

"Siis eihän musiikinopettajalla mitään rauhaa oo koskaan"
Musiikinopettajien keinoja työrauhan ylläpitämiseen

Jenni Lind
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja
kulttuurin laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|---|--|
| Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen | Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin laitos |
| Tekijä Jenni Lind | |
| Työn nimi "Siis eihän musiikinopettajalla mitään rauhaa oo koskaan" Musiikinopettajien keinoja työrauhan ylläpitämiseen | |
| Oppiaine Musiikkikasvatus | Työn laji Maisterintutkielma |
| Aika Kevät 2022 | Sivumäärä 97 |
| Tiivistelmä <p>Työrauhan ylläpitäminen on osa jokaisen opettajan työskentelyä. Se voi käsitteenä näyttäytyä erilaiselta riippuen siitä, kuka sitä tarkastelee ja minkälaisessa yhteydessä siitä puhutaan. Työrauha on moniulotteinen ja varsin laaja ilmiö. Samoin keinot sen ylläpitämiseen voivat vaihdella opettajasta riippuen. Musiikintunneilla työrauha voi näyttäytyä vielä erilaisemmalta oppiaineen luonteen vuoksi. Ääni, erilaiset työskentelytavat ja yhdessä toisten kanssa työskentely luovat työrauhalle ja sen ylläpitämiselle omanlaisen ympäristön.</p> <p>Tässä maisterintutkielmassa tutkin musiikin aineenopettajien keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Keskiössä ovat musiikinopettajien henkilökohtaiset keinot ja ajatukset koskien työrauhan ylläpitämistä yläkoulun kaikille oppilaille pakollisen musiikin oppiaineen tunneilla. Tutkielmassa halutaan selvittää, miten musiikinopettajat työrauhan käsitteen ymmärtävät. Työrauhan käsitteen sekä sen ylläpitämiseen liittyvien keinojen ohessa tarkastellaan myös mihin keinoja tarvitaan eli minkälaisia työrauhaongelmia musiikinopettajat kohtaavat. Tutkielman aineisto koostuu neljän musiikin aineenopettajan haastatteluista, jotka on toteutettu helmi-maaliskuussa 2022.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan työrauha näyttäytyy musiikinopettajien mielestä tilana, jossa oppiminen on mahdollista. Myös opettajilleen itselleen työrauhan tarkoitti sitä, että on rauha opettaa ilman ylimääraistä hälyä. Toisaalta esiin nousi myös musiikin oppiaineen luonne, johon tietynlainen melu liittyy aina. Musiikinopettajat totesivat toiminnallisuuden olevan yksi työrauhan ylläpitämisen keinoista. Sen ohella keinoina nähtiin opettajan oma auktoriteetti sekä persoonallisuus, opettajajohtoinen työskentely sekä yksilöllinen ohjaus. Myös opettajien omat säännöt ja rutiinit oppituntien yhteydessä nähtiin keinoina ylläpitää työrauhaa. Samoin opettajat nostivat esiin myös luokkatilan ja sieltä löytyvien välineiden, kuten soittimien merkityksen työrauhan ylläpitämisen yhteydessä.</p> | |
| Asiasanat: työrauha, musiikinopettaja, musiikintunti, luokanhallinta, työrauhaongelmat, musiikki | |
| Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto | |
| Muita tietoja | |

SISÄLLYS

| | | |
|---|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | TYÖRAUHA..... | 4 |
| | 2.1 Työrauhan käsite | 5 |
| | 2.2 Työrauhan historiaa | 6 |
| | 2.2.1 Työrauhan vanhoissa peruskoulun opetussuunnitelmissa..... | 9 |
| | 2.3 Työrauhaongelmat | 11 |
| | 2.3.1 Työrauhaongelmien syitä | 14 |
| 3 | TYÖRAUHAN YLLÄPITÄMINEN | 18 |
| | 3.1 Säännöt..... | 19 |
| | 3.1.1 Luokan säännöt..... | 21 |
| | 3.1.2 Myönteisen käyttäytymisen tukeminen..... | 23 |
| | 3.2 Turvallinen oppimisympäristö..... | 24 |
| | 3.2.1 Ryhmä..... | 26 |
| | 3.3 Opetus | 27 |
| | 3.3.1 Oppitunnin suunnittelu..... | 29 |
| | 3.3.2 Motivointi | 30 |
| | 3.3.3 Eriyttäminen | 33 |
| | 3.4 Opettajan auktoriteetti | 34 |
| | 3.4.1 Opettaja-oppilassuhde | 36 |
| | 3.5 Kurinpito koulussa..... | 37 |
| 4 | MUSIIKINOPETTAJAN TYÖYMPÄRISTÖ | 40 |
| | 4.1 Kouluympäristö..... | 40 |
| | 4.2 Inkluisio | 41 |
| 5 | MUSIIKKI OPPIAINEENA | 44 |
| | 5.1 Musiikinopetus keskiajalta nykypäivään | 44 |
| | 5.1.1 Musiikki peruskoulussa..... | 46 |
| | 5.2 Musiikinopetuksen tehtävä..... | 47 |
| | 5.2.1 Tavoitteet | 49 |
| | 5.2.2 Sisältö..... | 50 |
| 6 | TUTKIMUSASETELMA | 51 |
| | 6.1 Tutkimuskysymykset | 51 |
| | 6.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto | 52 |
| | 6.2.1 Tutkimusmenetelmien valinta | 52 |

| | | |
|-------|--|----|
| 6.2.2 | Tutkimusaineiston keruu | 53 |
| 6.2.3 | Musiikinopettajien taustatiedot..... | 54 |
| 6.3 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 55 |
| 6.4 | Tutkijan rooli..... | 57 |
| 6.5 | Analyysi..... | 58 |
| 7 | TULOKSET | 60 |
| 7.1 | Työrauhan käsite | 61 |
| 7.1.1 | Musiikinopettajien omien oppituntien työrauha..... | 64 |
| 7.2 | Työrauhaongelmat | 65 |
| 7.3 | Työrauhaongelmien syyt..... | 67 |
| 7.3.1 | Inkluusio | 68 |
| 7.3.2 | Itseohjautuvuuden haasteet | 70 |
| 7.4 | Musiikinopettajien keinot työrauhan ylläpitämiseen | 71 |
| 7.4.1 | Auktoriteetti ja persoonallisuus | 71 |
| 7.4.2 | Opettajajohtoisuus ja eriyttäminen | 73 |
| 7.4.3 | Yksilöllinen ohjaus ja kohtaaminen | 74 |
| 7.4.4 | Toiminnallisuus | 76 |
| 7.4.5 | Säännöt ja rutiinit..... | 77 |
| 7.4.6 | Luokkatila ja välineet | 79 |
| 8 | POHDINTA | 82 |
| 8.1 | Keskeiset tutkimustulokset..... | 82 |
| 8.2 | Oma pohdinta tutkimuksen keskeisistä tuloksista | 87 |
| 8.3 | Tulosten luotettavuus | 90 |
| 8.4 | Jatkotutkimusaiheita | 91 |
| | LÄHTEET | 93 |

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

1 JOHDANTO

Työrauha on keskeisessä roolissa kouluissa päivittäin. Se koskee niin oppilaita, opettajia kuin muita kouluyhteisöön kuuluvia henkilöitä. Työrauha vaikuttaa koulupäivän sujumiseen, oppimistavoitteiden saavuttamiseen, ilmapiiriin ja yhteisöllisyyteen. Vuonna 2018 Yle Oppiminen kysyi näkemyksiä nykyisestä koulujärjestelmästä. Kyselyyn vastasi yli 5000 henkilöä, työrauhan ollessa keskeinen mietinnän kohde. 81 prosenttia vanhemmista, 66 prosenttia opettajista ja 56 prosenttia oppilaista kaipasi kouluihin tiukempaa kuria. (Heikkinen & Tebest 2019.) Työrauha puhuttaa useita osapuolia vuosikymmenestä toiseen.

Työrauha mietityttää varmasti myös opettajaopiskelijoita. Opintojen jälkeen työelämässä voi olla vastassa tilanteita, joihin ei opetusharjoitteluissa ole törmännyt. Koskeniemi ja Hälinen (1970) huomauttavat työrauhan ylläpitämisen saattavan mietityttää uusia opettajia, jos opetusharjoittelun aikana ei ole päässyt olemaan siitä vastuussa. Tällöin voi syntyä ajatus, että opettaminen ja työrauhan ylläpitäminen eivät kietoudu yhteen, vaan ovat toisistaan irrallisia asioita. (Koskeniemi & Hälinen 1970, 244–245.) Työrauhasta huolehtiminen on kuitenkin jokaisen opettajan velvollisuus, vaikka opinnoissa siihen olisi kiinnitetty vähemmän huomiota kuin itse opetettavan aineen hallintaan.

Onnistunut työrauha ohjaa väistämättä tunnilla tapahtuvia asioita. Emme kuitenkaan voi vain olettaa lasten ja nuorten osaavan käyttäytyä tilanteisiin sopivilla tavoilla ja toiset huomioiden, vaan opettajina meidän on opetettava sitä, mitä haluamme saavuttaa. Tästä syystä ja käytännön työn edistämiseksi haluan tutkia, minkälaisia keinoja musiikin aineenopettajilla on työrauhan ylläpitämiseen. Lisäksi haluan selvittää, miten musiikin aineenopettajat ymmärtävän työrauhan -käsitteen eli mitä sillä tarkoitetaan ja mihin työrauhalla pyritään. Työrauhan ylläpitämisen sekä itse

työrauhan käsitteen ohella kiinnostusta herättää minkälaisia työrauhaan liittyviä haasteita musiikinopettajat kohtaavat eli mihin keinoja oikeastaan tarvitaan ja minkälaisia syitä he näkevät niiden taustalla olevan. Rajaani aiheeni koskemaan yläkoulun kaikille oppilaille pakollisia musiikin oppitunteja. Lisäksi keinot käsittelevät musiikinopettajien henkilökohtaisia ajatuksia ja kokemuksia, joten olen rajannut tutkimuksen ulkopuolelle heidän koulujensa toimintatapoihin liittyvät tekijät.

Tutkielman aiheen valinnassa korostuu käytännönläheisyys ja hyöty musiikinopettajan työn edistämiseen. Pohdin työrauhaan liittyviä haasteita esimerkiksi opetusharjoittelussa ja observoinneissa, jonka lisäksi kyseinen aihe herättää keskustelua myös kollegoiden keskuudessa. Syyskuun 2021 puolella välissä Facebookin ”Mitä tehdä musatunnilla” -ryhmässä esiin nousi keskustelu musiikintuntien luokanhallinnasta. 129 tykkäystä ja lähes 80 kommenttia. Haettiin ”Oikeasti toimivia luokanhallinta- ja motivointivinkkejä!!”.

Työrauhaa musiikin oppituntien kontekstissa on tutkittu vain vähän. Untamala ja Halminen (1993) tutkivat opettajien kokemuksia ja mielipiteitä häiritsevistä käytöksistä seitsemännen luokan musiikin oppitunneilla sekä miten paljon ja minkälaisia työrauhaongelmia ilmenee. (Untamala & Halminen 1993, 45). Viidesluokkalaisten näkemyksiä työrauhasta musiikintunneilla käsiteltiin Kärävän (2012) tutkielmassa. Tutkielmalla haluttiin antaa ymmärrys siitä, mitkä tekijät oppilaiden mielestä musiikin oppitunneilla vaikuttavat oppimiseen, ja minkälainen vaikutus oppiaineen mielekkyydellä ja motivaatiolla on työrauhaan. Lisäksi tutkielmassa haluttiin kartoittaa sitä, minkälaiset syyt johtavat työrauhan häiritsemiseen tai sen ylläpitämiseen. (Kärävä 2012, 24.) Musiikinopettajia koskeva tutkimus on lähes 30 vuotta vanha, ja alakoulu-oppilaiden käsityksiä koskevasta tutkimuksestakin on jo kymmenen vuotta. Koska tutkimuksia työrauhasta musiikin opetuksen yhteydessä on tehty melko vähän, ja Jyväskylän yliopiston yhteydessä niistä on vielä melko kauan aikaa, on tämä kyseinen tutkimus tarpeellinen.

Työrauhaa on kuitenkin tutkittu muissa yhteyksissä enemmän, varsinkin luokanopettajakoulutuksen sekä erityispedagogiikan puolella. Se nousee esiin jonkin verran myös muiden taide- ja taitoaineiden tutkimuskentällä. Esimerkiksi liikuntapedagogiikan puolella Saukkoriipi (2018) tutki pro gradussaan liikunnanopettajien

ajatuksia ja kokemuksia häiriökäyttäytymisestä liikunnan oppitunneilla. Tutkimus keskittyi yläkouluissa liikuntaa opettaviin opettajiin. (Saukkoriipi 2018, 33.) Belt (2013) taas käsitteli väitöskirjassaan kotitalousopettajien ajatuksia ja kokemuksia työrauhaongelmista. Tutkimus juontaa juurensa ajatukseen, jossa työrauha nähdään kotitaloustunneilla erilaisena verrattuna muihin oppitunteihin. (Belt 2013, 83.) Taide- ja taitoaineiden puolella työrauhan voi siis ajatella puhuttavan juuri siitä syystä, että oppiaineiden luonteet ovat erilaisia verrattuna moniin muihin oppiaineisiin. Työrauha voidaan nähdä erilaisena esimerkiksi liikunta- tai kotitaloustunneilla, samoin kuin se voi näyttäytyä erilaisena myös musiikintunneilla. Aiemmista musiikin oppiainetta koskevista työrauhan tutkimuksista eivät käy ilmi käytännössä hyväksi todetut keinot työrauhan ylläpitämiseen. Niitä haluan nyt omalla tutkimuksellani selvittää.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys alkaa työrauhan käsitteen sekä sen historian tarkastelusta. Historiaa käsittelevässä osuudessa käydään läpi työrauhan käsitteen määrittelyä kansakoulusta peruskouluu-aikaan saakka. Luvun kaksi lopussa käsitellään myös mihin työrauhan ylläpitämiseen liittyviä keinoja tarvitaan eli työrauhaongelmia. Luku kolme käsittelee kokonaisuudessaan työrauhan ylläpitämiseen liittyviä keinoja. Säännöt, myönteisen käyttäytymisen tukeminen, oppimisympäristön turvallisuus ja ryhmän merkitys ovat osa tätä lukua. Niin ikään luvussa tarkastellaan opetukseen liittyvien valintojen yhteyttä työrauhan ylläpitämiseen sekä opettaja-oppilasvuorovaikutussuhteen ja opettajan auktoriteetin merkitystä. Myös laissa määrätyt kurinpitokeinot ovat osana työrauhan ylläpitämistä. Kouluympäristön ja inklusion yhteys työrauhaan nostetaan esiin luvussa neljä, jossa tarkastelun kohteena on musiikinopettajan työympäristö työrauhan kontekstissa. Koska tämä tutkimus käsittelee musiikin aineenopettajien keinoja työrauhan ylläpitämiseen, on syytä perehtyä myös musiikin oppiaineen luonteeseen. Luvussa viisi käsitellään musiikin oppiaineen historiaa sekä nykyisen musiikin opetuksen tehtävää, tavoitteita ja sisältöä.

2 TYÖRAUHA

Työrauha vaikuttaa monin tavoin luokassa tapahtuviin tilanteisiin sekä siellä toimi-
viin ihmisiin. Työrauhan huomioiminen on monesta syystä merkityksellistä. Levin ja
Nolan (2007) esittävät työrauhan heijastuvan esimerkiksi siihen, miten tehokkaasti
opettaja työskentelee. Samoin sen nähdään olevan yhteydessä myös vuosiin, jotka
opettaja alalla toimii. Huono työrauha voi vähentää opettajan halua työskennellä vuo-
sia opetuslalla. Myös oppilaiden kannalta työrauhasta huolehtiminen on merkityk-
sellistä, sillä heikko työrauha voi toimia kaikkien oppilaiden esteenä oppimisessa. (Le-
vin & Nolan 2007, 34.)

Tässä luvussa keskitytään työrauhan käsitteeseen; mitä työrauhalla tarkoitetaan
ja mikä tekee hyvän työrauhan. Koska työrauha on käsitteenä ja ilmiönä tuttu jo vuo-
sikymmenien takaa, on oleellista käsitellä sitä myös historian kautta, jonka vuoksi työ-
rauhaa tarkastellaan kansakoulussa sekä peruskoulussa. Edellä mainitun työrauhan
käsitteen ja historian ohella on syytä luoda katsaus myös siihen, mihin työrauhaa oi-
keastaan tarvitaan. Tästä syystä viimeisessä alaluvussa pureudutaan työrauhaongel-
miin ja niiden taustalla vaikuttaviin syihin.

2.1 Työrauhan käsite

Työrauha on käsitteenä moniulotteinen ja sen aukikirjoittaminen yksiselitteisesti on haasteellista. Holopainen, Järvinen, Kuusela ja Packalen (2009) toteavat työrauhan olevan käsitteenä tilannesidonnainen, riippuvainen siitä kuka siitä puhuu ja mitä sillä halutaan saavuttaa. Siihen vaikuttavat esimerkiksi yksilön henkilökohtaiset ajatukset sekä aikakausiin yhdistettävät kasvatuskäsitykset ja arvot. (Holopainen ym. 2009, 9.) Työrauha voi siis tarkoittaa ihmisille eri asioita, ja esimerkiksi opettajien keskuudessa käsitys työrauhasta voi vaihdella. Toisille työrauha on hiljaisuutta ja syvää keskittymistä, toisille se näyttäytyy tunnin tavoitteiden saavuttamisen kautta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan jokaisella olevan oikeus opiskella sellaisessa ympäristössä, joka on turvallinen ja jossa työrauhasta pidetään huolta. Hyvää työrauhaa edistää esimerkiksi ilmapiiri, joka tukee luottamuksen rakentumista ja osoittaa välittävänsä sen ympäristössä olevista ihmisistä. (POPS 2014, 36.) Työrauhan luominen tapahtuu yhteistyössä oppilaiden kanssa. Siinä on kyse sosiaalisesta kanssakäymisestä ja yhteispelistä. Sujuva työskentely luokassa on sidoksissa opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen (Salo 2009, 112).

Hirsjärven (1983) mukaan työrauhan voi ajatella olevan tila, jossa häiritsevät tekijät ovat minimissä. Sillä tarkoitetaan luokassa esiintyvää rauhallisuutta, joka vaatii ympäristössä olevilta henkilöiltä taitoja hallita omaa käyttäytymistään. Työrauhan käsitteen yhteydessä huomioidaan myös esimerkiksi opetustilanteiden ja oppiaineiden vaikutus siihen sekä oppilaiden ikä ja erilaiset persoonallisuudet. Työrauhan voi käsitteenä ajatella olevan muuttuva sekä hyvinkin omakohtainen. Sen tarkoituksena on myös yhteisten sopimusten kunnioittaminen. (Hirsjärvi 1983, 196.) Työrauhaa määriteltäessä on siis huomioitava esimerkiksi se, missä tilanteessa sitä käsitellään ja minkä ikäisten oppilaiden parissa työskennellään.

Musiikintunneilla työrauha voi käsitteenä olla erilainen oppiaineen toiminnallisen luonteen vuoksi verrattuna esimerkiksi joihinkin lukuaineisiin. Saloviita (2014) toteaa työrauhan olevan muutakin kuin hiljaisuutta ja sidoksissa kasvatukseen. Oleellista on tukea oppilaiden kykyä osallistua ja olla osa luokkayhteisöä sosiaalisten taitojen ja itsehallinnan vahvistamisen kautta. (Saloviita 2014, 24.) Työrauha on merkittävä

tekijä oppilaiden osallisuuden ja ryhmään kuuluvuuden tunteen vahvistamisessa. Jos oppilas kokee olevansa ulkopuolinen ryhmästään, saattaa tunne näyttäytyä työrauhaa häiritsevänä käyttäytymisenä. (Kouluhallitus 1973, 15–16.) Onnistunut työrauha on siis sidoksissa niin oppilaiden ja opettajan kuin oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen.

Määriteltäessä työrauhan käsitettä on huomioitava, kenen suunnalta työrauhaa tarkastellaan, sillä esimerkiksi opettajien ja oppilaiden ajatukset työrauhasta voivat poiketa toisistaan. Erätuuli ja Puurula (1990) toteavat työrauhan tarkoittavan oppilaiden suunnalta oppimisrauhaa. Opettajien kohdalla kyseessä on taas opettamisrauha. Yleisesti voidaan puhua työskentelyrauhasta, joka sisältää molempien osapuolien näkökulman. (Erätuuli & Puurula 1990, 2.) Työrauha on tärkeä jokaiselle luokassa työskentelevälle henkilölle ja se on jokaisen oikeus.

Saloviita toteaa (2014) työrauhan tehtävänä olevan edistää koulutyöhön liittyvien tavoitteiden sekä tietojen ja taitojen omaksumista (Saloviita 2014, 24). Työrauha mahdollistaa siis sen, että opettaja voi opettaa oppilaille uusia tietoja ja taitoja, mutta toisaalta myös sen, että oppilaat voivat opiskella niitä rauhassa. Perusopetuslaissa (1998/628) todetaan opetuksen tavoitteena olevan niiden tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen, joita oppilas elämässä tarvitsee sekä oppilaiden tukeminen kohti vastuunkantavaa yhteiskunnan jäsenyyttä sekä ihmisyyttä (Perusopetuslaki 1998/628, 2§). Jotta laissa määrätty opetuksen tavoite toteutuu, on kouluympäristöön luotava sen saavuttamista edistävä työrauha.

2.2 Työrauhan historiaa

Työrauhan käsite on muuttunut vuosikymmenien aikana. Sen vuoksi on oleellista kiinnittää huomiota siihen, miten työrauha on koettu kansakoulun ja peruskoulu-uudistuksen aikana. Vanhan koulun aikaan, jota ohjasi 1800-luvulla herbart-zilleriläinen opetustapa, opettajan rooli työrauhan yhteydessä oli ratkaiseva. Herbartin opetusopissa lapsen kehitykseen vaikuttivat vahvasti ulkopuolelta tulevat vaikutteet. Koulussa oppilaan rooli oli seurata opetusta hiljaa pöydän takana istuen. Luokassa ei tapahtunut ylimääräistä liikehdintää, vaan ilmapiiri oli äänetön sekä levollinen.

Opettajan paikka oli kirjaimellisesti oppilaiden yläpuolella, jolloin kaikilla oli näköyhteys häneen. Yhteistyötä toisten oppilaiden kanssa ei tehty, ja koulutyötä ohjasivat useat säännöt sekä määräykset. Vanhan koulun päämäärä oli yksilön kasvattaminen itseään varten, ei toisia. (Koskenniemi 1944, 40–43.) Tuohon aikaan oppilaan rooli oli ottaa vastaan tietoa, mutta osallistuminen ja oppilaiden osallistaminen oli vähäistä. Työrauha oli käsitteenä opettajan hallussa ja näyttäytyi hiljaisuutena sekä liikkumattomuutena. Yksilön merkitys oli keskeinen, ja hänet huomioitiin vain yksin, ei yhteisön jäsenenä.

Koulujärjestykset eli ohjesäännöt ohjasivat kansakoulujen toimintaa. Vitsa oli yksi kasvatusväline ja ankara kuri on vanhoihin kouluihin yhdistettävä käsite. Esimerkiksi erään kansakoulun koulujärjestyksessä todettiin, että koululuokkaan tultessa tuli toivottaa hyvää huomenta ja mennä istumaan omalle paikalleen. Huoneessa käyttäytyttiin hiljaisesti ja siivosti. Jos istuminen omalla paikalla ei onnistunut, tuli siirtyä oven viereen seisomaan. Äänekäs toiminta ei ollut sopivaa edes ulkona leikkiessä. (Halila 1949, 298–300.) Työrauhaan kytkeytyi oleellisesti sanat kunnioitus, hiljaisuus ja kunnollinen käyttäytyminen. Oppilaan rooli oli passiivisempi kuin nykypäivänä, ja käsitys työrauhasta oli ennen kaikkea sidonnainen opettajaan ja hänen ajatuksiinsa sekä auktoriteettiin.

Kansakouluissa vallitsi ajatus siitä, että onnistunut työskentely yhdistettiin hiljaisuuteen ja työrauhaan. Opettaja oli vastuussa järjestyksen ylläpitämisestä. Keinot työrauhan ylläpitämiseen vaihtelivat, sillä jokainen opettaja työskenteli ja toimi omalla tavallaan. Myös oppilaiden oli tiedettävä, mikä heidän osuutensa työrauhan ylläpitämisessä oli. (Koskenniemi 1944, 136–137.) Tässä vaiheessa työrauhan ajateltiin olevan riippuvainen sekä yksilön ajatuksista että ympäristön määritelmästä koskien sitä. Sen vuoksi myös keinot sen ylläpitämiseen vaihtelivat opettajasta riippuen. Vaikka opettaja oli pääosin vastuussa työrauhasta, oli oppilaiden osuus sen yhteydessä tässä vaiheessa jo asia, johon alettiin kiinnittää huomiota.

Koskenniemi (1944) toi esiin toimintatapoja, jotka opettajan oli huomioitava työrauhaa ylläpitäessään. Ohjeistaessaan opettajan tuli olla tarkka ja johdonmukainen. Opettajan oli ymmärrettävä oppilaan asema ja huomioitava, että lapsikin tiedostaa, mistä ohjeissa on kysymys. Työrauhan ylläpitämisen kannalta opettajan oli toimittava

tasapuolisesti ja luottamusta herättävästi oppilaita kohtaan. Tärkeä oli huomioida, että järjestyksenpito oli ennen kaikkea työn edellytys, ei pääasia. (Koskenniemi 1944, 137–140.) Opettajan järjestelmällinen työskentely, oikeudenmukaisuus sekä luotettavan ilmapiirin luominen ovat ohjeita, joita nykypäivän opettajankin on hyvä noudattaa. Sellainen toiminta luo oppilaille ymmärrystä siitä, että säännöt ovat kaikille samat ja jokainen on samanarvoinen. Luottamuksellinen ilmapiiri ja oppilaan roolin ymmärtäminen korostuvat myös tämän hetken kouluissa.

1800- ja 1900-lukujen vaihteessa kasvatustajatteluissa alkoi tapahtua muutos nykyaikaisempaan suuntaan. Lapsia haluttiin kasvattaa kohti yhdessä toisten kanssa toimimista, sillä ihmisen nähtiin olevan vuorovaikutteinen. Kasvatustajattelijä Pestalozzin mukaan ihminen tuli kasvattaa ihmiseksi niin itseään kuin toisiakin varten. Kansakoulunopettajana työskennellyt Jan Ligthart taas korosti tunne-elämän merkitystä kasvatuksessa. Hänen mukaansa hyvän käyttäytymisen taustalla vaikuttaa ymmärrys ihmisten keskinäisistä suhteista. Kasvatustajattelijä professori John Deweyn mukaan koulun tehtävänä oli toimia sellaisena ympäristönä, jonka vaatimukset edistävät oikeanlaisia käyttäytymistä myös aikuisena. (Koskenniemi 1944, 44–45, 48–51.) Oikeanlaiseen käyttäytymiseen ohjaaminen siirtyi vähitellen yksilöstä koko yhteisöä ajattelevaksi. Työrauha ei enää käsitteenä ollut ainoastaan opettajan hallussa, vaan nyt sen yhteyteen liitettiin koko yhteisön merkitys. Hyvä käyttäytyminen ja työrauha olivat tarpeellisia niin yksilön kuin yhteisön kannalta.

Työrauhaan alettiin yhdistää myös lempeyttä, kun Uno Cygnaeus korosti opetuksessa rakkauden merkitystä. Työrauhasta huolehtiminen sujui lähes itsestään, kun opettajien työskentelyssä korostui lempeys ja kun oppilaat tiesivät, miten koulussa toimitaan. (Halila 1949, 300, 302.) 1900-luvun puolelle tultaessa näkemys oppilaasta vaihtui aktiivisemmaksi. Koulun merkitys oppilaan sosiaalisten taitojen vahvistajana kehittyi. Lapsen kehityksessä ja opettamisessa alettiin huomioida lapsi aktiivisena toimijana passiivisen vastaanottajan sijaan. (Koskenniemi 1944, 59–60.)

2.2.1 Työrauhan vanhoissa peruskoulun opetussuunnitelmissa

Työrauha on tunnistettava ja yleinen käsite myös peruskoulu-aikaan siirryttäessä. Lahdes (1986) huomauttaa työrauhan saaneen varsin paljon huomiota 70-luvulla. Samoin hän muistuttaa siihen aikaan tapahtuneista yhteiskunnallisista muutoksista, kuten muuttoliikkeestä sekä koulujärjestelmän kehittämisestä. Moni asia oli kehitteillä yhtä aikaa, joka vaikutti omalta osaltaan työrauhaan. Opetuksen suunnittelu ja tavoitteellisuus sekä oppilaiden tarpeiden huomioiminen nähtiin tärkeinä ja merkittävinä tekijöinä työrauhaa ajatellen. Samoin uskallettiin nostaa esiin opetussuunnitelman merkitys sen kannalta. Työrauhan ajateltiin pysyvän parempana, kun opetussuunnitelma ei vaadi liian paljoa; opetustilanne on silloin rauhallisempi. Edellä mainittujen lisäksi korostui oppilashuollon merkitys, mutta opettajan nähtiin edelleen olevan avainasemassa työrauhan kontekstissa. Yhteistyö opettajan, koulun ja koko yhteiskunnan kanssa sekä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus oli merkityksellistä. (Lahdes 1986, 247–248, 250–251.) Peruskoulu-aikaan siirryttäessä työrauha nähtiin yhä enemmissä määrin yhteistyössä tapahtuvana ilmiönä, vaikkakin opettajan rooli korostui. Työrauhaa osattiin kuitenkin tarkastella jo laajemmassa mittakaavassa ja esimerkiksi yhteiskunnan vaikutukset siihen huomioitiin.

Työrauha näkyi myös 80-luvun opetussuunnitelmassa. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tehtävänä oli kasvattaa oppilaita käyttäytymään muun muassa rehellisesti, toiset huomioiden ja työrauhaa ylläpitäen. Käyttäytymisen tuli tukea sen sosiaalisen yhteisön toimintaa, jossa he toimivat ja johon he kuuluvat. Luokanvalvojan tehtäväksi oli määrätty huomion kiinnittäminen oppilaiden käyttäytymiseen ja sen ohjaamiseen. Opetussuunnitelmassa korostettiin myös yhteissuunnittelun merkitystä, jolla haluttiin parantaa koulun yhteisöllisyyttä sekä luoda toimiva työympäristö. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 32,52,54.) 80-luvun opetussuunnitelmassa työrauha näyttäytyi yhteisenä ilmiönä. Oppilaiden tehtävä oli omalta osaltaan huolehtia työrauhan onnistumisesta, ja käyttäytymisen yhteydessä tuli huomioida ympäristön ja siinä toimivien ihmisen merkitys. Työrauha oli vahvasti koko kouluyhteisön yhteinen tavoite.

90-luvulla opetussuunnitelmassa korostui yksilön huomioiminen ja hänen merkityksensä yhteisön kannalta. Yhteistyössä toisten kanssa toimimista ja sosiaalista

kasvua edistettiin huomioimalla oppilaat yksilöinä. Sen lisäksi haluttiin edistää oppilaan mahdollisuutta osallisuuteen. Kyky yhteistyöhön, oman toiminnan seurausten huomioimiseen ja vastuun kantamiseen olivat tekijöitä, joita koulussa haluttiin vahvistaa. Itsestä ja ympäristöstä huolehtiminen, toisten ihmisten huomioiminen sekä hyvät käytöstavat korostuivat. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11-12.) Vuoden 1994 opetussuunnitelman yksilöä korostava ajatus voisi näyttäytyä työrauhan yhteydessä juuri yksilöön yhdistettävänä ilmiönä. Yksilö huolehtii omasta käyttäytymisestään ja vaikuttaa sitä kautta työrauhaan ja sen ylläpitämiseen. Kuitenkin edelleen korostettiin myös yhteisön merkitystä ja yhteistyön tekemistä, joka yhdistää työrauhan käsitteen kaikkia koskevaksi.

Vuosituhanen vaihtuessa ja vuoden 2004 opetussuunnitelmassa työrauhan käsite ei nouse enää erillisesti esiin. Sen ylläpitäminen oli osa esimerkiksi oppimisympäristöä, työtapoja sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Turvallisen oppimisympäristön ajateltiin tukevan oppilaan kasvua ja oppimista. Se edisti oppilaan mahdollisuuksia tavoitteiden asettamiseen, itseohjautuvuuteen, aktiivisuuteen ja oman toiminnan arvioimiseen. Sen kautta haluttiin tukea myös opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Vastuu myönteisen ja rohkaisevan ilmapiirin ylläpitämisestä oli yhdessä oppilailla ja opettajalla. (POPS 2004, 16.) Kokonaisuudessaan oppimisympäristö oli vahvasti yhteydessä työrauhaan. Oppilaiden ja opettajien aktiivisuus ja yhdessä positiivisesta ilmapiiristä huolehtiminen loivat hyvää työrauhaa kouluyhteisöön.

