

**MUSIIKIN ERILAISET MERKITYKSET
SUOMEN KIELEN OPPIMISESSA TOISENA KIELENÄ**

Opettajien näkökulma

Milja Koski-Lammi

Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2017
Opettajankoulutuslaitos ja kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koski-Lammi, Milja. 2017. Musiikin erilaiset merkitykset suomen kielen oppimisessa toisena kielenä: Opettajien näkökulma. Kasvatustieteen ja suomen kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos ja kieli- ja viestintätieteiden laitos. 67 sivua.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia merkityksiä opettajat kokevat musiikilla olevan suomen kielen oppimisessa toisena kielenä. Opettajien kokemat musiikin merkitykset näkyvät siinä, miten ja minkä asioiden opettamiseen he hyödyntävät musiikkia oppitunneilla sekä miten he perustelevat musiikin käyttöä opetuksessaan.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, fenomenologinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla yhdeksää suomi toisena kielenä -opettajaa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tuloksista ilmenee, että opettajien kokemusten mukaan musiikilla on monia samanaikaisia ja toisiinsa linkittyviä merkityksiä kielen oppimisessa. Musiikki tukee kielitaidon oppimisen näkökulmasta etenkin sanaston ja rakenteiden oppimista sekä muistamista. Musiikilla on myös merkityksensä ääntämisen ja puhumisen sujuvoittamisen harjoittelussa sekä puhekielen oppimisessa. Lisäksi musiikkia voidaan hyödyntää kulttuurintuntemuksen opettamisessa. Sillä on myös sosioemotionaalisia merkityksiä: Musiikin avulla voi vaikuttaa oppimistilanteessa vallitseviin tunteisiin, ilmapiiriin ja ryhmähenkeen sekä opiskelijoiden osallisuuden kokemuksiin.

Haastateltujen opettajien puheessa musiikin rooli kielitaidon oppimisessa näyttäytyi kapeahkona ja musiikin hyödyntäminen melko yksipuolisena. Tutkimus tarjoaakin opettajille mahdollisuuden reflektoida omia opetuskäytänteitään ja sen kautta monipuolistaa omaa opetustaan.

Asiasanat: suomi toisena kielenä, toisen kielen oppiminen, oppimiskäsitys, musiikki, teemahaastattelu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ERILAISET OPPIMISKÄSITYKSET JA KIELENOPPIMINEN	8
	2.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys.....	8
	2.2 Käsitteitä kielestä ja toisen kielen oppimisesta	10
	2.2.1 Toisen kielen oppiminen.....	10
	2.2.2 Kognitiivinen lähestymistapa kieleen	10
	2.2.3 Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen.....	12
3	MUSIIKKI JA KIELENOPPIMINEN	14
	3.1 Musiikki ja aivot.....	14
	3.2 Musiikki ja tunteet	16
	3.3 Musiikki kielen opetuksessa	18
	3.4 Kielitaidon kehittyminen	19
	3.5 Kulttuurintuntemus.....	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	23
	4.2 Tutkimusote ja lähestymistapa	23
	4.3 Aineiston keruu.....	24
	4.4 Tutkimuksen osallistujat.....	26
	4.5 Aineiston analyysi	26
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	28
5	MUSIIKIN ERILAISET MERKITYKSET SUOMEN OPPIMISESSA TOISENA KIELENÄ - TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU	30
	5.1 Musiikin rooli opetuksessa - opettajien käytännön valinnat.....	30
	5.2 Musiikin merkitys kielitaidon oppimisessa	33

5.2.1	Melodia, rytmi ja toisto sanaston ja rakenteiden oppimisen tukena.....	33
5.2.2	Harjoitusta ääntämiseen ja puheen sujuvoittamiseen	37
5.2.3	Luonteva väylä puhekieleen.....	40
5.3	Musiikin kulttuuriset ja sosioemotionaaliset merkitykset.....	41
5.3.1	Kulttuurintuntemus	41
5.3.2	Ilmapiiri - rentoutta, hauskuutta ja vaihtelevuutta	45
5.3.3	Ryhmähenki - ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä	47
5.3.4	Opiskelijoiden osallisuus - huomiointia ja arvostusta	48
6	POHDINTA.....	51
6.1	Johtopäätökset	51
6.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	53
	LÄHTEET.....	55
	LIITTEET.....	61

1 JOHDANTO

Musiikki on usein vahvasti läsnä ihmisen elämässä aivan alusta alkaen jo ennen syntymää sekä vauva-ajan tuutulaulujen ja lorujen myötä. Lapsen ensimmäiset jokeltelut ovat toistavuudessaan ennemminkin musikaalisia kuin niin sanotusti kielellisiä, kuten da-da-da ja ma-ma-ma. Tämä laulunkaltainen ääntely kehittyi myöhemmin puheeksi. Musiikin merkittävä yhteys ensimmäisen kielen omaksumiseen korreloi myös toisen kielen oppimiseen. Musiikkia onkin käytetty kielen opetuksessa pitkään. (Mishan 2005, 196.) Sen hyödyistä kielen oppimisessa on paljon päteviä empiirisiä, teoreettisia ja pedagogisia perusteita (Engh 2013, 114), sillä musiikin yhteyttä oppimiseen ja kielen oppimiseen on tutkittu paljon. Aihetta on kuitenkin tutkittu suomen toisena kielenä (S2) -opetuksen näkökulmasta suhteellisen vähän. Monet opettajat ovat kuitenkin selvästi kiinnostuneita hyödyntämään musiikkia opetuksessaan. Tästä yhtenä esimerkkinä on Facebookissa oleva S2-opetusmusiikkia-sivu, josta on tykännyt parituhatta käyttäjää. Sivulla käyttäjät ovat jakaneet ideoita musiikkikappaleista, joita voi hyödyntää S2-opetuksessa erilaisten teemojen mukaan, esimerkiksi verbien ja nominien taivutuksen, sanaston ja ääntämisen opettamisessa. (S2-opetusmusiikkia.)

S2-opetus on ollut arkipäivää jo pitkään eri koulutusasteilla aina varhaiskasvatuksesta aikuisopetukseen ja se on vakiinnuttanut paikkansa suomalaisen koulutuksen ja tutkimuksen kentällä. Ala on kehittynyt nopeasti, ja se kehittyy ja muuttuu edelleen. (Vaarala, Reiman, Jalkanen & Nissilä 2016, 7-8.) Maahanmuuttajaväestön määrä Suomessa kasvaa koko ajan, mistä johtuen myös S2-opetuksen määrä on lisääntynyt kaikilla koulutusasteilla. Suomessa alan pedagogiikan kehittämiseen koetaan edelleenkin suurta tarvetta, sillä S2-pedagogiikan tutkimusta on kuitenkin vasta verrattain vähän. (Ks. Aalto, Mustonen & Tukia 2009, 403, 409; Alisaari 2015, 209.)

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä musiikilla on suomen kielen oppimisessa toisena kielenä opettajien kokemusten mukaan. Nämä koetut merkitykset heijastuvat opettajien pedagogisessa toiminnassa ja siinä, miten he hyödyntävät musiikkia opetuksessaan. Tämä maisterintutkielmani liittyy kahteen pääaineeseeni, suomen kieleen ja kasvatustieteisiin.

Opettajan näkökulma tuo tärkeän ulottuvuuden oppimateriaalitutkimukseen. Vaikka Suomessa valtakunnallisesti laaditut opetussuunnitelmat ohjaavat opetusta muun muassa tavoitteiden ja oppisisältöjen osalta, voivat opettajat päättää itsenäisesti, millaisia opetusmetodeja ja opetusmateriaaleja he käyttävät opetuksessaan (Alisaari & Heikkola 2017, 231). Tunneilla käytetyt oppimateriaalit luovat pedagogisen ja tekstuaalisen tilan opiskelijoiden työskentelylle sekä suuntaavat opetuksen sisältöjä ja ryhmän työskentelytapoja (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 90). Opettajien ylläpitämiin kielen opetuksen käytänteisiin ja pedagogisiin valintoihin vaikuttaa se, millaiseksi opettajat itse ymmärtävät kielen ja miten he ajattelevat sitä opittavan. Nämä sekä kouluyhteisön yhteiset että yksilölliset käsitykset kielestä, kielen oppimisesta ja kielitaidosta vaikuttavat opetussuunnitelmien sekä oppi- ja arviointimateriaalien taustalla. (Vaarala ym. 2016, 26.) Opettajat ovat osa kouluyhteisöä. Yhteisön jäseniä yhdistävät yhteiset piirteet ja merkitykset. Tästä johtuen tutkimalla yksilöiden kokemuksia on mahdollista saada selville myös asioiden yleisiä merkityksiä. (Laine 2010, 30.) Jokainen opettaja on kuitenkin yksilö, ja siksi on myös huomiotava, että jokaisella on oma merkitysperspektiivinsä, josta hän havainnoi maailmaa ja jonka ohjaamana hän toimii. Ulkoapäin samalta näyttävät asiat voivat merkitä eri asioita eri tilanteissa eri ihmisille ja toisaalta myös erilaisina näyttäytyvät asiat voivat merkitä täysin samaa riippuen tilanteesta. (Moilanen & Rähkä 2010, 46.)

Seuraavissa tutkimusraportin luvuissa pyrin taustoittamaan tutkimaani ilmiötä. Luvussa 2 esittelen tarkemmin tutkimukseni teoreettista viitekehystä oppimisen, kielen ja kielen oppimisen näkökulmasta. Aluksi tarkastelen oppimista yleisesti sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan. Sen jälkeen siirryn kuvaamaan kahta toisen kielen opetuksessa vahvasti vallitsevaa näkemystä kielestä ja

sen oppimisesta – kognitiivista ja sosiokulttuurista lähestymistapaa. Luvussa 3 esittelen, millaisia merkityksiä musiikilla on kielen oppimisessa tutkimusten mukaan.

Luku 4 käsittelee tutkimuksen toteuttamista. Ensin esittelen tutkimustehtävni ja tutkimuskysymykseni, minkä jälkeen esittelen tutkimuksen lähestymistavan, aineistonkeruumenetelmän ja tutkimuksen osallistajat. Luvun lopuksi kerroon vielä aineiston analyysimenetelmästä ja tutkimuksen eettisistä ratkaisuista. Luku 5 sisältää tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelun. Viimeisessä luvussa 6 pohdin tutkimuksen tuloksia ja niiden pedagogisia merkityksiä sekä jatkotutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen luotettavuutta.

2 ERILAISET OPPIMISKÄSITYKSET JA KIELENOPPIMINEN

2.1 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden perustana on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys (Opetushallitus 2012, 16). Muihin konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin verrattuna sosiokonstruktivismi painottaa erityisesti oppimisen sosiaalista puolta. Sosiokonstruktivismiin mukaan tieto rakennetaan yhdessä muiden kanssa, jolloin oppijan oma aktiivinen osallistuminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen on oppimisessa tärkeässä roolissa. (Tynjälä 2004, 58.)

Konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan oppija ei ole passiivinen tiedon vastaanottaja vaan aktiivinen subjekti, joka rakentaa itse omia tiedollisia käsityksiään (Kauppila 2007, 36, 40). Tämä tiedon rakennusprosessi tapahtuu oppijan aikaisempien tietorakenteiden ja käsitysten varassa (Puolimatka 2002, 41), eli uutta tietoa opitaan aikaisemman tiedon pohjalta. Myös kotoutumiskoulutuksessa aikuinen tulisi kohdata oppijana, jonka aiemmat kokemukset ovat merkityksellisiä, ja jotka siten tulisi huomioida opetuksessa (Opetushallitus 2012, 16).

Oppiminen on aina yksilöllistä. Koska oppija rakentaa uutta tietoa omien kokemustensa, aiemman tietämyksensä, ymmärryksensä ja osaamisensa varaan, on oppimistulos erilainen jokaisella samaan oppimistilanteeseen osallistuvalla (Pritchard & Woollard 2010, 5). Uuden tiedon omaksumiseen vaikuttaa se, millaisia oppimisen ja ongelmanratkaisun keinoja oppija on aiemmin omaksunut. Nämä olemassa olevat oppimisen strategiat ovat merkityksellisiä siinä, kuinka opittuja käsityksiä hyödynnetään uuden tiedon konstruoimisessa. (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 163.) Myös oppijan sitoutuminen oppimistilanteeseen, aiempi tietämys opittavasta aiheesta ja se, kuinka oppija tulkitsee saamaansa tietoa, vaikuttavat oppimistulokseen merkittävästi (Pritchard & Woollard 2010, 5).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa, että tieto rakentuu sosiaalisesti ja kognitiivisesti eli oppiminen on sekä sosiaalinen ja osallistava että oppijan mielen sisäinen prosessi. Kun oppija osallistuu sosiaaliseen vuorovaikutukselliseen toimintaan, hän on samalla aktiivinen toimija, joka konstruoi maailmaansa. (Tynjälä 2004, 60.) Sosiokonstruktivismin oppi-isänä pidetyn Lev Vygotskin näkemyksen mukaan sosiaalinen kanssakäyminen ja yksilölliset kriittiset ajatteluprosessit ovat olennainen osa oppimista (ks. Powell & Kalina 2009, 243–245; Kauppila 2007, 79–81; Pritchard & Woollard 2010, 14–15). Luokkahuoneessa opiskelija rakentaa reflektoiden tietoa vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden opiskelijoiden kanssa, eli he hahmottavat yhdessä käsityksiään ja ymmärrystään ympäröivästä maailmasta. Sosiaalinen vuorovaikutus edistää ja auttaa jäsentämään oppimista, mutta kuitenkin myös oppijan ajattelun aktiivisuudella ja itseohjautuvuudella on suuri rooli oppimisessa ja oppimisprosessissa. (Kauppila 2007, 51, 87.)

Rauste-von Wrightin, von Wrightin ja Soinin (2003) mukaan opetuksessa olisi hyvä huomioida seuraavia seikkoja konstruktivismin näkökulmasta: Uutta tietoa omaksutaan aiemmin opittua hyödyntämällä ja oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. Siksi on tärkeää, että oppija tuntee oman aktiivisen roolinsa, tavoitteensa ja toimintastrategiansa liittyen oppimisprosessiin. Mielekästä tiedon konstruointia edistää ymmärtämisen painottaminen, minkä vuoksi oppimisessa tulisi pyrkiä kokonaisvaltaisempaan tieto- tai taitorakenteiden sisäistämiseen. Asioita voidaan tulkita ja käsittää eri tavoin. Oppiminen on aina kontekstisidonnaista ja kontekstin lisäksi myös kulttuuri, jossa tietoa opitaan ja käytetään, vaikuttaa oppimiseen. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys oppimisessa, sillä sen kautta jokainen oppija rakentaa uutta tietoa ja omaa merkitysten maailmaansa. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162–176.)

Pedagogiikan näkökulmasta sosiokonstruktivismissa korostuvat sosiaalinen vuorovaikutus, yhteistoiminnallinen oppiminen, merkitysneuvottelut sekä merkitysten rakentuminen käytännöllisissä yhteyksissä, kulttuuristen välineiden

käytön oppiminen sekä tiedon oppiminen autenttisissa käyttöyhteyksissä (Tynjälä 2004, 60–61). Oppimisen kannalta on myös tärkeää, että opiskelija kokee oppimiskokemuksen itselleen merkitykselliseksi (Powell & Kalina 2009, 241).

2.2 Käsitteitä kielestä ja toisen kielen oppimisesta

2.2.1 Toisen kielen oppiminen

Toinen ja vieras kieli ovat molemmat äidinkielen jälkeen opittuja kieliä. Erottavana tekijänä näiden kahden välillä on kieliympäristö, jossa kieltä opitaan. Toinen kieli opitaan tai omaksutaan äidinkielen tavoin ympäristössä, jossa kyseistä kieltä käytetään, kun taas vieras kieli opitaan erillään kieliyhteisöstä, jossa tätä kieltä puhutaan. Vieras kieli opitaan siis yleensä opetuksen myötä, kun taas toista kieltä opitaan paljon myös luokkahuoneen ulkopuolella erillään opetuksesta. (Martin 2003, 75–78; Sajavaara 1999, 73–75.) Kielen oppiminen on dynaaminen prosessi. Toisen kielen oppimisen tutkimuksen suuntauksissa on viime vuosina korostettu kielenoppimista alati muuttuvana, monimuotoisena, kokonaisvaltaisena ja vuorovaikutteisena prosessina. (Vaarala ym. 2016, 5.)

S2-opetus on vakiinnuttanut paikkaansa suomalaisen koulutuksen ja sen tutkimuksen alalla. Maailma ja koulujärjestelmä ovat kuitenkin alati muuttuvia, ja opetusryhmät ovat hyvin moninaisia ja heterogeenisiä. (Vaarala ym. 2016, 7–8.) Kielenopetuksen on mukauduttava vastaamaan opetusryhmän kielitaidontarpeisiin. Ei siis ole vain yhtä suomea tai vain yhtä ainoa oikeaa tapaa opettaa sitä. Kognitiivinen ja sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen ja sen oppimiseen näkyvät kuitenkin vahvasti S2-opetuksessa.

2.2.2 Kognitiivinen lähestymistapa kieleen

Kognitiivinen käsitys kielenoppimisesta on hallinnut pitkään kielenopetusta. Kieli nähdään pääosin kognitiivisina prosesseina, ja kielenoppiminen tapahtuu yksilöllisesti oppijan mielessä. (Vaarala ym. 2016, 26.) Kognitiivisen näkökulman tutkijoiden mukaan ymmärrämme paremmin toisen kielen oppimista, kun ymmärrämme ensin aivojen toimintaa ja kuinka ne oppivat uutta tietoa. Oppiminen

on aina yksilöllistä, mutta eri asioita opitaan samalla tavoin, eli kielenoppiminen ei eroa muiden taitojen oppimisesta. (Mitchell & Myles 2004, 95.)

Kielentutkijat, jotka edustavat kognitiivista näkökulmaa, ovat kiinnostuneita siitä, miksi toiset ihmiset oppivat huomattavasti paremmin kieliä kuin toiset. Tutkijoiden kiinnostuksen kohteena on myös, kuinka oppijat ottavat kielitaidon haltuunsa reaaliajassa ja millaisia strategioita he käyttävät kielenkäyttötilanteissa, joissa heidän senhetkinen kielitaitonsa ei riitä tai tuottaa haasteita kommunikoinnissa. (Mitchell & Myles 2004, 96.)

Kognitiivinen näkökulma kielenoppimisesta ja opettamisesta jakaa kielitaidon neljään eri osataitoon: puheen ymmärtämiseen, puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen (Vaarala ym. 2016, 26). Näiden lisäksi puhutaan myös sanaston ja rakenteen osaamisesta. Nykyään näitä osataitoja ei nähdä toisistaan irrallisina, vaan kielitaito käsitetään yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi, jossa etenkin sanaston ja rakenteiden osaaminen on vahvasti yhteydessä muiden osataitojen hallintaan. (Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 40–41). Oppimisessa keskeistä on kielen kognitiivinen prosessointi, joten kielenopetuksessa huomioidaan opettavan kielen ilmiöiden haasteellisuus. Opetuksessa pyritään opettamaan ensin kognitiivisesti helpommat ja yksinkertaisemmat asiat, minkä jälkeen siirrytään kognitiivisesti haastavampiin sisältöihin. (Vaarala ym. 2016, 26.)

Kognitiivinen traditio painottaa toiston merkitystä ja kielen osien automaattistumista. Kielenopetuksessa tehtävät painottuvat usein muotorakenteeseen merkityksen sijaan. Harjoitukset ovat usein mekaanisia, toistuvia ja toistavia, esimerkkinä mallinmukaiset lauseenmuunnostehtävät myönteisestä kielteiseen tai sanojen taivutustehtävät. (Vaarala ym. 2016, 26–27.)

Vaaralan ym. (2016, 27) mukaan kognitiiviset käsitykset kielestä vaikuttavat edelleen vahvasti kielenopetuksessa, vaikkakin niissä painotus on siirtynyt yksilökeskeisyydestä ja harjoitusten toistosta kohti vuorovaikutusta ja kielenkäyttöä. Tällaiset käyttöpohjaisen suuntauksen edustajat ymmärtävät kielen sosiokulttuuristen näkökulmien tapaan dynaamisena, tilannesidonnaisena ja varioivana, vaikkakin ovat edelleen kiinnostuneita myös kielen prosessoinnista.

Kielen käyttö, muoto ja merkitys kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa, ja kielen oppimisessa on kyse kielen havainnoinnista, jäljittelystä ja analysoinnista. Kielitaito kehittyy kieltä käyttämällä, kun kielen systeemit ja vakiintuneet ilmaisut tulevat oppijalle tutuksi, ja oppija oppii käyttämään kieltä tilanteen ja tarkoituksen mukaisesti. (Vaarala ym. 2016, 27–28.)

