

LEKTIO

Kolme väitettä englannin ääntämisen opetuksesta Suomessa

Tergujeff, Elina, Jyväskylän yliopisto

Väitöksenalkajaisesityelmä Jyväskylän yliopistossa 3.8.2013

Väitöskirjani *English pronunciation teaching in Finland* (Tergujeff, 2013) käsittelee englannin ääntämisen opetusta Suomessa. Tutkimusaiheeni kuultuaan monet ovat kysyneet minulta, millaista englantia minun mielestäni tulisi opettaa. Millainen englanti tulisi valita ääntämismalliksi? Kysymys juontaa juurensa siitä tosiasista, että maantieteellisen levinneisyytensä vuoksi englanti on erkaantunut lukuisiksi kielimuodoiksi, jotka eroavat toisistaan eniten juuri ääntämisen osalta. Tällaisia kielimuotoja ovat mm. brittienglanti ja amerikanenglanti. Näitä perinteisiä kielimuotoja käytetään yleisesti ääntämismalleina englannin opetuksessa. Tämä on kuitenkin viime vuosina kyseenalaistettu, sillä syntyperäisen kielenpuhujan kaltainen ääntäminen on suurelle osalle vieraan kielen oppijoista tarpeettoman korkea ja yksinkertaisesti saavuttamaton tavoite. Suomalaisten englannin oppikirjojen sisältämien äänitteiden malliääntämys lähentelee sellaista kielimuotoa, jota ei kärjistetyksi sanottuna puhu juuri muut kuin Englannin kuningatar, jonka juttusille ei noin vain mennäkään.

Ääntämismalliksi sopisikin monien mielestä paremmin sellainen kielimuoto, jonka käyttäjiä oppijat tulevat todellisuudessa kohtaamaan. Kysymys ääntämismallista ei siis ole ollenkaan yksinkertainen eikä helposti vastattavissa. Siksi olenkin vältellyt kysymykseen vastaamista koko väitösprojektini ajan vedoten siihen, että väitöstutkimukseni tavoite ei ollut selvittää, mikä olisi sopivin ääntämismalli. Eräs aineistoesimerkkini tarjoaa kuitenkin kutkuttavan sysäyksen tämän kysymyksen käsittelylle, joten ehkä nyt on korkea aika nostaa kissa pöydälle.

Eräs kyselytutkimukseeni vastannut englanninopettaja kirjoitti seuraavasti: ”Formulakuskit ovat todistaneet suomalaisille oppijoille, että englantia ei tarvitse ääntää täydellisesti tullakseen rikkaaksi ja kuuluisaksi.” Tässä hän eittämättä viittaa suomalaisiin F1-maailmanmestareihin Mika Häkkiseen ja Kimi Räikköseen. Nämä suomalaiset formulatähdet – kuten myös rallikuskit – ovat ajosuoritustensa ohella tulleet kuuluisiksi kankeasta englannin kielen puhetyylistään. Leikkimielisesti puhutaankin rallienglannista. Haastatteluissa heidän englanninkieliset vastauksensa ovat usein olleet lyhyitä ja töksähteleviä, jota entisestään korostaa heidän tapansa soveltaa suomen kielen äännejärjestelmää suvereenisti englantiin. En aio irvailla heidän kustannuksellaan, vaan tahtoisin kiinnittää huomionne siihen, mikä heidän kielitaidossaan on hyvää. Ainakin oman pikaisen arvioni perusteella he hallitsevat kieliopin vähintään kohtalaisesti ja erityisesti ammattikielen sanaston erinomaisesti. Uskon, että he ovat saaneet sanottua sen, minkä ovat halunneet sanoa, ja että viesti on mennyt kuulijoille perille.