Työrauha on ilmiönä ollut tiedostettu jo vuosikymmenien ajan ja yhdistetty eri kouluihin. Se on muuttunut vuosien aikana enemmän yksilöstä koko yhteisöä koskevaksi. Toisten huomioiminen sekä yhdessä toimiminen ovat osa myönteisen työrauhan rakentamista ja ylläpitämistä. Työrauhasta huolehtiminen on nykypäivänä kaikkien yhteinen tavoite. Hyvällä työrauhalla halutaan tukea jokaisen mahdollisuutta työskennellä ja opiskella kouluyhteisössä. Työrauha näyttäytyy yhteisenä ilmiönä.

2.3 Työrauhaongelmat

Työrauha tuo käsitteenä ja ilmiönä tarkasteluun myös sen vastapuolen eli rauhatonmuuden. Kun hyvä työrauha yhdistyy esimerkiksi oppimistavoitteiden saavuttamiseen sekä yleiseen turvallisuuteen ja oikeuteen, on huono työrauha vaikuttamassa edellä mainittuihin vastakkaisella tavalla. Charles (2005) toteaa luokassa tapahtuvan ei-toivotun käyttäytymisen olevan sellaista, joka häiritsee opetusta tai oppimista, uhkaa toisia tai ylittää yhteiskunnan perinteiset moraaliiin, eettiseen tai lailliseen toimintaan liittyvät käytänteet. Käyttäytyminen, joka ei sovi meneillään olevaan tilanteeseen nähdään epäasiallisena. (Charles 2005, 3.) Työrauhaongelmien voi ajatella olevan tilannesidonnaisia, sillä käyttäytyminen on suhteessa meneillään olevaan tilanteeseen. Esimerkiksi liikehdintä tai melu voivat tietyssä tilanteessa olla työrauhaan negatiivisesti vaikuttavia, mutta esimerkiksi ryhmätyötilanteessa ne voivat olla osa odotettua toimintaa. Ennen jonkin tilanteen nimittämistä työrauhaongelmaksi on huomioitava konteksti ja sen tapahtumat.

Saloviita (2014) määrittelee luokassa tapahtuvan oppilaiden keskinäisen juttelun, liikehdinnän tai esimerkiksi tarkkaavuuden kiinnittymisen muualle kuin opetettavaan asiaan heidän ikätasoonsa kuuluvaksi toiminnaksi. Ne ovat osa lasten ja nuorten tavanomaista käytöstä, mutta saattavat näyttäytyä negatiivisessa valossa esimerkiksi erilaisten sääntöjen yhteydessä. Todelliseksi ongelmaksi hän toteaa esimerkiksi tottelemattomuuden ja opettajan haastamisen sekä väkivaltaisen käytöksen. (Saloviita 2014, 28.) Samoja huomioita ovat tehneet myös Levin ja Nolan (2007), jotka toteavat työrauhaongelmien olleen aina läsnä kouluympäristöissä. Lasten ja nuorten kehitykseen kuuluu omalta osaltaan myös sellaisia piirteitä, jotka saattavat haastaa työrauhaa. Samoin he saattavat ilmaista havaitsemiaan yhteiskunnallisia muutoksia omalla käytöksellään. (Levin & Nolan 2007, 43, 238.)

Levinin ja Nolanin (2007) mukaan on syytä puhua työrauhaongelmasta, kun käyttäytyminen saa aikaan sen, että mahdollisuus oppia tai opettaa estyy. Työrauhaongelmaksi luetaan myös käytös, joka aiheuttaa turvallisuuden tunteen estymisen. Samoin esimerkiksi omaisuuden rikkomisen voidaan nähdä työrauhaan negatiivisesti vaikuttavana eli tietynlaisena työrauhaongelmana. (Levin & Nolan 2007, 21.)

Työrauhaongelmien vaikutus toisten oikeuteen oppia tai oppimistavoitteiden saavuttamiseen nousee esiin myös tutkimuksissa. Esimerkiksi Saukkoriipi (2018) tutki pro gradu -tutkielmassaan liikunnanopettajien kohtaamaa häiriökäyttäytymistä, jota ilmeni monin tavoin. Liikuntatunneilla sitä esiintyi erityisesti ohjeiden antamisen aikana, joka vaikuttaa niin epäasiallisesti käyttäytyvän oppilaan kuin toistenkin oikeuteen oppia. Oppilas saattoi myös kieltäytyä suorittamasta annettua tehtävää tai käyttäytyä muuten toimettonasti. Käyttäytyminen saattoi olla myös aggressiivista, uhkaavaa, toisten kiusaamista ja kiroilemista. (Saukkoriipi 2018, 49–52.) Myös Charles (2005) on todennut opettajien kohtaavan samankaltaista häiriökäyttäytymistä kuin edellä mainitussa tutkimuksessa. Esimerkiksi ohjeistusten aikana huutelu, oppilaiden keskinäinen tappelu ja toisten ärsyttäminen ovat mahdollisia oppilaiden kohdalla esiintyviä häiriökäyttäytymisen muotoja. Muita ovat muun muassa oppilaan huomion harhaileminen, välinpitämättömyys ja tarpeeton jutustelu. (Charles 2005, 3–4.)

Työrauhaongelmissa tuntuu olevan yhtäläisyys siinä, että niiden vaikutus näkyy usean henkilön mahdollisuudessa oppia ja työskennellä. Beltin (2013) kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä käsittelevässä väitöskirjassa opettajat nostivat työrauhaongelmiksi esimerkiksi oppilaiden keskinäisen hännäämisen ja höpinän, riehumisen, epäasiallisen puhumisen, oppilaiden myöhästelyn sekä oppilaan sisäänpäin kääntyneen käyttäytymisen. Työrauhaongelmina nähtiin myös oppimisympäristöön ja opetusjärjestelyihin liittyviä tekijöitä, kuten esimerkiksi melua pitävät koneet ja laitteet. Samoin esiin nostettiin opettajasta johtuvat työrauhaongelmat, joita olivat esimerkiksi opettajan huono asenne ja opetus, jolla tarkoitettiin muun muassa riittämättömyyttä valmistautumista tuntiin. (Belt 2013, 120–122.) On erittäin oleellista huomioida se, että työrauhaongelmat voivat olla lähtöisin monesta eri tekijästä. Esimerkiksi opettajan tai oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen voi ilmetä työrauhaongelmana. Musiikin oppitunneilla työrauhaan voi vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi se, jos soittimia soitetaan epäasiallisesti.

Työrauhaongelmat koetaan Suomessa melko yleisiksi tutkimuksen valossa. Esimerkiksi OECD:n toimesta toteutetussa kansainvälisessä opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa TALIS 2018 (Teaching and Learning International Survey) suomalaiset opettajat kokivat opetusryhmissä enemmän työrauhaan negatiivisesti vaikuttavia

tekijöitä kuin muut vertailumaiden opettajat. Vertailumaina raportissa ovat Ruotsi, Norja, Tanska ja Viro. Oppilaiden hiljentymistä oppitunnin alussa melko kauan odotti kolmannes opettajista. Samoin opettajista kolmannes ilmoitti kokevansa ryhmässä paljon melua, ja häiritsevistä oppilaista johtuen opetuksesta kuluvan paljon aikaa hukkaan. Lähes 60 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että oppilaat osallistuvat myönteisen ilmapiirin edistämiseen. Se on kuitenkin prosenttimääränä pienempi kuin esimerkiksi Tanskalla, jossa opettajista 83 prosenttia oli sitä mieltä, että oppilaat pitävät huolen hyvästä työrauhasta. Edellisten lisäksi kolmannes tutkimukseen osallistuneista suomalaisista rehtoreista ilmoitti oppilaiden välistä kiusaamista tapahtuvan päivittäin tai viikoittain. Tulos oli viidenneksi eniten kaikista tutkimukseen osallistuneista maista. (Taajamo & Puhakka 2019, 5, 17, 52,58.)

Opettajien ohessa työrauhaongelmat puhuttavat Suomessa myös oppilaita. Ennen kaikkea työrauhaongelmat ovat pinnalla yläkouluissa. Peruskoulujen ja lukioiden työrauhaa ja turvallista opiskeluympäristöä kartoittaneessa arvioinnissa todettiin häiriö- ja ongelmatilanteita esiintyvän 8.luokkalaisilla huomattavasti enemmän kuin lukiolaisilla ja kolmasluokkalaisilla. Myös kurinpito- ja puuttumiskeinoja käytettiin 8.luokkalaisten ryhmissä sekä luokissa enemmän kuin muissa arviointiin osallistuneissa ikäluokissa. 8.luokkalaisista oppilaista noin puolet koki opettajien opetuskäytänteet ja työrauhan melko hyvänä / tyydyttävänä. Noin kolmasosa vastaajista koki sen tyydyttävänä tai melko huonona. Vain noin 13 prosenttia vastaajista piti työrauhaa ja opettajien opetuskäytänteitä erittäin hyvänä / melko hyvänä. (Julin & Rumpu 2018, 4, 65, 188.)

Työrauhanongelmien määrittely yksiselitteisesti on yhtä haasteellista kuin työrauhankin. Se, mikä ketäkin häiritsee, on riippuvaista ihmisistä, tilanteista ja esimerkiksi käyttäytymisodotuksista. Työrauhaongelmien määrittelyssä on kiinnitettävä huomiota siihen, mikä käyttäytyminen on epäasiallista ja myös toisten mahdollisuuden oppia tai opettaa negatiivisesti vaikuttavaa. On myös syytä pohtia, minkälainen käytös on ikäluokalle tyypillistä ja kasvuun liittyvää eikä sen vuoksi suoranainen työrauhaongelma.

2.3.1 Työrauhaongelmien syitä

Työrauhaongelmien taustalla vaikuttavat useat eri syyt ja on tärkeä huomata, että yhtä lailla opettaja kuin oppilas voi olla haasteiden takana. Oppimisympäristön merkitys on oleellinen puhuttaessa oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Jos oppimisympäristössä ei ole kaikki kunnossa, saattaa se heijastua oppilaiden käytökseen ja ilmetä epäasiallisena käyttäytymisenä (Levin & Nolan 2007, 35). Samoihin lopputuloksiin on päätyneet myös Sigfrids (2009), joka toteaa häiritsevän käyttäytymisen kertovan siitä, että jotain pitäisi muuttaa (Sigfrids 2009, 92). Työrauhaongelmat viestivät meille tarpeesta muutokseen. On pohdittava mihin muutos tulee kohdistaa. Onko luokassa esimerkiksi fyysisenä ympäristönä jotain, joka motivoi epäasialliseen käytökseen, ovatko työtavat kaikille sopivia, onko oppilaita kuultu tarpeeksi tai saako opettaja tukea työhönsä työympäristöstä.

Saloviita (2014) esittää ongelmien taustalla olevan esimerkiksi yhteiskunnan muuttumiseen liittyviä tekijöitä. Ihmisten muuttaminen kaupunkeihin, auktoriteetti-käsitteen ymmärtäminen ja median vaikutus tiedonvälittäjänä ovat omalta osaltaan vaikuttamassa käyttäytymisen negatiiviseen suuntaan. (Saloviita 2014, 36-37.) Levin ja Nolan (2007) huomauttavat myös motivaation puuttumisen vaikuttavan negatiivisesti työrauhaan. Opetettava asia tai tunnin tehtävä ei silloin herätä mielenkiintoa, ja oppilas etsii ympäristöstä muita tekijöitä, joihin suunnata tarkkaavuutensa ja energiansa. Tällä tavalla toimiessaan oppilas saattaa vaikuttaa negatiivisesti myös ympärillä olevien luokkalaisten mahdollisuuteen oppia. (Levin & Nolan 2007, 114.)

Opettajan puolelta työrauha voi häiriintyä esimerkiksi silloin, jos hänen opetusensa ei motivoi oppilaita työskentelyyn tai hänen sosiaaliset taitonsa eivät edistä myönteistä vuorovaikutusta. Samoin, jos opettaja ei kiinnitä huomiota opetuksen suunnitteluun tai oppilaiden tarpeisiin, on työrauha todennäköisesti uhattuna. (Lahdes 1986, 249-250.) Työrauhaongelmien syiden etsiminen vaatii ympäristön tarkkailemista monista eri suunnista. On myös osattava pohtia mitkä tekijät niihin vaikuttavat ja miten niihin voitaisiin vaikuttaa.

Opettajan ja oppilaiden näkemykset huonosta työrauhasta tai työrauhaongelmista ja niihin johtaneista syistä voivat vaihdella. Erätuuli ja Puurula (1992) tutkivat yläkoulun opettajien näkemyksiä työrauhahäiriöiden yleisyydestä ja siitä, mitkä

tekijät olivat yhteydessä niihin. Työrauhahäiriö nähtiin tutkimuksessa sellaisena ilmiönä, joka vaikuttaa opetusrauhaan. Tutkimuksessa opettajat nostivat työrauhahäiriöiden yleisimmäksi syyksi kodeista johtuvat tekijät. Sen lisäksi vastauksissa nousivat esiin esimerkiksi opetusryhmien koko ja luokan huono ilmapiiri. Myös sillä, miten oppitunnit on lukujärjestykseen sijoitettu, koettiin olevan vaikutusta työrauhaan. (Erätuuli & Puurula 1992, 9, 21.)

Myös Beltin (2013) väitöskirjassa koskien kotitalousopettajien käsityksiä työrauhasta nousee esiin samankaltaisia opettajien ajatuksia työrauhaan vaikuttavista tekijöistä. Opettajat korostivat muun muassa oppituntien ajankohdan merkitystä työrauhahäiriöiden kannalta. Negatiivisesti ajankohdan nähtiin vaikuttavan ennen lounasta sekä iltapäivällä, jolloin oppilaat olivat väsyneitä ja nälkäisiä. Lisäksi opettajat nostivat esiin myös ryhmäkoon merkityksen. Pienempien ryhmien kanssa opettajalla olisi enemmän aikaa huomioida oppilaat ja opettaja voisi hyödyntää monipuolisempia opetusmenetelmiä. Myös fyysisen luokkatilan koettiin olevan yksi työrauhaan vaikuttava tekijä, sillä ympäristön koettiin mahdollistavan työrauhahäiriöiden syntyä. Oppilaiden mahdollisuus työskennellä omissa keittiöissä ja niin sanotusti selkä opettajaan päin sekä esimerkiksi tavaroiden hakeminen eri puolilta luokkaa mahdollistivat nopeasti oppilaiden keskinäisen häiritsevän juttelun. (Belt 2013, 83, 129, 141, 152–153.)

Opettajat nostivat ryhmäkoon esiin myös opetuksen ja oppimisen kansainvälisessä tutkimuksessa TALIS 2018. Tutkimuksessa suomalaiset opettajat kohdistaisivat kuvitellun lisärahoituksen ennen kaikkea henkilökunnan palkkaamiseen, jolla pystyttäisiin pienentämään opetusryhmien kokoa. (Taajamo & Puhakka 2019, 56.) Samoin ajankohdan merkitys esimerkiksi oppilaiden nälkäisyyden osalta on tunnistettu myös muualla. Levin ja Nolan (2007) nostavat esiin perustarpeiden, kuten ravinnon, turvallisuuden tunteen ja osallisuuden olevan toivotun käyttäytymisen peruslähtökohtia. Käyttäytymiseen vaikuttaa oleellisesti myös kokeeko oppilas itsensä esimerkiksi merkitykselliseksi. Jos perustarpeiden saavuttaminen on jäänyt puolitiehen, oppilas saattaa turhautua nopeammin ja menettää motivaationsa. Tällöin oppilaan voi olla haasteellista kiinnittää huomiota myös esimerkiksi toivotun käyttäytymisen ilmaisemiseen. (Levin & Nolan 2007, 42, 52.) Näin ajateltuna on todennäköistä, että työrauhaongelmia ilmenee herkemmin, jos oppilaat ovat nälkäisiä tai kokevat itsensä

ulkopuoliseksi opiskeluympäristössä. Työrauhaongelmiin vaikuttaa siis niin ympäristö, ihmiset ja yhteisöllisyys kuin esimerkiksi motivaatio ja ajankohta.

Yläkoulun oppilaiden kokemukset työrauhahäiriöistä ja niiden syistä nousevat esiin Erätuulen ja Puurulan (1990) aiemmasta tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa haettiin selvittää työrauhaa oppilaan näkökulmasta. Yleisin työrauhahäiriötä aiheuttava tekijä oli oppilaiden mielestä opettaja, opettajan persoonasta tai käyttäytymisestä tai muusta samankaltaisesta tekijästä johtuva syy. Myös oppiaineella ja opetuksella koettiin olevan vaikutusta työrauhahäiriön syntyyn. Opetustilalla ei taas koettu olevan juurikaan vaikutusta työrauhahäiriöihin. (Erätuuli & Puurula 1990, 34–36.) Oppiaineen merkitys nousee jonkin verran esiin myös esimerkiksi Kärävän (2012) pro gradu -tutkielmassa. Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemysten mukaan työrauha musiikintunneilla oli huono, jos tunnilla oli yleisesti levottomuutta tai kova meteli. Meteliä taas aiheutti kyseisillä tunneilla esimerkiksi soittimien soittaminen yhtä aikaa tai ennen opettajan lupaa. Myös oppilaiden oma ylimääräinen juttelu tai huutelu aiheutti ylimääräistä ääntä. (Kärävä 2012, 33–34.) Musiikintuntien luonne vaikuttaa näin ollen myös oppilaiden käsitykseen työrauhasta, sillä melu on siellä eri tavoin läsnä esimerkiksi soiton kautta kuin muilla oppitunneilla. Toisaalta oppilaat korostivat melun aiheutuvan myös oppilaista itsestään, joka taas voi ilmetä samanlaisena oppiaineesta riippumatta.

Opettajan opetuskäytänteiden vaikutukset työrauhaan näkyvät myös muualla. Peruskoulujen ja lukioiden työrauhaa ja turvallista opiskeluympäristöä kartoittaneessa arvioinnissa opettajien käyttämät opetusmenetelmät vaikuttivat oppilaiden mukaan eniten häiriökäyttäytymisen määrään. Yli puolet vastaajista oli sitä mieltä, että opetustyyli vaikuttavaa häiriökäyttäytymiseen erittäin paljon tai melko paljon. Samoin erittäin paljon tai melko paljon vaikutusta nähtiin olevan oppitunnin ajankohdalla. Aiempaan tutkimukseen samaistuen opetustilalla ei oppilaiden mielestä ollut juurikaan vaikutusta. Opetettavan aineen nähtiin vaikuttavan jonkin verran, mutta ei merkityksellisesti. (Julin & Rumpu 2018, 70.)

Opettajien ja oppilaiden näkemyksissä on siis eroavaisuuksia. Opettajat nostavat syiksi usein itsestä riippumattomat syyt ja samoin tekevät oppilaat. Toisaalta oppilaat saattoivat tiedostaa myös oman tarpeettoman jutustelun merkityksen esimerkiksi

ylimääräisen melun kannalta. Opettajat kokivat opetustilalla olevan enemmän vaikutusta kuin oppilaat. Opettajien opetusmenetelmät taas vaikuttivat oppilaista merkittävästi työrauhaan. Yhtäläisyyksiäkin on löydettävissä. Opettajat nostivat esiin ryhmäkoon merkityksen ja niin tekevät myös oppilaat. Luokka- tai ryhmäkoon vaikutus työrauhaan oli peruskoulujen ja lukioiden työrauhaa ja turvallista opiskeluympäristöä kartoittaneessa arvioinnissa merkittävä. Yli 70 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että käyttäytyminen on parempaa, kun ryhmä on pienempi. (Julin & Rumpu 2018, 67.) Kuten oppilaiden ja opettajien näkemyksistä huomaan, syyt voivat vaihdella ja kyseessä voi myös olla usean tekijän yhteinen summa. Oleellista on kiinnittää huomiota niin omaan tekemiseen kuin siihen, mitä ympärillä tapahtuu.

3 TYÖRAUHAN YLLÄPITÄMINEN

Työrauhan ylläpitämiseen on olemassa useita lähestymistapoja. Koskenniemi ja Hälinen (1970) toteavat hyvän työrauhan edistämisen koulussa opettavan oppilaita käyttäytymään asiallisesti myös koulun ulkopuolella. Samalla se kehittää oppilaiden malttia ja mahdollisuutta hallita omaa käytöstä sekä ohjaa kohti vastuullista ja sopivaa käytöstä. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246.) Työrauhan ylläpitäminen on osa jokaista oppituntia, ja haasteet sekä onnistumiset sen suhteen voivat näyttäytyä eri tavoin oppitunnista, oppilaista ja opettajasta riippuen. Jones & Jones (2010) huomauttavat häiritsevään käyttäytymiseen puuttumisen olevan yksi opettajan työn merkittävimpiä tekijöitä. Huolehtimalla oppimisympäristöstä ja kaikkien oikeudesta oppia, opettaja myös näyttää välittävänsä oppilaista ja heidän tarpeistaan. (Jones & Jones 2010, 318.)

Tässä luvussa käsitellään työrauhan ylläpitämiseen liittyviä keinoja. Aluksi tarkastellaan koulun ja luokan sääntöjen merkitystä työrauhan kannalta. Sääntöjen yhteydessä pureudutaan myönteisen käyttäytymisen tukemiseen, joka kannustaa oppilaita yhteisten ohjeiden noudattamiseen. Sen jälkeen käsitellään turvallista luokkaympäristöä osana työrauhan ylläpitämistä sekä ryhmän merkitystä työrauhan kannalta. Oppitunnin suunnittelu, motivointi ja eriyttäminen sekä opettajan auktoriteetti ja opettaja-oppilassuhde ovat niin ikään osana työrauhan ylläpitämistä. Lopuksi käsitellään laissa määrättyjä kurinpitokeinoja osana työrauhan ylläpitämistä.

3.1 Säännöt

Jokaisen koulun tehtävänä on luoda yhteiset säännöt ja toimintatavat, joiden mukaan koulu yhteisön jäsenet toimivat. Turvallinen opiskelu ympäristö on jokaisen opetuksen osallistuvan oikeus. Järjestyssäännöillä tai koulussa käytettävillä järjestyksellä halutaan taata opiskelun sujuminen ja koulun sisäisen järjestyksen ylläpito sekä ympäristön turvallisuus ja viihtyisyys. Järjestyssääntöjen hyväksyminen tai koulussa käytettävien järjestyksellisten määräysten antaminen on opetuksen järjestäjän velvollisuus. (Perusopetuslaki 1998/628, 29§.)

Laitinen, Haanpää, Francke ja Lahtinen (2020) huomauttavat yhteisten sääntöjen tukevan koko koulu yhteisön työskentelyä. Oleellista sääntöjen luomisessa ja rakentamisessa on huomioida oppilaiden ikätaso, jotta säännöt olisivat sopivia. Esimerkiksi ala- ja yläkoulujen säännöt voivat poiketa toisistaan, jonka lisäksi järjestyssäännöt ovat myös koulukohtaisia, jolloin säännöt ja toimintatavat voivat vaihdella ympäristöstä riippuen. (Laitinen ym. 2020, 16.) Yhteiset säännöt voivat tukea yhteisöllisyyttä ja yhdenvertaisuuden sekä tasa-arvon kokemusta, kun jokaiselta odotetaan samantyyppistä toimintaa ja käyttäytymistä. Samat säännöt koskevat niin opettajia kuin oppilaita. Niillä edistetään sujuvaa ja turvallista työskentelyä koulussa.

Aikuisen on muistettava ohjeistaa ja opastaa oppilaita kohti toivottua käytöstä, toimintamallia ja yhteisiä sääntöjä. On hyvä huomioida aikuisen vaikuttavan oppilaiden käytökseen oman käyttäytymisensä kautta. Aikuisen käyttäytymisen jäljittely on yksi lapsen ja nuoren käyttäytymisen kehittymiseen vaikuttavista tekijöistä. Opettajan on myös tärkeä ohjeistaa oppilaita sääntöjen ja toimintatapojen kohdalla esimerkiksi selittämällä, mitä säännöt tarkoittavat. (Charles 2005, 42; Jones & Jones 2010, 64.) Aikuisen malli ja ohjeistus sääntöjen yhteydessä on erityisen tärkeä lasten ja nuorten kanssa toimiessa. Opettajan tulee pitää mielessä ajatus siitä, että on oleellista opettaa juuri sitä, mitä halutaan saavuttaa. Tästä syystä esimerkiksi säännöt on käytävä yhdessä läpi ja opettajien tulee ohjeistaa oppilaita niiden noudattamisessa.

Aikuisen ohjaavan roolin ohessa on muistettava myös oppilaan rooli sääntöjen yhteydessä, sillä koulussa työskennellään yhdessä ja yhteisessä ympäristössä. Käsite osallisuus nousee merkittävään rooliin sääntöjen muodostamisen yhteydessä.

Oppilailla on oikeus osallistua järjestyssääntöjen luomiseen (POPS 2014, 34). Myös Laitinen ja kollegat (2020) korostavat oppilaiden osallisuuden merkitystä. Oppilaiden mahdollisuus osallistua sääntöjen luomiseen antaa heille kokemuksen siitä, että säännöt on luotu yhteistyössä eikä ainoastaan aikuisten toimesta. (Laitinen ym. 2020, 17.) Myös Sigfrids (2009) korostaa oppilaiden osallisuuden merkitystä samassa yhteydessä; säännöt tulee rakentaa yhteistyössä oppilaiden kanssa käyttäen sellaista kieltä, joka on oppilaille ymmärrettävää. Samoin oleellista on myös keskustella siitä, mitkä ovat ne tavat ja keinot, joilla sääntöjen noudattamista seurataan, minkälaisella toiminnalla voidaan tukea oppilaita niiden noudattamisessa ja millä tavoin toivottu käyttäytyminen huomioidaan. (Sigfrids 2009, 99,101.)

Lasten ja nuorten osallisuuden kokemuksen toteen panemisesta vastaavat aikuiset esimerkiksi kuuntelemalla oppilailta tulevia ehdotuksia, kunnioittamalla heidän näkemyksiään ja kyselemällä. (Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 281.) Myös koulussa sääntöjen luomisessa on merkittävä huomioida oppilaiden mahdollisuus osallistua ja tuoda esiin omat ajatuksensa sekä mielipiteensä. Kuulluksi tuleminen antaa oppilaille kokemuksen siitä, että heitä arvostetaan, he ovat merkityksellisiä sekä osa koulu yhteisöä. Edellä mainittujen lisäksi oppilaat saavat tätä kautta mahdollisuuden ottaa vastuun omasta käytöksestään. Osallisuuden kannalta oleellista on kuuntelu ja sen merkitys. Osallisuus on myös kiinteästi yhteydessä vuorovaikutukseen, joka tapahtuu nuoren ja aikuisen välillä. (Jones & Jones 2010, 84; Kuorelahti ym. 2012, 282.)

Osallisuus on merkittävä myös turvallisen kouluympäristön ja sitä kautta työrauhan kannalta. Virrankari, Leemann ja Kivimäki (2020) tutkivat osallisuuden kokemuksen yhteyttä koulukiusaamiseen osallistumiseen ja koulukiusatuksi tulemiseen vuoden 2019 kouluterveyskyselyn pohjalta. Tutkimuksesta selvisi, että 8. ja 9.luokkalaisilla osallisuuden kokemus oli matalampi niin kiusanneilla kuin kiusatuksi joutuneilla. Tutkimuksessa todettiin osallisuuden edistämisen olevan merkittävä keino kiusaamisen ehkäisyssä. (Virrankari ym. 2020, 1, 7.) Oppilaiden osallisuuden mahdollistaminen ja sen huomioiminen päivittäisessä työskentelyssä on merkittävä turvallisen kouluympäristön kannalta. Turvallinen kouluympäristö taas on yhteydessä työrauhaan ja sen ylläpitämiseen.

Osallisuuden ohessa esiin nousee käsite sosioemotionaalinen kompetenssi, jolla tarkoitetaan lapsen ja nuoren taitoa toimia erinäisissä tilanteissa tunnereaktiot huomioiden. Edellä mainittujen lisäksi käsite pitää sisällään lapsen ja nuoren taidon ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita. Sosioemotionaalisen kompetenssin avulla nuoren on mahdollista tiedostaa oma toimintansa ja asettaa siihen liittyviä tavoitteita. (Kuo-relahti ym. 2012, 284.) Osallisuus ja sosioemotionaalinen kompetenssi ovat siis varsin tärkeitä käsitteitä työrauhasta puhuttaessa. Oppilaiden kokemus osallisuudesta ja sosioemotionaalisen kyvyn kautta ymmärrys esimerkiksi oman käytöksensä seurauksista on oleellista, kun halutaan saavuttaa kaikkia palveleva, onnistunut työrauha. Sosioemotionaalisen kompetenssin kautta nuori voi asettaa itselleen tavoitteita, kuten koulun yhteisten sääntöjen noudattaminen. Samoin sen avulla nuori ymmärtää myös oman toimintansa vaikutuksen sääntöjen yhteydessä. Kun nuori tiedostaa, miten hänen oma osallistumisensa sääntöjen noudattamiseen vaikuttaa koko yhteisöön, voi niiden omaksuminen olla helpompaa. Opettajan tehtäväksi jää oppilaan osallisuuden sekä sosioemotionaalisen kompetenssin tukeminen ja mahdollistaminen.

3.1.1 Luokan säännöt

Koulun yhteisten järjestyssääntöjen ohessa koulussa vaikuttavat myös luokka- ja ryhmäkohtaiset säännöt. Opettajat voivat yhdessä oppilaiden kanssa rakentaa sääntöjä, jotka ohjaavat tietyssä luokassa työskentelyä, ja jotka pohjautuvat koulun järjestyssääntöihin (Laitinen ym. 2020, 16–17). Jokainen opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa luoda sellaiset omassa luokassa toimimista koskevat säännöt, jotka edistävät siellä työskentelyä ja tukevat myönteistä työrauhaa. Säännöt voivat liittyä luokassa toimimiseen, esimerkiksi fyysisen ympäristön siisteydestä huolehtimiseen ja toisaalta esimerkiksi toisten oppilaiden kunnioittamiseen ja työrauhan antamiseen. Säännöillä on luokan työskentelyä edistävä tarkoitus.

Levin ja Nolan (2007) esittävät luokan sääntöjen, toimintamallien ja rutiinien edistävän työskentelyn sujuvuutta, sillä niiden tulisi olla sellaisia, jotka tukevat opetus- ja oppimisrauhaa sekä turvallisuutta. Sääntöjen tulee olla perusteltuja ja mietittyjä. Niiden määrää kannattaa myös harkita; liian pitkä lista sääntöjä saattaa

hämmentää oppilaita ja vähentää niiden tehokkuutta. Toivotun käyttäytymisen kannalta on oleellista kiinnittää huomio sääntöjen kielelliseen ulkoasuun ja muodostaa ne myönteistä toimintaa tukevaksi. Samoin merkityksellistä on käydä sääntöjen tarkoitus läpi yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin niiden noudattamista tukee myös ymmärrys siitä, miksi säännöt ovat olemassa. (Jones & Jones 2010, 180; Levin & Nolan 2007, 146–148, 154.) Musiikintunneilla säännöt voivat liittyä esimerkiksi siihen, miten instrumentteja käsitellään, milloin aloitan soittamisen ja miten toimin soittoharjoituksen päättyessä. Oleellista on pohtia sitä, mitkä ovat konkreettisia asioita, jotka tukevat opiskelua ja opettamista.

Sääntöjen opettelu on oppimisprosessi, johon on syytä varata tarpeeksi aikaa. Säännöistä ei kannata tehdä liian monimutkaisia ja niiden tulee olla kaikille samanlaisia. Sääntöjen luominen kannattaa tehdä yhteistyössä oppilaiden kanssa heti lukuvuoden alussa sekä käydä myös läpi, mitä sääntöjen noudattamatta jättämisestä seuraa. (Levin & Nolan 2007, 34–35; Saloviita 2014, 73, 76–77.) Oppilaiden kanssa yhteistyössä rakennetut säännöt muuntuvat helpommin oppilaiden kielelle, joka voi edesauttaa niiden noudattamista ja muistamista. Kun säännöt luodaan heti lukuvuoden alussa ja niiden noudattamisen harjoittelu aloitetaan välittömästi, on oppilailta enemmän aikaa niiden sisäistämiseen. Samalla säännöt voivat muotoutua sellaisiksi, jotka ohjaavat automaattisesti toimimista kyseisessä luokassa. Musiikinluokkaa ja kyseistä oppiainetta ajatellen voisi olla oleellista luoda lukuvuoden alussa säännöt, jotka ohjaavat toimimaan luokassa esimerkiksi ääniturvallisuus huomioiden.

