaan. Ja sitte vielä ihmetellään minkä takia suomalaiset on niin arkoja käyttään vieraita kieliä - miksei olis kun vuosia rankaistaan jokaisesta kielioppivirheestä. Onko pakko olla täydellinen? Ala-asteella meillä ei ollu kielistudioa, mutta en kyllä muista että yläasteellakaan siitä ois mitään maata mullistavaa hyötyä ollut. Ainut muistikuva mulla on, että siellä takarivissä mä istuin poikien kans, ja juttelin suurimman osan aikaa. Ja keikuin tuolilla.

Lukiossa mulle tuli ongelmia siitä että olin yläasteella saanu hyvät numerot itteäni rasittamatta. Siellä se ei enää onnistunu, mutta vanhoja tapoja oli jo hankala muuttaa. Päädyin siihen, että tein töitä niiden aineiden eteen, jotka kiinnosti, ja muu sai jäädä vähemmälle. Eniten tästä kärsi reaaliaineet, ja mun päästötoikasta näkee kyllä tasan tarkkaan, mikä muu kiinnosti. Historia pysy vahvana aika paljo siksi, että tunnilla käytiin niin hyvin läpi kaikki, ja mulla oli hyvä muisti - ei tarvinu juuri lukea kokeisiin. Englanti oli siihen asti ollu aina mulle mieluisin aine, mutta lukiossa alko tuntua siltä, että uutta asiaa tulee kamalan vähän, ja kaikki mitä käsitellään, on kielioppia. Osa mielenkiinnostomuudesta johtu kyllä siitäkin, että meidän opettajaa oli tosi hankala kuunnella, koska sillä oli nuorena mäkihyppääjänä iskeny suksen kärki kurkkuun, ja sen äänihuulet oli viottunu, minkä takia se joutu yskimään suunnilleen joka toisen sanan jälkeen.

Ruotsi vallotti enkun paikan ykköskielenä, koska siinä oli vielä enemmän uutta asiaa. Ite tunniti oli paljo tiukempia ku enkussa, ja eka vuonna varmaan kaikki suorastaan pelkäs sitä opettajaa. Tunnille ei kertakaikkiaan ollu tulemistä jos ei ollu tehny tehtäviä. Samoin sen opettajan huumorintaju kummaksutti ensin, mutta jo toisena vuotena siihen oli jo niin tottunu, että niistä tunneista oppi pitämään. Ja kun kehitty tarpeeksi nopeeksi, että pysty alleviivaamaan ja kirjottamaan esimerkkejä samaan aikaan, oli taas paljo helpompaa.

Alotin lukiossa myös ranskan, mutta en koko aikana päässy oikeen sisälle koko kieleen. Kun muissa kielissä paahdettiin kielioppia, ranskassa sitä ei käsitelty kuin ohimennen. Opettajalla oli omituinen tapa mainita kielioppisääntöjä puuttumatta niihin tarkemmin. Ranskan kuullunymmärtäminen oli niinku jokaviikkoinen lottorivin tekeminen - arpapeliä. Olin toisen vuoden alussa jo niin kypsny koko kieleen, että olin jo kansliassa ilmottamassa, että en aio jatkaa ranskassa, mutta ruotsin opettaja tuli paikalle, ja käänsi mun pään. Kirjotin ranskasta magnan, mutta en vielä kukaan ymmärrä mitä mä muka osasin, että sen sain.

Lukion ekan jälkeen olin 4 viikkoa kielikurssilla ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA). Kaikkein parasta oli huomata, että tulee toimeen englannilla, vaikka sitä ei tosiaan niin paljo koulussa päässy käyttämään. Aivan toisenlainen kokemus oli sitte sieltä viikonlopuksi Ranskaan tehty matka: en tajunnu yhtään mitään, minkä pysty kyllä arvaamaan niiden kuullunymmärtämiskokeiden perusteella. No, mähän olin lukuun vasta vuoden. Mun perhe siellä ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) ei ollu sikäli paras mahdollinen, että ne oli tuskin koskaan kotona, ja sitte tuli vaan pulistua suomeksi sen toisen tytön kanssa, joka asu samassa perheessä. Sellanen normaali "perhe-englanti" jäi vähä oudoksi. Se kirja, jota siellä tunneilla käytettiin, paikkas jonku verran sitä perheen "puuttumista", sillä siinä oli paljo sellasia jokapäiväisiä sanontoja, joista en ollu siihen mennessä kuullukaan. Kovin paljoa ei varmaan neljässä viikossa tarttunu matkaan, mutta olinhan ainaki nyt päässy Englantiin, eikä siellä kyllä ollu tietoaakaan mistään synkstä ja sateisesta. Isä oli huijannu!

Kun lukio loppu, mulla oli ainaki todistusten mukaan kiitettävät tiedot englannissa, mutta sitte en jaksanu alkaa lukeen pääsykokeisiin, vaan jäin pitää välivuoden. Hain ekan kerran '92, enkä päässy, ja sillon aloin aatteleen, että ehkä välivuoden pitäminen ei ollukaan ihan viisas juttu, koska ei mun kielitaitoni ainakaan paranis jouten ollessani. Saman vuoden syksyllä lähdin au-pairiksi ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA), ihan vaan Hesarissa olleen lehti-ilmotuksen perusteella. Olin siihen asti ollu ... (PAIKKAKUNTA) kirjastossa töissä, enkä ehtiny olla työttömänä kuin kuus päivää kun olin jo menossa.

Mulla oli tosi hyvä tuuri perheen suhteen, olin töissä naisella, jolla on au-pair toimisto. Alotin melkeen heti ... (NIMI) Collegessa englannin opiskelun, mistä oli tarkoitus saada Cambridge Advanced Certificate. Mulla oli kahtena päivänä viikossa tunniti, kolme tuntia kerralla, ja mulla oli perheessä silti niin vähän töitä, että mun koulunkäynti voitiin sovittaa ohjelmaan aika pienellä vaivalla. Meillä oli pieni ja tosi kansainvälinen ryhmä, jossa kaikki paitsi ... (NIMI) oli au-paireja. Olin onneksi ainut suomalainen, niin ei ainakaan tullu puhuttua suomea. Muut oli Ruotsista, Tanskasta, Turkista, Ranskasta, Espanjasta, Portugalista ja entisestä Jugoslaviasta. Mun opiskelu ... (NIMI) Collegessa jäi harmittavan lyhyeksi, koska joulun jälkeen perheen nuorempi poika, ... (NIMI), alotti koulun enkä sitten enää ehtiny aamuisin käymään tunneilla.

Mulla ei koskaan ollu mitään vaikeuksia tulla toimeen vieraalla kielellä, paitsi sillon kun juttelin sellasten kavereiden kans, jotka oli alunperin Nigeriasta. Jos niitä oli vaan yks, ne puhu yleensä ihan samanlaista englantia kun muutki, mutta jos niitä oli kaks tai useampia, sitte niiden puheesta ei kyllä ymmärtäny mitään. Kai se oli jotain pidginia. Meillä oliki tapana morkata toistemme puhetta; mä mäkätin niille siitä niiden mongerruksesta, ja ne valitti, että mun puhe on upper-class. Eikä varmasti oo! Joskus ei voinu kun ihmetellä niitä espanjalaisia ja italialaisia tyttöjä, joita tuli käymään ... (NIMI) toimistolla - jos mä oisin osannu yhtä huonosti englantia, en varmasti olis lähteny edes ettiin töitä. Jotkut niistä ei edes ymmärtäny, mistä oli kysymys kun niiltä kysyttiin niiden aikasemmasta lastenhoitokokemuksesta.

