

Nina-Maria Ranta

**KVANTITEETTIOPPOSITIOIDEN JA NIISTÄ
MUODOSTUVIEN MINIMIPARIEN OPETUS
SUOMI TOISENA KIELENÄ -OPETUKSEN
ALKUVAIHEESSA**

Informaatioteknologian ja viestinnän tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Elokuu 2019

TIIVISTELMÄ

Nina-Maria Ranta: Kvantiteettioppositioiden ja niistä muodostuvien minimiparien opetus suomi toisena kielenä -opetuksen alkuvaiheessa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Suomen kielen maisteriopinnot
Elokuu 2019

Ääntämisen oppiminen on olennainen osa kielen oppimista, ja hyvän ääntämisen tärkein kriteeri on ymmärrettävyys, johon puolestaan vaikuttavat eniten puheen prosodiset ominaisuudet: paino, intonaatio ja kvantiteetti. Näistä kolmesta ominaisuudesta kvantiteetti on suomea toisena kielenä opettelevalle erityisen vaikea oppia, koska se on suomen kielelle hyvin omalaatuinen piirre. Aikaisemmin on tutkittu kyllä yleisesti toisen kielen ja myös suomen kvantiteetin oppimisen tuloksia, mutta ei kvantiteetin opetusta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena olikin tehdä selvitys kvantiteetin, kvantiteettioppositioiden ja niistä muodostuvien minimiparien, opetuksen nykytilanteesta eli siitä, opetetaanko suomi toisena kielenä -opetuksessa kvantiteettia ja jos, miten sitä opetetaan. Tutkimuksen aineistona toimi kolme eri aineistokokonaisuutta: kahdeksan opetussuunnitelmaa, 10 S2-oppikirjaa sekä tätä tutkimusta varten toteutetun S2-opettajille suunnatun lomakehaastattelun vastaukset. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: 1) Otetaanko ääntämisen ja kvantiteetin opetus huomioon opetussuunnitelmissa ja jos, miten ne otetaan huomioon? 2) Käsitelläänkö S2-oppikirjoissa ääntämistä ja kvantiteettia ja jos, miten niitä käsitellään? 3) Ovatko kvantiteetti ja kvantiteettioppositioista muodostuvat minimiparit osana S2-opettajien opetusta? Lisäksi selvitettiin, mainitaanko opetussuunnitelmissa kvantiteetin opetuksen yhteydessä minimiparien opetus ja niiden hyödyntäminen, opetetaanko ja hyödynnetäänkö S2-oppikirjoissa kvantiteetin opetuksessa minimipareja sekä millä eri tavoilla opettajat opettavat kvantiteettia ja kvantiteettioppositioista muodostuvia minimipareja ja miten tärkeäksi opettajat kokevat niiden opettamisen. Tutkimus kuuluu soveltavan kielitieteen piiriin: teoriataustana toimii sekä suomen kvantiteetin että S2-opetuksen teoriaa. Opetussuunnitelmia ja S2-oppikirjoja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin, ja S2-opettajille suunnattu lomakehaastattelu toteutettiin kyselylomakkeena, jonka vastaukset dokumentoitiin ja raportoitiin ja edelleen teemoiteltiin ja tyypiteltiin. Näiden kvalitatiivisten menetelmien lisäksi jokaisen aineiston analyysissä hyödynnettiin myös kvantitatiivisia menetelmiä: kvantifiointia ja taulukointia.

Tutkimuksen tulosten mukaan ääntäminen ja kvantiteetti otetaan huomioon ja niitä käsitellään sekä opetussuunnitelmissa että S2-oppikirjoissa erityisesti luku- ja kirjoitustaitovaiheessa ja nimenomaan aikuisten opetuksessa. Opetussuunnitelmissa huomioidaan äännekestojen, lyhyiden ja pitkien vokaalien ja yksöis- ja kaksoiskonsonanttien harjoittelu ja oppikirjoissa harjoitellaan erilaisten kestojen kuulemista ja tunnistamista ja toistamista ja ääntämistä. Minimiparien opetusta ja niiden hyödyntämistä kvantiteetin opettamisessa ei mainita yhdessäkään opetussuunnitelmassa, ja oppikirjojenkin kohdalla niitä opetetaan ja hyödynnetään vain kolmessa. Todella vähäistä tai olematonta ääntämisen ja kvantiteetin huomiointi ja käsittely on enimmäkseen lasten opetuksen, perusopetukseen valmistavan opetuksen ja perusopetuksen, sekä kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat opettavat kvantiteettia oppilailleen, ja sen opettamisen tavoissa korostuvat eniten ääntämisharjoitukset ja kuullunymmärtämistehtävät. Suurin osa opettaa kvantiteettia S2-opintojen alusta asti läpi opintojen. Kaikki kyselyyn vastanneista myös pitävät kvantiteettia tärkeänä aiheena S2-opetuksessa, ja suurimmaksi perusteluksi sille nousee kvantiteetin vaikutus merkitykseen ja ymmärrettävyyteen. Opettajien vastaukset ovat kuitenkin kokonaisuudessaan hyvin hajanaisia, ja tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaankin pitää sitä, ettei ääntämisen ja kvantiteetin opetukselle ole opetussuunnitelmissa, S2-oppikirjoissa eikä myöskään S2-opettajilla yhtenäistä pohjaa, vaikka niiden merkityksestä kielitaidolle on vahvat teorian ja käytännön perusteet. Tutkimuksen tulos nostaa siis puheenaiheeksi S2-opetuksessa tärkeän kvantiteetin opetuksen kehnon tilanteen.

Avainsanat: suomi toisena kielenä -opetus, ääntäminen, prosodia, kvantiteetti, kvantiteettioppositio, minimipari

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin Originality Check -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
1.1 Suomen kvantiteetti, kvantiteettioppositio ja minimipari.....	4
1.2 Tutkimuksen taustat ja tutkimuskysymykset.....	6
1.3 Tutkimuksen luonne, aineisto ja menetelmät	8
2 KVANTITEETIN JA S2-OPETUKSEN TEORIAA.....	11
2.1 Suomen leksikaalinen kvantiteetti	11
2.1.1 Maailman kielten tarkastelua leksikaalisen kvantiteetin mukaan	11
2.1.2 Kvantiteettioppositio fonologinen tulkinta	13
2.1.3 Ominaiskesto ja kestoihin vaikuttavat tekijät	14
2.1.4 Suomen vokaalijärjestelmä ja vokaalien kvantiteetti	16
2.1.5 Suomen konsonanttijärjestelmä ja konsonanttien kvantiteetti	17
2.2 S2-oppiminen ja -opettaminen.....	19
2.2.1 Ääntämisen oppiminen ja opettaminen.....	22
2.2.1.1 Ääntämisen tasot ja laatukriteerit	23
2.2.1.2 Ääntämisen motorinen luonne	23
2.2.1.3 Vaikeimmat äänteet ja äänteiden piirteet	24
2.2.1.4 Äänteiden oppiminen	25
2.2.1.5 Prosodian oppiminen ja opettaminen	27
2.2.1.6 Ääntämisen opettamisen keinot.....	28
2.2.2 Kvantiteetin oppiminen ja opettaminen	29
2.2.2.1 Kvantiteetin helppoudet ja vaikeudet	30
2.2.2.2 Kvantiteetin oppimisen ja opettamisen tavat.....	31
2.2.2.3 Kvantiteetin oppimiseen vaikuttavat tekijät	32
3 KVANTITEETTI OPETUSSUUNNITELMISSA	34
3.1 Lasten perusopetus	35
3.1.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	35
3.1.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	35
3.1.3 Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma	37
3.1.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -informaatioaineisto	40
3.2 Aikuisten perusopetus ja muu koulutus	40

3.2.1 Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet	40
3.2.2 Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet ...	42
3.2.3 Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	44
3.2.4 Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma	46
3.3 Kokoavasti kvantiteetista opetussuunnitelmissa.....	47
4 KVANTITEETTI S2-OPPIKIRJOISSA	51
4.1 Lasten oppikirjat	53
4.1.1 Eka Suomi.....	53
4.1.2 Aamu: Suomen kielen kuvasanakirja.....	55
4.1.3 Seikkailujen aapinen	57
4.2 Aikuisten oppikirjat	59
4.2.1 Aasta se alkaa.....	59
4.2.2 Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja	61
4.2.3 Luku Startti: Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille.....	63
4.2.4 Oma suomi 1: Suomea aikuisille	64
4.2.5 Ahaa! 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille.....	65
4.2.6 Hyvin menee! 1: Suomea aikuisille	67
4.2.7 Suomen mestari 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille.....	68
4.3 Kokoavasti kvantiteetista S2-oppikirjoissa	70
5 KVANTITEETTI S2-OPETUKSESSA.....	75
5.1 Kyselyyn vastanneista	76
5.2 Kvantiteetti puheenaiheena opetuksessa	79
5.3 Tapoja opettaa kvantiteettia.....	81
5.4 Kvantiteetin opetuksen tärkeys.....	84
5.5 Kielitaustan vaikutuksesta kvantiteetin oppimiseen.....	86
5.6 Kokoavasti kvantiteetista S2-opetuksessa	87
6 LOPUKSI.....	89
LÄHTEET	
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Suomen väestö koostuu koko ajan enemmän maahanmuuttajista, joiden äidinkieli ei ole suomi: vuonna 1993 Suomessa oli noin 53 000 vieraskielistä, vuonna 2003 noin 125 000, vuonna 2013 noin 289 000 ja viime vuonna, vuonna 2018, noin 392 000 (Tilastokeskus 2019). Maahanmuuttaja on ulkomailla syntynyt Suomeen muuttanut henkilö, ja Suomeen muutetaan useista syistä, esimerkiksi työn, opiskelun tai perheen takia tai pakolaisena (Karasma 2012: 15–17). Suomen kielen oppiminen on luonnollisesti olennainen osa kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan: kielen avulla pystytään toimimaan arjessa ja haakeutumaan opiskelemaan tai töihin sekä ylipäättään opitaan ymmärtämään suomalaista kulttuuria ja pystytään solmimaan sosiaalisia suhteita. Kun suomea opetetaan ulkomaalaisille Suomessa, suomenkielisessä ympäristössä, heille opetetaan suomea toisena kielenä (S2). Kielten opetuksessa yleisesti on aikaisemmin korostettu paljon kirjoitetun kielen hallintaa, mutta nykyisin kiinnostus suullista kielitaitoa kohtaan on lisääntynyt (ks. esim. Iivonen 2005: 46). Suullisen kielitaidon opetuksessa tulisi kiinnittää erityisesti huomiota ääntämiseen, koska kieltä pitää luonnollisesti osata ääntää, jotta sitä voi puhua, ja koska syntyperäiset kuulijat arvioivat usein puhujaa ja hänen kielitaitoaan pelkän ääntämisen perusteella (Asikainen 2004: 211, Lintunen 2014: 166). Ääntämisen tärkein kriteeri on ymmärrettävyys (Lintunen 2014: 166), ja siihen vaikuttavat eniten puheen prosodiset eli puheen yksittäisten segmenttien (äänteiden) kanssa limittyvät ominaisuudet, kuten paino, intonaatio ja kvantiteetti (Vihanta 1990: 204–205, Karlsson 1994: 58, Aho 2004: 11). Olen itse havainnut opettaessani suomea maahanmuuttajille juuri kvantiteetin, kvantiteettioppositioiden ja niistä muodostuvien minimiparien, olevan heille erityisen vaikea oppia. Muun muassa Anneli Brownin (2004: 139) mukaan kvantiteettia pidetäänkin yleisesti suomen prosodisista piirteistä hankalimpana oppia, ja myös Riitta Pennalan (2013: 21) ja Sari Ylisen (2006: 43) havainnot tukevat omia havaintojani. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehdä selvitys siitä, opettaanko kvantiteettia S2-opetuksessa ja jos opetetaan, miten sitä opetetaan.

1.1 Suomen kvantiteetti, kvantiteettioppositio ja minimipari

Kvantiteetti kuuluu siis puheen prosodisiin eli suprasegmentaalisiin, puheen yksittäisten segmenttien kanssa limittyviin, ilmiöihin painon ja intonaation ohella (Karlsson 1994: 58). Kalevi Wiikin (1998: 100–101) mukaan kvantiteetti voidaan jakaa kahteen lajiin: fyysikaaliseen kvantiteettiin eli äänten kestoon

(duration) ja lingvistiseen kvantiteettiin eli äänteen pituuteen (length). Äänteen kesto viittaa sen todelliseen, foneettiseen keston esimerkiksi sekunneissa mitattuna, ja äänteen pituudella puolestaan tarkoitetaan äänteen tai äännejonon havaittavissa olevaa lingvististä, fonologista kvantiteettia. Suomen kielessä, kuten kaikissa muissakin kielissä, äänneiden kestoja on olemassa loputon määrä, mutta pituuksia eli kvantiteettiasteita suomessa on kaksi: lyhyt ja pitkä. Oikeinkirjoituksessa lyhyt kvantiteetti merkitään yhdellä ja pitkä kahdella kirjaimella, esimerkiksi *taka*, *takka*. Suomen kielessä kvantiteetilla on distinktiivinen eli merkitystä erottava funktio: kaksi kvantiteettia ovat keskenään fonologisessa oppositiossa eli toisin sanoen muodostavat kvantiteettiopposition siten, että jos äänteen kvantiteetti vaihtuu, myös sanan merkitys muuttuu, kuten edellisessä esimerkissä (Lieko 1992: 94, 154). Suomessa sekä vokaaleissa että konsonanteissa voidaan erottaa fonologisesti nämä kaksi kvantiteettia. Fred Karlsson (1994: 58) selventää vielä, että nämä pitkät ja lyhyet vokaalit ja konsonantit voivat yhdistyä keskenään vapaasti, eli niistä on mahdollista muodostaa neljä eri yhdistelmää: lyhyt + lyhyt, lyhyt + pitkä, pitkä + lyhyt ja pitkä + pitkä. Hänen mukaansa kvantiteettisuhteita ohjaavat puhetta tuottaessa aivojen ajoitus- ja koordinaatiomekanismit. Merkitystä erottavan sanansisäisen kvantiteetin lisäksi suomessa esiintyy myös sananrajainen kvantiteetti-ilmiö loppukahdennus (omine ehtoineen), joka ei erota merkityksiä (Brown: 2004: 120). Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin vain sanansisäiseen eli merkitystä erottavaan kvantiteettiin.

Minimiparilla tarkoitetaan puolestaan sellaista sanaparia, jonka parit eroavat toisistaan vain yhden äänteen kohdalla ja joilla on eri merkitys, esimerkiksi *kala*, *pala* (Häkkinen 2007: 90). Nämä eroavat äänteet ovat keskenään fonologisessa oppositiossa, ja distinktiivisen eli merkitystä erottavan eron sisältävä minimipari todistaa, että äänteet ovat eri foneemeja (Karlsson 1994: 64). Koska sanansisäinen kvantiteetti erottaa suomessa merkityksiä, kaikki suomen kielen sanaparit, joissa on sanansisäinen kvantiteettioppositio, muodostavat myös minimiparin. Esimerkiksi ilmauksissa *tulee* ja *tuulee* on sanansisäinen kvantiteettioppositio, ja näin ollen ne muodostavat myös minimiparin. Karlssonin (1994: 64) mukaan syntyperäinen puhuja osaa tunnistaa oppositiossa olevat äänteet eri äänneiksi eli eri foneemien edustajiksi ja edelleen sanat minimipariksi. Minimipareja ja minimiparianalyysia hyödynnetään yleensä foneemi-analyysissä fonologisten oppositioiden löytämiseen (Karlsson 1994: 64), mutta minimipareja ja niiden merkityserojen opettamista voidaan hyödyntää kvantiteettioppositioiden osalta myös S2-opetuksessa kvantiteetin opettamisessa (ks. esim. Melaranta 2018).

1.2 Tutkimuksen taustat ja tutkimuskysymykset

Aikaisempaa tutkimusta aiheeseen liittyen ovat tehneet esimerkiksi ääntämisen opetuksen vaikutuksesta toisen kielen puheen oppimiseen Tracy Derwing ja Marian Rossiter (2003); toisen kielen kvantiteettioppositioiden omaksumisesta Jennifer Mah ja John Archibald (2003); suomen kvantiteetista ja sen oppimisesta vieraan kielen näkökulmasta Anneli Brown (2004), Tanja Asikainen (2004), Anne Tiermas (2008), Sari Ylinen (2006) ja Riitta Pennala (2013); prosodian asemasta suomi toisena ja vieraana kielenä opetuksessa Eija Aho (2004); vieraasta aksentista suomessa Minnaleena Toivola (2004, 2011) ja S2-oppijoiden fonologisesta tietoisuudesta Tiina Saarelainen (2017). Esimerkiksi Tiermas ja Saarelainen ovat testanneet suomenoppijoiden kvantiteetin omaksumista kielenoppimisen alkuvaiheessa ja Toivola on kartoittanut vieraan aksentin arviointia ja sen mittaamista kuuntelukokeilla. Fonologista tietoisuutta, prosodiaa, kvantiteettia ja niiden oppimista ja ääntämisen oppimista ylipäätään on tutkittu ja testattu paljonkin, ja näissä aikaisemmissa tutkimuksissa painotetaan, että ääntämisen opetukseen pitäisi panostaa. Esimerkiksi Tiermas (2008: 63) kirjoittaa:

Koska vokaalien kvantiteettiopposition omaksuminen vie aikaa, tulisi opetuksessakin kiinnittää enemmän huomiota äänteiden kvantiteettiin, joka on keskeinen prosodinen piirre suomen kielessä.

Lukuun ottamatta ulkomaalaisia tutkimuksia (kuten Derwing ja Rossiter 2003) aikaisemmissa tutkimuksissa ei kuitenkaan keskitytä itse opetukseen, eikä Derwingin ja Rossiterin tutkimuksessakaan keskitytä siihen, miten ääntämistä opetetaan, vaan yleisesti ääntämisen opetuksen tuloksiin. Ääntämistä ja kvantiteettia ei ole suomi vieraana kielenä -opetuksessa tutkittu siis siitä näkökulmasta, opetetaanko niitä yleensä ja miten niitä opetetaan: lähinnä on tutkittu vain oppimisen tuloksia. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää kvantiteetin, kvantiteettioppositioiden ja niistä muodostuvien minimiparien, opetuksen nykytilanne: opetetaanko kvantiteettia S2-opetuksessa ja jos opetetaan, miten. Aineistona toimivat opetussuunnitelmat, S2-oppikirjat sekä tätä tutkimusta varten toteutettavan S2-opettajille suunnatun lomakehaastattelun vastaukset. Tutkimuksessa keskitytään S2-opetuksen alkuvaiheisiin, koska ääntäminen yleensä ja tässä tapauksessa suomen kvantiteetti ovat hyvin olennainen osa kielenoppimista, ja niitä tulisi käsitellä heti opetuksen alkuvaiheessa (Straszer 2004: 167, White 2001: 13). Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Otetaanko ääntämisen ja kvantiteetin opetus huomioon opetussuunnitelmissa ja jos, miten ne otetaan huomioon?
- 2) Käsitelläänkö S2-oppikirjoissa ääntämistä ja kvantiteettia ja jos, miten niitä käsitellään?
- 3) Ovatko kvantiteetti ja kvantiteettioppositioista muodostuvat minimiparit osana S2-opettajien opetusta?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyy vahvasti lisäkysymys *Mainitaanko opetussuunnitelmissa kvantiteetin opetuksen yhteydessä kvantiteettioppositioista muodostuvien minimiparien opetus ja niiden hyödyntäminen?* ja toiseen tutkimuskysymykseen lisäkysymys *Opetetaanko ja hyödynnetäänkö S2-oppikirjoissa kvantiteetin opetuksessa kvantiteettioppositioista muodostuvia minimipareja?* Myös kolmannen tutkimuskysymykseen liittyy vielä kaksi jatkokysymystä *Millä eri tavoilla opettajat opettavat kvantiteettia ja kvantiteettioppositioista muodostuvia minimipareja?* ja *Miten tärkeäksi opettajat kokevat kvantiteetin ja kvantiteettioppositioista muodostuvien minimiparien opettamisen?* Keskeisiä tutkimuksen lähdeoteoksia ovat esimerkiksi Veijo Vihannan *Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta* -artikkeli (1990), Anneli Liekon *Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille* (1992), James Flegen (1995) *Second language speech learning: Theory, findings and problems* -artikkeli, Leena Nissilän *S2-opetuksen didaktiikkaa* -artikkeli (2003), Boglárka Straszerin ja Anneli Brownin *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* (2004) sekä Pekka Lintusen *Ääntämisen oppiminen ja opettaminen* -artikkeli (2014). Lisäksi lähteinä käytetään fonetiikan perusteoksia (esim. Karlsson 1983 ja Wiik 1998) ja jo edellä lueteltuja tutkimuksia aiheesta. Alan tutkimus- ja teoriakirjallisuudessa viitataan useimmiten edellä esitetyn määritelmän vastaisesti termillä kesto äänten todellisen, foneettisen keston lisäksi myös äänten lingvistiseen, fonologiseen pituuteen eli kvantiteettiin: esimerkiksi kvantiteettiaste-termin tilalla käytetään useimmiten kestoaste-termiä. Lähdekirjallisuuden mukaan tässäkin tutkimuksessa käytetään kvantiteetin ohella myös termiä kesto, vaikka molemmilla viitataan äänteiden fonologiseen pituuteen. Termien käyttö ei kuitenkaan aiheuta sekaannuksia, koska tässä tutkimuksessa keskitytään vain äänteiden fonologiseen pituuteen, ei niiden todelliseen keston: sen yhteydessä käsitellään kyllä myös todellista kesto, mutta tällöin todelliseen keston viittaaminen käy ilmi kontekstista.

1.3 Tutkimuksen luonne, aineisto ja menetelmät

Kvantiteetti on siis prosodinen puheen ominaisuus eli foneettinen ilmiö ja kuuluu näin ollen fonologian tutkimuspiiriin. Laajemmassa mielessä tämä tutkimus kuuluu kuitenkin soveltavan kielitieteen piiriin: siinä yhdistyvät kielitiede sekä kasvatustiede, koska kyseessä on kielenopetusta käsittelevä tutkimus. Tutkimus on pääluonteeltaan empiirinen ja kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka pääasiallinen menetelmä on sisällönanalyysi, mutta siinä hyödynnetään osittain myös kvantitatiivisia eli määrällisiä menetelmiä, kuten kvantifiointia ja taulukointia. Tutkimuksen ensimmäisenä aineistokokonaisuutena toimivat seuraavat kahdeksan opetussuunnitelmaa: *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016*, *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -informaatioaineisto (OPH 2016)*, *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*, *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*, *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017* ja *Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma 2017*. Opetussuunnitelmat ovat saatavilla internetistä PDF-muodossa. Aineistoon on valittu sekä lasten perusopetuksen että aikuisopetuksen ja -koulutuksen opetussuunnitelmia kahdestakin syystä: ensinnäkin molemmissa S2-opetus lähtee liikkeelle alkeista, toisin kuin esimerkiksi nuorten opetuksessa ammattikoulussa ja lukiossa, ja tämä on olennaista, koska kuten edellä jo todettiin, ääntämisen ja kvantiteetin opettaminen tulisi aloittaa heti alkeissa (esim. Straszer 2004: 167) ja toiseksi näin saadaan myös mahdollisimman laaja kuva kvantiteetin opetuksesta. Tarkasteltavaksi on valittu valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä Tampereen kaupungin opetussuunnitelmat tuomaan tietoa myös paikallisten opetussuunnitelmien tasolta. Opetussuunnitelmille suoritetaan laadullinen sisällönanalyysi, jonka kautta pyritään vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *Otetaanko ääntämisen ja kvantiteetin opetus huomioon opetussuunnitelmissa ja jos, miten ne otetaan huomioon?* sekä lisäkysymykseen *Mainitaanko opetussuunnitelmissa kvantiteetin opetuksen yhteydessä kvantiteettioppositioista muodostuvien minimiparien opetus ja niiden hyödyntäminen?*

Tutkimuksen toisena aineistokokonaisuutena toimivat seuraavat kymmenen S2-oppikirjaa: kolme lasten valmistavaan opetukseen ja perusopetukseen tarkoitettua S2-oppikirjaa, jotka ovat *Eka suomi* (2011), *Aamu: suomen kielen kuvasanakirja* (2015) (sekä tähän liittyvät lukemisto ja peruskie-lioppi -kirja ja harjoituskirja) ja *Seikkailujen aapinen* (2015) (tähän liittyvä suomi toisena kielenä -tehtäväkirja) sekä seitsemän nuorten ja aikuisten opetukseen tarkoitettua S2-oppikirjaa, jotka ovat *Aasta se*

alkaa (2017), *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja* (2013), *Luku Startti: Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille* (2018), *Oma suomi 1: Suomea aikuisille* (2015), *Ahaa! 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille* (2017), *Hyvin menee! 1: Suomea aikuisille* (2008) ja *Suomen mestari 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille* (2016). Oppikirjat hankitaan kirjastoista. Analysoitavat oppikirjat on valittu niin, että ne vastaavat kokonaisuudellaan edellä käsiteltyjä opetussuunnitelmia: ne on suunnattu peruskoulun valmistavaan opetukseen, perusopetukseen, aikuisten luku- ja kirjoitustaidon opetukseen, kotoutumiskoulutukseen ja aikuisten perusopetukseen. Lisäksi valintaperusteena oli, että kirjan täytyy lähteä liikkeelle alkeiskielitaidosta, jolloin ääntämisen opettelemisen merkitys on suurimmillaan (esim. Straszer 2004: 167). *Aamu*-oppikirjaa lukuun ottamatta kaikkiin aineiston oppikirjoihin kuuluu myös jonkinlainen opettajan opas: painettu ja/tai sähköinen opas tai suppeampi opas oppikirjan nettisivuilla. Opettajan oppaat on kuitenkin jätetty aineiston ulkopuolelle, koska tässä tutkimuksessa keskitytään ainoastaan materiaaliin, joka on oppilaan saatavilla. Samoin kuin opetussuunnitelmille myös oppikirjoille suoritetaan laadullinen sisällönanalyysi, jonka avulla pyritään vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen *Käsitelläänkö S2-oppikirjoissa ääntämistä ja kvantiteettia ja jos, miten niitä käsitellään?* sekä lisäkysymykseen *Opetetaanko ja hyödynnetäänkö S2-oppikirjoissa kvantiteetin opetuksessa kvantiteettioppositioista muodostuvia minimipareja?*

Edellä kuvattujen valmiiden tekstiaineistojen analyysin lisäksi toteutetaan S2-opettajille suunnattu strukturoitu haastattelu lomakehaastatteluna. Haastattelun avulla pyritään saamaan tutkimukseen mukaan myös havaintoaineistoa eli S2-opettajien omia kokemuksia ja mielipiteitä kvantiteetin opetuksesta. Opettajien vastauksien avulla pyritään vastaamaan viimeiseen tutkimuskysymykseen *Ovatko kvantiteetti ja kvantiteettioppositioista muodostuvat minimiparit osana S2-opettajien opetusta?* ja jatkokysymyksiin *Millä eri tavoilla opettajat opettavat kvantiteettia ja kvantiteettioppositioista muodostuvia minimipareja?* ja *Miten tärkeänä opettajat pitävät kvantiteetin ja kvantiteettioppositioista muodostuvien minimiparien opettamista?* Lomakehaastattelu toteutetaan kyselylomakkeella. Lomakkeeseen liitetään kyselyn lisäksi saatekirje sekä kyselyn ohjeistus. Osa kysymyksistä on suljettuja monivalintakysymyksiä ja osa avoimia kysymyksiä. Vastaajia kyselyyn pyritään saamaan Facebookin S2-opettajaryhmien kautta ja erinäisistä tamperelaisista oppilaitoksista. Lomakehaastattelun vastaukset eli tutkimuksen kolmas aineistokokonaisuus dokumentoidaan ja raportoidaan, minkä jälkeen vastaukset edelleen teemoitellaan ja tyypitellään.

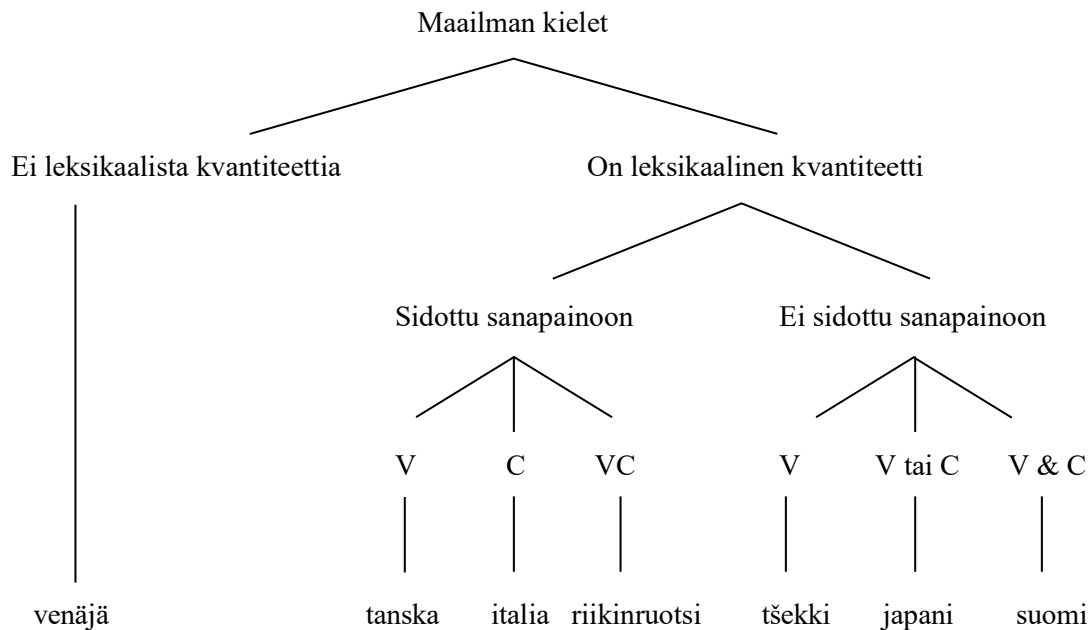
Opetussuunnitelmien, oppikirjojen ja lomakehaastattelun avulla pyritään nimenomaan jo edellä monesti mainittuun selvitykseen kvantiteetin, kvantiteettioppositioiden ja niistä muodostuvien minimiparien, opetuksen nykytilanteesta sekä kokoamaan yhteen todellisessa opetustyössä hyväksi havaittuja kvantiteetin opettamisen menetelmiä. Tutkimus tuo esiin tärkeän ja keskeisen aiheen suomi vieraana kielenä -opetuksessa. Tutkimuksen tulokset kuvaavat kvantiteetin opetuksen nykytilannetta ja kokoavat yhteen erilaisia tapoja opettaa näitä aiheita. Opettajat voivat hyödyntää tutkimuksen kautta ilmi tulevia tapoja omassa opetuksessaan tai ainakin tutkimuksen myötä kiinnittää enemmän huomiota ääntämisen ja kvantiteetin opetukseen ylipäätään. Tutkimuksen tarkoituksena on siis myös vaikuttaa tulevaan S2-opetukseen eikä vain kuvata nykyistä tilannetta. Seuraavassa luvussa käydään läpi tämän tutkimuksen kannalta relevantti suomen kvantiteettiin ja S2-opetukseen liittyvä teoria ja sen jälkeen siirrytään aineiston analyysiin. Kolmannessa luvussa käsitellään opetussuunnitelmia, neljännessä S2-oppikirjoja ja viidennessä S2-opettajille suunnatun lomakehaastattelun vastauksia. Lopuksi kuudennessa ja viimeisessä luvussa kootaan vielä kaikkien aineistojen tulokset yhteen ja tehdään kokoavia päätelmiä.

2 KVANTITEETIN JA S2-OPETUKSEN TEORIAA

2.1 Suomen leksikaalinen kvantiteetti

Suomessa kvantiteetilla on siis merkitystä erottava funktio ja sekä vokaaleilla että konsonanteilla voidaan erottaa kaksi kestoastetta: lyhyt ja pitkä. Kari Suomen, Juhani Toivasen ja Riikka Ylitalon (2006: 119) mukaan suomen kaltaista tilannetta, jossa kvantiteetti yksin voi erottaa merkityksiä ja näin ollen sanoja toisistaan, kutsutaan leksikaaliseksi kvantiteetiksi, ja kieltä, jossa tällaista esiintyy, kvantiteettikieleksi. Wiik (1998: 100) jatkaa, että koska kvantiteettioppositiot ovat suomelle tyypillinen ilmiö, äidinkielen puhujan on helppo ymmärtää, miten tärkeä tekijä kvantiteetti on sanojen erottamisen kannalta. Liekon (1992: 93) mukaan se, miten tarkasti kielen opiskelija pystyy kuulemaan äänteiden pituuden ja niiden erot, riippuu siitä, onko kvantiteetti tärkeä ominaisuus hänen omassa äidinkielessään. Wiik (1998: 101) selventääkin, että kielet ovat kvantiteetin suhteen hyvin erilaisia: on kieliä, joissa äänteiden pituutta säätelemällä merkitys ei muutu ollenkaan ja kieliä, joissa on erotettavissa vielä useampiakin pituuksia.

2.1.1 Maailman kielten tarkastelua leksikaalisen kvantiteetin mukaan



Kuvio 1. Maailman kielten ryhmittelyä leksikaalisen kvantiteetin mukaan (Suomi, Toivanen, Ylitalo 2006: 121).

Suomi, Toivanen ja Ylitalo (2006: 121) ryhmittelevät maailman kielet leksikaalisen kvantiteetin mukaan (ks. kuvio 1) ensin kieliin, joissa ei ole leksikaalista kvantiteettiä ja kieliin, joissa on leksikaalinen kvantiteetti. Nämä kaksi luokkaa he jakavat edelleen kieliin, joissa kvantiteetti on sidottu sanapainoon, ja kieliin, joissa sitä ei ole sidottu sanapainoon, ja nämä kaksi luokkaa edelleen sen mukaan, onko kvantiteettioppositio voimassa konsonanteilla vai vokaaleilla vai molemmilla. Suomi, Toivanen ja Ylitalo (2006: 120–122) antavat esimerkkejä luokista seuraavasti. Venäjä toimii esimerkkinä kielestä, jossa ei ole ollenkaan leksikaalista kvantiteettiä. Tanskassa kvantiteettioppositio on sidottu sanapainoon (vain sanan pääpainollisessa tavussa) ja voimassa vain vokaaleilla. Italiassa kvantiteettioppositio on sidottu sanapainoon (vain pääpainollisen tavun ja seuraavan tavun rajalla) ja voimassa puolestaan vain konsonanteilla. Riikinruotsissa kvantiteettioppositio on sidottu sanapainoon (vain pääpainollisessa tavussa) ja voimassa vain VC-jonoilla. Tšekissä kvantiteettioppositiota ei ole sidottu sanapainoon, mutta se on voimassa vain vokaaleilla. Japanissa kvantiteettioppositiota ei ole sidottu sanapainoon ja se on voimassa joko vokaaleilla tai konsonanteilla: vokaalit voivat olla lyhyitä tai pitkiä kaikissa tavuissa, mutta konsonantit pitkiä vain lyhyen vokaalin jälkeen. Ja kuten edellä on jo todettu, suomessa kvantiteettioppositio ei ole sidottu sanapainoon ja se on voimassa sekä vokaaleilla että konsonanteilla toisistaan riippumatta.

Tietoa siitä, kuinka monessa ja kuinka suuressa osassa maailman kielistä on leksikaalinen kvantiteetti, on ollut yllättävän vaikea löytää. Kuitenkin Ian Maddiesonin vuonna 1984 kehittämän ja Maddiesonin ja Kristin Precodan vuonna 1990 päivittämän Kalifornian yliopistossa toteutetun, 451 kieltä kattavan UPSID (UCLA Phonological Segment Inventory Database) -tietokannan mukaan pitkiä vokaaleja ylipäätään esiintyy 51 kielessä eli 11 %:ssa kielistä ja pitkiä konsonanteja 12 kielessä eli 3 %:ssa kielistä. Suomi, Toivanen ja Ylitalo (2006: 122) tarkentavat vielä, että suomen ja edellä esitettyjen esimerkkienkin kvantiteettioppositio on kaksipaikkainen eli binäärinen: tietyn äänteen kestoa muuttamalla on siis mahdollista erottaa merkityksellisesti toisistaan kaksi sanaa. Heidän mukaansa on olemassa kuitenkin myös kolmipaikkaisia eli ternäarisiiä oppositioita, joita esiintyy esimerkiksi Meksikossa puhuttavassa mixessä ja virossa. Tällöin kielessä on kolme kestoastetta: lyhyt, pitkä ja ylipitkä, esimerkiksi viron *koli* 'romu, roju' (lyhyt o) – *kooli* 'koulun' (pitkä o) – *kooli* 'koulua, kouluun' (ylipitkä o) (Remes 2015: 46). Suomen, Toivasen ja Ylitalon (2006: 122–123) mukaan suomea voi pitää hyvin puhtaana kvantiteettikielenä. He selittävät tätä sillä, että ”suomessa foneettisesti lyhyet vokaalit ja foneettisesti pitkät vokaalit ovat laadullisesti, havaitun sointiväriensä suhteen kutakuinkin identtiset.” Eli jos kvantiteettioppositio sisältävästä minimiparista erotetaan samanpituisen pätkä opposition sisältävistä äänneistä, ei

niistä voida erottaa, kummasta kestoasteesta ne on erotettu. Heidän mukaansa suomen kvantiteetti eroaa siis ratkaisevalla tavalla muista kielistä, joissa kvantiteettiin liittyy myös muita äännteellisiä eroja. Suomi, Toivanen ja Ylitalo (2006: 123) huomauttavatkin, että jako ei-kvantiteettikieliin ja kvantiteettikieliin ei ole jyrkkä ja yksiselitteinen, vaan kielet voidaan tämän suhteen sijoittaa myös jatkumolle.

2.1.2 Kvantiteettiopposition fonologinen tulkinta

Karlssonin (1983: 70–71) mukaan kvantiteettioppositio on tulkittavissa fonologisesti kolmella eri tavalla. Ensinnäkin monofonemaattisen tulkinnan mukaan vastaavat lyhyet ja pitkät vokaalit ja konsonantit voitaisiin tulkita paradigmaattisesti eri foneemeiksi, esimerkiksi /tuli/ ja /tUli/. Tällöin suomessa olisi esimerkiksi 16 vokaalifoneemia (/i/, /I/, /e/, /E/, /ä/, /Ä/...) ja foneemien lukumäärä kasvaisi melkein kaksinkertaiseksi. Suomea äidinkielenään puhuvan intuitio ei kuitenkaan Karlssonin mukaan hyväksy pitkiä segmenttejä tällä tavoin itsenäisiksi foneemeiksi. Toiseksi pitkät segmentit voitaisiin tulkita niitä vastaaviksi lyhyiksi foneemeiksi, joita seuraisi erikoinen pituuden kroneemi /:/ eli foneemi, jonka äännearvo on sama kuin edellisen foneemin, mutta pituus ei, esimerkiksi /tuli/ ja /tu:li/. Tätä tulkintaa Karlssonin mukaan puoltaa muun muassa se, että suomessa pitkän ja lyhyen vokaalin laatuerot ovat melko pienet verrattuna esimerkiksi Englantiin tai Ruotsiin. Karlssonin mukaan luontevin fonologinen tulkinta on kuitenkin kolmas vaihtoehto eli identiteettiryhmätulkinta: pitkät segmentit tulkitaan kahden lyhyen segmentin jonoksi eli identiteettiryhmäksi, esimerkiksi /tuli/ ja /tuuli/. Näin tulkittuja pitkiä segmenttejä nimitetään kaksoisvokaaleiksi sekä kaksoiskonsonanteiksi. Karlssonin (1983: 71) mukaan useat seikat puoltavat tätä tulkintaa: ensinnäkin identiteettiryhmät ovat rakenteellisesti samanlaisia diftongien ja CC-konsonanttiryhmien kanssa, fonotaksi ilmenee tällöin homogeenisempänä eikä synny fonotaktisia aukkoja; toiseksi pitkät vokaalit käyttäytyvät morfofonologisesti samalla tavalla kuin diftongit; kolmanneksi pitkät segmentit ovat yleisesti ottaen noin kaksi kertaa pidempiä kuin vastaavat lyhyet ja viimeiseksi suomen ortografia tuntuu heijastavan identiteettiryhmien todellisuutta, koska pitkää vokaalia ja pitkää konsonanttia merkitään kahdella kirjaimella.

