

Annamari Eskola

HILJAISET OPETUSTUOKIOT KOULUSSA

- Kuudesluokkalaisten kokemuksia

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2015

TIIVISTELMÄ

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta	Osasto Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto		
Tekijä Annamari Eskola			
Työn nimi HILJAISET OPETUSTUOKIOT KOULUSSA – Kuudesluokkalaisten kokemuksia			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Päivämäärä 20.5.2015	Sivumäärä 68 + 6
Tiivistelmä <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat hiljaiset opetustuokiot koululuokassa. Tutkielmaa varten toteutettiin viisi hiljaista opetustuokiota yhden koululuokan, mutta eri oppiaineiden tunneilla.</p> <p>Tutkimuksessa oppilaille annettiin opetustuokioiden aikana vapaata hiljaista opiskeluaikaa. Tarkastelun kohteena oli se, miten oppilaat aikansa käyttivät. Hiljaisten opetustuokioiden aikana oppilaita havainnoitiin. Lisäksi oppilaat kirjjasivat välittömästi tuokion jälkeen itse ylös sen, mitä olivat tuokioiden aikana tehneet ja ajatelleet. Intervention jälkeen oppilaat myös haastateltiin pienryhmissä. Taustatietoina heiltä kysyttiin lomakekyselynä sitä, pitävätkö he koulua meluisana paikkana ja kaipaisivatko he enemmän hiljaisia tuokioita opetuksen lomaan.</p> <p>Tutkimusten tulosten perusteella voidaan todeta, että oppilaat kokevat koululuokan meluisaksi paikaksi ja he kaipaavat sinne ajoittaista hiljaisuutta edistämään sekä pohdintaa että varsinkin työrauhaa. Kun oppilaille annettiin hiljaista työskentelyaikaa luokassa, käytti enemmistö oppilaista ainakin osittain aikansa lukemiseen. Seuraavaksi suosituinta toimintaa havaintojen pohjalta oli jutteleminen ja toimettomuus. Puheen määräästä huolimatta hiljaiset opetustuokiot luokassa olivat hiljaisia. Haastatteluissa enemmistö oppilaista kertoi käyttäneensä aikansa hiljaisten opetustuokioiden aikana ajattelemiseen. Oppilaiden tuottamien kirjoitelmien pohjalta voidaan todeta, että oppilaat ajattelivat hiljaisten opetustuokioiden aikana pääsääntöisesti kouluasioita. Oppilaat kertoivat myös kirjoittaneensa tuokioiden aikana, mutta tätä väitettä ei havainnointiaineisto tue siinä mittakaavassa, missä oppilaat kirjoittamisesta kertoivat.</p> <p>Oppilaat kokivat hiljaiset opetustuokiot osittain vapaahetkinä ja osittain työskentelyhetkinä. Yleisesti oppilaiden oli helppoa ryhtyä hiljaiseen työskentelyyn. Puolet oppilaista piti hiljaisia opetustuokiota rauhoittavina, helppoina ja hauskoina, kolmanneksen mielestä ne olivat tylsiä tai vaikeita. Kuitenkin liki jokainen oppilas toivoi samankaltaisia tuokioita pidettävän vastaisuudessaakin, esimerkiksi kerran viikossa.</p>			
Avainsanat hiljaisuus, kokeminen, opetus, opetusmenetelmät, oppiminen, ajattelu, työrauha, melu			

ABSTRACT

Faculty	School		
Philosophical Faculty	School of Applied Educational Science and Teacher Education		
Author			
Annamari Eskola			
Title			
SILENT TEACHING MOMENTS – Experiences of sixth-grade pupils			
Main Subject	Level	Date	Number of pages
Education	Master's Thesis	20.5.2015	68 + 6
Abstract			
<p>The purpose of this master's thesis was to find out how six-graders experience silent teaching moments in classrooms. For this study five silent teaching sessions were held in one class, but during different lessons.</p> <p>During lessons the pupils were given free quiet study time, silent teaching moments. The focus was on how the students spent their time. During the silent teaching moments the students were observed. In addition, immediately after the silent moments the pupils themselves wrote down what they had done and thought about during that time. After the intervention, the pupils were interviewed in small groups. The pupils also filled in a questionnaire answering questions about the noise level of classroom and the demand of quiet time in school.</p> <p>Based on the results of the study it can be concluded that pupils experience the school class as a noisy place and that they want more quiet time to promote thinking and especially to help maintain a peaceful and quiet working atmosphere in the classroom. When pupils were given quiet working time in the classroom, most of the pupils used at least some of their time to study by reading. Second most popular things to do were talking and inactivity. Although some talking occurred, the silent teaching moments were generally quiet. In the interviews most of the pupils told that they pondered during the silent teaching moments. On the basis of the notes pupils provided after the silent teaching moments, it can be said that pupils mainly thought about the subject that was to be studied. In the interviews the pupils also told they spent a considerable time writing during the silent teaching moments, but this argument was not supported by the observation material as widely as the pupils reported.</p> <p>The pupils experienced the silent teaching moments partly as free time and partly as working time. In general the pupils said it was easy to enter into the silent working mode. Half of the pupils felt the quiet teaching moments were calming, easy and fun, one third of the pupils thought the moments were boring or hard. However almost every pupil said they would like to have similar silent teaching moments in the future, e.g. once a week.</p>			
Keywords			
silence, experience, teaching, teaching methods, learning, thinking, working peace, noise			

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	HILJAISUUS KOULUSSA	3
2.1	Hiljaisuuden ja hiljaisten työtapojen historia suomalaisessa koulussa	3
2.1.1	Kansakoulu	3
2.1.2	Peruskoulu	5
2.1.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.....	7
2.2	Hiljaisuus koululuokassa	8
2.3	Hiljaisuuden kokeminen	10
2.4	Hiljaisuus ja työrauha	12
2.5	Melu.....	13
3	OPETUSMENETELMÄT	16
3.1	Hiljaiset työtavat.....	17
4	OPPIMINEN	20
4.1	Ajattelu ja oppiminen	21
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	25
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
6.1	Tutkimuksen taustat	26
6.1.1	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.....	26
6.1.2	Opetuskokeilun kuvailu	27
6.2	Tutkimusaineisto	31
6.2.1	Taustakyselyt	32
6.2.2	Havainnoinnit	33
6.2.3	Haastattelut	34
6.2.3	Kirjoitelmat.....	35
6.3.	Analyysin esittely	36
6.3.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	36
6.3.2	Analyysin eteneminen	38
7.	TUTKIMUSTULOKSET	40
7.1	Taustakysely	40
7.2	Havainnoinnit muiden tunneilta	42
7.3	Havainnoinnit hiljaisilta hetkiltä	43
7.4	Haastattelut	49
7.5	Kirjoitelmat hiljaisilta hetkiltä.....	53
7.6	Tulosten yhteenveto	54

7	POHDINTA	57
8.1	Tutkimustulosten tarkastelua.....	57
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	62
8.3	Jatkotutkimusmahdollisuudet	63
	LÄHTEET	65

LIITTEET (5 kpl)

1 JOHDANTO

Olen pohtinut koululuokkien meluisuutta omista kouluajoista alkaen. Koulusta tullessa korvat soivat ja toivoin vain, että saisin olla hiljaa ja hiljaisuudessa. Muistan sen jo peruskoulusta, mutta varsinkin lukiossa tilanne korostui. Äitini oli tuohon aikaan kotona päivisin ja kun tulin koulusta, hänellä oli kova tarve puhua ja vaihtaa kuulumisia. Minä taas halusin vain olla hiljaa. Teimme sopimuksen hiljaisesta puolituntisesta heti koulupäivän jälkeen. Voisiko tuollaisen rauhan hetken tarjota jo koulupäivän aikana?

Melu heikentää lasten oppimista ja kielenkehitystä, motivaatiota, keskittymistä ja muistia. Se haittaa myös aikuisten tarkkaavaisuutta. Melu voi aiheuttaa hermostuneisuutta, ahdistusta ja aggressiivisuutta. Se nostaa verenpainetta, ja epäilläänpä sen vaikuttavan jopa lasten aivojen kehitykseen. (Ampuja 2008, 17.) Ehkä kouluissa olisi tehtävä enemmän tilaa hiljaisuudelle, opettaa hiljaisin työtavoin, antaa oppilaille tilaa kuunnella omia ajatuksiaan. Hiljaisuudella ja hiljentymisellä on suuri merkitys itsetuntemuksen kehittymisessä. Myös metakognition syntyminen vaatii pohdiskelua ja hiljentymistä.

Kiinnostuin hiljaisuuden ja hiljaisten opetusmenetelmien käytöstä jo opintojen alkuvaiheessa eräällä opintojaksolla, jolla ohimennen sivuttiin hiljaisuutta ja sen vaikutusta oppimiseen. Jäin pohtimaan hiljaisuutta opetustapana. Vielä kansakouluissa ja peruskoulun alkutaipaleella opetussuunnitelmissa ja erilaisissa opettajien oppaissa ohjattiin pitämään hiljaisia tunteja ja antamaan oppilaille tilaa työskennellä hiljaisuudessa. Hiljaisuus hävisi kouluista

peruskoulu-uudistuksen myötä. Nykyisissä peruskouluissa on kuitenkin usein levotonta. Oppilaiden keskittymiskyky on hyvin rajallinen, eikä pitkäjänteinen työskentely välttämättä onnistu, varsinkaan hektisessä oppimisympäristössä. Hiljaisuus ja hiljaisten työtapojen käyttö voisi auttaa rauhoittamaan tilannetta ja antaa tilaa oppimiselle.

Lähestyin aihetta jo kandidaatin tutkielmassani, jonka tein yhteistyössä opiskelutoverini kanssa. Tutkielmassamme haastattelimme erästä vuosiluokkien 1 - 6 koulun opettajaa ja tutustuimme hänen käyttämiin hiljaisiin opetusmenetelmiin. Kyseinen opettaja valikoitui tutkimukseemme muiden opettajien suosittelemana, sellaisena opettajana, joka käyttää hiljaisuutta ja hiljaisia opetusmenetelmiä opetuksessaan erityisen paljon. Tutkielmamme tutkimustulos kuitenkin oli, että oikeasti hiljaisia hetkiä ei tuossakaan luokassa ollut. Haastattelimamme opettaja painotti useaan otteeseen, että luokka on puhelias ja aktiivinen, eikä hiljaisuutta ole kuin lyhyinä hetkinä, eikä sekään ole täydellistä hiljaisuutta vaan pikemminkin vähäpuheista aktiivista toimintaa.

Kandidaatin tutkielman jälkeen minua alkoi entistä enemmän kiinnostaa koululuokan täydellinen hiljaisuus. Voisiko siitä olla hyötyä oppimiselle? Voisiko oppilaan oppiminen syventyä hiljaisten hetkien, näennäisen tekemättömyyden kautta? Kaipaavatko oppilaat itse hiljaisuutta tai hiljaisia työskentelytapoja koulupäiväänsä? Näiden kysymysten saattelemana aloin pohtia pro gradu -tutkielman tekoa. Aiheen jatkaminen jäi tosin vain minun tehtäväkseni, sillä vaihdoin opiskelupaikkani kampusta Savonlinnasta Joensuuhun ja tutkijaparini jäi Savonlinnaan.

2 HILJAISUUS KOULUSSA

2.1 Hiljaisuuden ja hiljaisten työtapojen historia suomalaisessa koulussa

Hiljaisuutta ja hiljaisia työtapoja käytettiin ja arvostettiin 1900-luvulla huomattavasti enemmän kuin nykypäivänä. Nykyään painotetaan oppilaiden aktiivisuutta ja osallistumista sekä vuorovaikutusta. Kuitenkin vielä 1970-luvun peruskoulun komitean mietinnöstä voi lukea, kuinka esimerkiksi hiljaisen lukemisen osuutta opetuksen rinnalla on lisättävä (Peruskoulun opetussuunnitelma – komitean mietintö II. 1970, 52.). Tuoreemmista opetussuunnitelmien perusteista ei löydy mainintoja hiljaisista työskentelytavoista.

2.1.1 Kansakoulu

Lähes jokaisesta kansakoulun aikaisesta kirjasta, kuten opetussuunnitelmaoppaista tai ohjekirjoista opettajille, löytyy maininta hiljaisesta työskentelystä ja sen suorittamisesta. Kansakoulussa hiljaisuutta selvästi vaalittiin ja sitä vaadittiin opetuksen rinnalle enemmän kuin

nykypäivänä. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1927 puhutaan hiljaisesta tunnista, jota alaluokilla käytettiin tarpeen mukaan muun muassa kirjallisten töiden suorittamiseen. Opetussuunnitelmasta löytyy myös tarkat ohjeet eri aineiden kohdilta siitä, mitä oppilailla tuli hiljaisena työnä teettää opetustuntien sisällä. Hiljaisena työnä oppilaat esimerkiksi ottivat selvää uudesta asiasta, askartelivat tai lukivat. (Laitakari. 1927, 20 - 52.)

Vuodelta 1895 olevan Herbart-Zilleriläisen opetusopin mukaan opettajan piti taitavin kysymyksin panna oppilaat ajattelemaan. Koskenniemen Kansakoulun opetusoppi vuodelta 1944 puolestaan käsitti aktiivisuuden periaatteella sekä käden että ajattelun toimintaa. Kansakoulun muuttuessa opetusta haluttiin kehittää liian prässäävästä ja tietovaltaisesta rauhalliseen syventämiseen ja ajatteluun. Oppilaiden omatoiminen työskentely muodostuikin uuden kansakoulun yhdeksi valtapiirteeksi. (Lahdes, 1966, 151 - 171.)

Viljosen (1949) mukaan kansakoulussa opetuksen pääpainon tuli olla oppilaiden kykyjen kehittämisellä eli ns. formaalilla sivistyksellä. Oppilaan tuli siis oppia näkemään omilla silmillään, kuulemaan omilla korvillaan ja käyttämään omaa älyänsä. Viljonen (1949) pitää tärkeinä myös oppilaan aloitekykyä ja kekseliäisyyttä, joita pelkkä opettajakeskeinen opetusmenetelmä ei hänen mielestään kehitä riittävästi. Ennen kuin kansakoulun opettaja sanoi mitään, tuli hänen varmistua ja huolehtia siitä, että oppilaat olivat asennoituneet kuuntelemaan hiljaa. Silloisen käsityksen mukaan oppiminen tapahtui oppilaassa ns. sisältä päin ja oppilaan omin voimin. Oppilaita tuli kannustaa älylliseen voimisteluun, johon oppilaiden uskottiin tuntevan vetoa jo valmiiksi. Opettajan tuli yrittää saada oppilaansa suuntaamaan kaikki ruumiillis-sielullinen energiansa koulussa hyväksytyjen asioiden oppimiseen. Oppilaiden piti päästä käsiksi työhön mahdollisimman rivakasti, etteivät he väsyisi asiaan jo sitä käsiteltäessä. Esimerkkinä opetusmenetelmistä mainitaan, että kuvataulua tulisi käyttää enemmän kuin kirjaa tai suullista esitystä. Viljosen (1949) mielestä kuvataulun piti olla ensin ja muun vasta sen jälkeen. Hänen mukaansa opettajan ei tullut selittää yhtään enempää kuin oli pakko. Opetuksen tavoitteena oli saada oppilaiden sielunelämän tiedoton alue kaikkine voimavaroineen mahdollisimman laajasti oppimisen palvelukseen. Tämä tapahtuu hänen mukaansa siten, että on ”vähän puhetta, paljon harjoitusta”. (Viljonen 1949, 76 - 87, 104, 152, 222 - 236.)

Opettajan ohjekirjassa Salervo ja Kärävä (1959) kirjoittavat, että opettajalla on usein mahdollisuus valita, millaisia hiljaisia harjoituksia varsinaisen opetustunnin rinnalle sijoitetaan.

Heidän mielestään on erityisen sopivaa sijoittaa hiljainen tunti heti kyseisen oppiaineen varsinaisen opetustunnin perään. Kahta perättäistä tuntia ei kuitenkaan ole hyvä pitää hiljaisina tunteina, eikä niitä olisi hyvä tulla kovin montaa edes samalle päivälle. Salervo ja Kärävä (1959) uskovat, että mitä nuorempi oppilas on, sitä huonommin hän kykenee hiljaiseen työhön. Mutta koska hiljaisuus ja keskittyminen vaativat oppilaalta paljon, tulee heitä kasvattaa hiljaisuuteen ja reflektointiin jo pienestä pitäen. Paitsi että hiljaiset tunnit vaativat paljon oppilailta, vaativat ne paljon myös opettajalta. Hiljaiset tunnit tulee suunnitella yhtä perusteellisesti kuin muutkin tunnit. Ei riitä, että oppilaat ovat hiljaa ja häiritsemättä, vaan heillä täytyy olla sellaista työtä, joka on välttämättömän tarpeellista juuri sillä kertaa opittavana olevan asian oppimiseksi tai opitun harjoittamiseksi. Opettajan tulee totuttaa oppilaansa suorittamaan hiljaisen työn tehtävät mahdollisemman itsenäisesti. (Salervo & Kärävä. 1959, 44 - 48.)

Kansakoulussa opetuksen tuli olla kasvattavaa ja sen päämäärä oli tiedonjanon herättäminen ja taito sen oma-aloitteeseen tyydyttämiseen. Oppilaiden tuli osata etsiä vastauksia kysymyksiin silloinkin kun sitä ei ulkomuistista löytynyt. Opettajan oli siis osattava kasvattaa itsenäisesti ja terveesti ajattelevia ihmisiä. Hiljainen työskentely, etenkin lukeminen, koettiin oppilaille mieluisana. Hiljaisen työskentelyn huolellista suunnittelua ja työtulosten tarkoituksenmukaista tarkistamista painotettiin. Hiljaista työskentelyä pidettiin kehittävänä ja opettajan aikaa vapauttavana työtapana. (Kansakoulun opetuskomitean mietintö I 1946, 15 - 16, 42.)

2.1.2 Peruskoulu

Kansakoulusta peruskouluun siirtymisen vaiheessa Nöjd (1968) kirjoittaa teoksessaan Peruskoulua kohti, että opettajan tulee totuttaa oppilaat vapaaseen työskentelytapaan ja sen edellytyksenä on työrauhan säilyttäminen luokassa. Lisäksi opettajan tulee välttää työn keskeyttämistä ja työskentelyn tulokset tulee ehdottomasti tarkistaa. Oppi-, työ- ja harjoituskirjojen tulee tukea yksilöllisen ja tehokkaan opiskelutilanteen aikaansaamista. (Nöjd 1968, 91

- 101.) Ensimmäisessä peruskoulun komitean mietinnössä vuodelta 1970 puhutaan päätelystä, ongelmanratkaisusta ja luovasta ajattelusta. Tiedon yksityisosien ja tietojärjestelmien hyväksikäyttö mielekkäällä ja ajattelua edellyttävällä tavalla korostuu. Kansakoulujen hiljainen työtapa on muuttunut peruskoulujen yksilölliseksi työtavaksi, jota toteutetaan ohjatun ja ohjelmoidun opetuksen kautta. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 28 - 33, 110 - 114.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean toisessa mietinnössä (1970) äidinkielen yleistavoitteeksi mainitaan, että oppiaineen tehtävä on muun muassa ohjata oppilas aktiiviseksi ja arvostelukykyiseksi kuuntelijaksi, katsojaksi ja lukijaksi sekä tarkaksi havaintojen tekijäksi. Lukemisen tavoitteena on esimerkiksi kehittää oppilaan ajattelua ja luovuutta. Oppilaille on sallittava riittävästi mahdollisuuksia itsenäiseen tulkintaan sekä mielipiteen muodostukseen. Kirjoitusharjoitusten tulee tukea oppilaan omintakeista ajattelua, ja itseilmaisua kehittävää kirjoitusta tulee harjaannuttaa alusta alkaen. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II, 1970, 29 - 31, 52 - 54.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteista vuodelta 1994 nousee esiin se, kuinka koulun tehtävänä on kehittää oppilaan opiskelunvalmiuksia. Keskeisimpinä nousevat esiin tiedonhankinnan keinot, tiedonkäsittelytaidot sekä itsenäinen työskentely. Erityisesti äidinkielen mainitaan olevan ajatteluun kasvattava oppiaine. Lukemisen ja kirjoittamisen aikana oppilaat käyttävät ajatteluun muun muassa pohtimiseen ja itsensä ilmaisuun. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10 - 14.) Hiljaisia työtapoja tai hiljaisuutta ei mainita ollenkaan. Ilmeisesti pidetään itsestään selvänä, että kirjoitettaessa tai luettaessa vallitsee työrauha ja oppilaat ajattelevat itsenäisesti.

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa yksi äidinkielen oppiaineen tavoitteista on, että oppilas oppii kuuntelemaan keskittyneesti. Vuorovaikutustaitojen kohdalla kerrotaan, että osa hyvää osaamista 5. luokan päätyttyä on se, että oppilas osaa kuunnella toisten ajatuksia sekä muodostaa omia mielipiteitä. Keskittyvä, tarkka ja päättelevä kuunteleminen sekä kuuntelutehtävien avulla oppiminen mainitaan keskeisten sisältöjen kohdalla. Tekstin ymmärtämisen kohdalla keskeisenä sisältönä on ymmärtävän ja pohdiskelevan kuuntelun sekä lukemisen harjoittelua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 44 - 114.) Hiljaisuudessa työskentelystä tai hiljaisista työtavoista ei enää puhuta, mutta jää tunne, että kuitenkin puhutaan samoista asioista eri nimillä.