Tämä on minusta avainasemassa, kun pohditaan, millaista englantia tulisi opettaa. Vastaukseni tuohon kysymykseen onkin: sellaista englantia, jota kanssakeskustelijat ymmärtävät. Ei tarvitse ääntää täydellisesti, kuten lainaamani opettajakin sanoo, vaan tärkeintä on tulla ymmärretyksi. Ääntämisellä voi nimittäin kääntää muutoin täysin oikeaoppisen virkkeen sellaiseksi, että kuulija ei ymmärrä sitä. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, kun painotetaan vääriä tavuja sanoissa. Tärkeää on myös itse ymmärtää niitä puhujia, joiden kanssa englantia käytetään. Kieltenopetuksessa tulisikin mielestäni huomioida käyttökonteksti eli se, keiden kanssa ja mihin tarkoitukseen opiskeltavaa kieltä tullaan käyttämään.

Kuten todettua, englannin kohdalla kovin todennäköinen käyttökonteksti tuskin on tapaaminen Englannin kuningattaren kanssa, vaan todennäköisemmin englantia tullaan puhumaan opiskelu- ja työyhteyksissä, ulkomaanmatkoilla ja myös kotimaassa kohdattaessa ihmisiä, joiden kanssa englanti on ainoa yhteinen kieli. Vastassa on useimmiten puhuja, jolle englanti ei myöskään ole äidinkieli.

Tästä syystä englannin opetuksessa tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota erilaisten englanttien kuuntelemiseen ja ymmärtämisen harjoitteluun – jopa sen rallienglannin, jos tähtäimessä on toimittajan pesti, johon sisältyy rikkaiden ja kuuluisien suomalaistähtien haastatteleminen englanniksi. Ääntämismalliksi en kuitenkaan rallienglantia nostaisi, sillä vaikei kankea englannin ääntäminen olekaan ollut esteenä Häkkisen ja Räikkösen menestykselle, se on kuitenkin poikanut paljon ivallisia kommentteja. On hyvä muistaa, että ääntäminen toimii ikään kuin käyntikorttina, jonka perusteella puhujan kielitaitoa ja muitakin ominaisuuksia arvioidaan.

Tutkimukseni pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, miten englannin ääntämistä opetetaan Suomen kouluissa. Mitä ääntämisestä opetetaan ja millaisin opetusmenetelmin? Tarkastelun kohteena oli opetus alakoulusta aina lukioon asti. Aiheen pariin minua inspiroi aiemmin esitetty kritiikki, jonka mukaan ääntämiseen ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota opetuksessa (Lintunen, 2004). Tällainen kritiikki on kuitenkin vain spekulatiota, ellei siihen liity tutkimuspohjaista tietoa, ja ennen väitöskirjaani sellainen puuttui Suomesta.

Sen sijaan, että olisin kirjoittanut tutkimustyöstäni pitkän yhtenäisen raportin, olen koonnut viidestä palasesta koostuvan palapelin. Kyseessä on neljästä tutkimusartikkelista ja yhteenvedo-osasta koostuva väitöskirja. Väitöskirjapalapelini keskiössä on yhteenvedo-osa, joka kokoo nämä muut palaset yhdeksi kokonaisuudeksi. Muut palaset ovat osatutkimuksia, joissa olen eri näkökulmista tarkastellut, miten englannin ääntämistä opetetaan Suomessa. Kaikki osatutkimukset ovat ilmestyneet kansainvälisissä, vertaisarvioituissa tieteellisissä julkaisuissa.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa aineistona oli suomalaisten kustantajien englannin oppikirjoja ja opettajanoppaita eri luokka-asteilta. Oppikirja-analyysi kartoitti, millaista materiaalia oppikirjat tarjoavat englannin ääntämisen opettamiseen ja harjoitteluun. Toinen osatutkimus oli opettajille suunnattu kyselytutkimus. Tutkimus toteutettiin osana kansainvälistä hanketta, mutta olin yksin vastuussa Suomesta tulleen aineiston analysoinnista ja tulosten raportoinnista. Kolmannessa osatutkimuksessa jalkauduin kouluihin selvittämään, mitä luokkahuoneissa todellisuudessa tapahtuu, ja viimeisessä osatutkimuksessa halusin kuunnella oppijoita ja selvittää heidän näkemyksiään saamastaan englannin ääntämisen opetuksesta. Kyseessä on siis ns. monimenetelmäinen tutkimus. Olen käyttänyt neljää eri aineistolähdettä, ja valinnut jokaiselle lähteelle sopivan aineistonkeruu- ja analysointimenetelmän. Tämä lähestymistapa on mahdollistanut syväluotaavan analyysin ja ymmärryksen tutkittavasta aiheesta, sillä eri osatutkimuksissa saadut tulokset tukevat ja selittävät toisiaan. Jos yksi näistä palasista puuttuisi, palapeli ei olisi valmis.