Säännöt, olipa sitten kyse luokan tai koko koulun säännöistä ovat tärkeitä jokaisessa kouluyhteisössä. Koulun yhteisten sääntöjen tarkoituksena on luoda turvallinen oppimisympäristö kaikille ja edistää sujuvaa työskentelyä. Koskeniemi ja Hälinen (1970) korostavat turvallisen ympäristön merkitystä oppilaalle. Tätä turvallisuutta vahvistavat niin yhteiset säännöt kuin opettajan yhdenmukainen ja järjestelmällinen toiminta niiden yhteydessä. (Koskeniemi & Hälinen 1970, 252.) Kouluympäristössä esiintyviä sääntöjä ei ole tehty hivin vuoksi vaan niiden tarkoitus ja tavoite on kaikkien etua ajava. Se, miten yhteisiin sääntöihin sitoudutaan, on isoissa yhteisöissä oma haasteensa. Sääntöjen noudattamisen yhteydessä oppilaiden, opettajien ja muun

henkilökunnan on tehtävä yhteistyötä. On haluttava työskennellä saman tavoitteen eteen; turvallisen ja hyvän kouluympäristön, jossa työrauha on turvattu.

Samoin opettajien omaa luokkaympäristöä sekä siellä työskentelyä koskevat säännöt on tehty sitä varten, että niillä halutaan edistää koulutyön etenemisen ja tehdä ympäristöstä turvallinen. Säännöt tukevat oppiaineen sisällön opetusta ja sen tavoitteiden omaksumista. Musiikinluokkaa koskevat säännöt edistävät sellaisessa ympäristössä toimimista, joka sisältää paljon erilaisia soittimia, sähkölaitteita, kuten kaiuttimia ja virtapiuhuja. Sääntöjen tarkoituksena on luoda turvallisuutta. Yhtä lailla säännöt tukevat työskentelyä luokassa, jossa melu saattaa olla läsnä eri tavoin verrattuna muihin oppitunteihin. Tällöin sääntöjen avulla halutaan turvata myös kuulon liittyvät tilanteet. Sääntöjen tarkoitus ei ole rajoittaa oppilaita, vaan ohjata turvalliseen ja työskentelyä edistävään toimintaan.

3.1.2 Myönteisen käyttäytymisen tukeminen

Erilaisten sääntöjen ja niiden noudattamisen yhteydessä voidaan tarkastella myös sitä, minkälainen opettajan toiminta ohjaa oppilasta kohti toivottua käyttäytymistä. Keskeytyminen negatiiviseen, ei-toivottuun käyttäytymiseen saattaa vaikuttaa oppilaan oppimiseen päinvastoin kuin opettaja toivoisi. Jos huomio kiinnittyy ainoastaan negatiiviseen käytökseen, oppilaat ymmärtävät saavansa huomion sitä kautta eivätkä tällöin koe merkitykselliseksi käyttäytyä päinvastoin. (Bull & Solity 1987, 24.) Työrauhan ylläpitämisen ja toivotun käyttäytymisen kannalta olisi siis syytä kiinnittää huomio ennen kaikkea myönteisen käyttäytymisen tukemiseen. Savolainen ja kollegat (2020) tuovat esiin palautteen merkityksen hyvän käyttäytymisen yhteydessä. Kun opettaja huomaa oppilaan käyttäytyvän toivotulla tavalla, oppilaan kannalta merkityksellistä on tuoda esiin kyseinen huomio. (Savolainen, Närhi & Savolainen. 2020, 197.)

Savolainen ja kollegat (2020) korostavat hyvän työrauhan edistämässä ja ylläpitämässä ennakkoinnin merkitystä. Myönteistä, työrauhaa ylläpitävää käyttäytymistä voidaan tukea yhdessä sovituilla ohjeilla, joihin kaikki ovat sitoutuneet ja joista käy ilmi minkälainen käytös on toivottua. Kun aikuiset opastavat lapsia ja nuoria

kohti toivottua käyttäytymistä, on heidän toimintansa oltava määrätietoista ja yhdenvertaista. (Savolainen ym. 2020, 196–197.) Toimintaohjeilla halutaan siis tukea myönteistä toimintaa. Ohjeiden tulee kuvastaa toivottua käyttäytymistä, joka nousi esiin jo luokan sääntöjen yhteydessä. Myönteisellä ulkoasulla kannustetaan ja ohjeistetaan oppilaita oikeaan suuntaan. Musiikintuntien yhteydessä tällainen toivottua käyttäytymistä koskeva toimintaohje voisi olla esimerkiksi “vien soittimen omalle paikalleen tunnin loputtua”.

Oppilaiden ohessa myös aikuisten tulee noudattaa yhdessä sovittuja käyttäytymistä ohjaavia ohjeita. Sitä kautta he voivat omalla toiminnallaan edesauttaa sellaista oppilaiden käytöstä, joka tukee myönteisen ilmapiirin ja työrauhan muodostumista. (Savolainen ym. 2020, 197.) Järjestys, toimintaohjeet ja johdonmukaisuus tukevat luokassa toimimista ja turvallisen ympäristön rakentumista. Ne edistävät niin myönteistä käyttäytymistä kuin hyvän ilmapiirin muodostumista, joka taas varmasti rakentaa ja ylläpitää myös myönteistä työrauhaa.

Myönteistä käyttäytymistä voidaan tukea yhteisillä ohjeilla, jotka kuvastavat toivottua käyttäytymistä, opettajien johdonmukaisella ohjaamisella ja omalla esimerkillä sekä toivottuun käyttäytymiseen kohdistetulla palautteella. Savolainen ja kollegat (2020) muistuttavat työrauhan ja toivotun käyttäytymisen yhteydessä merkityksellistä olevan sen, että niihin suhtaudutaan ennakoiden ja toimintaan ryhdytään sitä kautta. Myös kannustamisen merkitys myönteisen käyttäytymisen yhteydessä on merkittävä. (Savolainen ym. 2020, 203). Myönteiseen käyttäytymiseen ohjaamisen voi ajatella olevan oivallinen keino työrauhan ylläpitämiseen. Työrauhaongelmia ei ajateltisi syntyvän niin paljon, kun oppilaat tietävät minkälaista käytöstä heiltä odotetaan ja minkälaisesta käytöksestä heidät huomioidaan.

3.2 Turvallinen oppimisympäristö

Yhtenä työrauhan ylläpitämisen keinona on turvallisen ja miellyttävän luokkaympäristön luominen, joka mahdollistaa oppilaiden eri taitojen kehittymisen sekä oppimisen tehostumisen (Jones & Jones 2010, 19). Luokkaympäristö, joka on turvallinen, antaa oppilaille mahdollisuuden olla tiiviimmin osa opetusta. Tällöin he uskaltavat

esittää kysymyksiä, vastata opettajan kysymyksiin, pyytää apua ja tehdä virheitä. (Levin & Nolan 2007, 59.) Turvallisessa oppimisympäristössä oppilaille mahdollistuu tilaisuus kokeilla rohkeasti ja mennä myös epä mukavuusalueelle. Esimerkiksi musiikin oppiaineen yhteydessä moni oppilas voi kokeilla ensimmäisiä kertoja uusia soittimia, jolloin luottamuksellinen ilmapiiri harjoittelun yhteydessä on tärkeä. On myös merkittävää luoda ilmapiiri, joka antaa tilaa virheiden tekemiselle, sillä varsinkin harjoitteluvaiheessa virheet ovat enemmän sääntö kuin poikkeus. Oleellista olisikin vahvistaa oppilaiden tietoa siitä, miten niin sanotun ”virheen” jälkeen jatketaan eteenpäin.

Levin ja Nolan (2007) huomauttavat negatiivisten ajatusten koskien omia taitoja olevan yhteydessä epäasialliseen käyttäytymiseen. Oppilas saattaa ilmaista tunteensa esimerkiksi turhautumisena, joka näyttäytyy ulospäin ei-toivottuna käyttäytymisenä. (Levin & Nolan 2007, 239.) Opettajan on tärkeä luoda ilmapiiri, jossa jokainen uskaltaa kokeilla ja pystyy harjoittelemaan. Turvallisen ja hyvän ilmapiirin rakentamisen merkitys on nähty myös muissa tutkimuksissa. Beltin (2013) väitöskirjassa todettiin turvallisen ympäristön vaikuttavan myönteisesti työrauhaan. Kun ilmapiiri oli luotettava ja myönteinen, työrauhahäiriöitä ajateltiin syntyvän vähemmän. Oppilaiden kanssa jutteleminen ja ryhmäyttäminen nähtiin keinoina rakentaa hyvää ilmapiiriä luokan kanssa. (Belt 2013, 142–143.)

Turvallinen ja viihtyisä koulu rakennetaan yhteistyössä. Tällöin on huomioitava se, että jokainen tietää miksi turvallinen ympäristö on tärkeä ja mihin työrauhaa tarvitaan. Jo Koskenniemi (1944) totesi olevan tärkeää, että lapsi ymmärtää mikä työrauhan ja järjestyksen tarkoitus on. Oleellista ei saa olla järjestyksen noudattaminen ainoastaan siksi, että opettaja on niin käskenyt, vaan oppilaan on ymmärrettävä sen tarkoitus. (Koskenniemi 1944, 141–142.)

Turvallisen luokkaympäristön rakentamisen ollessa yksi luokanhallintaan oleellisesti liittyvistä tekijöistä, hyvillä luokanhallintataidoilla opettaja vaikuttaa myös oppilaiden mahdollisuuden tunnistaa omia vahvuuksiaan. Hyvä luokanhallinta edistää oppilaiden käsitystä omista opiskelutaidoistaan ja kyvyistään, vahvistaa heidän kokemustansa vastuullisuudesta sekä kehittää yhteistyötaitoja (Jones & Jones 2010, 20). Kun opettaja omalla toiminnallaan pyrkii rakentamaan turvallista luokkaympäristöä,

hän myös vahvistaa oppilaiden mahdollisuutta oppia ja ymmärtää omia taitojaan ja kykyjään, jonka voisi ajatella olevan yhteydessä myös myönteiseen työrauhaan.

3.2.1 Ryhmä

Yläkoulun työrauhasta puhuttaessa on oleellista huomioida turvallisen ilmapiirin yhteydessä myös ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen merkitys myönteiseen työrauhaan. Beltin (2013) väitöskirjassa opettaja nosti oppilaiden keskinäiset suhteet yhdeksi tärkeäksi tekijäksi työrauhan kannalta. Ryhmähengen nähtiin vaikuttavan työrauhaan monin tavoin. Ryhmässä eri persoonat näkyivät niin, että hiljaiset saattoivat vetäytyvät voimakkaampien oppilaiden tieltä. Toisaalta opettaja korosti myös sitä, että rauhallisemmat oppilaat saattavat omalla toiminnallaan rauhoittaa myös toisia. Luokassa toimivien oppilaiden keskinäiset sosiaaliset suhteet nähtiin yhtenä työrauhaan vaikuttavana tekijänä. Samoin merkityksellinen oli myös opettaja-oppilassuhde. Heikko ryhmähenki tai haasteelliset henkilösuhteet sekä opettajan ja oppilaan väliset huonot henkilökemiat todettiin työrauhaa häiritseviksi syiksi. (Belt 2013, 131, 160–161.) Jokainen luokassa oleva yksilö vaikuttaa omalla tavallaan työrauhan kehittymiseen ja sen ylläpitämiseen. Kuten aiemmin on todettu, työrauha ja esimerkiksi myös siihen liittyvät haasteet harvoin liittyvät vain yhteen henkilöön, vaan vaikuttavat useampaan ympärillä olevaan yksilöön.

Ryhmän jäsenten keskinäinen suhde yleisen ilmapiirin kannalta on merkityksellinen. Kun oppilaat kokevat olonsa hyväksytyksi ja pidetyksi toisten vertaistensa joukossa, lisää se myös heidän kokonaisvaltaista turvallisuudentunnettansa. (Jones & Jones 2010, 103). Oleellista on tukea oppilaiden keskinäistä suhdetta toisiinsa. Turvallisessa ympäristössä toimiminen antaa mahdollisuuden kokeilla rohkeammin ja osallistuminen tunnin tekemiseen voi silloin vahvistua. Turvallisuudentunteen voi nähdä olevan yhteydessä myönteiseen työrauhaan, kun jokainen uskaltaa toimia luokassa omana itsenään ja omia vahvuuksiaan käyttäen. Toisten oppilaiden myönteinen suhtautuminen vahvistaa ryhmään kuuluvuuden sekä kiintymyksen tunnetta ja kunnioitusta toisia kohtaan. (Jones & Jones 2010, 103.)

Hirsjärvi (1983) kuvaa ryhmän olevan käsitteenä laaja, mutta tarkoittavan ennen kaikkea vuorovaikutuksessa olevia ihmisiä. Ryhmän käsite kattaa sisälleen myös

siihen kuuluvien ihmisten ymmärryksen sen olemassaolosta sekä omasta osuudesta siihen. (Hirsjärvi 1983, 164.) Koulussa ryhmiä voi olla monenlaisia. Yksittäinen luokka muodostaa oman ryhmänsä, valinnaisten oppituntien ryhmissä olevat henkilöt omansa ja myös esimerkiksi kaikki 7. luokan oppilaat muodostavat koko ikäluokkaa koskevan ryhmän. Jones & Jones (2010) korostavat sellaisen ilmapiirin luomista, jossa oppilaat pääsevät tutustumaan toisiinsa ja ryhmäytymään. Kun ryhmässä on hyvä ilmapiiri ja oppilaat tuntevat toisensa, se saattaa vähentää epäasiallista käyttäytymistä ja lisätä myönteistä suhtautumista toisiin henkilöihin. (Jones & Jones 2010, 100.) Oleellista on siis tukea ryhmän sisällä toimivien henkilöiden vuorovaikutusta ja mahdollisuutta toimia yhteistyössä.

Musiikki on oppiaineena oivallinen ryhmän yhteishengen ja oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Musiikissa toimitaan yhteistyössä toisten kanssa ja ryhmäyttäminen voi olla osana oppitunteja monin tavoin. Esimerkiksi musiikkiliikunnan yhteyteen voidaan rakentaa oppilaiden tutustumista tukevia harjoituksia, joilla vahvistetaan vuorovaikutusta. Samoin yhteismusisointi toimii ryhmäyttävänä toimintana. Musiikki toimii monin tavoin ihmisiä yhdistävänä tekijänä. Esimerkiksi Papinczak, Dingle, Stoyanov, Hides ja Zelenko (2015) tutkivat nuorten musiikin käytön sekä hyvinvoinnin välistä suhdetta. Musiikin koettiin vahvistavan sosiaalisia suhteita ja olevan osa niiden rakentamista. Musiikki toimi vuorovaikutuksen välineenä, jolla luotiin yhteys toisiin henkilöihin. (Papinczak ym. 2015, 1122.) Musiikki on siis tutkimuksenkin valossa merkittävä keino nuorten sosiaalisten suhteiden edistämässä ja vahvistamisessa. Myös koulussa musiikintunneilla opettaja voi tukea oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja lisätä myönteistä ryhmähenkeä. Se taas on työrauhan ylläpitämiseen liittyvä keino, joka vahvistaa myönteistä ja onnistunutta työrauhaa.

3.3 Opetus

Hirsjärvi (1983) kuvaa opetuksen tarkoittavan vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on oppiminen. Vuorovaikutusta ohjaavat kasvatustavoitteet, joilla halutaan edistää oppilaiden kehitystä. Opetus on osa kasvatuksen käsitettä, joka toiminnallaan pyrkii

mahdollistamaan ihmisen laaja-alaisen kehityksen sekä kasvun. (Hirsjärvi 1983, 72, 131.) Opetus on myös yksi työrauhaan merkittävästi vaikuttavista tekijöistä. Opettaja voi omalla opetuksellaan ja valinnoillaan vaikuttaa niin edellisessä luvussa käsiteltyyn turvallisen ilmapiirin syntymiseen kuin esimerkiksi siihen, miten oppilaat tunteilla osallistuvat ja näyttävät osaamistaan. Opetus, joka huomioi oppilaiden taitotasot ja tukee sitä kautta jokaisen mahdollisuutta osallistua, on Saloviidan (2014) mukaan hyvää opetusta. Opettaja voi omilla opetusta koskevilla ratkaisuillaan vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon koskien opiskeltavaa aihetta. Tällöin oppilaat keskittävät ajatuksensa oppimiseen ja suuntaavat keskittymisensä opetukseen. (Saloviita 2014, 45, 66.)

Musiikinopetuksessa opettaja voi hyödyntää erilaisia työskentelytapoja ja oppiaineen toiminnallisuutta ja tekemistä korostavaa luonnetta. Keskiössä musiikinopetuksessa on monipuolisuus ja mahdollisuus ajatusten ja ratkaisujen tuottamiseen. Yhdessä toisten kanssa musisoimalla vahvistetaan ja tuetaan esimerkiksi laulutaitoa sekä käytössä olevien instrumenttien soittotaitoja. (POPS 2014, 423.) Kuten alussa todettiin, opetus on vuorovaikutteista, joten yhteistyön tekeminen näkyy myös opetuksessa. Opetusta koskevia ratkaisuja tehdään yhteistyössä opettajan ja oppilaiden kanssa. Ratkaisuissa on silloin nähtävissä koko yhteisön vaikutus, ei ainoastaan opettajan. (Koskenniemi & Hälinen 1970, 255.)

Työrauhan kannalta opetuksessa kannattaa huomioida se, että oppilailla on tarpeeksi tekemistä, jotta keskittyminen on tunnin aiheessa eikä suuntaudu johonkin muualle. Opetuksen tulee olla sellaista, joka sisältää vaihtelevuutta sekä eritasoista toimintaa ja tukee oppilaiden työskentelyn edistymistä. Hyvässä opetuksessa on myös huomioitu ajan merkitys; sen on oltava suhteessa tunnin toimintoihin. Jos aikaa on liikaa tai liian vähän, työrauha voi heikentyä. (Bull & Solity 1987, 82, 87–88.) Opetuksella opettaja siis vaikuttaa tunnin sujuvuuteen ja sen kulkuun, joka taas on yhteydessä työrauhan onnistumiseen. Kun siirtymät on suunniteltu luokan toimintaa tukeviksi ja kun opetus on sellaista, joka tukee mahdollisuutta osallistua ja oppia, on työrauhan ylläpitäminen helpompaa.

3.3.1 Oppitunnin suunnittelu

Hyvä opetus lähtee liikkeelle oppitunnin suunnittelusta. Se on yksi opettajan keinoista työrauhan ylläpitämiseen. Erilaiset rutiinit, kuten samanlaisina toistuvat aloitus ja lopetus, voivat olla vaikuttamassa onnistuneeseen työrauhaan. Jones & Jones (2010) esittävät tunnin aloittamisen olevan merkittävässä roolissa työrauhan kannalta. Opettaja voi johdonmukaisella toiminnallaan totuttaa oppilaat tietynlaiseen tunnin aloitukseen. Tunti voidaan aloittaa aina esimerkiksi tutulla tervehdyksellä tai muulla lauseella, joka orientoi oppilaat siihen, että tunti on alkanut. (Jones & Jones 2010, 202.)

Musiikintunneilla alkusanojen ohessa toimiva keino oppilaiden huomion saamiseen voi olla jokin oppiaineeseen liittyvä toiminto. Opettaja voi esimerkiksi opettaa oppilaat toistamaan jonkun tietyn taputusrytmin, joka toimii merkinä huomion kiinnittämiseksi. Samoin tunti voidaan aloittaa jollain muulla kehorytmillä, joka virittää oppilaat musiikintunnin teemaan ja suuntaa keskittymisen oppitunnin sisältöön. Myös tunnin lopetus yhtenäisellä ja viikoittain toistuvalla tavalla voi olla työrauhan kannalta merkittävä. Oppitunnin lopettamiseen tulee varata tarpeeksi aikaa. Opettajan on ohjeistettava oppilaita siitä, milloin tunti on loppumaisillaan ja tavarat on aika viedä paikoilleen. Myös luokasta poistuminen kannattaa toteuttaa vasta opettajan merkistä. (Saloviita 2014, 82.) Musiikintunneilla opettajan on huomioitava tunnin lopetuksessa esimerkiksi se, että soittimet ja muut välineet, kuten oppikirjat ja nuotit, viedään sovituille paikoille. Soittimien paikoilleen viennin jälkeen opettaja voi pyytää oppilaita vielä palaamaan omille paikoilleen ja lopettaa tunnin yhteisesti koko luokan kanssa. Työrauhan ylläpitäminen jatkuu tällöin oppitunnin loppuun saakka.

Oppitunnin siirtymien ja tekemisen suunnittelulla opettaja voi vaikuttaa siihen, miten oppilaat suuntaavat keskittymisensä tunnin sisältöön ja työrauhan ylläpitämiseen. Jones & Jones (2010) huomauttavat työrauhan heikentyvän usein silloin, kun oppilaat eivät tiedä, miten heidän tulisi edetä ja mitä esimerkiksi tehdään, kun tehtävä on valmis. Opettajan on hyvä kertoa oppilaille, mitä tunnilla tulee tapahtumaan, kauanko eri toimintoihin varataan aikaa ja mitä oppilas tekee, jos hän on valmis ennen toisia. (Jones & Jones 2010, 203.) Musiikintunneilla opettaja voi esimerkiksi soittoharjoittelun yhteydessä kertoa oppilaille kauanko heillä on aikaa itsenäiseen harjoitteluun, mitä oppilas tekee, jos hän tarvitsee apua ja miten hän toimii, kun oma osuus on

harjoiteltu valmiiksi. Työrauhan kannalta musiikintunneilla on tärkeä ohjeistaa tehtävä jo ennen soittimille siirtymistä, jotta ylimääräiseltä hälyltä vältytään. Oppitunneilla voidaan myös yhdessä sopia, mikä toimii merkkinä esimerkiksi yhteismusisoinnin aloittamisessa. Yhtenä esimerkkinä opettaja voi käyttää esimerkiksi käden nostamista ylös, jonka tarkoituksena on huomion saaminen ja yhteisen soiton aloittaminen.

Oppituntien suunnittelussa on hyvä pohtia sisältöä kokonaisuutena. Yksi työrauhaa myönteisesti edistävä tekijä on se, että tunnit sisältävät erilaista tekemistä, kuten hiljaista ja äänekästä. Oppilaiden aiempi osaaminen ja taitotaso tulee huomioida ja tehtävien tulee olla tavoitteellisia. Tekemisen lomassa on syytä huomioida myös taukojen merkitys, jotta työskentely olisi tuloksellista. Sisällön suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttavat myös välineet, joita tulee olla saatavilla riittävästi. (Holopainen ym. 2009, 52; Koskenniemi & Hälinen 1970, 252.) Hyvin suunniteltu oppitunti, joka sisältää vaihtelevaa tekemistä ja huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteet voi olla vaikuttamassa myönteisesti työrauhaan ja sen ylläpitämiseen. Kun oppilaat tietävät, miten tunti alkaa, mitä tunnilla tapahtuu ja miten tunti päättyy, on heidän helpompaa suunnata ajatuksensa ja keskittymisensä tunnin sisältöön ja häiritseminen voi jäädä vähemmälle. Hyvällä ja etukäteen suunnitellulla opetuksella opettaja vaikuttaa myös itse siihen, ettei aiheuta omalla toiminnallaan työrauhahäiriöitä. Suunniteltu, motivoiva opetus tukee kaikkien työskentelyrauhaa.

3.3.2 Motivointi

Oppilaiden motivaatio opetettavaa ainetta sekä sen sisältöä kohtaan on merkittävässä roolissa ajatellen oppituntien sujuvuutta. Jo Kouluhallituksen (1973) työrauhaa koskevassa selvityksessä todettiin opiskelumotivaation puuttumisen olevan yksi työrauhaan negatiivisesti vaikuttavista tekijöistä. Jos oppilas ei koe opiskelua merkityksellisenä tai ole selvillä mihin opinnoilla pyritään, voi työrauha häiriintyä. (Kouluhallitus 1973, 15.) Oleellista on pohtia, miten oppilaiden motivaatiota saadaan kasvatettua ja ylläpidettyä.

Anttila (2006) korostaa motivaation yhteydessä arvostuksen ja tehtävän saavuttamisen mahdollisuuden merkitystä. Jos ihminen pitää tehtävien saavuttamisesta seuraavia tuloksia arvokkaina ja jos hän kokee kyseiset tulokset mahdolliseksi saavuttaa,

hän motivoituu tehtävään. (Anttila 2006, 33.) Näin ollen esimerkiksi musiikin oppitunteja ja motivaatiota ajatellen on tärkeä, että oppilaat tietävät miksi jotain tehdään, mitä sillä halutaan saavuttaa ja miten tavoitteeseen päästään. Kun oppilaat tietävät, että esimerkiksi yhteissoitossa päämääränä on tietyn kappaleen valmistaminen, on oppilaan selkeämpi motivoitua tehtävään. Samoin, kun oppilas tietää, että hänen on mahdollista onnistua ja suoriutua omasta roolistaan, on hänen motivaationsa harjoitteluun todennäköisesti korkeampi. Sosiokognitiivisen lähestymistavan kautta tarkasteltuna opiskelumotivaatiossa keskeistä on juuri oppilaan uskomus siitä, että hän voi onnistua. Sen lisäksi oleellista on yksilön omien ajatusten ja tunteiden merkitys. (Anttila 2006, 33.)

Levin ja Nolan (2007) korostavat motivoinnin olevan yksi opettajan tärkeimmistä keinoista työrauhan ylläpitämiseen. Se herättää oppilaiden mielenkiinnon ja saa heidät osallistumaan aktiivisemmin. Motivoinnin voidaan ajatella tukevan oppilaiden osallisuutta. (Levin & Nolan 2007, 114.) Opettajan kannalta merkityksellistä on saada oppilaat kiinnostumaan ja motivoitumaan opetettavasta aineesta. Motivoivalla opetuksella opettaja voi mahdollisesti vahvistaa oppilaiden kokemusta osallisuudesta ja opittavan aineen sisällön hallinnasta. Tällöin oppilaan voi olla mielekkäämpää keskittyä tunnin tehtävään ja tavoitteeseen eikä esimerkiksi työrauhan häiritsemiseen.

Anttilan (2006) mukaan motivoitunut ihminen toimii aktiivisesti saavuttaakseen jotain, esimerkiksi tavoitteensa. Motivaatio saa hänet toimimaan. (Anttila 2006, 32–33.) Musiikintunteja ajatellen oppilaan motivaatio voi näkyä esimerkiksi yhteisen soittoharjoituksen yhteydessä, jolloin hän työskentelee aktiivisesti yhteisen tavoitteen eli soittokappaleen valmistamisen parissa. Hän huolehtii oman osuutensa harjoittelusta ja omaksumisesta, ja sovittaa sen osaksi koko ryhmän kokonaisuutta. Työskentely on aktiivista ja oppilas on sitoutunut tunnin tavoitteeseen. Anttila (2006) esittääkin sitoutumisen olevan yksi erottava tekijä motivoituneen ja motivoitumattoman oppilaan kesken. Motivoitunut oppilas on sitoutuneempi, haluaa ymmärtää opiskeltavan asian ja kehittää itseään. Tehtäviä valitessaan hän valikoi vaativampia vaihtoehtoja ja todennäköisesti pääsee toivomaansa päämäärään. Motivoitumatonta musiikinopiskelijaa saattaa taas ohjata ulkoinen palkkio eli esimerkiksi arvosana, jolloin itse oppiminen ei ole pääroolissa. Haasteiden edessä oppilas saattaa luovuttaa helpommin ja

toisaalta valitsee myös helpoimman reitin, jotta ei joutuisi ponnistelemaan liikaa. (Anttila 2006, 37.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan musiikinopetuksen ja työskentelyn yhteydessä olevan oleellista huomioida oppilaiden tarpeet ja kiinnostuksen kohteet, ja ratkaisut esimerkiksi työtapojen ja ryhmätyöskentelyn osalta on tehtävä oppilaita kuullen. Tämä edistää myönteisten yhteismusisointi tilanteiden muodostumista ja tukee oppilaiden omatoimisuuden, itsetunnon ja työskentelytapojen kehittymistä. (POPS 2014, 424.) Motivoiva opettaja siis huomioi oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja ottaa heidät osaksi tuntien suunnittelua. Anttila (2006) esittää yhdeksi motivoinnin keinoksi oppilaiden omien ehdotusten huomioimisen esimerkiksi ohjelmiston valinnassa. Hänen tutkimuksessaan motivoitumattomat opiskelijat kokivat musiikintunnit tylsiksi ja jopa turhiksi, joka johtui esimerkiksi siitä, että tunnin ohjelmisto koettiin vääränlaiseksi. (Anttila 2006, 122–123.) Saarikallio & Erkkilä (2007) taas ovat todenneet vapaaehtoisuuden olevan yksi tärkeä seikka nuorten ja musiikin välisessä suhteessa. Nuoret arvostavat mahdollisuutta valita minkälaista musiikkia he kuuntelevat ja millä äänenvoimakkuudella. Samoin esimerkiksi soittaessa merkityksellisessä roolissa on vapaus vaikuttaa ohjelmistoon. (Saarikallio & Erkkilä 2007, 93–94.)

Motivaation ja työrauhan yhteys on selkeä. Motivoituneet oppilaat kiinnittävät huomioita tunnin tehtävään ja työskentelevät edistääkseen tavoitteen saavuttamista. Motivoiva musiikinopettaja edistää omalla toiminnallaan ja valinnoillaan tunnin sujuvuutta, herättää oppilaiden mielenkiinnon musiikkia kohtaan ja ylläpitää samalla hyvää työrauhaa. Oppilaiden motivaation edistäminen on yksi opettajan työrauhan ylläpitämisen mahdollisista keinoista. Myös opettajan oma henkilökohtainen motivaatio on oppilaiden kannalta merkittävä. Kun opettaja on motivoitunut opettamiseen ja kokee musiikin innostavana, se tarttuu myös oppilaisiin ja kasvattaa heidän motivaatiotansa (Anttila 2006, 145). Motivaatio, siis sekä oppilaiden että opettajan, on tärkeässä roolissa tunnin sujuvuuden ja työrauhan kannalta.

3.3.3 Eriyttäminen

Työrauhan on Arajärven ja Aalto-Setälän (2004) mukaan tuettava oppimista. Opetuksen tulisi olla sellaista, joka herättää oppilaiden mielenkiinnon. (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157.) Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, miten oppilaat pysyvät oppitunneilla toimimaan ja osallistumaan. Mahdollisuus osallistua oman tasonsa mukaisesti voi auttaa oppilasta motivoitumaan tunnin tavoitteeseen. Kuten jo motivaatiota koskevassa luvussa todettiin, oppilaan motivaation kannalta oleellista on hänen henkilökohtainen uskomuksensa siihen, että hän voi onnistua. Tässä taas opettaja on merkittävässä roolissa suunnitellessaan sellaista tekemistä, joka vastaa jokaisen oppilaan tasoa.

Opettajan taito eriyttää opetusta jokaisen oppilaan taitotasoa vastaavaksi on yksi opettajan ammatillisista taidoista. Eriyttämisen kautta opettaja tukee myös oppilaan minäpystyvyyden tunnetta. Ahonen (2004) toteaa minäpystyvyydellä tarkoitettavan yksilön käsitystä siitä voiko hän suoriutua toiminnosta. Se taas vaikuttaa suoraan yksilön käyttäytymiseen, sillä uskomus omiin taitoihin ja kykyyn suoriutua on yhteydessä siihen, miten oppilas esimerkiksi valitsee jonkun tehtävän. Jos oppilas uskoo mahdollisuuksiinsa onnistua tehtävässä, hän on motivoituneempi harjoittelemaan sitä myös pidempiä aikoja. (Ahonen 2004, 157.) Musiikin oppitunneilla on merkityksellistä tarjota oppilaille erilaisia vaihtoehtoja esimerkiksi soittoharjoituksissa. Tällöin oppilas voi valita itselleen sopivan tason vaikkapa kitaransoiton yhteydessä, jolloin hän todennäköisesti työskentelee paremmin annetun tehtävän parissa, eikä keskity esimerkiksi häiritsemään työrauhaa. Ahonen (2004) korostaa opettajan roolia, kun halutaan vahvistaa oppilaan käsitystä omista taidoistaan. Sellaisten tehtävien valitseminen tunneilla, joissa oppilaat voivat onnistua, on opettajan tehtävä. Opettajan on huolehdittava, että tehtävien vaikeustaso on huomioitu. Liian helpot tehtävät eivät kannusta opiskeluun ja toisaalta vaikeat voivat aiheuttaa sen tilanteen, ettei oppilas halua edes kokeilla. (Ahonen 2004, 163.) Musiikinopettajan kyky eriyttää ja valmistaa taitotasoltaan erilaisia tehtäviä on osa hänen ammattitaitoaan.