Seittemän kuukautta ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) oli kyllä paras tapa oppia kieltä, vaikka se Cambridge Certificatin uupuminen jäi vähä harmittaan. Tulin takas Suomeen toukokuussa, valmistautumaan pääsykokeisiin. Edellisenä vuotena oli osana koetta ollu kuullunymmärrys, ja ajattelin, että siitä saan hyvin pisteitä, mutta tietenkään sitä ei sitte enää edes ollu. Olin miettiny että menisin takasin pääsykokeen jälkeen (U2 ois ollu elokuussa Wembleyllä - onhan niitä huonompiaki syitä), mutta ymmärsin lopulta, että ehkä mun poikakaverista ei ois niin kivaa jos menisin vielä kesäksi takas. Mulle oli kerrottu, että kun siellä on tarpeeksi kauan, niin huomaa pian että ajatteleeki englanniksi. Ehkä en sitte ollu tarpeeksi kauan. Sen kyllä huomasin, että vielä jonkin aikaa kotiintulon jälkeen oli suomalaisia sanoja hukassa. Mielessä pyöri koko ajan, että se on se ja se englanniksi, mutta mitä ihmettä se on suomeksi...

Eikä muuten tärpänny opiskelupaikka vieläkään... Koska mä en halunnu jäädä kotiin makaan, ja nostaan päivärahaa, soitin ... (NIMI) opistoon, ja siellä oli vielä englannin kielen linjalla tilaa. Toiseksi kieleksi otin ranskan, koska se alko oleen tosi pahasti ruosteessa. En asunu opiston asuntolassa, vaan ajoin joka päivä ... (PAIKKAKUNTA) ... (PAIKKAKUNTA), koska asuminen siellä olis tullu paljo kalliimmaksi. Meillä oli tosi lepsu opettaja, joka ei vaatinu juuri mitään, mutta onneksi ranskassa mentiin ihan vauhdilla eteenpäin. Olin tosi yllättyyny, että pääsin tänä vuonna opiskeleen, koska en voi uskoa, että opistolla ois ainakaan enkussa ollu mitään merkitystä. Ja tänä vuonna luin muutenki vähemmän pääsykokeisiin kun muina vuosina.

Mulla ei oo koskaan ollu mitään tietoa siitä miksi "isona" haluan, oon vaan tienny että ammattikouluissa ei oo mulle mitään. Kai minusta sitten tulee opettaja, koska se "jokin muu vaihtoehto" kuulostaa liian epämääräselä. Yliopistossa suurin ero entiseen on siinä, että kieliopin pänttäämisestä on päästy eroon, ja kieli on oikeestaan vaan opiskeluväline. Puhuttu kieli on edelleen heikoin, koska sitä pitäis käyttää jatkuvasti ja paljon, että sen taso säilyis. Lukeminen ja kirjottaminen sujuu kyllä, vaikka ns. aktiivinen sanavarasto ei niin hirmunen olekaan. Sellasesta sanojen pänttäämisestä en silti usko olevan hyötyä, koska ne oppii siinä käyttöyhteydessä, ei muuten. Opistossa harrastettiin ranskan tunneilla mekaanista opettelua, ja niistä sanoista on kyllä suurin osa jo unohtunu. Jos mä saisin englannin kielessä kaikki mitä haluaisin, mä haluaisin ehattomasti oppia puhuun kaikkia brittienglannin murteita. Ois aika kätevää jos kaikkialla kuulostais paikalliselta.

08F

Ensimmäisen kosketuksen englannin kieleen sain kun menin nelivuotiaana leikkikouluun. Tarha oli katolisten sisarten pitämä eivätkä he kaikki osanneet täydellisesti suomea. Tämä loi tarhaan kansainvälisen ilmapiirin, ja niinpä meille lapsille esiteltiin myös englanninkieltä: lauloimme "London Bridge Is Falling Downia" ja teimme englanninkielisiä väritystehtäviä. Vieras kieli tuli jo siis ennen koulua ihan normaaliksi osaksi elämäni. Se oli kuin uusi, jännä peli.

Ala-asteella kahtena ensimmäisenä vuotena englantia oli taka-alalla, koska sitä ei vielä koulussa opetettu. Mutta näinäkin vuosina odotin innolla englannin opetuksen alkamista. Lueskelin jo silloin kaksi vuotta vanhemman kaverini englanninkirjoja. Sitten kun kolmannella luokalla opetus viimein alkoi, olin todella innoissani. Osasin aina läksykappaleet ulkoa ja tietenkin opettelini kaikki sanat jotka eteen tulivat. Menestyminen englannissa oli minulle kunnia-asia. Kunnianhimooni vaikutti myös vaativa opettajamme, joka oli kaikille suuri auktoriteetti - hyvä, kannustava sellainen. Opetusmetodi oli se tavallinen: opeteltiin kappaleita nauhalta, puhuttiin kappaleita ääneen, tehtiin tehtäviä työkirjasta ja harjoiteltiin keskustelutilanteita.

Yläasteella englanninopettajakseni tuli aivan toisenlainen ihminen. Opetus oli lepsua ja aika epäyhtenäistä. Kuuntelimme paljon musiikkia tunneilla, opin tuntemaan Louie Armstrongin "What a Wonderful Worldin" läpikotaisin! Opetus eteni tuskastuttavan hitaasti, koska tasokurssijärjestelmää ei enää ollut: hyvänä oppilaana olin aina tehnyt koko lukuvuoden työkirjatehtävät jo marras-kuussa. Joten usein suuri osa englannintunneista kului kirjeiden kirjoittamiseen ulkomaalaisille kirjekavereille.



Ulkomaalaiset kirjekaverit ovat vaikuttaneet käytännön kielitaitooni huomasti. Olen oppinut heille kirjoittamalla todella paljon. Ensimmäisen kirjeystäväni kanssa kirjeenvaihto alkoi kun olin kuudennella luokalla. Hän on hongkongilainen tyttö, todellinen hengenheimolaiseni. Kirjoitteleimme vieläkin tiuhaan ja jaamme ilomme ja surumme. Sain häneltä kirjeen juuri viime viikolla ja osuvasti hän totesi että minä tiedän hänen elämästään enemmän kuin hänen perheensä tai nykyinen poikaystävänsä. Ensi keväänä ystävyyskuntamme täyttää kokonaiset kymmenen vuotta! Kirjoittelen edelleen myös muille ulkomaalaisille kirjekavereilleni Indonesiaan, Filippiineille, Thaimaahan, Japaniin ja Peruun.

Peruskoulun englanninopetuksesta jäi melko tylsä olo. Onneksi oma harrastuneisuuteni paikkasi opetuksen puutteet. Kielitaitoni peruskoulun jälkeen oli kohtalainen: osasin ilmaista itseäni kirjallisesti kohtuullisesti, mutta aktiivinen kielitaito ja puhuminen jäivät melko vaatimattomalle tasolle. Peruskoulu ei opeta käytännön kielitaitoa.