Suomi, Toivanen ja Ylitalo (2006: 180) nojaavat Karlssonin identiteettiryhmätulkintaan. He perustelevat tulkintaa sillä, että sen mukaan kesto ei ole foneemeja toisistaan erottava äännerakenteen paradigmaattinen ominaisuus, vaan yksöisvokaali/-konsonantti ja kaksoisvokaali/-konsonantti ovat keskenään syntagmaattisessa suhteessa. Kielen foneemiparadigma kun ei sisällä foneemeja, jotka eroaisivat toisistaan keston perusteella. Tulkinnan mukaan yksöisvokaalin/-konsonantin tapauksessa paradigman

yksikkö esiintyy kerran ja kaksoisvokaali/-konsonantin tapauksessa kaksi kertaa. Pitkät äänteet tulkitaan siis kahden identtisen paradigmaattisen yksikön jonoiksi. Lisäksi myös he huomauttavat, että myös suomen oikeinkirjoitusjärjestelmä perustuu identiteettiryhmätulkintaan. Suomen, Toivasen ja Ylitalon (2006: 119–120) mukaan suomen sanoissa ”ilmenevät systemaattiset suhteelliset kestoerot ovat esiintyneet suomessa ja periytyneet sukupolvelta toiselle jo kauan ennen kuin suomen kieltä ylipäätään ruvettiin kirjoittamaan”. Lisäksi heidän mukaansa toistaiseksi lukutaidottomat lapsetkin tuottavat sanat systemaattisesti erilaisina ja tunnistavat sanat myös toisten puheesta. Näin ollen heidän mielestään on täysin varmaa, että sanoja tai kvantiteettieroja ei ole kuitenkaan varastoitu leksikossa kirjainjonoina, vaan jollakin muulla suuremmalla kestoihin viittaavalla tavalla.

2.1.3 Ominaiskesto ja kestoihin vaikuttavat tekijät

Äänteillä on luontaiset kestot eli ominaiskestot. Eri äänteiden ominaiskestot voidaan mitata suhteessa toisten äänteiden keston. Suomen, Toivasen ja Ylitalon (2006: 118) mukaan ”nämä saadaan selville siten, että koehenkilöt tuottavat erilaisia äänteitä jossakin vakiomuotoisessa kehysäännöksessä samalla puhenopeudella, vokaaleja yhdenlaisessa kehysäännöksessä ja konsonantteja toisenlaisessa.” Tämän jälkeen voidaan laskea erikseen kaikkien konsonanttien ja vokaalien kestojen keskiarvo. Äänten kestoa mitataan millisekunnin tai sekunnin sadasosan tarkkuudella (Aho 2004: 28). Yksittäisen vokaalin tai konsonantin keskimääräisen keston suhde kaikkien vokaalien tai konsonanttien keskimääräiseen keston kertoo vokaalin tai konsonantin ominaiskeston. Suomi, Toivanen ja Ylitalo (2006: 118) antavat yhden esimerkin:

Jos esimerkiksi tietyn konsonantin keskimääräiseksi kestoksi saadaan 120 ms ja kaikkien konsonanttien keskimääräiseksi kestoksi 100 ms, kyseisen tietyn konsonantin ominaiskestoksi tulee $120/100 = 1,2$. Esimerkiksi suomessa /p/:n ominaiskesto oli Jaakko Lehtosen (1970, 71) tutkimuksessa kehuksesta /pa_a/ mitattuna 1,40 ja /d/:n vastaavasti 0,70. Näin /p/:n ominaiskesto oli kaksinkertainen /d/:n ominaiskeston verrattuna.

Lisäksi esimerkiksi Wiikin (1965: 115) tutkimuksen mukaan lyhyiden vokaalien ominaiskestojärjestys lyhimmästä pisimpään on /i/, /e/, /y/, /ö/, /u/, /a/, /o/, /ä/ ja pitkien vokaalien /e/, /o/, /i/, /ä/, /u/, /a/, /y/. Lehtonen (1970: 63) on myös tutkinut asiaa ja saanut yhdistettyään ja vertailtuaan sekä lyhyiden ja pitkien vokaalien kestoja vokaalien järjestykseksi pisimmästä lyhimpään /ä/, /a/, /o/, /u/, /ö/, /y/, /e/, /i/.

Wiikin mukaan (1998: 104–107) voisi luulla lyhyiden ja pitkien äänteiden rajan olevan kiinteä ja niitä määrittävän jotkin tietyt sekuntirajat, koska äänteiden kesto on sanojen tunnistamisen kannalta tärkeää, mutta näin ei kuitenkaan ole. Wiik tarkoittaa, että kestojen tunnistaminen on hyvinkin suhteellista ja on olemassa suuri joukko tekijöitä, jotka vaikuttavat äänteiden todellisiin kestoihin. Michael O’Dellin (2003: 13–16) mukaan suomen kielessä äänteiden kestoihin vaikuttavat tavujen määrä, lausepaino, puhetempo, äänteiden ominaiskesto, kompensoivat vaikutukset ja alueellinen variaatio. Yksittäisten äänteiden kestoilla on taipumus lyhentyä ilmauksen tavumäärän kasvaessa. Lisäksi äänteiden kestot ovat pidempiä yksittäisissä sanoissa kuin lauseissa. Lausepainolla on todettu olevan pieni pidentävä vaikutus äänteisiin. Puheen tempolla on suuri vaikutus äänteiden todellisiin kestoihin: nopeatempoisen puheen äänteiden kestot ovat lyhyempiä kuin hidastempoisen, esimerkiksi pitkät vokaalit nopeassa puheessa voivat olla lyhyempiä kuin lyhyet vokaalit hitaassa puheessa. Suppeat vokaalit ovat ominaiskestoltaan yleensä lyhyempiä kuin väljät vokaalit, ja soinnittomat konsonantit (esim. /p/, /t/, /k/, /s/) ovat ominaiskestoltaan yleensä pidempiä kuin soinnittomat konsonantit (/b/, /d/, /g/, /z/). Peräkkäiset konsonantit ja vokaalit vaikuttavat toisiinsa kompensoivasti: mitä pidempi konsonantin kesto on, sitä lyhyempi sitä edeltävän vokaalin kesto, ja toisin päin. Lisäksi vokaalit ovat yleensä lyhyempiä soinnillisen konsonantin edellä. Kvantiteettisysteemi ja sen toteutuminen on yksi niistä piirteistä, joka erottaa suomen murteita toisistaan. Esimerkiksi monissa suomen murteista toteutuu yleisgeminatio, jossa kaikki yksinäiskonsonantit geminoituvat eli kahdentuvat pitkän vokaalin edellä, esimerkiksi *tullee* ja *kessää*; lounaismurteissa toteutuu erikoisgeminatio, jossa /k/, /t/, /p/ ja /s/ kahdentuvat pitkän vokaalin edellä, jolloin vokaali lyhenee, esimerkiksi *vikka* ’vikaa’ ja *leippä* ’leipää’ ja itämurteissa toteutuu erikoisgeminatio, jossa konsonantti pidentyy pitkän vokaaliaineksen edellä (pitkän painollisen tavun ja pitkän tai lyhyen painottoman tavun jäljessä), esimerkiksi *aekkuinen* ’aikuinen’ ja *kolommaas* ’kolmas’ (Savolainen 1998). Suomi, Toivanen ja Ylitalo (2006: 177) huomauttavat, että on tärkeää muistaa, että nimenomaan vain äänteiden suhteelliset kestoerot (lyhyt–pitkä) pystyvät erottamaan merkityksiä: ”Äänteiden absoluuttiset kestot vaihtelevat muun muassa puhenopeuden mukana, mutta kestojen suhde pysyy silti merkityksiä erottavana”. Kuten edellä mainittiin, suomalaisen äidinkielen puhujan on helppo ymmärtää, miten tärkeä tekijä äänteiden kvantiteetti on sanojen merkitysten erottamisen kannalta. Kuulija tulkitsee äänteen keston suhteuttamalla sen koko sanan keston (Pennala 2013: 18). Lehtonen (1970: 14) selvittää vielä, että suomalaiselle äidinkieliselle puhujalle on kehittynyt käsitys siitä, millainen on äänteen lyhyt kesto ja millainen on äänteen pitkä kesto, jolloin hän voi verrata äänteiden kestoja tähän käsitykseensä. Lehtonen

(1970: 14) kuitenkin huomauttaa, että ei ole mitään absoluuttisia lyhyttä ja pitkää kestoja, vaan enemmänkin skaala, johon ne sijoittuvat.

2.1.4 Suomen vokaalijärjestelmä ja vokaalien kvantiteetti

Suomen kielessä on kahdeksan vokaalifoneemia: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, /y/, /ä/ ja /ö/. Näistä artikulaatiotavan mukaan suppeita vokaaleja, eli vokaaleja, joissa kielen korkein kohta on ylhäällä, ovat /u/, /y/ ja /i/, puolisupeita eli vokaaleja, joissa kielen korkein kohta on puolivälissä, ovat /e/, /o/ ja /ö/ ja väljiä eli vokaaleja, joissa kielen korkein kohta on alhaalla, ovat /a/ ja /ä/. Artikulaatiopaikan mukaan kolme suomen vokaaleista on takavokaaleja eli vokaaleja, joissa kielen korkein kohta on takana: /a/, /o/ ja /u/ ja etuvokaaleja, joissa kielen korkein kohta on puolestaan edessä, on viisi: /i/, /e/, /ä/, /ö/ ja /y/. Keskivokaaleja suomessa ei ole. Neljä suomen vokaaleista on labiaalisia eli pyöreitä vokaaleja, joissa huulten asento on pyöreä ja suuaukko pieni: /o/, /ö/, /u/ ja /y/. Toiset neljä ovat illabiaalisia eli laveita, ja niissä huulten asento on laava ja suuaukko iso: /i/, /e/, /a/ ja /ä/. Kaikki suomen vokaalit ovat soinnillisia. (ks. esim. Lieko 1992: 82–83, Wiik 1998: 40–44.) Taulukossa 1 on kuvattu suomen vokaalit ääntöpaikan mukaan.

Taulukko 1. Suomen kielen vokaalit ääntöpaikan mukaan (mukaillen Lieko 1992: 83).

	y	i	u	
etu-	ö	e	o	taka-
	ä		a	

Suomen, Toivasen ja Ylitalon (2006: 180) mukaan sekä suomen yleiskielessä että suomen murteissa kvantiteettioppositio on voimassa kaikkien kahdeksan vokaalin kohdalla. Heidän mukaansa mikä tahansa vokaali voi siis esiintyä yksöis- tai kaksoisvokaalina ja erottaa tämän myötä merkityksiä. Lisäksi vokaalien kvantiteettioppositio on suomen yleiskielessä ja useimmissa murteissa voimassa missä kohdassa sanaa tahansa. Jos jossakin tietyssä sana-asemassa voi siis ylipäätään esiintyä vokaali, se voi esiintyä siinä lyhyenä tai pitkänä kvantiteettina. Suomen vokaalien kvantiteetti on tavunsisäinen ilmiö, koska vokaalijono ei koskaan jakaudu useampaan tavuun (Tiermas 2008: 6). Suomen vokaaleilla voidaan erot-

taa siis kaksi kestoastetta, lyhyt ja pitkä, ja kestoasteiden voidaan osoittaa toteuttavan opposition esimerkiksi minimiparin *tiili–tili* avulla. Kuitenkin joidenkin tarkempien näkemyksien mukaan suomen kielen vokaaleilla voidaan erottaa jopa neljä eri kestoastetta. Esimerkiksi Suomen, Toivasen ja Ylitalon (2006: 178) näkemyksen mukaan vokaaleilla on neljä kestoastetta, ja ne merkitään seuraavasti [ä] (hyvin lyhyt), [a] (lyhyt), [aː] (puolipitkä) ja [a:] (pitkä). Tässä tutkielmassa keskitytään kuitenkin vokaalienkin kohdalla vain kahteen kestoasteeseen, koska kvantiteetin tarkempi tarkastelu tässä mielessä ei ole tutkimuksen tarkoituksen kannalta relevanttia. Tätä rajausta tukee myös se seikka, että suomen oikeinkirjoituksessa vokaalien kvantiteetilla on vain kaksi merkintätapaa: lyhyttä kestoä merkitään yhdellä vokaalilla ja pitkää kestoä kahdella vokaalilla.

2.1.5 Suomen konsonanttijärjestelmä ja konsonanttien kvantiteetti

Suomen kielessä voidaan ajatella olevan 13 tai 17 konsonantifoneemia. Foneemit /p/, /t/, /d/, /k/, /m/, /n/, /ŋ/, /s/, /h/, /r/, /l/, /v/ ja /j/ ovat omaperäisiä, ja lainasanojen mukana tulleita foneemeja ovat /b/, /g/, /f/ ja /ʃ/. Konsonanttien ominaisuuksia kuvaa kolme seikkaa. Ensimmäisenä konsonantteja määrittää niiden ääntämistapa. Ensinnäkin konsonantit jaetaan resonantteihin ja obstruentteihin sen mukaan, onko ilmavirralla vapaa pääsy ulos vai ei. Resonantteja ovat /j/, /l/, /m/, /n/ ja /r/ ja obstruentteja /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /s/, /ʃ/, /f/, /v/, ja /h/. Resonantit jaetaan edelleen nasaaleihin, joissa ilmavirta kulkee vain nenän kautta (/m/, /n/), likvidoihin, joissa ilmavirta kulkee ulos katkonaisesti suun kautta (lateraali /l/, tremulanti /r/) ja puolivokaaleihin, joissa ilmavirta kulkee ulos samalla tavalla kuin vokaaleissa (/j/). Obstruentit jaetaan edelleen klusiileihin, joissa ilmavirta katkaistaan täydellisesti (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/), ja frikatiiveihin, joissa ilmavirtaa estetään osittain (/s/, /ʃ/, /f/, /v/, /h/). Toiseksi konsonantit voivat olla soinnillisia tai soinnittomia (ilmavirta pääsee vapaasti ulos / ilmavirta ei pääse vapaasti ulos). Soinnillisia konsonantteja ovat /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /l/, /r/, /v/ ja /j/ ja soinnittomia /p/, /t/, /k/, /s/, /ʃ/ ja /f/. Foneemi /h/ voi olla joko soinnillinen tai soinniton äänneympäristön mukaan. Viimeinen konsonantteja määrittävä ominaisuus on niiden ääntöpaikka. Labiaalisten konsonanttien eli /p/, /b/, /m/, /f/ ja /v/ ääntämispaikka on huulissa, dentaalisten eli /t/, /d/, /n/, /s/, /ʃ/, /l/ ja /r/ hampaissa, palataalisten eli /k/, /g/, /ŋ/ ja /j/ kitalaessa ja glottaalisen eli /h/ kurkunpäässä. (ks. esim. Lieko 1992: 57–58, Wiik 1998: 58–71.) Taulukossa 2 on kuvattu suomen konsonantit ääntämistavan mukaan.

Taulukko 2. Suomen kielen konsonantit ääntämistavan mukaan. Lainasanoissa esiintyvät sulkeissa. (mukaillen Lieko 1992: 57.)

	Labiaalit	Dentaalit	Palataalit	Glottaalit
Klusiilit	p (b)	t, d	k (g)	
Nasaalit	m	n	ŋ	
Frikatiivit	(f)	s (ʃ)		h
Likvidat		l, r		
Puolivokaalit	v		j	

Konsonanttien kvantiteettiopposition voimassaoloon liittyy Suomen, Toivasen ja Ylitalon (2006: 181) mukaan vokaaleihin verrattuna rajoituksia. Ensinnäkin suomessa on konsonantteja, jotka eivät voi muodostaa kvantiteettioppositioita, koska ne eivät esiinny lainkaan geminaattoina. Tällaisia konsonantteja ovat /v/, /j/ ja /h/. Tosin he huomauttavat, että /h/ esiintyy kuitenkin geminaattana yhdessä yksittäisessä sanassa *hihhuli* sekä joissakin huudahduksissa, esimerkiksi *hihhei*. Toiseksi suomen /d/ esiintyy geminaattana vain lainasanoissa, esimerkiksi *addikti*, ja sen kohdalla jotkin sanat muodostavat vain melkein minimiparin, esimerkiksi *sadan* ja *Saddam*. Kolmanneksi konsonantit /b/, /f/ ja /ʃ/ eivät esiinny supisuomalaisissa sanoissa sen enempää geminaattoinakaan kuin yksöiskonsonantteinakaan, mutta lainasanoissa niitä esiintyy yksöiskonsonantteina sekä myös geminaattoina, esimerkiksi sanoissa *toffee*, *rabbi* ja *geisha*, ja näin ollen näidenkin kohdalla kvantiteettioppositio voi olla voimassa, esimerkiksi minimiparissa *rabies–rabies* (‘sinun rabbiesi’). Neljänneksi yksöiskonsonanttina ja geminaattana esiintyvän /ŋ/:n kohdalla suomen kvantiteettioppositio ei ole voimassa. Viimeiseksi heidän mukaansa on vielä eräitä sana-asemia, joissa suomen kvantiteettioppositio ei ole voimassa minkään konsonantifoneemin kohdalla. Konsonantin kesto sanan alussa tai lopussa ei voi erottaa merkityksiä ja konsonanttien kvantiteettioppositio ei ole voimassa erilaisten konsonanttien yhtymissä, paitsi obstruenteilla /p/, /t/, /k/ ja /s/ nasaalien ja likvidojen välissä, esimerkiksi *hirsi–hirssi*. Kokoavasti voidaan siis todeta, että suomen 17 konsonantista kvantiteettioppositioita eivät voi muodostaa neljä konsonanttia /v/, /j/, /h/ ja /d/, mutta kaikille muille konsonanteille kvantiteettioppositio on mahdollinen.

Myös konsonanteilla on siis suomessa kaksi toisistaan eroavaa suhteellista kestoastetta: lyhyt ja pitkä (Suomi, Toivanen & Ylitalo 2006: 178). Suomen, Toivasen ja Ylitalon (2006: 178) mukaan pitkän

konsonantin kesto on noin kaksinkertainen lyhyen konsonantin keston verrattuna ja kestoasteiden voidaan osoittaa toteuttavan opposition esimerkiksi minimiparin *kuka–kukka* avulla. Lisäksi he toteavat, että konsonanttien kvantiteetti on tavunrajainen ilmiö, koska konsonanttijono jakautuu aina kahteen eri tavuun eli on geminaatta. Heidän mukaansa tämä puoltaa pitkän konsonantin näkemistä kahden identtisen konsonantifoneemin jonona, eikä yhtenä foneemina. Suomen konsonanttien muodostamista geminaatoista /dd/, /bb/, /gg/, /ff/ ja /ʃʃ/ esiintyvät suomessa vain uusissa lainasanoissa, ja kuten edellä mainittiin, /hh/ on äärimmäisen harvinainen ja */jj/ ja */vv/ eivät esiinny missään suomen sanassa (Suomi, Toivanen & Ylitalo 2006: 194). Pitkiä konsonantteja ja vokaaleja on laskettu esiintyvän noin 8,5 %:ssa suomen kielen perusmuotoisista sanoista ja yli 10 %:ssa tekstien sanoista: puheessa niiden osuus on luonnollisesti vielä suurempi, koska sanojen rajalla esiintyy loppukahdennus (Vainio 1996: 187, Lieko 1992: 95).

2.2 S2-oppiminen ja -opettaminen

S2-oppimista ja -opettamista sekä oppijan äidinkieltä käsiteltäessä termillä lähtökieli (L1) viitataan oppijan äidinkieleen ja termillä kohdekieli (L2) viitataan opeteltavaan kieleen (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006: 12). Tärkeää on erottaa toisistaan suomi toisena kielenä ja suomi vieraana kielenä: kuten edellä mainittiin, suomi toisena kielenä omaksutaan suomenkielisen yhteisön parissa (second language acquisition) ja suomi vieraana kielenä opitaan suomenkielisen yhteisön ulkopuolella (foreign language learning), esimerkiksi opiskeltaessa suomea vaikkapa Isossa-Britanniassa (Nissilä ym. 2006: 13). Välikielellä tarkoitetaan puolestaan kielenoppijan oppimisprosessin aikana käyttämää kielimuotoa, joka ei vastaa vielä täysin kohdekieltä (Nissilä ym. 2006: 13). Henkilöön, joka ei käytä suomea äidinkielenään, viitataan termillä ei-natiivi (non-native speaker), ja henkilöön, joka käyttää suomea äidinkielenään, termillä natiivi (native speaker) (Nissilä ym. 2006: 13).

Suomea toisena kielenä opetetaan lapsille ja nuorille esikoulussa, peruskouluun valmistavassa opetuksessa, peruskoulussa, ammattikoulussa ja lukiossa ja yksityisissä kielikouluissa. Vuonna 2015 vieraskielisiä oppilaita/opiskelijoita oli perusopetuksessa luokilla 1–9 kaikista oppilaista 5,7 % (30 324), lukiokoulutuksen aloittavista opiskelijoista noin 5,5 % ja ammattikoulussa aloittavista opiskelijoista 8 % (Laakso 2017: 27, Kumpulainen 2017: 38, Lappi & Portin 2017: 55). Lasten opetuksessa tavoitteena on toimiva kaksikielisyys, jolloin suomesta tulee toinen äidinkieli oman äidinkielen rinnalle (Mela 2003). Monilla lapsilla suomesta saattaa tosin tulla myös paremmin osattu kieli (Mela 2003). Aikuisille suomea

toisena kielenä opetetaan aikuisten perusopetuksessa, aikuisten ammatillisessa koulutuksessa, aikuislukiossa, ammattikorkeakoulussa, yliopistossa, aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksessa, kotoutumiskoulutuksessa ja yksityisten kielikoulujen kursseilla. Aikuisten opintojen tavoitteena on saavuttaa kielitaito, jolla pärjää suomalaisessa yhteiskunnassa ja työelämässä (Mela 2003). Työnsaantia edistää Suomen kansalaisuus, jota varten maahanmuuttajan on todistettava suomen (tai ruotsin) kielen taitonsa Opetushallituksen järjestämässä yleisen kielitutkinnon (YKI) kokeessa (Karasma 2012: 11).

Suomi toisena kielenä -opetukseen tarvitaan luonnollisesti omat, siihen sopivat oppimateriaalit ja opettajat (Karasma 2012: 11). Suomea toisena kielenä opettavilla voi olla kuitenkin hyvin erilaisia koulutustaustoja: esimerkiksi peruskoulussa, lukiossa ja aikuislukiossa S2-opettajalla tulee olla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyys eli ylempi korkeakoulututkinto, pääaineena suomen kieli tai kirjallisuus sekä suoritettuna pedagogiset opinnot, kun taas ammatillisessa koulutuksessa vaatimukset ovat tätä vähän lievemmat, ja kotoutumiskoulutuksessa S2-opettajille ei ole määritelty ollenkaan yleisiä kelpoisuusehtoja, vaan koulutuksen järjestäjä saa itse päättää omista kelpoisuusvaatimuksistaan (ks. esim. Suomenopettajat). Kaikissa Suomen yliopistoissa, joissa voi opiskella suomen kieltä pääaineena, on mahdollista suorittaa myös jonkinlainen S2-opintokokonaisuus, tosin näiden opintojen sisällöt ja käytännöt vaihtelevat paljonkin, koska opinnoille ei ole määritetty yhtenäistä rakennetta. Lisäksi S2-opettajalta ei kuitenkaan vaadita näitä S2-erikoitusmisopintoja, vaikka äidinkielen ja kirjallisuuden opettaminen eroaa merkittävästi toisen kielen opettamisesta. Suomi toisena kielenä -opettajan täytyy ajatella kieltä eri tavalla kuin äidinkielen opetuksessa, koska muuten väärät asiat painottuvat: S2-opetuksessa edetään ymmärrettävyys edellä (Nissilä 2003: 104). Nissilän (2003: 104) mukaan tärkeää S2-opetuksessa on, että opettaja tarkkailee, mitä oppijat oppivat ympäristöstään ja mitä sen tueksi on sitten hyvä opettaa.

Niin kuin muussakin kielenopetuksessa myös S2-opetuksessa voidaan kehittää oppijan kielitietoa, kielitaitoa tai molempia (Nissilä 2003: 106). Yleisimmän käsityksen mukaan kielitaito jaetaan ensinsuulliseen kielitaitoon ja kirjalliseen kielitaitoon ja edelleen vielä neljään osataitoon: puhumiseen ja ymmärtämiseen (suullinen) ja lukemiseen ja kirjoittamiseen (kirjallinen) (Nissilä ym. 2006: 40). Näiden lisäksi puhutaan usein vielä sanaston ja rakenteen, eli kieliopin, osaamisesta (Nissilä ym. 2006: 40). Kaikki neljä osataittoa ovat yhteydessä toisiinsa, ja lisäksi sanasto ja rakenteet vaikuttavat yhtenä kokonaisuutena kaikkiin näihin osataitoihin (Nissilä ym. 2006: 41). Kielitieto on puolestaan Minna Harmasen (2003: 836) mukaan ”perustietoa kieliopista, sanastosta, tekstien ominaisuuksista ja tekstilajeista”. Li-

säksi siihen kuuluu myös tietoa yleiskielen käytänteistä, kielenkäytöstä ja siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta, kielen vaihtelusta sekä eri kielimuodoista, ja myös kielten rakenteiden vertailu ja ylipäätään tieto eri kielistä ovat osa kielitietoa (Harmanen 2003: 386). Kun kehitetään pelkästään kielitietoa, kielen ilmiöt selitetään, mutta kieltä ei käytetä: tällöin oppija osaa kieliopin hyvin, mutta ei uskalla käyttää kieltä (Nissilä 2003: 106). Kun kehitetään pelkästään kielitaitoa, kielen ilmiöitä ei selitetä, mutta kieltä käytetään: tällöin oppija pystyy ilmaisemaan itseään jo kielen oppimisen alkuvaiheessa, mutta kieleen saattaa jäädä paljon fossiloitumia (väärä muoto, joka ei muutu oikeaksi kielenoppimisen edetessä), ja siinä on paljon kieliopillisia puutteita, jotka eivät kuitenkaan välttämättä vaaranna kommunikaatiota (Nissilä 2003: 106). Kehitettäessä molempia, kielitietoa ja kielitaitoa, voidaan edetä eri järjestyksessä. Kun kehitetään ensin kielitietoa ja sitten kielitaitoa, kielen ilmiöt ensin selitetään ja sitten niitä käytetään: oppija oppii tällöin kieliopin hyvin, mutta käytännön kielitaito ei juuri kehity, eikä oppija välttämättä uskalla käyttää kieltä (Nissilä 2003: 106). Kun kehitetään ensin kielitaitoa ja sitten kielitietoa, kieltä käytetään ensin ja vasta sitten analysoidaan ja selitetään kielen ilmiöitä: oppiminen perustuu kokemukseen, joten analyysin tarve syntyy oppijoissa itsessään ja oppiminen on motivoivampaa, mutta kielioppiin saattaa jäädä aukkoja (Nissilä 2003: 106–107). Perinteinen kielenopetus on suosinut pitkään ensin kielitieto, sitten kielitaito -linjaa, mutta nykyään kielitaidon kehittäminen ennen kielitiedon kehittämistä on mullistanut kielenopetuksen ja vallannut alaa (Nissilä 2003: 106).

Samoin kuin muussakin kielenopetuksessa myös suomea toisena kielenä opettaessa voidaan opettaa formalistisen tai funktionalistisen kielikäsitteilyn mukaan (Karasma 2012: 76). Formaalisessa opetuksessa keskitytään kirjoitettuun kieleen eli lukemisen ja kirjoittamisen opetukseen (Nissilä 2003: 107). Siinä korostuu kielioppi: pyritään sääntöjen hallintaan ja virheettömyyteen, ja opetus on opettaja-keskeistä ja oppimateriaalilähtöistä (Nissilä 2003: 107, Karasma 2012: 76–77). Funktionaalisessa opetuksessa keskitytään puolestaan puhuttuun kieleen, puheen ymmärtämiseen ja tuottamiseen (Nissilä 2003: 107). Siinä korostuu nimenomaan kielenkäyttö, oppijalla on aktiivisempi rooli ja opetuksessa käytetään hyödyksi todellisia kielenkäyttötilanteita (Nissilä 2003: 107–108, Karasma 2012: 76–77). Formaalisen opetuksen hyviä puolia on, että se etenee yksinkertaisista muodoista monimutkaisempiin ja vaihteitain ja että opiskeltavat ilmiöt nimetään (Nissilä 2003: 107). Huonoa on kuitenkin se, että oppijan on vaikea harjoitella kieltä todellisissa tilanteissa, autenttista materiaalia ei käytetä ja opetus on fragmentaarista, jolloin oppijoiden on vaikea liittää opitut asiat toisiinsa (Nissilä 2003: 107–108). Funktionaalisen opetuksen hyviä puolia puolestaan on kielen kokonaisrakenteen kulkeminen koko ajan mukana opetuksessa, jolloin yksityiskohdat on helpompi suhteuttaa kokonaisuuteen, ja se, että siinä opitaan strategioita,

joita voi käyttää myös luokkahuoneen ulkopuolella ja näin oppia lisää (Nissilä 2003: 108). Huonoja puolia puolestaan on opetuksen rönsyily ja se, että etenemisen tarkkailu ja arviointi on vaikeaa (Nissilä 2003: 108).

2.2.1 Ääntämisen oppiminen ja opettaminen

Suullinen kielitaito on siis toinen kielitaidon suuremmista osa-alueista kirjallisen kielitaidon ohella. Myös suullinen kielitaito koostuu monista osa-alueista, joista ääntäminen on vain yksi sanavaraston ja kieliopillisen kompetenssin, universaalien nonverbaalisten viestinnän ja sosiolingvistisen kompetenssin ohella: kahta jälkimmäistä voi opettaa ja oppia sekä kohde- että lähtökielellä (Lintunen 2014: 165). Lintunen (2014: 165) korostaa, että ”vieraan kielen ääntäminen on kuitenkin vain kohdekielen piirre ja myös irrallaan kirjoitetusta kielestä, minkä vuoksi sen opettamiseen pitää kiinnittää erityistä huomiota kunkin vieraan kielen opiskelussa.” Lisäksi kieltä pitää luonnollisesti osata ääntää, jotta sitä voi puhua, ja äännerakenteen ja prosodian hahmottaminen toimii myös edellytyksenä muiden kielen osa-alueiden oppimiselle (Asikainen 2004: 211). Antti Iivosen (2005: 46) mukaan ääntäminen on kuitenkin aikaisemmin jäänyt kaiken muun opetettavan aineksen jalkoihin, koska kielten opetuksessa ylipäätään on korostettu kirjoitetun kielen hallintaa: kun kiinnostus suullista kielitaitoa kohtaan on kuitenkin viime aikoina lisääntynyt, on myös ääntämisen merkitys opetuksessa korostunut. Tämän lisäksi aikaisemmin nimenomaan toisen kielen opetuksessa vallitsi sellainen käsitys, että ääntämistä ei tarvitse juuri käsitellä, joten sitä ei opetettu ollenkaan tai ei ainakaan hyvin (Eckman, Elreyes & Iverson 2003: 169). Aikaisemmin ajateltiin esimerkiksi, että suomen kielen ääntämisessä ei ole mitään opetettavaa, koska intonaatio on monotoninen ja oikeinkirjoitus fonemaattista (yhtä kirjainta vastaa yksi äänne ja päinvastoin): nytemmin tutkimuksen ja keskustelun myötä tämä käsitys on vanhentunut (Asikainen 2004: 183). Lisäksi Lintunen (2014: 184–185) muistuttaa, että kielen oppijoilla on ”myös oikeus saada hyvää opetusta kielen kaikilla tasoilla, myös ääntämisessä”. Vihannan (1990: 200) mukaan ulkomaalaista suomen oppijaa on tärkeää tarkastella kuulijana, puhujana ja kuunneltavana: oppijan on pystyttävä ymmärtämään suomea ja tuottamaan ymmärrettävää suomea. Hän korostaa, että kuulemisen opettaminen onkin tärkeintä ääntämisen opetuksessa ja ylipäätään koko kielen opetuksessa: vasta pystyessään kuulemaan vieraasta kielestä oikeita asioita ja oikealla tavalla on oppijalla edellytykset oppia itse tuottamaan oikein. Lisäksi tutkimukset (esim. Straszer 2004: 167) ovat todistaneet, että ääntämisen opettaminen tulee aloittaa heti kielen opiskelun alussa, koska

ilman ääntämisen opetusta oppijalle syntyy uuden kielen ääntämisestä helposti vääriä malleja, joista on vaikea päästä myöhemmin eroon.

2.2.1.1 Ääntämisen tasot ja laatukriteerit

Ääntäminen voidaan jakaa segmentaaliseen ja jo edellä esiteltyyn (ks. 1.1) suprasegmentaaliseen tasoon (Lintunen 2014: 165). Segmentaalinen taso koostuu ääntämisen segmenteista eli foneemeista, pienimmistä kielen yksiköistä, jotka voivat muuttaa merkityksiä, ja suprasegmentaalinen taso, kuten edellä on jo todettu, koostuu yhtä äännesegmenttiä laajemmista yksiköistä, kuten kvantiteetista, painosta ja intonaatiosta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan suprasegmentaalista tasoa. Vieraan kielen ääntämisessä noudatetaan yleensä kolmea laatukriteeriä: ymmärrettävyys, tarkkuus ja sujuvuus (Lintunen 2014: 166). Ymmärrettävyys on näistä kriteereistä tärkein, ja Lintusen (2014: 166) mukaan ”hyvän ääntämisen kriteerinä onkin ymmärrettävä puhe, joka kussakin kielenkäyttötilanteessa on optimaalisen tarkkaa ja sujuvaa”: ymmärrettävyyteen vaikuttavat sekä äänneet (segmentaalinen taso) että prosodia (suprasegmentaalinen taso), joten molempien opettaminen on tärkeää. Asikainen (2004: 211) ja Lintunen (2014: 166) huomauttavat, että syntyperäiset kuulijat arvioivat usein puhujaa subjektiivisesti pelkän ääntämisen perusteella ja näin ollen yleismielikuva puhujasta ja arvio puhujan koko kielitaidosta, riippumatta esimerkiksi puhujan sanastollisista ja kieliopillisista taidoista, saatetaan muodostaa pelkän ääntämisen perusteella.

2.2.1.2 Ääntämisen motorinen luonne

Ääntäminen eroaa muista kielitaidon osa-alueista kirjoittamisen ohella siten, että se on sekä kognitiivinen että motorinen taito (Iivonen 2005: 46, Lintunen 2014: 172). Lintusen (2014: 172) mielestä onkin mielenkiintoista ja ristiriitaista, ettei ääntämisen opettamiseen ja oppimiseen varata yleensä yhtä paljon aikaa kuin kirjoittamisen opettamiseen ja oppimiseen. Kohdekielen kuulemisen, mikä on toki ehdoton edellytys ääntämisen oppimiselle, lisäksi ääntäminen vaatii myös motorisen luonteensa vuoksi toistuvaa suullista harjoittelua: ensinnäkin ihmisten luontainen äänneiden erottelukyky vaihtelee ja toiseksi kaikki eivät edes välttämättä huomaa joidenkin äänneiden välisiä eroja (Lintunen 2014: 172–173). Esimerkiksi ääneen lukemisessa voidaan Lintusen (2014: 173–174) mukaan erottaa neljä eri vaihetta: ensin puhuja tunnistaa kirjoituksen joksikin tietyksi kieleksi, jonka jälkeen hän alkaa analysoida kirjoitusta sen kannalta; ”toiseksi puhuja ymmärtää, mikä merkkijono viittaa mihinkin äänneeseen ja missä kuuluu pitää tauko ja

tai millainen intonaatiokulku sopii mihinkin kohtaan”; kolmanneksi puhujan on tiedettävä, miten kyseinen äänne motorisesti tuotetaan ja neljänneksi hänen on tuotettava kyseinen äänne motorisesti. Näistä neljästä vaiheesta kolme ensimmäistä ovat kognitiivisia ja neljäs motorinen (Lintunen 2014: 174). Uuden kielen oppimisessa on siis kyse myös ääntämiseen osallistuvan elimistö hallinnasta, mikä voi olla todella vaikeaa (Toivola 2004: 2016). Lintusen (2014: 174–175) mukaan parhaaseen tulokseen ääntämisen opettamisessa pääsee siis yhdistämällä sekä kognitiivista että toistuvaa motorista harjoittelua, ja molemmissa harjoituksissa tulisi muistaa kielisyötteen merkitys: oppiakseen ääntämään oppijan tulee kuulla myös tarpeeksi esimerkkejä opeteltavista äänneistä. Kohdekielen kuuleminen parantaa reseptiivisiä taitoja, jotka mahdollistavat produktiivisen kehityksen: ääntämisen opettamisessa tärkeintä siis on, että oppija sekä kuulee että tuottaa suullisesti mahdollisimman paljon kohdekieltä (Lintunen 2014: 186).

2.2.1.3 Vaikeimmat äänneet ja äänneiden piirteet

Vaikeimmat äänneet vieraassa kielessä riippuvat sekä kohdekielestä että lähtökielestä, eli ne ovat luonteeltaan kahden kielen välisiä: oppijalle vaikeat äänneet voidaankin selvittää perinteisen kontrastiivisen käsityksen mukaan kahden kielen äännejärjestelmiä vertailemalla (Vihanta 1990: 200, Lintunen 2014: 175). Aiemmin luultiin kontrastiivisen analyysin hypoteesin mukaan, että suurimmat vaikeudet ääntämisessä muodostuivat kielten eroista, mutta myöhemmin tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että suurimmat vaikeudet esiintyvätkin samankaltaisissa äänneissä (Lintunen 2014: 176). Lintusen (2014: 176–177) mukaan nykyään korostetaan siis sitä, että kielten väliset yhtäläisyydet ovatkin oppijalle tärkeämpiä kuin erot: oppija pyrkii löytämään samankaltaisuuksia kielten väliltä, koska oppija hyötyy niiden osoittamisesta yhtä lailla kuin erojen osoittamisesta, ja se on hänelle psykologisesti miellyttävämpää. Kuitenkin niin samankaltaisuudet kuin erotkin ovat vieraan kielen äännesysteemin oppimisessa keskeisessä roolissa (Eckman ym. 2003: 170). Lisäksi Mah ja Archibald (2003: 208) ovat todenneet, että toisen kielen oppijan suurimmat vaikeudet ääntämisessä eivät ylipäätään liity yksittäisiin äänneisiin, vaan äänneiden piirteisiin, kuten kvantiteettiin. Koska vaikeudet ovat siis yleensä kahden kielen välisiä ja koska kielet ovat erilaisia, ei Vihannan (1990: 200–201) mukaan voi antaa yleispätevää kuvausta siitä, mikä suomen ääntämisessä on vaikea oppia. Lisäksi Vihanta (1990: 2003) uskoo, että suomen ääntämisvaikeudet ovat periaatteessa samoja kuin muidenkin kielten ja kaikki suomen kielen äänneelliset ominaisuudet (tai niiden puuttuminen) ovat potentiaalisia vaikeuksia jonkin lähtökielen näkökulmasta. Suomen kieltä ei siis ole yhtään sen helpompaa tai vaikeampaa oppia ääntämään kuin muitakaan vieraita kieliä (Latomaa & Hämäläinen

2003: 12). Kuitenkin suomi on useimmille oppijoille outo ja erilainen kieli (sanasto, morfologia, syntaksi), joten sen oppiminen on vaativampaa kuin läheisempää sukua olevan kielen oppiminen, myös ääntämisen kannalta (Vihanta 1990: 2003). Nissilä (2003: 108–109) on koonnut yhteen havaintoja suomen kielen ääntämisen yleisistä piirteistä, joista suomea toisena kielenä opettavan on hyvä olla tietoinen. Hänen mukaansa helppoa suomen ääntämisessä S2-oppijoille ovat /a/, /s/, intonaation vähäinen merkitys ja se, että paino on aina ensimmäisellä tavulla ja vaikeaa puolestaan /ä/, /ö/ ja /y/; pyöreiden vokaalien /o/ ja /u/ erottaminen; /i:/n ja /e:/n erottaminen; /e:/n ja /ä:/n erottaminen; diftongit; /h:/n, /l:/n ja /r:/n erottaminen; /m:/n ja /n:/n kvantiteetin kuuleminen; loppukahdennus; vokaalisointu; painon ja keston erottaminen sekä /ŋ/. Lieko (1992: 83) tarkentaa vielä, että /y/ ja /ö/ ovat usein ulkomaalaisille vaikeita, koska ne eivät kuulu alle kahdeksan vokaalin vokaalisysteemeihin, samoin kuin /ä/, koska monien kielten vokaalisysteemeissä ei ole eroa väljien vokaalien välillä, kuten /a/ – /ä/.