Kun katsotaan uudempia peruskoulua koskevia teoksia, huomataan että hiljaiset tunnit jäävät pois, eikä hiljaisia työtapoja juurikaan teksteissä enää mainita. Ehkä asioista puhutaan peruskoulussa eri nimellä? Kyllähän toki nykyäänkin kouluissa luetaan ja kirjoitetaan, mutta pidetäänkö niitä hiljaisina työtapoina? Kuitenkin on selvää, ettei hiljaisia tunteja pidetä peruskoulussa oppimisen kannalta yhtä tärkeinä kuin kansakoulun aikaan. Jokainen peruskoulussa oppilaana tai vierailijana ollut tietää, ettei esimerkiksi kirjoitus- tai lukutunneilla ole automaattisesti hiljaista. Hiljaista ja itsenäistä työskentelyä olisi kuitenkin hyvä harjoitella muuallakin kuin koetilanteessa. Ajattelutaitoja tuskin voimme koskaan harjoitella liikaa.

2.1.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014

Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmaa on jälleen uudistettu ja uuden suunnitelman mukaista opetusta aletaan järjestää syksyllä 2016. Uusin opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Taitojen ja tietojen oppimisen rinnalla oppilaan tulee oppia refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien arvioimista. Tulevassa opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteena on oppilaan laaja-alainen osaaminen, jolla tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alainen osaaminen on jaettu seitsemään eri osaamisalueeseen: ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintä- teknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäminen sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Oppiaineiden tavoitteiden yhteys laaja-alaiseen osaamiseen eritellään opetussuunnitelman perusteissa luokka-asteittain oppiaineiden tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen määrittelyissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15, 17 - 18.)

Ajattelun ja oppimisen taitojen osalta opetussuunnitelmassa korostetaan tiedon erilaisia rakentumistapoja. Oppilaita tulee ohjata hahmottamaan itseään oppijoina, tekemään havaintoja ja huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti päättelämällä tai intuitiivisesti omaan kokemukseen perustuen. Opetussuunnitelman perusteissa huomautetaan, että mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun kehittymistä. Oppilaita tulee ohjata pohtimaan asioita eri näkökulmista, hakemaan uutta tietoa ja tarkastelemaan ajatteluaan siltä pohjalta. Heitä tulee rohkaista rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä, kuuntelemaan toisten näkemyksiä ja samalla pohtimaan omaa sisäistä tietoaan. Opetussuunnitelman perusteissa huomautetaan, että valmiudet systeemiseen ja eettiseen ajatteluun kehittyvät vähitellen, kun oppilaat oppivat näkemään asioiden välisiä suhteita ja hahmottamaan kokonaisuuksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18.)

Syksyllä 2016 käyttöön otettavassa opetussuunnitelman perusteissa ei mainita mitään erityisiä työtapoja, joiden avulla laaja-alaista osaamista tavoitellaan. Oppimisympäristöt ja työtavat ovat suunnitelmassa saaneet oman lukunsa, mutta työtavoista puhutaan vain yleisellä tasolla, ainoastaan draamatoiminta on mainittu nimeltä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28 - 29.) Varsinaisten opetusmenetelmien valinta jää siis opettajan harteille.

2.2 Hiljaisuus koululuokassa

Alerby ja Elíðóttir (2003) jakavat hiljaisuuden kahteen lajiin, sisäiseen hiljaisuuteen ja sorrettuun hiljaisuuteen. Sisäisellä hiljaisuudella tarkoitetaan omia ajatuksia ja reflektointia, toimintaa jota tulee kunnioittaa ja arvostaa. Oma sisäinen hiljaisuus on oman tietämyksen ja maailmankatsomuksen rakentamista varten. Sorrettu hiljaisuus on huonoa hiljaisuutta, sellaista mikä pakotetaan solvaamalla tai kohtelemalla huonosti, käyttämällä valtaa väärin. Tämän hiljaisuuden tarkoitus ei ole antaa hiljennetyn ihmisen äänen kuulua. Sorrettu hiljaisuus on myös sitä, kun ei anneta aikaa reflektiolle ja oman äänen kuulumiselle. Hyvää, sisäistä hiljaisuutta voidaan käyttää itsetutkiskeluun, pohdintaan ja tarkkailuun, ajatusten selkiyttämiseen tai niin itsen kuin muidenkin kuunteluun. Tällaisena hiljaisuus koululuokassa tulisi

ymmärtää tärkeänä osana oppimista. (Alerby & Elídóttir 2003, 49, 41 - 42.) Arvostuksen sijaan hiljaisuutta käytetään monesti koululuokassa rangaistuksenomaisesti ja hiljaisuus kantaa painolastinaan negatiivista miellelyhtymää.

Nykyaikaisessa länsimaisessa koulussa usein pelätään hiljaisuutta (Zembylas & Michaelides 2004). Hiljaista oppilasta pidetään kummallisena, kouluampumistapausten valossa jopa vaarallisena. Hiljaisuudessa on monesti mielestämme jotain pahaenteistä. Itämaisissa kulttuureissa sen sijaan hiljaisuutta pidetään arvokkaana ja tavoiteltavana asiana. On viisautta osata olla hiljaa. Ruotsalainen kirjailija Erik Gustaf Geijer sanoi 1800-luvulla hienosti: Vis är blott den, som kan tystna'n förstå (Alerby & Elídóttir 2003, 41). Viisas on se, ken hiljaisuutta ymmärtää. Hiljaisuuden voisi ajatella kuitenkin olevan oma kielensä. Ääniä ei ole olemassa ilman hiljaisuutta, vaan ne kuuluvat hiljaisuutta vasten. Hiljaisuus ja äänet vaihtelevat esimerkiksi musiikissa luoden välttämättömät tauot ja rytmit. (Koivunen 1997, 46.) Hiljaisuus voisi koululuokassakin olla vastakohta äänelle, tausta jota vasten tieto heijastuu.

Hiljaisuutta pidetään luokissa arveluttavan ohella usein myös ongelmallisena. Ajatellaan, että luokat ovat puhetta varten - jos puhe on vain opettajan hallinnassa. (Ollin, 2008, 267.) Opettajat voivat myös kynsin ja hampain pitää kiinni ajatusmallistaan, jonka mukaan opetus on tietynlaista luennoivaa toimintaa, puhetta ja keskustelua. Hiljainen oppilas mielletään passiiviseksi ja hänen ajatellaan välttelevän työskentelyä. Alati äänessä oleva oppilas ymmärretään helpommin asian sisäistäneeksi oppilaaksi. Hiljaisuus sen sijaan mielletään helposti ujoudeksi ja epäkiinnostuneisuudeksi. Hiljainen oppilas ei tuo mitään uutta keskusteluun, joten häntä ei pidetä ryhmässä hyödyllisenä. Esimerkiksi ryhmätöitä tehdessä hiljainen oppilas voi tuntea painostusta puhua (Ollin 2008, 271). Oppilas voi kuitenkin oppia, vaikka opettaja ei näe tai kuule oppimistulosta, hiljaisen oppilaan pään sisällä voi tapahtua suuri asioita. Koulussa ollaan jatkuvasti ristiriitaisessa tilanteessa, jossa opettaja yrittää pitää luokan hiljaisena, mutta samalla hiljaisia oppilaita rohkaistaan puhumaan. Oppimisessa ei kuitenkaan ole kyse siitä, miten paljon puhutaan vaan siitä, mitä puhutaan (Alerby & Elídóttir 2003, 47).

Koululuokissa on monenlaista hiljaisuutta ja hiljaisuus voi toki kieliä myös ongelmista. Oppilaan hiljaisuuden taustalla voi olla kiusaamista, sosiaalisten tilanteiden pelkoa, jännitystä, oppimisvaikeuksia. Hiljainen oppilas voi suojella itseään tai omaa tietoaan. Joskus hiljaisuus on vain sitä, ettei osaa sanoa mitään. Hiljaisuus voi myös olla julmaa toisen huomioimattomuutta. On myös sanottu, että pahinta on hyvien ihmisten hiljaisuus. (Alerby & Elídóttir

2003, 42 - 43.) Hiljaista oppilasta saatetaan siis myös pelätä. On ahdistavaa, jos ei ikinä tiedä, mitä vieressä istuvan ihmisen mielessä liikkuu. Hiljaisuus saattaa myös pelottaa jopa sitä hiljaa olevaa. Jotkut sosiaalisten tilanteiden pelosta kärsivät ihmiset ahdistuvat ollessaan hiljaisessa väkijoukossa, vaikkapa tenttitilaisuudessa, jossa kaikki keskittyvät omaan asiaansa hiljaa.

Hiljaisuutta kaivataan luokkiin, sillä monesti toisen oppilaan ääni koetaan meluna, joka katkaisee oman ajattelun. Jotkut oppilaat ärsyntyvät ryhmätyöskentelystä, sillä heidän vahvuutensa on ideoiden pyörittelyssä omassa päässään. He miettivät asiaa hiljaa mielessään ja käyvät sen jälkeen töihin. (Ollin 2005, 271.) Ryhmätyössä on toki etunsa lasten sosiaalisessa kasvatuksessa, mutta tulisi miettiä tarkkaan milloin sitä käytetään. Ryhmätyötä tehdessä itse työn aihe voi jäädä vähemmälle oppimiselle, kuin silloin, jos oppilas saa miettiä asiaa rauhassa yksin, ilman sosiaalisen ryhmän meteliä. Ollinin (2008, 271) tutkimuksen mukaan myös opettajan ääni voi häiritä oppilaan arvokasta ajattelu-aikaa. Joskus opettaja möläyttää oppilaiden työskennellessä hiljaisuudessa, että ”onpas täällä mukavan hiljaista”, jolloin tunnelma on pilalla. Monen oppilaan ajatustyö katkesi, suloinen flow-tila on mennyttä, luova olotila kadonnut, keskittyminen taas muualla kuin siellä missä pitäisi.

Opettajan on osattava lukea tarkkaan oppilaiden non-verbaalista viestintää huomatakseen oppilaan hiljaisuuden syyt. Onko oppilas hiljaa siksi, että hän miettii vai siksi, ettei hän osaa asiaa? Toisaalta taas tulee olla tarkkana siitä, onko opettajan hiljaisuus kunnioitusta oppilaiden ajatteluhetkeä kohtaan vai onko opettaja hiljaa jättäessään oppilaat huomiotta. Kunnioitettava hiljaisuus on turvallisuuden ja mukavuuden positiivinen indikaattori, kun taas puhe ja meteli voivat kertoa epävarmuudesta ja tarpeesta hakea vahvistusta. (Ollin 2008, 271.) Parhaimmillaan hiljaisuus on syvää yhteisymmärrystä. Tila, jossa hiljaisuus on samanaikaisesti läsnä olevaa, kannustavaa, empaattista ja turvallista, on ihmiselle hyväksi.

2.3 Hiljaisuuden kokeminen

Allerby ja Elífdóttir (2003, 42) kuvailevat, miten hiljaisuus voi olla toivottua ja miellyttävää tai se voi tuntua raskaalta tai nolostuttavalta. Hiljaisuus voi olla arvokasta tai uhkaavaa. Sitä

paetaan äänen pariin, mutta toisaalta hiljaisuuteen paetaan ääntä. Hiljaisuudessa voi olla yksin, tai sinne voi kutsua mukaan kaverin. Hiljaisuus ei kuitenkaan koskaan ole merkityksentöntä. Arkikielessä puhumme hiljaisuuden muurista, kun jostain asiasta ei haluta puhua tai mykkäkoulusta, kun jollekin ei haluta puhua. Toisen sanonnan mukaan hiljaisuus on myöntymisen merkki. Hiljaa ollaan myös silloin, kun ei löydetä sanoja vastaukseen. Hiljaisuus tuntuu erilaiselta eri tilanteissa. Myös kulttuuriset erot vaikuttavat hiljaisuuden kokemiseen. Aasiassa hiljaisuus on huomattavasti hyväksyttävämpää ja sitä pidetään kommunikoinnissa yhtä tärkeänä kuin puhumista. Läntisissä kulttuureissa hiljaisuus taas on monesti sosiaalisesti tuomittua. (Zembylas & Michaelides 2004, 196.) Jokaisella on myös yksilöllinen tarve ajalle ja tilalle. Toiset tarvitsevat sitä enemmän kuin toiset.

Joskus jo pelkkä hiljaisuuden sietäminen voi olla oppilaalle vaikeaa. Nykymaailmassa olemme jatkuvasti äänten ympäröimänä ja vuorovaikutuksessa toistemme kanssa, jolloin omaan hiljaisuuteen ja omaan hiljaiseen työskentelyyn vetäytyminen voi tuntua vaikealta, jopa ahdistavalta. Hiljaa oleminen ja itsensä kanssa käytävä sisäinen keskustelu ovat taitoja, joita pitää harjoitella. Hiljaisuuden retriitteihin osallistuneet aikuiset ihmisetkin ovat todenneet, että ”pelkkä oleminen” oli olotila, jota on täytynyt harjoitella ja retriitissä se onnistui helpommin, koska siihen oli siellä sopivat puitteet (Myllylä 2007, 56).

Suomalaisissa, lukio-oppilaiden kanssa tehdyssä tutkimuksessa tutkittiin sitä, millaisia ajatuksia ja tunteita oppilaissa herää oppituntien hiljaisten hetkien aikana. Tässä Ikonen ja Ubani (2014) tutkimuksessa lukion uskonnontunneilla pidettiin neljä lyhyttä, muutaman minuutin pituista hiljaista hetkeä, joiden aikana oppilaat kuitenkin kuulivat musiikkia tai puhetta ja näkivät kuvia. Kaikissa tuokioissa oli uskonnollinen, tunnin aiheeseen liittyvä teema. Oppilaille painotettiin, ettei heiltä odoteta mitään tiettyjä ajatuksia tai tunteita vaan ajatusten tulisi antaa virrata niin vapaasti kuin mahdollista. Tutkimuksessa huomattiin oppilaiden tuntemusten olleen positiivisia hiljaisten hetkien aikana. Vallitseva tunne oli rentoutuminen, jotkut oppilaat kertoivat kokeneensa lepo hetken kiireisen koulupäivän keskellä. Oppilaiden ajatukset olivat sekä opiskeluun liittyvissä asioissa että arkipäivän asioissa. Joidenkin oli vaikea pukea ajatuksiaan sanoiksi. Negatiivisia tuntemuksia, kuten väsymystä ja ärtymistä, oli noin neljänneksessä vastauksia, mutta suurimmassa osassa näistäkin vastauksista oli mukana myös positiivisia tuntemuksia. (Ikonen & Ubani, 2014, 75 - 78.) Sekä Ikonen ja Ubani (2014, 79) että Alerby ja Elíðóttir (2003, 46) kirjoittavat siitä, miten hiljaisuus voi tuntua myös turhalta ja tyhjältä ilman, että oppilas saa mitään kosketusta siihen.

2.4 Hiljaisuus ja työrauha

Ovatko hiljaisuus ja työrauha sama asia? Jos ollaan hiljaa, silloinhan vallitsee työrauha, mutta tarkoittaako se, että ääntä ei saa kuulua ollenkaan? Jos taas vallitsee työrauha, onko se sitten hiljaisuutta?

Suomessa työrauha kysymykset nousivat pinnalle erityisesti peruskoulu-uudistuksen myötä ja työrauhasta keskusteltiin 1970-luvulla ahkerasti (Kari, Remes & Väänänen 1980, 1). 1970–80-lukujen vaihteessa asiaa tutkittiin paljon. Käsitteenä työrauha riippuu monesta asiasta, mm. siitä kenen näkökulmasta sitä katsotaan. Ennen puhuttiin koulukurista ja nykyään, koska koulukuriin liitetään esimerkiksi ruumiillinen rankaiseminen ja muu negatiivinen toiminta, puhutaan oppilaskeskeisemmin työrauhasta. Nykyisin työrauhalla ei enää tarkoiteta ehdotonta hiljaisuutta ja liikkumattomuutta, vaikka monesti työrauhaan käsitteenä nämä määrittymiset vielä liitetäänkin. Karin (1992, 92) mukaan työrauha merkitsee ”toimintaa, hallittua dynaamisuutta, passiivisuuden ja hiljaisuuden vastakohtaa”. Kasvatustieteen käsitteistössä (Hirsjärvi 1983, 196) työrauhan käsite määritellään seuraavasti:

Koululuokassa vallitsevat rauhalliset olot; häiriintymättömyyden tila. Työrauha koulu-yhteisössä edellyttää yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä kurinalaista toimintaa. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa ja kunnioittaa yhteisön laatimia sopimuksia sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä koulua ympäröivän yhteisön vaikutteet.

Kuulostaa aika suurelta vaatimukselta, mutta ehkä tämä on vain yksi esimerkki ihannetilanteesta.

Oppilas ja opettaja kokevat työrauhan eritavoin. Oppilaalle työrauha merkitsee usein luultavasti oleskelu-, opiskelu-, ja oppimisrauhaa. Opettajalle puolestaan työrauha merkitsee monesti opetusrauhaa. (Erätuuli & Puurula 1990.) Työrauha voi olla apuväline kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja sen tulisi olla osa kasvatusta ja samalla kasvamista. (Kari & al. 1980, 13, 92.) Puurula puolestaan (1984, 40) näkee työrauhan ennemminkin kasvatuksen tuloksena kuin keinona. Työrauha on hänestä tulos hyvästä kasvatustapahtumasta.

Opettajankin käyttäytyminen voi rikkoa työrauhan. Hiljaisuus ei aina merkitse hyvää ja sisäistynyttä työskentelyrauhaa, jos se on saatu aikaan esimerkiksi uhkailemalla (Erätuuli & Puurula 1990, 16). Hiljaisuus voi olla seurausta opettajan ankaruudesta johtuvasta oppilai-

den pelkoreaktiosta tai fyysisestä väsymyksestä. Jos opettaja hiljentää luokkansa aina ja ainoastaan huutamalla ja uhkailemalla ei hän koskaan saa luotua luokkaansa työrauhaa vaan ainoastaan pelokkaan vaikenemisen. (Saloviita 2007, 19 - 21.) Monien oppilaiden mielestä hiljaisuus ei välttämättä tarkoita aina automaattisesti sitä, että työskentely olisi laadukasta (Helamaa 2008, 34).

Hiljaisuus ja työrauha eivät siis selvästikään ole sama asia. Ne liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta ne eivät esiinny aina yhdessä. Työrauhaa voi siis olla ilman hiljaisuutta ja hiljaista voi olla ilman työrauhaa. Kun luokassa vallitsee hiljaisuus ja kaikilla on työrauha, silloin on saavutettu reflektoinnin kannalta ihanne tila ja avaimet laadukkaaseen hiljaiseen työskentelyyn on löydetty.

2.5 Melu

Nykylapset elävät huomattavasti äänekkäämmässä maailmassa, kuin lapset vielä 50-60 vuotta sitten. Liikenteen määrä on kasvanut huomattavasti ja sen tuottama melu on lisääntynyt valtavasti. Kodit ovat täynnä ääntä. Päällä ovat televisiot, radiot ja tietokoneet, pyykkikoneet, astianpesukoneet ja yleiskoneet, ilmastoinnit ja äänekkäät lelut. Lapset saattavat häiriintyä melusta enemmän kuin aikuiset, koska lasten taidot selviytyä äänekkäässä maailmassa eivät ole yhtä kehittyneet. Lapset myös voivat vaikuttaa ympäristönsä ääniin aikuisia vähemmän. (Passchier-Vermeer, Hygge & Bistrup 2001, 47.)

Myös koulu on luonteeltaan äänekäs paikka. Mutta milloin koulun äänet muuttuvat meluksi? Nykykoulujen suuret ryhmäkoot ja usean oppilaan yhtäaikaisen puheen sallivien opetusmenetelmien käyttö on kasvattanut luokkien äänitasoa (Norlander, Moås & Archer 2005, 91). Ääntä luokassa syntyy ihmisten puheen ja liikkeiden lisäksi esimerkiksi huonekaluista, tietokoneista, ilmastoinnista. Kynät rapisevat ja kirjojen sivut kääntyvät. Joku vaihtaa asentoa, jonkun tuoli narahtaa ja reppu tippuu lattialle. Ja aina joku puhuu. Ääniä kantautuu myös käytäviltä ja ulkoa, joku paistaa oven kiinni, tiellä ajavat autot ja moottoripyörät. Suomessa toteutetussa, 40 luokkahuonetta käsittäneessä tutkimuksessa luokkahuoneiden toiminnanai-
kainen äänitaso oli keskimäärin 69 dBa, vaihdellen välillä 57-89 dBa (Sala & Rantala 2012, 11). Jopa tyhjän luokkahuoneen melutaso voi olla korkeampi kuin ohjearvo 35 dBa (Sala

2005, 52). Ääneltä ei voi eikä pidäkään luokkatilassa välttyä kokonaan, mutta joskus ääni voi muuttua meluksi. Toiset häiriintyvät äänestä enemmän, toiset vähemmän, mutta melusta häiriintyy jokainen. Melua ääni on silloin, kun sillä on negatiivinen vaikutus ihmisen terveydelle ja hyvinvoinnille (Bistrup & Keiding 2001, 15).

Taustamelun ja puheesta syntyvän äänen lisäksi luokkahuoneen melutasoon vaikuttaa luokan akustiikka. Huoneen akustiikkaan vaikuttavat huoneen koon, muodon ja sisustuksen lisäksi huoneessa käytetyt rakennusmateriaalit ja pintojen kyky absorboida ääntä. (Bistrup 2001, 23.) Salan ja Rantalan (2012, 10–11) tutkimuksessa todettiin tutkittujen koululuokkien akustiset olosuhteet huonoiksi. Jälkikäiunta-aika, jota yleisimmin käytetään tilan akustiikan määrittämiseen, oli suositusten mukainen vain joka kolmannessa luokassa. Luokkahuoneiden akustista hyvyttä mitataan myös STI-arvona, jonka tulisi olla 0,80 tai suurempi. Luokkahuoneissa, joissa on oppilaita, joilla on jokin kuuloon, kieleen tai keskittymiseen liittyvä erityisvaikeus, tulisi STI-arvon olla vähintään 0,85. Yli puolet tutkituista luokista jäi STI-arvoltaan alle 0,75 ja vain yhdessä luokassa STI-arvo oli 0,81 eli juuri yli toivotun. Tämä kyseinen luokka oli akustoitettu kuulovammaisen lapsen tarpeiden mukaiseksi. (Sala & Rantala 2012, 10 - 11.) Koska tutkimukseen osallistui 14 koulua eri puolilta Suomea, voidaan olettaa, että akustiset olosuhteet ovat muissakin Suomen kouluissa samankaltaiset. Akustisilta olosuhteiltaan suomalaiset luokat eivät siis ole hyviä.

