

VIIDENNEN LUOKAN OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ

TYÖRAUHASTA MUSIIKIN TUNNEILLA

Kati Kärävä

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Opettajankoulutuslaitos

Musiikin laitos

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Kasvatustieteiden tdk ja humanistinen tdk	Laitos – Department Opettajankoulutuslaitos ja musiikin laitos
Tekijä – Author Kärävä Kati Helena	
Työn nimi – Title Viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä työrauhasta musiikin tunneilla	
Oppiaine – Subject Kasvatustiede, musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2012	Sivumäärä – Number of pages 66
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksessa selvitettiin 5. luokan oppilaiden näkemyksiä musiikin tuntien työrauhasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista oppilaiden mielestä on hyvä ja huono työrauha musiikin tunneilla ja millaiset tekijät oppilaiden näkemysten mukaan vaikuttavat heidän käyttäytymiseensä. Lisäksi selvitettiin, millaisia sukupuolten välisiä eroja näkemyksissä on ja miten oppilaiden näkemykset suhteutuvat opettajan näkemyksiin.</p> <p>Tutkimukseen osallistui 41 oppilasta saman koulun kahdelta rinnakkaiselta 5. luokalta. Tutkimusaineisto kerättiin tammikuussa 2012. Päämenetelmänä käytettiin kyselylomaketta ja lisämenetelmänä observointia. Kyselylomake sisälsi pääasiallisesti avoimia kysymyksiä liittyen sekä musiikin tuntien työrauhaan yleisesti että observoitujen oppituntien työrauhaan. Myös luokkien opettajat vastasivat observoituja oppitunteja koskeneisiin kysymyksiin. Aineisto analysoitiin pääasiallisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Laadullisen analyysin tukena käytettiin määrällistä tarkastelua.</p> <p>Musiikin tuntien äänimaailman merkitys korostui oppilaiden hyvän ja huono työrauhan kuvauksissa. Työrauha on musiikin tunneilla hyvä silloin, kun oppilaat osaavat olla juttelematta ja soittamatta tarvittaessa. Huonosta työrauhasta taas kertoo melu, jota syntyy esimerkiksi soittimista sekä yleinen rauhattomuus. Hyvästä työrauhasta kertoo monien oppilaiden mielestä myös aktiivinen osallistuminen oppituntiin. Oppilaiden käyttäytymiseen musiikin tunneilla vaikuttavat eniten sosiaaliset syyt. Lisäksi motivaatiolla ja itsehallinnalla on suuri merkitys työrauhan kannalta. Motivaation yhteydessä soittaminen nousi merkittävään rooliin motivoivana toimintana. Tyttöjen ja poikien tai oppilaiden ja opettajien välillä ei ollut havaittavissa merkittäviä näkemyseroja.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikin tunti, musiikin opetus, työrauha, työrauhahäiriö	
Säilytyspaikka – Depository Opettajankoulutuslaitos, musiikin laitos	

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 HYVÄ TYÖRAUHA .....	7
3 TYÖRAUHAHÄIRIÖT JA NIIDEN SYYT .....	9
3.1 Mitä työrauhahäiriöt ovat? .....	9
3.2 Työrauhahäiriöiden syyt.....	11
4 KOHTI HYVÄÄ TYÖRAUHAA .....	15
4.1 Säännöt ja seuraamukset .....	15
4.2 Oppilaiden itsehallinnan kehittäminen.....	17
4.3 Opiskelu- ja opettamismotivaatio.....	18
4.4 Hyvä ilmapiiri .....	19
5 TYÖRAUHA MUSIIKIN TUNNEILLA .....	21
6 TUTKIMUSASETELMA.....	24
6.1 Tutkimusongelmat.....	24
6.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä .....	25
6.3 Tutkittavien valinta .....	26
6.4 Aineiston kerääminen.....	27
6.5 Aineiston analyysi ja tulosten esittäminen .....	29
7 TULOKSET.....	32
7.1 Oppilaiden käsityksiä hyvästä ja huonosta työrauhasta musiikin tunneilla .....	32
7.1.1 Hyvä työrauha .....	32
7.1.2 Huono työrauha .....	33
7.2 Oppilaiden käsityksiä käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä.....	34
7.2.1 Sosiaaliset tekijät.....	34
7.2.2 Motivaatioon liittyvät tekijät.....	36
7.2.3 Itsehallintaan liittyvät tekijät .....	40
7.3 Oppilaiden ja opettajien näkemysten tarkastelua .....	40
7.3.1 Kuvaukset oppituntien sisällöistä ja työskentelytavoista .....	40
7.2.1 Oppilaiden ja opettajien näkemykset oppituntien työrauhasta.....	41
7.4 Tyttöjen ja poikien näkemysten vertailua .....	44
8 POHDINTA.....	47
8.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa.....	47

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	52
8.3 Jatkotutkimushaasteita .....	55
LÄHTEET.....	57
LIITTEET .....	63
Liite 1: Tutkimuslupakysely.....	63
Liite 2: Kyselylomake oppilaille .....	64
Liite 3: Kyselylomake opettajille .....	66

# 1 JOHDANTO

Olen painiskellut opintojeni aikana sekä opetusharjoitteluissa että sijaisuuksia tehdessäni musiikin tuntien työrauhaongelmien kanssa. Yleinen hälinä, melu ja rauhattomuus tuntuvat olevan musiikin tunneilla hyvin yleisiä ongelmia. Tällöin sekä opettajan että oppilaiden keskittyminen suuntautuu oppimistoiminnan sijasta aivan muihin asioihin. Asia ei koske ainoastaan aloittelevia opettajia, vaan myös monet kokeneet opettajat ovat tuoneet esille musiikin tuntien työrauhan haasteellisuuden.

Tutkimusten mukaan oppilaiden käsityksille työrauhasta on yhteistä se, että työrauha koetaan erittäin tärkeäksi asiaksi (Helamaa 2008, 37; ks. myös Lahelma 2001). Itse olen useaan kertaan kysellyt oppilailta hyvän opettajan ominaisuuksia ja työrauhan ylläpitäminen on noussut jokaisella kerralla ensimmäisten asioiden joukossa esille. Tutkimusten mukaan luokan hyvä hallinta onkin jopa kaikkein tärkein yksittäinen taito, jonka avulla opettaja pystyy tukemaan oppimista (Wang, Haertel & Walberg 1993, Saloviidan 2007, 13 mukaan).

Työrauhalla on siis tärkeä rooli koulumaailmassa, mutta sen ylläpitämistä vaikeuttaa hyvän ja huonon työrauhan määrittelyn epäselvyys. Työrauhasta on toki olemassa runsaasti kirjallisuutta, joka pyrkii selventämään työrauhan olemusta ja hyvin usein antaa käytännön vinkkejä työrauhan saavuttamiseen ja ylläpitämiseen (kts. esim. Charles 2005; Levin & Nolan 2007; Molnar & Lindquist 1994; Morgan 2009; Saloviita 2007). Yksiselitteistä määritelmää ja ohjeistusta ei kuitenkaan ole pystytty muodostamaan eikä se ole mahdollistakaan, sillä työrauha tarkoittaa eri ihmisille ja eri tilanteissa hyvin erilaisia asioita. Myös oppiaineiden väliset erot hankaloittavat yleistä määrittelyä. Spesifimpi oppiainekohtainen työrauhan tarkastelu olisi siis tarpeen, mutta se puuttuu tutkimuksista lähes kokonaan. Omalla kohdallani musiikin tuntien työrauhan haasteet johtuvat osittain juuri siitä, ettei käsitys musiikin tuntien työrauhan erityispiirteistä ole riittävän selkeä. Perinteisesti työrauhaongelmina pidettyjä ääntä ja liikettä syntyy musiikin tunneilla väistämättä ja se on jopa toivottavaa. Rajan vetäminen työrauhaongelmien ja toivotun toiminnan välille ei ole yhtä yksinkertaista kuin esimerkiksi matematiikan tunneilla, joilla toivottu toiminta usein vaatii hiljaisuutta ja paikallaan istumista.

Puutteellinen työrauha aiheuttaa harmia ennen kaikkea oppilaille. Näin ollen oppilaiden mielipiteet tulisi ottaa huomioon määriteltäessä luokan toimintakulttuuria työrauhan osalta.

Oppilaan näkökulmaan on kuitenkin tutkimuksissa keskitytty liian harvoin, vaikka suomalaisessakin tutkimuksissa työrauhaan on pureuduttu useasti alkaen 1970-luvulta (kts. esim. Aho 1974, 1976; Hakkarainen 1977; Mäntyniemi 1975) ja jatkuen tähän päivään. Oppilaidenkin näkemyksiä on toki tutkittu (kts. esim. Erätuuli & Puurula 1990; Kinnunen 2008), mutta suhteessa esimerkiksi opettajan näkökulmasta tehtyihin tutkimuksiin määrä on vähäinen.

Tällä tutkimuksella haluan täyttää kahta edellä kuvailtua aukkoa työrauhatutkimuksen kentällä. Haluan selvittää, mitä erityispiirteitä musiikin tuntien työrauhaan liittyy ja antaa nimenomaan oppilaille mahdollisuuden ilmaista oman näkemyksensä. Haluan tietää, mitä oppilaiden mielestä on hyvä ja huono työrauha musiikin tunneilla ja minkälaiset tekijät vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen. Tämän tiedon avulla opettajien on toivoakseni mahdollista tarttua entistä napakammin musiikin tuntien työrauhan haasteisiin.

Viidennen luokan oppilaille kevätlukukaudella 2012 tehdyn tutkimukseni aineistonkeruun päämenetelmänä käytin kyselyä ja lisämenetelmänä observointia. Tässä raportissa esittelen tutkimuksen antia. Aluksi tarkastelen aiemman tutkimuksen valossa työrauhaa ja työrauhahäiriöitä yleisellä tasolla ja sitten musiikki -oppiaineen näkökulmasta. Tämän jälkeen kerron tarkemmin tutkimukseni toteutuksesta ja esittelen tutkimuksen tulokset. Lopuksi pohdin keskeisimpiä aineistosta nousseita teemoja ja peilaan saatuja tuloksia aikaisempiin tutkimuksiin.

## 2 HYVÄ TYÖRAUHA

Työrauha -termiä käytetään arkikielessä, ikään kuin se tarkoittaisi yksiselitteisesti tietynlaista olotilaa luokkatilanteessa. Arkiajattelussa vallitsee luokan toimintaa koskien tietynlainen ihanne, joka monille tarkoittaa hiljaa paikoillaan istuvia oppilaita. Todellisuudessa työrauha on kuitenkin varsin vaikeasti määriteltävissä, sillä se voi tarkoittaa eri ihmisille ja eri tilanteissa hyvin erilaisia asioita. Käsitteen suhteellisuus on tuotu esille ensimmäisiä kertoja jo 1970-luvulla Kouluhallituksen työrauhaa selvittäneen työryhmän muistiossa (1973).

Erilaiset näkemykset voivat liittyä esimerkiksi luokan äänimaailmaan. Toisen mielestä hyvästä työrauhasta kielii hiljaisuus, kun taas toisen mielestä työrauha voi vallita myös melun keskellä. Deweyn (1966) mukaan luokan hyvää järjestystä on pidetty melkeinpä synonyymina hiljaisuudelle, fyysiselle liikkumattomuudelle sekä liikkeiden ja asentojen jäykälle ja konemaiselle yhdenmukaisuudelle. Lapsikeskeisyyden kannattajana Dewey kritisoi tällaista määritelmää. (Dewey 1966.) Deweyn ajoista koulumaailma on muuttunut entisestään suuntaan, jossa olisi täysin absurdia vaatia hiljaisuutta ja liikkumattomuutta joka tilanteessa. Jo pelkästään opetusmenetelmien monipuolistuminen on muuttanut suuresti luokkatilanteiden olemusta. Oman kokemukseni mukaan vaikuttaa kuitenkin siltä, että monet opettajat mieltävät edelleen työrauhan hiljaisuudeksi ja liikkumattomuudeksi. Joissain yhteyksissä hiljaisuutta ja liikkumattomuutta toki tarvitaankin, mutta näitä vaatimuksia ei tulisi yleistää koskemaan kaikkea opetusta. Saloviita (2007) huomauttaa myös, etteivät hiljaisuus ja liikkumattomuus takaa sitä, että luokassa tapahtuisi oppimista. Häiriintymätön rauhallisuus voi vallita, vaikka kukaan ei varsinaisesti opiskelisi mitään. (Saloviita 2007, 19.)

Myös Charles (2005) kritisoi hiljaisuutta ja tottelevaisuutta korostavia hyvän käytöksen määritelmiä ja esittää sen sijaan määritelmän, joka korostaa sosiaalisia- ja tunnetaitoja. Hänen mukaansa hyvä käytös koulussa on sellaista, jossa oppilaat osoittavat itsehallintaa, vastuullisuutta, avuliaisuutta sekä muiden huomioonottamista ja kunnioittamista. (Charles 2005, 3.) Sosiaaliset- ja tunnetaidot siis heijastuvat oppilaiden käyttäytymiseen ja ovat sitä kautta keskeisessä roolissa työrauhan muotoutumisessa.

Hirsjärvi (1982) esittää työrauhalle mielestäni erittäin kattavan määritelmän. Hänen

mukaansa työrauha tarkoittaa koululuokassa vallitsevaa rauhallista, häiriintymätöntä olotilaa, joka edellyttää jokaiselta sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia. Työrauhan olemus on riippuvainen myös erilaisista opetustilanteista, oppiaineista, oppilaista sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteista. (Hirsjärvi 1982, 196.) Määritelmässä korostuu vahvasti työrauhan kokemisen subjektiivinen luonne.

Työrauhan olemusta on tarkasteltava myös koulutuksen tavoitteiden näkökulmasta. Perusopetuslain (1998/628) mukaan opetuksen tavoite on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Työrauhan tehtävänä on mahdollistaa näiden tavoitteiden toteutuminen (Saloviita 2007, 21). Toisin sanoen työrauha vallitsee luokassa silloin, kun oppiminen on mahdollista. Näin ollen työrauha ei ole pelkästään sitä, että ei häiritse muita luokassa olevia, vaan myös oman oppimisen mahdollistaminen on osa työrauhaa.



### 3 TYÖRAUHAHÄIRIÖT JA NIIDEN SYYT

#### 3.1 Mitä työrauhahäiriöt ovat?

Kuten työrauhan, myös työrauhahäiriöiden määrittelyyn liittyy tulkinnallisuutta. Jonkinlaisen kokonaiskäsitteen muodostaminen ei-toivotusta käytöksestä on kuitenkin tarpeen, sillä sen avulla mahdollistuvat luokan yhteisten toimintatapojen luominen sekä työrauhahäiriöiden tunnistaminen ja niihin puuttuminen tehokkaasti (Levin & Nolan 2007, 22–23). Kirjallisuudessa onkin aikojen saatossa esitetty monenlaisia määritelmiä työrauhahäiriöille.

Feldhusen (1978) on käyttänyt termiä häiritsevä käyttäytyminen, jonka hän määritteli kaikeksi sellaiseksi käytökseksi, joka häiritsee opetusta (Feldhusen 1978, Levinin & Nolanin 2007, 23 mukaan). Määritelmä huomioi onnistuneesti häirinnän tulkinnallisuuden, mutta rajoittuu liiaksi opettajan työskentelyn häiritsemiseen ja sulkee ulkopuolelle oppilaan omaa tai muiden oppimista häiritsevän toiminnan. Levin ja Nolan (2004, 24) täydentävätkin Feldhusenin määritelmää lisäämällä siihen toiminnan, joka loukkaa toisen oikeutta opiskella, aiheuttaa muille psykologista tai fyysistä uhkaa tai tuhoaa ympäristöä. Tämä määritelmä korostaa hyvin vahvasti muita häiritsevää käytöstä. Saloviita (2007) kritisoikin Levinin ja Nolanin määritelmää kapea-alaisuudesta. Määritelmän mukaan esimerkiksi pipon käyttö sisällä tai laiskottelu eivät ole työrauhahäiriöitä, vaikka ne ovatkin koulun sääntöjen vastaista tai oppimista estävää toimintaa. (Saloviita 2007, 22.)

Charles (2005) sen sijaan esittää työrauhalle laajemman määritelmän. Koulumaailman näkökulmasta huonoa käytöstä on hänen mukaansa oppimista tai opettamista häiritsevä, toisia uhkaava tai yhteisön moraalisten, eettisten tai lakisääteisten normien vastainen käytös. (Charles 2005, 3.) Tämän määritelmän mukaan myös esimerkiksi laiskottelu on siis työrauhahäiriö, sillä se häiritsee laiskottelevan oppilaan omaa oppimista. Kuten työrauhan käsitettä tarkasteltaessa todettiin, työrauha vallitsee luokassa silloin, kun oppiminen on mahdollista. Tällöin nimenomaan oppimisen häiriintymisen tulisi olla lähtökohtana määriteltäessä työrauhahäiriöitä.

Charles (2005, 3) painottaa myös työrauhahäiriöiden tilannesidonaisuutta huomauttamalla, että huono käytös on sellaista käytöstä, joka on epäsopivaa siinä ympäristössä ja tilanteessa,

missä se esiintyy. Lawrence, Steed ja Young (1985) esittävät tilannesidonnaisuuteen liittyen näkökulman, jonka mukaan käyttäytyminen ei itsessään ole häiritsevää, vaan se koetaan häiritseväksi tiettyinä aikoina tietyissä paikoissa. Näin ollen häiriöiden kokeminen vaihtelee yksilö- ja tilannekohtaisesti. (Lawrence ym. 1985, 17–19.)

Työrauhahäiriöiden luonnetta on pyritty tutkimuksissa valottamaan myös selvittämällä, millaisia häiriöitä oppilaat ja opettajat kokevat koulussa yleisimmin esiintyvän. Britanniassa ja Australiassa opettajien näkökulmaan keskittyneissä tutkimuksissa yleisimmiksi työrauhahäiriöiksi koettiin puhuminen ilman lupaa, muiden häiritseminen sekä joutilaisuus (Houghton, Wheldall & Merrett 1988; Little 2005; Wheldall & Merrett 1988, Saloviidan 2007, 24–25, mukaan). Kinnunen (2008) kartoitti pro gradu -tutkielmassaan 4. luokan oppilaitten näkemyksiä työrauhahäiriöistä. Tutkimuksessa yleisimmiksi työrauhahäiriöiksi osoittautuivat jutteleminen ja erilaisten äänien tuottaminen oppitunneilla, luokkatoverin työskentelyn keskeyttäminen, oppituntien meteli ja melu sekä käytävällä liikkuvat ihmiset. (Kinnunen 2008, 39–43.) Erätuulen ja Puurulan (1990, 27–29) yläkouluikäisten oppilaitten näkemyksiä kartoittaneessa tutkimuksessa yleisimmiksi työrauhahäiriöiksi mainittiin muutamien oppilaiden häiritsevä käytös sekä oppilaiden epäkohtelias ja nenäkäs käyttäytyminen.