2.2.1.4 Äänteiden oppiminen

Kykyä prosessoida puhetta fonologisesti eli hahmottaa ja jakaa puhetta yksittäisiksi äänteiksi ja muodostaa yksittäisistä äänteistä edelleen uusia kokonaisuuksia kutsutaan fonologiseksi tietoisuudeksi (Koda 2007: 43, Saarelainen 2017: 1–4). Pennalan (2013: 43) mukaan se muodostuu lapsen oppiessa kielen, jo ennen luku- ja kirjoitustaitoa: se on kasvava tietoisuus puhutun kielen foneettisista rakenteista, ja se tukee luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä sekä puheen ja graafisten symbolien yhdistämistä. Fonologinen tietoisuus tulee ottaa huomioon myös toisen kielen oppimisessa, koska toisen kielen oppijan ei tarvitse opetella uudestaan kielen rakenteen perusteita, onhan hänellä jo fonologinen tietoisuus omasta äidinkieltään. Vieraan kielen oppimisessa onkin kyse tämän tietoisuuden muokkaamisesta ja laajentamisesta.

Vieraan kielen äänteiden oppimisesta on olemassa monia erilaisia teorioita ja malleja, joista esitellään seuraavaksi kaksi: Flegen SLM (Speech Learning Model) ja Kuhlin NLM (Native Language Magnet). Flegen (1995: 262) puheenoppimismallissa tietyt toisen kielen äänteet, jotka eivät esiinny lähtökielessä, tuottavat aina ongelman oppijalle. Mallin mukaan, jos toisen kielen opittava äänne ei muistuta mitään lähtökielen äännettä, sille luodaan uusi oma foneemikategoria, jonka mukaan se havaitaan ja tuotetaan, mutta jos opittava äänne muistuttaa jotakin lähtökielen äännettä, ei sille luoda omaa foneemikategoriaa, vaan se havaitaan ja tuotetaan ainakin aluksi lähimmän lähtökielen foneemikategorian avulla (Flege 1995: 239). Ensin lähtökielen kautta havaitulle ja tuotetulle äänneelle voidaan kuitenkin vielä oppimisen edetessä luoda oma toisen kielen mukainen foneemikategoria (Flege 1995: 263). Kuhlin vuonna

1991 kehittämän NLM-mallin mukaan ihmiset taas prosessoivat puhetta havaintomagneeteilla, jotka syntyvät äänteiden muistijäljistä aivoihin: prototyypinen äänne on havaintomagneetti, joka vetää nimenomaan akustisesti samankaltaisia äänneitä puoleensa (Toivola 2011: 18, Lintunen 2014: 177). Ihminen prosessoii puhetta luonnollisesti ensimmäisen kielensä havaintomagneeteilla: vierasta kieltä opeteltaessa uudet äänneet havaitaan siis aluksi ensimmäisen kielen mukaan, ja vasta kun äänteiden ero on havaittu ja kohdekielen magneettiefekti on syntynyt, uusi äänne äännetään oikein sen mukaan (Lintunen 2014: 177). Oppija käyttää siis ensin ensimmäisen kielen kategorioita (tai havaintomagneettia), koska ei erota äänneitä toisistaan tai ei pysty tai osaa tuottaa uutta äännettä motorisesti tai molemmista näistä syistä (Flege 1995: 263). Opetellessaan uutta äännettä eli laajentaessaan fonologista tietoisuuttaan eli yrittäessään muodostaa kohdekielistä kategorioita/havaintomagneettia oppija voi myös tuottaa äänneen, joka ei kuulu kumpaankaan äännesysteemiin (Toivola 2004: 218). Tärkeää ääntämisen opettamisessa onkin siis opettaa oppijaa kuulemaan äänneet oikein, jotta hänelle syntyisi uusia kategorioita/havaintomagneetteja (Lintunen 2014: 178). Iivosen (2005: 46–47) mukaan jo äidinkielen foneettinen opettelu vie vuosia ja vieraan kielen kohdalla on opittava taas uusi foneettinen perusta: jo opittujen foneettisten tapojen (fonologisen tietoisuuden) muuttaminen ei ole oppijalle kovin motivoivaa. Hänen mukaansa foneettisia taitoja tarvitaan kuitenkin muutoin hyvin kielitaidon lisäksi, jotta voidaan kommunikoida suullisesti.

Lintunen (2014: 178–179) mukaan kohdekielen äänneet jaetaan Flegen mallin mukaisesti kolmeen luokkaan sen perusteella, miten ne suhteutuvat äidinkielen äänneisiin: kohdekielen äänneet ovat äidinkielen verrattuna joko uusia, identtisiä tai samankaltaisia. Identtisiä äänneitä ei tarvitse opettaa, koska kohdekielen ja äidinkielen äänneet vastaavat tällöin täysin toisiaan ja oppija voi näin ollen siirtää oman äidinkielen äänneen suoraan opettelemaansa kieleen (Lintunen 2014: 178). Uusia äänneitä ei käytetä oppijan äidinkielessä, ja ne ovat yleensä vaikeita oppimisen alussa, jolloin niihin kiinnitetäänkin paljon huomiota, mutta ajan mittaan, havaintomagneetin synnyttyä, ne opitaan hyvin, eivätkä ne tuota ongelmia (Lintunen 2014: 178). Kuten edellä on jo todettu, eniten vaikeuksia aiheuttavat samankaltaiset äänneet: ensimmäisen kielen havaintomagneetti vetää uutta äännettä puoleensa, eikä oppija näin ollen havaitse laadullista eroa (Lintunen 2014: 178–179). Flegen (1995: 265) mukaan oppija kiinnittää kokonaan uusiin äänneisiin enemmän huomiota ja myös tämän takia samankaltaisissa äänneissä tehdään enemmän virheitä. Toisen kielen oppijat omaksuvat toisen kielen äänneet siis ensimmäisen kielensä äännesysteemin kautta (Flege 1995: 237). Myös prosodiset piirteet, kuten kvantiteetti, havaitaan ja luokitellaan todennäköisesti kategorioiden/magneettien avulla: luokitteluun vaikuttaa kuitenkin kestojen suhteellinen luonne,

joten se ei voi tapahtua täysin samalla tavalla kuin äänneillä (Nenonen 2001: 15–16). Ääntämisen oppiminen, niin kuin muukin kielen oppiminen, etenee niin, että oppijan välikielen systeemi lähenee pikkuhiljaa tavoitekielen systeemiä ja samalla virheet vähenevät (Toivola 2004: 221).

2.2.1.5 Prosodian oppiminen ja opettaminen

Ääntämisen opettamisen ongelmana on ollut, että siinä keskitytään kontrastiivisen analyysin mukaan segmentaalisiin eroihin, pelkkiin segmentteihin eli yksittäisiin äänneisiin, eikä juurikaan prosodisiin, yksittäisiä äänneitä laajempiin ääntämisen piirteisiin (Derwing & Rossiter 2003: 2). Derwingin ja Rossiterin (2003: 1–17) tutkimuksen mukaan prosodisten piirteiden opettaminen johtaa oppijoiden parempaan ääntämiseen kuin segmentaalisten piirteiden opettaminen. Tutkimuksessa oli kolme verrokkiryhmää: kontrolliryhmä, jolle ei opetettu ääntämistä ollenkaan; segmentaalinen ryhmä, jolle opetettiin ääntämisen segmentaalisia piirteitä ja prosodiaryhmä, jolle opetettiin ääntämisen prosodisia piirteitä. Ainoastaan prosodiaryhmän ääntäminen parani. Derwing ja Rossiter (2003: 14) ehdottavatkin, että segmentaalisten piirteiden ohella opetettaisiin myös tärkeimpiä prosodisia piirteitä. Oikean prosodian eli rytmin, sanapainon, lausepainon ja kestojen hallitseminen onkin tärkein ääntämisen opettamisen tavoitteista (Vihanta 1990: 204, Lieko 1992: 92). Tätä perustellaan sillä, että prosodiset ominaisuudet vaikuttavat eniten puheen sujuvuuteen ja ymmärrettävyyteen ja tätä kautta aitouden vaikutelman syntymiseen ja sillä, että ne ovat aina läsnä puheessa sekä vielä sillä, että prosodian ensisijainen tehtävä on jäsentää puhetta ja auttaa kuulijaa pilkkomaan sitä tunnistettaviksi kokonaisuuksiksi (Vihanta 1990: 204–205, Aho 2004: 11). Oikean prosodian ohella yksittäisillä äännevirheillä ei ole merkitystä (Vihanta 1990: 222, Aho 2004: 11).

Jokaisella kielellä on sille ominaiset prosodiset piirteet: tuttua kieltä kuullessa niitä ei tiedosteta, mutta vieraan kielen kohdalla niihin kiinnitetään huomiota heti ensimmäisenä (Aho 2004: 35). Suomelle ominaisempia prosodisia ominaisuuksia ovat kiinteä paino sanan ensimmäisellä tavulla (sanojen erottaminen), intonaatiossa neutraali sävelkulku (korkein huippu lauseen alussa ja sieltä portaittain alas) ja jo edellä (ks. 1.1) esitelty kvantiteettioppositio (lyhyt vs. pitkä äänne), jonka opettamista ja oppimista käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa 2.2.2 (Vihanta 1990: 205–218). Ahon (2004: 11–13) mukaan prosodian oppiminen on hyvin luonnollista ja usein oppijalle helpompaa kuin esimerkiksi kieliopin opettaminen. Hänen mukaansa prosodian opettamista kuitenkin estävät ja vähentävät kielioppiin keskittymisen opetuksessa; opettajien puutteelliset tiedot ja materiaalien puute; se, että prosodian virheet eivät usein

johda väärinkäsityksiin; suomen kirjakielen ja puhekielen väliset erot sekä yksilöiden, murteiden, rekistereiden ja sosiaalisten ryhmien ääntämisen väliset erot. Kuten ääntämisen oppiminen ylipäätään, myös prosodian oppiminen lähtee liikkeelle kuulemaan oppimisesta: ensin vieras kieli kuullaan äidinkielen kautta, lähellä olevat piirteet samanlaisina ja erilaiset piirteet liioiteltuina, ja vasta kun prosodian oppii kuulemaan oikein, voi sen oppia myös tuottamaan oikein (Aho 2004: 39). Hyvänä esimerkkinä ääntämisen ja prosodian opettamisesta ylipäätään toimii Sirkku Latomaan ja Eila Hämäläisen suomen ääntämisen oppikirja *Mitä kuuluu?* (2003). Siinä harjoitukset on jaettu kahteen ryhmään, kuuntelu- ja ääntämisharjoituksiin, ja ääntämisen opettaminen aloitetaan kuuntelusta ja nimenomaan prosodiasta, jonka jälkeen vasta keskitytään yksittäisiin äänteisiin.

2.2.1.6 Ääntämisen opettamisen keinot

Ääntämisen opetuksen perimmäisenä tavoitteena on, että oppijat pystyvät kommunikoimaan arjessa onnistuneesti (Derwing & Rossiter 2003: 14). Tarkemmin määriteltynä Iivosen (2005: 56) mukaan ääntämisen opetuksen ”päämääränä on kohdekielen mahdollisimman hyvä ääntäminen ja kyky kuulla ja tunnistaa sitä korrektilla tavalla”. Lähtökohtana ääntämisen opetuksessa Iivonen (2005: 56–57) pitää tilannetta, jonka keskiössä ovat kohdekielen foneettiset ominaisuudet, joista opettajalla on tieto ja oppilailla ei, ja oppilaan taitoja kohentaakseen opettaja soveltaa erilaisia opetuskeinoja ottaen huomioon oppilaan ominaisuudet, kuten iän, taustan, motivaation ja lahjakkuuden. Ääntämistä voidaan opettaa implisiittisesti tai eksplisiittisesti eli epäsuorasti tai suorasti (Lintunen 2014: 182). Useimmiten ääntämistä opetetaan Lintusen (2014: 182) mukaan implisiittisesti muun opetuksen ohella: etuna on se, että oppija pääsee itse oivaltamaan, mikä saattaa johtaa tehokkaampaan oppimiseen. Lintusen (2014: 182) mielestä on kuitenkin tärkeää, että ääntämistä opetetaan myös eksplisiittisesti, jotta oppija ymmärtää, että myös ääntämiseen on syytä kiinnittää huomiota. Tutkimuksissa on todettu, että vieraan kielen ääntämistä pystyy oppimaan myös formaalissa opetuksessa ja myös aikuisiällä niin sanotun kriittisen kauden jälkeen (Lintunen 2014: 183). Lintunen (2014: 183–184) kuitenkin korostaa, että eri-ikäisten oppijoiden kanssa tulee käyttää erilaisia opetusmetodeja: aikuiset esimerkiksi hyötyvät enemmän analyttisemmasta tavasta tarkastella kieltä, joten mitä vanhempi oppija on, sitä tärkeämpää on opettaa ääntämistä myös eksplisiittisesti. Apuvälineinä ääntämisen opetuksessa voi käyttää esimerkiksi foneettista kirjoitusta ja terminolo-

giaa, erilaisia kuvauskehikoita (esimerkiksi vokaalidiagrammi ja konsonanttitaulukko), foneettisia sanakirjoja, äänikasetteja, videoita, kielikohtaisia fonetiikan oppikirjoja, puhuvia sanakirjoja ja yleisiä foneetiikan oppikirjoja (Iivonen 2005: 57–59).

Yksi esimerkki ääntämisen opetuksen apuvälineistä on Ahon (2004: 41–44) esittelemä Olle Kjellin vuonna 2002 kehittämä ääntämismenetelmä, joka käyttää hyödyksi ihmisen biologisia ominaisuuksia ja perustuu tietoon ihmisen fysiologiasta eli puhe-elimistä, kuulosta ja aivojen kielenkäsittelytoiminnoista. Ääntämismenetelmä on kielestä riippumaton, mutta yksityiskohdat on hiottava kunkin kielen mukaan. Menetelmässä on kolme vaihetta: oppijan on kuunneltava, matkittava ja lopuksi tarkkailtava omaa puhettaan. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja sanoo lauseen 6–7 kertaa ja oppijat vain kuuntelevat. Kuuntelemisen myötä oppijoiden puhe-elimet virittäytyvät ääntämiseen. Toisessa vaiheessa oppijat toistavat lausetta kuorossa yhdessä opettajan kanssa. Motorisen toistamisen myötä ääntäminen automatisoituu aivojen lihasmuistiin. Kolmannessa vaiheessa oppijat tarkkailevat omaa puhettaan, erityisesti prosodiaa, ja pyrkivät korjaamaan virheensä, myös opetuksen ulkopuolella, eli menetelmä vaatii oppijoiden aktiivista opiskelua myös vapaa-aikana. Menetelmän harjoituslauseiksi sopivat mitkä tahansa lauseet, koska kaikki harjoittavat prosodiaa: tarkoituksena on harjoituslauseiden automatisoituminen ja näiden mallin leviäminen myös muihin lauseisiin. Toinen esimerkki ääntämisen opetuksen apuvälineistä on Loop talk -ääntämisopetusohjelma, jonka Straszer (2004) on yliopiston tietokoneavusteisella suomen alkeiskursilla todistanut vaikuttavan positiivisesti prosodisten piirteiden, myös kvantiteetin, oppimiseen. Loop talk perustuu itsenäisiin tietokoneavusteisiin ääntämisharjoituksiin, joissa käytetään RSI-metodia (repetitive sychron imitation). Metodien lähtökohtana on ääntämisen (sanojen tai lauseiden) toistaminen samanaikaisesti mallin kanssa.

2.2.2 Kvantiteetin oppiminen ja opettaminen

Suomen kvantiteetin omaksumista ei ole tutkittu paljoa, mutta tiedetään kuitenkin, että lapset oppivat vokaalien ja konsonanttien kvantiteettiopposition suurin piirtein yhtä aikaa (Brown 2004: 132). Brownin (2004: 132) mukaan siinä, milloin kvantiteetti omaksutaan, on yksilöllisiä eroja, mutta on todettu muun muassa, että jo puolivuotias erottaa lyhyen ja pitkän äänteen toisistaan ja että merkitystä erottava kvantiteetti voi vakiintua jo kahden tai kahden ja puolen vuoden iässä. Suomea toisena kielenä opiskeleva puolestaan joutuu opettelemaan ulkoa, missä sanoissa on äänteen lyhyt ja missä pitkä kvantiteetti (Brown 2004: 118). Brown (2004: 118–119, 129) muistuttaa, että asiaa hankaloittaa vielä suomen kpt-vaihtelu,

jonka takia kvantiteetti vaihtelee myös saman sanan eri taivutusmuodoissa, esimerkiksi *kukka–kukan*, ja se, että puhe-suomen varieteeteissa kpt-vaihtelu saattaa kuitenkin jäädä toteutumatta ja että eri murteissa äänteiden kvantiteetti on erilainen kuin yleiskielessä. Suomen kielen kvantiteettia pidetäänkin yleisesti ulkomaalaiselle suomen prosodian piirteistä hankalimpana oppia: sen takia sen opettamiseen tulisi kiinnittää runsaasti huomiota (Aho 2004: 40, Brown 2004: 139). Koska suomen lyhyet ja pitkät äänteet ovat aina vain fonologisesti suhteellisesti lyhyitä ja pitkiä ja toteutuvat sellaisenaan vain kirjoituksessa (niiden todellisiin kestoihin puheessa vaikuttavat esimerkiksi tavujen määrä, lausepaino ja kompensoivat vaikutukset (ks. 2.1.3)), suomea toisena kielenä oppijan on harjoittelun aluksi hyvin vaikea, jopa mahdoton, erottaa ja kuulla eri kestoja (Vihanta 1990: 213, Aho 2004: 16–17, 40). Ahon (2004: 40) mukaan aivot muokkaavat puheen aina muistissa olevan mallin mukaiseksi: jos suomea toisena kielenä oppivalta puutuu vielä kvantiteetin malli, ei hän voi myöskään kuulla sitä. Tämän takia kvantiteettia on mahdotonta hahmottaa pelkän kuulohavainnon perusteella: sinänsä tärkeän kuuntelemisen lisäksi tarvitaan myös kirjallisia keinoja (Aho 2004: 40, Pennala 2013: 78). Niin kuin kaiken ääntämisen, myös kvantiteetti-ilmiönkin opettaminen kannattaa aloittaa aivan suomen opintojen alussa (White 2001: 13), koska muuten oppijalle saattaa syntyä vääriä malleja, jotka johtavat merkityserojen takia väärinymmärryksiin. Lisäksi Ylisen (2006: 48) tutkimuksen mukaan vasta useampien vuosien (vähintään viisi vuotta) altistuminen suomen kielelle mahdollistaa pitkien ja lyhyiden äänteiden kategorioiden/havaintomagneettien muodostumisen oppijan muistiin. Esimerkiksi Asikaisen (2004) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin kreikankielisen suomenoppijan puheen prosodisten piirteiden kehitystä kahden ja puolen vuoden ajan, ei oppijan puheessa tapahdu muutoksia vokaalien ja konsonanttien kestojen tuottamisessa. Tosin vaikka kreikassa kvantiteetti on aina vakio, eikä sillä eroteta merkityksiä, oppija sisäisti suomen kvantiteetin varhaisessa vaiheessa, mutta kielen vastaiset poikkeukset kvantiteetissa pysyvät kuitenkin samoina kahden ja puolen vuoden tarkastelujaksolla.

2.2.2.1 Kvantiteetin helppoudet ja vaikeudet

Monissa kielissä paino ja kesto ovat yhteydessä toisiinsa siten, että painoton tavu on aina lyhyt ja painollinen tavu aina pitkä (Nissilä ym. 2006: 110), ja monissa kielissä vain vokaaleilla on kvantiteettioppositioita (Vihanta 1990: 212, Lieko 1992: 93). Koska näin ollen ulkomaalaisen suomen puhujan on usein helpointa kuulla pitkä vokaali painollisessa asemassa ja koska suomessa pääpaino on tavallisesti ensitavulla, kvantiteetin harjoittelu tulisi aloittaa tästä asemasta, esimerkiksi *sä–sää*, ja edetä sitten vähitellen

painottomiin asemiin ja lopulta konsonantteihin (Brown 2004: 132). Vaikeampaa ulkomaalaiselle suomenoppijalle on puolestaan äänteen pitkä kesto kauempana sanassa, ja tämän takia vokaalien kvantiteettioppositioita kannattaa harjoitella tietynlaisten minimiparien avulla: vene-nominityyppi (esimerkiksi *vene–veneeseen*), yksikön nominatiivi – partitiivi (esimerkiksi *pala–palaa*) ja imperatiivin presensin yksikön 2. persoona – presensin yksikön 3. persoona (esimerkiksi *sano–sanoo*) (Brown 2004: 132–133). Ylipäätään vokaalien ja konsonanttien kvantiteettia kannattaa opettaa ja harjoitella (kuunnella ja maistella) sellaisten minimiparien avulla, joissa on kyse nimenomaan kahden saman äänteen erosta, esimerkiksi *tulee–tuulee* (Melaranta 2018). Kaikista ongelmallisimpia ulkomaalaisille suomenoppijalle ovat sanamuodot, joissa äänteen pitkä kesto on painottomassa tavussa, koska tällaista ilmiötä ei esiinny kovin monessa kielessä (Aho 2004: 40, Brown 2004: 133). Mitä pidempi sana on ja mitä kauempana painollisesta tavusta kesto on, esimerkiksi *rinteeseen* ja *puhtaaseen*, sitä hankalampi ulkomaalaisen suomenoppijan on sekä havaita että tuottaa äänteiden pitkiä kestoasteita: näihin tulee siis kiinnittää opetuksessa huomiota (Brown 2004: 133, Karasma 2012: 46). Vokaalikestoista vaikein on kuulla pitkä painoton loppuvokaali, esimerkiksi *mutaa* (Vihanta 1990: 213). Lisäksi vaikeuksia ulkomaalaiselle suomenoppijalle tuottavat pitkät klusiilit toisen konsonantin tai diftongin jälkeen, esimerkiksi *kirppu* ja *lamppu*, ja peräkkäiset pitkät äänteet, esimerkiksi *auttaa* (Lieko 1992: 95, Karasma 2012: 46). Hankalinta suomen kvantiteettiopposition oppiminen on, jos kestoilla ei ole äidinkielessä ollenkaan merkitystä erottavaa tehtävää (Vihanta 1990: 212). Mahin ja Archibaldin (2003: 208) mukaan toisen kielen oppija voikin oppia toisen kielen kvantiteetin vain, jos kvantiteetti on relevantti piirre myös oppijan lähtökielessä, mutta jos lähtökielessä ei ole kvantiteettia, ei oppija voi oppia sitä myöskään kohdekielessä. Heidän tutkimuksessaan (Mah & Archibald 2003: 208–211) englantia äidinkielenään puhuva pystyi oppimaan japanin sekä vokaalien että konsonanttien kvantiteettioppositiot, ja he perustelivat tätä nimenomaan sillä, että englannissa vokaaleilla on kvantiteetti-ilmiö.

2.2.2.2 Kvantiteetin oppimisen ja opettamisen tavat

Tehokas tapa oppia suomen kvantiteetti on erilaisten kestoasteiden kuunteleminen ja toistaminen (Pennala 2013: 78). Ei pidä kuitenkaan unohtaa, että kvantiteettia ei voi oppimisen aluksi hahmottaa pelkän kuulohavainnon perusteella, vaan avuksi tarvitaan myös kirjallista esitystä (Aho 2004: 40, Pennala 2013: 78) (ks. 2.2.2). Lisäksi Pennalan (2013: 78) mukaan suomi toisena kielenä -oppijat hyötyvät siitä, että he kuulevat eri kestoja monien natiivipuhujien esittämänä: tämä lisää kielen vaihtelua ja mallit muistuttavat

enemmän luonnollista puhetta, jolloin oppiminen on tehokkaampaa. Latomaa ja Hämäläinen lähtevät kvantiteetin opettamisessakin liikkeelle kuuntelutehtävistä suomen kielen ääntämisen oppikirjassaan *Mitä kuuluu?* (2003). Harjoituksia (emt: 28–34) on erilaisia: ensimmäisissä tulee vain kuunnella erilaisia kestoja sisältäviä lauseita, seuraavissa alleviivata minimipareista kuultu vaihtoehto ja viimeisissä täydentää tekstiin kuullut kestot. Kuunteluharjoituksia seuraavissa ääntämisharjoituksissa (emt: 95–97) puolestaan tulee ääntää erilaisia kestoja sisältäviä sanoja, lauseita ja pidempiä tekstejä (näissäkin hyödynnetään minimipareja) ja sanoa annetun sanan yksikkö- tai perusmuoto, joka sisältää eri keston kuin monikko-muoto tai taipunut muoto, esimerkiksi *hatut–hattu* ja *muutan–muuttaa*.

2.2.2.3 Kvantiteetin oppimiseen vaikuttavat tekijät

Kaiken kaikkiaan suomen oppimiseen toisena kielenä vaikuttavat oppijan lähtökieli ja -kulttuuri, koulutustaso, kielellinen lahjakkuus, motivaatio, persoonallisuus, aiemmat oppimiskokemukset, ikä ja muisti (Nissilä 2003: 105, Nissilä ym. 2006: 53). Tässä työssä käsitellään tarkemmin kuitenkin vain niitä toisen kielen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä, joilla on erityisesti vaikutus nimenomaan kvantiteetin oppimiseen, eli äidinkieltä ja ikää. Kuten edellä on jo todettu, suomen kvantiteetti-ilmiön oppimiseen vaikuttaa luonnollisesti oppijan äidinkieli: erotetaanko siinä merkityksiä kestoilla ja esiintyykö siinä kvantiteetti-ilmiötä vokaaleissa vai konsonanteissa vai molemmissa (Brown 2004: 136). Se, miten tarkkaan oppija pystyy havaitsemaan ja tuottamaan suomen äänteiden kestoeroja, riippuu siitä, ovatko ne tärkeitä kuulla ja tuottaa hänen omassa äidinkielessään: jos hän ei ole oppinut kuulemaan ja tuottamaan kestoeroja merkityksellisinä äidinkielessään, ei hän kuule niitä suomessakaan (Brown 2004: 136). Ennen kuin oppija oppii havaitsemaan ja tuottamaan suomen kvantiteetti-ilmiön, hän havaitsee ja tuottaa kestot oman äidinkieltensä mallin mukaisesti (ks. 2.2.1.4).

Eri-ikäiset oppijat, lapset ja aikuiset, oppivat kieltä ylipäättään eri tavalla: aikuisella on esimerkiksi kehittyneemmät kognitiiviset taidot ja enemmän kokemusta ja lapsella puolestaan parempi muisti ja kyky havaita ja erottaa äänteiden ominaisuuksia (Nissilä ym. 2006: 54–55). Lapsen aivot eivät ole vielä tottuneet suodattamaan pois lähtökielen kannalta epäolennaista informaatiota, joten lapsi pystyy helpommin kuulemaan ja tuottamaan toisen kielen uusia äänteitä, esimerkiksi suomen äänteiden kestoja: monelle aikuiselle tämä, esimerkiksi pitkien kestojen kuuleminen ja tuottaminen muualla kuin painollisessa asemassa, tuntuu olevan mahdotonta (Nissilä ym. 2006: 55). Koska lapsilla on aikuisia parempi kyky erotella äänteiden ominaisuuksia, esimerkiksi kvantiteettia, oppivat he usein aikuisia paremmin

ääntämään uutta kieltä ja kuten edellä mainittiin (ks. 2.2.1.1), natiivipuhuja arvioi usein toisen kielen puhujaa pelkän ääntämyksen perusteella riippumatta puhujan muista kielellisistä taidoista: näin ollen lapsia pidetään yleisesti parempina kielenoppijoina kuin aikuisia (Nissilä ym. 2006: 55). Monet kielen tutkijat ovat ehdottaneet, että lasten ja aikuisten erot ääntämisen oppimisessa ja kielten oppimisessa ylipäätään johtuisivat aivojen maturaatiosta (kypsymisestä), jonka jälkeen ihmisen aivot eivät ole enää niin muovautuvat ja näin ollen oppija ei enää pysty niin tehokkaasti muokkaamaan ja lisäämään toisessa kielessä tarvittavia äänneitä systeemiinsä (Flege 1995: 234). Flegen (1995: 241) mukaan parempi selitys maturaation sijaan on yksinkertaisesti vanheneminen: hänen SLM-malliin (ks. 2.2.1.4) perustuvan tutkimuksensa mukaan toisen kielen ääntämisen oppii sitä huonommin, mitä vanhempana toisen kielen opiskelun aloittaa.

3 KVANTITEETTI OPETUSSUUNNITELMISSA

Kvantiteetin opetusta tarkastellaan tässä tutkimuksessa siis kolmen eri aineistokokonaisuuden – opetussuunnitelmien, S2-oppikirjojen ja S2-opettajille suunnatun lomakehaastattelun vastausten – avulla, ja niistä ensimmäisenä keskitytään opetussuunnitelmiin. Opetussuunnitelmista selvitetään, otetaanko niissä huomioon ääntämisen ja kvantiteetin opetus ja jos, miten ne otetaan huomioon. Aineistoon on valittu sekä lasten perusopetuksen että aikuisopetuksen ja -koulutuksen opetussuunnitelmia, koska ensinnäkin molemmissa S2-opetus lähtee liikkeelle alkeista, toisin kuin esimerkiksi nuorten opetuksessa ammattikoulussa ja lukiossa, ja tämä on olennaista, koska ääntämisen ja kvantiteetin opettaminen tulisi aloittaa heti alkeissa (esim. Straszer 2004: 167) (ks. 2.2.1), ja toiseksi siitä syystä, että näin saadaan myös mahdollisimman laaja kuva kvantiteetin opetuksesta. Tarkasteltavaksi on valittu kaikkia koskevat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä Tampereen kaupungin opetussuunnitelmat tuomaan tietoa myös paikallisten opetussuunnitelmien tasolta. Tarkasteltavat opetussuunnitelmat ovat siis seuraavat: *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016*, *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -informaatioaineisto (OPH 2016)*, *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*, *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutuskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*, *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017* ja *Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma 2017*. Opetussuunnitelmia tarkastellaan tarkemmin vain niiltä osin, jotka ovat olennaisia S2-opetuksen kannalta. Opetussuunnitelmista kuvataan ja lasketaan ääntämiseen ja erityisesti kvantiteettiin viittaavat esiintymät ja tarkastellaan, mainitaanko kvantiteetin opetuksen yhteydessä minimiparien opetus ja niiden hyödyntäminen. Lopuksi vertaillaan opetussuunnitelmien löydöksiä keskenään ja muodostetaan yleistyksiä niiden pohjalta syntyneestä opetussuunnitelmien kokonaiskuvasta. Opetussuunnitelmien analyysi on jaoteltu lasten ja aikuisten koulutukseen käsittelyn helpottamiseksi.

3.1 Lasten perusopetus

3.1.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015 kuvaa valmistavan opetuksen lähtökohtia, paikallisten opetussuunnitelmien sisältövaatimuksia, valmistavan opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, sen toimintakulttuuria, oppilaan oman opinto-ohjelman sisältövaatimuksia, oppilaan hyvinvoinnin ja tuen seikkoja sekä arviointiin ja todistuksiin liittyviä vaatimuksia. Suomi (tai ruotsi) toisena kielenä ja kirjallisuus -kokonaisuuden (emt: 3) kohdalla mainitaan opetuksen tavoitteista ja sisällöistä, että koko valmistavan perusopetuksen pääpaino on suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa: opinnot ovat pohjana kaikille muille opinnoille ja että opetuksessa noudatetaan soveltuvin osin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän opetussuunnitelman perusteita. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa on tavoitteena tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymiseen (emt: 3). Lyhyesti kuvatuissa suomi (tai ruotsi) toisena kielenä ja kirjallisuus -opintojen tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä ei mainita ääntämisestä tai kvantiteetista mitään.

3.1.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittää valtakunnallisen pohjan paikallisten opetussuunnitelmien laadinnalle, perusopetuksen yleisen tehtävän ja yleiset tavoitteet, yhtenäisen toimintakulttuurin, arvioinnin lähtökohdat, tuen ja oppilashuollon periaatteet, kieleen ja kulttuuriin liittyviä periaatteita ja opetuksen tehtävän, tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin vuosiluokittain 1–2, 3–6 ja 7–9 eri oppiaineissa. Tässä tutkimuksessa S2-opetusta tarkasteltaessa otetaan huomioon vuosiluokkien 1–2, 3–6 ja 7–9 suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -osoiden (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (jatkossa POPS): 117–120, 185–189, 313–318) lisäksi samaisten vuosiluokkien äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen osiot oppiaineen tehtävän, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvien tavoitteiden, ohjauksen, eriyttämisen ja tuen sekä oppimisen arvioinnin osalta (POPS: 103–105, 159–161, 287–289), koska ne koskevat myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (POPS: 117).

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen ja suomi toisena kielenä ja kirjallisuus oppimäärän tehtävän kuvauksissa (POPS: 103–104 ja 117–118), jotka ovat samat kaikilla vuosiluokilla, ei mainita ään-

tämistä eikä kvantiteettia. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kaikkia oppimääriä koskevassa vuosiluokkien 1–2 oppiaineen tehtävän kuvauksessa (POPS: 104) kerrotaan, että ”opetuksen erityisenä tehtävänä on edistää oppilaiden yksilöllisten edellytysten pohjalta itsensä ilmaisemisen ja vuorovaikutuksen taitoja, kielellistä tietoisuutta sekä kehittää kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja”. Ääntämistä tai kvantiteettia ei tässäkään lyhyessä kuvauksessa mainita, mutta puhumisen perustaidot, joihin ääntämisen voisi olettaa sisältyvän, mainitaan. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän vuosiluokkien 1–2 erityisen tehtävän kuvauksessa (POPS: 118) sanotaan, että ”opetuksen painopiste on suomen kielen sekä luku- ja kirjoitustaitojen perustan luomisessa sekä oppimaan oppimisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä”. Tarkemmin vuorovaikutustaitojen kehittämistä kuvataan S2-oppimäärän vuosiluokkien 1–2 Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -sisältöalueessa (POPS: 120), jossa mainitaan sen yhtenä osana myös ääntämisen harjoittelu. Tekstien tulkitseminen -sisältöalueessa (POPS: 120) mainitaan ääntämisen harjoittelun lisäksi yhdeksi opeteltavaksi käsitteeksi äänne.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kaikkia oppimääriä koskevassa vuosiluokkien 3–6 oppiaineen tehtävän kuvauksessa (POPS: 161) kerrotaan, että ”opetuksen erityisenä tehtävänä on oppilaiden ilmaisu- ja vuorovaikutustaitojen sekä lukemisen ja tekstien tuottamisen taitojen ja strategioiden sujuvoittaminen ja tekstilajivalikoiman laajentaminen”. Jälleen lyhyessä kuvauksessa ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän vuosiluokkien 3–6 kuvauksen (POPS: 186) mukaan opetuksen ”erityisenä tehtävänä on tukea suomen kielen taidon kehittymistä sekä luku- ja kirjoitustaidon ja vuorovaikutustaitojen sujuvoittamista ja monipuolistamista”. Tarkemmin vuorovaikutustaitojen sujuvoittamista kuvataan taas S2-oppimäärän vuosiluokkien 3–6 Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -sisältöalueessa (POPS: 187), jossa mainitaan, niin kuin vuosiluokilla 1–2, sen yhtenä osana ääntämisen harjoittelu. Lisäksi Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -sisältöalueessa (POPS: 188) mainitaan, että puhumisen prosesseja opitaan jäsentämään pienempiin osiin ja puhumista harjoitellaan. Äidinkielen ja kirjallisuuden kaikkia oppimääriä koskevassa vuosiluokkien 7–9 oppiaineen tehtävän kuvauksessa (POPS: 288) kerrotaan, että ”opetuksen erityisenä tehtävänä on edistää oppilaiden kielellisiä ja kulttuurisia taitoja monimuotoisissa ympäristöissä”. Ääntämistä tai kvantiteettia kuvauksessa ei mainita. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän vuosiluokkien 7–9 kuvauksen (POPS: 315) mukaan opetuksen ”erityisenä tehtävänä on vakiinnuttaa ja monipuolistaa suomen kielen taitoa, oppimaan oppimisen ja vuorovaikutuksen taitoja ja monilukutaitoa”. S2-oppimäärän vuosiluokkien 7–9 sisältöalueissa ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia ollenkaan. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -sisältöalueessa (POPS: 316) kuitenkin mainitaan, että puhumisen taitoja tuetaan.

Ääntäminen mainitaan S2-opetuksen yhteydessä *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* siis kaksi kertaa ja käsite äänne kerran. Ääntäminen mainitaan siis S2-oppimäärän vuosiluokkien 1–2 ja 3–6 ensimmäisen sisältöalueen kuvauksessa (POPS: 120, 187), ja molemmilla kerroilla se mainitaan hyvin lyhyesti muodossa ”Harjoitellaan ääntämistä (--)” luettelossa muiden taitojen ohella. Samoin kerran mainittu käsite äänne mainitaan luettelossa muiden opeteltavien käsitteiden kanssa (POPS: 120). Lisäksi perusteissa puhutaan joitakin kertoja puhumisen harjoittelusta. Opetuksen tehtäväksi määritetään puhumisen perustaitojen harjoittelu (muiden osataitojen perustaitojen ohella), ja sisälöissä mainitaan myös puhumisen prosessien harjoittelu ja puhumisen opettelu tukeminen. Ääntäminen on oleellinen osa puhumista, mutta se on vain kohdekielen piirre ja irrallaan kirjoitetusta kielestä (Lintunen 2014: 165), eikä kieltä voi juurikaan puhua ilman, että sitä osaa ääntää (Asikainen 2004: 211), joten juuri ääntämisen opettamiseen tulisi kiinnittää huomiota (ks. 2.2.1). Perusteissa ei silti juurikaan kannusteta kiinnittämään huomiota juuri ääntämiseen ja sen opettamiseen, saati oteta kantaa siihen, mitä ääntämisestä tulisi opettaa ja miten sitä tulisi opettaa tai harjoitella. Kvantiteettia tai minimipareja ei mainita perusteissa kertaakaan.

3.1.3 Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma

Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016 määrittää *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* pohjalta paikallisen opetussuunnitelman, jossa kuvataan niin ikään perusopetuksen tehtävä ja tavoitteet, yhtenäinen toimintakulttuuri, arvioinnin lähtökohdat, tuen ja oppilashuollon periaatteet, kieleen ja kulttuuriin liittyviä periaatteita ja opetuksen tehtävä, tavoitteet, sisällöt ja arviointi vuosiluokittain 1–2, 3–6 ja 7–9 eri oppiaineissa, mutta tarkemmin Tampereen kaupungin tasolla. Tässä tutkimuksessa S2-opetusta tarkasteltaessa otetaan huomioon Tampereen suunnitelman suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän vuosiluokkaistetut tavoitteet ja sisällöt sekä osaamisen arviointi vuosiluokilla 1–2 (*Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016* (jatkoksa TrePOPS): 172–182), 3–6 (TrePOPS: 316–338) ja 7–9 (TrePOPS: 703–716). Tampereen suunnitelma sisältää myös luonnollisesti samaisten vuosiluokkien äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtävän, oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvien tavoitteiden, ohjauksen, eriyttämisen ja tuen sekä oppimisen arvioinnin kuvaukset (TrePOPS: 153–155), jotka koskevat myös suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää (TrePOPS: 169), sekä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävän kuvaukset (TrePOPS: 169–

171), jotka ovat täsmälleen samat kuin valtakunnallisissa perusteissa, joten niitä ei analysoida uudestaan. Näiden osioiden esiintymät otetaan kuitenkin huomioon Tampereen suunnitelman loppulaskelmissa.