Ääntä voidaan kuvailla sen voimakkuuden ja taajuuden suhteen. Lisäksi on huomioitava äänen jaksotus ja kesto. Onko ääni jatkuvaa vai pätkittäistä, säännöllistä vai yllättävää, päivällä vai yöllä? (Bistrup & Keiding, 2001, 13.) Melun häiritsevyyttä ei siis voida määrittää vain kuuluvan äänen voimakkuuden perusteella, sillä hiljaisemmankin äänen häiritsevyyttä voi lisätä sen taajuus, kesto tai ajankohta. Vaikka häiritsevyys lisääntyy äänitason kasvaessa, selittää äänitaso tutkimusten mukaan vain viidenneksen melun häiritsevyydestä (Heinonen-Guzejev, Jauhiainen, Sala, Ström & Vuorinen 2012, 2446). Luokkatilassa kuuluva ääni on usein jatkuvaa ja pitkäkestoista ja sen voimakkuus vaihtelee. Luokassa voi kuulua myös yllättäviä kovia ääniä, esimerkiksi kolahduksia. Tanskassa toteutetussa, 80 luokkaa käsittäneessä tutkimuksessa neljä oppilasta viidestä kertoi kokevansa melun häiritsevän oppitunneilla ainakin joskus. Vain yksi viidestä oli sitä mieltä, ettei melu häirinnyt. Samassa tutkimuksessa pieni ryhmä oppilaita kertoi pitävänsä koulun ulkopuolista vapaa-aikaa hyvänä sen takia, että pääsee pois koulun melusta. (Bistrup 2001, 37.) Myös suomalaisopettajat ja

oppilaat kertoivat Salan ja Rantalan tutkimuksessa (2012, 18, 21) kokevansa melun häiritsevästä luokkahuoneissa. Oppilaat kertoivat sen myös vaikeuttavan opettajan puheen kuulemistä.

Häiritsevyyden lisäksi luokassa kuuluvalla melulla on muitakin haittavaikutuksia. Melu vaikeuttaa puheen kuulemistä peittämällä puheääniä. Puheen kuulemisen ohella heikkenevät myös puheen erottaminen ja ymmärtäminen. Pitkäaikainen meluallistutus voi johtaa lasten kielellisen ja kognitiivisen kehityksen viivästymiseen ja häiriöihin. Sen on havaittu viivästyttävän lukutaidon ja haittaavan matemaattisten taitojen oppimista, vaikeuttavan luetun ymmärtämistä ja heikentävän pitkäkestoista muistia. Tarkkaavaisuuden ylläpitäminen onnistuu melussa huonommin, kuin hiljaisissa olosuhteissa. Melun haitalliset vaikutukset näkyvät monin eri tavoin myös koulumaailman ulkopuolella. Melu häiritsee unta ja lisää stressin välityksellä useiden kroonisten sairauksien riskiä ja esiintymistä. (Heinonen-Guzejev & al. 2012, 2449 - 2450.) Melu myös aiheuttaa epäsuorasti tarpeen voimistaa puheääntä. Tästä voi seurata äänihäiriöitä ja äänihuulikyhmyjä. (Sala 2005, 51.)

3 OPETUSMENETELMÄT

Erilaisia opetusmenetelmiä on varmasti satoja. Opetusmenetelmien kirjo ulottuu tiukan opettajajohtoisista menetelmistä hyvin vapaisiin oppilaskeskeisiin menetelmiin. Opettamisessa voidaan tukeutua erilaisiin välineisiin tai käyttää pelkkää puhetta tai olemusta. Opetusmenetelmästä riippuen oppilaat työskentelevät joko yksin, pareittain tai ryhmissä. Opetusmenetelmän valintaan vaikuttavat esimerkiksi opetettava asia ja oppilasryhmä. Myös opettajan mieltymyksillä on varmasti merkitystä. Opetusmenetelmän valinnassa kannattaa ottaa huomioon oppilaiden motivaation ylläpito. Oppilaiden motivaation ylläpitämiseksi opettajan pitää varmistua siitä, että tehtävät ovat oppilaiden taitoja vastaavia ja että menetelmät ovat monipuolisia. Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) luetellaan pitkä lista perusteita, joiden mukaan opettajan tulee valita opetusmenetelmänsä. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Niiden tulee muun muassa kehittää tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja, tukea vuorovaikutusta, auttaa oman toiminnan reflektoinnissa.

Syksyllä 2016 käyttöön otettavissa uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myös monipuolisten työtapojen käyttöä. Työtapojen valinnassa on otettava huomioon eri oppiaineiden ominaispiirteet, laaja-alaisen osaamisen kehittäminen, opetuksen eheyttäminen ja oppilaantuntemukseen perustuva eriyttäminen. Oppilaiden itseohjautuvuutta on vahvistettava. Oppimisen kannalta tärkeitä ovat opetusmenetelmät, jotka vahvistavat tiedon

hankkimisen, käsittelyn, analysoimisen, esittämisen, soveltamisen, yhdistelemisen, arvioinnin ja luomisen taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 28 - 29.)

3.1 Hiljaiset työtavat

Caranfa (2004) luettelee artikkelissaan hiljaisten opetusmetodien käytön etuja. Ensinnäkin hän toteaa, että hiljaiset työskentelytavat eivät ainoastaan opeta loogista, kriittistä ja järkevää ajattelua, vaan myös opettavat oppilaita näkemään ja tuntemaan asioita. Niiden avulla oppilaat tulevat tietoisemmiksi itsestään ja suhteestaan maailmaan. Hiljaiset työskentelytavat myös estävät opetuksen rutinoitumisen. Opettaja urautuu helposti ”suorittamaan opettamista” ilman suurempaa ajattelua. Kun jätetään tilaa ajattelulle, ei voi vain ajautua kulkemaan samaa polkua uudestaan ja uudestaan. Myös opettamisen ilo säilyy, kun aina astuessaan luokkaan opettaja joutuu luomaan itsensä uudestaan, etsimään itseensä jotain, mitä siinä ei vielä ole. Ilman tätä uudistumisen halua opetus menettää merkityksensä sekä oppilaiden että opettajan kannalta. Tärkeimpänä on huomattava, että hiljaiset työskentelytavat ja opetusmenetelmät ruokkivat oppilaiden luovaa puolta. (Caranfa 2004, 227 - 228.)

Caranfan (2004) lisäksi myös Saunders (2012) puhuu luovuudesta hiljaisten opetusmenetelmien yhteydessä. Inspiraatiota ei voi kärkeä tulemaan, mutta oppilaita voi opettaa tutkimaan ja kuuntelemaan niin, että siitä seuraa luovuutta. Mielikuvituksen käyttö näyttää usein ulkopuolisille unelmoinnilta. Luovuuden syntyminen vaatii alitajunnan työskentelyä, jotain muuta kuin mitä tietoinen minämme voi antaa. Luovuutta voi ruokkia antamalla sille ajan, paikan ja hiljaisuuden, tilan tekemiselle, joka näyttää ulospäin tuottamattomalta haaveilulta. (Saunders 2012, 218 - 219, 221.)

Hiljaisuus koululuokassa antaa tilaa itsetutkiskeluun ja omien ajatusten selkeyttämiseen. Sitä voidaan käyttää myös yleisempään pohdintaan. Hiljaisuus antaa pohjan kuuntelulle, niin itsen kuin muidenkin. Hiljaisuus voi kuitenkin tuntua vain tyhjältä tilalta. Siksi pitäisi ymmärtää hiljaisuuden antama mahdollisuus reflektiolle, sillä aikaa ja rauhaa tarvitaan jos haluamme kokemusten muuntuvan opiksi reflektion kautta. Hiljaisuus palvelee oppilaita lisäksi myös opettajaa, sillä hiljaisuuden aikana myös opettaja voi pohtia omaa toimintaansa. (Alerby & Elíðóttir 2003, 42, 45, 47 - 48.)

Hiljaisuus ei kuitenkaan poissulje verbalisointia. Tärkeä hiljainen työskentelytapa on kirjoittaminen. Oppilaat tuottavat itse tietoa ajattelunsa pohjalta. Jäsentävät oppimaansa kirjalliseksi tekstiksi ja syventävät siten omaa ymmärrystään. Kirjoittaminen antaa mahdollisuuden punnita ajatuksiaan tarkemmin, kuin jos ne suoltaisi välittömästi ulos puheena. Kun ajatukset kirjoitetaan ylös, jää ajattelupoluista näin myös pysyvä jälki. (Ollin 2008, 272.) Ajatuksiaan voi tuoda julki puhumisen ja kirjoittamisen lisäksi myös kuvilla, kuten valokuvilla tai piirustuksilla, tai non-verbaalisella viestinnällä (Allerby & Elíðóttir 2003, 45).

Hiljaisista työskentelytavoista tutuin lienee lukeminen. Hiljaista lukemista suosittiin jo kansakoulun aikaan ja lukutunteja pidetään nykyisessäkin peruskoulussa. Hiljaisen lukemisen aikana oppilas saa vaipua omiin ajatuksiinsa ja keskittyä sekä jäsentää lukemaansa. Luetun täydellinen ymmärtäminen saavutetaan vasta kokonaisvaltaisen keskittymisen kautta. Lukiessaan oppilas voi ohjautua tiedostamaan myös ympäröivää todellisuutta, kuten sen ristiriitoja ja moniarvoisuutta, tajuamaan syy-seuraus suhteita sekä erottamaan perustellut ja perustelemattomat mielipiteet. Hiljainen lukeminen antaa oppilaalle aikaa ja mahdollisuuksia omien mielipiteiden muodostamiseen ja itsenäiseen tulkintaan. (Peruskoulun komitean mietintö 1970, 48 - 52.)

Opetus voi joskus olla myös visuaalista hiljaisuutta, kuvien näyttämistä ja ajattelun johdatelua niiden avulla, ilman puhetta tai tekstiä. Opettaja voi astua sivuun ja antaa oppilaiden oppia itsekseen, ollen kuitenkin tavoitettavissa ja läsnä koko ajan. Myös liike ja muu fyysinen aktiivisuus voivat olla hiljaisia työtapoja. Savesta muovailu tai piirtäminen eivät välttämättä tarvitse puhetta kaverikseen. Oppilaita voi rohkaista piirtämään ja muovailemaan ongelmiaan tai ajatuksiaan sen sijaan, että heitä aina rohkaistaan puhumaan kaikki asiat ääneen. (Ollin 2008, 273.) Opettaja Mike Fleetham (2004) on kirjoittanut kirjan ajattelevan luokkahuoneen kehittämisestä. Kirjassaan hän esittelee useita ajattelutaitoja kehittäviä tehtäviä, jotka toimivat hyvin hiljaisina työtapoina. Hän on mm. kehitellyt ajattelukuvia kuten esimerkiksi ”ajatteluhaarukan”, johon oppilas voi täydentää vaikkapa historian tunnilla tapahtuman ja sitä edeltäneet syyt. Kuviot siis helpottavat järjestämään ajatuksia.

Kuvakorteilla tai vastaavilla vastaaminen toimii myös hyvin hiljaisina työtapoina. Jokainen oppilas reflektoi hiljaa mielessään ja valitsee reflektoinnin tuloksena mielestään oikean kortin, jonka nostaa vastaukseksi. Myös musiikin kuuntelu tai kuvan katselu on hiljaista työtä. Hiljainen työtapahan ei tarkoita välttämättä sitä, että luokassa on oltava täydellinen hiljaisuus. Hiljainen työtapo voi olla myös sitä, että ollaan itse hiljaa ja kuunnellaan kun toinen

puhuu tai musiikki soi. Hiljaisuuden ei myöskään tarvitse aina olla pitkäkestoista. Hetkittäinen hiljaisuus voi olla sisäänrakennettuna luokkahuonekäytäntöihin ja opetustyyliin silloin, kun opettaja arvostaa vastauksen odotusaikaa antaen jokaiselle oppilaalle riittävän ajan pohdita vastausta eikä täytä jokaista hetkeä puheella. (Alerby & Elíðóttir 2003, 47).

Hiljaisten työskentelytapojen käyttö vaatii paljon sekä oppilailta että opettajalta. On helppoa mennä luokan eteen, esittää asiansa ja väittää, että nyt se on opittu. On paljon vaikeampaa ruokkia oppimista pienillä virikkeillä, antaa asia oppilaiden itsensä käsittelyyn ja luottaa ajattelutaitojen voimaan. Kuitenkin juuri hiljaisuuden kautta oppiminen voi kasvaa, kun sanat asettuvat oppilaan mieleen ja juurtuvat sinne (Caranfa, 2004, 212). Oppilaiden oman työskentelyn ja ajattelun kautta tuleva opiskelu vaatii turvallista ympäristöä ja ehdotonta luottamusta osapuolten välillä. Luokassa täytyy keskittyä ryhmäytymiseen ja toisen ihmisen huomioonottamiseen. Opettajan ja oppilaiden pitää oppia tulkitsemaan hiljaisuutta ja arvostaa sitä. Kaikkien on ymmärrettävä hiljaisuuden arvo. Se ei tule itsestään, vaan nykyisessä meluisessa maailmassa elävien lasten voi olla vaikeakin oppia arvostamaan hiljaisuutta ja omaa ajattelua. Caranfa (2004, 227 - 228) rohkaisee opettajia ymmärtämään luovan opiskelun arvon, sen miten kirjoittaminen ja lukeminen ovat polkuja oman itsen tuntemiseen. Tuo tuntemus johtaa avoimeen mieleen ja oman oppimisen ymmärtämiseen ja sitä kautta syvempään oppimiseen.

4 OPPIMINEN

Oppimisessa on perinteisesti korostettu kognitiivisten taitojen omaksumista. Oppiminen on kertotaulujen osaamista tai oikeinkirjoitussääntöjen tietämistä. Oppiminen on sitä, että oppii tunnistamaan sitruunaperhosen ja erottamaan männyn kuusesta. Tällainen oppiminen on helppo tunnistaa, sitä on helppo mitata ja arvioida. Mutta lisääkö tällainen oppiminen ymmärrystä? Ymmärtämisen este on usein pyrkimys oppia mahdollisimman hyvin (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 165). Voisiko oppiminen lopulta olla sitä, että jos ei osaa, ymmärtää, ettei osaa? Ackoff ja Greenberg (2008) painottavat oppimisessa nimenomaan ymmärtämistä. Sitä kautta syntyy viisautta, joka on syvempää, kuin pelkkä taidollinen osaaminen, tiedot ja tuntemus. Viisauteen liittyy asioiden yhdistäminen ympäröivään maailmaan ja tiedon käyttö oikeaan tarkoitukseen. Viisauteen liittyy myös arvomaailman kehittyminen ja sitä kautta syntyvä taito tehdä arvovalintoja.

Nykyään vallalla on konstruktivistinen oppimisteoria. Se korostaa oppijan valmiuksia ja opetuksen lähtökohtana pidetään oppijan tapaa hahmottaa maailmaa. Oppijan tapa hahmottaa itseään ja maailmaa rakentuu monen asian summana. Ihmisen kehitystä säätelevät biologiset säätelijät, sosiaaliset ja kulttuuriset säätelijät sekä yksilöiden välinen vuorovaikutus. Maailmankuva, siis yksilökohtainen käsitys siitä todellisuudesta, jossa hän elää, muodostuu eri aistikanavien kautta tulleiden tietojen pohjalta. (Rauste-von Wright & al. 2003, 27 - 40.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu siihen, että olemassa olevaa tietoa käytetään uuden tiedon konstruoimiseksi eikä uuden oppiminen tapahdu ikinä tyhjän päälle. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta, oppiessaan oppija kokeilee omien tulkintojensa toimivuutta. (Rauste-von Wright & al. 2003, 162 - 165.) Vastaukset eivät siis tule annettuina, vaan tieto ja siitä tehtävät johtopäätökset on hahmotettava itse. Oppijan on otettava aktiivinen rooli oppimiseensa. On väärin olettaa, että opettamisesta seuraa aina saman verran oppimista. On muistettava, että melkein kaiken peruskoulun ulkopuolella oppimamme opimme ilman opettamista. (Ackoff & Greenberg, 2008, 2.) Tärkeintä on siis ajattelutaidon ja ymmärryksen lisääminen.

Oppimiseen koulussa vaikuttavat monet tekijät. Keskeisessä asemassa ovat lapsen omat ominaisuudet, kuten kognitiiviset kyvyt, sosiaaliset taidot, motivaatio ja hänen oma käsityksensä itsestään oppijana. Toinen tärkeä tekijäryhmä ovat itse opetustapahtumaan liittyvät piirteet. Opettajan antama tuki, luokan lämmin ja myönteinen ilmapiiri ja opettajan herkkyys nähdä oppilaidensa erityispiirteet ovat oppimisen kannalta tärkeitä seikkoja. Opettajan asettamat selkeät tavoitteet ja rajat, hyvin suunniteltu ja johdonmukainen opetus ja opettajan luottamus oman pätevyteensä ovat myös avainasemassa. Vaikka tutkimuksissa ei ole havaittu mitään yhtä tekijää, joilla voitaisiin selittää tai ennustaa sitä, miten lapsen oppiminen koulussa etenee, on havaittu että koko koulun ilmapiirillä on vaikutusta siihen. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 98 - 100.)

4.1 Ajattelu ja oppiminen

Amerikkalainen filosofi ja kasvatusteoreetikko John Dewey kehitti 1900-luvun alkupuolella teorian toiminnan ja ajattelun yhteydestä. Hänen ongelmanratkaisua kuvaavassa teoriassaan oman toiminnan ja oman ajattelun reflektointi on tärkeässä asemassa. Deweyn mukaan ei-reflektiivisellä toimintamallilla, jossa toimitaan nopeasti mieleen tulevien toimintamallien pohjalta, on paikkansa silloin, kun pyritään jatkamaan keskeytyksettä aiempia rutiineja tai toimintakäytäntöjä, mutta se voi johtaa myös epätarkoituksenmukaiseen ajatuksettomaan toimintaan. Reflektiivinen ajattelu sen sijaan on monivaiheinen ja -tasoinen prosessi. Mieli

ei toimi suoraviivaisesti etenemällä, vaan kyseessä on monitasoinen toiminnan, ajattelun ja oman reflektoinnin systeemi. Ennen reflektointia on esireflektiivinen vaihe, johon kuuluvat epärointi, hämmennys ja ajattelun suuntaamisen vaikeus. Riittämättömyyden tunteesta syntyy tarve tavanomaisesta poikkeavaan ajatteluun. Tämä kokemus on Deweyn mallissa alku monivaiheiselle ongelmanratkaisuprosessille, jonka aikana ongelmanratkaisija selvittää ongelman itselleen, kehittää hypoteesejä ja ideoita ongelman ratkaisemiseksi, pohtii olettamustensa loogisuutta, testaa niiden soveltuvuutta toiminnassa ja pyrkii näin ratkaisuun, joka hälventää prosessin alussa syntyneitä hämmennystä. (Lehtinen & Kuusinen 2007, 222 - 223.)

Tutkija John Flavell havaitsi tutkimuksessaan, että ihmisen tiedollinen kehitys perustuu suurelta osin siihen tapaan, jolla tämä järjestää ja organisoii muistiaan tai kehittää keinoja arvioida, seurata ja hakea muistin sisältöjä. Näille prosesseille annettiin yleisnimitykseksi metakognitio. Metakognitio on idea siitä, että ihminen voi ajatella omaa ajatteluaan ja päästä siten korkeammalle ajattelun tasolle. (Lehtinen & Kuusinen 2007, 223 - 224.) Metakognitiivisilla tiedoilla tarkoitetaan tietoja omista kognitiivisista ja emotionaalisista prosesseistaan, esimerkiksi kykyä arvioida sitä, mitä ymmärtää tai miten muut tulkitsevat annettuja viestejä. Hyvät metakognitiiviset taidot omaava ihminen taas osaa käyttää hyödykseen metakognitiivisia tietoja. (Rauste-von Wright 2003, 66.)

Metakognitiivisten taitojen kehittäminen ei ole opettajalle helppo tehtävä. Opettajan antamalla ohjauksella on suuri merkitys. Opettajan on kannustettava oppilaita omaan ajatteluun, laitettava heidät miettimään omia ratkaisujaan. On kysyttävä oppilaalta, miksi ja millaisia polkuja pitkin kulkien hän päätyi ratkaisuunsa. Opettaja voi siis auttaa metakognitiivisten taitojen kehittymisessä, mutta niiden syntyminen vaatii myös oppilaan omaa ajattelua ja tietoista pohdintaa. Todellinen oppiminen tapahtuu pään sisällä ajattelun kautta. Ajatteluun ihminen tarvitsee tilaa ja aikaa. Opettajan on tärkeää muistaa se ja kunnioittaa oppilaitaan antamalla heille aikaa sisäiseen ajatusmaailmaan. Opetuksessa on jätettävä aikaa hiljentykselle ja ajattelulle. Hiljaisuudessa jokaisen omat ajatukset voivat kehittyä rauhassa ilman, että muiden mielipiteet pääsevät vaikuttamaan niihin. Vaikeiden asioiden kognitiiviseen käsittelyyn tarvitaan hiljaisuutta. (Ollin 2008, 275.)