Monissa tutkimuksissa on selvitetty myös, miten yleistä on, että oppilaat kokevat työrauhan luokassa huonoksi. Esimerkkinä mainittakoon Savolaisen (2001, 56) yläkouluikäisille toteuttama tutkimus, jonka mukaan neljännes oppilaista piti luokkansa työrauhaa huonona. Työrauhahäiriöitä vaikuttaa siis olevan runsaasti, mutta Saloviita (2007) huomauttaa, että valtaosa niistä näyttää tutkimusten valossa olevan melko lieviä. Kyse ei myöskään useimmiten ole varsinaisista käyttäytymisongelmista, kuten opettajan haastamisesta, tottelemattomuudesta tai väkivaltaisuudesta, vaan oppilaiden normaalista käyttäytymisestä, joka tosin rikkoo koulun ja luokan sääntöjä. (Saloviita 2007, 24–25.) Omien kokemusteni perusteella uskallan kuitenkin väittää, että myös opettajan haastamista ja tottelemattomuutta esiintyy hyvin paljon. Ehkäpä onkin niin, että tällaiset käyttäytymisongelmat eivät ole niitä yleisimpiä työrauhahäiriöitä, mutta saattavat harvemmin esiintyvänä aiheuttaa lievempiä työrauhahäiriöitä suurempaa hallaa oppilaille ja opettajille. Levinin ja Nolanin (2007, 32) mukaan häiritsevän käytöksen laadun ja määrän lisäksi myös häiriöiden kesto vaikuttaa siihen, miten haitallisia häiriöt ovat.

On kuitenkin sanomattakin selvää, että olivatpa työrauhahäiriöt millaisia tahansa, niin niillä on haitallisia vaikutuksia oppimis- ja opettamisympäristöön. Ensinnäkin työrauhahäiriöt vievät aikaa koulutuksen ensisijaisen tavoitteen eli oppimisen toteutumiselta. Yksi oppimisen periaate on, että oppimista tapahtuu sitä enemmän, mitä enemmän siihen käytetään aikaa (Brophy & Good 1986). Vaikka työrauhahäiriöt veisivät jokaisesta tunnista vain muutaman minuutin, menetetään oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa lukuvuoden aikana merkittävästi (Levin & Nolan 2007, 32–33; Saloviita 2007, 23). Huono työrauha on tutkimuksien mukaan yksi tekijä myös kouluperäisen väsymyksen, stressin ja univaikeuksien syntymisessä (Häggqvist 1999; Häggqvist 2000a, Savolaisen 2001, 36 mukaan).

### **3.2 Työrauhahäiriöiden syyt**

Jotta opettaja voisi puuttua työrauhahäiriöihin, on hänen tiedettävä huonon käytöksen taustalla vaikuttavat syyt ja pyrittävä vaikuttamaan niihin (Charles 2005, 5). Tämä tehtävä ei ole aivan yksinkertainen, sillä työrauhaongelmien taustalla ei ole yhtä yksittäistä syytä, vaan selittäjiä tekijöitä on paljon (Saloviita 2007, 33). Eri toimijat voivat myös olla eri mieltä siitä, mistä häiritsevä käyttäytyminen johtuu. Esimerkiksi Erätuulen ja Puurulan (1990; 1992) tutkimuksissa saatiin tuloksia, joiden mukaan oppilaat kokevat työrauhahäiriöiden johtuvan yleisimmin opettajasta tai opetuksesta. Opettajat taas näkivät näiden tekijöiden olevan harvinaisimpia työrauhahäiriöiden aiheuttajia. (Erätuuli & Puurula 1990; 1992.) Tulosten välillä vallitsee ristiriita, joka kertoo asian subjektiivisuudesta.

Ympäröivä yhteiskunta muokkaa kouluorganisaation ja siellä työskentelevien yksilöiden toimintaa. Saloviidan (2007) mukaan yhteiskunnan nykyinen tila vaikuttaa myös työrauhahäiriöihin. Yhteisöllisen kontrollin väljentyminen sekä arvomaailman hajaantuminen ovat antaneet yksilöille lisää vapauksia, mikä joskus näyttäytyy mm. työrauhahäiriöinä. Koulu ei myöskään ole enää monopoliasemassa tiedon jakamisessa, mikä osaltaan heikentää kouluinstituution arvostusta. Keinoja omien tavoitteiden saavuttamiseen etsitään yhä enemmän myös koulun ulkopuolelta. Muutoksia on tapahtunut myös opettajan ja yleisemminkin aikuisten auktoriteettiasemassa. (Saloviita 2007, 34.)

Yhteiskunnan muutokset heijastuvat myös perheiden elämään. Oppilaan kotitilanne taas

vaikuttaa hyvin suurella määrällä hänen käyttäytymiseensä. Erätuulen ja Puurulan (1992, 21) mukaan opettajat pitävät kotien kasvatustyön puutteellisuutta jopa yleisimpänä syynä työrauhahäiriöihin. Tätä näkemystä tukee tutkimustulos, jonka mukaan käytöshäiriöisten oppilaiden kotitaustoissa oli tiettyjä yhtäläisyyksiä verrattuna moitteettomasti koulutyönsä hoitavien oppilaiden kotitaustaan. Työrauhahäiriöitä aiheuttavien oppilaiden perheissä esiintyi muita useammin esimerkiksi puutteita kasvatusotteessa, välinpitämättömyyttä tai vihamielisyyttä lasta kohtaan, perheenjäsenten suhteiden etäisyyttä sekä vaikeutta keskustella perheen tai lapsen ongelmista. (Levin & Nolan 2007, 53.)

Kodin ongelmat saattavat tuottaa lapselle kokemuksen, ettei kukaan välitä hänestä. Järventien (2000) tutkimuksen mukaan tällaiseen kokemukseen johtavia tekijöitä ovat esimerkiksi unen- ja ravinnonpuute, turvattomuus ja yksinäisyys. Tällaisten lasten kohdalla koulumenestys heikentyy, riski koulukiusaamiseen niin kiusatun kuin kiusaajankin roolissa kasvaa eikä lapsi toimi koulussa niin kuin pyydetään. (Järventie 2000, 147.)

Kotitilanne heijastuu myös lapsen itsetuntoon. Hyvän itsetunnon omaava yksilö suhtautuu itseensä pääosin positiivisesti, luottaa itseensä, arvostaa itseään ja muita, pitää omaa elämäänsä arvokkaana, osaa tehdä itsenäisiä ratkaisuja ja sietää myös epäonnistumisia ja pettymyksiä (Keltikangas-Järvinen 2003, 17–23). Mikäli perhe, opettajat ja muu yksilöä ympäröivä yhteisö eivät kykene tarjoamaan hyvän itsetunnon rakennusaineita, pyrkii yksilö herkästi saavuttamaan niitä negatiivisilla keinoilla (Levin & Nolan 2007, 64).

Ihmisellä on luontainen tarve tavoitella käyttäytymisellään sosiaalista hyväksyntää, joten häiritsevä käyttäytyminenkin voi johtua sosiaalisen hyväksynnän hakemisesta. Luokkatovereiden tai opettajan huomiota tavoittelevia oppilaita on kouluissa hyvin paljon. (Levin & Nolan 2007, 61.) Schmuck ja Schmuck (2001) muistuttavatkin, miten suuri merkitys luokan sosiaalisella ilmapiirillä on. Koululuokka muodostaa kiinteän sosiaalisen yhteisön, jonka jäsenet ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään. Etäinen, kilpailuhenkinen tai vihamielinen sosiaalinen ilmapiiri voi aiheuttaa levottomuutta, epä mukavuutta ja jopa heikentää oppilaiden älyllistä kehittymistä. (Schmuck & Schmuck 2001, 40–41.)

Edellä esiteltyjen tekijöiden vaikutusta koulukäyttäytymiseen voidaan selittää esimerkiksi Maslowin (1962) tarvehierarkiamallin (kuvio 1) avulla. Mallin mukaan ylempien tasojen tarpeet tulevat ajankohtaisiksi vasta sitten, kun alimpien tasojen tarpeet on tyydytetty.

Uusien asioiden oppiminen on itsensä toteuttamista eli koulutyöhön liittyvät tarpeet ovat hierarkian ylimmällä tasolla. Näin ollen on aivan luonnollista, että oppilas ei ole kiinnostunut oppimisesta, mikäli esimerkiksi fysiologisia tai turvallisuuden tarpeita on tyydyttymättä. (Kts. esim. Levin & Nolan 2004, 52–53; Saloviita 2007, 34–35.) Turvallisuuden tarve voi olla uhattuna myös koulupäivän aikana. Esimerkiksi ujolle oppilaille erilaiset esiintymistilanteet vaikkapa musiikin tunneilla saattavat aiheuttaa turvattomuuden tunnetta.



*Kuvio 1. Maslowin tarvehierarkia*

Usein ajatellaan, että työrauhahäiriöitä aiheuttavat oppilaat. On kuitenkin erittäin olennaista huomioda, että opettajakin voi olla työrauhahäiriöiden aiheuttaja. Hän häiritsee työrauhaa silloin, kun ei puutu luokassa esiintyviin häiriöihin riittävän tehokkaasti tai toisaalta puuttuu häiriöihin sellaisilla menettelytavoilla, jotka aiheuttavat luokkaan lisää häiriötä. Opettaja häiritsee työrauhaa myös silloin, kun hän hukkaa oppimiseen käytettävissä olevaa aikaa esimerkiksi myöhästelemällä tunneilta. (Saloviita 2007, 23.)

Opettaja vaikuttaa työrauhaan myös opetuksen tason kautta. Haavio (1948, 29) totesi, että heikkolaatuinen opetus heikentää opettajan auktoriteettia ja sitä kautta aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Myös Saloviita (2007, 42) pitää puutteellista opetusta syynä moniin työrauhahäiriöihin. Opetuksen tasoa voidaan arvioida esimerkiksi sen perusteella, miten motivoivaa opetus on. Levinin ja Nolanin (2007) mukaan on hyvin luonnollista, että jos opettaja ei tiedä, mikä oppilaita motivoi eikä siten muuta opetusmenetelmiä oppilaiden motivaatiota vahvistaviksi, oppilaat turhautuvat. Turhautumisesta taas seuraa tylsistymistä ja keskittymisen suuntautumista muihin asioihin, mikä johtaa häiritsevään käyttäytymiseen.

(Levin & Nolan 2007, 47.) Turhautuminen ja siitä seuraava häiritsevä käyttäytyminen voi johtua myös erilaisista oppimisen vaikeuksista tai kehityksen viivästymisestä. Tällöin oppilaan aiheuttamat työrauhaongelmat voivat johtua myös esimerkiksi sääntöjen tai itsehallinnan tavallista hitaammasta oppimisesta (Saloviita 2007, 41).

Työrauhahäiriöt voivat liittyä myös opettajan ja oppilaiden väliseen luottamuspulaan. Lawrence ym. (1985) ovat todenneet, että lyhytaikaisten sijaisten tunneilla työrauhahäiriöitä esiintyy erityisen paljon. Häiriöitä kuitenkin ilmenee pidempiaikaistenkin opettajien tunneilla silloin, kun he eivät ole saavuttaneet oppilaiden luottamusta. (Lawrence ym. 1985, 20–21.) Tällöin oppilaat eivät tunne oloaan turvalliseksi, mikä saattaa johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Saloviidan (2007, 37) mukaan turvallisuuden tunnetta lisää se, että opettajan asenteista välittyy oikeudenmukaisuus, luottamus ja kunnioitus oppilaita kohtaan sekä huolenpito.

Myös konkreettisemmat oppimisympäristöön liittyvät tekijät saattavat aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi liian suuret opetusryhmät sekä puutteet luokan fyysisessä toimintaympäristössä (Erätuuli & Puurula 1990, 39; 1992, 21).

## 4 KOHTI HYVÄÄ TYÖRAUHAA

Hyvän työrauhan luominen on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä. Kuten edellä on todettu, työrauhalle ja työrauhahäiriöille ei kuitenkaan ole yksiselitteistä määritelmää. Tällöin voidaan todeta, ettei ole myöskään olemassa yhtä ainoaa tapaa luoda kouluun ja luokkaan hyvä työrauha. On myös huomattava, että työrauhaongelmiin vaikuttavat monet sellaisetkin syyt, joihin opettaja ei suoranaisesti voi vaikuttaa. Hyvän työrauhan luomiseen liittyy siis monia haasteita.

Alan kirjallisuudessa esitetään opettajille runsaasti käytännön vinkkejä ja jopa kohta kohdalta eteneviä ohjelmia työrauhahäiriöiden ehkäisemiseen ja työrauhan ylläpitämiseen (kts. esim. Levin & Nolan 2007; Molnar & Lindquist 1994; Morgan 2009; Saloviita 2007). Hyvän luokanhallinnan lähtökohtana onkin, että opettaja tuntee ja ymmärtää luokanhallintaa koskevia tutkimuksia ja teorioita (Salo 2009, 118). Aihetta koskevasta kirjallisuudesta saa hyviä ja toimiviksi havaittuja vinkkejä, mutta itselleen ja oppilasryhmälle parhaan polun hyvän työrauhan luomiseen opettaja muodostaa itse. Saloviita (2007, 50) toteaa, että työrauhajärjestelmän luomisessa on kyse opettajan omaan kasvatustilanteeseen nojaavista moraalisista valinnoista.

Hyvää työrauhaa edistävät toimet jakautuvat ennaltaehkäiseviin ja korjaaviin toimiin. Molempien hallinta on tärkeää, mutta nimenomaan ongelmien ennaltaehkäisemisen tiedoissa ja taidoissa on monilla opettajilla puutteita. Opettajat hallitsevat paremmin korjaavat toimet ja keskittyvät käyttämään niitä sen sijaan, että pyrkisivät vähentämään ongelmien ilmenemistä etukäteen. (Jones & Jones 2007, 71.) Tästä syystä keskityn seuraavissa luvuissa esittelemään sellaisia kirjallisuudessa keskeisimmiksi katsottuja hyvän työrauhan perusedellytyksiä, jotka ennen kaikkea ennaltaehkäisevät työrauhahäiriöiden esiintymistä.

### 4.1 Säännöt ja seuraamukset

Ensimmäinen askel kohti parempaa työrauhaa on opettajien ja oppilaiden selkeä yhteinen käsitys siitä, millaista työrauhaa luokassa vaaditaan. Luokassa toimivat henkilöt voivat pyrkiä toimimaan odotusten mukaisesti vasta sitten, kun he tietävät mitä heiltä odotetaan. Kuten edellä on todettu, työrauha ei tarkoita jokaiselle ihmiselle ja jokaisessa tilanteessa

samanlaista toimintaa, jolloin yhteisen ymmärryksen syntymiseen on kiinnitettävä erikseen huomiota. Tämän ymmärryksen avulla mahdollistuu luokan sääntöjen luominen sekä huonon käytöksen tunnistaminen ja siihen puuttuminen tehokkaasti (Levin & Nolan 2007, 22–23). Opettajan tulisikin kartoittaa myös oppilaiden näkemyksiä siitä, millaisessa ilmapiirissä he pystyvät parhaiten keskittymään ja oppimaan, sillä oppilaiden osallistuminen sääntöjen luomiseen lisää niihin sitoutumista (Saloviita 2007, 78).

Sääntöjen asettamiseen velvoittaa myös laki. Perusopetuslaissa (1998) todetaan, että ”opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut koulussa sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä koulu yhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä”. Lähtökohtana siis on, että koko koulussa tulisi olla voimassa samat säännöt. Työrauhaa tukevan toimintakulttuurin luominen pelkästään omaan luokkaan ei siis riitä, vaan koko koulun linjan tulisi olla yhtenäinen. Aktiivista ja tietoista työtä onkin tehtävä yhteen hiileen puhaltaen aina lukuvuoden ensimmäisestä päivästä alkaen kaikkina koulukuukausina (Sigfrids 2009, 93–94). Erityisen suuri merkitys työrauhalle on lukuvuoden ensimmäisillä päivillä. Jos sääntöjä ei muodosteta eikä niiden noudattamista aleta vaatia heti, saattaa kouluun tai luokkaan muodostua ei-toivottu toimintakulttuuri, josta on haasteellista opetella pois. (kts. esim. Cothran, Kulinna & Garrahy 2003, Brophy & Good 1986.)

Työrauhan kannalta ihanteellisessa koulussa on selkeiden ja yhdessä opeteltujen sääntöjen lisäksi myös välittömät, johdonmukaiset ja ennakoitavissa olevat seuraamukset (Sigfrids 2009, 93). Opettajan tulisikin käyttää seuraamusten suunnitteluun vähintään yhtä paljon aikaa kuin sääntöjen suunnitteluun (Levin & Nolan 2007, 149). Seuraamusten on hyvä olla loogisesti ei-toivottuun tekoon liittyviä ja oppilasta on varoitettava niistä ennen seuraamuksen antamista. Tällöin oppilaalla on mahdollisuus tehdä tietoinen ja itsenäinen valinta. (Saloviita 2007, 111–112.) Erittäin tärkeää on, että opettaja toteuttaa seuraamukset, sillä pelkkä uhkailu vie oppilaiden luottamuksen opettajaan, eivätkä he enää kuuntele opettajan ohjeita ja määräyksiä (Cothran ym. 2003, 438).

Koulujen ja oppilaitosten mahdollisuus käyttää erilaisia rangaistuksia ja kurinpitovaltaa on yksi keino työrauhan ylläpitämiseen. Mikäli oppilas ei käyttäydy perusopetuslain ja koulun omien järjestyssääntöjen edellyttämällä tavalla, voidaan hänelle antaa rangaistus. Rangaistuksien antamista ohjaavat sekä laki että eettiset periaatteet. Arajärven ja Aalto-Setälän (2004, 158–159) mukaan oppilasta rangaistaessa tulee noudattaa yleisiä



oikeusturvaa koskevia periaatteita eli esimerkiksi asianomaisen kuulemista, esteettömyyttä, julkisuutta ja laillisuutta koskevia periaatteita. Myös perusopetuslaki (1998/628) ohjeistaa mm. jälki-istunnon, kirjallisen varoituksen, luokasta poistamisen ja erottamisen käyttöä rangaistuskeinoina.

On hyvä muistaa, että sääntöjen ja seuraamusten sisäistäminen ei tapahdu hetkessä. Oppilaat tarvitsevat niiden oppimisessa, kuten muidenkin asioiden oppimisessa, harjoittelua ja palautetta onnistumisesta. (Levin & Nolan 2007, 157.) Tähän harjoitteluun kannattaa käyttää aikaa, sillä hyvin suunnitellut ja sisäistetyt säännöt tukevat työrauhan lisäksi oppimista ja opettamista ja edistävät oppilaiden turvallisuuden tunnetta koulussa (Levin & Nolan 2007, 146).

## **4.2 Oppilaiden itsehallinnan kehittäminen**

Opettaja voi toiminnallaan olla avainasemassa hyvän työrauhan muotoutumisessa. On kuitenkin muistettava, että opettaja ei voi yksin luoda luokkaan hyvää työrauhaa, vaan todellinen työrauha syntyy vasta oppilaiden sisäisen kontrollin kehittymisen myötä. Koskenniemi onkin todennut jo vuosikymmeniä sitten, että työrauhan tulee aina liittyä oppilaan itsehallinnan kehittämiseen (Koskenniemi & Hälinen 1972, 246). Myös Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (1952, 13, 24) kehoitetaan opettajia totuttamaan oppilaansa huolehtimaan työrauhan säilymisestä omakohtaisesti. Työrauhan ei siis tulisi syntyä ulkopuolisen kontrollin seurauksena, vaan jokaisen yksilön vastuullisesta toiminnasta. Tähän velvoittaa myös perusopetuslaki (1998/628), jonka mukaan oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyttävä asiallisesti. Vastuu työrauhan antamisesta on siis ensisijaisesti oppilaalla.