Nostan nyt esiin tutkimustulosteni pohjalta kolme väitettä. Ensimmäisenä väitän, että englannin ääntämisen opetus Suomen kouluissa keskittyy yksittäisiin äännteisiin. Erityisesti keskitytään niihin englannin äännteisiin, jotka puuttuvat tai ovat harvinaisia suomen kielessä, esimerkiksi ns. suhuässä. Tämä tuli tutkimuksessani esiin mm. siinä, että opettajat korjasivat oppilaitaan usein sellaisten sanojen ääntämisessä, joissa esiintyy näitä vaikeiksi todettuja äännteitä. Kun kyselytutkimuksessa kysyttiin äännekirjoitusymbolien käytöstä opetuksessa, useat opettajat kertoivat opettavansa lähinnä niitä symboleja, jotka kuvaavat suomalaisille oppijoille vieraita äännteitä. Opettajat näyttävät olevan hyvin tietoisia siitä, että tietyt äännteet ovat tyyppillisesti vaikeita suomalaisille oppijoille, ja näitä äännteitä harjoitetaan. Äännettä suurempien puheen yksiköiden harjoittamiseen puolestaan ei juuri keskitytä.

Nykyisin opetus- ja tutkimuskirjallisuudessa painotetaan juuri noiden äännettä suurempien yksiköiden, eli sana- ja lausepainon, rytmien ja intonaation merkitystä puheen ymmärrettävyydelle ja sujuvuudelle (esim. Rogerson-Rewell, 2011:192; Hahn, 2004). Kirjallisuudessa suositellaankin, että opetuksessa lähdettäisiin liikkeelle intonaatiosta ja edettäisiin siitä pienempiin yksiköihin. Suomalaisilla opettajilla näyttää olevan päinvastainen lähestymistapa: pienimpiä yksiköjä eli äänneitä pidetään rakennuspalikoina, joista lähdetään etenemään suurempiin kokonaisuuksiin. Tutkimusaineistoni valossa näyttää kuitenkin siltä, että rakennelmat eivät etene juuri sanapainoa pidemmälle.

Äännettä suurempien yksiköiden saama vähäinen huomio opetuksessa johdattaa meidät toiseen väitteeseen. Uskon nimittäin huomion vähyyden johtuvan suurelta osin siitä, että oppikirjoista löytyy hyvin vähän valmiita materiaaleja näiden suurempien yksiköiden opettamiseen ja harjoitteluun. Väitän, että oppikirjojen vaikutus opetuksen sisältöihin on liiankin merkittävä. Jo aiemmin on ollut tiedossa, että kielten opetus on Suomessa hyvin oppikirjakeskeistä, ja että oppikirjat ovat pääasiallisia opetusmateriaaleja (Luukka ym., 2008). Opettajille tekemäni kyselytutkimus puhuu myös tämän puolesta: lähes kaikki vastaajat ilmoittivat käyttävänsä oppikirjoja opetusmateriaalina. Tutkimuksestani välittyi myös sellainen kuva, että oppikirjoja seurataan hyvin tarkasti. Oppilaat kertoivat, että kirjan tehtäviä ei juurikaan hypitä yli, vaan kirjat opiskellaan kannesta kanteen.

