



Alexi Yli-Sissala

Opettajien kokemuksia laulujen ja lorujen käyttämisestä kielenopetuksessa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Taide- ja taitoainepainotteinen luokanopettajakoulutus

2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajien kokemuksia laulujen ja lorujen käyttämisestä kieltenopetuksessa (Aleksi Yli-Sissala)

Pro gradu, 48 sivua, 5 liitesivua

18.5.2022

---

Kieli on keskeinen osa ihmisten arkea. Se on keskeisessä osassa kommunikaatiossamme ja suurin osa päivittäisestä ihmistenvälisestä informaatiosta kulkee joko puhutun tai kirjoitetun kielen välityksellä. Kielen oppiminen on yksi tärkeimmistä tavoitteista, kun lapsi alkaa kommunikoida ympäristössään olevien ihmisten kanssa. Oman äidinkielen omaksumisen jälkeenkin kielen oppiminen jatkuu ja moni opiskelee tai pyrkii oppimaan äidinkielen rinnalle toisen kielen. Syitä tälle voi olla monia.

Musiikki on myös vakiintunut osaksi ihmisten elämää ja sitä kuulee päivittäin useissa tilanteissa, kuten julkisilla paikoilla, radiossa, televisiossa tai sosiaalisessa mediassa. Laulut ovat osa ihmisten arkea ja ne ovatkin yleensä lasten ensimmäisiä kosketuksia kieleen puheen lisäksi. Monet vanhemmat laulavat lapsilleen lauluja jo heti syntymän jälkeen. Laulut ovat siis vahvasti sidoksissa kieleen. Tutkimusten mukaan laulujen ja laulutarinoiden on todettu auttavan esimerkiksi sanaston omaksumisessa.

Tässä tutkielmassa esitellään laadullinen tutkimus, jossa tutkittiin kielten opettajien kokemuksia laulujen ja lorujen käyttämisestä kieltenopetuksessa. Tutkimus toteutettiin kyselyllä, joka sisälsi kysymyksiä, joihin vastaajat saivat vastata avoimesti. Vastaajia oli 11, joista kaikki opettivat tai olivat opettaneet peruskoulussa kieliä jossain uransa vaiheessa ja käyttäneet ainakin jollain tasolla lauluja tai loruja opetuksessaan. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin periaatteita noudattaen.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vastaajat näkivät laulujen ja lorujen käyttämisen tavoitteiksi sanaston, kieliopin ja ääntämisen harjoittelun. He näkivät nämä työtavat vastapainona tavanomaisemmille työskentelytavoille. Laulut löydettiin pääosin oppikirjoista ja opasmateriaaleista, mutta myös internetin palveluita, kuten YouTubea käytettiin paljon. Työskentelytavat koettiin mieluisiksi sekä opettajille, että oppilaille, vaikka ne nähtiinkin osin vaivannäköä ja harrastuneisuutta vaativiksi opettajille. Laulut ja laululeikit koettiin erityisen mieleisiksi ja tehokkaiksi varsinkin pienempien oppilaiden osalla. Vastanneiden opettajien nimeämät tavoitteet vastasivat hyvin teoriaosassa esitetyissä tutkimuksissa ja teoriassa mainittuja yhteyksiä, esimerkiksi sanaston ja ääntämisen harjoittelun osalta.

Tutkimus on toteutettu varsin pienellä osallistujamäärällä, eivätkä sen tulokset ole yleistettävissä. Se antaa kuitenkin kuvausta tutkitusta ilmiöstä ja auttaa ymmärtämään laulujen ja lorujen roolia ja mahdollisia hyödyntämismahdollisuuksia kieltenopetuksessa. Tämä tutkielma kerryttää toivottavasti osaltaan tietoa aiheesta ja auttaa tunnistamaan eri ilmiöitä ja prosesseja kielen oppimisen ja musiikin yhdistämisessä.

Avainsanat: kieli, kielen oppiminen, vieraan kielen oppiminen, sanaston oppiminen, kielen opettaminen

# Sisältö

<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>Kieli, kielen oppiminen ja opettaminen</b> .....	<b>6</b>
2.1 Kielestä .....	6
2.2 Kieli ja oppiminen.....	7
2.3 Tutkimusta kielestä ja kielen oppimisesta .....	9
2.4 Sanaston oppiminen .....	12
2.5 Muisti ja sanasto.....	14
2.6 Laulujen, lorujen ja runojen käyttäminen .....	15
2.7 Sanojen omaksuminen laulujen, lorujen ja runojen avulla .....	17
<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>21</b>
3.1 Tutkimuksen tavoitteet.....	23
3.2 Osallistujat ja aineistonkeruuprosessi.....	23
3.3 Aineiston analyysi.....	25
<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>30</b>
4.1 Mistä materiaalia etsitään ja millaista materiaalia käytetään.....	30
4.2 Opettajien ma initse mat tavoitteet .....	32
4.3 Opettajien kokemukset käytöstä, tehokkuudesta ja mielekkyydestä.....	33
<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>35</b>
5.1 Mitä eri kielen oppimisen tekijöitä opettajat kertovat tukevansa laulujen ja lorujen avulla? .....	35
5.2 Milla isia kokemuksia opettajilla on näiden työtapojen käyttämisestä.....	36
5.3 Mistä ja millaisia lauluja ja loruja etsitään ja millaista materiaalia oppikirjat tarjoavat näihin työskentelytapoihin?.....	38
<b>Pohdinta</b> .....	<b>40</b>
6.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	41
6.2 Jatkotutkimusta.....	44
<b>Lähteet</b> .....	<b>45</b>

## Johdanto

Tämän tutkielman aiheena oleva tutkimus sai lähtöajatuksensa kandidaatintutkielmastani, jossa tutkin yleisesti taiteiden ja oppimisen taitojen välistä yhteyttä aiemman tutkimuksen ja teorian kautta. Huomasin lähdemateriaalia etsiessäni ja selatessani, että vaikka aiempaa tutkimusta alalta oli saatavilla, monet tutkimukset ja teoriat tarvitsivat selkeästi lisää tutkimusta tuekseen ja monet tutkimuksissa havaitut yhteydet jäivät pienen otannan tai muun tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavan tekijän vuoksi vahvistamattomiksi. Halusin jatkaa samaa teemaa gradussani ja kiinnostukseni musiikkiin ja kieliin ohjasi minut tutkimaan näiden yhteyttä koulumaailmassa. Lopulta tutkielmani tarkentui käsittelemään nimenomaisesti lauluja ja loruja ja niiden käyttämistä kielten oppitunneilla. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisää tutkimuspohjaista tietoa aiheesta ja selkeyttää sekä käsitteellistä ilmiötä, joka on tarkastelun alla.

Kieli näyttelee suurta osaa ihmisten elämässä, sillä päivittäinen elämä on täynnä erilaisia vuorovaikutustilanteita. Suurin osa päivittäisestä kommunikaatiosta, viesteistä ja informaatiosta kulkee kirjoitetun, luetun, kuullun tai puhutun kielen kautta. Zdeněk Salzmänn toteaa teoksessaan *Language, Culture & Society- An Introduction to Linguistic Anthropology* (1993):

“It is now generally accepted that communication among members of animal species is widespread and that most vertebrates transmit information by acoustic signals.” (Salzmänn, 1993, s. 13)

Salzmänn kertoo myös, että kielen juuret ovat alunperin eläinkunnassa syntyneessä yleisessä piirteessä suosia viestintäkeinona akustisia signaaleja (Salzmänn, 1993, s. 13).

Kielen oppimista on tutkittu jo pitkään. Siitä on olemassa useita teorioita ja väitteitä, joista osaa on tutkittu kattavastikin (Mitchell & Myles, 1998, s.7). Jotkin teoriat korostavat oppijan sisäänrakennettuja ominaisuuksia kielen hankkimiseksi, toiset taas painottavat ympäristön ja kielen käyttämiseen saatujen mahdollisuuksien merkitystä (Lightbown ja Spada, 2006, s. 29). Vieraan kielen opetteleminen on haastavaa ja siihen sisältyy vieraisiin äänneisiin ja äänneyhdistelmiin tottumista, kieliopillisten sääntöjen hallintaa (jotka eroavat oman kielen vastaavista) sekä uuden sanaston omaksumista (Salzmänn, 1993, s. 24).

Yksi suurimmista ongelmista kielen oppimisessa on juuri suuri omaksuttavien sanojen määrä. Vaikka tämä on tiedetty jo pitkään laajasti, kouluissa käytetyt menetöt ovat usein edelleen

tehottomia ja jopa epämotivoivia. (Schouten- van Parreren, 1989, s. 75–76) Sanaston oppimista, kuten monia muitakin kielen oppimisen haasteita voidaan yrittää helpottaa ottamalla käyttöön monipuolisia työskentelytapoja ja hyödyntämällä aiheesta saatua tutkittua tietoa.

Laulujen ja lorujen käyttämistä kielen oppimisessa ovat tutkineet mm. Elley (1989), Alisaari & Heikkola (2017) ja Medina (1990). Heidän tutkimuksissaan kielen oppijoita on altistettu erilaisille lauluille, loruille ja rytmisille tarinoille ja näiden oppijoiden suoritumista on sitten verrattu muihin verrokkiryhmiin. Useissa tutkimuksissa on löydetty selkeitä positiivisia yhteyksiä laulamisen, laulujen kuuntelun ja esimerkiksi rytmisen lausunnan ja paremman sanaston omaksunnan tai ääntämisen kehityksen välillä. Kyseessä on siis selkeästi varteenotettava opetus- ja oppimismetodi. (Elley, 1989; Alisaari & Heikkola, 2017; Medina, 1990)

Joissakin maissa, kuten esimerkiksi Malesiassa, sanataide on kirjattu opetussuunnitelmaan vieraan kielen opetusmenetelmäksi. Se on uusi osa opetussuunnitelmaa, jolla tavoitellaan oppilaiden arvostuksen ja mielekkyyden lisäämistä kieliopinnoissa. Keskiössä ovat parempi ääntäminen ja sanojen merkityksen parempi ymmärtäminen (Shanmugavelu ja RK Sundaram, 2020). Tämä on esimerkki siitä, että laulut ja lorut alkavat löytää tiensä kielten oppimisen yhteyteen.

Tässä tutkielmassa kuvatussa tutkimuksessa on kysytty opettajilta heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään aiheeseen liittyen. Tutkielman aluksi pyrin kuvailemaan lyhyesti joitakin aiheeseen liittyviä kielen oppimisen teorioita ja prosesseja, sekä aiheesta tehtyä aiempaa tutkimusta. Tämän jälkeen etenen esittelemään aineiston ja sen analyysin, sekä tulosten kannalta olennaisia käsitteitä ja teemoja. Olen pyrkinyt myös jäsentelemään teoriaosuutta järkeviin osiin, jotta siitä rakentuisi mahdollisimman yhtenäinen ja tutkielman luettavuutta sekä tutkimuksen luotettavuutta palveleva kokonaisuus.

## Kieli, kielen oppiminen ja opettaminen

Tämän tutkielman kannalta yksi merkittävimmistä käsitteistä on kielen oppiminen. Tässä luvussa esittelen muutamia yleisiä seikkoja kielestä ja sen prosesseista. Tämän jälkeen kirjoitan kielen oppimiseen liittyvistä ilmiöistä ja prosesseista, sekä esittelen teoriaa ja kielentutkimusta käsittelevää kirjallisuutta ja artikkeleita. Nostan esille myös tutkimuksia, joiden kautta olen lähestynyt tutkimusongelmaani ja jota olen hyödyntänyt omaa tutkimusta rakentaessani ja muovatessani ja joissa esiintyy mielestäni relevanttia tutkittua tietoa aiheesta. Luvussa keskitytään näkemyksiin kielestä ja sen rakenteista, kielen oppimisesta, oppimisen luonteesta ja sen vertautumisesta muuhun oppimiseen. Lisäksi tarkastelen tutkimuksen kannalta merkityksellisiä lähteitä, joissa käsitellään kuuntelemisen, tarinoiden ja suoraan laulamisen ja lorujen merkitystä kielen oppimisessa.

### 2.1 Kielestä

Salzmann (1993) kertoo, että jos ihmisten kieli on todellakin ainutlaatuinen ilmiö, siinä täytyy olla joitain rakenteita tai prosesseja joita ei löydetä muualta. Charles F. Hockett on nimeänyt 16 seikkaa jotka täytyvät ihmisillä. Muilla eläimillä niistä täytyy vain osa. (Salzmann, 1993, s. 21) Kirjassa *Fonetiikan ja Suomen äänneopin perusteet* (2006) Suomi, Toivanen ja Ylitalo kuvaavat puheen saumattomaksi tapahtumien virraksi. Ihmisellä on luontainen kyky jaotella puhetta äänneiksi. Lapsi oppii äidinkieltä omaksuessaan kiinnittämään huomiota niihin foneettisiin piirteisiin, joiden avulla äänneet erotetaan toisistaan. Tämä on kielille yksilöllistä. Tätä kutsutaan segmentointiprosessiksi. Syntyperäisellä kielenpuhujalla intuitiivinen käsitys siitä, millainen kielen äännejärjestelmä on. (Häkkinen, 1994, s. 87–89) Myös Suomi ja kumppanit korostavat, että kielelliseltä rakenteeltaan puhe hahmotetaan peräkkäisten, erillisten osien jonoksi. Näistä he mainitsevat muun muassa segmentit ja tavut. (Suomi ym., 2006, s. 114)

Kielitieteellisen teorian päätavoite on kuvailla, miltä ihmisten kieli näyttää ja selittää, miksi näin on (Mitchell & Myles, 1998, s. 42). Kielitieteilijät näkevät kielen monimutkaisena kommunikaatiojärjestelmänä ja jakavat kielen tyypillisesti eri tasoihin. Näitä ovat esimerkiksi fonologia, lauseoppi (syntaksi), muoto-oppi (morfologia), merkitysoppi (semantiikka), sanasto

(engl.lexis), pragmatiikka (kontekstin vaikutus) ja diskurssi. Syntaksi vaikuttaa kielen tasoista näistä tärkeimmältä kielen oppimisen kannalta. (Mitchell & Myles, 1998, s. 5)

Vastaanotettu eli passiivinen ja tuotettu eli aktiivinen kieli erotetaan joskus toisistaan, kuten myös puhuttu ja kirjoitettu muoto (Nation, 2001, s. 24). Esimerkiksi suomen kielessä foneemi eli äänne ja grafeemi eli kirjainmerkki vastaavat melko hyvin toisiaan. (Suomi ym., 2006, s. 254) Kaikissa kielissä näin ei kuitenkaan ole. Lisäksi kirjoittaminen ja puhuminen eroavat huomattavasti toisistaan prosesseina, sillä puhumisessa tarvitaan tietoa äänteiden tuottamisesta ja niiden oikeasta ääntämisestä, sekä sanojen painosta ja rytmistä.

