

"Se vähän riippuu oppilaistakin"

Tapaustutkimus koetusta työrauhasta kyläkoulussa

Pro gradu -tutkielma

Milka Lukka

Kasvatustiede

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Se vähän riippuu oppilaistakin” Tapaustutkimus koetusta työrauhasta kyläkoulussa

Tekijä: Milka Lukka

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Licensiaatintyö

Sivumäärä: 61 + 1 liite

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää lappilaisen kyläkoulun henkilökunnan kokemuksia työrauhasta. Tutkimukseni aineisto koostuu koulun henkilökunnan eli kolmen opettajan ja koulunkäynninohjaajan haastattelusta. Aineiston analysointi tapahtui laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Työrauha on subjektiivinen käsite, jonka vuoksi jokainen haastateltava määritteli haastattelun aluksi työrauhan. Tutkimushenkilöidenkin käsitys työrauhasta on muuttunut työvuosien aikana sallivampaan suuntaan. Tutkimustulosten mukaan työrauha on edellytys oppimiselle ja tehokkaimpia keinoja sen turvaamiseksi ovat ennaltaehkäisevät ja ylläpitävät keinot. Haastateltavien mukaan vastuu työrauhan ylläpitämisestä kuuluu opettajalle, mutta oppilaita tulee myös antaa vastuuta. Tutkimuksen kohteena olevassa koulussa työrauhan ylläpitäminen kuuluu koko koulun henkilökunnalle.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että työrauha on ilmiö, joka on yhä edelleen ajankohtainen tutkimuskohde. Työrauha koskettaa kaikkia luokanopettajia. Jokainen opettaja joutuu työelämässä pohtimaan työrauhaan liittyviä kysymyksiä. Työrauhan ylläpitäminen on oppimisen edellytys. Luokassa, jossa ei ole työrauhaa, ei ole myöskään oppimista.

Asiasanat: tapaustutkimus, työrauha, työrauhahäiriö, kyläkoulu

Muita tietoja: -

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO..... | 4 |
| 2 TYÖRAUHA | 6 |
| 2.1 Työrauhan määritelmä | 6 |
| 2.2 Työrauhahäiriön määritelmä | 9 |
| 2.3 Keinoja työrauhan edistämiseksi | 11 |
| 2.4 Työrauhan vaikutus opettajaan ja oppilaisiin | 16 |
| 3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET | 19 |
| 4 TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 21 |
| 5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS..... | 22 |
| 5.1 Laadullinen tapaustutkimus | 22 |
| 5.2 Tutkimushenkilöt..... | 24 |
| 5.3 Tutkimusaineiston hankinta | 24 |
| 5.4 Laadullinen sisällönanalyysi..... | 27 |
| 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 28 |
| 6 TUTKIMUSTULOKSET | 32 |
| 6.1 Työrauhan ja työrauhahäiriön määrittelyä..... | 32 |
| 6.2 Toimintatavat työrauhan estyessä | 36 |
| 6.3 Työrauhaa edistävät tekijät..... | 39 |
| 7 POHDINTA..... | 43 |
| 7.1 Tulosten yhteenveto..... | 43 |
| 7.2 Tulosten tarkastelua | 44 |
| 7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet | 48 |
| LÄHTEET | 51 |
| LIITTEET | 62 |

1 JOHDANTO

Aloitin tutkimusaiheeni miettimisen, kun mediassa uutisoitiin räikeästi lahtelaisen opettajan ylilyönnistä kahdeksannen luokan oppitunnilla. Tilanteesta levisi video, joka sai ihmiset kauhistelemaan sekä opettajan että oppilaiden toimintaa. (Koivisto 2016.) Uutisten näkeminen sai minut miettimään nykykoulujen työrauhaa ja opettajien keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Koramo ja Ristola (2014, 5) toteavat tutkimuksessaan, että heidän luokanhallinta- ja työrauhataitonsa eivät ole juurikaan vahvistuneet opintojen aikana. Koen omalla kohdallani samalla tavalla. Ymmärrän kuitenkin, että työrauhaa on haastavaa vahvistaa opintojen aikana ilmiön subjektiivisuuden vuoksi. Jokainen opettaja luo oman tapansa hallita luokkaa lakien, asetusten, opetussuunnitelman, työyhteisön, koulun toimintamallien ja kodin ja koulun välisen yhteistyön puitteissa (Laine & Lehmus 2006, 71).