Eriyttämisen avulla opettaja tukee oppilaan mahdollisuutta osallistua, harjoitella ja oppia. Tarpeet, aiempi osaaminen ja kiinnostuksen kohteet on otettava huomioon musiikin opetuksessa ja työskentelyssä. Työtavat ja esimerkiksi opetusvälineet on

valittava niin, että oppilaat on huomioitu valinnan yhteydessä. Oppimisen tukeminen on kaikkien opettajien tehtävä. Opetuksen lähtökohtana on oltava yksilön sekä koko ryhmän tarpeet ja vahvuudet. Yksilöllisiin tarpeisiin vastaaminen ja yhteisöön sekä oppimisympäristöön liittyvien ratkaisujen tekeminen on osa oppimisen tukemista. (POPS 2014, 61–62, 424.) Kun jokainen uskoo mahdollisuuksiinsa osallistua tunneilla tehtävään tekemiseen, on mahdollista, että keskittyminen suunnataan silloin juuri tunnin ainekseen, ei esimerkiksi häiritsevään tekemiseen. Jo Koskenniemi (1944) korosti lapsen harvoin aiheuttavan häiriötä luokassa, jos hänellä on tarpeeksi tekemistä. (Koskenniemi 1944, 144).

3.4 Opettajan auktoriteetti

Jokainen opettaja työskentelee ja opettaa omalla persoonallaan, joka vaikuttaa myös luokan ilmapiiriin ja työrauhaan. Ryhmissä tarvitaan aina henkilö, joka ottaa tilanteesta vastuun ja huolehtii työskentelyn sujuvuudesta. Kouluympäristössä se henkilö on opettaja. Bull ja Solity (1987) huomauttavat, että opettajan tulee ottaa uuden ryhmän kanssa niin sanottu johtajan tai auktoriteetin rooli heti alusta alkaen ja puuttua työrauhaa heikentäviin tekijöihin. Oikeudenmukainen kohtelu sekä vastuullisuus ovat asioita, jotka vaikuttavat kokemukseen opettajan vakuuttavuudesta. (Bull & Solity 1987, 64–65.) Opettajan työn osana on edellä mainitun auktoriteetin rakentaminen. Auktoriteetti vaikuttaa niin opetukseen, oppilaiden kehittymiseen kuin työrauhaankin. (Holopainen ym. 2009, 49; Saloviita 2009, 73.)

Koska opettajan työhön voidaan ajatella kuuluvan auktoriteetin rakentaminen, voidaan siis samoin ajatella jokaisen opettajan ainakin tietyn ajan kuluttua omaavan jonkinlaisen auktoriteettiaseman. Auktoriteetti voi käsitteenä näyttäytyä eri tavoin. Haavio (1954) esittää auktoriteetin kumpuavan opettajan sisältä ja heijastuvan myös ympäröiviin oppilaisiin. Virallinen auktoriteetti, jolla tarkoitetaan esimerkiksi opettajan ammattia, on usein nuoremmille oppilaille jo merkityksellinen itsessään ja saa oppilaissa aikaan kunnioitusta aikuista kohtaan. Toisaalta auktoriteetti voi olla persoonallinen, joka kattaa sisälleen opettajan ammattitaidon esimerkiksi oman aineensa yhteydessä. Persoonallinen auktoriteetti voi sisältää myös erilaisia piirteitä, jotka

oppilaat voivat havaita suoraan. Tällaisilla ovat esimerkiksi opettajan kyky toimia oikeudenmukaisesti ja huolellisesti. Opettajan persoonallisessa auktoriteetissa näkyy myös aitous. (Haavio 1954, 28–30.) Vaikka nämä auktoriteetin erilaiset muodot olivat lähes 70 vuoden takaa, ovat ne helposti yhdistettävissä myös nykypäivään. Auktoriteetin ei tarvitse olla käsitteenä negatiivinen ja pelkoa herättävä vaan päinvastoin. Hyvä auktoriteetti muodostuu siitä, että opettaja huomioi oppilaat ja kohtelee heitä tasa-arvoisesti. Opettaja ei esitä roolia, vaan työskentelee omana itsenään ja on läsnä.

Myös opettajan ammattitaito on luomassa hyvää auktoriteettia. Musiikinopettajan tietämys esimerkiksi musiikkityyliin historiasta tai eri instrumenttien hallinta saattaa jo itsessään herättää oppilaissa kunnioitusta opettajaa kohtaan, joka luo opettajalle auktoriteettiaseman tunneille. Auktoriteetissa on ennen kaikkea kyse positiivisista ominaisuuksista, joiden myötä opettaja rakentaa itselleen sellaisen aseman, että oppilaat arvostavat häntä ja luottavat häneen. Haavio (1954) korostaa ihanteellisen opettajan olevan sellainen, jonka auktoriteetti välittyy oppilaille niin, ettei hänen oikeastaan tarvitse erikseen ylläpitää työrauhaa ja järjestystä (Haavio 1954, 36). Auktoriteetti on siis itsessään työrauhan ylläpitämisen väline, jonka jokainen opettaja itselleen rakentaa ja muodostaa.

Opettajan auktoriteettiin luokassa vaikuttaa myös hänen ulkoinen käyttäytymisensä. Esimerkiksi kehonkieli, katsekontakti ja äänensävy vaikuttavat siihen, miten opettajan asema luokassa välittyy oppilaille. Samat tekijät vaikuttavat myös silloin, kun opettaja antaa ohjeistuksia oppilaille. Opettajan on kiinnitettävä huomiota niin sanoihin kuin eleisiin ja ilmeisiin puhuessaan oppilaille, sillä kaikki tekijät vaikuttavat oppilaiden muodostamaan kokonaiskuvaan tilanteesta. Opettajan asiallinen ja rento käyttäytyminen heijastuu oppilaille positiivisessa mielessä ja saa aikaan ajatuksen siitä, että opettaja on paikalla heitä varten. Liian tiukka tai sisäänpäin vetäytyvä opettajan käytös taas ei edistä auktoriteetin ilmenemistä. (Bull & Solity 1987, 66, 77; Levin & Nolan 2007, 3.) Opettajan rentouden merkitys nousee esiin myös muualla. Anttilan (2006) tutkimuksessa oppilaat pitivät musiikinopettajasta, joka oli mukava, rento ja omasi hyvän huumorintajun. Opettajasta pitäminen taas johti opiskelumotivaation kasvamiseen. Oppitunnit koettiin mielekkäämmäksi, ja kun oppilas koki opettajan myönteisenä, hän halusi myös yrittää tunneilla parhaansa. (Anttila 2006, 94–95.)

Opettajan auktoriteetilla ja sillä, miten hän sen tuo esiin, on vaikutusta tunnin sujuvuuteen ja työrauhaan. Opettaja ei voi ajatella auktoriteetin tarkoittavan sitä, että hän voi tehdä luokassa mitä haluaa, vaan tarkoituksena on edistää oppitunnin sujuvuutta ja oppimista. Opettajan asemaa luokassa edistää, kun oppilaat saavat tunneilla tarvitsemansa tuen, opiskelu ja työskentely on sujuvaa, tunnit on suunniteltu hyvin ja oppilaiden kiinnostuksen kohteet huomioiden (Bull & Solity 1987, 68). Hyvä auktoriteetti tarkoittaa sitä, että myös oppilaat tietävät kuka tunnilla on vastuussa ja kuka huolehtii työskentelyn etenemisestä. Hyvä auktoriteetti luo turvallisuutta tunneille, joka edistää ja ylläpitää työrauhaa.

3.4.1 Opettaja-oppilassuhde

Opettajan auktoriteetin ohessa työrauhan kannalta merkityksellistä on myös se, miten opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus toimii. Anttila (2006) nostaa tutkimuksessaan esiin opettaja-oppilassuhteen merkityksen motivaation kannalta. Oppilaiden mukaan opettaja-oppilassuhteessa merkityksellistä on tasa-arvoinen ja oikeudenmukainen suhtautuminen kaikkiin oppilaisiin, joka lisää turvallisuuden tunnetta sekä halua työskennellä tunneilla. Hyvää vuorovaikutussuhdetta ilmaisee opettajan positiivinen suhde oppilaisiin, joka saa oppilaat jaksamaan tunnilla paremmin sekä kasvat-
taa kiinnostusta opiskeltavaan aineeseen. Samoin kuin opettajan auktoriteettiin liittyy kunnioitus, myös opettajan arvostava suhtautuminen oppilaisiin koetaan tärkeäksi. Vuorovaikutussuhteessa merkityksellistä on myös opettajan huumorintaju, joka rakentaa oppitunneille lempeää ja rentoa ilmapiiriä sekä edistää oppilaiden ja opettajan myönteistä vuorovaikutussuhdetta. (Anttila 2006, 98–101.) Hyvä vuorovaikutussuhde on yhteydessä oppilaiden jaksamiseen, yrittämiseen, motivaatioon sekä turvallisuudentunteeseen, jotka kaikki edistävät myönteistä työrauhaa. Kun opettaja omalla toiminnallaan ja hyvän vuorovaikutussuhteen luomisella edistää edellä mainittuja asioita, rakentaa se samalla myös hyvää työrauhaa.

Kun opettajalla on hyvä vuorovaikutussuhde oppilaidensa kanssa, hän myös oppii tuntemaan oppilaansa paremmin. Haavio (1954) korostaa oppilastuntemuksen ja opettajan luonteen merkitystä työrauhan yhteydessä. Työrauhan ylläpitämisen

kannalta se, että opettaja tuntee oppilaansa ja tiedostaa heidän tarpeensa, on tärkeää. Sitä kautta opettaja ymmärtää minkälaisia syitä esimerkiksi häiritsevän käytöksen taustalla on eli miksi oppilas käyttäytyy niin. Opettajan on myös syytä pohtia, miten itse reagoi työrauhaa haastavissa tilanteissa. Huumorintaju ja lempeä asenne voivat usein toimia paremmin työrauhan ylläpitämisessä kuin järeä ja negatiivinen suhtautuminen. (Haavio 1954, 32–33.) Myös Levin ja Nolan (2007) huomauttavat tehokkaan luokanhallinnan edellytyksenä olevan sen, että opettaja ymmärtää minkälainen käyttäytyminen johtaa rikkoutuneeseen työrauhaan. Tällöin opettajan on helpompi suunnitella luokkaa koskevat ohjeet järkeviksi, puuttua epäasialliseen käyttäytymiseen sen ilmetessä ja toisaalta kehittää yhdenmukaisia ja tehokkaita keinoja sopimattoman käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseen. (Levin & Nolan 2007, 22–23.)

Kun opettaja tuntee oppilaansa ja vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välillä on onnistunut, voi hän helpommin huomata työrauhaan vaikuttavat tekijät. Opettaja voi hyvän oppilastuntemuksen avulla reagoida muuttuviin tilanteisiin ja käyttäytymiseen, ja ylläpitää sitä kautta työrauhaa tehokkaasti. Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteen merkitys työrauhan ylläpitämisen kannalta on tärkeä. Hyvä vuorovaikutussuhde luo turvallista, myönteistä ja lempeää ilmapiiriä oppitunneille, joka omalta osaltaan edistää työrauhaa ja tukee sen ylläpitämistä.

3.5 Kurinpito koulussa

Sana *kurinpito* on äkkiseltään sävyiltään negatiivinen ja tiukan oloinen, mutta sen esiintyminen vielä nykypäivänkin opetusta ohjaavissa oppaissa sekä kirjoissa on yleistä. Sen lisäksi kurinpitokeinot koulussa ovat myös laissa määrätty velvollisuus. Opetussuunnitelman yhteydessä opetuksen järjestäjän on laadittava ja ohjeistettava suunnitelma kurinpitokeinojen käyttämisestä (Perusopetuslaki 1998/628, 29§). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan opetuksen järjestäjän olevan oikeutettu käyttämään erilaisia kurinpitokeinoja työrauhan takaamiseksi ja epäsoivan käyttäytymisen torjumiseksi. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erotus koulusta. Työrauha voidaan turvata myös keskeyttämällä oppilaan koulupäivä, jos oppilaan väkivaltainen tai uhkaava

käyttäytyminen uhkaa toisten oppilaiden tai henkilökunnan turvallisuutta, tai jos oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa negatiivisesti opetukseen tai siihen liittyvään toimintaan. (POPS 2014, 36–37.)

Koulussa esiintyviä kurinpitokeinoja on olemassa monenlaisia ja niiden käyttäminen vaihtelee koulusta ja opettajista riippuen. Työrauhaa ja turvallista oppimisympäristöä koskevassa arvioinnissa käsiteltiin myös häiriö- ja ongelmatilanteissa käytettäviä kurinpito- ja puuttumiskeinoja. Raportissa keinojen tarkoitus on työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön ylläpitäminen niin luokissa kuin koko koulussakin. Eniten kurinpitokeinoja käytettiin oppilaiden vastausten mukaan yläkoulussa. Keinoja olivat esimerkiksi luokkatilasta poistaminen, kasvatuskeskustelu, rehtorin puhuttelu ja jälki-istunto. Myös huoltajille ilmoittamista käytettiin kurinpito- ja puuttumiskeinona. 8.luokkalaisten oppilaiden mielestä luokkahuoneesta poistaminen oli erittäin tai melko toimiva keino työrauhan ylläpitämisen kannalta. Sitä myös käytettiin yleisesti paljon. Muita 8.luokkalaisten mielestä toimivia keinoja olivat esimerkiksi kasvatuskeskustelu, jälki-istunto ja huoltajalle ilmoittaminen. Myös opettajien vastauksissa korostuivat samat keinot häiriötilanteisiin puuttumisessa. Puolet opettajista piti luokkahuoneesta poistamista toimivana keinona ja myös kasvatuskeskustelun ja huoltajille ilmoittamisen koettiin toimivan. Yli 80 prosenttia opettajista piti huoltajien kanssa keskustelemisen olevan erittäin tai melko toimiva keino. Oppilaiden vastauksista poiketen jälki-istuntoa opettajista valtaosa piti ei-toimivana keinona. (Julin & Rumpu 2018, 187–190.)

Kurinpitotoimet ovat siis yleisesti kouluissa käytössä olevia keinoja ongelmatilanteisiin puuttumisessa, mutta niiden käyttämisessä saattaa olla vaihtelevuutta. On hyvä muistaa, että kurinpitotoimet ovat käytänteitä, joiden avulla puututaan käyttäytymiseen, joka on jo jollain tavalla vaikuttanut esimerkiksi työrauhaan negatiivisesti. Opettajat eivät kokeneet esimerkiksi jälki-istunnon olevan kovinkaan toimiva keino kurinpidollisesti. Ongelmatilanne on silloin jo tapahtunut ja jälki-istunto on seuraus siitä. Tavoitteena on kuitenkin työrauhan ylläpitäminen, jolloin huomio kiinnittyy ennen kaikkea siihen, mitä voidaan tehdä ennakkoon. Myös Saloviita (2014) huomauttaa laissa määriteltyjen rangaistusten kuvastavan ennen kaikkea opettajien käytössä olevia ylärajoja eli niin sanottuja viimeisiä keinoja (Saloviita 2014, 108). Näin ajatellen

työrauhan ylläpitäminen ensisijaisesti muilla keinoilla kuin suoranaisilla kurinpitokeinoilla on merkityksellisempää ja tärkeämpää. Myös Julin & Rumpu (2018) painottavat ennaltaehkäisevien keinojen merkitystä ja kurinpitokeinojen käyttämistä vain tarvittaessa (Julin & Rumpu 2018, 187). Työrauhan ylläpitämisen ei pitäisi olla olotila, joka on riippuvainen rangaistuksista tai rangaistusuhasta (Arajärvi & Aalto-Setälä 2004, 157).

Työrauhan ylläpitämisessä on siis ennen kaikkea kyse ennaltaehkäisystä. Opettajan rakentama vuorovaikutussuhde oppilaisiin lisää oppilastuntemusta ja ymmärrystä siitä, minkälaiset keinot tukevat kenenkin oppilaan käyttäytymistä ja sitä kautta työrauhan ylläpitämistä. Hyvä vuorovaikutussuhde edistää oppilaiden kokemusta turvallisuudesta ja siitä, että opettaja on heidän puolellaan. Turvallisen ympäristön rakentaminen on myös osana työrauhan ylläpitämistä ja yksi siihen liittyvistä keinoista. Turvallinen ympäristö kannustaa oppilaita opiskeluun ja rohkaisee yrittämään tunneilla parhaansa. Kun oppilaat uskaltavat osallistua ja ennen kaikkea pääsevät osallistumaan, on työrauhan ylläpitäminen helpompaa. Osallisuutta voidaan tukea opetuksella, jossa oppilaiden yksilölliset tarpeet on huomioitu ja jokainen voi osallistua omalla tasollaan. Työskentely tukee oppilaiden opiskelumotivaatiota ja keskittyminen on silloin helpompi suunnata tunnin tekemiseen eikä esimerkiksi työrauhan häiritsemiseen.

Työskentelyä tunneilla ohjaavat niin opettajan oppitunnin sisältöä koskevat ohjeet kuin myös itse luokassa toimimista koskevat ohjeet. Luokkaympäristöä koskevat säännöt on rakennettu niin, että oppilaat ymmärtävät niiden merkityksen ja pystyvät noudattamaan niitä. Säännöt kannustavat ja ohjaavat kohti toivottua käyttäytymistä ja tukevat näin sujuvaa työskentelyä. Edellä mainittujen työrauhan ylläpitämisen keinojen ohessa tukena ovat myös laissa määrätyt kurinpitokeinot. Ne auttavat työrauhan ylläpitämisessä silloin, kun ennaltaehkäisy ei enää riitä. Merkityksellistä työrauhan ylläpitämisessä on kuitenkin huomioida se, miten monilla tekijöillä siihen voidaan vaikuttaa. Samoin tulee huomioida se, että työrauha rakennetaan yhteistyössä niiden ihmisten kanssa, jonka ympäristössä se vaikuttaa. Myönteinen työrauha tukee kaikkien työskentelyä ja on siksi yhteinen asia. Työrauhan ylläpitäminen tapahtuu yhteistyössä.

4 MUSIIKINOPETTAJAN TYÖYMPÄRISTÖ

4.1 Kouluympäristö

Musiikinopettaja työskentelee ympäristössä, jossa jokaisen toiminta on merkityksellinen työrauhan kannalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan ympäristön, joka toimii hyvin, tukevan esimerkiksi vuorovaikutusta ja osallistumista. Ympäristöön taas vaikuttaa jokainen yhteisön jäsenen. (POPS 2014, 29.) Peruskoulun musiikinopettaja toimii ympäristössä, jossa opetuksella on useita tehtäviä ja tavoitteita. Perusopetuksen tehtävä on muun muassa edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Opetuksen tulee tukea oppilaiden mahdollisuutta löytää omia vahvuuksiaan sekä kehittää taitojaan ja tietojaan monipuolisesti. (POPS 2014, 18.) Opettajien työympäristön ja oppilaiden oppimisympäristön eli koulun merkitys oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen kannalta on valtava. Monet yhteiskunnassa toimimisen kannalta merkitykselliset asiat nousevat esiin perusopetuksen tehtävän kautta, ja koulujen mahdollisuus ohjata oppilaita kohti esimerkiksi oikeudenmukaista ja tasa-arvoista maailmaa on tärkeä.

Musiikinopettajan työympäristö eli koulu toimii yhteisönä, jossa tarkoituksena on oppia ja yrittää yhdessä sekä kehittää ymmärrystä omasta itsestään. Oppilaiden

ohessa yhteistyöhön kannustetaan myös opettajia. Työrauha on keskeinen yhteisön yhteinen tavoite, joka rakennetaan myönteisen ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden sekä viihtyisän ympäristön avulla. (POPS 2014, 27, 29.) Työrauhan ja sen ylläpitämiseen liittyvien keinojen yhteydessä on merkityksellistä huomioida se ympäristö, jossa toimitaan. Ympäristönä koulu rohkaisee oppimiseen ja yhdessä tekemiseen, jotka ovat merkityksellisiä myös työrauhan ja sen ylläpitämisen yhteydessä.

4.2 Inklusio

Musiikinopettajan työympäristöä ja työrauhaa tarkasteltaessa on nostettava esiin myös inklusio. Inklusion tarkoituksena on sellaisen kouluyhteisön muodostaminen, jonne kaikki oppilaat ovat tervetulleita ja jossa tuki tulee oppilaan luokse. Myös tuen tarpeessa olevat oppilaat saavat tällöin opiskella yhteisesti toisten ikäistensä kanssa ja olla osana yhteisöä. Kiinnittämällä huomiota oppimisen pedagogisiin, asenteellisiin ja rakenteellisiin seikkoihin, voidaan samanlaiset opetukseen ja kasvatukseen liittyvät palvelut tarjota jokaiselle lapselle. (Savolainen 2009, 281–282; Soodak & McCarthy 2006, 461.) Inklusiossa merkityksellistä on siis ajatus siitä, että tuki tarjotaan oppilaalle siellä missä hän on, eikä niin, että oppilas liikkuu tuen mukana.

Riittävän tuen järjestäminen koulunkäynnin ja oppiaineiden yhteydessä on jokaisen opettajan tehtävä. Tuki järjestetään porrastetusti kolmella tasolla: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (POPS 2014, 61–62.) Työrauhan yhteydessä on siis huomioitava myös se, milloin mahdollinen oppilaan häiritsevä käyttäytyminen voisi tarvita tehokkaampaa tukea ja milloin yleinen tuki on riittävää. Oikeanlaisen käyttäytymisen tukeminen niin yksilö kuin ryhmätasolla toimintaohjeiden ja palautteen avulla on työrauhan kannalta oleellista. Samoin tukimuotojen yhteydessä myös opettajan tulee huomioida oma toimintansa. Oleellista tuessa on se, että opettajakin on valmis muuttamaan omaa käytöstään tarvittaessa. (Närhi, Paananen, Karhu, Savolainen 2016, 186, 202.) Opettajan on siis merkittävää miettiä, mitä hän voi tehdä, jotta oppilaan käyttäytyminen etenee kohti toivottua käytöstä ja oppilas saa tarvitsemansa tuen. Myös

opettajan voi olla syytä tehdä asioita toisin, jotta toivottu käyttäytyminen lisääntyy ja työrauha mahdollistuu.

Työrauhaa ajatellen inklusio voi tuoda luokkayhteisöihin enemmän monimuotoisuutta. Beltin (2013) väitöskirjassa kotitalousopettajat nostivat työrauhahäiriöiden yhteydessä esiin erilaisia oppilaita sisältävät opetusryhmät, joihin opettaja yleensä kaipasi avukseen myös koulunkäynninohjaajaa. Lähikouluperiaate ja erilaisten oppilaiden yhdistäminen luokkiin nähtiin haastavana yhtälönä ellei aikuisia saataisi tunneille lisää. Ohjaajat ja avustajat nähtiin tärkeänä osana oppilaiden työskentelyn tukea, häiriötilanteiden havaitsemista ja pysäyttämistä, jotka kaikki vaikuttavat hyvään työrauhaan. (Belt 2013, 141, 153–154.) Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Hoffmann, Närhi, Savolainen ja Schwab (2021), jotka nostavat esiin heterogeenisten ryhmien merkityksen luokan työrauhan kannalta. Tutkimuksessa monimuotoiset ryhmät kokivat luokan ilmapiirin huonommaksi verrattuna muihin. Yhdeksi syyksi arveltiin opettajien mahdollisuutta vastata erilaisten oppilaiden tarpeisiin sekä kiinnittää huomioita oppilaiden käytökseen. Heterogeeniset ryhmät lisäävät tarvetta myös työrauhan tukemiseen. (Hoffmann ym. 2021, 318.)

Savolainen (2009) muistuttaa opettajan merkityksestä inklusion yhteydessä. Se, minkälaisia ratkaisuja opettaja tekee koskien omaa opetusta ja minkälaiseksi muodostuu koko luokan vuorovaikutussuhde, merkitsee oppimistulosten kannalta enemmän kuin esimerkiksi opetusryhmän heterogeenisyys. (Savolainen 2009, 290.) Opettajan tulee siis olla valmis kiinnittämään huomiota omiin pedagogisiin ratkaisuihin oppituntien yhteydessä ja tarjota tukea sitä tarvitsevalle oppilaalle. On kuitenkin pohdittava, mitkä mahdollisuudet opettajilla on tuen tarjoamiseen, jos ryhmät ovat kovin heterogeenisiä ja tukea tarvitsevia on useita. Yksi keino mahdollistaa opettajan kyky tarjota tukea ja eriyttää opetusta jokaiselle sopivaksi on huomioida koulunkäynninohjaajien ja avustajien merkitys. Aikuisten määrä opetusryhmässä voi olla tukemassa myönteisen työrauhan ylläpitämistä, kun häiriötilanteisiin ehditään puuttua ajoissa ja jokainen oppilas pystytään huomioimaan ja tarpeellinen tuki tarjoamaan.

Samoin luokissa, joissa on erilaisia oppijoita, tulee kiinnittää huomiota myös oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Lehti (2009) korostaa koulun merkitystä, kun oppilaat opettelevat erilaisuuden hyväksymistä. Samalla harjoitellaan

myös toisten ihmisten kunnioittamista niin koulussa kuin koulun ulkopuolellakin. (Lehti 2009, 60.) Inklusiivinen opetus mahdollistaa siis myös sen, että lapset oppivat toimimaan kaikkien ihmisten kanssa yhteistyössä, joka omalta osaltaan voisi myös tukea myönteisen työrauhan kehittymistä. Kun osataan ja halutaan työskennellä yhdessä, kunnioitetaan myös toisia ja sitä kautta huolehditaan yhteisestä työrauhasta.

Hoffmann ja kollegat (2021) korostavat työrauhasta ja luokan käyttäytymisilma-
piiristä huolehtimista inklusion yhteydessä. Kun luokassa on erilaisia oppijoita, jotka tarvitset erilaisia tuen muotoja, on työrauhaan kiinnitettävä erityistä huomiota. Toiset oppilaat saattavat reagoida voimakkaasti erilaisiin tunnin keskeytyksiin, jotka alentavat työrauhaa, kun taas toiset eivät välttämättä huomioi niitä lainkaan. Heterogeeniset ryhmät vaikuttava luokan työrauhaan, mutta samoin huono työrauha voi vaikuttaa erilaisten oppilaiden mahdollisuuteen oppia luokissa. Tästä syystä myönteinen työrauha ja siitä huolehtiminen ovat merkittävässä roolissa inklusiivisen opetuksen yhteydessä ja sen mahdollistamisessa. (Hoffmann ym. 2021, 319.)

5 MUSIIKKI OPPIAINEENA

Musiikilla on oppiaineena pitkä perinne, vaikkakin sen nimi on vuosien saatossa ehtinyt muuttua laulusta musiikiksi. Nimen lisäksi oppiaineen sisällössä, tavoitteissa ja tehtävässä on ollut eroavaisuuksia, mutta yhtäläisyyksiäkin on löydettävissä. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhdessä tekeminen nousevat esiin musiikintuntien yhteydessä, olipa kyse kansakoulun tai peruskoulun musiikinopetuksesta. Jo Koskenniemi (1944) korostaa kansakoulun opetusopissa yhdessä laulamisen merkitystä yksin laulamisen sijaan. (Koskenniemi 1944, 331). Samoin Lindström (2011) toteaa väitöskirjassaan juuri yhdessä kaikkien kanssa tapahtuvan tekemisen ja oppimisen tekevän musiikista erilaisen ja sitä kautta mieluisan kouluaineen. Yhdessä soittaminen, laulaminen, oppiminen ja kehittyminen koettiin asioiksi, jotka ovat parasta tunneilla. (Lindström 2011, 176.) Tässä luvussa avaan aluksi musiikin oppiaineen historiaa keskiajalta nykypäivään. Sen jälkeen käsitellään musiikinopetuksen tehtävää, tavoitteita ja sisältöä tämänhetkisessä koulussa.

5.1 Musiikinopetus keskiajalta nykypäivään

Aiemmin *laulu* - nimityksellä kulkenut musiikin oppiaine on ollut opetettava aine jo keskiajan luostarikouluista saakka. Opetuksen käytänteisiin ja sisältöihin vaikutti keskiajalta 1850-luvulle saakka kirkko. Sisältöön kuuluivat virret ja kristillinen kasvatus, opetusmenetelmänä toimi korvakuulolaulu. Opetuksen taso oli riippuvainen

opettajasta ja hänen taidoistaan. 1800-luvun puolen välin aikaan laulun oppiaineen tehtävä yhdistyi oppilaan isänmaallisen, uskonnollisen ja esteettisen tunteen vahvistamiseen. Virsien ohella alettiin laulaa myös isänmaallisia lauluja sekä hieman myöhemmin mukaan tulivat myös maalliset laulut. (Kosonen 2012, 70, 72–73.) Musiikinopetuksen alkuaikoina opetus koostui oppiaineen nimen mukaisesti laulusta, mutta siirtymä kohti oppiainetta musiikki alkoi vähitellen.

Myöhemmin oppiaine alkoi saada laulun ohessa myös muuta sisältöä, joka ohjasi sen nimen muodostumista. Koskenniemi (1944) huomauttaa soittimien käyttöönoton olleen keskustelussa jo 1900-luvun alussa ja vuosituhannen puoleen väliin tultaessa huomio kiinnittyi jälleen samaan asiaan. Soittimilla nähtiin mahdollisuus täydentää muuta opetusta ja ohjata oppiainetta kohti nimeä musiikkikasvatus. (Koskenniemi 1944, 332.) 1900-luvun puolivälissä laulun oppiaine alkoi siis vähitellen laajentaa sisältöään ja mukaan tuli soittimia sekä musiikin kuuntelua. Koulun laulukirjojen sisällössä näkyivät esimerkiksi virret, maakunta- ja kotiseutulaulut, kansanlaulut sekä kouluvuoden juhlalaulut. 1970-luvulla oppiainetta alettiin jo kutsua nimellä musiikki. (Kosonen 2012, 71, 87.)

Musiikinopetuksen historiassa ei sovi unohtaa opettajaseminaarien vaikutusta siihen. Kosonen (2012) kuvaa vuonna 1863 perustetun Jyväskylän opettajaseminaarin olleen tärkeässä roolissa laulun oppiaineen asemaa ja sisältöä ajatellen. Uno Cygnaeuksen mukaan kansakoulunopettajan tuli osata laulaa sekä soittaa, joka vaikutti myös siihen, ketä seminaareihin valittiin opiskelemaan. Jyväskylän seminaarin lehtori Pekka Juhani Hannikainen korosti opetuksessaan Cygnaeuksen ajatuksia siitä, että opettajan on opetuksessaan huomioitava esimerkiksi lapsen ajatus- ja elämysmaailma sekä laulamisen ilo. Myös kuorotoiminta oli seminaarien aikaan aktiivista ja usean seminaarilaisen harrastus. Kattava musiikinopetus seminaareissa takasi sen, että sieltä valmistuvat opettajat omasivat hyvät taidot laulunopetuksessa ja pystyivät näin ollen tukemaan myös tulevia omia oppilaitaan musiikkiharrastuksissa. (Kosonen 2012, 71, 76, 81, 84–85.) Oppilaiden osallisuuden sekä kokemusten huomioiminen näkyi siis niin opettajaseminaarien opetuksessa, kuten se on näkyvä myös nykypäivän peruskoulun opetuksessa. Esimerkiksi vuosiluokilla 7–9 oppimisen ilo ja myönteiset musiikkikokemukset sekä -elämykset ovat osa musiikinopetuksen tavoitteita (POPS 2014,

424). Yhtäläisyyksiä opettajaseminaarien opetuksessa ja nykypäivän peruskoulun musiikinopetuksessa on siis nähtävissä. Seminaariajalta on jäänyt vaikutteita myös esimerkiksi koulujen juhlakulttuuriin. Vuoden kiertoa myötäilevät juhlat, kuten kevätjuhla ovat alkujaan kansakouluista. Kuusijuhlan juuret taas yltävät aina Jyväskylän opettajaseminaariin saakka. (Kosonen 2012, 84.)

5.1.1 Musiikki peruskoulussa

Peruskoulun alkuvaiheessa ensimmäisillä luokilla musiikki ja liikunta jakoivat yhteisen viikkotuntimäärän. Kyseisten oppiaineiden opetuksen nähtiin olevan mahdollista toteuttaa saman oppitunnin aikana. Siirryttäessä seuraaville vuosiluokille musiikin oppiaineen tunnit yhdistettiin kuvaamataidon kanssa. Mielenkiintoista on se, ettei tuntimäärän ollut tarpeellista jakautua tasan kyseisten oppiaineiden kesken, vaan opettajan omat taidot vaikuttivat siihen, miten jako tapahtui. Yläluokilla 7. ja 8. musiikinopetus jakoi edelleen viikkotunnit kuvaamataidon kanssa. Musiikki oli myös valinnaisena oppiaineena jo heti peruskoulun alusta lähtien. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2 1970, 25–26.)

Vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmissa musiikin oppiaineen tuntimäärä on pysynyt samanlaisena tuntijaossa. Se on ollut pakollinen oppiaine niin alkuin yläkoulussa. Vuosiluokalla seitsemän musiikin oppiainetta oli kaikkien opetussuunnitelmien mukaan vähintään yhden oppitunnin verran. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 316–317; Peruskoulun tuntijako 834/1993; POPS 2004, 302.) Musiikin opetuksen tuntimäärä yläkoulussa säilyi samanlaisena usean vuosikymmenen ajan. Tällä hetkellä perusopetuksen tuntijaossa musiikki on pakollisena oppiaineena vuosiluokilla 1–6 yhden tunnin verran. Yläkoulussa musiikki on yhteisenä oppiaineena kahden viikkotunnin verran. (Valtioneuvoston asetus 793/2018.)

Musiikki on säilynyt pakollisena oppiaineena peruskoulussa vuosikymmenestä toiseen, mutta suhteessa moneen muuhun aineeseen on sen viikkotuntimäärät olleet hyvinkin pieniä. Se ei kuitenkaan vähennä oppiaineen merkitystä ja tarvetta. Lindströmin (2011) väitöskirjassa oppilaat kokivat musiikintunnit kivoiksi ja sitä toivottiin olevan enemmän. Oppilaat korostivat musiikin tärkeyttä osana elämää ja ympäröivää

maailmaa, joten sen opettaminen koettiin merkitykselliseksi myös koulussa. (Lindström 2011, 169.)

Nykyisessä tuntijaossa musiikkia siis opetetaan yläkoulussa yhteensä kahden viikkotunnin verran, jolloin koulusta ja oppilaiden valinnoista riippuen musiikin opetus voi loppua osalla oppilaista jo vuosiluokalla 7. Ajatuksia herättävää on se, että jos oppilas ei valitse musiikkia valinnaisaineeksi tai hakeudu jatko-opiskelemaan lukiioon, loppuu hänen musiikin opetuksensa jo varhain. Musiikin opetuksen sisältöä, tehtävää ja tavoitteita ajatellen kyseisen oppiaineen merkitys oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta on huomionarvoinen. Opetuksessa esiin nousevat esimerkiksi yhteisöllisyys, kulttuurinen ymmärrys sekä toisten ja omien kokemusten ja ajatusten ymmärtäminen. Nykyisessä musiikinopetuksessa korostuu myös edelleen samat asiat kuin aina aiemminkin; laulu, monipuolinen ja iloiten tehty musisointi sekä kulttuuriperinnön vaaliminen (Kosonen 2012, 89).

5.2 Musiikinopetuksen tehtävä

Nykyään yläkoulun musiikinopetuksen tehtävänä on edistää oppilaiden kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa ja auttaa heitä ymmärtämään musiikin merkitystä eri yhteisöjen ja yksilöiden toiminnoissa. Myönteisen ja mahdollisen elinikäisen musiikkisuhteen vahvistaminen on osa musiikinopetuksen tehtävää, jonka lisäksi tarkoituksena on myös kehittää oppilaiden taitoa suhtautua uteliaasti ja arvostavasti kulttuuriin monimuotoisuuteen. Mahdollisuus toimia musiikin parissa monipuolisesti sekä aktiivinen kulttuurinen osallisuus ovat niin ikään yläkoulun musiikinopetuksen tehtäviä. Musiikinopetus on toiminnallista, joka edistää oppilaiden kykyä toimia yhteistyössä toisten kanssa ja samalla se tukee oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua. (POPS 2014, 422.) Musiikin opetuksen tehtävää ajatellen sen mahdollisuudet kasvattaa oppilaan ymmärrystä ympäröivästä maailmasta ja siellä toimimisesta ovat laajat. Myös musiikin merkityksen ymmärtäminen esimerkiksi yhteisöjen ja eri kulttuurien kontekstissa on merkittävä. Merkityksellistä on myös laajentaa oppilaan ymmärrystä siitä, mikä merkitys musiikilla on yksilölle; miten musiikkia käytetään osana tunteiden säätelyä ja miten sillä esimerkiksi vaikutetaan.

Yhteisöllisyys ja ryhmään kuuluminen ovat vahvasti läsnä peruskoulun musiikintunneilla. Muun muassa yhdessä muiden kanssa tapahtuva monipuolinen musiikillinen ilmaisu sekä musiikin tuottaminen ovat osa musiikinopetusta yläkoulussa (POPS 2014, 422). Yhdessä toisten kanssa työskentely tarjoaa mahdollisuuden kehittää koko luokan yhteisöllisyyttä ja myönteistä toimintaympäristöä (Saloviita 2009, 25). Musiikintunneilla on mahdollista vahvistaa oppilaiden kykyä työskennellä yhdessä ja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Kun tunnin tavoite on kaikille sama ja sen eteen halutaan ponnistella yhdessä, on työrauhasta myös huolehdittava yhteistyössä.

Musiikin opetuksessa korostuu sen sosiaalinen luonne. Anttila (2006) huomauttaa musisoinnin olevan vuorovaikutusta ja kommunikointia ympäristön kanssa. Hänen tutkimuksessaan koskien musiikin opiskelumotivaatiota yläkoulussa ja lukiossa oppilaat kokivat musiikin sosiaalisen luonteen myönteisenä. Laulaminen ja soittaminen juuri yhdessä toisten kanssa koettiin mieluisaksi. Opiskelumotivaatiota tuki se, että sai työskennellä yhdessä toisten kanssa. (Anttila 2006, 26, 61.) Samoin Lindströmin (2011) tutkimuksessa oppilaat kokivat musiikintunneilla myönteistä yhteisöllisyyttä; yhdessä onnistuminen ja soittaminen koettiin mukavaksi. (Lindström 2011, 181.) Koska yhdessä toisten kanssa työskentely koetaan usein mieluisaksi, voidaan sitä käyttää apuna myös työrauhan ylläpidossa; työrauha voi olla koko luokan yhteinen tavoite, jonka eteen tehdään töitä yhteisvoimin.

Saloviita (2014) korostaa yhteistyön merkitystä epäasiallisen käyttäytymisen ehkäisemisessä. Se, että oppilas oppii kunnioittamaan toisia sekä tekemään töitä yhdessä toisten kanssa, ehkäisee käytösongelmien, kuten kiusaamisen ilmenemistä. (Saloviita 2014, 84.) Musiikin oppitunnit ovat väylä työrauhan edistämiseen, koska suuri osa opiskelusta tapahtuu yhdessä toisten kanssa. Yhteistyön tekeminen opettaa kunnioittamaan toisia ja antamaan toisille työrauhan. Kun työskentely tapahtuu yhteistoiminnallisissa ryhmissä, opiskelun tavoitteeseen pääsy vaatii kaikkien työpanosta. (Saloviita 2014, 83).

Lindström (2011) toteaa väitöskirjassaan seuraavanlaisesti: ”Oppiminen musiikintunneilla tapahtuu yhdessä tehden, toisiin nojaten, vuorotellen ja yhteiseen tekemiseen heittäytyen” (Lindström 2011, 194). Musiikinopetuksen tehtävänä ei ainoastaan ole musiikillisen sisällön opettaminen vaan yhtä lailla esiin nousee yhdessä

tekemiseen opettaminen. Yhdessä työskennellessään oppilaat oppivat tarpeellisia sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja sekä asenteita (Saloviita 2014, 83). Yhdessä tekeminen ja onnistuminen, toisten huomioiminen sekä esimerkiksi yhteisen tavoitteen eteen työskentely ovat osa musiikillista toimintaa. Musiikilla on oivallinen taito yhdistää ihmisiä toisiinsa esimerkiksi opetustilanteessa. (Saarikallio 2009, 227.)

5.2.1 Tavoitteet

Kuten aiemmassa alaluvussa todettiin, yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys ovat vahvasti osa musiikin opetusta ja tulevat esiin niin musiikin opetuksen tehtävän, sisällön kuin tavoitteiden kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan yläkoulun musiikinopetuksen ensimmäisenä tavoitteena olevan kannustaa oppilasta toimimaan musiikillisen ja musisoivan yhteisön jäsenenä. Oppilaiden ohjaaminen kohti äänenkäytön - ja laulutaidon ylläpitämistä ja kehittämistä sekä kannustaminen ilmaisuun ja musiikkiliikunnalliseen kokemukseen ovat myös osana tavoitteita. Yhteismusisointi- ja soittotaitoja kehitetään eri soittimin opettajan kannustaessa toimintaan. Musiikin ja ääniympäristön kuuntelu, havainnointi sekä niistä keskusteleminen ovat näin ikään osana yläkoulun musiikinopetuksen tavoitteita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 422.)

Onnistuakseen edellä mainitut tavoitteet tarvitsevat ympärilleen sääntöjä sekä jokaisen oppilaan taitotason mukaista toimintaa, jotta oppiminen on mahdollista. Opetuksessa ja työskentelyssä on kuultava oppilaita ja huomioitava heidän tarpeensa sekä kiinnostuksen kohteensa. Sillä tuetaan oppilaiden omatoimisuuden, itsetunnon ja työskentelytapojen kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 424.) Tavoitteiden onnistumista ajatellen on tärkeä kiinnittää huomio hyvään työrauhaan ja sen ylläpitämiseen. Opettaja voi tukea työrauhaa luokan sääntöjen avulla sekä omalla rohkaisevalla ja motivoivalla työotteella. Tavoitteiden kannalta merkityksellistä on myös ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistaminen, joka toimii myös työrauhan ylläpitämisen keinona.

5.2.2 Sisältö

Musiikin oppiminen tapahtuu soittaen, laulaen ja liikkuen, mutta yhtä lailla osana on myös kuuntelua sekä oppilaiden omaa luovaa työskentelyä eli improvisointia ja säveltämistä. Sisältöjen on tarkoitus tukea tavoitteiden saavuttamista ja niiden valinnassa on huomioitava esimerkiksi monipuolisuus, oppilaiden omat kokemukset ja taiteidenvälinen yhteistyö. Yhdessä toisten kanssa tapahtuvassa yhteismusisoinnissa kehitetään niin eri soittimien soittotaitoja kuin äänenkäyttö - ja laulutaitojakin. Sen lisäksi mukana ovat myös esimerkiksi kehosoitteet. Sisällön osalta musiikillisissa toiminnoissa huomioidaan myös musiikkikäsitteet ja musiikin perusmerkintätavat. Oppilaiden omat musiikilliset kokemukset ja havainnot sekä kuluttaminen ja hyvinvoinnin näkökulma ovat oleellisia. Oppiaineiden välinen yhteistyö, yhteiskunnan huomiointi sekä musiikin merkityksen tarkastelu elämän eri vaiheissa on osa yläkoulun musiikinopetuksen sisältöä. Ohjelmiston valinnassa korostuu ennen kaikkea monipuolisuus ja ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt. (POPS 2014, 423.)

Peruskoulun musiikinopetuksen sisältö on monipuolinen ja toiminnallisuus korostuu monilta osin. Sisällön moninaisuus ja vaihtelevuus lisää myös työrauhan ylläpitämisen merkitystä. Koska opetus korostaa toiminnallisuutta, on työrauhaa ja sen ylläpitämistä pohdittava tarkoin. Kun musiikin tuntien sisältöä pohditaan, on työtavat huomioitava hyvän työrauhan kannalta. Yhteismusisointi, erilaisten musiikkiteknologiaan liittyvien välineiden käyttäminen ja esimerkiksi oppiaineiden välinen yhteistyö osana musiikin opetuksen sisältöä ohjaavat työrauhan ylläpitämiseen liittyviä keinoja. Turvallinen ympäristö ja opettajan kannustava ja myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa tukee sisältöjen toteutusta ja hyvää työrauhaa.

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena oli tutkia musiikin aineenopettajien keinoja työrauhan ylläpitämiseen yläkoulun musiikintunneilla. Keinojen lisäksi halusin selvittää, miten työrauha käsitteenä ymmärretään niiden opettajien keskuudessa, joiden oppitunneilla esimerkiksi ääni / melu on väistämättä läsnä. Myös musiikinopetuksen toiminnallisuus voi omalta osaltaan vaikuttaa tuntien kulkuun, joka herättää kiinnostuksen musiikintuntien työtapojen, oppimisympäristön sekä välineistön vaikutuksesta työrauhaan ja sen ylläpitämiseen. Koska musiikin oppiaineessa korostuu yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen, on myös ryhmän merkitys työrauhan kannalta kiinnostava.

Koska aiemmissa pro gradu -tutkielmissa on jo käsitelty opettajien ajatuksia ja mietteitä työrauhaongelmista ja niiden syistä sekä alakoulun oppilaiden kokemuksia musiikintuntien työrauhasta, haluan tämän tutkielman kautta tuoda esiin, miten työrauhaa ylläpidetään. Työrauhan ylläpitämisen kannalta on kuitenkin relevanttia tarkastella myös sitä, mihin keinoja tarvitaan, jonka vuoksi työrauhaongelmat ovat osana tutkimusta. Tarkoitus ei kuitenkaan ole keskittyä ainoastaan työrauhaongelmiin vaan ennen kaikkea siihen, mitä keinoja niistä selviämiseen on eli miten työrauhaa ylläpidetään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten musiikin aineenopettajat ymmärtävät työrauha- käsitteen?
2. Minkälaisia keinoja musiikin aineenopettajilla on työrauhan ylläpitämiseen yläkoulun musiikintunneilla?

6.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto

6.2.1 Tutkimusmenetelmien valinta

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa halutaan tuoda esiin esimerkiksi ihmisten ajatuksia ja kokemuksia mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa ja kokonaisvaltaisesti. Tutkijan tehtävänä on valita sellaiset tutkimuksen kannalta relevantit tiedonantajat, jotka omaavat mahdollisimman laajan tietämyksen tutkittavasta asiasta tai kenellä voi olla omakohtaista kokemusta asiasta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157; Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Koska tämä tutkimus keskittyy musiikinopettajien keinoihin työrauhan ylläpitämiseen yläkoulun musiikintunneilla, ovat musiikin aineenopettajat tässä tilanteessa sopivia tiedonantajina ja asiantuntijoita. Tutkimuksen kohteena olivat musiikinopettajien henkilökohtaiset näkemykset sekä keinot työrauhan ylläpitämiseen. Tutkittavien omien tulkintojen esiin nostaminen ja tunnustaminen on usein yksi laadullisen tutkimuksen tavoitteista (Hakala 2010, 21). Tämän tutkimuksen kannalta oleellista oli myös se, että haastateltavat aineenopettajat työskentelevät tällä hetkellä peruskouluissa yläkoulun musiikinopettajina. Silloin työrauhan ylläpitämiseen liittyvät keinot ja käsitys työrauhasta nousevat esiin työn kautta tulleista tilanteista ja ovat sidoksissa nykyhetkeen.

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teema-haastattelu. Teemahaastattelussa aihealueet ovat tiedossa, mutta kysymysten ei ole välttämätöntä olla tarkassa järjestyksessä tai muodossa. Lisäksi yleisesti haastattelun etuna on se, että haastateltava voi silloin tuoda esiin itseään koskevia asioita vapaammin ja hänen roolinsa on hyvinkin aktiivinen. (Hirsjärvi ym. 2008, 200, 203.) Aineistonkeruumenetelmistä haastattelu tuntui itsestäni parhaalta vaihtoehdolta tutkimukseni kannalta. Halusin saada tietoa musiikinopettajien henkilökohtaisista keinoista

työrauhan ylläpitämiseen sekä siitä, miten he työrauhan käsitteen ymmärtävät. Haastatteluissa musiikinopettajat saivat vapaasti kertoa omista tavoistaan toimia työrauhan ylläpitämisen yhteydessä sekä avata työrauhan käsitteen määritelmää heidän näkökulmastaan. Haastattelulla uskoin saavani enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa kuin esimerkiksi kyselylomakkeella. Haastattelu on vuorovaikutteinen, sosiaalinen tilanne, jossa tutkijan tarkoituksena on tuoda esiin haastateltavan ajatuksia, kokemuksia ja käsityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41).

Hirsjärvi ja kollegat (2008) muistuttavat, että haastattelussa haastateltava voi kertoa aiheesta perusteellisemmin kuin tutkija olettaa. Sen lisäksi haastattelun etuna on mahdollisuus syventää saatavaa tietoa esimerkiksi lisäkysymysten avulla. (Hirsjärvi ym. 2008, 200.) Tässä tutkimuksessa haastatteluissa oli pääkysymyksiä ja niistä johdettuja alakysymyksiä. Kysymysten järjestys ei ollut tarkkaan lukittu, sillä haastattelun kulku oli riippuvainen haastateltavan vastauksista ja keskustelun kulusta. Myös lisäkysymykset saattoivat vaihdella tutkittavasta riippuen.

6.2.2 Tutkimusaineiston keruu

Aineistonkeruu tapahtui haastattelemalla helmi-maaliskuussa 2022 neljää Uudellamaalla musiikkia opettavaa aineenopettajaa, joilla kaikilla on muodollinen pätevyys kyseisen aineen opettamiseen (FM, KM, MM). Haastattelut olivat kestoaltaan noin 40–90 minuutin pituisia ja ne toteutettiin haastateltavien toiveesta kasvotusten heidän ehdottamissaan tapaamispaikoissa. Kaikki haastateltavat työskentelivät tällä hetkellä yhtenäiskoulussa. Osa opettajista opetti musiikkia niin ala- kuin yläkoululaisillekin ja osa ainoastaan yläkoululaisille. Tämä tutkimus keskittyi työrauhan ylläpitämiseen yläkoululaisten musiikintunneilla. Haastatteluissa esitettiin kaikille samat kysymykset, mutta lisäkysymykset vaihtelivat keskustelun kulun mukaan ja haastateltavan esiin nostamista aiheista riippuen.

Tutkittavat henkilöt valikoituivat tutkimukseen satunnaisesti arvonnasta kautta. Rajasin tutkimuksen koskemaan Uudenmaan maakunnassa sijaitsevaa paikkakuntaa ja otin mukaan ainoastaan yhtenäiskouluja, poissulkien siis esimerkiksi erilliset ala- ja yläkoulut, erityiskoulut ja ruotsin/englanninkieliset koulut. Yhtenäiskoulussa saattoi

kuitenkin olla painotteista opetusta. Yhteensä arvonnassa oli mukana 30 koulua, joista lopulliseen tutkimukseen osallistui neljä opettajaa neljästä eri koulusta. Haastattelupyynnöt lähetettiin opettajille sähköpostitse ja haastatteluajat sovittiin opettajan kanssa myönteisen vastauksen jälkeen. Tämä tutkimus keskittyi musiikinopettajien henkilökohtaisiin näkemyksiin, ajatuksiin ja työskentelyyn. Tästä syystä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kouluyhteisöt ja niiden toimintakulttuurit eivät tule tutkimuksessa esiin.

6.2.3 Musiikinopettajien taustatiedot

Opettajien henkilöllisyyden turvaamiseksi heidän oikeat nimensä on muutettu. Jokaisella on keksitty sukupuolineutraali roolinimi, jota käytän tutkimustulosten yhteydessä. Tämän tutkimuksen kannalta ei ole oleellista tuoda esiin, mitä sukupuolta haastateltavat edustavat eikä heiltä myöskään haastatteluvaiheessa kysytty sukupuoleen liittyvää taustakysymystä. Tutkimuksesta ei myöskään käy ilmi, missä koulussa tai kaupungissa opettajat opettavat.

Eeri opettaa tällä hetkellä kuudetta vuotta. Hän on työskennellyt tähän mennessä myös muissa kouluissa sekä toisella paikkakunnalla ja musiikkikoulussa. 7.luokkia hänellä on opetuksessa tällä hetkellä kuusi eri ryhmää. **Mille** taas on työskennellyt musiikinopettajana jo useamman vuosikymmenen ajan. Opetusvuosia on kertynyt jo 30. Yläkoulun 7.luokan ryhmiä hänellä on opetuksessaan tällä hetkellä neljä. **Nilla** on tähän mennessä opettanut jo kymmenisen vuotta. Peruskoulun musiikinopettajan työn ohessa hän on työskennellyt myös varhaisiän musiikinopettajana sekä luokanopettajana. Myös hänellä on opetuksessa tällä hetkellä neljä 7.luokkaa. Myös **Selmin** työura kestänyt jo lähes kolmekymmentä vuotta. Hänellä on ollut opetuksessa yläkoulun tunteja ja jonkin verran lukiotakin, mutta vähitellen mukaan tuli myös alakoulun musiikinopetus. Samoin kuin Millellä ja Nillalla, myös hänellä on opetuksessa tällä hetkellä neljä eri 7.luokkaa.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Hyvä tieteellinen käytäntö varmistaa tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden sekä tulosten uskottavuuden. Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa ovat toimintatapoja, joiden noudattaminen on osa tutkimuksen tekemistä. Tutkijan on myös suhtauduttava kunnioittavasti muiden tutkijoiden töihin ja viitattava niihin asianmukaisella tavalla. Tulosten julkaisun yhteydessä huomioidaan avoimuus ja vastuullisuus. (Varantola 2013, 6.) Olen pyrkinyt toimimaan tutkimukseni yhteydessä eettisesti sekä edellä mainittujen hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Olen huomioinut aiemmat tutkimukset sekä kirjallisuuden ja viitannut niihin asianmukaisesti. Olen toiminut tutkimuksen kaikissa vaiheissa huolellisesti ja luottamuksellisesti sekä tuonut tutkittavien kannalta oleelliset tiedot esille myös heille.

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan luottamuksellisuuden kannalta oleellista on se, että haastateltava on tietoinen siitä, miksi tutkimusta tehdään. Sen lisäksi luottamuksellisuus kattaa sisälleen myös tietojen asianmukaisen säilytyksen sekä haastateltavien henkilöllisyyden suojaamisen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 17.) Tutkimuksen tarkoituksen toin esiin tutkittaville jo sähköpostilla lähetetyissä haastattelukutsuissa. Lisäksi tutkimukseen osallistuneille musiikinopettajille lähetettiin tutkimuksesta tiedote, joka piti sisällään tiedot esimerkiksi tutkimuksen kulusta sekä sen vapaaehtoisuudesta. Tutkittavilla oli oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistuminen missä tahansa vaiheessa. Tiedotteen ohessa tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat saivat myös tietosuojailmoituksen, jossa kuvattiin henkilötietojen käsittely kyseisessä tutkimuksessa. Haastattelujen yhteydessä tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat allekirjoittivat suostumuslomakkeen, jonka yhteydessä he antoivat suostumuksensa henkilötietojensa käsittelyyn kyseisessä tutkimuksessa. Olen pyrkinyt suojaamaan haastateltavien anonymiteettia koko tutkimuksen ajan. Tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien nimet on muutettu literoinnin yhteydessä, eivätkä heidän oikeat nimensä tule esiin missään vaiheessa. Myöskään haastateltavien työpaikat eivät käy ilmi tästä tutkimuksesta.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat haastattelun kautta kerätyn aineiston luotettavuuden olevan sidoksissa sen laatuun. Tutkija voi edistää tutkimuksen

laadukkuutta esimerkiksi kiinnittämällä huomiota haastattelukysymyksiin. Hän voi myös pohtia ennakkoon mahdollisia lisäkysymyksiä, vaikkakin ne ovat riippuvaisia myös itse haastattelutilanteesta. Haastattelun yhteydessä laadun kannalta oleellista on huomioida tekniikan toimivuus. Tutkimuksen laadun ja sitä kautta luotettavuuden kannalta hyödyllistä on myös kirjata ylös haastattelutilanteissa syntyneitä huomioita esimerkiksi ympäristöstä tai haastateltavista itsestään. Myös haastatteluissa ilmenneet esimerkiksi haasteelliset tai erityisen hyvät kysymykset kannattaa merkitä itselle muistiin. Haastattelumateriaalin litterointi on suotavaa suorittaa mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184–185.)

Rakensin haastattelukysymykset huolellisesti ennakkoon ennen haastattelujen aloittamista ja pohdin etukäteen myös mahdollisia lisäkysymyksiä pääkysymysten rinnalle. Haastattelut nauhoitettiin varmuuden vuoksi kahdella laitteella. Haastattelun kulku oli keskustelunomainen, jolloin kysymysten järjestys vaihteli haastateltavasta ja keskustelun kulusta riippuen. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat pystyivät tätä kautta kertomaan ajatuksistaan ja kokemuksistaan vapaasti, joka edesauttaa tutkimuksen luotettavuutta. Samoin tutkimusmenetelmän luotettavuutta lisäsi se, että haastattelut tehtiin kasvotusten. Tällöin tarkentavien kysymysten esittäminen oli helpompaa ja sujuvampaa. Kirjasin ylös myös sellaisia asioita ympäristöstä, joiden ajattelin voivan olla oleellisia tutkimukseni kannalta. Tällä halusin tukea tutkimuksen luotettavuutta sekä eettistä toimintaa tutkittavia kohtaan.

Hirsjärvi ja Hurme (2008) huomauttavat tutkimuksen tavoitteena olevan tuottaa mahdollisimman tarkkaa tietoa tutkittavien käsityksistä ja ajatuksista. Tutkijan on kuitenkin huomioitava se, että hän saattaa haastattelutilanteessa vaikuttaa saatavaan tietoon. Tutkimus rakentuu tutkijan tulkinnoista, jolloin hänen on pystyttävä kuvaamaan tarkasti, miten on päätynyt tietynlaisiin tuloksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Pyrin muotoilemaan haastattelukysymykseni mahdollisimman avoimiksi, jolloin en tietoisesti ohjaisi tutkittavien henkilöiden vastauksia. Tällä halusin edesauttaa tutkittavien mahdollisuutta kertoa laajasti omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Samoin pyrin myös sulkemaan pois omat ennakkoajatukseni sekä oletukseni tutkittavasta aiheesta niin haastattelujen kuin tulosten analysoinnin yhteydessä. Tiedostan kuitenkin sen, että omat kokemukseni sekä tutkimuskirjallisuudesta saamani tieto voi ohjata

ajatteluani, mutta koska täysin samankaltaista tutkimusta ei ole aiemmin toteutettu, en voi suoraan verrata sitä mihinkään.

6.4 Tutkijan rooli

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on perusteltua tuoda esiin taustani, joka on omalta osaltaan luomassa tietynlaisia ennakkokäsityksiä tutkittavasta aiheesta. Ammattikorkeakoulusta musiikkipedagogiksi valmistuneena ja tällä hetkellä musiikkikasvatusta yliopistossa opiskelevana olen jo ehtinyt muodostaa itselleni tietynlaisen ajatuksen omasta opettajaidentiteetistä ja siitä, miten opettajana erilaisiin tilanteisiin mahdollisesti reagoisin. Lisäksi ennen yliopisto-opintoja työskentelin yhtenäiskoulussa musiikin aineenopettajana, jolloin olin itsekin opettajana pähkäilemässä työrauhaan liittyviä tilanteita ja muodostamassa keinoja sen ylläpitämiseen.

Musiikkikasvatuksen opintoihin liittyvässä harjoittelussa sekä observoinneissa jäin toistuvasti pohtimaan työrauhan kontekstia. Mietin, minkälainen vaikutus työrauhalla on oppiaineen opettamiseen ja siihen, että tunneilla päästään tekemään niitä asioita, joita siellä kuuluu tehdä. Mietin myös, minkä verran näitä asioita käsitellään yhdessä opettajien kanssa ja kuinka paljon jää opiskelijan itsensä varaan. Koen itse keskustelleeni harjoittelussa ohjaavan opettajan kanssa työrauhaan liittyvistä tilanteista, mutta muuten yliopisto-opinnoissa kyseinen aihe on jäänyt melko sivuun. Aihe on haastava. Työrauha on kontekstina laaja, eikä tilanteita voida aina ennustaa etukäteen, joten millä tavoin sitä voitaisiin opettaa. Toisaalta keskustelu koskien työrauhaa ja sen ylläpitämisen keinoja olisi varmasti tarpeellista ja opettajaopiskelijoiden työelämään laskeutumista helpottavaa.

Oman työkokemukseni kautta olin varmasti opinnoissa erilaisessa asemassa työrauhasta ja luokanhallinnasta puhuttaessa verrattuna moneen muuhun. Olin jo työelämässä päässyt kokeilemaan taitojani sillä saralla. Ajattelin työrauhan olevan se tekijä, joka vaikuttaa oleellisesti siihen, miten musiikillinen sisältö loppujen lopuksi tulee tunneilla esiin ja minkälaisia asioita oppilaat pääsevät tekemään. Näin työrauhan tietynlaisena kivijalkana tunnin onnistuneelle edistymiselle. Tähän käsitykseen on vaikuttanut omat opettajan roolissa tekemäni havainnot ja kokemus siitä, miten itse

näen työrauhan tunneilla vaikuttavan. Ajattelen oman kokemukseni opetustyöstä antavan hyvän pohjan sille, että tiedän, minkälaisista koulussa on työskennellä ja miten eri tavoin työrauha voi siellä näyttäytyä.

Opintojeni, harjoittelun, observointien ja työkokemukseni kautta heräsi mielenkiinto tutkia opettajien keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Niiden kautta tiedostin, kuinka merkittävä tekijä työrauha on. Halusin löytää lisää keinoja sen ylläpitämiseen ja tukea sitä kautta käytännön työtä. Lisää innostusta aihetta kohtaan herätti myös muiden opiskelijoiden kiinnostus kyseisiin keinoihin sekä jo työelämässä olevien opettajien pohdinnat samaisesta aiheesta eli työrauhasta ja luokanhallinnasta. Työrauha on keskeinen opettajien työssä esiintyvä ilmiö, ja sen tutkiminen on työn kannalta merkittävää.

6.5 Analyysi

Tässä tutkimuksessa pääpaino oli aineistossa, eikä tarkoituksena ollut testata minkään tietyn teorian yhteensopivuutta sen kanssa, joten analyysi tapahtui aineistolähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi on perusteltua silloin, kun tarkoituksena on saada tietoa ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 2014, 19). Aloitin oman aineiston analysoinnin jossain määrin jo haastatteluhetkellä, jolloin kirjasin ylös esimerkiksi vastausten kautta syntyneitä ajatuksia mahdollisista teemoista. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat analyysin voivan alkaa jo siinä vaiheessa, kun tutkija haastattelujen yhteydessä tekee tulkintoja sekä esimerkiksi teemoittelee mielessään saatua materiaalia. Haastattelun jälkeen tehtävässä litteroinnissa aineisto kirjoitetaan puhtaaksi sanasta sanaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136, 138.)

Haastattelujen jälkeen litteroin aineistoni mahdollisimman pian ja huolellisesti, jotta sain sen myös kirjalliseen muotoon ja pääsin sitä kautta jatkamaan analysointia. Luin litteroidut haastattelumateriaalit läpi useaan kertaan pitäen mielessäni tutkimuskysymykseni. Litteroidun aineiston lukeminen moneen otteeseen auttoi sisäistämään ja tuntemaan oman aineistoni tarkasti ja saamaan kokonaiskuvan siitä. Lukiessani litteraatteja jäsentelin mielessäni vastauksia ja kirjasin ylös käsitteitä, joita hyödynsin

myöhemmässä analysointivaiheessa. Samoin kirjasin litteroituun aineistoon myös merkintöjä, kuten alleviivauksia, joiden avulla sain jäsenneltyä tekstiä.

Kun haastatteluaineisto oli litteroitu kirjalliseen muotoon, muodostin taulukon, johon kirjasin kysymys kerrallaan kaikkien haastateltavien vastaukset rinnakkain. Näin sain muodostettua selkeän kuvan siitä, miltä haastateltavien vastaukset kysymyksiin näyttävät ja minkälaisia tekijöitä niistä on nostettavissa esiin. Tässä vaiheessa pelkistin haastateltavien vastauksia poistamalla niistä esimerkiksi täytesanoja, jotta ne olisivat taulukossa mahdollisimman selkeästi ja helposti luettavissa. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi olla laaja, eikä kaikkea kerättyä tietoa ole mahdollista hyödyntää tai tarpeellista analysoida (Hirsjärvi ym. 2008, 220). Tästä syystä kirjasin taulukkoon ainoastaan kysymyskohtaiset vastaukset ja jätin tutkimuskysymysten kannalta sivuraiteille menevän materiaalin kirjaamatta siihen.