Voisin mainita lukuisia esimerkkejä siitä, miten oppikirja-analyysini tulokset heijastuivat muiden osatutkimusteni tuloksiin. Nostan kuitenkin nyt esiin vain yhden esimerkin, jonka tarkoituksena on osoittaa, että oppikirja on hyvä renki mutta huono isäntä, kuten sananlaskussa sanotaan. Edellä väitin, että äännettä suurempia yksiköitä ei juuri opeteta. Näistä erityisesti intonaatio olisi tärkeä huomioida opetuksessa – ei pelkästään siksi, että se on tärkeä tekijä puheen ymmärrettävyydessä, vaan myös siksi, että lukion opetussuunnitelman perusteet asettaa sen suhteen hyvin korkeat tavoitteet oppijoille. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan lukio-opetuksen tavoitteena on englannin kielessä saavuttaa taitotaso, jonka kuvaus sisältää seuraavaa: ”Ääntäminen ja intonaatio ovat hyvin selkeitä ja luontevia” (Opetushallitus, 2003:244).

Tässä välissä on ehkä syytä muistuttaa, että valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden tulisi ohjata kaikkea opetusta. Näyttää siltä, että intonaation kohdalla näin ei ole, sillä opettajat tuskin ajattelevat, että hyvin selkeä ja luonteva intonaatio saavutetaan harjoittelematta. On mahdollista, että opettajat luottavat oppikirjaan liian paljon, ja kun intonaatioharjoituksia ei niissä ole, tämä tärkeä osa-alue jää huomiotta opetuksessa. Täten oppikirjojen vaikutus opetuksen sisältöihin on liian merkittävä, ja kirjoista muodostuu huono isäntä hyvän rengin sijaan.

Viimeisessä väitteessäni palaan siihen, mistä lähdin liikkeelle, eli ääntämismallin valintaan. Pohdin väitöstutkimuksessani myös sitä, miten englanti maailmankielenä -näkökulma heijastuu ääntämisen opetukseen. Englantia puhutaan tosiaan hyvin monilla eri tavoilla, ja nykyään vierasperäisellä korostuksella puhuminen on hyväksyttävämpää kuin ennen. Ei tarvitse kuulostaa Englannin kuningattarelta, kunhan tulee ymmärretyksi niissä tilanteissa, joissa englantia käyttää. Englannin sanotaan olevan maailmankieli, jolla pärjää melkein missä vaan. Tosiasiassa on paljon käyttökonteksteja, joissa englanti ei riitä, mutta monissa kansainvälisissä yhteyksissä kyllä kommunikoidaan englanniksi. Aikojen saatossa englannista on myös kehitelty ns. *kansainvälisiä englanteja* (esim. Jenkins, 2000). Tällainen kansainvälinen englanti voi pohjautua perinteiseen kielimuotoon, mutta se sallii joitakin mukautuksia. Opettajille suunnatussa kyselytutkimuksessani yllättävän moni ilmaisi käyttävänsä kansainvälistä englantia opetuksessaan: se oli kolmanneksi suosituin ääntämismalli britti- ja amerikanenglannin standardikielimuotojen jälkeen. Opettajat nimesivät myös muita kielimuotoja ääntämismalleiksi, joita he käyttävät, mutta vain kuunteluharjoituksissa. Tällaisia olivat mm. Kanadan ja Australian

englanti. Haastatellut oppilaat vahvistivat tiedon, ja kertoivat että pääasiallisten ääntämismallien lisäksi esittelään muitakin kielimuotoja. Tälläkin kohtaa katseet kääntyvät oppikirjoihin, sillä aiemman tutkimuksen (Kopperoinen, 2011; Tergujeff, 2010) pohjalta tiedetään, että oppikirjojen mukana tulevilla äänitteillä on käytetty juuri tutkimushenkilöitteni mainitsema kielimuotoja.

Tutkimukseni ei sisältynyt selvitystä ääntämisen opetuksen määrästä, mutta olisi väärin sanoa, että tämä kielitaidon osa-alue olisi täydellisesti laiminlyöty opetuksessa. Ääntämistä kyllä opetetaan, mutta opetus keskittyy jokseenkin kapealle alueelle ja heijastelee ehkä kapeaa näkemystä ääntämisestä ilmiönä. Äännettä suurempien yksiköiden kohdalla uskaltaa jo puhua laiminlyömisestä. Lopputulemana sanottakoon, että ääntämisen opetuksen määrä ja laatu ovat usein yksittäisistä opettajista kiinni ja määrällisesti arvioiden opetus on vähäistä.