Oppimisessa on olennaista tietorakenteissa eli käsityksissä ja käsitteissä tapahtuvat muutokset. Tieto siis järjestyy päässä uudella tavalla, muodostaa uusia ajattelumalleja ja yhdistää vanhoja ajattelumalleja toisiinsa. (Rauste-von Wright & al. 2003, 93.) Hiljaisuuden merkitys

reflektoinnille on suuri ja sitä pitää arvostaa oppimisen lähteenä. Ajattelemattomuus, hetki, jolloin ei tarvitse ajatella mitään, on luovuuden lähde. Seinän tuijottaminen on aliarvostettua toimintaa. Täytyy muistaa, että painovoimakin on keksitty omenapuuta katsellessa, tekemättä mitään, näennäisesti turhanpäiväisen toiminnan keskellä. Luova hiljaisuus antaa mahdollisuuden katsoa asiaa tuoreesta näkökulmasta (Ollin 2008, 273). Kasvaminen ja kehittyminen vaativat aikaa ja hiljaisuutta pohtia asioita. On pystyttävä kokoamaan omia ajatuksiin tai miettimään rauhassa kuulemaansa. Jos vain kuuntelemme, mutta emme pysähdy miettimään kuulemaamme, kuuntelemmeko oikeasti? Vasta reflektoinnin kautta ajatukset saavat muotonsa ja muuntuvat oikeaksi oppimiseksi. (Alerby & Elíðóttir 2003, 46.) Opettajan sanat tai muuten hankittu tieto alkaa kasvaa oppijan sisällä.

Hannele Koivunen (1997) puolustaa taitoa vain olla. Kaikkien pitäisi saada löytää näennäisen joutilaisuuden myötä syntyvät, hitaasti kypsyvät hedelmät ja oivallukset. Uusien innovaatioiden lähde on usein päämäärätön toiminta. Kun ihminen on rauhassa itsensä ja ajatusensa kanssa, voi syntyä jotain suurta. Aito oppiminen on tiedon tuottamista. (Koivunen 1997, 97–98, 100.) Keene (2014) uskoo, että vastauksia vaikeisiin kysymyksiin löytyy, kun oppilaille vain annetaan aikaa ja rauhaa pohtia. Opettajan ja muiden oppilaiden voi olla vaikea odottaa hyvin ajateltua vastausta, vastausta pohtivakin oppilas saattaa vaivaantua, mutta usein odottaminen kannattaa. Odottava hiljaisuus muuttuu lopulta epämiellyttäväksi. Tärkeintä on kuitenkin se, että on annettu aikaa, sillä korkeampi ja laajempi ajattelu vaatii aikaa. Luokassa on usein kiire saada vastauksia ja tietoa, vaikka tällöin vastaukset ja ajatukset voivat jäädä pinnallisiksi. Toisaalta, hyvän, ajatellun ja oivaltavan vastauksen takana on hyvä kysymys. Kun ajattelulle annetaan aikaa, on tärkeää panostaa myös oikeanlaisiin kysymyksiin. Opettaja voi myös kysymysten sijaan keskustella, ajatella ääneen, jakaa omia päättely- ja pohdintaketjujaan, mutta olla sortumatta itsekään yksinkertaisiin ja ensimmäisenä mieleen tuleviin ajatuksiin. (Keene 2014, 67 - 70.) Jos opettaja haluaa nopeita vastauksia, sulkee hän tahattomasti osan oppilaista keskustelun ulkopuolelle. Temperamentiltaan hitaammat, luontaisesti pohdiskeluvammat oppilaat eivät ehdi osallistua.

Oppilaiden rohkaiseminen omaan ajatteluun ja pohdiskeluun ei ole mahdollista, ellei lasten ajattelua aidosti kunnioiteta. Usein lapset lakkaavat jo ensimmäisinä kouluvuosinaan esittämästä miksi-kysymyksiä. Olisi tärkeää ylläpitää lapsen omaa uteliaista ja ihmettelevää suhtautumista maailmaan, eikä opettaa luottamaan siihen, että kaikki tarvittava tieto löytyy opettajalta tai kirjasta. Lapset ovat ihmettelyn mestareita ja opettajan on rohkaistava lasta tähän

omaan ajatteluun ja kyselemisen haluun. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 101 - 102.) Ei siis riitä, että osaa vastata kysymyksiin ”mitä” ja ”milloin”, vaan on osattava pohtia vastauksia myös miksi- ja kuinka-kysymyksiin.

5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Hiljaisuus ja hiljentyminen ovat siis tärkeä osa persoonan ja taitojen kehittymistä. Ollessaan hiljaa ihminen voi kuunnella itseään, tarkkailla toisia ja järjestää ajatuksiaan. Hiljaisuus antaa tilaa puntaroida sanottuja ja kuultuja asioita. (Alerby & Elíðóttir 2003, 42 - 43.) Kansakoulussa hiljaisuutta käytettiin oppimisen lähtökohtana. Peruskoulun myötä hiljaiset työtavat sekä hiljaiset tunnit ja tunninosat jäivät opetussuunnitelmista pois. Tässä tutkielmassa tarkastellaan hiljaisuutta ja hiljaista opiskeluaikaa oppilaan näkökulmasta. Tällä tutkimuksella pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin.

Millaisista työskentelytavoista oppilaat pitävät?

Kokevatko oppilaat koululuokan meluisaksi paikaksi?

Kokeeko oppilas ajan koulussa riittävän kuulemansa ja oppimansa pohdintaan?

Miten oppilas rauhoittuu hiljaiseen työskentelyyn?

Miten oppilas kokee hiljaisuuden ja hiljaisen työskentelytavan?

Mitä oppilas tekee ja ajattelee hiljaisten hetkien aikana?

Miltä hiljainen työskentely oppilaasta tuntuu?

Haluavatko oppilaat hiljaisia hetkiä kouluun?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tätä tutkimusta varten pidettiin hiljaisia opetustuokioita viidellä oppitunnilla. Tutkimus toteutettiin tammi-maaliskuussa 2014. Tutkimukseen osallistui 19 oppilasta kuudennelta luokalta. Poikia vastaajista oli 13 ja tyttöjä kuusi.

6.1 Tutkimuksen taustat

6.1.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tämän tutkielman tutkimussuuntaus on laadullinen. Laadullinen tutkimus on terminä laaja ja sen alla on useita hyvin erilaatuisia laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2012, 9). Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmät ovat moninaisia ja riippuvat tutkimuskohteesta. Osallistuvuus on kuitenkin keskeistä, vaikkei edellytettyä, suuressa osassa laadullista tutkimusta. Kenttätyön avulla päästään läheiseen kosketukseen tutkittavien kanssa ja jos tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisenaan kuin se näyttäytyy, voidaan ajatella löydettävän tutkittavien oman näkökulman. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan

lähteä liikkeelle ilman ennakkoajatuksia tai määritelmiä. Laadullinen tutkimus on siis hypoteesiton eli tutkijalla ei ole valmiita ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. (Eskola & Suoranta 2005, 16, 19.)

Tutkielman tutkimusotteen voi sanoa olevan fenomenologinen, sillä tutkielmassa tutkitaan ilmiötä, hiljaisia opetustapoja, pyritään kuvailemaan sitä ja siihen liittyviä käsityksiä. Fenomenologia on tutkimussuuntaus, jossa tutkitaan ihmisten kokemuksia suhteessa heidän omiin todellisuuksiinsa. Kokemus muotoutuu niille annettujen merkitysten mukaan ja nuo merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitysten tutkiminen on mielekästä siksi, että ihmisten toiminnan voi olettaa olevan ainakin suurelta osin tarkoituksellista. (Laine 2010, 28 - 30.)

Tämän tutkielman tutkimusaineistossa lähestytään ilmiötä tapaustutkimuksen omaisesti verrattain pienen otoksen kautta. Tapaustutkimukselle ei ole yksiselitteistä määritelmää, sillä sitä voi tehdä kovin monella tavalla. Luonteenomaista kuitenkin on, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Aineistonkeruussa voidaan käyttää erilaisia tiedonkeruun ja -analyysintapoja, niin kvantitatiivisia kuin kvalitatiivisiakin. Olennaista on, että käsiteltävä aineisto muodostaa jollain tapaa kokonaisuuden, siis tapauksen. Tapaustutkimuksen vahvuus on sen kokonaisvaltaisuudessa, sillä tapaustutkimuksessa kohdetta tarkastellaan useiden eri tiedonhankintamenetelmien avulla. Sitä, kuten laadullista tutkimusta ylipäätään, on kritisoitu edustavuuden puutteesta ja osittain myös tutkijan ja hänen tietolähteittensä subjektiivisuudesta. Toisaalta tapaustutkimus sopii aineistolähtöiseen analyysiin mainiosti, sillä tapaustutkimusta varten kerätystä aineistosta on tarkoitus rakentaa jotain yleisesti kiinnostavaa. Tapaustutkimuksella tutkittavaksi sopivat esimerkiksi opetuksen kehittämiseksi tutkittavat luokkahuonetoimenpiteet ja opetustapahtumat. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190, 197, 199.)

6.1.2 Opetuskokeilun kuvailu

Opetuskokeilu koostui viidestä noin kymmenen minuutin pituisesta hiljaisesta opetustuokiosta eri oppitunneilla maaliskuussa 2014. Ennen intervention toteutusta oppilaat vastasivat kyselyyn ja heitä havainnoitiin muutamien tavanomaisten oppituntien aikana. Intervention

hiljaiset hetket ohjeistettiin niin, että oppilasta kehoitettiin kirjoittamaan, lukemaan tai pohtimaan oppitunnilla käsiteltäviä asioita. Ohjeistuksen tarkkuus vaihteli hieman oppitunneittain. Joskus pohdinnan kohde oli tarkemmin rajattu, toisella kerralla ohjeistus oli hyvinkin väljä.

Yksi tunneista oli uskonnon tunti, jolloin paikalla eivät olleet kaikki tutkimukseen osallistuvat, vaan vain ne, jotka osallistuvat evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen. Yhteensä heitä oli 14 oppilasta. Yksi tunneista oli historian oppitunti, loput kolme fysiikan ja kemian tunteja. Jokaisen oppitunnin hiljaisen hetken jälkeen oppilaat välittömästi kirjasivat ylös sen, mihin olivat aikansa käyttäneet ja mitä olivat hetken aikana ajatelleet. Intervention käytettyjen oppituntien rakenteet on kuvattu alla.

1. oppitunti, uskonto:

Oppitunti pidettiin 11.3.2014 aamupäivällä klo 10.00 - 10.45 ja sen aiheena oli lähetystyö. Tunnin kulku on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Intervention ensimmäisen oppitunnin kulku

Opetusmenetelmä	Opetuksen sisältö	Kesto
Video	Suomen Lähetysseuran You Tube –video ”Extreme-matkoja jo 150-vuotta” (ks. liite 5)	n. 5 min.
Opetuskeskustelu	Asiasisällön opettaminen: lähetyskäsky, apostolit, opetuslapset, lähetystyöntekijät	n. 10 min.
Opetuskeskustelu	Esiteltiin kartan avulla seudut, joilla on paikallisia lähetystyöntekijöitä ja kerrottiin heidän toimenkuvansa.	n. 10 min
Hiljainen työskentelyhetki	Annettiin tehtäväksi pohtia lähetystyötä. Pohtimisen pohjaksi esitettiin kysymyksiä: Mistä ammateista voi olla hyötyä lähetystyössä? Mitkä ovat hyviä tapoja viedä kristillistä viestiä eteenpäin? Mitkä vääriä tapoja levittää uskontoa? Miksi lähetystyötä tehdään?	n. 10 min.
Keskustelu	Pohdittiin lähetystyötä keskustellen asioista, jotka tulivat oppilaille mieleen hiljaisen hetken aikana.	n. 5 min.

2. oppitunti, historia:

Oppitunti pidettiin 18.3.2014 aamulla klo 9.00 - 9.45. Se oli viimeinen tunti ennen seuraavalla viikolla ollutta jaksokoetta. Tunnin kulku on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Intervention toisen oppitunnin kulku.

Opetusmenetelmä	Opetuksen sisältö	Kesto
Opetuskeskustelu	Kertaus jakson asioista: Suurvallan synty, Suuri Pohjan sota	n. 10 min.
Hiljainen työskentelyhetki	Tehtäväksi annettiin koota itselle käsitelty jakso. Pyydettiin pohtimaan erityisesti Isovihan aikaa Suomessa.	n. 10 min.
Peli	Oppilaat pelasivat ryhmissä sanaselityspeliä jakson teemoista.	n. 15 min.
Tehtäväkirjatyöskentely	Oppilaat tekivät kertaavia tehtäviä työkirjasta.	n. 10 min.

3. oppitunti, fysiikka ja kemia:

Oppitunti pidettiin 19.3.2014 aamupäivällä klo 10.00 - 10.45. Tunnin aiheena oli muovit, niiden valmistus, käyttö ja kierrätys. Tunnin kulku on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Intervention kolmannen tunnin kulku.

Opetusmenetelmä	Opetuksen sisältö	Kesto
Tehtävien tarkistus	Tarkastettiin yhdessä kotitehtävät	n. 4 min.
Pohdinta	Pohdittiin yhdessä mitä muovituotteita oppilaat olivat ehittäneet jo aamupäivän aikana käyttäen.	n. 5 min
Opetuskeskustelu	Asiasisällön opettaminen: Mistä muovi tehdään? Millaisia muoveja on olemassa? Mihin muoveja käytetään?	n. 10 min.
Hiljainen työskentelyhetki	Tehtäväksi annettiin pohtia muovin ongelmia.	n. 8 min.
Video	Katsottiin Euroopan parlamentin julkaisema opetusvideo ”M niin kuin muovi” (ks. liite 5)	n. 3 min
Keskustelu	Keskusteltiin nähdystä videosta.	n. 5min
Tehtäväkirjatyöskentely	Oppilaat tekivät tehtäviä omista kirjoistaan.	n. 10 min

Hiljaisen opetustuokion havainnointiin keskittyminen oli vaikeaa, sillä luokkaan tuli hetken aikana toinen opettaja tapaamaan luokan varsinaista opettajaa ja he keskustelivat hiljaa luokan takaosassa.

4. oppitunti, fysiikka ja kemia:

Oppitunti pidettiin 26.3.2014 aamupäivällä klo 10.00 - 10.45. Aiheena oli kestävä kehitys. Tunnin kulku on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4. Intervention neljännen tunnin kulku.

Opetusmenetelmä	Opetuksen sisältö	Kesto
Tehtävien tarkistus	Tarkistettiin edellisellä tunnilla tehdyt tehtävät sekä läksyt.	n. 5 min.
Virittäytymiskeskustelu	Heräteltiin oppilaita pohtimaan omia tavaroitaan ja kulutusvalintojaan. Onko heillä esimerkiksi kirpputorilta ostettuja vaatteita? Todettiin, että tuote ei ole olemassa vain sillä hetkellä, kun se on itsellä hallussa.	n. 3 min.
Opetuskeskustelu	Asiasisällön opettaminen: Selvitettiin tuotteiden elinkaari mm. SmartBoardilla toteutetun tehtävän avulla.	n. 10 min.
Video	Katsottiin Ylen toteuttama video kestävästä kehityksestä. (ks. liite 5)	n. 2 min.
Opetuskeskustelu	Havainnollistettiin maailman väestönkehitys kuviona. Pohdittiin väestönkasvun merkitystä maapallolle.	n. 5 min
Hiljainen työskentelyhetki	Tehtäväksi annettiin pohtia kestävää kehitystä sekä omaa kulutusta ja mahdollisuuksia vähentää sitä.	n. 10 min
Tehtäväkirjatyöskentely	Oppilaat tekivät tehtäviä omista kirjoistaan.	n. 8 min.

5. oppitunti, fysiikka ja kemia:

Oppitunti oli kaksoistunti, joka pidettiin 27.3.2014 aamupäivällä klo 10.00 - 11.40. Tuntien aiheena oli kierrätys. Molemmilla tunneilla pidettiin hiljaisen työskentelyn hetket, mutta vain toisen tunnin hiljaisesta työskentelystä kerättiin kirjoitelmat. Ensimmäisen tunnin hiljainen työskentelyhetki oli tavoitteellinen. Sen aikana jokainen oppilas teki ajatuskartan kierrätyksestä ja siihen liittyvistä asioista. Tämä ajatuskartta kerättiin pois tarkistusta varten, mutta jaettiin oppilaille takaisin ennen toisen tunnin hiljaista työskentelyhetkeä. Tunnin kulku on esitelty taulukossa 5.

Taulukko 5. Intervention viidennen tunnin kulku.

Opetusmenetelmä	Opetuksen sisältö	Kesto
Kertaus	Keskusteltiin edellisen tunnin aiheesta.	n. 8 min.
Hiljainen työskentelyhetki	Jokaisen oppilaan piti piirtää ajatuskartta siitä, mitä tiesi kierrätyksestä ilman oppikirjan apua. Työt kerättiin tarkistettavaksi.	n. 10 min
Opetuskeskustelu	Asiasisällön opettaminen ja keskustelu. Selvitettiin, mitä kierrätys on ja miksi sitä tehdään. Pohdittiin mitä tuotteita voi kierrättää ja miten. Selvitettiin ongelmajätteen käsite ja sähkölaitteiden kierrätys.	n. 10 min
Video ja keskustelu	Katsottiin Youtubesta Hackman Oy:n julkaisema Kierrätys-video. (ks. liite 5) Keskusteltiin videon asioista.	n. 4 min
Tehtäväkirjatyöskentely	Oppilaat tekivät tehtäviä tehtäväkirjasta	n. 10 min
välitunti		15 min.
Tietokonepelit	Oppilaat pelasivat tietokoneilla muutamia kierrätys- ja lajitteluaiheisia pelejä	n. 20 min
Tietovisa	Oppilaat vastasivat kierrätys- ja lajitteluaiheisiin monivalintakysymyksiin. Kysymykset tarkistettiin vaihtamalla vastauksia parin kanssa.	n. 10 min
Hiljainen työskentelyhetki	Ennen hiljaista työskentelyhetkeä ensimmäisen tunnin alussa tehdyt ajatuskartat palautettiin. Hiljaisen työskentelyhetken tehtävänanto oli koota ajatukset kolmen edellisen fysiikan ja kemian tunnin aiheista. Hiljaisuuden aikana annettiin mahdollisuus täydentää tai korjata omaa ajatuskarttaansa. Ajan sai myös käyttää muuten eli esimerkiksi pohtimiseen, lukemiseen tai kirjoittamiseen.	n. 10 min

6.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksessa käytetty aineisto koostuu taustakyselystä, havainnoinneista, haastatteluista ja kirjoitelmista. Oppilaat vastasivat taustakyselyyn nimimerkeillä. He käyttivät samoja nimimerkkejä tuottaessaan kirjoitelmia hiljaisten opetustuokioiden jälkeen. Näin ollen kirjoitel-

mien vertaaminen esimerkiksi havainnoiteihin on mahdotonta. Koin kuitenkin, että nimimerkkien käyttäminen kirjoitelmissa ja taustakyselyssä oli välttämätöntä saadakseni varmasti totuudenmukaisia vastauksia.

6.2.1 Taustakyselyt

Lomakkeella toteutettu kysely on perinteisesti kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä (Tuomi & Sarajärvi 2012, 74). Laadullinen tutkimus voi kuitenkin sisältää määrällisiä osatarkasteluja. Lomaketutkimusta varten mahdollisten havaintojen määrä on rajoitettu hallittavamman kokoiseksi jo ennen aineiston keruuta. Lomakkeella kysytään vain tiettyjä, tutkimuksen kannalta oleellisia kysymyksiä ja vastausvaihtoehdot annetaan valmiiksi. (Alasuutari 2011, 51 - 53.) Tässä tutkimuksessa lomaketutkimusta käytettiin nopeana taustatietojen keruumenetelmänä. Kysymyksillä kartoitettiin oppilaiden kokemuksia koulun melutasosta ja siitä, kaipaavatko he kouluun enemmän hiljaisuutta. Lisäksi kysyttiin mieluisia opetusmenetelmiä ja sitä, minkä oppilas kokee auttavan oppimistaan.

Lomakekysely soveltuu suljettujen ja puoliavointen kysymysten kysymiseen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 77). Tässä tutkielmassa lomakkeella kysytyt kysymykset olivat yksinkertaisia ja lomakkeessa oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot, joista oppilas pystyi valitsemaan. Mieluisia opetusmenetelmiä ja oppimista auttavia tekijöitä kysyvien kysymysten kohdalla oli valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi jätetty tilaa myös vapaalle vastaukselle. Valli (2010, 103 - 104) huomauttaa, että lomakekyselyssä kysymysten tekemisessä tulee olla huolellinen, sillä jos vastaaja ei ajattele samalla tavalla kuin tutkija on kysymyksen tarkoittanut, tulokset vääristyvät. Olin itse paikalla, kun oppilaat vastasivat kyselylomakkeeseen, joten oppilaat voivat tarvittaessa kysyä tarkentavia kysymyksiä. Heitä kehoitettiin kysymään tarvittaessa, mutta kysymyksiä ei tullut.

Taustakysely toteutettiin ennen pitämiäni, hiljaisia opetustuokioita sisältäviä oppituntejani. Oppilaat vastasivat kyselykaavakkeeseen (ks. liite 2) käyttäen nimimerkkejä. Yksi tutkimukseen osallistunut oppilas ei ollut koulussa kyselypäivänä, joten kyselyyn osallistui 18 oppilasta.

6.2.2 Havainnoinnit

Havainnointi on haastattelun ohella toinen yleinen tiedonkeruumenetelmä laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 81). Havainnoinnin asteet vaihtelevat totaalista piilohavainnoinnista totaaliseen osallistuvaan havainnointiin. On kuitenkin tavallista, että havaintojen tekeminen yhdistetään osallistumiseen (Grönfors 2010, 159 - 161.) Varsinkin näiden omien opetustuokioideni havainnointi oli osallistuvaa havainnointia, sillä toimin havainnoijan roolin lisäksi opettajan roolissa. Jouduin neuvomaan oppilaita muutamia kertoja havainnointien aikana. Vältin kuitenkin suoraa ohjeistamista johonkin tiettyyn toimintaan, sillä tutkijan osallistumisen pitäisi vaikuttaa tapahtumien kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan (Grönfors 1982, 93).