Taulukoinnin jälkeen käytin aineiston analysoinnissa teemoittelua, jolloin yhdistelin aineistosta löytyviä vastauksia erilaisten teemojen alle. Teemoittelu oli alkanut jo haastatteluvaiheessa, jolloin muodostin ensimmäisiä ajatuksia mahdollisista teemoista. Samoin teemoittelu jatkui myös litteroinnin yhteydessä sekä valmiita litteraatteja lukiessa. Teemoittelun pyrkimyksenä on tarkastella aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat usealle tutkimukseen osallistuvalla haastateltavalle samankaltaisia. Teemat saattavat yhdistyä esimerkiksi teemahaastattelun teemoihin, mutta esiin nousee usein myös uusia muita teemoja. Analysoinnin yhteydessä muodostuneet teemat kuvaavat tutkijan aineiston kautta syntyneitä tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173.)

Käytin teemoittelussa apuna myös värikoodeja. Esimerkiksi työrauhan tarkoitusta pohtivassa kysymyksessä teemoina toimivat oppiminen, yhdessä tekeminen ja turvallisuus. Jokaisella teemalla oli oma värinsä, jolla merkitsin myös taulukkoon teeman alle sopivan vastauksen kyseisellä värillä. Näin sain teemoittelun kautta poimitua värikoodeja hyödyntäen tutkittavien vastaukset yhtenäisiksi tuloksiksi. Teemoittelun kautta syntyneistä vastauksista syntyi vielä alakategorioita. Tulosten kirjoittamisen aikana hyödynsin niin alkuperäisiä litteroituja dokumentteja kuin kysymyskohtaista taulukkoa sekä teemoja ja kategorioita, joita syntyi vielä aineiston analysoinnin edetessä useita. Tulosten kirjoittamisen yhteydessä tarkistin yhtenäisyyden eri dokumenttien välillä, jotta tulos olisi varmasti luotettava.

7 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimustulokset siitä, mitä musiikin aineenopettajat ajattelevat työrauhan tarkoittavan eli miten työrauhan käsite ymmärretään sekä minkälaisia keinoja heillä on työrauhan ylläpitämiseen. Tulokset kuvaavat neljän Uudellamaalla yhtenäiskoulussa työskentelevän musiikinopettajan ajatuksia työrauhan ylläpitämisestä yläkoulun musiikintunneilla. Tulokset on jaoteltu teemoittelun kautta syntyneisiin alalukuihin ja alalukujen alalukuihin. Alaluvussa 7.1 käsitellään työrauhan käsitettä musiikin aineenopettajien näkökulmasta. Luvussa esitellään tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien ajatuksia siitä, mitä työrauha heidän mielestään tarkoittaa ja mikä sen tarkoitus on. Alaluvun alaluvussa 7.1.1 esitellään tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien omien oppituntien työrauha, kuten he sen näkevät. Seuraavat alaluvut käsittelevät työrauhaongelmia sekä niiden syitä. Lopuksi pureudutaan tutkimuksen pääteemaan eli musiikinopettajien keinoihin, joilla työrauhaa ylläpidetään. Tutkimustulosten raportoinnin tukena käytetään haastateltavien suoria sitaatteja. Osasta sitaateista on luettavuuden helpottamiseksi jätetty pois täytesanoja, kuten "öö", "niinku" tai useaan kertaan peräkkäin toistuvia sanoja, kuten "että että" tai "mä, mä".

7.1 Työrauhan käsite

Työrauhan käsitteen määrittelyssä voi olla eroavaisuuksia esimerkiksi aineenopettajien kesken, sillä työrauhan voidaan nähdä olevan riippuvainen hyvin monesta tekijästä. Kokonaisuudessaan se voi tarkoittaa eri oppitunneilla eri asioita ja sen vuoksi sen määrittelyminen yksiselitteisesti saattaa olla haasteellista. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat totesivat työrauhan tarkoittavan tilaa, jossa oppiminen on mahdollista. Työrauhan nähtiin tarkoittavan rauhaa ja mahdollisuutta toimia, oppia sekä työskennellä.

“no työrauha tarkoittaa sitä, että on rauha työskennellä, ja sit et mitä se työskentely kulloinkin on, niin se onkin aina, aina vähän semmoinen monimutkaisempi juttu, että se - - ”(Mille).

“no semmosta, että saa niinku opiskella ja sit oppii rauhassa. Tai ilman häiriöä” (Eeri).

Musiikinopettajien vastauksissa ei nostettu työrauhan käsitteen erityisesti tarkoittavan esimerkiksi syvää hiljaisuutta tai liikkumattomuutta, vaan he korostivat mahdollisuutta oppimiseen ja työskentelyyn. Osa haastateltavista ajatteli työrauhan tarkoittavan tarkkaavuuden kiinnittämistä tunnin tekemiseen, kuuntelua ja pitkäjänteisyyttä. Selmi ajatteli työrauhan tarkoittavan oppilaan näkökulmasta sitä, että keskittyminen suunnataan tunnin toimintaan ja huomioidaan, mitä tunneilla tehdään. Mille nosti esiin kärsivällisyyden merkityksen työrauhan yhteydessä.

“No malttia kuunnella, malttia keskittyä - - ” (Selmi).

“- - Mä puhun helposti aika paljon, mut sit mä laitan sen, et siinä myöskin niinku opetellaan kärsivällisyyttä ja kuuntelemaan ohjeita - - ” (Mille).

Työrauhan käsitettä tarkasteltiin opettajan näkökulmasta myös sitä kautta, mitä se musiikinopettajalle itselleen tarkoittaa. Työrauha käsitteenä näyttäytyi Nillan ja Selmin mukaan tilana, jossa on rauha opettaa ilman melua ja niin, että oppilaat kuuntelevat. Samoin esiin nousi katsekontaktin merkitys, sillä Selmi totesi oppilaiden katsekontaktin ilmaisevan sitä, että he seuraavat opetusta ja kuuntelevat opettajaa. Hän

toteaa itseään häiritsevän esimerkiksi sen, jos oppilaat juttelevat keskenään tai puuhailevat muuten vain omiaan kesken hänen opetuksensa. Silloin katsekontakti näyttää oppilaiden olevan tilanteessa mukana.

“No mulle se on sitä, että mä en puhun metelin päälle. Totta kai välillä nyt sortuu siihen sitten, mutta se että ei, että niinkun on kuulonhuollollisesti turvallista plus äänenhuollollisesti turvallista” (Nilla).

” –mä oon aika tarkka siitä, et mä ainaki haluisin, että on niinku katsekontakti, koska silloin sit mä tiedän, et ihmiset kuuntelee enemmän, kun on silmät opettajaan päin” (Selmi).

Mille taas toi työrauhan käsitteen yhteydessä esiin siitä huolehtimisen olevan osa opettajien työtä ja sen olevan suhteessa tunnin tavoitteisiin. Hänen mukaansa työrauha ei ole itsestäänselvyys, vaan se tulee ensin rakentaa. Työrauhan hän näkee perustuvan luottamukseen ja haluun tehdä sekä osallistua. Opettajan näkökulmasta työrauha tarkoittaa hänen mukaansa sitä, että tunnilla toiminta etenee, kuten hän on suunnitellut. Opettajan tulee hänen mukaansa olla joustava ja huomioida tilanne sekä sen vaatimukset, jotta päästään toivottuun suuntaan. Hän kuitenkin myös huomautti, ettei musiikinopettajilla oikeastaan koskaan ole täydellistä rauhaa oppiaineen luonteen vuoksi.

“No joo... siis ...toi on nyt paha kysymys, koska siis eihän musiikinopettajalla mitään rauhaa oo koskaan. Tää on melutyötä – –” (Mille.)

Eeri sekä Mille painottivat opettajan roolia myös musiikin oppituntien luonteen ja työrauhan yhteydessä. Eerin mukaan opettajan tulee omalla toiminnallaan huolehtia siitä, ettei melu johda kaaokseen. Mille taas korosti opettajan reagoitokykyä tilanteessa, jossa melu saattaa nousta korkeaksi. Opettajan tulee hänen mukaansa pitää aistit auki, langat käsissään ja toimia joustavasti, jotta opetus etenee siihen suuntaan kuin on tarkoitus. Opettajan merkitys nousi esiin myös, kun haastateltavat pohtivat työrauhan käsitettä muilla oppitunneilla verrattuna musiikin oppitunteihin. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että työrauha saattaa käsitteenä olla erilainen toisilla oppitunneilla, mutta oppiaineesta riippumatta opettajan rooli korostui. Nilla totesi opettajien luovan luokkiin tietynlaisen kulttuurin, joka määrittelee

siellä esiintyvän työrauhan. Selmi taas pohti opettajien erilaisuutta ja sitä, että työrauha on riippuvainen siitä, miten opettaja siihen suhtautuu; mitä sietää ja mitä ei.

“no opettajastahan se tietysti riippuu että minkälaisen kulttuurin luo, mutta musiikintunnilla on niin paljon niitä kaikkia mahdollisia, soittimet ja kaikki mitkä väkisin tuo siihen sitä hälyä. Kyllähän niinku jos itekki saa jonkun soittimen käteen niin sitä rupee soittamaan, et tavallaan se houkuttaa siihen plus, et kun siellä ei oo pulpetteja niin se on semmonen vähä erilainen tila – – ” (Nilla.)

“No aika paljon riippuu kyl opettajastaki mä sanosin. Et jotkut kestää vähemmän, jotkut enemmän, jotkut sietää enemmän, jotku antaa joustaa, myötäilee ja se on vähä semmosta, semmosta naruista eri päistä vetämistä välillä – – niin se on vähän aina opettajasta riippuvaista toi juttu. Mutta tokihan kaikki yleensä niinku tietysti siihen tähtää, että hiljaisuutta ja kuunnellaan ja että olis semmonen yhtenäinen, mutta tunnit on erilaisia – – ” (Selmi.)

Tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien vastauksissa työrauha yhdistyy oppimiseen, yhdessä tekemiseen sekä turvalliseen ympäristöön. Selmi sekä Mille totesivat työrauhan olevan merkityksellinen tunnin kulun kannalta ja vaikuttavan siihen suoraan. Eeri ja Nilla kokivat työrauhan yhdistyvän myös myönteiseen kokemukseen koulussa olosta. Sen nähtiin olevan yhteydessä siihen, että koulussa olisi mukavaa ja turvallista olla. Hyvän työrauhan nähtiin mahdollistavan keskittyminen tunnin työskentelyyn sekä edesauttavan oppilaiden mahdollisuutta oppia uusia asioita. Sen nähtiin myös vaikuttavan oppimisen edistymiseen.

“no varmaan vähä niinku millä tahansa muulla tunnilla, että opitaan asioita. Että ne juttelut jossain muualla missä niitten aika sitten on, ruokalassa ja välitunnilla, koulun jälkeen, ennen koulua. Ja täällä et sit niinku... edistytään niissä asioissa minkä takia täällä koulussa ja siellä tunnilla ollaan.” (Selmi.)

Työrauhan nähtiin yhdistyvän yhdessä tekemisen kontekstiin, joka on musiikin oppiaineessa tärkeässä roolissa. Monet musiikintuntien toiminnoista tapahtuvat juuri yhteistyössä toisten oppilaiden kanssa, joten yhdessä tekemisen ja työrauhan tarkoituksen yhteys on merkittävä. Mille korosti työrauhan tarkoitusta siinä, että pystyy työskentelemään yhdessä toisten kanssa, arvostaa toisten töitä sekä huolehtii siitä, ettei omalla toiminnallaan häiritse muiden mahdollisuutta työskentelyyn. Myös Nilan mielestä työrauha näkyy siinä, että tunneilla päästään tekemään yhdessä niitä asioita, mitä on tarkoituskin tehdä. Onnistuneen työrauhan nähtiin edesauttavan

ryhmähenkeä ja yhteisöllisyyttä. Eeri totesi työrauhan edistävän myös luokkaympäristön myönteistä ilmapiiriä ja oppilaiden omatoimisuutta.

“no se näkyy silleen hyöänä niinku meininkinä ja sit silleen, et oppilaat on ilosia ja sit yleensä, jos on ollu hyvää tunti, niin oppilaat siivoo ite luokan, ei tarvi sanoa mitään ” (Eeri).

Kokonaisuudessaan työrauha näyttäytyi tilana, jossa oppiminen, opettaminen ja ylipäättänsä toimiminen on mahdollista. Sen nähtiin edesauttavan tunnin suunnitelmien mukainen eteneminen ja opettavan kärsivällisyyttä sekä keskittymistä. Työrauhalla halutaan mahdollistaa oppiminen ja opettaminen, luoda turvallisuutta ja hyvää oloa sekä edesauttaa koko ryhmän yhteistä toimintaa. Työrauhan käsitteen nähtiin olevan merkityksellinen niin oppilaille kuin opettajille.

“– että työrauha on niinkun ... yks työskentelyn tavoitteista. Ja että sen eteen pitää nähdä vähän vaivaa sekä opettajan että oppilaiden.” (Mille.)

7.1.1 Musiikinopettajien omien oppituntien työrauha

Tutkimuksen yhteydessä tarkasteltiin myös, minkälainen on tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien omien oppituntien työrauha. Yleisesti musiikinopettajat kokivat omien oppituntien työrauhan melko hyväksi, sillä työrauhaan liittyviä ongelmia ei juurikaan esiinny heidän oppitunneillaan. Mille totesi työrauhan vaihtelevan tunnista riippuen, mutta ei muista pitkään aikaan olleen sellaista tilannetta, josta ei selviäisi. Myös Selmi totesi työrauhan olevan hänen oppitunneillansa melko hyvä. Suoranaisesti työhön, opiskeluun tai oppitunteihin liittyvää häirintää hän ei koe ilmevän. Työrauha näyttäytyy siis hyvänä, johon merkittävänä syynä hän kokee olevan sopivan pienet yläkoulun ryhmät. Nilla totesi tietynlaisten johdonmukaisten toimintatapojen vaikuttaneen siihen, että oppilaat osaavat hiljentyä.

“Siellä on välillä enemmän mekkalaa tietty, kun niit soittimii on, mutta kyllä ne sitte kun ne tietää, et nyt pitää kuunnella ja sen tekee sen eleen, onko se sit luokan eteen meno tai mikä vaan, kyl ne sit hiljenee” (Nilla).

Eeri totesi työvuosien vaikuttaneen siihen, ettei työrauhaongelmia enää ole samalla tavalla kuin opettajan työn alkuaikoina. Vuosien aikana kertynyt kokemus on auttanut siihen, että opettajana hän voi oppitunneilla työskennellä joustavasti. Hän huomauttaa työvuosien alkuvaiheessa keskittyneen enemmän suoraan opettamiseen, kun taas nyt painottavansa enemmän toiminnallisuuden merkitystä ja käytännön kautta oppimista. Sen hän ajattelee vaikuttaneen myönteisesti oppituntiansa työrauhaan

7.2 Työrauhaongelmat

Tutkimuksen päätarkoituksen eli työrauhan ylläpitämiseen liittyvien keinojen kannalta on oleellista tuoda esiin myös ne tilanteet, joihin keinoja oikeastaan tarvitaan eli työrauhaongelmat. Työrauhan todettiin mahdollistavan oppiminen ja edesauttavan turvallisen ympäristön luomista sekä yhdessä toisten kanssa työskentelyä. Työrauhaongelmat taas vaikuttavat negatiivisesti niin opetukseen kuin oppimiseen.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat nostivat esiin työrauhaongelmia, joita ilmenee musiikintunneilla. Ongelmatilanteissa yhteistä oli se, että häiriköinnin vaikutukset näkyivät useissa oppilaissa. Eeri ja Selmi totesivat häiriköinnin olevan musiikintunneilla esimerkiksi oppilaiden keskinäistä juttelua ja kuljeskelua luokassa. Selmi huomauttaa juuri oppilaiden keskinäisen juttelun, kielenkäytön ja vitsien heittäminen kesken oppituntien olevan sellaista, joka häiritsee häntä eniten. Eeri huomautti häiriköinnin oppitunneilla saattavan olla joskus myös tahallista. Saman totesi Nilla, jonka mukaan häiriköinti saattoi olla suoraan myös toisten oppilaiden häiritsemistä. Toisaalta hän toi esiin arkisena tilanteena myös väärille istumapaikoille menemisen, joka kuluttaa kaikkien aikaa oppitunnin alussa. Mille totesi häiriköintiin yhdistyvän usein oppilaan oman puuhastelun ja keskittymisen vaikeuden.

“niin no semmosta on, että sitte just tässä ehkä ryhmätilanteessa enemmän... oppilaat niinkun ei vaan niinku keskity tai et ne tekee jotaki ihan omiaan ja kun soittaminen on sellasta, että pitäis soittaa samaa sitte jos soittaa, vaikka soittas samaa, mutta ei suostu soittaan yhtä aikaa muitten kanssa, niin seki on jo heti häiriötä.” (Mille.)

Mille siis mainitsee työrauhaongelmien olevan esimerkiksi sitä, ettei oppilas keskity tunnilla yhteiseen tekemiseen vaan saattaa suunnata huomionsa omiin tekemiinsä. Tämä näkyy Millen mielestä musiikintunneilla sitä kautta, että yhteismusisoinnin aikana oppilas ei soita yhtä aikaa toisten kanssa vaan yksin ja häiritsee sitä kautta myös toisten työskentelyä. Millen oppitunneilla oppilaat on usein jaettu pienempiin bändeihin, jolloin oppilaita on ryhmissä vähemmän. Tilanteessa, jossa toinen oppilas häiritsee omalla puuhastelullaan toisten mahdollisuutta esimerkiksi soittamiseen, oppilaat hakevat usein opettajan avuksi tilanteeseen.

Haastateltavista opettajista myös Eeri ja Nilla toivat esiin työrauhaongelmia, joita esiintyy juuri soittimien soiton yhteydessä. Eeri totesi yhden häiriköinnin muodon olevan soittimien paukuttelun. Esimerkkinä hän kertoi tilanteen, jossa oppilas menee tunnin alussa rumpujen taakse soittamaan, mutta ei suostu poistumaan sieltä, vaikka tunti olisi jo alkanut. Myös Nilla totesi musiikin oppitunteihin liittyvien työrauhaongelmien koskevan esimerkiksi soittimien luvatta soittamista. Esimerkiksi kosketinsoittimien yhteydessä oppilas saattaa testaila eri ääniä ja muita ominaisuuksia ja nostaa äänenvoimakkuuden sovittua korkeammalle. Tällöin opettaja joutuu ravaamaan oppilaan luona useaan kertaan.

Luokassa ilmenevät työrauhaongelmat näyttävät vaikuttavan niin opettajan jaksamiseen ja tehokkuuteen kuin ryhmän oppilaidenkin työskentelyyn. Esimerkiksi Eeri totesi haastavan työrauhan vievän omat ajatukset sivuraiteille, kun keskittyminen on koetuksella. Samoin hän totesi sen vaikuttavan toisiin oppilaisiin. Hänen mukaansa haastava työrauha saattaa saada sellaisetkin oppilaat turhautumaan, jotka yleensä eivät itse aiheuta työrauhaongelmia. Myös Selmi totesi työrauhaongelmien sekoittavan omia ajatuksia. Hänen mukaansa työrauhaongelmat saattavat viedä hyvän opetusflown mukanaan ja aiheuttaa sen, että oma jaksaminen on koetuksella.

“ – et joskus menee niin, että fiilis loppuu ihan täysin ennen ku tunnin pitäminen loppuu, että sitte ollaan, soittimet kirjat kaikki pois, sit vaan ollaan, ollaan hiljaa loppuun asti, et sitte mulle niin...jotenkin piippu palanu loppuun et mä tota, nyt ei huovita mua yhtään mikään, ollaan sitte hiljaa vaan” (Selmi).

Opettajista kaksi toi haastatteluissa esiin myös työrauhaongelmien ääripäänä erilaiset väkivaltatilanteet. Nilla ei suoraan sanonut tämän yhdistyvän juuri musiikin oppitunteihin, mutta mainitsi työrauhaongelmien vakavimpana muotona olevan

väkivaltatilanteen, jossa oppilaat saattavat käydä esimerkiksi toisten oppilaiden kimppuun. Mille taas kertoi tilanteesta, jossa oppilas oli aiheuttanut kuuloon liittyvän vaaratilanteen toiselle oppilaalle. Vaaratilanteen aiheuttajalle tilanteesta oli puhuttu pahoinpitelynä.

Työrauhaongelmia nähtiin syntyvän myös luokkatilanteiden ulkopuolella. Mille totesi huomanneensa häiriökäyttäytymisen keskittyneen kuluvaan lukuvuoden aikana erityisesti tuntien ulkopuoliseen toimintaan. Esimerkkinä hän kertoi tilanteen, jossa oppilaat odottivat tunnin alkua luokan ulkopuolella ja kastelivat wc:stä löytyvällä käsisuihkulla muuta ympäristöä. Oppilaat saattoivat myös sulkea toisiaan wc-koppeihin. Myös Selmi totesi haastattelun yhteydessä kouluympäristössä ilmenevän metelin olevan iso haaste ja todellinen ongelma monille opettajista. Hän huomautti, että vaikka oppitunneilla keskittyminen olisikin hyvää, niin oppituntien ulkopuolella esimerkiksi käytävillä ja ulkona liikehdintä ja metelöinti yltyvät usein erittäin kovaksi.

“ – ja jotain mut kyl se sit taas se toinen puoli on sit se ...mitäkaikki mitä tuol muual tapahtuu, jos tunnilla keskitytäänkin niin kyl tuol käytävissä ja ulkona ja muualla on sillai ja se hirvee liike ja meteli että huh huijaa” (Selmi).

7.3 Työrauhaongelmien syyt

Työrauhaongelmien ohessa vastauksista nousee esiin myös mahdollisia syitä niiden syntymiseen. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat toivat esiin inklusion ja sitä kautta erilaisten oppilaiden merkityksen työrauhan kannalta. Erilaiset oppilaat näkyivät myös siinä yhteydessä, kun haastateltavat pohtivat onko ryhmällä vaikutusta työrauhan muodostumiseen. Ryhmän merkitys työrauhaongelmien yhteydessä nousi esiin myös, kun kaksi tutkimukseen osallistuneesta musiikinopettajasta totesi oppilasmäärän ryhmässä vaikuttavan työrauhaan.

Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat nostivat esiin myös itseohjautuvuutta vaativien työskentelymuotojen vaikutuksen työrauhaan. Edellisten lisäksi haastateltavista opettajista kaksi toi esiin myös matkapuhelimien vaikutuksen työrauhaongelmien yhteydessä. Nilla sanoi matkapuhelimien olevan tekijä, johon joutuu puuttumaan usein. Myös Mille totesi niiden vaikuttavan siihen, että ajatukset

suuntautuvat muualle ja keskittyminen häiriintyy. Toisaalta hän pohti niiden merkitystä myös osana opetusta, sillä usein materiaalit löytyvät internetistä ja matkapuhelimia tarvitaan niiden kohdalla.

7.3.1 Inklusio

Erilaisten oppilaiden merkitys työrauhaongelmien yhteydessä nousee esiin jokaisen tutkimukseen osallistuneen musiikinopettajan vastauksissa. Osa opettajista käytti haastattelussa suoraan inklusion käsitettä toisten puhuessa erilaisista oppilaista.

“ – – myöski tää inklusio kyllä se tuo ihan omat haasteet. Että koska se tuo ryhmään oppilaita joidenka käsitys omasta oppimisesta on kuitenkin niin paljon heikompi ja myöskin ihan oikeesti semmoinen ... fyysiset ja psyykkiset edellytykset keskittyä on paljo heikommät, kun ikäryhmän muulla porukalla – –.” (Mille.)

Mille toteaa inklusion vaikuttavan työrauhaongelmiin sitä kautta, että oppilaiden oppimiskäsitys ja esimerkiksi keskittymiskyky voi vaihdella hyvinkin paljon, kun ryhmässä on paljon erilaisia oppilaita. Myös Nilla korosti samaa asiaa työrauhaongelmien yhteydessä. Hänen mukaansa yksilön haasteet keskittymisessä tai toiminnanohjauksessa näkyvät työrauhaongelmien yhteydessä. Myös Eeri totesi erityisoppilaiden olevan yksi työrauhaan vaikuttava tekijä. Hänen mukaansa usein haasteiden yhteydessä oppilailla onkin tehostetun tai erityisen tuen tarve. Samoin Selmi totesi erilaisten oppilaiden näkyvän haasteellisen työrauhan yhteydessä. Hän toi esiin ryhmien heterogeenisyyden ja oppilaiden erilaiset taustat.

“ – – sit jotkut taas niinku imee sen energian kaikesta niinkun...ku musta-aukko konsanaan” (Selmi).

Selmin mukaan ryhmissä oppilaat saattavat olla hyvinkin erilaisia keskenään. Toiset ovat luontaisesti hiljaisia, arkoja tai ujoja ja toiset heidänkin edestään äänekäitä. Selmi totesikin pohtivansa usein juuri hiljaisia oppilaita, jotka mahdollisesti saattavat jäädä vähemmälle huomiolle kyseisestä syystä. Selmin mukaan oppilaalla saattaa olla myös haasteita ymmärtää, miten niin sanotun vieraan aikuisen ympärillä käyttäytyään. Tällöin hänen mukaansa oppilaalta puuttuu kunnioitus vieraista

aikuista kohtaan, joka näyttäytyy esimerkiksi sitä kautta, että oppilas tulee fyysisesti hyvin iholle tai juttelee ja hölisee suuna päänä lopettamatta. Erilaisten oppilaiden yhteydessä Selmi totesi oppilaiden kulttuurisen taustan saattavan myös heijastua työrauhaongelmiin. Erilaisista taustoista ja kulttuureista johtuen oppilaan reaktio muuttuvissa tilanteissa saattaa vaihdella ja näyttäytyä myös työrauhaa haastavana.

“ – se on jotenki niin, niin semmosta temperamenttista ja semmost toisenlaista niil monil. Ei kaikil tietenkää, ei voi, en todellakaan yleistäs, mutta sitten sieltä, sieltä tulee sitä kuohuntaa aika paljon.” (Selmi.).

Haastateltavien vastauksissa erilaisten oppilaiden merkitys näkyi myös, kun pohdittiin ryhmän merkitystä työrauhan kannalta. Eeri totesi ryhmän dynamiikkaan vaikuttavan esimerkiksi sen, jos ryhmässä usealta oppilaalta löytyy tuen paperit. Tällöin hänen mukaansa ryhmässä saattaa esiintyä useammin käytöshäiriöitä sekä haasteita toisten kunnioittamisessa. Eeri on sitä mieltä, että juuri käyttäytymisen haasteilla on enemmän vaikutusta musiikintuntien työrauhaan kuin esimerkiksi muilla oppimisvaikeuksilla. Myös Nilla totesi häiriökäyttäytymisen vaikuttavan ryhmän luomaan työrauhaan. Samoin hän toteaa erilaisten diagnoosien saattavan näkyä ryhmien työrauhaan liittyvissä tilanteissa. Hän huomautti pedagogisten asiakirjojen ohjaavan opettajien toimintaa erilaisten tukitoimien käytössä, mutta totean myös, etteivät ne aina ole avain onneen.

Tutkimukseen osallistuneista musiikinopettajista kaksi painotti ryhmän oppilasmäärän merkitystä työrauhan yhteydessä. Mille totesi isojen ryhmien olevan yksi suurimmista haasteista. Hän huomautti, että esimerkiksi kontaktin saaminen oppilaisiin on isoissa ryhmissä erilaista, kun toiset oppilaat ovat enemmän ulospäinsuuntautuneita ja toiset vetäytyneempiä. Silloin opettajan tulee toden teolla pohtia, miten saa kaikkien kanssa varmasti yhteyden. Myös Selmi totesi ryhmäkoon olevan erittäin merkityksellinen työrauhan ja työskentelyn kannalta. Isojen ryhmien kanssa haasteita työrauhan yhteydessä ilmeni useammin.

“ – Sillon vielä aikoinaan, ku oli isompia ryhmiä, isoja luokkia ryhmiä, joskus niin tota noin sillon varmaan enemmänki mut seki mä uskon, että tietysti mä olin aika nuori uusi kokematon vielä, se varmaan johtu siitäki ja sit oli isot ryhmät. Niin se on aika tappava yhdistelmä.” (Selmi.)

7.3.2 Itseohjautuvuuden haasteet

Työrauhaongelmia nähdään syntyvän myös silloin, kun itseohjautuvuus korostuu oppitunneilla. Kaikki opettajat totesivat työrauhan olevan eniten koetuksella silloin, kun oppilaiden tekemisessä korostuu itsenäinen työskentely. Mille pohti itseohjautuvuutta vaativissa oppimistilanteissa syitä oppilaiden mahdolliselle häiriökäyttäytymiselle. Hänen mukaansa niin sanottu liika vapaus tunneilla tai mahdollisesti se, ettei oppilailla ole tarpeeksi tekemistä saattaa johtaa työrauhaongelmiin. Mille kertoo opettavansa 7.luokkia tällä hetkellä yhdessä toisen opettajan kanssa suurten ryhmien vuoksi. Hän toi esiin tilanteen, jossa oli itse joutunut olemaan tunnilla hetken toisaalla ja luokassa oli tällöin työskennellyt yksin toinen opettaja. Työskentely tunnilla oli ollut vähemmän opettajajohtoista ja vaatinut oppilailta enemmän itseohjautuvuutta. Tällöin levottomimmat oppilaat olivat Millen mielestä joko huomanneet, että tunnilla on toisen opettajan puuttuessa enemmän vapautta riehua tai tilanne oli ollut se, ettei oppilailla ollut riittävästi tekemistä, jolloin oppilaiden oli purettava energiansa muuten. Joka tapauksessa toiminta oli johtanut selkeisiin toisten oppilaiden häiriköinti- ja kiusaamistilanteisiin.

Myös Selmi totesi tilanteiden, jossa toiminta ei ole niin opettajajohtoista tai suoraan ohjattua voivan aiheuttaa työrauhaan haasteita. Hänen mukaansa, kun oppilailla on niin sanottuja joutohetkiä tai tekeminen ja työskentely ei ole niin ohjattua, häiriötilanteita saattaa syntyä herkemmin. Kun taas tunneilla keskitytään oikein syvästi tekemiseen ja uuden oppimiseen, hänen mukaansa myös energisimmät oppilaat suuntaavat tarkkaavuutensa ja keskittymisensä työskentelyyn eivätkä tunnin häiritsemiseen.

“ – ihanaa nähdä semmosia työntekohetkiä, kun kaikki niinku puhkuu ja niinku tekee just mitä pitää, mutta sitte jos on vähänki semmosta niinku löysää tavallaan, niin se antaa helposti vähän sitä liikaa sitte, niin sille semmoselle huonolle käytökselle” (Selmi).

Nilla totesi opettajavetoisen työskentelyn tukevan parhaiten työrauhaa. Hänen mukaansa, mitä enemmän oppilailla oli oppitunneilla vapauksia valita esimerkiksi soitettava instrumentti, sitä suurempi todennäköisyys oli sille, että työrauha häiriintyy, ellei toiminta ole erityisen selkeää. Myös Eeri totesi haastattelussa oppilaiden itseohjautuvuuden yhdeksi työrauhaa haastavaksi tekijäksi. Esimerkkinä hän kertoo

tilanteen, jossa osa oppilaista työskentelee itsenäisesti esitelmien parissa toisten harjoittellessa soittamista. Silloin esitelmien itsenäinen työskentely saattaa haastaa osaa oppilaista ja näyttäytyä esimerkiksi sinkoiluna ympäri luokkaa tai toisten oppilaiden häiritsemisenä.

*“ – – mut ehkä sitte jos tehään enemmän semmost niinku itseohjautuvaa juttua tai et pitäs niinku itelt löytyä niinku niit omia ajatuksia, niin sitte se työrauha ehkä siin tilanteessa menee vähän”
(Eeri.)*

7.4 Musiikinopettajien keinot työrauhan ylläpitämiseen

Työrauhan ylläpitämiseen liittyvien keinojen yhteydessä tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat toivat esiin monia mahdollisuuksia. Työrauhaa ylläpidettiin opettajajohtoisen työskentelyn, eriyttämisen, yksilöllisen ohjaamisen ja kohtaamisen avulla. Myös musiikin oppiaineeseen yhdistyvä toiminnallisuus toimi keinona ylläpitää työrauhaa. Musiikinopettajien keinoissa nousi esiin myös opettajan auktoriteetin sekä persoonallisuuden merkitys työrauhan ylläpitämisen yhteydessä. Oppitunteihin liittyvät säännöt ja rutiinit sekä oppitunnin suunnittelu toimivat myös opettajien keinoina ylläpitää työrauhaa. Samoin osa opettajista toi esiin myös luokkaympäristön ja välineiden merkityksen.

