

**Tapaustutkimus ääntämisen opetuksesta
kotoutumiskoulutuksessa**

**Kandidaatintutkielma
Maija Lehtonen
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
2018**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Maija Lehtonen	
Työn nimi – Title Tapaustutkimus ääntämisen opetuksesta kotoutumiskoulutuksessa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 28
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelen suomen kielen ääntämisen opetusta kotoutumiskoulutuksessa. Ääntämisen opetus on tärkeää, sillä ääntäminen on tärkeä osa suullista kielitaitoa. Vastaavaa tutkimusta ei ole tehty suomi toisena kielenä -alalla, ja halusin tutkia aihetta juuri kotoutumiskoulutuksessa, koska se on monelle maahanmuuttajalle ensimmäinen kosketus suomen kieleen.</p> <p>Tutkimukseni on tapaustutkimus, joka pohjautuu yhden kotoutumiskoulutuksen suomen kielen opettajan opetuksen havainnointiin ja haastatteluun. Aineistoni koostuu neljästä 90 minuutin mittaisen oppitunnin strukturoidusta havainnoinnista ja 40 minuutin mittaisesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Hietaasti etenevien suomen kielen opiskelijoiden ryhmä oli aineistonkeruun aikana taitotasolla A1.1–A1.3.</p> <p>Tarkoitukseni on selvittää, mitä opetusmenetelmiä ääntämisen opetuksessa ilmenee, kiinnitetäänkö ääntämiseen eksplisiittisesti huomiota ja miten opettaja itse suhtautuu ääntämiseen ja eri opetusmenetelmiin. Tarkastelen aihetta sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Tarkastelen myös sitä, ilmeneekö eri menetelmissä suomen kielen ääntämisen haasteita aiheuttavia piirteitä.</p> <p>Havainnointiaineistossa keskeisimmäksi menetelmäksi nousi ääntämisasun korostaminen opettajan puheessa. Keskeisin implisiittinen ääntämisen opetuksen menetelmä oli suomenkielinen opetus. Lisäksi oppitunneilla tehtiin runsaasti keskustelu- ja ääneenlukemisharjoituksia. Opettaja myös korjasi opiskelijoiden ääntämistä. Opettaja itse piti mallintamista keskeisimpänä käyttämäänä menetelmänä ääntämisen opetuksessa. Hän piti ääntämistä tärkeänä ymmärrettävyyden kannalta, mutta ei kokenut ääntämisen olevan tärkein seikka oppimisen alkuvaiheessa.</p> <p>Aineiston perusteella ääntämistä opetetaan runsaasti ja eri menetelmiä monipuolisesti hyödyntäen. Sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä menetelmiä hyödynnettiin. Opettajan kommenteissa ilmeni yleisimpiä suomen kielen ääntämisen piirteitä, jotka aiheuttavat oppijoille ongelmia. Opettaja puuttuu virheelliseen ääntämiseen silloin, kun se aiheuttaa ongelmia ymmärrettävyydessä.</p>	
Asiasanat – Keywords suomi toisena kielenä, ääntäminen, opetusmenetelmät, kotoutumiskoulutus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos; JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 TEORIA	3
2.1 Sosiokulttuurinen teoria	3
2.2 Ääntämisen opettaminen ja oppiminen	4
2.3 Suomen kielen äännejärjestelmä ja prosodia	6
2.4 Aiempi tutkimus	7
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	9
3.1 Aineisto	9
3.2 Menetelmät	9
3.2.1 Havainnointi ja haastattelu aineistonkeruumenetelminä	9
3.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	11
4 TULOKSET	12
4.1 Havainnoinnin tulokset	12
4.1.1 Havainnointiaineistossa esiintyvät opetusmenetelmät	12
4.1.2 Eksplisiittiset ja implisiittiset menetelmät	15
4.1.3 Ääntämisen haastavat piirteet	17
4.2 Opettajan suhtautuminen ääntämiseen ja eri opetusmenetelmiin	18
5 PÄÄTÄNTÖ	25
LÄHTEET	27
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tarkastelen tässä tapaustutkimuksessa ääntämisen opetusta kotoutumiskoulutuksessa. Tarkoitukseni on selvittää, millaisia menetelmiä ääntämisen opetuksessa hyödynnetään. Aineistoni koostuu yhden kotoutumiskoulutuksen suomen kielen opettajan havainnoinnista ja haastattelusta. Havainnointi muodostaa pääaineistoni, jota haastattelu täydentää. Aihetta ei ole tutkittu tästä näkökulmasta suomi toisena kielenä -opetuksen parissa, joten tutkimukseni voi antaa uutta tietoa S2-opetuksen käytännöistä. Yleistäviä johtopäätöksiä ei kuitenkaan ole aineiston koon vuoksi mahdollista tehdä. Tutkimukseni tuloksista voivat hyötyä erityisesti S2-opettajat sekä alalle suuntautuvat opiskelijat. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Mitä menetelmiä ääntämisen opetuksessa hyödynnetään?
- 2) Ohjataanko opiskelijoita kiinnittämään huomiota ääntämiseen?
- 3) Kuinka opettaja itse suhtautuu ääntämisen opetukseen ja eri menetelmiin?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitan, mitä menetelmiä opetuksessa ylipäätään ilmenee. Toisen kysymyksen avulla selvitan, ovatko menetelmät eksplisiittisiä vai implisiittisiä ja korostuvatko tietyt sisällöt eri menetelmien yhteydessä. Kolmas kysymys puolestaan keskittyy haastatteluaineistoon, ja sen avulla pyrin selvittämään opettajan näkemyksen suhteessa havainnointiaineistoon.

Haluan tutkia ääntämisen opetusta, koska ääntäminen on keskeinen osa suullista kieltaitoa ja vuorovaikutus vaatii ääntämisen osaamista. Toivolan (2011: 12) mukaan nykypäivänä natiivin kaltaiselta kuulostamista pidetään epätavallisena ja tarpeettomana, mutta vieras korostus voidaan kokea kommunikaatiota häiritseväksi ja leimaavaksi. Toisaalta puhujat voivat myös tietoisesti antaa aksentin kuulua, ja aksentilla voidaankin korostaa identiteettiä (Toivola 2011: 12). Vaikka aksentti itsessään ei vaikuttaisi puheen sujuvuuteen, kuulijan asenteet ja kokemukset voivat herättää kielteistä suhtautumista puhujaa kohtaan aksentin perusteella (Leinonen 2015: 137–138). Lähtökielen vaikutus puheessa on luonnollista. Opetuksen tavoitteena onkin, että kielenoppija pystyy käyttämään kohdekieltä *ymmärrettävästi*. (Tergujeff 2015.) S2-oppijat elävät kohdekielisessä ympäristössä, mutta opiskelijoilla ei silti välttämättä ole arkiympäristössään suomenkielisiä keskustelukumppaneita, joten kotoutumiskoulutus voi olla monelle ainoa paikka, jossa he pääsevät harjoittelemaan suomen kieltä. Kotoutumiskoulutuksella onkin suuri merkitys S2-oppijoiden kotoutumista ja työllistymistä ajatellen.

Viime vuosikymmeninä maahanmuuttajien määrä Suomessa on kasvanut tasaisesti. Vuonna 2016 Suomen väestöstä reilut neljä prosenttia oli ulkomaan kansalaisia. (Väestöliitto

n.d.) Oppivelvollisuuden ylittäneille maahanmuuttajille tarjottava kotoutumiskoulutus on pääsääntöisesti työvoimapolitiittista aikuiskoulutusta. Suomen tai ruotsin kielen opetuksen lisäksi koulutukseen kuuluu myös muuta opetusta, joka edistää työllistymistä, jatkokoulutusmahdollisuuksia sekä ”yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja elämänhallintaan liittyviä valmiuksia”. (OPH 2012: 8.) Jokaisen maahanmuuttajan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon ja kotoutumiskoulutuksen laajuus ja sisältö voivat vaihdella näiden tarpeiden mukaan. Koulutus on enintään 60 opintoviikkoa. (OPH 2012: 11.) Kotoutumiskoulutuksen tavoitteena on saavuttaa joko suomen tai ruotsin kielessä toimiva peruskielitaito eli taitotaso B1.1 (OPH 2012: 8, 12). Koska kotoutumiskoulutus on paikka, jossa merkittävä osa aikuisista maahanmuuttajista opiskelee suomen kielen alkeita, halusin tutkia aihetta tässä kontekstissa.

2 TEORIA

2.1 Sosiokulttuurinen teoria

Hyödynnän tutkimuksessani sosiokulttuurista teoriaa, joka on yksi keskeisistä lähestymistavoista kielenoppimisen tutkimuksessa (esim. Suni 2008: 26; Mitchell & Myles 2004: 193). Sosiokulttuurinen teoria pohjautuu venäläisen kehityspsykologi Lev Vygotskyn ajatuksiin (Lantolf 2000: 1). Vaikka Vygotskyn ajattelu pohjautuu lasten parissa tehtyyn tutkimukseen, voidaan sitä soveltaa myös aikuisten toisen kielen oppimiseen (Tammelin-Laine 2014: 25). Sosiokulttuurisessa kehyksessä oppiminen nähdään semioottisena prosessina, joka on sosiaaliseen toimintaan osallistumisen ansiota (Donato 2000: 45).

Yksi sosiokulttuurisen teorian keskeisimmistä käsitteistä on lähikehityksen vyöhyke. Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa sitä, että ”yhteistyössä ja ohjauksessa lapsi pystyy ratkaisemaan vaikeampia tehtäviä kuin itsenäisesti” (Vygotsky 1982: 184). Vygotsky (1982: 185) korostaa kuitenkin sitä, että lapsi ei voi oppia yhteistyössä rajattomasti, vaan oppiminen tapahtuu hänen ”älyllisten mahdollisuuksiensa rajoissa”. Aluksi asia tapahtuu yhteistyössä lähikehityksen vyöhykkeellä ja seuraavassa vaiheessa lapsi osaa sen itsenäisesti. Opetuksen tulisi siis tapahtua osaamisen alimman ja ylimmän mahdollisen kynnyksen välillä. (Vygotsky 1982: 185–186.)

Scaffolding on toinen keskeinen käsite sosiokulttuurisessa näkemyksessä. Käsitteen suomennos *oppimisen oikea-aikainen tukeminen* viittaa jossain määrin toiminnan suunnitelmallisuuteen ja opettajaan tuen tarjoajana (Sunni 2008: 118). Tämän takia esimerkiksi Sunni (2008: 118–119) pyrkii huomioimaan myös oppijan näkökulman ja ilmiön vastavuoroisuuden ja käyttääkin käsitteitä *tuki*, *tukeminen* ja *tukeutuminen*. Myös Strömmer (2017: 32–33) näkee oikea-aikaisen tuen olevan ”kielenoppijan lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvaa yhteistoimintaa, joka mahdollistaa oppijan lähikehityksen vyöhykkeen laajenemisen eli oppimisen”. Tämä näkemys tukee ajatusta siitä, että lähikehityksen vyöhykkeen käsite soveltuu myös aikuisen oppimiseen, vaikka Vygotsky on perustanut määritelmänsä lasten parissa tehtyyn tutkimukseen. Keskityn tässä tutkimuksessa ääntämisen oppimisen vuorovaikutukselliseen luonteeseen ja yhdessä toimimiseen. Uskon vuorovaikutuksen roolin korostuvan ääntämisen opetuksessa, sillä ääntäminen on osa suullista kielitaitoa, ja usein ääntämisen harjoittelu vaatii keskustelukumppanin.