Tampereen suunnitelmassa S2-oppimäärän vuosiluokkien 1–2 tavoitteissa ei mainita ääntämistä, mutta niiden sisällöissä ja arvioinnissa mainitaan. Molempien luokka-asteiden Vuorovaikutustilanteissa toimiminen -sisältöalueissa (TrePOPS: 175) mainitaan sama harjoiteltavien taitojen lista kuin valtakunnallisissa perusteissa, ja siinä mainitaan yhtenä taitona ääntäminen. Myös molempien luokka-asteiden Tekstien tulkitseminen -sisältöalueessa (TrePOPS: 176) on valtakunnallisten perusteiden mallin mukaan mainittu yhtenä opeteltavana käsitteenä äänne. Näiden valtakunnallisten perusteiden mallin mukaisten esiintymien lisäksi ääntämisestä puhutaan myös molempien luokka-asteiden Tekstien tulkitseminen -sisältöalueessa (TrePOPS: 176). Ensimmäisen luokan kuvauksessa mainitaan, että kirjoittamisessa opitaan äänneet ja kirjain-äänne-vastaavuus sekä harjoitellaan äännekestoja. Toisen luokan kuvauksessa mainitaan, että kirjain-äänne-vastaavuuteen kiinnitetään huomiota. Toiseksi ääntämisestä puhutaan arviointiperusteissa 2. luokan päätteeksi. Hyvää arvosanaa eli arvosanaa kahdeksan (8) vastaavan osaamisen tekstien tuottamisen kohdalla (TrePOPS: 182) mainitaan, että äännekestoissa voi vielä esiintyä virheitä ja kohtalaisen arvosanan eli arvosanan kuusi (6) osaamisen tekstien tulkitseminen kohdalla (TrePOPS: 182) mainitaan, että oppilas tarvitsee ohjausta tarkastellessaan sanojen äännerakennetta.

Samoin Tampereen suunnitelmassa S2-oppimäärän vuosiluokkien 3–6 tavoitteissa ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia, mutta sisällöissä ja arvioinnissa mainitaan. Kolmannen ja neljännen luokka-asteen Vuorovaikutuksessa toimiminen -sisältöalueissa (TrePOPS: 322) mainitaan alempien luokka-asteiden tapaan sama harjoiteltavien taitojen lista kuin valtakunnallisissa perusteissa, ja siinä mainitaan yhtenä taitona ääntäminen. Lisäksi luokka-asteiden 4–6 Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -sisältöalueissa (TrePOPS: 326) mainitaan puhumisen taitojen kehittäminen. Arvioinnissa ääntäminen mainitaan arviointiperusteissa kolmannen vuosiluokan päätteeksi. Hyvän arvosanan eli arvosanan kahdeksan (8) osaamisen tekstien tulkitsemisen kohdalla (TrePOPS: 328) sanotaan, että äännekestit voivat tuottaa vielä vaikeuksia ja kohtalaisen eli arvosanan kuusi (6) osaamisen tekstien tulkitsemisen kohdalla (TrePOPS: 328) sanotaan, että äännekestojen erottaminen voi olla vaikeaa. Muiden luokka-asteiden päättöarvioinneissa ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia. Tampereen suunnitelman S2-oppimäärän vuosiluokkien 7–9 tavoitteissa, sisällöissä tai arvioinnissa (TrePOPS: 703–716) ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia suoraan kertaakaan. Kaikkien näiden luokka-asteiden Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena -sisältöalueissa (TrePOPS: 709) kuitenkin mainitaan, että puhumisen taitoja tuetaan.

Ääntäminen S2-opetuksen yhteydessä mainitaan *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016* siis yhteensä kuusi kertaa (kaksi kertaa samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa), äännekestit neljä kertaa ja käsite äänne neljä kertaa (kerran samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa). Lisäksi äännerakenne mainitaan kerran ja kirjain–äänne-vastaavuus kaksi kertaa. Ääntämiseen liittyvästä puhumisen harjoittelusta mainitaan sisällöissä puhumisen taitojen kehittäminen ja puhumisen taitojen tukeminen. Ääntäminen mainitaan kaksi kertaa jo edellä käsitellyn tavan mukaan (ks. 3.1.2) ja kaksi muuta kertaa vuosiluokkien 3 ja 4 ensimmäisen sisältöalueen kuvauksissa (TrePOPS: 322) samaan tapaan lyhyesti muodossa ”Harjoitellaan ääntämistä (--). Äännekestit mainitaan kerran vuosiluokkien 1–2 sisällöissä (TrePOPS: 176): ”Harjoitellaan sanojen kirjoittamista, äännekestoja ja diftongeja” ja kolme kertaa arvioinnin kohdalla: kerran arviointiperusteissa vuosiluokan 2. luokan päätteeksi (TrePOPS: 182) mainittaessa, että oppilas kirjoittaa tuttuja ja helppoja sanoja lähes virheettömästi, mutta esimerkiksi äännekestoissa voi vielä esiintyä virheitä, ja samoin kaksi kertaa arviointiperusteissa 3. luokan päätteeksi (TrePOPS: 328) mainittaessa, että oppilas hallitsee sanojen oikeinkirjoituksen melko sujuvasti, mutta äännekestit voivat tuottaa vaikeuksia ja että sanojen oikeinkirjoitus on haasteellista ja äännekestojen erottaminen voi olla vaikeaa. Kuten edellä kerrottiin, käsite äänne mainitaan kaksi kertaa 1. ja 2. luokka-asteen yhteydessä valtakunnallisten perusteiden mallin mukaan (ks. 3.1.2) ja kolmannen kerran 1. luokka-asteen yhteydessä, kun mainitaan, että kirjoittamisessa opitaan äänteet (TrePOPS: 176). Äännerakenne nousee esiin toisen luokan arviointiperusteissa (TrePOPS: 182), joissa mainitaan sanojen äännerakenteen tarkastelu. Viimeisenä kirjain–äänne-vastaavuus mainitaan kerran sekä 1. että 2. luokka-asteen kohdalla: se opitaan kirjoittamisessa ja siihen kiinnitetään huomiota kirjoituksessa (TrePOPS: 176). Ääntämisestä puhutaan siis Tampereen suunnitelmassa muutamia kertoja, mutta joka kerta se vain mainitaan lyhyesti sen enempää selittelemättä. Ääntämiseen liittyvät äänne, äännekestit ja kirjain–äänne-vastaavuus nousevat esiin muutamia kertoja, mutta kirjoittamisen taitoja käsiteltäessä, ei puhumisen ja ääntämisen taitoja käsiteltäessä, mikä viittaa siihen, että perusteiden taustalla vaikuttaa hyvin formalistinen kielikäsitelmä. Ainoastaan äännerakenne mainitaan sellaisessa yhteydessä (tekstien tulkinta), että sen voidaan ajatella koskevan nimenomaan ääntämistä. Mielenkiintoista on, että esimerkiksi äännekestit mainitaan useimmiten vasta arviointiperusteissa, vaikka niitä ei ole mainittu opetuksen sisällöissä. Minimipareja ei mainita suunnitelmassa kertaakaan.

3.1.4 Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -informaatioaineisto

Opetushallituksen *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* -informaatioaineisto (2016) sisältää informaatiota ja ohjeita perusopetuksen S2-opetukseen liittyen. Aineistossa käsitellään oppimäärän määräytymistä, opetusjärjestelyjä, kielikasvatusta, opetuksen tehtävää, eriyttämistä, kielitaidon kehittymistä, oppimisympäristöjä, opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia, eri oppiaineiden opiskelua, kielitietoisuutta ja opettajien koulutusta. Kielitaidon kehittymisestä (emt: 8) mainitaan, että ymmärtämistäidot kehittyvät tuottamistaitojen edellä ja tämä tulisi ottaa huomioon opetuksessa. Tämän takia nimenomaan kuulemisen opettaminen on tärkeintä ääntämisen opetuksessa (ja ylipäättään koko kielen opetuksessa): vasta opittuaan kuulemaan vierasta kieltä oikein voi oppia puhumaan sitä oikein (Vihanta 1990: 200) (ks. 2.2.1). S2-opetuksen tavoitteeksi kuvataan aineistossa oppilaiden kielellisen kehityksen, sujuvan luku- ja kirjoitustaidon oppimisen ja lukutaidon syvenemisen tukeminen (emt: 10). Aineiston opetuksen tavoitteissa, sisällöissä tai arvioinnissa ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia kertaakaan.

3.2 Aikuisten perusopetus ja muu koulutus

3.2.1 Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012 määrittää valtakunnallisen pohjan koulutuksen järjestäjien omille opetussuunnitelmille, koulutuksen järjestämisen lähtökohdat, lähtötason arvioinnin, koulutuksen toteuttamisen periaatteet, tuen ja ohjauksen periaatteet, suomen kielen ja viestintätaitojen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä arvioinnin periaatteet. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tarkemmin Suomen kieli ja viestintätaidot -osiota sanaston ja aihepiirien, kuuntelemisen ja puhumisen ja lukemisen ja kirjoittamisen osalta (*Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012* (jatkossa LuKiOPS): 22–26) sekä liitteenä olevaa arviointitaulukkoa (LuKiOPS: 30–31) ja eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) mukaista kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa (LuKiOPS: 32–41), joihin arviointi perustuu. Kuuntelemisen ja puhumisen (LuKiOPS: 23) ja lukemisen ja kirjoittamisen (LuKiOPS: 24–26) osioissa mainitaan monta kertaa puhuminen. Osioiden mukaan aikuisten maahanmuuttajien opetuksessa suullinen kielitaito on pohjana lukemaan ja kirjoittamaan oppimiselle: lukeminen ja kirjoittaminen perustuvat puheeseen, ja

niiden oppiminen alkaa suullisena opitusta kieliaineksesta. Lisäksi puhumisen ja kuuntelemisen avulla saadaan ensimmäiset kontaktit ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan, jonka tekstejä ja kirjoituksia sitten opiskellaan (LuKiOPS: 23).

Kuuntelemisen ja puhumisen osiossa mainitaan ääntäminen puhumisen tavoitteissa (LuKiOPS: 23) ja sisällöissä (LuKiOPS: 23), molemmissa kerran. Yksi tavoitteista on pystyä ääntämään ymmärrettävästi ja yksi sisältökokonaisuuksista ääntäminen, sanapaino ja intonaatio. Lisäksi samassa osiossa mainitaan äänteet ja äännemaailma, molemmat kerran, kuuntelemisen ja kuullun ymmärtämisen tavoitteissa (LuKiOPS: 23): tavoitteena on tunnistaa suomen kielen äänteiden välisiä eroja ja herkistyä suomenkieliseen äännemaailmaan. Lukemisen ja kirjoittamisen osiossa mainitaan äänne lukemisen tavoitteissa (LuKiOPS: 25) ja sisällöissä (LuKiOPS: 25) kuusi kertaa. Yksi tavoitteista on osata yhdistää äänteet/kirjaimet tavuiksi ja sanoiksi ja osata purkaa tuttu sana tavuiksi ja äänteiksi/kirjaimiksi ja toinen tunnistaa käsitteet teksti, lause, sana, tavu, äänne ja kirjain. Ensimmäiseen sisältökokonaisuuteen sisältyy äänteiden yhdistäminen toisiinsa ja viimeiseen äänteiden tunnistaminen ja käsitteen äänne oppiminen. Lukemisen sisällöissä (LuKiOPS: 25) ja kirjoittamisen yleiskuvauksessa ja tavoitteissa (LuKiOPS: 26) mainitaan kirjain–äänne-vastaavuus yhteensä kolme kertaa. Lukemisen ensimmäiseen sisältökokonaisuuteen sisältyy kirjain–äänne-vastaavuuden periaate, ja kirjoittamisen yleiskuvauksessa (LuKiOPS: 26) mainitaan, että ”kirjoittaminen vaatii kolmenlaisten taitojen hallintaa: visuomotorisia taitoja eli (--), teknistä kirjoitustaitoa eli kirjain–äänne-vastaavuuden hallintaa sekä funktionaalista taitoa eli (--)” ja kirjoittamisen yhtenä tavoitteena on ymmärtää kirjain–äänne-vastaavuuden periaate. Lisäksi lukemisen viimeisessä sisältökokonaisuudessa (LuKiOPS: 25) mainitaan äännekestot, ja kirjoittamisen yhdessä sisältökokonaisuudessa (LuKiOPS: 26) suomen kielen keskeisten äännepiirteiden kuuleminen ja kirjoittaminen ja tarkemmin pitkät ja lyhyet vokaalit sekä yksöis- ja kaksoiskonsonantit.

Arviointitaulukossa (LuKiOPS: 30) mainitaan ääntäminen, äänteet ja kirjain–äänne-vastaavuus kerran. Kuuntelemisen ja kuullun ymmärtämisen osiossa mainitaan suomen kielen äänteiden tunnistaminen ja erottaminen, puhumisen osiossa ymmärrettävä ääntäminen ja kirjoittamisen osiossa kirjain–äänne-vastaavuuden ymmärtäminen. Kielitaidon tasojen kuvausasteikossa mainitaan ääntäminen yhdeksän kertaa: alkeiskielitaidon taitotasojen puhumisen taitojen kuvauksien (LuKiOPS: 32–34) mukaan ääntäminen voi aiheuttaa ymmärtämisongelmia asteikolla *suuria/usein/joskus*, peruskielitaidon kolmen ensimmäisen taitotason puhumisen taitojen kuvauksen (LuKiOPS: 35–37) mukaan ääntäminen on ymmärrettävää, vaikka vieras korostus on hyvin *ilmeistä / ilmeistä / joskus ilmeistä*, peruskielitaidon viimeisen taitotason puhumisen taitojen kuvauksen (LuKiOPS: 38) mukaan ”Ääntäminen on hyvin ymmärrettävää, vaikka

intonaatio ja painotus eivät ole aivan kohdekielen mukaisia”, itsenäisen kielitaidon taitotasojen puhumisen taitojen kuvauksien (LuKiOPS: 38–39) mukaan ”Ääntäminen ja intonaatio ovat selkeitä ja luontevia” ja taitavan kielitaidon taitotason puhumisen taitojen kuvauksen (LuKiOPS: 41) mukaan intonaatiolla ja lausepainolla voidaan ilmaista hienompiakin merkitysvivahteita. Lisäksi kuvausasteikossa mainitaan ääntämisvirheet kolme kertaa: peruskielitaidon kolmen ensimmäisen taitotason kuvauksen mukaan puheessa esiintyy vielä ääntämisvirheitä.

Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012 mainitaan siis ääntäminen 12 kertaa, äännekestot kerran ja käsite äänne kahdeksan kertaa. Lisäksi kirjain-äänne-vastaavuus mainitaan neljä kertaa, ääntämisvirheet kolme kertaa ja pitkät ja lyhyet vokaalit, yksöis- ja kaksoiskonsonantit, äännemaailma, äännejärjestelmä ja äännepiirteet kaikki kerran. Perusteissa annetaan paljon arvoa puhumiselle, jota pidetään lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen pohjana, mikä antaa perusteissa kuvatusta opetuksesta funktionaalisemman vaikutelman kuin luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetukselta voisi odottaa. Pennalan (2013: 43) mukaan juuri ääntämisen ja tarkemmin fonologisen tietoisuuden kehittyminen tukeekin luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä (ks. 2.2.1.4). Ääntäminen, eri muodoissa ilmaistuna, on vahvasti huomioituna kuuntelemisen ja puhumisen sekä lukemisen ja kirjoittamisen tavoitteissa ja sisällöissä sekä arvioinnissa, ja jopa äänteiden kvantiteettiin kiinnitetään huomiota. Minimipareja ei mainita perusteissa kertaakaan.

3.2.2 Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012 määrittää valtakunnallisen pohjan paikallisten opetussuunnitelmien laadinnalle, koulutuksen toteuttamisen periaatteet, tuen ja ohjauksen periaatteet, suomen kielen ja viestintätaitojen, työelämä- ja yhteiskuntataitojen ja valinnaisten opintojen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä arvioinnin periaatteet. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan tarkemmin Suomen kieli ja viestintätaidot -osiota (*Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012* (jatkossa KotoOPS): 24–31) ja liitteenä olevaa eurooppalaisen viitekehyksen mukaista (EVK) kielitaidon tasojen kuvausasteikkoa (KotoOPS: 43–52), johon arviointi perustuu. Kuvausasteikko on kuitenkin luonnollisesti täsmälleen sama kuin edellä käsitellyissä luku- ja kirjoitustaidon perusteissa, joten sitä ei analysoida uudestaan. Kuvausasteikon esiintymät otetaan kuitenkin huomioon kotoutumiskoulutuksen perusteiden loppulaskelmissa. Perusteiden (KotoOPS: 24) mukaan:

Kotoutumiskoulutuksen suomen kielen ja viestintätaitojen tavoitteena on, että opiskelijat saavuttavat keskimäärin kielitaidon tasojen kuvausasteikossa (liite 1) määritellyn taitotason B1.1 eli toimivan peruskielitaidon.

Kotoutumisprosessin onnistumisen keskeinen edellytys on toimiva suomen kielen taito, ja opetus perustuu toiminnalliseen kielitaitokäsitykseen: viestintätaidot ovat kotoutumiskoulutuksen aikana eli kielitaidon kehittymisen varhaisvaiheessa ensisijaisia verrattuna esimerkiksi kielelliseen tarkkuuteen (KotoOPS: 24). Vihannan (1990: 204, 222) ja Ahon (2004: 11) mukaanhan ääntämisen kannalta nimenomaan prosodiset ominaisuudet (muiden muassa kvantiteetti) vaikuttavat puheen sujuvuuteen ja ymmärrettävyyteen eniten ja yksittäisillä äännevirheillä ei puolestaan ole merkitystä (ks. 2.2.1.5). Perusteissa suomen kielen ja viestintätaitojen tavoitteet ja sisällöt on esitetty kielitaitotasolla A1 (KotoOPS: 26–27), A2 (KotoOPS: 28–29) ja B1.1 (KotoOPS: 30–31).

Ääntäminen mainitaan näiden kaikkien kielitaitotasojen tavoitteissa, sisällöissä ja arvioinnissa yhteensä 13 kertaa (yhdeksän kertaa samoin kuin luku- ja kirjoitustaidon perusteissa, EVK). Taitotason A1 tavoitteissa (KotoOPS: 26) mainitaan, että opiskelijan pitää pystyä seuraamaan huolellisesti äännettyä puhetta ja sisällöissä (KotoOPS: 27), että opiskelija ”osaa ääntää sana- ja lauseketasolla jokseenkin ymmärrettävästi”. Taitotason B1.1 sisällöissä (KotoOPS: 31) mainitaan, että opiskelija ”ymmärtää ääntämykseltään erilaisia puhujia” ja opiskelijan ”ääntäminen on suhteellisen vaivattomasti ymmärrettävää”. Ääntämisvirheet mainitaan samoin kuin luku- ja kirjoitustaidon perusteissa (EVK) kolme kertaa. Lisäksi kaikkien kielitaitotasojen tavoitteissa (KotoOPS: 26, 28, 30) mainitaan puhuminen yhtenä tärkeänä kielen osa-alueena. Perusteissa on huomioitu siis sekä toisen ääntämisen ymmärtäminen että ymmärrettävä oma ääntäminen. Suomen oppija on siis otettu Vihannan (1990: 200) kehotuksen mukaisesti huomioon sekä kuulijana että puhujana että kuunneltavana: on otettu huomioon sekä vieraan kielen oikea kuuleminen että tuottaminen (ks. 2.2.1). Ääntäminen mainitaan kuitenkin perusteissa vain muutamia kertoja ja joka kerta hyvin lyhyesti sen tarkemmin erittelemättä. Liitteenä olevassa kielitaidon tasojen kuvausasteikossa ääntäminen mainitaan kyllä useasti, mutta siinäkin sitä ei juuri eritellä (ks. 3.2.1). On kuitenkin mielenkiintoista, että ääntäminen mainitaan useammin vasta arvioinnissa, eikä jo opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Kvantiteettia tai minimipareja ei mainita perusteissa kertaakaan.

3.2.3 Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017 määrittää valtakunnallisen pohjan paikallisten opetussuunnitelmien laadinnalle, opetuksen järjestämisen lähtökohdat, aikuisten perusopetuksen yleisen tehtävän ja yleiset tavoitteet, toimintakulttuurin, tuen ja oppilashuollon periaatteet, arvioinnin lähtökohdat ja opetuksen tehtävän, tavoitteet, sisällöt ja arvioinnin alkuvaiheen (sisältää myös lukutaitovaiheen) opetukselle ja päättövaiheen opetukselle eri oppiaineissa. Tässä tutkimuksessa S2-opetukseen keskityttäessä tarkastellaan lukutaitovaiheen Äidinkieli ja kirjallisuus -osiota (*Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017* (jatkossa AikPOPS): 59–65), alkuvaiheen opetuksen Äidinkieli ja kirjallisuus -osiota osittain (AikPOPS: 77–78) ja Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -osiota osittain (AikPOPS: 87–92) sekä päättövaiheen opetuksen Äidinkieli ja kirjallisuus osiota osittain (AikPOPS: 124–125) ja Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -osiota osittain (AikPOPS: 136–141). Näistä osioista pois jäävät osat ovat täsmälleen samat kuin *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014), joten niitä ei analysoida uudestaan. Aikaisemman analyysin tuloksena olikin, että näissä osioissa ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia kertaakaan, joten niitä ei tarvitse huomioida näiden perusteiden loppulaskelmissa.

Aikuisten perusteiden lukutaitovaiheen äidinkielen ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväksi (AikPOPS: 59) kerrotaan luku- ja kirjoitustaitojen perustan luominen sekä oppimaan oppiminen ja vuorovaikeutustaitojen kehittäminen: kuuntelemisen, puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen perustaitojen kehittäminen. Päättövaiheeksi mainitaan luku- ja kirjoitustaidon ja sellaisten kielellisten taitojen saavuttaminen, että opiskelija voi jatkaa aikuisten perusopetuksen alkuvaiheessa (AikPOPS: 59). Äidinkielen ja kirjallisuuden lukutaitovaiheen opetuksen tavoitteissa, kurssikuvauksissa ja oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa puhutaan ääntämisestä monta kertaa. Tavoitteena (AikPOPS: 60–61) on ”ohjata opiskelijaa ääntämään ymmärrettävästi”, ”ohjata opiskelijaa tunnistamaan kirjaimet ja tuottamaan niitä vastaavat äänteet sekä yhdistämään äänteet tavuiksi ja sanoiksi”, ”ohjata opiskelijaa jakamaan tuttu sana tavuiksi ja äänneiksi”, opastaa opiskelijaa tunnistamaan käsite äänne, ”ohjata opiskelijaa havainnoimaan suomalaista äänne maailmaa ja tunnistamaan suomen kielen äänneiden välisiä eroja” ja ”ohjata opiskelijaa ymmärtämään äänne-kirjainvastaavuuden periaate”. Kurssien kuvauksiin (AikPOPS: 61–64) sisältyy kirjain-äänne-vastaavuuksien opiskelua opettelemalla ääntämään ja kirjoittamaan suomen kielen aakkosia äänne ja kirjain kerrallaan ja yhdistelemällä äänneitä tavuiksi ja ymmärrettäviksi lyhyiksi sanoiksi sekä useita kertoja lyhyen ja pitkän vokaalin (kurssi 1) sekä yksöis- ja kaksoiskonsonanttien

(kurssi 3) erottamisen harjoittelua. Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa (AikPOPS: 64) mainitaan, että vaikka opetuksessa käytetään erilaisia menetelmiä ja lähestymistapoja, opetuksen ”lähtökohtana on kirjain–ääne-vastaavuuden ymmärtäminen ja taito yhdistää äänteet tavuiksi, tavut sanoiksi ja sanat lauseiksi” ja auditiivisen hahmottamisen harjoittelu vahvistaa kirjain–ääne-vastaavuuksia ja kehittää äännetietoisuuden kehittymistä ja äänteiden erottelutaitoja.

Alkuvaiheen opetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväksi (AikPOPS: 77) kerrotaan perustaitojen oppiminen ja harjaantuminen: näitä perustaitoja ovat luku- ja kirjoitustaito, luetun ymmärtäminen ja tiedonhankintataidot. Päättövaiheeseen (AikPOPS: 77). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen tehtävänä (AikPOPS: 87) on samoin kuin lukutaitovaiheessa suomen kielen ja luku- ja kirjoitustaitojen perustan luominen sekä oppimaan oppiminen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Alkuvaiheen tavoitteissa tai arvioinnissa ei mainita ääntämistä kertaakaan, ja sen kurssikuvauksissakin se mainitaan vain kerran lyhyesti muodossa: ”harjoitellaan ääntämistä” (AikPOPS: 88). Päättövaiheen opetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tehtäväksi (AikPOPS: 125) kerrotaan opiskelijoiden erittelevän luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetuksen tehtävänä (AikPOPS: 136) on vakiinnuttaa ja monipuolistaa suomen kielen taitoa ja oppimaan oppimisen taitoa sekä vuorovaikutuksen taitoja ja monilukutaitoja. Päättövaiheen tavoitteissa, kurssikuvauksissa ja arvioinnissa ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia kertaakaan.

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2017 mainitaan siis ääntäminen kolme kertaa ja äänne neljä kertaa. Lisäksi kirjain–ääne-vastaavuudesta puhutaan viisi kertaa, lyhyistä ja pitkistä vokaaleista kolme kertaa, yksöis- ja kaksoiskonsonanteista kaksi kertaa ja äännetietoisuudesta kerran. Suurin osa näistä maininnoista sijoittuu lukutaitovaiheen kuvauksiin: ääntäminen mainitaan alkuvaiheen ja päättövaiheen opetuksen kuvauksissa vain kerran ja hyvin lyhyesti sen enempää selittelemättä. Lukutaitovaiheen kohdalla ääntämiseen kiinnitetään huomiota ja sen opettamisesta annetaan myös tarkempia ohjeita. Erityisesti korostetaan kirjain–ääne-vastaavuuden oppimista ja äänteiden välisten erojen tunnistamista. Äänteiden erottamisen harjoittelun kuvauksissa korostuvat kvantiteettiin liittyvät lyhyet ja pitkät vokaalit ja yksöis- ja kaksoiskonsonantit. Kvantiteetin harjoittelu aloitetaan vokaaleista ja vasta myöhemmin siirrytään konsonantteihin, mikä on perustelua, koska monissa kielissä vain vokaaleilla on kvantiteettioppositioita ja näin ollen ulkomaalaisen puhujan on se helpompi kuulla (Vihanta 1990: 212, Lieko 1992: 93) (ks. 2.2.2.1). Minimipareja ei mainita perusteissa kertaakaan.

3.2.4 Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma

Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma 2017 määrittää *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2017* pohjalta laaditun paikallisen, Tampereella käytettävän opetussuunnitelman, jossa kuvataan niin ikään opetuksen järjestämisen lähtökohdat; aikuisten perusopetuksen yleinen tehtävä ja yleiset tavoitteet; toimintakulttuuri, tuen ja oppilashuollon periaatteet; arvioinnin lähtökohdat ja opetuksen tehtävä, tavoitteet ja sisällöt sekä arviointi alkuvaiheen (sisältää myös lukutaitovaiheen) opetukselle ja päättövaiheen opetukselle eri oppiaineissa. Tässä tutkimuksessa S2-opetukseen keskittyttäessä tarkastellaan soveltuvin osin seuraavia osioita: lukutaitovaiheen Äidinkieli ja kirjallisuus -osio (*Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma 2017* (jatkossa TreAikPOPS): 74–81), alkuvaiheen opetuksen Äidinkieli ja kirjallisuus -osio (TreAikPOPS: 93–95) ja Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -osio (TreAikPOPS: 103–109) sekä päättövaiheen opetuksen Äidinkieli ja kirjallisuus osio (TreAikPOPS: 147–150) ja Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -osio (TreAikPOPS: 158–167). Näistä osioista pois jäävät osat ovat täsmälleen samat kuin *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2017*, joten niitä ei analysoida uudestaan. Kaikki osioiden esiintymät otetaan kuitenkin huomioon Tampereen suunnitelman loppulaskelmissa.

Suunnitelmassa kerrotaan, että Tampereella aikuisten perusopetuksen lukutaitovaiheen opetusta annetaan maahanmuuttajille, jotka eivät ole kotimaassaan käyneet koulua ollenkaan tai ovat käyneet koulua niin vähän, että heidän taitonsa eivät riitä peruskoulun alkuvaiheen aloittamiseen (TreAikPOPS: 74). Tampereen suunnitelman äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteet ja arviointi ovat täsmälleen samat kuin valtakunnallisessa suunnitelmassa, vain kurssikuvauksissa on joitakin pieniä lisäyksiä ja neljä tukikurssia lisänä. Itse kurssien kuvauksissa ensimmäisen kurssin kuvaukseen (TreAikPOPS: 76) ääntämisestä on lisätty maininta, että opiskelija oppii kuuntelemaan suomalaisen puhetta ja herkistyy täten suomenkieliselle äänne maailmalle oppien hahmottamaan suomen äänneiden välisiä eroja. Tukikurssien kuvauksissa (TreAikPOPS: 79) mainitaan, että kursseilla harjoitellaan äänneiden oikeaa ääntämistä, äänneiden ja diftongien oikeaa ääntämistä sekä keskitytään ääntämisen oikeellisuuteen.

Tampereen suunnitelman alku- ja päätösvaiheen opetuksen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen osiot ovat täsmälleen samat kuin valtakunnallisissa perusteissa. Alkuvaiheen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävän kuvauksessa (TreAikPOPS: 104) ääntäminen mainitaan kolmesti: opinnoissa harjoitellaan ääntämistä ja tarkennetaan ja harjoitellaan kirjain-äänne-vastaavuuden hallintaa.

S2-oppimäärän tavoitteet ja arviointi ovat täsmälleen samat kuin valtakunnallisissa perusteissa. Kurssikuvauksissa on joitakin pieniä lisäyksiä ja selvitys valinnaisista kursseista, mutta niissä ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia. Päätövaiheen suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän tehtävän kuvaus, tavoitteet ja arviointi ovat täsmälleen samat kuin valtakunnallisessa suunnitelmassa. Kurssikuvauksissa on lisänä oppilaitoskohtaiset valinnaiset kurssit, mutta niissä ei mainita ääntämistä tai kvantiteettia.

Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2017 mainitaan itse ääntäminen yhteensä seitsemän kertaa (kolme kertaa samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa) ja äänne viisi kertaa (neljä kertaa samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa). Lisäksi kirjain-äänne-vastaavuudesta puhutaan kuusi kertaa (neljä kertaa samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa), lyhyistä ja pitkistä vokaaleista kolme kertaa (samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa), yksöis- ja kaksoiskonsonanteista kaksi kertaa (samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa) ja äännetietoisuudesta (samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa) sekä äänne maailmasta molemmista kerran. Luonnollisesti suurin osa näistä maininnoista sijoittuu lukutaitovaiheen kuvauksiin samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa, koska kuvaukset ovat suurimmilta osin samat. Ääntämisestä puhutaan kuitenkin alkuvaiheen ja päätövaiheen opetuksen kuvauksissa valtakunnallisiin perusteisiin verrattuna useammin: ääntäminen mainitaan myös toisen kerran, mutta samassa lyhyessä muodossa ”harjoitellaan ääntämistä” (TreAikPOPS: 104), ja kirjain-äänne-vastaavuus mainitaan kahdesti (TreAikPOPS: 104). Luonnollisesti samoin kuin valtakunnallisissa perusteissa lukutaitovaiheen kohdalla ääntämisen opettamiseen kiinnitetään huomiota ja siitä annetaan myös tarkempia ohjeita. Samoin erityisesti korostetaan kirjain-äänne-vastaavuuden oppimista ja äänneiden välisten erojen tunnistamista, ja erottamisen harjoittelun kuvauksissa korostuvat kvantiteettiin liittyvät lyhyet ja pitkät vokaalit ja yksöis- ja kaksoiskonsonantit. Minimipareja ei mainita perusteissa kertaakaan.

3.3 Kokoavasti kvantiteetista opetussuunnitelmissa

Ääntäminen tai jotakin siihen viittaavaa mainitaan siis *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015* ja *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -informaatioaineistossa (2016)* nolla kertaa, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* yhteensä kolme kertaa, *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016* 17 kertaa, *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012* 33 kertaa, *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012* 16 kertaa, *Aikuisten perusopetuksen*

opetussuunnitelman perusteissa 2017 18 kertaa ja *Tampereen kaupungin Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2017* 24 kertaa (ks. taulukko 3).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015 ja *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus* -informaatioaineisto (2016) ovat molemmat hyvin lyhyitä, mikä omalta osaltaan selittää ääntämisen puuttumisen, mutta molemmista huomaa myös, että niissä painotetaan formalistisen perinteen mukaan luku- ja kirjoitustaitoa eli ylipäättään kirjallista kielitaitoa suullisen sijaan. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014* mainitaan ääntäminen muutamia kertoja, mutta hyvin lyhyesti ja selittämättä. Perusteista huomaa, että siinäkin keskitytään, formalistisen perinteen mukaan, kirjalliseen kielitaitoon eli luku- ja kirjoitustaitoon ja vuorovaikutuksessakin korostetaan sanojen, käsitteiden ja ilmaisujen oppimista. *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016* mainitaan jotakin ääntämiseen liittyvää huomattavasti useammin kuin esimerkiksi valtakunnallisissa perusteissa, mutta siinäkin maininnat ovat usein hyvin lyhyitä eikä niitä selitetä, ja ne liittyvät usein kirjoittamisen taitoihin, eivät puhumiseen. Suunnitelmasta huomaa, että valtakunnallisten perusteiden mallin mukaan siinä keskitytään kirjalliseen kielitaitoon ja vuorovaikutuksessakin korostetaan sanojen, käsitteiden, ilmaisujen ja rakenteiden oppimista. *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012* ääntäminen mainitaan useasti, sille annetaan muihin perusteisiin ja suunnitelmiin verrattuna paljon enemmän arvoa ja sitä pidetään lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen pohjana, mikä antaa perusteissa kuvatasta opetuksesta myös funktionaalisen vaikutelman. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012* ääntäminen mainitaan harmittavasti itse perusteissa vain muutamia kertoja lyhyesti. Liitteenä olevassa kielitaidon tasojen kuvausasteikossa ääntäminen mainitaan kyllä useasti, mutta siinäkään sitä ei juuri eritellä. Perusteissa keskitytään kyllä suulliseen kielenkäyttöön, mutta siinä kuvataan lähinnä puheen käyttötarkoituksia ja aihealueita. *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2017* ja *Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2017* ääntäminen mainitaan useita kertoja, mutta maininnat painottuvat vain lukutaitovaiheen kuvauksiin. Lukutaitovaiheen kuvauksissa kiinnitetään huomiota nimenomaan ääntämisen opetukseen ja sitä käsitellään myös tarkemmin. Alkuvaiheen ja päättövaiheen kuvauksissa opetuksessa korostuvat kielen käyttötarkoitukset ja aihealueet ja painotetaan luku- ja kirjoitustaitoa.

Jotakin kvantiteettiin liittyvää, kuten äännekestot ja/tai lyhyet ja pitkät vokaalit ja yksöis- ja kaksoiskonsonantit, mainitaan vain *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016*, *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012*,

Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2017 ja Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2017. Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016 äännekestit mainitaan vain kerran lyhyesti opetuksen sisällöissä ja useammin arvioinnin puolella, mutta kirjoittamiseen, ei puhumiseen liittyen. *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012* lukemisen sisällöissä mainitaan äännekestit ja kirjoittamisen sisällöissä pitkät ja lyhyet vokaalit ja yksöis- ja kaksoiskonsonantit. *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2017 ja Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2017* lukutaitovaiheen kurssien kuvauksissa mainitaan useasti lyhyiden ja pitkien vokaalien ja yksöis- ja kaksoiskonsonanttien erottamisen harjoittelu. Minimiparien opetusta ja niiden hyödyntämistä kvantiteetin opettamisessa ei mainita yhdessäkään opetussuunnitelmassa.

Ääntäminen ja kvantiteetti otetaan siis huomioon erityisesti opetuksen luku- ja kirjoitustaitovaiheessa ja nimenomaan aikuisten opetuksessa. On perusteltua, että ääntämisen opettaminen painottuu suunnitelmissa opetuksen alkuvaiheeseen, koska ilman ääntämisen opetusta alusta asti saattaa oppijalle syntyä helposti uuden kielen ääntämisestä vääriä malleja, joista on vaikea päästä myöhemmin eroon (esim. Straszer 2004: 167) (ks. 2.2.1). On kuitenkin mielenkiintoista, että ääntämisen opettaminen ei painotu samalla tavalla lasten perusopetuksen alkuvaiheessa eli perusopetukseen valmistavassa opetuksessa ja perusopetuksen ensimmäisillä luokka-asteilla. Eikö näissäkin tarvitsisi samalla tavalla huomioida ääntämisen opettelemisen tärkeys opintojen alkuvaiheessa ja ääntämisen toimiminen pohjana luku- ja kirjoitustaidolle? Vaikka lapsilla on aikuisia parempi kyky havaita ja erottaa äänteiden ominaisuuksia ja he pystyvät helpommin kuulemaan ja tuottamaan esimerkiksi äänteiden kestoja (Nissilä 2006: 54–55) (ks. 2.2.2.3), ei ääntämisen opettamista voi sillä perusteella kokonaan jättää pois. Lisäksi on mielenkiintoista, ettei ääntäminen painotu myöskään aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksessa. Vaikka siellä osataan jo lukea ja kirjoittaa, eikö ääntämisen oppimisen tärkeys opintojen alkuvaiheessa tulisi ottaa huomioon? Koska aikuiset oppijat ovat jo oppineet suodattamaan pois lähtökielen kannalta epäolennaisen informaation (Nissilä 2006: 55) (ks. 2.2.2.3), tulisi ylipäätään ääntämisen ja kvantiteetin opettamiseen käyttää aikaa, jotta oppijat eivät vain tyydy ääntämään lähtökielensä mallin mukaan.

Taulukko 3. Ääntämiseen liittyvät maininnat OPSeissa. Yksittäiset esiintymät: äännerakenne/-järjestelmä/-piirteet/-tietoisuus.

	Ääntäminen	Äänne	Äännekesto	Kirjain- äänne- vastaavuus	Ääntämis- virheet	Äänne- maailma	Lyhyet ja pitkät vokaalit	Yksöis- ja kaksois- konsonantit	Yksittäiset esiintymät	Yhteensä
Perusopetukseen valmistavan OPS	0	0	0				0	0		0
S2-informaatioaineisto	0	0	0				0	0		0
POPS	2	1	0				0	0		3
Tre POPS	6	4	4	2			0	0	1	17
Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen OPS	12	8	1	4	3	1	1	1	2	33
Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen OPS	13	0	0		3		0	0		16
Aikuisten POPS	3	4	0	5			3	2	1	18
Tre aikuisten POPS	7	5	0	6		1	3	2	1	25

4 KVANTITEETTI S2-OPPIKIRJOISSA

Toisena kolmesta aineistokokonaisuudesta tarkastellaan seuraavaksi S2-oppikirjoja. S2-oppikirjoista selvitetään, käsitelläänkö niissä ääntämistä ja kvantiteettia ja jos, miten niitä käsitellään. Analysoitaviksi oppikirjoiksi on valittu kolme lasten opetukseen tarkoitettua S2-oppikirjaa, jotka ovat *Eka suomi* (2011), *Aamu: suomen kielen kuvasanakirja* (2015) (sekä tähän liittyvät lukemisto ja peruskielioppi -kirja ja harjoituskirja) ja *Seikkailujen aapinen* (2015) (sekä tähän liittyvä suomi toisena kielenä -tehtäväkirja) ja seitsemän nuorten ja aikuisopetukseen tarkoitettua S2-oppikirjaa, jotka ovat *Aasta se alkaa* (2017), *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja* (2013), *Luku Startti: Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille* (2018), *Oma suomi 1: Suomea aikuisille* (2015), *Ahaa! 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille* (2017), *Hyvin menee! 1: Suomea aikuisille* (2008) ja *Suomen mestari 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille* (2016).