Tätä tutkielmaa tehdessäni havainnoin oppilaita kahdessa eri tilanteessa. Ensimmäisen havainnoinnissa hiljaisten opetusmenetelmien käyttöä tutkimusluokassa normaalitilanteessa, jolloin seurasin opetusta luokassa viiden oppituntin ajan tehden muistiinpanoja. Tämä tapahtui ennen omia opetustuntejani. Halusin saada kuvan siitä, miten paljon hiljaisia hetkiä luokassa on tavallisilla oppitunneilla. Havainnoidessani muiden pitämiä oppitunteja, käytin hiljaisista työskentelytavoista laveaa määritelmää. Hiljaisiksi työskentelytavoiksi laskin kaiken sellaisen luokassa tapahtuneen toiminnan, jota piti rauhoittua tekemään yksin riippumatta siitä, oliko luokassa oikeasti hiljaista sen aikana.

Seurasin kolme matematiikan tuntia ja kaksi äidinkielen tuntia. Tunneista kaksi ensimmäistä piti luokan oma opettaja, kolme oppituntia piti opetusharjoittelija. Havaintoja tehdessäni käytin jokaisella tunnilla samaa kaavaketta (ks. liite 1). Kaavakkeeseen merkitsin tunnin vaiheet kestoineen. Erityisesti kiinnitin huomiota oppilaiden toimintaan hiljaisten työskentelyjaksojen aikana, jonka kirjasin kaavakkeeseen erikseen. Havainnot eivät ole oppilaskohtaisia, vaan luonnehtivat pikemminkin oppilaiden toimintaa ylipäätään. Kaavaketta täytin päiväkirjanomaisesti ja muistiinpanoja tuli myös sarakkeiden ulkopuolelle, jos ne eivät tuntuneet sopivan sarakkeen aiheeseen.

Havainnoin oppilaita myös omien oppituntieni hiljaisten opetustuokioiden aikana. Näiden havainnointien tekoon käytin tekemääni kaavaketta (ks. liite 3), johon pystyin merkitsemään rastein jokaisen oppilaan kohdalle hänen toimintaansa. Kaavakkeeseen olin eritellyt seuraavat toiminnot: lukee, kirjoittaa, näprää kynää, katselee ulos/ympäriin, juttelee, istuu; ei tee mitään, liikkuu luokassa, muu; mikä. Suuren luokan havainnointi oli ajoittain vaikeaa,

vaikka toimintaa luokassa oli melko vähän. Koska hiljaiset työskentelyhetket olivat melko lyhyitä, tuli havainnoidessa välillä kiire, että ehti rekisteröidä kaikkien oppilaiden toiminnan tuokioiden aikana.

6.2.3 Haastattelut

Havainnointiaineistoa täydennetään usein haastatteluaineistolla. Näin tutkimuksessa pystytään vertaamaan havainnointeja haastatteluihin. (Grönfors 1982, 90.) Tämän tutkielman haastattelut toteutettiin pienissä kolmen tai neljän oppilaan ryhmissä sen jälkeen, kun olin pitänyt kaikki hiljaisia työskentelyhetkiä sisältäneet opetustuntini. Haastattelut tehtiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on etukäteen määritelty, mutta kysymyksiä ei ole valmiiksi strukturoitu. Teemahaastattelun etu on se, että haastattelijä voi muuntaa kysymyksiä haastattelutilanteen mukaan, kysyä teemaan liittyvistä aiheista syvemmin jatkokysymyksillä tai jopa hylätä joidenkin aihepiirien jatkokysymykset, jos haastateltavalla ei selkeästi ole sanottavaa kyseisestä aiheesta. Teemahaastattelulla kerätty materiaali voidaan katsoa edustavan haastateltavaa itseään, sillä haastattelutilanteessa hän voi puhua varsin vapaamuotoisesti. Kuitenkin tilanteessa, jossa haastateltavia on useampia, takaavat määritellyt teemat sen, että kaikki haastateltavat puhuvat jossain määrin samoista asioista. (Eskola & Suoranta 2005, 86 - 87.)

Teemahaastattelu on siis eräänlainen tutkijajohtoinen keskustelu, jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville häntä kiinnostavat asiat. Teemahaastattelulla voidaan päästä syvähaastattelun tavoin hyvinkin syvälle käsiteltäviin asioihin. Jos haastattelu tehdään haastateltavalle tutussa ja turvallisessa ympäristössä, kuten esimerkiksi hänen kodissaan, on haastattelulla suurempi mahdollisuus onnistua. (Eskola & Vastamäki 2001, 24 -28.) Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin oppilaiden oman koululuokan yhteydessä olevassa erillisessä huoneessa. Huone oli oppilaille tuttu entuudestaan, sillä sitä käytetään paljon opetustilanteissa silloin, kun jokin oppilas tai oppilasryhmä tarvitsee omaa tilaa ja rauhaa työnsä tekemiseen. Toisaalta Hirsjärvi ja Hurme (2001, 132) huomauttavat, että nuoret haastateltavat saattavat olla erityisen herkkiä sille, että haastattelu edustaa koulua tai muuta institutiota, jota vastaan he kapinoivat. Se voi korostua varsinkin, jos haastattelu tehdään koulussa

ja vastaukset voivat jäädä lyhyiksi ja ylimalkaisiksi. Haastattelussa on tärkeää välittää tunne siitä, että haastateltavan mielipiteestä todella ollaan kiinnostuneita.

Jaoin oppilaat ryhmiin niin, että ryhmät olisivat tasavertaiset ja jokaiselle oppilaalle sopivat niin, että kaikki uskaltaisivat varmasti puhua omassa ryhmässään. Jako perustui pitkälti luokan sisäisiin kaveruussuhteisiin sekä oppilaiden temperamentteihin. Kysyin ryhmäjakoon myös luokan oman opettajan mielipidettä. Hänestä ryhmäjako oli onnistunut. Itsekin olin siihen tyytyväinen, sillä haastattelut sujuivat hyvin ja kaikki saivat vastata tasapuolisesti.

Jokaisessa haastattelussa noudatettiin etukäteen valmistettua kaikille yhteistä kysymysrunkoa (ks. liite 4). Haastattelutilanne oli kuitenkin vapaamuotoinen ja joustava. Kysyin tarvittaessa lisäkysymyksiä ja pyysin tarkennuksia. Joissain haastatteluissa kysyttiin myös kysymysrunгон ulkopuolisia kysymyksiä, jos keskustelussa heräsi esiin uusi ajatus. Haastattelun etu tutkimusmenetelmänä onkin ennen kaikkea kuvailemani joustavuus. Haastattelija voi toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsityksiä ja selventää ilmausten sanamuotoja. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 73.) Kaikki haastattelut olivat kuitenkin hyvin samankaltaisia kysymyksenasettelultaan ja kaikissa haastatteluissa käytiin ydinasiat läpi. Haastattelut erosivat toisistaan lähinnä oppilaiden eroavaisuuksien takia. Toiset vastasivat rohkeammin ja laajemmin, toisilta sai vain lyhyitä vastauksia. Ryhmähaastattelutilanteen luonteesta johtuen kaikki oppilaat eivät välttämättä vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Jokaisesta ryhmästä kuitenkin joku tai jotkut oppilaat vastasivat kaikkiin kysymyksiin.

6.2.3 Kirjoitelmat

Jokaisen hiljaisen työskentelyhetken jälkeen oppilaita pyydettiin kirjaamaan lyhyesti paperille se, mihin olivat aikansa käyttäneet kyseisen hiljaisen hetken aikana. Kirjoitelmat kirjoitettiin nimimerkein, jotta jokainen uskaltaisi varmasti kertoa ajatuksiaan todenmukaisesti. Oppilaita rohkaistiin kirjoittamaan paperille pieninkin ajatus. Heitä myös muistutettiin joka kerta siitä, että nämä kirjoitelmat eivät vaikuta oppiaineen arviointiin vaan tulevat ainoastaan tutkimuksen käyttöön.

Kirjoitelmia saatiin yhteensä 83 kappaletta. Osa kirjoitelmista on kirjoitettu luettelomaisesti ranskalaisia viivoja käyttäen. Kirjoitelmien pituus vaihteli parista sanasta muutamaan virkkeeseen ja niissä kuvailtiin ajateltujen asioiden lisäksi myös sitä, mitä oppilaat tekivät hiljaisen opetustuokioiden aikana. Tehtävänanto onnistui, sillä kerätyt kirjoitelmat ovat rehellisiä ja suoria. Oppilaat ovat uskaltaneet kertoa ajatuksistaan, vaikka ne eivät liittyneet opiskeltavaan asiaan. Jokainen oppilas palautti edes lyhyen ajatuspaperin jokaisen hiljaisen työskentelyhetken jälkeen.

Narratiivista tutkimusaineistoa voidaan tuottaa kolmella tavalla: numeerisesti, lyhyiden sanallisten vastausten muodossa tai kerrontana. Numeerisia vastauksia tuotetaan erilaisilla asteikoilla, joilla tutkittavat arvioivat mielipiteitään suhteessa annettuihin väittämiin. Lyhytvastaukset ovat aineistoa, jossa tutkittavien vastaukset kertovat esimerkiksi nimen tai harrastukset. Kerrontaan perustuvaa narratiivista aineistoa ovat esimerkiksi vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittavat voivat kertoa käsityksiään omin sanoin. (Heikkinen 2010, 148 - 147.) Tätä tutkimusta varten saadut kirjoitelmat asettuvat lyhytvastausten ja kerronnan väliin.

Kirjoitelmien luonteesta johtuen käsittelin niitä pikemminkin muistiinpanoina, kuin varsinaisina narratiivisina kirjoitelmia. Luokittelin kirjoitelmat sen perusteella, kerrottiinko niissä kouluun ja opiskeltavaan asiaan liittyvistä vai vapaa-aikaan liittyvistä asioista.

6.3. Analyysin esittely

6.3.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkielmassa käytettiin aineistotriangulaatiota eli käytettiin useaa erilaista aineistoa. Triangulaatiota perustellaan yleisesti sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 2005, 68). Tämänkin tutkielman tekeminen niin, että hiljaisista työskentelytavoista saadaan kattava kuvaus, edellytti useamman aineiston keruuta. Kaikelle aineistolle tehtiin sisällönanalyysi.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Useimmat eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jollain tavalla sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 91.) Sisällönanalyysi on tapa tarkastella aineistoa, ei käyttäytymistä. Kerätty aineisto järjestetään sisällönanalyysillä johtopäätösten tekemistä varten, mutta sillä ei voida tehdä johtopäätöksiä, sillä itse pohdinta tapahtuu tutkijan ajattelun keinoin. (Grönfors 1982, 161.) Sisällönanalyysissä tutkija siis erottelee aineistosta häntä kiinnostavat asiat ja järjestää ne uudeksi kokonaisuudeksi esimerkiksi luokittelun, teemoittelun tai tyypittelyn avulla. Luokittelua pidetään aineiston yksinkertaisimpana järjestelytapana. Alkeellisimmillaan aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan, kuinka monta kertaa jokainen luokka esiintyy aineistossa. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. Näin voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Tyypittelyssä aineisto puolestaan ryhmitellään tyypeiksi. Nämä tyypit muodostetaan etsimällä yhteisiä ominaisuuksia ja muodostamalla näistä yhteisistä näkemyksistä yleistys, tyyppiesimerkki. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 92 – 93.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa. Toisaalta on muistettava, että puhtaan objektiivisia havaintoja ei ole olemassa, vaan esimerkiksi jo tutkijan määrittelemä tutkimusasetelma ja menetelmät vaikuttavat tuloksiin. Aineistolähtöinen analyysi koostuu kolmesta vaiheesta: aineiston pelkistäminen, aineiston ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston redusoinnissa eli pelkistämisessä analysoitavaa informaatiota käsitellään niin, että siitä karsitaan tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Käytännössä tämä tarkoittaa aineiston tiivistämistä tai osiin pilkkomista. Tässä vaiheessa määritellään myös analyysiyksikkö, joka voi olla yksittäinen sana, lauseen osa, lause tai useita lauseita sisältävä ajatuskokonaisuus. Aineiston ryhmittelyssä aineiston koodatut ilmaukset käydään läpi ja pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ilmauksista voi muodostaa hierarkioita ala- ja yläluokkineen. Aineiston abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä niiden pohjalta. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin yhdistämällä käsitteitä tulkinnan ja päättelyn avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95 - 96, 108 - 112.)

6.3.2 Analyysin eteneminen

Tämä tutkimus muodostuu useista erityyppisistä aineistoista. Analysoin aineiston siinä järjestyksessä, kun olin sen kerännyt. Tavoitteena oli saada jokainen aineisto yksinkertaistettuun ja tiivistettyyn muotoon.

Aloitin analyysin tutkimalla havaintojani muiden pitämiltä tunneilta. Laskin havainnoitujen tuntien opetukseen käytetyn ajan ottamatta mukaan tunnin alussa paikoilleen asettumiseen kulunutta aikaa. Sen jälkeen erittelin opetusminuuttimäärästä erilaisiin hiljaisiin työskentelytapoihin käytetyn ajan. Tuntien tapahtumia kuvaavien kirjallisten havaintojen yhdistäminen tuotti vaikeuksia, joten katsoin parhaaksi luonnehtia yleisesti toimintaa, jota näin tapahtuvan kaikkien hiljaisten työskentelyjaksojen aikana erittelemättä niitä tuntikohtaisesti.

Toiseksi käsittelin taustakyselyaineiston. Yhdistin oppilaiden vastaukset taulukkoon, joka ilmaisee sen, miten meluisana ympäristönä oppilaat koulun kokevat. Yhdistin myös oppilaiden vastaukset kysymyksiin mieluista työskentelytavoista ja siitä, mikä heitä auttaa oppimaan ja kokosin niistä omat taulukot.

Taustatietoja kartoittaneiden aineistojen jälkeen tartuin intervention aikana kerättyyn aineistoon. Ensimmäisenä käsittelin omat havaintoni hiljaisten opetustuokioiden aikana. Numeroin oppilaat koodinumeroin välttääkseni oppilaiden nimen käytön. Aluksi tarkastelin havaintoja oppilaskohtaisesti jokaisen opetustuokion osalta erikseen. Merkitsin kaikki toiminnot yhteen taulukkoon intervention aikana tuotettujen havaintokaavakkeiden pohjalta. Luodessani oppilastyyppejä huomasin, että osa havainnointikaavakkeessa käytetyistä, toimintaa kuvaavista termeistä oli syytä yhdistää, jotta tyypittely vastasi paremmin havaittua käytöstä. Oppilaiden toiminta oli usein sellaista, ettei sille ollut valmista termiä havainnointikaavakkeessa, joten se meni sarakkeeseen ”muu toiminta”. Tämä muu toiminta oli kuitenkin usein samankaltaista kuin termillä ”näpértely” tarkoitettu toiminta, oli ne järkevää yhdistää. Samoin termit ”istuu” ja ”katselee” kuvasivat niin samankaltaista toimintaa, että ne kannatti yhdistää. Yksittäisinä termeinä nuo yleisesti tehdyt toiminnot eivät olisi nousseet esiin tyypittelystä, eikä tyypittely olisi vastannut todellisuutta.

Tyypittelin oppilaat havaintojeni pohjalta, hallitsevimman ja näkyvimmän tekemisen mukaan. Tyypittely perustui tekemisen ilmenemismäärään. Katsoin tekemisen yleiseksi, jos oppilas teki sitä vähintään puolessa niistä opetustuokiosta, joille hän osallistui. Näin muodostui

kahta toimintaa ilmentävät oppilastyypinimitykset. Suurin osa oppilaista oli tällaisia, mutta kolmen oppilaan kohdalla hiljaisten opetustuokioiden aikainen toiminta oli kirjavaa. He tekivät useampia asioita useammilla kerroilla ja heidän kohdallaan en voinut noudattaa sääntöä, että merkittävä toiminta oli sellaista, että sitä tapahtui vähintään puolella opetustuokiosta. Oppilaskohtaisen tyypittelyn lisäksi tarkastelin havaintoja myös verraten eri hiljaisia opetustuokioita keskenään.

Oppilaiden haastattelujen käsittely alkoi litteroinnilla. Sen jälkeen purin haastattelut paloiksi niin, että leikkasin jokaisessa haastattelussa annetut vastaukset yhdistäen ne erilliselle paperikille kysymyskohtaisesti. Teemoittelin yhteen kerätyt vastaukset ryhmiin sillä perusteella mistä ne kertoivat. Vastausryhmiä tuli kolme: miltä hiljaiset tuokiot oppilaista tuntuivat, ajankäyttö hiljaisten opetustuokioiden aikana ja toiveet tulevien hiljaisten opetustuokioiden suhteen. Tyypittelin oppilaat uudestaan sen pohjalta mihin he haastattelussa kertoivat käyttäneensä aikansa hiljaisten opetustuokioiden aikana. Tarkastelin myös vastauksia muihin kysymyksiin saadakseni kuvan oppilaiden ajatuksista hiljaisia opetustuokioita kohtaan.

Oppilaiden hiljaisten opetustuokioiden jälkeen tuottamia kirjoitelmia tarkastelin luokitellen vastaukset sen perusteella kirjoittivatko oppilaat tehneensä ja ajatelleensa koulutyöhön, vapaa-aikaan vai molempiin liittyviä asioita. Pyrkimys oli löytää se, mitä ei oppilaan olemuksesta havainnoiden nähnyt eli se, mitä oppilaan päin sisällä tapahtui. Oppilaat käyttivät kirjoitelmissa samoja nimimerkkejä, kuin taustakyselyyn vastatessa. Kirjoitelmia analysoidessani korvasin nimimerkit kirjaintunnuksin. Vaikka minä en tunnistanut oppilaita nimimerkin perusteella, olivat nimimerkit selvästi sellaisia että oppilaat keskenään tunnistavat toisensa niistä.

Kun kaiken aineiston tulokset oli saatu esiin ja tiivistettyyn, vertasin niitä keskenään. Kirjoitelmat jouduin kuitenkin käsittelemään erillisinä, sillä en voinut verrata niitä oppilaisiin nimimerkin antaman suojan takia.

7. TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Taustakysely

Oppilaat vastasivat kaikkiaan kuuteen kysymykseen. Neljä ensimmäistä käsittelivät koulun melutasoa ja sitä, onko koulussa aikaa omille ajatuksille. Kysymyksiin vastattiin valitsemalla sopivin vastausvaihtoehto. Alla olevassa taulukossa (taulukko 6) on kuvattu kysymykset, vastausvaihtoehdot ja niihin annettujen vastausten määrät.

Taulukko 6. Taustakyselyn tulokset.

Kysymys	Ei koskaan	Joskus	Usein	Aina
Onko koulussa mielestäsi meluisaa?	0	9	9	0
Kaipaisitko kouluun hiljaisia hetkiä?	4	12	2	0
Onko koulussa aikaa ajatella ja pohtia kuulemaansa?	1	5	9	3
Kaipaisitko koulupäivään hetkiä, jolloin on aikaa pysähtyä pohtimaan kuulemaansa?	8	4	6	0

Kaikkien vastanneiden oppilaiden mielestä koulussa on meluisaa joskus tai usein. Vastaukset jakaantuivat tasan näiden vaihtoehtojen välille, joten kaikkien oppilaiden voi väittää pitävän koulua ainakin joskus meluisana. Vaikka vastaajista neljä ei nähnyt tarvetta hiljaisiin hetkiin koulupäivän keskellä, kaipasi niitä kuitenkin selvä enemmistö eli 14 vastaajaa. Kaksi heistä haluaisi kouluun hiljaisia hetkiä usein.

Puolet vastaajista kertoi, että koulussa on usein aikaa pohtia kuulemaansa ja vain yksi oppilas koki, ettei ajattelulle ja pohdinnalle ole koulussa aikaa koskaan. Kolmen mielestä ajattelulle on aikaa aina, viiden mielestä joskus. Kyselyyn vastanneista yli puolet kaipasi koulupäivään usein tai joskus hetkiä, jolloin olisi aikaa pysähtyä pohtimaan kuulemaansa. Loput, eli kahdeksan vastaajaa ei kokenut kaipaavansa sen kaltaisia hetkiä koskaan.

Kyselyn kahdella viimeisellä kysymyksellä kysyttiin oppilaiden mieluisia työskentelytapoja ja sitä, mistä kokevat olevan apua oppimiselle. Näissä kysymyksissä vastaaja sai valita useita vaihtoehtoja ja lisäksi myös kirjoittaa vapaasti, mikäli oma tapa ei löytynyt vaihtoehdoista. Mieluisimmat työskentelytavat olivat vastaajien mielestä parityöskentely ja ryhmätyöskentely, jotka saivat molemmat 12 mainintaa. Toiseksi suosituin työskentelytapa oli tietokoneen käyttö 11 maininnalla. Vain yksi vastaaja piti opetuskeskustelusta. (ks. Taulukko 7) Vastausvaihtoehtojen ulkopuolelta yksi vastaaja ilmaisi pitävänsä projektityöskentelystä.

Taulukko 7. Pidetyt työskentelytavat.

Työskentelytapa	Mainintojen määrä
Parityöskentely	12
Ryhmätyöskentely	12
Tietokoneen käyttö	11
Pelit ja leikit	9
Tehtävien teko yksin	5
Opetuskeskustelu	1

Opetuskeskustelu ei siis ollut vastaajien parissa pidetty opetusmenetelmä, mutta kun oppilailta kysyttiin mikä auttaa oppimisessa, vaihtoehto ”opettaja kertoo asian minulle” oli jaetulla ensimmäisellä sijalla kymmenellä maininnalla. Yhtä monta vastaajaa kertoi kaverin kanssa keskustelun auttavan oppimisessa. Taulukossa 8 kerrotaan eri vastausvaihtoehtojen

saamat mainintojen määrät. Annettujen vastausvaihtoehtojen lisäksi oppimista auttavina tekijöinä yhden maininnan saivat myös keskustelu ryhmässä sekä harjoittelu ja asiasta kysely.

Taulukko 8. Oppimista auttavat tekijät.