Jokisen, Taajamon & Välijärven (2014, 37) mukaan työelämään siirtyminen opintojen jälkeen on lähes poikkeuksetta haasteellista, mutta opettajille siirtymä on vielä tavallista haasteellisempi. Opintojen aikana opiskelija muodostaa kuvan opettajan työstä, roolista ja tehtävästä. Jos opintojen aikana muodostunut kuva ei vastaa todellisuutta, ammatti-identiteetti saattaa joutua koetukselle. (Salovaara & Honkonen 2013, 26.) Opettajuus nähdään monesti ammattina, joka siirtyy ”verenperintönä” sukupolvelta toiselle. Tällaisessa tilanteessa opettajaidentiteettiä rakennetaan vanhempien mallin avulla jo pienestä pitäen. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 19.)

Tulevaisuudessa oppimisen ohjaaminen, oppilaiden motivointi, ryhmänhallinta ja pedagogiset taidot ovat yhä suuremmassa roolissa. Opettajan tulee hallita entistä paremmin vuorovaikutustaitoja, sillä oppilaiden kohtaaminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö ja opettajien keskinäinen yhteistyö lisääntyvät tulevaisuudessa entisestään. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 42.) Opettajan rooliin siirtyminen tarkoittaa täyttä juridista ja pedagogista vastuuta. Tulevaisuudessa tähän on

todennäköisesti tulossa muutos, sillä perehdyttämistä ollaan uudistumassa. Vielä tällä hetkellä perehdyttämistä kehitetään vain muutamissa oppilaitoksissa ja suurin osa opettajista joutuu aloittamaan työuransa ilman tarvitsemaansa tukea. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37, 40.)

Työrauhaa on tutkittu paljon, mikä aiheutti oman haasteensa aiheen rajaamiselle. Työrauha tutkimuskohteena on kuitenkin tärkeä, sillä sen avulla voidaan saada toimiva luokka, jossa oppiminen on mahdollista. Päädyin lopulta lähestymään aihetta tapaustutkimuksen kautta. Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää, miten kyläkoulun henkilökunta kokee työrauhan. Työrauha ja työrauhahäiriö ovatkin tutkimukseni kaksi keskeisintä käsitettä. Tutkimuksen avulla pyrin tuomaan Lapin alueen pienen koulun ääntä kuuluviin. Lapin yliopistossa opiskelleena pienet kyläkoulut, joita on paljon Lapin alueella, ovat sydäntäni lähellä.

2 TYÖRAUHA

2.1 Työrauhan määritelmä

Perusopetuslain (628/1998, 2 §) mukaan opetuksen ensisijainen tavoite on edistää oppilaiden kasvua ihmisenä ja yhteiskunnan vastuullisena jäsenenä. Oppilaille tulee lisäksi opettaa elämässä hyödyllisiä tietoja ja taitoja. Perusopetuslain (628/1998, 29 §) mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Laissa veloitetaan opetuksen järjestäjää sopimaan järjestysmääräyksistä, joiden tarkoituksena on myötävaikuttaa kouluyhteisön turvallisuuteen ja viihtyisyyteen. (Perusopetuslaki 628/1998, 2 §, 29 §.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on määritelty, että opetuksen tulee mahdollistaa työrauha ja esteetön opiskelu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36).

Laineen ja Lehmuksen (2006) tutkimuksessa opettajat määrittelevät luokanhallinnan työrauhan säilyttämiseksi ja hyvän luokkailmapiirin luomiseksi. Luokanhallintatilanteita ohjaa lait, asetukset, opetussuunnitelma, työyhteisö, koulun toimintamallit sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Jokainen opettaja luo oman tapansa hallita luokkaa näiden puitteiden rajoissa. (Laine & Lehmus 2006, 71.) Launonen (2011) jakaa luokanhallintakeinot kolmeen luokanhallintatoimintoon: ennakoivat, didaktiset ja reaktiiviset toiminnot. Ennakoivilla toiminnoilla tarkoitetaan esimerkiksi lukuvuoden aloitusta ja uuden oppilasryhmän vastaanottamista. Didaktisiin toimintoihin kuuluu esimerkiksi oppituntien aloitukset ja lopetukset. Reaktiiviset toiminnot tarkoittavat opettajien keinoja pitää yllä opiskeluaktiivisuutta ja reagoida häiritseviin tilanteisiin. Luokanhallintatoiminnot muodostavat kokonaisuuden, jonka avulla luokan kasvatuksellisia ja opetuksellisia tavoitteita pyritään saavuttamaan. (Launonen 2011, 101–102.)