Analysoitavat S2-oppikirjat on valittu niin, että ne vastaavat kokonaisuudellaan edellä käsiteltyjä opetussuunnitelmia: ne on suunnattu peruskoulun valmistavan opetukseen, perusopetukseen, aikuisten luku- ja kirjoitustaidon opetukseen, kotoutumiskoulutukseen ja aikuisten perusopetukseen. Lisäksi valintaperusteena oli se, että kirjan täytyy lähteä liikkeelle alkeiskielitaidosta, jolloin ääntämisen opettamisen merkitys on suurimmillaan (esim. Straszer 2004: 167) (ks. 2.2.1). Kirjojen valitsemisessa on käytetty apuna tämän tutkimuksen kyselylomakkeen (ks. liite 2) ”Käytätkö opetuksessa oppikirjaa? Kyllä, mitä kirjaa?” -kysymyksen vastauksia sekä Anniina Raunioin suomi toisena kielenä -oppikirjojen kuvitusta tarkastelevaa seminaarityötä varten Facebookin S2-opettajat-ryhmässä tehdyn kyselyn tuloksia. Raunio julkaisi kyselyn ryhmässä 1.3.2019, ja tässä tarkasteltavat tulokset on poimittu 1.4.2019. Kyselyssä Raunio on pyytänyt vastaajia merkitsemään käyttämänsä nuorten ja aikuisten S2-oppikirjasarjan/-sarjat. Raunioin kyselyssä aikuisten oppikirjat *Suomen mestari*, *Oma suomi* ja *Ahaa!* saivat selkeästi eniten merkintöjä (123, 66 ja 33, merkintöjä yhteensä 325) ja *Suomen mestari* ja *Oma suomi* mainitaan myös tämän tutkimuksen kyselyn vastauksissa useita kertoja, joten ne kaikki valittiin analysoitaviksi. *Oma suomi* ja *Ahaa!* edustavat kotoutumiskoulutukseen suunnattuja oppikirjoja, joten *Suomen mestarin* lisäksi aikuisten oppikirjoista analysoitavaksi valittiin vielä *Hyvin menee!*: se sai Raunioin kyselyssä 14 merkintää. Aikuisten oppikirjoista *Suomi sujuvaksi* oli saanut Raunioin kyselyssä kuusi merkintää ja *Avain suomeen* kaksi merkintää, ja tämän tutkimuksen kyselyn vastauksissa *Suomi sujuvaksi* mainittiin vain kerran ja *Avain suomeen* -oppikirjaa ei mainittu kertaakaan, joten ne päätettiin jättää analyysin ulkopuolelle, varsinkin kun aikuisten oppikirjoja oli jo tarpeeksi analysoitavana.

Vaikka Raunion kysely koski nuorten ja aikuisten oppikirjoja, kyselyssä mainitaan myös lapsille suunnattu oppikirjasarja *Aamu* (22 merkintää) ja lasten oppikirja *Eka suomi* (1 merkintä), ja ne molemmat mainitaan myös tämän tutkimuksen kyselyn vastauksissa, joten molemmat päätettiin ottaa mukaan analyysiin. Lisäksi tämän tutkimuksen kyselyn vastauksissa esiin nousevat *Seikkailujen aapinen: suomi toisena kielenä*, *Välkky*-oppikirjasarjan S2-kirjat ja *Tekstitaiturin* S2-versio. Analyysiin otettiin näistä mukaan kuitenkin vain *Seikkailujen aapisen* S2-versio: se mainittiin useammissakin vastauksissa. *Välkky*-oppikirjasarjan S2-oppikirjat eivät olleet saatavilla, ja *Tekstitaituri* mainittiin vastauksissa vain kerran, joten ne päätettiin jättää analyysin ulkopuolelle. Valmistavan ja alkeisopetuksen S2-oppikirjoihin liittyen voidaan vielä mainita, että lapsille sopivia kirjoja ja materiaaleja on tarjolla hyvin vähän ja usein opettajat itse muokkaavat ja helpottavat suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän materiaaleja S2-oppilaiden käyttöön. Luku- ja kirjoitustaidon oppikirjoista mainitaan kyselyjen vastauksissa vain yksi oppikirja: Raunion tuloksissa *Luku Startti* on saanut neljä merkintää, joten se otettiin analyysiin mukaan. Jotta luku- ja kirjoitustaidon oppikirjat tulisivat aineistossa paremmin edustetuksi, edellä mainittujen lisäksi analyysiin valittiin myös kaksi muuta luku- ja kirjoitustaidon oppikirjaa: *Aasta se alkaa* ja *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja*. Raunion kyselyssä joitakin merkintöjä saaneet *Työelämän suomea 1* (16 merkintää), *Suomi2* (12), *Suomea sinulle* (8) ja *Samalla kartalla* (4) rajautuivat myös analyysin ulkopuolelle, koska ne eivät lähde liikkeelle alkeiskielitaidosta: *Työelämän suomea* sijoittuu kotoutumiskoulutuksen jälkimmäisiin moduuleihin, *Samalla kartalla* on tarkoitettu aikuisopiskelijoille, jotka haluavat edetä A2.2 tasolta kohti B1.1 tasoa ja *Suomi2* ja *Suomea sinulle* sijoittuvat yläkouluun. Lisäksi tämän tutkimuksen kyselyn vastauksissa mainitaan vielä joitakin äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoja, mutta ne jätetään luonnollisesti analyysin ulkopuolelle, koska tarkoituksena on tarkastella nimenomaan S2-oppikirjoja.

Oppikirjoista selvitetään, käsitelläänkö niissä ääntämistä ja kvantiteettia kieliopissa tai kielen muissa kuvauksissa. Jos ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään, käsittelytapa kuvataan ja tämän lisäksi kuvataan ja lasketaan ääntämistä ja erityisesti kvantiteettia käsittelevät tehtävät, jos sellaisia oppikirjassa on. Oppikirjan tehtäviä laskettaessa erotellaan toisistaan ensin oppikirjan kaikki kirjalliset ja suulliset tehtävät sekä edelleen kaikista suullisista tehtävistä ääntämiseen liittyvät tehtävät sekä oppikirjan kaikista tehtävistä kvantiteettiin liittyvät tehtävät, joista erotellaan edelleen kirjalliset ja suulliset tehtävät. Lisäksi oppikirjojen analyysissä kiinnitetään huomiota siihen, opetetaanko ja hyödynnetäänkö kvantiteetin opetuksessa, kieliopissa tai kielen kuvauksissa ja/tai tehtävissä minimipareja. Lopuksi vertaillaan oppikirjojen löydöksiä keskenään ja muodostetaan niiden perusteelta syntyneestä oppikirjojen kokonaiskuvasta

yleistyksiä sekä verrataan oppikirjojen löydöksiä ja päätelmiä opetussuunnitelmien löydöksiin ja päätelmiin. Oppikirjojen analyysi on jaoteltu käsittelyä helpottamaan lasten ja aikuisten oppikirjoihin.

4.1 Lasten oppikirjat

4.1.1 Eka Suomi

Teija Mertarannan ja Leena Kushtshenkon *Eka suomi* (2011) on valmistavan opetuksen lukukirja. Se koostuu kymmenestä aihekokonaisuudesta, joita ovat perhe, koulu, ruokailu ja ruoat, oma keho, pukeutuminen, aika ja sää, koti, kaupunki, vapaa-aika sekä luonto ja retket. Jokaisessa kokonaisuudessa on sama rakenne. Kokonaisuus alkaa kuva-aukeamalla, jossa on aihealueen perussanastoa. Tätä seuraa aiheetta käsitteleviä lyhyitä dialogeja ja kertomuksia, joissa on aihekokonaisuuteen liittyvää perussanastoa ja perusrakenteita. Viimeisenä aihepiirin lopussa on aina vielä jokin arvoitus ja runoja sekä ote jostakin nuorten kirjasta aiheeseen liittyen. Lukukirja sisältää paljon suuria ja havainnollistavia kuvia ja valokuvia, ja näiden ja tekstien avulla esitellään myös suomalaista kulttuuria. Lukukirjaan liittyy kiinteästi *Eka suomi tehtäväkansio* (2013), johon on koottu lukukirjaan liittyviä harjoituksia. Tehtävät etenevät aihekokonaisuuksittain samassa järjestyksessä kuin lukukirja. Tehtävissä harjoitellaan aihekokonaisuuksiin liittyvää sanastoa ja muun muassa seuraavia rakenteita: yksikkö ja monikko, *olla-* ja *tulla-*verbit, omistusrakenne, verbin persoonataivutus, negatiivinen preesens, objekti, adjektiivit ja vertailu, paikallissijat, imperfekti, imperatiivi, genetiivi, kysymyslauseet ja partitiivi. Varsinkin ensimmäisissä aihekokonaisuuksissa tehtäviä on runsaasti, mutta tarkoituksena ei ole, että jokainen oppilas tekee kaikki tehtävät, vaan opettajan tulee valita kullekin oppilaalle sopivat tehtävät. Tehtäväkansio rakentuu yksipuolisista yksittäisistä tehtäväsiivuista, jotka on tarkoitettu kopioitaviksi oppilaille.

Ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään lukukirjassa lähinnä vain sisäkansien infolaatikoissa: etukannessa on lueteltu suomen kielen aakkoset ja niiden nimien ääntämisohjeet: ”a (aa), b (bee), c (see)” ja niin edelleen ja takakannessa esitetään suomen pitkät ja lyhyet äänteet. Lisäksi ääntäminen otetaan huomioon aina kuva-aukeaman sanastossa ja esimerkkilauseissa sekä lyhyissä dialogeissa, joissa sanat on esitetty lukemista ja ääntämistä helpottamaan tavutetussa muodossa. Myös pidemmissä dialogeissa ja teksteissä jotkin yksittäiset pidemmät sanat on esitetty tavutetussa muodossa. Takakannessa esitetään siis suomen kielen lyhyet ja pitkät äänteet. Ne esitetään kahdessa eri infolaatikossa, vokaalit ja konsonantit omissaan: ”a aa, e ee, i ii, o oo, u uu, y yy, ä ää, ö öö” ja ”d –, h –, j –, k k-k, l l-l, n n-n, p p-p, m m-m, r

r-r, s s-s, t t-t, v –”. Esityksestä käy siis ilmi, että suomen kaikki vokaalit voivat esiintyä sekä lyhyenä että pitkänä kestonä, konsonanteista /d/, /h/, /j/ ja /v/ eivät voi esiintyä pitkänä kestonä, vokaalien kvantiteetti on tavunsisäinen ilmiö ja konsonanttien kvantiteetti tavunrajainen ilmiö.

Tehtäväkansiossa on yhteensä 454 tehtävää, joista 403 on kirjallisia ja 51 suullisia tehtäviä. 51 suullisesta tehtävästä 17:ssä käsitellään suoraan ääntämistä (*Eka suomi tehtäväkansio*: 8, 11, 12, 14–27). Niissä harjoitellaan yksittäisten äänteiden ääntämistä sekä vokaalien ja konsonanttien kestojen, diftongien, konsonanttiyhdistelmien ja äng-äänteen tunnistamista ja ääntämistä. Kaikista kirjan 454 tehtävästä 16 tehtävässä (emt: 11–17) käsitellään kvantiteettia: puolet näistä on kirjallisia ja puolet suullisia tehtäviä. Kirjallisissa tehtävissä pitää kirjoittaa pitkä vokaali ja konsonantti sanan lyhyen vokaalin ja konsonantin tilalle, jolloin syntynyt sanapari on minimipari, kirjoittaa vokaalin oikea kesto osaksi sanaa ja kirjoittaa vokaalien lyhyitä ja pitkiä kestoja sisältäviä sanoja. Suullisissa tehtävissä harjoitellaan kestojen ääntämistä minimiparien avulla ja keskustellaan minimiparien merkityseroista. Suurimmassa osassa tehtäväkansion kvantiteettia koskevista tehtävistä siis opetetaan ja hyödynnetään minimipareja. Tehtävien sanat on myös tavutettu, joten tehtävienkin kautta käy ilmi, että vokaalien kvantiteetti on tavunsisäinen ja konsonanttien kvantiteetti tavunrajainen ilmiö. Kvantiteetti-tehtävissä käsitellään seuraavat äänteet seuraavassa järjestyksessä: /a/, /i/, /u/, /e/, /o/, /y/, /ä/, /ö/, /k/, /l/, /t/, /m/ ja /s/. Käsittelemättä jäävät siis lainakonsonantit, todennäköisesti harvan esiintymisen vuoksi (ks. Pääkkönen 1991), /r/:n sen vaikeuden vuoksi (Nissilä 2003: 109) sekä tuntemattomasta syystä konsonantit /n/ ja /p/. Tehtäväkansiossa kvantiteetin opettaminen aloitetaan siis vokaaleista ja tämän lisäksi lyhyen ja pitkän vokaalin erosta nimenomaan sanan alussa. Tämä on perusteltua, koska ulkomaalaisen on helpointa kuulla pitkä vokaali painollisessa asemassa, koska, kuten edellä on jo monta kertaa todettu, monissa kielissä vain vokaaleilla on kvantiteettioppositioita, monissa kielissä painoton tavu on aina lyhyt ja painollinen tavu aina pitkä ja suomessa sanapaino on ensitavulla (Vihanta 1990: 212, Lieko 1992: 93, Nissilä ym. 2006: 110) (ks. 2.2.2.1).

Ääntämistä ja kvantiteettia siis kyllä käsitellään *Eka suomi* -oppikirjassa, mutta niitä vain esitellään lyhyesti lukukirjan kansissa ja harjoitellaan hyvin pienessä osassa tehtäviä suhteessa koko tehtävämäärään. Lisäksi kvantiteetin opettamisessa keskitytään ensin nimenomaan oppilaan kielitietoon ja vasta sitten kielitaitoon. Ylipäätään oppikirja sisältää suhteessa todella vähän suullisia tehtäviä, ja suurimmassa osassa niistäkin keskitytään sanaston ja rakenteiden hallintaan kielenkäytön ja ääntämisen sijaan, eli op-

pikirjasta välittyvä hyvin formalistinen kielikäsitelmä. Näin ollen se on hyvin linjassa *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2015* kanssa, joissa ääntämistä ei tosin mainita ollenkaan.

4.1.2 Aamu: Suomen kielen kuvasanakirja

Ulla Lappalaisen *Aamu: suomen kielen kuvasanakirja* (2015) on kaikenikäisille maahanmuuttajille, myös esi- ja erityisopetukseen, tarkoitettu oppikirja. Se pitää sisällään kuvitettuja sanastoja, lauseita ja fraaseja sekä sarjakuvia ja kuvitettuja runoja ja lauluja, joissa käsitellään seuraavia aiheita: perhe, persoonapronominit ja demonstratiivipronominit, ruoka, värit, numerot ja luvut, tervehdykset, vuorokausi ja viikonpäivät, kello, ihminen, vaatteet, adjektiivit ja vertailu, tekeminen, sää, kuukaudet ja vuodenaajat, kaupungissa ja maalla, eläimet, koti, ajoneuvot, raha ja paikallissijat. Kuvasanakirjaan liittyy kiinteästi saman sarjan lukemisto ja kielioppi -kirjat sekä tähän oppikirjaan vielä sarjan harjoituskirjat. Lukemisto ja kielioppi ja harjoituskirjapareja on tarjolla kolme erilaista versiota: alun perin kaiken ikäisille suunnattu versio (”punainen Aamu”), joka kuitenkin aiheidensa, runojensa ja laulujensa puolesta sopii parhaiten lapsille; nuorille ja aikuisille suunnattu versio (”keltainen Aamu”) ja aikuisille suunnattu versio (”vihreä Aamu”). Tämän tutkimuksen aineistoksi on valittu lapsille sopiva versio eli ”punainen Aamu”. Punaisen Aamun lukemisto ja peruskielioppi -kirjassa *Aamu: Suomen kielen lukemisto ja peruskielioppi* (2018) on tarkoitus opetella sanastoa ja rakenteita. Siinä käsitellään samoja aiheita kuin kuvasanakirjassa: se sisältää paljon kertomuksia ja muutamia runoja ja lauluja, jotka on tarkoitus kuunnella opetuksessa. Lisäksi oppikirjan lopussa on esitetty suomen alkeiskielioppi: suomen kielen äänteet, aakkoset, sanaluokat (substantiivit (yksikkö ja monikko), adjektiivit, numeraalit, pronominit, verbit (verbityypit), partikkelit, adverbit), postpositiot ja prepositiot, sijamuodot (genetiivi, partitiivi, inessiivi, elatiivi, illatiivi, adessiivi, ablatiivi, allatiivi), kysymyssanat, yhdyssanat ja lauseoppi. Punaisen Aamun harjoituskirjassa *Aamu: Suomen kielen lukemiston ja peruskieliopin harjoituskirja* (2000) on samoin tarkoitus harjoitella sanastoa ja rakenteita. Se etenee samalla tavalla kuin lukemisto ja peruskielioppi -kirja: jokaista kertomusta, runoa ja laulua vastaa oma tehtäväaukeamansa. Jokaisella tehtäväaukeamalla on viisi tehtävää A–E: A–C ovat kirjallisia perustehtäviä, D suullinen keskustelutehtävä ja E haastavampi kirjallinen tehtävä.

Ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään kuvasanakirjassa vain kirjan etu- ja takakannen aukeamilla. Molemmilla on samaan tapaan esitelty kaikki suomen kotoperäiset vokaalit ja konsonantit (sekä äng-äänne) omissa ryhmissään. Jokaisesta vokaalista ja konsonantista, paitsi konsonanteista /v/, /j/,

/d/ ja /h/, joilla on vain yksi kestoaste, on annettu neljä esimerkkisanaa: kaksi sanaparia, joissa on kestoero, esim. ”a kari–kaari, Sari–saari” ja ”k suka–sukka, haku–hakku”. Useimmilla äänneillä esimerkkisanaparit ovat myös minimipareja. Myös lukemisto ja peruskielioppi -kirjan kielioppiosiossa (*Aamu: Suomen kielen lukemisto ja peruskielioppi*: 76) esitellään suomen kielen äänneet kotoperäisten foneemien osalta. Siinä on listattu omissa laatikoissaan sekä vokaalien että konsonanttien lyhyet ja pitkät kestot, ja konsonanttien /v/, /h/, /j/ ja /d/ kohdalla pidemmän keston puuttumista on ilmaistu viivalla. Lisäksi ääntämiseen liittyen lukemistossa (emt: 72) harjoitellaan runon avulla vokaalien /y/, /ä/ ja /ö/ ääntämistä. Runo sisältää vokaalien lyhyitä ja pitkiä kestoja. Harjoituskirjassa on yhteensä 241 tehtävää, joista 193 on kirjallisia ja 48 suullisia tehtäviä. 48 tehtävästä yksikään ei liity suoraan ääntämiseen, ja kaikista kirjan 241 tehtävästä vain kahdessa (*Aamu: Suomen kielen lukemisto ja peruskieliopin harjoituskirja*: 72, 74) harjoitellaan kvantiteettia: molemmat tehtävät ovat kirjallisia tehtäviä. Ensimmäisessä tehtävässä on listattu kymmenen sanaparia, joista toinen on vokaalin tai konsonantin keston, yhden vokaalin tai diftongin osalta kielenvastainen, ja näistä pitää osata valita aina oikea kielenmukainen muoto, esimerkiksi **kuko–kukko**. Toisessa tehtävässä on samoin listattu kymmenen kolmen sanan sarjaa, joissa kaksi sanaa on vokaalin tai konsonantin keston suhteen kielenvastaisia, ja näistä pitää osata valita oikea kielenmukainen muoto, esimerkiksi **samako, sammakko, sammako**. Harjoituksissa esiintyy kaikki muiden vokaalien ja konsonanttien lyhyitä ja pitkiä muotoja paitsi /a/:n, /ö/:n ja /p/:n.

Kaiken kaikkiaan ainakin tässä *Aamu*-versiossa keskitytään kirjalliseen kielitaitoon, eikä kielenkäyttöön ja ääntämiseen kiinnitetä juuri lainkaan huomiota, mikä viittaa siihen, että oppikirjan taustalla vaikuttaa hyvin formalistinen kielikäsitelmä. Vaikka kertomukset on tarkoitettu kuunneltaviksi ja runot ja laulut kuunneltaviksi ja toistettaviksi, sekä näissä että kirjallisissa ja suullisissa harjoituksissa keskitytään kovasti sanaston ja rakenteiden hallintaan. Kirjoissa kuitenkin käsitellään kvantiteettia. Kaikki suomen vokaalit ja kotoperäiset konsonantit esitellään lyhyissä ja pitkissä muodoissa kuvasanakirjan kansissa ja kieliopin puolella, ja kvantiteettia harjoitellaan melkein kaikkien näiden osalta harjoituskirjassa kahdessa tehtävässä: kirja ohjaa opettamaan/opiskelemaan kvantiteettia kielitieto kielitaidon edellä. Lainakonsonanttien kohdalla kvantiteettia ei käsitellä, todennäköisesti niiden harvan esiintymisen takia. Kieliopin kuvauksissa ja tehtävissä opetetaan ja hyödynnetään minimipareja. Vokaalien keston opettamisessa on lähdetty liikkeelle lyhyen ja pitkän vokaalin erosta sanan alussa: kieliopin ja tehtävien sanat on valittu sen mukaan. Tämä on edelleen perusteltua, koska ulkomaalaisen on helpointa kuulla pitkä vokaali painollisessa asemassa ja suomessa sanapaino on ensitavulla (ks. 4.1.1). Vaikka kvantiteetti-ilmiö esitellään

kuvasanakirjan kansissa runsain esimerkkisanoin ja myös otetaan huomioon kieliopissa, sitä ei kuitenkaan harjoitella juuri ollenkaan, eikä lainkaan suullisesti.

4.1.3 Seikkailujen aapinen

Mari Backmanin, Siri Kolun, Kati Lassilan ja Kari Solastien *Seikkailujen aapinen* (2017) on alkuopetukseen tarkoitettu lukutaidon oppikirja. Kirja rakentuu suomen äänteiden opettamisen ympärille, ja äänteet opetetaan seuraavassa järjestyksessä: /a/, /i/, /n/, /o/, /s/, /u/, /l/, /e/, /t/, /m/, /ä/, /r/, /k/, /y/, /p/, /j/, /ö/, /v/, /h/, /d/, /g/, /b/, /f/, /c/, /z/, /w/, /q/, /x/ ja /å/. Jokaista äännettä/äänneparia käsitellään kahden aukeaman verran, ja aukeamat sisältävät aina kirjaimen esittämisen isolla ja pienellä kirjoitettuna, äänten sisältäviä esimerkkitaivuja ja -sanoja, lyhyen luetunymmärtämistekstin, lyhyen dialogin ja lisää esimerkkisanoja, jotka kaikki sisältävät runsaasti kyseistä äännettä. Äänteiden esittelyjen välissä on lauluja ja pelejä ja kirjan lopussa pidempiä luetunymmärtämistekstejä, näytelmätekstejä ja lauluja sekä suomalaisiin juhliin liittyviä tietoja, tekstejä, lauluja ja runoja. Oppikirjassa on yhtenäinen tarina, jossa seikkailee eläinhahmoja. Kirja on kauttaaltaan hauska ja värikkäästi piirroskuvin kuvitettu. Lukutaidon oppikirjaan liittyy kiinteästi tehtäväkirjat, joita on tarjolla tavallinen tehtäväkirja ja suomi toisena kielenä -tehtäväkirja. Tämän tutkimuksen aineistoksi on valittu luonnollisesti S2-tehtäväkirja: *Seikkailujen aapinen: suomi toisena kielenä* (2015). S2-tehtäväkirjassa keskitytään rakenteisiin ja sanastoon. Jokaisella aukeamalla käsitellään jokin sanasto tai rakenneasia, jota seuraa yksi aiheeseen liittyvä tehtävä. Näiden aukeamien väleissä on muutamia kertausaukeamia, joissa kerrataan tehtävien avulla useampaa edellä käsiteltyä asiaa. Tehtäväkirjassa käsiteltäviä rakenteita ovat verbit, verbin persoonataivutus, negatiivinen preesens, paikallissijat, adjektiivit ja vertailu, omistus rakenne ja sanastot liittyvät aiheisiin ihminen ja kehonosat, värit ja sijainnit, syöminen ja ruoka, luokkahuone ja koulu, vaatteet, syntymäpäivät, koti, harrastukset, ulkoilu, sairastaminen, kuukaudet ja viikonpäivät, kello, sää, suku, liikenne, siivoaminen, eläimet ja luonto ja kesä. Tehtävissä esiintyvät samat eläinhahmot kuin lukukirjan tarinassa. Kaikissa rakenne-esityksissä ja sanastoissa on runsaasti kuvitusta, kaikissa tehtävissä on tukena piirroksuvia ja kirjan lopussa on yksikielinen sanasto.

Lukukirjassa ääntäminen ja kvantiteetti on otettu huomioon äänteiden käsittelyjen yhteydessä. Kaikkien vokaalien esimerkkitaivut ja -sanat sisältävät sekä vokaalin lyhyitä että pitkiä kestoja (esim. *Seikkailujen aapinen*: 11, 15). Konsonanttien /n/, /s/, /l/, /t/, /m/, /r/, /k/ ja /p/ esimerkkisanat sisältävät sekä lyhyitä että pitkiä kestoja (esim. emt: 19,31), ja konsonanttien /b/, /f/ ja /z/ pitkät ja lyhyet kestot

tulevat esiin teksteissä (esim. emt: 108–109). Loppujen lainakonsonanttien kvantiteetin käsittely on jätetty pois, todennäköisesti näiden äänneiden harvan esiintymisen takia (ks. esim. Pääkkönen 1991). Äänneiden esimerkkisanojen kautta käy myös ilmi, että vokaalien kvantiteetti on tavunsisäinen ja konsonanttien kvantiteetti tavunrajainen ilmiö. Äänneiden esittelyt, esimerkkitavut ja -sanat on tarkoitettu myös ääneen luettaviksi ja tätä kautta äänneisiin tutustumiseksi ja ääntämisen, ja myös kestojen, harjoitteluksi. Kestoja, ja yksittäisten äänneiden ääntämistä yleensäkin, harjoitellaan myös osassa kirjan lauluista (esim. emt: 22, 92, 106). Lisäksi ääntäminen on otettu huomioon läpi kirjan tavuttamalla sanat lukemista ja ääntämistä helpottamaan, tosin kirjan loppua kohden helpoimpien sanojen tavuttaminen jää jo pois. Suomi toisena kielenä -tehtäväkirjassa on yhteensä 66 tehtävää, joista 15 on kirjallisia ja 51 suullisia tehtäviä. 51 suullisesta tehtävästä 19:ssä käsitellään suoraan ääntämistä (*Seikkailujen aapinen: suomi toisena kielenä*: 12, 20, 28, 36, 44, 52, 60). Niissä harjoitellaan vokaalien ja konsonanttien kestojen tunnistamista, äänneiden /i/ ja /j/ erottamista, äänneen /h/ tunnistamista, äänneiden /t/ ja /d/ erottamista ja äänneiden /k/ ja /g/ erottamista. Kaikista kirjan 66 tehtävästä 15 tehtävässä (emt: 12, 20, 28, 36, 44) käsitellään kvantiteettia, ja kaikki näistä ovat suullisia tehtäviä. Tehtävissä pitää erottaa, onko kuullussa sanassa vokaalin tai konsonantin lyhyt vai pitkä kesto, ja ympyröidä tämän perusteella näiden kirjallisista esityksistä oikea vaihtoehto. Tehtävissä käsitellään äänneet /a/, /i/, /n/, /o/, /s/, /u/, /l/, /e/, /t/, /m/, /ä/, /r/, /k/, /y/ ja /p/ tässä järjestyksessä.

Ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään ja harjoitellaan *Seikkailujen aapinen* -oppikirjoissa melko paljon. Lukukirjassa jokainen äänne käydään läpi esimerkkitavujen ja sanojen avulla ja ääntämistä harjoitellaan myös tekstien ja laulujen kautta. Tehtäväkirjassa on paljon enemmän suullisia kuin kirjallisia tehtäviä: suurimmassa osassa suullisia tehtäviä harjoitellaan sanastoa ja rakenteita, mutta moni niistä käsittelee myös suoraan ääntämistä. Kvantiteettia (niin kuin muitakin rakenteita) käsitellään nimeämättä ilmiötä ja esittelemättä sitä yhtenä kokonaisuutena sääntöineen: lukukirjassa äänneiden esittelyissä ja lauluissa ja tehtäväkirjassa kestojen tunnistamistehtävissä ja opetuksessa keskitytään siis pelkästään kielitaitoon. Oppikirjoissa on keskitytty näin oppimisen aluksi puhetaitoon ja jätetty kirjoitustaito paljon vähemmälle ja myöhemmäksi: suurin osa S2-tehtäväkirjan kirjallisista tehtävistä on yhdistys- tai piirustus-tehtäviä ja vain muutama varsinaisia kirjoitustehtäviä. Kvantiteettiakin käsittelevät tehtävät ovat kaikki suullisia, eli opetuksessa on lähdetty liikkeelle kestojen kuulemisesta ja tunnistamisesta. Oppikirjoista välittyy siis funktionaalinen kielikäsitelmä, ja niissä siis otettu huomioon fonologinen tietoisuus sekä sen kehittyminen, muokkautuminen ja sen tarjoama tuki luku- ja kirjoitustaidon kehittymiselle (ks. 2.2.1.4).

4.2 Aikuisten oppikirjat

4.2.1 Aasta se alkaa

Rauno Laineen, Eila Uimosen ja Maria Wagerin *Aasta se alkaa* (2017) on tarkoitettu ensimmäiseksi oppikirjaksi luku- ja kirjoitustaidottomille aikuisille, jotka eivät ole käyneet koulua kotimaassaan tai joille latinalainen kirjoitusjärjestelmä ei ole tuttu. Kirjassa opetetaan luku- ja kirjoitustaidon perusteet sekä yksinkertaisempia rakenneasioita. Kirja rakentuu niin, että siinä edetään yksi äänne/äännepari kerrallaan järjestyksessä /a/, /i/, /u/, /s/, /n/, /e/, /o/, /l/, /r/, /m/, /t/, /ä/, /p/, /k/, /j/, /v/, /h/, /y/, /ö/, /d/, /g/, /b/, /f/, /c/, /x/, /z/, /w/, /q/ ja /å/, ja samalla käsitellään seuraavia aiheita: numerot, kello, tekeminen, ruoat, hedelmät ja marjat, kulkuneuvot, huonekalut, kodinkoneet, kehon osat, sairaudet, vaatteet, värit, astiat, persoonapronominit, *olla*-verbi, kielteinen lause, adjektiivit, eläimet ja paikallissijat. Jokainen äänne esitetään vuorollaan isolla ja pienellä kirjoitettuna, ja siitä annetaan esimerkkitaivuja ja -sanoja. Tätä seuraa erilaisia tehtäviä ja sanastoa äänneeseen ja aihepiiriin liittyen: esittelyt, tehtävät ja sanastot ovat kuvitettuja. Oppikirjan lopussa on 12 lyhyttä tekstiä ja niihin liittyviä luetunymmärtämisen tehtäviä sekä aihepiirikuvasivuja.

Ääntäminen ja kvantiteetti tulevat esiin oppikirjassa ensinnäkin äänneiden esittelyjen yhteydessä. Kaikkien vokaalien, paitsi /ö/:n, äänneiden esittelyn esimerkkitaivut ja/tai -sanat sisältävät sekä vokaalin lyhyitä että pitkiä kestoja (esim. *Aasta se alkaa*: 8 ja 15). Kvantiteetin opetteleminen on /ö/:n kohdalla todennäköisesti jätetty kokonaan pois tai myöhemmälle ensinnäkin, koska se kuuluu /ä/:n ja /y/:n ohella S2-oppijoille vaikeimpiin äänneisiin (Nissilä 2003: 109) (ks. 2.2.1.3) ja toiseksi, koska se on suomen vokaaleista selkeästi esiintymistäajuudeltaan harvinaisin (ks. esim. Pääkkönen 1991). Konsonanttien /n/, /l/, /t/, /k/ ja /f/ kohdalla esimerkkisanat sisältävät sekä konsonantin lyhyitä että pitkiä kestoja (esim. *Aasta se alkaa*: 42 ja 60), konsonanttien /m/ ja /p/ kohdalla konsonanttien lyhyet ja pitkät kestot tulevat esiin vasta tehtävien yhteydessä (esim. emt: 79) ja /s/:n ja /r/:n sekä joidenkin lainakonsonanttien kohdalla kvantiteetin esittely on myös jätetty myöhempään vaiheeseen tai kokonaan pois. Todennäköisesti /r/:n kohdalla tämä johtuu sen vaikeudesta (Nissilä 2003: 109) (ks. 2.2.1.3) ja lainafoneemien kohdalla niiden harvasta esiintymisestä (ks. esim. Pääkkönen 1991). Äänteen /s/ kvantiteetin esittelyn pois jättäminen on mielenkiintoista, koska S2-oppijoiden on puolestaan helppo oppia s-äänne (Nissilä 2003: 109) (ks. 2.2.1.3), joka on myös esiintymistäajuudeltaan hyvin yleinen (ks. esim. Pääkkönen 1991). Vaikka äänneiden esittelyt ovat kirjallisia, niistä voi päätellä, että esimerkkitaivut ja -sanat on tarkoitettu myös

ääneen luettaviksi ja tätä kautta äänneisiin tutustumiseksi ja ääntämisen, ja myös kvantiteetin, harjoitte-
luksi.

Oppikirjassa on yhteensä 171 tehtävää, joista 123 on kirjallisia ja 48 suullisia tehtäviä. 48 suulli-
sesta tehtävästä 30 tehtävää liittyy suoraan ääntämiseen, kuten ylipäätään äänneiden tunnistamisen ja
tuottamisen harjoitteluun tai diftongien ja keston harjoitteluun (esim. *Aasta se alkaa*: 36, 46, 50,
61, 86, 106, 128, 133, 148). Oppikirjan kaikista 171 tehtävästä 27 liittyy suoraan kvantiteettiin: 19 kir-
jallista ja 8 suullista tehtävää. Kirjallisissa tehtävissä harjoitellaan pitkän ja lyhyen keston kirjoittamista
vokaaleilla yksittäisinä tavuina ja osana sanoja (esim. emt: 22, 44), konsonanteilla osana sanoja (esim.
emt: 44, 55) ja pitkän ja lyhyen keston hahmottamista kirjoittaessa ja lukiessa (esim. emt: 107, 158):
tehtävissä pitää kirjoittaa kesto mallin mukaan, kirjoittaa kuultu kesto, kirjoittaa merkitykseltään sopiva
kesto tai valita merkitykseltään oikean keston sisältävä vaihtoehto. Suullisissa tehtävissä harjoitellaan
lyhyen ja pitkän keston tunnistamista ja erottamista kuullusta osana sanoja (emt: 46, 50, 79, 87, 99) sekä
ääntämistä vokaaleilla yksittäisinä tavuina ja osana sanoja (emt: 38, 50, 86) ja konsonanteilla osana sa-
noja (emt: 50, 86). Oppikirjassa aloitetaan kvantiteetin opettaminen vokaaleista (emt: 8, 15, 21) ja lyhyen
ja pitkän vokaalin erosta sanan alussa (esim. emt: 8, 21). Tämä on edelleen perusteltua, koska ulkomaa-
laisen on helpointa kuulla pitkä vokaali painollisessa asemassa ja suomessa sanapaino on ensitavulla (ks.
4.1.1).

Aasta se alkaa -oppikirjassa käsitellään ääntämistä ja kvantiteettia. Suullisista tehtävistä suurim-
massa osassa myös harjoitellaan ääntämistä. Ääntämisen ja ylipäätään suullisen kielitaidon osuus koko
kirjan tehtävämäärästä on kuitenkin suhteellisen pieni. Ääntämistä ja tarkemmin kvantiteettia käsitellään
nimeämättä ilmiötä ja esittelemättä sitä yhtenä kokonaisuutena sääntöineen: opetuksessa keskitytään siis
pelkästään kielitaitoon. Oppikirjasta käy implisiittisesti äänneiden esittelyjen ja tehtävien kautta ilmi, että
suomessa vokaaleilla ja konsonanteilla voi olla kaksi kestoastetta ja vokaalien kvantiteetti on tavunsisäi-
nen ja konsonanttien tavunrajainen ilmiö. Ääntämistä ei siis käsitellä eksplisiittisesti tai analyttisesti,
mikä voisi Lintusen (2014: 184) mukaan aikuisten opetuksessa olla myös hyödyllistä (ks. 2.2.1.6). Ylei-
sesti oppikirjassa keskitytään yllättävän paljon kirjalliseen kielitaitoon, varsinkin kun ottaa huomioon,
miten paljon *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman pe-
rusteissa 2012* painotetaan puhumisen merkitystä luku- ja kirjoitustaidon pohjana, mikä luo oppikirjan
taustalla vaikuttavasta kielikäsitelmästä hyvin formalistisen vaikutelman. Äänneen esittelyn jälkeen siir-
rytään suoraan kirjallisiin tehtäviin, eikä vahvisteta ensin ääntämisen osaamista: ääntämistehtäviä on vain
siellä täällä oppikirjassa.

4.2.2 Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja

Satu Lahtosen, Jonna Virtasen ja Maria Wagerin *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja* (2013) on suunnattu alakoulun viimeisille luokille, yläkouluun ja aikuisopetukseen. Kirjassa opetellaan luku- ja kirjoitustaitoa ja joitakin alkeiskielitaidon rakenneasioita. Kirjassa edetään, samoin kuin *Aasta se alkaa* -kirjassa, yksi äänne/äännepari kerrallaan järjestyksessä /a/, /i/, /u/, /s/, /n/, /e/, /o/, /l/, /r/, /m/, /t/, /ä/, /p/, /k/, /j/, /v/, /h/, /y/, /ö/, /d/, /g/, /b/, /f/, /c/, /x/, /z/, /w/, /q/ ja /å/ ja samalla käsitellään seuraavia aiheita: koulu, värit, perhe ja koti, sää, vuodenaajat ja vuorokausi, numerot ja kello, ruoka ja juoma, verbit, ostaminen, kulkuneuvot, asuminen ja huonekalut, vaatteet, omistaminen, ruumiinosat ja sairaudet, eläimet, adjektiivit, paikallissijat, ammatit, verbin taivutus, maailma ja lause. Jokainen äänne esitellään vuorollaan isolla ja pienellä kirjoitettuna, ja äänneestä annetaan esimerkkitaivuja ja -sanoja. Äänne-esittelyä seuraa äänneeseen ja käsiteltävään aihepiiriin liittyviä tehtäviä ja sanastoja. Oppikirjan lopussa on kuusi luetunymmärtämistehtävää, ja lisäksi lopussa käsitellään myös hieman Suomen maantietoa, historiaa ja hallintoa ja tutustutaan biologian, fysiikan ja kemian opiskeluun. Oppikirjan äänne-esittelyt, tehtävät, sanastot ja erilaiset tekstit ovat kaikki kuvitettuja.

Ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään oppikirjassa, samoin kuin *Aasta se alkaa* -kirjassa, ensinnäkin äänne-esittelyjen yhteydessä. Kaikilla vokaaleilla äänne-esittelyn esimerkkitaivut ja/tai -sanat sisältävät sekä vokaalin lyhyitä että pitkiä kestoja (esim. *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja*: 6, 18). Konsonanttien /l/, /m/, /t/, /p/ ja /k/ kohdalla äänne-esittelyn esimerkkisanat sisältävät sekä konsonantin lyhyitä että pitkiä kestoja (esim. emt: 62, 80), konsonanttien /n/ ja /s/ kohdalla konsonanttien lyhyet ja pitkät kestit tulevat esiin vasta tehtävien yhteydessä (esim. emt: 28, 42) ja /r/:n ja lainakonsonanttien kohdalla kvantiteetin käsittely on jätetty myöhempään vaiheeseen tai kokonaan pois. Todennäköisesti /r/:n kohdalla tämä johtuu sen vaikeudesta (Nissilä 2003: 109) (ks. 2.2.1.3) ja lainafoneemien kohdalla näiden äänne-esittelyjen harvasta esiintymisestä (ks. esim. Pääkkönen 1991). Vaikka äänne-esittelyt ovat kirjallisia samoin kuin *Aasta se alkaa* -kirjassa, niistä voisi päätellä, että esimerkkitaivut ja -sanat on tarkoitettu myös äänen luettaviksi ja tätä kautta äänne-esittelyyn tutustumiseksi ja ääntämisen, ja myös kvantiteetin, harjoitteluksi. Lisäksi ääntäminen on otettu huomioon äänne-esittelyjen esimerkkisanoissa (esim. emt: 72), sanastoissa (esim. emt: 116) ja esimerkkilauseissa (emt: 105) sekä tehtävien teksteissä (esim. emt: 182), joissa vaikeimmat sanat on esitetty lukemisen ja ääntämisen helpottamiseksi tavutetussa muodossa.