Oppimista auttava tekijä	Mainintojen määrä
Saan keskustella asiasta kaverin kanssa	10
Opettaja kertoo asian minulle	10
Saan lukea aiheesta kirjasta	8
Saan pohtia asioita rauhassa itsekseen	6
Saan keskustella asiasta jonkun aikuisen kanssa	5
Saan kokeilla asioita testein ja pelein	5

Parityöskentely koetaan siis sekä mieluisaksi, että opettavaiseksi työskentelytavaksi. Opetuskeskustelu näyttäisi olevan vastaajista hyödyllinen, mutta ei niin miellyttävä opetusmuoto. Hiljaisista työskentelytavoista oli mieluisia työskentelytapoja kysyttäessä mainittu kaksi eli tehtävien tekeminen yksin ja tietokoneen käyttö. Yksin tehtävien teosta piti noin joka viides vastaaja. Tietokoneen käyttö oli vastaajista mieluinen työskentelytapa, mutta luulen monen vastaajan ajattelevan tietokoneen käytön sosiaalisena tekemisenä ja liittävän siihen kaverin kanssa toimimisen. Moni kuitenkin koki myös selkeästi hiljaiset työskentelytavat eli lukemisen ja asioiden itsekseen pohtimisen hyödyllisiksi oppimisen kannalta.

7.2 Havainnoinnit muiden tunneilta

Viidestä seuraamastani oppitunnista varsinaiseen opetukseen käytettiin aikaa yhteensä 192 minuuttia. Opetukseen käytetystä ajasta 37 % käytettiin läksyjen tarkastukseen, parityöskentelyyn, orientoitumiseen tai uuden asian opettamiseen opetuskeskustelun muodossa. Näin ollen siis peräti 63 % oppitunnin toiminnasta oli sellaista, jonka luokittelin hiljaiseksi työskentelytavaksi. Tunneilla käytettiin seuraavia hiljaisia työskentelytapoja: itsenäinen tehtä-

väkirjan tehtävien teko, päässä laskeminen, musiikkivideon katselu ja kuuntelu, meditaatiovideon katseleminen ja ainekirjoittaminen. Itsenäinen tehtävien teko oli eniten käytetty hiljainen työskentelytapa. Siihen käytettiin noin 65 % hiljaiseen työskentelyyn käytetystä ajasta. Jos mukaan laskee vielä aineen kirjoittamiseen käytetyn ajan, muodostivat nämä yhdessä noin 90 % kaikesta hiljaisesta työskentelystä luokassa.

Huomioitavaa on se, että hiljaisiin työskentelytapoihin käytetyt ajanjaksot olivat yhtäjaksoisina pidempiä, kuin muiden opetusmenetelmien jaksot. Hiljainen työskentelyjakso saattoi olla jopa 20 - 30 minuuttia pitkä, kun taas yhteen opetuskeskusteluun yhtäjaksoisesti käytetty aika oli keskimäärin noin kuusi minuuttia. Tätä toisaalta selittää matematiikan ja äidinkielen luonne oppiaineina. Molempien harjoittelu edellyttää itsenäistä tehtävien tekemistä.

Hiljaiset työskentelytavat eivät kuitenkaan näyttäytyneet seuraamillani tunteilla hiljaisina. Esimerkiksi tehtävien tekoa siivitti aina äänekäskin puheensorina. Kaverin kanssa puhuttiin sekä tehtävistä että huomattavasti myös muista, koulun ulkopuolisista asioista. Hiljaisten työskentelyjaksojen aikana luokassa tapahtui paljon myös muuta meteliä aiheuttavaa toimintaa. Oppilaat kävelivät toistensa luokse, tökkivät edessä istuvia kavereita kynällä, rallattelivat ja taistelivat leikkimielisesti. Luokasta löytyi myös niitä, jotka käyttivät ainakin osan ajasta tehtävien teon sijaan johonkin sijaistoimintoon: pöydän rummutteluun, kirjan selailuun, piirtelyyn, tuolilla pyörimiseen, venyttelyyn tai vain paikallaan istumiseen.

Poikkeuksen teki videoiden katselu. Niiden aikana luokka oli täysin hiljainen ja keskittyi katsomaan sitä, mitä näytettiin ilman ylimääräistä toimintaa. Myös ainekirjoituksen aikana löytyi täydellisen hiljaisuuden hetki 25 minuutin kuluttua tehtävänannosta, hetki ennen kuin kirjoittaminen piti lopettaa.

7.3 Havainnointit hiljaisilta hetkiltä

Tarkastellessani havaintoja hiljaisilta opetustuokioilta huomasin, että tuloksia muodostaessani on syytä yhdistää joitain havainnointikaavakkeessa (Liite3) eri termein ilmaistuja toimintoja uusiksi ilmaisuiksi. Havainnoidessani merkitsin tekemiset ”istuu” ja ”katselee” erik-

seen, mutta tuloksia tarkastellessa on syytä yhdistää nämä uudeksi ilmaisuksi ”toimettomuus”. Toimettomuus ei terminä ehkä ole paras mahdollinen, sillä uskon ympärille katselemisen tai vain paikoillaan istumisen sisältävän pään sisäistä toimintaa, ainakin ajattelua, ehkä oppimistakin. Toimettomuus-termi on kuitenkin käyttökelpoinen, sillä oppilaan olemus näyttää tuolloin siltä, ettei mitään tapahdu, koska mitään näkyvää tuotosta ei synny.

Tulosten tarkastelua varten on syytä yhdistää myös tekemistä kuvaavat ilmaisut ”näpertää” ja ”muu, mikä” yhdeksi uudeksi ilmaisuksi sijaistoiminnot. Havainnoidessani olin merkinnyt ilmaisun ”näpertää” alle erilaiset kynien pyörittelyt, hiuksilla leikkimiset ja muut omalla paikalla tapahtuneet opiskeltavaan asiaan liittymättömät toiminnot. Ilmaisun ”muu, mikä” alle kirjasin kaiken, mitkä eivät mahtuneet minkään valmiin ilmaisun alle. Havainnointikavakkeen ilmaisujen ulkopuolinen toiminta oli mielestäni kuitenkin sellaista, että se oli näpertämisen kanssa samankaltaista, esimerkiksi jonkin etsimistä, venyttelyä, kädenvääntöä kaverin kanssa tai kirjan sivujen nopeaa selailua lukematta.

Näiden kahden uuden ilmaisun muodostaminen oli välttämätöntä oikeiden tulosten saamiseksi, sillä kun aiemmin erillisillä ilmaisuilla merkityt toimet laskettiin yhteen, näytti havainnointitaulukko siltä, mitä olin havainnoidessani nähnyt. Erillisillä ilmaisuilla merkityinä esimerkiksi ”muu, mikä”-ilmaisun alle merkityt toimet olisi ollut vaikea tuoda esille, mutta ne kuitenkin olivat olennainen osa hiljaisia opetustuokioita.

Taulukossa 9 on kuvattu oppilaiden tekeminen jokaisen hiljaisen opetustuokion kohdalta. Opetustuokion numeron perässä oleva sulkeisiin merkitty numero kertoo sen, kuinka monta oppilasta oli läsnä tuon opetustuokion aikana.

Taulukko 9. Oppilaiden tekeminen opetustuokioittain.

Opetustuokio (läsnä)	Lukeminen	Toimettomuus	Jutteleminen	Sijaistoiminnot	Kirjottaminen	Liikkuminen
1 (14)	11	4	3	0	3	2
2 (17)	16	1	5	0	0	0
3 (19)	14	8	7	7	5	0
4 (14)	11	4	3	3	0	0
5 (18)	1	8	8	6	0	0

Kun verrataan hiljaisia opetustuokioita keskenään, voidaan huomata, että yhtä tuokiota lukuun ottamatta kaikkien tuokioiden aikana valtaosa oppilaista luki ainakin hetken aikaa. Tosin viimeisellä hiljaisella opetustuokiolla vain yksi oppilas luki. Toisella hiljaisella opetustuokiolla kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta lukivat. Tuokio poikkesi muista neljästä siten, että oppilailla oli konkreettisempi tavoite opiskelulle ja pohdinnalleen. Lukijoiden määrää selittää se, että seuraavalla historiantunnilla oli tulossa jaksokoe.

Toinen, kolmas ja neljäs hiljainen opetustuokio olivat melko samanlaisia sen suhteen, mitä oppilaat tekivät niiden aikana. Viimeisen, viidennen opetustuokion aikana luokassa oli havaittavissa levottomuutta ja oppilaat käyttivät aikansa lähinnä juttelemiseen, sijaistoimintoihin ja toimettomuuteen.

Taulukossa 10 kuvataan kaikkien havainnoitujen oppilaiden tekeminen interventioiden aikana lukumääräisesti. Jokaisesta tekemisestä sai yhden merkinnän yhden intervention aikana vaikka esimerkiksi lukemista olisi tapahtunut kahteen otteeseen. Taulukon määrä siis kertoo sen, miten monella hiljaisella opetustuokiolla kukin oppilas mitäkin toimintaa teki. Oppilasta kuvaavan numerotunnisteen perässä, sulussa oleva numero kertoo sen, kuinka monen hiljaisen opetustuokion aikana kyseinen oppilas oli paikalla.

Taulukko 10. Oppilaiden toiminta interventioiden aikana.

Oppilas (läsnä)	Lukemi- nen	Juttele- minen	Toimetto- muus	Sijaistoi- minnot	Kirjoitta- minen	Liikku- minen
1 (5)	4	0	2	1	1	0
2 (4)	3	1	2	0	0	0
3 (5)	4	0	1	2	1	0
4 (4)	1	3	2	1	0	0
5 (4)	3	0	1	0	0	0
6 (5)	4	2	1	2	0	1
7 (4)	3	2	2	3	0	0
8 (4)	2	4	0	1	0	0
9 (4)	2	1	3	0	0	0
10 (4)	2	2	1	1	1	0
11 (5)	4	0	0	3	1	0
12 (5)	5	0	0	0	0	0
13 (5)	2	2	2	1	0	0
14 (5)	4	0	0	1	2	0
15 (4)	2	0	2	0	0	0
16 (5)	3	3	1	1	0	0
17 (4)	2	0	3	0	1	0
18 (3)	2	3	0	0	0	0
19 (3)	1	3	2	0	1	1
Yht.	53	26	25	17	8	2

Taulukkoa katsomalla voidaan havaita, että lukeminen 53 merkinnällä oli suosituinta tekemistä hiljaisten opetustuokioiden aikana. Jokainen oppilas luki ainakin yhden hiljaisen työskentelyjakson aikana. Yksi oppilas luki kaikkien hiljaisten työskentelyjaksojen aikana koko ajan. Kahta oppilasta lukuun ottamatta kaikki oppilaat lukivat vähintään puolella hiljaisista opetustuokiosta.

Toiseksi eniten mainintoja sai jutteleminen, vaikka hiljaisten opetustuokioiden alussa oppilaita kehoitettiin täydelliseen hiljaisuuteen, antamaan työ- ja ajatusrauhan kaikille oppilaille. Huomioitavaa on se, että yhdeksän oppilasta tuottivat noin 92 % juttelemismerkinnöistä ja vastaavasti kahdeksan oppilasta ei puhunut yhdenkään hiljaisen työskentelyjakson aikana. Juttelun saamien merkintöjen määrästä huolimatta, hiljaisten työskentelyhetkien aikana luokassa oli melko hiljaista. Juttelu tapahtui yleensä hiljaisella äänellä. Silloin tällöin juttelu koski myös opiskeltavaa asiaa.

Toimettomuus sai liki yhtä monta merkintää, kuin juttelukin. Ennen ilmaisujen ”katselee” ja ”istuu” yhdistämistä yhteiseksi toimettomuus-ilmaisuksi, oli toimettomuutta ilmaisevien tekemisten määrä juttelua suurempi. Alkuperäisessä havainnointikaavakkeissa olin joidenkin oppilaiden kohdalle merkinnyt saman tuokion ajalta sekä ”istuu” että ”katselee”, mutta termien yhdistämisen jälkeen niistä muodostui vain yksi toimettomuus-merkintä. Toimettomuus jakautui oppilaiden kesken tasaisemmin, kuin jutteleminen. Vain neljä oppilasta ei saanut yhtään toimettomuus-merkintää viiden hiljaisen työskentelyjakson aikana.

Sijaistoiminnoiksi luokittelimiani toimintoja, kuten kynän näperryistä, venyttelyä tai muuta vastaavaa ajan kuluttamista tapahtui yllättävän vähän ja siitäkin suuri osa vain muutaman oppilaan toimesta. Sijaistoiminnot sai yhteensä 17 mainintaa, joista 10 mainintaa jaettiin neljän oppilaan kesken. Loput seitsemän mainintaa jakautuivat seitsemälle eri oppilaalle, joten sijaistointoja suoritti vain reilu puolet luokan oppilaista.

Kirjoittaminen oli harvinaista, vaikka hiljaisten opetustuokioiden ohjeistuksessa mainittiin aina myös mahdollisuus koota ajatuksia kirjoittaen. Enemmistö, n. 63 % oppilaista, ei kirjoittanut yhdenkään hiljaisen opetustuokion aikana ja vain yksi oppilas kirjoitti useammalla, kuin yhdellä tuokiolla. Viimeisen hiljaisen opetustuokion ohjeistuksessa annettiin mahdollisuus aiemmin tunnilla tehtyjen ajatuskarttojen korjaamiseen ja täydentämiseen. Yksikään oppilas ei siitä huolimatta koonnut ajatuksiaan kirjoittaen.

Juuri kukaan ei liikkunut luokassa intervention aikana. Ainoat liikkumisen merkinnät syntyivät ensimmäisen hiljaisen tuokion aikana, jolloin kaksi oppilasta vaihtoi istumapaik-
kaansa.

Havaintojen perusteella oppilaat on jaettavissa kuuteen erilaiseen tyyppiin: lukevat istujat, lukijat, lukevat juttelijat, juttelevat istujat, lukevat touhuajat ja monitoimihenkilöt. Tyypit löytyivät, kun tutkin oppilaiden tekemisiä oppilas kerrallaan. Tarkastelin kunkin oppilaan tekemisiä niin, että nostin esille ne toimet, joita oli tapahtunut vähintään puolella läsnäolo-
kerroista. Oppilaiden jakautuminen eri tyypeihin on esitelty taulukossa 11.

Taulukko 11. Oppilaiden jakautuminen oppilastyyppeihin havaintojen perusteella.

Oppilastyyppi	Tyyppiä edustavat oppilaat	Yhteensä
Lukija	1, 3, 5, 12, 14	5
Lukeva istuja	2, 9, 15, 17	4
Lukeva juttelija	8, 10, 16, 18	4
Monitoimihenkilö	6, 7, 13	3
Jutteleva istuja	4, 19	2
Lukeva touhuaja	11	1

Lukeminen oli suosittua tekemistä hiljaisten opetustuokioiden aikana, mikä näkyy myös siinä, että ”lukijat” muodostui suurimmaksi ryhmäksi oppilastyypeistä. Lukijoista yksi, oppilas 12, käytti kaiken aikansa hiljaisten opetustuokioiden aikana vain lukemiseen. Muilla lukijoilla oli joitain havainnointimerkintöjä myös muiden tekemisten kohdalla.

Lukevat istujat, lukevat juttelijat ja lukevat touhuajat sekä lukivat että tekivät jotain muuta toimintaa yli puolella havainnoiduista opetustuokioista. Kaksi kolmasosaa heistä sai ainakin yhden merkinnän opetustuokioiden aikana myös jonkun kolmannen toiminnan kohdalle, mutta silti heidän tekemistään leimasivat nuo kaksi tyyppin nimessä mainittua toimintaa. Lukevat istujat joko lukivat tai olivat toimeettomina, lukevat juttelijat lukivat tai juttelivat, lukeva touhuaja taas luki tai käytti aikansa erilaisiin sijaistoimintoihin.

Juttelevia istujia löytyi luokasta kaksi. Molemmat heistä myös lukivat yhdellä havainnoiduista opetustuokioista, mutta enemmän osan ajastaan he käyttivät joko juttelemiseen tai toimeettomuuteen.

Monitoimihenkilöiksi nimettyjen oppilaiden tekemiset jakautuivat tasaisemmin jokaiselle havainnoidulle toimelle. Yhdellä heistä mitään tekemistä ei tapahtunut yli puolella havainnoiduista hetkistä. Toinen monitoimihenkilöksi nimetty oppilas taas teki useampaa kuin kahta toimintaa yli puolella havainnoiduista opetustuokioista. Kolmas monitoimihenkilö puolestaan luki yli puolella havainnoiduista opetustuokioista, mutta teki myös muita toimia niin paljon, että niiden yhteismäärä ylitti lukemismerkintöjen määrän, joten häntä ei voinut pitää lukijana.

7.4 Haastattelut

Haastattelin oppilaat intervention jälkeen pienryhmissä, joissa he vastasivat kysymyksiin koskien hiljaisia opetustuokioita. Haastattelussa oppilaat kertoivat itse, mihin olivat hiljais-ten opetustuokioiden aikana aikansa käyttäneet. Haastatteluvastauksissa korostui tekemisenä ajattelu. Jos oppilaat tyypitellään haastatteluvastausten perusteella, löytyy luokasta ajattelijat, ajattelevat kynäilijät, ajattelevat lukijat, lukeva touhuaja, istuva kynäilijä ja kirjoittaja. Oppilaiden jakautuminen näihin ryhmiin on esitelty taulukossa 12.

Taulukko 12. Oppilaiden jakautuminen oppilastyyppeihin haastattelun perusteella.

Oppilastyyppi	Tyyppiä edustavat oppilaat	Yhteensä
Ajattelijat	2, 3, 6, 7, 10, 13, 16, 17	8
Ajattelevat kynäilijät	1, 5, 8, 12, 15, 19	6
Ajattelevat lukijat	9, 14	2
Lukeva touhuaja	4	1
Istuva kynäilijä	18	1
Kirjoittaja	11	1

Ajattelu, josta käytin hiljaisten opetustuokioiden havainnoinnissa termiä toimettomuus, nousi oppilaiden haastatteluissa suosituimmaksi tekemiseksi opetustuokioiden aikana. Kahdeksan oppilasta kertoi vain ajatelleensa, vaikka havaintojen mukaan yksikään oppilas ei käyttänyt kaikkia viittä opetustuokiota vain toimettomuuteen. Ajattelustaan oppilaat kertoivat esimerkiksi seuraavin ilmauksin.

”Mie mietin kyllä sitä asiaa ja sit jottai outoja asioita.” Oppilas 16

”No mie en kirjottanu mittään, mut mie silleen mietin.” Oppilas 3

”Mie eka mietin niitä tärkeimpiä asioita siltä tunnilta ja sit vaan ootin.” Oppilas 17

On kiinnostavaa, että yhteensä kahdeksan oppilasta ilmoitti käyttäneensä aikaansa erilaisiin kynällä tehtäviin asioihin, heistä kuitenkin vain kolme teki niin havaintojen perusteella.

Neljä havaintojen perusteella kirjoittanutta oppilasta ei haastattelussa kertonut kirjoittaneensa. Oppilaiden mielikuva tekemisestään ei siis vastannut luokassa tehtyjä havaintoja. Ajattelevat kynäilijät kertoivat tehneensä ajattelun lisäksi erilaisia kirjallisia töitä.

”Nii miekii ehkä aattelin ja sit mie kirjoitin niistä ja sit mie vaan oottelin.” Oppilas 1

”Mietin.--- Piirsin.” Oppilas 8

”Tehtäviä” Oppilas 15

Vain kaksi oppilasta kertoi lukeneensa hiljaisten opetustuokioiden aikana, vaikka havaintojen mukaan kaikki oppilaat lukivat ainakin yhden tuokion aikana. Lukemisesta kerrottiin seuraavin ilmaisin.

”No miekään en kirjottanut, mie niinku luin sen kappaleen aina ja sitten mietin niitä asioita myös.” Oppilas 14

”Luvin, jos piti lukkee. Ja mietin kaikkee.” Oppilas 9

Kiinnostavaa on myös se, että juttelu tai sijaistoiminnot eivät juurikaan nousseet esille haastatteluissa, vaikka niitä molempia havaittiin luokassa tehdyn hiljaisten opetustuokioiden aikana. Juttelu oli jopa toiseksi suosituinta toimintaa opetustuokioiden aikana. Vain kaksi oppilasta kertoi tehneensä jotain, mikä ei suoraan liittynyt opiskeluun.

”Jos piti lukkee, niin luin ja tein kaikkee turhaa” Oppilas 4

”Katoin ulos” Oppilas 18

Haastattelujen pohjalta ajattelu oli siis suosituinta tekemistä hiljaisten opetustuokioiden aikana. Oppilaista suurin osa, yhteensä 12 oppilasta kertoi ajatelleensa tuokioiden aikana sekä kouluasioita, että muita asioita. Vain kouluasioita kertoi ajatelleensa neljä oppilasta ja vain koulun ulkopuolisia asioita kertoi ajatelleensa kolme oppilasta.

”Sitä, mikä tuli ekana mieleen siitä kouluasiasta. Sitte rupes vaan ajattelleen kaike-laista.” Oppilas 16

”No, joo, kyllä siinä vähän mietin, vähän muutakin.” Oppilas 9

Oppilailta kysyttiin myös sitä, kokivatko he hiljaiset opetustuokiot vapaahetkinä vai työskentelyhetkinä. Suurin osa oppilaista vastasi, että opetustuokiot olivat molempia. Kolme oppilasta koki hiljaiset työskentelyhetket vain vapaahetkinä ja neljä vain työskentelyhetkinä.

”Työskentely/vapaahetki. Sai niinku rauhallisesti mieltii. Ei ollu mittään määrättyä lukkee kirjaa tai silleen ja se oli silleen ehkä parempi vielä.” Oppilas 10

”Mie en oikein tiijä silleen. Et ei siinä ollu oikein semmonen työskentelyolo, mutta ei sellanen vapaakaan.” Oppilas 3

”Niin kauan kun ollaan koulussa, niin se on työskentelyhetki” Oppilas 13

Pääsääntöisesti oppilaiden mielestä oli helppo ryhtyä hiljaisen hetken työskentelyyn. Samoin heistä oli helppoa keksiä tekemistä hiljaisten työskentelyhetkien ajan. Molempiin kysymyksiin vain kolme kertoi, että heillä oli ollut hankaluuksia.

