

*Mäkipää, T., R. Hilden & A. Huhta (toim.) 2023. Kielenoppimista tukeva arviointi – Assessment for supporting language learning. AFinLA-teema / n:o 15, 40–59.*

**Päivi Virkkunen & Minnaleena Toivola**  
Helsingin yliopisto

## **Lukio-opiskelijoiden käsityksiä vieraan kielen ääntämisen opetuksessa saadusta palautteesta**

### **Nostot**

- Vieraan kielen ääntämisestä annettava palaute lisää oppijan tietoisuutta ja auttaa oppimisessa.
- Selvä enemmistö lukiolaisista arvostaa hyvää ääntämistä ja toivoo saavuttavansa syntyperäisen puhujan kaltaisen ääntämisen.
- Vastaajat toivovat saavansa opettajalta sekä positiivista että korjaavaa palautetta.
- Tulokset rohkaisevat opettajia antamaan myös korjaavaa ääntämispalautetta opiskelijoilleen.

## Abstract

In foreign language teaching, feedback is an essential part of learning pronunciation. It raises the learner's awareness of the strengths and weaknesses of their pronunciation. Yet previous research has shown that teachers often feel uncomfortable when giving feedback on learners' pronunciation. We conducted a survey among Finnish high school students to find out their pronunciation targets and what kind of feedback they would like to receive. The survey revealed that a clear majority (80 %, n=1953) of respondents appreciated good pronunciation and wished for native-like pronunciation. They hoped to receive feedback from the teacher, and they understood the importance of corrective feedback for learning. Based on our findings we encourage teachers to provide positive and corrective pronunciation feedback to their students to promote effective learning.

**Keywords:** pronunciation, feedback, phonetics

**Asiasanat:** ääntäminen, palaute, fonetiikka

## 1 Johdanto

Suomalaiset kieltenopettajat pitävät ääntämistä tärkeänä kielitaidon osana (Tergujeff 2013) ja kokevat sen opettamisen tarpeelliseksi (Virkkunen & Toivola 2020). Palaute on olennainen osa ääntämisen oppimista, koska se lisää oppijan tietoisuutta hänen ääntämisensä vahvuuksista ja heikkouksista. Opettajat saattavat kuitenkin tuntea itsensä epävarmoiksi palautteenantajiksi (Virkkunen & Toivola 2020), minkä seurauksena suomalaiset lukiolaiset kokevat saavansa opettajiltaan hyvin niukasti palautetta (Mäkipää 2021). Toisaalta saatua palautetta ei välttämättä koeta opintojen kannalta hyödylliseksi (Pollari 2017). Opiskelija voi kokea myös opettajan tiedostamattaan antamat tai antamatta jättämät kommentit positiiviseksi tai negatiiviseksi palautteeksi (Huhtala 2015).

Kieltenopetuksessa ääntämismallin valinta ja oppimisen tavoitteen määrittäminen ovat peruskysymyksiä (Lintunen 2014). Lintusen ja Dufvan (2017) mukaan käsitteiden määrittely ei kuitenkaan ole yksinkertaista. He viittaavat mallilla vieraan kielen muotoon, joka on tietynlainen ihanneversio opiskellusta kielestä. Tavoite taas on konkreettinen, tietyn aikavälin toive saavutettavasta kielitaidosta. Opetuksessa ääntämisen malli on yleensä maantieteellisesti ja sosiaalisesti neutraali standardikieli, mutta kielenoppijan ääntämisen mallina voi olla kuka tahansa hänen itsensä valitsema puhuja. Ääntämisen tavoitteet opiskelijoilla vaihtelevat suuresti; osa toivoo voivansa ääntää vierasta kieltä mahdollisimman samalla tavalla kuin äidinkielliset puhujat, kun taas toisille riittää se, että tulee ymmärretyksi (Tergujeff 2013; Ilola 2018). Tietääksemme laajempaa tutkimusta lukio-opiskelijoiden omista ääntämistavoitteista ei ole toistaiseksi tehty.

Teimme suomalaisille lukiolaisille suunnatun kyselyn selvittääksemme, minkälaisia tavoitteita opiskelijoilla on vieraan kielen ääntämisensä suhteen. Tässä tutkimuksessa

myös ruotsin ajatellaan olevan vieras kieli, vaikka sillä onkin Suomessa virallisesti toisen kielen asema. Selvitimme myös, millaista palautetta lukiolaiset haluaisivat saada ääntämisestään, miten he suhtautuvat eri tavoin annettuun palautteeseen ja millaista palautetta he pitävät toimivana.

## 1.1 Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi

Opiskelija on lukion aloittaessaan käynyt läpi peruskoulun aikana vähintään yhden pitkän (A1) ja yhden keskipitkän (B1) kielen oppimäärät, joista toinen on kotimainen kieli (suomi tai ruotsi) ja toinen jokin vieras kieli tai saamen kieli. Lukiossa näiden kielten opiskelu jatkuu, ja opiskelija voi halutessaan aloittaa myös uuden vieraan kielen opiskelun.

Vieraiden kielten opetussisällöt määritellään lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetusministeriö 2019). Niissä tuodaan esille, että suullinen kielitaito on tärkeää ja ääntämiseen tulee kiinnittää huomiota alusta alkaen. Kielten A-oppimäärän keskeisistä sisällöistä löytyvät mm. kohdekielen äänneiden muodostuminen ja puheen tuottaminen sekä kohdekielen variantit ja vertailu muihin kieliin (Opetusministeriö 2019: 186). Ylioppilaskirjoituksissa painotetaan kuitenkin kirjallista kielitaitoa. Koska arviointi ohjaa opetusta (Pohjala 2004), tämä vaikuttaa myös kielten oppimissisältöjen painotukseen opetuksessa. Opettajat ovatkin aikaisemmissa tutkimuksissa (Tergujeff 2013; Virkkunen & Toivola 2020) tuoneet esille, että tunneilla ei ole aikaa keskittyä ääntämisen opettamiseen. Opettajilta saattaa myös puuttua tietoa kielten välisistä foneettisista eroista sekä siitä, miten ääntämistä opetetaan. Ääntämisen opettamista helpottaa tieto fonetiikasta, äänneistä sekä prosodisista piirteistä, kuten intonaatiosta, rytmistä ja kestoista (Virkkunen & Toivola 2020).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019) kehoitetaan opettajaa tekemään oppiminen näkyväksi arvioimalla opiskelijan edistymistä. Lukiolain (714/2018, 37 § 4 mom.) mukaan ”Kielten opetuksessa opiskelijalta arvioidaan kielitaidon muiden osa-alueiden lisäksi suullinen kielitaito”. Arviointi on oppijalle asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten välistä vertailua. Summatiivinen arviointi viittaa oppimista mittaavaan loppuarviointiin, kun taas formatiivinen arviointi tapahtuu oppimisen aikana, oppimista varten (Bloom ym. 1971). Olennainen osa formatiivista arviointia on palaute, jonka avulla opiskelija oppii suuntaamaan harjoittelunsa oikeisiin asioihin.

## 1.2 Palaute kielenoppimisessa

Palaute on tärkeä osa kielenoppimisprosessia (Spada & Lightbown 1993). Vieraan kielen opetuksessa annettu palaute voi olla positiivista tai korjaavaa. Pedagogisessa mielessä positiivinen palaute antaa opiskelijalle myönteistä tukea ja lisää motivaatiota

opiskelun jatkamiseen (Harackiewicz 1979; Oroujlou & Vahedi 2011; Thohir 2017). Mäkipää ja Hildénin (2021) tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten lukiolaisten käsityksiä kielenopettajien antamasta palautteesta. Tulosten mukaan lukiolaiset (n=282) toivoivat kielenopettajiltaan erityisesti korjaavaa palautetta, mutta palautetta ei nähty tärkeänä osana opettajan arviointityötä.