Olin aina peruskoulussa englannissa hyvä oppilas kuten lukiossakin - jos katsotaan arvosanoja. Englanninnumeroni oli aina kymppi.

Lukion englanninopetus oli erittäin tasokasta. Opettajamme oli vaativa, tunneilla tehtiin töitä, ja läksyt oli aina oltava tehtynä. Oppimateriaali ja kurssikirjat olivat melko tavallisia. Kirjasarjamme oli ensin Wings, sitten New Deal, joista jälkimmäinen huomattavasti mielenkiintoisempi. Kurssit olivat sitä samaa peruskielenopetusta: kappaleita käytiin läpi, sanakokeita, kielioppiasiaa.. Positiivista mielestäni oli se, että emme käyttäneet työkirjoja ollenkaan. Tehtävät, joita teimme, oli opettajamme tehnyt itse tai ottanut jostain muualta. Kaikista mielekkäimmäksi koin kurssin, joka keskittyi kirjallisuuteen, koska sen aikana meidän piti lukea jokin romaani englanniksi. Minä luin William Boydin "Stars and Bars", joka oli sanalla sanoen hilarious! Kokonaisen romaanin lukeminen englanniksi oli tosi palkitseva kokemus kun tajusi että todella ymmärtää kieltä. Mielestäni lukiossa saisi olla enemmän kirjojen lukemista alkuperäiskielellä.

Verrattuna muihin aineisiin, englanti teetti minulle vähän töitä. Opiskelu tähtäsi melko suurelta osin ylioppilaskirjoituksissa pärjäämiseen. Lukion jälkeinen kielitaitoni ei nyt kun sitä ajattelee ollut vielä ollenkaan riittävä. Mielestäni lukion käyminen ei anna kovin hyvää kielitaitoa, ei ainakaan aktiivista sellaista.

Kokemukset lukion jälkeen ovat luoneet nykyisen englannin kielen taitoni. Ylioppilaskevään jälkeen pyrin ... (PAIKKAKUNTA) yliopiston kääntäjänkoulutuslaitokselle lukemaan englantia ja ranskaa ja myös tänne Jyväskylän yliopistoon lukemaan englantia. Pääsin molempiin, mutta valitsin ... (PAIKKAKUNTA). Opiskelin siellä kaksi vuotta, kunnes kyllästyin päätoimiseen kielten lukemiseen, ja ... (PAIKKAKUNTA) kaupunkina. Hain kesällä 1993 lukemaan psykologiaa tänne Jyväskylään, ja täällä nyt sitten opiskelen sitä pääaineenani. Englanti on nyt sivuaineeni.

Kääntäjävuosinani opin rutkasti lisää. Varsinkin sanavarastoni kehittyi huomattavasti. Englanninkielisten tenttikirjojen lukeminen toi rutiinia luetun ymmärtämiseen. Opetus ... (PAIKKAKUNTA) oli koulumaista: päivät pitkästi istuttiin tunneilla ja illat kuuluivat melko tarkkaan läksyjen parissa. Etenkin kun luin kahta kieltä - englannin lisäksi ranskaa. Käytännön kielitaitoa ja puhumista harjoiteltiin myös jonkin verran. Meillä oli oral expression -kurssi ja tulkkauksen peruskurssi. Tosin täälläkin opinahjossa puhuminen jäi toissijaiseksi. Mutta kaikenkaikkiaan ... (PAIKKAKUNTA) vuosina kielitaitoni otti aimo loikkauksen ylöspäin - siitä kiitos kovalle työtahdille.

Kuitenkin annan suurimman roolin englannintaitoni luomisessa kokemuksilleni Yhdysvalloissa. Missään ei opi kieltä niin kuin siellä jossa se on ihmisten äidinkieli. Varmasti parhaimmat ja antoisimmat kokemukseni - sekä kielen kannalta että muutenkin - liittyvät kolmeen reissuuni tuonne Amerikan mantereelle. Ensimmäisen kerran kävin siellä kesällä 1990, jolloin vietin kuukauden ... (PAIKKAKUNTA USA:SSA), ... (OSAVALTIO USA:SSA). Jo silloin amerikkalainen aksentti tarttui englantiini oikeen kunnolla. Tuon kuukauden aikana sain ensimmäisen kerran rutiinia englannin puhumiseen, ja tietenkin opin koko joukon jenkki-ilmaisuja

ja idiomeja.

Seuraavan kerran palasin Atlantin toiselle puolelle leiriohjaajan duuniin. Vietin leirillä ... (PAIKKAKUNTA USA:SSA), ... (OSAVALTIO USA:SSA) kaksi kuukautta, ja sen jälkeen matkustin from coast to coast kolmen viikon ajan. Noiden kahden kuukauden ajan puhuin ainoastaan englantia ja jouduin todella käyttämään kieltä - olinhan lasten ohjaajana ja heistä vastuussa 24 tuntia vuorokaudessa. Sinä kesänä opin todella puhumaan englantia. It really made a difference! Tutustuin myös syvemmin amerikkalaiseen kulttuuriin ja ajattelutapoihin sekä käyttäytymismalleihin - joihin en aina sopinut. Aktiivinen sanavarastoni karttui lähinnä konkreettien leiriin ja luontoon liittyvien sanojen ansiosta. Kielioppia en ajatellut, englanti alkoi jo tulla ihan itsestään. Sitäpaitsi oikeinkirjoitukseni oli huomattavasti parempaa kuin jenkkien. Tutustuin myös erilaisiin aksentteihin: eteläafrikkalaiseen, brittiläiseen ja skottilaiseen, joista jälkimmäinen oli kaikkein hankalin. Totuin myös mustien puhumaan amerikanenglantiin ja sen ominaispiirteisiin. Tällä reissulla matkustin siis koko mantereen halki, ja opin huomaamaan Yhdysvaltojen sisäisiä eroja niin kielessä kuin yleisessä ilmapiirissäkin. Itärannikon suurkaupungeissa oli ahdistava ja hiukan vihamielinen ilmapiiri, kun taas pidin kovasti keskilännestä ja ihmisten ystävällisyydestä. Kalifornia nyt on aivan oma lukunsa: se on suvaitsevaisinta Amerikkaa. Tunnelma on rento ja kiireetön.

Kolmannen kesäni Yhdysvalloissa vietin viime kesänä, samoin töissä leirillä, mutta tällä kertaa keskilännessä, ... (OSAVALTIO USA:SSA). Töitä tein jälleen reilut kaksi kuukautta ja kolmisen viikkoa matkustelin. Tämä kokemus oli antoisin kaikista. Olin osa tiivistä työporukkaa, olimme kuin perhe - asuimme saman katon alla koko kesän. Sain uusia, rakkaita ystäviä ja opin taas lisää tätä rakastamaani englannin kieltä. Mielestäni kykenen kommunikoimaan jo täysin englanninkielisessä ympäristössä, en ole enää ulkopuolinen, vierasmaalainen, vaan yksi heistä. Ja nautin joka hetkestä. Viime kesän jälkeen olen ikävöinyt englannin puhumista hirveästi. Tuolla matkalla tutustuin keskilännän amerikkalaiseen pikkukaupunkikulttuuriin oikein perinpohjaisesti. Olin todellakin osa sitä maailmaa. Leirin jälkeen vietin viikon ... (PAIKKAKUNTA USA:SSA) ja kaksi viikkoa ... (PAIKKAKUNTA USA:SSA), ... (OSAVALTIO USA:SSA). Amerikantuntemukseni lisääntyy siis koko ajan, seuraavaksi haluaisin tutustua etelävaltioihin.