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa oppimiskäsitys on sosiokonstruktivistinen: ”Oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa uusi opittava asia liitetään jo opittuun”. Oppiminen nähdään vuorovaikutusprosessina opiskelijan ja hänen ympäristönsä välillä. (OPH 2012: 15.) Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan yhteistoiminnallisuutta ja vuorovaikutteisuutta sekä itseohjautuvuutta ja verkostoissa toimimista (OPH 2012: 16). Tutkimukseni lähtökohtana on, että ääntämisen oppiminen on aina jossain määrin vuorovaikutuksellista: kaikissa tehtävätyypeissä opiskelijan lisäksi on toimijana opettaja tai joku muu ihminen, esimerkiksi kuunteluharjoituksen nauhoitteessa puhuva henkilö. Ääntäminen on osa suullista kielitaitoa ja suullisessa vuorovaikutuksessa on aina kaksi tai useampia keskustelukumppaneita, ja usein keskusteluharjoituksissa opiskelijat puhuvatkin toistensa kanssa. Ääntämistä voi jossain määrin harjoitella ja oppia myös itsenäisesti, mutta viimeistään arviointivaiheessa prosessissa on mukana opettaja.

Valitsin havainnointilomakkeeseeni laajasti erilaisia opetusmenetelmiä. Niistä useissa ilmenee oppimisen vuorovaikutuksellinen luonne, joka kytkeytyy sosiokulttuuriseen teoriaan. Lomakkeeseen valikoitui yhteensä 15 menetelmää (liite 1). Menetelmien jaosta eksplisiittisiin ja implisiittisiin puhun seuraavassa luvussa.

2.2 Ääntämisen opettaminen ja oppiminen

Ääntämisen opetuksessa on perinteisesti jätetty kuunteleminen huomioimatta ja keskitytty artikulaatioon. Puhetapahtuman prosessiin liittyy kuitenkin puheen tuottamisen lisäksi puheen ymmärtäminen: usein ymmärtämisen ja tuottamisen taidot kehittyvät rinnakkain ja tukevat toisiaan. (Richardson 1993: 34.) Tämän takia sisällytin havainnointilomakkeeseen myös kuunteluharjoitukset sekä muita implisiittisiä menetelmiä (kts. Taulukko 1). Näissä menetelmissä ei välttämättä kiinnitetä tietoisesti huomiota ääntämiseen, mutta opiskelijat kuulevat kohdekielistä puhetta. Tergujeffin (2015) mukaan ääntämisen arvioinnissa voisi ottaa huomioon myös kuunteluharjoitukset, koska havaitseminen ja tuottaminen ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa.

Ääntämistä on tärkeää opettaa eksplisiittisesti, sillä ääntäminen on kielitaidon tärkeä osa ja ääntämistä ei välttämättä opita pelkästään kuuntelemalla ja imitoimalla (Tergujeff 2015). Derwingin ja Munron (2014: 43) mukaan myös eksplisiittinen korjaava palaute on arvokasta. Opettajan tulee opettaa opiskelijoita havaitsemaan omaa puhettaan. Eksplisiittistä korjaavaa palautetta tarvitaan sekä havaitsemisessa että tuottamisessa ja palautteen tulisi suuntautua niihin tekijöihin, joissa opiskelijoilla on eniten haasteita. Opiskelijalle voidaan esimerkiksi

osoittaa metalingvistisesti virheen luonne ja sitten antaa uusi malli, jota imitoida. (Derwing & Munro 2014: 46–47.) Taulukossa 1 havainnollistan lomakkeeseen valitsemieni opetusmenetelmien jakoa eksplisiittisiin ja implisiittisiin:

Taulukko 1.

Eksplisiittiset	Implisiittiset	Epäselvät
kuuntele ja toista opiskelijan ääntämisen korjaaminen ääntämisasun korostaminen riimien käyttö puhe-elimistön esittely sääntöjen ja ohjeiden esittely tarkekirjoitus kinesteettiset menetelmät	kuunteluharjoitukset suomenkielinen opetus musiikin kuuntelu videoiden katselu	ääneen lukeminen laulaminen keskusteluharjoitukset

Ääneen lukeminen, laulaminen ja keskusteluharjoitukset ovat sellaisia menetelmiä, joita en lue suoraan eksplisiittisiksi tai implisiittisiksi. Niissä harjoitellaan suullista tuottamista, mutta ääntämiseen ei välttämättä kiinnitetä huomiota eksplisiittisesti. Samaan aikaan ne voivat olla myös implisiittisiä menetelmiä, kun opiskelijat kuulevat itsensä tai muiden opiskelijoiden puhetta tai laulua.

Ahon, Huhtaniemen ja Nikosen (2016: 44) mukaan prosodian opetuksessa päästään hyviin tuloksiin, jos harjoittelu aloitetaan suurista kokonaisuuksista ja yksityiskohtia harjoitellaan myöhemmin. Prosodian harjoittelun myötä myös äänteiden oppiminen voi parantua: äänneet eivät ole kielessä erillisiä, vaan niissä tapahtuu muutoksia, kun äänneympäristökin vaihtelee. Prosodiaa voi harjoitella ilman sanoja esimerkiksi hyräilemällä. (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 44.) Prosodian harjoittelu ei siis välttämättä vaadi laajaa sanavarastoa. Myös Richardsonin (1993: 44) mukaan harjoittelun alkuvaiheessa tulisi korostaa pelkkien yksittäisten äänteiden kertaamisen sijaan enemmän prosodisia piirteitä.

Kommunikatiivisen suuntauksen myötä ääntäminen on jäänyt vähäiselle huomiolle kieltenopetuksessa (Kautonen, Kuronen, Ullakonoja, Tergujeff & Dufva 2015; Tergujeff 2013: 59). Myös Vihanta (1990: 199) on todennut, että ääntämisen opetuksen rooli suomen kielen opetuksessa on vähäinen. S2-opetus on jo lähtökohdiltaan erilaista verrattuna perusopetuksen vieraiden kielten opetukseen, sillä oppijoiden lähtökielet ovat hyvin erilaisia eikä opittavan kielen vaikeita piirteitä ole yhtä helppoa ennustaa. Uskon, että ääntämisen opetuksessa voi olla suurtakin vaihtelua eri opettajien välillä ja toisaalta opetus voi vaihdella opetusryhmien

eri taitotasoilla, joten en voi tehdä hypoteeseja siitä, missä määrin tai millä tavalla ääntämistä opetetaan kotoutumiskoulutuksessa.

2.3 Suomen kielen äännejärjestelmä ja prosodia

Suomen kieltä pidetään usein kompleksisena ja erikoisena, mutta verrattaessa suomen kielen rakenteita maailman kielten rakenteisiin se ei ole erityisen vaikea (Pajunen 2002: 569). Suomen kielen oppimisen vaikeutta arvioidessa pitäisi verrata suomen kielen ja oppijan lähtökielen kokonaisrakenteen samanlaisuutta ja erilaisuutta (Pajunen 2002: 566). Koska kotoutumiskoulutuksessa opiskelijoiden äidinkielen kirjo on hyvin laaja, suomen kielen ääntämisessä vaikeuksia aiheuttavat piirteet voivat olla hyvin erilaisia. Esittelen tässä luvussa suomen kielen äännejärjestelmää ja prosodiaa sekä joitakin piirteitä, joita pidetään yleisesti hankalina suomea vieraana kielenä opiskeleville.

Suomen kielessä on kahdeksan vokaalia, joita merkitään foneettisesti **a, e, i, o, u, y, æ** ja **ø** (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 52). Suomen kielessä esiintyviä konsonantteja puolestaan ovat perinteiset **p, t, d, k, m, n, ŋ, l, r, s, v, j** ja **h** sekä lainasanoissa esiintyvät **b, g** ja **f**. Frikatiivia **f** voidaan merkitä kirjoitusmerkein < sh >, < s > tai < š >. **ŋ**-foneemilla eli ”äng-äänteellä” ei ole omaa kirjainmerkkiä, vaan se voi esiintyä **k**-kirjaimen edellä kirjaimella < n > (esimerkiksi sanassa *lanka*), **n**-kirjaimen edellä kirjaimella < g > (esimerkiksi sanassa *signaali*) sekä kirjainparina < ng > joko lyhyenä (esimerkiksi sanassa *englanti*) tai pitkänä (esimerkiksi sanassa *kengät*). (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 61–62.)

Vertailemalla lähtökielen ja opittavan kielen foneemeja IPA:n (The International Phonetic Alphabet) avulla voidaan selvittää ääntämisiongelmiin syitä. Monesta kielestä puuttuvat suomen kielen pyöreät etuvokaalit, ja ne voivatkin aiheuttaa oppijoille hankaluuksia. Vaikka lähtökielessä olisikin yhteisiä foneemeja suomen kanssa, niiden ääntäminen voi erota toisistaan, joten myös näiden erojen selvittäminen on tärkeää. (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 48, 54.) Myös diftongien ääntäminen voi olla suomenoppijalle hankalaa. Useimmiten ongelma johtuu siitä, että diftongin vokaaleista molemmat tai jompikumpi on oppijalle vaikea omaksua. Tällöin tulee selvittää, onnistuuko vokaalien ääntäminen erikseen. (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 56.) Suomenoppijoille pitkä nasaali **ŋ** on vaikea ääntää: usein äänteen lopussa kuuluu **g**, vaikka nasaaliäänteen kuuluu olla pitkä ja ilman tulee virrata nenän kautta (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 64). Myös suomen kielen tremulantti **r**, lateraali **l** ja frikatiivi **h** ovat usein vaikeita suomenoppijoille (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 66–67).

Suomen kielessä pitkä ja lyhyt äänne erottavat merkityksiä ja ne liittyvät olennaisesti myös kielen rytmiin ja sujuvuuteen. Jotta puhe olisi ymmärrettävää, sanansisäinen distinktiivinen kvantiteetti on tärkeää hallita. (Brown 2004: 118.) Myös loppukahdennus on suomen kielessä keskeinen keston ilmiö. Loppukahdennusta esiintyy sanojen rajalla (*tule tänne* > [tulet tänne]), yhdyssanan osien rajalla (*hernekeitto* > [hernekkeitto]) ja liitepartikkelien edellä (*lapsillekin* > [lapsillekkin]). Loppukahdennusta ei kuitenkaan tapahdu kaikilla sananrajoilla, joten suomenoppijan tulee opetella tapaukset erikseen. Kahden vokaalin välillä loppukahdennus ilmenee glottaaliklusiilina. (Brown 2004: 118, 124.) Suomenoppijoille haastavimpia ovat yleensä sellaiset sananmuodot, joissa äänne esiintyy pitkänä painottomassa tavussa (Brown 2004: 133). Myös pitkälle edenneet suomenoppijat voivat ääntää pitkät äänteet hiukan liian lyhyinä (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 44).

Haasteet ääntämisen oppimisessa eivät ilmene ainoastaan äännetasolla, vaan monet prosodian ilmiöt, kuten äännekesto, intonaatio tai painotus voivat aiheuttaa ongelmia ymmärrettävyydessä. Suomenoppijat saattavat oppia painottamaan jokaisen sanan ensimmäistä tavua, mutta puhe ei tällöin kuulosta välttämättä sujuvalta. Sanojen sijaan voitaisiinkin harjoitella jo opintojen alkuvaiheessa ääntämään prosodisia sanoja, jotta puhe ei kuulostaisi sanaluettelomaiselta (esimerkiksi **meillä**on). (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 41.)

Suomen kielen intonaatio on yleensä laskeva. Intonaatiolla ei ole merkityksiä erottavaa tehtävää, mutta lausuman merkitys voi muuttua intonaatiota muuttamalla: esimerkiksi väitelauseesta tulee kysymys, jos käytetään nousevaa intonaatiota (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 35). Toonikieliä puhuvilla on usein ongelmia suomen kielen prosodian oppimisessa: heidän puheensa melodia saattaa vaihdella tavuittain, ja se aiheuttaa ongelmia puheen ymmärrettävyydessä. Toonikieliä puhuville olisi erityisen hyödyllistä harjoitella prosodiaa sanaa laajempien kokonaisuuksien avulla. (Aho, Huhtaniemi & Nikonen 2016: 41.)