Saloviidan (2007) mukaan vastuullisuutta ja itsehallintaa opitaan, kun oppilaille on mahdollisuus tehdä itsenäisiä valintoja ja nähdä valintojensa seuraukset. Liiallista ulkoista kontrollia ja ulkoa päin asetettuja rangaistuksia tulisi välttää, sillä ne saattavat estää oppilaan kehittymistä. (Saloviita 2007, 21.) Oppilaiden itsehallinnan kehittämistä tulisikin pitää tavoitteena, jota kohti edetään hiljalleen. Taidot eivät kehity hetkessä ja vuoden 1952 komiteamietinnössä (1952, 24) todetaan jopa, että aina itsehallinnan saavuttamiseen ei ole edes edellytyksiä eikä se siten kaikissa luokissa onnistu. Tämä saattaa olla nykypäivänäkin osittain totta, mutta kehitystä voi varmasti tapahtua jokaisessa luokassa ja jokaisen

oppilaan kohdalla. Opettajan tulisikin tietoisesti pyrkiä toimimaan niin, että oppilaiden itsehallinnan taidot kehittyvät ja pitää oppilaiden itsehallinnan kehittymistä tavoitteena, jota kohti edetään hiljalleen.

### 4.3 Opiskelu- ja opettamismotivaatio

Arajärven ja Aalto-Setälän (2004) mukaan työrauhan ei tulisi olla rangaistusten ja rangaistusuhan avulla ylläpidettävä olotila. Sen sijaan tärkein ja periaatteellisesti kestävin menetelmä on luoda opetuksesta tai muusta toiminnasta siinä määrin kiinnostavaa ja haluttua, että koulussa työskentelevien mielenkiinto suuntautuu siihen. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157.) Myös Levinin ja Nolanin (2007, 114) mukaan yksi tehokkaimmista keinoista ennaltaehkäistä työrauhaongelmia on motivaation lisääminen oppilaissa. Suomalaisen opettajien tulisi kiinnittää oppilaiden motivoimiseen aivan erityistä huomiota, sillä juuri motivaatioon ja kouluviihtyvyyteen liittyvissä asioissa on Suomen koulujärjestelmässä paljon kehitettävää. Tiedollisten oppimistulosten saavuttamisessa peruskoulumme on onnistunut hyvin, mutta suomalaiset koululaiset viihtyvät koulussa huonosti moniin muihin maihin verrattuna (Kannas ym. 1995; Samdal ym. 1998).

Opettajan on tiedettävä, mikä motivoi oppilaita ja suunniteltava opetusta tämän tietämyksen pohjalta (Charles 2005, 5). Eri oppilaita motivoivat erilaiset asiat, mutta Levin ja Nolan (2007) esittävät myös joitain yleisiä periaatteita siitä, millaisia asioita opettajan on hyvä huomioida pyrkiessään edistämään hyvää oppimismotivaatiota. Heidän mukaansa opetuksen sisältöjä tulee linkittää mahdollisimman paljon oppilaiden omaan elämismaailmaan. Myös opetusmenetelmien vaihtelevuus edistää hyvää motivaatiota etenkin, jos menetelmät mahdollistavat myös oppilaiden perustarpeiden, kuten sosiaalisten tarpeiden tyydyttymisen. Annettujen tehtävien tulee olla sopivan haasteellisia, jolloin oppilailla on mahdollisuus saada vahvoja onnistumisen kokemuksia. Motivaatiota edistää myös taitavasti annettu palaute ja kannustus. (Levin & Nolan 2007, 114–118.)

Oppilaiden motivaatiolle luo pohjaa myös opettajan motivaatio saada aikaan todellista oppimista. Opettajalla on oltava työhönsä tutkiva ja reflektiivinen ote, jonka myötä hän pyrkii kehittämään opetustaan mahdollisimman laadukkaaksi. Opettajan tulee selittää asiat selkeästi, varmistaa asian ymmärtäminen, vaatia oppilailta sekä ohjattua että itsenäistä harjoittelua ja antaa palautetta oppimisesta (Levin & Nolan 2007, 112–113). Myös

opettajan oma innostuneisuus vaikuttaa merkittävästi luokassa vallitsevaan työrauhaan (Salo 2009, 112). Opettajan on tärkeää muistaa, että opetuksen laatu on asia, jota hän pystyy työssään kehittämään. Hyvä opetus voi parhaimmillaan korjata myös sellaisten taustatekijöiden vaikutusta, joihin opettaja sen sijaan ei pysty itse vaikuttamaan. (Saloviita 2007, 42.)

#### 4.4 Hyvä ilmapiiri

Sigfridsin (2009, 93) mukaan paras kivijalka hyvälle työrauhalle on turvallisessa ja viihtyisässä koulussa, missä oppiminen, opettaminen ja kasvaminen ovat mahdollisia toinen toistaan kunnioittavassa ja arvostavassa ilmapiirissä. Myönteisen ilmapiirin luomisella voidaan siis parantaa merkittävästi työrauhaa. Jones ja Jones (2007, 71) pitävät myönteisen ilmapiirin luomista jopa ensiarvoisen tärkeänä työrauhahäiriöiden ennaltaehkäisemisen menetelmänä.

Hyvän ilmapiirin vaikutus työrauhaan liittyy läheisesti motivaatioon. Koulussa vallitseva hyvä henki, opettajien ja oppilaiden tunne työnsä tärkeydestä sekä viihtyminen koulussa edesauttavat hyvää motivaatiota ja sitä kautta hyvää työrauhaa (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157). Maslowin (1962) tarvehierarkiaan viitaten voidaan sanoa, että luomalla koulusta turvallisen ja perustarpeiden tyydyttymisen kannalta suotuisan paikan, opettaja voi auttaa oppilasta kipuamaan hierarkian ylemmille tasoille ja mahdollistaa kiinnostuksen suuntautumisen koulutyöhön (kts. luku 3.2).

Oppilaiden välisten suhteiden näkökulmasta hyvälle ilmapiirille luo pohjaa yhdessä työskenteleminen. Kun oppilaat pääsevät tekemään yhteistyötä toistensa kanssa, he oppivat tuntemaan toisensa ja näin luokasta kehittyy tiiviimpi yhteisö, jossa jokaisen on kannettava vastuu ja hyväksyttävä erilaiset yksilöt. Nämä sekä muut vuorovaikutuksessa tarvittavat sosiaaliset taidot kehittyvät yhdessä työskentelemisen seurauksena. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.)

Hyvä ilmapiiri muotoutuu myös oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen pohjalta. Charlesin (2005) mukaan opettajan tulee kohdella oppilaitaan kunnioittavasti, sillä opettajan suhtautuminen oppilaisiin vaikuttaa siihen, miten oppilaat puolestaan suhtautuvat opettajaan. Jos opettaja esimerkiksi puhuu oppilaalle loukkaavaan tai

vähättelevään sävyyn, voi seurauksena olla huono käytös. (Charles 2005, 6.)

Vuorovaikutussuhteiden lisäksi ilmapiiriin vaikuttaa myös koulun ja luokan fyysinen toimintaympäristö. Levinin ja Nolanin (2007) mukaan oppimisen kannalta optimaaliset olosuhteet vähentävät häiritsevää käyttäytymistä. Opettajien tulisikin kiinnittää huomiota esimerkiksi luokan valaistukseen, lämpötilaan, sisustukseen ja istumajärjestykseen. (Levin & Nolan 2007, 143–145.)

## 5 TYÖRAUHA MUSIIKIN TUNNEILLA

Monet opettajat kokevat musiikin tunneista suurimman osan kuluvan luokan hallintaan musiikillisen toiminnan sijaan (Reese 2007, 28). Osittain tämä saattaa johtua puutteista opettajien koulutuksessa: Merrion (1980, 48) on todennut jo vuosikymmeniä sitten, että monilla musiikin opettajaopiskelijoilla on hyvät sisällölliset tiedot ja taidot, mutta luokan hallinnan taidoissa on puutteita. Lisäksi työrauhaongelmien määrään vaikuttaa oppiaineen luonne. Musiikin opettamiseen ja oppimiseen liittyy tiettyjä erityispiirteitä, jotka aiheuttavat haasteita työrauhan ylläpitämiselle.

Vaikka musiikin tunnit eroavat työrauhan kannalta muista oppitunneista, on aihetta tutkittu hyvin vähän. Suomessa aiheesta on tehty yksi pro gradu -tutkielma (Halminen & Untamala 1993), jossa selvitettiin opettajien kokemuksia työrauhaongelmista seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tutkimuksen mukaan opettajat pitävät yleisimpinä ongelmina sopimatonta käytöstä sekä ongelmia asenteessa ja motivaatiossa. Työtavoilla tai tunnin aiheella ei opettajan kokemusten mukaan ole merkitystä työrauhan kannalta. (Halminen & Untamala 1993, 59–65.)

Lindström (2011) on tutkinut yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia musiikin tunneista yleisesti. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat kokevat musiikin hyvin erilaiseksi oppiaineeksi muihin aineisiin verrattuna. Tämän kokemuksen syntymiseen vaikuttaa keskeisesti se, että musiikin tunneilla saa käyttäytyä vapaammin: rennompi ja äänekkäämpi käyttäytyminen on oppilaiden mukaan musiikin tunneilla sallittua ja jopa suotavaa. (Lindström 2011, 171.) Lähtökohtaisesti tietynlainen rentous on tietenkin hyvä asia, mutta se myös tekee toivotun ja ei-toivotun käyttäytymisen välisestä rajasta häilyvän, mikä taas hankaloittaa työrauhan ylläpitämistä.

Musiikissa, kuten muissakin taito- ja taideaineissa, opetuksen tulisi herätellä ja ylläpitää oppilaissa luovuutta sekä antaa tilaa oppilaan yksilöllisille reaktioille. Näiden tavoitteiden yhdistäminen hyvin organisoituun ja koko oppilasryhmää aktivoivaan oppituntirakenteeseen voi tuntua haastavalta tai jopa mahdottomalta. (Merrion 1980, 48.) Opettajan pitäisi siis löytää kultainen keskitie yksilön vapaan ilmaisun ja toiminnan rajoittamisen välille.

Yksi tekijä, jonka kautta musiikin tuntien työrauhaa on syytä tarkastella, on melu.

Aiemmin on todettu, että hyvä työrauha ei välttämättä tarkoita hiljaisuutta. Musiikin tuntien äänimaailma on poikkeuksellinen, koska musiikki itsessään on ääntä, jota on tavoitteena tuottaa esimerkiksi laulaen ja soittaen. Hiljaisuutta vaaditaankin musiikin tunneilla ehkäpä harvemmin kuin muilla tunneilla. Melua taas syntyy musiikin tunneilla aika ajoin väistämättä esimerkiksi kovaa ääntä tuottavista soittimista. Melu on koulumaailmassa ylipäätään varsin yleinen ongelma. Viljasen (1989) oppilaitosten ääniolosuhteita selvittäneen tutkimuksen mukaan noin 40 % opettajista kokee työympäristössä esiintyvän häiritseviä meluongelmia. Musiikin tunneilla luvun voi kuvitella olevan oppiaineen erityisluonteesta johtuen vieläkin suurempi.

Musiikin tuntien työrauhan ylläpitämiseen liittyy haasteita, mutta toisaalta musiikki saattaa itse asiassa olla työrauhaa edistävä voima. Jacksonin ja Joycen (2003) mukaan musiikki eri muodoissaan mm. elävöittää opetusta ja tekee siitä mielenkiintoista sekä edistää oppimista ja yhteistyötaitoja. Parhaimmillaan musiikilliset kokemukset voivat olla oppilaille terapeuttisia. Näiden tekijöiden välityksellä musiikki voi parantaa työrauhaa ja se onkin jopa yksi tehokkaimmista välineistä hallita luokkaa ja pitää yllä hyvää työrauhaa. (Jackson & Joyce 2003, 6–7.) Musiikki voi siis esimerkiksi kuuntelun kautta edesauttaa hyvää työrauhaa myös muilla kuin musiikin oppitunneilla.

Musiikin voima ja erityisesti yhdessä musisoimisen voima on tunnustettu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004), joissa todetaan, että yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja. Näitä ovat esimerkiksi vastuullisuus sekä erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen. (POPS 2004, 232.) Hyvät sosiaaliset taidot taas edistävät hyvää työrauhaa.

Myös Morrison (2008) katsoo musiikin olevan tehokas keino minimoida työrauhahäiriöiden määrää. Hänen mukaansa syy löytyy motivaatiosta, sillä useimmiten lapset ja nuoret nauttivat musiikista. Musiikin tunteihin onkin hyvä sisällyttää mahdollisimman paljon musiikillista toimintaa, jolloin aktiivisuus ja mielenkiinto pysyvät yllä. (Morrison 2008, 242.) Myös Reese (2007, 28) kehottaa opettajia hyödyntämään musiikin vangitsevuutta esimerkiksi käyttämällä musiikkia viestinnän välineenä musiikin tunneilla.

Morrison (2008) kuitenkin huomauttaa, ettei kaikki musiikki tietenkään ole motivoivaa. Koulussa saadut musiikilliset kokemukset voivat olla oppilaille uusia ja tuntemattomia,

jolloin ne eivät aina tunnu oppilaista mieluisilta. Myös turhautuminen musiikillisen toiminnan aikana on hyvin luonnollista, sillä musiikki on välillä melko haastavaa. Musiikkikasvattajien tehtävä onkin huolehtia siitä, että oppilaat saavat musiikin tunneilla myös onnistumisen kokemuksia. (Morrison 2008, 243.) Onkin tärkeää, että musiikinopetuksen sisällöt ovat niin musiikkityylien kuin työskentelytapojenkin osalta monipuoliset. Musiikin opetuksen monipuolisuus on keskeinen teema myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 232–234).

## 6 TUTKIMUSASETELMA

### 6.1 Tutkimusongelmat

Kiinnostukseni työrauhan tutkimiseen on herännyt monien vuosien aikana niiden haasteiden myötä, joita olen itse kokenut työrauhan ylläpitämisen tiimoilta. Omien ja monien jututtamieni opettajien kokemusten mukaan nämä haasteet korostuvat musiikin tunneilla. Oppiaineen luonteeseen liittyy monia sellaisia erityispiirteitä, joiden johdosta musiikin tuntien työrauhaa on hyvä pysähtyä tarkastelemaan oppiainekohtaisesti. Musiikin tuntien työrauhaa ei kuitenkaan ole yhtä opettajien näkökulmasta tehtyä pro gradu - tutkielmaa (Halminen & Untamala 1993) lukuun ottamatta tutkittu aikaisemmin. Tutkimuksellani haluan valottaa musiikin tuntien työrauhan erityispiirteitä.

Työrauha on ensisijaisesti oppilaiden oppimista edistävä tai jarruttava asia, joten on ensisijaisen tärkeää huomioida oppilaiden näkemykset työrauhaan liittyen. Oppilaiden ajatuksia työrauhasta on selvitetty aikaisemminkin kasvatustieteellisen tutkimuksen kentällä (kts. esim. Erätuuli & Puurula 1990; Kinnunen 2008), mutta erityisesti musiikin tuntien työrauhaan ei ole aikaisemmin perehdytty. Tämän tutkimuksen tarkoitus onkin saada kuvaa siitä, millaista musiikin tunneilla pitäisi oppilaiden itsensä mielestä olla, jotta he saisivat rauhan oppia.

Tutkimuksen toisena päätarkoituksena on kartoittaa niitä syitä, jotka oppilaiden mielestä saavat heidät häiritsemään musiikin tunnin työrauhaa tai olemaan häiritsemättä sitä. Erityisen huomion kohteena on oppiaineen mielekkyyden ja motivaation vaikutus työrauhaan. Tiedostamalla, millaiset asiat vaikuttavat oppilaan käyttäytymiseen, voi opettaja ymmärtää paremmin oppilaiden käytöstä. Tämän tiedon pohjalta opettajan on mahdollista luoda tuloksellisesti luokkaan hyvää työrauhaa.

Arkikokemuksen perusteella vaikuttaa siltä, että tytöt ja pojat käyttäytyvät musiikin tunneilla keskimäärin hieman eri tavoilla. Mielenkiintoni kohdistuukin tässä tutkimuksessa myös siihen, millaisia työrauhaa koskevia näkemyseroja sukupuolten välillä on. Tutkimuksessa sivutaan myös oppilaiden ja opettajien näkemysten suhteutumista toisiinsa. Opettajan näkökulma jätetään kuitenkin vähemmälle huomiolle, sillä haluan pitää pääpainon oppilaiden näkemyksissä.



Tutkimusta ohjasivat kootusti seuraavat tutkimusongelmat:

1. Millainen on oppilaiden mielestä hyvä työrauha musiikin tunneilla?
2. Millainen on oppilaiden mielestä huono työrauha musiikin tunneilla?
3. Millaiset tekijät saavat oppilaiden näkemysten mukaan heidät häiritsemään työrauhaa tai olemaan häiritsemättä sitä?
4. Miten tyttöjen ja poikien näkemykset eroavat toisistaan?
5. Miten oppilaiden työrauhaan liittyvät näkemykset suhteutuvat opettajan näkemyksiin?

## **6.2 Laadullinen tutkimusmenetelmä**

Tutkimusotteeni on laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisen tutkimuksen keinoin voidaan tuottaa yksityiskohtaista ja rikasta tietoa pienistäkin aineistoista. Tilastollisten yleistysten sijaan pyritään jonkin ilmiön tai tapahtuman mahdollisimman kokonaisvaltaiseen kuvailuun, ymmärtämiseen ja tulkintaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tällöin tutkittavaa kohdetta ja tutkittavien ajatuksia voidaan ymmärtää syvällisesti (Patton 2002).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada mahdollisimman syvälinen käsitys oppilaiden mielipiteistä musiikin tuntien työrauhaan liittyen. Oppilaat ovat ihmisryhmä, joka ei useinkaan saa ääntään kuuluville. Laadulliset menetelmät tarjoavat mahdollisuuden tuoda myös tällaisten toimijaryhmien ääntä kuuluviin (Hakala 2010, 21). Käytettävät menetelmät ovat sellaisia, että tutkittavien näkökulma ja ääni pääsevät esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisena kuin se on eli manipuloi tutkimustilannetta mahdollisimman vähän. Tällöin puhutaan myös naturalistisesta otteesta. (Eskola & Suoranta 2008, 16.)