Oppikirjassa on yhteensä 163 tehtävää, joista 132 on kirjallisia ja 31 suullisia tehtäviä. 31 suullisesta tehtävästä 26 tehtävää liittyy suoraan ääntämiseen, kuten yksittäisten äänne-esittelyjen harjoitteluun.

ylipäättään, diftongien ja keston harjoitteluun sekä tavujen ja kokonaisten sanojen ääntämisen harjoitteluun (esim. *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja*: 9, 15, 21, 43, 57, 107, 119, 176). Oppikirjan kaikista 163 tehtävästä 36 liittyy suoraan kvantiteettiin: näistä tehtävistä kirjallisia on 21 ja suullisia 15 tehtävää. Kirjallisissa tehtävissä harjoitellaan pitkän ja lyhyen keston kirjoittamista vokaaleilla yksittäisinä tavuina ja osana sanoja (esim. emt: 19, 93) ja konsonanteilla osana sanoja (esim. emt: 63, 89). Tehtävissä pitää kirjoittaa kesto mallin mukaan tai kirjoittaa kuultu kesto. Suullisissa tehtävissä harjoitellaan lyhyen ja pitkän keston tunnistamista ja erottamista kuullusta yksittäisinä äänteinä ja osana tavuja ja sanoja (emt: 29, 31, 43, 91, 96, 107, 119) sekä ääntämistä vokaaleilla yksittäisinä tavuina ja sanoina (emt: 9, 15, 21, 43) ja konsonanteilla osana sanoja (emt: 107, 119). Samoin kuin *Aasta se alkaa* -oppikirjassa, myös tässä kirjassa kvantiteetin opettaminen aloitetaan perustellusti vokaaleista (emt: 6, 8, 12).

Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirjassa käsitellään ääntämistä ja kvantiteettia. Samoin kuin *Aasta se alkaa* -oppikirjassa, myös suurimmassa osassa tämän kirjan suullisia tehtäviä harjoitellaan ääntämistäkin, mutta ääntämisen ja ylipäättään suullisen kielitaidon osuus koko kirjan tehtävämäärästä on kuitenkin suhteellisen pieni. Aikuisoppijoille mahdollisesti hyödyllisemmän eksplisiittisyyden ja analyttisyyden (ks. 4.2.1) sijaan ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään hyvin implisiittisesti. Ääntämisen ilmiötä ei nimetä ja esimerkiksi kvantiteettia ei esitetä yhtenä kokonaisuutena sääntöineen: suomen vokaalien ja konsonanttien kestoasteet ja esimerkiksi vokaalien kvantiteetin tavunsisäisyys ja konsonanttien kvantiteetin tavunrajaisuus käyvät ilmi oppijalle äänne-esittelyjen kautta, eli opetuksessa keskitytään pelkästään kielitaitoon. Samoin kuin *Aasta se alkaa* -oppikirjassa yleisesti, tässäkin oppikirjassa keskitytään yllättävän paljon kirjalliseen kielitaitoon, varsinkin kun ottaa huomioon, miten paljon *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012* painottavat puhumisen merkitystä luku- ja kirjoitustaidon pohjana, mikä luo oppikirjan taustalla vaikuttavasta kielikäsitelmästä hyvin formalistisen vaikutelman. Äänne-esittelyn jälkeen siirrytään suoraan kirjallisiin tehtäviin, eikä vahvisteta ensin ääntämisen osaamista: ääntämistehtäviä tulee vastaan vasta kirjallisten tehtävien jälkeen ja niiden seassa.

4.2.3 Luku Startti: Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille

Kaisa Häkkisen ja Anna Nylundin *Luku Startti: Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille* (2018) on suunnattu aikuisille maahanmuuttajille, jotka haluavat harjoitella ja vahvistaa lukemisen ja kirjoittamisen taitojaan suomeksi latinalaisilla aakkosilla. Kirjassa opiskellaan suomen äänneet ja kirjaimet, lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikkaa, arkipäiväistä sanastoa ja tutustutaan joihinkin alkeiskielitaidon rakenteisiin. Oppikirja on jaettu 19 kappaleeseen, joissa jokaisessa käsitellään vähintään yhtä äännettä seuraavassa järjestyksessä: /a/, /i/, /u/, /s/, /e/, /n/, /o/, /l/, /m/, /r/, /ä/, /t/, /j/, /y/, /k/, /p/, /v/, /h/, /ö/, /d/, /b/, /c/, /f/, /g/, /w/, /x/, /z/ ja /å/. Äänneiden ja kirjainten ohella kappaleissa käsitellään seuraavia aiheita: oma henkilöllisyys, maailma ja maat, kello ja viikonpäivät, sää, kyltit ja logot, perhe ja koti, huonekalut, vapaa-aika, liikenne, ruoan tilaaminen, raha, turvallisuus, kaupassa käyminen, liikunta ja terveys, luonto ja eläimet, kirpputori, työharjoittelu, vapaaehtoistyö ja terveys ja lääkkeet. Yksi kirjan kappale sisältää aina erilaisia tehtäviä siinä käsiteltävistä äänneestä/äänneistä ja aiheesta. Osassa tehtävistä on apuna kuvia ja/tai valokuvia. Oppikirjan lopussa esitetään aakkoset, Suomen kartta, maailman kartta, numerot, järjestysluvut, aika, viikonpäivät ja kuukaudet, lyhenteet ja kielitieto omina erillisinä kokonaisuuksinaan.

Oppikirjassa on yhteensä 280 tehtävää, joista 162 on kirjallisia ja 118 suullisia tehtäviä. 118 suullisesta tehtävästä 84 liittyy suoraan ääntämiseen: yksittäisten äänneiden, tavujen ja sanojen sekä lauseiden ääntämiseen ja samalla esimerkiksi diftongien ja keston harjoitteluun (esim. *Luku Startti*: 13, 24, 130). Oppikirjan kaikista 280 tehtävästä 43:ssa (17 kirjallisissa ja 26 suullisissa tehtävissä) käsitellään kvantiteettia. Kirjallisissa tehtävissä harjoitellaan pitkän ja lyhyen keston kirjoittamista vokaaleilla yksittäisinä äänteinä tai osana sanaa (esim. emt: 14, 59, 14, 34) ja konsonanteilla osana sanaa (esim. emt: 54, 151): tehtävissä pitää kirjoittaa kestot mallin mukaan, kirjoittaa kuultu kesto tai merkitykseltään sopiva kesto osaksi annettua sanaa. Suullisissa tehtävissä harjoitellaan lyhyen ja pitkän keston tunnistamista ja erottamista kuullusta yksittäisinä äänteinä ja osana tavuja ja sanoja (emt: 14, 24, 34, 45, 59, 60, 86, 109, 119, 127, 156, 177) sekä ääntämistä vokaaleilla yksittäisinä äänteinä ja osana tavuja ja sanoja (emt: 13, 24, 34, 41, 58, 60, 67, 85, 95, 108, 127, 143, 167, 177) ja konsonanteilla osana sanoja (emt: 41, 58, 85, 108, 118, 150). Kvantiteetin opettaminen aloitetaan, samoin kuin *Aasta se alkaa* -oppikirjassa, perustellusti vokaaleista ja lyhyen ja pitkän vokaalin erosta sanan alussa.

Luku Startti -oppikirjassa käsitellään ääntämistä ja kvantiteettia implisiittisesti: tehtävien kautta käy ilmi, että suomessa kaikilla vokaaleilla ja joillakin konsonanteilla on kaksi kestoastetta. Kvantiteetti

käydään läpi siis jokaisen vokaalin kohdalla ja konsonanttien kohdalla sitä käsitellään äänteiden /s/, /n/, /p/, /m/, /t/, /l/ ja /k/ kohdalla. Samoin kuin edellä käsitellyissä oppikirjoissa, /r/:n ja lainafoneemien kvantiteetin käsittely on siis jätetty myöhempään vaiheeseen tai kokonaan pois, todennäköisesti /r/:n kohdalla sen vaikeuden (Nissilä 2003: 109) (ks. 2.2.1.3) ja lainafoneemien kohdalla näiden äänteiden harvan esiintymisen takia (ks. esim. Pääkkönen 1991). Lisäksi oppikirjan tehtävistä voi huomata, että vokaalien kvantiteetti-ilmiö on tavunsisäinen ja konsonanttien tavunrajainen ilmiö. Kirjassa keskitytään vain kielitaitoon eikä ääntämistä näin ollen käsitellä analyyttisesti, mikä voisi aikuisten opetuksessa myös olla hyödyllistä, kuten Lintunen (2014: 184) on maininnut (ks. 2.2.1.6). Yleisesti tässä oppikirjassa keskitytään kirjallisen kielitaidon lisäksi myös suulliseen kielitaitoon ja *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2012* puhumisen merkitystä painottavan ja odotettua funktionaalisemman otteen mukaan ainakin välillä äänteiden opetuksessa edetään ääntämisestä kirjoittamiseen, eikä toisin päin: äänteisiin liittyvät ensimmäiset tehtävät ovat suullisia ja vasta sitten siirrytään kirjallisiin tehtäviin.

4.2.4 Oma suomi 1: Suomea aikuisille

Kristiina Kuparisen ja Terhi Tapanisen *Oma suomi 1: Suomea aikuisille* (2015) on alkeiskielitaidon oppikirja, joka etenee aivan alkeista eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle A2.2. Aihepiirien osalta se noudattaa kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelmaa, ja kirja on tarkoitettu ensisijaisesti kurssikirjaksi. Oppikirja koostuu 13 kappaleesta, joissa käsitellään seuraavia teemoja: numerot ja aakkoset, maat ja kielet, tervehdykset ja fraasit, perhe, arki, kellonajat ja viikonpäivät, ostaminen ja ruoka, koti, värit, kaupungit, sää, vaatteet, kuukaudet ja vuodenajat, kulkuneuvot, ruumiinosat ja tuntemukset, juhlat, adjektiivit, ammatit ja työelämä, suomalainen koulujärjestelmä, luonto ja uutiset. Lisäksi oppikirjassa käsitellään seuraavia rakenteita: *olla-*, *puhua-* ja *asua-*verbit; *ko-*kysymys; genetiivi; persoonapronomininit; verbityypit; negatiivinen lause; partitiivi; omistusrakenne; kpt-vaihtelu; paikallissijat; *täytyy-* ja *ei tarvitse* -verbit; nominityypit; *osata-*, *voida-* ja *saada-*verbit; predikatiivilause; objekti; imperfekti ja negatiivinen imperfekti; konjunktiot ja lausetyypit. Jokainen kappale rakentuu erilaisista dialogeista ja muista teksteistä, tehtävistä, sanastoista, erillisistä Kielioppi-osiosta, erillisistä Puhutaan- ja Tekstit ja kirjoittaminen -osiosta sekä Omat sivut -osiosta, jolla on tarkoitus kiinnittää opiskelijan huomio kielen merkitykseen opiskelijan omassa elämässä. Lisäksi oppikirjan lopussa on yksikielinen koko kirjan kattava sanasto.

Ääntämistä ei juurikaan käsitellä oppikirjassa erikseen. Suomen aakkoset ja niiden ääntämisohjeet luetellaan yhden tehtävän (*Oma suomi 1*: 15) yhteydessä, ja vokaaliharmonia esitellään lyhyesti kielioppiosiossa kirjan alkupuolella (emt: 13), joskin siitä muistutellaan pitkin kirjaa kielioppien ja tehtävien yhteydessä (esim. emt: 27). Kvantiteettia ei käsitellä kieliopissa ollenkaan, mutta lyhyiden ja pitkien /k/-, /p/- ja /t/-konsonanttien mahdollisuus tulee esiin ainakin kpt-vaihtelun käsittelyn yhteydessä (emt: 83, 99, 158). Tarkemmin kvantiteettia käsitellään samaisen kaksiosaisen tehtävän (emt: 15) yhteydessä, jossa listataan myös suomen aakkoset ja niiden ääntämisohjeet. Tehtävässä on lisäksi annettu sekä lyhyen että pitkän kestoasteen sisältävät esimerkkisanat kaikista vokaaleista ja omaperäisistä konsonanteista, joilla on kaksi kestoastetta. Ilmiötä ei siis nimetä eikä siitä muodosteta sääntöjä: kestot listataan ja koko ilmiö esitetään yhdellä kertaa yhdessä kokonaisuudessa. Tämän lisäksi kvantiteettia ei juurikaan harjoitella, eli opetuksessa edetään kielitieto kielitaidon edellä. Oppikirjassa on yhteensä 337 tehtävää, joista 242 on kirjallisia ja 95 suullisia tehtäviä. 95 suullisesta tehtävästä 10 tehtävää (emt: 7, 15, 16, 67, 87, 104, 125, 143, 196) liittyy selvästi ääntämiseen: sanojen ja lauseiden ääntämiseen ja samalla yksittäisten äänteiden, diftongien ja keston harjoitteluun. Oppikirjan kaikista 337 tehtävästä neljässä käsitellään kvantiteettia: kahdessa kirjallisessa ja kahdessa suullisessa tehtävässä. Kirjallisissa tehtävissä (emt: 15, 87) pitää kirjoittaa kuultu sana oikeassa muodossa kestoineen ja suullisissa toistaa kuultu sana oikeassa muodossa kestoineen (emt: 15) sekä kuunnella ja tunnistaa eri kestoja (emt: 87). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden 2012* mallin mukaan tässä *Oma suomi 1* -oppikirjassa ei juurikaan siis käsitellä ääntämistä, vaan siinä keskitytään ylipäätään enimmäkseen kirjalliseen kielitaitoon, mikä viittaa siihen, että oppikirjan taustalla vaikuttaa formalistinen kielikäsitelmä. Kvantiteettia oppikirjassa kuitenkin käsitellään, mutta hyvin ohimennen.

4.2.5 Ahaa! 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille

Laura Tikkasen ja Noora Tähtisen *Ahaa! 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille* (2017) on suunnattu erityisesti kotoutumiskoulutuksen hitaan polun opiskelijoille: se sijoittuu eurooppalaisen viitekehyksen taitotasolle A1. Oppikirjassa on 12 kappaletta, joihin kuuluu kolme kertauskappaletta. Kappaleissa käsiteltäviä aihepiirejä ovat aakkoset ja koulusanat; esittäytyminen; maat, kansalaisuudet ja kielet; numerot ja kello; viikonpäivät ja kuukaudet; ostaminen; ruoka ja juoma; kehonosat ja sairaudet; vaatteet ja värit; sää; perhe; työ ja ammatti; harrastukset ja matkustaminen ja rakenteita taas *puhua*- ja *olla*-verbit, lyhyet

ja pitkät vokaalit ja konsonantit, omistusrakenne, adjektiivit, partitiivi, negatiivinen verbi, *ko/kö*-kysymys, nominityypit, sana- ja lausepaino, *täytyy*-rakenne, diftongit, *osata* ja *haluta*, vokaaliharmonia, paikallissijat ja astevaihtelu. Kappaleissa seurataan kirjan kolmen päähenkilön elämää erilaisissa tilanteissa. Kappale alkaa aina dialogilla ja lyhyellä tekstillä, joita seuraa erilaisia tehtäviä ja sanastoja, kielioppilääkkeitä ja puhekieliosioita. Kirjassa on paljon ymmärtämistä tukevia kuvia ja valokuvia, ja lisäksi kirjan lopussa on kaikkien tehtävien ratkaisut.

Ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään oppikirjassa jonkin verran. Suomen aakkoset ja äänteet käydään läpi tehtävien avulla (esim. *Ahaa! I*: 10, 11), suomen lyhyet ja pitkät vokaalit esitellään infolaatikossa (emt: 41), lyhyitä ja pitkiä vokaaleja ja konsonantteja harjoitellaan tehtävissä (emt: 40–42, 66), suomen sanapainosta kerrotaan infolaatikossa ja sitä harjoitellaan tehtävissä (emt: 111–112), suomen diftongit esitellään kieliopissa ja niitä harjoitellaan tehtävissä (emt: 140–142) ja vokaaliharmoniaa käsitellään kieliopissa (emt: 164) ja sitä harjoitellaan tehtävissä (esim. emt: 166). Kirjan varsinaisissa kielioppilääkkeitä ei käsitellä kvantiteettia ollenkaan, ja infolaatikoissa esitellään vain kaikkien suomen vokaalien lyhyet ja pitkät kestot. Konsonanttien lyhyet ja pitkät kestot tulevat kyllä esiin /k/:n, /p/:n ja /t/:n osalta astevaihtelua käsiteltäessä kieliopissa (esim. emt: 240), mutta tällöin keskitytään astevaihteluilmiöön kvantiteetti-ilmiön sijaan. Oppikirjassa on yhteensä 441 tehtävää, joista 286 on kirjallisia ja 155 suullisia tehtäviä. 155 suullisesta tehtävästä 20 (10, 11, 12, 19, 40–42, 48, 66, 140, 142, 246) liittyy suoraan ääntämiseen. Tehtävissä harjoitellaan yksittäisten äänteiden, tavujen ja sanojen ääntämistä ja samalla myös diftongeja ja kestoja. Oppikirjan 441 tehtävästä 13:ssa käsitellään kvantiteettia: viidessä kirjallisessa ja kahdeksassa suullisessa tehtävässä. Kirjallisissa tehtävissä pitää kirjoittaa tekstistä löydetty tai kuultu sana oikeassa muodossa kestoineen (emt: 40, 41, 42, 66) ja suullisissa toistaa kuultu kesto tai sana oikeassa muodossa kestoineen (emt: 40, 66), havainnoida pitkän ja lyhyen konsonantin ääntämisen eroja fysiologisesti (emt: 246) ja kuunnella ja tunnistaa eri kestoja (emt: 41, 66).

Kvantiteetin opettaminen aloitetaan *Ahaa! I* -oppikirjassa vokaaleista (*Ahaa! I*: 40), minkä hyödyllisyys on perusteltu jo edellä monesti (ks. 4.1.1). Vokaalien kohdalla lyhyttä ja pitkää kestoja harjoitellaan kaikilla suomen vokaaleilla ja niiden kestot myös esitetään jo edellä mainitussa infolaatikossa (emt: 41). Konsonanttien kohdalla lyhyttä ja pitkää kestoja harjoitellaan kotoperäisillä konsonanteilla /k/, /p/, /t/, /l/, /m/, /r/ ja /s/, lainafoneemit on jätetty myöhempään vaiheeseen tai kokonaan pois, todennäköisesti harvan esiintymisen takia (ks. esim. Pääkkönen 1991), eikä konsonanttien kvantiteettia esitetä vielä kootusti mitenkään. Sekä vokaalien että konsonanttien kohdalla opetuksessa edetään niin, että ensin teh-

dään kuuntelu- ja ääntämistehtäviä ja vasta sitten kirjoitustehtäviä (esim. emt: 40–41). Oppikirjassa keskitytään siis kirjallisen kielitaidon lisäksi myös suulliseen kielitaitoon ja edetään ääntämisestä kirjoittamiseen, jolloin puhetaito toimii kirjoitustaidon pohjana (ks. 2.2.1.4). Oppikirjan taustalla vaikuttava kielikäsitys on siis ainakin osittain funktionaalinen. Opetuksessa pyritään oppijoiden omaan oivaltamiseen: ensin teetetään tehtäviä kvantiteetista ja pyritään siihen, että oppija pystyy itse päättämään esimerkiksi sen, että suomen kaikilla vokaaleilla on kaksi kestoä (emt: 40–41), ja vasta sitten muodostetaan tai annetaan säännöt. Opetuksessa kehitetään kvantiteetin kohdalla siis ensin kielitaitoa ja sitten vasta kielitietoa, jolloin analyysin tarve syntyy oppijoissa itsessään ja oppiminen on motivoivampaa (Nissilä 2003: 107) (ks. 2.2). *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012* ääntäminen mainitaan vain muutamia kertoja sen tarkemmin erittelemättä, eikä kvantiteettia mainita perusteissa ollenkaan: tähän nähden ääntämistä käsitellään oppikirjassa siis jonkin verran odotettua enemmän ja juuri kvantiteettia harjoitellaan yllättäen enemmänkin. Vaikka oppikirjan tehtävistä suurin osa on suullisia ja niissä harjoitellaan myös kvantiteettia, ääntämisen osuus koko kirjan tehtävämäärästä on kuitenkin suhteellisesti todella pieni.

4.2.6 Hyvin menee! 1: Suomea aikuisille

Satu Heikkilän ja Pirkko Majakankaan *Hyvin menee! 1: Suomea aikuisille* (2008) on tarkoitettu alkeisoppikirjaksi nuorille ja aikuisille maahanmuuttajille: kirjan tavoitteena on toiminallinen kielitaito taitotasolla A2 (EVK). Oppikirja koostuu 24 kappaleesta, joissa käsitellään seuraavia aiheita: aakkoset ja numerot; tervehdykset; maat, kansalaisuudet ja kielet; kauppa ja ostaminen; vaatteet ja värit; kello; sää ja vuodenaajat; viikonpäivät ja kuukaudet; perhe; asuminen; ruoka ja ravintola; eläimet; kulkuvälineet; vapaa-aika ja harrastukset; ammatit ja työ; kehonosat ja tunteet; urheilu; työkalut; matkustaminen; ympäristö; kaupunki; asioiminen ja onnettomuudet. Lisäksi oppikirjassa käsitellään seuraavia rakenteita: persoonapronominit, *olla*-verbi, vokaaliharmonia, imperfekti, adjektiivit, lausetyypit, omistusrakenne, nimityslyyppit, verbityypit, astevaihtelu, *pitää*- ja *tykätä*-verbit, kielteinen preesens, partitiivi, genetiivi, omistusliitteet, paikallissijat, adverbit, imperatiivi, verbien rektiot, passiivin preesens, monikko, konjunktiot, imperfekti ja objekti. Kappale alkaa aina lyhyellä dialogilla tai muulla lyhyellä tekstillä, ja sitä seuraa erilaisia tehtäviä ja sanastoja sekä erillisiä kielioppiosioita. Oppikirjassa on jonkin verran piirroksia ja valokuvia ymmärtämisen tueksi, ja kirjaan on saatavilla erilliset suomi–englanti–suomi- ja suomi–venäjä–suomi-sanastot.

Ääntämistä käsitellään *Hyvin menee! 1* -oppikirjassa hyvin vähän. Suomen kielen äänteet esitellään yhden suullisen tehtävän yhteydessä (*Hyvin menee! 1: 7*) ja vokaaliharmoniaa käsitellään yhdessä kielioppiosiossa (emt: 23), mutta sitä ei erikseen harjoitella. Yleisestikin kirjassa edetään kielitieto kieli- taidon edellä. Oppikirjassa on yhteensä 218 tehtävää, joista 156 on kirjallisia ja 62 suullisia tehtäviä. Suullisista tehtävistä vain kolme liittyy suoraan ääntämiseen: aakkosten nimien, ihmisten ja paikan nimien ja yksittäisten suomen kielen vokaalien ja konsonanttien ääntämiseen, paikannimien ääntämisen kuuntelemiseen ja tunnistamiseen ja numeroiden ääntämiseen. Vaikka oppikirjassa on myös suullisia tehtäviä, siinä keskitytään pääasiassa sanaston ja rakenteiden opetteluun, mikä viittaa siihen, että oppi- kirjan taustalla vaikuttavaa formalistinen kielikäsitelmä. Kvantiteettia oppikirjassa ei käsitellä ollenkaan, ei kieliopissa eikä tehtävissä. Konsonanttien /k/, /p/ ja /t/ lyhyen ja pitkän keston kontrasti tulee vahvasti esiin astevaihtelua käsiteltäessä (esim. emt: 61), mutta huomio kiinnitetään vain astevaihteluun, eikä kvantiteettia mainita.

4.2.7 Suomen mestari 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille

Sonja Gehringin ja Sanni Heizmannin *Suomen mestari 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille* (2016) on alkeisoppikirja nuorille ja aikuisille, ja sen tavoitteena on eurooppalaisen viitekehyksen taitotaso A1. Oppikirjassa on yhdeksän kappaletta, joissa käsitellään kirjan päähenkilöiden elämää seuraamalla seuraavia aiheita: perhe, ulkonäkö, päivän kulku ja kello, asuminen, matkustaminen ja kulkuvälineet, ruoka ja juoma, juhlat, päiväykset, työ ja ammatit. Kirjassa käsitellään seuraavia rakenteita: omistusrakenne, partitiivi, verbityypit, paikallissijat, monikon nominatiivi, lausetyypit, demonstratiivipronominit, imperatiivi, nominityypit, kpt-vaihtelu, postpositiot, objekti, persoonapronominien taivutus, sivulause ja konjunktiot. Jokainen kirjan kappale rakentuu samalla tavalla: se alkaa dialogilla tai muulla lyhyellä tekstillä, jota seuraa tekstin sanasto ja kappaleen aiheeseen liittyviä muita sanastoja. Sanastoja seuraa Puhutaan- osio, jossa käsitellään aina asiointikieltä ja -sanastoa, sekä kielioppiosio. Kielioppia seuraavat erilaiset tehtävät: ensin ääntämiseen ja kuuntelemiseen keskittyviä tehtäviä ja sitten kirjallisia tehtäviä. Oppikirjan kaikki osiot sisältävät paljon valokuvia ja piirroksuvia, jotka tukevat ymmärtämistä. Koko kirjan lopussa on vielä erillinen puhekieltä käsittelevä osio, lisätehtäviä jokaiseen kappaleeseen ja kaikkien tehtävien ratkaisut.

Oppikirjassa kuvataan suomen ääntämisen tärkeimpiä seikkoja yhtenä kokonaisuutena omalla sivulla (*Suomen mestari 1: 9*) ennen kuin kirjan varsinaiset kappaleet alkavat. Sivulla esitetään suomen

vokaalit ja konsonantit kestoineen, diftongit, intonaatio ja sanapaino omissa infolaatikoissaan. Tämä on hyvin perusteltua, koska Vihannan (1990: 205–218) mukaan suomen ominaisempia prosodisia piirteitä ovat nimenomaan kiinteä sanapaino ensimmäisellä tavulla, neutraali intonaatio ja kvantiteetti (ks. 2.2.1.5). Vokaaleista esitetään kaikki suomen kahdeksan vokaalia lyhyenä ja pitkänä kestonä ja annetaan jokaisesta esimerkkisana. Konsonanteista esitetään /k/:n, /p/:n, /t/:n, /m/:n, /n/:n, /s/:n, /l/:n ja /r/:n lyhyet ja pitkät kestot ja jokaisesta annetaan esimerkkisana. Konsonanteista /v/, /h/, /j/ ja /d/ esitetään vain lyhyet kestot ja jokaisesta annetaan esimerkkisana. Lisäksi konsonanttien kohdalla listataan ”muut konsonantit” /b/, /c/, /f/, /g/, /w/, /x/, /z/ ja /q/ kommentoimatta niiden kvantiteettia ja annetaan näistä jokaisesta esimerkkisana, jossa on joko lyhyt tai pitkä kesto. Diftongien kohdalla listataan suomen yleiskielen 18 diftongia ja annetaan näistä jokaisesta esimerkkisana, kun taas intonaation kohdalla esitetään väitelause ja kaksi kysymyslauseetta, joissa kaikissa on nuoli osoittamassa laskevaa intonaatiota. Sanapainon kohdalla on kuusi erilaista sanaa ja niiden sanapaino merkittynä ensimmäiselle tavulle. Lisäksi kirjassa esitellään yhdessä kielioppiosiossa (emt: 15) myös ääntämiseen liittyvä vokaaliharmonia, mutta sitä harjoitellaan hyvin vähän ja vain kirjallisesti.

Oppikirjassa on yhteensä 293 tehtävää, joista 194 on kirjallisia ja 99 suullisia tehtäviä. 99 suullisesta tehtävästä 17 (*Suomen mestari I*: 16–18, 29, 31, 50, 73, 93, 117, 147, 177, 206, 229) liittyy suoraan ääntämiseen. Kuten edellä jo mainittiin, ääntämiseen liittyvät tehtävät sijaitsevat aina ensimmäisenä kappaleen tehtävien joukossa. Ääntämisen tehtävissä harjoitellaan erityisesti kirjan alussa erillisessä osiossa esiteltyjä asioita: lyhyiden ja pitkien vokaalien ääntämistä (emt: 16, 93), lyhyiden ja pitkien konsonanttien ääntämistä (emt: 29, 93), lauseintonaatiota (emt: 29), diftongien ääntämistä (emt: 50, 117) ja sanapainoa (emt: 50). Lisäksi harjoitellaan myös yksittäisten äänneiden, sanojen ja lauseiden ääntämistä yleisesti, kiinnittämättä huomiota mihinkään yksittäiseen seikkaan (esim. emt: 17, 73, 147, 206, 229). Oppikirjan 293 tehtävästä kolmessa tehtävässä (emt: 16, 29, 93) käsitellään kvantiteettia: kaikki kolme ovat suullisia tehtäviä. Ensimmäisessä tehtävässä (emt: 16) harjoitellaan vokaalien kestoja siten, että jokaisen vokaalin kohdalla pitää ääntää kolme kirjassa annettua esimerkkisanaparia, joissa on kestoero. Joillakin näistä sanapareista tämä on ainoa ero, jolloin sanat ovat minimipareja: esimerkiksi *kala–kalaa*. Toisessa tehtävässä (emt: 29) harjoitellaan konsonanttien kestoja siten, että tehtävässä pitää ääntää konsonanttien /k/, /p/, /t/, /m/, /n/, /s/, /l/ ja /r/ kohdalla samoin kolme kirjassa annettua sanaparia sekä konsonanttien /v/, /h/, /j/ ja /d/ kohdalla kolme kyseisen äänneen sisältävää esimerkkisanaa, esimerkiksi: ”vajavainen”. Samoin kuin vokaaleilla, joillakin näistä sanapareista kestoero on ainoa ero, jolloin sanat ovat minimi-

pareja, esimerkiksi *taka–takka*. Kolmannessa tehtävässä (emt: 93) harjoitellaan sekä vokaalien että konsonanttien lyhyitä ja pitkä kestoja siten, että siinä pitää ääntää sanasarjoja, jonka sanat sisältävät sekä vokaalien että konsonanttien molempia kestoja, esimerkiksi *taka, takaa, takka, takkaan, taakka* ja *taakkaan*.

Suomen mestari 1 -oppikirjassa käsitellään ääntämistä ja kvantiteettia ja myös harjoitellaan niitä jonkin verran. Kvantiteetin opettaminen aloitetaan oppikirjassa perustellusti vokaaleista ja lyhyen ja pitkän vokaalin erosta sanan alussa (ks. 4.1.1). Oppikirjan alun erillisessä ääntämisosiossa (*Suomen mestari 1*: 9) vokaalien lyhyiden ja pitkien kestojen esimerkkisanoissa kestoero on sanan ensimmäisessä tavussa ja ensimmäisessä tehtävässäkin (emt: 16) suurin osa minimiparien kestoeroista sijoittuu ensimmäiseen tavuun. Oppikirjassa on kvantiteetin opettamisessa huomioitu myös puhetaidon merkitys kirjoitustaidon pohjana (ks. 2.2.1.4), ja tehtävissä lähdetään liikkeelle eri kestojen kuuntelemisesta, tunnistamisesta ja ääntämisestä. Kvantiteettia ei käsitellä eikä harjoitella lainakonsonanttien kohdalla ollenkaan, todennäköisesti niiden harvan esiintymisen takia. Vaikka oppikirjassa on runsaasti (melkein puolet) myös suullisia tehtäviä, niissäkin keskitytään paljon sanaston ja rakenteiden hallintaan, mikä viittaa siihen, että oppikirjan taustalla vaikuttaa formalistinen kielikäsitelmä. Suomen kvantiteetti kyllä esitellään ilmiönä kirjan alussa, vaikkakaan sitä ei nimetä, mutta sitä harjoitellaan vain muutamissa tehtävissä, eli oppikirjassa edetään kielitieto kielitaidon edellä. Kvantiteetin harjoittelussa opetetaan samalla ja näin ollen hyödynnetään minimipareja.

4.3 Kokoavasti kvantiteetista S2-oppikirjoissa

Kaikissa tarkastelluissa kymmenessä oppikirjassa käsitellään ja/tai harjoitellaan ääntämistä. *Oma suomi 1* -oppikirjassa ääntämistä ei käsitellä kieliopissa, suullisia tehtäviä on vain 28 % kirjan kaikista tehtävistä ja vain 11 %:ssa niistä harjoitellaan ääntämistä (ks. taulukko 4). Myöskään *Luku Startissa* ääntämistä ei käsitellä kieliopissa, mutta suullisia tehtäviä on 42 % kaikista tehtävistä, ja niistä jopa 71 %:ssa harjoitellaan ääntämistä. *Aamu*-oppikirjoissa ääntämistä käsitellään kieliopissa, mutta sen tehtävistä vain 20 % on suullisia, eikä yhdessäkään niistä harjoitella ääntämistä. *Eka suomi* -oppikirjassa ääntämistä käsitellään vain kirjan kansien kielen kuvauksissa, vain 11 % sen tehtävistä on suullisia ja 33 %:ssa niistä harjoitellaan ääntämistä. *Hyvin menee! 1* -oppikirjassa ääntämistä käsitellään kieliopissa, mutta vain 28 % sen tehtävistä on suullisia ja vain 5 %:ssa niistä harjoitellaan ääntämistä. *Ahaa!*-oppikirjassa ääntämistä käsitellään kieliopissa, mutta vain 38 % sen tehtävistä on suullisia ja vain 13 %:ssa niistä harjoitellaan

ääntämistä. *Suomen mestari* -oppikirjassa ääntämistä käsitellään kieliopissa, mutta vain 34 % sen tehtävistä on suullisia ja vain 17 %:ssa niistä harjoitellaan ääntämistä. *Seikkailujen aapisessa* ääntämistä käsitellään kielen kuvauksissa, jopa 77 % kaikista sen tehtävistä on suullisia ja 37 %:ssa niistä harjoitellaan ääntämistä. *Aasta se alkaa* -oppikirjassa ääntämistä käsitellään kielen kuvauksissa, vain 28 % sen kaikista tehtävistä on suullisia, mutta jopa 63 %:ssa niistä harjoitellaan ääntämistä. *Moi!*-oppikirjassa ääntämistä käsitellään kielen kuvauksissa, vain 19 % sen kaikista tehtävistä on suullisia, mutta jopa 84 %:ssa niistä harjoitellaan ääntämistä. Suullista kielitaitoa painotetaan tehtävissä enemmän kuin kirjallista kielitaitoa siis ainoastaan *Seikkailujen aapisessa*, ja muissa oppikirjoissa suullisten tehtävien osuus kaikista tehtävistä vaihtelee 0 ja 42 prosentin välillä. Ääntämiseen liittyviä tehtäviä ei ole ollenkaan alkeisopetuksen *Aamu*-oppikirjoissa ja alkeisopetuksen *Eka suomi* -oppikirjassa, ja kotokoulutuksen ja aikuisten muun koulutuksen *Oma suomi 1-*, *Ahaa! 1-*, *Hyvin menee!*- ja *Suomen mestari* -oppikirjoissa niitä on hyvin vähän. Enemmän ääntämiseen liittyviä tehtäviä on *Seikkailujen aapisessa* ja eniten aikuisten maa-hanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon *Aasta se alkaa-*, *Moi!*- ja *Luku Startti* -oppikirjoissa. Ääntämisen tehtävissä harjoitellaan ylipäättään äänneiden tunnistamista ja tuottamista: äänneiden, tavujen, sanojen ja lauseiden ääntämistä sekä eritellymminkin esimerkiksi diftongeja, konsonanttiyhtymiä sekä vokaalien ja konsonanttien kestoja.

Kaikista tarkastelluista kymmenestä oppikirjoista vain yhdessä, *Hyvin menee!* -oppikirjassa, ei käsitellä kvantiteettia kieliopissa, eikä sitä harjoitella yhdessäkään tehtävässä. Kaikissa loppuissa yhdeksässä kirjassa kvantiteettia käsitellään kielen kuvauksissa tai kieliopissa ja/tai harjoitellaan tehtävissä. *Oma suomi 1-* ja *Ahaa! 1* -oppikirjoissa kvantiteettia ei käsitellä kieliopissa ja sitä harjoitellaan vain 1 %:ssa ja 3 %:ssa niiden kaikista tehtävistä (ks. taulukko 4). *Luku Startissa* kvantiteettia ei käsitellä kieliopissa, mutta sitä harjoitellaan 15 %:ssa sen kaikista tehtävistä. *Aamu-* ja *Suomen mestari* -oppikirjoissa käsitellään kvantiteettia kieliopissa, mutta sitä harjoitellaan molemmissa vain 1 %:ssa kirjojen kaikista tehtävistä. *Eka suomi* -oppikirjassa kvantiteettia käsitellään vain kirjan kansien kielen kuvauksissa ja harjoitellaan vain 4 %:ssa kaikista tehtävistä. *Aasta se alkaa* -oppikirjassa kvantiteettia käsitellään kielen kuvauksissa ja sitä myös harjoitellaan 16 %:ssa kirjan kaikista tehtävistä. *Moi!*-oppikirjassa ja *Seikkailujen aapisessa* kvantiteettia käsitellään kielen kuvauksissa ja sitä harjoitellaan jopa 22 ja 23 %:ssa niiden kaikista tehtävistä. Kvantiteettia ei harjoitella siis ollenkaan tai harjoitellaan hyvin vähän (alle 5 % kaikista tehtävistä) valmistavan opetuksen ja alkeisopetuksen *Eka suomi-* ja *Aamu-*oppikirjoissa, kotokoulutuksen ja aikuisten muun koulutuksen *Oma suomi 1-*, *Ahaa! 1-*, *Hyvin menee!*- ja *Suomen mestari* -oppikirjoissa. Selvästi enemmän (15–23 % kaikista tehtävistä) kvantiteettia harjoitellaan alkeisopetuksen

Seikkailujen aapisessa ja aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon *Aasta se alkaa-*, *Moi!*- ja *Luku Startti* -oppikirjoissa.

Suurimassa osassa eli neljässä niistä yhdeksästä kirjasta, joissa ylipäätään harjoitellaan kvantiteettia tehtävissä, kvantiteettia harjoitellaan enemmän suullisesti kuin kirjallisesti. *Seikkailujen aapisessa* kaikki 15 kvantiteettia koskevaa tehtävää ovat suullisia harjoituksia. Kaikissa näissä tehtävissä on kuitenkin oppijan apuna myös kirjallinen esitys (ks. 4.1.3), mikä on tärkeää, koska kvantiteettia ei voi oppimisen aluksi hahmottaa pelkän kuulohavainnon perusteella (Aho 2004: 30, Pennala 2013: 78) (ks. 2.2.2). *Luku Startissa* 26 tehtävää 46:sta kvantiteettia koskevasta tehtävästä ovat suullisia, *Ahaa! 1* -oppikirjassa kahdeksan tehtävää 13:sta kvantiteettia koskevasta tehtävästä ovat suullisia ja *Suomen mestari* -oppikirjassa kaikki kolme kvantiteettia koskevaa tehtävää ovat suullisia. Kahdessa oppikirjassa kvantiteettia koskevia suullisia ja kirjallisia tehtäviä on saman verran: *Eka suomi* -oppikirjassa molempia on kahdeksan ja *Oma suomi 1* -oppikirjassa molempia on kaksi. *Aamu*-oppikirjassa on vain kaksi kirjallista kvantiteettia koskevaa tehtävää, *Aasta se alkaa* -oppikirjassa 19 tehtävää 27:stä kvantiteettia koskevasta tehtävästä on kirjallisia ja *Moi!*-oppikirjassa 21 tehtävää 36:sta kvantiteettia koskevasta tehtävästä on kirjallisia. Suullinen kielitaito, mukaan lukien fonologinen tietoisuus ja ääntäminen, toimii pohjana ja tukee kirjallisen kielitaidon eli luku- ja kirjoitustaidon kehittymistä (Pennala 2013: 43) (ks. 2.2.1.4), joten olisi tärkeää pitää opetuksessa nimenomaan suullista kielitaitoa ensisijaisena ja näin ollen myös jo oppikirjoissa tarjota enemmän suullisia tehtäviä. Minimipareja opetetaan ja hyödynnetään kvantiteetin opetuksessa vain kolmessa oppikirjassa: alkeisopetuksen *Eka suomi*- ja *Aamu*-oppikirjoissa ja aikuisten koulutuksen *Suomen mestari* -oppikirjassa. Minimiparien laajempi hyödyntäminen olisi kuitenkin hyödyllistä, koska minimiparien avulla pystytään keskittymään nimenomaan kesto-eroon (Melaranta 2018) (ks. 2.2.2.1).