Englannin lukeminen sivuaineena täällä Jyväskylän yliopistossa on ollut aivan odotusteni mukaista; melko koulumaista kielenopiskelua. Opettajat saavat kyllä pelkkää kiitosta, olen viihtynyt englannin laitoksella oikein hyvin! Englannin opiskelu on oiva vastapaino psykologialle. Tämä on minulle ihanteellinen mahdollisuus pitää kielitaitoa yllä ja tietenkin oppia lisää.

Hyvä kielitaito tarkoittaa minulle sitä, että pystyn käyttämään vierasta kieltä sujuvasti kaikissa tilanteissa, ja sitä, että on riittävästi taustatietoa - insightia - englanninkielisestä kulttuurista niin että pystyy ymmärtämään kielen nyanssit ja vivahteet. Omaan englannintaitooni, lähinnä amerikanenglannintaitooni, olen tyytyväinen. Tulen mainiosti toimeen sillä tuolla rapakon takana ja varmaan muutenkin englanninkielisessä maailmassa. Tosin parantamisen varaa on aina, ja se onkin minun kohdallani varmaan ikuinen työmaa. Rakastan englannin kieltä ja sen käyttämistä. Pidän myös amerikkalaisesta kulttuurista sen moninaisuuden vuoksi. Suunnitelmissani onkin opiskella jossain Pohjois-Amerikassa lähitulevaisuudessa.

Voisin kuvitella työskenteleväni psykologian parissa jossain englantia puhuvassa maassa sitten kun olen siinä vaiheessa että ura on ajankohtainen. Missään nimessä en aio luopua kielestä.

09M

Englannin kieli elämässäni

Englannin kieli on ollut elämässäni mukana jo pitkän aikaa. Kolmannella luokalla opiskelu alkoi varsinaisesti, vaikka sitä ennen olin jo katsellut englanninkielisiä ohjelmia ja kuullut englantia puhuttavan. Käsitykseni englannin kielestä oli melko määrittelemätön alkaessani opiskelemaan sitä toden teolla. Silloin se oli vain vieras kieli, kieli jota ihmiset puhuvat muussa maassa kuin Suomessa. Tuntui oudolta

kuunnella sitä, ymmärtämättä siitä juurikaan mitään. Ehkäpä jo silloin mielessäni oli ajatus oppia joskus tuo mystinen kieli kunnolla, niin että voisin kommunikoida englantilaisten kanssa yhtä helposti kuin suomalaistenkin. Matkani kohti tätä päämäärää alkoi peruskoulun kolmannella luokalla.

Ensimmäinen englannin kielen opettajamme oli mies, joka oli tunnettu tiukasta kuristaan kautta koulun. Minä ja lähin ystäväni olimme kuitenkin varsin motivoituneita opiskelemaan, emmekä antaneet moisen häiritä. Opettajamme suhtautuikin meihin lähestulkoon lempeästi ja menestyimme mainiosti kaikissa kokeissa. Opiskelu oli hauskaa ja mielenkiintoista. Kirjoja en enää muista, mutta ilmeisestikin ne olivat hyviä, sillä luin niitä jopa vapaa-aikanani. Läksyjä en koskaan tehnyt kotona, sillä sain kaikki valmiiksi yleensä koulussa. Opettajani sanoikin, että minulla on englanti 'verissä'. Olin tavattoman ylpeä itsestäni, kun pääsin kotiin kyselemään vanhemmiltani englanninkielisiä sanoja, joita he eivät yleensä osanneet. Vanhempani eivät ole edenneet keskikoulua pidemmälle, joten englannin kielen taitoa heillä ei ollut, lukuunottamatta sanoja 'hello', 'please' sekä jotain muita vastaavia.

Ala-asteen kouluvuodet vierivät melko nopeasti, jos ajattelen asiaa jälkepäin. Oikeastaan kaipaankin sitä opiskelun huolettomuutta täällä yliopistossa. Vaikka opiskelemmekin täällä melkolailla oman tahtomme mukaan, on meillä silti suuri vastuu omien opintojemme edistymisessä. Ala-asteella ei moisia huolia ollut: joku sanoi mitä tulee tehdä ja me teimme. Helppoa. Englanti taisi olla silloinkin mieluisin aineeni, ja sitä osasin parhaiten. Olin siis valmistautunut tukevasti yläasteen opiskeluelämään, ainakin siis motivaation kannalta.

Englannin opinnot sujuivat varsin hyvin. Opettajamme englannissa oli luokanvalvojamme, joka nautti suunnattomasti englannin opettamisesta. Tämä heijastui luokkaamme muutenkin, sillä olimme lähes aina ylivoimaisesti parhaita kokeiden keskiarvoilla mitattuina. Hyvän opettajan merkitys on siis erityisen suuri motivaation kannalta. Kirjat olivat aivan uusia ja ajanmukaisia, toisin kun ruotsin kirjat. Englannin kirjoissa oli aina hauskoja vitsejä ja kiinnostavia kappaleita. Yleensä kirjojen vaikeustaso oli melko helppo, ainakin minulle ja suurimmalle osalle muista meidän luokkalaisistamme. Olimmekin tehneet kaikki harjoituskirjan tehtävät loppuun puolivälissä lukuvuotta.

Ryhmätyö oli tärkeä osa opiskelua yläasteella. Työskentelimme lähes aina neljän hengen ryhmissä. Oma ryhmämme koostui luokan neljästä parhaasta oppilaasta, joten meillä ei ollut suurempia ongelmia tehtävien kanssa ja lähes kaikki englannin tunnit kuluivat vitsailun ja pienen puuhastelun parissa. Opettajamme keksi meille kaikenlaista ajankulua kompensoidakseen nopeaa edistymisvauhtiamme. Jo tässä vaiheessa olimme varmoja siitä, että lukio tulee olemaan seuraava etappimme.

Eräs tärkeä maali englannin opiskelussamme oli yhdeksännen luokan tuleva leirikoulu, joka vietettäisiin ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA). Yksi rinnakkaisluokka tulisi mukaamme leirikouluun, kaikki muut menisivät korkeintaan Ruotsin matkalle ja sehän loogisesti antoi meille kerskailun aiheita. Keräsimme uutterasti rahaa erilaisilla myyjäisillä, talkoilla ja tempauksilla ja saimmekin kasaan tarvittavan määrän rahaa jo kahdeksännen luokan lopussa. Keräsimme vielä hieman yhdeksännellä luokalla ja saimme siten mukavasti taskurahaa lisäksi. Retkestä tuli yläasteen ehdoton huipentuma ja unohtumaton elämys. Kun bussi lähti kohti Helsinki-Vantaan lentokenttää, kaikkien mahassa pyöri perhoseja enemmän tai vähemmän.