Oppilaiden näkemyksiä musiikin tuntien työrauhasta ei ole aikaisemmin tutkittu, jolloin ennako-olettamuksia ei periaatteessa ole. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tällaiseen tutkimusasetelmaan hyvin, sillä pyrkimyksenä on pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tällöin

puhutaan myös hypoteesittomuudesta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. On kuitenkin otettava huomioon, että jokaisella tutkijalla on jonkin asteisia olettamuksia tutkimuksensa mahdollisista tuloksista, sillä havaintomme ovat aina latautuneet aikaisemmillä kokemuksillamme. Nämä olettamukset on kuitenkin pyrittävä tiedostamaan ja minimoimaan niiden vaikutukset tutkimustuloksiin. (Eskola & Suoranta 2008, 19–20.)

Edellä mainitut laadulliselle tutkimusotteelle ominaiset piirteet asettavat tiettyjä vaatimuksia aineistonkeruumenetelmälle. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston on oltava sellaista, että sitä on mahdollista tarkastella monin eri tavoin monelta kantilta ja itsestään selviltäkin vaikuttavia näkökulmia problematisoiden (Alasuutari 2011, 83–84). Pelkistetyimmillään laadullisella aineistolla tarkoitetaan aineistoa, joka on ilmiänsuultaan tekstiä (Eskola & Suoranta 2008, 15). Aineisto voi olla valmiiksi tekstimuodossa tai esimerkiksi suullisesta aineistosta litteroimalla tekstiksi tuotettua. Yleisimpiä aineistonkeruun menetelmiä ovat haastattelu, havainnointi sekä erilaisiin dokumentteihin, kuten kyselyihin, päiväkirjoihin tai kirjeisiin perustuva tieto (Patton 2002, 4).

### **6.3 Tutkittavien valinta**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien valinnassa on olennaista kiinnittää huomiota määrän sijasta laatuun. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tärkeää on, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Näin ollen tiedonantajien valinnan ei tule olla satunnaista, kuten määrällisessä tutkimuksessa usein on, vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86.) Tutkittavat edustavat tiettyä joukkoa, jotka ovat tavalla tai toisella tutkittavan aiheen asiantuntijoita. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin usein harkinnanvaraisen otannan sijaan harkinnanvaraisesta näytteestä (Eskola & Suoranta 2008, 18).

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää oppilaiden mielipiteitä musiikin tuntien työrauhasta, jolloin tutkimusjoukon tulee luonnollisesti koostua oppilaista. Päädyin kartoittamaan vain yhden luokka-asteen oppilaiden näkemyksiä tutustuttuani Kinnusen (2008) pro gradu -tutkielmaan, jossa hän selvitti 4.- ja 8.-luokkalaisten ajatuksia työrauhasta. Tutkimuksen mukaan eri-ikäisten oppilaiden näkemykset työrauhasta eivät

merkittävästi poikkeaa toisistaan. (Kinnunen 2008.) Halusin valita tutkittavan luokka-asteen peruskoulun keskivaiheilta ja näin tutkittaviksi valikoituivat 5.-luokkalaiset oppilaat, joilla on jo takanaan runsaasti kokemusta musiikin tunteista. Kaikille pakollisen musiikinopiskelun osalta he ovat jo oppivelvollisuutensa loppupuoliskolla: luokilla 5–9 musiikin vuosiviikkotunteja on 3, mikä tarkoittaa käytännössä musiikinopiskelun muuttumista valinnaiseksi 7. luokan jälkeen (POPS 2004, liite 4).

Tutkittavan luokka-asteen valintaan vaikutti myös lapsen kehityksen näkökulma. Oppilaita tutkittaessa on jo tutkimusta suunniteltaessa huomioitava lapsen kehitystaso mm. kommunikaatio- ja sosiaalisten taitojen osalta (Graig, Taylor & Mackay 2007, 78). Uskoakseni 5. luokan oppilaat ovat sen ikäisiä, että he osaavat jo kuvailla omia näkemyksiään kirjallisesti ja perustella niitä.

Tutkimukseen valittiin kaksi rinnakkaista 5. luokkaa keskisuomalaisesta n. 280 oppilaan koulusta. Tutkimukseen osallistui 41 oppilasta. Luokasta A tutkimukseen osallistui 19 oppilasta, joista 9 on tyttöjä ja 10 poikia. Luokasta B tutkimukseen osallistui 22 oppilasta, joista 13 on tyttöjä ja 9 poikia. Olen ollut molemmissa luokissa sijaisena, joten minulla oli tiedossa, minkä tyyppiset luokat ovat kyseessä. Luokat ovat kokemusteni mukaan työrauhan näkökulmasta keskenään melko erilaisia, mikä on mielenkiintoinen lähtökohta kahden oppilasryhmän tutkimiselle. Tuttuuden lisäksi toinen kriteeri tutkittavien luokkien valinnalle oli se, että oma luokanopettaja opettaa heille musiikkia. Tällöin oppilaiden näkemykset liittyvät todennäköisemmin oppiaineen luonteeseen sen sijaan, että eri opettajien mahdollisesti erilaiset opetustyylit vaikuttaisivat oppilaiden vastauksiin.

Tutkimuksen toteuttamiseen kysyttiin suullinen lupa koulunjohtajalta sekä kirjalliset luvat oppilaiden huoltajilta (liite 1).

## **6.4 Aineiston kerääminen**

Tutkimuksen aineisto kerättiin tammikuussa 2012. Aineistonkeruun päämenetelmänä käytettiin kyselyä (liitteet 2 ja 3). Kysely valikoitui menetelmäksi siksi, että halusin kartoittaa oppilaiden näkemyksiä mahdollisimman laajasti. Tutkimusotteeni on laadullinen eikä suurelle otokselle näin ollen ole välttämätöntä vaatimusta, mutta halusin kuitenkin valita sellaisen aineistonkeruumenetelmän, joka mahdollistaa hieman useampien

oppilaiden mielipiteiden kartoittamisen. Kyselyn avulla on mahdollista kerätä nopeasti ja tehokkaasti tietoa suurelta joukolta sekä laajalta alueelta (Hirsjärvi ym. 2009, 193).

Kysely voi olla muodoltaan monenlainen ja sen muoto vaihtelee tutkimuksen tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan (Valli 2010a, 103). Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksenmukaisinta esittää tutkittaville pääasiassa avoimia kysymyksiä, koska oppilaiden näkemyksiä musiikin tuntien työrauhasta ei ole aikaisemmin tutkittu. Kysymysten ollessa avoimia valmiit vastausvaihtoehdot eivät myöskään suuntaa tutkittavien vastauksia ja vastausmahdollisuudet ovat laajemmat. Kyselylomake (liite 2) sisälsi pääasiallisesti avoimia kysymyksiä, joihin tutkittavat saivat vastata kirjoitelman tapaisesti. Avointen kysymysten lisäksi lomake sisälsi joitakin monivalintakysymyksiä.

Vallin (2010a) mukaan kysymysten tekemisessä ja muotoilemisessa täytyy olla tarkkana, sillä kysymysten onnistuminen luo perustan tutkimuksen onnistumiselle. Mikäli kysymykset voidaan ymmärtää monella tavalla, tulokset vääristyvät. (Valli 2010a, 104–105.) Tässä tutkimuksessa kysymykset laadittiin vastaamaan selkeästi tutkimusongelmiin. Kysymysten muotoja pyrittiin muokkaamaan sellaisiksi, että ne ovat 5. -luokkalaisille helposti ymmärrettäviä. Kysymysten ymmärtämistä varmistettiin sillä, että olin paikalla lomakkeen täyttämisen ajan. Ennen vastaamisen aloittamista kerroin tutkimuksen tarkoituksesta, kävin lomakkeen kysymykset läpi ja annoin tutkittaville mahdollisuuden esittää kysymyksiä sekä ennen lomakkeen täyttämistä että lomakkeen täyttämisen aikana. Tällainen menettelytapa on yksi kontrolloidun kyselyn muoto ja sitä kutsutaan informoiduksi kyselyksi (Uusitalo 1995, 91).

Kuten kaikkiin aineistonkeruumenetelmiin, myös kyselytutkimukseen liittyy tiettyjä ongelmia, jotka täytyy huomioida aineistonkeruuta suunniteltaessa. Kyselytutkimuksen kohdalla ei aina voida olla täysin varmoja siitä, ovatko tutkittavat ymmärtäneet kysymykset oikein ja kuinka vakavasti vastaajat ovat kyselyyn suhtautuneet (Hirsjärvi ym. 2009, 195). Näitä kyselytutkimuksen ongelmia pyrin välttämään omalla läsnäolollani kyselyyn vastaamisen aikana. Tarkka ohjeistus sekä mahdollisuus esittää kysymyksiä kyselyyn vastaamisen eri vaiheissa ovat uskoakseni parantaneet aineiston laatua. Pyrin myös ohjeistuksessani painottamaan oppilaille, miten tärkeää on vastata kysymyksiin parhaansa mukaan ja ottaa tutkimukseen osallistuminen tosissaan.

Kyselylomake sisälsi enimmäkseen kysymyksiä liittyen musiikin tuntien työrauhaan

yleisesti. Lisäksi oppilaita pyydettiin arvioimaan ja kuvaamaan työrauhaa viimeisimmillä musiikin tunnilla. Näitä tunteja minä olin havainnoimassa eli observoimassa. Observoimisin molemmissa tutkituissa luokissa yhden lähinnä musiikillista toimintaa sisältäneen musiikin tunnin. Observointi oli tutkimuksen päämenetelmää tukeva lisämenetelmä, jonka myötä oppilailla, opettajalla ja tutkijalla oli kokemus samasta luokkatilanteesta ja sen työrauhasta. Observoinnin etuna muihin menetelmiin verrattuna onkin, että sen avulla saadaan tietoa siitä, mitä todella tapahtuu (Hirsjärvi ym. 2009, 212).

Observointia voi toteuttaa eri tavoilla. Grönfors (1982) jakaa observoinnin tavat osallistumisen asteen mukaan havainnoinniksi ilman varsinaista osallistumista, osallistuvaksi havainnoinniksi, osallistavaksi havainnoinniksi eli toimintatutkimukseksi sekä piilohavainnoinniksi. Eri tapojen rajat ovat kuitenkin häilyviä. (Grönfors 1982, 87–89.) Tässä tutkimuksessa en osallistunut luokan toimintaan mitenkään, sillä halusin säilyttää luokkatilanteen mahdollisimman totuudenmukaisena. Observoinnin avulla kerätyt havainnot tallensin tekemällä tarkat muistiinpanot tunnin aikana ja heti tunnin jälkeen.

Kyselylomakkeeseen vastaaminen tapahtui observoitujen musiikin tuntien jälkeen. Luokka B vastasi kyselylomakkeeseen heti musiikin tuntia seuraavalla tunnilla ja luokan A kohdalla observoinnin ja kyselylomakkeeseen vastaamisen välillä oli käytännön syistä yksi oppitunti. Myös opettajat vastasivat erillisellä kyselylomakkeella (liite 3) observoituja tunteja koskeviin kysymyksiin, jotta oppilaiden ja opettajien näkemysten vertailu mahdollistui.

## **6.5 Aineiston analyysi ja tulosten esittäminen**

Aineiston analysoinnin pääperiaate on analyysitavan valitseminen siten, että se tuo parhaiten vastauksen tutkimusongelmaan (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmien luonteet poikkesivat toisistaan siinä määrin, että kunkin kysymyksen kohdalla on käytetty hieman eri tyyppisiä analyysimenetelmiä. Analyysille oli kuitenkin yhteistä se, että lähtökohta oli hyvin vahvasti aineistolähtöinen sen sijaan, että aineistoa olisi tarkasteltu valmiiseen taustateoriaan nojaten.

Oppilaiden käsityksiä hyvästä ja huonosta työrauhasta selvitettiin pyytämällä oppilaita kuvailemaan hyvää ja huonoa työrauhaa. Tällöin myös analyysin ja tulosten esittämisen oli

luontevaa perustua aineiston kuvailemiseen. Oppilaiden vastauksista nousi toistuvasti esille tiettyjä ilmaisuja, joiden pohjalta koostettiin yhtenäiset kuvaukset hyvästä ja huonosta työrauhasta musiikin tunneilla. Kuvailemisessa on Laineen (2010, 40–42) mukaan kyse siitä, että aineistosta pyritään saamaan luonnollisella kielellä kuvaillen esille tutkimusongelman kannalta olennaisia merkityskokonaisuuksia. Kuten aiemmin on todettu, näkemykset työrauhasta kuitenkin vaihtelevat yksilökohtaisesti, minkä myötä oppilaiden vastauksissa oli myös eriäviä mielipiteitä. Tulosten esittelystä käy ilmi, mikäli oppilailla on ollut aiheesta toisilleen vastakkaisia näkemyksiä.

Oppilaiden hyvän ja huonon työrauhan kuvauksissa oli jonkin verran toistoa ja päällekkäisyyttä: jos hyvä työrauha näyttäytyi oppilaan mielestä tietynlaisena toimintana, niin huono työrauha näyttäytyi samaisen toiminnan puutteena. Tämän myötä jouduin miettimään, onko tarkoituksenmukaista esitellä hyvän ja huonon työrauhan kuvauksia erikseen. Kuvauksissa kuitenkin korostuivat eri tekijät ja erillisten kuvausten avulla nämä erilaiset korostukset oli mahdollista tuoda esille selkeästi.

Käyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden kohdalla mielekkäintä oli analysoida aineisto sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2004) mukaan sisällönanalyysi on kvalitatiivisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jossa saatua aineistoa pelkistetään ja ryhmitellään, jonka jälkeen muodostetut luokat käsitteellistetään vastaamaan tutkimustehtäviin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93–115). Oppilaiden näkemykset käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä on luokiteltu kolmeen luokkaan, jotka pitävät sisällään syitä sekä häiritsemiseen että häiritsemättömyyteen.

Käyttäytymisen taustatekijöiden tematiikkaan liittyy myös kysymys siitä, missä määrin oppiaineen mielekkyys vaikuttaa siihen, häiritseekö oppilas työrauhaa. Tätä aihepiiriä selvitettiin monivalintakysymyksien avulla, jolloin laadullisen tarkastelun tukena on ollut järkevää käyttää myös määrällistä tarkastelua. Vallin (2010b) mukaan aineiston määrällinen tarkastelu sopiikin monenlaisiin tutkimuksiin ilman, että se tarkoittaisi varsinaisesti tilastollisten menetelmien hyödyntämistä. Erilaisten taulukointien, kuvioiden tai tunnuslukujen kautta lukija saa selkeämmän kokonaiskuvan aineistosta ja sen jakautumisesta. (Valli 2010b, 222; kts. myös Eskola & Suoranta 2008, 164–165.)

Observoitujen oppituntien työrauhaa koskevien arvioiden ja niiden perustelujen analysoinnin lähtökohtana oli oppilaiden ja opettajien näkemysten vertailu. Vastausten

suhteutumista toisiinsa tarkasteltiin ensin monivalintakysymysten osalta määrällisesti. Avoimen kysymyksen vastauksista pyrittiin sisällönanalyysin keinoin nostamaan esille sellaisia teemoja, joiden kohdalla oli havaittavissa selkeitä eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä oppilaiden ja opettajien näkemysten välillä.

Sukupuolten välisessä vertailussa lähestymistapa oli hyvin samanlainen kuin edellä on kuvailtu. Vertailua tosin tehtiin koko aineistosta eli kaikkien kysymysten vastauksia tarkasteltiin ja analysoitiin vastaajien sukupuolen mukaan ryhmiteltyinä.

Aineisto on analysoitu pääasiallisesti yhtenä aineistona A- ja B-luokkien oppilaita erittelemättä. Observoituja oppitunteja koskevien kysymysten kohdalla oli kuitenkin joiltain osin tarkoituksenmukaista analysoida eri luokista saatuja aineistoja erikseen. Tulosten esittelystä käy ilmi, mikäli kyseessä on erikseen analysoidut aineistot.

Jokaiselle tutkittavalle on annettu tunnistekoodi (esim. AT5). Ensimmäinen kirjain ilmaisee luokan (A tai B) ja toinen kirjain sukupuolen (T tai P). Saman luokan samaa sukupuolta olevat oppilaat on numeroitu juoksevasti. Opettajien koodit (esim. AO) erottuvat oppilaista tunnisteella O, jota edeltää opetettava luokka (A tai B).

## 7 TULOKSET

Tutkimustulokset esitellään tutkimusongelmien mukaan jäsenneiltyä. Jotta lukija saisi mahdollisimman todenmukaisen kuvan aineistosta, sisältää tulosten esittely runsaasti suoria lainauksia tutkittavien vastauksista. Lainaukset on erotettu muusta tekstistä kursivoinnilla.

### 7.1 Oppilaiden käsityksiä hyvästä ja huonosta työrauhasta musiikin tunneilla

#### 7.1.1 Hyvä työrauha

Monien oppilaiden mielestä musiikin tunneilla olisi hyvä työrauha, jos *”kaikki olisivat hiljaa”* (AT1). Joidenkin oppilaiden kohdalla tämä ajatus koski musiikin tunteja yleisesti ja joku oli jopa sitä mieltä, että työrauha olisi hyvä, jos *”olisi hiljaista koko tunnin”* (BP3). Musiikin tunneilla ääntä kuitenkin syntyy, joten hiljaisuuden vaatimuksessa on monien oppilaiden mielestä kyse siitä, että *”ei olisi ylimääräistä melua”* (AT4). Jotkut kertoivat vielä yksityiskohtaisemmin, millaisissa tilanteissa hiljaisuutta vaaditaan. Hiljaista pitäisi olla esimerkiksi *”siihen asti kunnes se joku biisi alkaa”* (AP4) tai *”kappaleen loputtua”* (BP9).

Musiikin tunnilla, jolla on hyvä työrauha, oppilaat osaavat odottaa omaa puheenvuoroaan. Oppilaat *”viittaavat kun haluavat puheenvuoron”* (AT5) eikä *”kukaan --- puhu toisen päälle.”* (BT5). Hyvästä työrauhasta kertoo myös se, että oppilaat malttavat jättää oppituntiin liittymättömät puheenaiheet välitunnille eli oppitunnilla *”ei höpötetä kauheesti”* (BT2) eikä luokkaan *”tule ylimääräistä keskustelua”* (AP2). Toisaalta musiikin tunnin hyvään työrauhaan kuuluu myös se, että *”vähän saisi jutella ja kuiskia”* (BT2). On kuitenkin tärkeää, että *”kaikki puhuisivat vierustoverin kanssa vain hiljaa”* (BT13) ja että *”kukaan ei huuda kaverille toiseen päähän luokkaa”* (BT4).

Hyvän työrauhan edellytyksenä on oppilaiden mielestä maltti myös muussa toiminnassa. Hyvästä työrauhasta musiikin tunneilla kertoo monien mielestä se, että *”soittimia soitetaan vain silloin kun opettaja antaa luvan”* (BT10) eivätkä oppilaat muutenkaan *”tee mitään*



*ylimääräistä*” (BT11). Työrauha onkin oppilaiden mukaan yhteydessä myös siihen, miten aktiivisesti tuntityöskentelyyn osallistutaan. Monet toivat esille, että työrauha on hyvä silloin, kun ”*kaikki keskittyy musiikin tuntiin*” (BP9) ja ”*seuraavat opetusta tunneilla*” (BT3). Opettajan kuunteleminen ja ohjeiden noudattaminen kertovat myös hyvästä työrauhasta. Hyvän työrauhan vallitessa ”*kaikki kuuntelevat opea*” (AT3) ja ”*opettajan antamia ohjeita noudatetaan*” (AT2). Hyvä työrauha näkyy myös siinä, että ”*kaikki aloittavat työskentelyn heti, kun ohjeet on annettu*” (BT4). Musiikin tunneilla aktiivinen osallistuminen tuntityöskentelyyn tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ”*kaikki laulavat reippaasti, kun pitää.*” (BT5). Aina keskittyminen opiskeltavaan asiaan ei ole helppoa, mutta erään vastaajan mukaan olennaista onkin se, että ”*kaikki yrittäisi keskittyä tunnin asiaan*” (AT7).