2.2.3 Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen

Sosiokulttuurinen lähestymistapa nojaa paljolti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (luku 2.1.) ja Vygotskin ajatuksiin vuorovaikutuksen, kontekstin ja oppimisympäristön merkityksestä kielenoppimisessa (ks. esim. Lantolf & Thorne 2007; Mitchell & Myles 2004, 194). Vygotskin (1982, 18) mukaan kieli on ennen kaikkea sosiaalisen kommunikaation väline. Kieli käsitetään myös ajattelun välineenä, jonka avulla tietoa rakennetaan ja muokataan (Mitchell & Myles 2004, 220). Sosiokulttuurinen lähestymistapa käsittää kielen ja sen oppimisen oppijoiden ja ympäristön välisenä vuorovaikutuksellisenä suhteena. Näkökulma ei kuitenkaan sulje pois kognitiivisia prosesseja oppimisessa, vaan liittyy niihin sosiaaliset prosessit. (van Lier 2000, 258.)

Sosiokulttuurisen teorian edustajien mukaan kielen oppimisessa tarvitaan samoja oppimisen taitoja kuin muidenkin taitojen ja tietojen oppimisessa. Oppiminen nähdään ensin sosiaalisena ja sitten yksilöllisenä, oppijan mielensisäisenä toimintana. Sosiokonstruktivismiin tapaan oppija käsitetään aktiivisena ja tavoitteellisena oman oppimisympäristönsä toimijana. (Mitchell & Myles 2004, 221.) Sosiokulttuurinen lähestymistapa korostaa kielen toiminnallisuutta eli sitä, että kielellä tehdään asioita. Kieli mahdollistaa pääsyn ja kasvamisen erilaisten yhteisöjen jäseneksi, ja kieltä opitaan nimenomaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa monissa eri konteksteissa. (Vaarala ym. 2016, 28.)

Sosiokulttuuriseen näkemykseen liittyy myös Vygotskin luoma käsite lähikehityksen vyöhykkeestä. Tällä vyöhykkeellä tarkoitetaan oppijan todellisen ja potentiaalisen osaamisen välistä etäisyyttä (Vygotski 1982, 184) eli opittavissa olevien tietojen ja taitojen aluetta. Lähikehityksen vyöhykkeelle sijoittuu kaikki se, mikä ei onnistu vielä yksilöllisesti, mutta josta oppija pystyy selviytymään

tuetusti. (Suni 2008, 26.) Lähikehityksen vyöhykkeen tunnistaminen auttaa opettajaa tarjoamaan oppilaan taitotasolle sopivia tehtäviä. Oppimisen kannalta tärkeää on myös oikea-aikainen tuki (*scaffolding*), jotta lähikehityksen vyöhykkeellä olevat horjuvat tiedot ja taidot saadaan vakiinnutettua vankemmaksi osaamiseksi. (Vaarala ym. 2016, 32.)

Kielen sosiokulttuuriseen lähestymistapaan kuuluu olennaisesti funktionaalinen kielitaitokäsitys. Kielen alkuperäinen funktio on kommunikatiivinen, ja kielen merkitykset mahdollistavat vuorovaikutuksen (Vygotski 1982, 17–19). Sosiokulttuurinen näkökulma painottaa kykyä ilmaista erilaisia funktioita ja merkityksiä muotojen sijaan (Vaarala ym. 2016, 28–29). Eli olennaista on, mitä oppija osaa tehdä kielellä ja millaisissa vuorovaikutustilanteista hän voi kielitaidollaan toimia.

Funktionaalinen toisen kielen opetus on käytölähtöistä päinvastoin kuin kognitiiviseen lähestymistapaan liittyvä rakennelähtöinen formalistinen pedagogiikka. Opetus ei siis etene rakenteiden ehdoilla helpommasta monimutkaisempaan, vaan se reagoi ja vastaa oppijoiden osaamiseen ja tarpeeseen, siihen, mitä on otettu haltuun osallistumalla vuorovaikutustilanteisiin. (Suni 2008, 205.) Opetuksessa painotetaan oppijoiden arjen kielenkäytön tarpeita, eli sitä, millaisissa tilanteissa heille on merkityksellistä toimia ja millaisia merkityksiä heidän olisi tärkeä pystyä välittämään (Vaarala ym. 2016, 30). Opetuksen tavoitteena on siis kyky kommunikoida. Opetus pyrkii tarjoamaan välineitä, joiden avulla oppija saisi jäsenyyksiä haluamissaan suomenkielisissä yhteisöissä, joissa hän voi kokea tekijyyttä ja omistajuutta. Opetuksen tavoite on sosiaalista oppijaa selviytymään kaikenlaisissa arjen tilanteissa luokkahuoneen ulkopuolella, ja se tulee huomioida myös suunnitellessa oppimisympäristöä (opetustilanne, luokkahuone, opetusmateriaalit ja muut kielenoppimista tukevat asiat). (Aalto ym. 2009, 404.) Sosiokulttuurinen ja funktionaalinen lähestymistapa kieleen ja sen oppimiseen korostavat oppimisympäristöä ja vuorovaikutusta oppijan ja ympäristön välillä.

3 MUSIIKKI JA KIELENOPPIMINEN

Musiikki ja kieli ovat ihmiselle ominaisia kommunikoinnin muotoja. Puhe ja musiikki koostuvat samoista äänen rakennuselementeistä, joita ovat muun muassa äänen korkeus, kesto, sävelkulku, sointiväri, voimakkuus ja rytmi (Sloboda 2005, 176–177; Fonseca Mora 2000, 147). Sekä musiikilla että kielellä pyritään välittämään merkityksellistä sisältöä, joskin kieli on yleensä tarkempaa, ja musiikin vaikutus on enemmän emotionaalinen (Fonseca Mora 2000, 147). Edellä mainittujen seikkojen lisäksi Pasanen (1992, 85) mainitsee vielä kaksi Ervinin (1981) esiin nostamaa musiikin ja kielen yhteistä piirrettä. Sekä musiikki että kieli ovat kulttuurisen viestinnän välineitä ja niillä molemmilla on oma merkkijärjestelmänsä, jonka ansiosta auditiivinen viesti on mahdollista kirjata ylös merkkien avulla, ja näin auditiivinen viesti on toistettavissa ja tulkittavissa samasisältöisenä kuin alkuperäinen viesti. (Pasanen 1992, 85; ks. Sloboda 1985, 18.)

3.1 Musiikki ja aivot

Aivojen eri osat ovat erikoistuneet eri tehtäviin. On tutkittu, että kieli ja musiikki sijaitsevat osittain eri aivopuoliskoissa; vasen aivopuolisko on erikoistunut kielellisiin toimintoihin ja oikea musiikkiin. Musiikin yhdistäminen kielen opiskeluun, ja sen avulla molempien aivopuoliskojen aktivointi ja niiden yhteisen toiminnan tukeminen, voi tuottaa sekä positiivisia oppimiskokemuksia että onnistuneita oppimistuloksia luokkahuoneessa. (Whitaker 1995, 69–70.) Toisaalta on myös tutkittu, että musiikilla on erikoistuneita alueita molemmissa aivopuoliskoissa (Wolfe 2001, 161) ja että monet aivoalueet ovat aktiivisia sekä kieltä että musiikkia käsiteltäessä (Paavilainen 2016, 206). Monet musiikkiin liittyvät toiminnot voivat aktivoida aivoissa kognitiivisia, visuaalisia, auditiivisia, affektiivisia ja motorisia osia riippuen siitä, mikä musiikin funktio on – kuunnellaanko, luetaanko, lauletaanko, soitetaanko jotakin soitinta, sävelletäänkö, taputetaanko rytmia tai tanssitaanko (Wolfe 2001, 161).

Musiikin ja kielen alueiden yhteyttä aivoissa on tutkittu paljon. Tulokset osoittavat, että esimerkiksi ihmisen musikaalisuus on yhteydessä kielen oppimiseen. Milonov, Pietilä, Tervaniemi ja Esquef (2010) tutkivat musikaalisuuden ja ääntämistaitojen yhteyttä. He saivat selville, että musikaalisesti lahjakkaammat oppijat pystyvät parempaan englannin kielen ääntämiseen kuin ei-musikaaliset. Tutkimustulos osoittaa, että musiikilliset ja kielelliset taidot ovat yhteydessä toisiinsa. (Milonov ym. 2010, 58–59)

Musiikkia käsittelevät mielen mekanismit ovat vahvasti yhteydessä aivojen muihin perustoimintoihin, kuten tunteisiin, muistiin ja kieleen. Musiikin vaikutus tunteisiin perustuu musiikin vaikutukseen aivojen tunneosissa eli autonomisessa hermostossa. Musiikin kuuleminen vaikuttaa aivojen kemikaalitasoihin, kuten adrenaliinin, endorfiinien ja kortisolin määrään. (Wolfe 2001, 161–162.) Nämä hormonit vaikuttavat esimerkiksi mielihyvätunteeseen ja stressinhallintaan.

Musiikki tukee muistamista tehokkaasti (aiheesta tarkemmin luvussa 3.4). Nämä musiikin vahvat vaikutukset muistamiseen liittyvät osittain siihen, että musiikki pystyy vaikuttamaan ihmisten affektiiviseen ja tiedostamattomaan puoleen. Toisaalta on myös oletettu, että musiikilliset asiat muistetaan vaivattomammin, sillä musiikin havainnoimiskyky on kehittynyt jo ennen syntymää. (Fonseca Mora 2000, 150.) Huotilaisen (2009, 40) mukaan oppimistilanteessa musiikin välittömät vaikutukset aivotoimintaan perustuvat musiikin tarjoamaan tunnelmaan ja tahdistumiseen. Musiikin luoma tunnelma voi synnyttää oppijassa niin sanotun flow-tilan, jolloin oppiminen tehostuu ja nousee ikään kuin uudelle tasolle. Musiikin välitön tahdistava vaikutus näkyy esimerkiksi työskentelynopeudessa – reippaan musiikin tahdissa myös työtahti nopeutuu automaattisesti. (Huotilainen 2009, 40.)

Musiikin tahdistava vaikutus näkyy myös taustamusiikin käytössä oppitunneilla. Taustamusiikin vaikutuksia on tutkittu paljon. Hallam, Price ja Katsarou (2002) ovat tutkineet rauhoittavan ja rentouttavan taustamusiikin vaikutusta lasten oppimisprosessissa. Taustamusiikin avulla oppilaat keskittyivät paremmin tehtävien tekoon, ja myös oppimistulokset kehittyivät. Tutkimuksen

mukaan musiikin rauhoittava ja oppimista edistävä vaikutus johtuu ennemminkin musiikin vaikutuksesta tunteisiin kuin suoraan kognitioon. (Hallam ym. 2002, 119–121.)

Murphey (1990, 57–58) mukaan tahattoman auditiivisen toiston lisäksi on myös visuaalista ja kinesteettistä tahatonta toistoa. Musiikin kuuleminen aiheuttaa usein tahatonta tai tarkoituksellista fyysistä toimintaa, esimerkiksi rytmin napputtamista jalalla tai sormilla tai pään nyökyttelyä. Sanoja ja niiden merkityksiä on helpompi oppia ja muistaa, kun oppimisprosessiin kuuluu myös fyysistä liikettä. Esimerkiksi pienten lasten kanssa tätä hyödynnetään laululeikeissä, joissa liikkeet ovat yhteydessä sanoihin. (Pasanen 1992, 101.) Kun oppimiseen yhdistyy kuulo- ja näköaistimuksen lisäksi myös liike, tulee oppimisprosessista entistä kokonaisvaltaisempi ja monikanavaisempi. Tutkimusten mukaan useiden aistikanavien hyödyntäminen opetuksessa ja oppimisessa tehostaa muistamista, kun useammat aivoalueet ja niiden väliset yhteydet aktivoituvat. Useampien aistikanavien hyödyntäminen tukee myös erilaisia oppimistapoja – samaan aikaan opitaan kuulemalla, näkemällä ja tekemällä. (Shams & Seitz 2008, 411, 415.)

3.2 Musiikki ja tunteet

Kuuloaistimuksilla on suuri vaikutus tunteisiin, sillä kuuloaisti kehittyy ihmisellä aisteista ensimmäisenä (Mishan 2005, 197). Musiikin ja kielen oppimisen yhteyttä tutkinut Schön kollegoineen (2008, 976) korostaa, että musiikin ja laulujen suurin hyöty oppimisessa on juuri niiden kyky vaikuttaa tunteisiin. Tunteilla on suuri merkitys ajattelutoiminnassa, sillä ne ohjaavat tarkkaavaisuutta, joka taas säätelee muistamista ja oppimista (Huisman & Nissinen 2005, 28). Musiikki vaikuttaa tunteiden lisäksi myös kehon toimintoihin, kuten hermostoon, hormoneihin ja immuunijärjestelmään (Koelsch & Siebel 2005). Tästä johtuen musiikilla on suuri vaikutus myös ihmisten mielialoihin ja heidän välillään vallitsevaan ilmapiiiriin (Wessel 2013, 215). On tutkittu, että musiikilla on rentouttava, stressiä ja ahdistusta vähentävä vaikutus (Ghetti 2013; Knight & Rickards 2001). Tällä onkin

suuri merkitys oppimisessa, sillä oppiminen on tehokkainta, kun oppijan ahdistustaso on mahdollisimman matalalla ja oppija suhtautuu positiivisesti opittavaan asiaan ja oppimisprosessiin (Krashen & Terrell 1988, 38). Oppimisen kannalta on myös tärkeää, että oppija uskaltaa ottaa ajattelussaan ja oppimisessaan riskejä. (vrt. Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 15–16). Musiikilla on merkitystä turvallisen, sallivan ja kannustavan oppimisilmapiirin luomisessa, mikä on tärkeää esimerkiksi lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen kannalta, jotta oppija uskaltaa kokeilla omia ja oman osaamisensa rajoja.

Musiikin vaikutus ihmisten tunnemaailmaan näkyy myös musiikin sosiaalisenä puolenä. Musiikin käyttö luokassa vaikuttaa positiivisesti ryhmädynamiikkaan (Lake 2002, 99). Kuulon kautta musiikki ja yhdessä laulaminen luovat käsityksen toisen ihmisen tai ryhmän läsnäolosta. Samalla välittyy myös tietoa heidän fyysisestä ja emotionaalisesta tilastaan. Musiikin viehätys perustuu oletettavasti sen kykyyn välittää sosiaalista ja emotionaalista tietoa sekä luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Overy & Molnar-Szakacs 2009, 499.) Esimerkiksi yhdessä laulaminen ja kulttuurisesti tärkeät ”yhteiset” kappaleet ovat yhteisöllisyyden rakentamisessa oleellisia musiikin keinoja. (Wessel 2013, 215, 218.)

Musiikilla on myös motivoiva vaikutus oppijoihin. Jos opiskelijat ovat kiinnostuneita oppitunneilla käytetystä musiikista ja suhtautuvat laulamiseen ja musiikin kuunteluun positiivisesti, vaikuttaa musiikki positiivisesti heidän asenteisiinsa ja opiskelumotivaatioonsa. (Pasanen 1992, 88; Salcedo 2010, 20; Schön ym. 2008, 982.) Motivointi perustuu osittain myös musiikin tuomaan vaihteluun ja autenttisuuteen opetuksessa. Musiikki yhdistää opetustilanteen ja kohdekielen oppimisen oppijoiden vapaa-aikaan. Kielen oppimisen ja osaamisen mielekkyys ja merkityksellisyys korostuvat, kun oppimateriaali on autenttista ja opetuksen sisällöllä on merkitystä myös oppijan arjessa. (Wessel 2013, 216–217.) Tämä tietysti edellyttää, että opiskelijat kuuntelevat (suomalaista) musiikkia vapaa-aikalaankin tai kuulevat sitä ainakin elinympäristössään esimerkiksi kaupassa käydessään. Fonseca Moran (2000, 151) mukaan musiikin motivoiva vaikutus opiskelijoiden asenteisiin liittyy myös siihen, että musiikki herättelee mielikuvitusta ja luovuutta.

3.3 Musiikki kielen opetuksessa

Pajula (1995) on tehnyt jaottelun, jonka mukaan populaarimusiikkia voidaan hyödyntää (suomen) kielen opetuksessa kolmella eri tavalla. Musiikki voi olla opetusmateriaali, jolloin tekstit ovat pääosassa ja lauluja hyödynnetään erilaisissa sanastoon ja kielen rakenteisiin liittyvissä kuuntelutehtävissä. Toisaalta musiikkia voidaan esitellä suomalaisen kulttuurin osana esimerkiksi kirjallisuuden ja kuvataiteen tapaan. Näiden kahden käyttötarkoitukseen välillä on tapa hyödyntää musiikkia opetuksen sisältönä, sillä laulutekstien voidaan ajatella kertovan suomalaisesta elämäntavasta ja arjesta sekä ihmisten käyttäytymisestä ja ajattelusta. (Pajula 1995, 128–129.) Wesselin (2013, 217) mukaan musiikin hyödyntämisestä opetuksessa voidaan erottaa tutkimusten perusteella kaksi eri lähestymistapaa. Toisen lähestymistavan mukaan musiikki toimii kirjoitetun tekstin tai jonkin toiminnan taustatekijänä esimerkiksi virikkeenä tai rentouttavana tekijänä. Tällöin hyödynnetään musiikin ominaisuutta vaikuttaa emotionaalisella tasolla. Toinen lähestymistapa taas hyödyntää musiikkia oppimisen välineenä tai kohteena, jolloin musiikki saa muun muassa sosiaalisia ja kognitiivisia funktioita. (Wessel 2013, 217–218.)

Vaikka jotkut opettajat pitävät musiikkiin liittyviä tehtäviä vain ikään kuin ajankuluna, voidaan erilaista musiikkia hyödyntää monin eri tavoin opetuksessa ja tehtäväkirjo voi olla hyvinkin laaja (ks. Mishan 2005; Abbott 2002; Pasanen 1992). Kun laulujen sanat ovat myös nähtävillä, tulee opetuksessa hyödynnettyä oppimateriaalin visuaalinen ja auditiivinen formaatti. Tarkkaan suunnitellut musiikkia hyödyntävät tehtävät voivat olla visuaalisia, auditiivisia, kinesteettisiä sekä tunnepitoisia. (Abbott 2002, 11.)

Alisaari ja Heikkola (2017) ovat selvittäneet S2-opettajien käsityksiä laulamisesta, laulujen kuuntelusta ja runojen rytmisestä lausumisesta opetusmenetelmänä. Opettajilla oli käsitys, että näillä kaikilla kolmella menetelmällä on positiivisia vaikutuksia oppimiseen, vaikkakin laulaminen miellettiin tehokkaimmaksi menetelmäksi. Positiivisista käsityksistä huolimatta opettajat käyttivät näitä opetusmenetelmiä hyvin vähän tai eivät ollenkaan. Opettajat käyttivät laulamista

lähinnä sanaston ja ääntämisen opettamiseen. Laulujen kuuntelemista hyödynnettiin useimmiten sanaston ja rakenteiden, kuullun ymmärtämisen ja suomalaisen kulttuurin opetuksessa. Runojen avulla opettajat kertoivat opettavansa ääntämistä. (Alisaari & Heikkola 2017, 235–241.)

3.4 Kielitaidon kehittyminen

Musiikkia voi hyödyntää monin eri tavoin kielen opetuksessa, kun harjoitellaan puhumisen, kuuntelemisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitoja. Paquette ja Rieg (2008) ovat tarkastelleet erilaisia keinoja ja ymmärtämistehtäviä, joiden avulla voi musiikkia hyödyntäen tukea tehokkaasti kielitaidon, etenkin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen, kehittymistä. Salcedo (2010, 21) viittaa Douglasin ja Wiltsin (1994) tutkimustuloksiin, joiden mukaan musiikki tukee lukemisen taitojen kehittymistä. Tutkimuksessa verrattiin lukemista kahden ryhmän välillä, joista toisen opetuksessa hyödynnettiin musiikkia ja toisen ryhmän opetuksessa ei (mp.).

Alisaari (2016) on tutkinut Heikkolan kanssa kirjoittamistaitojen kehittämistä laulamisen avulla S2-opetuksessa. Tutkimuksessa testattiin laulamisen, laulujen kuuntelun ja runojen tai laulun sanojen rytmikkään lausumisen yhteyttä toisella kielellä kirjoittamisen sujuvuuteen. Tulosten mukaan laulaminen on näistä kolmesta kaikkein tehokkain keino parantaa kirjoittamisen sujuvuutta. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kokivat laulamisen näistä opetusmenetelmistä mieluisimmaksi. (Alisaari 2016, 42–44.)