Kielessä on myös paljon muita rakenteita ja prosesseja, joihin voidaan kiinnittää huomiota. Esimerkiksi prosodiset ominaisuudet ovat puheen ominaisuuksia, jolla on yhtä segmenttiä laajempi vaikutusala. Prosodisia ominaisuuksia voidaan jakaa useisiin ryhmiin. Näitä ovat esimerkiksi temporaaliset (aikaulottuvuus), tonaaliset (sävelkorkeus) ja dynaamiset (voimakkuus) ominaisuudet sekä painotusilmiöt. Toisissa kielissä näiden merkitys korostuu enemmän kuin toisissa. Esimerkiksi sävelkielissä sävelkulku saattaa erottaa jopa sanoja toisistaan. Tutumpi säveleen liittyvä puheen ominaisuus on intonaatio eli sävelkorkeuden vaihtelu lausetasolla. Sen avulla ilmennetään syntaktisia ja semanttisia merkityksiä ja esimerkiksi asenteita (moite vai kehotus). (Suomi ym., 2006, s. 131 ja 137)

## **2.2 Kieli ja oppiminen**

Vieraan kielen oppiminen (second language learning) on termi, jolla halutaan erottaa lapsen äidinkielen tai äidinkielen oppiminen tämän ensimmäisen kielen jälkeen opeteltavista kielistä. Tutkijat ja kielitieteilijät väittelevät siitä, kuinka paljon nämä eroavat toisistaan ja ovatko niiden taustaprosessit samoja, vai eroavatko ne toisistaan. Useimmiten ajatellaan vieraan kielen opiskelijan eroavan ensimmäistä kieltään opettelevasta lapsesta. Tämän ajatellaan johtuvan siitä, että kaikki vieraan kielen opiskelijat osaavat jo vähintään yhtä kieltä ja kielen oppimisen taustalla ajatellaan silloin yleensä olevan erilaisia prosesseja. Lisäksi toisen kielen oppijat ovat kognitiivisesti kypsempia ja heillä on yleensä muitakin motivaatioita oppia kieltä. (Lightbown ja Spada, 2006, s.29; Mitchell & Myles, 1998, s. 61)

Kaikkien vieraan kielen oppimisen mallien perimmäinen päämäärä on ymmärtää paremmin oppimisen prosessia. Kognitiiviset lähestymistavat ovat tuoneet paljon uutta tietoa aiheesta. Tietomme siitä, kuinka vieraan kielen oppijat käyttävät ja käsittelevät kieltä on kasvanut suuresti, varsinkin sujuvan kielitaidon ja kielen omaksumisen edistämisen osalta. (Mitchell & Myles, 1998, s. 98)

Tomlinsonin (2010) mukaan suurin osa kielenoppijoista hyötyy hyvin vähän siitä, että heille annetaan tietoa kielestä tai sen käyttämisestä. Suurin osa ei myöskään hyödy suuresti analyttisistä aktiviteeteista, jotka edellyttävät heille kielestä kerrottujen seikkojen soveltamista kielen käyttämiseen. Sellaisten tehtävien tekeminen, joissa oppijaa autetaan saamaan suurin osa asioista oikein kontrolloimalla ja yksinkertaistamalla kielenkäyttämisen kontekstia, ei liioin ole suurimmalle osalle hyödyllistä. (Tomlinson, 2010, s. 5)

Kieltenoppimista erotellaan myös sen tapahtumaympäristön mukaan. Esimerkiksi luonnollisessa ympäristössä (non-formaali) oppija altistuu kielelle töissä tai sosiaalisen kanssakäymisen kautta tai lapsi esimerkiksi käydessään koulua natiivipuhujien kanssa. Toisena ympäristönä taas erotellaan sitä vastoin rakennetut ohjaavat ympäristöt (formaali), joissa kieltä opetetaan ryhmälle vieraan kielen opiskelijoita. Tässä ympäristössä pääpaino on kielessä ja osalle ryhmän jäsenistä tämä opetus on ainoa altistuminen kielelle. (Lightbown ja Spada, 2006, s. 109)

On tiedossa, että syöte (input) on keskeisessä roolissa kommunikaatiossa ja kielen oppimisessa. Opettajien tulisi pyrkiä kohottamaan oppilaiden tietoisuutta kommunikaatiosta ja oppimisesta. Oppilaiden täytyy siis tietää enemmän monista kielen ilmiöistä, kuten havaittavista samankaltaisuuksista, kielen siirtovaikutuksista (language transfer) sekä kielen rakenteista, kuten kontekstin ja semantiikan merkityksistä sekä pienistä rakennusosista ja esimerkiksi fonologiasta. Haastropin (1989) mukaan ollakseen tehokas sanojen käsittelijä, oppijan tulee olla myös hyvä tekstien ja yleisen tiedon käsittelijä (s. 34–45).

Syötteen ja sen laadun merkitystä kielen oppimiselle käsittelee Krashenin kehittämä Input Hypothesis-teoria, jonka mukaan ymmärrettävälle syötteelle altistuminen on tärkeää ja riittävä vieraan kielen oppimiseen. Longin Interaction Hypothesis-teoria taas korostaa vuorovaikutuksen ja esimerkiksi toiston, vahvistuksen, ymmärtämisen tarkastamisen ja



selkeytyksien merkitystä. Näitä teorioita ovat myöhemmin vieneet eteenpäin muut tutkijat. (Mitchell & Myles, 1998, s. 126–134)

Lisäksi oppimiseen vaikuttavat aina yksilöiden omat ominaisuudet, kapasiteetti ja tiedonmaksumiskyvyt. Nämä oppijoiden yksilölliset erot ovat suuressa roolissa vieraan kielen oppimisessa (Temur, 2021, s. 146). Nämä erot voidaan jaotella useaan kategoriaan. Ne voivat liittyä kognitiivisiin seikkoihin, kuten älykkyys, kielellinen kyvykkyys ja kielen oppimisen strategiat. Toiset voivat olla affektiivisia, kuten asenteet, motivaatio ja kielellinen ahdistus. Erot voivat olla myös sosiaalisia, kuten luokka, etninen tausta ja sukupuoli. (Mitchell & Myles, 1998, s. 18) Tärkeää on muistaa, että yhtä oikeaa metodologia kielten opettamiseen ei ole onnistuttu täsmentämään (Mitchell & Myles, 1998, s. 195).

Kuten muussakin oppimisessa, kielen oppimisessa keskeisenä pidetään oppimisen tavoitteiden asettamista. Kielen oppimisen tavoitteita voidaan listata Nationin (2001) mukaan ainakin seuraavasti: 1) kielen osat (language items), johon kuuluvat esimerkiksi ääntäminen, sanasto ja kieliopilliset rakenteet, 2) ideat (sisältö) eli aihepiireihin kuuluvat tiedot ja esimerkiksi kulttuurillinen tieto, 3) taidot, kuten tarkkuus, sujuvuus, strategiat ja prosessointitaidot. Viimeisenä Nation mainitsee 4) tekstit (diskurssi) eli keskusteluun liittyvät lainalaisuudet. (Nation, 2001, s. 1–3)

### **2.3 Tutkimusta kielestä ja kielen oppimisesta**

Kuten muussakin oppimisen tutkimuksessa, oppimisen luonne on myös kielen oppimisessa aina keskiössä. Tutkijoita kiinnostaa esimerkiksi se, onko kieli ihmisen sisäänrakennettu mekanismi vai sosiaalisen ja kulttuurilisten kokemusten tuotos (Mitchell & Myles, s. 7). Lisäksi tutkimuksissa ollaan väitelly siitä, nähdäänkö aivot yksikkönä vai useita erilaisia moduuleita sisältävänä kokonaisuutena ja toimivatko nämä moduulit läpi elämän vai ovatko ne mukana vain äidinkielen hankkimisprosessissa. (Mitchell & Myles, 1998, s. 8)

Peruskysymyksiä tutkimuksissa ovat esimerkiksi mistä kielen oppiminen alkaa: diskurssista vai sanastosta. Lisäksi yhtenä peruskysymyksenä tutkimuksessa on, tulisiko keskittyminen olla

kompetenssissa vai suoriutumisessa. Kaikki eivät kuitenkaan tähän dualismiin usko. Lisäksi kompetenssin mittaaminen on hankalaa. Kompetenssilla tarkoitetaan oppijan potentiaalia kielen suhteen eli piilevää osaamista. (Mitchell & Myles, 1998, s. 5–6)

Kielen oppimisen tutkimus on noudattanut osin samoja historiallisia kehityskaavoja kuin oppimisen tutkimus yleisesti. Esimerkiksi behavioristisen ajattelun mukaan kielen oppiminen ei poikkea muusta oppimisesta merkittävästi, vaan sekin koostuu tapojen ja mallien omaksumisesta. Tässä ajattelumallissa keskeistä on ärsykkeen ja vastikkeen vuorovaikutus ja vahvistamisen rooli. Opettamisessa noudatetaan kaavaa, jonka mukaan harjoitus tekee mestarin ja keskitytään niihin kielen rakenteisiin, joiden ajatellaan olevan vaativia. (Mitchell & Myles, 1998, s. 23) Behaviorismin mukaan kieltä opitaan matkimisen, harjoittelun, vahvistamisen ja tapojen kautta. Käytännössä tämä tarkoittaa, että kieltä opetellaan ja muistisääntöjen avulla. (Lightbown ja Spada, 2006, s. 34)

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan oppijan tiedollinen käsitys taas rakentuu aiempien tietorakenteiden eli skeemojen varaan. Uudet käsitykset rakentuvat siis vanhojen pohjalta. Oppija on aktiivinen toimija, eikä vain ota tietoa passiivisesti vastaan. Keskiössä on tiedon tuottamisen yhteisöllinen perusta ja tiedon subjektin luova älykkyys. Toisin kuin behavioristisessa näkemyksessä, pohjana ei ole reaktio ulkoisiin ärsykkeisiin. (Puolimatka, 2002, s. 41–42)

Puolimatkan mukaan konstruktivismi on enemmän oikeassa, mutta järjestelmällisen opetuksen merkitys on silti tärkeä. Hänen mukaansa “järjestyneen tiedon laaja-alaisuus ja monimutkainen rakenne pakottavat joskus ikävääinkin opiskeluun kaikkein edistyneimmissäkin kasvatusjärjestelmissä, jos halutaan, että opiskelijat voivat soveltaa älyllistä luovuuttaan ja kriittisyyttään mielekkäällä tavalla” (Puolimatka, 2002, s. 360). Ulkoa opettelua ja puurtamista siis tarvitaan hänen näkemyksensä mukaan, vaikka behavioristinen ajattelumalli osittain hylättäisiinkin.

Kognitivistit näkevät, ettei kieli ole mitenkään irrallinen muista kognition osista ja että kielellinen informaatio on vain yksi muiden informaatiotyyppeiden joukossa. He eivät siis ajattele kieltä erityislaatuisena ja sen sisältämiä prosesseja erilaisina muihin vastaaviin verrattuna. Näin ajattelevat myös sosiokulttuurisen näkökulman omaksuvat tutkijat, mutta he korostavat

kognitivistaja enemmän oppimisen sosiaalisia prosesseja ja oppijan oman oppimisympäristön merkitystä (Mitchell & Myles, 1998, s. 73 ja 161).

Sosiolingvistinen lähestymistapa on kiinnostunut nimenomaan monenlaista vieraan kielen oppijoista ja esimerkiksi heidän sukupuolestaan, motivaatiosta, itsetunnosta ja etnisestä taustastaan. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on oppijoiden dynaaminen ja muuttuva identiteetti ja suhde vieraan kielen oppimiseen sekä esimerkiksi oppimisen kontekstit. (Mitchell & Myles, 1998, s. 191)

Eri lähestymistavoin toteutetut tutkimukset saattavat etsiä tietoa hyvinkin erilaisista kielen oppimisen prosesseista ja osa-alueista. Suuret teoriat, jotka yrittävät sisällyttää kaikki vieraan kielen oppimisen osa-alueet yhteen malliin, eivät ole toistaiseksi saavuttaneet laajaa suosiota. (Mitchell & Myles, 1998, s. 191) Monia mielenkiintoisia laajoja malleja niin äidinkielen oppimiseen, kuin vieraan kielen oppimiseen liittyen on kuitenkin rakennettu. Yhtenä esimerkkinä ovat teoriat, joiden mukaan kielen oppimiseen liittyy jokin ihmisen sisäinen rakenne. Yksi näistä teorioista on nimetty Universal Grammar-teoriaksi, jonka mukaan on olemassa luontainen kielen oppimisen rakenne, joka ohjaa lapsen kielellistä kehitystä (Mitchell & Myles, 1998, s. 25–26; Lightbown ja Spada, 2006, s. 35).

Mielenkiintoinen teoria on myös Pienemannin kehittämä Teachability hypothesis eli karkeasti suomennettuna opetettavuus-hypoteesi. Sen mukaan vieraan kielen oppiminen on tehokkainta, kun asioita opetellaan empirisesti dokumentoituja kehitysvaiheita mukailen. Tätä pidetään mielenkiintoisena teoriana, sillä vieraan kielen oppimisen tutkijat eivät yleensä keskity tai arvioi pedagogisia keinoja ja pedagogit taas ottavat harvoin kantaa vieraan kielen oppimisen teorioihin. (Mitchell & Myles, s. 79 ja 194)

Universal Grammar teorian mukaan kaikki ihmiset perivät yleisen joukon periaatteita ja parametrejä, jotka säätelevät ihmiskielen muotoa, ja jotka aiheuttavat ihmiskielten samankaltaisuudet. (Mitchell & Myles, 1998, s. 42) Nämä samankaltaisuudet perustuvat tiettyihin peruseriaatteisiin. Kaikki kielet rakentuvat esimerkiksi lauseiden rakenteellisten elementtien välisten suhteiden varaan. Sanoja ryhmitellään osaksi suurempia rakenteita, joista taas muodostuu kielen perusyksiköjä. (Mitchell & Myles, 1998, s. 49) On olemassa myös

muita sääntöjä, sillä muuten kaikki kielet toimisivat täsmälleen samalla tavalla. Näistä esimerkkinä muuttuja, joka määrää mihin kohtaan pääsana sijoittuu lauseessa (head parameter). (Mitchell & Myles, 1998, s. 51)

Universal Grammar-teorian teoreettinen merkitys vieraan kielen oppimiselle nähdään siinä, millä tavoin siihen liittyvät sisäänrakennetut kielen oppimiseen liittyvät rakenteet ovat aktiivisena toisen kielen oppimisen aikana. Hypoteesit vaihtelevat täydellisestä saavutettavuudesta (full-access) aina koko prosessin täydelliseen puuttumiseen. (Mitchell & Myles, 1998, s.61) Universal grammar-teorian on todettu saavuttaneen hyvän teorian kriteerit ja se on ollut merkityksellinen teoria toisen kielen oppimisen tutkimuksessa (Mitchell & Myles, 1998, s.70–71).