Kun työrauha on hyvä, ei annettuja tehtäviä tehdä miten sattuu, vaan ”*kaikki tekevät annetut ohjeet hyvin ja huolella*” (BP8). Musiikillisen toiminnan osalta tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat ”*soittavat ja laulavat nätisti*” (AT5) tai ”*niin ku pitää*” (AT9). Jotkut oppilaat mieltävät työrauhan hyväksi silloin, kun ”*kukaan ei soita väärin*” (AP5), mutta toisten mielestä hyvän työrauhan kannalta tärkeintä on, että ”*kaikki yrittäisivät parhaansa*” (AT7). Erään vastaajan mukaan myös se, että ”*osataan käyttää soittimia nätisti, eikä rikota*” (AT6), kertoo hyvästä työrauhasta musiikin tunneilla.

Hyvästä työrauhasta kielii myös se, että ”*oppilaat istuvat paikoillaan nätisti*” (AT5). Toisaalta hyvä työrauha voi vallita myös oppilaiden sijoittuessa tilaan vapaammin eli kun esimerkiksi ”*saa mennä käytävään jos harjoitellaan soittamaan nokkahuilua*” (AP1).

### **7.1.2 Huono työrauha**

Musiikin tunnilla on huono työrauha silloin, jos luokassa vallitsee yleinen sekaannuksen tila. Tällaiseen tilaan viittaavia ilmaisuja esiintyi useimpien oppilaitten huonon työrauhan kuvauksissa. Työrauha koetaan huonoksi silloin, jos ”*kaikki häslää*” (BP9), ”*kaikki hyppii seinille ja riehuu*” (AP9) tai ”*oppilaat pistää kaiken leikiksi*” (AT5). Yleistä sekaannusta aiheuttaa myös se, jos ”*ei olla omalla paikalla*” (BT6) vaan ”*monet harhailevat luokassa*” (AT3) tai ”*säntäilee ympäriinsä*” (AT5).

Monet oppilaat kokevat työrauhan musiikin tunneilla huonoksi, jos ”*on kauhee mekkala ja*

*huudellaan kaikkea*” (AT9). Melun toi esille suurin osa kyselyyn vastanneista oppilaista, joten melu vaikuttaisi liittyvän huonoon työrauhaan musiikin tunneilla hyvin vahvasti. Melua aiheutuu esimerkiksi siitä, että *”oppilaat höpöttelevät toistensa kanssa*” (BT3) tai *”huutelee ilman puheenvuoroa*” (AT5). Muutenkin yhtäaikainen äänien tuottaminen häiritsee joskus työrauhaa, esimerkiksi jos *”kaikki pölisee laulun aikana*” (AP4). Eräs oppilas ilmaisi melun häiritsevyyden hyvin vahvasti: *”joku huutaa niin et pää räjähtää*” (AP7).

Melua aiheutuu myös soittimista. Erityisen paljon mainintoja tuli siitä, että tunneilla *”soitetaan soittimia silloin kun ei saa*” (BT10). Joidenkin oppilaiden mielestä soittimet aiheuttavat melua myös silloin, kun *”kaikki soittavat yhtä aikaa*” (AP6) tai *”oppilaat soittavat liian lujaa*” (BP6). Soittamisen aikana huonosta työrauhasta kertoo myös se, jos *”soittimia soitellaan tahallaan miten sattuu*” (AT9). Joskus myös tahaton väärin soittaminen koetaan työrauhaa häiritseväksi: *”joku randomi soittaa väärin vieressä eikä pysty keskittymään*” (AP5). Oppilaan voi olla vaikea keskittyä omaan soittamiseen, jos esimerkiksi *”kukaan ei pysy rytmissä*” (AP1). Myös soittimien vääränlainen kohtelu on merkki huonosta työrauhasta. Eräs oppilas kuvasikin huonoa työrauhaa näin: *”rummuissa viisi reikää, koskettimet rikki ja opettaja vihainen*” (AP2).

Huonosta työrauhasta musiikin tunnilla kertoo myös se, jos *”kukaan ei seuraa opetusta*” (BT13) ja *”kukaan ei kuuntele opettajaa*” (AP6). Oppilaat eivät myöskään *”tee tehtäviä kun ohjeet on annettu*” (BT4), vaan sen sijaan *”tekevät jotain mitä ei pitäisi*” (AT7). Oppilaiden mielestä huonosta työrauhasta kertoo myös passiivisuus. Työrauha on huono silloin, kun *”kukaan ei laula tai soita vaikka pitäisi*” (BP9).

## **7.2 Oppilaiden käsityksiä käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä**

### **7.2.1 Sosiaaliset tekijät**

Noin kolmannes vastaajista toi esille sosiaalisia tekijöitä häiritsemisen tai häiritsemättömyyden aiheuttajina. Sosiaaliset tekijät siis nousivat aineistossa todella suureen rooliin erityisesti häiritsemisen aiheuttajina. Oppilaiden vastauksissa korostui työrauhan yhteisöllinen luonne ja koko ryhmän käytöksen vaikutus yksilöiden toimintaan.

Yleinen rauhattomuus luokassa aiheuttaa yksilöissä rauhattomuutta, jolloin motivaatio ylläpitää työrauhaa omalta osalta heikkenee.

*“Välillä työrauha on huono, niin alan itsekin juttelemaan kaverille.” (AT2)*

*“(Minut saa häiritsemään,) jos kaikki meluavat ja höpöttävät sekä kukaan ei ole paikallaan.” (AP3)*

Yleisen rauhattomuuden lisäksi omalle häiritsemiselle etsittiin syitä myös yksittäisistä kavereista tai kaveriporukoista. Kavereiden tekemiset vaikuttavatkin aineiston perusteella hyvin paljon oppilaiden omaan toimintaan. Vastauksista on jopa huomattavissa, että oppilaat vierittävät syytä häiritsemiseen omilta harteilta kavereiden kontolle.

*“Kun kaveri aloittaa kysymällä jotain niin vastaan ja rupean hölsemään.” (BT4)*

*“Minut saa häiritsemään kaverit.” (BP3)*

*“No jos kaverit naurattaa tai on hauskoja, niin sitten häiritsen.” (AT9)*

*“(Häiritsen,) Jos joku yllyttää.” (AT7)*

Vaikka omasta häiriökäyttäytymisestä syytetään usein kaveria, myöntävät oppilaat myös itsessään olevan vikaa. Sosiaalinen paine sekä inhimillinen tarve sosiaaliseen kanssakäymiseen hyvien kavereiden kanssa myös oppituntien aikana saavat oppilaan käyttäytymään häiritsevästi, vaikka oppilaat selkeästi tiedostavat, että tietyissä tilanteissa jutteleminen on häiritsevää. Jos kaverille tulee asiaa kesken oppitunnin, voi välituntia olla vaikea maltaa odottaa.

*“(Minut saa häiritsemään) Jos muistan jonkun asian, jonka olin sanomassa kaverille välkällä.” (AP2)*

*“Joskus on asiaa kaverille.” (BP4)*

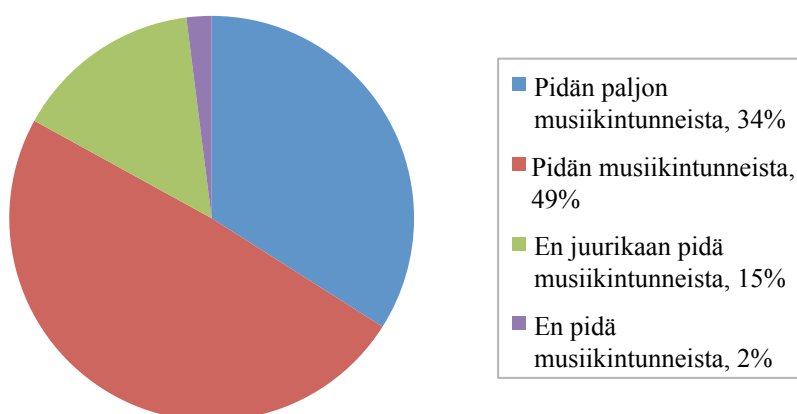
Sosiaalisten tekijöiden vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen liittyy hyvin vahvasti itsehallinnan taitoihin (kts. luvut 4.2 ja 7.3.1). Yksi vastaajista näkikin ongelman ratkeavan sillä, että oppilaalta poistetaan mahdollisuus jutella kaverin kanssa.

*“Joskus jos ei ole sitä hyvää kaveria lähellä, olen hiljaa.” (BT10)*

### 7.2.2 Motivaatioon liittyvät tekijät

Myös motivaatio vaikuttaa hyvin paljon oppilaiden käyttäytymiseen. Siinä missä sosiaaliset tekijät mainittiin aineistossa useimmiten häiritsemisen syinä, olivat motivaatioon liittyvät maininnat useimpien vastaajien osalta näkökulmaltaan positiivisia. Useimmilla teemaan viitanneilla vastaajilla motivaatio siis oli hyvä, mikä edesauttaa hyvää käytöstä.

Läheisessä yhteydessä motivaatioon ja työrauhakäyttäytymiseen on oppilaan yleinen asenne musiikinopiskeluun. Kyselyyn vastanneista oppilaista selkeä enemmistö (83 %) suhtautui koulun musiikinopetukseen positiivisesti (kts. kuvio 2), mikä selittää motivaatioon liittyvien mainintojen positiivisuutta.



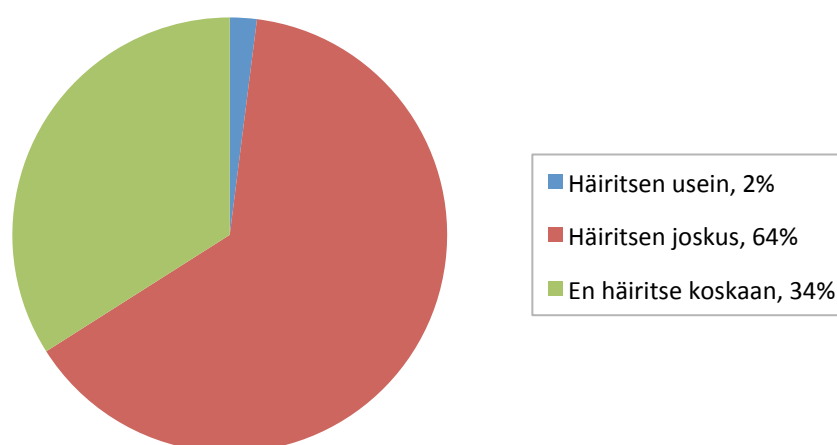
*Kuvio 2. Vastaajien (N=41) suhtautuminen koulun musiikinopetukseen*

Oppilaat toivat oppiaineen mielekkyyttä ja sen vaikutusta käyttäytymiseen esille avoimen kysymyksen vastauksissa. Jos oppilas yleisesti ottaen pitää musiikista, on hän luonnollisesti motivoituneempi keskittymään musiikintunneilla opetukseen ja oppimiseen muun toiminnan sijaan.

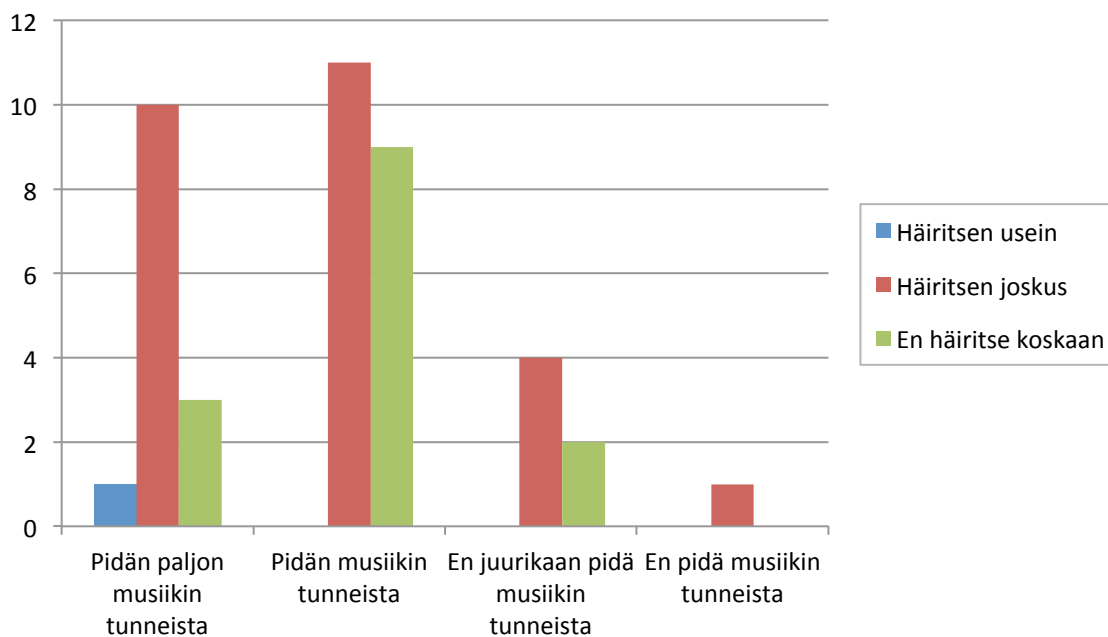
*“Pidän musiikista, niin haluan kuunnella.” (AT1)*

*“Yleensä en hirveästi melua ja huuda tunneilla, koska mielestäni musiikki on kivaa.”*  
(BP8)

Selvää lineaarista yhteyttä musiikin opetukseen suhtautumisen ja työrauhan häiritsemisen välillä ei kuitenkaan ollut nähtävissä tarkasteltaessa oppilaiden vastauksia monivalintakysymyksiin (kts. kuviot 3 ja 4). Yleisimmin oppilaat arvioivat häiritsevänsä työrauhaa musiikin tunneilla joskus. Näistä oppilaista valtaosa kertoi pitävänsä musiikin tunneista tai pitävänsä niistä paljon. Toiseksi yleisimmin oppilaat olivat sitä mieltä, että eivät häiritse työrauhaa musiikin tunneilla koskaan. Näistä oppilaista suurin osa kertoi pitävänsä musiikin tunneista ja muutama pitävänsä musiikin tunneista paljon. Toisaalta myös moni sellainen oppilas, joka ei pidä musiikin tunneista tai ei pidä niistä juurikaan, ei myöskään arvionsa mukaan häiritse työrauhaa musiikin tunneilla. Ainoa oppilas, joka kertoi häiritsevänsä työrauhaa usein, pitää musiikin tunneista paljon.



*Kuvio 3. Työrauhan häiritseminen musiikin tunneilla (N=41)*



Kuvio 4. Vastaajien (N=41) suhtautuminen musiikinopetukseen ja työrauhan häiritseminen musiikin tunteilla.

Avoimen kysymyksen vastauksista kuitenkin kävi ilmi, että jos musiikki ei ole oppilaan mielestä erityisen kiinnostava oppiaine tai muut asiat kiinnostavat oppitunnin aikana enemmän, on oppilaalla matalampi kynnyks häiritä työrauhaa. Oppilaiden elämässä on paljon muitakin asioita kuin koulu, jolloin musiikin opiskelu ei aina jaksaa motivoida.

*“(Häiritseen, jos) joku asia tuntuu kiinnostavammalta kuin tunti tai opiskelu.” (AT7)*

*“(Häiritsemään saa) se, jos on huono päivä.” (AT5)*

Yleisen suhtautumisen ohella oppituntien sisällöt vaikuttavat merkittävästi työrauhaan. Jos oppilaat eivät ole kiinnostuneita oppitunnin aiheesta tai toiminta ei ole riittävän motivoivaa, alkavat he herkemmin häiritä työrauhaa. Oppilaiden vastauksissa korostui toiminnallisuuden ja erityisesti soittamisen mielekkyys. Soittamisen merkityksellisyyttä työrauhan kannalta lisää se, että soittaessa on keskityttävä toimintaan eikä muuhun puuhailuun näin ollen ole aikaa.

*“Olen rauhassa kun saan soittaa.” (AP9)*

*“Häiritseen, jos en soita mitään.” (BP7)*

Vaikka motivoiva toiminta yleisimmin edesauttaa hyvän työrauhan syntymistä, voi se joskus johtaa myös häiritsevään käyttäytymiseen. Myös tässä ilmiössä soittaminen nousee aineiston mukaan erityiseen rooliin. Soittaminen on oppilaiden vastausten mukaan joskus niin innostavaa, että on vaikea malttaa olla soittamatta silloin kun ei saa. Oppitunnin sisällöstä johtuva häiritsevä käyttäytyminen voi siis joskus olla motivaation näkökulmasta tarkasteltuna myös positiivinen asia.

*“(Häiritseen,) Jos on liian suuri kiusaus soittaa jotain soitinta.” (AT4)*

*“Joskus saatan soittaa esim. nokkahuilua, jos olemme opetelleet sen juuri äsken.”  
(BT8)*

Oppilaiden käyttäytymisellä on seurauksia, joiden tiedostaminen vaikuttaa heidän toimintaansa. Seuraamukset motivoivat käyttäytymään tietyllä tavalla, jolloin hyvä työrauha on väline välttää tiettyjä seurauksia tai toisaalta tavoitella tavoiteltavan arvoisia asioita. Nämä tavoitteet voivat liittyä joko selkeästi oppimiseen tai konkreettisten palkintojen tavoittelemiseen.

*“Ei kannata lähteä mukaan tekemään jotain muuta, koska sitten ei opi mitään.” (BT1)*

*“On kiva olla kunnolla, niin tietää ohjeet.” (BT12)*

*“Halu parantaa numeroa (saa olemaan häiritsemättä).” (AT5)*

*“Jos olen koulussa kiltisti, saan äidiltä rahaa!” (BT9)*

Aina hyvällä käytöksellä ei kuitenkaan pyritä erityisiin tavoitteisiin, vaan hyvä työrauha vaikuttaisi olevan joillekin oppilaille itseisarvo. Monet oppilaat kertoivat yksinkertaisesti haluavansa ylläpitää hyvää työrauhaa erittelemättä sen tarkemmin motiivejaan.

*“Haluan olla hiljaa.” (BP1)*

*“Haluan olla sillai ettei minua tarvitse koko ajan huomautella.” (BT7)*

On toki muistettava, että näiden vastausten taustalla voi olla muita tekijöitä, joiden vaikutuksesta oppilaalle on muodostunut halu käyttäytyä oppitunneilla hyvin. Hyvä

työrauha voi joka tapauksessa aineiston perusteella olla sekä väline jonkin muun tavoitteen saavuttamiseen että tavoite itsessään.