Musiikin kuunteleminen ja laulaminen ovat tehokkaita tapoja painaa mieleen asioita. Koska laulut näyttävät olevan helppoja muistaa, niiden melodian avulla myös sanastolliset ja rakenteelliset asiat opitaan paremmin. Opitut sanat on myös helpompi palauttaa mieleen tutun melodian avulla. (Fonseca Mora 2000, 150.) Joidenkin tutkimusten mukaan rytmi on ensisijaisen tärkeä musiikin elementti kielen oppimisen kannalta (ks. esim. Stahl, Kotz, Henseler, Turner & Geyer 2011). Ludken, Ferreiran ja Overyn (2014) tutkimus taas osoittaa, että juuri melodialla on tärkein merkitys muistamisessa. Tutkimuksessa verrattiin

laulettuna, rytmisesti lausuttuna ja normaalisti puhuttuna tekstin ja sen sanojen muistamista. Tutkimusryhmä, joka oli kuullut sanat laulettuna, muisti ne parhaiten (Ludke ym. 2014, 49). Vastaavat tulokset melodian vaikuttavammasta merkityksestä verrattuna pelkkään rytmiin on havaittavissa myös Alisaaren tutkimuksessa (2016).

Musiikki on usein toistavaa. Itse musiikkikappaleet sisältävät toistoa esimerkiksi kertosaiteiden ansiosta ja kappaleita on kokonaisuudessaan myös helppo ja miellyttävä toistaa eli kuunnella uudelleen useamman kerran. Musiikin ja sen toistettavuuden hyödyntäminen opetuksessa voi auttaa automatisoimaan toisen kielen taitoja, sillä musiikki toistavuudessaan ikään kuin altistaa oppijoita kielen eri osille, kuten sanoille, muodoille ja syntaksille. (Abbott 2002, 10; Mishan 2005, 198.) Kielen oppimista sekä sanojen ja rakenteiden muistamista ja niiden tuottamista tukee myös musiikkiin liittyvä tahaton mielensisäinen toisto. Tällainen niin sanottu päässä soiva korvamato (*a song-stuck-in-my-head, a melodic din*) mahdollistaa kielen harjoittelun tahattomasti, vaikka ihminen ei edes täysin ymmärtäisi kaikkea mielessään kuulemaansa kieliaineista. (Murphey (1990, 53–55; Salcedo 2010, 20.)

Salcedo (2010) on tutkinut, miten musiikin yhdistäminen kielen opetukseen vaikuttaa espanjan kielen oppimiseen englanninkielisillä oppilailta. Toinen tutkimusryhmä kuunteli opittavaa tekstiä laulettuna versiona, toinen puhuttuna. Molemmissa tutkimusryhmissä osallistujat saivat myös toistaa tekstiä laulaen tai ääneen lausuen kuulemansa mukana. Ryhmä, joka oli kuunnellut tekstiä laulettuna versiona, muisti sen paremmin kuin puhuttua versiota kuunnelleet. Musiikkiryhmään kuuluneista opiskelijoista kaksi kolmasosaa kertoi kappaleen soineen heillä päässä tutkimusmittausten välillä, kun taas vain yksi kolmasosa toisesta ryhmästä oli kokenut tekstin tahatonta toistoa mielessään. (Salcedo 2010, 25.) Tämä tutkimustulos osoittaa, että kuullun ja opitun laulun mielensisäinen tahaton toisto voi tehostaa kielen oppimista ja opittujen sanojen mieleen palauttamista. Samankaltaisia musiikin melodisuuden ja toiston hyötyjä on nähtävissä myös esimerkiksi Leggin (2009) ja Schönin, Boyerin, Morenon, Bessonin, Pertzin ja Kolinskyn (2008) tutkimusten tuloksista.

Robert Legg (2009) on tutkinut musiikin käytön vaikutusta teini-ikäisten oppilaiden ranskan kielen sanojen ja fraasien oppimiseen. Tutkimusryhmä opiskeli sanoja ja fraaseja laulujen avulla, ja vertailuryhmä opiskeli samoja sisältöjä perinteisemmällä metodeilla. Musiikista saatu hyöty oli selkeä; oppimistulokset olivat huomattavasti parempia laulujen avulla opiskelleella ryhmällä. He ymmärsivät sanoja ja fraaseja helpommin sekä muistivat ne paremmin kuin ilman musiikkia opiskellut vertailuryhmä. (Legg 2009, 1, 5–8.)

Schön kollegoineen (2008) vertaili tutkimuksessaan puhutun tekstin ja laulettun tekstin vaikutusta kielen oppimisessa. Heidän mukaansa sanoja on helpompi oppia laulettusta tekstistä kuin puhutusta tekstistä. Musiikin ja siinä ilmenneiden eri sävelkorkeuksien avulla sanoja ja niiden fonologisia piirteitä on helpompi erotella, mikä on etenkin kielen oppimisen alkuvaiheessa tärkeää. (Schön ym. 2008, 979–982.)

Alisaari (2015) on tutkinut laulamista yhtenä S2-opetuksen pedagogisena menetelmänä ja selvittänyt, miten oppilaat oppivat tunnistamaan ja tuottamaan suomen kielen paikallissijoja laulamalla. Tutkimukseen osallistunut valmistavan opetuksen lapsiryhmä oli kielitaitotasoltaan heterogeeninen. Alisaaren mukaan tutkimuksen tuloksista oli pääteltävissä, että etenkin muodon tunnistaminen on mahdollista oppia laulujen avulla. Tuottamisen taidot kehittyivät niillä oppilailta, jotka jo hallitsivat jonkin verran paikallissijoja jo ennen tutkimuksen opetuskokeilun alkua. (Alisaari 2015, 218–219.)

3.5 Kulttuurintuntemus

Etenkin toisen kielen opetukseen liittyy vahvasti myös kulttuuristen sisältöjen opettaminen. Esimerkiksi aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen yleisenä tavoitteena on toimivan peruskielitaidon lisäksi edistää ja tukea opiskelijan mahdollisuuksia osallistua suomalaiseen yhteiskuntaan sen aktiivisena jäsenenä. Tähän yhteiskuntaan integroitumiseen liittyvät vahvasti kielitaidon lisäksi myös opiskelijan kulttuuriset valmiudet ja kulttuurinen tuntemus, joita pyritään opetuksessa kehittämään. (Opetushallitus 2012, 23, 35, 38.)

Musiikin avulla ei opita vain kielen eri osa-alueita, vaan musiikin hyödyntäminen opetuksessa kehittää myös kulttuurista tuntemusta (Paquette & Rieg 2008, 228). Kun esimerkiksi opetetaan englantia vieraana kielenä, englanninkielinen musiikki voidaan nähdä yhtenä mahdollisena keinona tutustua englantilaiseen kulttuuriin. Laulut ovat samaan aikaan toisaalta kulttuurin tuotteita ja kulttuurin edustajia, mutta ne myös vaikuttavat kulttuuriin. (Mishan 2005, 196.) Musiikin käyttöä kielen oppimateriaalina voidaan perustella osittain samoilla syillä kuin esimerkiksi kaunokirjallisuuden hyödyntämistä kielen opetuksessa, ovathan laulujen lyriikat kaunokirjallisuuden edustajia. Kirjallisuuden tapaan musiikki edustaa yhtä osaa suomalaisesta kulttuurista. Mikkosen (2007, 7) mukaan kirjallisuus avaa näkymiä suomalaisiin arvoihin ja ajatusmaailmaan sekä välittää suomalaista kulttuuriperinnettä. Kirjallisuuden avulla voidaan tutustua myös suomalaisiin elintapoihin ja arkielämään. Kaunokirjallisuuden tapaan myös musiikkikappaleista voidaan opettaa suomen kielen rakenteita, ja pyrkiä näin rikastuttamaan oppijan sanavarastoa. (Mikkonen 2007, 7.)

Kansallisen kulttuurin lisäksi musiikki toimii tietysti myös musiikkikulttuurin tuotteena ja edustajana. Näin ollen musiikin ja sitä hyödyntävien erilaisten tehtävien avulla on myös mahdollista perehtyä tarkemmin esimerkiksi eri musiikkigenreihin, esittäjiin, tekijöihin ja tapahtumiin sekä näiden merkityksiin kulttuuri(historia)ssa (Pasanen 1992, 105–106). Paquette ja Riegin (2008, 228) mukaan musiikin avulla voidaan myös lisätä monikulttuurisuutta oppitunneilla, kun hyödynnetään mahdollisimman paljon erilaista ja eri kulttuureja edustavaa musiikkia.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia merkityksiä opettajat kokevat musiikilla olevan suomen kielen oppimisessa toisena kielenä. Opettajien omat kokemukset ja käsitykset kielestä ja kielenoppimisesta vaikuttavat heidän pedagogisiin valintoihinsa (Vaarala ym. 2016, 26). Opettajien kokemat musiikin merkitykset näkyvät muun muassa siinä, millainen funktio musiikilla on heidän opetuksessaan – millä tavalla ja millaisten asioiden opettamisessa musiikkia hyödynnetään oppitunneilla ja miksi.

Tutkimusprosessin edetessä tutkimusongelmani tiivistyi lopulta yhteen tutkimuskysymykseen:

Millaisia merkityksiä musiikilla on suomen kielen oppimisessa toisena kielenä opettajien kokemusten mukaan?

4.2 Tutkimusote ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen, fenomenologinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohta on todellisen elämän kuvaaminen, ja tutkimuskohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullisissa tutkimussuuntauksissa ihminen nähdään aktiivisena oman elämänsä ja maailmansa kokijana, havainnoijana ja toimijana (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 82).

Fenomenologiassa yhtenä tutkimuskohteena ovat ihmisen kokemukset, jotka voidaan käsittää ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa eli maailmaan, jossa hän elää. Kokemusten syntyminen edellyttää toimintaa, havainnointia ja koetun ymmärtävää jäsentämistä sekä vuorovaikutusta todellisuuden kanssa. (Laine 2010, 29.) Giorgin (1985, 1) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ihmisen kokemusta mahdollisimman

tarkasti niin kuin hän on sen elänyt, käsittänyt ja kokenut. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on siis ihmisen elämismaailma (Varto 1992, 23) eli ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa. Esimerkiksi opettajan opettajuus muodostuu hänen suhteestaan oppilaisiin ja koko kouluinstituutioon. (Laine 2010, 29.)

Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen, joten kaikki merkitsee hänelle jotain. Kokemus syntyy merkitysten kautta, ja juuri näistä merkityksistä fenomenologisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita. (Laine 2010, 29.) Fenomenologiassa ihmisen toiminta käsitetään merkitysvälitteisenä, eli kaikki kulttuurinen ja sosiaalinen toiminta on osa hänen kokemustaan ja siitä kertomista (Ronkainen ym. 2014, 81–82). Ihmisen elämismaailma nähdään siis merkitysten maailmana, jossa kaikki ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä, sillä merkitykset syntyvät vain hänen kauttaan. Nämä merkitykset näkyvät muun muassa siinä, miten yksilö tai yhteisöt toimivat ja millaisia päämääriä ja suunnitelmia ihmisellä on. (Varto 1992, 24.) Ihmisen toiminta on siis aina myös intentionaalista, tarkoitusten mukaan suunnattua (Laine 2010, 30).

4.3 Aineiston keruu

Koska tutkimuskohteenani ovat opettajien kokemukset, valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Pattonin (2002, 340–341) mukaan haastattelemalla ihmisiä voidaan saada käsitys heidän ajatuksistaan, tunteistaan, kokemuksistaan ja uskomuksistaan, mitä ei voida selvittää vain heitä havainnoimalla. Haastattelemalla pyritään näkemään asioita haastateltavan perspektiivistä, ja laadullisen tutkimushaastattelun lähtökohtana onkin, että tuo toisen ihmisen näkökulma on merkityksellinen ja mahdollinen selvittää (Patton 2002, 341). Laadullisessa tutkimushaastattelussa haastatteliija pyrkii selvittämään, kuinka tutkittavan asian merkitykset rakentuvat haastateltavalla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49).

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu seitsemän S2-opettajan yksilöhaastattelusta ja kahden opettajan kirjallisista vastauksista haastattelukysymyksiin. Haastattelut tehtiin keväällä ja syksyllä 2013, ja ne kestivät 16–50 minuuttia.

Haastattelut äänitettiin. Kuuden opettajan kanssa haastattelut toteutettiin kasvotusten ja yhden kanssa haastattelu tehtiin videopuhelun avulla. Kahden kirjallisesti vastanneen opettajan kohdalla aineistonkeruutapa muistuttaa enemminkin laadullista kyselyä, jossa on avoimet kysymykset, kuin haastattelua (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 198-201). Näille kahdelle opettajalle lähetin haastattelurungon kysymykset tarkentavine apukysymyksineen (Liite 1) sähköpostitse. Sovimme heidän kanssaan, että vastauksia on mahdollista täydentää, jos jokin vastaus jää minulle epäselväksi ja kaipaamaan asiaan tarkennusta. Mielestäni kuitenkin sain kattavat aineistot heiltä jo ensimmäisellä kerralla, eikä tarkennuksille ollut tarvetta.

Tehtyjä haastatteluja voidaan luonnehtia strukturoiduksi teemahaastatteluiksi. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa keskustelu suuntautuu tiettyihin teemoihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48). On kuitenkin usein tutkimuskohtaista, kuinka samalla kaavalla teemahaastattelut toteutetaan. Toisinaan haastattelut ovat suurelta osin avoimen haastattelun kaltaisia ja toisinaan ne taas etenevät hyvin strukturoidusti, jolloin kysymykset ja niiden esitysjärjestys ovat lähes samat jokaisessa haastattelussa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tätä tutkimusta varten tehdyt haastattelut etenivät pääsääntöisesti haastattelurungon (Liite 1) kysymysten mukaisesti eli varsin strukturoidusti.

Tässä tutkimuksessa haastattelun kysymykset muotoutuivat päätutkimuskysymystä kartoittavien teemojen ympärille. Aluksi selvitettiin opettajan omaa taustaa S2-opetuksen ja musiikin harrastamisen saralla, minkä jälkeen keskustelut kohdentuivat opetuskäytäntöihin eli esimerkiksi siihen, millä tavoin ja millaista musiikkia opettajat hyödyntävät oppitunneilla. Tämän jälkeen haastatteluissa keskityttiin opiskelijoihin ja heidän suhtautumiseensa musiikkia hyödyntäviin tehtäviin sekä opettajan omiin käsityksiin ja kokemuksiin musiikin käytöstä kielen opetuksessa ja oppimisessa.

4.4 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhdeksän S2-opettajaa. Lähetin haastattelupyynnön S2-opettajien sähköpostilistalle. Vaikka en edellyttänyt haastateltavilta erityistä kiinnostusta tai aktiivisuutta musiikin käyttöön opetuksessa, uskon, että haastatteluhaluksiutensa ilmoittivat sellaiset opettajat, jotka hyödyntävät musiikkia opetuksessaan suhteellisen aktiivisesti tai joilla on jonkinlaista kiinnostusta ja positiivista näkemystä aiheeseen liittyen.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kuuntelevansa paljon musiikkia. Lisäksi he kokivat musiikin olevan tärkeä osa heidän elämäänsä. Vain yksi haastatelluista kertoi, että hän ei harrasta musiikkia eikä juurikaan edes kuuntele sitä. Kuusi haastatelluista opettajista harrastaa tai on harrastanut aiemmin soittamista tai laulamista. Opettajien työkokemus S2-opetuksessa vaihteli 13 työvuoden ja reilun kolmen vuoden välillä. Kahdella haastatellulla työkokemus S2-alalta oli hieman satunnaisempaa, mutta heilläkin oli kokemusta monenlaisista eri opetusryhmistä useamman vuoden ajalta. Kaikki haastatellut opettivat aikuisia, mutta muutamalla oli aiempaa kokemusta myös lasten opettamisesta. Opettajien opetusryhmien kielitaitotasot vaihtelivat opettajien omien arvioiden mukaan aivan alkeista eurooppalaisen kielitaitotasoasteikon C1-tasolle. Suurin osa kuitenkin opetti A1-B1-tasoisia opiskelijoita. Tarkemmin näistä opettajien taustatiedoista on liitteessä 3.

4.5 Aineiston analyysi

Ennen aineiston analyysia litteroin haastattelut sanatarkasti. Tutkimusmateriaalia kertyi yhteensä 63 sivua. Tämän tutkimuksen kannalta karkea sanatasoinen litterointi on riittävä, sillä itse haastattelutilanteen vuorovaikutus tai kielen rakenne ei ole tutkimukseni kohteena (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 140.) Aineiston analysoinnissa hyödynsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoja. Tuomi ja Sarajärvi (2009) tiivistävät karkeasti Milesin ja Hubermanin (1994) kuvauksen laadullisesta aineistolähtöisestä analyysistä kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon

kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109; ks. Miles & Huberman 1994, 245–262). Tämän tutkimuksen analyysi eteni pääosin tämän mallin mukaan. Aineiston teemoittelun ja ryhmittelyn jälkeen pyrin luomaan näistä kootuista pelkistetyistä ilmauksista loogisen kokonaisuuden tutkittavasta ilmiöstä.

Analyysin teon kannalta on tärkeää, että aineisto on tutkijalle tuttu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143). Litteroinnin jälkeen luin haastatteluaineiston muutama kerran läpi, jotta saisin siitä perusteellisemmän kokonaiskuvan ennen aineiston pelkistämistä. Päätin koodata aineiston koodimerkkien avulla. Esimerkiksi kun opettaja puhui haastattelussa kielen rakenteen oppimisesta, merkitsin litteroidun tekstin lomaan koodimerkin *#rak*. En valinnut aihetunnisteita etukäteen, vaan ne muotoutuivat aineistoa lukiessa sen mukaan, mistä teemasta opettajat olivat puhuneet tai kirjoittaneet. Lopulta käytin aineiston koodaamisessa 46 erilaista koodimerkkiä (ks. Liite 6). Osa koodimerkeistä oli päällekkäisiä. Osa taas ei ollut lopullisen tutkimuskysymykseni kannalta niinkään relevantteja tai tärkeitä kuin toiset. Tämä aineiston koodaaminen oli prosessin pelkistämävaihe (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Analyysiprosessin seuraavassa vaiheessa poimin ja ryhmittelin aineistosta saman teeman mukaiset katkelmat yhteen tekstitiedostoon koodimerkkien avulla. Myöhemmin yhdistin vielä osan näistä ryhmittelyistä laajemman teeman mukaan samaan kokonaisuuteen. Esimerkiksi oppimisen keventämiseen, opiskeluilmapiiriin ja hauskuuteen liittyvät pelkistetyt ilmaukset olivat ensin kukin omana ryhmänään, mutta tässä vaiheessa yhdistin ne isommaksi ilmapiiriä koskevaksi luokakseen. Nämä viimeisessä analyysin vaiheessa syntyneet pääluokat ohjasivat myös tulosluvun (luku 5) jaottelua ja otsikointia. Tulosluvussa esiintyvistä aineistokatkelmista olen tummentanut ne kohdat, jotka ovat erityisen huomionarvoisia tutkimuksen tulosten kannalta.

4.6 Eettiset ratkaisut

Tähän tutkimusraporttiin olen nimennyt tutkimukseen osallistujat anonymiteetin vuoksi vastausjärjestyksen mukaan tunnuksilla H1–H9. Muutenkin olen pyrkinyt poistamaan aineistosta mahdolliset tunnistettavat seikat. Opettajilta, jotka tapasin kasvokkain, sain tutkimusluvut kirjallisesti (liite 2). Kirjallisesti ja videopuhelun välityksellä osallistuneet opettajat antoivat suostumuksensa sähköpostiviestillä.

Tutkimukseni aineisto on kerätty kahdella eri tavalla - suullisilla teema-haastatteluilla ja laadullisella avoimella kyselyllä. Nämä kaksi eri aineistonkeruutapaa voivat tuoda oman lisänsä tutkimusaineiston mahdolliseen epätasalaisuuteen. Toisaalta kirjallisesti vastanneet opettajat pystyivät käyttämään miettimiseen ja vastaamiseen enemmän aikaa, ja heillä oli mahdollisuus muokata ja täydentää omia vastauksiaan ennen kuin he lähettivät vastauksensa minulle. Kasvokkain käydyissä haastatteluissa keskustelu eteni seuraavaan aiheeseen, jos haastatellulla ei tullut mieleen enempää sanottavaa johonkin teemaan liittyen juuri sillä haastatteluhetkellä. Muutenkin haastattelutilanteilla voi olla aina paljon eroja. Toisinaan keskustelu sujuu kuin itsestään ja haastateltava saattaa kertoa hyvinkin laajasti näkemyksistään haastattelun teemoihin liittyen, ja toisilta haastateltavilta voi asioita joutua kysymään useamman kysymyksen avulla tai johonkin kysymykseen ei välttämättä haastattelijan yrityksistä huolimatta saada vastausta. Haastattelutilanteissa voi käydä ilmi, ettei haastateltavalla olekaan omaa näkemystä tai juuri mitään sanottavaa johonkin haastattelun teemaan liittyen. (Ks. Eskola & Vastamäki 2015, 35–38.)