## 2.4 Sanaston oppiminen

Eräs paljon tutkittu ja tärkeä kielen oppimisen osa alue on sanasto. Kun sanastollisia tavoitteita asetetaan, täytyy tietää paljonko kielessä on sanoja, millainen sanavarasto natiivipuhujilla yleensä on ja kuinka paljon sanoja tarvitaan kielen käyttämiseen. Tässä apuna käytetään sanojen jaottelua ja erilaisia laskutapoja. Sanoja voidaan esimerkiksi laskea perusmuotojen kautta, jolloin saman sanan eri taivutusmuodot lasketaan yhdeksi sanaksi. Sanojen yleisyyteen eli frekvenssiin pohjautuvien tutkimusten kautta on osoitettu, että kielen sujuvaa käyttämistä varten vaadittu sanamäärä on tosiasiaassa pienempi kuin usein ajatellaan. Kielen sujuvaan käyttöön tähtäävän opiskelun ja oppimisen keskiössä tulisi siis olla korkean frekvenssin (high-frequency) sanoja eli yleisimpiä sanoja, joita kohdataan useammissa ympäristöissä. Näiden lisäksi voidaan ottaa huomioon ammatissa, ympäristössä tai alueella tarvittavaa erikoissanastoa. Iso osa kielen sanastosta koostuu kuitenkin matalan frekvenssin (low-frequency) sanoista, joita kohdataan huomattavasti harvemmin. (Nation, 2001, 6–22)

Sanat eivät ole irrallisia kielen osia, vaan ne ovat monitahoisia ja moniselitteisiä. Tämän vuoksi on useita asioita, joita yhdestä sanasta voidaan tietää ja osaamisen tasoja on siksi useita. Oppimistaakalla (learning burden) mitataan sanan oppimiseen vaadittavaa työtä. Perusajatuksena on se, mitä enemmän sana noudattaa oppijalle ennestään tuttuja rakenteita, sitä kevyempi sanan oppimistaakka on. Nationin mukaan opettajat voivat vähentää sanan

oppimistaakkaa korostamalla systemaattisia rakenteita ja yhdenmukaisuuksia sekä opiskeltavan vieraan kielen ja äidinkielen välisiä yhteyksiä. (Nation, 2001, 23)

Nationin mukaan sanojen oppimista voidaan tehostaa usein eri tavoin. Oppimista edesauttavat ainakin merkityskeskeinen syöte, jonka keskiössä on syötteen informatiivinen arvo, kielikeskeisyys eli kielen rakenteisiin keskittyvä ohjaus sekä merkityskeskeinen tuottaminen, sujuvuuden kehittäminen eli jo opitun asian harjoittelu. Viimeisenä Nation suosittelee kiinnittämään huomiota myös siihen, kuinka kauan kutakin sanaa harjoitellaan, verrattuna siihen, kuinka usein oppija sitä tulee tarvitsemaan. Hän nostaa keskiöön myös oppimisen kumulatiivisen luonteen, eli sen, kuinka usein sanaan tulee törmätä, että se opitaan ja osataan. (Nation, 2001, s. 1–3)

Sanaston oppiminen kuuntelemisen kautta on yksi esimerkki merkityskeskeisen syötteen kautta oppimisesta. Oppijat voivat tutkitusti oppia uusia sanoja tarinoiden kuuntelemisen kautta. Tätä voidaan vahvistaa monin keinoin. Sisällön täytyisi olla oppijaa kiinnostavaa ja oppijan tulisi voida ymmärtää tarina tarpeeksi hyvin eli se ei saa sisältää liikaa vieraita sanoja. Osa vieraista sanoista pitäisi voida päätellä kontekstista ja uusia sanoja kerrata tarpeeksi. Sanoja tulisi tarkastella paitsi osana tarinaa, myös yksittäisinä rakennusosina. Sanojen kohtaaminen eri konteksteissa ja niiden kanssa tarjottava visuaalinen apu ovat myös hyödyllisiä (Nation, 2001, s. 114–117).

Tutkimusten mukaan näyttää yleisesti siltä, ettei kieltenopetuksessa hyödynnetä laajasti tutkimuksen ja teorian kautta löydettyjä keinoja ja vaihtoehtoja sanaston oppimiseen (Nation, 2001, s. 72). Tomlinson (2010) kertoo puolestaan, että tietoa ja teoriaa tulisi hyödyntää opetuksen suunnittelussa ja materiaalien rakentamisessa, vaikka siitä miten oppijat voisivat tehokkaimmin oppia vieraan kielen kiistellään edelleen paljon (s. 4).

Sanaston osaamisen arviointi ja testaaminen ovat jollain tapaa helpompia, kuin esimerkiksi kieliopillisen tiedon, mutta haasteita siinäkin on. Voidaan kysyä esimerkiksi, mikä riittää osoitukseksi sanan ”osaamisesta”. Ovatko esimerkiksi monivalintatehtävät riittäviä mittaamaan tietoa, tulisiko käänköksiä käyttää ja millainen rooli kontekstilla on testissä? (Nation, 2001, s. 344–354)

## 2.5 Muisti ja sanasto

Kielen oppimisessa, kuten muussakin oppimisessa suurta osaa näyttelee muisti. Schouten- van Parreren (1989) kertoo, että kaikki mitä koemme tai havaitsemme jää muistiimme muistijälkien (traces) kautta (s.76–77). Nämä muistijäljet ovat järjestäytyneet eri ryhmiin, jotka ovat erillään toisistaan. Ryhmän koheesio riippuu ryhmän muistijälkien välisten yhteyksien määrästä ja voimakkuudesta. Nämä yhteydet ovat erittäin tärkeitä, sillä ne ovat reittejä, joiden kautta muistista haetaan oikeaa muistijälkeä. Tekstien kautta tarjoutuu mahdollisuus luoda monia yhteyksiä eri muistijälkien välille. (Schouten-van Parreren, 1989, s. 76–77) Tästä puhuu myös Nation, kertoessaan sanan kirjoitetun tai puhutun muodon ja merkityksen suhteesta (Nation, 2001, s. 47)

Jos sanat esitetään eristettyinä osina, ei niillä ole yhtymäkohtaa eikä kognitiivista pitoa (cognitive hold) oppijan muistissa. Vaikka opetteluun nähtäisiin vaivaa, nämä sanat unohtuvat nopeasti. Jos sanat esitetään teemoittain tai varsinkin aakkosjärjestyksessä olevissa listoissa, oppijat kärsivät usein äidinkielen aiheuttamasta estosta (interference). Tämä hankaloittaa oppimista ja on jopa haitallista, sillä opittua on hankala unohtaa. (Schouten-van Parreren, 1989, s. 76–77)

Eristetyt sanat eivät kuvasta kielellistä todellisuutta, sillä ne eivät välitä viestiä tai sisällä informaatiota. Uusiin sanoihin tutustuminen merkityksellisten tekstien yhteydessä on siis selvästi suositeltavaa. Se tarjoaa paljon tukea muistamiselle ja ehkäisee myös muita kielenoppimisessa esiintyviä ongelmia. (Schouten-van Parreren, 1989, s. 76–77) Muistamisen prosessien ymmärtäminen voi siis auttaa suunnittelemaan tehokkaampaa oppimista.

Se, onko sana helppo vai hankala oppia, voi liittyä esimerkiksi sanan ääntämiseen, pituuteen, erityisyyteen, idiomaattisuuteen, merkityksien moninaisuuteen, äidinkieleen nähden erilaiseen koodaukseen tai vuorovaikutus jo tuttujien sanojen kanssa. Joidenkin sanojen oppimista voi hankaloittaa niin kutsuttu hämäävä läpinäkyvyys (deceptive transparency). Läpinäkyvyydellä tarkoitetaan tilannetta, jossa oppijalle vieras sana ja sen käänös vastaavat joltain osin toisiaan tai sanan osa muistuttaa jotain toista oppijalle tutun kielen sanaa. Hämäävää läpinäkyvyyttä tämä on silloin, kun sana muistuttaa jotain oppijalle tuttua sanaa, mutta ei todellisuudessa ole merkitykseltään tai käänökseltään sen kaltainen. (Laufer, 1989, s. 10–13) Laufer kuvaa myös

tutkimuksen, jossa todettiin, että virheet olivat yleisempiä hämäävän läpinäkyvyyden sanojen kohdalla, näitä sanoja ei tunnustettu yhtä helposti vieraiksi sanoiksi ja että näiden sanojen tiedostamisen ja paremman luetun ymmärtämisen välillä oli selkeä yhteys (1989, 13–14).

## 2.6 Laulujen, lorujen ja runojen käyttäminen

Laulamisesta ja laulujen kuuntelemisesta on tarjolla jonkin verran aiempaa tutkimusta, mutta jos laajennamme aiemman tutkimustiedon koskemaan myös tarinankerrontaa, runoutta tai rytmikästä lausuntaa, jotka ovat kuitenkin periaatteiltaan hyvin samanlaisia harjoitteita, saamme vielä suuremman joukon tutkimuksia tarkasteltavaksemme. Aiemmin esittelemäni kielen oppimisen teoria ja tutkimukset aiheesta osoittavat, että kielen oppiminen on paitsi monimutkainen, myös monesta näkökulmasta lähestytty aihe.

Musiikki ylipäänsä on selkeästi yhteydessä puheen ja kielen kehitykseen. Turker ja Ritterer (2021) kertovat, että tutkimusten mukaan enemmän musiikillista koulutusta ja korkeampaa musikaalisuutta osoittaneet olivat parempia ääntämään vierasta kieltä. On myös osoitettu positiivista korrelaatiota tiettyjen musiikillisten ominaisuuksien ja vieraan kielen ääntämisen välillä. Lisäksi rytmii- ja melodiatietoisuuden on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä puheentuotantoon ja kuullun ymmärtämiseen. Tämän epäillään liittyvän kielen ja musiikin väliseen suureen aivotoiminnalliseen yhteyteen. (Turker ja Ritterer, 2021, s. 102)

Kirjassa *Teaching English to Young Learners* Janice Bland (2015 a) kertoo runouden ja suullisten tarinoiden kuuntelun roolista kielenopiskelussa. Hänen mukaansa runoja voidaan käyttää muistitekniikana apuvälineenä, jossa rytmi ja riimit toimivat muistin apuna, affektiivisen oppimisen ja interkulttuurillisen ymmärryksen harjoittelun apuna. Lisäksi niitä voidaan käyttää myös kielioppimallien opiskelemiseen. Laulujen ja lorujen kanssa läheisessä yhteydessä on myös runous. Bland kertoo myös, että kielitieteilijä Jean Aitchisonin mukaan suurin osa runojen merkityksestä nuorille oppijoille on nimenomaan toistossa. Tätä tukevia todisteita on monia. Toistuvat rituaalit ovat suuri osa lapsen ympäristöä ja kieli ja kielen oppiminen tukeutuvat vahvasti toistuviin kaavoihin ja malleihin. (Bland, 2015 a, s.148)

Taidetta voidaan kuvailla kaavoitetuksi kognitiiviseksi leikiksi ja esimerkiksi kirjallisuus luonnehditaan ensin toiston, ja vasta sitten poikkeavuuden kautta, joista molemmat voivat

kuitenkin luoda merkitystä ja huomattavuutta tekstiin. Leikki on itsessään loputtomasti toistettavissa, koska se on mieluisaa. (Bland, 2015a, s. 149) Mielisyys korostuu usein aiheen tutkimuksissa. Esimerkiksi Al-efeshatin ja Baniabdelrahmanin (2020) tutkimuksessa, jonka tarkoituksena oli tutkia englantia vieraana kielenä opettavien opettajien ja heidän oppilaidensa asenteita laulujen käyttämisestä englannin opiskelussa ja opettamisessa. Tulokset osoittivat, että oppijat pitivät lauluista ja että opettajat näkivät työtavat hyväksi. (Al-efeshat & Baniabdelrahman, 2020)

Pienille lapsille tarjotaan usein protokeskustelua (protoconversation). Se on veisumaista, prosodisesti rikasta ja kaavamaisista lapsille suunnattua puhetta. Runojen ja riimien käyttäminen nuorten kielen oppijoiden kanssa varmistaa, että ääntäminen ja prosodiset ominaisuudet (äänenkorkeus, tempo, äänentaso, rytmi ja intonaatio) omaksutaan mukavalla tavalla. Sadut, lorut ja runot sisältävät paljon vahvoja äänellisiä malleja: dynaamista rytmiä ja riimejä, parallellismia, assonanssia (samankaltaisten vokaalien toistumista perättäisten sanojen painollisissa tavuissa), alkusointuja, onomatopoeettisuutta ja kertausta. Nämä ovat lapsille mieluisia ja ovat luomassa muistijälkiä. Kouluissa toisto ja harjoittelu ovat käytettyjä menetelmiä. Lisäksi esimerkiksi kaiku- ja kuoroharjoitteet ovat käytettyjä ja toimivia. Myös erilaiset toiminnalliset ja keholliset lisät tehostavat näitä. (Bland, 2015 a, s. 150–152)

Toisessa artikkelissaan Bland (2015 b) nostaa esille opettajuuden juuret tarinankerronnassa. Hän harmittelee, että tarinankerronta on jokseenkin unohdettu opetusmenetelmänä. Opettajankoulutus ei korosta hänen mielestään tarpeeksi tätä aspektia. Tiedetään, että lapset tarvitsevat tehokkaaseen vieraan kielen oppimiseen rikasta ja korkealaatuista kielisyötettä (language input), jollaista hyvin kerrotut tarinat voivat tarjota. (Bland, 2015 b, s. 184)

Alisaaren ja Heikkolan (2017) tutkimuksessa tarkastellaan kolmen opetusmenetelmän (laulamisen, laulujen kuuntelun ja laulujen sanojen rytmikkään lausumisen) vaikutusta suomen kielen ääntämiseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten nämä opetusmenetelmät vaikuttavat ääntämisen kehittymiseen kurssin aikana. Lisäksi yritettiin selvittää, hyötyvätkö alkeistason ja alkeisjatkotason suomenoppijat eri tavoin kolmen tutkimuksessa tarkastellun menetelmän käytöstä. Oppilaiden kehitystä arvioi raati, joka koostui S2- opettajaopiskelijoista ja luokanopettajaopiskelijoista. (Alisaari & Heikkola, 2017)



Alisaari ja Heikkola havaitsivat, että kurssin jälkeen kolmesta ryhmästä rytmiryhmä oli ääntämisessään lähimpänä natiivinomaista ja sen ääntäminen myös kehittyi eniten. Laulu ja kuunteluryhmässä suomen kielen ääntämisen kehittyminen oli erittäin vähäistä tässä tutkimuksessa. (Alisaari & Heikkola, 2017) Tämän tutkimuksen tuloksista päätellen ääntämisen kehittymiseen vaikuttaisi siis varsinkin harjoitellun tekstin rytmi, mutta kyseessä on toki yksittäinen tutkimus. Rytmien voidaan kuitenkin ajatella olevan tiukemmin yhteydessä erilaiseen oppimiseen, sillä se on läsnä lähes kaikessa tekemisessä ja esimerkiksi puheessa sillä on korostunut merkitys.

Toisaalta on myös tutkimuksia, joissa positiivisia yhteyksiä ei ole löydetty. Esimerkiksi Gürsoyn ja Karakaşin (2018) tutkimuksessa ei löydetty positiivisia vaikutuksia, kun tutkittiin laulamisen vaikutuksia turkkilaisten nuorten englannin kielen sujuvuuden kehittymiseen. Toisaalta tämänkaltaisen tutkimus voi aina yksittäin antaa yllättäviäkin tuloksia ja syitä on usein hankalaa löytää. Tässä tutkimuksessa tutkijat ehdottivat syiksi esimerkiksi vieraan kielen puhumisen jännitystä ja epäsoivia materiaaleja (Gürsoy ja Karakaş, 2018).