Yleisimmin tutkimuksissa viitataan viiteen korjaavan palautteen teemaan: 1) pitääkö opiskelijoiden virheitä korjata, 2) mitkä virheet korjataan, 3) kuka korjaa virheet, 4) milloin virheet korjataan ja 5) miten virheet korjataan? (Hendrickson 1978; Lyster & Ranta 1997; Ellis 2009.) Näiden kysymysten lisäksi tutkimus on laajentunut pohtimaan, millainen korjaava palaute on tehokkainta ja mitä vaikutuksia korjaavalla palautteella on esimerkiksi oppijan tunteisiin (Wu ym. 2021).

Lyster ja Rannan (1997, suomenkieliset termit Hakola 2008) mukaan kuusi korjaavan palautteen antamistapaa ovat suora korjaaminen (*explicit correction*), uudelleenmuotoilu (*recast*), selvennyspyyntö (*clarification request*), metakielellinen korjaus (*metalinguistic feedback*), johdattelu (*elicitation*) ja toistaminen (*repetition*). Uudelleenmuotoilu on yleinen korjaamistapa erityisesti kielenopetuksessa. (Panova & Lyster 2002; Sheen 2004; Lyster & Mori 2006; Yoshida 2008.) Opettaja korjaa implisiittisesti oppijan tuottaman virheellisen muodon, mutta ei selitä virhettä tarkemmin. Jos oppija ei saa opettajan korjauksesta selville, missä virhe oli, oppimista ei ehkä tapahdu (Chin 2006; Ahangari 2014; Lee 2016). Metakielellinen korjaus sisältää foneettista tietoa tai muita kommentteja, joiden avulla opettaja johdattelee oppijaa virheen havaitsemisen jälkeen oikeaan kielimuotoon (Lyster & Ranta 1997).

### 1.3 Vieraan kielen ääntäminen

Vieraan kielen ääntämisen oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten esimerkiksi ikä ja motivaatio (ks. esim. Ullakonoja & Dufva 2016). Oppijan tulee olla tietoinen oman ääntämisensä vahvuuksista ja ongelmista, jotta hän tietää, mihin suunnata harjoittelunsa saavuttaakseen tavoittelemansa ääntämistaidon (Tergujeff ym. 2019). Ääntämisen opetuksessa palautteenantaja vahvistaa positiivisella palautteella sitä, että oppija on tuottanut kohdekielen mukaisia äänneitä, intonaatiota ja painoituksia, kun taas korjaavalla palautteella tuodaan esille, että niissä on virheitä. Kielitietoinen opetus, foneettinen tieto ja palautteen mukainen harjoittelu auttavat oppijaa paremmaksi ääntäjäksi (esim. Kennedy & Trofimovich 2010; Couper 2011; Saito 2011; Lintunen 2014; Carey ym. 2015).

Ääntäminen on usein henkilökohtaisimmaksi koettu kielitaidon osa-alue (Lintunen 2014) ja opiskelijat voivat arastella puhumista, koska he pelkäävät tekevänsä virheen tai joutuvansa luokkatovereiden arvioinnin kohteeksi. Ääntämisen arviointi voidaan myös sekoittaa oman äänenlaadun arviointiin (Setter & Jenkins 2005). Ääntäminen ja siitä saatu palaute voi herättää vahvoja tunteita ja jopa hetkellistä osaamattomuuden tunnetta (Baran-Łucarz 2013; Pekrun 2016; Lintunen ym. 2017).

Kielenopetuksessa palaute, joka saadaan opettajalta, koetaan usein hyödylliseksi (Lintunen ym. 2017; Martin & Sippel 2021). Palautetta voi saada opettajan lisäksi myös toisilta oppijoilta (Ketonen 2021; Martin & Sippel 2022). Monet oppijat ovat kokeneet vertaispalautteen auttavan oman ääntämisen oppimisessa, mutta aiheesta on myös ristiriitaisempia tuloksia, sillä onnistunut palautteenanto vaatii oikeanlaista ohjeistusta ja harjoittelua (Martin & Sippel 2021).

#### 1.4 Aiempi tutkimus ääntämispalautteesta

Kielenopetuksessa annettavan korjaavan palautteen laatua ja ajankohtaa on tutkittu jonkin verran (ks. esim. Huang & Jia 2016; Ölmezer-Öztürk & Öztürk 2016; Phuong 2022). Usein tutkimuksissa käsitellään kuitenkin kielitaitoa yleisesti, eikä ääntämistä tarkastella erikseen. Tutkimusta korjaavasta ääntämispalautteesta ja siihen liittyvistä käsityksistä on tehty opettajan näkökulmasta (ks. esim. Baker & Burri 2016; Couper 2019). Oppijan näkökulma jää kuitenkin usein puuttumaan.

Positiivisen palautteen antaminen tuntuu opettajista helpolta, mutta korjaamista vältetään etenkin luokkahuonetilanteissa (Virkkunen & Toivola 2020). Korjaavan palautteen antamisen parhaaseen ajankohtaan ja tapaan ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta (Dlaska & Krekeler 2013). Opettajat kokevatkin usein epävarmuutta siitä, miten ääntämispalautetta tulisi antaa ja millainen vaikutus sillä on oppijoihin (Lintunen & Mäkilähde 2017; Couper 2019). Suomalaiset kielenopettajaopiskelijat tuovat esille toiveensa reilusta, tasapuolisesta ja kannustavasta arvioinnista, mutta toteavat samalla, ettei arviointia tai palautteen antamista harjoitella riittävästi koulutuksen aikana (Huhtala 2015).

Suomalaiset opiskelijat ovat aiemmissä tutkimuksissa toivoneet korjaavaa palautetta ääntämisestään. Ilolan (2018) 9-luokkalaisia oppilaita tutkinut laadullinen tapaustutkimus osoitti, että he halusivat oppia ääntämään paremmin ja toivoivat saavansa myös korjaavaa palautetta. Lintusen ym. (2017) tutkimuksessa englannin yliopisto-opiskelijat kokivat korjaavan palautteen hyödyllisenä ja oppimista edistävänä, ja he toivoivat saavansa korjaavaa palautetta erityisesti opettajilta. Lukio-opetuksessa annettua vieraan kielen ääntämispalautetta ei ole juuri tutkittu. Korjaava palaute näyttäytyy kuitenkin tutkimuksen mukaan oleellisena tekijänä ääntämisen oppimisessä (ks. Saito 2012).

## 2 Tutkimuskysymykset ja -aineisto

Tässä tutkimuksessa selvitetään suomalaisten lukiolaisten käsityksiä hyvän ääntämisen tärkeydestä ja ääntämisen opetuksessa saatavasta palautteesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten tärkeänä opiskelijat pitävät hyvää ääntämistä ja haluaisivatko he, että heidän ääntämisensä olisi mahdollisimman samanlaista kuin äidinkielisillä puhujilla?
2. Minkälaista palautetta opiskelijat toivoisivat saavansa ääntämisestään? Keneltä, milloin ja millaisessa muodossa se pitäisi saada?
3. Miten opiskelijat ajattelevat positiivisen ja korjaavan palautteen vaikuttavan heidän ääntämisen oppimiseensa?
4. Miten opettajan tulisi antaa korjaavaa ääntämispalautetta?

## 2.1 Aineisto ja analyysimenetelmät

Tutkimus toteutettiin verkkokyselynä marras–joulukuussa 2021 Helsingin, Kuopion ja Turun suomenkielisissä päivälukioissa. Kysely lähetettiin kaikkiin kyseisten kaupunkien lukioihin ja koulut saivat itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Opiskelijoille ja heidän huoltajilleen lähetettiin etukäteen tiedote tutkimuksesta. Anonyymiin kyselyyn vastattiin koulupäivän aikana luokanvalvojan tai kielten tunneilla, joten kyselyn vastaajiksi eivät valikoituneet vain ne opiskelijat, jotka muutenkin pitävät kieltenopiskelusta.