2.4 Aiempi tutkimus

Tergujeff (2012) tutki väitöskirjansa osatutkimuksessa havainnointimenetelmällä neljän englanninopettajan opetusta ja heidän käyttämiä opetusmenetelmiä. Hän havainnoi jokaisen opettajan opetusta 6–9 tunnin ajan ja kartoitti heidän taustatietonsa havainnointien jälkeen kyselylomakkeiden avulla. (Tergujeff 2012: 599, 601.) Tutkimus osoitti, että ääntämisen opetuksen menetelmät olivat hyvin perinteisiä: eniten käytettyjä menetelmiä olivat kuuntele ja toista, opettajan korjaukset, opettajan huomautukset ja ääneen lukeminen. Lisäksi havainnointien aikana ilmeni tarkekirjoitusten käyttöä, riimejä, sääntöjä, sanelua, diskriminointia sekä taktii-

lista tukea. Menetelmien käytössä ja niiden määrässä oli vaihtelevuutta eri opettajien välillä. (Tergujeff 2012: 602–603.)

Rajamäki (2016) tutki kandidaatintutkielmassaan, kuinka paljon ääntämistä opetetaan Jyväskylän Normaalikoulussa vuosiluokilla 7–9 englannin kielen oppiaineessa. Hän keskittyi erityisesti eksplisiittisten ja implisiittisten menetelmien tarkasteluun. Tutkimuksen perusteella ääntämistä ei opeteta tarpeeksi ja usein se tapahtuu implisiittisesti niin, että oppilaiden tulee itse oivaltaa, kuinka sanat äännetään. Implisiittisistä menetelmistä yleisin oli tuntien pitäminen englanniksi ja yleisin eksplisiittinen menetelmä oli kuuntele ja toista -menetelmä. (Rajamäki 2016: 2, 13–14.)

Immonen (2004) tutki pro gradu -tutkielmassaan kiinalaisen suomenoppijan fonologian oppimista. Tarkastelun kohteena hänen tutkimuksessaan olivat kiinan ja suomen äännejärjestelmien ja prosodian erot ja yhtäläisyydet, informantin suomen kielen ääntämisen oppiminen ja siihen vaikuttavat tekijät sekä äidinkielenään suomea puhuvien tekemät arviot siitä, kuinka ymmärrettävää ja sujuvaa informantin puhe on. Tutkimuksen aineisto koostuu nauhoitetuista informantin kanssa käydyistä keskusteluista puolen vuoden aikana, nauhoitetusta informantin ääneen lukemasta tekstistä sekä natiivien täyttämistä kyselylomakkeista, joissa he arvioivat äänitteistä kootun nauhan perusteella puheen sujuvuutta ja ymmärrettävyyttä. (Immonen 2004: 3, 4.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineisto

Englannin kielen opetusta käsittelevissä tutkimuksissa (Tergujeff 2012; Rajamäki 2016) pääpaino on havainnoinnissa ja useiden eri opettajien opetusta havainnoitiin. Valitsin tutkimukseeni vain yhden informantin ja halusin selvittää syvemmin, kuinka opettaja itse suhtautuu eri opetusmenetelmiin ja ääntämiseen ilmiönä. Yhdistän havainnoinnin ja haastattelun, jotta voisin tarkastella samaa ilmiötä eri näkökulmista. Teen analyysini havainnointilomakkeen ja haastattelun litteraattien pohjalta. Keskityn pääasiassa havainnointiaineistoon, jota haastattelu tukee. Aineistoni koostuu neljästä 90 minuutin mittaisen oppitunnin strukturoidusta observoinnista sekä noin 40 minuutin mittaisesta teemahaastattelusta.

Havainnoimani ryhmä on aloittanut suomen kielen opiskelun syksyllä 2017 ja he opiskelevat hitaasti etenevien opintopolulla. Ryhmässä on kaikenikäisiä opiskelijoita eri lähtökohdista ja eri kielten kirjo ryhmässä on laaja. Opiskelijat keskustelevat tunneilla myös muilla osaamillaan kielillä. Opiskelijat olivat aineistonkeruun aikana taitotasolla A1.1–A1.3 ja ryhmän tavoitetaso oli A2.1.

Koska haluan muodostaa ilmiöstä syvemmän kuvan, tutkimuksessani on vain yksi opettaja ja hänen opettamansa ryhmä. Informantti on valmistunut erityisopettajaksi 1990-luvun puolivälissä. Valmistumisensa jälkeen hän on työskennellyt luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien opettajana sekä perusopetuksessa laaja-alaisena erityisopettajana ja valmistavana opettajana. Nykyisessä työpaikassaan hän on toiminut kotoutumiskoulutuksen luku- ja kirjoitustaidottomien maahanmuuttajien suomen kielen opettajana vuodesta 2012. Tähän saakka hän on opettanut ainoastaan luku- ja kirjoitustaidottomia, mutta talvella 2018 hän siirtyi ensimmäistä kertaa opettamaan peruskurssia.

3.2 Menetelmät

3.2.1 Havainnointi ja haastattelu aineistonkeruumenetelminä

Eri tutkimusmenetelmien yhdistäminen voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja laajentaa näkökulmia (Hirsjärvi & Hurme 2000: 38). Tässä tutkimuksessa yhdistinkin havainnoinnin ja haastattelun, jotta saisin ilmiöstä laajemman kuvan. Havainnoinnin avulla pyrin kartoitta-

maan, miten ääntämistä opetetaan käytännössä ja haastattelun avulla puolestaan pyrin selvittämään, miten opettaja suhtautuu eri opetusmenetelmiin ja ääntämisen opetukseen ylipäätään. Suoritin ensin havainnoinnin ja sitten haastattelun, sillä haastattelun sisällöt olisivat voineet vaikuttaa opettajan toimintaan luokkahuoneessa. Havainnoinnin suorittaminen ensin mahdollisti myös haastattelurungon muokkaamisen.

Havainnointi ja haastattelu mahdollistavat sen, että käyttäytymisen ihanteita ja niiden toteutumista käytännössä pystytään vertailemaan (Vilkan 2011: 50–51 mukaan Grönfors 1982). En kuitenkaan pyri ainoastaan tekemään vertailua opettajan käsityksistä ja käytännön toiminnasta, vaan pyrin tarkastelemaan samaa ilmiötä eri näkökulmista. Menetelmien käyttöä laajentamalla tutkimuksen luotettavuus voi lisääntyä (Hirsjärvi & Hurme 2000: 38). Vain yhden opettajan valitseminen mahdollisti sen, että pystyin havainnoimaan opetusta pidempään.

Tutkimusaineistoni ensimmäinen osa muodostuu havainnointiaineistosta. Havainnoin opetusta neljän noin 90 minuuttia kestävästä oppitunnin aikana. Ennen varsinaisia havainnoituja kävin suorittamassa yhden oppitunnin aikana testihavainnoinnin. Sen avulla pystyin hioimaan muistiinpanotekniikkaani ja näin, kuinka havainnointilomake toimii. Suoritin varsinaiset havainnoinnit yhden viikon aikana tammikuussa 2018.

Havainnointi antaa välitöntä ja suoraa tietoa ihmisen käyttäytymisestä luonnollisessa ympäristössä. Havainnointi voi olla systemaattista tai vapaasti tilanteessa muotoutuvaa, ja havainnoija voi olla ulkopuolinen tai toimintaan osallistuva. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004: 202–203.) Tässä tutkimuksessa havainnointi oli strukturoitua eli se suoritettiin tarkasti etukäteen jäsennellyn havainnointilomakkeen avulla. Suunnittelin lomakkeen aiempien tutkimustulosten, kirjallisuuden ja oppimateriaalien pohjalta. Tein merkinnän lomakkeeseen aina, kun opettaja käytti jotakin menetelmää ja kirjoitin tilanteista muistiinpanoja muutamalla sanalla. Havainnointitilanteessa olin ulkopuolinen toimija enkä osallistunut vuorovaikutukseen oppitunneilla, mutta opettaja otti välillä kontaktia minuun ja saattoi esimerkiksi kertoa, miten he tulevat työskentelemään seuraavilla oppitunneilla. Esitin myös opettajalle tarkentavia kysymyksiä oppimateriaaleista oppituntien lopussa.

Havainnointiin liittyy myös ongelmia. En tallentanut oppitunteja, joten tulokset ovat omien havaintojeni varassa. Tarkasti jäsennelty havainnointilomake kuitenkin mahdollisti muistiinpanojen tekemisen sujuvasti. Tutkimusten mukaan tutkijan läsnäolo voi vaikuttaa opettajan ja oppilaiden käyttäytymiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004: 202). Ennen havainnoituja opiskelijoille korostettiin, että en tee muistiinpanoja heidän toiminnastaan, vaan tarkastelen ainoastaan opettajan opetusta. Tapasin opettajan kahden kesken aikaisemmin ja esittelin hänelle tutkimukseni vaiheet sekä suostumuslomakkeen. En kuitenkaan kertonut

hänelle tutkivani tarkemmin ääntämistä, sillä se olisi voinut vaikuttaa hänen toimintaansa opetustilanteissa. Havainnointia kuvataan aikaa vieväksi menetelmäksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004: 203), mutta minun oli mahdollista suorittaa havainnointia enemmän, koska tutkimuskohteita oli vain yksi.

Havainnointien jälkeen suoritin aineistoa täydentävän haastattelun, joka kesti noin 40 minuuttia. Suoritin haastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Teemahaastattelussa keskustellaan tutkijan ennalta määrittelemistä teemoista. Kysymysten muotoa tai järjestystä ei ole lyöty lukkoon. (Hirsjärvi & Hurme 2000: 47–48.) Olin hahmotellut haastattelulomakkeeseen valmiita kysymyksiä, jotta pystyin kartoittamaan haastattelun aikana, mitä asioita on jo käsitelty. Haastattelu eteni pitkälti lomakkeen mukaan, mutta muotoilin kysymykset vapaasti. Kävimme myös haastattelun aikana kohta kohdalta läpi käyttämäni havainnointilomakkeen ja keskustelimme jokaisesta opetusmenetelmästä erikseen. Haastattelun on tarkoitus täydentää havainnointia, johon analyysini ensisijaisesti perustuu. Muotoilin haastattelurungon havainnointilomaketta ja havainnointiaineistoa hyödyntäen.

3.2.2 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Hyödynnän tutkimuksessani teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta käsitteet ovat ennalta määritettyjä: esimerkiksi analyysin yläluokat voivat olla ennalta määritettyjä. Kaikki aineistosta esiin nousevat asiat eivät kuitenkaan välttämättä lukeudu mallin antamiin valmiisiin lokeroihin, jolloin voidaan lisäksi muodostaa uusia alaluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 133.)

Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa muodostetaan aiempaan teoriaan, malliin tai käsittejärjestelmään pohjautuva analyysirunko. Myös teoriaohjaava sisällönanalyysi kytketään ennalta tunnettuihin käsitteisiin, mutta aineistoa ei välttämättä lähestytä tietyn ”teorian” mukaan, vaan sopiva ”teoria” valitaan vasta aineiston edetessä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä voidaan esimerkiksi käyttää valmiita yläluokkia ja alaluokat muodostetaan aineiston pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018: 127, 133.)

Tässä tutkimuksessa rakennan analyysini havainnoinnin tuloksiin (ensimmäinen pääluoku) ja haastatteluaineistoon (toinen pääluoku) hyödyntäen teoreettisen viitekehäkseni käsitteitä. Ensimmäiseksi käsittelen havainnoinnin tuloksia suhteessa havainnointilomakkeeseen. Seuraavaksi käsittelen tuloksia eksplisiittisten ja implisiittisten menetelmien kannalta ja lopuksi suhteutan havainnoinnin tuloksia siihen, mitkä ääntämisen piirteet näyttävät vaikeina. Toisessa luvussa analysoin opettajan näkemyksiä ja haastattelussa keskeisiksi nousseita teemoja.