Luokanhallinnalla tarkoitetaan tapoja, joilla opettaja järjestää luokkansa mahdollisimman yhteisölliseksi ja sitoutuneeksi. Häiritsevä käytös pyritään saamaan mahdollisimman vähäiseksi. (Arends 1997, 285.) Luokanhallintaan liittyy oppilaiden ja luokan organisointi sekä koordinointi, jotka mahdollistavat opetuksen luokassa. Opetuksella tarkoitetaan jonkin asian tai taidon opettamista. (Johnson & Bany 1970, 10.) Luokanhallinta voidaan määritellä prosessiksi, jonka avulla oppilasta autetaan saavuttamaan omia sekä opetuksellisia tavoitteita. Luokanhallintaa ei kuitenkaan usein ymmärretä näin, vaan helposti ajatellaan sen olevan järjestyksen ylläpitämistä, kontrollin säilyttämistä tai rangaistuksia. (Johnson & Bany 1970, 9.) Luokanhallinnassa on mahdollista keskittyä käytökseen, jota haluaa nähdä tai olla näkemättä. Opettaja voi lisätä toivottua käytöstä palkitsemalla hyvää käytöstä tai puuttua epäsuotuisaan käytökseen korjaamalla käytöstä. Useat opettajat käyttävät luokassaan molempia menetelmiä. (Bull & Solity 1987, 20–21.)

Hirsjärven (1990) mukaan työrauhalla tarkoitetaan koululuokassa vallitsevaa häiriintymättömyyden tilaa, jonka ylläpitäminen velvoittaa kaikkia kouluyhteisön jäseniä toimimaan kurinalaisesti. Työrauha on subjektiivista, relatiivista ja muuttuva. Se pitää yhteisön sopimia sääntöjä arvossa sekä ottaa huomioon opetustilanteet, opetusaineet, oppilaiden ikäasteen, yhteisön jäsenten persoonallisuuden sekä ympäröivän yhteisön vaikutteet. (Hirsjärvi 1990, 196.) Työrauha on paljon muutakin kuin häiriöihin puuttumista tai hiljaisuutta. Työrauhan tarkoituksena on mahdollistaa koulunkäynnin tavoitteellisuus sekä turvata oppilaiden opiskelurauha. (Saloviita 2007, 19–21.)

Työrauhaan liittyvä tutkimus tuo esille, että käsitteenä työrauha on subjektiivinen, relatiivinen ja muuttuva. Opettajan ja oppilaiden määritelmät työrauhasta eivät välttämättä kohtaa, sillä heidän asemansa luokassa poikkeavat toisistaan. Opettajalle keskeistä on opettamis- tai työskentelyrauha, kun taas oppilaalle tärkeää on oppimis- tai oleskelurauha. (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9.) Opettajalle opettamis- ja työskentelyrauhan lisäksi tärkeää on luokan järjestys ja oppilaiden toimiminen ohjeiden mukaan (Wolff, van den Bogert, Jarodzka & Boshuizen 2015, 70). Oppilaiden keskeiset näkemyksetkin

voivat poiketa toisistaan, sillä työrauhan määrittelyyn vaikuttaa henkilön persoonallisuus sekä näkemykset kasvatukseen ja opetukseen liittyen (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9).

Työrauha on suhteellinen käsite, sillä ihmiset kokevat työrauhahäiriöksi eri asioita. Työrauha voidaan määritellä oppilaan perspektiivistä oppimisrauhaksi, joka ylettyy kouluun, koulumatkoille ja tehtävien tekemiseen. Opettajan näkökulmasta työrauha toteutuu silloin, kun opettamisrauha säilyy. Työrauha rikkoutuu, jos opettaja joutuu keskittämään huomionsa opetuksen ulkopuolisiin asioihin. Oppilaan ja opettajan työrauhan yhteisenä nimittäjän voidaan käyttää työskentelyrauhaa. (Erätuuli & Puurula 1990, 2.) Turvallisessa luokassa työrauha ei tarkoita pelkästään hiljaisuuden vaatimista. Siihen kuuluu myös positiivista vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Oppilaiden taustat ja elämäntilanne yhdessä elinympäristön ja tunteiden kanssa vaikuttavat työrauhaan joko myönteisesti tai kielteisesti. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.)

Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002) mukaan opettajat kokevat työrauhan osaksi luokkahuoneen toimintoja eli opettajalla tulee olla rauha opettaa ja oppilailta oppia. Työrauhan onnistuessa sekä opettaja että oppilaat tekevät töitä sen eteen. (Lindqvist & Niemenlehto 2002, 100–102.) Työrauha on edellytys oppilaiden oppimiselle ja edesauttaa opettajan työhyvinvointia. (Koramo & Ristola 2014, 73.) Niittumäen ja Riihimäen (2006) tutkimuksessa tutkimushenkilöt määrittelivät työrauhan tilanteeksi, jossa oppiminen mahdollistuu ilman häiriöitä, melutaso ei ylitä puheääntä ja kaikki keskittyvät opetettavana olevaan asiaan. (Niittumäki & Riihimäki 2006, 44–45.)

Hokkasen (2002) tutkimuksen mukaan työrauhassa on sekä opettajan että oppilaan näkökulmasta kaksi puolta, jotka ovat sisäinen ja ulkoinen puoli. Opettajan mukaan työrauha on suhteellinen ja tilanteen mukaan muuttuva käsite, minkä vuoksi työrauhaa määritteleviä ulkoisia merkkejä on vaikea antaa. Työrauha saattaa tarkoittaa erilaista toimintaa muun muassa opettajasta, oppilaista tai opetettavasta aineesta johtuen. (Hokkanen 2002, 57–59.)

Noviisiluokanopettajilla on eniten haasteita työrauhan käsitteen määrittelyssä, sillä siihen liittyy subjektiivista ja kontekstisidonnaista toimintaa. (Hoffrén 2015, 39–40.) Opettajat kokevat ensimmäisten työvuosien aikana eniten epävarmuutta luokanhallinnan ja kurin pitämisen suhteen. Ensimmäisen luokan hallitseminen on opettajista usein haastavaa. (Arends 1997, 36; Johnson & Bany 1970, 13.) Työuran alussa työmuisti rasittuu luokkaympäristön havainnoinnista, jolloin oppilaiden toiminnan seuraaminen ei onnistu täydellä intensiteetillä. Kokenut opettaja pystyy priorisoimaan asioita ja ennakoimaan toimintaansa luokassa. (Saloviita 2007, 33; Wolff, van den Bogert, Jarodzka & Boshuizen 2015, 69.) Vastavalmistuneet opettajat kiinnittävät luokassa enemmän huomioita rangaistuksiin ja oppilaiden käytökseen pedagogisten valintojen sijaan (Wolff, van den Bogert, Jarodzka & Boshuizen 2015, 82).

Työrauha on mahdollista saavuttaa turvallisessa ja kotoisassa ympäristössä, jossa tapahtuu oppimista, opettamista ja kasvamista. (Sigfrids 2009, 93.) Oppilas kehittyy vilpittömässä vuorovaikutuksessa. Kasvatuksellinen ohjaus ja auktoriteetti on kuitenkin oikeutettua. (Puolimatka 2010, 97, 248.) Luokkahuoneessa on aina läsnä valta. Jos opettaja ei käytä valtaa, joku oppilas tai oppilasryhmä ottaa vallan itselleen. Joku johtaa aina oppilasryhmän toimintoja. (Salo 2009, 115.) Auktoriteetin muodostaminen kuuluu opetustyön perusteisiin. Jokaisen opettajan on luotava omaan luokkaan auktoriteetti, sitä ei kukaan voi toisen puolesta tehdä. Auktoriteetti ja työrauha ovatkin henkilökohtaisia asioita. Saloviidan (2009) mukaan työrauhaongelmat kouluissa liittyvät pääasiassa oppituntien pitoon ja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen. (Saloviita 2009, 73.)