Varton (1992, 26) mukaan ihmistä tutkittaessa ei voida olla vain ulkopuolisia tarkkailijoita. Laadullinen tutkimus tehdään aina elämismaailmassa, ja näin ollen tutkija on aina osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tutkijan oma tapa ymmärtää tutkimuksensa kysymykset vaikuttaa merkittävästi koko tutkimusprosessiin. (Varto 1992, 26.) Haastatteluissa kerätyn informaation laatu riippuu siis aina huomattavasti haastattelijasta (Patton 2002, 341), ja tämän huomasin myös

haastattelujen edetessä. Myöhemmissä haastatteluissa osasin ehkä kysyä enemmän tarkentavia kysymyksiä ja toisaalta edetä myös vapaammin haastateltavan vastauksiin reagoiden ja toisaalta myös peilata niitä jo muissa haastatteluissa esiin nousseisiin näkökulmiin. Varsinaisesti haastattelurunkoa en haastattelujen karttuessa muokannut, joten sen osalta haastattelut olivat tasavertaisia (ks. Eskola & Vastamäki 2015, 42). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 49) mukaan haastattelu voidaan nähdä tilanteena, jossa luodaan uusia ja yhteisiä merkityksiä. Tällainen yhteisrakentamisen ajatus merkitsee sitä, että myös haastattelijan läsnäolo vaikuttaa aina haastateltavan vastauksiin. Vastaukset heijastavat haastattelijan tapaa kysyä asioita sekä edellä kysytyjä kysymyksiä ja annettuja vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 49.)

5 MUSIIKIN ERILAISET MERKITYKSET SUOMEN OPPIMISESSA TOISENA KIELENÄ - TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

5.1 Musiikin rooli opetuksessa - opettajien käytännön valinnat

Verrattaessa sitä, kuinka usein opettajat käyttävät musiikkia opetuksessaan, on hyvä huomioida, millaista ryhmää he opettavat. Tämän haastatteluaineiston pohjalta ei pysty tekemään täysin tasapuolista ja luotettavaa vertailua musiikin käytön aktiivisuudesta, eikä sellainen vertailu olisi tämän tutkimuksen kannalta kovinkaan oleellinen. Opettajilla on intensiivisyydeltään eritasoisia opetusryhmiä - osa ryhmistä tapaa kerran viikossa, osa pari kertaa viikossa muutaman tunnin kerrallaan ja osalla on opetusta joka arkipäivä useampi tunti. Pääsääntöisesti ryhmissä, jotka kokoontuvat useamman kerran viikossa, opettajat hyödyntävät musiikkia viikoittain tai ainakin kerran kahdessa viikossa. Kerran viikossa tapavissa ryhmissä opettajat käyttävät musiikkia opetuksessa suunnilleen joka toisella kerralla. Moni opettaja mainitsee, että aktiivisuus riippuu myös käsiteltävästä teemasta. Joskus musiikkia hyödynnetään useammankin kerran viikossa ja toisinaan voi olla pitempikin tauko. (ks. liite 4.) Toisaalta on syytä huomioida myös, millä kurssilla tai tasolla opettaja opettaa. Muutama opettaja nimittäin kiinnitti huomiota myös opiskelijaryhmän tason vaikutukseen musiikin käytön tiheyteen. Kursseilla, jotka ovat kestoltaan pidempiä ja joilla oppimistavoitteetkin voivat olla käytettävään aikaan nähden väljempinä, musiikkia on helpompi hyödyntää useammin näiden opettajien kokemusten mukaan.

- 1) No ehkä tää **yliopistokonteksti rajaa sitä**. Jos mä opettaisin jossain muussa, muun tyyppisessä oppilaitoksessa, voi olla että mä varmaan käyttäisin musiikkii enemmän. Mä voisin kuvitella, esimerkiksi **nuorten kanssa mä varmaan käyttäisin sitä tosi paljon enemmän**. - - Koska meillä ne **kurssikuvaukset on aika tiiviitä tavallaan, että meidän kurssin vaatimukset ja osaamistasot on aika korkeita**, et mä näkisin, että se musiikki sitten. Ehkä se musiikin kuuntelu ehkä voi kehittää kuullun ymmärtämistaitoo, kulttuurista tietämystä, siitä voi oppii jotain sanastoa. Mut kun se pääpiste on niinku tavallaan niissä omissa ymmärtämis- ja tuottamistaidoissa ja monenlaisissa kieliympäristöissä, niin sitten ne meidän kurssit on niin tiiviitä, että siihen ei ehkä niin paljon mahu. **Et jos ois enemmän tunteja ja väljemmät ne opetussuunnitelmat, niin vois olla, että sitten vois käyttää enemmän musiikkia.** (H1)

- 2) Niin kato ku yliopistolla on niin kauheen erilainen, en siis ole itse yliopistolla opettanut suomen kieltä, mutta siis koto-koulutus on 60 opintoviikkoa, aika pitkä aika, 1,5 vuotta. Ja sitten kun kontaktia on periaatteessa 5-6 tuntia joka päivä, niin **kyllä siinä ehtii ja siinä on tervetulluttakin se vaihtelu ja kaikenlainen tekeminen.** - - niin siinä saa laulun tai kaksi tai vähän enemmänkin kuunnella ihan rauhassa, mut yliopistolla se tahti on toinen. Mä voin kuvitella että tuolla iltalukiassa suomen kursseilla ei hirveesti kuunnella. Just sain palautteen, ettei siellä myöskään puhuta, vaan siellä vaan kirjojetaan ja luetaan. **Että et ehkä opettajilla on semmonen aikapaine toisissa paikoissa ainakin mitä meillä.** (H8)

Oppitunneilla käytetty musiikki on hyvin monipuolista, mutta opettajien musiikkivalinnat painottuvat kuitenkin selvästi kevyempään musiikkiin, jota he kertoivat hyödyntävänsä opetuksessa laidasta laitaan. Suomi-pop ja -iskelmä olivat suosituimmat mainitut genret, mutta esimerkiksi viisi opettajaa mainitsi käyttävänsä myös lastenlauluja. Vaikka monet opettajat kertoivat käyttävänsä hyvinkin monenlaista musiikkia opetuksessaan, vain yksi opettaja toi esille, että hän pyrkii tietoisesti valikoimaan hyvin erilaista musiikkia oppitunneille.

- 3) No näillä kesäyliopiston kursseilla, joilla mä oon käyttäny musiikkia ihan systemaattisesti, **mä yritän ettiä kaikkia lajeja, että se on tavoitteena sen viikon aikanakin. Tai ei siis ihan kaikkia siis vaan mahdollisimman monia.** - -**Mä yritän antaa mahdollisimman laajan...** Heviä! Tietenkin, joo. Aina on niitä japanilaisia ja saksalaisia hevidiggareita, jotka on kiinnostunu hevin takia suomen kielestä ja tulee suomeen opiskelemaan. (H4)

Monien muidenkin opettajien haastatteluista tämä tietoinen pyrkimys tarjota monipuolisesti erilaista musiikkia on tulkittavissa, vaikka he eivät erikseen maininneetkaan sitä. Haastatteluista kolme opettajaa hyödynsi aktiivisesti myös klassista musiikkia opetuksessaan. Tarkemmin opettajien hyödyntämistä musiikkigenreistä on liitteen 4 taulukossa 2.

Kahdeksan opettajaa kertoi huomioivansa opiskelijoiden toiveet ja mieltymykset musiikin valinnassa. Puolella näistä opettajista opiskelijoiden toiveet olivat kuitenkin jonkin verran satunnaisempia tai oppilaiden toivomat kappaleet vain kuunneltiin ja niistä ehkä keskusteltiin. Neljällä opettajalla taas opiskelijat ovat aktiivisempia vaikuttajia musiikkivalinnoissa, näistä kahdella jopa aktiivisempia kuin itse opettaja. Kun opettajat valitsevat itse kappaleita, tärkeimpänä valintakriteerinä on pääosin, että kappaleessa on jotain tiettyä teemaan liittyvää sanastoa (esimerkiksi kodinkoneet, luonto, fraasit) tai rakennetta (esimerkiksi tietty sijamuoto tai aikamuoto). Opettajat, jotka käyttivät opetuksessaan klassista

musiikkia, valitsivat kappaleet sen rentouttavan tai aktivoivan luonteen mukaan. (ks. liite 4.)

Yksi opettajista oli sitä mieltä, että opiskelijoiden kielitaitotasoa ei tarvitse huomioida lauluja valitessa, sillä mitä vaan kappaletta pystyy hyödyntämään millä ryhmällä tahansa. *Sieltä voi sitten ettiä ihan pelkästään vaan vaikka tuttuja sanoja, tai riimejä tai kaksoisvokaaleja tai kaksoiskonsonantteja. Niin kyllä, ihan mitä tahansa pystyy käyttämään.* (H4.) Muut opettajat olivat sitä mieltä, että kappaleet eivät saa olla sanastoltaan liian haastavia opiskelijoiden kielitaitoon nähden. Alkeistasolla he siis käyttävät sanastoltaan helpompaa ja konkreettisempaa musiikkia. Ylemmillä tasoilla kappaleet voivat olla lyriikoiltaan syvällisempiä ja haastavampia. (ks. liite 5.)

Kaikki opettajat kertoivat käyttävänsä musiikin kanssa yhtenä tehtävämuotona aukkoitehtäviä, joissa pitää kirjoittaa printatuiden lyriikoiden aukkoihin laulusta kuulemansa puuttuvat sanat. Usein tehtävänä on löytää kappaleista jonkun tietyn teeman mukaisia sanoja kuten esimerkiksi säähän liittyviä sanoja tai imperfektimuotoisia verbejä. Kaikkien opettajien tunneilla myös lauletaan ainakin musiikkiin liittyvien tehtävien ohessa, osalla laulaminen on myös itse tehtävänä. Kaksi opettajaa mainitsi myös käyttävänsä erilaisia laululeikkejä opetuksessaan. Kolme opettajaa käytti musiikkia myös aktivointi- tai rentoutustarkoituksessa. Yksi haastatteluun osallistunut opettaja oli opettanut kurssilla, jossa pääosa oppimateriaalista oli suomalaista musiikkia. Hänellä olikin muihin opettajiin verrattuna paljon erilaisia ja monipuolisia tehtävämuotoja musiikkikappaleisiin liittyen. (ks. liite 5.)

Neljän opettajan mielestä musiikki sopii kaikkien oppisisältöjen opettamiseen hyvin. Mutta selvästi eniten mainittiin musiikin soveltuvan parhaiten sanaston ja kielen rakenteen opettamiseen. Yksi opettaja mainitsi myös integroinnin ja tutustumisen suomalaiseen kulttuuriin. Toinen opettaja taas koki musiikin olevan erinomainen keino opettaa puhekieltä (ks. liite 5.) Opettajien haastattelusta on havaittavissa, että opettajat toimivat ajatustensa mukaan ja hyödyntävät musiikkia juuri näiden mainitsemiensa parhaiten soveltuvien oppisisältöjen

opettamiseen. Toki osa käyttää musiikkia paljon myös muun sisällön opettamiseen.

5.2 Musiikin merkitys kielitaidon oppimisessa

5.2.1 Melodia, rytmi ja toisto sanaston ja rakenteiden oppimisen tukena

Opettajien kokemusten mukaan musiikilla on erityinen merkitys kielen oppimisessa melodisena, rytmisenä ja toistoa sisältävänä elementtinä. Näiden musiikin ominaisuuksien koettiin tukevan etenkin sanojen ja rakenteiden oppimisessa, joiden opettamisessa kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivatkin hyödyntävänsä musiikkia. Tyypillisimmin sanastoa ja rakenneasioita harjoiteltiin aukkot tehtävien avulla, jotka toimivat pääosin kuunteluharjoituksina.

Opettajat kokivat, että musiikilla on merkitys myös laajempänä kokonaisuutena, johon liittyy musiikin eri osatekijät ja se, mitä musiikilla tehdään (kuunteleminen, laulaminen, leikkiminen). Esimerkiksi opettajan H6 kokemuksen mukaan musiikki ja siihen yhdistyvä laulaminen ovat monipuolinen oppimista tukeva tekijä. Hän kokee, että itse tekeminen eli laulaminen ja musiikki kokonaisuutena auttavat kielen oppimisessa, muistamisessa ja mieleen palauttamisessa.

- 4) **Sanaston opettamiseen musiikki sopii hyvin.** Minulla on muisto omilta unkarin kielen tunneilta yliopistosta, kun **lauloimme unkarilaisia kansanlauluja. Monet asiat olen unohtanut, mutta melodian myötä laulan yhä sujuvaa unkaria.** Dementoituneet vanhuksetkin muistavat nuoruutensa iskelmiä ja koululauluja, vaikka muun sanaston kanssa tekee tiukkaa. – – **Uskon myös, että erilaiset kieliopilliset rakenteet, esim. rektiot, tallentuvat laulun säkeiden mukana pysyväisemmin kuin perinteisesti päntätynä.** (H6)

Myös monien tutkimustulosten mukaan musiikki ja laulaminen edesauttavat kieliaineksen oppimista ja muistamista. (ks. esim. Fonseca Mora 2000; Shams & Seitz 2008.)

Musiikki mahdollistaa monikanavaisen viestinnän. Opettajien H7 ja H9 näkemys oli, että musiikki aktivoi aivoja ja aisteja. Musiikin avulla oppimisesta saadaan monikanavaisempaa, kun samalla laulun sanoja lukiessa, musiikkia kuunnella ja mahdollisesti myös mukana laulaessa yhdistyy kuulo- ja näköaistimus sekä liike ja tekeminen.

- 5) Onks se se rytmi vai joku? Varmasti. Ku siinä on se rytmi ihan. **Ja sit ku taas jos ihan vaan lukee, jos ei lue ääneen, niin ei kuule yhtään mitään, et sit vaan näkee, mut siinä on toisaalta jos kuulee myös ja kattoo niitä sanoja, niin enemmän niitä aistii varmasti.** Uskosin näin. (H9)
- 6) Hauskuus, hyvä ilmapiiri luokassa ja **kaikkien aistien aktivointi edistävät minkä tahansa oppisisällön omaksumista. – – Musiikki aktivoi kuuloa ja kuulomuistia.** Yhdessä laulaminen aktivoi lihaskuistia ja on hyväksi ääntämiselle. (H7)
- 7) **Myös liike, joka usein esiintyy laulaessa tai kuunnellessa, edesauttaa kielenoppimista.** (H6)

Opettajien kokemukset oppimisen tehostamisesta useampien aistikanavien aktivoimisen avulla saavat tukensa myös esimerkiksi Shamsin ja Seitzin (2008) tutkimuksen tuloksista. Jos musiikin tahdissa tehdyt liikkeet vielä liittyvät laulun sanoihin, auttavat liikkeet painamaan opittavia sanoja paremmin mieleen (Pasanen 1992, 101).

Useamman aistin aktivoinnin lisäksi tärkeäksi koettiin myös musiikin vaikutukset aivoihin ja niiden aktivointiin. Muutamalla opettajalla oli myös käsitys, että musiikin avulla saadaan aktivoitua molemmat aivopuoliskot mukaan oppimisprosessiin, jolloin oppiminen on heidän kokemuksensa mukaan tehokkaampaa.

- 8) **Minulla on käsitys, että musiikki aistitaan aivojen limbisessä järjestelmässä. Musiikki yhdistää oikeaa ja vasenta aivopuoliskoa.** (H6)
- 9) No siinä on tietenkin monta puolta tavallaan, **että siis jo se musiikki aktivoi niitä aivoja ja saa vastaanottavaisemmaks tavallaan sille uuden oppimiselle ja sit se painuu mieleen paremmin. – – ensin mä annan heille sanat ja katotaan ne ja sit ite leikitään ja lauletaan yhdessä. Sillai että samalla tulee sitä liikettä, liike ja musiikki ja sanat niinku, aktivoi molempia aivopuoliskoja siinä sitten.** (H2)

Aivotutkimusten mukaan musiikki ja kieli sijaitsevat osittain eri osissa aivoja. Kun kielen oppimiseen yhdistetään musiikkia, aivot ovat oppimisprosessissa mukana kokonaisvaltaisemmin, mikä näkyy positiivisesti myös oppimistuloksissa. (Whitaker 1995, 69-70.) Lisäksi musiikki aktivoi aivojen tunneosat oppimisprosessiin mukaan (Wolfe 2001, 161-162).

Rytmillä on merkitystä oppimisessa. Vaikka opettajat puhuivat musiikista usein yhtenä laajempänä kokonaisuutena ja ikään kuin osiensa summana, kokivat he etenkin musiikin rytmin ja melodian sekä toiston merkityksellisiksi kielenoppimista tukeviksi yksittäisiksi tekijöiksi. Melodian ja siinä olevan rytmin koettiin helpottavan sanojen mieleen painamista ja muistamista esimerkiksi siitä

syystä, että oppiminen on tuolloin monikanavaista ja musiikki stimuloi eri tavalla oppijaa kuin pelkkä puhuttu tai luettu teksti.

- 10) **Laulut sisältävät toistoja, riimejä, rytmejä ja muuta sellaista ainesta, joka auttaa sanojen mieleen painamista.** – – Laulujen sanat ovat tietenkin tekstimateriaalia siinä missä muutkin tekstit. **Nimenomaan musiikkielementin (melodia, rytmi, soinnut, soittimet) uskon edistävän oppimisen monikanavaisuutta.** Lisäksi yhteislaulu on toiminnallista ja yhteisöllistä. (H7)
- 11) Minusta on monta ihmistä, **joille musiikki, niinkun se melodia, se sävel niinkun helpottaa sen sanojen muistamisen.** Se on vaan niinkun näin. Että jos ihmisessä on jotain musikaalisuutta, niin uskon. Ihan jos kuka tahansa ajattelee, yrittää vaikka englanniksi palauttaa mieleensä laulujen sanoituksia, niin sä muistat. Mutta kuinka monta runoa sä muistat ulkoo? Minusta ihminen muistaa paremmin laulujen sanoja ku runoja, vaikka periaatteessa puhuttais samasta genrestä, **mut siinä on niinku se musiikki, joka niinku stimuloi sinua siinä, että sä muistat.** (H3)
- 12) **Sen takia et se on hirvittävän tehokas keino, just niille ihmisille, jotka auditiivisesti oppii ja rytmin kautta. Ylipäänsä se toimii niin, ei pelkästään auditiivisilla ihmisillä, vaan se perustuu jo rytmiin.** Ja siinä on ihan jo yks tärkeä syy. – – Se tukee sitä [kielenoppimista] hyvin, koska **siinä tulee se nimenomaan sen rytmin ja ulkoa opettelun kautta niitä asioita voi muistaa ja kieliopillisia asioitakin huomattavasti helpommin kuin jollain muulla ulkoa opettelun menetelmällä. Ja se on aina kontekstissa siinä laulussa tai siinä musiikissa.** (H4)

Myös monet oppimistutkimukset ovat todistaneet, että melodia ja rytmi tukevat uusien sanojen oppimista ja muistamista. Esimerkiksi Ludken ym. (2014) ja Alisaaren (2016) tutkimukset osoittavat, että musiikilla ja sen melodialla on paljon suurempi positiivinen vaikutus oppimistuloksiin kuin pelkällä rytmisesti lausutulla tekstillä. Myös laulamisaalla on paremmat vaikutukset oppimistuloksiin kuin rytmisellä puheella (Alisaari 2016).

Opettaja H8 kokee, että rytmi ja rytmittäminen ovat tärkeitä asioita sanojen oppimisessa etenkin alkeistasolla. Rytmittäminen on hänen tunneillaan muutinkin mukana kuin vain musiikin muodossa. Sanoja opetellaan paljon tavuttamalla taputtaen ja tömistäen, minkä hän on kokenut tehokkaaksi keinoksi sanojen opettelussa ja muistamisessa.

- 13) No kyllä se niitten teemojen sisällä on siihen **sanaston opettamiseen**, niin kuin mä sanoin. Mä en niin hirveesti opetakaan rakenteita näillä ABC-kursseilla lainkaan. Enemmän niinku fraasin muodossa opiskellaan sitten. Mutta tota. Sitten jos puhutaan musiikista, niin sitten ABC-kurssilla se on hyvin pitkälle sitä **kirjain-äänne-vastaavuuden vakiinnuttamista** ja ja ja sit sanatasolla kun operoidaan niin se on sitä, niin ku tavurakenne on hirveen tärkeä. sekä lukemisessa että kirjottamisessa niin tota, se **musiikki on helppo keino rytmittää**. Mehän tavutetaan koko ajan. **Me tavutetaan taputtamalla ja tömistämällä** ja varmaan vois miettiä enemmänkin keinoja, just musiikin keinoja siihen et mitä vois käyttää. **Mut että ne sanat jää paremmin mieleen, kun niitä jakaa osiin, tavuiksi.** Niin niin ja monella opiskelijalla on niin ku semmonen kulttuuritausta, että se musiikki on siinä elämässä mukana ehkä vähän eri tavalla kuin meillä. **Niin mä huomaan että se tukee sitä muistamista se semmonen niinku rytmittäminen.** Vaikkei se varsinaisesti olekaan musiikkia, mutta kuitenkin. (H8)

Burgessin ja Spencerin (2000, 205) tutkimus osoittaa myös, että rytmin taputtaminen auttaa kohdekielen prosodian hahmottamisessa ja ääntämisen harjoittelussa ja oppimisessa. Taputtaminen ja tömistäminen tukevat myös oppimisen monikanavaisuutta ja kinesteettistä puolta (ks. Shams & Seitz 2008).