4 TULOKSET

4.1 Havainnoinnin tulokset

4.1.1 Havainnointiaineistossa esiintyvät opetusmenetelmät

Havainnointien aikana havaitsin ääntämisen opetusta tapahtuvan 65 kertaa (ks. Kuvio 1). Menetelmistä selvästi keskeisin oli ääntämisasun korostaminen opettajan omassa puheessa (26 kertaa). Seuraavaksi yleisimpiä menetelmiä olivat keskusteluharjoitukset (15 kertaa) ja ääneen lukeminen (12 kertaa). Lisäksi opettaja korjasi opiskelijoiden ääntämistä yhteensä 8 kertaa. Suomenkielisen opetuksen rooli on taulukon perusteella pieni, mutta todellisuudessa se on jatkuvaa ja näin ollen näen sen keskeisimmäksi implisiittiseksi ääntämisen opetuksen menetelmäksi. Myös kuunteluharjoitus ja musiikin kuuntelu mainittiin tunneilla, mutta niitä ei käytetty aktiivisesti: opettaja ohjeisti opiskelijoita kuuntelemaan tunnilla kuunnellun musiikkikappaleen sekä erään kirjan kappaleen kotona itsenäisesti.

Kuvio 1. Havainnointien aikana ilmenneet opetusmenetelmät kertoina.

Menetelmä	Menetelmän esiintyminen x kertaa
Ääntämisasun korostaminen opettajan omassa puheessa	26
Keskusteluharjoitukset	15
Ääneen lukeminen	12
Opettaja korjaa opiskelijan ääntämistä	4 (yleisellä tasolla) 3 (äänneyhdistelmät) 1 (äännekesto)
Opettaja opettaa suomeksi	4
Kuunteluharjoitukset	1*
Musiikin kuuntelu	1*

*menetelmät mainittiin, mutta niitä ei käytetty tunnilla aktiivisesti.

Esimerkeissä käyttämäni merkit ovat **a** (painotettu äänne tai tavu), < > (hitaasti puhuttu jaks), ? (nouseva intonaatio) sekä ? (glottaaliklusiili). Havainnointien aikana opettaja korosti ääntämisasua omassa puheessaan runsaasti. Korostaminen ilmeni selvempänä artikulointina ja sanan tai sanan osan voimakkaampana painottamisena. Opettaja saattoi myös toistaa sanan

monta kertaa tai toistaa peräkkäin kaksi eri muotoa, kuten <lapanen>, <lapaset>. Usein ääntämisasun korostamista tapahtui, kun tunnilla tehtiin tai tarkastettiin kirjallisia tehtäviä. Korostaminen liittyi siis esimerkiksi päätteen, kuten partitiivin huomioimiseen (<kahvia, teetä>). Näissä tapauksissa fokus ei siis todennäköisesti ollut pääasiassa ääntämisasussa, vaan opettaja yritti mahdollisesti saada opiskelijat kirjoittamaan sanat oikeassa muodossa. Toisinaan opettaja korosti sanoja huomioiden erityisesti niiden tavurakenteen (<kor va puus ti a>, <py ja ma>), jolloin myös yksittäiset äännekorostukset korostuivat. Kun opettaja korosti samaa tai useampaa sanaa peräkkäin, en laskenut näitä erillisiksi kerroiksi.

Toiseksi yleisin menetelmä oli keskusteluharjoitukset. Niitä tehtiin jokaisella tunnilla ja niihin käytettiin runsaasti aikaa; ylipäättään tunneilla keskusteltiin paljon ja hiljaista työskentelyä oli vähemmän. Keskusteluharjoituksia oli monenlaisia: esimerkiksi kuvista keskustelua, käskyjen muodostamista sekä toteamuksia ja niihin vastaamista. Laskin keskusteluharjoituksiksi myös sellaiset tilanteet, joissa opettajajohtoisesti keskusteltiin jostakin asiasta. Usein tuntien alussa opettaja kyseli opiskelijoilta esimerkiksi säähän, päivämäärään ja muihin tuttuihin aihepiireihin liittyviä kysymyksiä. Joihinkin vastauksiin opettaja keksi myös yksittäiselle opiskelijalle kohdistettuja jatkokysymyksiä. Toisinaan keskusteluharjoituksen osa saattoi muodostua ääneen lukemisesta: yhden opiskelijan tuli kysyä valmis kysymys, johon pari keksi spontaanin vastauksen.

Myös ääneen lukemista harjoiteltiin eri tavoilla: useimmiten se ilmeni tekstikappaleiden, dialogien tai yksittäisten lauseiden lukemisena. Opettaja kävi esimerkiksi ristikkotehtävän läpi niin, että pyysi yksittäisiä opiskelijoita lukemaan ääneen vihjeen tai vastauksen. Jotakin dialogeja opettaja kehotti lukemaan useampaan kertaan.

Kahdeksan kertaa havaitsin opettajan korjaavan opiskelijoiden ääntämistä: kun opiskelija äänsi jonkun sanan väärin, opettaja toisti sanan oikeassa muodossa. Korjatessaan opettaja myös artikuloi sanan selvästi. Toisinaan korjaaminen johti siihen, että opiskelija pyrki korjaamaan ääntämistään ja toisti sanan uudelleen. Yhden kerran havaitsin opettajan korjaamisen keskittyvän tarkemmin äännekeston. Opiskelija sanoi kysyvästi *soitaa?* ja opettaja korjasi *soita* painottaen lyhyttä a-äännettä. Kolme kertaa havaitsin korjaamisen fokusoituvan puolestaan äänneyhdistelmiin, kun *flunssa*-sanana fl-konsonanttiyhdistelmä [filunssa] sekä *myöhemmin* [myhemmin] ja *uimassa* [jumasa] -sanojen diftongit aiheuttivat opiskelijoille vaikeuksia. Virheellisiä ääntämisasuja esiintyi useammin, mutta opettaja ei puuttunut niistä jokaiseen.

Vaikka suomenkielistä opetusta näyttää taulukon perusteella esiintyvän vain neljä kertaa, se on todellisuudessa läsnä jatkuvasti opetuksessa ja siksi katson sen keskeisimmäksi ääntämisen opetuksen implisiittiseksi menetelmäksi. Kaikki tunnit pidettiin suomeksi, ja suomi

oli opettajan ja opiskelijoiden ainoa yhteinen kieli. Tietysti muutamat opiskelijat keskustelivat keskenään myös muilla osaamillaan kielillä, mutta kaikkien yhteinen kieli oli suomi.

Observoimillani tunneilla mainitut, mutta ei aktiivisesti käytetyt menetelmät olivat kuunteluharjoitus ja musiikin kuuntelu. Opettaja kehotti opiskelijoita kuuntelemaan kirjan kappaleen kotona nauhalta ja pyysi heitä tarkkailemaan, mitä he ymmärtävät sisällöstä. Kyseessä oli siis ymmärtämisharjoitus eikä ääntämisen piirteiden havaitsemiseen keskittyvä kuunteluharjoitus. Havainnointien aikana ei siis ilmennyt lomakkeeseen merkitsemiäni kuunteluharjoituksia, jotka olivat intonaation visualisointi, sana- tai lausepainon merkitseminen kuullun perusteella, äänteiden tunnistaminen sekä äänten keston tunnistaminen. Eräällä oppitunnilla opettaja kertoi heidän kuunnelleen edellisellä tunnilla Mamba-yhtyeen kappaleen ”Älä jätä minua”. Hän sanoi opiskelijoille, että halukkaat voivat kuunnella kyseistä kappaletta myös kotona.

Kaikki tunneilla aktiivisesti käytetyt menetelmät sisälsivät suullista vuorovaikutusta joko opiskelijoiden tai opettajan ja opiskelijoiden välillä. Usein muut opiskelijat seurasivat opettajan ja yksittäisen opiskelijan välistä keskustelua, ja muutoinkin opiskelu oli pitkälti yhteistoiminnallista. Usein tehtävien teon lomassa tai niiden jälkeen opiskelijat keskustelivat keskenään suomeksi myös muista asioista. Kaikilla seuraamillani tunneilla opettaja kyseli kysymyksiä jokaiselta opiskelijalta myös erikseen. Opiskelijoilla on siis runsaasti mahdollisuuksia keskustella suomeksi. Tergujeffin (2015) mukaan on tärkeää opastaa opiskelijoita hyödyntämään mahdollisuuksia käyttää kieltä myös arkiympäristössä. Havainnoimillani tunneilla ei ilmennyt tehtäviä tai ohjeistuksia kielenkäyttöön oppilaitoksen ulkopuolella, mutta haastattelussa ilmeni, että opettaja on ohjannut opiskelijoita esimerkiksi nauhoittamaan ja kuuntelemaan omaa puhetta heidän äylaitteillaan. Kannustaminen kielen käyttöön arkiympäristössä on erityisen tärkeää, mikäli kielenoppijalla on vähän kohdekielisiä kontakteja arjessaan. Kontaktit valtaväestöön ovat tärkeitä, mutta osalla maahanmuuttajista niitä on hyvin vähän tai ei lainkaan (esim. Mammon 2010: 21, 90; Häkkinen 2016: 61).

Tergujeffin (2012: 603) tutkimus osoittaa, että ääntämistä opetetaan hyvin vaihtelevasti, kun tarkastellaan eri opettajien opetusta: hänen tutkimuksessaan yksi opettajista opetti ääntämistä havainnointien aikana 62 kertaa ja toinen opettaja samassa ajassa neljä kertaa. Molempia opettajia oli havainnoitu yhdeksän 45 minuutin pituisen oppitunnin ajan. Rajamäki (2016: 11) havainnoi vuosiluokkia 7–9 yhteensä 18 oppitunnin ajan, mutta hän ei tarkastele tuloksissa sitä, onko ääntämisen opetuksessa vaihtelua eri opettajien välillä. Havainnointien aikana ääntämistä opetettiin eksplisiittisesti seitsemän kertaa ja valtaosalla tunneista eksplisiittistä opettamista ei havaittu lainkaan (Rajamäki 2016: 11–12). Näihin tuloksiin verrattaessa tutki-

mukseni informantti opetti ääntämistä suhteellisen runsaasti, mutta tulokset eivät ole suoraan verrattavissa, sillä kaikkien tutkimusten näkökulmat ja asetelmat poikkeavat toisistaan hieman. Havainnointien aikana tunneilla ilmeni paljon keskustelua ja vuorovaikutusta, minkä voi nähdä edistävän kielen oppimista: oppimista tapahtuu käyttämällä kieltä vuorovaikutuksessa (esim. Suni 2008: 206; Mustonen 2015: 58). Havainnoimani ryhmän opiskelijoilla oli paljon mahdollisuuksia sekä kuulla suomen kieltä että puhua sitä.

Sosiokulttuurisen teorian mukainen näkemys oppimisesta sosiaaliseen toimintaan osallistumisena näkyy havainnointiaineistossani. Opiskelijoilla on runsaasti mahdollisuuksia osallistua keskusteluun, mutta oppimista voi tapahtua myös seuraamalla muiden keskustelua. Opettajan ja opiskelijoiden lisäksi vuorovaikutusta tapahtuu myös opiskelijoiden välillä. Opettaja kiersi luokassa pari- ja ryhmäkeskustelujen aikana, jolloin hän pystyi myös auttamaan opiskelijoita tarvittaessa. Tässä *scaffolding* on siis mahdollista: opettaja voi tukea oppimista oikea-aikaisesti. Toisaalta myös opiskelijat neuvoivat toisiaan ja toiminta ei ollut ainoastaan opettajajohtoista: opiskelijat voivat siis itse aktiivisesti hakea opiskelutovereidensa ja opettajan tukea. Opettajan yhdelle opiskelijalle suuntaamasta tuesta voivat hyötyä myös muut opiskelijat.