”No oli se alkuun vähän vaikeeta. --- Ku jos jäi just hyvä juttu keske kaverin kaa.” Oppilas 4

”No vähän silleen vaikeeta, kun se ajatus välillä niinku karkas pois.” Oppilas 3

Positiivisen tunteen hiljaisiin työskentelyhetkiin liitti yhdeksän oppilasta. Heistä hiljaisuus tuntui rauhoittavalta, helpolta, hauskalta tai normaalilta. Negatiivisen tunteen hiljaisiin hetkiin liitti kuusi oppilasta. Heistä hiljaisuus oli tylsää tai vaikeaa. Kolme oppilasta kuvaili hiljaisia opetustuokioita oudon tuntuiseksi osaamatta tarkentaa oliko outouden tunne positiivinen vai negatiivinen. Yhden oppilaan mielestä hiljaisen työskentelyhetken tuntuma riippui siitä, mitä silloin piti tehdä.

”Aika rankalta. --- No oli aika vaikeeta, kun aina pölöttää.” Oppilas 7

”Ei se silleen ollu niinku kumpaakaan. Se oli vaan niinku outoo.” Oppilas 3

Haastattelussa suurin osa oppilaista toivoi hiljaisia opetustuokioita pidettävän vastaisuudessaakin. Vain neljä oppilasta sanoi, ettei haluaisi sellaisia pidettävän. Kaksi olivat epävarmoja. Loppujen mielestä hiljaisia hetkiä voisi pitää myöhemminkin. Opitun kertaamisen lisäksi hiljaisia hetkiä toivottiin esimerkiksi pitkien päivien loppupuolelle rauhoittumista varten. Monista vastauksista huokui myös työrauhan tarve. Hiljaisia hetkiä toivottiin esimerkiksi kokeen ajaksi tai niihin hetkiin, kun pitää tehdä tehtäviä tai kuunnella ja oppia uutta.

”Ja tylsille tunneille sijoitettuna, semmosille joilla vaan tehään tehtäviä ja luetaan. Vaan semmosille sijoitettuna koska jos ne on sijoitettu johonkin toimintatunnille ni sehän on ihan älytöntä.” Oppilas 10

Eniten toivottiin, että interventiossa toteutetun hiljaisen opetustuokion kaltainen hetki olisi kerran viikossa. Kolme oppilasta toivoi niitä kuitenkin jopa useita päivässä. Samoin kolmelle oppilaille taas riittäisi hiljainen opetustuokio kerran tai kahdesti kuukaudessa.

”No ehkä kun on opiskeltu joku asia niin sit sais silleen tunnilla kerrata et mitä ollaan käyty esim. viikon aikana ni silleen.” Oppilas 11

”Yhestä kolmeen päivässä.” Oppilas 13

”Ehkä yks päivässä tai pari päivässä. --- Ei liikaa, ei missään nimessä liikaa.” Oppilas 10

Hiljaisen opetustuokion kestosta oppilaat olivat melko samanmielisiä. Liki jokaisen oppilaan toive oli, että hetken kesto on viiden ja viidentoista minuutin väliltä. Yksi oppilas toivoi tunnin tai kahden pituisia hiljaisia tuokioita ja yksi oppilas määritteli hyväksi hiljaisen opetustuokion kestoksi ”niin pitkään kun haluaa”.

Kolmetoista oppilasta vastasi haastattelussa myös jo taustakyselykaavakkeessa kysytyyn kysymykseen siitä, onko koulussa aikaa pohtia kuulemaansa. Noista kolmestatoista neljän mielestä sille on koulussa aikaa. Kolme oppilasta oli sitä mieltä, että aikaa on, jos sen vain ottaa.

”No ei ainakaan mitään erillistä. Mut kyllähän siinä tunnin aikana ehtii tekee niitä semmosia.” Oppilas 17

Kuuden oppilaan mielestä koulussa ei ole aikaa pohtia kuulemaansa.

”Ei. Yleensä siinä käy niinku vain silleen, että meitä käsketään lukemaan ja sitten niinku vaikka olisi lukenut, niin käsketään että lue uuestaan.” Oppilas 13

7.5 Kirjoitelmat hiljaisilta hetkiltä

Välittömästi jokaisen hiljaisen opetustuokion jälkeen oppilaat kirjoittivat lyhyesti paperille siitä, mihin olivat aikansa käyttäneet opetustuokion aikana. Kirjoitelmat tehtiin nimimerkeillä, joten niitä ei voi verrata tehtyihin havaintoihin tai oppilaan haastattelussa kertomiin asioihin. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan lyhyitä, jotkut vain parin sanan mittaisia. Enimmillään ne koostuivat muutamasta lauseesta.

Kirjoitelmilla halusin selvittää sitä, ajattelivatko ja tekivätkö oppilaat hiljaisuudessa opiskeltavaan asiaan liittyviä vai muita, vapaa-aikaan liittyviä asioita. Sain kirjoitelmia yhteensä 83 kappaletta, joista 77 oli sellaisia, joista voi päätellä liittyikö oppilaan kuvailema toiminta kouluasioihin vai vapaa-ajan asioihin. Lopuissa kuudessa esimerkiksi ajattelun kohdetta ei ollut kerrottu. Taulukko 13 kuvaa oppilaiden kertoman pohjalta sen, kuinka moni oppilas ajatteli tai teki kouluun liittyviä asioita, kuinka moni vapaa-aikaan liittyviä asioita ja kuinka moni molempia asioita kunkin hiljaisen opetustuokion aikana.

Taulukko 13. Oppilaiden toiminta opetustuokioiden aikana kirjoitelmien pohjalta.

	1. opetus- tuokio	2. opetus- tuokio	3. opetus- tuokio	4. opetus- tuokio	5. opetus- tuokio	yhteensä
Koulu	0	13	13	4	4	34
Molemmat	11	3	5	9	6	34
Vapaa- aika	3	0	1	0	5	9
Epäselvä	0	1	0	1	4	6
Yhteensä	14	17	19	14	19	83

Opetustuokiot 2 ja 3 nousevat esiin sillä, että niiden aikana enemmistö sanoi käyttäneensä aikansa vain kouluun liittyvään ajatteluun tai tekemiseen. Opetustuokion 2 kohdalla sitä selittää se, että tuolloin moni oppilaista käytti aikansa seuraavalla tunnilla olevaan kokeeseen kertaamiseen. Opetustuokiolta 2 tullut epäselväkin kirjoitelma kertoo, että kyseinen oppilas käytti aikansa ainakin osittain kouluasioiden tekemiseen, vaikkei tarkennakaan ajattelunsa kohdetta.

”Käytin aikani opiskeluun ja miettimiseen.” Nimimerkki F

Opetustuokioiden 1 ja 4 aikana enemmistö oppilaista kertoi käyttäneensä aikansa sekä kouluasioiden että vapaa-ajan asioiden parissa. Neljännen opetustuokion jälkeen yksikään oppilas ei kertonut käyttäneensä aikaansa vain vapaa-ajan asioiden parissa. Epäselväksi jääneestä kirjoitelmasta ei voi tietää, kumpien asioiden parissa oppilas aikansa vietti.

”Mietiskelin jotain, leikin viivoittimella” Nimimerkki C

Opetustuokioita vertaillessa eniten vain vapaa-ajan asioiden parissa aikansa viettäneitä oppilaita oli viidennen opetustuokion aikana. Tuolloinkin kuitenkin enemmistö oppilaista, kaikkiaan kymmenen oppilasta käytti aikansa joko kokonaan tai ainakin osittain kouluasioiden parissa. Epäselvistä kirjoitelmista kaksi oli sellaisia, jotka saattoivat viitata ainakin osittain ajankäyttöön koulutöiden parissa, sillä oppilaille oli mahdollisuus täydentää aiemmin tehtyä ajatuskarttaa hiljaisen opetustuokion aikana.

”Mietin, piirsin, kirjoitin, ajattelin” Nimimerkki B

”Piirosta” Nimimerkki A

Kun kaikista kirjoitelmista huomioidaan ne 77, joista voi varmuudella kertoa liittyikö oppilaan kuvailema tekeminen kouluasioihin vai vapaa-ajan asioihin, nähdään että huomattava enemmistö kirjoitelmista, kaikkiaan 68 kappaletta, kuvaili hiljaisen opetustuokion ajan käytetyn ainakin osittain kouluasioiden parissa.

7.6 Tulosten yhteenveto

Taustakysely osoitti, että kaikkien oppilaiden mielestä koulussa on meluisaa ainakin joskus. Puolet oppilaista sanoi näin olevan usein. Enemmistö myös toivoi kouluun hiljaisia hetkiä ainakin joskus. Havainnoinnit muiden pitämiltä tunneilta näyttivät, että luokassa käytettiin paljon opetusaikaa hiljaisiksi työskentelytavoiksi luokiteltaviin työskentelytapoihin, vaikka luokassa ei kuitenkaan ollut hiljaista niiden aikana. Eniten käytetty hiljainen työskentelytapa luokassa oli tehtävien teko itsekseen. Mieluisia työskentelytapoja kysyttäessä kuitenkin vain neljännes oppilaista nimesi tehtävien teon yksin pidetyksi työskentelytavaksi. Pidetyimmät

opetusmenetelmät olivat pari- ja ryhmätyöskentely. Oppilaat myös kertoivat koulussa olevan meluisaa runsaasta näennäisesti hiljaisten työskentelytapojen käytöstä huolimatta. Kysymykseen siitä, onko koulussa aikaa pohtia kuulemaansa, oppilaat vastasivat tutkimuksen aikana kahdesti ja vastaukset olivat ristiriitaiset. Taustakyselyn mukaan liki jokainen oppilas kertoi, että koulussa on aikaa pohtia kuulemaansa ainakin joskus. Ryhmähaastattelussa osa oppilaista vastasi samaan kysymykseen, jolloin vain neljä oppilasta 13 vastanneesta kertoi koulussa olevan aikaa pohtia kuulemaansa.

Tutkielmaa varten tehdyn opetuskokeilun aikana oppilaille annettiin viidellä oppitunnilla noin kymmenen minuutin pituinen hiljainen työskentelyhetki, jonka kukin oppilas sai hyödyntää haluamallaan tavalla, ollen kuitenkin hiljaa. Sekä havainnoinnin, että oppilaiden kertoman mukaan enemmistö oppilaista piti hiljaiseen työskentelyyn ryhtymistä helppona. Rauhoittuminen työskentelyyn onnistui pääsääntöisesti hyvin. Näiden hiljaisten opetustuokioiden aikana oppilaat näyttivät lukevan, istuvan toimettona tai juttelevan. Juttelusta huolimatta opetuskokeilun hiljaisten opetustuokioiden aikana luokassa oli hiljaista, toisin kuin muiden havainnoitujen opetustuntien hiljaisten työskentelytapojen aikana.

Kun oppilaita haastateltiin intervention jälkeen, kokivat he käyttäneensä aikansa hiljaisten opetustuokioiden aikana ajatteluun ja kirjoittamiseen. Havainnoinnit opetustuokioiden ajalta tukevat oppilaiden kokemusta ajattelusta, mutta kirjoittamisen osalta oppilaiden mielikuva tekemisestään oli harhaanjohtava. Havainnointien mukaan hiljaisten opetustuokioiden aikana ei juurikaan tapahtunut kirjoittamista. Hiljaisten opetustuokioiden jälkeen kerättyjen kirjoitelmien perusteella voi sanoa, että huomattava enemmistö ajatteli opetustuokioiden aikana ainakin osittain opiskeltavaa aihetta. Kaikista kirjoitelmista alle kymmenessä oppilas kertoi ajatelleensa vain koulun ulkopuolisia asioita. Haastatteluissa oppilaat kuvailivat hiljaisten opetustuokioiden tuntuneen rauhoittavilta ja helpoilta, toisaalta jotkut kertoivat niiden tuntuneen tylsiltä. Molemmat nämä kerrotut tunteet kuvastuivat myös havainnointitilanteissa.

Vain kolme oppilasta kertoi haastattelussa lukeneensa hiljaisten opetustuokioiden aikana, vaikka havainnointien mukaan lukeminen oli suosituinta tekemistä hiljaisten opetustuokioiden aikana. Jokainen oppilas luki ainakin yhden hiljaisen opetustuokion aikana, suurin osa luki useamman hiljaisen opetustuokion aikana. Kukaan oppilaista ei haastattelussa kertonut käyttäneensä aikaa juttelemiseen, vaikka juttelemistakin tapahtui intervention aikana paljon.

Ennen interventiota toteutetussa kyselyssä kahdeksan oppilasta ilmaisi, ettei kaipaa hiljaisia hetkiä kouluun. Kymmenen oppilasta sen sijaan kaipasi kouluun aikaa pohtia kuulemaansa ainakin joskus. Toteutetun intervention jälkeen enemmistö oppilaista toivoi hiljaisia opetustuokioita vastaisuudessakin. Ainoastaan neljä oppilasta ilmaisi, ettei haluaisi hiljaisia opetustuokioita enää pidettävän. Oppilaiden haastattelussa nousi selvästi esiin työrauhan ja rauhoittumisen tarve. Hiljaisuutta toivottiin varsinkin kokeiden tai tehtävien teon ajaksi ja hetkiin, jolloin pitää oppia jotain uutta. Lisäksi toivottiin hiljaisuutta ja rauhoittumisen hetkiä koulupäivien loppupuolelle. Interventiossa toteutetun kaltaisia hiljaisia opetustuokioita enemmistö oppilaista toivoi pidettävän esimerkiksi kerran viikossa, jolloin voi koota ajatuksia kaikesta oppimastaan ja kuulemastaan.

7 POHDINTA

8.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tässä tutkielmassa on pyritty luomaan kuvaa siitä, mitä kuudesluokkalaiset ajattelevat hiljaisista työskentelytavoista koululuokassa. Samalla on luodattu kouluikäisten lasten oppimista sekä hiljaisuuden ja hiljaisten työtapojen merkitystä oppimiselle. Tarkastelun kohteena tutkielmassa oli se, miten alakoulun kuudesluokkalaiset oppilaat kokevat hiljaisuuden ja miten he käyttävät luokassa aikansa, jos heille antaa vapaata hiljaista työskentelyaikaa. Tutkimuksessa oppilaat vastasivat kyselyyn ja osallistuivat viiteen opetustuokioon koulupäiviensä lomassa kertoen tuokion jälkeen ajatuksiaan siitä. Opetuskokeilun jälkeen oppilaat haastateltiin pienryhmissä. Tutkimuksella saatiin vastaukset esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

Kansakoulujen aikaan opetusoppaissa ehdotettiin tiettyjen opetusmenetelmien käyttöä ja kehoitettiin opettajia mm. pitämään luokahuoneessa hiljaisia opetustunteja. Peruskouluun siirryttäessä opetusmenetelmien valinta jätettiin opettajan hartioille. Sosiaalisen oppimisen hurrimuksessa hiljaisten opetusmenetelmien käyttö unohtui. On totta, että koulun tehtävä on opettaa lapsia ryhmässä toimimiseen, toisten huomioimiseen, yhdessä tekemiseen ja esiintymiseen. On kuitenkin yhtälailla totta, että koulun tehtävä on opettaa lapsille ajattelutaitoja, keskittymistä ja pitkäjänteisyyttä. Uusimmassa, syksyllä 2016 voimaan astuvassa opetussuun-

nitelmassa ajattelu- ja oppimaan oppimisen taidot on nostettu yhdeksi laaja-alaisen osaamisen taitoalueeksi. Luovaa ja kriittistä ajattelua tai metakognitiivisia taitoja ei opita vain ryhmässä vaan oman pohdinnan ja itsetutkiskelun kautta.

Kaikki tutkimukseen vastanneet oppilaat kertoivat koulussa olevan ainakin joskus meluisaa ja melkein kaikki toivoivat kouluun lisää hiljaisia hetkiä. Tulosta tukee sekä tanskalainen (Bistrup 2001) että suomalainen (Sala & Rantala 2012) tutkimus, joissa molemmissa koulujen oppilaat ovat kertoneet melun häiritsevän koulupäivien aikana. Tutkimusten mukaan suomalaisten koululuokkien akustiset olosuhteet ovat huonot (Sala & Rantala 2012, 10 - 11). Näissä koululuokissa viettävät kuitenkin aikaansa päivittäin suuret oppilasryhmät pyrkien oppimaan uusia asioita. Opetusmenetelmät ovat yhä useammin sellaisia, joissa monet ihmiset puhuvat samassa tilassa yhtä aikaa. Ei siis ihme, että luokkahuoneiden äänitaso nousee korkeaksi koulupäivän aikana. Luokkahuoneiden akustiikkaa on varmasti syytä parantaa, mutta melun aiheuttaman stressin vähentämiseksi on syytä myös pohtia luokassa käytettäviä opetusmenetelmiä. Nykyisellään edes hiljaisiksi opetustuokioiksi ajatellut luokkahuonetoiminnot, kuten esimerkiksi tehtävien tekeminen, eivät ole aidosti hiljaisia hetkiä. Se näkyi tätäkin tutkielmaa varten tehdyissä luokkahuonehavainnoinneissa.

Hiljaisuusvaade koulussa liitetään usein työrauhakysymyksiin. Erätuuli ja Puurula (1990) kuvailevat työrauhaa oppilaiden näkökulmasta oleskelu-, opiskelu- ja oppimisrauhaksi. Tämän tutkimuksen taustakyselystä on huomattavissa, että useampi oppilas kaipaa kouluun ylipäättään hiljaisia hetkiä kuin erityisesti aikaa pohtia kuulemaansa. Myös haastatteluissa tuli ilmi, että hiljaisuutta kaivattiin koetilanteisiin, lukuhetkiin ja tehtävien teon ajaksi. Nämä kommentit kielivät mielestäni paremman työrauhan toiveesta ja nitoutuvat hyvin yhteen kyselystä selvinneen meluisuuden kokemuksen kanssa. Hiljaisuustoive vaikutti oppilaiden näkökulmasta toiveelta työrauhasta.

Tätä tutkielmaa varten toteutettujen hiljaisten opetustuokioiden aikana oppilaat näyttivät käyttäneen ison osa annetusta ajasta lukemiseen. He itse puolestaan kokivat ajatelleensa noiden tuokioiden aikana, liki jokainen oppilas kertoi käyttäneensä aikaansa ainakin jossain määrin ajatteluun. Mahdollisesti tämä koettu ajattelu oli sitä, mikä havainnoitaessa näytti toimettomuudelta. Hiljaisten opetusmenetelmien yhteydessä puhutaan usein rauhasta reflektoida. Esimerkiksi Caranfa (2004) mainitsee hiljaisten opetusmetodien hyödyksi mahdollisuuden ajatella. Oppimisessa ajattelulla taas on merkittävä osuus. Voidaan siis ajatella, että

jos hiljaisesta opetustuokiosta luokassa tulee jotain sellaista, mikä ulkopuolisen silmin näyttää rentoutumiselta tai toimettomuudelta, ei sitä kuitenkaan tarvitse säikähtää. Ensinnäkin näennäinen joutilaisuus on luovuuden ja luovan ajattelun lähde. Toisekseen tämän tutkimuksen tulokset näyttävät, että oppilaiden ajatukset pysyvät kohtuullisen hyvin opiskeltavassa asiassa, vaikka heille antaa luokassa vapaata, hiljaista opiskeluaikaa. Oppilaiden kirjoitelmista voidaan nähdä, että vain muutamissa tapauksissa oppilaat eivät ajatelleet koko opetustuokion aikana kouluasioita. Suurin osa oppilaista ajatteli joko vain tai osittain kouluasioita. Vaikka oppilas vain istuu näennäisen toimettomana, voi oppilaan pään sisällä tapahtua oppimista.

Haastatellessani oppilaita intervention jälkeen kysyin heiltä myös sitä, kokivatko he hiljaisuuden auttaneen oppimisessa. Tiesin, että kysymys on vaikea ja arvelin, ettei kukaan osaa vastata siihen. Yllätyksekseni kaksi luokan vilkkainta poikaa kertoivat hiljaisuuden auttaneen. He eivät suoraan liittäneet kokemustaan oppimiseen, mutta kertoivat sen auttaneen keskittymisessä, kun ei koko ajan tarvinnut sählätä. Vastaus tuntui erityisen hyvältä, kun oli seurannut heitä tunneilla ja havainnut, miten vaikeaa heidän oli toimia keskittyneesti luokan perusarjessa. Ehkä oppilaat siis kaipaavat hiljaisia hetkiä kouluun meluhaittojen karsimiseksi ja keskittymisen parantumiseksi auttamaan oppimisessa sitä kautta. Siitä kielivät myös muut tutkimukseen saadut vastaukset.

Äkillinen puhumisesta pidättäytymisen pakko voi tuntua rangaistukselta tai taakalta ja kääntyä tarkoitustaan vastaan. Tätä tutkielmaa varten toteutetun intervention hiljaisuutta oppilaat kuitenkin kuvasivat rauhoittavaksi, helpoksi ja normaaliksi. Tällaiset positiiviset tuntemukset nousivat esiin oppilaiden kokemuksissa myös Ikosen ja Ubanin (2014) tutkimuksessa, jossa lukiolaiset osallistuivat hiljaisiin opetustuokioihin. Toisaalta muutamat tämän tutkielman tekoon osallistuneet oppilaat kuvasivat hiljaisia opetustuokioita tylsiksi ja vaikeiksi. Sekin on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Sekä Ikonen ja Ubani (2014) että Allerby ja Elíðóttir (2003) havaitsivat tutkimuksissaan, että hiljaisuus voi tuntua oppilaasta turhalta, jollei hän saa kosketusta siihen.