2.2 Työrauhahäiriön määritelmä

Koulu edellyttää oppilailta paljon. Oppilaiden tulee kontrolloida käytöstään, toimia sääntöjen mukaisesti, olla tarkkaavaisia sekä ottaa muut huomioon. Jos oppilas ei pysty noudattamaan sääntöjä, lasketaan hänen käyttäytymisensä

häiriökäyttäytymiseksi. (Sigfrids 2009, 92.) Opettajien tavallinen huoli koulutyössä liittyy työrauhaongelmiin. Levottomuus luokassa on haitaksi myös oppilaille, sillä se hankaloittaa opetusta ja oppimista. Työrauhaongelmien taustalla on koulun virallisten tavoitteiden ja lasten vapaan itseilmaisun ristiriita. (Saloviita 2007, 9–10.) Ahon (1982, 59) mukaan oppilaan heikko minäkuva on tärkein selittäjä häiriökäyttäytymiselle. Työrauhan uupuminen kuluttaa aikaa oppitunneilla ja lisää rauhattomuutta kouluuyhteisössä (Sigfrids 2009, 94).

Saloviidan (2014, 25) mukaan työrauhaongelmia ovat asiat, jotka vaikeuttavat opiskelua tai oppilaan itsehallinnan estämistä. Hokkanen (2002) määrittelee työrauhahäiriöt toiminnoiksi, jotka estävät tunnille asetettujen tavoitteiden saavuttamisen joko oppilaan omalla tai muiden kohdalla. Olennaista työrauhahäiriöistä puhuttaessa on toiminnan määrä ja toistuvuus. Työrauhahäiriö voi olla melko pienikin asia, mutta työrauhaongelmasta puhuttaessa ongelman tulee olla vakavampi ja pitkäkestoisempi. (Hokkanen 2002, 61.) Työrauhahäiriö rikkoo työrauhan ja katkaisee koulutyön. Työrauhahäiriön määrittelemisen koetaan haastavaksi käsitteen subjektiivisuuden ja tilannesidonnaisuuden vuoksi. (Hoffrén 2015, 46–47.) Työrauhaongelmia syntyy tilanteissa, joissa oppimistavoitteisiin pääseminen vaikeutuu tai estyy. (Niittumäki & Riihimäki 2006, 44–45.) Työrauhahäiriöt kuormittavat opettajia ja aiheuttavat riittämättömyyden ja alemmuuden tunteita (Koramo & Ristola 2014, 73).

Erätuulen ja Puurulan (1990, 1992) mukaan opettajilla ja oppilailta on hyvin eriävät käsitykset työrauhahäiriöiden syistä. Opettajien mukaan kotien riittämätön kasvatustyö on merkittävin syy työrauhahäiriöihin, ja opetuksesta johtuvat syyt puolestaan aiheuttavat vähiten työrauhahäiriöitä. Oppilaiden mukaan työrauhahäiriöt johtuvat pääasiassa opettajan persoonasta ja käytöksestä. (Erätuuli & Puurula 1990, 34; Erätuuli & Puurula 1992, 21.) Ahon (1976, 17) tutkimuksen mukaan verbaliset häiriöt, kuten luvatta puhuminen ja huutelu, ovat tavallisimpia työrauhahäiriöitä yhdessä motorisen levottomuuden ja huolimattoman työskentelyn kanssa.

Työrauhahäiriöt voidaan jakaa kolmeen ryhmään vakavuuden mukaan. Ensimmäisenä on perushäly, joka on kohtuullisen yleistä luokissa. Toisena on

tahallinen sääntöjen rikkominen, jota esiintyy huomattavasti harvemmin. Kolmantena on vakavat käytöshäiriöt, johon kuuluu muun muassa väkivaltaisuutta, tavaroiden hajottamista ja opetuksen häirintää. Kolmannen ryhmän häiriöitä esiintyy kaikista vähiten. (Saloviita 2013, 156.)