## **2.7 Sanojen omaksuminen laulujen, lorujen ja runojen avulla**

Yksi paljon tutkituista kielen oppimisen osa-alueista on sanaston omaksuminen. Tämä on keskeinen osa myös laulamisen, lorujen ja runojen avulla oppimisen tutkimuksessa. Sanaston oppimisessa erityisen tärkeää on toisto, sillä yksi kohtaaminen ei mitenkään riitä sanan täydelliseen oppimiseen ja koska sanan sujuva käyttäminen vaatii syvempää merkityksen ja muodon tuntemusta. Toisto on tärkeää kuuntelijalle varsinkin, kun tarina on vieraskielinen. (Nation, 2001, s. 74) Kaavamainen kielenkäyttö syötteessä auttaa kielen oppimisessa, eli sellaisten sanontojen ja lauseiden kuten ”olipa kerran” tai ”ja he elivät elämänsä onnellisesti loppuun asti” käyttäminen toistuvasti. Myös epiteettien, kuten ”iso paha susi”, käyttäminen on hyödyllistä. Additiivinen kieli ja monimutkaisuuden välttäminen on myös tärkeää. (Bland, 2015 b, s. 187)

Eräs merkittävä artikkeli aiheesta on Elley'n (1989) kuvaus kahdesta tutkimuksesta, jossa luokanopettajat Uudesta-Seelannista lukivat tarinoita ääneen alakouluikäisille lapsille. He toteuttivat alku- ja lopputestausta. Tutkimuksessa huomattiin, että tarinankerronta

myötävaikuttaa vahvasti uusien sanojen oppimiseen, tehtiinpä se opettajien sanaselitysten kanssa tai ilman. Ensimmäisessä tutkimuksessa seitsemän seitsemänvuotiaiden oppilaiden luokkaa saavutti 15 prosentin sanastonmaksunnan yhdessä tarinassa, ilman opettajan sanaselityksiä. Toisessa tutkimuksessa kolme kahdeksanvuotiaiden oppilasryhmää jotka eivät saaneet sanaselityksiä opettajalta saavuttivat 15 prosentin hyödyn ja kolme ryhmää, jotka saivat sanaselityksiä saavuttivat 40 prosentin hyödyn. Samat ryhmät saavuttivat alle puolet näistä hyödyistä toisen tarinan kanssa, jonka piirteet olivat erilaisia. Jälkitutkimukset osoittivat, että saavutetut hyödyt olivat jokseenkin pysyviä, ja että heikommat oppilaat hyötyivät tästä yhtä paljon kuin kyvykkäämmät. (Elley, 1989; Medina, 1990)

Medinan tutkimuksessa tutkittiin musiikin ja tarinaa tukevien kuvien käytön vaikutuksia lasten englannin kielen sanaston omaksumiseen. Osallistujina oli 48 toisen luokan oppilasta, jotka jaettiin neljään ryhmään. Ensimmäinen ryhmä kuuli tarinan laulettuna versiona. Toinen kuuli ääneen luetun version tarinasta. Kolmas ryhmä kuuli laulettuna version kohdesanastoa kuvaavien kuvien kanssa ja neljäs ääneenluetun version samojen kuvien kanssa. Laulut ja tarinan ääneenluku tulivat äänitteeltä. Tarinaa valittaessa kiinnitettiin huomiota, että sen sisältö ja sanasto olivat luokka-asteelle sopivia ja sisälsivät vähintään 20 sanaa, jotka olisivat vieraita osalle lapsista. Äänitteet olivat selkeitä, ymmärrettäviä ja keskenään yhtä mielekkäitä. Sekä laulun, että tarinan sanat olivat identtisiä ja melodia oli yksinkertainen ja miellyttävä. (Medina, 1990)

Tämä tutkimus suunniteltiin Elleyn (1989) mallin mukaan (aiemmin mainittu tutkimus) mittaamaan ääneen luetujen tarinoiden kuuntelusta omaksuttujen sanojen määrää. Se koostui 20 monivalintatehtävää sisältävästä kokeesta. Testin suunnittelu oli toteutettu niin, että sen voisi toteuttaa suurilla ryhmillä. Kohdesanat eivät esiintyneet testissä kirjoitetussa muodossa, vaan jokaisen kysymyksen kohdalla se esitettiin puhuttuna kolme kertaa. Jokainen tehtävä koostui neljästä kuvasta, joista osallistujien tuli ympyröimällä valita kohdesanaa parhaiten kuvaava vaihtoehto. Ensimmäinen koe suoritettiin ennen altistusta, toinen heti viimeisen altistuskerran jälkeen ja kolmas puolitoista viikkoa viimeisen altistumiskerran jälkeen. Tilastollisesti merkittäviä eroja ei tutkimuksessa löydetty, mutta muutamia muita mielenkiintoisia tuloksia saatiin. Tutkimuksessa huomattiin esimerkiksi, että uuden sanaston omaksumisen keskiarvo oli johdonmukaisesti korkeampi musiikkiryhmillä ja kuva-ryhmillä. Vaikka kuvien vaikutus oli

tehokasta, musiikin lisääminen niiden kanssa näytti vahvistavan tuloksia vielä enemmän. Tutkimuksessa osoitettiin siis, että musiikki on ehdottomasti tehokas tapa tehostaa sanojen omaksumista, eikä se häviä tavanomaisimmille opetusmenetelmille. (Medina, 1990; Elley, 1989)

Medina ohjeistaa toisessa artikkelissaan että oppilaat myös yleensä nauttivat lauletuista tarinoista ja pyytävät todennäköisesti opettajalta saada kuulla laulua uudestaan ja uudestaan. Lisäksi hän kertoo, että musiikin vaikutusta vieraan kielen oppimiseen ei vielä täysin ymmärretä. Tästä huolimatta voidaan nähdä, että kasvattajat voivat käyttää musiikkia vieraan kielen oppimista tukevana tekijänä. Tutkimusten perusteella on myös mahdollista, että laulettu tarinat voivat olla tavallisia tarinoita tehokkaampia. (Medina, 2002, s. 11–15)

Aihetta tutkitaan vilkkaasti edelleen. Yhdessä varsin tuoreessa tutkimuksessa lähdettiin tutkimaan, voiko laulujen kuuntelulla ja laulamalla parantaa vieraan kielen ääntämistä ja sanaston oppimista kielen oppimisen alkuvaiheessa. Osallistujina oli 108 kiinalaista oppilasta. Tutkimus toteutettiin altistamalla osallistujat neljän minuutin harjoitteille 14 sanan oppimiseksi ranskankielisen laulun avulla, jossa käsiteltiin ruumiinosia. Ensimmäisessä kokeessa (50 osallistujaa) verrattiin ryhmiä, joista toinen kuuli laulun rytmisenä puheena (rhythmic speech) ja toinen lauluna. Toisessa kokeessa (58 osallistujaa) ensimmäinen ryhmä kuuli laulettua versiota ja toisessa ryhmässä laulettiin itse. (Baills, Zhang, Cheng, Bu & Prieto, 2021, s. 369–370)

Tutkimustuloksissa huomattiin, että (a) laulua kuunnellut ryhmä onnistui vähentämään aksenttia (accentedness) huomattavasti enemmän kuin rytmisen puheen ryhmä (ensimmäisen koe) ja (b) laulujen kuuntelu ja laulaminen toivat samanlaisia merkittäviä parannuksia harjoitusten jälkeen (toinen koe). Sanojen merkityksen osalta huomattavia eroja ei kuitenkaan havaittu. Lisäksi yksilölliset erot muistikapasiteetissa ja matkimistaidoissa vaikuttivat suuresti tutkimustulokseen. (Baills ym., 2021, s. 369–370) Tämä tutkimus siis tukee ajatusta, jonka mukaan laulujen kuuntelu ja laulaminen tukee esimerkiksi ääntämisen kehitystä kohti natiivinomaisempaa puhetta, mutta toisaalta ei esittänyt näyttöä sanojen merkitystä koskevien tavoitteiden puolesta.

Tässä luvussa esittelin käsitteitä ja prosesseja, jotka esiintyvät yleensä kielestä ja kielen oppimisesta puhuttaessa. Aihe on hyvin laaja ja teoriaa sekä erilaisia kielen oppimisen malleja

on valtava määrä, eikä niiden kaikkien esittely tässä ole mitenkään mielekästä. Kielen oppimisen lisäksi käsittelin tarkemmin muistin ja muistamisen, sekä sanaston oppimisen prosesseja. Lopuksi esittelin tutkimusta kielen oppimisesta laulujen, runojen, lorujen ja muiden vastaavien lyriikkaa sisältävien teoksien kautta. Seuraavaksi esittelen tämän tutkielman aiheena olevan tutkimuksen ja sen vaiheita.

## Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tämän tutkielman aiheena olevan tutkimukseni tavoitteet, kerron aineistonkeruun menetelmistä ja esittelen tutkimuksen metodologiaa. Tämä tutkimus on tyyliältään laadullinen. Juuti ja Puusa (2020 A) toteavat, että laadullinen tutkimus pitää sisällään lukuisia koulukuntia, joiden oletukset eroavat toisistaan, mutta joiden oletuksia on haastavaa vertailla keskenään. Ne korostavat joitakin seikkoja muita enemmän ja siksi kriittisyys on tutkimuksessa tärkeää.

Laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta tehdään, kun ilmiötä tai ongelmaa halutaan tarkastella lähemmin (Creswell, 2007, s. 39). Toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, laadullisessa tutkimuksessa ei usein pyritä yleistettäviiin tuloksiin, vaan ilmiötä tutkitaan tietyistä lähtökohdista käsin, ja niitä pyritään ymmärtämään mahdollisimman hyvin (Atkins & Wallace, 2016, s. 210). Tapausten ja ilmiöiden sisältä etsitään teemoja ja malleja, mutta näitä ei lähdetä siirtämään keskiarvoiksi tai yleismaailmallisiksi. (Lune, 2013, s. 8) Näissä määritelmässä näkyy pyrkimys erottaa toisistaan määrällinen ja laadullinen tutkimus. Alasuutarin (2011) mukaan ihmistieteissä menetelmällistä kenttää ei voida kuitenkaan selkeästi jakaa kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin. Hän nimeää kuitenkin kaksi ”ideaalimallia” liittyen tutkimuksen tekemiseen: luonnontieteen koeasetelman ja arvoituksen ratkaisemisen (Alasuutari, 2011).

Laadullinen tutkimus on tutkimustyyliältään empiiristä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa, osallistujia ja dokumentteja siis aina havainnoidaan ja tulkitaan jollain tasolla. Laadullinen tutkimus lähtee liikkeelle oletuksista, tutkimuksellisesta maailmankatsomuksesta, mahdollisesta teoreettisesta näkökulmasta ja perehtymisestä yksilöiden tai yhteisöjen luomia merkityksiä sosiaalisesta tai humanista näkökulmasta lähestyvään tutkimusongelmaan (Creswell, 2007, s. 37; Lune, 2013, s. 8). Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, jonka ajatellaan antavan tietoa joistakin sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakenteista (Alasuutari, 2011).

Tämän tutkimuksen voidaan ajatella lainaavan metodologista pohjaa myös fenomenologiasta. Fenomenologisesta näkökulmasta tutkimukseen kertoo Laine (2018) artikkelissaan *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Fenomenologisen ajatusmallin mukaan ihmisyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät. Fenomenologinen

tarkastelu rajoittuu siihen, mikä ilmenee koettuna ja elettyinä. Kokemusten olennaisina rakennuspaloina taas nähdään merkitykset, joten ihminen suuntautuu maailmaan merkitysten kautta. Fenomenologiassa taustalla on ajatus siitä, että kun ihminen tekee jotain, hänen toimintaansa voidaan pyrkiä ymmärtämään kysymällä, millaiset merkitykset hänen toimintaansa ohjaavat. Tärkeässä osassa on siis yksilön perspektiivi. (Laine, 2018) Myös tässä tutkielmassa pätevät monet fenomenologisen näkökulman periaatteet, sillä tarkoitus on kartoittaa kokemuksia keräämällä vastauksia opettajilta ja analysoida, miten he kertovat omasta opetuksestaan ja selittävät omaa toimintaansa, sekä millaisia asenteita heillä on tiettyjä työtapoja kohtaan.

Huhtinen ja Tuominen kertovat, että fenomenologisen näkemyksen mukaan tieto ja ymmärrys koostuvat kokemukseksi. Hän toteaa, että ”fenomenologinen totuus ei siis ole jonkin ilmiön suhde mitta-asteikkoon, vaan se on tapa, jolla jokin ilmiö ilmenee ihmiselle tietyssä paikassa”. Fenomenologian lähtökohta on hermeneuttinen, sillä sen mukaan vain tulkinta ihmisen toiminnasta on mahdollista. (Huhtinen ja Tuominen, 2020) Fenomenologinen tutkimus ei muun laadullisen tutkimuksen tapaan pyri niinkään löytämään yleistyksiä universaalilla tasolla, vaan ymmärtämään yksilön tai yhteisön sen hetkistä merkityks maailmaa (Laine, 2018). Näin ollen fenomenologia keskittyy siis tulkintojen merkitykseen.

Laadullista tutkimusta tehdään myös, koska tarvitsemme monitahoisia, tarkkoja ja yksityiskohtaisia selityksiä ongelmiin ja ilmiöihin. Tällaiseen tulokseen pääsemme vain olemalla suoraan yhteydessä ihmisiin, viemällä tutkimustyön heidän koteihinsa tai työpaikkoihinsa ja antamalla heidän kertoa omat tarinansa ja käsityksensä ilman odotuksia siitä, mitä saatamme kuulla tai mitä tiedämme kirjallisuuden kautta. (Creswell, 2007, s. 40; Lune, 2013, s. 8) Laadullinen tutkimus voi siis olla esimerkiksi ainoastaan ihmisten kertomiin tarinoihin, kertomuksiin tai mielipiteisiin liittyvää tutkimusta, jonka kautta saamme tietoa siitä, miten ihmiset näkevät ja kokevat maailmaa, jossa elävät.

### 3.1 Tutkimuksen tavoitteet

Jokinen toteaa (2008), että “tutkimuksen tärkeimpiä tehtäviä ovat luotettavan tiedon tuottaminen maailmasta ja todellisuuden mallintaminen” (s. 243). Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena opetuskeinona musiikin ja varsinkin laulujen kuunteluttaminen nähdään kieltenopetuksessa. Tarkoituksena on tätä kautta selvittää, vastaavatko käsitykset jotenkin tutkittua tietoa aiheesta.

Tutkimuksen teoriaa ja lähdemateriaalin etsintää ovat ohjanneet seuraavat kysymykset: Millaisia tutkimuksia laulamisesta, laulujen kuuntelemisesta ja mahdollisesti muusta sanataiteesta kieltenopetuksessa on tehty? Millaista tietoa kielen oppimisen ja laulamisen, lorujen ja runojen välisestä yhteydestä on saatavilla?

Itse tutkimuksessa varsinaisina tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

- Mitä eri kielen oppimisen tekijöitä opettajat kertovat tukevansa laulujen ja lorujen avulla?
- Mistä ja millaisia lauluja ja loruja etsitään ja millaista materiaalia oppikirjat tarjoavat näihin työskentelytapoihin?
- Millaisia kokemuksia opettajilla on näiden työtapojen käyttämisestä?

Tavoitteenani oli suorittaa tutkimus, joka olisi jotenkin hyödynnettävissä esimerkiksi oppimateriaalien ja opetuksen toteutuksen suunnittelussa. Erilaisten taiteenmuotojen vaikutus oppimiseen nähdään yleensä positiivisena, mutta merkittävää tutkimustietoa on vielä verrattain vähän ja sen vuoksi aihe tarvitsee lisää tutkimusta. Lauluissa esiintyvä rytmikka, lyriikka ja kielen monipuolinen käyttäminen ja tulkitseminen tarjoavat mielenkiintoisen taustan juuri kielelliseen kehitykseen ja kielen oppimiseen keskittyvälle tutkimukselle.

### 3.2 Osallistujat ja aineistonkeruuprosessi

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselyllä, jossa vastaajat saivat vapaasti vastata omien kokemuksiansa ja näkemyksiensä mukaan. Kysely toteutettiin Oulun yliopiston suosittelemalla Webropol- alustalla. Ensimmäisen osion tarkoitus on kerätä vastaajista tietoja, joiden avulla

lokerointia ja analyysia on helpompi tehdä, ja jotka voivat tarjota tutkimukselle mielenkiintoisia näkökulmia. Kysymykset ovat avoimia ja pyrkivät neutraaliin, tutkimusta ja vastaajia ohjailemattomaan kysymyksenasetteluun. Kysely koostui seitsemästä avoimesta kysymyksestä. Kysely on tässä tutkielmassa liitteenä (Liite 2).

Lähetin pilottikyselyni muutamille tutuille opettajille ja opettajaopiskelijoille. Sain yhteensä 9 vastausta, joiden perusteella tein pieniä muutoksia lopulliseen kyselyyn. Vaihdoin ensimmäisen osion rajat, sillä pilotissa ne olivat vielä osittain päällekkäisiä. Totesin, että kysymys numero 9 oli toiminut hyvin. Lisäksi tein tarkennuksia muutama kysymykseen, sillä niistä sain muutamia parannusehdotuksia. Lopulta päätin poistaa myös yhden kysymyksen, jossa kysyttiin, käyttäkö vastaaja lauluja tai loruja, sillä valikoin tähän tutkimukseen vain vastaajia, jotka olivat ainakin joskus käyttäneet näitä työskentelytapoja opetuksessaan. Ei ollut mielestäni mielekästä kysyä näkemyksiä tästä asiasta opettajilta, joilla ei olisi ollut minkäänlaisia kokemuksia asiaan liittyen. Toki tulevia tutkimuksia varten myös tällaisten opettajien näkemykset ja uskomukset aiheesta olisivat varmasti arvokkaita, mutta ne eivät antaisi mielestäni tämän tutkimuksen kannalta hyödyllistä aineistoa.