7.4.1 Auktoriteetti ja persoonallisuus

Tutkimukseen osallistuneista musiikinopettajista kaksi totesi opettajan persoonallisuuden ja auktoriteetin toimivan työrauhan ylläpitämisen keinona. Selmi totesi persoonan olevan hyvin tärkeä työrauhan ylläpitämisen kannalta. Kun itsellä lähtee hyvä opetusflow virtaamaan, niin myös oppilaat lähtevät siihen mukaan ja työskentely sujuu. Myös Mille totesi opettajan oman ammatillisen kuvan ja auktoriteettikäsityksen olevan merkityksellinen työrauhan ylläpitämisen kannalta. Millen mukaan opettajan tehtävänä on tuoda esiin se, ettei työrauhan häiritseminen ole oppitunneilla suotavaa. Hän huomauttaa, että kyseessä saattaa olla asetelma, jossa oppilas haastaa opettajaa siitä syystä, että hän hakee arvostusta toisilta oppilailta tai haluaa muuten häiritä tunnin etenemistä. Opettajan tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan siihen, ettei tällainen

oppilas näyttäytyä muiden silmissä niin sanottuna sankarina. Hänen mukaansa opettajan tulee voida olla tarpeen tullen myös vakava ja vaatia työrauhaa.

“ – ja opettajalla on halus tai ei niin auktoriteettiasema, osas sitä käyttää tai ei. Et se on asetelma, jossa auktoriteetti on annettu opettajalle ja sitten normaali ihminen ja tämmönen teini, teineistä ainakin osa haluaa vähän kokeilla, että mites toi oikeesti pärjää ton hommansa kanssa. Ja siinä se, että se opettaja niinku osaa pitää oman asemansa, ottaa sen haltuun ja ottaa sen annettuna myöskin tässä, ei oo mitään kysymystäkään, et minä johdan, sinä tuut perässä.” (Mille.)

Mille korostaa kaikkien opettajien omaavan auktoriteettiaseman, mutta huomauttaa, että sen tulee olla itselle luonteva. Opettajan tulee hänen mukaansa ottaa oma paikkansa omalla persoonallaan. Oppilaat aistivat nopeasti, jos opettaja esittää roolia ja silloin heidän on vaikea suhtautua henkilöön, joka ei ole oikeasti läsnä. Omalla persoonallaan työskennellessään opettaja huokuu luottamusta ja turvallisuutta, ja nuoret aistivat hänen olevan heitä tukemassa. Luottamus ja turvallisuus näkyvät myös omalta osaltaan Nillan ajatuksessa, jossa hän totesi opettajan johdonmukaisuuden olevan merkittävässä roolissa, kun puhutaan työrauhan ylläpitämisestä ja keinojen toimimisesta. Silloin oppilaat tietävät opettajan toimivan ja pysyvän sanojensa takana.

Nilla ja Selmi tuovat esiin myös opettajan äänenkäytön osana työrauhan ylläpitämistä, jonka voi ajatella liittyvän niin opettajan persoonallisuuteen kuin auktoriteettiin. Molemmat opettajista korostavat ennemminkin hiljentymisen ja odottamisen merkitystä työrauhan ylläpitämisen keinona kuin äänen korottamista. Hiljentymisen ohessa Nilla ja Selmi hyödyntävät myös odotusta työrauhan ylläpitämisen keinona.

“Periaattessa et mitä hiljasempaa kauhua näyttää, niin sitä paremmat vaikutukset. Et harvemmin vaikka semmonen äänen korottaminen kauheesti auttaa mihinkään.” (Nilla.)

“ – – mä yritän aina siihen et mä en niinku voimistais ääntäni tai huutais, vaan päinvastoin mä yleensä odotan... mä aattelen vaan, että kyllä täs palkka juoksee et ei se mitään, että. Harmittaa näitten kivojen oppilaiden puolesta mutta odottelen ja sit hiljaset kättelee mitä, mitä tapahtuu ja istun tohon pianotuolille tuonne eteenpäin – –.” (Selmi.)

Selmi toteaa noudattavansa usein tietynlaista kaavaa luokassa työskennellessään. Hänen mukaansa hiljentymisen ja odotus toimivat ensimmäisinä reaktioina, jonka jälkeen hän mainitsee oppilaalle tai oppilaille tilanteesta ja sen jälkeen

tarvittaessa huomauttaa. Selmi toteaa, että joskus odottaessaan oppilaat saattavat myös komentaa toinen toisiaan huomattessaan opettajan odottavan hiljaisuutta ja työrauhaa. Hänen mukaansa myös katse toimii usein hyvänä merkinä oppilaalle siitä, että keskittyminen tulisi suunnata nyt opettajaan päin. Nilla taas hyödyntää myös erilaisia käsimerkkejä työrauhan saavuttamisessa. Esimerkiksi peukalon näyttäminen toimii hiljaisuuden merkinä oppilaille. Käsimerkkien ohessa Nilla muistuttaa myös huumorintajusta, jonka voi ajatella olevan osa opettajan persoonallisuutta. Hänen mukaansa huumorin merkitys on suuri, joka auttaa jaksamaan työssä eteenpäin.

“Ja huumori! Se vie oikeesti pitkälle. Et mitä vaan nyt sitten niinku, mut et kyl niinku joku pilke pitää olla silmäkulmassa ylipäättään, että tätä silleen jaksaa tätä työtä, kun on kuitenkin aikamoista välillä siellä.” (Nilla.)

7.4.2 Opettajajohtoisuus ja eriyttäminen

Opettajan auktoriteetin ohessa tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat nostivat esiin opettajan merkityksen työrauhan ylläpitämiseen myös opettajajohtoisien työskentelyn kautta. Opettajista kolme totesi uuden oppimisen olevan oppilaille merkityksellistä. Oppimisen yhteydessä tärkeäksi tekijäksi nousi kuitenkin opettajan merkitys sen mahdollistajana. Eeri, Nilla ja Selmi olivat sitä mieltä, että opettaja on merkittävä tekijä, kun halutaan motivoida oppilaita työskentelyyn. Eeri ja Nilla totesivat oppilaiden haluavan usein oppia ja sen motivoivan työskentelyyn. Myös Selmi nosti esiin oppilaiden oman halun yrittää ja oppia oppituntien yhteydessä.

“no... kyl mä väitän et ne tykkää siitä aika paljon eniten, et opettaja on aika niinku, opettajavetonen homma kyl toimii oikeesti parhaiten” (Nilla).

Selmi totesi oppilaiden oman halun yrittää tuntien yhteydessä olevan tärkeää, mutta toi esiin myös oman roolinsa siinä yhteydessä. Kun oppilas yrittää ja harjoittelee, opettaja on paikalla sitä varten, että hän antaa vinkkejä ja opettaa. Eeri, Nilla ja Selmi toivat opettajajohtoisien työskentelyn yhteydessä esiin myös eriyttämisen merkityksen. Eeri korosti jokaisen taitotason mukaisen tekemisen esimerkiksi soiton yhteydessä mahdollistavan oppilaille työskentelyyn osallistumisen. Myös Selmi korosti sitä, että mahdollisuus osallistua tulee olla jokaisella, jolloin tehtävien yhteydessä

sopivaa on lähteä liikkeelle pienestä ja helposta. Tällöin toimintaan lähdetään matalalla kynnyksellä, johon jokainen pääsee mukaan ja vähitellen laajennetaan työskentelyä. Nilla oli sitä mieltä, että opettajajohtoisuus on oppilaiden oppimisen kannalta hyödyllistä, kun esimerkiksi soiton yhteydessä oppilaat tarvitsevat tukea esimerkiksi perussykkeen hahmottamisessa. Samoin hän toi esiin eriyttämisen olevan jatkuvasti osa opetusta.

“ihan siis jatkuvasti. Mut se on ihan normaali sitte yleisopetuksen ryhmässäki, et ihan jatkuvasti joutuu eriyttään.” (Nilla.)

7.4.3 Yksilöllinen ohjaus ja kohtaaminen

Opettajajohtoisuus ja eriyttäminen johdattelevat yksilöllisen ohjauksen ytimeen. Opettajat toivat esiin yksilöllisen ohjauksen osana työrauhan ylläpitämistä, joka ilmeni oppilastuntemuksen ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen kautta. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kaikki toivat vastauksissaan esiin yksilöllisyyden merkityksen. Selmi totesi yksilöiden vaikuttavan siihen, miten työskentely tunneilla sujuu. Eeri totesi yksilöllisen ohjauksen olevan merkityksellinen keino työrauhan ylläpitämiseen. Yksilöllisen ohjauksen kautta oppilas voi päästä helpommin kiinni tekemiseen ja työskentelyyn, joka tukee työrauhaa.

“no yleensä nää oppilaat tarvii semmost niinku ihan yksilöllist ohjausta, niinku käytännös koko ajan omaa huomiota – – ” (Eeri).

Mille totesi opettajan ymmärryksen nuoren ajattelun toiminnasta olevan merkityksellinen esimerkiksi kontaktin luomisen suhteen. Oppilaskohtaisuus näkyy siis sitä kautta, että on tiedostettava jokainen oppilas yksilönä ja yritettävä ymmärtää heidän toimintaansa ja löytää yhteys sitä kautta. Oppilaskohtaisuus näkyy Millen mukaan myös siinä, miten pystyy havaitsemaan eri yksilöiden tapaa toimia. Miten opettaja huomaa, mitä luokassa tapahtuu, minkälaiset ovat oppilaiden sosiaaliset suhteet, vetäytyykö joku sivuun ja miksi, kiusaako joku, miksi joku oppilas ei voi toimia luokassa, onko häiriköivä oppilas levoton vai yrittääkö viestiä sillä jotain muuta. Mille korostaa siis oppilaiden yksilöllistä kohtaamista ja kontaktin luomista oppilaisiin, sillä se luo luottamusta ja rakentaa sitä kautta hyvää työrauhaa.

Myös Nilla korosti yksilöllisen ohjauksen ja oppilaan tuntemuksen merkitystä työrauhan ylläpitämiseen liittyvien keinojen yhteydessä. Hänen mukaansa, kun oppilaat oppii tuntemaan ja kun he tietävät mitä tunneilla tapahtuu ja että opettaja on heidän puolellaan, työskentely sujuu vaivattomasti. Hän toteaa oppilaantuntemuksen tukevan myös yksilöllistä ohjausta, koska silloin keinoja voi kohdistaa henkilökohtaisemmin.

“ – ja ku sit tuntee eri yksilöt niin sit pystyy niille vähän sillee sanomaan tiettyjä keinoja, mitä kenenki kaa et” (Nilla).

Nilla totesi myös myönteisen henkilökohtaisen palautteen olevan hyvä keino tukea työrauhaa. Hänen mukaansa positiivinen ja kannustava yksilöllinen palaute oikeassa hetkessä voi kantaa pitkälle. Esimerkkinä hän kertoo tilanteen, jossa oppilas, kenellä on haasteita keskittymisessä, onnistui rumpujen soitossa taitavasti. Opettaja kehuu häntä tunnin lopussa henkilökohtaisesti ja seuraavalla tunnilla oppilas halusi jälleen soittamaan ja keskittyminen sujui erinomaisesti.

Kahden opettajan kohdalla esiin nousi myös Wilma-järjestelmän merkitys työrauhan ylläpitämisen yhteydessä. Wilma-järjestelmän voi ajatella olevan myös osa yksilöllistä ohjausta, sillä opettajan merkinnät ovat henkilökohtaisesti oppilaille suunnattuja. Nilla totesi käyttävänsä Wilma-merkintöjä niin epäasiallisen kuin onnistuneenkin käyttäytymisen yhteydessä. Nillan mukaan esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas on täytynyt poistaa luokasta, merkintä Wilmassa näyttää myös kotiin, mitä koulussa on tapahtunut. Myönteisiä merkintöjä Nilla toteaa käyttävänsä paljonkin, ja hänen mukaansa ne ovat myös oppilaillekin tärkeitä ja tavoittelun kohteita. Sen vuoksi hänen mukaansa myös se, jos merkintää ei tulekaan saattaa tuntua oppilaasta rangais- tukselta. Samoin Selmi kertoi oppilaidensa myös pyytävän hyviä merkintöjä tuntien jälkeen. Selmi toteaa laittavansa hyviä merkintöjä myös silloin, kun mitään erityistä ei ole tapahtunut. Hänen mukaansa myös se, jos ei ole mitään merkintää on hyvä juttu. Silloin kaikki on mennyt oppitunnilla kuten pitääkin. Hyvät merkinnät ovat myös tukemassa oppilaan käyttäytymistä ja kannustavat toimimaan jatkossa samanlailla. Wilma-merkintöjen ohessa hän kuitenkin korostaa myös sitä, että pyrkii ensisijaisesti hoitamaan tilanteet oppitunneilla eikä merkintöjen kautta.

“ – – Mutta että kyllä mä sitä aina lätkin silloin tällöin ku on hyvää fiilis ja hyvää tai ku tunti on mennyt hyvin ja semmoinen hyvää meininki. Laittelen keltaisia niille et se kannustaa jatkamaan hyvää käytöstä.” (Selmi.)

7.4.4 Toiminnallisuus

Kaikkien musiikinopettajien mielestä toiminnallisuus oli merkittävä tekijä työrauhan ylläpitämisen kannalta. Opettajat korostivat tekemisen edistävän hyvää työrauhaa ja motivoivan oppilaita työskentelyyn. Selmi totesi toiminnallisuuden vaikuttavan juuri siihen, ettei oppilailla jää niin sanottua loppoaikaa, joka voi aiheuttaa työrauhahäiriöitä. Sen lisäksi hän korostaa toiminnallisuuden ja tekemisen merkitystä sitä kautta, ettei oppilas kyllästy tunnin kulkuun ja saman tekemiseen. Hänen mukaansa on hyvä herätellä oppilaiden aivoja ja pitää tuntia yllä erilaisten tehtävien kautta. Hän korostaa monipuolisuutta osana oppitunteja, joka toimii myös oivallisena keinona työrauhan ylläpitämiseen. Esimerkiksi oppitunneilla syntyvää meteliä voi säädellä sitä kautta, että työtavat vaihtelevat ja tunneilla työskennellään erilaisten tehtävien, kuten soiton ja laulamisen tai kuuntelun parissa.

“Must se konsti on se, että tekemällä se tunti menee. Mielekkyyttä ja et haastetta, tarpeeks haastetta oppilaille, monipuolista juttua.” (Selmi.)

“ – – ehkä sille et laittaa paljo tekemistä, niin jotenki sellasen vaan vauhdin päällä, niin sit se niinku pysyy” (Eeri).

Eeri korosti tekemisen määrän merkitystä sekä myös sitä, että toimintaan siirrytään mahdollisimman nopeasti. Tunnin alussa hän välttää turhaa puhumista, jotta oppilaat pääsevät työskentelemään. Tekemisen määrän ja puhumisen suhteen myös Nilla oli edellisen opettajan kanssa samalla linjalla. Hänen mukaansa, kun tekemiseen päästää kiinni, sitä kannattaa jatkaa mahdollisimman pitkään. Esimerkiksi yhteissoiton yhteydessä hänen mukaansa tehokasta on jatkaa kappaleen soittamista yhteen putkeen useita kertoja.

“ – – Toiminnallisuus kyllä. Mahollisimman vähän periaatteessa puhetta, niin se ... se auttaa pitkälle.” (Nilla.)

“ – – mä en hirveesti opeta siin tunnin alussa. Et se on ihan sellane nopee minuutin kahen setti ja sit me aletaan heti tekemään, niin se on niinku vähentäny sitä semmosta häiriköintiä.” (Eeri.)

Mille jakaa usein oppilaansa pienempiin ryhmiin, jolloin jokainen pääsee varmasti osallistumaan ja työskentelemään esimerkiksi yhteismusisoinnin yhteydessä. Hänen mukaansa työskentely on silloin oppilasta ajatellen tehokkaampaa ja mielekkäämpää. Samoin hän korostaa tällaisissa pienemmissä ryhmissä oppilaan mahdollisuutta osallistua ja olla vastuussa jostain tehtävästä, joka vaikuttaa työrauhaan selkeästi. Samalla korostuu oppilaiden oma vastuu työrauhan ylläpitämisessä. Toiminnallisuus nousee siis esiin sitä kautta, että työn touhussa oppilaat keskittyvät tunnin tekemiseen eivätkä tunnin häiritsemiseen.

“ – Tietysti siinä on se puoli myöskin, että sitten samalla niinku oppilaille opetetaan sitä, että se yhdessä työskentely vaatii itseasiassa enemmän keskittymistä. Ja sitten sitä koitetaan niinkö antaa niitä välineitä, joilla ne pääse alkuun, mihin ne kiinnittää huomiota – – tietysti siinä on tarkoituskin se, että opettaja ei oo koko aikaa, jolloin ne joutuu kohtaamaan sen tilanteen että työrauha... pitää luoda itse.” (Mille.)

7.4.5 Säännöt ja rutiinit

Opettajien henkilökohtaisissa keinoissa myös säännöt ja rutiinit nousivat esiin työrauhan ylläpitämisen yhteydessä. Jokaisella tutkimukseen osallistuneella musiikinopettajalla oli käytössään sääntöjä, jotka ohjasivat oppitunneilla toimimista ja tukivat työrauhaa ja sen ylläpitämistä. Musiikinopettajista kolme mainitsi sääntöjen yhteydessä soittimet. Eerillä, Nillalla ja Selmillä oli käytössään sääntö, jossa soittimiin ei koskettaisi ilman opettajan lupaa. Selmi perusteli sääntöä esimerkiksi luokan koolla, soittimien suurella määrällä suhteessa siihen sekä huomautti esimerkiksi kaiuttimien olevan isoja ja painavia, sähköisiä tekijöitä. Selmin säännöissä nousi esiin myös toisten kunnioittaminen ja fyysinen rauhallisuus. Ohjeiden noudattaminen sekä toisten kuuntelu olivat osana hänen sääntöjensä.

“ – et sitte kyllä toivon, et aina viittausta sit jos on puheenvuoro ja varsinki mitä isompi ryhmä on, viittauksella puheenvuoro et maltettas aina kuulla toinen toistemme asiat loppuun asti rauhassa” (Selmi).

Myös Eerillä oli käytössä toisten kunnioittamiseen liittyvä sääntö, jossa ohjeistettiin antamaan työrauha toisille. Se oli opettajan mukaan ollut oppilaiden toive. Millen säännöissä korostuivat työskentelyyn liittyvät ohjeet. Samoin kuin Eerillä ja Selmillä myös Millen säännöissä esiin nousi kunnioittaminen, sillä hänen sääntönänsä

oli, ettei kaveria kiusata. Muina sääntöinä hänen tunneillansa toimintaa ohjaavat ohjeistukset koskien sitä, että tunneilla pitää uskaltaa tehdä virheitä ja muistaa luntata. Jälkimmäisellä hän viittasi siihen, että esimerkiksi soittamisen yhteydessä oppilas voi tukeutua nuottiin, eikä asioita tarvitse opetella ulkoa. Nilla taas ohjeisti omissa säännöissä kännyköiden käytöstä tunneilla sekä istumapaikoista tunnin alussa.

Rutiinien ja oppituntien suunnittelun vaikutuksesta työrauhaan Nilla totesi sillä olevan suurin merkitys, miten hän aloittaa ja lopettaa tunnit. Luokkaan tullessa oppilaat istuvat omille paikoilleen, mutta Nilla huomauttaa myös oman käytöksensä vaikutuksesta. Hän tulee luokan eteen aloittamaan tunnin eli ei huutele oppilaiden selän takaa, mitä tänään tehdään. Tunnin lopussa soittimien palautuksen jälkeen oppilaat saavat lähteä rauhallisesti luokasta. Työvuodet ovat tuoneet Nillan työskentelyyn kokemusta, jonka vuoksi kovin yksityiskohtaisia oppitunteja koskevia suunnitelmia hän ei tässä vaiheessa enää tee. Saman totesi Eeri, joka oli sitä mieltä, että kokemus on tuonut mukanaan mahdollisuuden toimia myös spontaanisti. Tarkkoja suunnitelmia tärkeämpänä hän pitää työrauhan yhteydessä sitä, että opettaja on hereillä, katselee ympärilleen ja näkee oppilaansa. Eeri totesi tunnin aloituksessa merkityksellistä olevan sen, ettei hän puhu turhan paljoa vaan toimintaan siirrytään nopeasti. Mille taas tuo esiin myös vastakkaisen tavan toimia, jolloin puheen kautta hän ajattelee harjoittavan myös oppilaiden kärsivällisyyttä sekä pitkäjänteisyyttä, jonka hän näkee tärkeäksi osaksi musiikin opiskelua.

“mä aluks vähä höpötän ja koettelen niiden kärsivällisyyttä ja sitten sit ne päästetään niinku lehmä laitumelle bändeihin soittamaan ja sit sen jälkeen katotaan näitä” (Mille).

Oppituntien ajankohdan merkitys työrauhan kannalta nousi esiin kahden haastateltavan vastauksista. Eeri oli sitä mieltä, ettei ole huomannut musiikintuntien yhteydessä sillä olevan merkitystä, onko oppitunti aamulla vai iltapäivällä. Hän kuitenkin pohtii ajankohdan merkitystä sellaisten oppiaineiden kohdalla, jossa oppilaat istuvat tunneista suurimman osan paikoillaan. Vastakkaisen ajatuksen Eerin vastaukselle toi esiin Selmi, jonka mukaan ajankohta taas vaikuttaa työrauhaan. Hänen mukaansa aamutunnit ovat usein rauhallisempia Oppilaiden vireyden ja opettajan

itsensä kannalta optimaalisin aika on hänen mielestään noin aamu kymmenen ja kahdentoista välillä. Myöhään iltapäivään, kuten neljään asti kestäväillä tunneilla oppilaat ovat Selmin mukaan jo melko väsyneitä ja nuutuneita. Myös viikonpäivän merkitys näkyy Selmin vastauksessa, sillä hän toteaa myös sen vaikuttavan työrauhaan, onko kyseessä maanantai vai esimerkiksi perjantai.

7.4.6 Luokkatila ja välineet

Oppimisympäristön ja musiikintunteihin liittyvien tilojen yhteydessä tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa nousi esiin erilaisia tekijöitä. Eeri totesi musiikinluokan olevan tilana sellainen, josta löytyy paljon ääntä tuottavia elementtejä, joilla voi halutessaan häiriköidä. Eeri ja Mille totesivat useamman tilan toimivan työrauhan ylläpitämisen kannalta hyvin. Eeri toivoisi hänellä olevan käytössään esimerkiksi toinen huone, johon oppilaita voisi jakaa tilanteen sen vaatiessa. Hän toteaa eriyttämisen toiseen tilaan olleen hyvä vaihtoehto esimerkiksi musiikkikoulussa, jossa hän myöskin on opettanut. Nykyään hän käyttää joskus käytävää tilana, johon oppilas voi mennä työskentelemään, jos työrauha meinaa häiriintyä. Mille on samaa mieltä tilojen merkityksestä. Hänellä on opetuksessaan käytössä useampia tiloja yhden oppitunnin aikana ja toteaa sen olevan hyödyllistä, kun kaikkea toimintaa ei tarvitse mahduttaa samaan tilaan. Useammat tilat edesauttavat työrauhan ylläpitämistä.

”Ja se on ihan ehdottomasti niinku se merkityksellinen tekijä ja se kyllä vaikuttaa siihen työrauhaankin. Että se silloin oppilaat kokee, että ne pääsee oikeesti tekemään. Ja myöskin sit se, että niihin luotetaan, että ne pääsee tekemään näihin tiloihin.” (Mille.)

Vastauksessaan Mille siis korostaa usean tilan merkitystä siinä, että oppilaat pääsevät silloin paremmin työskentelemään ja osallistumaan, jolla on yhteys työrauhaan. Mille toteaa musiikinluokan tulevan olla ympäristönä myös turvallinen. Nilla taas korostaa oppimistilan yhteydessä selkeyden merkitystä. Myös soittimien järjellinen sijoittelu luokassa tukee esimerkiksi katsekontaktin saamista oppilaisiin, jonka Nilla toteaa olevan tärkeää.

Selmi ei näe oppimisympäristöllä olevan juurikaan merkitystä työrauhan kannalta. Hän korostaa tässäkin yhteydessä enemmän ryhmäkoon merkitystä työrauhan kannalta kuin esimerkiksi luokkatilan tai tilojen.

“Lähinnä musta kaikist tärkeintä on niinku semmoset hyöän kokoset ryhmät eli sopivan pienet ryhmät. Niin se pitää niinku sitä työrauhaa itsessään. Mutta kyllähän nyt pieneenki ryhmään mahtuu sit kaikkennäköstä ja semmosta elosampia tyyppejä, energisempiä tyyppejä mutta... Oikeestaan ikäryhmästä riippumatta, niin mä sanon et tarpeeks pienet ryhmät ja homma hoituu.” (Selmi.)

Vaikka Selmi ei näe oppimisympäristöllä olevan merkitystä työrauhan kannalta, hän kuitenkin huomauttaa hyödyntävänsä luokan istumajärjestyistä osana työrauhan ylläpitämistä. Istumajärjestyksen laatiminen on hänen mukaansa hänen tehtävänsä ja pyrkii sen avulla ylläpitämään työrauhaa. Istumajärjestyksen paikat hän perustelee oppilaille aina vedoten työrauhaan sekä siihen, että jokaisen tulee olla valmis istumaan kenen tahansa vieressä.

“Mä teen istumajärjestykset ja mä aina sanon et mulla on tasan kaks syytä, et kenen tahansa viereen pitää pystyy istumaan oppitunnin ajaksi. On se juhlat tai tunti tai muu tämmönen ja toinen on se työrauha.” (Selmi.)

Istumajärjestyksen ohessa Selmi kertoi käyttävänsä työrauhan ylläpitämisessä välillä myös luokasta löytyvää jäähypenkkiä. Koska oppilaita ei voi laittaa tilaan, jossa opettaja ei ole valvomassa, jäähypenkki toimii hyvin tilanteen rauhoittajana. Selmi toteaa sen kuitenkin olevan enemmän käytössä alakoululaisten kuin yläkoululaisten kanssa. Selmin ohessa myös Nillalla on käytössään istumajärjestys. Hän huomauttaa sen olleen korona-aikana pakollinen kouluissa jäljityksen vuoksi, mutta korostaa sen merkitystä myös selkeyden ja rauhoittumisen kannalta. Nilla käyttää työrauhan ylläpitämisen keinona myös esimerkiksi oppilaan paikan vaihtamista lähemmäs häntä. Toisena vaihtoehtona oppilas saattaa tulla jopa suoraan hänen viereensä istumaan.

Oppimisympäristöön liittyy myös luokasta löytyvät välineet. Tutkimukseen osallistuneista opettajista Eerin, Millen ja Nillan vastauksista nousi suoraan esiin välineiden merkitys työrauhan ylläpitämisen keinona. Eeri totesi työrauhan ylläpitämiseen liittyvien keinojen yhteydessä olevan hyvä, että luokka on sellainen, josta löytyy kaikille tekemistä eli kaikille on esimerkiksi omat kitarat.

“ehkä se millä on tosi suuri merkitys just siihen työrauhaan et on oikeesti hyvät välineet luokassa” (Eeri).

Myös Nilla totesi tarvittavien välineiden vaikuttavan ehdottomasti työrauhaankin. Hän huomautti soittimien osuudesta työrauhaan myös sitä kautta, että jos itsekin saa jonkun soittimen käteen, niin alkaisi sitä varmasti myös soittamaan, koska se houkuttaa tekemään niin. Näin ajateltuna ei ole ihme, jos myös oppilaat haluavat testailla soittimia ja niistä lähtevää ääntä, kun soittoon ryhdytään. Mille korostaa soittimien soiton yhteydessä sitä, että oppilaille on annettava mahdollisuus niiden soittamiseen ja opetettava sitä. Hän korostaa opetuksessaan sitä, että soittimet ja muut välineet ovat luokassa oppilaita varten, jolloin oppilailla tulee olla myös oikeus tutkia ja testailla niitä.

“Nää kaikki soittimet, ei ne oo mua varten, vaikka mä kyl tykkään näistä, mut nää on oppilaita varten ja se on itellekki hyvä muistuttaa” (Mille).

Mille korosti välineiden merkitystä myös muutenkin. Soittimia pitää hänen mukaansa olla tarpeeksi, jotta jokaisella on jotain soitettavaa. Niiden tulee myös olla riittävän hyviä. Välineiden merkitys oli hänen mielestään suuri. Selmi totesi korostavansa opetuksessa mielellään soittoa ja muuta tekemistä, jota oppilaat eivät välttämättä pääse koulun ulkopuolella tekemään. Sen hän totesi pitävän oppilaiden mielenkiintoa yllä. Soittimien merkitys työrauhan ylläpitämisen kannalta näkyy hänen opetuksessaan siis sitä kautta, että se saa oppilaat kiinnostumaan ja motivoitumaan tunnin tekemiseen.

8 POHDINTA

8.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten musiikin aineenopettajat ymmärtävät työrauhan käsitteen ja minkälaisia keinoja heillä on työrauhan ylläpitämiseen. Edellisten lisäksi tarkastelun kohteena olivat myös työrauhaongelmat ja niiden syyt tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien mielestä. Työrauhan käsite näyttäytyi tässä tutkimuksessa tilana, jossa oppiminen sekä opettaminen on mahdollista. Työrauhan nähtiin häiriintyvän ennen kaikkea silloin, kun työskentely korostaa itseohjautuvuutta. Samoin työrauhaongelmien yhteydessä esiin nousi inklusion ja sitä kautta erilaisten oppilaiden merkitys sen kannalta. Työrauhaa ylläpidettiin tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien vastauksissa monin tavoin. Työrauhan ylläpitämisessä korostui opettajan auktoriteetti sekä persoonallisuus ja opettajajohtoinen työskentely. Samoin musiikinopettajat toivat esiin yksilöllisen ohjauksen ja kohtaamisen merkityksen. Työrauhan ylläpitämiseen yhdistettiin myös ympäristö, luokasta löytyvät välineet sekä säännöt ja rutiinit. Työrauhaa ylläpidettiin myös toiminnallisen tekemisen kautta.

Hirsjärvi (1983) totesi työrauhan olevan suhteessa oppitunnin luonteeseen ja erilaisiin niiden aikana syntyviin tilanteisiin. Hänen mukaansa työrauha tarkoittaa rauhallisuutta, mutta toi esiin myös ajatuksen siitä, että luokassa työskentelevien

henkilöiden tulee osata hallita omaa käyttäytymistään suhteessa siihen. (Hirsjärvi 1983, 196.) Tässä tutkimuksessa työrauhan käsitteeseen yhdistettiin rauha ja ylimääräisen hälinän, kuten oppilaiden keskinäisen juttelun vähentäminen. Työrauha nähtiin tilana, joka mahdollistaa oppimisen ja sen yhteydessä huomioitiin myös oppiaineen luonne. Opettajan rooli korostui tutkimukseen osallistuneiden musiikinopettajien vastauksissa, sillä opettajan ajateltiin luovan luokkaan tietynlainen kulttuuri, josta työrauha muodostuu. Mille ajatteli työrauhan sellaiseksi, joka pitää rakentaa ja sen eteen tulee tehdä töitä niin opettajien kuin oppilaiden. Tätä kautta ajateltuna opettajan rooli on ohjata oppilaita kohti toivottua työrauhaa. Ei voida siis ainoastaan olettaa, luokassa olevien oppilaiden osaavan jo huolehtia itsenäisesti käyttäytymisestään, vaan opettajien tehtävänä ohjata heitä. Myös Charles (2005) toteaa opettajien tehtävänä olevan ohjata kohti toivottua käyttäytymistä. He voivat omalla toiminnallaan näyttää esimerkkiä oppilaille siitä, minkälainen käyttäytyminen on suotavaa ja työrauhaa edistävää. (Charles 2005, 42.)

Opettajajohtoisuus nousi esiin musiikinopettajien vastauksissa monissa tilanteissa ja on yksi tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Myös Anttila (2006) korostaa opettajan merkitystä musiikin opetuksen yhteydessä. Opettaja vaikuttaa toiminnallaan luokan yleiseen ilmapiiriin, rohkaisee ja tukee oppilaita sekä tarjoaa myös tarpeellisia haasteita. (Anttila 2006, 114.) Opettajajohtoinen työskentely musiikin oppiaineen yhteydessä näyttäytyi tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä tärkeältä. Oppilaat hyötyvät opettajan opetuksesta ja sen nähtiin vaikuttavan työrauhaan myönteisesti. Työskentely, joka vaati oppilailta paljon itseohjautuvuutta ja tarjoaa mahdollisuuden vapaampaan toimintaan, vaikutti opettajien mielestä työrauhahäiriöiden syntyn. Myös Jones ja Jones (2010) ovat todenneet oppilaan ymmärryksen siitä, mitä tunteilla tehdään ja mitä häneltä odotetaan, vaikuttavan työrauhaan myönteisesti. (Jones & Jones 2010, 203). Opettajajohtoisuus ilmeni myös esimerkiksi sitä kautta, että tutkimuksessa nousi esiin auktoriteetin merkitys työrauhan ylläpitämisen keinona. Samoin esimerkiksi eriyttäminen työskentelyn yhteydessä oli osa opettajajohtoista toimintaa, joka edistää myönteistä työrauhaa.