4.1.2 Eksplisiittiset ja implisiittiset menetelmät

Opettajan käyttämät eksplisiittiset ääntämisen opetuksen menetelmät olivat opiskelijan korjaaminen sekä ääntämisasun korostaminen opettajan omassa puheessa. Ääntämisasun korostaminen oli havainnointien aikana useimmiten ilmennyt menetelmä. Opiskelijan on mahdollista kiinnittää huomio sanan ääntämisasuun, kun opettaja lausuu sanan selvästi artikuloiden. Opettaja voi korostaa vain yhtä äännettä tai sanan osaa, jolloin huomio kiinnittyy siihen. On kuitenkin epäselvää, kiinnittääkö opiskelija huomionsa juuri ääntämiseen: onhan mahdollista, että opiskelija ei tietoisesti ajattele ääntämisasua, vaan hänen huomionsa voi kiinnittyä esimerkiksi sanan merkitykseen tai muuhun seikkaan. Joka tapauksessa uskon, että opettajan korostaessa sanaa tai sanan osaa opiskelijan on helpompi omaksua se, sillä erityisesti oppimisen alkuvaiheessa opiskelijoilla voi olla vaikeuksia prosessoida nopean puhevirran sisältöä. Ääntämisasua korostaessaan myös opettajan suun liikkeet korostuivat, mikä voi auttaa opiskelijoita hahmottamaan sanan tai sanan osan ääntämistä.

Myös korjaamisen luokittelu eksplisiittiseksi menetelmäksi on haastavaa: ei voida sanoa varmaksi, tiedostaako opiskelija ääntäneensä sanan väärin tai kiinnittääkö hän huomionsa aktiivisesti oikeaan ääntämisasuun. Jotta voitaisiin varmistaa opiskelijan huomion kiinnitty-

minen ääntämiseen, asia pitäisi ilmaista opiskelijalle selkeästi, esimerkiksi selittämällä sanallisesti tai osoittamalla asia visuaalisesti tai kehollisesti. Havainnoimillani tunneilla opiskelijat kuitenkin vaikuttivat kiinnittävän huomionsa opettajan tekemiin korjauksiin ja tämä ilmeni esimerkiksi silloin, kun he toistivat sanan uudelleen opettajan perässä ja korjasivat omaa ääntämistään.

Tergujeffin (2015) mukaan eksplisiittisessä opetuksessa fokus on opittavassa asiassa eikä opiskelijoissa tai heidän tekemisään virheissä, ja tämä huomion keskittäminen voi johtaa hyviin oppimistuloksiin. Tutkimukseni kontekstissa ei kuitenkaan olisi mielekästä käyttää korjaamista keskeisimpänä ääntämisen opetuksen eksplisiittisenä menetelmänä, sillä kielennoppimisen alkuvaiheessa ääntäminen ei aina ole sujuvaa. Vuorovaikutus olisi todennäköisesti katkonaista, mikäli opettaja puuttuisi jokaiseen mahdolliseen virheelliseen ääntämisaasuun. Havaintojeni mukaan opettajan tekemät korjaukset tapahtuivatkin pääasiassa silloin, kun opiskelijat selkeästi takeltelivat sanojen kanssa tai kun kyseessä oli merkityksen kannalta tärkeä ääntämisen piirre, kuten distinktiivinen kvantiteetti. Esimerkiksi opettajan käyttämä korostaminen voikin olla oppimisen alkuvaiheessa luontevampi menetelmä ääntämisen opetuksessa. Myös havaitsemista kehittävät kuunteluharjoitukset ovat alkuvaiheessa tärkeitä menetelmiä.

Implisiittisistä ääntämisen opetuksen menetelmistä keskeisin oli suomenkielinen opetus. Kohdekielisen opetuksen myötä opiskelijat kuulevat kieltä jatkuvasti, mikä on tärkeää myös ääntämisen kannalta, sillä havaitseminen ja tuottaminen ovat yhteydessä toisiinsa (Richardson 1993: 34; Tergujeff 2015). Myös nauhoitteen kuuntelu kotona oli harjoitus, jossa opiskelijat kuulevat suomenkielistä puhetta, mutta harjoitus ei keskity ääntämisen havaitsemiseen.

Opettaja kehotti halukkaita opiskelijoita kuuntelemaan kotona Mamban kappaleen ”Älä jätä minua”. Kyseistä kappaletta oli kuunneltu edellisellä tunnilla imperatiivin harjoittelun yhteydessä, sillä kappale sisältää useita imperatiivirakenteita. Musiikin avulla voi oppia ääntämistä sekä kielioppirakenteita ja sanastoa (Aho, Huhtaniemi & Nikonen). Fonseca-Mora ja Herrero Machancoses (2016: 360) toteavat Ludkeen ym. (2014) viitaten, että laulaminen kehittää audittiivista havaintokykyä ja tukee fonologista ja verbaalista muistia. Monet kieltenopijat näkevät musiikin auttavan kielen oppimisessa monella tapaa: he näkevät laulamisen ja sanojen lukemisen esimerkiksi kehittävän ääntämistä ja sujuvuutta (Fonseca & Herrero 2016: 360). Tässä opettaja siis todennäköisesti tavoitteli imperatiivirakenteen oppimista, mutta myös ääntäminen voi kehittyä samalla etenkin silloin, jos opiskelijat myös laulavat kappaleen mukana. Opiskelijoita voisi motivoida erityisesti sellaisen musiikin käyttö, joka heitä itseään kiinnostaa. Myös maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmassa mainitaan,

että opetettavat asiat pyritään kytkemään opiskelijoille merkityksellisiin ja kiinnostaviin asioihin (OPH 2012: 17).

Tunneilla ilmenneitä keskusteluharjoituksia ja ääneenlukemistehtäviä on vaikea määrittellä selkeästi eksplisiittiseksi tai implisiittiseksi, mutta niissä voi nähdä piirteitä molemmista: tehtävissä opiskelijat pääsevät sekä tuottamaan että kuuntelemaan suomenkielistä puhetta. Näen, että kyseiset harjoitukset voivat kehittää useita kielitaidon osa-alueita, joista yksi on ääntäminen. Opiskelijalla on mahdollisuus havaita toisten ääntämistä ja keskittyä omaan ääntämiseensä. Rungas harjoittelu sujuvoittaa puhetta. Uskon ääneen lukemisen ja dialogien toistamisen kehittävä erityisesti prosodian oppimista: lausepainon, rytmin ja intonaation oppiminen on mahdotonta ilman pidempiä puhuttuja jaksoja.

Havaintojeni perusteella menetelmien jako eksplisiittisiin ja implisiittisiin on epävarmaa, ja toisaalta se ei ole aina edes tarpeellista: pääasia on, että ääntämistä opetetaan monipuolisesti ja jatkuvasti. Edes yleisimmin eksplisiittiseksi katsotut menetelmät eivät välttämättä itsestään selvästi johda ääntämisen oppimiseen, sillä opiskelija voi itse valita, keskittykö hän todella ääntämiseen. Esimerkiksi kuuntele ja toista -menetelmässä opiskelija voi toistaa sanan keskittymättä siihen tai yrittämättä aktiivisesti ääntää sitä paremmin. Kaikissa harjoituksissa opettaja voisi siis kiinnittää huomiota ääntämisasiin vielä enemmän esimerkiksi sanallisesti. Opiskelijat ovat myös yksilöitä ja jotkut oppivat ääntämisen toisia helpommin. Menetelmien lisäksi esimerkiksi opiskelijan motivaatio, muut osaamat kielet sekä opiskelukokemus voivat vaikuttaa oppimiseen. Vaikka ääntämistä ei opetettaisi eksplisiittisesti, aktiivinen opiskelija voi itse poimia suomenkielisestä materiaalista ääntämisen piirteitä ja imitoida niitä.

4.1.3 Ääntämisen haastavat piirteet

Kielten äännejärjestelmien ja prosodisten piirteiden eroja ja yhtäläisyyksiä vertailemalla voi ennustaa oppijoille vaikeuksia aiheuttavia piirteitä. Esimerkiksi Tergujeff (2013: 22–23) esittelee tutkimuksessaan suomalaisille englannin kielen oppijoille vaikeita ääntämisen piirteitä. S2-kontekstissa vaikeiden piirteiden ennustaminen on kuitenkin monimutkaisempaa, koska oppijoiden lähtökielissä on enemmän variaatiota. Lähtökielten lisäksi monet muut tekijät, kuten motivaatio ja aiempi opiskelukokemus voivat vaikuttaa oppimiseen.

Teorialuvussa esittelemiäni suomen kielen haasteita aiheuttavia ääntämisen piirteitä ilmeni havainnointien aikana, mutta ne eivät olleet opetuksessa keskiössä. Tätä voivat selittää monet tekijät: oppimisen alkuvaiheessa opittavaa asiaa on niin paljon, että yksittäisten ääntämisen piirteiden hiomiseen ei välttämättä ole aikaa. Ääntämisen opetus ei myöskään tapahtu-

nut erillisten ääntämisharjoitusten myötä, vaan muun opetuksen lomassa. Mikäli tunneilla olisi esimerkiksi tehty ääntämisen havaitsemiseen keskittyviä kuunteluharjoituksia tai kuuntele ja toista -tehtäviä, tulokset olisivat voineet olla hyvin erilaisia. Lisäksi huomionarvoista on se, että havainnoin vain murto-osan viikon oppitunneista. Luonnollisesti kaikkia menetelmiä ja ilmiöitä ei ilmennyt juuri niillä tunneilla, joita havainnoin.

Halusin tehdä havaintoja siitä, millä tasolla opettaja korjaa opiskelijoiden ääntämistä ja käytin lomakkeessani luokittelua äännetason ja prosodisen tason korjauksista. Kaksi kertaa havaitsin opettajan korjaavan tarkemmin äännetasolla diftongeja ([*jumasa*] <*uimassa*>; [*myhemmin*] <*myöhemmin*>) sekä kerran prosodisella tasolla äännekestoja ([*soitaa?*] *soita*). Opettaja ei siis puuttunut kaikkiin virheellisesti äännettyihin sanoihin, mutta kuten aiemmin totesin, jatkuva korjaaminen ei olisikaan mielekäästä, sillä virheitä tehdään oppimisen alkuvaiheessa jatkuvasti.

Korostaessa ääntämisasua omassa puheessaan opettaja kiinnitti huomiota äännekestoön myös sanallisesti: <*saappaat*> *huomatkaa pitkä a ja p*. Korostaessaan imperatiivimuotoja opettajan puheessa ilmeni myös loppukahdennus, mutta siihen ei kiinnitetty sanallisesti huomiota: [*menes suihkuun*], *syö? ?iltapalaa*. Runsas ääneen lukeminen ja keskusteluharjoitukset voivat yleisesti kehittää prosodisia piirteitä, vaikka ne eivät keskitykään spesifisti mihinkään prosodiseen piirteeseen. Toisto lisää usein sujuvuutta, ja sujuvan puheen myötä on mahdollista löytää kielen rytmi ja painotus; hyvin hitaassa puheessa tai yksittäisiä sanoja toistaessa ei esimerkiksi voida harjoitella intonaatiota. Prosodian oppiminen vaatii monipuolista harjoittelua. Useimmiten korostaminen kytkeytyi ääntämisen vaikeiden piirteiden sijaan opiskeltaviin rakenteisiin, kuten partitiiviin tai imperatiiviin.

4.2 Opettajan suhtautuminen ääntämiseen ja eri opetusmenetelmiin

Litteroinnissa käyttämäni merkit löytyvät liitteestä 2. Opettaja käsittää ääntämisen yksittäisten äänneiden artikulaation lisäksi intonaationa, puherytminä, lauserytminä ja painotuksena. Hän ei pidä ääntämisen opetusta kaikkein keskeisimpänä asiana kielen oppimisen alkuvaiheessa:

- (1) O: alussa on ehkä se joo alussa on ehkä sillei että et että ku- kuulostellaan ja erikseen harjotellaan ääntämään pitkää ja lyhyttä ja niitä diftongeja (,) kyllä niitä on jonkun verran mutta m- (,) mä ajattelen et niihin ei kannata hirveesti laittaa siinä kohtaa (,) paukkuja koska tota niin niin siinä on niin paljon sitä opittavaa ja ja semmosta (,) se on niinku tärkeä asia mutta se ei oo siinä katastrofissa niinku [--] et mä en ainaakaan pidä sitä niinku tärkeimpänä
- (2) O: kyllä niinkun ääntäminen on on tärkeä mutta se raja on aika korkealla että se on niinkun (,) tässä vaiheessa se häiritsevin

Opettaja kokee opetettavaa sisältöä olevan niin paljon, että ääntäminen ei nouse *keskiöön* opetuksessa.