Osa monikanavaisuutta on kuulemalla oppiminen. Opettajien kokemusten mukaan osa opiskelijoista oppii paremmin kuulemalla ja musiikin kuuntelusta on hyötyä kaikille opiskelijoille. Opettajat uskovat, että jos esimerkiksi musiikin melodia on tarttuva ja kappale jää niin sanotusti soimaan päähän, voi siitä olla apua sanojen ja rakenteiden mieleen painamisessa. Opettajat ajattelevat, että laulujen sanat on helpompi oppia ja muistaa kuin jokin muu ilman musiikkia kuultu teksti. Kun ihminen muistaa laulun melodian, voi hänelle olla helpompaa palauttaa mieleen myös laulun sanat. Heidän mukaansa lauluja on myös mukava kuunnella useamman kerran kuin pelkkää puhuttua tekstiä ja jos laulut soivat päässä, tulee sitäkin kautta myös toistoa.

- 14) Hyvä kysymys. No kaikki. **Mutta totta kai jos on, mikäs se on ihminen, joka oppii kuulemalla hyvin, joku audio tällanen, niin varmasti myös. Et jää tavallaan se rytmi.** Se rytmi on muuten tärkeä joo, sen unohin sanoo. **Et koska se rytmi on erilainen ku puhutaan, niin sit ne vaan jää mieleen. Niinku kotimatalla hyräillään jotain tiettyä eli toki...** Toki niinku varmasti, mut kaikki jotenkin. **Kaikil se jää mieleen.** Mut varmasti jos on hyvä muisti, et muistaa, monihan voi muistaa niinku just laulujen sanat. Itte oon esimerkiksi just semmonen, et kuulee jonkun laulun niin muistaa melkein heti, miten se meni. Mut jos lukis tekstin ilman mitään, niin en pystyis niinku ihan heti. (H9)
- 15) Mitä tahansa asiaa tai luettua, mut sit taas ihan mitä tahansa kielioppiasioita voi myöskin ettiä sieltä ja **sitten niitä muistaakin yleensä hirveen paljon paremmin.** Vaikka espanjan kielestä esimerkki. Kun asuin Espanjassa ja opiskelin espanjaa ja kuulin Manu Chaon Me gustas tu, niin sitten sen jälkeen olikin aika helppoa käyttää sitä gustar-verbiä ja millä tavalla se toimii, **koska se soi päässä se kappale ja muuten sen opetteleminen ois voinu olla hirveen paljon hankalampaa.** Niin sitten niillä auditiivisilla ihmisillä, joilla se kielen oppiminen toimii samalla tavalla ku mulla, niin niillä se toimii, mut kaikillahan se ei tietenkään toimi samalla tavalla. (H4)
- 16) Kielioppiasioden ja sanaston. **Kuvittelisin, että auditiivisille oppijoille rakenteet, fraasit ja sanat jäisivät helposti mieleen laulujen kautta.** (H5)

Eri oppimistyyleistä on ristiriitaista tutkimustietoa. Jaottelu auditiivisiin, visuaalisiin ja kinesteettisiin oppijoihin on saanut paljon kritiikkiä. Esimerkiksi Landrumin ja McDuffien (2010) mukaan oppimistyyleillä ei ole merkitystä oppilaan oppimiselle, ellei opetusta ja oppisisältöjä ole eriytetty tai yksilöllistetty oppilaan oppimistarpeiden mukaan. Salcedon (2010) tutkimus osoitti, että musiikin tahattomalla toistamisella mielessä oli positiivisia vaikutuksia sanojen muistamisessa.

Musiikkikappaleet sisältävät itsessäänkin usein paljon toistoa. Opettajat kokevat, että musiikin rytmisen puolen lisäksi juuri tämä toistavuus auttaa sanojen ja rakenteiden mieleen painamisessa. Toisto on kielen oppimisen kannalta tärkeää, oli kyseessä sitten ensikielen, toisen tai vieraan kielen oppiminen. Opettajat kokevat, että musiikkia on mukavampi toistaa kuin pelkkää puhetta. Usein monet sanat tai rakenneasiat toistuvat itse kappaleen sisällä esimerkiksi kertosaäkeistöissä. Opettajien kokemusten mukaan lauluja on mukavampi kuunnella (ja laulaa) useamman kerran kuin toistaa puhuttua tekstiä.

- 17) No mun mielestä se sopii kaikkeen. Mä käytän yleensä sanaston opetteluun, että niist tulee yleensä hyvin sanoja ja sit kun on yleensä paljon toistoo, niin sitten sen musiikin kautta ne jää musiikin kautta mieleen paremmin. Että tota aika paljon on just niinku vaikka sanotaan matkustaminen, niin siihen liittyviä lauluja on bussilaulua, junalaulua, autolaulua ja kaikkee mahdollista. Niin sit me lauletaan monta laulua siihen teemaan liittyen esimerkiks. (H2)
- 18) Laulut sisältävät **toistoja**, riimejä, rytmejä ja muuta sellaista ainesta, joka auttaa **sanojen mieleen painamista**. (H7)
- 19) **Just siinä, että se auttaa siinä muistamisessa**. Ja mä jotenkin uskon, että vieraan kielen oppimisessa se on vielä suurempi tuki kuin toisen kielen. Jotenkin siinä vieraan kielen oppimisessa se on niin hankalaa, ku sun ympärillä ei oo sitä kieltä koskaan ja on erittäin vaikee saada sitä **toistoa. Mikä on taas ihan välttämätöntä**. Siitä ei päästä yhtään mihinkään, että **toistoo on vaan oltava**. Eihän pieni äidinkielen lapsikaan opi sanaa, ellei se kuule sitä monta sataa kertaa. **Että tietenkin vieraan kielen, varsinkin aikuinen, oppija tarvitsee erittäin paljon toistoja, että muistais. Mutta toisto näin niinkun tekstinä, mitä sä luet niinkun näin, on epämiellyttävää minusta niinkun kaikkien ihmisten mielestä. Mutta musiikki vähä helpottaa sitä toiston tylsyyden poistamista, että siinä on niinkun jotakin muutakin** (H3)
- 20) Se keventää, se ei tunnu oppimiselta. **Ja siinä se toisto on luontevaa**. Jotenkin sanoisin, että se tuntuu semmoselta kevyeltä, mutta silti se on yhtä lailla autenttinen materiaali ja siinä saa vähän vaihtelua ja H3

Kognitiivinen oppimiskäsitys painottaa juuri toiston ja sen kautta kielen osien automaattistumisen merkitystä kielen oppimisessa. (Vaarala ym. 2016, 26.) Myös useat tutkimustulokset osoittavat musiikin toiston merkitykselliseksi tekijäksi kielen oppimisen ja etenkin sanojen oppimisen, automaattistumisen ja muistamisen kannalta (ks. Salcedo 2010; Legg 2009; Schön ym. 2008).

5.2.2 Harjoitusta ääntämiseen ja puheen sujuvoittamiseen

Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, että heidän oppitunneillaan myös lauletaan jonkin verran, ei monikaan opettaja maininnut musiikin ja laulamisen tukevan ääntämyksen tai puhumisen harjoittelussa. Toisaalta

osa opettajista saattoi ajatella näiden sisältyvän myös sanaston osaamiseen, eikä näin ollen maininnut ääntämistä erikseen. Muutama opettaja toi kuitenkin selvästi esille, että he kokevat musiikin hyödyttävän myös ääntämisen oppimisessa.

- 21) Jos joku opiskelija ottaa jonkun biisin ja rupee ite treenaamaan sitä, niin se on mun mielestä **hyvää ääntämyksen ja sanaston harjotusta, etenkin ääntämyksen.** (H1)
- 22) Yhdessä **laulaminen** aktivoi lihasmuistia ja **on hyväksi ääntämiselle.** (H7)
- 23) No musiikki tukee, no myös se toisaalta ku lauletaan tai kun joku laulaa, niin ihminen laulaa eri tavalla ku puhuu. Et ku kuuntelee jotain ihan sama mitä biisiä, mut se sama ihminen puhuis eri tavalla eli voi olla jopa ehkä helpompi kuulla tiettyjä. Ku lukee jotain, et mitähän tää sanoo tai laulamalla, koska se on erilaista se rytmi, elikkä **se ääntäminen, mikä se nyt on se sana. Voi olla ehkä helpompi ottaa.** Se on yks. (H9)

Opettaja voi valita ääntämisen kannalta tiettyjä kappaleita, joiden hän ajattelee esimerkiksi tukevan alkeistasolla tietyn äänten oppimista, kuten opettaja H4 mainitsi. Kuitenkin osa haastatelluista opettajista (kuten H1 edellä) ajatteli, että lähes minkä tahansa suomenkielisen kappaleen laulaminen tukee ääntämisen ja puhumisen harjoittelua.

- 24) Mulla on muistiinpanoja tai kopioita siitä, että **ääntämistä on hyvä harjoitella tämmösillä kappaleilla tai näissä on paljon ä:tä ja ö:tä** ja näissä on paljon lauseenvastikkeita tai nominaalimuotoja tai näis on paljon mitä lienee onkaan tai täs on slangia nyt paljon tai jotakin tämmöstä näin. (H4)

Laulettu tai räpätty teksti voi olla prosodialtaan hyvin erilaista kuin tavallinen puhe, mikä saattaa olla myös oppimista haittaava tekijä musiikissa. Erilaisten sanapainojen ja rytmin takia voi olla vaikeaa erottaa kappaleen sanoja. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kokee, että tämä tuottaa paljon haastetta ymmärtää ja käsitellä lyriikoita etenkin alkeistasolla. Myös suomen kielen sanapainotuksia ja intonaatiota voi olla hankalampi oppia joistakin lauluista, kun ne ovat usein lauluissa usein erilaiset kuin puhutussa kielessä.

- 25) No niinku mä just sanoin, niin varmaan se **ääntämyksen oppiminen, intonaation oppiminen** [musiikki tukee näiden oppimista]. Toki laulaessa ne saattaa olla, siis **intonaatio voi olla laulussa erilainen.** (H1)
- 26) Esimerkiksi **räppi on siitä vaikeeta, kun siellä sanapainotukset ei mee samalla tavalla kun miten opetetaan, et siellä ei välttämättä tuu sanan ensimmäisellä tavulla.** Niin sen takia mä vähän vierastan niiden käyttämistä. Kaija Koota en myöskään soita sen takia, koska sillä on myöskin sanapainot ihan jossain muualla ku ensimmäisellä tavulla, et sit kun on alkeiskurssista kysymys. (H4)

Tietyt musiikkigenret, kuten edellä opettajan H4 mainitsema rap, voivat olla tyyliään haastavampia hyödyntää opetuksessa, etenkin jos laulu on nopeaa ja sanapainotukset erikoisempia. Toisaalta opettaja H3 toi esille, että hänen mielestään puheen sujuvoittamiseen juuri rap on hyvä musiikkigenre. Kielenoppija saa harjoitellessaan tukea musiikin tahdistista ja rytmistä, ja lisäksi kappaleiden lyriikoissa olevat riimit tukevat puheen sujuvuuden kehitystä.

- 27) **Reggae ja räppi on vähän helpompia lajeja, jos on sujuvuusongelmia.** Etenkin aikuisilla on tämä ongelma, vaikka on ne sanat ja kielioppi. **Mutta se ei vaan tuu semmosella nopeella tahdilla vaan töksähdellen.** Mulla oli itse lapsena sellainen opettaja, joka opetti venäjän numeroita (kun hänen mielestä me osattiin ne liian hitaasti), niin hänellä musiikin opettajalta semmonen metronomi ja hän laitto sen aina vaan kovemmalle ja kovemmalle, kun piti niinku nopeemmin osata ne sanoa ne numerot. **Tuli mieleen joku tätä vähä ystävällisempi tapa saada sujuvuutta lisää. Mä mietin, että jos mä itse opiskelisin, niin miten saisin itse sitä sujuvuutta lisää. Niin mä mietin, että mä varmaan matkisin.** Mä oon itse eri kielten opiskelussa ihan siis peilin edessä... tää on minusta niinkun hyvä, että on tämmönen reggae tai räppi ja ottaa ihan sen tekstin tähän, sitten mankka päälle ja sanoo mukana. Niin minusta esimerkiksi tää Yöjuna Rovaniemelle on aika hidas, mut siinä on se **tempo ja tahti ja siinä rimmaa.** Minusta tää on kiva ja erittäin hauskaa. (H3)

Myös Schön ym. (2008) ja Alisaari (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että esimerkiksi sanaston oppimisessa on hyvä käyttää yksinkertaisempia kappaleita, joissa toistuvat tietyt sanat ja rakenteet. Alisaaren tutkimuksen mukaan aikuiset opiskelijat pitävät toisinaan lastenlauluja parempina oppimateriaaleina kuin esimerkiksi popkappaleita, sillä ne ovat melodialtaan ja sanastoltaan helpompia (Alisaari 2016, 28). Kun oppija laulaa musiikin mukana, hänen ei tarvitse tuottaa kieltä yksin, vaan hän saa tukea kuulemastaan musiikista, sen melodiasta ja lauletuista lyriikoista. Lisäksi luokkahuonetilanteessa yhdessä laulaessa saa tukea myös opettajalta ja muulta ryhmältä. Esimerkiksi sellaisten äänteiden, joiden tuottamisessa oppijalla on vielä horjuntaa, harjoittelu musiikin ja laulamisen avulla voi olla tehokasta, sillä hän saa erilaista tukea musiikista ja yhteislaulusta kuin esimerkiksi yksinään ääneen lukemalla. Tällöin yhteislaulun keinoin tulee tarjottua oppijalle oikea-aikaista tukea, joka auttaa lähikehityksen vyöhykkeellä olevien potentiaalisten taitojen oppimista (ks. Vaarala ym. 2016, 32).

5.2.3 Luonteva väylä puhekieleen

Laulujen lyriikat sisältävät paljon ja monipuolisesti puhekielisiä muotoja, ja tästä syystä muutamat opettajat kokivat musiikkikappaleiden olevan hyvä ja luonteva tapa tutustuttaa opiskelijoita puhekieleen, ja opettaa sitä heille. Eräs opettaja esimerkiksi koki, että oppikirjoissa puhekieltä käsitellään liian vähän sen tarpeellisuuteen nähden.

- 28) **Laulut ovat luonteva yhteys tutustua puhekielisiin sanamuotoihin. Laulujen sanat ovat autenttisia tekstejä** siinä missä uutiset, KELAn paperit, ruokareseptit tai kodinkoneiden käyttöohjeetkin. **Kaikki autenttiset tekstit sisältävät hyödyllistä sanastoa ja rakenteita.** Opiskelijat hyvin todennäköisesti kuulevat jonkin tunnetun laulun uudestaan myös oppitunnin ulkopuolella. – – Lauluista löytyy aineksia sekä erilaisten kieliopillisten rakenteiden havainnollistamiseen että sanaston kartuttamiseen. **Lisäksi laulut sisältävät usein puhekielisiä sanamuotoja** – –. **Näiden olemassaoloon on hyvä tottua, ja laulujen avulla se käy hyvin luonnollisesti.** (H7)
- 29) Tai puhekielen opetuksen yhteydessä sitten. Sehän on niinkun **erittäin hyvä oppimateriaali, minun mielestä, niinkun puhekielen opetukseen, koska yleensä biisit on puhekielellä.** – – Tää Sir Elwoodin kappale on vähän samanlainen [näyttää tehtävämönistettä]. Sama idea, pitää näitä puhekielisiä sanoja. Tosi hyvä tehtävä puhekieleen. **Oppikirjat käsittelee tosi vähän puhekieltä.** Tässä kappaleessa lähes kaikki, muoto-opilliset, lauseopilliset, sanastolliset seikat, joita vois ottaa esille. (H3)

Puhekielen oppiminen liittyy suurimmaksi osaksi sanaston ja rakenteiden oppimiseen, ja siksi siinä pätevät samat musiikin merkitykset kuin yleisestikin sanaston ja rakenteiden oppimisessa. Musiikin melodialla, rytmillä ja toistolla on suuri merkitys näiden puhekielenkin piirteiden oppimisessa (luku 5.1.1).

Yleiskielen lisäksi Suomessa on tärkeää ymmärtää ja osata myös puhekieltä yleisen kommunikoinnin sujumisen kannalta. Opettaja H3 tuokin esille puhekielen osaamisen tärkeyden suomalaisen yhteiskuntaan integroitumisen kannalta.

- 30) Ehkä mä näen sen tämmösen toiston luontevuutena. Ja ehkä myöskin, no **suomen kielen kohdalla myöskin tämä puhekielen.** Surullista kyllä mä näen semmosia ihmisiä, jotka on täällä asunu niinkun. En oikein tiedä, miten jotkut kestää ja asuu, mut et niinkun. Et on vaikka yli kymmenenkin vuotta ilman kontakteja kuitenkin niinkun ilman suomenkielistä kontaktia, että kyllä heillä varmaan on suomalaisiin kontakteja, ne eivät kuitenkaan käytä suomea siinä. Ja mä itse näen, että se on niinku kakspuolinen tämä ongelma, et totta kai voi syyttää myöskin suomalaisia, mutta mun oma kokemus on, **että kyllä sillä puhekielellä on sellainen merkitys, että mä oikein hyvin ymmärrän suomalaisia, jotka eivät halua keskustella ihmisen kanssa, joka ei osaa puhekieltä puhua tai ei tunnu sitä ymmärtävän. Se on erittäin hankalaa, mä aina yritän heille [opiskelijoille] sanoa, että ette te voi heiltä [suomalaisilta] vaatia, että ne alkaa teidän takia puhuu jotain kirjakieltä. Ne ei osaa, eikä niiden tarvitse. Oikeesti se on niin päin, että sun täytyy oppia sitä. Vähintäänkin ymmärtämään, mut mun mielestä myöskin puhumaan.** Että ei ilman sitä oikeesti niinkun tuu yhtään mitään. Mä näen omista opiskelijoistani vähän sellasta ylimielisyyttä, mitä mä en oikein ymmärrä enkä. No mä vaan niinkun yritän vaan auttaa heitä pääsemään siitä yli, että ei se oo mikään vankilaslangi vaan **tämän maan kommunikointikieli.** (H3)

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkasteltuna on tärkeää, että kielenoppija oppii itselleen tärkeitä sisältöjä ja taitoja. Kieli on väylä erilaisten yhteisöjen jäseneksi pääsyyn (ks. Vaarala ym. 2016, 28), ja jos opiskelija ei hallitse puhekieltä voi integroituminen suomalaisiin erilaisiin ryhmiin olla haasteellista.

5.3 Musiikin kulttuuriset ja sosioemotionaaliset merkitykset

5.3.1 Kulttuurintuntemus

Opettajat kokevat, että musiikilla on oma merkityksensä, kun tutustutaan suomalaiseen kulttuuriin. Moni tähän tutkimukseen osallistunut opettaja haluaa esimerkiksi tarjota opiskelijoille mahdollisuuden tutustua yleisesti suomalaiseen musiikkikulttuuriin. Opettajat kertoivat käyttävänsä paljon erilaista musiikkia opetuksessa, ja monilla pyrkimyksenä oli tutustuttaa opiskelijoita laajaan suomalaisen musiikin kirjoon.

- 31) Ihan se, että on **suomalaisii kappaleita**, äää niin musiikkikulttuuri, **Suomen musiikkikulttuuri voi olla monelle, no riippuen vähän, mut osalle kuitenkin vähän tuntematon myös**. Et täl-lasii, ja sit ku kumminkin **vähä erityyppisiä**, vanhempii ku Mattia ja Teppoa tai sitten nuorempaa niinku Zen Cafeta esimerkiks. Et vähän näkee niinku tai kuulee... **Kuulee niinku eri aika-kauden musiikkia myös sit taas Suomessa** ja niin. No joo, **ei moni varmasti tuu niinku ehkä ajatelleeks, miten paljon ehkä vois olla. Vaikka sanotaan, että se on semmosta synkkää se suomalainen musiikki, että ei.** (H9)
- 32) Ja sitten niinku **tähän meidän kulttuurintuntemukseen, kulttuuritietoutteen** liittyen niin tiettenkin kuunnellaan Finlandia-hymniä ja kuunnellaan kansanmusiikkia tietyissä yhteyksissä. Että se on oikeestaan **aika laaja se skaala minkäläistä musiikkia se voi olla.** (H8)
- 33) Mutta sitten ihan että niinku **tutustuaksemme suomalaiseen kulttuuriin kuunnellaan** ja sitten että jokainen saa tuoda sitä musiikkia ja vähän **nostetaan sieltä jotain fraaseja** ja sillei että ei niinku.... koko ryhmä. (H1)

Kuten edellä opettajan H1 kommentissa, myös monien muiden opettajien vastauksissa nousee esille musiikin monitahoinen luonne kulttuurin tuotteena, edustajana ja siihen vaikuttajana (ks. Mishan 2005, 196). Kun opettajat puhuvat musiikista ja kulttuurista, jää osa opettajien antamista merkityksistä tulkinnanvaraisiksi, käsittävätkö he musiikkikappaleet ennemminkin juuri suomalaisen (musiikki)kulttuurin tuotteena vai paremminkin sen edustajana vai molempina. Toisaalta, kun musiikilla (kuten myös esimerkiksi kirjallisuudella, kuvataiteella, elokuvataiteella) on nämä molemmat ulottuvuudet, voidaan tulkita, että samaan

aikaan suomalaisen kulttuurin tuote, eli suomalainen musiikki, edustaa suomalaista kulttuuria. Se siis kertoo jotakin kulttuuristamme ja siitä, millaista on suomalaisuus. Samassa tilanteessa tutustutaan musiikkiin sekä kulttuurin tuotteena että edustajana.