Lähetin varsinaisen kyselyn internet-linkin kautta tutuille opettajille oppilaitoksiin, joissa olin opiskelun tai työskentelyn kautta toiminut. Linkit olivat avoimia ja osaa pyysin myös levittämään linkkiä eteenpäin omille opettajatutuilleen. Linkin mukana lähetettiin saatekirje (Liite 1), jossa kerroin hieman itsestäni ja tekemästäni tutkimuksesta. Aineisto kerättiin 3.2–21.3.2022 välisenä aikana. Kyselyjä lähetettiin Oulussa, Espoossa, Lahdessa, Mustasaarella ja Alajärvellä työskenteleville opettajille. Osallistuminen edellytti jossain vaiheessa työuraa tapahtunutta vieraan kielen, toisen kotimaisen tai esimerkiksi S2 opetusta. Tässä joukossa oli niin ala- kuin yläkoulussa kieliä opettavia tai opettaneita henkilöitä. Osa vastaajista oli vastavalmistuneita opettajia ja osa jo työuransa loppunejänneksellä olevia kokeneita opettajia, mutta työkokemuksen osalta vastaajat jakaantuivat melko tasan. Yli puolet vastaajista oli 36–45-vuotiaita. Opetettavien kielten osalta parhaiten edustettuina olivat ruotsi ja englanti. Muiden kielten osalta mukana oli vain yksi saksaa ja kaksi ranskaa opettavaa tai opettanutta vastaajaa.

Verratessaan määrällistä ja laadullista aineistonkeruuta Helve (2005) kertoo, että kvalitatiiviset menetelmät – kuten esimerkiksi haastattelut – ovat joustavampia ja helpompia muunnella. Ne



tarjoavat dataa ilmiön sisältä. Kvantitatiivinen aineisto taas mahdollistaa standardisoidun ja objektiivisen vertailun tutkimuksen eri vaiheissa. Se auttaa systemaattisessa tarkastelussa ja vertailussa. (Helve, 2005, s. 61) Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan taas yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat haastattelut, kyselyt, havainnointi ja erilaisista dokumenteista saadut tiedot ja näitä menetelmiä voidaan käyttää rinnakkain ja yhdisteltynä. Havainnoinnin ja erilaisten historiallisten dokumenttien, kuten kirkonkirjojen ja väestörekisteritietojen kautta voidaan tutkia monenlaisia asioita, ilmiöitä ja tapahtumia. Havaintojen ja aineiston sanalliseen muotoon saattaminen mahdollistaa niiden käyttämisen tutkimuksellisiin tarkoituksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Tässä tutkimuksessa pyritään kartoittamaan nimenomaan sitä, miten opettajat näkevät tutkimuksen alaisena olevat työskentely- ja opetustavat ja millaisia kokemuksia niistä on. Kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee ja miten hän selittää esimerkiksi omaa toimintaansa, kannattaa sitä kysyä häneltä. Tähän ajatukseen tukeutuvat aineistonkeruumenetelminä esimerkiksi haastattelu ja kysely. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Minulle oli siis selvää, että nämä kaksi olivat selkeimmät vaihtoehdot aineistonkeruuseen. Päädyin lopulta toteuttamaan tutkimuksen kyselynä, jonka kysymyksiin opettajat saivat vastata vapaamuotoisesti.

### **3.3 Aineiston analyysi**

Alasuutarin mukaan (2011) laadullinen analyysi koostuu aina kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Nämä kaksi on kuitenkin hankala täysin erottaa toisistaan. Aineistoa tarkastellaan aina tietystä teoreettis metodologisesta näkökulmasta, ja näin ollen keskitytään vain kulloinkin olennaisiin havaintoihin. Pelkistämisen toisessa vaiheessa havaintomäärää pyritään jälleen karsimaan havaintojen yhdistämisellä. Yhdistämisessä aineistosta saadut ”raakahavainnot” yhdistetään yhdeksi havainnoksi tai esimerkiksi havaintojoukoksi etsimällä yhteinen piirre, nimittäjä tai sääntö. (Alasuutari, 2011)

Tuomi & Sarajärvi kertovat, että analyysin tarkoituksena on muuttaa tutkittavaa ilmiötä kuvaava aineisto sanalliseksi ja selkeäksi kuvaukseksi tästä ilmiöstä, kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota (2018). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on luoda kuvaa siitä,

millaisena laulujen ja lorujen käyttö koetaan ja nähdään kentällä toimivien opettajien näkökulmasta. Lisäksi tarkoitus on kartoittaa myös mahdollisia yhtenevyyksiä vastausten ja aiheesta tehdyn tutkimuksen ja kielten oppimisesta esitetyn teorian välillä.

Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat sisällönanalyysin olevan perusanalyysimenetelmä, jota voi hyödyntää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Tutkittavasta ilmiöstä yritetään saada kuvaus tiivistetyssä, selkeässä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään tekstin merkityksiä ja se eroaa dokumenttien kvantitatiiviseen muotoon tähtäävästä sisällön erittelystä, sillä sisällönanalyysissa pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Sisällön erittelyä voidaan kuitenkin käyttää sisällönanalyysin apuna. Näiden käsitteiden erottaminen ei kuitenkaan ole kovin tarpeellista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on induktiivista ja pyrkii löytämään teemoja ja malleja, yhteneviä ajatuksia, kuvauksia ja usein esille nousevia seikkoja (Creswell, 2007, 37; Atkins & Wallace, 2016, s. 210). Alasuutari taas kuvailee nimeämäänsä arvoituksen ratkaisemisen vaihetta laadullisessa analyysissa merkitystulkinnan tekemiseksi tutkittavasta ilmiöstä havaintojen pelkistämisen kautta tuotettujen johtolankojen ja vihjeiden avulla. (2011)

Mayring (2000) nostaa esille neljä asiaa, joiden kautta laadullinen sisällönanalyysi voidaan nähdä hyödyllisenä verrattuna määrälliseen. Aineisto sovitetaan sen mukaan, mihin mielenkiinto kohdistuu ja analyysillä on säännöt, joiden mukaan analyysi tapahtuu vaiheittain, sovittuja toimenpiteitä käyttäen ja aineistoa jaotellen. Lisäksi kategoriat ovat analyysin keskiössä ja analyysia toteutetaan niiden kautta. Viimeisenä hän mainitsee, että validiteetin ja reliabiliteetin kriteerit ovat selkeitä ja tutkimuksen täytyy olla toistettava. (Mayring, 2000, s. 105–114)

Tavoite sisällönanalyysissa on dokumentoidun kommunikatiivisen materiaalin systemaattinen tutkiminen. Tämän analyysitavan juuret ovat viestintätieteissä. Nykyaikainen sisällönanalyysi ei koske enää vain verbaalista materiaalia ja myös aineiston muodolliset seikat ja piilevät merkitykset voivat olla tutkimuksen kohteena. Perusajatuksena on säilyttää sisällönanalyysin systemaattinen luonne laadullisen analyysin eri vaiheiden aikana, tekemättä hätiköityjä kvantifiointeja. (Mayring, 2004, s. 266)

Mayringin (2004) mukaan tämä systemaattinen luonne koostuu useista asioista. Analyysi noudattaa ensinnäkin useita ennalta määriteltyjä ja muodostettuja sääntöjä ja sitä ohjaa jokin tutkimukselle valittu teoreettinen viitekehys tai selkeä teoria. Analyysi etenee asteittain ja aineiston osia käsitellään tietyissä osissa ja tietyllä tavalla. Lisäksi analyysi pyrkii yleisesti luotettavan ja validin tutkimuksen tavoin tilanteeseen, jossa jokin toinen tutkimus samaa aineistoa käyttäen päätyy samanlaisiin tuloksiin, kuin mihin analyysin kautta päädytään. (Mayring, 2004, s. 267) Sisällönanalyysiä voidaan kuitenkin toteuttaa usealla hieman toisistaan poikkeavalla tyylillä. Näitä ovat aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava sisällönanalyysi ja teorialähtöinen sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Tämän tutkimuksen analyysi sijoittuu ehkä jonkin aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin välimaastoon.

Analyysini aluksi latsin raporttitiedoston Webropol alustalta ja aloin tutustua aineistooni. Tein alleviivauksia raporttiin ja etsin vastauksista yhtenevyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä toistuvia ilmaisuja tai teemoja vastausten välillä. Jo tässä vaiheessa pidin mielessä aiheesta aiemmin keräämäni teoreettisen viitekehysten, mutta se ei vielä ohjannut esimerkiksi alleviivauksien tekemistä. Siirsin tämän jälkeen aineistosta alleviivaamani alkuperäisilmaisut taulukkoon ja muokkasin niistä pelkistettyjä ilmaisuja. Tämä tapahtui pääosin tiivistämällä ja ylimääräisiä sanoja karsimalla. Tätä vaihetta nimitetään pelkistämiseksi eli redusoinniksi, jossa epäoleellinen suodatetaan aineistosta pois ja sitä tiivistetään tai pilkotaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuvio 1 kuvaa esimerkkiä tämän tutkimuksen kohdalta tästä analyysin vaiheesta. Kun sain alkuperäiset ilmaisut muutettua pelkistetyiksi ilmaisuiksi, aloin työskennellä näiden pelkistettyjen ilmaisujen kanssa.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Tavoitteena on vahvistaa sanojen oppimista ulkoa ja antaa muistille tukea sanojen rytmin keinoin. Rytmit jäävät mieleen ja auttavat esimerkiksi substantiivien päätteiden mieleenpainamisessa."	Vahvistaa sanojen oppimista Sanojen rytmi Substantiivien päätteet Muisti
"Sanaston oppiminen tärkeintä"	Sanasto
"Laulu ja musiikki yleensäkin auttaa mielestäni monia lapsia ja miksei vanhempiakin muistamaan asioita paremmin - toki tapauskohtaisesti. Sävel jää helposti mieleen ja sitä kautta myös sanat opitaan usein nopeahkosti, mikä sitten voi olla hyvä tapa monille oppilaille oppia esim. numeroita, värejä tmy, sanajonoja.	Muisti tapauskohtaisuus sävel jää muistiin sanasto ulkoa opettelu vaihtoehto pänttäämiselle monipuolisuutta opetukseen ääntämisen harjoittelu rohkeus harjoitella ääntämistä
"Tavoitteena on siis se, että mahdollisimman moni oppilas voisi laulun tai lorun avulla oppia ulkoa opittavia asioita vaivattomammin kuin pelkästään lukemalla ja "pänttäämällä."	
"Toki pitää muistaa, että tämä (kuten mikään muukaan opiskeluteknikka) ei toimi kaikkien kohdalla ja siksi täytyy pyrkiä opettamaan asioita monipuolisesti."	
Toisaalta kielten tunneilla laulujen ja lorujen avulla on helppoa tai ainakin turvallista harjoitella vieraan kielen lausumista, kun kaikki laulavat/lausuvat	

Kuvio 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Seuraavaksi sijoittelin ilmaisut, joissa käsiteltiin tutkimuskysymyksiä yhteen toisten samoihin teemoihin kuuluvien kanssa ja tiivistin yhteen ilmaisuun täysin tai lähes täydellisesti toisiaan vastaavat ilmaisut (esimerkiksi *sanaston oppiminen* ja *sanojen oppiminen*). Aloin muodostaa kokonaisuuksia tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen kannalta olennaisia sisältöjä käsittelevistä ilmaisuista, kuten kohdat, joissa käsiteltiin tavoitteita tai esimerkiksi käytettyjen laulujen ja lorujen ominaisuuksia. Siirtelin ilmaisuja myös niin, että samaa aihetta käsittelevät ilmaisut olivat aina yhdessä joukossa, riippumatta niiden sijainnista kyselyssä eli tässä vaiheessa vastauksen sijainti aineistossa ei enää vaikuttanut. Tätä vaihetta kutsutaan klusteroinniksi eli ryhmittelyksi. Sen kautta valmistuneita alaluokkia yhdistelemällä luodaan yläluokkia ja niistä taas pääluokkia ja niistä yhdistäviä luokkia. Tämä prosessi luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle ja alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Kuvio 2 kuvaa esimerkkiä klusteroinnista tässä tutkimuksessa.

Pelkistetyt ilmaukset	
Vahvistaa sanojen oppimista sanaston harjoittelu uuden sanaston sisäistäminen sanojen ja ilmaisujen tulkinta sanajärjestys sanalistat fraasit	Tavoitteina sanojen oppiminen, harjoittelu ja tulkinta  Sanalistat  Sanonnat
kielen rakenteet Substantiivien päätteet persoonapronominit prepositiot kielioppisääntöjen harjoittelu kielioppia lauserakenteet	Tavoitteina kielen rakenteisiin ja kielioppiin tutustuminen ja harjoittelu

Kuvio 2: Esimerkki aineiston ryhmittelystä

Seuraavaksi vuorossa oli Abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa tutkimuksen kannalta olennaisesta tiedosta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tätä kautta on mahdollista edetä alkuperäisdatan kielellisistä ilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aloin sijoitella pelkistetyistä ilmauksista muodostettuja luokkia tai isompia otsikoita yhteen keräämääni teoriaan peilaten. Etsin teoriasta kumpuavia käsitteitä ja ilmiöitä vastaavia kuvauksia ilmaisuista ja analyysin muista vaiheista. Lisäksi keräsin yhteen jokaista tutkimuskysymystä koskevat aineiston pääteemat. Tutkimuskysymysten vastaukset alkoivat muotoutua aineiston avulla.

Tässä luvussa esittelin tämän tutkielman aiheena olevan tutkimuksen ja tutkimuskysymykset. Kerroin tutkimuksen toteutuksesta ja sen vaiheista. Lisäksi esittelin tutkimusteoreettista käsitteistöä ja analyysiin liittyvää teoriaa. Esittelin myös tutkimuksen osallistajat ja aineistonkeruuprosessin. Tämän jälkeen kuvasin tutkimusaineistosta toteuttamani analyysin kulkua. Seuraavassa kappaleessa esittelen analyysin tulokset ja niiden tulkintaa.

## Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi esitän analyysin pohjalta koostamani tulokset. Olen jakanut tulokset aihealueittain tutkimuskysymyksiä mukaillen, enkä noudata siis aineistonkeruussa käytetyn lomakkeen rakennetta tai kysymyksiä, joihin vastaajat olivat vastauksensa asettelleet. Näin pyrin saavuttamaan mielekkään ja paremmin jäsennellyn kokonaisuuden, jonka kautta voin myös paremmin saavuttaa järkeviä tuloksia ja myöhemmin johtopäätöksiä. Pidättäydyn pääosin sanallisessa kuvauksessa, mutta olen koostanut myös muutamia taulukoita, joiden kautta lukija voi nopeasti saada käsityksiä esimerkiksi tiettyjen ilmaisujen tai käsitteiden esiintymisestä aineistossa. Tässä kohtaa teen myös muutamia suoria nostoja aineistosta tukemaan ja oikeuttamaan tulkintojani.

### 4.1 Mistä materiaalia etsitään ja millaista materiaalia käytetään

Vastausten perusteella painotus on selkeästi kirjojen tarjoamissa lauluissa ja loruissa, mutta useat vastaajat korostivat myös käyttävänsä paljon oppilaille tuttua musiikkia ja ajankohtaisia, pinnalla olevia kappaleita. Tämä käy ilmi esimerkiksi seuraavasta vastauksesta:

”Nykyään oppikirjoissa on tosi paljon kullakin kielellä olevia kappaleita, onneksi.”