Huomionarvoisempaa on kuitenkin se, että monet kyselyyn vastanneista opettajista olivat tyytymättömiä saamaansa koulutukseen. Kyselystä kävi ilmi, että opettajankoulutuksessa keskitytään lähinnä tulevien opettajien oman ääntämistaidon kehitykseen sen sijaan, että he saisivat vinkkejä, miten opettaa ääntämistä oppilaille. Puutteellinen koulutus voi johtaa epävarmuuteen opetustyössä, ja epävarma opettaja tukeutuu todennäköisemmin liialti oppikirjoihin (Derwing & Munro, 2005). Siksi näenkin ensisijaisena kehityskohteena opettajankoulutuksen.

Toisena kehityskohteena haluaisin nostaa esiin opettajien resurssit, jotka nykyisellään eivät juuri mahdollista oppikirjan ulkopuolisten materiaalien etsimistä, saati omien opetusmateriaalien laatimista. Opetusta, arviointia, kurinpitoa ja hallinnollisia tehtäviä on yksinkertaisesti niin paljon, että aika ei riitä. Tällöin opetussuunnitelmien perusteiden velvoittavat ohjeet ja tavoitteet saattavat jäädä huomioimatta, ja oppikirjat saavat sanella opetuksen sisällöt ja menetelmät.

Lukio-opetuksessa oppikirjojen lisäksi suurena vaikuttimena ovat aina olleet ylioppilaskirjoitukset, joihin jo pitkään on haluttu mukaan myös suullisen kielitaidon koe vieraisissa kielissä ja toisessa kotimaisessa kielessä. Suullisen kielitaidon kokeen puuttuminen on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen, että englannin ääntämisen opetus ei ole opettajien tärkeysjärjestyksessä korkealla. Myös opiskelijat haluavat panostaa siihen, mitä ylioppilaskokeessa testataan. 2000-luvulla on yritetty kiivaasti löytää ratkaisua tähän ongelmaan, mutta ylioppilaskokeeseen ei ole vielä pystytty järjestämään suullisen kielitaidon koetta. Sen sijaan vuodesta 2009 lukiot ovat olleet veloitettuja tarjoamaan opiskelijoilleen suulliseen kielitaitoon keskittyvän valinnaiskurssin, jonka päätteeksi suoritetaan valtakunnallinen, parikeskusteluun pohjautuva koe (Opetushallitus, 2009).

Kesäkuussa 2013, kun väitöskirjani käsikirjoitus oli juuri valmistunut, ylioppilastutkintolautakunta julkisti tiedon, jonka mukaan sen tavoitteena on ottaa suullisen kielitaidon kokeet mukaan tutkintoon viimeistään vuonna 2019. Jään mielenkiinnolla odottamaan toteutuuko tavoite, miten suullisen kielitaidon testaus tullaan järjestämään, ja ennen kaikkea, onko uudella kokeella piristävää vaikutusta ääntämisen opetukseen.

Soveltavan kielitieteen väitöskirjan tarkastustilaisuus 3.8.2013 Jyväskylän yliopistossa

Tergujeff, Elina 2013. *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä Studies in Humanities 207. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5322-5>

LÄHTEET

- Derwing, T.M. & Munro, M. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 379–397.
- Hahn, L.D. (2004). Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 201–223.
- Jenkins, J. (2000). *Phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Kopperoinen, A. (2011). Accents of English as a lingua franca: A study of Finnish textbooks. *International Journal of Applied Linguistics*, 21 (1), 71–93.
- Lintunen, P. (2004). *Pronunciation and phonemic transcription: A study of advanced Finnish learners of English*. Turku: Turun yliopisto.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maaailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Opetushallitus. (2009). Määräys 10/011/2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rogerson-Rewell, P. (2011). *English phonology and pronunciation teaching*. Lontoo: Continuum.
- Tergujeff, E. (2013). *English pronunciation teaching in Finland*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tergujeff, E. (2010). Model pronunciation in Finnish EFL textbooks. Posterisities konferenssissa NAES-FINSSE 2010: English in the North, 11.6.2010 Oulu.