Kyselylomake oli Helsingin yliopiston e-lomake. Sen pohjana oli kysely (Wu 2020), jota muokattiin tutkimukseemme sopivaksi. Lomakkeessamme oli 72 väitettä tai kysymystä, jotka jakautuivat yhdeksään pääteemaan: 1) vastaajan taustatiedot (kuten ikä, sukupuoli, vuosikurssi ja kyselyyn valikoitunut kieli), 2) ääntämisen oppimisprosessi, 3) pitäisikö ääntämistä korjata, 4) mitä virheitä korjataan, 5) kuka korjaa (opettaja vai luokkatoverit) ja milloin korjataan, 6) miten korjataan (eksplisiittinen vai implisiittinen palaute) sekä 7) millaisia tunteita positiivinen ja korjaava palaute herättävät. Lisäksi vastaajat arvioivat 8) opettajalta ja luokkatovereilta saadun positiivisen ja korjaavan palautteen vaikutusta ääntämisen oppimiseensa. Vastaajat myös kertoivat mielipiteensä siitä, 9) miten opettajan tulisi antaa korjaavaa palautetta.

Kyselyn väittämiin tai kysymyksiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Lomakkeessa oli annettu sanalliset selitykset vain asteikon ääripäille, koska emme halunneet, että annetut termit ohjaisivat vastauksia. Avoimissa kysymyksissä vastaajat saivat kertoa tarkemmin, miten oman ääntämisen oppimiseen vaikuttaa se, että siitä saa positiivista tai korjaavaa palautetta. Avovastausten osalta noin 10 % vastaajista jätti vastauksen tyhjäksi.

Lomakkeen alussa vastaajille kerrottiin, mitä positiivisella ja korjaavalla palautteella tarkoitettiin tässä kyselyssä. Positiivista palautetta kuvattiin seuraavasti: "Positiivinen palaute tarkoittaa sitä, että olet ääntänyt oikein ja opettaja huomioi sen sanomalla esimerkiksi: Hienoa, äänsit sanan juuri oikein! tai Hyvä, tuo on juuri oikeanlainen kysymysintonaatio!". Korjaavaa palautetta kuvattiin seuraavasti: "Korjaava palaute tarkoittaa tässä kyselyssä sitä, että olet tehnyt ääntämisvirheen (esimerkiksi ääntänyt väärän vokaalin, konsonantin tai painottanut väärää sanan osaa, jolloin sanan merkitys

on muuttanut) ja opettaja korjaa virheesi.” Näillä esimerkillä haluttiin myös kiinnittää vastaajien huomio siihen, että ääntämiseen sisältyy sekä äännetason että prosodisen tason ilmiöitä, jotka molemmat vaikuttavat ääntämiseen.

Tässä artikkelissa raportoimme korjaavaan palautteeseen liittyvän kokonaisuuden, jossa käsitellään vastauksia teemoihin 1, 5, 6, 8 ja 9. Tuloksia analysoitiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä käyttäen. Määrällisten tulosten kuvailussa käytettiin frekvenssi- ja prosenttijakaumia sekä keski- ja hajontalukuja. Avoimia vastauksia tarkasteltiin sisällönanalyysin keinoin, ja tulokset muodostettiin aineiston perusteella. Analyysimenetelmänä oli määrällinen sisällönerittely (Tuomi & Sarajärvi 2017), jonka avulla selvitettiin, miten toistuvasti tietyt seikat ilmenivät aineiston avoimissa vastauksissa. Vastaukset taulukoitiin teemoittain ja tutkimusraporttiin lainatut esimerkit valikoituivat edustamaan neljää tämän artikkelin kannalta keskeistä teemaa: positiivisen ja korjaavan palautteen saamista, palautteenantotapoja sekä ääntämisen tärkeyttä osana kielitaitoa. Kommentit ovat alkuperäisessä muodossaan, ja niistä on korjattu vain yksittäiset, ilmeiset lyöntivirheet.

## 2.2 Vastaajien taustatiedot

Kyselyyn vastasi 1953 äidinkieleltään suomenkielistä lukiolaista. Heistä 900 kävi lukiota Kuopiossa, 551 Helsingissä ja 501 Turussa. Yhden vastaajan asuinpaikka ei ole tiedossa. Vastaajista naisia oli 1225 (62,7 %), miehiä 593 (30,4 %) ja muita 63 (3,2 %), 72 vastaajaa (3,7 %) ei ilmoittanut sukupuoltaan.

Vastaajat olivat syntyneet vuosina 1999–2006 (mediaani 2004). Opiskelijat jakautuivat lukion vuosikursseille seuraavasti: 1. vuosikurssi 874 vastaajaa (44,8 %), 2. vuosikurssi 610 vastaajaa (31,2 %), 3. vuosikurssi 453 vastaajaa (23,2 %) ja 4. vuosikurssi 16 vastaajaa (0,8 %).

## 3 Tulokset

Kerromme ensin vastaajien kyselyssä valitsemista kielistä sekä siitä, kuinka paljon he olivat mielestään saaneet ääntämisopetusta ja palautetta ääntämisestään. Toisessa alaluvussa selvitämme, kuinka tärkeäksi vastaajat kokivat hyvän ääntämisen itselleen ja toivoivatko he sen olevan samanlaista kuin kieltä äidinkielenään puhuvilla. Kolmannessa alaluvussa kerromme, keneltä ja millaista palautetta opiskelijat toivoivat ja milloin he halusivat sitä saada. Neljäs alaluku tarkastelee opiskelijoiden ajatuksia palautteen hyödyllisyydestä sen laadun (korjaava vai positiivinen palaute) suhteen.

Kahdessa viimeisessä alaluvussa käsitellään avovastausten kommentteja palautteen merkityksestä ja hyvästä palautteesta.

### 3.1 Vastaajien kielivalinnat sekä ääntämisen opetuksen ja saadun palautteen määrä

Opiskelijat saivat itse valita yhden lukiossa opiskelemansa kielen, jonka perusteella he vastasivat kyselyyn (ks. taulukko 1). Valinta kohdistui useimmin englannin kieleen. Koska opiskelija sai itse valita, minkä kielen mukaan hän vastasi, tämä vaikutti samalla välillisesti siihen, miten pitkään hän oli opiskellut kyseistä kieltä. Yli puolet (60,3 %) vastauksista kohdistui ensimmäisenä aloitettuun pitkään kieleen, jota oli lukion alkuun mennessä opiskeltu keskimäärin seitsemän vuotta. Lukiossa alkavan kielen perusteella vastasi noin 12 % opiskelijoista.

TAULUKKO 1. Kieli, jonka perusteella lukiolaiset (n=1953) vastasivat kyselyyn.  
Vastausten lukumäärät ja prosenttiosuudet kaikista vastauksista.