Samaan tapaan kuin opetussuunnitelmien kohdalla, ääntämisen ja kvantiteetin opettamisen merkitys otetaan siis yleisesti ottaen vähiten huomioon valmistavan ja alkeisopetuksen oppikirjoissa (poikkeuksena *Seikkailujen aapinen*), kotoutumiskoulutuksen oppikirjoissa sekä aikuiskoulutuksen oppikirjoissa ja eniten aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppikirjoissa. On edelleen mielenkiintoista, samaan tapaan kuin opetussuunnitelmienkin kohdalla, ettei ääntämisen opettaminen painotu samalla tavalla lasten perusopetuksen ja alkuopetuksen oppikirjoissa eli perusopetukseen valmistavan oppikirjassa ja molemmissa perusopetuksen ensimmäisten luokka-asteiden oppikirjoissa. Eikö näissä kaikissa pitäisi huomioida ääntämisen opettelemisen tärkeys nimenomaan opintojen alkuvaiheessa ja se, että ääntämisen toimii pohjana luku- ja kirjoitustaidolle, vaikka lapset oppivatkin ääntämään

uutta kieltä helpommin kuin aikuiset (ks. 3.3)? Lisäksi on mielenkiintoista, edelleen samaan tapaan kuin opetussuunnitelmien kohdalla, ettei ääntäminen painotu erityisesti myöskään kotoutumiskoulutuksessa, jossa ääntämisen oppimisen tärkeys tulisi myös ottaa huomioon, jotta oppijat eivät tyydy ääntämisessä vain lähtökielensä malliin (ks. 3.3).

Monissa oppikirjoissa, joissa ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään, pidetään puhumista kirjoitustaidon pohjana, minkä vuoksi myös ääntämisen opetukseen panostetaan. Kvantiteetti opetetaan monissa niistä implisiittisesti: niissä pyritään oppijoiden omaan oivaltamiseen. Kvantiteetin opettelu aloitetaan monissa niistä myös perustellusti vokaaleista ja pitkistä vokaaleista sanan ensimmäisellä, painollisella tavulla. Lisäksi monissa kirjoista keskitytään pelkästään kielitaidon opetukseen, jolloin opetus on funktionaalista ja kvantiteettia harjoitellaan paljon suullisesti esimerkiksi kuuntelemalla ja tunnistamalla erilaisia kestoja, toistamalla erilaisia kestoja ja ääntämällä yksittäisiä äänteitä tai kestoja osana tavua, sanaa tai lausetta. Suurimmassa osassa oppikirjoja, joissa ääntämisen ja kvantiteetin opettamista ei oteta huomioon tai otetaan huomioon vain vähän, painotetaan kirjallista kielitaitoa, ja suullista kielitaitoa harjoittellessakin keskitytään sanaston ja rakenteiden hallintaan eli edetään kielitieto kielitaidon edellä, jolloin opetus on formaalista. Suuressa osassa näistä oppikirjoista suomen kvantiteetti-ilmiö vain esitellään eksplisiittisesti ohimennen, eikä sitä harjoitella ollenkaan tai harjoitellaan vain hyvin vähän.

Taulukko 4. Ääntäminen ja kvantiteetti S2-oppikirjoissa.

	Käsitelläänkö ääntämistä kielen kuvauksissa / kieliopissa?	Käsitelläänkö kvantiteettia kielen kuvauksissa / kieliopissa?	Tehtäviä yhteensä	Kirjallisia tehtäviä	Suullisia tehtäviä / suullisten tehtävien osuus kaikista tehtävistä	Ääntämisen tehtäviä / ääntämisen tehtävien osuus suullisista tehtävistä	Kvantiteettia käsitteleviä tehtäviä / kvantiteetti-tehtävien osuus kaikista tehtävistä	Kirjalliset/ suulliset kvantiteettia käsittelevät tehtävät	Hyödynnetäänkö minimipareja kvantiteetin opetuksessa?
<i>Eka Suomi</i>	kyllä	kyllä	454	403	51/11 %	17/33 %	16/4 %	8/8	kyllä
<i>Aamu</i>	kyllä	kyllä	241	193	48/20 %	0/0 %	2/1 %	2/0	kyllä
<i>Seikkailujen aapinen</i>	kyllä	kyllä	66	15	51/77 %	19/37 %	15/23 %	0/15	ei
<i>Aasta se alkaa</i>	kyllä	kyllä	171	123	48/28 %	30/63 %	27/16 %	19/8	ei
<i>Moi!</i>	kyllä	kyllä	163	132	31/19 %	26/84 %	36/22 %	21/15	ei
<i>Luku Startti</i>	ei	ei	280	162	118/42 %	84/71 %	43/15 %	17/26	ei
<i>Oma suomi 1</i>	ei	ei	337	242	95/28 %	10/11 %	4/1 %	2/2	ei
<i>Ahaa! 1</i>	kyllä	ei	441	286	155/35 %	20/13 %	13/3 %	5/8	ei
<i>Hyvin menee! 1</i>	kyllä	ei	218	158	62/28 %	3/5 %	0/0 %	0/0	ei
<i>Suomen mestari 1</i>	kyllä	kyllä	293	194	99/34 %	17/17 %	3/1 %	0/3	kyllä

5 KVANTITEETTI S2-OPETUKSESSA

Kolmantena ja viimeisenä aineistokokonaisuutena tarkastellaan S2-opettajille suunnatun lomakehaastattelun vastauksia. Lomakehaastattelun avulla pyritään saamaan tutkimukseen tekstiaineistojen eli opetussuunnitelmien ja oppikirjojen lisäksi myös havaintoaineistoa, S2-opettajien omia kokemuksia ja mielipiteitä kvantiteetin opetuksesta. S2-opettajien vastauksista selvitetään, onko suomen kvantiteetti osana heidän opetustaan, miten he opettavat kvantiteettia ja miten tärkeänä he pitävät kvantiteetin opettamista. Lomakehaastattelu toteutettiin kyselylomakkeena (ks. liite 2) Tampereen yliopiston opiskelijatunnuksilla käytettävissä olevalla E-lomake-verkkolomakeohjelmistolla. Kyselylomakkeessa on kolme sivua: taustatietosivu, varsinainen kvantiteetin opettamista koskeva kyselylomakesivu ja tietojen tallennussivu. Taustatiedoista kysytään vastaajan syntymävuotta, äidinkieltä, koulutustaustaa, pääainetta ja valmistumisvuotta; sitä, onko vastaaja suorittanut S2-erikoistumisopinnot ja opintojen suorittamisvuotta; kuinka monta vuotta vastaaja on toiminut S2-opettajana; missä vastaaja toimii S2-opettajana; mitä taitotasoa vastaaja opettaa; käyttääkö vastaaja opetuksessaan oppikirjaa ja jos, niin mitä kirjaa ja vaikuttaako opetuksen taustalla selvästi jokin yksittäinen teoria tai metodi ja jos vaikuttaa, mikä se on. Kyselylomakkeessa on aluksi selitetty lyhyesti suomen kvantiteetti-ilmio ja minimipari-käsite. Lisäksi kysytään, nousevatko äännekestit ja niiden oppositioista muodostuvat minimiparit oppilaiden aloitteesta puheenaiheeksi opetuksessa ja jos nousevat, millaisissa tilanteissa; opettaako vastaaja suomen äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja oppilailleen ja jos opettaa, millä tavalla ja missä vaiheessa ja pyydetään vastaamaan väittämään ”Koen äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien opettamisen tärkeäksi aiheeksi S2-opetuksessa” asteikolla *täysin eri mieltä – jokseenkin eri mieltä – en osaa sanoa – jokseenkin samaa mieltä – täysin samaa mieltä* ja perustelemaan vastauksensa sekä kysytään, vaikuttaako vastaajan kokemuksen mukaan jokin tietty kielitausta / jotkin tietyt kielitaustat suomen äännekestoja oppimiseen ja sen vaikeuteen ja jos, mikä/mitkä ja miksi. Kyselyssä on sekä monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kyselylomake julkaistiin saatetekstillä (ks. liite 1) 16.1.2019 Facebookin S2-opettajat- ja Tampereen seudun S2-opettajat -ryhmissä ja muistutuksena uudestaan 23.1.2019. Facebookin S2-opettajat-ryhmässä on yli 4 000 jäsentä ja Tampereen seudun S2-opettajat -ryhmässä yli 150 jäsentä (luvut poimittu 16.1.2019). Lisäksi kyselylomake lähetettiin tammi–maaliskuussa 2019 samalla saatetekstillä varustettuna (vastausaika muokattuna, aikaa aina kaksi viikkoa, viimeisin vastauspäivä 17.3.2019) sähköpostilla suoraan yksittäisille S2-opettajille erinäisissä

tamperelaisissa oppilaitoksissa, ja opettajia pyydettiin jakamaan kysely myös kollegoilleen. Lomakehaastattelulla kerätyt vastaukset saatiin taulukkomuodossa ulos E-lomake-verkkolomakeohjelmistosta, joten ne voitiin dokumentoida käyttämällä Excel-tilukkolaskentaohjelmaa. Excelissä vastauksia edelleen taulukoitiin, teemoiteltiin ja tyypiteltiin hyödyntäen Excelin toimintoja, kuten värikoodausta. Vastaaajien taustatietoja ja vastausten teemoittelun ja tyypittelyn tuloksia ja niistä nousutta pohdintaa on kuvattu seuraavissa alaluvuissa.

5.1 Kyselyyn vastanneista

Kyselyyn vastasi aikavälillä 16.1.–10.3.2019 yhteensä 29 S2-opettajaa. Vastaaajien ikähaitari on 27–64 vuotta ja keski-ikä 43 vuotta, he ovat valmistuneet vuosina 1978–2018 (lisäksi vastanneista kolme ei ole vielä valmistunut), joskin suurin osa, 21 (72 %) vastanneista kuitenkin 2000-luvulla, ja he ovat toimineet S2-opettajina 0,5–20 vuotta (keskiarvo 12 vuotta). Vastaaajista 27:n äidinkieli on suomi, yhden viro ja yhden venäjä. Vastanneista 22 (76 %) on valmistunut filosofian maisteriksi (tai suorittanut vastaavan ylemmän korkeakoulututkinnon): heistä 16 ilmoittaa pääaineekseen suomen kielen, yksi Suomen kirjallisuuden, yksi viron kielen, yksi saksan kielen ja kulttuurin, yksi yleisen kielitieteen, yksi suomen historian ja yksi kulttuurihistorian. Vastanneista kaksi (7 %) on valmistunut kasvatustieteiden maisteriksi pääaineenaan kasvatustiede. Yksi vastaaajista on valmistunut sekä kasvatustieteen että filosofian maisteriksi pääaineinaan Suomen kirjallisuus ja kasvatustiede, ja yksi vastaaajista on tekniikan tohtori pääaineenaan kemiantekniikka. Kolme vielä valmistumatonta vastaaajaa ilmoittavat pääaineikseen suomen kielen, Suomen kirjallisuuden ja englannin kielen. Vastanneista 20 (69 %) ilmoittaa suorittaneensa S2-erikoistumisopinnot, jotka he ovat suorittaneet vuosina 1993–2019. Suurimmalla osalla (7/9) vastanneista, jotka eivät ole suorittaneet S2-erikoistumisopintoja, on pääaineenaan jokin muu kuin suomen kieli. Vastanneista 27 toimii S2-opettajana kaupungissa, yksi taajamassa ja yksi sekä kaupungissa että taajamassa. Taajamassa opettavien pääaineet ovat kemiantekniikka ja Suomen kirjallisuus. Vastanneista yksi opettaa suomea toisena kielenä päiväkodissa, kahdeksan alakoulussa, kolme yläkoulussa, kolme aikuisten perusopetuksessa, kaksi ammattikoulussa, yksi lukiossa, yksi aikuislukiossa, seitsemän yliopistossa, kaksi ammattikorkeakoulussa, kuusi kansalais- tai työväenopistossa, viisi yksityisessä kielikoulussa, yksi vaihto-oppilasleireillä ja lisäksi yksi vastanneista ilmoittaa opettavansa kotoutumiskoulutuksessa tarkentamatta oppilaitosta ja toinen aikuiskoulutuksessa tarkentamatta oppilaitoista (tässä kohdassa vastaaajat ovat siis valinneet siis tarvittaessa monta vaihtoehtoa) (ks. taulukko 5). Parhaiten vastaaajat kattavat siis alakoulun,

yliopiston, kansalais- ja työväenopistojen ja yksityisten kielikoulujen opetuksen ja huonommin päiväkodin, yläkoulun, aikuisten perusopetuksen, ammattikoulun, lukion ja aikuislukion ja ammattikorkeakoulun opetuksen. Kaikki kolme vastannutta kasvatustieteiden maisteria opettavat suomea toisena kielenä vain alakoulussa ja vastannut tekniikan tohtori kansalaisopistossa ja yksityisessä kielikoulussa, kun taas filosofian maisterit ja valmistumattomat jakautuvat kaikkiin oppilaitoksiin.

Taulukko 5. Oppilaitokset, joissa opettajat opettavat suomea toisena kielenä (tässä sai valita useamman vaihtoehdon).

Oppilaitos, jossa opettaa suomea toisena kielenä.	n
Päiväkoti	1
Alakoulu	8
Yläkoulu	3
Aikuisten perusopetus	3
Ammattikoulu	2
Lukio	1
Aikuislukio	1
Yliopisto	7
Ammattikorkeakoulu	2
Kansalais- tai työväenopisto	6
Yksityinen kielikoulu	5
Muu	3

Kyselyyn vastanneiden opetus painottuu taitotasojen alkupäähän taitotasoihin A1 ja A2 (EVK): vastanneista 10 opettaa luku- ja kirjoitustaitoa, 25 taitotasoa A1, 25 taitotasoa A2, 17 taitotasoa B1, 12 taitotasoa B2, kaksi taitotasoa C1 ja kaksi taitotasoa C2 (myös tässä kohdassa vastaajat ovat voineet tarvittaessa valita monta vaihtoehtoa) (ks. taulukko 6). Kasvatustieteiden maisterit opettavat vain korkeintaan taitotasoon B1 asti, ja taitotasoa C1 ja C2 opettavat ainoastaan filosofian maisterit, joilla on pääaineenaan suomen kieli.

Taulukko 6. Taitotasot (EVK), joita opettajat opettavat (tässä sai valita useamman vaihtoehdon).

Taitotasot, joita opettaa.	n
Luku- ja kirjoitustaito	10
A1	25
A2	25
B1	17
B2	12
C1	2
C2	2

Vastanneista 21 (72 %) käyttää opetuksessaan jotakin oppikirjaa, esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista *Seikkailujen aapista*, *Välkky*-kirjasarjaa, *Kipinä*, *Tekstitaituria*, *Jukolaa*, *Särmää* ja S2-oppikirjoista *Eka suomi* -oppikirjaa ja *Seikkailujen aapisen* S2-kirjaa, *Välkky*-kirjasarjan S2-kirjoja, *Avainsanoja*-oppikirjoja, *Aamu*-kirjasarjaa, *Oma suomi* -kirjasarjaa, *Suomen mestari* -kirjasarjaa, *Suomi2*-oppikirjaa, *Tekstitaiturin* S2-kirjaa, *Suomi sujuvaksi* -oppikirjoja ja *Lukumatka jatkuu* -oppikirjaa. Tosin tässä kohtaa ei voida olla varmoja, tarkoitetaanko esimerkiksi pelkällä *Välkyllä* myös S2-oppikirjoja vai äidinkielen ja kirjallisuuden perusoppikirjoja, joten tulos saattaa siinä mielessä olla vääristynyt. *Suomen mestaria* käyttää yhdeksän vastanneista, jotakin *Välkyn* versiota neljä, *Oma suomi* -oppikirjaa kolme, jotakin *Seikkailujen aapisen* versiota kolme, jotakin *Tekstitaiturin* versiota kaksi ja *Eka suomi*- ja *Aamu*-oppikirjoja molempia kaksi. Lopuilla yllä listatuista oppikirjoista on vastanneiden joukossa vain yksittäisiä käyttäjiä. Lisäksi yksi vastaajista ilmoittaa käyttävänsä opetuksessa itselaadittua oppikirjaa. Vastanneista ne kahdeksan, jotka eivät käytä opetuksessaan oppikirjaa, opettavat suomea toisena kielenä nuorille ja aikuisille ammattikoulussa, yliopistossa, aikuisten perusopetuksessa ja yksityisissä kielikouluissa. Kaikista vastaajista kahdeksan (26 %) kertoo jonkin tietyn yksittäisen teorian ja metodin vaikuttavan opetukseensa, ja näitä teorioita ovat neljällä vastanneista funktionaalinen kielenoppiminen ja kolmella sosiokonstruktivistinen kielenoppiminen (osalla siis molemmat näistä) ja metodeja yhdellä vastanneista kommunikatiivinen kielenopetus ja kahdella suggestopedia. Molemmat suggestopedista metodologia opetuksessaan käyttävistä vastaajista toimivat opettajana yksityisessä kielikoulussa, eikä kumpikaan heistä käytä opetuksessaan oppikirjaa.

5.2 Kvantiteetti puheenaiheena opetuksessa

Kaikista 29 vastaajasta 20 (69 %) ilmoittaa äännekestojen ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien nousevan puheenaiheeksi opetuksessa oppilaiden aloitteesta. Niitä yhdeksää vastaajaa, joiden opetuksessa kvantiteetti ei nouse puheenaiheeksi oppilaiden aloitteesta, yhdistää heikosti muutama tekijä. Suurin osa (5/9) heistä opettaa suomea toisena kielenä päiväkodissa, alakoulussa ja/tai yläkoulussa eli lapsille ja nuorille, eikä kukaan heistä opeta korkeimpia taitotasoja C1 ja C2. Kuten edellä on jo useasti todettu, lapset ja nuoret eivät ole kielenoppijoina niin analyyttisiä kuin aikuiset (Lintunen 2014: 184) (ks. 2.2.1.6), joten he eivät ehkä kiinnitä esimerkiksi äännekestoihin niin paljon huomiota tai eivät pidä tärkeänä kysyä niihin liittyvistä ongelmista. Lisäksi yksi vastaajista selventää, että oppijat eivät välttämättä itse edes hahmota kyseistä ongelmaa, joten hän ottaa sen itse opetuksessa puheeksi. Jos oppijalta puuttuu vielä kvantiteetin malli muistista, ei hän voi myöskään kuulla sitä (Aho 2004: 40) (ks. 2.2.2) eikä näin ollen kyseenalaistaa äännekestoja. On siis hyvin ymmärrettävää, että kvantiteetti ei aina nouse opetuksessa puheenaiheeksi oppilaiden aloitteesta, koska he eivät niitä välttämättä edes erota sitä eivätkä näin ollen koe mitään ongelmaa sen havaitsemisessa ja tuottamisessa. Voi myös olla, että kvantiteetti nousisi puheenaiheeksi vielä kielenoppimisen mahdollisessa myöhemmässä vaiheessa (C1- ja C2-taitosoilla), jolloin taidot havaita ja tuottaa suomen kieltä olisivat kehittyneet pidemmälle, kiinnostus kielen rakenteita kohtaan voisi olla suurempaa ja oppilas pystyisi myös kiinnittämään enemmän huomiota kielen yksittäisiin ominaisuuksiin.

Niistä 20 vastaajasta, joiden opetuksessa kvantiteetti nousee puheenaiheeksi oppilaiden aloitteesta, suurin osa (16/20) opettaa suomea toisena kielenä aikuisten perusopetuksessa, ammattikoulussa, lukiossa, yliopistossa, ammattikorkeakoulussa, kansalais- ja työväenopistossa ja/tai yksityisessä kielikoulussa eli nuorille ja aikuisille. Kuten edellä todettiin, aikuiset ovat kielenoppijoina lapsia analyyttisempiä ja saattavat tämän takia kiinnittää enemmän huomiota esimerkiksi äännekestoihin ja kokea tarpeelliseksi ja hyödylliseksi kysyä niihin liittyvistä ongelmista. Tilanteet, joissa opettajat kertovat oppilaiden nostavan kvantiteetin omasta aloitteestaan puheenaiheeksi, voidaan jakaa karkeasti viiteen luokkaan: 1) tilanteisiin, joissa oppilaat kysyvät opettajalta äännekestoista tai niiden oppositioista muodostuvista minimipareista merkityseroista johtuvien väärinymmärryksien takia 2) tilanteisiin, joissa oppilaat eivät hahmota eroa kahden eri sanan välillä ja kysyvät itse sitä 3) tilanteisiin, joissa oppilas kysyy oikeaa äännekestoja kirjoittaessaan 4) tilanteisiin, joissa oppilaat kertovat opettajalle äännekestojen erottamisen olevan vaikeaa ja 5) tilanteisiin, joissa opettaja huomauttaa väärästä kestoista ja tämän seurauksena

oppilas kysyy itse siitä vielä tarkemmin. Ensimmäistä luokkaa edustaa kaikista 20 vastauksesta seitsemän vastausta (ks. taulukko 7): näissä tilanteissa oppilas siis kysyy opettajalta minimiparien merkityseroista tuotettuaan ensin kyseisessä kontekstissa väärinymmärrykseen johtaneen virheellisen äännekeston sisältävän sanan tai havaittuaan kyseisessä kontekstissa väärinymmärrykseen johtaneen virheellisen äännekeston sisältävän sanan. Toista luokkaa edustaa kolme vastausta: näissä tilanteissa oppilas ei siis yksinkertaisesti näe tai kuule eroa minimiparien välillä ja ottaa asian itse puheeksi. Kolmatta luokkaa edustaa myös kolme vastausta: näissä tilanteissa oppilas kysyy kirjoittaessaan, onko sanassa yksi vai kaksi vokaalia tai konsonanttia. Neljättä luokkaa edustaa kaksi vastausta: näissä tilanteissa oppilas kertoo opettajalle pitkien konsonanttien ja vokaalien erottamisen puheesta olevan vaikeaa ja kestoeroja olevan vaikea oppia ainakin joidenkin tiettyjen minimiparien kohdalla. Viidettä luokkaa edustaa myös kaksi vastausta: näissä tilanteissa oppilas kysyy äännekestoista sen jälkeen, kun opettaja on korjannut hänen kirjoitustaan tai puhettaan, eli oppilas nostaa äännekesto puheenaiheeksi opettajan korjauksen perusteella. Kvantiteetti nousee siis opetuksessa puheenaiheeksi oppilaiden aloitteesta selvästi eniten merkityseroista johtuvien väärinymmärrysten yhteydessä.

Taulukko 7. Tilanteet, joissa kvantiteetti nousee puheenaiheeksi oppilaiden aloitteesta S2-opetuksessa.

Tilanne, jossa kvantiteetti nousee puheenaiheeksi oppilaiden aloitteesta S2-opetuksessa.	n
Merkityseroista johtuvat väärinymmärrys	7
Oppilas ei hahmota eroa kahden eri sanan välillä	3
Oppilas kysyy oikeaa kesto kirjoittaessaan	3
Oppilas kertoo äänteiden kestojen erottamisen olevan vaikeaa	2
Opettaja huomauttaa väärästä kestoista ja oppilas kysyy tarkemmin	2
Yhteensä	20

5.3 Tapoja opettaa kvantiteettia

Kaikki 29 kyselyyn vastannutta S2-opettajaa kertovat opettavansa oppilailleen äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja. Riippumatta siis siitä, käsitelläänkö kvantiteettia kyseisen opetuksen opetussuunnitelmassa ja käsitelläänkö ja/tai harjoitellaanko sitä oppikirjoissa (jos sellainen on käytössä), jokainen vastanneista opettaa kvantiteettia oppilailleen. Vastanneiden opettajien tavoissa opettaa kvantiteettia korostuvat eniten ääntämisharjoitukset, kuullunymmärtämistehtävät ja sanastotehtävät: ääntämisharjoituksia käyttää 27 vastanneista, kuullunymmärtämistehtäviä 22 vastanneista ja sanastotehtäviä 21 vastanneista (tässäkin kysymyksessä vastaajat ovat saaneet valita monta vaihtoehtoa) (ks. taulukko 8). Kirjoitustehtäviä kvantiteetin opetuksessa käyttää 17 vastanneista, luetunymmärtämistehtäviä 14 vastanneista ja kieliopin opetusta 10 vastanneista. Lisäksi yksi vastanneista lisäsi yhdeksi opetustavakseen vielä vuorovaikutustehtävät. Kuullunymmärtämistehtävien ja ääntämisharjoitusten korostumisesta välittyy oikean kuulemisen merkitys oikean tuottamisen pohjalla (Vihanta 1990: 200) (ks. 2.2.1), ylipäättään ääntämisen merkitys puhumiselle (Asikainen 2004: 211) (ks. 2.2.1) ja ääntämisen merkitys luku- ja kirjoitustaidon pohjalla (Pennala 2013: 43) (ks. 2.2.1.4). Ne kaksi opettajaa, jotka eivät käytä kvantiteetin opetuksessaan ääntämisharjoituksia, opettavat molemmat suomea toisena kielenä alakoulussa. Ääntämisharjoitusten puuttuminen heidän opetuksestaan on siis sinänsä ymmärrettävää, koska peruskoulun opetussuunnitelmassa ei käsitellä kvantiteettia ollenkaan ja toisessa analysoidussa alkeisopetuksen oppikirjassakin, *Aamussa*, kvantiteettia käsitellään ja harjoitellaan hyvin heikosti. Toisaalta taas ainakin toisessa analysoidussa alkeisopetuksen oppikirjassa, *Seikkailujen aapisessa*, kvantiteettia käsitellään ja harjoitellaan hyvinkin kattavasti ja tarjotaan paljon ääntämisharjoituksiakin. On myös mielenkiintoista, että vain 10 vastanneista opettajista käsittelee kvantiteettia myös kieliopissa. Varsinkin nuorille ja aikuisille oppijoille voisi olla hyötyä kvantiteetti-ilmiön nimeämisestä ja esittämisestä yhtenä kokonaisuutena selkeine syineen ja sääntöineen sekä sen analyttisemmasta tarkastelusta. Tuntuu ylipäättään melko mahdolltomalta, ettei kvantiteettia käytäisi jossakin vaiheessa opintoja myös kieliopillisesti läpi, koska se on niin olennainen ja omalaatuinen osa suomen kieltä. Tässä kohdassa tuloksia voi toki vääristää opettajien erilainen ajattelutapa siitä, mitä pidetään kieliopin opetuksena ja mitä ei.

Taulukko 8. Tavat, joilla opettajat opettavat kvantiteettia (tässä sai valita useamman vaihtoehdon).

Tapa opettaa kvantiteettia.	n
Sanastotehtävät	21
Ääntämisharjoitukset	27
Kuullunymmärtämistehtävät	22
Luetunymmärtämistehtävät	14
Kirjoitustehtävät	17
Kieliopin opetus	10
Muu	1

Kaikista 29 vastanneesta S2-opettajasta 27 kertoi vielä tarkemmin omista tavoistaan opettaa äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja. Näissä vastauksissa korostuvat kuuntelutehtävät, sanelut, kestojen toistaminen, huomion kiinnittäminen kestoihin sanastossa tai kirjoittaessa sanoja, ääntämisharjoitukset ja merkityseroista keskustelu. Kuuntelutehtävät mainitsee 16 opettajaa (ks. taulukko 9), ja heidän kuvailemansa tehtävät ovat hyvin samanlaisia kuin useissa edellä käsitellyissä oppikirjoissa: niissä pitää esimerkiksi kirjoittaa kuultu kesto osaksi sanaa tai valita kahdesta sanasta oikea kuultu vaihtoehto. Tässäkin korostuu siis oikean kuulemisen merkitys oikean tuottamisen pohjalla (Vihanta 1990: 200) (ks. 2.2.1). Sanelut mainitsee 13 opettajaa, ja niissä oppijan tulee kirjoittaa yleensä opettajan sanelema sana. Kuitenkin yksi vastanneista opettajista korostaa, että oppijan on tärkeää kuulla erilaisia äännekestoja myös muiden natiivipuhujien kuin oman suomen opettajansa tuottamana, mikä on perusteltua, koska näin Pennalan (2013: 78) mukaan kielen vaihtelu lisääntyisi ja mallit muistuttaisivat enemmän luonnollista puhetta, jolloin oppiminenkin olisi tehokkaampaa (ks. 2.2.2.2). Toiston tärkeyden mainitsee yhdeksän vastanneista opettajista: sen tärkeys perustuu Lintusen (2014: 172–175) kuvaamaan ääntämisen motoriseen luonteeseen (ks. 2.2.1.2). Yhdeksän vastanneista opettajista mainitsee, että kestoihin kiinnitetään huomiota läpi opetuksen sanastoa läpikäydessä ja sanoja kirjoittaessa. Silloin kiinnitetään huomiota siihen, onko sanassa tai kuuluuko siihen kirjoittaa yksi vai kaksi vokaalia tai konsonantia ja jos toinen vaihtoehto on sanan minimipari, tarkastellaan myös sitä, mikä merkitysero sanoilla on. Ääntämisharjoitukset mainitsee kuusi vastanneista opettajista: oppijat harjoittelevat kestojen ääntämistä lukemalla ääneen yksittäisiä sanoja, minimipareja ja lauseita. Kolme vastanneista opettajista mainitsee

merkityseroista keskustelun: opettaja pohtii yhdessä oppijoiden kanssa oikeaa kestoja ja kestoeroista johdettavia merkityseroja. Lisäksi muutamissa vastauksissa mainitaan kuvien, videoiden, pelien, hauskojen esimerkkien ja liioittelun käyttäminen apuna kvantiteetin opettamisessa. Yksi opettajista korostaa, että oppilaiden puhetta kuunnellessa ja kirjoituksia lukiessa pitää olla äännekestojen kanssa tarkkana ja korjata virheet. Lisäksi kolme vastanneista opettajista, joista kahdella on käytössä suggestopedinen metodi, kertovat käyttävänsä liikkeitä apuna kvantiteetin opetuksessa: kaksi heistä kertoo vielä tarkemmin merkkäavansa puheen tukena lyhyttä äännettä yhdellä sormella ja pitkää äännettä kahdella sormella.

Taulukko 9. Tarkemmin kvantiteetin opettamisen tavoista (tässä sai mainita useampia tapoja).

Tapa opettaa kvantiteettia.	n
Kuuntelutehtävät	16
Sanelut	13
Toistaminen	9
Huomion kiinnittäminen sanastossa	9
Ääntämisharjoitukset	6
Keskustelu merkityseroista	3

Opetuksen vaiheet, joissa opettajat kertovat käsittelevänsä äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja, voidaan jakaa neljään eri luokkaan: S2-opintojen alkuvaihe, S2-opintojen myöhempi vaihe, alusta asti läpi opintojen ja tarpeen mukaan. Kaikista 29 vastanneesta opettajasta 19 (66 %) eli suurin osa opettajista kertoo käsittelevänsä kvantiteettia oppilaiden kanssa alusta asti ja läpi kaikkien suomen opintojen (ks. taulukko 10). Kolme näin vastanneista opettajista kertoo vielä syyksensä, että kvantiteetin oppiminen on oppijoille haastavaa ja vaatii paljon kertausta. Samoin kolme näin vastanneista opettajista mainitsee, että kvantiteetin opetus painottuu opintojen alkuun, mutta jatkuu kuitenkin läpi opintojen. Yksi heistä tarkentaa, että oppijan olisi tärkeää oppia kuulemaan kestoerot ennen omaa tuottamista, mikä on todettu jo monesti edellä. Lisäksi kolme näin vastanneista kertoo kvantiteetin opetuksen alkavan samaan aikaan lukemisen ja kirjoittamisen opetuksen kanssa, mihin liittyy todennäköisesti se, miten fonologinen tietoisuus ja ääntäminen toimivat pohjana luku- ja kirjoitustaidolle (Pen-

nala 2013: 43) (ks. 2.2.1.4). Kaikista vastanneista opettajista viisi kertoo käsittelevänsä kvantiteettia oppilaiden kanssa tarpeen mukaan. He käsittelevät kvantiteettia siis silloin, kun se nousee esiin jonkin muun rakenneasian, esimerkiksi astevaihtelun, yhteydessä tai teksteistä tai silloin, kun oppijoilla on sen kanssa vaikeuksia. Lisäksi yksi vastanneista korostaa, että kvantiteettia tulisi opettaa vasta silloin, kun se askaruttaa oppijaa eli oppija on valmis sisäistämään asian. Kaikista vastanneista opettajista neljä kertoo käsittelevänsä kvantiteettia oppilaiden kanssa opintojen alussa. He käsittelevät kvantiteettia siis nollatason ja A1- ja A2-tasoisten (EVK) oppilaiden kanssa ensimmäisillä kursseilla, kaksi heistä jo ensimmäisen kurssin alkuvaiheessa suomen kielen tyypillisimpien piirteiden ja ääntämisen yhteydessä. Vain yksi kaikista 29 opettajasta kertoo käsittelevänsä kvantiteettia vasta kielen opiskelun alkeiden jälkeen. On mielenkiintoista, että kyseinen opettaja ilmoittaa kuitenkin käyttävänsä opetuksessaan *Suomen mestari* -oppikirjaa, jossa ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään heti kirjan alussa omassa osiossaan (ks. 4.2.7).

Taulukko 10. Opetuksen vaihe, jossa opettaja käsittelee kvantiteettia.

Vaihe, jolloin kvantiteettia käsitellään.	n
Alusta asti läpi suomen opintojen	19
Tarpeen vaatiessa	5
S2-opintojen alkuvaihe	4
Myöhemmässä vaiheessa S2-opintoja	1
Yhteensä	29

5.4 Kvantiteetin opetuksen tärkeys

15 eli hieman yli puolet (52 %) kyselyyn vastanneista S2-opettajista pitää kvantiteetin opetusta tärkeänä eli on täysin samaa mieltä väittämän ”Koen äännekestojen ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien opettamisen tärkeäksi aiheeksi S2-opetuksessa” kanssa. Myös loput 14 (48 %) vastanneista opettajista on väittämän kanssa jokseenkin samaa mieltä: kukaan vastanneista ei siis kokenut olevansa väittämän kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä. Myös siis ne opettajat, jotka käyttävät opetuksessaan *Suomen mestari* -oppikirjoja (9 vastannutta) ja *Oma suomi* -oppikirjoja (3 vastannutta), joissa kvantiteettia käsitellään ja harjoitellaan heikosti, pitävät kvantiteetin opettamista kuitenkin tärkeänä aiheena. Ylipäänsä se, että kaikki vastanneet S2-opettajat opettavat kvantiteettia ja kokevat sen opettamisen tärkeäksi

yhdessä sen kanssa, että suurimmassa osassa edellä käsitellyistä S2-oppikirjoista kvantiteettia käsitellään ja harjoitellaan heikosti, viittaisi siihen, että opettajat tuottavat itse paljon kvantiteettiin liittyvää materiaalia ja tehtäviä.

Kaikkien vastanneiden opettajien perustelut kvantiteetin opettamisen tärkeydelle voidaan jakaa karkeasti neljään luokkaan: kvantiteetin opettaminen on heidän mielestään tärkeää ymmärrettävyyden, merkityserojen tai oikeinkirjoituksen takia tai siksi, että kvantiteetti on suomen omalaatuinen piirre. Osassa perusteluista on useamman luokan piirteitä, mutta perustelut on luokiteltu sen mukaan, mikä korostuu eniten. Suurin osa eli 13 (45 %) vastanneista opettajista perustelee kvantiteetin opettamisen tärkeyttä sillä, että ymmärrettävyys eli se, että ymmärtää toista ja tulee itse ymmärretyksi, on kielen käytössä kaikkein tärkeintä, ja suomen kielessä kvantiteetin hallitseminen vaikuttaa siihen paljon (ks. taulukko 11). Kuten edellä on monesti jo todettu, prosodiset ominaisuudet, kuten suomen omalaatuinen kvantiteetti, vaikuttavatkin eniten puheen sujuvuuteen ja ymmärrettävyyteen (Vihanta 1990: 204–205, Aho 2004: 11) (ks. 2.2.1.5). Muutama näin vastanneista tosin lisää, että suomenkielinen puhelumppu usein varmasti ymmärtää kontekstin perusteella, mistä suomi toisena kielenä -puhujat puhuu, vaikka tämä ei hallitsisikaan kvantiteettia, joten kvantiteettia voi ja tulee harjoitella rohkeasti. Seitsemän (24 %) vastanneista opettajista korostaa kvantiteetin opettamisen tärkeyden perusteluissaan sitä, että kvantiteetti erottaa suomessa merkityksiä. Osa heistä selventää vielä, että eri äännekestoero voi suomessa muuttaa sanan merkityksen täysin ja johtaa näin väärinymmärrykseen. Nämä kaksi edellä selitettyä luokkaa lankeavatkin osaksi toistensa päälle. Yksi näin vastanneista opettajista korostaa, että vasta kun oppija oppii eron minimiparien ääntämisessä, voi hän oppia myös niiden merkityseron. Neljä (14 %) vastanneista opettajista korostaa kvantiteetin opettamisen tärkeyden perusteluissaan sitä, että kvantiteetin hallitseminen vaikuttaa todella paljon oikeinkirjoitukseen. Näiden opettajien opetuksessa kirjalliset taidot saattavat siis muutenkin korostua: osalla heistä kirjoittaminen korostuu myös muissa kyselyn vastauksissa. Samoin vielä neljä vastanneista opettajista perustelee kvantiteetin opettamisen tärkeyttä sillä, että kvantiteetti on suomelle hyvin omalaatuinen piirre. He selventävät vielä, että monissa muissa kielissä ei ole vastaavaa ilmiötä ja sen takia siihen on hyvä kiinnittää huomiota: kuten edellä on jo useasti mainittu, monissa kielissä paino ja kesto ovat yhteydessä toisiinsa ja vain vokaaleilla on kvantiteettioppositioita (Vihanta 1990: 212, Lieko 1992: 93, Nissilä ym. 2006: 110) (ks. 2.2.2.1).

Taulukko 11. Kvantiteetin opetuksen tärkeyden perustelut.

Kvantiteetin opettaminen on tärkeää	n
ymmärrettävyyden takia.	13
merkityserojen takia.	7
oikeinkirjoituksen takia.	4
koska kestoilmiö on suomen omalaatuinen piirre.	4
Yhteensä	29

5.5 Kielitaustan vaikutuksesta kvantiteetin oppimiseen

Kaikista kyselyyn vastanneista 19 (66 %) opettajan mielestä kielitausta vaikuttaa ja kuuden (21 %) mielestä ei vaikuta suomen kvantiteetin oppimisen vaikeuteen (ks. taulukko 12). Neljä kyselyyn vastannutta ei osannut sanoa tai ei vastannut lainkaan tähän viimeiseen kysymykseen. Vastanneet, joiden mielestä kielitausta vaikuttaa, voidaan jakaa kahteen ryhmään: niihin (13 vastannutta), jotka nimeävät yksittäisen äidinkielen tai yksittäisiä äidinkieliä, jotka vaikeuttavat suomen kvantiteetin oppimista, ja niihin (kuusi vastannutta), jotka toteavat, että vaikeuksia on niillä, joiden äidinkielessä kestoilla ei eroteta ollenkaan tai samalla tavalla merkityksiä. Brownin (2004: 136) mukaanhan on niin, että jos kestoerot on tärkeää kuulla myös äidinkielessä, oppii oppija suomenkin kvantiteetin helpommin, mutta jos hän ei ole tottunut havaitsemaan ja tuottamaan niitä äidinkielessään, havaitsee ja tuottaa hän ne myös suomessa aluksi oman äidinkielen mallin mukaan (ks. 2.2.2.3). Äidinkielinä, jotka vaikeuttavat suomen kvantiteetin oppimista mainitaan vastauksissa arabia kuusi kertaa, farsi kolme kertaa, thai, englantia, kiina ja venäjä kaikki kaksi kertaa ja somali, viro, vietnam ja puola kaikki kerran. Tätä selittää ainakin osittain kuitenkin se, että kaikkien edellä mainittujen kielten puhujat kuuluvat kaikki suurimpiin vieraskielisiin ryhmiin Suomessa (Tilastokeskus 2019). Kymmenen suurinta vierasta kieltä Suomessa vuonna 2018 olivat tässä järjestyksessä venäjä, viro, arabia, somali, englantia, kurdi, farsi, kiina, albania ja vietnam (Tilastokeskus 2019). Toki maininnat perustuvat myös siihen, että suurimmassa osassa näistä kielistä äännekestoja käytetään hyvin eri tavalla kuin suomessa, mutta niitä ei ole tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista ryhtyä erittelemään sen tarkemmin. Esimerkkinä arabiassa on ylipäätään vähän vokaaleja (/a/, /u/ ja /i/) ja niiden

kestoista ei juuri välitetä, niin kuin eräs kyselyyn vastannut opettajakin mainitsee. Lisäksi kahdessa vastauksessa mainitaan, että virolaisille suomen kvantiteetin oppiminen on helppoa. Tätä perustellaan sillä, että virossa vokaaleilla on jopa kolme kestoastetta (ks. 2.1.1), joten suomen kahden kestoasteen erottaminen ei ole virolaisille vaikeaa. Myös vastanneet, joiden mielestä kielitausta ei vaikuta suomen kvantiteetin oppimisen vaikeuteen, voidaan jakaa kahteen ryhmään: niihin (5 vastannutta), joiden mielestä vaikeuksia on kaikilla kielenoppijoilla kielitausta riippumatta ja niihin (1 vastannut), joiden mielestä suomen kvantiteetin oppiminen ei ole vaikeaa kenellekään. Sitä, että kaikilla suomen oppijoilla on vaikeuksia kielitaustasta riippumatta, perustellaan sillä, että kvantiteetti on suomen kielen erikoisuus. Näin vastanneita yhdistää suomen kieli pääaineena sekä se, että he kaikki myös opettavat kvantiteettia oppilailleen S2-opintojen alusta asti läpi opintojen. Sitä, että kvantiteetin oppiminen ei olisi vaikeaa kenellekään, vastaaja perustelee sillä, että kvantiteetti on vain yksi osa suomen kieltä. Kyseinen opettaja on toiminut S2-opettajana jo melkein 30 vuotta.