Opettajien kokemusten mukaan musiikilla on merkitys myös suomalaisen kulttuurin ja mentaliteetin edustajana tai välittäjänä. Tämä tehtävä liittyy paljolti musiikkikappaleiden sanoituksiin. Yhdessä melodian kanssa ne kertovat usein jotain merkityksellistä suomalaisista, suomalaisuudesta ja suomalaisesta elämälaadusta. Parhaimmillaan musiikki voi toimia keskustelunavaajana, jolloin oppitunneilla päästään tarkastelemaan syvemmin suomalaisuutta ja suomalaista kulttuuria.

- 34) **Emme opeta S2-opiskelijoille pelkästään kieltä vaan myös suomalaista kulttuuria ja perinteitä. Laulut ja musiikki ovat osa suomalaista kulttuuria samoin kuin suomalaiset runot, tarinat, sananlaskut, arvoitukset, elokuvat, sarjakuvat.** (H7)
- 35) Sitten ne kulttuuriset. En tiää minkälaisia **kulttuurisia tietoja** voi saada. Esimerkiks niinku joku viime vuoden Suomi ykkösellä tykkäs älyttömästi tosta Cheekin Sokka irti. (Naurua.) Mä en oo ihan varma, onks se sitä kulttuuria, mitä mä haluan välittää. Niin, kulttuurista tietoa, ehottomasti. (H1)
- 36) **Kulttuuri**, joo kyllä. Ja varmaan niinku myös, että **tuleehan näissä lauluissa se suomalainen mentaliteetti hyvin ilmi. Et tavallaan siinä pääsee myös sitä kautta, niitten sanojen ja melodioiden kautta, siihen suomalaiseen kulttuuriin.** (H2)
- 37) Sunnuntaina sataa aina – kappaleesta. Pitää lisätä aukkoihin teemaan liittyviä sanoja. **Tässä yhteydessä voi myös puhua alakuloisesta suomalaisesta elämästä.** (H3)
- 38) Lisäksi **se on myös osa suomalaisen kulttuurin opetusta.** Joskus laulun tarinasta syntyy hyvä keskustelu, joka **avaa väylän johonkin suomalaisen kulttuurin erityispiirteeseen. – Suomalaisen musiikin kautta on mahdollista oppia ymmärtämään myös suomalaista kulttuuria, yhteiskuntaa ja mielenlaatua.** (H5)

Opettajat kokevat, että tutustuttamalla opiskelijoita suomalaiseen musiikkiin ja sitä kautta suomalaiseen kulttuuriin he auttavat myös opiskelijoiden kotoutumisessa ja integroitumisessa suomalaiseen yhteiskuntaan. Osa opettajista kokee myös tärkeäksi, että he ohjaavat opiskelijoita etsimään vapaa-ajallaankin itselleen mieleistä suomalaista musiikkia. Opettajien toiveena on, että opiskelijat innostuvat tunneilla sen verran jostakin kappaleesta tai artistista, että he kuuntelisivat myös vapaa-ajallaan enemmän tämän tuotantoa tai samankaltaista musiikkia.

- 39) Se avaa uusia maailmoja. **Se tekee maahanmuuttajaopiskelijoille tutuksi suomalaista ja länsimaista kulttuuria. Se kotouttaa.** (H6)

- 40) No siis ehtottomasti **suomalaiseen kulttuuriin tutustumisen**, ihan siis semmosen **integraation opettamisessa** tietenkii, et se **et oppii niinku seuraamaan**, mä oon antanu ihan suomi ykköselläkin että nää on näitä suomalaisii radioasemia ja nää on niitten internetsivut, et **kuunnelkaa ja ettikää sieltä mieleistänne suomalaista musiikkia**. (H1)
- 41) Ja sitten tota, jos aattelee tätä tämmöstä sosiaalista ja kulttuurista puolta, niin sitten toisaalta mun mielestä on tärkeitä, että **tän maan musiikki, missä asuu, niin tulee tutuksi**. Että usein se musiikki mitä me soitetaan, on semmosia mitkä kuuluu radiossa usein ja sit ku opiskelijat kuulee sen jostain radiosta, niin sit ne tunnistaa et ai tää on se laulu, niin ne saattaa kiinnostua siitä ja tota sit ku tulee just vaikka eri bändeiltä musiikkia, niin saattaaakin tykästyäkin johonkin. Ja sit toisaalta sit jossain päiväkodissa, niin sit ne onkin tuttuja lauluja. (H2)
- 42) Mä oon monta kertaa huomannu, että mä yllätyn siitä. Noilla mun abc-kursseilla ihmiset kuuntelee hyvin paljon äidinkielistä musiikkia, oman niinku kulttuurinsa, kotimaansa musiikkia myös kotona. Mut sit taas mitä nuorempia opiskelijoita on, niin ne ne kuuntelee ihan suomalaista. Ja ne on suosikit on vuodesta toiseen Jenni Vartiainen ja Chisu ja Samuli Edelmann ja ihan valtavirtaa. Ja monet sanoo, että he ovat oppineet paljon nimenomaan ihan kuuntelemalla. **Et sitä yrittää niinkun tukea, et sitä ottaa mukaan siihen opetukseen myös siksi. Ja kannustaa siihen. Ja esittelee sitä musiikkia, että et mulla on kyllä tapana ottaa lauluja ihan senkin takia et ”hei tää on, ihan vaan sillei, et tää on musta kiva biisi. Kuunnellaan tää”.** Ja ja sit aina joku bongaa, et hei mikä tää on tää esiintyjä ja lähtee ehkä hakemaan sitten lisää niinkun kuunneltavaa. -- Mut yritän heitä siihen kannustaa kyllä. Ja musta tuntuu, että ne ihmiset ite sit valitsee sellasta musiikkia, mitä he jollain tavalla pystyy ymmärtämään, seuramaan sanoja ja niin edelleen että aika harva rallattaa mitään semmosta, mistä ei ymmärrä mitään. (H8)

Sillä on suuri merkitys, että musiikki ja sen lyriikat ovat autenttista oppimateriaalia ja *opiskelijat hyvin todennäköisesti kuulevat jonkin tunnetun laulun uudestaan myös oppitunnin ulkopuolella* (H7). Näin opetustilanne ja kielen oppiminen yhdistyvät opiskelijoiden vapaa-aikaan, mikä tuo oppimiseen mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä. (ks. Wessel 2013, 216-217). Opettajan H8 ajatuksessa siitä, että opiskelijat ohjautuvat kuuntelemaan suomalaista musiikkia myös vapaa-ajallaan ja hyödyntämään omalle kielitaitotasolleen sopivaa musiikkia, on osittain samaa tavoitetta kuin Taalaksen (2007) monimediaisella pedagogiikalla. Sen ajatuksen mukaan opetus tulisi pyrkiä rakentamaan muun muassa oppijaa sitouttavammaksi ja aktivoivammaksi. Oppijaa pyritään auttamaan kehittämään itselleen omaan arkeensa sidostuvia oppimisen rutiineja ja tapoja jäsentää oppimismahdollisuuksiaan. (Taalas 2007, Aalto ym. 2009, 406.) Funktionaalisen kielikielitaitokäsityksen mukaan kielen oppijoita tulisikin juuri ohjata havainnoimaan kuulemaansa kieltä ja ottamaan sieltä käyttöönsä erilaisia ilmaisutapoja (Aalto ym. 2009, 416).

Muutama opettaja koki voivansa kannustaa opiskelijoitaan tutkimaan myös vapaa-ajallaan kuulemiaan lauluja. Toisaalta monet opiskelijat ovat myös itse aktiivisia ja haluavat oppia ymmärtämään kuulemiaan lauluja:

- 43) **Usein he myös kysyvät minulta selityksiä radiossa soineisiin lauluihin, vaikka emme niitä tunnilla ole käsitelleetkään.** Jotkut taas tuovat omia toiveitaan kurssille, tällainen oli esim. Jenni Vartiaisen Missä muruseni on tai Kim Lönholmin vanha balladi Minä olen muistanut. Sitten olemme niitä tutkineet ja laulaneet, aikataulun puitteissa. (H6)
- 44) Ja monesti tulee muuten myös kysymyksiä näistä edistyneimmistä ryhmistä, **sanastokysymyksiä tai rakennekysymyksiä, niin ne tulee suoraan lauluista.** ”Hei mitä tää tarkoittaa? Voitko kääntää mulle, selittää mulle suomeksi, mitä tää tarkoittaa, mitä tässä lauletaan?” (H8)

Opiskelijoiden kannustaminen omaan aktiivisuuteen on sosiokulttuurisen kielennoppimiskäsityksen mukaista. Tällaisissa tilanteissa, joissa opiskelijat ovat itse kiinnostuneita selvittämään lyriikoiden merkityksiä, korostuu heidän oma aktiivinen toimijuutensa. Kun oppimisen tarve ja kiinnostus lähtee opiskelijasta itseltään, on oppimistilanne hänelle merkityksellinen, mikä taas on sosiokulttuurisesta näkökulmasta tärkeää. (ks. Vaarala ym. 2016, 29-30.)

Osa opettajista käyttää oppitunneilla myös lastenlauluja. Kaksi opettajaa mainitsi, että syy lastenlaulujen käyttöön on se, että he haluavat opiskelijoidensa tutustuvan myös suomalaiseen lastenkulttuuriin. Kaikilla opetuksessa hyödynetyillä kappaleilla ja niiden käytöllä voi olla useampi eri peruste. Niin on myös lastenlauluilla ja niihin liittyvillä laululeikeillä. Niiden avulla ei pelkästään pyritä oppimaan tiettyjä sanoja ja rakenteita tai haeta tuntiin toiminnallisuutta tai taukoa. Ne toimivat myös suomalaisen (lasten)kulttuurin tuotteina ja edustajina opetuksessa. Aikuiset opiskelijat oppivat suomalaisesta lastenkulttuurista omia lapsiaan tai esimerkiksi lasten parissa tehtävää työharjoittelua varten.

- 45) Paljon puhutaan siitä, että lapsille tarkoitettu materiaali ei oikein sopisi S2-opetukseen, jos kohderyhmänä ovat aikuiset. Tätä perustellaan sillä, että aikuisia pitäisi aina kohdella aikuisina. Tämän periaatteessa allekirjoitan, mutta mielestäni lastenlaulujen, lastenkirjojen tai muun lapsille tarkoitettun materiaalin hyödyntäminen ei välttämättä merkitse, että kohdella opiskelejoitaan lapsina. **On hyvä muistaa, että monet S2-opiskelijoista ovat itse vanhempia, ja heistä on mukava tutustua paremmin siihen lastenkulttuuriin, jota heidän omat lapsensa Suomessa kohtaavat.** (H7)
- 46) Ja sitten ihan näit **yleisiä lastenlaululeikkejä**, mitä on. Et vähän niinku sillaikin mä aattelen, ku usein meillä **menee opiskelijat työharjoitteluun päiväkotiin**, niin sitten **kun ne menee sinne päiväkotiin, niin ne osaa jotain laulujakin**, et se on sillaikin ihan kiva, että ei oo pelkästään sullei että ne oppii ne sanat siitä tai jotain. **Tuntuu, että se samalla auttaa siinä niinku työharjoittelussa ihan sopeutumaan, kun tuntuu niinku tutulta jo valmiiks joku.** (H2)

Esimerkiksi aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen yhtenä tavoitteena on tukea opiskelijoiden yhteiskuntaan integroitumista (Opetushallitus 2012, 23). Lastenlaulujen osaamisesta voi olla opiskelijalle hyötyä, jos hänen kotoutumiskoulutukseensa kuuluu työelämäjakso, jonka hän esimerkiksi suorittaa

työharjoitteluna päiväkodissa. Osaamalla suomalaisia lastenlauluja hän voi osallistua monipuolisemmin päiväkodin toimintaan, ja kokea työyhteisössä aktiivista toimijuutta ja omistajuutta (ks. Aalto ym. 2009, 404).

5.3.2 Ilmapiiri – rentoutta, hauskuutta ja vaihtelevuutta

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat opiskelijoiden suhtautuvan enimmäkseen positiivisesti musiikin käyttöön S2-opetuksessa. Tämä koettu myönteinen vastaanotto vaikuttaa myönteisesti myös opettajien innokkuuteen ja aktiivisuuteen käyttäen musiikkia opetuksessa. Musiikin avulla opettaja voi esimerkiksi pyrkiä ohjaamaan opiskelijoita päästämään irti totutuista tiukoista työ-tavoista, asenteista tai ajattelumalleista, ja rentouttaa heitä oppimistilanteessa. Opettaja voi omalla esimerkillään näyttää, että opiskelun ei tarvitse olla niin kovin vakavaa.

- 47) **Et se musiikin semmonen yleinen rento ja hyvä ilmapiiri**, mitä se tuo. **Se mukavasti sekottaa sitä**. Tavallaan **monet kokee kuitenkin, että kielen oppiminen on vakavaa ja tosi tärkeää ja pitäis tankata jotain sääntöjä, monilla ulkomaisilla opiskelijoilla on semmonen olo**. Niin sit se et mä soitan sit siellä jotain, niinku esimerkiksi soitin siellä jotain esimerkiksi niinku mä nyt soitin J. Karjalaista nyt tunnin aluksi ja sit sillei **rennosti** esittelee, että tässä sanotaan tällei ja tällei. Niin niin tota, **se rikkoo sitä jäätä ja rentouttaa siinä sosiaalisessa tilanteessa** ja sitten se niinku pakottaa opiskelijoita silleen **positiivisella tavalla** tutustumaan johonkin suomalaisen nykykulttuurin alaan. (H1)

Osa opettajista kokee, että musiikki auttaa luomaan hyvää ja rentoa ilmapiiriä luokkahuoneeseen, jolloin opiskelu on heidän kokemuksensa mukaan helpompaa ja mielekkäämpää. Nämä opettajat puhuivat musiikista mukavana ja rentouttavana tekijänä, jonka avulla pystyy tuomaan opetukseen ja oppimistilanteeseen myös hauskuutta.

- 48) **Se on yksi mahdollinen tapa tehdä opetus mielenkiintoiseksi – Musiikki ja laulut ovat myös yksinkertaisesti hauskoja. – Hauskuus, hyvä ilmapiiri luokassa ja kaikkien aistien aktivointi edistävät minkä tahansa oppimisilän omaksumista. – Oppimisen peruslakeja on, että hauskat ja kiinnostavat asiat jäävät paremmin mieleen kuin ikävät ja tylsät.** (H7)
- 49) Sit on se ihan vaan se koska se **musiikki tekee heti sen vähän rennomman** tai mitä lie ikinä on sitten, hormoonit, mut jotain tapahtuu, mikä taas niinku **antaa semmosen vastaanottavai-
semman olotilan ylipäänsä.** – – No se luo niinku erilaisen mielen ihmiselle kuitenkin. Ku vaan se että oltais hiljaa tai luettais vaan paperista, **mut ku on sitä musiikkii, on vähän rennompi**, on ehkä. **Saa hullutella**, jos haluaa ja muutenkin nii. (H9)

- 50) **Musiikki luo hyvää tunnelmaa luokkaan**, mikä tietenkin edistää oppimista myös välillisesti – ja tämä on minusta myös tosi tärkeä syy. – – **Uskon, että musiikin kuuntelu rentouttaa ja siten lisää alttiutta oppia.** (H5)
- 51) **No se rentouttaa. Musiikki on mukavaa. Usein käytän tunnin alussa**, siis ihan että alkeistunti kun alkaa, niin ennen ku kaikki on tullu, niin mä paan jonkun biisin soimaan, usein ihan videon kanssa. Niin se on semmosta mitä ne jotka on jo paikalla voi jo katella ja kuunnella ja saaha siinä niinku tämmöstä suomi-kulttuuria. (H1)

Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen oppitunneilla käytettyihin menetelmiin ja materiaaleihin vaikuttaa myös heidän oppimiseensa positiivisesti. Jos oppijoilla herää oppimistilanteessa positiivisia tunteita, ne voivat edesauttaa oppimista ja muistamista. (Huisman & Nissinen 2005, 28; Krashen & Terrell 1988, 38.)

Kuten edellä opettaja H1 mainitsi, musiikkia voi hyödyntää esimerkiksi opiskeluun virittävänä tai rentouttavana tekijänä. Seuraavan opettajan H4 kertoman käsityksen mukaan tunnin alussa soitettu musiikki voi esimerkiksi vähentää opiskelijoiden jännitystilaa uuden kurssin alkaessa ja luoda positiivista ensivaikutelmaa alkavasta kurssista ja kielen opiskelusta.

- 52) No yks tavote, tai aina kun mulla uus kurssi alkaa, mä meen sinne puol tuntia aikasemmin ja laitan soimaan jotakin kaunista musiikkia eli se, että kun ne ihmiset tulee jo sinne luokkaan, niin siinä on se, että siitä **tulis kutsuvampi ja vähemmän pelottava ja vähemmän jännittävä ja semmonen rauhoittava tunnelma.** (H4)

Nämä opettajien ajatukset ja kokemukset musiikista rentouttavana tekijänä opetuksessa saavat tukea tutkimuksista, joiden mukaan musiikki vaikuttaa tunteisiimme muun muassa rentouttavasti ja vähentämällä stressiä ja ahdistusta (ks. Ghetti 2013 ja Knight & Rickards 2001).

Opettajien kokemusten mukaan tunnin alussa musiikki voi auttaa virittäytymään tai rauhoittumaan oppitunnille. Musiikki voi myös auttaa keskittymään tunnilla tehtävien tekemiseen. Kesken tunnin soitettu musiikki, laulettu laulu tai laululeikki taas tuovat hyvän tauon tai luontevan siirtymän toiseen aiheeseen keskelle tuntia. Toisaalta musiikilla on myös oma merkityksensä oppitunnin tai asiakokonaisuuden mukavana lopetuksena.

- 53) Ja myös lauletaan niinku myöhemmin toki. – – että ihan vaan niinku **tunnelman kevennyksenä loppuun, päivän loppuun tai päivän avauksena, että saa ihmiset hereille** tai tällei näin. Et voi olla myös näin. (H9)
- 54) Sitten on semmonen, kun on liikaa tai on hirveesti opiskeltu jotain kielioppiasiaa, niin siinäkin oikeestaan se **rauhottaminen ja rentoutuminen tai sitten keskittyminen.** – – Sit niistä edellä mainituista syistä, että sitä voi käyttää siihen **keskittymiseen ja virittäytymiseen ja taukumusiikkina.** (H4)

- 55) Myös laululeikkejä (esim. Pää, olkapää... ja edellä mainittu Leipuri Hiiva) käytän **taukojump-pana**, ja haluaisin käyttää enemmänkin. Niissä musiikkiin yhdistyy **toiminnallisuus**, joka hyödyttää kaikkia. (H5)
- 56) Sillai, että samalla tulee sitä liikettä, liike ja musiikki ja sanat niinku, aktivoi molempia aivopuoliskoja siinä sitten. Vähän niinku. Miten sen nyt sanois? Että **pois sieltä istumasta pöydän äärestä, semmosta taukojumppaa samalla**. – – Se semmonen **liikekin aktivoi ja piristää**, ettei niinku väsäähä sinne pöydän ääreen (H2)

Esimerkiksi laululeikkien mukana oppitunteihin tulee lisää toiminnallisuutta. Opettajien kokemuksen mukaan musiikki tuo hyvää ja piristävää vaihtelua oppitunteihin. Oppitunteihin saadaan lisää monipuolisuutta, kun musiikin avulla opittavaa asiaa voidaan käsitellä eri tavoin.