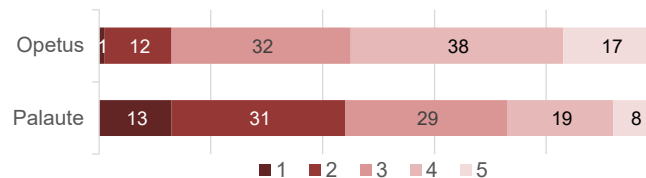
Kieli	vastausten lukumäärä	% kaikista vastauksista
englanti	1251	64,1
ruotsi	337	17,3
ranska	121	6,2
saksa	103	5,3
espanja	73	3,7
venäjä	24	1,2
japani	20	1,0
kiina	8	0,4
italia	8	0,4
muu	8	0,4
yhteensä	1953	100

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan, miten paljon heille oli opetettu ääntämistä kyselyyn valitun kielen oppitunneilla. Asteikolla 1 (ei lainkaan) – 5 (täysin riittävästi) kaikkien vastausten keskiarvo oli 3,58 (keskihajonta, jatkossa kh, 0,95). Vastaajista 17,1 % ajatteli, että heille oli opetettu ääntämistä täysin riittävästi ja 1,2 % vastasi, että ääntämistä ei oltu opetettu lainkaan. Opiskelijoita pyydettiin myös arvioimaan, miten



paljon he ovat saaneet palautetta omasta ääntämisestään kyseisen kielen oppitunneilla. Asteikolla 1 (ei lainkaan) – 5 (täysin riittävästi) kaikkien vastausten keskiarvo oli 2,78 (kh 1,13). Alle kolmannes vastaajista (27,1 %) koki, että oli saanut riittävästi (vastaus 4 tai 5) palautetta ääntämisestään. Lähes puolet vastaajista (43,8 %) koki, ettei ollut saanut riittävästi (vastaus 1 tai 2) palautetta ääntämisestään (ks. kuvio 1).

Väitteeseen ”Mielestäni on normaalia, että vieraan kielen opiskelija tekee virheitä oppiessaan ääntämistä” kaikkien vastausten keskiarvo oli 4,79 (kh 0,53). Selkeä enemmistö, 1630 vastaajaa, oli väitteestä täysin samaa mieltä ja vain 11 täysin tai lähes eri mieltä. Opiskelijat siis ymmärtävät, että virheiden tekeminen kuuluu vieraan kielen ääntämisen harjoitteluun.



KUVIO 1. Vastaajien (n=1953) arvio siitä, kuinka paljon heille on opetettu ääntämistä ja kuinka paljon he ovat saaneet palautetta ääntämisestään kyselyyn valitun kielen oppitunneilla. Asteikko 1 (ei lainkaan) – 5 (täysin riittävästi). Kuvion luvut ovat prosenttiosuuksia kaikista vastauksista.

### 3.2 Oma ääntämistaito ja sen tärkeys

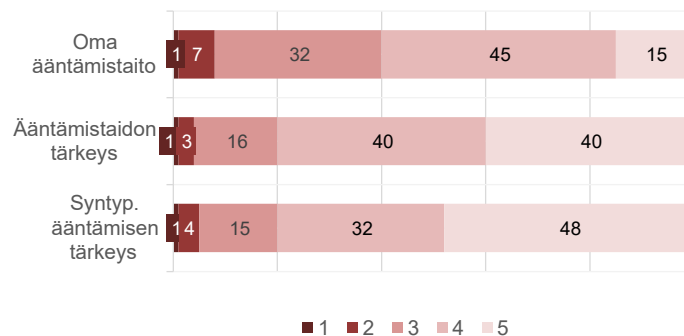
Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan omaa ääntämistaitoaan asteikolla 1 (heikko) – 5 (erinomainen). Kaikkien vastausten keskiarvo oli 3,64 (kh 0,87). Lähes puolet vastaajista arvioi ääntämistaitoaan vaihtoehdolla 4 (ks. kuvio 2).

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää, miten tärkeänä opiskelijat pitivät hyvää ääntämistä. Asteikolla 1 (ei lainkaan tärkeää) – 5 (erittäin tärkeää) kaikkien vastausten keskiarvo oli 4,22 (kh 0,90): *Ääntämisen ja puhumisen pitäisi olla suuremmissa osassa kielten opiskelussa, sillä koen sen olevan vaikein ja tärkein osa kielen osaamista.* (vastaaja 1894) Vastaajista 80 % piti hyvää ääntämistä itselleen tärkeänä (vastaus 4 tai 5, ks. kuvio 2). *Mitä hyötyä on osata lukea ja kirjoittaa täydellisesti, jos ei saa sanaa suustaan, kun on tosi paikka kyseessä?* (vastaaja 1873) Vain 4 % vastaajista ajatteli, että ääntäminen ei ole heille juurikaan tärkeää (vastaus 1 tai 2).

Lisäksi ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää opiskelijoiden toiveita ääntämisensä suhteen. Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan väitettä ”Haluaisin, että ääntämiseni on mahdollisimman samanlaista kuin kieltä äidinkielenään puhuvilla”, asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Kaikkien vastausten keskiarvo oli 4,22 (kh 0,90). Edellisen kysymyksen hyvä ääntäminen ei vielä määrittele ääntämisen

49 LUKIO-OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ VIERAAN KIELEN  
ÄÄNTÄMISEN OPETUKSESSA SAADUSTA PALAUTTEESTA

tasoa, sillä jokaisella on todennäköisesti oma määritelmä sille, mikä on itselle hyvää ääntämistä. Sen sijaan ”mahdollisimman samanlainen ääntäminen kuin äidinkieli-  
sellä puhujalla” on objektiivisempi malli, jota kohti omassa harjoittelussa voi pyrkiä. Vastaajista 80 % toivoi, että heidän ääntämisensä olisi mahdollisimman samanlaista kuin kieltä äidinkielenään puhuvilla (vastaus 4 tai 5, ks. kuvio 2).

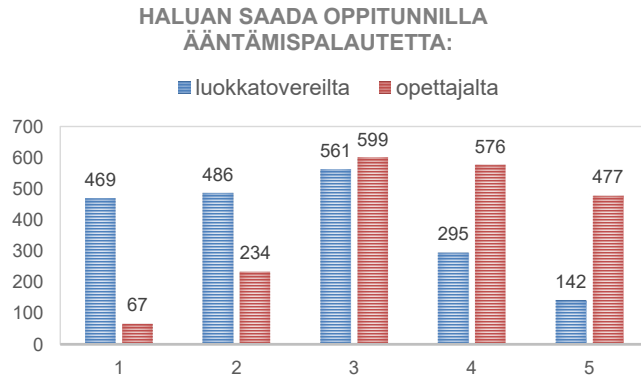


KUVIO 2. Opiskelijoiden (n=1953) arvio omasta ääntämistaidosta asteikolla 1 (heikko) – 5 (erinomainen). Opiskelijoiden arvio hyvän ääntämisen tärkeydestä ja toive siitä, että oma ääntäminen olisi mahdollisimman samanlaista kuin kieltä äidinkielenään puhuvilla on arvioitu asteikolla 1 (ei lainkaan tärkeää) – 5 (erittäin tärkeää). Kuvion luvut ovat prosenttiosuuksia kaikista vastauksista.

### 3.3 Opiskelijoiden käsityksiä palautteen saamisesta

Toisessa tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää opiskelijoiden käsityksiä opettajan ja luokkatovereiden antamasta ääntämispalautteesta, milloin ääntämisen korjaamisen olisi hyvä tapahtua sekä millaista palautetta opiskelijat toivovat saavansa.

Väitteeseen ”Haluan saada oppitunnilla ääntämispalautetta opettajalta.” kaikkien vastausten keskiarvo oli 3,59 (kh 1,08). Luokkatovereilta saadusta ääntämispalautteesta esitettyyn väitteeseen kaikkien vastausten keskiarvo oli 2,57 (kh 1,21). Katso vastausten jakaumat kuviossa 3.



KUVIO 3. Kaikkien vastausten (n=1953) jakaumat väitteisiin ”Haluan saada oppitunnilla ääntämispalautetta opettajalta/luokkatovereilta”, johon vastattiin asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Kuvion luvut ovat vastausten lukumäärät.