Ensimmäinen kontaktimme natiivipuhujiin tapahtui Heathrown lentokentällä tullivirkailijoiden kanssa: "Enjoy your stay!", tai jotain vastaavaa. Wow. Siinä englannin kielen taitomme joutuivat ensimmäistä kertaa oikeaan käyttöön vastatessamme: "Thank you!". Aika hurjaa oli se, että lentokentän edessä oli parkissa brittiläinen panssarivaunu ja muutama SAS:n mies vartiassa rynnäkkökiväärien kanssa. Terrorismin ja IRA:n uhka oli lähes käsin kosketeltava. Minulle itselleni ei ainakaan koskaan ollut välittynyt sellaista kuvaa Englannista, mutta väkivalta on siellä paljon lähempänä kuin kotoisassa Suomessa.

Varsinaisen leirikoulun aikana ei tullut kaiken kaikkiaan kauheasti keskusteltua englanniksi isäntämaalaisten kanssa. Jotain satunnaisia sananvaihtoja oli,

mutta siinä kaikki. Ehkä eniten retki kallistui kulttuurin puolelle, sillä tutustuimme ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) ja ... (PAIKKAKUNTA ENGLANNISSA) elämään sekä päivällä että yöllä, kävimme diskoissa, vierailimme eräällä maatilalla ja kävimme eräässä linnassa, jossa nähtävää oli uskomattoman paljon. Ehkäpä juuri linnat ja keskiaikainen kulttuuriperintö kiihdyttivät innostustani Englannin kieleen ja historiaan. Englannissa historia on erittäin selvästi esillä nykyaikanakin, onhan Englannin historia pitkä ja kunniakas. Haluaisin käydä maassa vielä useamminkin - ehkäpä tulevaisuudessa niin tulee tapahtumaan.

Oppivelvollisuuden loputtua minulla oli jo melko hyvät tiedot englannin kielen perusteista ja hyvä arvosana päästötodistuksessani. Lukion penkki kutsui. Kaikki lähimmät kaverini pääsivät samalle luokalle, tietysti siitä syystä, että kaikki me valitsimme laajan matematiikan ja fysiikan. Kun englannin opetus alkoi, olin vähän aikaa shell-shocked: vaatimustaso oli noussut yläasteeseen verrattuna vähintään 200 prosenttia! Kirjojen tekstit olivat melko vaativia, koska suurin osa oli erilaisia lehtiartikkeleja esimerkiksi National Geograph:sta. Sanastot olivat huomattavasti laajempia kuin ennen, ja kielioppia käsiteltiin todella perinpohjaisesti. Onneksi toinnun järkytyksestäni melko nopeasti ja pääsin opiskelusta jyvälle. Kappaleet olivat suurelta osin erittäin mielenkiintoisia ja niitä luki aivan mielellään. Tehtävissäkin alkoi jo olla vaikeutta enemmältikin, joskus tuntui että aivan liikaakin. Ryhmätöitä tehtiin vähemmän kuin yläasteella, mutta silti melko riittävästi. Uutena asiana opiskeluun tuli mukaan erilaiset englannin kielen harjoitusohjelmat, jotka kylläkin kävivät hiljaksen kyllästyttäväiksi, sillä harjoitukset olivat käytännössä kaikki muutamaa samanlaista tyyppiä, ainoastaan sanasto vaihtui kappaleen mukaan. Hyvä yritys silti.

Koko lukion ajan arvosanani pysyi tiukasti kymmissä, enkä tehnyt loppujen lopuksi hirveästi töitä sen eteen. Aineethan olivat surkeita 150 sanan mittaisia tynkiä, jolloin ongelmana oli saada ahdettua aihe niin pieneen tilaan. Harjoitukset tein koulussa - tunnustettakoon, että luistin kieliopista melko pahasti. En pidä kieltä kahlitsevista säännöistä ja siksi boikotoin ns. traditionaalista kielioppia kaikin voimin. Luovuus on tärkeintä, ainakin minun mielestäni. Onneksi ylioppilaskirjoitusten englannin koe ei testannut kieliopin osaamista lähestulkoon lainkaan. Paras ominaisuuteni oli suuren sanavaraston omaaminen - opettaja tunnusti, että minulla on suurempi sanasto kuin hänellä. Yleensäkin sain kyseenalaisen maineen 'kävelevän sanakirjan' nimellä. Suurimman osan sanastostani olen oppinut englanninkielisistä lehdistä ja kirjoista, joita olenkin lukenut useita tuhansia sivuja. Lukeminen on ollut minulle aina helppoa.

Lähdin lukemaan englantia yliopistoon lähinnä kokeilunhalun takia. Isäni yritti patistaa minua lakitieteelliseen tai johonkin muuhun 'kunnon' tiedekuntaan. Olen ollut tietokoneiden ja mikrojen kanssa tekemisissä jo kymmenisen vuotta ja ollut töissä niiden parissa. Silti, en ikinä voisi kuvitella omistavani koko loppuelämäni tietotekniikan parissa tuhraamiseen. Englanti tuli ensimmäisenä mieleen ja siksi siis olen nyt englannin laitoksen opiskelija. Minulla ainakin on suuret odotukset tulevaisuuttani ajatellen. Opettajan ammatti ei kauhistuta minua lainkaan, joka ilmeisesti on todella epätavallista kielten opiskelijoiden keskuudessa. Saatan sisällyttää opintoihini vielä joitain muita mielenkiintoiseksi näkemiäni aineita - aika näyttää. Tavoitteenani on kuitenkin saada jonkinlainen perustava akateeminen koulutus, myöhemmin saatan sitten ryhtyä vaikkapa freelanceriksi, joka tekee mitä huvittaa. Tämä saattaa olla täysin epärealistinen unelma nykyajan maailmassa, mutta siihen on hyvä turvata, jos ei tiedä mitä tekee. Siksi arvostan laaja-alaista koulutusta enemmän kuin erikoistumista jollekin tietylle tieteenalalle, tai jopa tieteenalan alalajille tai ilmiölle.

## 10M

Historiani englannin kielen oppimisen kannalta

Aloittaessani englannin kielen opintoni ala-asteen 3. luokalla olin muistaakseni kiinnostunut englannin kielestä. Kiinnostukseni johtui kai perimästäni ja siitä että olin katsellut esim. englanninkielisiä televisio-ohjelmia ja oppinut niistä hieman englannin äänneitä ja olin kenties oppinut tunnistamaan noiden äänneiden kauneuden. Äitini oli

englanninopettajani ala-asteella eli luokilla 3.-6. mikä ehkä on ainakin jossain määrin voinut vaikuttaa opiskeluuntooni: ehkä halusin näyttää äidilleni että osaan.

Itse asiassa en muista kovin paljoa ala-asteen englannintunneista, mutta muistan etteivät ne kai ainakaan vastenmielisiä minulle olleet. Jokaiselle oppilaalle, joita taisi esim. 3. luokalla olla 4 pienenlaisessa kyläkoulussamme, annettiin tai keksittiin englanninkielinen nimi. Ja se oli kai sitten (olevinaan?) hauskaa. Oli kai se hauskaa, itse olin ... (NIMI) jos oikein muistan.

Oliko ala-asteellani englannissa sanakokeita? Taisipa olla...en nyt kuitenkaan varmaa muista. Kai niitä ainakin 3. luokan jälkeen oli, ja muistaakseni sain niistä yleensä 8-10 asteikolla 4-10. Muistan myös jotain ala-asteaikaisista oppikirjoistani, niiden nimi taisi olla Jet Set ja niissä esiintyi poika nimeltä Yakub joka jossakin kappaleessa ilmoitti itsepintaisesti "I m the king of the castle!".