Opettaja ei opeta ääntämistä erikseen eikä osaa sanoa kuinka usein opettaa ääntämistä, vaan ääntämisen opetus tapahtuu muun opetuksen lomassa. Hän mainitsee samalla kuitenkin kuunteluharjoitukset, jotka ovat erillisiä ääntämiseen keskittyviä harjoituksia. Hän pitää ääntämistä todella tärkeänä ymmärrettävyyden kannalta. Hän ei kuitenkaan pidä ääntämistä keskeisimpänä ongelmana ymmärrettävyydessä:

- (3) O: se ei ehkä niinku ole se (,) se keskeisin ongelma siinä et ne *ymmärtämisen ongelmat tulee siitä kielestä enemmän ku siitä ääntämisestä*
- (4) O: nimenomaan se että että se *kielitaito on heikko että ei ole sanastoa tai ei ole rakenteita* tai (,) niin mutta että se (,) se ei niinku se (,) *se ei parane sillä vaikka ääntäis kuinka hyvin jos ne päätteet niinku vaikka puuttuu* et mä en tiedä että minä koulu nii että meetkö sää vai tuutko sää vai minä lapsi koulu et onks se nyt joku tapaaminen vai muuta nii *se ei oo ääntämisen ongelma vaan se on kielitaidon ongelma*

Kysyessäni tekijöitä, jotka opettajan mukaan aiheuttavat ääntämistä suurempia ongelmia, opettaja mainitsi puutteellisen sanaston ja kielioppirakenteiden osaamattomuuden. Ahon, Huhtaniemen ja Nikosen (2016: 44) mukaan prosodiaa voidaan hyvinkin harjoitella ilman sanastoa, mutta haastatteleman opettaja ei pidä ääntämisen opettamista ensisijaisena kielen oppimisen alkuvaiheessa. Vaikuttaa siltä, että hän ei pidä ääntämisen opetusta hyödyllisenä, jos opiskelijat eivät vielä hallitse tarpeeksi sanastoa ja rakenteita.

Vaikka vain osa havainnointilomakkeen menetelmistä ilmeni havainnoimillani tunneilla, opettaja kertoi käyttäneensä myös muita menetelmiä opetuksessaan. Ainoastaan tarkekirjoitus, sana- tai lausepainon merkitseminen kuullun perusteella ja intonaation visualisointi olivat sellaisia menetelmiä, joita opettaja ei ole opetuksessaan käyttänyt. Eri menetelmistä keskustellessamme opettaja totesi useampaan kertaan *mallintamisen* olevan hänelle keskeisin ääntämisen opetuksen menetelmä:

- (5) O: semmone *oma malli* (,) ja *toistaminen* ja ja niinku tämä se *mallintaminen* ehkä on mä luulisin et mulle ehkä se semmonen tyypillisin

Havainnoinnissa keskeisimmäksi menetelmäksi nousi ääntämisasun korostaminen, joka on ääntämismallin antamista. Opettaja siis vaikuttaa olevan hyvin tietoinen omasta opetustyylistään. Katson kuitenkin, että mallintamisen käsite voidaan tulkita laajemmin: kaikki opettajan puhe – muutkin kuin korostetut jaksot – voivat olla mallintamista. Opettaja kertoi korjaavansa opiskelijoiden ääntämistä silloin, kun se haittaa ymmärrettävyyttä. Hän tekee korjauksia sekä

äännetasolla että prosodisella tasolla. Ääntämisasun korjaaminen on hankalaa, mutta hän pyrkii siihen, että opiskelija pääsee ongelmaan kiinni:

- (6) O: sellasta voi havaitakki että opiskelija niinku (.) niinku huomaa että hän ei jotenki niinku sano tai puhu sitä samallailla kun kun suomalaiset mut *ne ei osaa tarttua siihen et mikä siinä on se ongelma* (.) ja sitte kun sen niinku (.) niinku tää tämmösen rytmityksen ja tauotuksen ja ja tota painon ja tämmösen *jotenki niinku pystyy mallintamaan ja havainnollistamaan niin sitten ne pääsee siihe vähän mukaan* mutta ne on **todella** niinku (.) **todella** todella sitkeässä niinku niitten korjaaminen (.) mut se että *pääsee edes kiinni että mikä siinä kuulostaa niin erilaiselle* siinä omassa puheessa et jos siihen edes vähän niinku pääsee kiinni niin se ehkä sitte auttaa

Tässä näkemyksessä korostuu havaitsemisen ja tuottamisen tiivis yhteys: tuottaminen vaatii oman puheen ja kohdekielen havaitsemista ja tunnistamista. Havaintoihin ohjaaminen on hyvin eksplisiittistä, mikä voi olla erittäin hyödyllistä oppimisen kannalta.

Kuunteluharjoitukset opettaja käsitti ymmärtämisharjoituksina, mutta hän on käyttänyt opetuksessaan myös ääntämiseen keskittyviä kuunteluharjoituksia eli äänneiden tunnistamista (diftongien tunnistaminen tai minimiparitehtävät) sekä äännekeston tunnistamistehtäviä. Hän ei varsinaisesti opeta ääntämistä sääntöjen ja ohjeiden avulla, mutta kertoi esittelevänsä sääntöjä, mikäli opiskelijat sellaista kaipaavat. Menetelmä, jota lomakkeessa ei ollut lainkaan, oli parisanelu:

- (7) O: semmosia esimerkiks *parisaneluja* on mikä tietysti *palvelee siinä paitsi sitä tarkkaa lukemista* (.) koska sitte ku pari sen kirjottaa *jos et sä äännä sitä tosi huolellisesti nii se parihan kirjottaa väärin*

Parisaneluun siis kuuluu olennaisesti sekä ääneen lukeminen, havaitseminen että kirjoittaminen. Tämä menetelmä voi kehittää havaitsemisen ja tuottamisen lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja.

Opettaja vastasi käyttävänsä kuuntele ja toista -harjoituksia, mutta ne eivät ole sanaluetteloiden kuuntelemista ja toistamista, vaan useimmiten kirjan kappaleiden toistamista. Opettaja kertoi käyttäneensä kielistudiota, mutta ei kovinkaan aktiivisesti. Hän kuitenkin kertoi, että oppilaitokseen on tulossa uusi kielistudio, minkä myötä asia tulee todennäköisesti muuttumaan. Kielistudiossa hän on teetättänyt kuuntelu-, luku- ja puhumisharjoituksia. Hän on myös hyödyntänyt kielistudiossa opiskelijan ja opettajan välistä suoraa kontaktia. Lisäksi hän on teetättänyt koulun ulkopuolella nauhoitusharjoituksia:

- (8) O: joskus mä oon sit tehny sellasia lukemisjuttuja että *ne on itte saanu kännykällä niinku nauhottaa* esimerkiksi [--] kun toi meidän oppikirja on netissä kuunneltavissa nii ainahan se on tietysti kotitehtävänä se että *kuuntele ja toista perässä* (.) että tota niin ja sitte lue *lue sinne nauhalle ja kuuntele* että (.) et sehän on se ei oo studiossa tehtävää mutta vastaavaa niinku kotioloissa

- H: elikkä omaa puhetta äänitetään myös muualla
 (9) O: joo kyllä *sekä puhetta että sitte tota luettua tekstiä*

Kotona tehtäviä nauhoitusharjoituksia ei opettajan mukaan aikaisemmin ollut aina mahdollista tehdä, sillä kaikilla opiskelijoilla ei ollut nauhoittamiseen soveltuvia älylaitteita. Nykyään kaikkien ryhmien opiskelijoilla on pääsääntöisesti mahdollisuus nauhoittaa puhetta myös kotioloissa. Oletan esimerkin 9 *puheen* tarkoittavan vapaata puhetta (vrt. *luettu teksti*).

Havainnointilomakkeeseen merkitsemäni menetelmä ”riimien käyttö” kattaa alku- ja loppusointujen lisäksi analogiat. Opettaja kertoi esittelevänsä analogioita, mutta ei alku- ja loppusoinnollisia loruja:

- (10) O: nääki tulee just nää analogiat nii tulee aika helposti niinku tässä opiskelun et et *joku sanoo että niinku ku otetaan joku sana ni joku sit sanoo et mikäs mikäs tää nyt on tämmönen saman kuulonen sana* ne oikeestaan silloin ku ne nousee niinku opiskelijoilta [--] mutta näitä riimipareja en hirveesti koska siinä tullaan sitten sille alueelle just että että se on (.) hmm (.) *jos ne ei oo sanastoltaan niinku olennaisia niin sit siinä mennään vähän niinku ne ois merkityksettömiä sanoja opiskelijalle* [--] jos kuitenkin pitää sitä kieltenoppimista siinä keskiössä niin sitte kuormittaa ajatuksia joillaki semmosilla (.) tatti katti sanoilla mitkä ei oo niinku relevantteja niinku sanoina mutta jos on (.) niinku *sanastolta niinku tärkeitä sanoja* nii kyllä (.) silloin (.) tottakai *tämmöset suu puu ja kuu* [--] semmone havainnoiminen että yhden pienen äänteen ero niin voi sitte merkitä siinä merkityksessä tosi paljon

Tässä esimerkissä opettaja viittaa jälleen opetuksellisen sisällön runsauteen ja siihen, mikä on keskeistä ja millä ei ole oppimisen kannalta suurta merkitystä. Hän ei siis pidä sisällöllisesti merkityksettömien sanojen käyttämistä hyödyllisenä, vaan ennemminkin kuormittavana. Luen analogiat ja lorut yleisesti riimit-kategorian alle, mutta opettaja vaikuttaa pitävän ne erillään toisistaan.

Opettaja on hyödyntänyt puhe-elimistön esittelyä erityisesti luku- ja kirjoitustaidottomien opetuksessa. Hän pitää ääntöpaikkojen esittelyä hyödyllisenä äänne-kirjain-vastaavuutta opettaessa. Hän pitää peilin käyttöä hyödyllisenä, mutta kuvia ääntöelimistöstä hän ei ole käyttänyt:

- (11) O: no tota ei koska sitten sen *kuvan lukeminen esimerkiks näille lukiopiskelijoille niin on hirveen abstraktia* ei ne niitten on tosi aikee hahmottaa ku eivät he ole (.) anatomian kirjoja lukenu [--] nii ei ei sillä tavalla mut ihan sen oman (.) niinku että *katotaan peilistä* ja sitten jos on jotai jotai ihan tämmöstä todella niinku äänneopetusta ollu niinku nii artikulaatioterapiaa nii sitten sitten tietysti katotaan tarkemmin

Ääntämistä havainnoidaan siis oman kehon avulla. Oman kehon havainnointi ja siihen ohjaaminen on eksplisiittistä. Opettaja hyödyntää kehoa myös toisella tavalla: esimerkiksi rytmiä voidaan harjoitella taputtamalla. Tätä hän pitää tärkeänä kirjoittamisen opetuksessa, kun etsii esimerkiksi tavurytmia:

- (12) O: se liittyy just tohon kirjottamiseen esimerkiks kirjottamaan opettamiseen niin siinähan *se on ihan ehdoton se että sä kuuntelet että että* (,) *la pan en et sä saat siihen niinku jonkun rytmin* siihen tai tak ki et-hän sä sitä geminaattaa ikinä sieltä niinku pysty kuulemaan (,) jos sä oot niinku alat kirjottamaan oppimista (,) niin jo- ellet sä oo niinku *hae sitä tavurytimiä ehkä sitä kautta että tavun lopussa ja tavun alussa eli se tarkoittaa että kaksi [--] et kyl se tavurytmin löytäminen auttaa myös niinku sitä sitä tota niin* (,) *no ääntämistä* tietenkin myös mutta niinku sitä lukemista ja oikeinkirjotusta

Hän kuitenkin totesi samalla, että lukemaan tai kirjoittamaan oppiessa ei ole isoin asia, *onko siellä nyt yks koota vai kaks koota*. Kommentti on hieman ristiriitainen, sillä distinktiivisen kvantiteetin hallitsemattomuus voi aiheuttaa väärinymmärryksiä, ja opettaja kuitenkin kertoi useampaan otteeseen pitävänsä ymmärrettävyyttä tärkeänä. Toisaalta kuulija voi päätellä sanan oikean merkityksen kontekstin perusteella virheellisestä ääntämisestä huolimatta.