Palutteen ajankohtaa koskevat väitteet ja niihin saadut vastaukset ovat taulukossa 2. Eniten opiskelijat toivoivat palautetta, jonka opettaja antaa opiskelijan lähettämästä äänitetystä suullisesta tehtävästä. Luokassa saadusta korjaavasta palautteesta mieluisinta oli koko ryhmälle yleisesti annettu palaute, joka ei yksilöi puhujia. Myös mahdollista henkilökohtaista korjaavaa palautetta toivottiin enemmän oppitunnilla kuin tunnin jälkeen kahden kesken. On hyvä huomata, että opiskelijat eivät vastauksissaan laittaneet eri palautteensaamistapoja paremmuusjärjestykseen, joten kaikki edellä mainitut tavat ovat saaneet kannatusta. Pieni osa vastaajista toivoi, että opettaja ei anna korjaavaa palautetta, vaikka havaitsisi virheen ääntämisessä.

TAULUKKO 2. Palutteen ajankohtaan liittyviä väitteitä, joihin vastattiin asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Kaikkien vastaajien (n=1953) vastausten keskiarvot ja keskihajonnat.

	keskiarvo	keskihajonta
Toivon, että opettaja antaa ääntämisestäni korjaavaa palautetta heti oppitunnilla.	3,29	1,13
Toivon, että opettaja antaa ääntämisestäni korjaavaa palautetta tunnin jälkeen kahden kesken.	2,90	1,31
Toivon, että opettaja antaa ääntämispalautetta, kun olen palauttanut hänelle äänittämäni suullisen tehtävän.	4,08	1,03
Toivon, että opettaja antaa luokassa yhteistä palautetta, johon kokoa yleisimmät ääntämisvirheet.	3,55	1,14

51 LUKIO-OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ VIERAAN KIELEN  
ÄÄNTÄMISEN OPETUKSESSA SAADUSTA PALAUTTEESTA

	keskiarvo	keskihajonta
Toivon, että opettaja ei anna minulle korjaavaa palautetta, vaikka havaitsisi virheen ääntämisessäni.	1,89	0,98

Palautteen laatua koskevat väitteet ja niihin saadut vastaukset ovat taulukossa 3. Opiskelijat vastasivat, että omien ääntämisvirheiden korjaamista helpottaa, jos itsellä on tietoa vieraiden kielten ääntämisen oppimisesta tai opiskellun kielen ääntämisestä. Väite, jossa toivottiin, että opettaja kertoo ensin virheen laadusta ja vasta sen jälkeen antaa mallin oikeaan ääntämiseen, sai enemmän kannatusta kuin väite, jossa opettaja korjaa ääntämisvirheen antamalla vain suoraan oikean ääntämissälin.

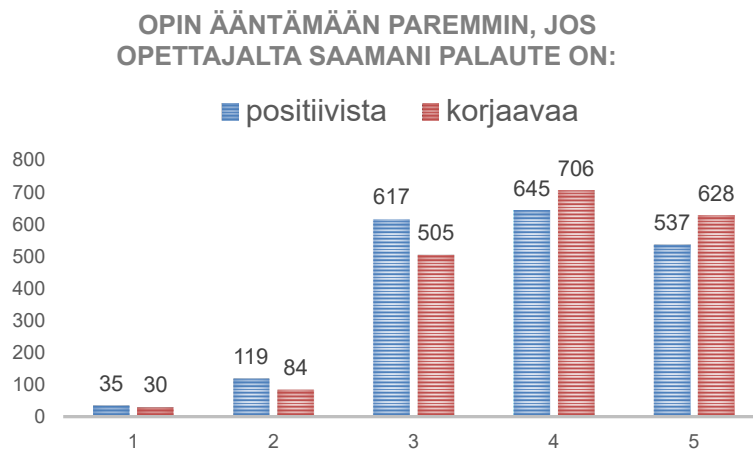
TAULUKKO 3. Palautteen laatuun liittyviä väitteitä, joihin vastattiin asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Kaikkien vastaajien (n=1953) vastausten keskiarvot ja keskihajonnat.

	keskiarvo	keskihajonta
Minun on helpompaa oppia ääntämään oikein, jos ymmärrän, mitkä seikat vaikuttavat vieraan kielen ääntämisen oppimiseen.	3,97	0,96
Minun on helpompaa korjata ääntämistäni, jos ymmärrän, mitkä seikat vaikuttavat opiskelemani kielen ääntämiseen.	4,00	0,94
Toivon, että opettaja korjaa ääntämisvirheeni antamalla suoraan mallin oikeaan ääntämiseen.	3,37	1,01
Toivon, että opettaja korjaa ääntämisvirheeni kertomalla ensin millainen virhe oli kyseessä, ja sen jälkeen antaa mallin oikeaan ääntämiseen.	3,86	0,99
Toivon, että opettaja kertoo millaisen ääntämisvirheen tein (esim. väärä vokaali tai paino väärällä tavulla), mutta antaa minun etsiä itse oikean ääntämissämuodon.	3,21	1,13

### 3.4 Positiivisen ja korjaavan palautteen vaikutus omaan ääntämiseen

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä halusimme selvittää, miten opiskelijat ajattelivat positiivisen ja korjaavan palautteen vaikuttavan heidän ääntämisen oppimiseensa. Väitteiden ”Opin ääntämään paremmin, jos saan positiivista/korjaavaa palautetta

opettajalta” vastausten keskiarvot olivat lähellä toisiaan (positiivinen palaute: ka 3,78, kh 0,98 ja korjaava palaute: ka 3,93, kh 0,94). Väitteeseen ”Opin ääntämään paremmin, jos saan opettajalta korjaavaa palautetta” vastasi vaihtoehdoilla 4 ja 5 yhteensä 1334 opiskelijaa (68,3 % vastauksista). Väitteeseen positiivisen palautteen osalta vaihtoehdot 4 ja 5 saivat yhteensä 1182 vastausta (60,5 % vastauksista). Vastausten jakaumat ovat kuviossa 4.



KUVIO 4. Vastausten (n=1953) jakaumat ja lukumäärät väitteisiin: Opin ääntämään paremmin, jos saan positiivista/korjaavaa palautetta opettajalta. Vastausasteikko 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Kuvion luvut ovat vastausten lukumäärät.

### 3.5 Positiivisen ja korjaavan palautteen vaikutus omaan ääntämiseen avovastausten mukaan

Avovastauksissa positiivinen palaute nähtiin yleisesti mielialan kohottajana. Opiskelijat kertoivat, että positiivinen palaute motivoi harjoitteluun, lisää itsevarmuutta ja antaa uskallusta puhua enemmän. Toisaalta opiskelijat ymmärsivät, että positiivisen palautteen lisäksi tarvitaan korjaavaa palautetta antamaan uutta tietoa, joka auttaa ääntämisen oppimisessa. *Verrattuna korjaavaan palautteeseen, positiivinen palaute ei anna paljoa. Sitä on tietysti aina kiva kuulla, mutta minä en ainakaan hyödy siitä.* (vastaaja 879)

Korjaava palaute auttoi harjoittelussa sekä opetti kiinnittämään huomiota omaan ääntämiseen ja ääntämisvirheisiin: *Virheet ovat osa oppimista ja korjaavan palautteen avulla voi oppia paremmin ja helpommin. Korjaava palaute voi auttaa löytämään aiheen jossa tarvitset enemmän harjoitusta.* (vastaaja 2104). Opettajalta saatu korjaava palaute innostaa yrittämään uudelleen, uudella tiedolla (vastaaja 1825) ja motivoi harjoittelemaan enemmän, voittamaan itsensä (vastaaja 148) Korjaavan palautteen saaminen

ei aina ollut mieluista, mutta toisaalta opiskelijat ymmärsivät, että palaute auttaa oppimaan: *Harmittaa, että kieltä on pitänyt korjata, mutta se on tärkeää oppimisen kannalta.* (vastaaja 686)