En oikeastaan tunne olevani kykenevä kertomaan olisiko englanninopetus ala-asteellani pitänyt olla toisenlaista kuin se oli. Ehkä se oli hieman liian teoriapainotteista, ehkä ei.

Ylä-asteella englantia sujui kohdallani jotensakin samoin kuin ala-asteella. Luokka oli suurehko kun vertaa sitä kyläkoululuokkaan jossa olin ollut viidenteen luokkaan saakka. Kuudennelle luokalle olin siirtynyt muuton vuoksi entistä suurempaan opetusryhmään.

Yläasteella meillä oli sanakokeita ja kokeita ja olin luokassani yksi parhaimpia arvosanoja saavista. Englanninoppimistani alkoi ala-asteaikoihin ja yläasteaikoihin mitä ilmeisimmin tukea ja edistää se, että aloin kuunnella musiikkia jossa vokaa-liosuudet olivat englanninkielisiä - mutta toisaalta voin olettaa että olisin oppinut ymmärtämään ja tuottamaan englannin kielen äänneitä vaikkei musiikki olisikaan muodostunut harrastukseksi, ehkä minulle olisivat riittäneet koulun studionauhut ja muut nauhat. Kuitenkin voin edelleen spekuloiden todeta, että ehkä englannin kieleen liittyvät harrastukseni, musiikki, tietokoneet, elokuvat, kirjeenvaihto yms. jotka omaksuin ala- ja yläasteiden aikana lähinnä, olivat ne tekijät, jotka saivat minut kiinnostumaan kielestä, nimenomaan englannin kielestä ja muistakin kielistä.

Yläasteen kolmivuotinen enkuntaival tuntuu näin jälkikäteen minusta aika harmittomalta ajanjaksolta jonka aikana tein työtä käskettyä. Lukiossa opiskelin englantia oikeastaan samoin kuin aiemminkin, vaikkakin kuvaan tuli jotain uutta kuten aineet. Lukioajalta tunnen kuitenkin ehkä jonkinlaista negatiivista väreilyä englannin kielen suhteen mikä johtunee kai siitä että siellä jouduin ehkä vastaanottamaan liian paljon kieliopillista tietoa jota kohtaan aloin tuntea jonkinasteista vastenmielisyyttä.

Tavallaan olen ollut kielenoppija joka ei välitä siitä mitä oppilaitoksissa sanotaan englannista vaan joka oppii englantia vain koska sattuu pitämään harrastuksistaan joihin englannin kieli liittyy.

Lukion englanninopiskelu oli toisaalta hauskaa, ilmapiiri oli melko kiva, opettaja kiva, eipä silti, eivät opettajat aiemminkaan kai mitään diktaattoreita olleet. Opettaja ei järjestänyt sanakokeita kirjallisesti mutta suullisesti kylläkin ja jaksoin opetella sanat ulkoa, kai siksi että sain ne melko helposti jäämään päähäni ja koska pidin sanoista. Mutta näin jälkikäteen sanakoesysteemi tuntuu sellaiselta että en ehkä viitsisi järjestää sellaista jos olisin opettaja - sanojen ulkoaopettelu tuntuu minusta ehkä liian mekaaniselta, keinotekoiselta. Toisaaltahan koko Suomen kieli-instituutiot ovat enemmän tai vähemmän keinotekoisia ainakin sikäli, että luonnollista kielenoppi-minen on ehkä vasta sitten kun esim. oppija asuu, siis esim. suomea äidinkielenään puhuva asuu englannissa ja oppii siellä kieltä.

Lukion jälkeen yritin päästä kahteen yliopistoon lukemaan englantia mutta enpä päässyt. En kai lukenut tarpeeksi tai en halunnut yliopistoon. Yritin ... (PAIKKAKUNTA) ja Jyväskylän yliopistoihin ja luin pääsykoekirjat ja en ollut ollenkaan varma että haluanko yliopistoon englantilaisen filologian opiskelijaksi. Aikomukseni oli pyrkiä Taideteolliseen korkeakouluun elokuvataiteen koulutusohjelmaan mutta sinne en voinut vielä heti ylioppilaskirjoitusten keväänä pyrkiä koska Taideteollinen korkeakoulu ei ollut valmis vastaanottamaan abiturientteja/uusia ylioppilaita pääsykokeeseen.

Lukion aikana ja ehkä se oli jo yläasteenkin aikana aloin soittaa kitaraa ja kitaransoittooni liittyy englanninoppiminen siten, että aloin soittaa yhtyeessä ja suunnitella englanninkielisiä kappaleiden nimiä ja sanoituksia sekä bändin nimeä - ja bändin nimeksi tuli ... (ENGLANNINKIELINEN NIMI) ja arvelenpa että opin englantia noissa bänditouhuissa, vaikka en tehnytään bändin kanssa kuin yhden demonauhan (ja lähdin sitten soittelemaan kyllästyneenä ulos yhtyeestä). Lähettelin demonauhaa ulkomaille, pienlehdille ja ainakin parille radioasemalle ja näin ollen käytin englannin kieltä.

Ylioppilaskirjoitusten jälkeen siis en päässyt yliopistoihin enkä pyrkinyt lukemaan muuta kuin englantia. Tein sitten kuitenkin päätöksen jonka vuoksi, tai ainakin osittain sen päätöksen vuoksi kävi niin että päädyin lopulta Jyväskylän yliopistoon englantilaisen filologian pääaineopiskelijaksi. Päätin nimittäin mennä ... (NIMI) Opistoon ... (PAIKKAKUNTA), siis itse asiassa kansanopistoon, opiskelemaan englantia. Opiskelin siellä vuoden hieman lukio-opiskelutyyliin pääaineenani englantia ja sivuaineenani ruotsia. Tein mielestäni kohtalaisen paljon työtä englanninosaamiseni hyväksi ja siksi kai pääsinkin tänne yliopistoon. Kansanopistossa ollessani suunnittelin vielä pyrkiväni Taideteolliseen korkeakouluun elokuvataiteen opiskelijaksi, kai siksi että elokuvat, paljolti muuten juuri englanninkieliset elokuvat ja taide yleensäkin ovat olleet harrastuksiani ainakin jossain määrin. En kuitenkaan pyrkinyt elokuvajuttuun mutta tällä hetkellä minusta tuntuu että ehkä englannin kieli/englantilainen filologia tai mikään muukaan yliopiston aine ei jaksaa kiinnostaa minua tarpeeksi ja näinollen ehkä aion jatkossa pyrkiä esim. elokuvanopiskelijaksi tai joksikin lastentarhanopettajaksi tai joksikin muuksi joka ei välttämättä tarvitsisikaan englantia työssään - mutta ei se minua haittaisi vaikka englantia tulevaisuudessani joutuisinkin käyttämään. Kenties kuitenkin toisaalta päädyn englanninopettajaksi.