Oppimisen ja meluhaittojen torjumisen lisäksi hiljaisuuden ja hiljaisten menetelmien arvo piilee kuuntelemisessa. Hiljaisuudessa voi kuunnella itseään tai muita. Kuuntelutaitojen hiominen ja toisille tilan antaminen ovat arvokkaita taitoja tässä meluisassa, egosentrisessä ja sosiaaliseen kanssakäymiseen painottuvassa maailmassa. Kuuntelutaito ei synny pelkästä hiljaisuudesta, vaan siihen tarvitaan myös kunnioitusta itseä ja muita kohtaan. Hiljaisuudesta

kannattaa pyrkiä tekemään normaalia, rutiininomaista. Toisen halua työ- tai ajattelurauhaan ei pidä kyseenalaistaa, eikä keskustelua tule pakottaa vain keskustelun vuoksi. Joskus odotus voidaan palkita ja keskustelu avartuu uusille urille hiljaisen pohdintatuokion jälkeen.

Jotta oppilaat pääsevät kosketuksiin hiljaisten työskentelytapojen kanssa, kannattaa niitä tutustuttaa luokalle pikkuhiljaa ja harjoitella samalla niiden käyttöä. Muutoin hiljaa oleminen voi olla vain sinänsä tärkeää, mutta ei koulun opetusvelvollisuuteen kuuluvaa rentoutumista, ilman syvempää oppimista. Alkuun hiljaisuutta voi annostella pieninä annoksina. Opettaja voi esimerkiksi pidentää vastausaikaa kysytyään kysymyksen luokalta ja antaa näin hiljaista pohdinta-aikaa. Hiljaisia opetusmenetelmiä voi harjoitella myös ääntä tai kuvaa sisältävien hiljaisten menetelmien kautta. Hiljaisen opetustuokion taustalle voi laittaa soimaan teeman sopivaa, rauhallista musiikkia, jolloin ylimääräinen juttelu voi korvaantua musiikin kuuntelulla. Opetettavan asian voi myös opettaa hyödyntäen kuvia puheen sijaan. Luokkatilaa kannattaa mahdollisuuksien mukaan pohtia niin, että siellä on tarvittaessa paikka, jonne voi vetäytyä hiljaiseen työskentelyyn. Oppilaisiin kertyvää energiaa voi poistaa esimerkiksi taukojumpan tai muun fyysisen harjoitteen avulla, ennen kuin se purkautuu metelöimisenä.

Tutkimuksessa selvinnyt oppilaiden toive lyhyestä hiljaisesta tuokiosta esimerkiksi kerran tai kahdesti viikossa voisi olla pieni rauhoittumisen ja ajattelun keidas kouluviikon keskellä. Oppilas voi käyttää hiljaisen hetken haluamallaan tavalla, pohtien juuri käsiteltyä asiaa tai tehden vaikka matematiikan rästitehtäviä. Hiljainen oman toiminnan tuokio mahdollistaa myös opettajalta kysymisen, jos jokin asia on jäänyt askarruttamaan tai ymmärtämättä aiemmillä tunneilla. Mutta ehkä sekään ei ole kovin haitallista, jos oppilas pohtii hiljaisen työhetken aikana välitunnilla sattunutta tapausta. Jos hiljainen tuokio on rutiini, oppivat oppilaat varmasti hyödyntämään sen kullekin sopivalla tavalla vaihdellen tekemistään tarpeensa mukaan.

Hiljaisuus pelkästään ei tarkoita sitä, että opetus ja opiskelu ovat laadukkaita, vaan hiljaisuutta ja hiljaisia opetustapoja pitää osata käyttää aivan kuten muitakin menetelmiä. On tärkeää myös huomioida hiljaisuuden laatu. Tärkeintä on positiivisen hiljaisuuden vaaliminen ja se on koko koulun tai koululuokan toimintatapakysymys. Koulun myönteisen ilmapiirin on tutkimuksissa havaittu auttaman oppimisessa, joten hiljaisuutta ei voi vaatia pakon tai uhkailun kautta. Alerbyn & Elíðóttirin (2003, 49) kuvailema sorretti hiljaisuus ei ole arvokasta, vaalittavaa hiljaisuutta.

Muutos lähtee asenteesta, ei hiljaisuudesta. Ehkä kansakoulusta tuttu termi hiljainen työskentely tuntuu nykypäivänä vieraalta ja pakottavalta. Hiljaiset työskentelytavat voi ajatella myös luovina työskentelytapoina tai ajattelevina työtapoina. Hiljaisuuden ei tarvitse olla rikumatonta, vaan sitä voi siivittää esimerkiksi musiikki tai videokuva. Tärkeää on arvostaa jokaisen oikeutta omaan ajatteluun ja antaa välineitä sen kehittämiseen. Koulupäivän voi rakentaa esimerkiksi niin, että aamupäivällä opiskeltaisiin opettaja- tai ryhmäjohtoisesti, iltapäivällä olisi esimerkiksi tunnin mahdollisuus rauhallisempaan työskentelyyn, omaan pohdintaan ja oman rytmin noudattamiseen. Luokkatilan täytyy toki olla soveltuva siihen. Hedelemällistä tämä voisi olla myös kahden opettajan yhdessä toteuttamana, jolloin iltapäivän omaan työskentelyyn olisi käytössä kaksi luokkatilaa, joista toisessa voisi sallia rauhallista puhetta ja toinen olisi puheesta vapaa. Kansakoulusta voi hyvin tuoda nykykouluunkin ajatuksen siitä, ettei opettajan tule selittää enempää, kuin mitä on tarpeen. Oppilaan voi antaa itse opiskella ja päätellä itse loput, toki antaen lapselle ikätasoonsa nähden riittävästi välineistöä. Kansakoulussa rohkaistiin opettajia johdattamaan oppilaat älylliseen voimisteluun. Vuoden kuluttua voimaan astuvan uuden opetussuunnitelman vaatiman ajattelutaitojen kehittämisen voi ajatella tarkoittavan samaa. Ajattelutaitoja voi auttaa hiljaisilla opetuskäytännöillä, antamalla ajattelulle tilaa ja aikaa. Myös opettajan kysymyksenasettelulla on tärkeä rooli. Jos halutaan syvempää ja laajempaa ajattelua, on uskallettava kysyä syvempiä ja laajempia kysymyksiä, joihin ei voi vastata ensimmäisellä mieleen tulevalla vastauksella. Opettajan rooli voi pikemminkin olla ajatuksia herättävä ja keskusteleva, kuin vastauksia ja ajatuksia kysymyksillä johdatteleva.

Tutkielmaa varten toteutetut hiljaiset opetustuokioidet toki vaativat hiomista toteutustapansa osalta, jotta niistä hyödytään paremmin. Uutta, poikkeavaa menetelmää tulee pohjustaa hyvin ja lähteä liikkeelle pienin muutoksin luokkahuonekulttuurissa. Tärkeää on myös ryhmän yhtenäisyys, jotta jokaisella on turvallinen olo tuottaa omaa ajattelua. Tämän tutkielman pohjalta voi ajatella, että hiljaisista tuokioidista kouluviikon keskellä on hyötyä oppilaille. Harjoitteluvaiheessa hiljaiset tuokioidet toimivat rauhoittumisen ja hiljaisuuden tarjoajina, mutta käytänteen vahvistuessa rutiiniksi ja oppilaiden ajattelutaitojen kehittyessä hiljaisissa tuokioidissa piilee mahdollisuus kasvaa oppimisen lähteiksi. On myös mahdollista, että hiljaisten tuokioiden käyttö opetusvälineenä rauhoittaa luokan työskentelyä muilla oppitunneilla.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja luotettavuuden tärkein kriteeri. Luotettavuuden arviointi koskee näin koko tutkimusprosessia. Eskola ja Suoranta (2005, 211 - 212) mainitsevat luotettavuuden kriteereiksi uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistettavuuden. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, onko tutkija tarkistanut vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Vaikka tutkimuksen tulkintoja ei ole tämän tutkielman osalta tarkistutettu tutkimukseen osallistuneilta oppilailta, voi tutkijan tulkintojen uskoa olevan oikeita. Oppilaiden tuottama kirjoitelma-aineisto oli pääosin yksiselitteistä ja epäselvyydet on kerrottu tutkimustuloksissa. Haastatelluja tehdessä pyysin tarkennuksia epäselviin vastauksiin.

Siirrettävyyden osalta on nähtävä tutkimuksen luonteen, tapaustutkimuksen tuomat rajoitteet. Tutkimuksen otos ei ole edustava otos suomalaisista peruskoululaisista. Aihepiiriä on kuitenkin tutkittu tässä tutkielmassa usealla välineellä, joten uskon saaneeni monipuolisen kuvan oppilaiden kokemuksista tutkitusta hiljaisesta työskentelytavasta. Näin ollen uskon tulosten olevan siirrettävissä ainakin jossain määrin muihinkin saman ikäisistä oppilaista koostuvaan koululuokkaan. Varmuuden käsitteellä Eskola ja Suoranta (2005, 212) tarkoittavat sitä, että tutkimuksessa on otettava huomioon tutkijan ennakko-oletukset. Tämän tutkielman aineisto on kerätty avoimin mielin. Havainnoiteja tehdessä on merkitty muistiin kaikki luokassa havaittu toiminta ottaen kuitenkin huomioon havainnointikyvyn inhimilliset rajoitteet. Haastattelu- ja kirjoitelma-aineisto ovat oppilaslähtöisiä, joita on tutkimusta tehdessä käsitelty tasapuolisesti ja kaikki huomioiden. Minulla tutkijana ei ollut ennakkoajatuksia siitä, miten oppilaat reagoivat hiljaisiin opetustuokioihin, vaan halusin saada siitä tietoa oppilailta itseltään.

Vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tässä tutkielmassa tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2005, 212). Tutkielmaa tehdessäni en juurikaan löytänyt vastaavia tutkimuksia aiheesta. Ikosen ja Ubanin (2014) lukiolaisilla tehdyssä tutkimuksessa voidaan kuitenkin nähdä samankaltaisia tuloksia oppilaiden kokemuksista hiljaisuudesta. Vahvistettavuutta tässä tutkielmassa tukee useiden tutkimusaineistojen käyttö. Aineistotriangulaation avulla pyrittiin saamaan tarkempi kuva ilmiöstä tarkastellen sitä useiden aineistojen kautta.

Tutkielman haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina. Eskola ja Suoranta (2005, 95) luettelevat ryhmähaastattelun eduksi sen, että haasteltavat henkilöt voivat innostaa toinen toisiaan puhumaan aiheesta. Koin näin käyneen näissä tekemissäni haastatteluissa. Ryhmähaastattelu valikoituikin menetelmäksi juuri sen oletuksen takia, että yksilöhaastattelussa alakoululainen ei ehkä osaa tai uskalla kertoa kaikkea. Ryhmähaastattelussa haastateltavat saavat tukea toisiltaan. Haastatteluryhmät oli muodostettu siten, että ne perustuivat luokan sisäisiin kaveriporukoihin. Tämä oli haastattelussa etu ja mahdollinen haitta. Eduksi voi laskea sen, että kaikki osallistuivat haastatteluihin rohkeasti. Ryhmissä oli kuitenkin havaittavissa suurta saman mielisyyttä ryhmän jäsenten välillä. Pohdittavaksi jää, johtuiko saman mielisyydestä siitä, että ryhmän jäsenet olivat aidosti samaa mieltä vai yhtyivätkö ryhmäpaineessa ensimmäiseen lausuttuun mielipiteeseen. Toisaalta haastatteluissa saatiin myös eriäviä mielipiteitä ryhmien sisällä.

Tutkielman henkilökohtaisiin osuusiin, oppilaan ajatuksista kertovat kirjoitelmat tuotettiin nimimerkeillä siten, ettei niitä voi yhdistää oppilaisiin. Tällä järjestelyllä pyrittiin siihen, että kirjoitelmissa kerrottaisiin toiminnasta mahdollisimman rehellisesti, vaikkei oppilas olisikaan käyttänyt aikaansa kouluasioiden pohdintaan. Jokaisen kirjoitelman yhteydessä oppilaille myös korostettiin, ettei tämä tutkimusta varten tuotettu kirjoitelma vaikuttanut itse oppiaineen arviointiin. Uskon, että näillä järjestelyillä saatiin tutkimukseen totuudenmukaisia kirjoitelmia.

Luotettavuuden kannalta tapaustutkimuksen kohdalla on tärkeää tehdä näkyväksi tutkimusprosessi, jotta tutkimuksen lukija saa selville, miten tutkimuksen johtopäätöksiin on päädytty (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 191). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia mahdollisimman tarkasti ja läpinäkyvästi koko prosessin ajan aineistonkeruusta tutkimustuloksiin saakka.

8.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Koululuokkien työrauhaongelmat ja meluhaitat ovat ilmeisiä. Tästä johtuen erilaisten hyljättyjen työtapojen käytön soisi leviävän käyttöön laajemminkin. Jatkotutkimuksen näkökul-

masta olisi kiinnostavaa tutkia hiljaisia työskentelytapoja käyttäviä luokkia tarkastellen luokan melutasoa pitkällä aikavälillä. Rauhoittaisiko säännöllinen hiljaisten työskentelytapojen käyttö luokkaa vähentäen luokan melutasoa myös muiden opetusmenetelmien aikana?

Hiljaisuuden merkitys reflektiolle on suuri, joten jatkotutkimusta hiljaisten opetusmenetelmien käytöstä voisi tehdä myös oppimisen, itsetuntemuksen ja metakognitiivisten taitojen kehittymisen näkökulmasta. Tämäkin edellyttäisi laajamittaista ja monipuolista hiljaisten työskentelytapojen käyttöä luokassa, sekä pitkäaikaista oppilaiden seuraamista, jotta eri opetusmenetelmien vaikutukset nousisivat näkyviin.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011 Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Alerby, E. & Elíðóttir, J. 2003. The Sounds of Silence: some remarks on the value of silence in the process of reflecting in relation to teaching and learning. *Reflective Practice*, Vol. 4, No. 1.
- Ampuja, O. 2008. Oikeus hiljaisuuteen. Helsinki: WSOY.
- Bistrup M.L. 2001. Settings of noise. Teoksessa Bistrup M.L. (toim.) Health effects of noise on children and perception of the risk of noise. Tanska: National Institution of Public Health.
- Bistrup M. L. & Keiding L. 2001. Definitions of noise. Teoksessa Bistrup M.L. (toim.) Health effects of noise on children and perception of the risk of noise. Tanska: National Institution of Public Health.
- Caranfa, A. 2004. Silence as the foundation of learning. *Educational Theory*, Vol. 54, No 2.
- De Corte, E. 1990. Towards powerful learning environments for the acquisition of problem solving skills. *European Journal of Education*, Vol. 5, No. 1
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fleetham, M. 2004. How to create and develop a thinking classroom. Iso-Britannia: LDA.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY Kurssikirjat.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen-Guzejev, M., Jauhiainen, T., Sala, E., Ström, U. & Vuorinen, H.S. 2012. Melulla on monia vaikutuksia terveyteen. Suomen lääkirilehti, Vol. 67, No. 36.
- Helamaa, O. 2008. ”Naiset nipottaa ja miehet huutaa”. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen, E. & Ubani, M. 2014. Spiritual sensitivity in classroom: a teaching experiment in Finnish upper secondary religious education. *International Journal of Children's Spirituality*, Vol. 19, No. 2.
- Kansakoulun opetuskomitean mietintö I. 1946. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160.
- Kari, J. 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Keene, E.O. 2014. All the Time They Need. *Educational Leadership*, Vol. 72, No. 3.
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Helsinki: Otava.
- Lahdes, E. 1966. Kansakoulu 1866 - 1966. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitakari, A.V. 1927. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmat. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino Oy.

- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Myllylä, J. 2007. Hiljaisuuden kokemusten merkitys arjen muutossaasteissa. *Kuntoutus*, Vol. 30, No. 3.
- Norlander, T., Moås, L. & Archer, T. 2005. Noise and Stress in Primary and Secondary School Children: Noise Reduction and Increased Concentration Ability Through a Short but Regular Exercise and Relaxation Program. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 16, No. 1.
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Nöjd, O. 1968. Peruskoulua kohti. Tapiola: Oy Weilin + Göös Ab:n kirjapaino.
- Ollin, R. 2008. Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 38, No. 2.
- Passchier-Vermeer, W., Hygge, S. & Bistrup, M.L. 2001. Effects of noise. Teoksessa Bistrup M.L. (toim.) Health effects of noise on children and perception of the risk of noise. Tanska: National Institution of Public Health.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1970. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1970. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sala, E. 2005. Melun vaikutus lapsiin. *Ympäristö ja Terveys-lehti*, Vol. 36, No. 2-3.
- Sala, E. & Rantala L.M. 2012. Opetustilojen akustiikka ja ääniergonomia - tutkimuksesta toteutukseen. Turku: Varsinais-Suomen Sairaanhoidopiiri.
- Salervo, A & Kärävä A. 1959. Opettaja työssään – ohjeita nuorille maalaiskansakoulun opettajille. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino Oy.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saunders, L. 2012. Silences and silence in “creativity”. *London Review of Education*, Vol. 10, No. 2.
- Thornton, S. 2002. *Growing Minds. An Introduction to Cognitive Development*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viljonen, T. 1949. *Käytännöllinen opetustaito*. Jyväskylä: K. J. Gummerrus Oy.
- Zembylas, M. & Michaelides, P. 2004. The Sound of Silence in pedagogy. *Educational Theory*, Vol. 54, No 2.

HAVAINNOINTI

Opettaja: _____ Päiväys ja kello:

Oppiaine ja aihe:

Käytetyt opetusmenetelmät ja niihin käytetty aika:

Opetusmenetelmä	Aika

Oppilaiden toiminta hiljaisen työskentelytavan aikana:

Toiminta:	Kyllä	Muita havaintoja (esim. kesto, kuinka moni...)
Tehtävien teko		
Juttelu		
Kirjoittaminen		
Lukeminen		
Toimettomuus		
Vaikeus tehdä annettua tehtävää		
Tehtävien tarkistus		
Sijaistoiminnot		
Muu, mikä		

Nimi: _____

1. Onko koulussa mielestäsi meluisaa? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

Ei koskaan Joskus Usein Aina

2. Kaipaisitko koulupäiviin hiljaisia hetkiä? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

En koskaan Joskus Usein Aina

3. Onko koulussa aikaa ajatella ja pohtia kuulemaansa? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

Ei koskaan Joskus Usein Aina

4. Kaipaisitko koulupäivään hetkiä, jolloin on aikaa pysähtyä pohtimaan oppimaansa? Ympyröi sopiva vaihtoehto.

En koskaan Joskus Usein Aina

5. Millaisista työskentelytavoista pidät? Ympyröi sopiva vaihtoehto. Voit valita useita vaihtoehtoja.

- | | | |
|---------------------|---------------------|-------------------------|
| 1. Parityöskentely | 2. Ryhmätyöskentely | 3. Tehtävien teko yksin |
| 4. Opetuskeskustelu | 5. Pelit ja leikit | 6. Tietokoneen käyttö |

Muu, mikä:

6. Mikä auttaa sinua oppimaan? Ympyröi sopiva vaihtoehto. Voit valita useita vaihtoehtoja.

- | | |
|--|---|
| 1. Saan pohtia asioita rauhassa itsekseni. | 2. Saan keskustella asiasta kaverin kanssa. |
| 3. Saan lukea aiheesta kirjasta. | 4. Opettaja kertoo asian minulle. |
| 5. Saan kokeilla asioita testein ja pelein.
kanssa. | 6. Saan keskustella asiasta jonkun aikuisen kanssa. |

Muu, mikä:

Ryhmähaastattelun kysymysrunko

HILJAISET HETKET

AJAN KÄYTTÖ

- Mihin käytit aikaasi hiljaisten hetkien aikana? (ajattelu, kirjoittaminen, lukeminen)
- Käytitkö lähinnä aikaa opiskeltavan asian pohtimiseen vai jonkin muun miettimiseen?
- Mitä haluaisit tehdä hiljaisena hetkenä?
- Oliko helppo keksiä, mitä haluaa tehdä?
- Oliko hiljaiseen työskentelyyn helppoa vai vaikeaa ryhtyä?
-

TUNTUMA

- Miltä hiljaa oleminen tuntui?
- Haluaisitko sellaisia hetkiä vastaisuudessakin? Miksi?
- Antoiko lepohetken vai turhauttiko vai opitko jotain sinä aikana?
- Millaisissa hetkissä olisi mukava olla hiljaa?

MUUT LUOKASSA

- Häiritsikö muiden toiminta?

OPPIMISTAVAT

- Auttoiko hiljaisuus oppimista?
- Mitä jos koko asia opiskeltaisiin niin, että itse otettaisiin asioista selvää?
- Kaipaanko kouluun hetkiä, jolloin voi pohtia kuulemaansa tai lukemaansa?
- Onko koulussa aikaa ajatella oppimaansa
- Tuleeko koulussa opittu joskus kotioloissa mieleen yhtäkkiä? Pohditko oppimaasi kotona?

OPETUKSESSA KÄYTETTYJEN INTERNET-VIDEOIDEN WWW-OSOITTEET

1. Suomen Lähetysseura: Extreme-matkoja jo 150 vuotta.

<https://www.youtube.com/watch?v=6vMqpltyZi8>

Esitettiin luokalle 11.3.2014

2. Euroopan parlamentti: M niin kuin muovi.

<http://www.europarl.europa.eu/mediacentre/players/player.aspx?id=1b99419a-e33c-4767-bd78-a108010ae23a>

Esitettiin luokalle 19.3.2015

3. Yleisradio: Kestävä kehitys: reduce, reuse, recycle

<http://oppiminen.yle.fi/yhteinen-ymparisto/mita-on-kestava-kehitys>

Esitettiin luokalle 26.3.2015

4. Hackman: Kierrätys

<http://www.youtube.com/watch?v=JtIaE5O6Eok>

Esitettiin luokalle 27.3.2015