### 3.6 Hyvä korjaava palaute

Avovastauksissa opiskelijat pohtivat, miten opettaja voisi parhaiten antaa korjaavaa palautetta. Vastaajien mielestä korjaava palaute olisi hyvä antaa tasapainossa positiivisen palautteen kanssa: *Kertoisi ystävällisesti ja ymmärtäväisesti, mikä virhe ääntämisessä on kannustaen samalla puhumaan lisää, esim. ns. hampurilaismalli (kehu, korjaus, kehu).* (vastaaja 2040) Opiskelijat arvostivat opettajan rehellisyyttä ja suoruutta korjaustilanteessa: *Mieluummin opin ääntämään oikein kuin että en opi koska korjauksia ei tule.* (vastaaja 882)

Opiskelijat kiinnittivät palautteen asiasisällön lisäksi huomiota tapaan, jolla palaute annettiin. Suora ja korjaava palautekaan ei tuntunut pahalta, kun se annettiin asiallisesti ja kannustavalla mielellä, eikä syyttäen tai moittien. *Parannettavista seikoista pitäisi keskustella rohkaisevaan sävyyn.* (vastaaja 2150) Vastauksissa toistuivat hyvän palautteen kuvailut: ystävällinen, lempeä, rakentava, positiivinen. Opettajan äänensävykin vaikutti siihen, miten palaute vastaanotetaan: *Sanoo vaan, että mitä tein väärin, mutta ystävälliseen äänensävyyn.* (vastaaja 1077)

Monet opiskelijat toivoivat henkilökohtaista palautetta, mutta he tiedostivat, että oma palaute voi auttaa myös luokkatovereita, jotka mahdollisesti havaitsevat samoja virheitä omassa puheessaan: *Palautetta saa antaa vaikka koko luokan edessä, sillä muutkin hyötyvät opettajan ohjeistuksesta.* (vastaaja 1906) Oli myös lohduttavaa kuulla, että ääntäminen voi olla muillekin vaikeaa: *Opettaja voisi myös kertoa, että virhe on yleinen ja se tulee monelle kieltä opiskelevalle.* (vastaaja 1820)

Palaute olisi hyvä saada *ohimennen* (useita vastauksia) ja *sulavasti tunnin aikana, tekemättä siitä isoa numeroa* (esim. tunnin jälkeen puhumisesta tulisi helposti fiilis, että olen mokannut tosi isosti). (vastaaja 1062) Henkilökohtainen palaute tuntui turvalliselta, koska luokkatoverit eivät ole kuulemassa omaa puhetta ja siitä saatua palautetta: *Ne [kotona äänitettävät tehtävät] ovat mukavia tehtäviä ja niistä saa myös palautetta. Jos luokan edessä puhuminen jännittää tämä voisi helpottaa sitä.* (vastaaja 896)

## 4 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa selvitimme, miten tärkeänä suomalaiset lukio-opiskelijat pitävät hyvää vieraan kielen ääntämistä ja miltä he haluavat itse kuulostaa sekä selvitimme heidän ajatuksiaan ja toiveitaan ääntämisen opetuksessa saatavasta palautteesta. Selkeä enemmistö (80 %) kyselyyn vastanneista lukiolaisista arvosti hyvää ääntämistä ja toivoi, että heidän ääntämisensä olisi mahdollisimman samanlaista kuin äidinkielisillä

puhujilla. Aiemman tutkimuksen (Virkkunen & Toivola 2020) mukaan kieltenopettajat suhtautuvat ääntämisen korjaamiseen luokkatilanteessa välittelevästi, mutta tämän tutkimukset tulokset osoittivat, että opiskelijat toivoivat saavansa ääntämisestään positiivisen palautteen lisäksi korjaavaa palautetta. Kyselyyn vastanneet lukiolaiset tiedostivat, että vaikka positiivinen palaute antaa rohkeutta puhua ja ylläpitää taitoja, he oppivat ääntämään paremmin, kun he saavat opettajalta myös korjaavaa palautetta.

Vastaajat toivoivat saavansa palautetta enemmän opettajalta kuin luokkatovereilta, samoin kuin Lintusen ym. (2017) englannin yliopisto-opiskelijoita tarkastelleessa tutkimuksessa. Enemmistö vastaajista toivoi palautetta äänitetystä tehtävästä. Tällainen tehtävä on kuitenkin luonteeltaan erilainen kuin luokassa opettajan kanssa käytävä keskustelu, koska kotona luokkatoverit eivät ole kuulemassa omaa ääntämistä tai siitä saatua palautetta. Äänitystä voi lisäksi harjoitella ja lähettää opettajalle vasta sellaisen version, johon on itse tyytyväinen. Vastausten perusteella osa lukiolaisista toivoo palautetta myös luokkahuonetilanteessa. Luokassa korjaava palaute voi olla osoitettu joko yksittäiselle oppijalle tai koko ryhmälle, jolloin siihen kootaan yleiset ääntämisvirheet. Opiskelijat toivoivat, että opettaja korjaa heidän ääntämisvirheensä mieluummin eksplisiittisesti, eli kertomalla myös millainen virhe oli kyseessä, kuin antamalla vain suoraan mallin oikeaan ääntämiseen.

Ääntämisestä saatu vertaispalaute on usein koettu hyödylliseksi (Martin & Sippel 2022), mutta osa tämän tutkimuksen vastaajista koki luokkatovereilta saadun palautteen jopa kielteisenä: *Olen saanut myös korjaavaksi palautteeksi naamioituja haukkuja ääntämisestäni luokkakaverilta, ja se vei minulta kaiken itsevarmuuden puhua kieltä.* (vastaaja 1586) Vertaispalautteen antamista tulisi myös opettaa. Jos opiskelija ei saa riittävää ohjeistusta vertaispalautteen antamiseen, hän voi pyrkiä antamaan pelkkää positiivista palautetta, jolloin arvokas korjaava palaute jää saamatta (Ketonen 2021).

Tämän tutkimuksen tulosten keskiarvot tukevat sitä, että opiskelijat toivovat saavansa myös korjaavaa palautetta. Opiskelijat ovat kuitenkin yksilöitä, ja kyselyn vastauksissa, kuten opetusryhmissäkin, myös ääripäät olivat edustettuina. Pieni osa (1,1 %) tämän tutkimuksen vastaajista kertoi, ettei halua opettajan korjaavan mitään ääntämisvirheitä. Olisi tärkeä selvittää syyt tällaiseen toiveeseen, sillä moniin ääntämispalautteeseen liittyviin asioihin voi vaikuttaa palautteen laadulla tai palautteenantotekniikalla. Jos opettaja tuntee opiskelijoidensa oppimistyylit (Yoshida 2008) tai toiveet palautteen laadusta (Pollari 2017), hänen on mahdollista antaa heille yksilöllistä, oppimista edistävää palautetta. Luokassa kannattaisikin keskustella palautteikäytännöistä yhdessä, kuten myös Mäkipää ja Hildén (2021) ehdottavat. Tällöin opettaja saa käsityksen siitä, millaisia toiveita opetusryhmällä on palautteen suhteen ja opiskelijoiden voi olla helpompi ottaa palautetta vastaan: *Tärkeintä olisi se, että palaute annetaan tyylillä, josta oppilaalle käy selväksi tavoite. Tarkoituksena ei ole murskata oppilaan itsetuntoa, vaan auttaa häntä kehittymään.* (vastaaja 1874)

Miten opettaja voisi parhaiten antaa korjaavaa ääntämispalautetta siten, että se olisi hyödyllistä ja kannustavaa? Avovastauksissa nousi esille, että opiskelijat arvostavat

opettajan suoruutta, ystävällisyyttä ja rehellisyyttä. Opiskelija kestää myös paremmin korjaavaa palautetta, kun se annetaan ystävällisesti ja kannustaen. Palautetta antaessaan opettajan kannattaa erottaa toisistaan asia ja opiskelija. Ääntäminen voi olla herkkä asia, mutta ei ole henkilökohtaista tyhmyyttä tai laiskuutta, jos ääntäminen ei suju. Oppijoiden äidinkielet ja muut opitut kielet vaikuttavat oppimiseen. Opettaja voi pohjustaa palautetta kertomalla äidinkielen siirtovaikutuksesta, jonka seurauksena tietyt virheet ääntämisessä ovat yleisiä. Kielet ovat erilaisia, ja äidinkielemme vaikuttaa siihen, miten kuulemme ja tuotamme opiskelemamme kielen äännteitä ja prosodiaa. Opettaja voi korostaa sen tärkeyttä, että kaikki uskaltaisivat puhua, sillä ääntämistä oppii vain harjoittelemalla.