- 57) **No se on ihan vaihtelua. Ja mun mielestä se on hyvää vaihtelua**, ja sit **semmosina välipaloina** ja monesti jonkun asian esimerkiks **yhteenvetona** tai tämmösenä **kertauksena** toimii joku musiikkikappale. Toki se voi olla myöskin niinku sen **teeman alotus** voi olla laulu. Että niin no onhan se toki erilaista kuunnella musiikkia kuin kuunnella esimerkiksi jotain Suomen mestarin nauhaa tai dialogia että että **se on ihan samanlaista vaihtelua kuin on nää toiminnallisemmat päivät** tai muu. (H8)
- 58) Tärkein syy on, että **musiikin avulla on mahdollista käsitellä opiskeltavaa asiaa monella eri tavalla. Musiikki tuo vaihtelua opiskeluun** ja auttaa minusta erilaisia oppimisen tyylejä. Opetan samaa ryhmää 5 tuntia päivässä, 5 päivää viikossa, joten **vaihtelulla ja erilaisilla opetusmetodeilla on oikeasti tosi suuri merkitys**. (H5)
- 59) Musiikki virkistää aivotoimintaa. Se tuo **vaihtelua koulun rutiineihin**. (H6)

Vaihtelulla ja toiminnallisuudella on myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan merkitystä. Opetuksessa tulisi pyrkiä luomaan monipuolinen oppimisympäristö, joka on kiinnostava ja motivoiva sekä tarjoaa oppijoille virikkeitä (ks. Kauppila 2007, 37.) Toiminnallisten opetusmenetelmien myötä oppijat osallistuvat aktiivisesti oppimisprosessiin, mikä tehostaa oppimista.

5.3.3 Ryhmähenki – ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä

Musiikin vaikutus tunteisiin näkyy myös opetusryhmän sosiaalisissa puolissa. Kolme opettajaa koki, että musiikilla ja etenkin yhdessä laulamisaalla on merkitystä ryhmäytymisessä ja yhteisöllisyyden tunteen luomisessa opiskelijaryhmään.

- 60) Lisäksi **yhdessä laulaminen edistää ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyttä**. (H7)
- 61) Nykyiset opiskelijani ovat ahkeria YouTuben-käyttäjiä, usein he haluavat muutenkin soittaa minulle omaa lempimusiikkiaan tai somalialaista ja kurdilaista musiikkia. Olen aina hyvin kiinnostunut itselleni vieraista musiikkikulttuureista ja artisteista. **Kaikki tämä rakentaa yhteistä**

hyvää fiilistä, koulumyönteisyyttä, positiivista riippuvuutta ryhmän kesken. Erityisen iloinen olen muslimityttöjen puolesta: **heille koulu on mahdollisesti ainoa paikka, jossa he voivat kuunnella musiikkia yhdessä poikien kanssa, laulaa ja joskus tanssiakin.** (H6)

- 62) **Uskoisin, että musiikin käytön positiiviset vaikutukset näkyvät myös hyvänä ryhmähenkenä ja kivana tunnelmana.** Jos luokassa on hauskaa ja opiskelijat heiluvat ja laulavat musiikin mukana, on se minusta aika hyvä palaute onnistuneesta tehtävävalinnasta. (H5)

Opettajien kokemusten mukaan yhteyden tunne muiden ryhmäläisten kanssa voi syntyä yhdessä tekemisen ja yhdessä laulamisen kautta. Luokkahuone ympäristönä saattaa mahdollistaa opiskelijoiden välille myös sellaista kanssakäymistä, kuten yhdessä laulamista ja tanssimista, mikä ei ehkä muussa kontekstissa olisi mahdollista tai niin sanotusti sallittua kulttuurisista syistä. Kaksi opettajaa kokee lisäksi, että myös musiikin luoma hyvä ja rento tunnelma sekä *yhteinen hyvä fiilis* parantavat ja vahvistavat ryhmän yhteishenkeä.

Opettaja H6 mainitsi, että hänen omien kokemustensa mukaan musiikin ja laulamisen kautta voi tuntea yhteenkuuluvuutta täysin vieraidenkin ihmisten kanssa.

- 63) **Vaikka musiikki on kulttuurisidonnaista, se voi toimia myös yhteisenä siltana silloin, kun yhteistä kieltä ei vielä ole. Kun laulan toisten ihmisen kanssa, tunnen sanatonta, syvää yhteenkuuluvuutta yli kielirajojen, yli maantieteellisten rajojen.** Silloin saan yhteyden johonkin kollektiiviseen, ihmiskunnan yhteiseen tajuntaan...? (H6)

S2-opetusryhmät ovat usein heterogeenisiä, ja joskus opiskelijoiden ainoa yhteinen kieli on suomi. Musiikki voi olla väylä kommunikoida yhdessä, vaikka yhteistä kieltä tai sanavarastoa ei vielä paljoa olisikaan. Musiikin avulla välittyy tietoa toisten tunteista, ja siten se luo ryhmään yhteenkuuluvuuden tunnetta (Overy & Molnar-Szakacs 2009, 499).

5.3.4 Opiskelijoiden osallisuus - huomiointia ja arvostusta

Monen opettajan kursseilla myös opiskelijat saivat vaikuttaa musiikin valintaan. Nämä opettajat kokivat tämän positiivisena ja opiskelijoita motivoivana asiana. Opettajien mukaan se on yksi keino osallistaa opiskelijoita ja tuoda eritasoista vuorovaikutuksellisuutta opetukseen. Opettajat kokivat, että opiskelijat pitivät mahdollisuudestaan vaikuttaa tunnilla soitettuun musiikkiin. Tämä näkyi myös

oppitunneilla opiskelijoiden positiivisina tunteina ja hyvänä ilmapiirinä. Esimerkiksi opettajan H1 kokemuksen mukaan opiskelijat esittivät omia kappaletoi-veitaan mielellään.

- 64) Nyt ehkä mulla on niinku ollu viime aikoina enemmän pyrkimyksenä mennä siihen suuntaan että **opiskelijat tuo ite sitä musiikkia, suomalaista ja suomeks laulettuu musiikkii, mistä ne tykkää.** – – **Mä luulen et se on ollu kaikist, et mistä on saanu niinku kaikist voittopuolisinta positiivista palautetta. Että opiskelijat lähettää sähköpostitse niitä omia kappaletoi-veitaan ja on niinku aika fiiliksissä siitä.** (H1)
- 65) **Työskentelen mielelläni opiskelijälähtöisesti ja vuorovaikutuksellisesti. Valitsen sellaista musiikkia, josta tiedän tai arvelen opiskelijoiden pitävän. Jos en tiedä sitä, kysyn heiltä.** Jos he toivovat vaikka virsiä, olkoon niin. Jos Nightwish tai Ultra Bra on enemmän mieleen, sekin on hyvä. (H7)

Vaikka pyrkimys olisikin funktionaalisempaan ja opiskelijälähtöisempään ope-tukseen, heijastuu opettajien haastatteluista kuitenkin oppituntien opettajajoh-toisuus. Monilla kursseilla opiskelijoilla voi olla hyvin vähän vaikutusmahdolli-suuksia, kun usein oppitunnit etenevät pääosin opettajien johdolla ja heidän va-litsemiensa tehtävien, materiaalien ja työtapojen mukaan. Tällainen opiskelijoille tarjoutuva suhteellisen pienikin mahdollisuus vaikuttaa oppituntien sisältöön luo heti opiskelijalle merkityksellisyyden tunnetta omasta osallisuudestaan ja au-tonomisuudestaan.

Vaikka opettajat hyödyntävät pääasiassa vain suomalaista ja suomenkie-listä musiikkia opetuksessaan, kertoo muutama opettaja huomioivansa oppitun-neilla myös opiskelijoiden oman kotimaan tai kulttuurin musiikin.

- 66) Kyllä se vaikuttaa. Nykyiset opiskelijani ovat ahkeria YouTuben-käyttäjiä, **usein he haluavat muutenkin soittaa minulle omaa lempimusiikkiaan tai somalialaista ja kurdilaista musiik-kia.** Olen aina hyvin kiinnostunut itselleni vieraista musiikkikulttuureista ja artisteista. **Kaikki tämä rakentaa yhteistä hyvää fiilistä, koulumyönteisyyttä, positiivista riippuvuutta ryh-män kesken.** Erityisen iloinen olen muslimityttöjen puolesta: heille koulu on mahdollisesti ai-noa paikka, jossa he voivat kuunnella musiikkia yhdessä poikien kanssa, laulaa ja joskus tans-siakin. (H6)
- 67) Mutta sitten, mulla on ollu semmosia nopeita suomi-ykkösiä esimerkiks, joissa on on sitten kuunneltu ihan, pidetty levyraatia. Opiskelijat on itse saaneet tuoda sitä musiikkia siihen ryh-mään – – ja sitten ollaan kuunneltu ja arvioitu. Sitten siinä **jaetaan samalla tämmöstä kult-ttuurista, miten sen nyt sanois, pääomaa, et jokainen voi esitellä oman kulttuurinsa, kie-lensä, maansa musiikkia toisille tai sitten ihan jotain modernia tanssimusiikkia.** Et miten missäkin ryhmässä mitä ne haluaa tuoda siihen. (H8)

Tällaisella ei-suomenkielisellä musiikilla on suurta sosioemotionaalista merki-tystä, kun opiskelijat voivat tuntea itsensä merkityksellisiksi, kun he esimerkiksi saavat esitellä muulle ryhmälle valitsemaansa musiikkia. Kuten opettaja H6 to-

tesi, näin opiskelijoiden välille muodostuu positiivista riippuvuutta, mikä edesauttaa myös ryhmän sitoutuneisuutta. Opiskelijat saavat näin myös aktiivisemmän ja vuorovaikutuksellisemman roolin opetustilanteessa, mikä on sosiokonstruktivistisen oppimisen näkökulmasta (Tynjälä 2004, 60).

Jos musiikki yhdistää ryhmän jäseniä (luku 5.2.3), voidaan sen avulla myös luoda yhtymäkohtia eri kulttuurien välille. Musiikki on kulttuurien tuotteena myös eri kulttuureja yhdistävä elementti ja yhteistä pääomaa, mikä vaikuttaa myös tunnepuoleen. Muutamia opettajia kokevat, että oppitunneilla on hyvä käyttää myös suomalaisia käännösversioita sellaisista musiikkikappaleista, jotka ovat kotoisin jonkun opiskelijan kotimaasta tai muuten kansainvälisiä.

- 68) **Jos onnistutaan löytämään suomennoksia sellaisista lauluista, jotka ovat lähtöisin nimenomaan opiskelijoiden omasta kotimaasta, niitäkin kannattaa ehdottomasti käyttää.** Niistä on se erityinen hyöty, että **voidaan osoittaa arvostusta ja mielenkiintoa opiskelijoiden omalle kotimaalle, äidinkielelle ja kulttuuritaustalle.** En ole vielä koskaan tavannut opiskelijaa, jolle tämä ei toisi hyvää mieltä. – – Minä soitan harmonikkaa kuuluu **venäläiseen syntymäpäiväkulttuuriin.** Se on tapana laulaa päiväsankarille. **Tästä syystä Minä soitan harmonikkaa kuuluu vakio-ohjelmistooni kaikissa ryhmissä, joissa on paljon venäläisiä.** (H7)
- 69) **Tietyt kansainvälisesti tunnetut laulut ovat myös useiden kansojen yhteistä kulttuuriperintöä, jossa on jo jotain entisestään tuttua. Kun näitä lauluja opetellaan suomeksi, yhdistetään keskenään tuttu ja uusi asia.** (H6)

Hyödyntämällä tällaisia kansainvälisiä kappaleita huomioidaan positiivisella tavalla opiskelijoiden kulttuuritaustaa, ja tehdään oppimista merkityksellisemmäksi konstruktivistisella tavalla, kun uusi asia eli suomalaiset sanat yhdistyvät ennestänsä tuttuun asiaan (ks. esim. Puolimatka 2002, 41).

6 POHDINTA

6.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä opettajat kokevat musiikilla olevan suomen kielen oppimisessa toisena kielenä. Tutkimuksen tulosten mukaan musiikilla on monia samanaikaisia ja toisiinsa linkittyviä merkityksiä kielen oppimisessa sen melodian ja lyriikoiden ansiosta. Nämä merkitykset voidaan jakaa kahteen ryhmään: kielitaidon oppimiseen liittyvät sekä oppimisprosessin kulttuurisiin ja sosioemotionaalisiin puoliin liittyvät merkitykset.

Tutkimustulosteni keskeinen pedagoginen anti liittyy musiikin ymmärtämiseen laajana oppimista tukevana tekijänä. Tutkimus tarjoaa opettajille mahdollisuuden reflektoida omia käytänteitään ja sitä, mihin ja miksi he hyödyntävät musiikkia kielen opetuksessa, ja sen kautta monipuolistaa omaa opetustaan. Tutkimustulosten mukaan musiikki voi tukea ja mahdollistaa kokonaisvaltaista oppimista, jossa yhdistyvät oppimisen sosioemotionaaliset, keholliset ja kognitiiviset puolet. Sen kautta voi myös tukea monipuolisesti kielitaidon eri osa-alueiden oppimista. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat musiikin olevan tehokas tapa tehostaa kielen oppimista ja olivat tietoisia musiikin positiivisista vaikutuksista oppimisprosessiin esimerkiksi tunteiden kautta. Heidän vastauksistaan oli kuitenkin tulkittavissa, että he hyödyntävät musiikkia melko yksipuolisesti kielen sisällöllisen oppimisen kannalta.

Eräs opettaja kuvasi reflektion tärkeyttä aineistossa siten, että haastattelun ansiosta hän alkoi miettiä tarkemmin omaa tapaansa hyödyntää musiikkia. Hän totesi, että oikeastaan hyödyntää musiikkia opetuksessaan melko yksipuolisesti ja suhteellisen vähän: *Tuli taas se semmonen ajatus, että mä voisin käyttää sitä enemmän kuin mitä mä käytän. Että tavallaan pitää aina välillä pysähtyä ja miettiä ja vähän niin kuin kyseenalaistaakin sitä omaa tapaa tehdä. Että ai niin joo, tässä oli niin paljon näitä hyviä puolia, että miks mä en oo nyt taas vähään aikaan käyttäny mitään. Niin tää oli sulle ihan hauska herätys, joo. Kiitoksia!* (H8) Samansuuntaisia havaintoja ovat

nostaneet myös Alisaari ja Heikkola (2017): vaikka opettajilla on myönteisiä käsityksiä laulamisen ja musiikin käytön hyödyistä opetuksessa, he käyttävät musiikkia melko vähän opetuksessaan.

Opettajien puheissa **musiikin rooli kielitaidon oppimisessa** näyttäytyi hieman kapeana. Maininnat keskittyivät lähinnä sanaston oppimiseen ja rakenteisiin, eivätkä laajemmat tuottamisen ja ymmärtämisen taidot nousseet selkeästi esille. Tämä on hieman ristiriidassa nykykäsityksen kanssa, jossa kielitaito ymmärretään yhtenäisenä kokonaisuutena, jossa sanasto ja rakenteet kytkeytyvät vahvasti eri kielitaidon osa-alueiden hallintaan (ks. esim. Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka 2006, 40–41).

Opettajien kielitaidon osa-alueisiin liittämät merkitykset siis keskittyivät vahvasti sanatasolle, jolloin esimerkiksi musiikki ja kappaleiden lyriikat eivät saaneet merkitystä laajempina teksteinä tai tarinoina. Musiikkikappaleilla ja niiden sanoituksilla olisi kuitenkin potentiaalia tekstilajina, jota voitaisiin monipuolisesti käsitellä opetuksessa. Verrattuna muihin kaunokirjallisiin teksteihin ne sisältävät usein tarinan lyhyessä ja helposti haltuun otettavassa muodossa. Tutkimusaineiston perusteella lauluja ei myöskään juuri käytetty laajempiin puheen- ja kuullun ymmärtämisen harjoituksiin. Vaikka kaikkien opettajien tunneilla laulettiin jonkin verran, vain harva koki musiikin hyödyntämisen merkittävänä tuottamisen taitojen kannalta tai esimerkiksi puheen sujuvuuden harjoittelussa. Kuten Alisaaren tutkimus (2016, 42–44) osoittaa, erityisesti laulaminen olisi kuitenkin tehokas keino parantaa tuottamisen, tässä tapauksessa kirjoittamisen, sujuvuutta.

Voidaan ajatella, että opettajien käsityksissä painottuvat kognitiivinen lähestymistapa kielen oppimiseen ja opettamiseen sekä rakennelähtöinen, formalistinen pedagogiikka. Funktionaalinen tavoite tukea oppijan arjen kielenkäytön tarpeita ja sosiaalista selviytymään luokkahuoneen ulkopuolella ei noussut vahvasti esille opettajien puheissa. Se kuitenkin ilmeni siinä, miten opettajat puhuivat kulttuurintuntemuksen merkityksestä ja puhekielen oppimisesta sekä miten osa heistä kertoi kannustavansa oppijoita laajentamaan omaa oppimisympäristöään.

Opettajien olisi tärkeä tiedostaa ja huomioida **musiikin sosioemotionaalinen rooli** ja oppimisprosesseihin vahvasti liittyvät tunteet. Verrattuina muihin oppimateriaaleihin musiikilla on erityisen vahva yhteys ja vaikutus tunteisiin, jotka taas ovat merkityksellisiä oppimisen kannalta. Opiskellessaan uusia tietoja ja taitoja kaiken ikäiset oppijat operoivat toisinaan oman osaamisensa rajoilla lähikehityksensä vyöhykkeellä. Tästä syystä oppimistilanteisiin voi liittyä myös negatiiviseksi koettuja tunteita kuten jännitystä ja ahdistusta. Musiikin avulla on luontevaa rakentaa hyvää ilmapiiriä ja rentouttaa opiskelijoita.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Aineiston analyysistä on havaittavissa, että pedagogiset valinnat, joita opettajat kuvaavat (esimerkiksi tehtävätyypit) linkittyvät vahvasti siihen, millaisia merkityksiä he antavat musiikille osana toisen kielen oppimista (ks. liitteet 4 ja 5). Esimerkiksi opettaja H6 kertoi hyödyntävänsä suurimmaksi osaksi aukkotehtäviä, ja hänen mielestään musiikki sopii parhaiten sanaston ja kieliopillisten rakenteiden opettamiseen. Olisikin ollut kiinnostavaa tutkia tarkemmin opettajien musiikille antamien merkitysten ja heidän kieli- ja oppimiskäsitystensä yhteyttä heidän pedagogisiin valintoihinsa ja käytänteisiinsä. Kiinnostava jatkotutkimushaaste olisi tarkastella musiikin pedagogisen käytön suhdetta oppimistuloksiin sekä tuottamiseen että tulkin taidoissa. Kaiken kaikkiaan tarvitaan lisää tutkimusta, joka huomioisi oppijoiden ja koko opetusvuorovaikutuksen näkökulmat aiheeseen.

Tutkimukseni luotettavuutta tukevat aiemmat samansuuntaiset tutkimustulokset. Silti oma tutkijanroolini väistämättä on vaikuttanut tutkimusprosessiin esimerkiksi haastattelutilanteissa ja aineistosta tehdyissä tulkinnoissa (ks. Varto 1992, 26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 49; Patton 2002, 341). Haastattelutilanteissa pyrin suhtautumaan opettajiin ja heidän vastauksiinsa mahdollisimman neutraalisti, jotta he rohkenivat kertoa avoimesti ja rehellisesti omista käsityksistään musiikin merkityksistä suomen kielen opetuksessa. Vaikka haastateltavat pysyvät

tutkimusraportissa anonyymeina, saattavat he haastattelutilanteessa pyrkiä antamaan omasta mielestään sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä saattaa heikentää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 207).

Vaikka tutkimusjoukko oli pienehkö ja tutkimusote laadullinen eikä aineistosta voida tehdä suuria yleistyksiä (mikä ei laadullisessa tutkimuksessa ole tavoitteenakaan), on yksilöiden kokemuksia tutkimalla kuitenkin mahdollista selvittää asioiden yleisiä merkityksiä (ks. esim. Laine 2010, 30). Yleistyksiä tärkeämpää on kuitenkin herätellä tutkimuksen lukijaa tarkastelemaan omia pedagogisia valintojaan ja musiikin hyödyntämisen mahdollisuuksia kielen opetuksessa.

LÄHTEET

- Aalto, E., Mustonen, S. & Tukia, K. 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009, 402–429.
- Abbott, M. 2002. Using music to promote L2 learning among adult learners. *Tesol journal*, 11 (1), 10–17.
- Alisaari, J. 2015. Laulaminen paikallissijojen harjoittelun menetelmänä S2-opetuksessa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Elävä ainepedagogikka. Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13. – 14.2.2014. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 9.* Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 210–224.
- Alisaari, J. 2016. Songs and poems in the second language classroom: The hidden potential of singing for developing writing fluency. *Annales Universitatis Turkuensis B* 426. Turku: Turun yliopisto.
- Alisaari, J. & Heikkola, L.M. 2017. Songs and poems in the language classroom: Teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education* 63, 231–242.
- Burgess, J., & Spencer, S. 2000. Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System* 28 (2), 191–215.
- Douglas, S & Williats, P. 1994. The Relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading* 17, 99–107.
- Engh, D. 2013. Why Use Music in English Language Learning? A Survey of the Literature. *English Language Teaching* 6 (2), 113–127.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Fonseca Mora, C. 2000. Foreign language acquisition and melody singing. *ELT English Language Teaching* 54 (2), 146–152.
- Ghetti, C. M. 2013. Effect of music therapy with emotional-approach coping on preprocedural anxiety in cardiac catheterization: a randomized controlled trial. *Journal of Music Therapy* 50 (2), 93–122.