Youtuben lisäksi mainittiin muutamia muita sivustoja internetistä sekä esimerkiksi vanhoista oppikirjoista löydettyjä hyväksi havaittuja lauluja. Lauluja ja varsinkin räppejä tehtiin myös oppilaiden kanssa itse. Käytettävien kappaleiden ja teosten ominaisuuksissa korostuivat selkeys, tekstin määrä ja mieleenpainuvuus, sekä rytmikkyys ja tarttuvat melodiat. Valikoitua laulut pyrittiin myös valitsemaan niin, että ne sopivat tarkoitukseen tai ovat jopa tiettyä sanastoa, kielen rakennetta tai muuta harjoiteltavaa asiaa varten tehtyjä. Myös kappaleiden tunnettuus ja esimerkiksi tuttuihin melodioihin sovitetut sanat saivat kannatusta.

Vastaajien osalta paikat, joista lauluja ja loruja saatiin, jakaantuivat seuraavan taulukon (Taulukko 1) kuvauksen mukaan:

<b>Taulukko 1. Vastaajien maininnat siitä, mistä laulut ja lorut löydetään.</b>											
<b>Vastaaja</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
Oppikirjat	x	x	x	x	x	x		x		x	x
YouTube		x		x	x	x	x			x	
Muu internet							x		x		

Vastaajien näkemysten mukaan oppikirjoissa on nykyään paljon erilaista musiikkia ja lauluja sekä loruja sisältäviä tehtäviä ja materiaaleja. Kielten ja kirjasarjojen välillä kerrottiin kuitenkin olevan eroja. Vastausten perusteella niitä myös esiintyi enemmän pienempien oppilaiden materiaaleissa, jolloin mukana oli yleensä myös liikettä tai tanssia. Kaksi vastaajaa mainitsi myös tehtävien mukana tulevan ohjeistuksen olevan pääosin riittävää, mutta kaksi taas toivoi enemmän ohjeistusta niiden hyödyntämiseen. Niin ikään kaksi vastaajaa mainitsi, ettei näe kirjojen lauluja kovin houkutteleviksi. Yksi vastaaja kertoi, ettei koskaan käytä kirjojen tarjoamia lauluja. Tässä asiassa oli siis selkeästi suurta hajontaa kokemuksissa niin laulujen ja loruja määrän, tason kuin ohjeistuksen kohdalla.

Muutamia nostoja aineistosta:

”Lauluja esiintyy englannin oppimateriaalissa todella mukavasti, oikeastaan jokaisen uuden kappaleen yhteydessä.”

”Nykyään entistä enemmän. Myös nähty vaivaa esim. valmiiden tehtävien muodossa.”

”Ei kovinkaan paljon yläkoululaisille. Yleensä tällainen materiaali pitää itse etsiä ja koota tarvittavaan muotoon.”

## 4.2 Opettajien mainitsemat tavoitteet

Tarkastelun alla olevien työskentelytapojen tavoitteissa korostuvat sanojen, sanalistojen ja sanontojen harjoittelu ja tulkinta. Tässä kaksi esimerkkiä aineistosta:

”Tavoitteena on vahvistaa sanojen oppimista ulkoa ja antaa muistille tukea sanojen rytmin keinoin.”

”Oppimisen tavoitteet liittyvät yleensä käsiteltävään aiheeseen, esim. tarkoitus saattaa olla laulujen avulla harjoitella jotakin kielioppisääntöä tai sanastoa. Toinen iso seikka oli kielioppi ja kielen rakenteeseen liittyvät asiat.”

Vastaavia näkemyksiä oli vastauksissa useita ja se oli ehdottomasti selkein teema tavoitteissa. Kuten nostojen jälkimmäisestä esimerkistä voimme huomata, sanaston rinnalle vastaajat näkivät yleisesti tavoitteeksi kielen rakenteiden ja kieliopin harjoittelun. Yleisesti voidaan ehkäpä koota, että lauluja ja loruja käytetään varsinkin sellaisten asioiden yhteydessä, joiden koetaan vaativan muistamista tai ulkoa opettelua. Muisti ja muistaminen mainittiin myös suoraan kuudessa vastauksessa.

Toisaalta laulujen, runojen ja lorujen kerrottiin myös olevan nimenomaan asioihin tutustumisen välineitä, joiden kautta ikään kuin orientoidutaan uuteen opiskeltavaan asiaan, ennen kuin siirrytään ehkä tavanomaisempiin tehtäviin. Sanaston ja kielen rakenteiden harjoittelun lisäksi tärkeänä tavoitteena nähtiin puhumiseen, ääntämiseen ja kuuntelemiseen liittyvät tavoitteet. Tähän sisällytettiin myös kielelliseen vaihteluun, kuten aksentteihin ja murteisiin tutustuminen. Lisäksi laulujen ja lorujen nähtiin olevan keskeisessä roolissa kulttuuriin tutustumisen tavoitteissa, jotka kuuluvat vieraan kielen opiskeluun. Näiden puhtaasti oppimiseen liittyvien tavoitteiden lisäksi mainittiin laulujen ja lorujen käytölle myös useita muita tavoitteita. Ne mainittiin esimerkiksi motivoivina työskentelytapoina ja niiden koettiin toimivan tunnelman luojina luokassa sekä yhteishengen ja työilmapiirin parantajina.

Seuraavassa taulukossa (Taulukko 2) on esitetty yleisimmät vastaajien mainitsemat tavoitteet ja niiden jakautuminen vastauksissa.



<b>Taulukko 2. Vastaajien mainitsemat yleisimmät laulujen ja lorujen käyttämisen tavoitteet.</b>											
<b>Vastaaja</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
sanasto	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
kielioppi	x				x	x	x	x		x	x
ääntäminen			x	x			x				
motivaatio	x	x									x
kulttuuriin tutustuminen				x	x	x	x		x		
tunnelma	x	x							x		x
rohkeus			x			x				x	
yhteiskenki			x	x	x					x	
opetuksen monipuolistaminen			x					x	x		

### 4.3 Opettajien kokemukset käytöstä, tehokkuudesta ja mielekkyydestä

Laulujen ja lorujen tehokkuudesta oppitunneilla yhdeksi isoimmaksi tekijäksi nostettiin oppijoiden ja ryhmien väliset erot. Varsinkin tässä korostuivat luokka-aste ja oppilaiden ikä sekä oppilaiden aiemmat kokemukset tällaisista työtavoista. Laulut ja lorut nähtiin parhaiten toimiviksi pääsääntöisesti alaluokilla, mutta ylempät luokat ja varsinkin yläkouluikäisten kanssa esimerkiksi laulattaminen koettiin jo hyvin haastavaksi työtavaksi. Toisaalta laulut ja lorut nähtiin myös eriyttävinä tehtävinä, joiden avulla oppilaat saivat tutustua erilaisiin oppimistapoihin ja löytää itselleen mieluisia ja tehokkaita tapoja oppia.

Lauluja ja loruja käytettiin vastaajien mukaan keskittyen nimenomaan kuunteluun, mutta varsinkin pienempien oppilaiden kohdalla painotettiin yhdessä lausumisen ja laulamisen roolia. Ääntämisen liittyvien tavoitteiden vuoksi monet vastaajista mainitsivat, että laulujen kuuntelemisen lisäksi lauluun osallistuminen olisi tärkeää. Siksi monet kertoivatkin rohkaisevansa oppilaita yhtymään lauluun. Pienempien oppilaiden kohdalla laulaminen ja osallistuminen nähtiin keskeisempänä ja osa vastaajista kertoi sen olevan jopa sanojen kuuntelemista tärkeämpää. Käytössä olivat esimerkiksi laululeikit, tanssit ja erilaiset liikkeet.

Vanhemmille oppilaille kuuntelun aikana saatetaan teetättää tehtäviä, kuten kappaleen sanojen tutkimista, täydentämistä (aukkotehtävät) tai erilaisten kielen rakenteiden tutkimista.

Vastaajien keskuudessa nämä työtavat koettiin toimivina ja mieluisina sekä opettajille, että oppilaille. Toisten vastaajien mielestä ne olivat opettajille myös suhteellisen vaivattomia, mutta toiset kokivat niiden vaativan opettajalta aktiivisuutta ja osaamista. Oppilaille laulut ja lorut nähtiin myös virkistävänä vaihteluna ja opiskelua monipuolistavana. Eräs vastaaja mainitsi myös kielenopiskelua kohtaan heräävän innostuksen mahdollisuutena onnistuneissa tunneissa. Näytöksi näiden tapojen onnistumisista nähtiin esimerkiksi laulujen kuuleminen välituntisin lasten suusta ja entisten oppilaiden kertomuksista vuosien jälkeen.

## **Johtopäätökset**

Tässä luvussa esittelen tutkimusten tulosten perusteella tekemääni tulkintaa ja pohdin tulosten yhteyttä aiempaan tutkimukseen ja aiemmin tutkimuksessani esittämääni teoriaan. Tutkimuksen tulosten perusteella monissa tässä tutkielmassa esittelemistäni teoksissa ja tutkimuksissa esiintyneet teemat ja ilmiöt esiintyivät myös opettajien vastauksissa kyselyyn tämän tutkimuksen kyselyyn. Opettajien kokemukset vaikuttavat olevan osittain linjassa myös aiheesta tehdyn aiemman tutkimuksen kanssa ja esimerkiksi tavoitteet ja työskentelytavat nojaavat joko tietoisesti tai tiedostamatta joltain osin tutkittuun teoriaan. Esimerkiksi aiheen tutkiminen juuri sanaston, kieliopin ja ääntämisen näkökulmasta on kiinnostanut tutkijoita eniten ja se nousi suurimpana tavoitteena esiin myös tämän tutkimuksen aineistossa. (Esim. Salzmänn, 1993; Nation, 2001; Alisaari & Heikkola, 2017)

### **5.1 Mitä eri kielen oppimisen tekijöitä opettajat kertovat tukevansa laulujen ja lorujen avulla?**

Kun opettajilta tiedusteltiin laulamisen ja lorujen käyttämisen tavoitteita, kaikissa vastauksissa korostuivat sanastoon ja sanojen oppimiseen liittyvät tavoitteet. Se ei ollut suuri yllätys, sillä kuten aiemmin on todettu, sanasto ja sanat ovat kielen oppimisen keskiössä ja ne ovat myös yksi kielen oppimiseen liittyvistä suurista haasteista. (Schouten- van Parreren, 1989, s. 75–76; Nation, 2001) Toisaalta esimerkiksi Medina ei tutkimuksessaan löytänyt tilastollisesti merkittäviä eroja, vaikka tutkimuksessa huomattiinkin esimerkiksi yhteys laulujen kuuntelemisen ja tehokkaamman sanojen omaksumisen väälillä. Tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että musiikki on ehdottomasti tehokas tapa tehostaa sanojen omaksumista, eikä se häviä tavanomaisimmille opetusmenetelmille. (Medina, 1990; Elley, 1989)

Yhdessä vastauksessa mainittiin myös sanontojen ja ilmaisuiden harjoittelu. Sanonnat voidaan nähdä joukoksi sanoja, jotka kuuluvat yhteen koska ne esiintyvät yleensä yhdessä tai joiden merkitys rakentuu niiden välisestä yhteydestä. Tällaiset informaation palaset varastoituvat muistiin yhdessä ja ne liittyvät vahvasti toisiinsa. (Nation, 2001, s. 317-319) Näin ollen sanonnat voivat olla tehokas tapa opetella sanoja, sillä ne tarjoavat yksittäisiä sanoja enemmän

tarttumapintaa ja kiintymiskohtia muistin prosesseille. Tällekin tavoitteelle löytyy siis tukea teoriasta. Sanojen ja sanontojen lisäksi vastaajat nostivat tavoitteeksi myös kielen rakenteiden ja kieliopin harjoittelun. Esimerkiksi Blandin mukaan lyriikkaa, kuten runoutta voidaan tosiaan käyttää kielen rakenteiden ja kielioppimallien harjoitteluun. (Bland, 2015 a, s. 148) Tätä on kuitenkin tutkittu sanaston omaksumista vähemmän.

Opettajien nimeämiä tavoitteita ääntämisen, kuuntelemisen ja puhumisen harjoittamisen osalta tukivat esimerkiksi Baillsin ja kumppaneiden tutkimus (2021), jossa lauluilla huomattiin olevan positiivinen vaikutus aksentin vähentämisessä. Toisaalta esimerkiksi Alisaaren ja Heikkolan tutkimuksessa (2017) laulu ja kuunteluryhmän osallistujien suomen kielen ääntämisen kehittyminen oli erittäin vähäistä, kun taas rytmikkään puheen ryhmässä havaittiin selkeää kehitystä. Tämä siis voisi viitata siihen, että erityisesti rytmi-jota myös osa vastaajista korosti näkemyksissä-olisi hyödyllistä ääntämisen kannalta. Toisaalta esimerkiksi Bland (2015 a) korostaa laulujen ja runojen sisältämien kielen prosodisten ominaisuuksien roolia puheen ja ääntämisen kehityksessä. Näihin ominaisuuksiin sisältyy rytmin lisäksi myös monia muita piirteitä (Suomi ym., 2006, s. 115).

Vastauksissa nostettiin vahvasti esille myös laulujen käyttäminen virittäytymiseen uutta aihetta varten. Lisäksi teemaksi nousi erilainen kielen opiskeluun liittyviin osa-alueisiin tutustuminen. Näitä olivat esimerkiksi aksentteihin ja kielelliseen vaihteluun tutustuminen ja kulttuuriin tutustuminen, sekä kielen opiskelua kohtaan syttyvä innostus. Näistä esimerkiksi kulttuurillinen tieto mainitaan Nationin asettamissa kielen oppimisen tavoitteissa (Nation, 2001, s. 1–3). Useat näistä asioista eivät kuitenkaan liity suoraan kielten oppimiseen, joten en näe tarpeelliseksi käsitellä niitä yksinkertaista mainintaa lukuun ottamatta tässä tutkielmassa syvemmin.

## **5.2 Millaisia kokemuksia opettajilla on näiden työtapojen käyttämisestä**

Laulujen ja lorujen käyttämisen tehokkuutta arvioitaessa yhdeksi suurimmista asioista vastaajat mainitsivat ryhmien väliset erot. Ikä, luokka-aste ja aiemmat kokemukset tällaisista työtavoista nostettiin tärkeiksi asioiksi. Vastaajien mainitsemia ryhmien välisiä eroja luovat monet asiat.

Ensinnäkin, niitä luovat ryhmien yksilöiden taidot ja eroavaisuudet. Näitä voidaan jaotella kognitiivisiin, affektiivisiin tai sosiaalisiin seikkoihin (Mitchell & Myles, 1998, s. 18).

Laulujen ja lorujen merkitys ja toimivuus tunnustettiin alakoulun puolella- ja varsinkin alaluokilla, mutta yläkoulun puolella laulaminen koettiin hankalaksi. Mainitut työtavat koettiin opettajille helpoksi, tai vaativaksi riippuen peroonasta ja esimerkiksi musiikillisesta harrastuneisuudesta. Laulujen rooliksi nähtiin myös toimia eriyttäjänä ja uusien oppimistapojen löytämisessä auttavana tekijänä. Näytöksi näiden työskentelytapojen onnistumisesta mainittiin esimerkiksi se, kun vanhat oppilaat kertovat asiasta vuosien jälkeen tai lauluja kuulee oppilaiden suusta välituntisin.

Vastaajien kokemuksessa laulujen ja lorujen toimivuudesta ja käyttämisestä nimenomaan muistia ja ulkoa opettelua vaativissa asioissa voidaan myös nähdä yhtenevyys aiheesta kerättyyn tutkittuun tietoon. Esimerkiksi Blandin mukaan runoja voidaan käyttää muistiteknisenä apuvälineenä rytmin ja riimien kautta. (Bland, 2015 a) Tämä sama pätee eittämättä lauluihin ja loruihin, sillä molemmat sisältävät samantapaista syötettä. Lisäksi esimerkiksi laulujen tarjoama toisto on yleisesti nimetty tärkeäksi tekijäksi kielen oppimisessa (Nation, 2001; Bland 2015 b).