Beltin (2013) tutkimuksen mukaan työrauhahäiriöitä voidaan tarkastella neljästä näkökulmasta, jotka ovat: oppilas häiritsee, ulkoiset asiat häiritsevät, opettaja häiritsee ja oppilaan vetäytyminen häiritsee. Oppilaan häiritsevään käytökseen kuuluu muun muassa oppilaiden välistä juttelua ja epäasiallista työskentelyä. Häiritseviä ulkoisia asioita ovat esimerkiksi opetusjärjestelyt, johon opettaja ei voi itse vaikuttaa. Opettajan aiheuttamat häiriöt puolestaan johtuvat joko huonosta opetuksesta tai negatiivisesta asenteesta. Oppilaan vetäytyvyys häiritsee silloin, kun tunneilla oleva oppilas ei osallistu opetukseen. (Belt 2013, 119–124.)

Beltin (2013) mukaan opettajat kuvailevat työrauhahäiriöitä eri näkökulmasta. Nämä näkökulmat ovat: opettajan työrauhan häiriintyminen, oppilaiden työrauhan häiriintyminen, kaikkien työrauhan häiriintyminen ja häiritsevän oppilaan työrauha häiriintyy. Työrauhahäiriöihin liittyvät käsitykset vaihtelivat sen mukaan, kenen näkökulmasta ilmiötä tarkastellaan. Opettajan työrauhasta puhuttaessa tuodaan ilmi opettajan työhön kohdistuvia haittoja, ja työrauhahäiriöiden vaikutukset oppilaisiin jäivät huomiotta. Oppilaan työrauhasta kertoessa opettaja priorisoi oppilaiden työrauhan oman työrauhansa edelle. Kaikkien työrauhassa opettaja huomioi molempien näkökulman. Häiritsevän oppilaan työrauhan huomioineet tuovat ensisijaisesti ilmi häiritsevän oppilaan työrauhan häiriintymisestä koko oppilasjoukon sijaan. (Belt 2013, 114–119.)

2.3 Keinoja työrauhan edistämiseksi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan työrauhaa vie eteenpäin rauhallinen ja salliva ilmapiiri, toimivat sosiaaliset suhteet sekä viihtyisä ympäristö. Muita keinoja työrauhan ylläpitämiseen ovat opettajan ohjaus ja palaute, yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito. Työrauhan

rakentumista voidaan lisäksi edistää kehittämällä pedagogisia ratkaisuja sekä lujittamalla luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27.)

Perusopetuslain (628/1998, 35 a §; 36 §) mukaan opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää kasvatuskeskustelua ja erinäisiä kurinpitokeinoja työrauhan turvaamiseksi sekä asiattoman käytöksen ehkäisemiseksi. Kasvatuskeskustelu on pääasiallinen keino puuttuessa sopimattomaan käyttäytymiseen. Kurinpidollisia keinoja ovat jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erottaminen. Oppilas voidaan lisäksi poistaa luokkahuoneesta tai muusta tilasta, jos hän häiritsee opetusta. Jos oppilaasta on uhkaa muille ihmisille tai opetukselle, häneltä voidaan evätä oikeus osallistua opetukseen jäljellä olevan työpäivän ajaksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 36–37.)

Saloviidan (2009) mukaan luokkahuoneen järjestysongelmiin voidaan soveltaa Max Weberin yhteiskunnallisia teorioita. Weber jakaa auktoriteetin rationaaliseen, traditionaaliseen ja karismaattiseen muotoon. Saloviidan mukaan työrauhaongelmat vähenevät, jos opettaja omaa kolmenlaista auktoriteettia. Opettajalta edellytetään asiantuntija-auktoriteettia hyvään opetuksen mahdollistamiseen sekä oppilaiden koulumotivaation ylläpitämiseen. Traditionaalinen auktoriteetti puolestaan mahdollistaa sääntöjen ja luokan rutiinien noudattamisen. Karismaattisen auktoriteetin avulla opettaja luo oppilaisiin hyvät välit. Karismaattinen auktoriteetti on näistä tärkein, sillä opettajan arvostusta nauttivat oppilaat kunnioittavat opettajaansa. Auktoriteetin lisäksi opettajalla on oltava luokan johtamiseen tarvittavia perustaitoja. (Saloviita 2009, 71–72.)

Kyyrösen ja Rantalan (2016) mukaan opettaja voi käyttää työrauhan muodostamiseen auktoriteettia, vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Tutkimuksen mukaan traditionaalinen auktoriteetti edesauttaa työrauhan syntymistä erityisesti luokkatiloissa. Auktoriteetin puute puolestaan vaikeuttaa työrauhan ylläpitämistä. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa ehkäisee työrauhan perustumista pelkkään komentamiseen tai pelkoon. Yhteistyö oppilaiden, vanhempien ja koulun

henkilökunnan välillä auttavat opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksen syntymistä. (Kyyrönen & Rantala 2016, 41–42.)