Tutkimuksessa esiin nousi myös oppiaineen luonteen merkitys työrauhan kannalta. Osa tutkimukseen osallistuneista musiikinopettajista ajatteli työrauhan

yhteydessä melusta huolehtimisen olevan osa opettajan työtä ja kuuluvan osaksi oppiainetta. Samanlainen ajatus nousi esiin Beltin (2013) tutkimuksessa, jossa kotitalous oppiaineeseen yhdistettävä eräänlainen vapauden ajatus johti siihen, että opettajien tehtävänä on myös hyväksyä oppiaineeseen liittyvä jonkinasteinen melu ja rauhattoisuus (Belt 2013, 132). Samoin melu nousi esiin myös liikunnanopettajia koskevassa pro gradu -tutkielmassa. Liikunnanopettajat ajattelivat heidän oppiaineeseensa kuuluvan melun ja vapaamman käytöksen olevan sellaista, joka toisessa aineessa voitaisiin kokea häiritsevänä. (Saukkoriipi 2018, 75.) Myös Erätuuli ja Puurula (1992) huomauttavat, että melu tiettyjen oppiaineiden tunneilla on ymmärrettävää oppiaineen luonteen vuoksi, mutta jossain muussa yhteydessä sen voitaisiin nähdä häiritsevän työrauhaa. (Erätuuli & Puurula 1992, 10).

Tietynlainen melu on siis osa oppiainetta ja näkyy myös sitä kautta, miten musiikinopettajat kuvailevat oppituntiansa työrauhaa. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat kokivat työrauhan omilla tunneillaan yleensä melko hyväksi. Vaikka tutkimuksessa nousi esiin erilaisia työrauhaongelmia ja keinoja niistä selviämiseen, opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei työrauhaongelmia juurikaan esiinny heidän tunneillaan. Tämä viittaa esimerkiksi Saloviidan (2014) ajatukseen, että hälinä, kaverien kanssa juttelu ja muu ylimääräinen toiminta on osittain vain nuorten tavanomaista käytöstä, ei siis suoraan työrauhaongelmaksi yhdistettävää (Saloviita 2014, 28). Työrauhaan liittyviä haasteita nimettiin ja kuvailtiin, mutta niiden esiintyminen ei tässä yhteydessä vaikuttanut musiikinopettajien käsitykseen heidän oppituntien työrauhasta. Yleiskuva oli myönteinen eli häiriöt eivät olleet vaikuttaneet työrauhaan merkittävästi. Samoin todettiin Beltin (2013) tutkimuksessa, jossa epäsuotuisan työrauhan ei kuitenkaan nähty vaikuttavan myönteiseen yleiskäsitykseen työrauhasta (Belt 2013, 132).

Työrauhan nähtiin mahdollistavan oppiminen ja keskittyminen. Samoin Beltin (2013) väitöskirjassa työrauha yhdistettiin siihen, että sen avulla oppiminen on mahdollista. Työrauhahäiriöiden nähtiin vaikuttavan oppimiseen negatiivisesti, sillä leivottomassa ympäristössä työskentely oli haasteellista. (Belt 2013, 116–117.) Työrauhan yhteys oppimiseen on siis samankaltainen musiikinopettajien ja väitöskirjassa olevien kotitalousopettajien mielestä. Samoin yhtäläisyys on löydettävissä siihen, miten

työrauhan nähdään vaikuttavan kaikkien mahdollisuuteen toimia luokassa. Esimerkiksi Mille totesi työrauhan olevan yhteydessä siihen, miten yhteistyön tekeminen toisten kanssa onnistuu ja miten oppilas voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, ettei estä toisten oppimista. Beltin (2013) väitöskirjassa esiin nousi samankaltainen ajatus, että työrauha on sidoksissa myös toisiin henkilöihin. Työrauhaongelmat haittaavat myös toisten ryhmässä olevien oppilaiden mahdollisuutta keskittyä ja aiheuttavat levottomuutta. Sen lisäksi työrauhaongelmien nähtiin estävän toistenkin oppilaiden laillinen oikeus työrauhaan. (Belt 2013, 117.) Samoin totesi Saukkoriipi (2018) tutkielmassaan, jossa työrauhan haasteet näkyivät esimerkiksi sitä kautta, että oppilaan toiminta saattoi olla myös toisia kohtaan loukkaavaa, ja epäasiallisesti käyttäytyvä oppilas vaikutti mahdollisesti myös toisten oikeuteen oppia. (Saukkoriipi 2018, 49, 52.) Työrauha nähdään käsitteenä yhteisenä, moneen ympäristössä olevaan henkilöön vaikuttavana.

Työrauhan käsitteen yhteydessä esiin nousi Nillan ja Eerin suunnasta ajatus sen vaikutuksesta ympäristön ilmapiiriin. Työrauhan nähtiin olevan yhteydessä kokemukseen turvallisuudesta ja mukavasta olost oppitunneilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan miellyttävän sekä rauhallisen ympäristön vaikuttavan myönteisesti työrauhaan. Samoin työrauhan edistämisen yhteydessä korostetaan sosiaalisten suhteiden merkitystä. (POPS 2014, 27.) Tutkimuksen perusteella voidaan ajatella hyvän työrauhan tukevan oppilaan kokemusta turvallisuudesta ja siitä, että koulussa on mukava olla. Toisaalta ajatus kulkee myös toiseen suuntaan, jolloin turvallisen ympäristön luominen ja sosiaalisista suhteista huolehtiminen edistävät työrauhaa.

Toiminnallisuus nousi tässä tutkimuksessa kaikkien musiikinopettajien keinoksi työrauhan ylläpitämiseen ja on myös yksi tämän tutkimuksen keskeisistä tuloksista. Musiikinopettajat korostivat tekemisen määrän merkitystä hyvän työrauhan ylläpitämisen kannalta. Toiminta pitää oppilaat kiinni tekemisessä, eikä häiritsevälle käyttäytymiselle jää aikaa. Saman huomion ovat tehneet Bull ja Solity (1987) joiden mukaan työrauhan kannalta tärkeää on pitää oppilaan toiminnallisina. Liian yksitoikkoinen ja pitkäkestoinen passiivinen toiminta, kuten istuminen voi saada oppilaat tylsistymään ja häiritsemään työrauhaa. (Bull & Solity 1987, 85, 88.) Tässä tutkimuksessa

toiminnallisuudella edistettiin oppilaiden osallisuuden kokemusta ja sitä kautta myös myönteistä työrauhaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan toiminnallisen musiikinopetuksen tukevan nuoren kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä toisten kanssa (POPS 2014, 422). Toiminnallisuuden voidaan siis ajatella olevan tekijä, joka tukee oppilaiden mahdollisuutta osallistua ja harjoitella yhdessä toisten kanssa työskentelyä. Toiminnallisuus edistää musiikin oppiaineeseen oleellisesti yhdistävää yhteisöllisyyttä ja vahvistaa oppilaiden taitoja toimia yhteistyössä toisten oppilaiden kanssa. Tutkimuksessa Mille totesi yhdessä toisten kanssa työskentelyn tukevan myös oppilaiden vastuuta työrauhan ylläpitämisessä. Toiminnallisuuden nähdään sitä kautta olevan siis niin opettajan keino työrauhan ylläpitämiseen kuin oppilaidenkin mahdollisuus ottaa vastuuta työrauhasta.

Tässä tutkimuksessa Nilla, Eeri ja Mille kokivat musiikinluokasta löytyvät välineet keinoiksi ylläpitää työrauhaa. Mille kuitenkin huomautti välineiden hankkimisen olevan opettajan tehtävä. Välineiden merkitys nousi esiin myös Untamalan ja Halminsen (1993) tutkimuksessa, jossa esimerkiksi soittimet vaikuttivat työrauhaan jonkin verran. Kun opettaja oli tyytyväinen luokkatilaan ja välineisiin, häiriökäyttäytyminen väheni. (Untamala & Halminen 1993, 65.) Anttilan (2006) tutkimuksessa välineiden sekä luokkatilan merkitys nousee esiin myös oppilaiden mielipiteessä. Oppilaat toivoivat luokista löytävän enemmän ja parempia soittimia. He myös toivoivat musiikinopetuksen tapahtuvan sellaisessa ympäristössä, joka tukee opiskelua paremmin. Tällaisella ympäristöllä tarkoitettiin esimerkiksi isompaa luokkatilaa. (Anttila 2006, 116.) Oppimisympäristö nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Esimerkiksi Mille toi luokkatilojen merkityksen sitä kautta, että hänellä itsellään on käytössään useita tiloja, joihin oppilaat voidaan tunneilla jakaa. Usean luokkatilan merkitys korostuu hänen mukaansa sitä kautta, että oppilaat pääsevät silloin osallistumaan paremmin. Nilla taas korosti luokkatilan yhteydessä selkeyden merkitystä. Opettaja voi omalla toiminnallaan järjestellä luokan sellaiseksi, joka tukee työrauhaa ja sen ylläpitämistä.

8.2 Oma pohdinta tutkimuksen keskeisistä tuloksista

Tutkimukseni alkuvaiheessa ajattelin musiikin oppiaineeseen liittyvän toiminnallisuuden olevan työrauhan ylläpitämisen kannalta haasteellinen tekijä. Esimerkiksi kun yhteissoiton aikana oppilaat työskentelevät eri soittimien parissa ja opettaja on väistämättä selkä toisiin oppilaisiin päin, ajattelin sen vaikuttavan työrauhan ylläpitämiseen merkittävästi. Ajattelin myös muiden toiminnallisten työtapojen, kuten esimerkiksi musiikkiliikunnan voivan aiheuttaa työrauhaan haasteita. Toiminnallisuus näyttyi kuitenkin tässä tutkimuksessa vastakkaiselta suhteesta omaan ensiolettamukseeni. Toiminnallisuus oli jokaisen musiikinopettajan keino ylläpitää työrauhaa, joka on tuloksena merkittävä ja henkilökohtaisesti mielenkiintoinen. Työrauhan ylläpitämisen kannalta musiikinopettajan on tärkeä huomioida oppiaineen luonne ja hyödyntää sen ominaisuuksia osana työrauhan ylläpitämistä. Toiminnallisuus, joka voi tietyissä tilanteissa aiheuttaa häiriötä ja vaikuttaa työrauhaan negatiivisesti, on tässä oppiaineessa keino ylläpitää sitä. Työrauhan kannalta musiikinopettajien tulee ymmärtää oman oppiaineensa luonne sekä siihen yhdistettävät työskentelytavat ja hyödyntää niitä työrauhan ylläpitämisessä. Toiminnallisuus pitää oppilaat kiinni tekemisessä, vaikka se aika ajoin aiheuttaisikin tietynlaista kaaosta tunneilla.

Samoin oppiaineen luonteen ymmärtäminen osana työrauhaa ja sen ylläpitämistä nousee esiin myös opettajien puheessa koskien melua. Taide- ja taitoaineissa työskennellään erilaisissa ympäristöissä verrattuna esimerkiksi perinteisiin luokkatiloihin. Samoin oppiaineisiin kuuluu se, etteivät oppilaat välttämättä istu koko tuntia tietyillä paikoilla, vaan paikka saattaa vaihdella työtapojen mukaan. Oppitunnit ovat toiminnallisia, kuten aiemmin todettiin. Myös yhdessä toisten kanssa työskentely korostuu. Monet asiat ovat näillä tunneilla niin sanotusti vapaampia ja lisäävät sitä kautta myös esimerkiksi ääntä ja melua. Opettajien tulee olla varautuneita niihin. Taide- ja taitoaineiden opettajilta vaaditaan siis jollain tavalla erilaista suhtautumista meluun ja sen ilmenemiseen oppitunneilla. Siihen reagoiminen ja siitä huolehtiminen on osa kyseisten aineiden opettajien työtä, kuten on varmasti myös muiden opettajien. Melun sietäminen vain näyttäytyy erilaiselta taide- ja taitoaineiden kohdalla.

Kyseisillä oppitunneilla niin sanottu melu voi näyttäytyä hyvänä tekemisen ilmapiirinä, kun taas toisilla oppitunneilla se saattaisi olla enemmän häiritsevää.

Melu on osa taide- ja taitoaineiden oppitunteja, ja opettajien tulee olla jollain tasolla valmiita myös sietämään sitä. Kuinka paljon melusta ja sen sietämisestä puhutaan taide- ja taitoaineiden opettajaopintojen aikana? Kuinka monelle opettajalle tulee lopulta yllätyksenä se, miten melu musiikintunneilla näyttäytyy ja miten siihen tulee suhtautua? Muistan kuulleen opintojen aikana useamman opiskelijan suusta ajatuksen siitä, että yhteismusisoinnin ohjaaminen on kaaosta ja melu on häiritsevää. Tutkimuksista nousevien tulosten kautta ajateltuna melu on kuitenkin oppiaineeseen kuuluva ja opettajan tehtävä on se tietyllä tasolla hyväksyä. Tässä tutkimuksessa Mille totesikin, ettei musiikin oppitunneilla koskaan ole täydellistä rauhaa, koska kyseessä on melutyö. Työrauhaa ajatellen oppiaineen luonteen ymmärtäminen on merkittävä tekijä. Opettajien tulee olla tietoisia siitä, että tietynlainen melu on aina läsnä musiikin oppitunneilla eikä sitä voida suoraan pitää työrauhaan negatiivisesti vaikuttavana. On osattava erottaa häiritsevä melu ja niin sanottu hyvä melu, joka taas edistää oppimista ja työskentelyä. Musiikinopettajien on tiedostettava, että ääni on lähes poikkeuksetta osa oppitunteja ja sen sietäminen ja hyväksyminen on osa meidän ammattiamme.

Välineiden ja luokkatilan merkitys työrauhan ylläpitämisen keinona sai pohtimaan ovatko mahdollisuudet niiden hyödyntämiseen kaikilla opettajilla samat. Musiikinopettajalla on mahdollisuus järjestää luokkatila sellaiseksi, että se tukee opiskelua ja myönteistä työrauhaa. Toisaalta opettaja ei ole välttämättä voinut vaikuttaa luokkatilan rakenteellisiin seikkoihin, jolloin tilanne voi myös olla se, ettei sen järjestely työskentelyä tukevaksi ole mahdollista. Musiikinopettajan tehtävänä on myös hankkia sopivat välineet sekä huolehtia niistä. Välineiden yhteydessä on kuitenkin huomioitava, minkälaiset resurssit opettajalle on annettu niiden hankkimiseen, ja miten esimerkiksi kilpailutus vaikuttaa luokkaan hankittaviin soittimiin. Kaikilla opettajilla ei ole käytössään samanlaisia mahdollisuuksia hankkia soittimia, joten niiden käyttäminen osana työrauhan ylläpitämistä on riippuvainen sekä opettajasta itsestään, mutta toisaalta myös siitä, minkälaiset resurssit opettajalle on annettu.

Opettajajohtoisuuden merkitys on mielenkiintoinen ja tärkeä huomio tämän tutkimuksen tuloksista. Musiikin oppiaineen yhteydessä oppilaat hyötyvät opettajan tuesta ja toiminnasta. Opettajan merkitys on oppilaille tärkeä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan oppilaan olevan aktiivinen toimija, joka pyrkii löytämään ratkaisuja itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä asettaa itselleen tavoitteita. Oppilaan taidot työskennellä itseohjautuvasti vahvistuvat, kun hän oppii tunnistamaan tapansa työskennellä ja hyödyntää aiemmin opittua tietoa. (POPS 2014, 17.) Nykyinen opetussuunnitelma korostaa oppilaan roolia ja opettaja nähdään enemmän sivusta ohjaavana henkilönä. Musiikin opetuksessa ja tämän tutkimuksen tuloksissa opettajan rooli on kuitenkin oppilaan kannalta merkittävä, eikä suinkaan vain sivusta ohjaava. Oppilaat hyötyvät opettajajohtoisuudesta ja rakentavat sitä kautta niitä tietoja ja taitoja, joita voivat sitten itsenäisesti työskennellessään käyttää. He tarvitsevat opettajaa, joka johtaa toimintaa ja antaa heille välineitä työskentelyyn. Opettajan merkitys musiikin oppiaineen yhteydessä on suuri.

Työrauha ja sen ylläpitämiseen liittyvät keinot näyttäytyivät niin aiemmassa kirjallisuudessa kuin tässä tutkimuksessa laajalta aiheelta. Työrauha on käsitteenä moniulotteinen ja ymmärrys siitä on riippuvainen niin henkilöstä, joka siitä puhuu kuin esimerkiksi ympäristöstä. Tästä syystä työrauha voidaan määritellä hyvin monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa työrauha kuitenkin ymmärrettiin käsitteenä hyvinkin samankaltaisena kaikkien opettajien kesken. Myös työrauhan ylläpitämiseen liittyvät keinot näyttäytyivät opettajien vastauksissa samankaltaisilta. Keinoissa korostui toiminnallisuuden sekä esimerkiksi sääntöjen ja rutiinien merkitys. Opettajan persoonallisuus sekä auktoriteetti nähtiin työrauhan ylläpitämisen keinoina. Opettajan rooli korostui monin tavoin. Työrauhaa ylläpidettiin opettajajohtoisella toiminnalla, joka koetaan musiikinopetuksessa merkitykselliseksi. Opettajan yksilöllinen ohjaus sekä oppilaiden kohtaaminen on työrauhan ylläpitämisen kannalta tärkeää. Opettajan tulee toiminnallaan luoda turvallinen, työskentelyä tukeva ilmapiiri ja olla oppitunneilla läsnä. Sen voisi ajatella luovan luottamusta, joka varmasti tukee myös myönteisen työrauhan ylläpitämistä.

8.3 Tulosten luotettavuus

Tämä tutkimus keskittyi neljän Uudellamaalla opettavan musiikin aineenopettajan kokemuksiin ja ajatuksiin. Koska kohdejoukko on ollut varsin suppea, ei tuloksia voida yleistää. Tulokset antavat kuitenkin kuvan tutkimukseen osallistuneiden musiikin aineenopettajien näkemyksistä ja kokemuksista koskien työrauhaa ja sen ylläpitämistä. Laadullisissa tutkimuksissa tavoitteena eivät ole tilastolliset yleistyksset, vaan tarkoituksena on ilmiöiden kuvaaminen, tulkitseminen tai esimerkiksi tietynlaisen toiminnan ymmärtäminen. Edellä kuvattujen tavoitteiden vuoksi oleellista on se, että tutkittava joukko on valittu harkiten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Vaikka aineisto on tutkimuksessa ollut melko pieni, on tavoite ilmiön kuvaamisesta ja toiminnan ymmärtämisestä saavutettu. Tutkittavat henkilöt valikoituivat tutkimukseen satunnaisesti, mutta kuitenkin niin, että tarkoituksena oli haastatella musiikin aineenopettajia. Tutkittavan työpaikalla ei tässä yhteydessä ollut merkitystä, sillä koulujen toimintakulttuurit eivät olleet tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen kannalta oleellista oli kuitenkin se, että tutkittavat henkilöt opettavat tällä hetkellä yläkoulussa musiikkia ja omaavat muodollisen pätevyyden musiikin aineenopettajan työhön (FM, MM, KM). Näin pystyin varmistamaan sen, että tutkittavat henkilöt ovat tietoisia siitä, minkälainen on musiikin oppiaineen luonne ja miten työrauha yläkoulun musiikin oppitunneilla näyttäytyy.

Tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta parantaa myös se, että aineisto on kerätty haastattelemalla. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat haastattelun antavan mahdollisuuden joustavaan työskentelyyn. Siinä kysymysten järjestys voi mukautua tilanteen vaatimalla tavalla ja toisaalta kysymyksiä on mahdollista myös toistaa. Samoin haastattelijalla voi toiston ohella kysyä tarvittavia lisäkysymyksiä. Haastatteluissa voidaan kiinnittää huomiota myös esimerkiksi äänenpainoihin eli siihen, miten haastateltava vastauksensa esittää. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Haastattelut toteutettiin kasvotusten ja niin, että keskustelu vei kysymyksissä eteenpäin. Tämä antoi mielestäni tilaa haastateltavien omille kokemuksille ja ajatuksille, jolloin omat ennakkoaajatukseni aiheesta eivät johdatelleet haastateltavan vastauksia. Haastatteluissa edettiin keskustelun kautta, joka antaa tuen haastateltavan omalle äänelle. Haastatteluissa

tärkeää on keskustelukulttuurin ylläpitäminen ja haastattelijan aktiivinen kuuntelijan rooli. Haastattelijan onkin ennen kaikkea edettävä kuunnellen haastateltavaa ja siirryttävä uusiin tilanteisiin haastateltavan vastausten pohjalta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 103.)

Tutkimuksessa tarkoituksenmukaista on tuoda esiin tutkittavien käsityksiä tutkittavasta aiheesta, mutta oleellista on tiedostaa myös tutkijan rooli siinä yhteydessä. Kyseessä on tutkijan omat tulkinnat tutkittavien vastauksista sekä tutkijan käsitteistö, johon tutkittavan ajatuksia ja kokemuksia sovitetaan. (Hurme & Hirsjärvi 2001, 189.) Vaikka haastattelun kautta tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat pääsivät kertomaan melko vapaasti omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan koskien työrauhaa ja sen ylläpitämistä, on tulosten yhteydessä huomioitava myös minun, eli tutkijan rooli niiden tulkitsijana. Vaikka luotettavuuden lisäämisen vuoksi pyrin suorien vastausten ohessa kiinnittämään huomiota haastateltavien tapaan ilmaista eri asioita ja esimerkiksi siihen minkälainen oli haastateltavan elekieli hänen kertoessaan vastauksia, on kuitenkin huomioitava näiden olevan ainoastaan minun tulkintojani asioista. Joku toinen olisi mahdollisesti voinut tehdä vastauksista ja siihen liittyvistä oheisasiosta erilaisia tulkintoja. Tästä syystä on erittäin tärkeä pitää mielessä laadullisen tutkimuksen merkitys eli se, ettei tarkoituksena ole yleistää vaan luoda ymmärrystä tutkittavasta aiheesta.

8.4 Jatkotutkimusaiheita

Koska tämä tutkimus keskittyi opettajan näkökulmaan, olisi jatkotutkimuksena mielekästä selvittää, miten yläkoululaiset oppilaat työrauhan musiikintunneilla ymmärtävät. Samalla voitaisiin tutkia sitä, minkälaista häiriökäyttäytymistä tunneilla heidän mielestään ilmenee ja miten työrauhaa voitaisiin tunneilla ylläpitää, jotta häiriökäyttäytyminen vähenisi. Kärävä (2012) on jo tutkinut 5. luokkalaiset oppilaiden ajatuksia työrauhasta sekä siihen liittyvästä häiriökäyttäytymisestä. Näin ollen olisi suotavaa tuoda esiin myös yläkoululaisten ajatuksia samaisesta aiheesta. Kun sekä opettajien ja

oppilaiden näkökulmat olisivat selvillä, olisi mahdollista löytää vielä enemmän kaikkia palvelevia ratkaisuja työrauhan ylläpitämiseen ja sen edistämiseen.

Tämä tutkimus keskittyi Uudellamaalla opettavien musiikinopettajien näemyksiin ja kokemuksiin. Jatkotutkimuksena työrauhaa ja sen ylläpitämiseen liittyviä keinoja voitaisiin tarkastella myös laajemmassa mittakaavassa Suomessa. Näyttäytykö työrauha erilaiselta Pohjois-Suomessa verrattuna etelään, vaihteleeko opettajien kokema häiriökäyttäytyminen eri maakunnissa ja ovatko keinot työrauhan ylläpitämiseen samankaltaisia vai eroavia. Työrauhan käsitettä musiikinopetuksen yhteydessä voitaisiin tarkastella myös kansainvälisessä kontekstissa. Työrauha on todennäköisesti itsessään jo hyvin erilainen eri maissa, joten ensinnäkin jo itse käsite voisi saada erilaisia määritelmiä. Sitä kautta myös työrauhan ylläpitämiseen liittyvät keinot voisivat monipuolistua ja opettajat voisivat saada uusia ideoita.

Tässä tutkimuksessa nousi esiin myös musiikinopettajan käytössä olevien välineiden merkitys työrauhan ylläpitämisen yhteydessä. Jäin pohtimaan opettajien resursseja välineiden hankkimisen kannalta. Tämän tutkimuksen perusteella välineet, kuten soittimet, tukivat myönteistä työrauhaa. Voisi olla kiinnostavaa selvittää tarkemmin, minkälaiset resurssit opettajilla on soittimien hankintaan ja miten esimerkiksi kilpailutus siihen vaikuttaa. Välineet näyttäytyivät kuitenkin työrauhan kannalta merkittäviksi, joten onko kaikilla opettajilla samat mahdollisuudet niiden hyödyntämiseen osana työrauhan ylläpitämistä.

Työrauhan ylläpitämisen kannalta olisi tarpeellista tutkia myös sitä, miten musiikkikasvatuksen opinnoissa opettajaopiskelijoita tuetaan luokanhallintaan liittyvien tekijöiden yhteydessä. Olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka yliopiston musiikkikasvatuksen kandi- ja maisteriopinnoissa käsitellään musiikillisen sisällönhallinnan ohessa työrauhaan ja luokanhallintaan liittyviä tekijöitä. Miten paljon opiskelijoiden kanssa keskustellaan työrauhan ja luokanhallintataitojen merkityksestä musiikin opetuksessa ja miten niitä taitoja voitaisiin yliopisto-opinnoissa kehittää.

LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Finn Lectura. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Anttila, M. (2006). Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.), *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta: Osan 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä* (s.15-163). Joensuun yliopistopaino 2006.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Arajärvi, P., Aalto-Setälä, M. & Merja Aalto-Setälä. (2004). *Opetuslainsäädännön käsikirja* ([Uud. laitos.]). Edita.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä janiiden taustatekijöistä*. Oulun yliopisto: Oulu. Viitattu 27.11.2021. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526202372.pdf>
- Bull, S. & Solity, J. (1987). *Classroom management: Principles to practice*. Croom Helm.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2005). *Building classroom discipline* (8.painos.). Pearson
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1990). *Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos
- Erätuuli, M. & Puurula, A. (1992). *Miksi häiritset minua: 2. osa, Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (10.painos). Vastapaino.
- Haavio, M. H. (1954). *Opettajapersoonallisuus* (3. p.). Gummerus.
- Hakala, J.T. (2010). *Tutkimusmenetelmän valinnasta*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 12-25). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halila, A. (1949). *Suomen kansakoululaitoksen historia: 2, Kansakouluasetuksesta piirijakoon*. WSOY.
- Heikkinen, A. & Tebest, T. (2019). Kovempaa kuria ja kännykät pois – Ylen koulukyselyn tulokset yllättivät Vanhempainliiton toiminnanjohtajan. *Yle* 21.3.2019. Viitattu 2.3.2022. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/21/kovempaa-kuria-ja-kannykat-pois-ylen-koulukyselyn-tulokset-yllattivat>
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita* (13.-14., osin uudistettu painos.). Tammi.
- Hoffmann, L., Närhi, V., Savolainen, H. & Schwab, S. (2021). Classroom behavioural climate in inclusive education – a study on secondary students' perceptions. *Journal of research in special educational needs*, 21(4), 312-322. Viitattu 5.4.2022. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>

- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalén, P. (2009). *Työrauha tavaksi: Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. Viitattu 14.12.2021. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>
- Jones, V. F. & Jones, L. (2010). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (9.painos). Pearson.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Viitattu 13.2.2022. Haettu osoitteesta: https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/05/KARVI_0618.pdf
- Koskenniemi, M. (1944). *Kansakoulun opetusoppi*. Kustannusosakeyhtiö Helsinki:Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1970). *Didaktiikka: Lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava
- Kouluhallitus (1973). *Koulun työrauhaa selvittäneen työryhmän muistio*. Helsinki.
- Kosonen, E. (2012). Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina: Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulun opetuksen esikuvana. *Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana : Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2012*, (s.69-91).
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277-297). Tampere: Vastapaino.
- Kärävä, K. (2012). Viidennen luokan oppilaiden näkemyksiä työrauhasta musiikin tunneilla Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201205181685>
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Laitinen K, Haanpää, S, Francke L, Lahtinen M. (2020). Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a. Opetushallitus. Viitattu 24.2.2022. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kiusaamisen_vastainen_tyo_kouluissa_ja_oppilaitoksissa.pdf
- Lehti, S. (2009). Ryhmäintegraation toteutusta Espoossa. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapäivän saavuttamiseen* (s.59-70). PS-kustannus.
- Levin, J. & Nolan, J. 2007. *Principles of classroom management: a professional decision-making model* (5.painos). Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. University of Jyväskylä.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 185- 207). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Papinczak, Z.E., Dingle, G.A., Stoyanov, S.R., Hides, L. & Zelenko, O. (2015) *Young people's uses of music for well-being*. *Journal of Youth Studies*, 18 (9), 1119-1134. Viitattu 1.4.2022. Haettu osoitteesta: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/13676261.2015.1020935?needAccess=true>

- Perusopetuslaki 628/1998. Viitattu 27.11.2021. Haettu osoitteesta:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 2, Oppiaineiden opetussuunnitelmat (1970). Opetusministeriö. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985). Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1994). Opetushallitus (4.painos). Helsinki: Edita Oy
- POPS (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2004:011. Helsinki: Vammalan kirjapaino Oy.
- POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 27.11.2021. Haettu osoitteesta:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saarikallio, S. (2010). Musiikin tunnenerkitykset arkielämässä (2.painos). Teoksessa J.Louhivuori & S.Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia* (s.279-293). Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of music*, 35(1), 88-109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s.111-128). PS-kustannus
- Saloviita, T. (2009). Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s.13-26). PS-kustannus
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). PS-Kustannus.
- Saukkoriipi, S. (2018). Sinähän et kyllä minun silmille tuolla tavalla hypi: Neljän liikunnanopettajan erilaiset tavat suhtautua häiriökäyttäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201805212696>
- Savolainen, H. (2009). Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. *Prospects (Paris)*, 39(3), 281-292. Viitattu 4.4.2022. Haettu osoitteesta:
<https://doi.org/10.1007/s11125-009-9125-y>
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2020). Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa. Teoksessa T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M.-K., L. & T. Siiskonen (toim.) *Oppimisen vaikeudet* (s. 194-205), (2.painos). Niilo Mäki Instituutti.
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s.91-109). PS-kustannus.
- Soodak, L.C. & McCarthy, M.R. (2006). Classroom Management in Inclusive Settings. Teoksessa C.M. Evertson & C.S.Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 461-489). Lawrence Erlbaum.

- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus. Viitattu 2.3.2022. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Untamala, E. & Halminen, A. (1993). Työrauhaongelmat yläasteen seitsemännen luokan musiikinopetuksessa opettajan kokemana. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu. JYX-julkaisuarkisto.
- Valtioneuvoston asetus 793/2018. Viitattu 18.2.2022. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793#Pidm45237816589952>
- Varantola, K. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa : tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 20.4.2022. Haettu osoitteesta: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Virrankari L, Leemann L, Kivimäki H. (2020) Osallisuuden kokemus ja koulukiusaaminen: Kouluterveyskyselyn 2019 tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 35/2020. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki. Viitattu 24.2.2022. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-599-5>

LIITTEET

LIITE 1

1. Mitä mielestäsi tarkoittaa työrauha?

Onko se samanlainen kaikilla tunneilla?

2. Mihin työrauhalla pyritään musiikintunneilla?
3. Minkälaisia työrauhaan liittyviä haasteita ilmenee?
4. Minkälaisia keinoja sinulla on työrauhan ylläpitämiseen?

Tuleeko mieleen esimerkkejä onnistuneista työrauhatilanteista? Entä haastavista?

5. Minkälainen työrauha on sinun musiikintunneillasi?
6. Miten koet työrauhan vaikuttavan tunnin kulkuun?
7. Vaikuttaako opetusryhmä työrauhaan?
8. Minkälainen vaikutus tunnin organisoinnilla on työrauhaan? (mitä tehdään ja milloin?)

Vaihteleeko työrauha tunnin aikana esimerkiksi työtavoista riippuen?

9. Vaikuttaako oppimisympäristö työrauhaan?
10. Vaikuttaako välineistö (soittimet ym.) työrauhaan?
11. Minkälaiset keinot (työtavat) motivoivat oppilasta työskentelyyn?
12. Minkälaiset säännöt ohjaavat sinun luokassasi toimimista?

Ovatko oppilaat voineet vaikuttaa musiikinluokan sääntöihin?