Ääneen lukemista opettaja kertoi käyttävänsä paljon, mikä näkyy myös havainnointiaineistossa. Myös ääneen lukeminen kytkeytyy opettajan kommentissa tiiviisti luku- ja kirjoitustaidon opetukseen:

- (13) O: *niitä on paljon* (,) paljon (,) kyllä (,) koska se on ihan keskeinen se *sujuvan lukutaidon saavuttaminen ja siinä just nimenomaan se että* (,) *paitsi se lukutaidon saavuttaminen niin tietysti tähdätään luetunymmärtämiseen ja sen ymmärtämisen kannalta on ehdottoman tärkeää että siinä on olemassa se rytmi eli havainnoidaan pilkut ja pisteet ja se lauserytmi* se on musta tosi tärkeä koska ihan niinku suomalaislapsillakin niin se on se olennainen juttu

Tämä kommentti keskittyy kirjoitetun tekstin rytmiin pilkkujen ja pisteiden puitteissa. Spontaanin puheen rytmin harjoittelua pelkkä ääneen lukeminen ei ehkä kehitä: puhevirrassa on pitkiä ketjutettuja puhunnoksia eikä rytmi ole yhtä selkeä kuin kirjoitetussa tekstissä. Spontaanina vuorovaikutusta ajatellen siis olisi tärkeää myös tehdä harjoituksia, joissa keskitytään vapaan puheen rytmiin ja prosodiaan. Näitä taitoja kehittävätkin ehkä paremmin keskusteluharjoitukset.

Kysyessäni videoiden katselusta opettaja otti itse puheeksi myös musiikin kuuntelun ja laulamisen:

- (14) O: joo kyllä (,) ihan *runsaastikin* (,) jonkun verran näitä mitkä on valmiiks tuotettu niinku suomen opetukseen mutta sitte siis toihan on *netti pullollaan kaikkia yleensä just siihen teemaan liittyvää* (,) *nää ruoka* (,) ruuanvalmistus tai asumiseen liittyviä tai tietysti *musiikki on aika tärkeä että musiikkia myös aika paljon* (,) *käytetään* (,) *paitsi kuuntelemalla nii sitte lauletaan ite mukana* kuunnellaan ehkä niitä puuttuvia sanoja ja tämmöstä että (,) että tota niin toihan nyt on ihan mainiota ku toi netti on täynnä kaikenlaista tavaraa
H: joo elikkä täällä musiikissa sitten sanoitko että puuttuvia sanoja et tavallaan yhistetään se johonkin harjoitukseen
- (15) O: joo esimerkiksi voi olla niin että ihan siis sitäkin nyt niin monella tavalla että että niin et mä aukotan vaikka sen sinne *ja kuunnellaan ne tutut sanat ja kirjoitetaan* tai sitte voi olla niin että *vaan kuunnellaan* ja ja tota niin niin mietitään että saiko sieltä mistään kiinni että mistä se kertsii muodostu tai näin tai sitte tie-

tysti jos on siihen *vaikka siihen rakenteeseen tai teemaan liittyvä* joku älä jätä minua hehheh niin tota niin että niinku se jotenki jäis sieltä mieleen että hirveen monella eri tavalla ja sitte monesti voi olla sit sellasia jotka tosi mielellään laulaa et ne sitte kuuntelee niitä kotona ja sitte ku otetaan täällä uudestaan niin sit huomaaki et no tätä on harjoteltu että *musiikkihan on hirveen tosi niinku hyvä ja sehän on kyllä ton ton niinku lukemisen ja ääntämisen kannalta hirveen hyvä ku se musiikkihan rytmittää* niinku sen (,) et sä et voi lopettaa sitä sanaa ennen ku se musi- niinku se rytmittyy siihen että sehän on siinä mielessä ihan tosi loistava käyttää

Usein musiikki- ja videomateriaali siis sisältää sisältöä, kuten sanastoa tai rakenteita, joita parhaillaan harjoitellaan. Harjoitukset sisältävät runsaasti sisältöjen kuuntelemista ja havaitsemista, mutta myös toistoa ja tuottamista laulamisen myötä. Opettaja pitää hyödyllisenä internetistä löytyviä materiaaleja. Musiikin kuuntelua ja laulamista hän pitää hyödyllisenä erityisesti ääntämisen kannalta.

Keskusteluharjoituksia opettaja pitää *vielä valitettavan mekaanisina*, mutta pitää hienona asiana sitä, jos harjoitus synnyttää jonkinlaista *aitoa vuorovaikutusta*. Hän pyrkii vaihtelevaan pareja ja ryhmiä, jotta ryhmässä olisi mahdollisimman paljon eri kielisiä jäseniä. Hän pitää ryhmä- ja parityöskentelyä muutenkin tärkeänä työtapana. Havaitsinkin opiskelijoiden puhuvan keskusteluharjoitusten lomassa myös muista asioista. Keskusteluharjoituksen sisällöt saattoivat esimerkiksi herättää opiskelijoissa lisäkysymyksiä tai -kommenteja.

Haastatteluaineistossa ilmeni havainnointiaineistoa enemmän ääntämisen haastavia piirteitä, joita esittelin teorialuvussa 2.3. Esimerkiksi toonikieliä puhuvien haasteet ääntämisen oppimisessa ilmenevät opettajan kommentteissa:

- (16) O: tässäki ryhmässä nyt hyvin näkee sen että että *Aasian maista tulleilla se on enemmän ongelmallista* ja saattaa häitata ymmärrettävyyttä ja sillon mun mielestä siihen pitää kiinnittää niinku enemmän huomiota (,) mutta tota (,) *kaikilla se ei ole niinkun se suurin ongelma* ollenkaan
- (17) oli tämmönen *burmalainen nainen joka niinku luki hyvin sillee laulellen hirveen virheettömästi* (,) *mutta se lauserymihän hajos* tosi paljon jollon se ymmärrettävyys kärsi ja sillon pitää ottaa niinku se *kokonaisuusrytmi*
- (18) mutta nytki tässä ryhmässä *esimerkiks tää kiinalainen rouva niin tota hän niin hirveen huolellisen hitaasti niinku todella kiinnittää ite siihe huomiota* että eipä eipä niinku että ihan hyvin kyllä niinku mun mielestä selviää kiinnititkö huomiota sä tähän
H: joo
- (19) O: joo eikö ihan sillei niinku todella niinku sanarajat sillee selvästi ja että tota koska *useimmiten siis voi sanoa että että juuri* (,) *Aasian maista tulevilla niin se on ehkä niinku häiritsevintä*

Vaikka hän kertoo ääntämisen olevan häiritsevintä useimmiten toonikieliä puhuvilla, hän osoittaa esimerkissä 17, että haasteet riippuvat myös yksilöstä. Esimerkissä 15 hän sanoo, ettei ääntäminen ole kaikilla *se suurin ongelma*, mutta on epäselvää, viittaako hän siinä yleisesti opiskelijoihin vai nimenomaan aasialaisiin opiskelijoihin. Esimerkin 16 kuvaus *laulellen* viitanee juuri intonaatioon, joka voi olla haastavaa toonikieltä puhuvalle suomenoppijalle.

Lisäksi hän puhuu yksittäisten äänteiden, diftongien sekä pitkän ja lyhyen äänten harjoittelusta:

- (20) O: jos resursseja on nii *ihan esimerkiksi r-äännettä* näissä, näihin, ku onneksi on erityisopettajan ja puheopettajan pätevyys että tietää mistä lähdetään sitte niinku harjottelemaan ihan siis tota et on mulla ollu semmosii juttuja että on ihan tota niin niin opeteltu ihan *vaikka yksittäisen äänteen ääntämistä*
- (21) tietysti nyt nää *diftongit ja ja pitkä ja lyhyt vokaali ja konsonantti aiheuttaa niitä ongelmia* jotka heijastuu sitten tietenkin sinne kirjottamiseen

Hän ei varsinaisesti kuvaa r-äännettä vaikeaksi, mutta mainitsee sen kuitenkin esimerkkinä yksittäisen äänten harjoittelun yhteydessä. Tulkitsen, että r-äänne siis on yksi äänne, joka saattaa kaivata harjoittelua. Diftongien sekä pitkän ja lyhyen äänten hän toteaa aiheuttavan ongelmia ja katsoo niiden heijastuvan myös kirjoittamiseen.

Opettajan keskeisimmäksi kokema opetusmenetelmä mallintaminen näyttäytyy hyvin eksplisiittisenä, kun hän samassa yhteydessä kertoo esimerkiksi puuttuvan häiritsevään ääntämiseen: hän käskää esimerkiksi *sanomaan uudelleen ja katsomaan tarkemmin*, ja tämän jälkeen kaikki toistavat sanan yhdessä. Korostamisen lisäksi mallintaminen siis kytkeytyy vahvasti ääntämisen korjaamiseen. Hän kuitenkin korostaa haastattelussa useampaan kertaan, että opetuksen alkuvaiheessa ääntäminen ei nouse keskiöön, sillä opetettavaa sisältöä on niin paljon. Hän pohtii, että esimerkiksi asiakaspalvelutyössä ääntäminen on tärkeämpää. Opettaja miettii, pitääkö opiskelijan *kuulostaa suomalaiselta* vai saako aksentti kuulua puheesta.

Haastatteluaineisto osoittaa, että mahdollisuuksia *scaffoldingiin* on runsaasti: opettaja pyrkii ottamaan päivittäin kontaktia jokaiseen opiskelijaan erikseen. Opiskelijat voivat opettajan lisäksi tukeutua myös toisiinsa. Vaikka opettaja toteaa keskusteluharjoitusten olevan mekaanisia, hän pitää hyvänä asiana sitä, jos ne poikivat myös aitoa vuorovaikutusta opiskelijoiden välillä. Huomio kiinnittyy eksplisiittisesti ääntämiseen mallintamisessa, korjaamisessa, oman puheen nauhoittamisessa ja kuuntelussa sekä ääntöpaikkojen tarkastelussa. Mallintamisessa huomio kiinnittyy opettajan puheeseen ja muissa menetelmissä opiskelijoiden omaan puheeseen. Opiskelijoilla on siis mahdollisuuksia havainnoida omaa puhetta sekä saada ääntämismalleja suomenkielisestä puheesta.

Haastatteluaineistossa näkyy vahvasti opettajan tausta luku- ja kirjoitustaidon opettajana. Usein hän esimerkiksi yhdistää puhumisen sujuvuuden lukemisen sujuvuuteen ja äänteiden harjoittelun kirjainten oppimiseen. Opettaja vaikuttaa olevan erittäin tietoinen haasteita aiheuttavista ääntämisen piirteistä ja hän puuttuu virheelliseen ääntämiseen, mutta samalla hän kuitenkin pitää ääntämisen roolia melko pienenä oppimisen alkuvaiheessa.