Tässä tutkimuksessa vastaajat kertoivat painottavansa tunneilla nimenomaisesti kappaleiden kuuntelemista ja esimerkiksi sanojen tarkastelua erilaisten kappaleen sanoihin liittyvien tehtävien avulla. Myös tämä näkemys on perusteltu, sillä on hyvin tiedossa, että kielen oppimisen tärkeimpiä аспектеja on korkealaatuiselle kielisyötteelle altistuminen. Merkityskeskeinen syöte on avain kohti tehokkaampaa oppimista (Bland, 2015 b, s.184; Nation, 2001; Haastруп, 1989). Laulut ja lorut voivat tarjota juuri tällaista syötettä. Kuuntelemalla siis oppii kieltä tehokkaasti. Laulujen kuunteleminen voi myös olla lähempänä niin kutsuttua luonnollisen ympäristön oppimista, joka eroaa rakennetussa ja ohjaavassa ympäristössä tapahtuvasta oppimisesta (Lightbown ja Spada, 2006, s. 109).

Toisaalta pienten oppilaiden kohdalla yhdessä lausuminen ja laulaminen nähtiin yhdessä vastauksessa jopa kuuntelemistakin tärkeämpänä, juuri ääntämiseen ja puhumiseen liittyvien oppimisen tavoitteiden vuoksi. Vastaajat mainitsivat pienten oppilaiden kohdalla myös tanssit, liikkeitä ja laululeikit. Vanhempien oppilaiden kohdalla vastaajat painottivat tehtäviä, kuten

sanojen tutkimista, täydentämistä tai erilaisten rakenteiden tutkimista kuuntelemisen rinnalla. Laulujen ja lorujen nähtiin olevan oppilaille myös mieluisia ja niillä nähtiin olevan positiivinen vaikutus luokan ilmapiiriin ja tunnelmaan, sekä jopa oppilaiden ryhmähenkeen. Aiemmissä tutkimuksissa on myös huomattu opetustavan mieluisuus oppilaille, esimerkiksi osana Medinan tutkimuksen (1990) raporttia kerrottiin, että kaikki tutkimuksen pilottiin osallistuneet lapset pitivät enemmän lauletuista tarinoista, kuin vain ääneen luetuista tarinoista. Mielisuudesta esimerkkinä toimii myös Al-efeshatin ja Baniabdelrahmanin tutkimus (2020).

### **5.3 Mistä ja millaisia lauluja ja loruja etsitään ja millaista materiaalia oppikirjat tarjoavat näihin työskentelytapoihin?**

Kun vastaajilta kysyttiin, millaisia lauluja ja loruja he käyttävät tai ovat käyttäneet tunneillaan, vastauksissa painottuivat oppikirjojen ja YouTube-videosivuston merkitys. Käytetyissä kappaleissa korostuivat selkeys, tekstin määrä ja mieleenpainuvuus tai ”tarttuvuus”. Myös musiikkitekniisiä käsitteitä, kuten melodia ja rytmi esiintyi vastauksissa. Tärkeäksi katsottiin myös ajankohtaisuus, tunnettuus ja tarkoituksenmukaisuus. Tiettyä sanastoa tai kielen rakenteen harjoittelua varten räätälöityjä lauluja kerrottiin myös käytettävän.

Oppikirjasarjojen ja kirjojen materiaaleihin liittyvistä vastauksista voidaan lisäksi huomata, että vastaajien mukaan oppikirjoissa esiintyy nykyään paljon musiikkia, lauluja ja loruja ja niiden ohjeistus koettiin pääosin riittävänä. Kirjasarjojen ja kielten välillä nähtiin kuitenkin eroja, sekä laulujen ja lorujen tasossa että ohjeistuksessa. Painotus oli myös vastaajien mukaan alaluokkien materiaaleissa suurempaa ja silloin mukana oli integroituna myös tanssia ja liikettä.

Yhteenvedon voidaan siis todeta, että yleisesti vastaajien esiin nostamat tavoitteet olivat osin linjassa kielen oppimisen teorian ja aiemman tutkimuksen tuottaman tiedon kanssa. Vastaajat nimesivät laulujen ja lorujen käyttämisen tavoitteiksi asioita, jotka ovat nousseet esille myös aiheesta tehdyn tutkimuksen kohdalla. Vastaajien kokemukset näiden työskentelytapojen käytöstä olivat kuvaukseltaan teoriaa ja aiempaa tutkimusta mukailevia. Opettajien näkemyksiä vaikuttavat kuitenkin ohjailevan myös omat henkilökohtaiset asenteet ja kokemukset, sekä esimerkiksi luokka-aste, opetettava kieli ja kielen opetukseen käytettävät materiaalit.

Vastaukset sisälsivät paljon tavoitteita ja ilmiöitä, joiden osalta tehtyä aiempaa tutkimusta ei tässä tutkimuksessa esitelty. Toisaalta taas esimerkiksi ääntämisen ja sanaston oppimisen tavoitteiden osalta esiteltiin selkeää tutkittua näyttöä.

## Pohdinta

Tutkielmani lopuksi kerron hieman kirjoitusprosessista, tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten vaikuttavuudesta ja tutkimuksen luotettavuudesta. Kirjoitusprosessini alkoi oikeastaan jo syksyllä 2020, vaikka se koostuikin lähinnä tieteellisiin julkaisuihin ja artikkeleihin tutustumisesta ja muutamista muistiinpanoista. Arkeni kuitenkin rakentui vielä pitkälti muiden opintojen suorittamiseen, mutta toisaalta englannin kielen opinnot humanistisessa tiedekunnassa orientoivat minua varmasti aiheen äärelle. Nyt myöhemmin huomasin hyödyntäneeni kielitieteiden opintojani paljonkin tämän tutkielman kirjoittamisessa. Toisaalta tieto lisää tuskaa, joten osaltaan ne myös vetivät minua välillä turhankin paljon sivuun aiheesta. Pidin hetken myös muistikirjaa kirjoitusprosessista, mutta se jäi lopulta vähäiseksi ja epäsäännölliseksi.

Aineiston analyysissä minua auttoi gradun aloittamisen kanssa samaan aikaan suorittamani kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssi, jossa käsitelin toista hyvin samankaltaista aineistoa liittyen opettajien kokemuksiin äänenkäytöstä ja äänen ongelmista. Sisällönanalyysin toteuttaminen olisi varmasti ollut haastavampaa ilman tätä aiempaa tutustumista aiheeseen. Lisäksi osasin myös hieman arvioida, minkä kokoista aineistoa halusin käsitellä.

Tämän tutkielman loppuvaiheita kuvastaa mielestäni hyvin Löytyn seuraavassa sitaatissa kuvailema tunnelma:

”Haaveilen usein systemaattisesta metodista, jossa osa ajattelusta tapahtuisi muutoinkin kuin sormien välityksellä. Olisipa vallan hienoa kyetä suunnittelemaan vaikkapa rakennetta etukäteen sen sijaan, että vaihtelee loputtomasti kappaleiden paikkoja keskenään, kunnes kuvittelee saavuttaneensa ajatuksilleen jonkinlaisen loogisen järjestyksen.” (Löytty, 2008, s. 256)

Kun sisältö alkoi olla kasassa, kirjoittamisesta tuli tosiaan juuri Löytyn kuvailemaa kappaleiden ja asioiden loputonta siirtelyä. Tästä huolimatta onnistuin mielestäni tekemään jatkuvasti oikeansuuntaista järjestelyä sisällöille, eikä minun tarvinnut enää kirjoitusvaiheessa muuttaa suuresti esimerkiksi työn rakennetta. Löytyn mukaan “hyvä tutkija on hyvä lukija ja hyvä kirjoittaja” (2008, s. 255). Myös Jokinen korostaa tätä, kertoessaan laadullinen tutkimuksen sijoittuvan jonnekin kaunokirjallisuuden ja luonnontieteen väliin (Jokinen, 2008, s. 243).



Jäin pohtimaan esimerkiksi vastaajien iän ja opettavan luokka-asteen vaikutuksia vastauksiin. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella ainakin luokka-asteella vaikuttaisi olevan vaikutusta myös opettajien kokemuksiin ja asenteisiin, mutta sitä on mahdotonta tämän tutkimuksen kautta kuitenkaan todeta, sillä vastaajat olivat valinneet opettaneensa tai opettavansa useita luokka-asteita, eikä tämänhetkistä luokka-astetta kysytty erikseen.

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Jokisen (2008) mukaan ihmistieteissä –kuten kasvatustieteessä– tärkeää on tutkijoiden osallistuminen julkiseen keskusteluun ja esimerkiksi yhteiskunnallisen keskustelun herättämäinen ja maailman muuttaminen on joskus nostettu hyvän tieteenteon kriteeriksi (s. 243). Jokinen kertoo, että “laadullisen ihmistieteellisen tutkimuksen hyvyys ja huonous eivät voi määrittyä samalla tavalla kuin kaunokirjallisuuden, mutta eivät myöskään luonnontieteen tavoin” (2008, s. 243). Vähintään pitäisi pystyä kysyä, onko tutkimus väärässä, onko erehdytty tai ovatko tulkinnat virheellisiä tai huonosti perusteltuja (Jokinen, 2008, s. 243).

Lisäksi tutkimuksen tarkoitus on kommunikoida lukijoiden ja varsinkin lähimmän tiedeyhteisön kanssa (Löytty, 2008, s. 252). Tällaisten tutkimusten validiteetti syntyy juuri keskustelussa ja vertailussa muiden tutkimusten kanssa (Mayring, 2000, s. 105–114). Kommunikaatiota helpottaa, kun tekstissä esitetyjä päättelyketjuja ja ajatuksia pystyy seuraamaan mahdollisimman helposti. Tätä edesauttaa valintojen ja rajausten selkeä esittäminen. Tämä on myös argumentaatiota. Tutkija yrittää vakuuttaa lukijan siitä, että hän on ottanut huomioon näkökulmansa ja kysymyksenasettelunsa aiheuttamat rajoitukset ja mahdolliset puutteet. Kirjoittajan kannattaa myös kirjoittaa esiin epäilyksensä tutkimuksensa kattavuudesta ja oikeellisuudesta. (Löytty, 2008, s. 254).

Joidenkin mielestä laadullinen tutkimus ei voi olla totta. Tämä johtuu siitä, että laadullinen tutkimus on aina tulkintaa (Jokinen, 2008, s. 243–244). Toisaalta kaikki tutkimus jossain määrin subjektiivista, sillä ratkaisut perustuvat tutkijan valintoihin (Puusa & Julkunen, 2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden ongelmat ja haasteet kumpuavat tavasta arvioida sitä samoin perustein kuin määrällistä (Puusa & Julkunen, 2020). Kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa arviointikriteerit voivat kuitenkin olla osin samat. Esimerkiksi

aineiston koko, laatu ja keräämistapa ovat yleensä keskiössä luotettavuutta arvioitaessa. (Jokinen, 2008, s. 243–244).

Tässä tutkimuksessa aineiston koko on ehdottomasti yksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeisiä kysymyksiä. Juuti ja Puusa (2020 b) nimeävät tutkimuksen validiteettiin liittyen kolme käsitettä: uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden. Uskottavuudella tarkoitetaan: miten kollegat, kohteena olevat henkilöt ja ns. suuri yleisö hyväksyvät ja ottavat tutkimuksen todesta. Luotettavuudella he tarkoittavat niitä keinoja, jolla tutkija vakuuttaa perusteluin lukijan ammattitaidostaan. Tähän kuuluu kyky valita ja käyttää perusteltuja ja oikeita lähestymistapoja ja menetelmiä. Kolmas käsite, eli eettisyys sisältää vaatimuksen siitä, että tutkija noudattaa yleisiä tutkimuksen eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan. (Juuti & Puusa, 2020 b).

Kvalitatiivisessa ja kvantitatiivisessa tutkimuksessa arviointikriteerit voivat kuitenkin olla osin samat. Esimerkiksi aineiston koko, laatu ja keräämistapa ovat yleensä keskiössä luotettavuutta arvioitaessa. Toisaalta myös pientä aineistoa on perusteltu aiemmin varsinkin saturaation avulla, jolloin korostetaan, että pienikin aineisto voi olla riittävä, jos samat teemat alkavat toistua eikä uusia enää ilmaannu. Nykyisin tähän vedotaan kuitenkin harvemmin, sillä seuraava vastaus voi aina sisältää uuden näkökulman tai muista poikkeavan vastauksen näkemyksen. Tämän vuoksi nykyään pyritään korostamaan nimenomaan aineiston laatua. Tutkimuksen luotettavuutta edesauttavat myös useampien menetelmien käyttäminen, tutkijan reflektion ja omien aiempien tutkimusten esiintuonti. (Jokinen, 2008, s. 244–245).

Keskeinen asia missä tahansa tutkimuksessa on myös käytettyjen lähteiden laatu ja uskottavuus. Markkola (2008) kertoo, että on olemassa sisäistä ja ulkoista lähdekritiikkiä. Ulkoinen lähdekritiikki liittyy aineiston identifiointiin, kuten sen tyyppiin ja alkuperään. Vodiaan esimerkiksi pohtia ja arvioida, onko lähde sitä, mitä se väittää olevansa (Markkola, 2008, s. 168). Aineiston ja teoriakirjallisuuden valintaan on olemassa monia tyyplejä, mutta joskus sattumaakin on mukana. (Löytty, 2008, s. 255) Löytyn toteamus pitää mielestäni hyvin paikkansa, sillä vaikka suoritin suurimman osan teoriakirjallisuuden etsinnästä Oulun yliopiston kirjaston nettisivujen kautta, löysin osan teoriastani esimerkiksi Vaasan kaupunginkirjastosta, joka oli tutkielman kirjoittamisen ajan minua lähin kirjasto.

Tässä tutkielmassa lähteiden luotettavuus ei esitä mielestäni suurta osaa, sillä minulla oli pääsy suureen määrään vertaisarvioitua materiaalia ja lähes kaikki artikkelit olivat joko alan alan tiedejulkaisuista tai kirjoihin kootuista artikkeleista. Aineiston osalta kysymys on kinkkisempi, sillä minulla ei oikeastaan ole selkeää tapaa selvittää, onko vastaajana toiminut todella sellainen henkilö, jonka olen tutkimuksen osallistujien joukkoon hyväksynyt. Se on ehdottomasti nettilomakkeiden huono puoli. Toisaalta, en osaa sanoa, millaisia intressejä kenelläkään olisi osallistua tutkimukseen jonain muuna kuin itsenä tai antaa esimerkiksi täysin keksittyjä vastauksia tähän kyselyyn.

Tutkimuksen luotettavuutta voivat laskea myös aineistositaattien valinnan epäselvyys sekä niiden liian pieni tai suuri määrä. Tässäkin asiassa valintakriteerit on tärkeää esittää. Lisäksi tehdyn tulkinan tulee kattaa koko aineisto ja esimerkiksi haastatteluaineiston luokittelussa yksikään vastaus ei saa jäädä luokittelun ulkopuolelle. Vähintään näistä tapauksista on kirjoitettava erikseen ja perusteltava ratkaisut, joihin tutkija on päätenyt. (Jokinen, 2008, s. 245–246) Mielestäni olen kertonut ja esittänyt esimerkiksi aineiston redusoinnin yhteydessä tapahtuneita valintojani tutkijana kiittävästi. Sitaatteja aineistosta olen käyttänyt maltillisesti, mutta mielestäni muutaman sitaatin esittäminen on mielekästä, jotta lukijalle muodostuu jonkinlainen kuva tutkimuksen aineistosta ja sen käsittelystä.