### 7.2.3 Itsehallintaan liittyvät tekijät

Sosiaalisten tekijöiden vaikutusten tarkastelussa sivuttiin oppilaiden itsehallinnan taitojen merkitystä työrauhan ylläpitämiselle. Esimerkiksi juuri sosiaaliset tekijät, kuten sosiaalinen paine, horjuttavat oppilaiden kykyä hallita omaa toimintaansa. Oppilaiden vastauksissa oli jonkin verran mainintoja itsehallinnan taitojen puutteesta, jolloin oppilas vain toimii tietyllä tavalla pystymättä kontrolloimaan itseään.

*“Alan vain puhumaan.” (AP5)*

*“Mua naurattaa aina tosi paljon ja joskus höpötyttää.” (AT8)*

*“Tulee mieleen jotain ja en muista viitata, vaan möläytän ääneen.” (BP9)*

Kuten lainauksista käy ilmi, itsehallinnan puute liittyi oppilaiden vastauksissa nimenomaan itsensä ilmaisemiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi itsehallinnalla on yhteys motivaatioon: kun oppilaalla on hyvä oppimismotivaatio, tekee hän enemmän töitä myös sen eteen, että pystyisi hallitsemaan käytöstään.

## 7.3 Oppilaiden ja opettajien näkemysten tarkastelua

Tässä luvussa esittelen ja vertailen oppilaiden ja opettajien arvioita observoitujen musiikin tuntien työrauhasta sekä perusteluja arvioille. Oppilaiden ja opettajien vastauksissa ei ollut havaittavissa suuria eroavaisuuksia, joten luku keskittyy vastausten kuvailemiseen. Perusteluista poimittujen lainauksien edelle on merkitty vastaajan valitsema vastausvaihtoehto. Kokonaiskuvan ymmärtämiseksi kuvailen ennen näkemysten tarkastelua lyhyesti, millaiset oppitunnit olivat kyseessä.



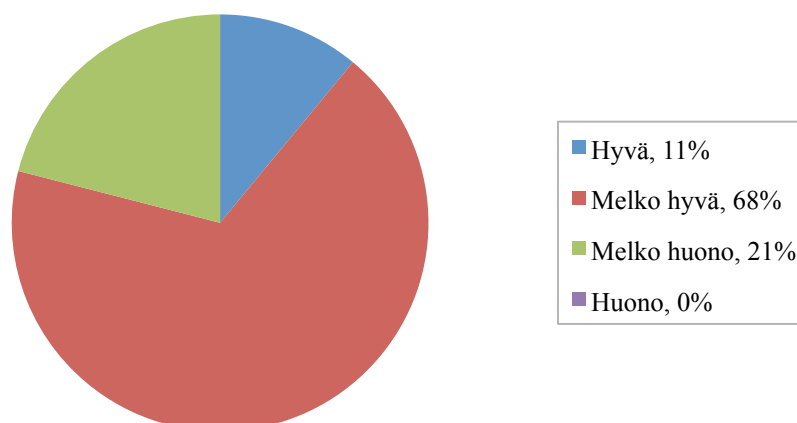
### **7.3.1 Kuvaukset oppituntien sisällöistä ja työskentelytavoista**

Luokan A tunnin aiheena oli Espanjan musiikkikulttuuri. Opettaja aloitti tunnin kyselemällä edellisellä tunnilla opittuja asioita. Tämän jälkeen alettiin koota vihkoihin espanjalaisen musiikkikulttuurin keskeisiä piirteitä. Vihkotyöskentelyn kanssa lomittain katseltiin videolta flamenco-esitys ja opettaja kierrätti luokassa kastanjetteja. Tieto-osion jälkeen siirryttiin harjoittelemaan espanjalaisia rytmejä. Luokka opetteli laulumelodian, joka kuunneltiin ensin levyltä ja opeteltiin sitten laulamaan itse pianosäestyksellä. Tämän jälkeen siirryttiin laulun säestykseksi soveltuvien rytmien harjoitteluun. Eri soittimille kuuluvat rytmit käytiin ensin yksi kerrallaan läpi käsillä taputtaen siten, että opettaja taputti mallin ja oppilaat toistivat rytmin perässä. Harjoittelua jatkettiin vielä eri rytmejä samanaikaisesti taputtavissa pienemmissä ryhmissä. Tämän jälkeen oppilaille jaettiin rytmisoittimet, joille taputtaen opetellut rytmit siirrettiin. Soittimia vaihdeltiin niin, että oppilaat pääsivät soittamaan eri soittimia ja rytmejä.

Luokan B tunnin aiheena oli Itävallan musiikkikulttuuri. Tunti alkoi aiheeseen johdattelevalla kuuntelunäytteellä ja keskustelulla. Tämän jälkeen opeteltiin pianosäestyksellä itävaltalainen laulu, jota oppilaat saivat halutessaan laulaa mikrofoneihin. Kun laulu oli hallinnassa, siirryttiin harjoittelemaan soittimien osuutta. Osalla oppilaista oli nokkahuilut ja osalla rytmisoittimia. Soittimien tehtävät harjoiteltiin ensin yksitellen taululle kirjoitettujen ohjeiden avulla ja opettajan mallia toistaen. Tämän jälkeen yhdistettiin soitto ja laulu. Myös tässä luokassa soittajia vaihdeltiin välillä. Tunnin lopuksi koottiin vihkoon Itävallan musiikkikulttuurin keskeisiä piirteitä. Vihkotyöskentelyn ohella keskusteltiin aiheeseen liittyen.

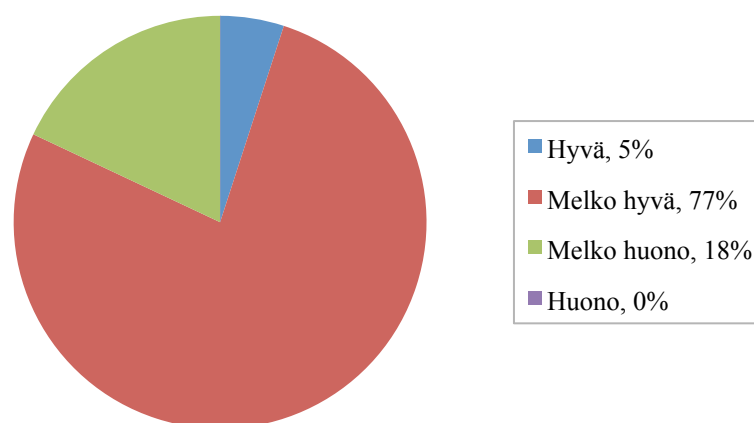
### **7.3.2 Oppilaitten ja opettajien näkemykset oppituntien työrauhasta**

Luokan A oppilaista 11 % piti observoidun musiikin tunnin työrauhaa hyvänä ja 68 % melko hyvänä (kts. kuvio 5). Selkeällä enemmistöllä (79 %) oli siis positiivinen näkemys tunnin työrauhasta. Melko huonona työrauhaa piti 21 %. Oppilaista yksikään ei ollut sitä mieltä, että oppituntien työrauha olisi ollut huono. Opettajan näkemyksen mukaan tunnin työrauha oli melko huono. Näin ollen opettajan mielipide ei vastannut oppilaiden enemmistön mielipidettä, mutta opettajan kanssa saman arvion antaneita oli kuitenkin hieman yli viidennes oppilaista.



*Kuvio 5. Luokan A oppilaiden arviot observoidun musiikin tunnin työrauhasta.*

Luokassa B opettaja oli samaa mieltä kuin enemmistö oppilaista. Sekä opettaja että 77 % oppilaista vastasi työrauhan olleen observoidulla tunnilla melko hyvä (kts. kuvio 6). Hyvänä työrauhaa piti 5 % oppilaista ja melko huonona hieman alle viidennes eli 18 %. Myöskään B-luokasta kukaan ei vastannut työrauhan olleen tunnilla huono.



*Kuvio 6. Luokan B oppilaiden arviot observoidun musiikin tunnin työrauhasta*

Ensimmäinen huomionarvoinen asia tarkasteltaessa vastaajien näkemyksiä observoiduista tunneista liittyy työrauhan subjektiiviseen luonteeseen. Työrauhan kokemisen yksilökohtaisuudesta kertoo tietenkin se, etteivät kaikki vastaajat arvioineet saman oppitunnin työrauhaa monivalintakysymyksen vastauksissaan samalla tavalla. Lisäksi eri

vastaajat valitsivat samoilla perusteilla eri vastausvaihtoehdon monivalintakysymyksessä. Eri henkilöt siis olivat kiinnittäneet tunnin työrauhassa huomiota samoihin asioihin, mutta arvioineet niiden perusteella oppitunnin työrauhan eri tavalla hyvä-huono -asteikolla. Esimerkiksi seuraavien hyvin samankaltaisten perustelujen kirjoittajista ensimmäinen arvioi oppitunnin työrauhan melko hyväksi ja toinen kirjoittaja melko huonoksi.

*Melko hyvä: "No kaikki oli levottomia ja sit ku yleensä musiikin tunneilla naurattaa ni nytki nauratti." (AT8)*

*Melko huono: "Koska oli niin hauskaa niin kukaan ei jaksanut keskittyä." (AT7)*

Subjektiiivisuus tuli toki esille muidenkin kysymysten vastauksissa, mutta observoitujen oppituntien työrauhan tarkastelussa subjektiivisuus oli erityisen korostunutta. Tämä johtuu osittain siitä, että työrauhaa ei useinkaan mielletty joko täysin hyväksi tai täysin huonoksi, vaan työrauhan taso vaihteli oppitunnin aikana. Tällöin oppitunnin työrauhalle annettu arvio vaihtelee vastaajan ajattelun painotusten mukaan. Perusteluissa tuotiinkin usein esille työrauhan aaltoliike oppitunnin eri vaiheissa.

*Melko hyvä: "Välillä tuli ylimääräistä sähläystä ja juttelua." (AT2)*

*Melko huono: "No aika moni aina, kun kappale loppui alkoi höpöttää jolloin syntyi meteliä." (BP9)*

*Melko huono: "Alkutunnista oppilaat hälsivät omalla paikallaan --- Kun päästiin itse asiaan, turha häsläys väheni." (AO)*

Tarkemmat erittelyt siitä, millaisissa tilanteissa työrauha oli hyvä ja milloin huono, liittyivät poikkeuksetta toiminnallisuuteen. Musiikillisten toiminnan aikana työrauha oli vastaajien mukaan hyvä, mutta kaikenlaisissa siirtymätilanteissa hälinää oli enemmän.

Molemmissa luokissa sekä opettajat että monet oppilaat toivat perusteluissaan esille, että vain osa oppilaista häiritsi tunnilla työrauhaa. Jotkut olivat tällä perusteella arvioineet työrauhan melko huonoksi, mutta useimmiten muutaman oppilaan häiritsevä käyttäytyminen johti melko hyvä -vastausvaihtoehdon valitsemiseen.

*Melko hyvä: "Jotkut vähän soitti vaik' ei saanut." (BT9)*

*Melko hyvä: "Koska jotkut melusivat." (AP3)*

*Melko hyvä: "Yleisesti ottaen oppilaat jaksoivat keskittyä musiikin tunnilla ihan mukavasti. Muutamat häiritsivät työrauhaa ---" (BO)*

Vaikka tunneilla esiintyneet työrauhahäiriöt miellettiin useimmiten muutaman oppilaan aiheuttamiksi, olivat jotkut oppilaat myös sitä mieltä, että kaikki oppilaat käyttäytyivät häiritsevästi. Vastaavasti jotkut kokivat, että kaikki osasivat käyttäytyä mallikkaasti.

*Melko huono: "Koska kaikki pölisivät ja melusivat." (BT6)*

*Hyvä: "Kaikki soitti niinku ope neuvo." (AT9)*

*Hyvä: "Kaikki jaksoivat kuunnella." (BP8)*

Monet oppilaat perustelivat arviotaan myös sillä, saiko opettaja työrauhaa häiritsevät oppilaat rauhoittumaan. Opettajan työrauhan ylläpitämiseksi käyttämien keinojen purevuus on siis oppilaiden mielissä osa työrauhaa. Opettajien perusteluissa tätä näkökulmaa ei mainittu.

*Melko huono: "Oli hälinää ja ei lopetettu heti soittamista kun ope oli nostanut kätensä ylös." (AT6)*

*Melko hyvä: "Joissain kohissa oli aika paljon hälyä, mutta jos opettaja huomautti, niin silloin yleensä melu loppui." (BT1)*

Toinen opettajista toi esille työrauhan tilannesidonnaisuuden ja opettajan roolin sallitun toiminnan määrittäjänä.

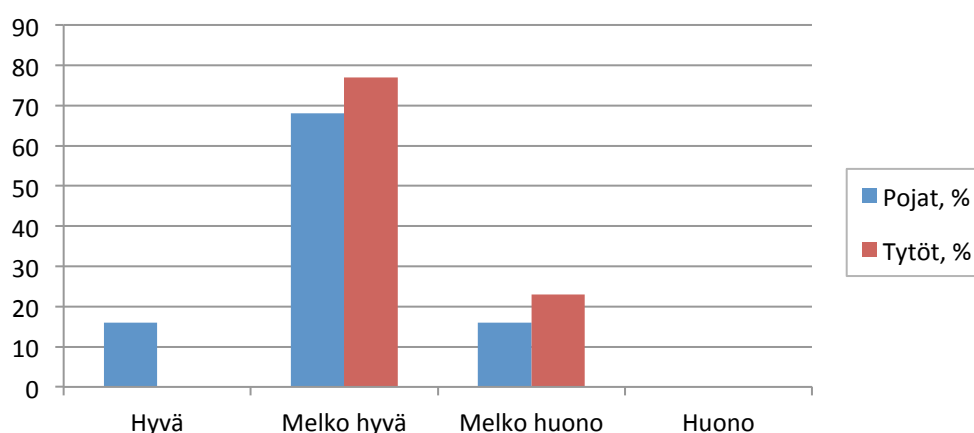
*Melko huono: "Tutustuminen kastanjetteihin toi ääntä, mutta sen sallinkin." (AO)*

## **7.4 Tyttöjen ja poikien näkemysten vertailua**

Tässä luvussa esittelen aineistosta esille tulleita sukupuolten välisiä eroja työrauhaan liittyvissä näkemyksiä. Kovin selkeitä eroja ei aineistosta ollut havaittavissa, mutta joitakin

sukupuolten välisistä eroista kertovia teemoja nousi esille. Näitä eroja tarkasteltaessa on syytä huomioida, että tyttöjen ja poikien tyyli vastata kyselyyn osoittautui tässä tutkimuksessa hieman erilaiseksi. Poikien vastaukset avoimiin kysymyksiin olivat keskimäärin tyttöjen vastauksia lyhyempiä. Vaikutti myös siltä, että tytöt olivat joiltain osin pohtineet asioita hiukan poikia syvällisemmin ja monipuolisemmin.

Tyttöjen ja poikien välillä oli hieman eroja siinä, millaiseksi he arvioivat observoitujen oppituntien työrauhan (kts. kuvio 7). Kaikkien tyttöjen arviot sijoituivat asteikon keskivaiheille (melko hyvä tai melko huono), kun taas pojista muutamat arvioivat työrauhan hyväksi. Tytöt taas vastasivat hieman poikia useammin, että tunnin työrauha oli melko huono. Arvioita kuitenkin perusteltiin enimmäkseen samankaltaisilla ilmaisuilla. Oppilaat olivat siis kiinnittäneet huomiota samoihin asioihin työrauhan osatekijöinä, mutta tytöt arvioivat työrauhan keskimäärin hieman poikia heikommaksi. Näin ollen voidaan varovaisesti todeta, että tytöt kokevat samassa oppituntitilanteessa työrauhan heikoksi hiukan poikia herkemmin.



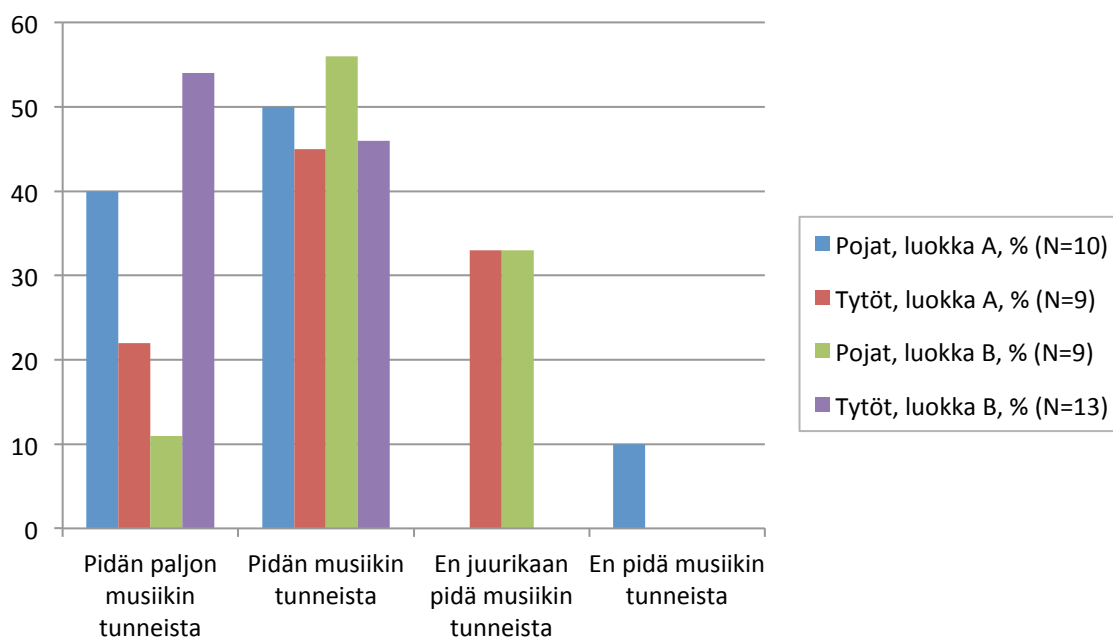
Kuvio 7. Tyttöjen (N=22) ja poikien (N=19) arviot observoitujen oppituntien työrauhasta

Yksi sukupuolten välinen ero arvioiden perusteluista on kuitenkin havaittavissa. Monet tytöt toivat työrauhaa heikentäneinä piirteinä esille kaverin kanssa jutteleminen, höpöttäminen ja nauramiseen. Pojat taas kirjoittivat enimmäkseen yleisestä huutamiseen tai muusta meluamisesta sen sijaan, että olisivat eritelleet tarkemmin, mistä melu aiheutuu. Pojatkin olivat kuitenkin kiinnittäneet huomiota tyttöjen höpöttelyyn: ”ainoa mikä saattaa häiritä on eräät tytöt jotka hihittelee” (AP5).

Samankaltainen tyttöjen ja poikien välinen ero oli havaittavissa myös oppilaiden kuvauksissa hyvästä ja huonosta työrauhasta: lähes kaikki maininnat kavereiden kanssa juttelemisesta työrauhaa häiritsevänä tekijänä löytyivät tyttöjen vastauksista. Toisaalta tytöt myös pitivät työrauhaa hyvänä, jos hiljainen juttelu kaverin kanssa sallitaan. Pojat taas mielsivät tyttöjä useammin täydellisen hiljaisuuden hyvän työrauhan merkiksi.