5 PÄÄTÄNTÖ

Havainnointi- ja haastatteluaineiston perusteella opettaja opettaa ääntämistä runsaasti ja eri menetelmiä monipuolisesti hyödyntäen. Hän ei opeta ääntämistä irrallaan muusta opetuksesta, vaan jatkuvasti muun opetuksen lomassa, kuten on suotavaakin. Ääntäminen on siis läsnä opetuksessa yhtenä kielen ja suullisen kielitaidon osa-alueena. Ääntämisen rooli erityisesti oppimisen alkuvaiheessa jää kuitenkin pieneksi, ja opettaja näkee esimerkiksi sanaston ja rakenteiden puutteellisen hallinnan aiheuttavan ääntämistä enemmän ongelmia ymmärrettävyydessä. Haastattelussa ilmenee opettajan käyttävän myös menetelmiä, joita havainnointiaineistossa ei ilmennyt. Opettaja vaikuttaa olevan tietoinen keskeisimmistä käyttämistään opetusmenetelmistä.

Opiskelijoilla on runsaasti mahdollisuuksia kuulla ja puhua suomen kieltä. Ääntämistä opetetaan sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti, mutta ilmiö vaatisi tutkimusta myös kielenoppijoiden parissa: mitkä menetelmät he kokevat tehokkaimmiksi ja näyttäytyvätkö eksplisiittiset menetelmät samanlaisina opettajille ja opiskelijoille. Kaikki opetusmenetelmät eivät sovi kaikille opiskelijoille, ja ääntämisen oppiminen voi olla toisille helpompaa monista tekijöistä riippuen. Suomen kielen ääntämisen haasteita aiheuttavia piirteitä ilmeni etenkin haastatteluaineistossa. Yleisimpiä haasteita on siis mahdollista ennustaa ja täten niihin voidaan kiinnittää tietoisesti huomiota. Opettaja kuitenkin valitsee itse sisällöt ja käytänteet opetuksensa, joten huomion kiinnittyminen ääntämiseen voi vaihdella opettajien välillä. Opettaja on monelle suomen kielen oppijalle tärkeä ääntämismalli, sillä kotoutumiskoulutuksessa opiskellaan kuuden tunnin ajan joka arkipäivä. Opettajan rooli on muutenkin tärkeä, sillä hän on opettavien sisältöjen asiantuntija. Opettaja voi puuttua ääntämiseen silloin, kun se vaikeuttaa ymmärrettävyyttä.

Aineistoni perusteella *scaffolding* on mahdollista ja sitä tapahtuukin: opiskelijat voivat tukeutua sekä opettajaan että toisiinsa. Opettaja on jatkuvasti läsnä ja voi tukea opiskelijoita lähikehityksen vyöhykkeellä. Haastattelussa opettaja sanoi opiskelijoiden olevan *toistensa parhaita opettajia* ja että *etevämmät kielenoppijat voivat tuutoroida heikompiä*. Nämä näkemykset ilmentävät hyvin sitä, että opettaja ei ole ainoa oppimisen ohjaaja ja mahdollistaja. Oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa ja opiskelijat opettavat myös toisiaan.

Aineistoni ei kerro ääntämisen opetuksen tilanteesta yleensä S2-opetuksessa, sillä opettajakohtaiset erot opetuksen määrässä ja menetelmissä voivat olla suuria. Siksi aihetta voisi-kin tutkia lisää havainnoimalla useampia opettajia, ja vertailua voisi tehdä myös eritasoisten

opetusryhmien välillä; menetelmät ja sisällöt voivat olla hyvinkin erilaisia opiskelijoiden taitotasosta riippuen. Opettajan mukaan esimerkiksi sana- tai lausepainon merkitsemistehtävät ovat haastavia tai mahdottomia ryhmissä, joissa lukutaidon taso on heikko, sillä kyseiset tehtävät vaativat sujuvaa lukutaitoa. Sopivien menetelmien valitseminen vaatiikin opiskelijoiden taustatietojen ja -taitojen tiedostamista.

Koska en nauhoittanut havainnointitilanteita, en pystynyt jälkikäteen tarkistamaan esimerkiksi sanoja tai sisältöjä, joita ääntämisen opetuksessa ilmeni. Keräsin kuitenkin ensisijaisesti tietoa siitä, mitä menetelmiä opetuksessa käytetään ja se onnistui hyvin, sillä käytin tarkasti harkittua ja strukturoitua havainnointilomaketta. Tarkasti jäsennelty lomake mahdollisti sen, että muistiinpanojen kirjoittamiselle jäi enemmän aikaa. Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että analyysini ei tukeutunut pelkästään omiin havaintoihini, vaan myös opettajan ääni pääsi kuuluviin.

Tutkimukseni osoittaa, että ääntämistä voidaan oppia ja opettaa hyvin monella tapaa. Erityisesti eksplisiittisten menetelmien käyttö on tehokasta oppimista ajatellen, ja on suotavaa pohtia, kuinka ääntämisen opetus olisi entistä eksplisiittisempänä myös opiskelijoille. Sujuva ääntäminen vaatii aluksi piirteiden havaitsemista ja tunnistamista, ja opettaja voikin ohjata opiskelijoita havainnoimaan omaa ääntämistään. Tietysti myös implisiittiset menetelmät ovat hyödyllisiä, ja niillä on oma roolinsa ääntämisen oppimisessa juuri havaitsemisen kautta. On tärkeää, että ääntäminen on läsnä kaikessa opetuksessa eikä se jää irrallisiksi harjoituksiksi.

LÄHTEET

- Aho, Eija; Huhtaniemi, Aino & Nikonen, Mari 2016: *Fonetiikkaa suomen kielen oppijoille*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Brown, Anneli 2004: Kvantiteetin oppimisesta. Teoksessa Boglárka Straszer ja Anneli Brown (toim.) *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä*. Kakkoskieli 5 s. 117–144. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos 2004.
- Derwing, Tracey & Munro, Murray J. 2014: Once you have been speaking a second language for years, it's too late to change your pronunciation. Teoksessa Linda Grant (toim.) *Pronunciation myths: applying second language research to classroom teaching* s. 34–55. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Donato, Richard 2000: Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning* s. 27–50. Oxford: Oxford University Press.
- Fonseca-Mora, M. Carmen & Herrero Machancoses, Francisco 2016: Music and Language Learning: Emotions and Engaging Memory Pathways. Teoksessa Peter D. MacIntyre, Tammy Gregersen & Sarah Mercer (toim.) 2016: *Positive Psychology in SLA* s. 359–373. <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1823121> 15.4.2018
- Grönfors, Martti 1982: *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko; Sajavaara, Paula 2004: *Tutki ja kirjoita*. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, Sasa 2016: *Kotoutumiskoulutus osana kotoutumisprosessia – Maahanmuuttajien omia kokemuksia*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos. – <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201606062927> 18.4.2018
- Immonen, Jenni 2005: *Kiinalaisen aikuisopiskelijan suomen kielen fonologian oppiminen*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Kautonen, Maria; Kuronen, Mikko; Ullakonoja, Riikka; Tergujeff, Elina & Dufva, Hannele 2015: På väg mot bättre språkundervisning – FOKUS på uttal. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11.03.2015 (Maaliskuu). – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/pa-vag-mot-battre-sprakundervisning-fokus-pa-uttal> 3.4.2018
- Lantolf, James P. 2000: Introducing Sociocultural theory. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural theory and second language learning* s. 1–26. Oxford: Oxford University Press.
- Leinonen, Anne 2015: “Riittää kun saa selvää” : *Vieraalla aksentilla tuotettu suomi nuorten arvioimana*. Jyväskylä Studies in Humanities 275. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6448-1> 15.4.2018
- Ludke, Ferreira & Overy 2014: Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition* 42 (1) s. 41–52.
- Mammon, Reet 2010: *Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 403. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4142-0> 18.4.2018
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence 2004: *Second language learning theories. Second edition*. London: Hodder Education and Hachette UK Company.
- Mustonen, Sanna 2015: *Käytössä kehittyvä kieli : Paikat ja tilat suomi toisena kielenä -oppijoiden teksteissä*. Jyväskylä Studies in Humanities 255. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6213-5> 28.3.2018
- OPH = Opetushallitus 2012: Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012. – http://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf 25.3.2018
- Pajunen, Anneli 2002: Suomen kieli maailman kielten joukossa. – *Virittäjä* 4/2002 s. 563–569.
- Rajamäki, Antti 2016: *Pronunciation teaching in a Finnish secondary school: A case study*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201605222650> 15.4.2018
- Richardson, Ulla 1993: Näkökulmia puhutun suomen oppimiseen ja opettamiseen. Teoksessa Eija Aalto & Minna Suni (toim.) *Kohdekielenä suomi : Näkökulmia opetukseen*. Jyväskylän yliopisto: Korkeakoulujen kielikeskus.
- Strömmer, Maiju 2017: *Mahdollisuuksien rajoissa : Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä*. Jyväskylä Studies in Humanities 336. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7265-3> 30.3.2018
- Suni, Minna 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa : Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Jyväskylä Studies in Humanities 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3209-1> 3.4.2018

- Tammelin-Laine, Taina 2014: *Aletaan alusta : Luku- ja kirjoitustaidottomat aikuiset uutta kieltä oppimassa*. Jyväskylä Studies in Humanities 240. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5997-5>
- Tergujeff, Elina 2015: Ääntämisen opettaminen. http://www.edu.fi/perusopetus/kielet/ops2016_tukimateriaalit/tavoitteet_vuosiluokilla_3-6_ja_7-9_aantamisen_opettaminen 19.2.2018
- Tergujeff, Elina 2013: *English Pronunciation Teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities 207. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5> 19.2.2018
- Tergujeff, Elina 2012: English pronunciation teaching: Four case studies from Finland. *Journal of Language Teaching and Research* 3 (4), s. 599–607. – <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5> 19.2.2018
- Toivola, Minnaleena 2011: Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen Suomessa. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteiden laitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/27888> 5.4.2018
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi 2018. Uudistettu laitos.
- Vihanta, V. 1990: Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. Teoksessa Tommola, Jorma (toim.) *Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen : AFinLA:N vuosikirja* 48. s. 199–226. Turku: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Vilkkä, Hanna (toim.) 2011: *Laadullisen tutkimuksen kenttätutkimusmenetelmät*. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. – http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf 3.3.2018
- Vygotsky, Lev Semjonovitš 1982: *Ajattelu ja kieli*. Käännös K. Helkama & A. Koski-Jännes. Helsinki: Weilin & Göös.
- Väestöliitto n.d.: Maahanmuuttajien määrä. http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/ 27.3.2018

LIITTEET

Liite 1: Havainnointilomake.

Käytetty menetelmä	Kuinka monta kertaa menetelmä esiintyy	Havainnointi/muistiinpanoja
Kuuntele & toista	opettajan perässä äänitteen perässä	
Opettaja korjaa opiskelijan ääntämistä	yleisellä tasolla, ei tarkempaa fokusta äännetaso yksittäiset äänteet äänneyhdistelmät prosodia äännekesto painotus rytmi intonaatio	
Ääntämisasun korostaminen omassa puheessa		
Riimien käyttö		
Sääntöjen ja ohjeiden esittely		
Puhe-elimistön esittely		
Ääneen lukeminen		
Kuunteluharjoitukset		
Videoiden katsominen		
Musiikin kuuntelu		
Laulaminen		
Kinesteettiset menetelmät (esim. rytmin harjoittelu taputtamalla)		
Opettaja opettaa suomeksi		
Keskusteluharjoitukset		
Tarkekirjoitus		

Kuunteluharjoitus-esimerkkejä: a) intonaation visualisointi b) sana- tai lausepainon merkitseminen kuullun perusteella c) äänteiden tunnistaminen d) äännekeston tunnistaminen

Liite 2: Litterointimerkit

- O Opettaja
- H Haastattelija
- (.) Puheeseen suhteutettuna pitkä tauko
- (,) Puheeseen suhteutettuna lyhyt tauko
- [--] Poistettu jakso
- a** Painotettu jakso
- kesken jäänyt jakso