Foneettinen osaaminen sekä tieto ääntämisestä ja sen oppimiseen vaikuttavista seikoista auttavat opettajaa ääntämisen opettamisessa (Virkkunen & Toivola 2020), ja samoin ne auttavat myös selkeän ja konkreettisen korjaavan palautteen antamisessa. Opetuksen apuna voi käyttää foneettista kirjoitusta (esim. IPA), jonka avulla puhetta voidaan kuvata ilman kielen ortografian mahdollista häiritsevää vaikutusta. Opettaja voi myös tarjota oppijalle artikulatoriseen fonetiikkaan ja opiskeltavan kielen ääntämiseen liittyvää tietoa, jonka perusteella oppija osaa korjata ääntämistään, sillä runsaskaan harjoittelu ei välttämättä auta, jos ei tiedä, miten äännteet pitäisi artikuloida. Metakielellinen keskustelu ja foneettisten termien käyttäminen tekevät palautteesta tarkkaa, mutta termien ja niiden merkityksen täytyy olla tuttuja, että niistä on hyötyä (Couper 2011; Lintunen ym. 2023). Foneettisen tiedon lisäksi myös yleinen kielitietoisuus ja kielenoppimisprosessin ymmärtäminen (Mäkipää 2020) auttavat opiskelijaa ymmärtämään, mitä ääntämistä opittaessa tapahtuu, ja hyväksymään, että oppiminen ei tapahdu hetkessä. Luokassa olisi hyvä käydä myös avointa keskustelua siitä, millaisia malleja ääntämisen oppimisessa käytetään, ja muistuttaa, että opiskelijoilla voi olla keskenään hyvin erilaisia tavoitteita ja että aina tavoitteet eivät harjoittelun jälkeenkään täyty. Tavoitteiden määrittelyn yhteydessä voidaan myös pohtia, millaisia ääntämispiirteitä mallit sisältävät ja miten ko. piirteitä voi harjoitella ja oppia. Tavoitteiden asettaminen vaikuttaa myös siihen, millaisiin piirteisiin opettaja kiinnittää huomiota palautetta antaessaan.

Tämän tutkimuksen laatua arvioitaessa on hyvä huomioida, että opiskelijat saivat itse valita kielen, jonka perusteella he vastasivat kyselyyn. Vastauksissa näkyi englannin asema suosituimpana vieraana kielenä, sillä lähes kaksi kolmasosaa vastauksista kohdistui siihen. Lisäksi yli puolet vastauksista kohdistui pitkään A1-kieleen, kun taas lukiossa alkavasta kielestä kertoi vain hieman yli kymmenen prosenttia vastaajista. Osa ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista tosin kertoi, että heidän lyhyen B3-kielen opintonsa eivät olleet vielä alkaneet kyselyyn vastaamisen aikana. On myös hyvä muistaa, että kyselytutkimuksen väitteet ja kysymykset saattavat ohjata vastauksia, joten kyselymme avoimet vastaukset antoivat vastaajille mahdollisuuden selittää vastauksiaan tarkemmin ja tuoda esille myös muita ajatuksiaan. Kyselyä laadittaessa olisimme voineet pyytää vastaajia asettamaan eri väitteitä tärkeysjärjestykseen, jolloin



olisimme saaneet tarkemman kuvan siitä, miten palautetta halutaan saada. Avoimet kysymykset olisi voitu ryhmitellä tarkemmin kyselyn pääteemojen mukaisesti, jolloin olisimme mahdollisesti saaneet tasaisemmin eri aiheista kertovia vastauksia.

Aihepiiri kaipaa lisää tutkimusta, sillä oppijan näkökulma on ollut heikosti edustettuna aiemmissa tutkimuksissa. Jo kerätystä aineistosta on mahdollista tehdä lisätutkimusta ja selvittää esimerkiksi, miten opiskelijan saama ääntämispalautte eroaa pitkän ja lyhyen kielen opetuksessa tai eri kielten välillä. Lisäksi haluamme selvittää tarkemmin, millaisia tunteita palaute opiskelijoissa herättää.

## 5 Lopuksi

Olemme tässä tutkimuksessa saaneet kattavan kuvan lukiolaisten käsityksistä ääntämisen opetuksessa saadusta palautteesta. Kyselyyn vastanneiden suomalaisten opiskelijoiden näkemykset osoittavat selkeästi, että vieraiden kielten lukio-opetuksessa on syytä lisätä ääntämisen opetusta ja ääntämisestä annettavaa palautetta. Saimme lukioikäisille suunnattuun kyselyyn runsaasti vastauksia eri puolilta Suomea, joten uskomme, että tulokset ovat yleistettävissä hyvin opetukseen. Toivomme, että tulokset lisäävät keskustelua ääntämistavoitteista ja rohkaisevat opettajia antamaan positiivisen palautteen lisäksi myös opiskelijoiden toivomaa korjaavaa, oppimista edistävää ääntämispalautetta. On myös hyvä muistaa, että ääntämispalautteen antaminen osana opetusta on taito, jota voi oppia ja harjoitella (Lintunen ym. 2023).

Tutkimuksemme tuloksia voidaan käyttää apuna kieltenopettajien koulutuksen ja täydennyskoulutuksen suunnittelussa, ja niiden perusteella voidaan kehittää soveltuvia käytänteitä ääntämisen opetuksen ja formatiivisen arvioinnin tueksi. Tulosten perusteella kielten opetussisältöjen painotuksia olisi hyvä tarkastella myös valtakunnallisella tasolla.

Opiskelijoilla voi olla hyvin erilaisia tavoitteita ääntämisensä suhteen, mutta he eivät välttämättä etene niitä kohti, jos palautetta ei anneta tai se on hyvin yksipuolista. Mielestämme jokaisella tulisi olla oikeus ja mahdollisuus pyrkiä toivomaansa ääntämistavoitteeseen, ja tämä olisi tärkeää ottaa huomioon kaikessa kieltenopetuksessa.

## Kiitokset

Kiitämme tutkimukseen osallistuneita kouluja ja opettajia yhteistyöstä sekä opiskelijoita heidän arvokkaista vastauksistaan.