Omaan käyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden kohdalla tytöt toivat poikia useammin esille työrauhakäyttäytymisen seuraamukset. Mainintoja erilaisista konkreettisista palkinnoista tai oppimiseen liittyvistä tavoitteista oli ainoastaan tyttöjen vastauksissa. Myös tarkemmin määrittelemätön halu käyttäytyä hyvin tuli esille enimmäkseen tyttöjen vastauksissa. Motivoivan tekemisen merkitys työrauhan kannalta taas korostui poikien vastauksissa. Erityisesti se, että saa soittaa, on monien poikien mielestä työrauhaa edistävä asia.

Mielenkiintoinen huomio on, että suhtautumisessa musiikin opetukseen sukupuolten välinen ero on eri luokissa päinvastainen: luokassa A poikien suhtautuminen musiikin opiskeluun oli keskimäärin tyttöjä positiivisempi, kun taas luokassa B tilanne oli päinvastainen (kts. kuvio 8).



Kuvio 8. Tyttöjen ja poikien suhtautuminen musiikin opetukseen

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tutkimustulosten yhteenvetoa

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Pohdinta keskittyy niihin teemoihin, jotka nousivat oppilaiden vastauksista selkeimmin esille. Tarkastelen tuloksia myös suhteessa työrauhaa käsittelevään kirjallisuuteen sekä aikaisempiin aihetta koskeviin tutkimuksiin.

Sosiaaliset tekijät nousivat oppilaiden vastauksissa hyvin merkittävään asemaan niin hyvän ja huonon työrauhan kuvauksissa kuin käyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden pohdinnoissa. Huomionarvoista on, että työrauhaa koskevassa kirjallisuudessa sosiaalisten tekijöiden merkitys on jätetty paljon vähemmälle huomiolle. Tämä on erikoista, vaikkakin täytyy huomioida, että musiikin tunneilla sosiaaliset tekijät korostuvat. Tähän vaikuttanee se, että ilmapiiri on musiikin tunneilla usein rennompina kuin monien muiden oppiaineiden tunneilla (Lindström 2011, 171).

Koulu on merkittävä sosiaalisten suhteiden luomisen kenttä. Luokan sosiaalisella ilmapiirillä onkin hyvin suuri vaikutus työrauhaan - niin hyvässä kuin pahassa (Schmuck & Schmuck 2001, 40–41). Sosiaalinen paine on ilmiö, joka on läsnä jokaisessa koululuokassa. Sen vaikutus käyttäytymiseen on hyvin luonnollinen ilmiö, sillä ihmisillä on luontainen tarve tavoitella sosiaalista hyväksyntää (Levin & Nolan 2007, 61). Oppilaiden vastauksista onkin pääteltävissä, että muiden toiminta vaikuttaa omaan käyttäytymiseen hyvin paljon. Jos kaverit juttelevat tai muulla tavalla häiritsevät työrauhaa, päätyvät monet oppilaat itsekkin häiritsemään. Monet tutkimukseen osallistuneista oppilaista jopa syyttivät omasta häiriökäyttäytymisestään kavereita.

Vaikka kaverit tekisivät mitä, niin lopulta jokainen kuitenkin säätelee itse omaa käyttäytymistään. Se, miten paljon sosiaalinen paine vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen, riippuukin hyvin pitkälti oppilaiden itsehallinnan taidoista. Koskenniemi ja Hälinen ovatkin osuneet naulan kantaan todetessaan, että oppilaan itsehallinnan kehittämällä on ensisijainen rooli hyvän työrauhan luomisessa (Koskenniemi & Hälinen 1972, 246). Työrauhan luomisessa on tärkeää painottaa oppilaille heidän omaa vastuutaan sen sijaan, että työrauhaa luotaisiin rangaistusten avulla. Olisi optimaalinen tilanne, jos jokaisella

oppilaalla olisi joidenkin kyselyyn vastanneiden oppilaiden tavoin halu ylläpitää työrauhaa. Silloin oman käytöksen hallinta tapahtuisi ikään kuin itsestään.

Oppilaiden vastauksissa sosiaalinen paine tuotiin esille pelkästään negatiivisessa mielessä. On kuitenkin muistettava, että sosiaalinen paine edesauttaa myös hyvän työrauhan syntymistä: jos luokan toimintakulttuuri ei salli häiritsemistä, eivät yksittäiset oppilaat halua toimia vastoin tätä kulttuuria. Koululuokkiin olisikin pyrittävä luomaan sellaista yhteisöllisyyden tunnetta, että oppilaat haluavat käyttäytyä muita häiritsemättä ja loukkaamatta. Keskinäiselle kunnioitukselle ja arvostukselle perustuva ilmapiiri tekee koulusta turvallisen ja viihtyisän työpaikan, jossa on edellytykset hyvän työrauhan syntymiselle (Sigfrids 2009, 93).

Myös Charles (2005, 3) korostaa työrauhan määritelmässään sosiaalisia- ja tunnetaitoja, joista erityisesti juuri muiden huomioon ottaminen ja kunnioittaminen edistävät hyvää työrauhaa luokassa. Muiden luokassa toimivien henkilöiden kunnioittamiseen ja arvostamiseen liittyviä mainintoja esiintyikin oppilaiden vastauksissa paljon. Oppilaiden mielestä hyvää työrauhaa on se, että sekä opettajan että muiden oppilaiden puheenvuoroja kunnioitetaan ja omaa vuoroa osataan odottaa rauhassa. Tämä koskee tietenkin puhumista, mutta musiikin tunneilla myös soittimien soittaminen muiden puheen päälle tai muulla tavoin sopimattomalla hetkellä kertoo oppilaiden mielestä huonosta työrauhasta.

Musiikki on vahvasti sosiaalinen oppiaine. Musiikillisiin tavoitteisiin pyritään yhdessä, jolloin myös sosiaaliset taidot karttuvat (POPS 2004, 332). Koska toiminta musiikin tunneilla perustuu yhdessä tekemiselle, on hyvin luonnollista, että oppilailla on tarve sosiaaliseen kanssakäymiseen muullakin tavoin kuin musiikillisen toiminnan kautta. Erityisesti tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen keskuudessa jutteleminen kavereiden kanssa tuli aineistossa useasti esille. Hyvän työrauhan kuvauksissa olikin mainintoja myös siitä, ettei kavereiden kanssa juttelemista pitäisi kieltää musiikin tunneilla kokonaan. Sen tulisi kuitenkin ajoittua sopiviin tilanteisiin eikä sillä saa häiritä muita.

Eri ryhmien vastauksia vertailtuani jäin pohtimaan sosiaalisten prosessien, kuten erilaisten toimintakulttuurien merkitystä. Oppilasryhmien keskuuteen muodostuu sosiaalisia toimintakulttuureja, jotka vaikuttavat yksilöiden käyttäytymiseen (Schmuck & Schmuck 2001, 40–41). Luokassa A jonkinlainen poikien keskuuteen syntynyt toimintakulttuuri saattoi johtaa nimenomaan A-luokan poikien vastauksissa esiintyneisiin mainintoihin siitä,



että muiden soittaessa väärin oma työrauha häiriintyy. Voisiko olla, että jostain syystä luokan poikien keskuudessa on erityisen tärkeää soittaa oikein, jolloin muiden soittamiseen kiinnitetään erityistä huomiota ja sitä kautta keskittyminen omaan tekemiseen häiriintyy? Tiedän, että luokassa on musiikillisesti lahjakkaita poikia, mistä johtuen luokkaan on saattanut syntyä jonkinasteinen kilpailuasetelma. Musiikillinen lahjakkuus myös herkistää huomaamaan muiden virheitä, jolloin on täysin ymmärrettävää, että kaverin soittaessa vieressä vaikkapa väärää rytmiä omakin soittaminen ja työrauha häiriintyvät.

Toinen toimintakulttuureihin liittyvä huomio koskee oppilaiden asenteita musiikin opiskelua kohtaan. Oppilaiden suhtautumisessa musiikin opetukseen oli havaittavissa melko selkeitä eroja tarkasteltaessa vastauksia sekä sukupuolen että luokan mukaan jaetuissa ryhmissä. Luokalla A pojat tuntuivat olevan keskimäärin tyttöjä innostuneempia musiikista, kun taas luokalla B tilanne oli päinvastainen. Eroon vaikuttaa toki sattumanvaraisesti muotoutunut oppilasjako, mutta suhtautumiseen saattavat vaikuttaa myös ryhmien erilaiset toimintakulttuurit. Toisella luokalla tyttöjen keskuudessa saattaa olla ”siistiä” pitää musiikista ja poikien keskuudessa ei. Toisella luokalla tilanne voi olla päinvastainen.

Oppiaineen mielekkyys liittyy läheisesti motivaatioon, joka oli hyvin keskeinen oppilaiden vastauksista noussut teema. Levinin ja Nolanin (2007, 114) mukaan motivaation lisääminen oppilaissa on yksi tehokkaimmista keinoista ennaltaehkäistä työrauhaongelmia. Motivaation vaikutusta työrauhaan on painotettu myös muualla työrauhaa koskevassa kirjallisuudessa (kts. esim. Arajärvi & Aalto-Setälä 2004; Charles 2005). Motivoitunut oppilas haluaa keskittyä oppitunnin aiheeseen muun oheistoiminnan sijasta. Tästä näkökulmasta musiikin pitäisi olla työrauhan kannalta erinomainen oppiaine, sillä useimmiten lapset ja nuoret nauttivat musiikista (Morrison 2008, 242). Vastajien keskuudessa musiikki koettiin pääasiassa mieluisaksi ja motivoivaksi oppiaineeksi, mikä tuottaa hyvää käytöstä musiikin tunteilla.

Musiikin ja erityisesti soittamisen motivoivuus voi kuitenkin aineiston perusteella koitua myös tietynlaiseksi ongelmaksi työrauhan kannalta. Tutkimukseen vastanneet oppilaat toivat hyvin usein esille, että soittaminen väärään aikaan aiheuttaa paljon työrauhahäiriöitä. Tämä on myös oman kokemukseni perusteella yksi musiikin tuntien työrauhan merkittävimmistä haasteista. On kuitenkin helpottavaa, että oppilaat perustelivat väärällä hetkellä soittamista sillä, että eivät malta olla soittamatta. Kyseessä on siis pohjimmiltaan

positiivinen ongelma. Opettaja ei tietenkään voi sallia kaikkien soittelevan milloin sattuu ja mitä sattuu, mutta oppilailta ei pitäisi viedä täysin pois vapaan ja kokeilevan soittamisen mahdollisuutta. Joskus on paikallaan käyttää siihen hetki, sillä monille koulu on ainoa paikka, jossa soittimiin pääsee käsiksi.

Oppilaiden vastauksissa oli toki mainintoja myös motivaation puutteesta työrauhan häiritsemisen syynä. Jos tunnin aihe ei kiinnosta tai oppilas ei esimerkiksi pääse soittamaan, ryhtyy hän herkemmin häiritsemään oppituntia. Morrison (2008, 243) muistuttaakin, etteivät kaikki oppilaat tietenkään nauti kaikesta musiikillisesta toiminnasta. Musiikinopetuksen suunnittelussa onkin tärkeää pitää kiinni monipuolisuudesta (Morrison 2008, 243; POPS 2004, 232–234).

Oppilaiden vastausten perusteella voidaan siis sanoa, että soittaminen on erityisen keskeisessä roolissa hyvän motivaation ja sitä kautta hyvän työrauhan edistämisessä. Soittaminen on myös luonteeltaan sellaista toimintaa, joka vaatii jatkuvaa keskittymistä ja sitä kautta vähentää passiivisuutta oppilaissa. Molempien luokkien observoiduilla tunneilla oli joitakin oppilaita, jotka olivat suuren osan tunnista hyvin passiivisia. Soittamiseen hekin kuitenkin lähtivät innolla mukaan. Passiivisuuden kitkeminen on tärkeää, sillä kuten aiemmin on todettu, passiivisuus tai joutilaisuus on työrauhahäiriö siinä missä räikeämpi häiritseminenkin (Charles 2005, 3). Opettajalle passiivisuus on työrauhahäiriönä erittäin haastava, sillä sitä on vaikea havaita. Oppilas kun ei varsinaisesti aiheuta näkyvää rauhattomuutta luokkaan. Musiikin opetuksessa erityistä haastetta aiheuttaa se, että oppilaan aktiivisuuden arvioiminen jälkeinpäin on hyvin hankalaa. Monissa muissa oppiaineissa oppilaan osallistumisen tasosta antavat tietoa esimerkiksi tehdyt kirjalliset tehtävät.

Onneksi myös oppilaat tunnistavat tulosten mukaan passiivisuuden työrauhahäiriöksi ja toisaalta aktiivisuuden hyvän työrauhan merkiksi. Monet nostivat hyvästä työrauhasta kertovaksi asiaksi aktiivisen osallistumisen oppituntiin. Tämä kertoo siitä, että oppilaat eivät näe työrauhan häiritsemistä ainoastaan muiden häiritsemisenä, vaan että työrauha liittyy nimenomaan jokaisen omaankin oppimiseen.

Saloviidan (2007) mukaan juuri passiivisuus on asia, jonka vuoksi hiljaisuutta ja liikkumattomuutta ei voida pitää hyvän työrauhan ainoana kriteerinä. Hiljaisuus ja liikkumattomuus eivät siis takaa oppimista, koska niiden vallitessa oppilailla on

mahdollisuus olla passiivisia. (Saloviita 2007, 19.) Hiljaisuus ja paikallaan istuminen ovat kuitenkin teemoja, jotka nousivat oppilaiden vastauksissa melko useasti esille. Se, onko tunnilla hiljaista vai ei ja istuvatko oppilaat rauhassa omilla paikoillaan vai harhailevatko ympäri luokkaa, vaikuttaisi oppilaiden mielissä olevan merkittävä työrauhan mittari myös musiikin tunneilla. Monet oppilaat toki erittelivät, milloin hiljaisuutta ja liikkumattomuutta vaaditaan. Tietyissä tilanteissa ne voivatkin olla merkkejä hyvästä työrauhasta myös musiikin tunneilla.

Hiljaisuuden vastakohtana on melu, jonka monet oppilaat mainitsivat olevan ongelma musiikin tunneilla. Yleinen hälinä, huutaminen, soittimien soittaminen väärällä hetkellä tai liian kovaa sekä muunlainen meluaminen on oppilaiden mielestä todella häiritsevää. Musiikin tunneilla melua syntyy aika ajoin väistämättä, jolloin on kuulonsuojelun kannalta erittäin tärkeää pyrkiä kitkemään pois kaikenlainen ylimääräinen melu.

Tutkittavat toivat esille, että työrauha on huonoimmillaan silloin, kun ei ole toimintaa. Tämä teema korostui erityisesti poikien vastauksissa. Olen itsekin kokenut erilaiset siirtymätilanteet tai tauot musiikillisessa toiminnassa haastavimmiksi työrauhan kannalta. Musiikin tunnit olisikin pyrittävä organisoimaan niin, että tällaisia taukoja on mahdollisimman vähän. Opettajat (mukaan lukien minä itse) syyllistyvät musiikin tunneilla usein liialliseen puhumiseen, kuten musiikillisten tehtävien ohjeistamiseen sanallisesti. Reese (2007, 28) kehottaakin opettajia käyttämään musiikkia viestinnän välineenä. Esimerkiksi taputusrytmin opettelussa riittää se, että opettaja vain taputtaa rytmin itse ja odottaa oppilailta toistoa. Tätä ennen ei välttämättä tarvitse käyttää yhtään aikaa siihen, että opettaja selittää kaiken menetelmää oppilaille. Morrisonin (2008, 242) mukaan runsas musiikillisen toiminnan määrä pitää yllä aktiivisuutta ja mielenkiintoa.

Opettajan on muillakin tavoin pyrittävä luomaan luokkaan hyvää työrauhaa. Saloviita (2007, 23) muistuttaakin, että myös opettaja voi häiritä työrauhaa silloin, jos hän ei puutu luokassa esiintyviin häiriöihin riittävän tehokkaasti. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät tuoneet tätä näkökulmaa esiin. On tosin muistettava, että opettajia oli vain kaksi ja he vastasivat vain yhteen melko laajaan kysymykseen. Oppilaiden vastauksissa tähän aiheeseen sen sijaan viitattiin. Oppilaat kokevat, ettei työrauha ole ainoastaan heidän vastuullaan, vaan opettajan on kannettava kortensa kekoon ja tehtävä parhaansa. Kokemukseni mukaan yhtenä hyvän opettajan kriteerinä on oppilaiden mielestä nimenomaan työrauhan ylläpitämisen taito. Opettajien olisikin osattava tarkastella myös

omaa toimintaansa painiskellessaan työrauhahäiriöiden kanssa niin musiikin kuin muillakin oppitunneilla. Rauhattomuuden ja hälinän ehkä tekevät oppilaat, mutta se voi olla seurausta opettajan toiminnasta – tai toiminnan puutteesta.

Tämän tutkimuksen tuloksista on selkeästi huomattavissa työrauhan kokemisen yksilölliset vaihtelut. Erityisesti observoituihin oppitunteihin liittyvissä näkemyksissä korostuu se, miten eri tavoin eri ihmiset kokevat työrauhan. Oppilaat olivat kiinnittäneet huomiota samoihin asioihin työrauhaan vaikuttavina tekijöinä, mutta arvioineet kuitenkin tunnin työrauhan eri tavalla. Työrauhalla ja työrauhahäiriöllä todellakin on monet kasvot, kuten työrauhaa koskevassa kirjallisuudessa on monta kertaa todettu (kts. esim. Hirsjärvi 1982; Erätuuli & Puurula 1990).

Yksilökohtaisuuteen viitaten tutkimuksessani vallitsee jo lähtökohtaisesti joiltain osin ristiriita: yhtenä tutkimusongelmana oli selvittää oppilaiden näkemyksiä siitä, mikä on hyvää ja mikä huonoa työrauhaa musiikin tunneilla. Näkemykset kuitenkin vaihtelevat yksilö- ja tilannekohtaisesti. Miten on siis mahdollista kartoittaa kokonaisvaltaisesti oppilaiden näkemyksiä ja luoda jonkinlaista yleiskuvaa niistä? Vastaus on, että ei olekaan. Yhtä oikeaa vastausta siihen, millainen työskentely-ympäristön pitäisi musiikin tunneilla olla, ei ole olemassa. Tämän tutkimuksen yhteydessä esille päässeet oppilaiden ajatukset voivat kuitenkin antaa opettajille vihjeitä oppilaiden näkökulmasta.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat monet asiat. Yksi niistä on aineiston riittävyys, jota voidaan määritellä mm. saturaatioajattelun kautta. Saturaatiopiste tai kylläntyminen on tilanne, jossa aineisto alkaa toistaa itseään eikä uusia näkökulmia enää löydy. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89; Eskola & Suoranta 2008, 62.) Tässä tutkimuksessa aineisto saavutti jonkinlaisen saturaatiopisteen, sillä samat teemat nousivat esille aineistosta yhä uudelleen. Toisaalta aineisto oli erityisesti hyvää ja huonoa työrauhaa määrittelevien kysymysten osalta melko heterogeenista eikä saturaatiota siis ollut havaittavissa. Vastaajien ajattelussa ja näkemyksissä oli paljon yksilöllisiä eroja. Hirsjärven ym. mukaan saturaatio -käsitteen käyttäminen laadullisen tutkimuksen yhteydessä onkin hieman kyseenalaista, sillä laadullisessa tutkimuksessa ajatellaan, että kaikki tapaukset ovat ainutlaatuisia. Saturaatiopisteen saavuttamiseen myös liittyy tulkinnallisuutta: uusien näkökulmien

löytyminen on hyvin paljon kiinni tutkijan kyvystä löytää ja huomata yhä uusia näkökulmia. Saturaatioajatteluun perustuvaa menettelyä voidaan kuitenkin pitää aineiston riittävyden arvioinnin ohjenuorana. (Hirsjärvi ym. 2009, 182.)