Taulukko 12. Kielitaustan vaikutus kvantiteetin oppimisen vaikeuteen.

Vaikuttaa jokin tietty kielitausta/-taustat mielestäsi äännekestojen oppimisen vaikeuteen?	n
Kyllä	19
Ei	6
En osaa sanoa	2
–	2
Yhteensä	29

5.6 Kokoavasti kvantiteetista S2-opetuksessa

Kaikista 29 kyselylomakkeeseen vastanneesta S2-opettajasta 20 (69 %) kertoo kvantiteetin nousevan opetuksessa puheenaiheeksi oppilaiden omasta aloitteesta. Suurin osa näin vastanneista 20 opettajasta opettaa suomea toisena kielenä nuorille tai aikuisille, eli oppilaiden oma-aloitteisuus ja kiinnostus äännekestoja kohtaan saattaa johtua aikuisten kielenoppijoiden analyttisemmasta tavasta opiskella kieltä. Selvästi eniten oppilaat nostavat kvantiteetin puheenaiheeksi tilanteissa, joissa äännekestoista johtuvat

merkityserot johtavat väärinymmärryksiin. Kaikki 29 kyselyyn vastannutta S2-opettajaa kertoo myös itse opettavansa kvantiteettia oppilailleen. Vastanneiden opettajien tavoissa opettaa kvantiteettia korostuvat eniten ääntämisharjoitukset ja kuullunymmärtämistehtävät. Yllättävää ja mielenkiintoista on, että vain 10 opettajista käsittelee kvantiteettia kieliopissa, mutta tätä tulosta saattavat vääristää erilaiset ajattelutavat. Niiden 27 opettajan vastauksissa, joissa kerrotaan vielä tarkemmin tavoista opettaa kvantiteettia, korostuvat kuuntelutehtävät, sanelut, toisto, huomion kiinnittäminen sanastossa/kirjoittaessa, ääntämisharjoitukset ja merkityseroista keskustelu. Kyselyyn vastanneista S2-opettajista 19 (66 %) eli suurin osa opettaa kvantiteettia oppilailleen suomen opintojen alusta asti, koska sen oppiminen on oppijoille haastavaa ja vaatii kertausta: kvantiteetin opetus painottuu opintojen alkuun, mutta jatkuu myös läpi opintojen. Kaikki kyselyyn vastanneet S2-opettajat pitävät kvantiteetin opettamista tärkeänä aiheena S2-opetuksessa. Suurin osa perustelee kvantiteetin opettamisen tärkeyttä sen vaikutuksella ymmärrettävyyteen. Muita syitä ovat sen vaikutus merkitykseen ja oikeinkirjoitukseen sekä se, että kestoilmiö on suomen omalaatuinen piirre. Opettajien perustelut kohtaavat siis tässä kohtaa hyvin vahvasti sen kanssa, että oppilaat nostavat äännekestot oma-aloitteisesti opetuksessa puheenaiheeksi eniten merkityseroista johtuvissa väärinymmärrystilanteissa. Kyselyyn vastanneista S2-opettajista 19:n (66 %) mielestä oppijan kielitausta vaikuttaa ja kuuden (21 %) mielestä ei vaikuta suomen kvantiteetin oppimisen vaikeuteen. Sitä, että kielitausta vaikuttaisi, perustellaan yksittäisten äidinkielten ominaisuuksilla ja yleisesti sillä oppijan äidinkielen ominaisuudella, että siinä ei eroteta merkityksiä ollenkaan tai ainakaan samalla tavalla kuin suomen kielessä. Sitä, että kielitausta ei vaikuta kvantiteetin oppimiseen, perustellaan sillä, että vaikeuksia on kaikilla suomen oppijoilla kielitaustasta riippumatta, koska kvantiteetti on niin omalaatuinen piirre, sekä sillä, että kvantiteetin oppiminen ei ole kenellekään vaikeaa. Kokonaisuudessaan opettajien vastaukset olivat todella hajanaisia, eikä niiden pohjalta luoduille luokille näin ollen löytynyt juurikaan yhdistäviä selittäviä tekijöitä. Voidaan kuitenkin todeta, ettei S2-opettajien vastauksista heijastu sama todellisuus kuin opetussuunnitelmista, joiden mukaan valmistavassa opetuksessa, perusopetuksessa ja kotoutumiskoulutuksessa kvantiteettia ei käsitellä ollenkaan, ja S2-oppikirjoista, joiden mukaan kvantiteetti otetaan hyvin vähän huomioon valmistavassa ja alkeisopetuksessa, kotoutumiskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa.

6 LOPUKSI

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tehdä selvitys maahanmuuttajille vaikeaksi todetun ja ääntämisen ymmärrettävyyteen paljon vaikuttavan kvantiteetin, kvantiteettioppositioiden ja niistä muodostuvien minimiparien, opetuksesta S2-opetuksessa kolmen aineistokokonaisuuden (opetussuunnitelmat, S2-oppikirjat ja S2-opettajille suunnatun lomakehaastattelun vastaukset) avulla. Ääntämisen ja kvantiteetin opetuksesta toisen kielen opetuksessa ja suomi toisena kielenä -opetuksessa on kyllä tehty aikaisemminkin tutkimusta: on todettu, että ääntämisen opettaminen on tärkeä tekijä toisen kielen oppimisessa ja siihen tulisi opetuksessa panostaa. Aikaisemmassa tutkimuksessa on kuitenkin keskitytty vain ääntämisen ja kvantiteetin oppimistuloksiin, eikä siihen, opetetaanko ääntämistä ja kvantiteettia yleensä S2-opetuksessa ja miten niitä opetetaan, mikä nimenomaan oli tämän tutkimuksen aiheena. Ääntäminen ja kvantiteetti otetaan opetussuunnitelmien kohdalla eniten huomioon opetuksen luku- ja kirjoitustaitovaiheessa ja nimenomaan aikuisten opetuksessa: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012* sekä *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2017* ja *Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman 2017* lukutaitovaiheen kuvauksissa. Näissä opetussuunnitelmissa ääntämistä pidetään luku- ja kirjoitustaidon pohjana ja kuvattu opetus on ainakin osittain funktionaalista. Kvantiteettiin liittyen näissä mainitaan äännekestojen, lyhyiden ja pitkien vokaalien ja yksöis- ja kaksoiskonsonanttien harjoittelu. Minimiparien opetusta ja niiden hyödyntämistä kvantiteetin opettamisessa ei kuitenkaan mainita yhdessäkään opetussuunnitelmassa. Todella vähäistä tai olematonta ääntämisen ja kvantiteetin huomiointi on enimmäkseen lasten opetuksessa, kuten *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2015* ja *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -informaatioaineistossa (2016)*, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014*, *Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2016* sekä *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa 2012*. Suurimmassa osassa näistä opetussuunnitelmista painotetaan formalistisen perinteen mukaan kirjallista kielitaitoa.

Kuten opetussuunnitelmienkin kohdalla, ääntäminen ja kvantiteetti otetaan yleisesti ottaen parhaiten huomioon aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen oppikirjoissa: *Aasta se alkaa-*, *Moi!*- ja *Luku Startti* -oppikirjoissa. Vähiten (tai ei ollenkaan) ääntämistä ja kvantiteettia käsitellään valmistavan opetuksen ja alkeisopetuksen (poikkeuksena *Seikkailujen aapinen*), kotoutumiskoulutuksen ja aikuiskoulutuksen oppikirjoissa: *Eka suomi-*, *Aamu-*, *Oma suomi 1-*, *Ahaa! 1-*, *Hyvin menee!*

ja *Suomen mestari* -oppikirjoissa. Monissa niistä oppikirjoista, joissa opetetaan ääntämistä ja kvantiteettia, pidetään puhumista kirjoitustaidon pohjana. Tällöin kvantiteettia opetetaan implisiittisesti oppilaan oman oivaltamisen kautta, kvantiteetin opettelu aloitetaan perustellusti vokaaleista ja pitkistä vokaaleista sanan ensimmäisellä, painollisella tavulla, keskitytään pelkästään kielitaidon opetukseen ja kvantiteettia harjoitellaan näin ollen paljon suullisesti, kuten kuuntelemalla ja tunnistamalla erilaisia kestoja sekä toistamalla ja ääntämällä niitä. Minimipareja opetetaan ja hyödynnetään kvantiteetin opetuksessa vain kolmessa oppikirjassa: niiden laajempi hyödyntäminen olisi kuitenkin kannattavaa, koska minimiparien avulla pystytään keskittymään nimenomaan kestoeroihin. Suurimmassa osassa niistä oppikirjoista, joissa ääntämistä ja kvantiteettia ei opeteta tai opetetaan vain vähän, opetus on formaalista eli edetään kielitieto kielitaidon edellä, painotetaan kirjallista kielitaitoa ja suullista kielitaitoa harjoitellessakin keskitytään sanaston ja rakenteiden hallintaan. Tällöin kvantiteetti-ilmiökin vain esitellään eksplisiittisesti ohimennen, eikä sitä harjoitella ollenkaan tai harjoitellaan vain hyvin vähän. Ääntäminen ja kvantiteetti otetaan siis sekä opetussuunnitelmien että S2-oppikirjojen perusteella erityisesti huomioon S2-opetuksen luku- ja kirjoitustaitovaiheessa ja nimenomaan aikuisten opetuksessa. Ääntämisen opetuksen painottuminen S2-opintojen alkuvaiheeseen on väärin mallien syntymisen välttämiseksi hyvin perusteltua, mutta vaikka lapset oppivat aikuisia paremmin ääntämään, pitäisi ääntämisen opetuksen olla osana myös lasten opetusta. Samoin ääntämisen opetuksen pitäisi olla osana myös kotoutumiskoulutuksen opetusta, varsinkin kun aikuisten on lapsia vaikeampi oppia ääntämään uutta kieltä lähtökielen vahvan mallin takia.

Kaikki lomakehaastattelun kyselylomakkeeseen vastanneet S2-opettajat opettavat kvantiteettia oppilailleen: kvantiteetin opettamisen yleisissä tavoissa korostuvat ääntämisharjoitukset ja kuullunymmärtämistehtävät sekä vielä tarkemmin kuvatuissa kvantiteetin opettamisen tavoissa kuuntelutehtävät ja sanelut. Suurin osa kyselyyn vastanneista S2-opettajista opettaa kvantiteettia oppilailleen aivan suomen opintojen alusta asti sen haastavuuden takia. Kaikki kyselyyn vastanneista pitävät kvantiteettia tärkeänä aiheena S2-opetuksessa, ja suurimmaksi perusteluksi nousee kvantiteetin vaikutus merkitykseen ja sitä kautta ymmärrettävyyteen. Opettajien vastausten mukaan oppilaat nostavat kvantiteetin puheenaiheeksi eniten tilanteissa, joissa äännekestoista johtuvat merkityserot johtavat väärinymmärryksiin. Kuten edellä jo mainittiin, S2-opettajien vastaukset olivat todella hajanaisia, eivätkä ne heijasta samaa todellisuutta kuin opetussuunnitelmat ja S2-oppikirjat, joiden mukaan valmistavassa opetuksessa, perusopetuksessa ja kotoutumiskoulutuksessa kvantiteettia ei käsitellä ollenkaan, ja S2-oppikirjat, joiden mukaan kvantiteettia käsitellään hyvin vähän valmistavassa opetuksessa ja alkeisopetuksessa, kotoutumiskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa. Tosin opettajien vastausten hajanaisuus saattaa kuitenkin heijastaa myös sitä, että

ääntämisen ja kvantiteetin opetukselle ei ole opetussuunnitelmissa eikä oppikirjoissa yhtenäistä pohjaa, jos sitä on ollenkaan.

Kun ääntämisen ja kvantiteetin opetukselle ja niiden merkitykselle suomen kielen oppimiselle on vahvat teoreettiset ja S2-opettajien kokemukselliset perusteet, olisi tärkeää saada ne paremmin huomioituksi myös kaikissa S2-opetussuunnitelmissa ja S2-oppikirjoissa. Kuten edellä on esitetty, tietoa ja mahdollisesti myös taitoa kvantiteetin opettamisesta löytyy jo olemassa olevasta tutkimuskirjallisuudesta, osasta opetussuunnitelmia ja oppikirjoja ja myös S2-opettajakunnasta. Näitä tietoja ja taitoja voisi hyödyntää opetussuunnitelmien ja oppikirjojen laatimisessa. Ääntämisen ja kvantiteetin opetukselle tulisi antaa enemmän arvoa, ja niitä tulisi opettaa S2-opintojen alusta asti ja jatkuvasti. Se, ettei ääntämisen ja kvantiteetin opetukselle ole opetussuunnitelmissa eikä oppikirjoissa yhtenäistä pohjaa, voi johtua siitä, että opetussuunnitelmien S2-osuuksia ja S2-oppikirjoja laativat S2-opettajat, joiden koulutusrakenteet ja pätevyysvaatimukset eivät ole yhtenäisiä: S2-opettajilta ei esimerkiksi vaadita pakollisia S2-erikoistumisopintoja (ks. 2.2), joten S2-opettajilla ei myöskään ole yhtenäistä pohjaa ääntämisen ja kvantiteetin opettamiselle. S2-opettajien koulutusrakenteen ja pätevyysvaatimusten yhtenäistäminen sekä S2-erikoisopintojen lisääminen osaksi pätevyysvaatimuksia voisivatkin johtaa siihen, että kaikilla S2-opettajilla olisi kyky tarkastella suomea nimenomaan itselle vieraana kielenä ja keskittyä opetuksessa näin ollen myös ääntämiseen, kuten suomen kielelle hyvin omalaatuiseen ja siksi ulkomaalaisille niin hankalaan kvantiteettiin.

Tutkimuksen heikkoudet ja sen kehitysehdotukset koskevat suurimmaksi osaksi S2-opettajille suunnattua lomakehaastattelua ja sen kyselylomaketta. Tutkimuksen tulosten kannalta olisi ollut hedelmällisempää, jos S2-opettajien vastauksia olisi saatu kerättyä enemmän ja näin ollen vastauksista muodostuneille luokille olisi mahdollisesti voitu löytää yhteisiä tekijöitä ja selityksiä. Toisaalta vastausten hajanaisuutta saattaa selittää nimenomaan se, ettei ääntämisen ja kvantiteetin opetukselle ole yhteistä pohjaa opetussuunnitelmissa ja S2-oppikirjoissa ja etteivät S2-opettajien koulutusrakenteet ja pätevyysvaatimukset ole yhtenäisiä, jolloin vastausten määrän kasvaminen olisi tuskin muuttanut tilannetta. Kuitenkin tutkimuksen tulosten edustavuuden kannalta olisi ollut hyödyllisempää, jos vastaajia olisi saatu enemmän ja tasaisesti kaikista oppilaitoksista. Lisäksi S2-opettajilta olisi ollut hyödyllistä kysyä, tekevätkö he itse kvantiteettia käsitteleviä opetusmateriaaleja, jolloin tätä ei tarvitsisi vain veikata sen perusteella, että kvantiteetin käsittely on heikkoa tai jopa olematonta suurimassa osassa S2-oppikirjoista ja että opettajat kuitenkin kaikki opettavat kvantiteettia ja pitävät sen opetusta tärkeänä. Oletettua pienem-

mälle huomiolle tutkimuksessa jäivät tutkimuksen tavoitteissa ja tutkimuskysymyksissäkin vahvasti huomioitua kvantiteettioppositioista muodostuvat minimiparit, koska hieman yllättäen niitä ei mainittu yhdessäkään opetussuunnitelmassa ja niitä opetettiin ja hyödynnettiin kvantiteetin opetuksessa S2-oppikirjoistakin vain muutamassa. Lomakehaastattelun vastauksissa minimiparit toki nousivat hieman enemmän esiin, mutta tutkimuksen tuloksen selvyden kannalta olisi ollut järkevämpää keskittyä kyselyn pääkysymyksissä vain kvantiteetin opettamiseen ja tämän lisäksi kysyä, opettavatko opettajat oppilailleen kvantiteettioppositioista muodostuvia minimipareja ja hyödyntävätkö he niitä kvantiteetin opetuksessa ja jos hyödyntävät, miten. Nyt vastauksista ei voi tietää, koskevatko ne kvantiteetin vai minimiparien opetusta vai molempia. Kyselylomaketta laadittaessa pidettiin itsestäänselvyytenä, että kvantiteettioppositioiden ja niistä muodostuvien minimiparien opetus kulkisivat käsi kädessä, mikä osoittautui vääräksi olettamukseksi myöhemmin. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista ottaa S2-oppikirjojen analyysiin mukaan myös nyt aineiston ulkopuolella jätetyt opettajien oppaat ja tutkia, muuttaako se merkittävästi nyt saatua tulosta oppikirjojen osalta. Lisäksi vielä tärkeämpänä olisi mielenkiintoista itse havainnoida S2-opetusta: sitä, opetetaanko kvantiteettia ja miten sitä opetetaan sekä toteuttaa tämän havainnoinnin ja olemassa olevan teorian pohjalta myös omia opetuskokeiluja suomen kvantiteetin oppimisesta ja opettamisesta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata kvantiteetin opetuksen nykytilannetta S2-opetuksessa ja tehdä selvitys siitä, opetetaanko kvantiteettioppositioita ja niistä muodostuvia minimipareja S2-opetuksessa ja jos opetetaan, niin miten, missä onkin onnistuttu hyvin tähän tutkimukseen valittujen aineistojen osalta. Koska tutkimuksen aineistona toimi kuitenkin kaksi tekstiaineistokokonaisuutta eli opetussuunnitelmat ja S2-oppikirjat ja toisen käden havaintoaineistokokonaisuus eli S2-opettajien lomakehaastattelun vastaukset, on tässä kohtaa päästy vasta melko teoreettiseen kuvaukseen kvantiteetin opetuksesta S2-opetuksessa. S2-opettajien vastaukset toki tuovat aineistoon myös kuvausta käytännöstä, mutta kyselyn vastausten ei voi aina täysin luottaa vastaavan todellisuutta. Tutkimuksen tulos siis kyllä kuvaa kvantiteetin opetusta S2-opetuksessa, mutta melko teoreettisella tasolla ja myös perustuen toisen käden tietoon: kuten jo mainittiin, jatkotutkimuksissa olisi tärkeää päästä itse vielä havainnoimaan S2-opetusta ja tuottamaan tällä tavoin uutta tietoa kvantiteetin oppimisesta ja opettamisesta sekä mahdollisesti myös itse tuottamaan ja testaamaan kvantiteetin opetukseen soveltuvia menetelmiä. Lisäksi tutkimuksessa on onnistuttu keräämään yhteen ääntämisen ja kvantiteetin opetukseen liittyvää teoriaa sekä tapoja opettaa kvantiteettia, mistä voi olla S2-opettajille hyötyä, ja tutkimus saa toivottavasti S2-opettajat ylipäättään

kiinnittämään enemmän huomiota ääntämisen ja kvantiteetin opetukseen. Tutkimuksen tärkeimpänä tuloksena voidaan kuitenkin pitää sitä, ettei ääntämisen ja kvantiteetin opettamiselle, jonka merkityksestä kielitaidolle on vahvat teorian ja käytännön perusteet, ole opetussuunnitelmissa, S2-oppikirjoissa eikä myöskään S2-opettajilla yhtenäistä pohjaa. Tulos siis nostaa puheenaiheeksi S2-opetuksessa tärkeän kvantiteetin opetuksen kehnon tilanteen. Ääntämisen ja kvantiteetin huomioinnin S2-opetuksessa tulisi-kin siis kenties lähteä liikkeelle jo S2-opettajien koulutuksen tasolta, jolloin se S2-opettajien laatiessa opetussuunnitelmien S2-osuuksia leviäisi ensin myös opetussuunnitelmiin ja S2-opettajien laatiessa oppikirjoja opetussuunnitelmien pohjalta edelleen S2-oppikirjoihin, minkä jälkeen ääntäminen ja kvantiteetti lopulta olisivat mitä varmimmin edustettuna myös itse S2-opetuksessa.

LÄHTEET

Primäärilähteet

BACKMAN, MARI – KOLU, SIRI – LASSILA, KATI – SOLASTIE, KATI 2017: *Seikkailujen aapinen*. 3.–4. painos. Helsinki: Otava.

GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNI 2016: *Suomen mestari 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille*. 6. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura.

HEIKKILÄ, SATU – MAJAKANGAS, PIRKKO 2008: *Hyvin menee! 1: Suomea aikuisille*. Uudistetun laitoksen 1–4. painos. Helsinki: Otava.

HÄKKINEN, KAISA – NYLUND, ANNA 2018: *Luku Startti: Lukemisen ja kirjoittamisen oppikirja aikuisille maahanmuuttajille*. Helsinki: Finn Lectura.

KUPARINEN, KRISTIINA – TAPANINEN, TERHI 2015: *Oma suomi 1: Suomea aikuisille*. 1. painos. Helsinki: Otava.

LAHTONEN, SATU – VIRTANEN, JOHANNA – WAGER, MARIA 2013: *Moi! Luku- ja kirjoitustaidon oppikirja*. 5. painos. Helsinki: Opetushallitus.

LAINEN, RAUNO – UIMONEN, EILA – WAGER, MARIA 2017: *Aasta se alkaa*. 1. uudistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.

LAPPALAINEN, ULLA 2000: *Aamu: Suomen kielen lukemiston ja peruskieliopin harjoituskirja*. Helsinki: Opetushallitus.

LAPPALAINEN, ULLA 2015: *Aamu: Suomen kielen kuvasanakirja*. 14. painos. Helsinki: Opetushallitus.

LAPPALAINEN, ULLA 2018: *Aamu: Suomen kielen lukemisto ja peruskielioppi*. 8. painos. Helsinki: Opetushallitus.

LASSILA, KATI – BACKMAN, MARI – SOLASTIE, KATI 2015: *Seikkailujen aapinen: suomi toisena kielenä*. 3.–4. painos. Helsinki: Otava.

MERTARANTA, TEIJA – KUSHTSHENKO, LEENA 2011: *Eka suomi*. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.

MERTARANTA, TEIJA – KUSHTSHENKO, LEENA 2013: *Eka suomi tehtäväkansio*. Helsinki: Opetushallitus.

OPETUSHALLITUS 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon koulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/139339_aikuisten_maahanmuuttajien_luku_ ja_kirjoitustaidon_koulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf.

OPETUSHALLITUS 2012: *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2012*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/139342_aikuisten_maahanmuuttajien_kotoutumiskoulutuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2012.pdf.

OPETUSHALLITUS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

OPETUSHALLITUS 2015: *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. http://oph.fi/download/172848_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.

OPETUSHALLITUS 2016: *Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf.

OPETUSHALLITUS 2017: *Aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/download/184339_Aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf.

Tampereen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. https://www.tampere.fi/tiedostot/t/Bcnlf5iKh/Tampereen_kaupungin_perusopetuksen_opetussuunnitelma_2016.pdf.

Tampereen kaupungin aikuisten perusopetuksen opetussuunnitelma 2017. https://www.tampere.fi/tiedostot/l/og9hhndHX/Aikuisten_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2017.pdf.

TIKKANEN, LAURA – TÄHTINEN, NOORA 2017: *Ahaa! 1: Suomen kielen oppikirja aikuisille*. 1. painos. Helsinki: Finn Lectura.

Sekundäärilähteet

AHO, EJA 2004: Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. – Straszer, Boglárka & Brown, Anneli (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 9–46. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

ASIKAINEN, TANJA 2004: Prosodisten piirteiden kehitys kreikankielisen suomenoppijan puheessa kahden ja puolen vuoden aikana. – Straszer, Boglárka & Brown, Anneli (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 183–212. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

BROWN, ANNELI 2004: Kvantiteetin oppimisesta. – Straszer, Boglárka & Brown, Anneli (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 117–144. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

DERWING, TRACY – ROSSITER, MARIAN 2003: The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning* 13 (1) s. 1–17.

ECKMAN, FRED – ELREYES, ABDULLAH – IVERSON, GREGORY 2003: Some principles of second language phonology. *Second Language Research* 19 (3) s. 169–208.

FLEGE, JAMES 1995: Second language speech learning. Theory, findings, and problems. – Strange, Winifred (toim.), *Speech perception and linguistic experience. Issues in crosslanguage researchs* s. 233–277. Baltimore: York Press. http://jimflege.com/files/Flege_in_Strange_1995.pdf.

HARMANEN, MINNA 2003: Kielitiedolla lisää kielitajua – perusopetuksen ja lukion kielitiedon opetus. – *Virittäjä* 3/2011 s. 385–394. <https://journal.fi/virittaja/article/view/4554/4301>.

- HÄKKINEN, KAISA 2007: *Kielitieteen perusteet*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tietolipas 133. 7. painos. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- IIVONEN, ANTTI 2005: Fonetiikan merkitys kielenomaksumisessa ja -opetuksessa. – Iivonen, Antti, Aulanko, Reijo & Vainio, Martti (toim.), *Monikäyttöinen fonetiikka* s. 45–64. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen monisteita 21. 3. painos. Helsingin yliopiston fonetiikan laitos. <https://docplayer.fi/36393926-Monikayttoinen-fonetiikka.html>.
- KARASMA, KATRI 2012: *Suomi toisena kielenä -opetustieteen perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- KARLSSON, FRED 1983: *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Helsinki: WSOY.
- KARLSSON, FRED 1994: *Yleinen kielitiede*. Helsinki: Yliopistopaino.
- KODA, KEIKO 2007: Phonology and literacy. – Pennington, Martha C. (toim.), *Phonology in context* s. 219–244. Hampshire: Palgrave Macmillan. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=293771&query=>.
- KUMPULAINEN, TIMO 2017: Vieraskieliset lukiokoulutuksessa. – Portin, Marianne (toim.), *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla* s. 37–50. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:10. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla.pdf.
- LAAKSO, HANNA 2017: Vieraskieliset perusopetuksessa. – Portin, Marianne (toim.), *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla* s. 27–36. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:10. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla.pdf.
- LAPPI, OLGA & PORTIN, MARIANNE 2017: Vieraskieliset ammatillisessa koulutuksessa. – Portin, Marianne (toim.), *Vieraskieliset perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa 2010-luvulla* s. 51–94. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:10. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/188976_vieraskieliset_perusopetuksessa_ja_toisen_asteen_koulutuksessa_2010-luvulla.pdf.
- LATOMAA, SIRKKU – HÄMÄLÄINEN, EILA 2003: *Mitä kuuluu? Suomen kielen kuuntelu- ja ääntämisharjoituksia*. Helsinki: Finn Lectura.
- LEHTONEN, JAAKKO 1970: *Aspects of quantity in standard Finnish*. *Studia philologia Jyväskyläensia* (6). Jyväskylän yliopisto.
- LIEKO, ANNELI 1992: *Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille*. Helsinki: Finn Lectura.
- LINTUNEN, PEKKA 2014: Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. – Pietilä, Päivi & Lintunen, Pekka (toim.), *Kuinka kieltä opitaan: Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* s. 165–187. Helsinki: Gaudeamus.
- MADDIESON, IAN & PRECODA, KRISTIN 1984 (päivitys 1990): UPSID (UCLA Phonological Segment Inventory Database). <http://web.phonetik.uni-frankfurt.de/upsid.html> (17.5.2019).
- MAH, JENNIFER – ARCHIBALD, JOHN 2003: Acquisition of L2 Length Contrasts. – Liceras, Juana M, Zobl, Helmut & Goodluck, Helen (toim.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002): L2 Links* s. 208–212. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- MELA, MARJO 2003: Suomi toisena kielenä. – *Kielikello* 1/2003. <https://www.kielikello.fi/-/suomi-toisena-kielena>.
- MELARANTA, JUKKA 2018: Pitkät ja lyhyet äänteet, minimiparit. <http://saassa.blogspot.com/2009/04/pitkat-ja-lyhyet-aanteet-minimiparit.html> (20.5.2019).
- NENONEN, SARI 2001: Venäläiset suomenoppijat suomen kielen pitkien painottomien vokaalien havait-sijoina. – Charles, Mirjaliisa & Pirjo Hiidenmaa (toim.), *Tietotyön yhteiskunta – kielen valtakunta*. AFinLAn vuosikirja 2001 s. 11–31.
- NISSILÄ, LEENA 2003: S2-opetuksen didaktiikkaa. – Nissilä, Leena, Vaarala, Heidi & Martin, Maisa (toim.), *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Äidinkielen opetta-jainliiton vuosikirja XLVII s. 103–114. Helsinki: ÄOL.
- NISSILÄ, LEENA – MARTIN, MAISA – VAARALA, HEIDI – KUUKKA, ILONA 2006: *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- O'DELL, MICHAEL 2003: *Intrinsic timig and quantity in Finnish*. Väitöskirja. Tampereen yliopiston hu-manistinen tiedekunta. Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67344/951-44-5838-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- PENNALA, RIITTA 2013: *Perception and learning of Finnish quantity: study in children with reading disabilities and familial risk for dyslexia and Russian second-language learners*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston humanistinen tiedekunta. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41580/978-951-39-5222-8.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- PÄÄKKÖNEN, MATTI 1991: Suomen yleiskielen kirjaintilastoja. – *Kielikello* 1/1991. <https://www.kieli-kello.fi/-/a-sta-o-hon-suomen-kielen-yleisyystilastoja>.
- REMES, HANNU 2015: *Viron kielioppi*. Helsinki: Finn Lectura.
- SAARELAINEN, TIINA 2017: *Darinkielisten S2-oppijoiden fonologinen tietoisuus*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston viestintätieteiden tiedekunta. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102634/1514550071.pdf?sequence=1>.
- SAVOLAINEN, ERKKI 1998: Konsonanttien geminoituminen. <http://sokl.uef.fi/aineistot/aidinkieli/mur-teet/geminoit.html> (17.5.2019).
- STRASZER, BOGLÁRKA 2004: Suomen kielen prosodisten piirteiden oppiminen yliopiston tietoko-neavusteisella kurssilla. – Straszer, Boglárka & Brown, Anneli (toim.), *Suomen kielen prosodian opet-tamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 144–182. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- SUOMI, KARI – TOIVANEN, JUHANI – YLITALO, RIIKKA 2006: *Fonetiikan ja suomen äänneopin perus-teet*. Tampere: Gaudeamus
- SUOMENOPETTAJAT (julkaisuaika tuntematon): Kelpoisuusvaatimukset. <https://www.suomenopetta-jat.fi/opiskelu-suomen-opettajaksi/kelpoisuusvaatimukset/> (16.5.2019).
- TIERMAS, ANNE 2008: *Vokaalien kvantiteettiopposition omaksuminen kielenopiskelun alkuvaiheessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/37938/vokaalie.pdf?sequence=1>.

TILASTOKESKUS 2019: Vieraskieliset. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html> (3.5.2019).

TOIVOLA, MINNALEENA 2004: Kielen havaitseminen ja tuottaminen – tutkimusta suomen diftongeista. – Straszer, Boglárka ja Brown, Anneli (toim.), *Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä* s. 213–238. Kakkoskieli 5. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

TOIVOLA, MINNALEENA 2011: *Vieraan aksentin arviointi ja mittaaminen Suomessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Helsinki: Unigrafia. https://www.researchgate.net/profile/Minnaleena_Toivola/publication/236631826_Vieraan_aksentin_arviointi_ja_mittaaminen_suomessa/links/5630d18008ae2df441bb7fca/Vieraan-aksentin-arviointi-ja-mittaaminen-suomessa.pdf.

VAINIO, MARTTI 1996: Phoneme frequencies in Finnish text and speech. – Iivonen, Antti & Klippi, Anu (toim.) 1996: *Studies in logopedics and phonetics 5*. Helsingin yliopiston fonetiikan laitoksen julkaisuja, sarja B: Fonetiikka, logopedia ja puheoppi.

VIHANTA, VEIJO 1990: Suomi vieraana kielenä foneettiselta kannalta. – Jorma Tommola (toim.), *Foreign language comprehension and production – Vieraan kielen ymmärtäminen ja tuottaminen* s. 199–225. AFinLAn vuosikirja 1990.

WHITE, LEILA 2001: *Suomen kielioppia ulkomaalaisille*. 4. uudistettu painos. Helsinki: Finn Lectura.

WIIK, KALEVI 1965: *Finnish and English Vowels: a comparison with special reference to the learning problems met by native speakers of Finnish learning English*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja B, osa 94.

WIIK, KALEVI 1998: *Fonetiikan perusteet*. 2. painos. Helsinki: WSOY.

YLINEN, SARI 2006: *Cortical representations for phonological quantity*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Helsinki: Yliopistopaino. <https://core.ac.uk/download/pdf/14915396.pdf>.

LIITE 1: Kyselylomakkeen saateteksti

Lyhyt kysely suomen äännekestojen opettamisesta

Hyvä S2-opettaja!

Opiskelen Tampereen yliopistossa suomen kieltä ja teen graduani suomen äännekestojen opettamisesta. Tarkoitukseni on tämän kyselyn avulla selvittää S2-opettajien näkemyksiä ja käytäntöjä liittyen äännekestojen opettamiseen. Pyytäisin siis, että vastaisit oheiseen lyhyeen kyselyyni ja tukisit näin graduani toteutumista.

Vastaaminen kyselyyn tapahtuu alla olevan linkin kautta e-lomakkeella. Kysely on lyhyt, vastaaminen ei vie siis kauaa aikaasi. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Graduni ohjaajana toimii Anneli Pajunen Tampereen yliopistosta (anneli.pajunen@tuni.fi).

Toivon, että vastaisit kyselyyn jo viikon kuluessa, mutta vastausaika on 30.1.2019 asti. Muista painaa kyselyn lopuksi Valmis-painiketta, jotta vastauksesi tallentuu. Jos sinulla on kysyttävää kyselystä tai gradustani, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

Linkki kyselyyn: <https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/22466/lomake.html>

Vastauksesi on minulle todella tärkeä, kiitos jo etukäteen vastauksistasi!

Ystävällisin terveisin

Nina-Maria Ranta
nina-maria.ranta@tuni.fi

Suomen äännekestojen ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien opettaminen

Täytä ensimmäiselle sivulle taustatiedot ja vastaa itse kyselyyn toisella sivulla.

Muista painaa vielä kyselyn lopuksi kolmannella sivulla Valmis-painiketta, jotta vastauksesi tallentuu.

Jos sinulla on kysyttävää kyselystä tai pro gradu -tutkielmastani, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

Taustatiedot

* Syntymävuosi * Äidinkieli * Koulutus * Pääaine * Valmistumisvuosi

Oletko suorittanut S2-erikoistumisopinnot?

 Ei KylläMinä vuonna?

* Montako vuotta olet toiminut S2-opettajana?

Missä toimit S2-opettajana? Valitse tarvittaessa useampi.

 kaupungissa taajamassa maaseudulla

Missä opetat suomea toisena kielenä? Valitse tarvittaessa useampi.

 päiväkodissa alakoulussa yläkoulussa ammattikoulussa yliopistossa ammattikorkeakoulussa kansalaisopistossa yksityisessä kielikoulussa muuMuu, mikä?

Mitä taitotasoa (EVK) opetat? Valitse tarvittaessa useampi.

 luku- ja kirjoitustaito A1 A2 B1 B2 C1 C2

Käytätkö opetuksessasi oppikirjaa?

 Ei KylläKyllä, mitä kirjaa?

Vaikuttaako opetuksesi taustalla selvästi jokin yksittäinen teoria tai metodi?

 Ei Kyllä

Kyllä, mikä teoria/ metodi?

Kyllä, mikä teoria/ metodi?

Seuraava >>

Suomen äännekestojen ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien opettaminen

Täytä ensimmäiselle sivulle taustatiedot ja vastaa itse kyselyyn toisella sivulla.

Muista painaa vielä kyselyn lopuksi kolmannella sivulla Valmis-painiketta, jotta vastauksesi tallentuu.

Jos sinulla on kysyttävää kyselystä tai pro gradu -tutkielmastani, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

Kyselylomake

Suomen kielessä äännteillä on kaksi kestoä: lyhyt ja pitkä. Nämä kaksi kestoä ovat keskenään oppositioissa: jos äänteen kesto muuttuu, myös sanan merkitys muuttuu. Esimerkiksi *taka*, *takka* ja *tuli*, *tuuli*.

Minimiparilla tarkoitetaan sellaista sanaparia, jotka eroavat toisistaan vain yhden äänteen kohdalla ja joilla on eri merkitys (esim. *kala*, *pala*). Näin ollen kaikki suomen kielen sanat, joissa on kesto-oppositio, voivat muodostaa myös minimiparin (esim. *tuli*, *tuuli*).

Nousevatko äännekesto ja niiden oppositioista muodostuvat minimiparit oppilaiden aloitteesta puheenaiheeksi opetuksessa?

- Kyllä
 Ei

* Millaisissa tilanteissa äännekesto ja niiden oppositioista muodostuvat minimiparit nousevat puheenaiheeksi oppilaiden aloitteesta? (Jos eivät nouse puheenaiheeksi, vastaa tähän -.)

Opetatko suomen äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja oppilaillesi?

- Kyllä
 Ei

Millä tavalla/ tavoilla opetat äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja? Voit valita useamman vaihtoehdon. (Jos et opeta aihetta, valitse vain vaihtoehto en millään tavalla.)

- sanastotehtävät
 ääntämisharjoitukset
 kuullunymmärtämistehtävät
 luetunymmärtämistehtävät
 kirjoitustehtävät
 kieliopin opetus
 en millään tavalla
 muu
muu, mikä?

muu, mikä?

* Missä vaiheessa S2-opintoja käsittelet oppilaiden kanssa äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja? (Jos et opeta aihetta, vastaa tähän -.)

* Kerro vielä tarkemmin tavoitiasi opettaa äännekestoja ja niiden oppositioista muodostuvia minimipareja. (Jos et opeta aihetta, vastaa tähän -.)

Koen äännekestojen ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien opettamisen tärkeäksi aiheeksi S2-opetuksessa.

täysin eri mieltä jokseenkin eri mieltä en osaa sanoa jokseenkin samaa mieltä täysin samaa mieltä

* Vastauksesi

* Miksi pidät äännekestojen ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien opettamista tärkeänä/ miksi et?

LIITE 2: Kyselylomake

*Vaikuttaako kokemuksesi mukaan erityisesti jokin tietty kielitausta/ jotkut tietyt kielitaustat suomen äännekestojen oppimiseen ja sen vaikeuteen? Mikä/ mitkä ja miksi?

<< Edellinen Seuraava >>

Tallenna vastauksesi vielä seuraavalla sivulla painamalla Valmis-painiketta.

Vastauksesi on minulle todella tärkeä, kiitos!

Nina-Maria Ranta

nina-maria.ranta@tuni.fi

Sivu 2 / 3

Järjestelmänä Eduix E-lomake 3.1, www.e-lomake.fi

Suomen äännekestojen ja niiden oppositioista muodostuvien minimiparien opettaminen

Täytä ensimmäiselle sivulle taustatiedot ja vastaa itse kyselyyn toisella sivulla.

Muista painaa vielä kyselyn lopuksi kolmannella sivulla Valmis-painiketta, jotta vastauksesi tallentuu.

Jos sinulla on kysyttävää kyselystä tai pro gradu -tutkielmastani, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

Oletko tyytyväinen antamiisi arvoihin? Tämän sivun jälkeen tapahtuu tallennus, etkä enää voi tällä lomakkeella muuttaa arvoja.

Tietojen lähetys

<< Edellinen Valmis

Sivu 3 / 3

Järjestelmänä Eduix E-lomake 3.1, www.e-lomake.fi