- Giorgi, A. 1985. Introduction. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and psychological research. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1–7.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Porvoo: WSOY.
- Hallam, S., Price, J. & Katsarou 2002. The effects of background music on primary school pupils' task performance. Educational Studies 28 (2), 111–122.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) Taide ja taito – Kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus, 40–48.
- Kauppila, R. 1999. Oppimisen edistäminen suggestioiden avulla. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Knight, W. E. J. & Rickhard, N.S. 2001. Relaxing music prevents stress-induced increases in subjective anxiety, systolic blood pressure, and heart rate in healthy males and females. Journal of Music Therapy 38 (4), 254–272.
- Koelsch, S. & Siebel, W.A. 2005. Towards of neural basis of music perception. Trends in Cognitive Sciences 9 (12), 578–584. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1364661305002901> Luettu 27.7.2017.
- Kolb, D.A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice-Halle cop.
- Krashen, S.D. & Terrell, T.D. 1988. The Natural approach: Language acquisition in the classroom. New York: Prentice Hall.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

- Lake, R. 2002. Enhancing Acquisition through Music. *Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 7, 98–106.
- Landrum, T. & McDuffie, K. 2010: Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality – A Special Education Journal* 18 (1).
- Lantolf, J. & Thorne, s. L. 2007. Sociocultural theory and second language learning. Teoksessa B. van Patten & J. Williams (toim.) *Theories in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 201–224.
- Legg, R. 2009. Using music to accelerate language learning: An experimental study. *Research in Education*. 2009 82 (1), 1–12.
- van Lier, L. 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. Teoksessa J. P. Lantolf (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- Lozanov, G. 1978. *Suggestopedia. Uusi hämmästyttävä tapa oppia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. 2014. Singing can facilitate foreign language learning. *Memory and Cognition* 42 (1), 41–52.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Martin, M. 1999. Suomi toisena ja vieraana kielenä. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 157–178.
- Martin, M. 2003. Kieli kuin lammikko – johdatusta toisen kielen oppimiseen. Teoksessa L. Nissilä, H. Vaarala & M. Martin (toim.) *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 91–102.
- Mikkonen, P. 2007. Johdanto. Teoksessa M. Mela & P. Mikkonen (toim.) *Suomi kakkonen ja kirjallisuuden opetus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–9.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. California: Sage.

- Milonov, R., Pietilä, P., Tervaniemi, M. & Esquef, P.A.A. 2010. Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences* 20 (1), 56–60.
- Mishan, F. 2005. *Designing authenticity into language learning materials*. Portland: Intellect Ltd.
- Mitchell, R. & Myles, F. 2004. *Second language learning theories*. Second edition. London: Routledge.
- Moilanen, P & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Murphey, T. 1990. The song stuck in my head phenomenon: A melodic din in the lad. *System* 18 (1), 53–64.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. 2006. *Saako olla suomea? opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2012. *Aikuisten maahanmuuttajien kotoutumiskoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*.
- Overy, K. & Molnar-Szakacs, I. 2009. Being together in time: Musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26 (5), 489– 504.
- Paavilainen, P. 2016. *Toimivat aivot. Kognitiivisen neurotieteen perusteita*. Helsinki: Edita.
- Pajula, M. 1995. Tuhansien murheellisten laulujen maa – rocklyriikan Suomen kuvan jäljillä. Teoksessa A.-K. Koitto & M. Vehkanen (toim.) *Senaatintorilta Orajärven osuuskaupalle – ulkomaanlehtori suomalaisen todellisuuden tulkkina*. Turku: Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja. 128–135.
- Paquette, K. & Rieg, S. 2008. Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal* 36 (3), 227–232.
- Pasanen, U. 1992. *Roolileikkejä kielellä: kieliä draaman ja musiikin keinoin*. Porvoo: WSOY.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Lontoo: Sage publications.
- Powell, K.C. & Kalina C.J. 2009. Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education* 130 (2), 241–250.

- Pritchard, A. & Woollard, J. 2010: Psychology for the classroom: Constructivism and social learning. New York: Routledge.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanomapro Oy.
- S2-opetusmusiikkia = S2-opetusmusiikkia-ryhmä Facebookissa
<https://www.facebook.com/S2-opetusmusiikkia-325038067533883/> luettu 20.9.2017
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) Kielenoppimisen kysymyksiä. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 73–102.
- Salcedo, C. 2010. The Effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching and Learning* 7 (6), 19–30.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I. & Kolinsky, R. 2008. Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, Vol 106 (2), 975–983.
- Shams, L. & Seitz, A. R. 2008. Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences* 12 (11). 411–417.
- Sloboda, J. A. 1985. *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon press.
- Sloboda, J. A. 2005. *Exploring the musical mind*. New York: Oxford University Press.
- Stahl, B., Kotz, S. A., Henseler, I., Turner, R., & Geyer, S. 2011. Rhythm in disguise: Why singing may not hold the key to recovery from aphasia. *Brain* 134 (22), 3083–3093
- Suni, M. 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taalas, P. 2007. Joustavat oppimisen mallit ja teknologian integraatio – kielenopetuksen muuttuvat mediamaisemat. Teoksessa S. Pöyhönen & M.-R.

Luukka (toim.) Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 413–429.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Vaarala, H., Reiman, N., Jalkanen, J. & Nissilä L. 2016. Tilanne päällä! Näkökulmia S2-opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Espoo: Oy Weilin+Göös.

Wessel, K.A. 2013. Musiikin hyödyntämisestä suomi vieraana kielenä -opetuksessa. Teoksessa M. Järventausta & M. Pantermöller (toim.) *Finnische Sprache, Literatur und Kultur im deutschsprachigen Raum*. Suomen kieli, kirjallisuus ja kulttuuri saksankielisellä alueella. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 215–234.

Whitaker, P. 1995. *Managing to learn. Aspects of reflective and experiential learning in schools*. London: Cassell.

Wolfe, P. 2001. *Brain matters. Translating research into classroom practice*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Haastattelukysymykset – musiikin käyttö S2-opetuksessa

Tausta

1. Kauanko olet opettanut suomea toisena kielenä?
2. Minkälaisia ryhmiä opetat tällä hetkellä? Minkälaisia ryhmiä olet opettanut aiemmin?
3. Millainen on oma suhteesi musiikkiin? Onko sinulla musiikkiin liittyviä harrastuksia? Jos on, niin millaisia?

Käytäntö

4. Minkälaista musiikkia / millaisia musiikkikappaleita käytät opetuksessa?
5. Millä perusteella valitset musiikkikappaleita opetusmateriaaliksi? Mitkä seikat vaikuttavat valintaan (esim. kappaleen ominaisuudet, tuoreus, tuttuus, opiskelijat, tehtävänanto)?
6. Minkä tyyppisiä tehtäviä teetät musiikkikappaleiden pohjalta? Mainitse ainakin tehtävätyyppi, oppisisältö ja kuinka oppija osallistetaan tehtävässä (mitä hänen tulee tehdä).
7. Laaditko tehtävät itse vai onko käytössäsi joitakin valmiita materiaaleja? Mistä saat ideoita tehtäviin?
8. Kuinka usein käytät musiikkia opetuksessasi?

Opiskelijat

9. Kuinka huomioit opiskelijoiden taitotason musiikin valinnassa?
10. Miten opiskelijaryhmä (esim. heidän taitotasonsa, kiinnostuksensa) vaikuttaa musiikin käyttöön oppitunneilla? Esim. siihen, kuinka usein käytät musiikkia oppitunneilla tai millaisia tehtävät ovat.
11. Miten opiskelijat suhtautuvat musiikkia hyödyntäviin tehtäviin? Oletko saanut heiltä palautetta näistä tehtävistä?

Kokemukset

12. Minkä oppisisältöjen tai niiden osien opettamiseen musiikin käyttö sopii mielestäsi parhaiten? Miksi?
13. Miksi käytät musiikkia opetuksessa? Mitä uutta tai erilaista se tuo opetukseen?
14. Onko musiikin hyödyntäminen opetuksessa helppoa vai työlästä? Onko joitain seikkoja, jotka vaikeuttavat mielestäsi musiikin käyttöä opetuksessa?
15. Millainen oppija hyötyy eniten tehtävistä, joissa käytetään musiikkia?
16. Millä tavalla musiikki tukee toisen kielen oppimista oman käsityksesi ja kokemuksesi mukaan?
17. Onko musiikilla mielestäsi kielen oppimisessa joitakin erityistehtäviä?

Liite 2. Tutkimuslupa

Tutkimuslupa

Milja Koski-Lammi opiskelee Jyväskylän yliopistossa pääaineenaan suomen kieltä. Hän tutkii pro gradu -tutkielmassaan musiikin käyttöä S2-opetuksessa.

Milja Koski-Lammi saa käyttää haastatteluani pro gradu -tutkielmansa aineistona. Tutkimusaineisto on luottamuksellista eikä sitä luovuteta tutkimuksen ulkopuolisille tahoille. Aineisto käsitellään tutkielmassa anonymisti.

Päiväys _____

Liite 3. TAULUKKO 1. Opettajien taustatiedot

	Työkokemus	Nykyiset ryhmät	Entiset ryhmät	Ryhmien kielitaitotaso	Harrastuneisuus
H1	Vajaa 4	Aikuiset yliopistolla; perus-, jatko- ja vaihtoopiskelijoita, hlökunta	Ammattiopiston maahanmuuttajaoiskelijat, Suomi-koulu Italiassa Aikuisten alkeiskurssi Italiassa	Alkeet –C1	Musiikki vahvasti elämässä läsnä. Laulaa ja musisoi perheen kanssa.
H2	7 vuotta	Työelämän suomea - kotokoulutus	Kotoutumiskoulutus Yki keskitaso ja ylempät	Yki-keskitaso ja ylempi Yki-valmentavia	Ei harrasta. Kuuntelee vähän. Klassisista enimmäkseen.
H3	13 vuotta (osa vuosista poissa työelämästä)	Alkeis- ja jatkokurssit iltaryhmiä Erikoiskurssit (musa, leffa, sanomalehti)	Kotoutumiskoulutus	B1–C1	Aiemmin soittanut ja laulanut paljon. ”Musiikki on minussa”.
H4	13 vuotta (satunnaisesti)	Nuoria aikuisia kesäkursseilla	Espanjalaiset lapset ja aikuiset (alkeet) Kuurot aikuiset ja nuoret	Alkeista hyvään kielitaitoon (laidasta laitaa, enemmän alkeita)	Nuorena soittanut ja laulanut, nyt vain laulaa. Musiikkiterapian perusopinnot
H5	Reilu 3 vuotta	Työelämän suomi kotokoulutuksessa akateemiseille aikuisille	Pakolaistaustaisten koto Lukutaidottomat Erasmus-vaihtarit	A1–B1	Harrastaa tanssia ja laulua. Tykkää paljon musiikista, keikoista, konserteista.
H6	11 vuotta	Oppivelvollisuusiän ylittäneet pakolaisnuoret	Koto nuoret + aikuiset Ammatillisessa (valmentava) oppilaitoksessa vammaiset maahanmuuttajat Ammattikorkeassa sairaanhoitajaopiskelijat		Intohimona musiikki. Soittaa pianoa ja laulaa (opettaa myös).
H7	n. 6 vuotta	Tekee väikkäriä. Satunnaisia S2-keikkoja	Turvapaikanhakijoita + muista syistä tulleita CIMO_intensiivi, suomenopiskelijoille) Työvoimatoimiston lyhytkurssit	A1–A2	Aiemmin harrastanut paljon musiikkia, soittanut ja opiskellut tavoitteellisesti jne. Nyt kuuntelee paljon

			ammattikoulu- opiskeilijat		
H8	10 vuotta	Abc2-kurssi (heikot opiskelutaidot / lukutaidoton)	Kotokoulutus (suomi 1 ja suomi2)	A0-A2	Ei koe olevansa musikaalinen, mutta kuuntelee paljon musiikkia päivittäin.
H9	4 vuotta	Moduuli 1 (alotaneet) Akateemisia / ammattitutkinto	Moduuli 4 (6 kk suomenkieltä opiskelleet)	A0-A2	On aina tykännyt paljon musiikista, mutta ei soita mitään. Kuuntelee paljon ja laulaa mukana.

Liite 4. TAULUKKO 2. Musiikin käytön toistuvuus, tunteilla käytetyt musiikkigenret ja kuinka musiikki valitaan oppitunneille

	Käyttötiheys	Musiikkigenre	Musiikin valinta ja kriteerit
H1	Viikoittain tai muutamana kerran viikossa, välillä suhteellisen paljonkin.	Hyvin vaihtelevasti erilaista.	Opiskelijat tuovat paljon mielestään musiikkia. Opettajalta tietty teema / rakenne / sanasto / fraasit.
H2	Riippuu aiheesta, mutta ainakin viikoittain, joskus jopa päivittäin, jos on sopiva teema.	Eniten klassista musiikkia. Lisäksi lastenlauluja, iskelmää, jazzia, panhuilumusiikkia.	Opettaja valitsee tietyn sanaston/rakenteen mukaan. Instrumentaalimusiikki aktiivisuuden / rauhoittavuuden mukaan.
H3	Mahdollisimman paljon, ei ihan joka kerta, mutta ehkä joka toisella.	Kevyttä musiikkia laidasta laitaan, vähemmän iskelmää, hieman kansanmusiikkia ja lastenlauluja.	Osan valitsee opettaja, osan opiskelijat. Sanaston/kieliopin/teeman mukaan
H4	Joka päivä.	Mahdollisimman monia genrejä. Klassista, nykyhetken poppia, iskelmää, rapiä, reggaeta, soulia, funkia, heviä, työväenlauluja.	Joskus opiskelijat toivovat, pääasiassa opettaja valitsee. Alkeistasolla tärkeää kieli, että opiskelijat saavat selvää sanoista. Jatkotasolla sanasto ja rakenneasiat. Monipuolisuus ja kulttuuri.
H5	Viikoittain, tai kerran kahdessa viikossa.	Tuoretta suomalaista laulettua musiikkia. Haluaisi käyttää myös instrumentaalista musiikkia.	Pääasiassa opettaja valitsee. Joskus jokin opiskelijan toivoma kappale. Sanasto / kielioppiasia
H6	Vaihtelee, suunnitteen kerran kahdessa viikossa.	Suomenkielistä, uutta ja vanhempaa suomipopia, laulelmia, sesongin lauluja.	Joskus opiskelijat tuovat / toivovat musiikkia. Opettaja valitsee laulun tekstin perusteella esim. rakenneasia / teema.
H7	Suunnilleen joka kolmas kerta.	Paljon erilaista. Iskelmää, lastenlauluja, joulu- ja muita juhliin liittyviä lauluja	Huomioi opiskelijoiden mieltymykset. Mikä hyvä laulu X:n opettamiseen? / Mitä voidaan tehdä oppijan toivomalla kappaleella?
H8	Riippuu paljon teemasta. Välillä pidempiäkin jaksoja ilman musiikkia.	Aamun lauluja (tarkoitettu lapsille) ja laaja skaala muuta musiikkia.	Opettaja valitsee, joskus myös opiskelijat. Tärkeää sanasto.
H9	Vähintään kerran viikossa, mutta yleensä useamminkin.	Klassista musiikkia, rentoutusmusiikkia, lastenlauluja, iskelmää ja poppia.	Kursseilla valmiit suunnitelmat, mitä musiikkia soitetaan. Lisäksi opettaja valitsee myös teeman mukaan.

Liite 5. TAULUKKO 3. Kielitaitotason huomiointi kappaleiden valinnassa, käytetyt tehtävätyypit, minkä sisällön opettamiseen musiikki sopii parhaiten

	Kielitaitotason huomiointi	Tehtävät	Sopivimmat sisällöt
H1	Riippuu painotuksesta, haluaako opiskelijoiden ymmärtävän sanaston. Joskus riittää yksi tuttu fraasi kertosaikana.	Aukkotehtävät / suomalaisen kulttuuriin tutustuminen / levyraati (arviointi/perustelut)	Kulttuuriin tutustuminen, integraatio, osittain myös ääntäminen ja sanasto
H2	Eri tasoilla eri laulut: Alkeisiin sanastolta ja rakenteelta helpompia kappaleita. Ylemmällä tasolla syvällisempiä tekstejä.	Aukkotehtävät / laululeikit / Klassinen musiikki: aktivointi, rentoutus	Kaikkeen. Itse käyttää oikeastaan sanaston opettamiseen
H3	Kielitaitotason mukaan teksteiltään helpompia tai haastavampia kappaleita.	Aukkotehtävät / sanoista jonkin kielioppiasian bongaus / sisällöllisiä kysymyksiä / puhekielen opettelu / kirjoita laulun perusteella tarina = musiikki siis virittäjän johonkin toiseen (kirjoitus) tehtävään / järjestä sanat kuulemasi perusteella kohdalleen	Puhekieli
H4	Ei mitenkään. Minkä tasoille mitä vaan, riippuu sitten mitä tehdään kappaleella	Tunnin alussa tai tunnilla rauhoittaminen tai virittäytyminen / rentoutus / etsitään tuttuja sanoja, verbejä, persoonapronomineja / aukkotekstit / laulaminen	Kaikkeen. Oppimisen ja keskittymisen tukena, suggestopedisesti, sanaston ja fraasien oppimisen tukena
H5	Pyrkii käyttämään vain sellaisia lauluja, joista pystyy ymmärtämään suurimman osan sanoista	Eniten täydennystehtäviä / jonkin verran laulamista / muuten vaan kuuntelemista / laululeikit taukojumppana	Kielioppi ja sanasto
H6	-	Aukkotehtävät / laulaminen loppuksi	Sanasto ja kieliopilliset rakenteet
H7	Ei liian vaikeaa sanastoa	Yhteislaulu / katsotaan yhdessä sanojen idiomit, rakenteet/ sanastotehtäviä/ kuullunymmärtämistehtäviä (kirjoittavat ylös mitä sanoja kuulevat esim. kodinkoneet, kysymykset)	Kaikenlaiset oppisisällöt: rakenteet, sanasto, puhekieli
H8	Abc:lla mahdollisimman selkeät, konkreettiset laulut. Kaikkea ei kuitenkaan tarvitse ymmärtää, myöhemmin esim. puhekielistä	Sanat näkyvillä, osa peitetty, bongaa sana / levyraati / aukkotekstit / kysymys kappaleesta (laajempi kuullun ymmärtäminen) / laulaminen mukana	Sanasto, kirjain-äännevastaavuus, tavutus
H9	Sanastoltaan hieman helpompaa ja kevyempää alkeistasolla	Etsitään esim. teeman mukaisia sanoja tai muotoja / laulaminen / musiikki suggestopedisesti	Kaikkeen.

Liite 6. Haastatteluaineiston koodausmerkinnät ja niiden selitykset

#ais	Aistit / niiden aktivointi / monikanavaisuus
#aivo	aivot ja niiden aktivointi
#akt	aktivointi
#aut	autenttinen materiaali / luonnollisuus
#auk	aukkotehtävät
#elä	elämä / arki
#fraa	fraasi
#haus	hauskuus
#ilm	ilmapiiri / tunnelma / yhteisöllisyys
#kes	keskittyminen
#kev	keventää oppimista
#kt	kielitaju (riimit)
#ko	kielioppi
#koto	kotoutuminen / integraatio
#kult	kulttuuri
#kuun	kuuntelu / kuullun ymmärtäminen
#lau	laulaminen
#leik	leikki / laululeikki
#lii	liike
#lr	levyraati
#me	melodia / rytmi / säkeistöt / riimi / musiikki
#mer	merkitykset
#moni	monipuolisuus
#muis	muisti / mieleen painaminen
#oma	oman kotimaan kulttuuri
#opp	oppijälähtöisyys
#ot	oppijatyyppi / oppimistyyli
#pk	puhekieli / kieli / slang
#päi	päivänavaus / päivänlopetus
#rak	rakenne
#ren	rentoutuminen / rauhoittuminen
#ryt	rytmitys (tavut)
#sana	sanasto
#sug	suggestopedia
#säv	sävel
#tau	taustamusa
#tauko	taukojumppa / taukohomma
#tee	teema
#tex	tekstinymmärtäminen / tarina
#tois	toisto
#toim	toiminnallisuus
#vaih	vaihtelua
#viri	virittäytyminen
#vuo	vuodenajat / sesonki / juhlat
#ään	äänne
#ääntä	ääntämys