## Kirjallisuus

- Ahangari, S. 2014. The effect of self, peer and teacher correction on the pronunciation improvement of Iranian EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 5 (1), 81–88. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.5n.1p.81>
- Baker, A. & Burri, M. 2016. Feedback on Second Language Pronunciation: A Case Study of EAP Teachers' Beliefs and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (6). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n6.1>
- Baran-Łucarz, M. 2013. Phonetics learning anxiety – results of a preliminary study. *Research in Language* 11, 57–79. <https://doi.org/10.2478/v10015-012-0005-9>
- Bloom, B. J., Hastings, T. J. & Madaus, G. F. 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Carey, M. D., Sweeting, A. & Mannell, R. 2015. An L1 point of reference approach to pronunciation modification: Learner-centred alternatives to 'listen and repeat'. *Journal of Academic Language and Learning*, 9 (1), A18–A30.
- Chin, C. 2006. Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal on Science Education* 28 (11), 1315–1346. <https://doi.org/10.1080/09500690600621100>
- Couper, G. 2011. What makes pronunciation teaching work? Testing for the effect of two variables: socially constructed metalanguage and critical listening. *Language Awareness*, 20 (3), 159–182. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.570347>
- Couper, G. 2019. Teachers' cognitions of corrective feedback on pronunciation: Their beliefs, perceptions and practices. *System*, 84, 41–52. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.04.003>
- Dlaska, A. & Krekeler, C. 2013. The short-term effects of individual corrective feedback on L2 pronunciation. *System*, 41 (1), 25–37. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.01.005>
- Ellis, R. 2009. Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal* 1, 3–18. <http://dx.doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Hakola, H.-L. 2008. *Opettajan antama korjaava palaute ala- ja yläkoulun laaja-alaisessa erityisopetuksessa. Keskusteluanalyttinen tutkimus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22642/1/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200912164557.pdf](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22642/1/URN_NBN_fi_jyu-200912164557.pdf)
- Harackiewicz, J. M. 1979. The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (8), 1352–1363. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1352>
- Hendrickson, J. 1978. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387–398. <https://doi.org/10.2307/326176>
- Huang, X. & Jia, X. 2016. Corrective Feedback on Pronunciation: Students' and Teachers' Perceptions. *International Journal of English Linguistics*, 6, 245–254. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n6p245>
- Huhtala, A. 2015. Kokonaisvaltainen arviointi tulevien kieltenopettajien haasteena. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 9, 44–59.
- Ilola, M. 2018. *Oppilaiden käsityksiä englannin suullisesta kielitaidosta, sen oppimisesta ja arvioinnista*. JYU Dissertations 15. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7548-7>
- Kennedy, S. & Trofimovich, P. 2010. Language awareness and second language pronunciation: A classroom study. *Language Awareness*, 19 (3), 171–185. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.486439>

- Ketonen, L. 2021. *Exploring interconnections between student peer assessment, feedback literacy and agency*. JYU Dissertations 379. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8635-3>
- Lee, E. J. E. 2016. Reducing international graduate students' language anxiety through oral pronunciation corrections. *System*, 56, 78–95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.11.006>
- Lintunen, P. 2014. Ääntämisen oppiminen ja opettaminen. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. 165–187.
- Lintunen, P. & Dufva, H. 2019. Suullinen kielitaito: mallit ja tavoitteet. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava. 42–58.
- Lintunen, P. & Mäkilähde, A. 2017. Short- and long term effects of pronunciation teaching. Teoksessa J. Volin & R. Skarniz. (toim.) *Pronunciation of English by speakers of other languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lintunen, P., Mäkilähde, A. & Peltonen, P. 2017. Learner perspectives on pronunciation feedback. *PTLC2017*, 67–71. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042717620>
- Lintunen, P., Mäkilähde, A. & Peltonen, P. 2023. L2 Pronunciation Feedback: Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. Teoksessa V. G. Sardegna & A. Jarosz (toim.) *English Pronunciation Teaching: Theory, Practice and Research Findings*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2023. 185–204. <https://doi.org/10.21832/9781800410503>
- Lyster, R. & Mori, H. 2006. Interactional feedback and instructional counterbalance. *SSLA* 28, 269–300.
- Lyster, R. & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in second language acquisition*, 19 (1), 37–66.
- Martin, I. A. & Sippel, L. 2021. Providing vs. receiving peer feedback: Learners' beliefs and experiences. *Language Teaching Research*, 1–22. <https://doi.org/10.1177/13621688211024365>
- Martin, I. A. & Sippel, L. 2022. Do beliefs matter? The relationship between beliefs about peer feedback and peer feedback outcomes on pronunciation. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221097307>
- Mäkipää, T. 2020. Feedback practices in language classes in Finnish general upper secondary schools. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 14 (1), 103–123. <http://dx.doi.org/10.17011/apples/urn.202006084002>
- Mäkipää, T. 2021. "I have never received feedback from my teachers." *Students' perceptions of assessment and feedback practices in Finnish general upper secondary education*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7644-8>
- Mäkipää, T. & Hildén, R. 2021. What Kind of Feedback is Perceived as Encouraging by Finnish General Upper Secondary School Students? *Education Sciences*, 11 (1), 12. <https://doi.org/10.3390/educsci11010012>
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Haettu 7.8.2022 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf).
- Oroujlou, N. & Vahedi, M. 2011. Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994–1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
- Panova, I. & Lyster, R. 2002. Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 36 (4), 573–595. <https://doi.org/10.2307/3588241>
- Pekrun, R. 2016. Academic emotions. Teoksessa K.R. Wenzel & S.B. Miele (toim.) *Handbook of Motivation at School*. Taylor & Francis Group. 120–144.
- Phuong, T. T. H. 2022. Feedback on Pronunciation: Vietnamese EFL Teachers' Beliefs and Practice. *SAGE Open*, 12 (3). <https://doi.org/10.1177/21582440221126612>

- Pohjala, K. 2004. Suullinen kielitaito ja sen arviointi ylioppilastutkinnossa. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.), *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille*. Tampere: Tampere University Press. 166–171.
- Pollari, P. 2017. (Dis)empowering assessment?: assessment as experienced by students in their upper secondary school EFL studies. *Jyväskylä studies in humanities* 329. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7178-6>.
- Saito, K. 2011. Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language awareness*, 20 (1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540326>.
- Saito, K. 2012. Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *Tesol Quarterly*, 46 (4), 842–854. <https://doi.org/10.1002/tesq.67>
- Setter, J. & Jenkins, J. 2005. State-of-the-Art Review Article. *Language Teaching*, 38 (1), 1–17. doi:10.1017/S026144480500251X.
- Sheen, Y. H. 2004. Corrective feedback and learner uptake in communicative class-rooms across instructional settings. *Language teaching research* 8 (3), 263–300. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr1460a>
- Spada, N. & Lightbown, P. M. 1993. Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in second language acquisition*, 15 (2), 205–224.
- Tergujeff, E. 2013. *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities 207. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tergujeff, E., Heinonen, H., Ilola, M., Salo, O.-P. & Kara, H. 2019. Suullisen kielitaidon opetus käytännössä. Teoksessa E. Tergujeff & M. Kautonen (toim.) *Suullinen kielitaito: opi, opeta, arvioi*. Helsinki: Otava, 96–117.
- Thohir, L. 2017. Motivation in a Foreign Language Teaching and Learning. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 6 (1), 20–29. <https://doi.org/10.21580/vjv6i11580>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi: Uudistettu laitos*. Tammi.
- Ullakonoja, R. & Dufva, H. 2016. Toisen ja vieraan kielen ääntämisen oppimisen haasteet. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 26 (2), 4–18.
- Virkkunen, P. & Toivola, M. 2020. Foneettinen osaaminen helpottaa vieraan kielen ääntämisen opettamista – kyselytutkimus suomalaisten kieltenopettajien käyttämistä ääntämisen opetusmenetelmistä. *Ainedidaktiikka*, 4 (1), 34–57. <https://doi.org/10.23988/ad.85736>
- Wu, L. 2020. Gender and learners' beliefs in corrective feedback in learning Chinese as a foreign language: A network questionnaire survey report. *International Educational Research*, 3 (4), 1–9. <https://doi.org/10.30560/ier.v3n4p1>
- Wu, L., Wu, Y. & Zhang, X. 2021. An On-line Questionnaire Survey on Students' Views and Teachers' Practices in Corrective Feedback in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages. *International Linguistics Research*, 4 (1). <https://doi.org/10.30560/ilr.v4n1p1>.
- Yoshida, R. 2008. Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types. *Language awareness*, 17 (1), 78–93. <https://doi.org/10.2167/la429.0>
- Ölmezer-Öztürk, E. & Öztürk, G. 2016. Types and Timing of Oral Corrective Feedback in EFL Classrooms: Voices from Students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 10 (2), 113–133.