Tutkimusta arvioitaessa on syytä huomioida, että aineisto on kerätty tutkijan opiskelutovereilta, työkavereilta, tutuilta opettajilta ja tuttujen opettajien kollegoilta. Toisaalta vastaaminen on ollut täysin nimetöntä ja tapahtunut avoimen linkin kautta, joten edes minulla ei ole tarkkaa tietoa, kuka nimenomainen henkilö kyselyyn on vastannut. Käytin kyllä hyväksi omia ennakkotietoja mahdollisista vastaajista, sillä lähestyin lähinnä opettajia, joiden tiesin opettavan kieliä. Tiedossa eivät kuitenkaan ole esimerkiksi vastaajien motiivit vastaamiseen tai esimerkiksi se, vaikuttiko oma suhteeni vastaajan vastauksiin tai niiden laajuuteen jotenkin. Lisäksi oma musiikillinen ja kielellinen taustani aiheuttaa tietenkin kysymyksiä tutkimuksen objektiivisuuteen. Aiempi asiantuntemukseni ja tietoni asiasta on varmasti ohjaillut tekemiäni valintoja, vaikken sitä itse olisi tiedostanut.

Yleensä ajatteluprosessin jäljet ja erilaisten prosessien vaiheet on tapana poistaa, mutta niiden säilyttämisestä tekstissä jollain tavalla voi olla hyötyä, sillä ne voivat lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Löytty, 2008, s. 256–257). Olen pyrkinyt esittämään ainakin jollain tasolla oman

tutkimukseni kehittymistä ja esimerkiksi kirjoittamisen etenemistä ja sen vaiheita. Olen ajatellut, että se on tärkeä osa tutkimusprosessia ja itseäni se on aina kiehtonut tutkimusartikkeleita lukiessani, sillä se tuo tutkijan ja hänen kirjoituksensa hieman lähemmäs lukijaa ja antaa kuvan inhimillisestä ja avoimesta tutkijasta. Tällainen valintojen, ajattelun ja prosessien avaaminen voi auttaa myös muita tutkijoita omien tutkimuksiensa kanssa (Löytty, 2008, s. 259–260).

## **6.2 Jatkotutkimusta**

Kun esittelin tutkimukseni suunnitelman ensimmäistä kertaa, minulle ehdotettiin, että ottaisin osallistujaksi lapsia ja tekisin demotunteja sisältävän tutkimuksen, jossa olisin verrannut ryhmien suoriutumista esimerkiksi sanakokeista erilaisia opetusmenetelmiä käyttäen. Tämä olisi lähennellyt toteutukseltaan useita tästäkin tutkielmassa kuvailtuja tutkimuksia ja se olisi epäilemättä tarjonnut tutkimuksellisesti mielenkiintoisempaa ja hyödyllisempää tietoa. Minulla olisi jopa ollut tähän mahdollisuus sijaisuuteni aikana, sillä opetin musiikkia usealle ryhmälle. Valitettavasti huomasin pian, ettei minulla ollut tarvittavaa tietämystä kielitieteiden tai musiikkitieteen puolelta, että olisin osannut tehdä tutkimuksen onnistumisen kannalta olennaisia oikeita valintoja.

Tätä tutkimusta suunnitellessani pohdin myös materiaalien roolia tutkimuksessa. Olisi kiinnostavaa tehdä myös tutkimusta materiaalien tarjonnasta laulujen ja lorujen suhteen ja esimerkiksi tarkastella prosessia niiden taustalla. Valitettavasti tähän minulla ei ollut omassa tutkimuksessani aikaa tai resursseja. Lisäksi tulevia tutkimuksia varten myös sellaisten opettajien näkemyksiä olisi kiinnostavaa selvittää, jotka eivät ole käyttäneet tai eivät halua käyttää lauluja tai loruja opetuksessaan ja kuulla syitä tämän taustalla.

## Lähteet

- Al-efeshat, H., & Baniabdelrahman, A. (2020). *The EFL teachers' and students' attitudes towards the use of songs in learning English*. Julkaisussa: International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(3). 844-858.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.)*. Vastapaino. [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9914530323906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9914530323906252)
- Alisaari & Heikkola: *Laulun sanoja lausumalla taitavaksi ääntäjäksi*, 2017 <https://journal.fi/a/finla/article/view/73122>
- Atkins, L. & Wallace, S. (2016). *Qualitative research in education*. SAGE. [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9917649253506252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917649253506252)
- Baills, F., Zhang, Y., Cheng, Y., Bu, Y., & Prieto, P. (2021). *Listening to songs and singing benefitted initial stages of second language pronunciation but not recall of word meaning*. Language Learning, 71(2), 369-413. <http://dx.doi.org/10.1111/lang.12442>
- Bland, J. (2015 a). *Grammar templates for the future with poetry* Julkaisussa: Bland, J. (2015). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. Bloomsbury.
- Bland, J. (2015 b). *Oral storytelling in the primary English classroom*. Julkaisussa: Bland, J. (2015). *Teaching English to young learners: Critical issues in language teaching with 3-12 year olds*. Bloomsbury.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA, Sage publications. Haettu: [https://www.researchgate.net/profile/Rulinawaty-Kasmad/publication/342229325\\_Second\\_Edition\\_QUALITATIVE\\_INQUIRY\\_RESEARCH\\_DESIGN\\_Choosing\\_Among\\_Five\\_Approaches/links/5ee9801992851ce9e7ea3c5f/Second-Edition-QUALITATIVE-INQUIRY-RESEARCH-DESIGN-Choosing-Among-Five-Approaches.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rulinawaty-Kasmad/publication/342229325_Second_Edition_QUALITATIVE_INQUIRY_RESEARCH_DESIGN_Choosing_Among_Five_Approaches/links/5ee9801992851ce9e7ea3c5f/Second-Edition-QUALITATIVE-INQUIRY-RESEARCH-DESIGN-Choosing-Among-Five-Approaches.pdf)
- Elley, W., B. (1989). *Vocabulary Acquisition from Listening to Stories*. Reading Research Quarterly, 24(2), 174–187. <https://doi.org/10.2307/747863>
- Gürsoy, E., & Karakaş, O. (2018). *The effects of singing in English on the speech fluency of Turkish teenagers learning English as a foreign language*. International Online Journal of

- Education and Teaching (IOJET), 5(1),190-204. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/214/219>
- Haastrup, K. (1989). *The Learner as Word Processor*. Julkaisussa: Nation, I. S. P. & Carter, R. (eds) (1989). *Vocabulary acquisition*. AILA.
- Huhtinen, A-M., Tuominen, J. (2020). *Fenomenologia: Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena*. Julkaisussa: Puusa, A. & Juuti, P.(toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. (e-kirja) <https://oula.finna.fi/Record/oy.9917481853906252>
- Häkkinen, K. (1994). *Kielitieteen perusteet*. Tammer-paino Oy, Tampere
- Jokinen, K. (2008). *Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa?* Kirjassa: Lempiäinen, K., Löytty, O., Kinnunen, M., (toim.) (2008). *Tutkijan kirja*, Osuuskunta Vastapaino
- Juuti, P & Puusa, A. (2020 a). *Laadullisen tutkimuksen lähestymistavat* Julkaisussa: Puusa, A. & Juuti, P.(toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. (e-kirja) <https://oula.finna.fi/Record/oy.9917481853906252>
- Juuti, P & Puusa, A. (2020 b). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus*. Julkaisussa: Puusa, A. & Juuti, P.(toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. (e-kirja) <https://oula.finna.fi/Record/oy.9917481853906252>
- Laine, T. (2018). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Kirjassa: Valli, R. & Aaltola, J. (2018). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus. [https://oula.finna.fi/Record/oy\\_electronic\\_oy.9916230163906252](https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916230163906252)
- Lauffer, B. (1989). *A Factor of Difficulty in Vocabulary Learning: Deceptive Transparency*. Julkaisussa: Nation, I. S. P. & Carter, R. (eds) (1989). *Vocabulary acquisition*. AILA.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3. ed.). Oxford University Press. <https://oula.finna.fi/Record/oy.9910978683906252>
- Lune, H. (2013). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences: Pearson New International Edition*, Pearson Education UK <http://ebookcentral.proquest.com/lib/oulu-ebooks/detail.action?docID=5137314>
- Löytty, O. (2008). *Ajattelun jäljet tutkimustekstissä*. Julkaisussa: Lempiäinen, K., Löytty, O., Kinnunen, M., (toim.), 2008, *Tutkijan kirja*, Osuuskunta Vastapaino

- Markkola, P. (2008) *Lähdekritiikki–niin hiljaista ettei sitä huomaa*. Kirjassa: Lempiäinen, K., Löytty, O., Kinnunen, M., (toim.) (2008) *Tutkijan kirja*, Osuuskunta Vastapaino
- Mayring, P. (2000) *Qualitative Content Analysis*. Julkaisussa: *Forum: Qualitative Social Research*, 1 (2)
- Mayring, P. (2004). *Qualitative Content Analysis*. Julkaisussa: Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I., (ed.) (2004) *A Companion to Qualitative Research*. SAGE.
- Medina, S., L. (1990). *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary acquisition*  
<https://eric.ed.gov/?id=ED352834>
- Medina, S., L. (2002). *Acquiring Vocabulary Through storysongs*. Julkaisussa: Mextesol Journal, Volume 26, Number 1, Summer, 2002 <http://mextesol.net/journal/public/files/952524e436edb7feceb6b2686337e3d7.pdf#page=11>
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Arnold.  
<https://oula.finna.fi/Record/oy.996128053906252>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria -konstruktivismistä realismiin*
- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). *Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa*. Julkaisussa: Puusa, A. & Juuti, P.(toim.) (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. (e-kirja) <https://oula.finna.fi/Record/oy.9917481853906252>
- Schouten-van Parreren, C. (1989) *Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts*
- Salzmann, Z. (1993). *Language, Culture & Society- An Introduction to Linguistic Anthropology*
- Suomi, K., Toivanen, J. & Ylitalo, R. (2006). *Fonetiikan ja suomen äänneopin perusteet*, Tampere-Paino Oy, Tampere
- Shanmugavelu, G., ja RK Sundaram, M. A. (2020). *The Effectiveness of Using Language Arts in the English Language Curriculum to Teach Pronunciation and Vocabulary among Year One Students in One Semi Urban School in Malaysia*. Shanlax International Journal of Education, vol. 8, no. 4, pp. 20-26
- Tomlinson, B. (2010). *English language learning materials: A critical review*. Continuum.
- Turker, S., ja Reiterer, M. (2021). *Brain, musicality, and language aptitude: A complex interplay*, *Annual Review of Applied Linguistics (2021)*. 41, 95–107 Cambridge University Press doi:10.1017/S0267190520000148. viitattu 1.10.2021: <https://www-proquest->

[com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/2537466781/3F976FE9248C4BDAPQ/8?ac-countid=13031](https://com.pc124152.oulu.fi:9443/docview/2537466781/3F976FE9248C4BDAPQ/8?ac-countid=13031)

Temur, M. (2021) *The Impact of Awakening Perception of Learners' Comprehension on English learning via Regularly Listening to Songs in English*, International Journal of Progressive Education, Volume 17 Number 1, 2021 © 2021 INASED

viitattu:

5.10.2021

<https://web-s-ebshost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=7&sid=b73aa6a9-039b-488b-a2ce-59240cf49a39%40redis&bdata=JnNpdGU9ZW9hvc3QtbG12ZS9wZT1zaXR#AN=EJ1286386&db=eric>



## Liite 1

Hei!

Olen Oulun yliopistossa taide- ja taitoainepainotteisella linjalla opiskeleva luokanopettajaopiskelija. Olen suorittanut myös englannin kielen pitkän sivuaineen opinnot. Minua kiinnostavat useat oppimiseen liittyvät teemat, mutta tein kandidaatintutkielmani nimenomaan taiteiden ja oppimisen taitojen välisestä yhteydestä. Päätinkin jatkaa tätä teemaa Pro gradu-tutkielmassani, mutta suuntasin keskittymiseni nimenomaan kielen oppimisen prosesseihin ja laulujen sekä lorujen käyttämiseen työtapana kieltenoppimisessa. Etsin gradukyselyyni peruskoulun opettajia, jotka ovat opettaneet vieraita kieliä, toista kotimaista kieltä tai suomea tai ruotsia toisena kielenä ja jotka ainakin jollain tasolla hyödyntävät tai ovat hyödyntäneet tunneillaan lauluja tai loruja.

Tutkimukseni liittyy laulujen tai lorujen käyttämiseen kieltenopetuksessa. Tarkoitukseni on kartoittaa opettajien käsityksiä ja kokemuksia liittyen laulujen ja lorujen käyttämiseen opetuksessa. Varsinainen kysely koostuu **seitsemästä avoimesta kysymyksestä. Tutkimuksessa ei kerätä tietoja, joiden avulla sinut voitaisiin tunnistaa ja vastaukset ovat nimettömiä.**

Pyydän sinua vastaamaan mahdollisimman laajasti, mieluiten useammalla virkkeellä. Näin vastauksestasi saadaan enemmän irti tutkimuksen näkökulmasta.

Jos haluat kuulla tutkimuksen tuloksista, antaa palautetta tai olet muuten kiinnostunut aiheesta, ota minuun yhteyttä.

Sähköposti: [aleksi.yli-sissala@student oulu.fi](mailto:aleksi.yli-sissala@student oulu.fi)

Ystävällisin terveisin,

Aleksi Yli-Sissala

## Liite 2



### Pro gradu-kysely

#### VASTAAJAN TIEDOT

Kiitos, kun vastaat tähän kyselyyn ja autat opiskelijaa lopputyönsä kanssa jakamalla kokemuksiasi ja näkemyksiäsi kieltenopetuksesta!

Vastaamalla kyselyyn, hyväksyt vastaustesi käyttämisen tutkimustarkoituksessa. Tutkimuksessa ei kerätä tietoja, joiden avulla sinut voidaan tunnistaa! Jos lomakkeen kanssa on ongelmia tai sinulle tulee kysyttävää, ota ystävällisesti minuun yhteyttä. Sähköpostiosoite löytyy lomakkeen lopusta. Ensimmäiseksi pyytäisin sinua kertomaan muutamia perustietoja.

#### 1. Ikä

- 20-25
- 26-35
- 36-45
- 46-55
- 56+

#### 2. Opetusvuodet

- 1-4
- 5-9

10-14

15+

### 3. Millä luokilla olet opettanut urasi aikana?

1-2

3-4

5-6

Yläkoulu

### 4. Opetettava kieli/ kielet (vieras kieli tai toinen kotimainen)

ruotsi

englanti

saksa

ranska

espanja

venäjä

muu

\_\_\_\_\_

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan peruskoulun opettajien kokemuksia laulujen, laulamisen ja lorujen käyttämisestä opetusmenetelmänä kielenopetuksessa.

Pyydän, että vastaat mahdollisimman kattavasti ja mahdollisesti useammalla virkkeellä, sillä näin tutkimuksesta ja vastauksestasi saadaan enemmän irti. Vastaukset saavat kuitenkin olla vapaamuotoisia.

### 5. Millaisia lauluja tai loruja käytät tunneillasi?

6. Millaisia oppimisen tavoitteita liittäisit laulujen ja lorujen käyttöön omilla tunneillasi?

7. Mitä muita tavoitteita liittäisit laulujen ja lorujen käyttöön?

8. Onko pääpaino laulujen ja lorujen kuuntelemisessa vai laulatatko myös oppilaita? Entä annatko oppilaille tehtäviä kuuntelemisen ajaksi?

9. Millaisena opetusmentelmänä koet itse kappaleiden ja lorujen kuuntelemisen tai laulujen laulamisen? Oletko saanut erityistä näyttöä laulujen tai lorujen toimivuudesta tai toimimattomuudesta urasi aikana?

10. Miten oppilaat kokemustesi mukaan suhtautuvat lauluihin tai loruihin opetusmenetelmänä?

11. Kuinka paljon lauluja, loruja ja musiikkia esiintyy kokemustesi mukaan kieltenopetuksen materiaaleissa? Entä miten niitä ohjataan materiaaleissa käyttämään ja hyödyntämään?