Nimettömänä kyselynä toteutetun tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on huomioitava, että tutkija ei ole päässyt pyytämään tarkennuksia tutkittavien näkemyksiin. Tämä saattaa johtaa siihen, että tutkija ei ymmärrä, mitä tutkittava on tarkoittanut ja voi pahimmassa tapauksessa tehdä täysin vääriä tulkintoja. Esimerkiksi haastattelussa tutkijalla sen sijaan on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tämän tutkimuksen kohdalla tutkittavat kuitenkin toivat näkemyksensä esille melko selkeästi, jolloin välttämätöntä tarvetta tarkennuksille ei ollut. Joistakin aihepiireistä olisi toki voinut saada enemmän irti, jos tarkennuksien pyytäminen olisi ollut mahdollista.

Lasten mielipiteitä kartoitettaessa on otettava huomioon lasten kehitystasoon liittyvät rajoitteet. Tämä saattaa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lapsi ei kykene pohtimaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään täysin itsenäisesti, vaan vastaa niiden odotusten mukaisesti, joita hän kuvittelee tutkijalla tai muilla aikuisilla olevan. Tämän tutkimuksen kohdalla on esimerkiksi hyvin todennäköistä, että oppilaiden vastauksiin vaikuttaa merkittävästi oman opettajan näkemys työrauhasta. Oppilas siis saattaa perustaa oman käsityksensä opettajan näkemyksen pohjalta luodulle luokan toimintakulttuurille ja oppilaiden käyttäytymiselle asetetuille vaatimuksille sen sijaan, että hän pyrkisi kuvaamaan sellaista olotilaa, jossa olisi paras oppia. Oppimisen kannalta otollisin ympäristö kun ei ole jokaiselle oppilaalle samanlainen, vaan voi vaihdella yksilö- ja tilannekohtaisesti.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös analyysin laatu. Laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että objektiivisia havaintoja ei ole olemassa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98). Tutkijan rooli on siis suuri, koska aineistosta tehdään analysoitaessa myös sellaisia havaintoja ja tulkintoja, jotka saattaisivat olla toisenlaisia jonkun muun tekeminä. Kuten edellä totesin, tässä tutkimuksessa oppilaiden vastaukset olivat melko selkeitä, eikä oppilaiden ajatusten ymmärtämisessä sinänsä tarvinnut juurikaan tehdä tulkintoja. Tutkijan tulkinnat kuitenkin näkyvät vähintäänkin siinä, mitä asioita aineistosta on nostettu keskeisiksi teemoiksi. Tärkeää objektiivisuuteen pyrittäessä on, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa ja tekee parhaansa tunnistaakseen omat esioletuksensa ja arvostuksensa (Eskola & Suoranta 2008, 17). Tällaiseen tietoisuuteen on tämänkin tutkimuksen kohdalla

pyrity. Pohdin etukäteen hyvin paljon tutkimuksen aiheeseen liittyviä ennakkokäsityksiäni ollakseni niistä tutkimuksen tekemisen aikana tietoinen. Erityisesti analyysivaiheessa muistutin usein itseäni siitä, etten veisi tiedostamattani tutkimuksen tuloksia ennakkoletusteni mukaiseen suuntaan.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa musiikin tuntien työrauhaan liittyviä erityispiirteitä. Oppilaiden ajatuksia onkin pyritty suuntaamaan nimenomaan musiikin tunteihin korostamalla oppiainetta kyselylomakkeessa sekä kyselyn suullisessa ohjeistuksessa. Monet oppilaiden ajatuksista olivat kuitenkin selkeästi sellaisia, että ne voidaan yleistää koskevaksi kaikkien oppituntien työrauhaa ja osa taas liittyi selkeästi yksinomaan musiikin tunteihin. Aihepiirin luonteesta johtuen osasta aineistoa taas on mahdotonta tietää, koskevatko piirteet erityisesti musiikin tunteja vai koulun työrauhaa yleisemmin. Tällöin tutkimuksen tuloksiakaan ei kaikilta osin voida nähdä musiikin tuntien erityispiirteitä kuvaileviksi. Samanlainen ongelma oli havaittavissa Halmisen ja Untamalan (1993) tutkimuksessa.

Koska tutkimuksen päätarkoituksena oli oppilaiden näkemysten kartoittaminen, oppilaiden ja opettajien näkemysten eroja selvitettiin tietoisesti vain observoituja oppitunteja koskeneiden kysymysten avulla. Oppitunnin työrauhasta hyvä–huono -asteikolla annetut arviot antoivat selkeästi vertailtavaa tietoa oppilaiden ja opettajien näkemyksistä. Avoimen kysymyksen vastausten analysointi sen sijaan osoittautui vertailun näkökulmasta melko haasteelliseksi. Ensinnäkin opettajat pohtivat työrauhaa niin erilaisesta näkökulmasta, että perustelut olivat jo lähtökohtaisesti hyvin erilaisia. Toisekseen kyselyyn vastanneiden opettajien määrä oli hyvin pieni (N=2) suhteessa oppilaiden määrään (N=41), jolloin oppilaiden ja opettajien vastauksista koostuvien aineistojen koko oli epäsuhtaista ja vertailu sitä kautta haastavaa. Kolmanneksi luokkien opettajat olivat vastanneet avoimeen kysymykseen hyvin eri tavalla: luokan A opettaja kuvaili tunnin tapahtumia yksityiskohtaisemmin, kun taas luokan B opettaja pohti aihetta vastauksessaan yleisemmällä tasolla. Oppilaitten ja opettajien näkemysten vertailu jäikin tässä tutkimuksessa ontuvaksi.

Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa on paikallaan huomauttaa, että poikien vastaukset olivat yleisesti ottaen hieman tyttöjen vastauksia lyhytsanaisempia ja suppeampia. Joidenkin poikien vastauksista oli myös pääteltävissä, että tutkimukseen ei oltu suhtauduttu täysin vakavasti tai ainakaan vastausten miettimiseen ei oltu käytetty kovinkaan paljon

aikaa tai vaivaa. Tämä seikka on pidettävä mielessä, kun tarkastellaan tyttöjen ja poikien eroavaisuuksia.

Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille vapaaehtoista. Vieraillessani luokissa ennen aineistonkeruuta kerroin oppilaille tutkimuksen tarkoituksesta ja painotin osallistumisen vapaaehtoisuutta, luottamuksellisuutta sekä nimettömyyttä. Tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on Hirsjärven ym. (2009, 27) mukaan erittäin tärkeää. Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastattiin nimettömänä, joten vaikka tutkittavat oppilaat olivat minulle ennestään tuttuja, en voinut missään tutkimuksen vaiheessa yhdistää vastauslomakkeita oppilaisiin. Observoinnin aikana en nauhoittanut tai kuvannut luokkatilannetta, vaan tein muistiinpanot vain tutkimuksen kannalta oleellisista asioista. Niin kyselylomakkeet kuin observoinnista tekemäni muistiinpanot olivat koko tutkimusprosessin ajan vain minun hallussani eikä niitä siis päässyt lukemaan minun lisäksi kukaan muu. Anonymiteetin säilyttämiseksi tutkimusraportissa ei mainita tutkittujen koulua eikä kotipaikkakuntaa. Tutkimuksen toteuttamiseen pyydettiin kirjallinen lupa oppilaiden huoltajilta (liite 1) sekä suullinen lupa koulunjohtajalta.

### **8.3 Jatkotutkimushaasteet**

Tutkimus johdattelee monien mielenkiintoisten jatkotutkimusaiheiden äärelle. Vastauksia samoihin tutkimustehtäviin voitaisiin etsiä laajemman tutkimuksen avulla, jossa myös kvantitatiivisen tutkimuksen metodeilla voisi olla sijansa. Näin olisi mahdollista saada yleistettävämpiä tuloksia. Tässä tutkimuksessa saamani tuloksia voisi hyödyntää esimerkiksi kyselylomakkeen laadinnassa. Toisaalta laadullisen tutkimuksen menetelmiä voitaisiin hyödyntää tehokkaamminkin. Esimerkiksi observointi voisi olla laajemmassa mittakaavassa erittäin hyvä menetelmä aiheen tutkimiseen.

Tässä tutkimuksessa sivuttiin opettajan näkökulmaa, mutta hyvin kapea-alaisesti. Opettajan näkökulman selvittäminen on oppilaiden näkökulman ohella hyvin tärkeää, sillä se voi erota merkittävästi oppilaan näkökulmasta. Mielenkiintoista ja hyödyllistä olisi myös kartoittaa niitä keinoja, joita opettajat käyttävät työrauhan ylläpitämiseksi musiikin tunneilla.

Tutkimuksessani jäi joiltain osin hieman epäselväksi, mitkä oppilaiden mainitsemista

työrauhan piirteistä ovat yksinomaan musiikin tunteja koskevia ja mitkä taas voidaan yleistää muidenkin oppituntien työrauhaan. Jatkossa olisikin tarpeellista tehdä tutkimus, jossa pyrittäisiin tätä tutkimusta tarkemmin kuvaamaan musiikin tuntien työrauhaan liittyviä teemoja suhteessa muiden oppituntien työrauhaan.

Työrauhahäiriöitä koskevassa tutkimuksessa on keskitytty hyvin paljon laadun sijasta määrään. On selvitetty, kuinka paljon työrauhahäiriöitä kokonaisuudessaan esiintyy ja kuinka yleisiä erilaiset työrauhahäiriöt ovat. Laadun tutkimisella tarkoitan sitä, että olisi erittäin tarpeellista selvittää, missä määrin erilaiset työrauhahäiriöiden tyypit todella häiritsevät oppilaita tai opettajia. Opettajien kohdalla olisi hyvä selvittää myös sitä, kuinka kuormittavina he kokevat erilaiset työrauhahäiriöt ja millaiset häiriöt ovat heidän mielestään vakavimpia.

Yleisesti ottaen musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä on hyvin paljon tutkimattomia alueita luokkatilanteeseen liittyen. Musiikkikasvatuksen tutkimus tuntuu keskittyvän hyvin vahvasti filosofisen- ja sisältötiedon tarkasteluun. Lisätietoa kaivattaisiinkin runsaasti myös pedagogisiin ja didaktisiin teemoihin liittyen. Näitä ovat esimerkiksi juuri ryhmänhallintaan ja työrauhaan liittyviä teemat, joiden osalta musiikin opetukseen ja oppimiseen liittyy runsaasti erityispiirteitä.



## LÄHTEET

- Aho, S. 1974. Oppilailla esiintyvät käyttäytymisongelmat ja kouluympäristö. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B:1.
- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteys eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:42.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 2004. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Brophy, J. & Good, T. L. 1986. Teaching behavior and student achievement. Teoksessa M. Wittrock (toim.) Handbook of research on teaching. 3. painos. New York: Macmillan.
- Charles, C. M. 2005. Building classroom discipline. Boston: Pearson.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. 2003. ”This is kind of giving a secret away...”: Students’ perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19, 435–444.
- Dewey, J. 1966. Democracy and education. Originally published in 1916. New York: Free press.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaan kokemana. *Tutkimuksia*, 81. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. *Tutkimuksia*, 106. Helsingin yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Feldhusen, J. F. 1978. Behavior problems in secondary schools. *Journal of research and development in education* 11 (4), 17–28.
- Graig, A., Taylor, J. & Mackay, T. 2007. Doing Research with Children. 2. painos. London:

SAGE Publications.

- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haavio, M. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J. 2007. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–25.
- Hakkarainen, P. 1977. Koulun työrauhaongelmasta: yhteenveto läänien työrauhakartoituksesta. Jyväskylä: kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Halminen, A. & Untamala, E. 1993. Työrauhaongelmat yläasteen seitsemännen luokan musiikinopetuksessa opettajan kokemana. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Helamaa, O. 2008. ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merrett, F. 1988. Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297–312.
- Häggqvist, S. 1999. Ungdomars arbetsmiljö och skolans arbetsmiljöarbete. Erfarenheter från forsknings- och utvecklingsprojekt. *Arbete och hälsa. Vetenskaplig skriftserie 18*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Häggqvist, S. 2000a. Skolans arbetsmiljö och välbefinnande ur ett elevperspektiv. En uppföljningsstudie av 13–14 åriga elever inom projektet skolmiljö 2000. *Arbete och hälsa. Vetenskaplig skriftserie 1*. Stockholm.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisina yhteisöinä. Teoksessa: K. Karila, M. Alasuutari, M.

- Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Jackson, M. F. & Joyce, D. M. 2003. The role of music in classroom management. Report: ED479098.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 2007. Comprehensive classroom management. Creating Communities of Support and Solving Problems. 8. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Järventie, I. 2000. Lasten syrjäytyminen – laiminlyöty alue tutkimuksessa ja politiikassa. Teoksessa M. Heikkilä & J. Karjalainen (toim.) Köyhyys ja hyvinvointivaltion murros. Helsinki: Gaudeamus, 135–153.
- Kannas, L., Välimaa, R., Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa: L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 131–149.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. 1952. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2003. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, E.-L. 2008. Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemina. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1972. Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.
- Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio. 1973. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lahelma, E. 2001. Nuorten mielestä on sama, onko opettaja nainen vai mies. Opettaja, 96 (5), 18–20.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

- Lawrence, J., Steed, D. & Young, P. 1985. *Disruptive children – disruptive schools?* New York: Nichols Publishing Company.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2007. *Principles of classroom management. A professional decision-making model.* Boston: Allyn & Bacon.
- Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. *Jyväskylä studies in humanities*, 1459–4323, 158. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Little, E. 2005. Secondary school teacher's perceptions of students' problem behaviours. *Educational Psychology*, 25, 369–377.
- Maslow, A. H. 1962. *Toward a psychology of being.* Princeton: Van Nostrand.
- Merrion, M. D. 1980. Guidelines on classroom management for beginning music educators. *Music educators journal*, 66.6, 47–49.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha.* Porvoo: WSOY.
- Morgan, N. S. 2009. *Quick, easy and effective behaviour management ideas for the classroom.* London; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Morrison, S. J. 2008. *Classroom management and motivation.* Teoksessa: P. S. Campbell (toim.) *Musician and teacher. An orientation to music education.* New York: W. W. Norton and Company, 235–252.
- Mäntyniemi, A.-L. 1975. *Kouluilmaston ja luokkailmaston yhteys oppilaiden käyttäytymishäiriöihin oppitunneilla. Työrauhatutkimus III.* Jyväskylä: kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.* 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods.* 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuslaki.* 1998. Suomen säädöskokoelma 628/1998.
- Reese, J. 2007. The four Cs of successful classroom management. *Music educators journal*,

94.1, 24-29

- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research* 13, 383–397.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1455–1616, 830. Tampereen yliopiston julkaisuja.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. *Group process in the classroom*. 8. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa: T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, H. 1995. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Helsinki: WSOY
- Valli, R. 2010a. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.
- Valli, R. 2010b. Mitä numerot kertovat? Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 222–235.
- Viljanen, V. 1989. *Oppilaitoksien ääniolosuhteet*. Turku: Turun aluetyöterveyslaitos.
- Wang, M. C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. 1993. *Toward a knowledge base for school*

learning. *Review of educational research*, 63, 249–294.

Wheldall, K. & Merrett, F. 1988. Which classroom behaviours do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40, 13–27.

## LIITTEET

### Liite 1: Tutkimuslupakysely

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokan- ja musiikinopettajaksi. Teen pro gradu - tutkielmaa, jonka aiheena on työrauha musiikintunneilla. Kartoitan tutkimuksessani 5. luokan oppilaiden näkemyksiä aiheeseen liittyen. Tutkimuksen toteuttamiseksi tarvitaan huoltajien suostumus, jota varten pyydän täyttämään tämän lupakyselyn ja palauttamaan sen kouluun torstaihin 12.1. mennessä.

Toteutan tutkimukseni lapsenne koululuokassa viikolla 3. Kerään aineiston musiikintuntia havainnoimalla sekä anonyymilla kyselylomakkeella, jonka oppilaat täyttävät koulupäivän aikana. Käsittelen aineiston täysin luottamuksellisesti, eivätkä lapsen henkilöllisyys, kotipaikkakunta tai koulu tule esille tutkimuksessani. Ainoastaan lapsen sukupuoli merkitään kyselylomakkeeseen.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen \_\_\_\_\_

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

Yhteistyöterveisin,

Kati Niemistö

kati.h.niemisto@jyu.fi

## Liite 2: Kyselylomake oppilaille

### KYSELYLOMAKE 5. LUOKAN OPPILAILLE

Olen tyttö \_\_\_\_ Olen poika \_\_\_\_

#### 1. Mieti hetki äskeistä musiikintuntia.

A. Millainen työrauha tunnilla mielestäsi oli?

Hyvä \_\_\_\_ Melko hyvä \_\_\_\_ Melko huono \_\_\_\_ Huono \_\_\_\_

B. Perustele vastauksesi.

---

---

---

---

---

#### 2. Mieti nyt musiikintuntien työrauhaa yleisesti.

A. Kuvaile hyvää työrauhaa musiikintunneilla.

---

---

---

---

---

B. Kuvaile huonoa työrauhaa musiikintunneilla.

---

---

---

---

---



**3. Mieti omaa musiikin opiskeluasi koulussa.**

A. Mikä seuraavista kuvaa parhaiten suhtautumistasi musiikinopetukseen koulussa?

Pidän paljon musiikintunneista. \_\_\_\_\_

Pidän musiikintunneista. \_\_\_\_\_

En juurikaan pidä musiikintunneista. \_\_\_\_\_

En pidä musiikintunneista. \_\_\_\_\_

B. Häiritsetkö sinä työrauhaa musiikintunneilla?

Usein \_\_\_\_\_

Joskus \_\_\_\_\_

En koskaan \_\_\_\_\_

C. Mitkä syyt saavat sinut häiritsemään tai olemaan häiritsemättä?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Kiitos vastauksistasi!**

### Liite 3: Kyselylomake opettajalle

#### KYSELYLOMAKE OPETTAJALLE

**Kysymykset koskevat äskeistä musiikintuntia.**

1. Millainen työrauha tunnilla mielestäsi oli?

Hyvä \_\_\_\_ Melko hyvä \_\_\_\_ Melko huono \_\_\_\_ Huono \_\_\_\_

2. Perustele vastauksesi.

---

---

---

---

---

---

Kiitos vastauksistasi!