Se, että pääsin Jyväskylään enkunlukijaksi ei johdu ehkä pelkästään kansanopistossa viettämästäni luvuntäyteisestä vuodesta, vaan myös siitä, että ennen yliopiston pääsykoetta luin runsaahkosti englanninkielistä kirjallisuutta, sekä kauno- että tietokirjallisuutta. Päästyäni kansanopistosta minulla oli noin kuukausi aikaa ennen pääsykokeita ja tuon kuukauden ajan luin melko ahkerasti siis. Tunsin kai jopa pitäväni kirjoista. Luin mm. Norman Maileria, Toni Morrisonia ja Jack Kerouacia, tosin en nyt muista tarkalleen mitä luin pääsykoetta ennen ja mitä jälkeen mutta sillä kai ei niin väliä. Luin kuitenkin esim. Norman Mailerin kirjan "The Naked and the Dead" pääsykokeiden jälkeen mikäli oikein muistan.

Yritin moneen yliopistoon englanninopiskelijaksi mutta pääsin vain Jyväskylään. Täällä Jyväskylässä englanninopintoni ovat alkaneet mielestäni kai jotenkuten, mutta tunnen kuitenkin että ehkä en ole oikealla alalla ja kuten aiemmin mainitsin on mahdollista että pyrin jonnekin muihin oppilaitoksiin/muuhun oppilaitokseen vielä myöhemmin. En koe että yliopisto välttämättä voisi parantaa ja kehittää opiskelumenetelmiään (paljon) paremmiksi, en ainakaan tällä hetkellä osaa noin vaan sanoa mitä voisi tai pitäisi muuttaa ja miten, vaikkakin olen valmis myöntämään että ehkä jotain voisi olla täällä toisin. Oikeastaan en tunne että minulla olisi erityisiä toiveita englanninkielen oppimiseni ja englanninkielentaitoni tulevaisuuden suhteen, oikeastaan tunnen että ehkä kaikki vaan liukuu sopivalla vauhdilla eteenpäin ja että ehkä olen jatkossa jokseenkin tyytyväinen, jatkanpa sitten englantilaisen filologian pääaineopiskelijana tai en.

### Appendix 3: Sample passages translated into English

- (1) And, incidentally, couldn't quite catch a student's position yet (07F)
- (2) I haven't been in any contact with native English speakers. I've traveled around, but not in English-speaking countries. My practical English is a bit rusty. (01M)
- (3) It seemed like for me learning the language was easier than it was for many others. (04M)
- (4) For me, school was easy, and I didn't have any trouble whatsoever with English. There was harsh competition between the girls in the class, and at the time it seemed that the boys were absolutely clueless about English. (07F)
- (5) 'Cause it seemed like some people were quite superior, almost like they had a natural talent for it (05F)
- (6) At some point I noticed how other people pronounced words like 'this' and 'that'. I just said "tis" and "tät", I hadn't noticed the th-sound. (05F)
- (7) The feeling of being the most untalented student in the class certainly wasn't doing any good for me. (01M)
- (8) Compared with other subjects, English wasn't much of a workload for me. (08F)
- (9) The reason I felt that studying English was more agreeable with me was probably because I was better in English than in the other languages. (02M)
- (10) In primary school learning English felt easy, although I don't recall putting any extra effort in it. (02M)
- (11) I didn't pay any particular attention to English. Now and then I'd be in trouble before an exam, as I hadn't so much as peeked at the issues at hand. Nevertheless, the grades stayed around nine throughout high school. (04M)
- (12) I couldn't produce a word, and even if I'd known the names of those things in English, I doubt it would have been any better. (01M)
- (13) When I was nine my parents got divorced, upon which we moved to ... (TOWN). There I was bullied at school from the very beginning. Our English teacher was very professional, motivated and nice. Regardless of that I hated taking classes because everyone was constantly laughing at me. My motivation suffered and I skipped a lot of classes, but that didn't show in my English grades. (06F)
- (14) I never had any trouble getting along using a foreign language (07F)
- (15) Most of my vocabulary I've learned from English magazines and books, and I have read thousands of pages. Reading has always been easy for me. (09M)
- (16) The teacher didn't give any vocabulary quizzes in writing, but he gave them orally, and I managed to learn them by heart - probably because they were easy to memorize and because I liked words. (10M)
- (17) Of these regrettable things the one I remember best is my first English test. I got a 6 minus and I had to take it again with a couple of friends. The teacher gave us the same test we had done previously. For me it was more than a slight problem, since I'd tried guessing the right answers already on the first try, obviously with poor success. This time I got 5 1/2. (01M)
- (18) I, on the other hand, didn't consider my spoken English particularly great in any way. I had difficulties expressing myself fluently and without hesitations, and I guess my natural shyness was also to blame in part. (05F)
- (19) I'd like to graduate as a translator of, for instance different TV-shows and movies. But translating is difficult, I'm sure, if you're not talented with your native language and resourceful. Translating is relatively creative work and I'm not particularly creative. (05F)
- (20) Since I've watched an enormous number of movies and TV-series in English, and haven't read much literature in Finnish, it sometimes got to the point of me being able to write more fluently in English than in Finnish. (01M)
- (21) Foreign pen pals have affected my practical language skills enormously. I've learned a great deal while writing to them. (08F)
- (22) I was a member of a tight-knit work team, we were like a family - living under the same roof all summer long. I made new, dear friends and learned more English, the language I love. (08F)

- (23) It seems quite apparent that my English learning was supported and advanced by me listening to music sung in English - but on the other hand I could assume that I would probably have learned to understand and pronounce English even if music hadn't become my hobby, perhaps language lab tapes and other tapes in school would've been sufficient. However, speculating further, I could note that perhaps my hobbies that had to do with English, such as music, computers, movies, correspondence etc. that I adopted while in school mostly, were the factors that made me take interest in the language, in English in particular as well as other languages. (10M)
- (24) Spoken language is still weakest, since it should be used continuously and a lot to keep the level up. (07F)
- (25) When I hadn't gotten into the study program in translation and interpreting after two tries I felt the only way to improve my English was to get work as an au pair. (05F)
- (26) Seven months in ... (TOWN IN ENGLAND) certainly was the best way to learn the language (07F)
- (27) In my opinion the best way to learn a language is to use it in everyday life. That is why I went to a secretary school in ... (TOWN IN SWEDEN), where Swedish was used in studying. During that year I dated English-speaking men. (06F)
- (28) A neighbor once taught me words on the subject while he was washing a car. I felt so spirited! With my peers I learned new words while playing. And it was a lot of fun. Shouting "Ready, steady, go" was the best part of playing hide and seek. Great words could be learned while riding, gathering snails in the garden, catching butterflies, or bugs from a lake with a net, and camping. (06F)
- (29) My own English learning has been a natural part of my life. Ever since I was little I've run into it in my surroundings. That's why I never questioned adopting it but I considered it self-evident that I learn it as much as I learn Finnish. (06F)
- (30) I was treated very well in England. It affected me so that, like a sponge, I 'absorbed' influences as well as language in me. (06F)
- (31) Finally I made a decision that, at least in part, led me to end up studying English philology as my major subject in the University of Jyväskylä. That is to say I decided to enter ... (NAME) Institute, a training center in ... (TOWN), as an English student. I studied there for a year, a bit like in high school, majoring in English and also studying Swedish. In my view I put more than average effort into learning English, and I guess that's why I was accepted in this university. (10M)
- (32) Me making it into Jyväskylä to major in English is perhaps not entirely due to the studying-oriented year I spent at the institute, but also due to me reading a fair amount of English literature prior to the entrance examination, both fiction and non-fiction. (10M)
- (33) I also went through a very effective senior course that helped especially in improving my essay writing. (06F)
- (34) ...I had to work really hard in order to write essays good enough for ... (NAME) to finally push my grade back up to 10. (06F)
- (35) In order to succeed, in high school you had to do more, it wasn't enough that you had luck in tests, although the test results did have a big effect on the actual grades. (02M)
- (36) In addition I read a lot of English literature and wrote down unfamiliar words I came across in books. In my view that's a hard, but along with listening the best way to learn a language. It is clear that I would not have made it into university without going to ... (TOWN) first. (04M)
- (37) ...the English are so lazy to learn foreign languages that I guess it was amazing for them that someone coming from such a strange and unknown country as Finland can speak "their" language. (05F)
- (38) I had a habit of doing the homework straight after school and I really crammed for the exams. On the night before a word quiz I'd raise a terrible racket to force my sister to prep me. Dad and Mom would've volunteered, but I couldn't with them, because they couldn't pronounce properly. (07F)



- (39) In high school I aimed more in the final examinations than constrained myself into advancing alongside others. I figured it was in English that I had the best chances to succeed. (01M)
- (40) ...but already due to my profession I resolved not to allow any influence from him into my own language use. (06F)
- (41) Our first English teacher was a man known throughout the school for his strict discipline. I and my best friend however were very motivated, and wouldn't let such petty things bother us. (09M)
- (42) Luckily I recovered from the shock quite rapidly and got the hang of it. The texts were mostly very interesting and I was quite happy to read them. (09M)
- (43) I got properly interested in English last winter at the institute in ... (TOWN). That school, like other training centers, I'm sure, are characterized by not really offering any motivation for studying from their part. In other words, there's no pressure to complete anything, and you won't get a degree. For some, this leads to losing touch with studying during the year. But if you are willing to learn, at least the institute in ... (TOWN) can offer a great deal. The teachers are qualified and teaching is well planned. (04M)
- (44) I myself had the responsibility for learning English in my school years. I don't think it is possible to learn a language unless one does the homework, tries to learn the basics and pays at least some attention to what the teacher says. I mean really, what can a teacher do if the student really doesn't do a thing? (03F)
- (45) The only thing I regret about my au pair year is that I didn't speak more. I had a Finnish friend, so naturally I didn't speak English with her. And I didn't have very many conversations with my family either. It was easiest to talk to other au pairs, there was no pressure to speak absolutely correctly, but you'd be understood anyway. (05F)
- (46) In primary school we didn't have a language lab, but I can't remember it having any great significance later on either. The only thing I remember is sitting in the back row with the guys and talking most of the time. And rocking on my chair. (07F)
- (47) But all in all my language skills were greatly improved during the years in ... (TOWN) - all because of hard work. (08F)
- (48) I was among the three in my class who had ten in English, and the two others were teachers' children. My grade was purely based on effort. (06F)
- (49) I guess I didn't prep enough or didn't want to get in. (10M)
- (50) But since there weren't many speaking exercises in school that side of the language proficiency remained weaker. (02M)
- (51) In my time the importance of speech and presentational skills weren't yet emphasized at school - in any subject - and that's why those skills are a bit weak. (03F)
- (52) Studying English in the primary school began awkwardly. The teacher was a real bore and my classmates were regular teacher's nightmares, from whom I couldn't expect any support or advice in studying English. For some reason the textbooks and especially the notebooks seemed to encourage into foul play: Perhaps they shouldn't have printed the answers to the questions on the last pages. (01M)
- (53) I don't recall knowing much English before the third grade, even though I had a sister who's one year my senior, and whose books I had eyed a bit. (07F)
- (54) The language itself was interesting enough, after all, most rock music is in English, not to mention TV-programs. The teacher was a boring, aunt-like scrooge and the class spirit so and so. I don't remember much of these times and the general impression is mostly dreary gray. (03F)
- (55) Primary school doesn't teach practical language skills. (08F)
- (56) In my view high school doesn't give you very good language skills, at least not active skills. (08F)
- (57) Swedish won over English as the number one language, because there was even more new things to learn. The actual lessons were much stricter than in English. (F07)
- (58) Already in upper primary school I was amazed how little work was enough for relatively good grades. (02M)

- (59) At one point I did however notice - at the latest after hearing the results from the maturation examination - that the final exam doesn't test students' language skills but the ability to understand what the examiner wants and requires. (01M)
- (60) From high school time I perhaps feel some negative vibes about the English language, which is probably due to me having to receive too much grammatical information that became to feel somewhat repulsive to me. (10M)
- (61) Our teacher had a peculiar way of teaching, and it made the lessons fun. Everyone would get a pillow of their choice to rest their heads on and the teacher would turn on some relaxing background music and start reading a passage in the book; the first sentence he'd read normally, the second in a whisper and the third in singing, and we'd just let the text flow into our minds. (05F)
- (62) Our teacher was also our class master who took enormous pleasure in teaching English. This reflected on our class in many ways, because we were almost always far superior when measured by test score averages. Thus, the significance of a good teacher is especially great when it comes to motivation. (09M)
- (63) I expected that for instance history would have been taught differently, because now I feel those lectures don't offer much anything. (05F)
- (64) Partly my disinterest was due to the teacher being really hard to follow, since he had in his youth as a ski-jumper received a blow on the throat from his skis, which had broken his vocal cords, and because of that he had to cough between every other word. (07F)
- (65) Even though I liked English, I didn't do my homework for any class during the rest of the school because our teacher was a hopeless wuss and a crybaby as well. We'd always do the exams copying straight from an open book on the desk. It became the goal of each lesson to make the teacher cry and run out of the room! On one hand I took pity on the teacher, on the other hand I was mad for her being so shiftless and unfit to teach English, which I loved dearly. (06F)
- (66) It never got clear for me what issues the teaching currently emphasized, and often there were things in the textbooks I couldn't have explained or produced. Many grammatical points were quite superficially explained, and it seemed unreasonable to require knowing them in tests. Sometimes it happened that there were utterly new things in the tests. (04M)
- (67) Our books in high school were good and offered extensive vocabulary. (06F)
- (68) So I figured I'd cop a feel of the entrance examinations this year and seriously try to get in the following spring and ponder over different choices. I visited ... (TOWN) and Jyväskylä during the summer for the examinations. To my surprise I was admitted into Jyväskylä. (02M)
- (69) I was very surprised to get in this year, because I can't believe that the institute had any effect on my English. And this year I even studied less for the examinations than the year before. (07F)
- (70) I got into studying English at the university mainly due to my willingness to experiment. (09M)
- (71) English was the first thing that came to my mind and that's why I'm now a student in the English department. (09M)
- (72) Luckily the English test in the final examination barely tested skills in grammar. (09M)
- (73) The year before there had been a listening comprehension test, and I figured I'll get good results from that, but of course it had been left out. (07F)
- (74) I don't believe that such word-cramming does any good, because you learn them in the context of use, not by any other means. (07F)
- (75) I noticed the grades didn't go down even when I didn't do as much work at home. Before I used to do the homework at home in advance, but now I'd leave them untouched. Because English was easy for me, I could come up with correct answers just like that, and so I needn't bother myself with them at home. (07F)
- (76) On the other hand all the traditional conventions of language learning are more or less artificial at least in the respect that natural language learning perhaps only takes place when a learner, for instance, a Finnish-speaking student, lives in England and learns the language there. (10M)