Opettajalla on auktoriteettia oppilaisiin silloin, kun he toimivat opettajan ohjauksen mukaisesti. Opettajan ja oppilaan suhde vaikuttaa oppilaan käytökseen ja oppimiseen. Jos opettaja kiinnittää luokassa huomionsa negatiivisiin asioihin positiivisten asioiden sijaan, saavat oppilaat nurinkurisesti huomiota tehdessään jotain luvatonta. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa ensisijaisesti luokan fyysisiin olosuhteisiin sekä luokan sääntöihin ja rutiineihin. Jokainen opettaja voi muodostaa luokastansa itselleen ja oppilailleen mahdollisimman sopivan. Opettajien ongelmat auktoriteettikysymysten äärellä on kuitenkin lisääntynyt. Perinteisistä kurinpidon keinoista on luovuttu ja korvaavia vaihtoehtoja ei ole ilmaantunut. Opettajankoulutuksessa on tapahtunut muutos siinä, että didaktiikasta puhutaan aiempaa vähemmän. Työrauhan oletetaan syntyvän automaattisesti hyvän opetuksen kautta. (Saloviita 2007, 16-17, 45–111.)

Koulussa esiintyy sekä myönteisiä että kielteisiä ilmiöitä, joiden välillä pyritään tasapainoilemaan. Yleisimpiä kielteisiä ilmiöitä ovat työrauhaongelmat, joita voidaan ehkäistä toimivalla opetuksella, myönteisellä ilmapiirillä sekä opettajien tiiviillä yhteistyöllä. Ennaltaehkäisy ja varhainen puuttuminen ovat tehokkaimpia keinoja tulosten saavuttamiseen. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 11.) Työrauha voidaan saavuttaa oikealla tai väärällä tavalla. Väärä tapa vaikuttaa luokassa lähes yhtä kielteisesti kuin työrauhan puute. Rangaistukset ja uhkailu kuuluvat väärin tapoihin. Niiden haitallisuus perustuu siihen, että ne uhkaavat kouluaineiden ja sosiaalisten taitojen oppimista. (Saloviita 2007, 9.) Pietilän (2019, 34) tutkimuksen mukaan oppitunneilla käytetään työrauhan ylläpitämiseen 5-75 prosenttia tunnista.

Keinot pitää yllä työrauhaa voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensimmäinen osa koostuu ennakoivista keinoista, toinen häiritsevän käytöksen pysäyttämisestä ja kolmas rangaistuksista. Ennakoivat keinot ehkäisevät häiriöiden syntymistä. Ennakoiviin keinoihin kuuluvat auktoriteetti, toimintatavat sekä fyysiset tekijät. Korjaavat keinot voivat sanallisia tai sanattomia. Sanattomiin keinoihin kuuluvat

esimerkiksi kosketus tai viereen liikkuminen. Sanalliset keinot koostuvat vihjeistä ja kysymyksistä, minä-viesteistä sekä pyynnöistä ja vaatimuksista. Korjaavat keinot eivät ole rangaistuksia, vaan niiden avulla keskeytetään epäsuotuisa käytös ja ohjataan toimimaan oikein. Seuraamuksia joudutaan käyttämään, jos ehkäisevät ja korjaavat toimet eivät ole riittäviä. Tällöin on usein kyseessä vaikeampi käytösongelma. Opettajan on tärkeä muistaa asiallisuus ja rauhallisuus seuraamuksia toteuttaessaan. (Saloviita 2013, 162–166.)

Työrauhan ylläpitämisessä ensiarvoisen tärkeää on ennaltaehkäisy. Ennaltaehkäiseviä keinoja ovat kasvatustilanteiden määrittely, hyvä opetus, positiivisen auktoriteetin luominen sekä ympäristön, sääntöjen ja rutiinien suunnittelu. Työrauhaa voidaan ylläpitää myös epäsuorien ja suorien vaikutuskeinojen avulla, keskustelemalla rakentamalla luottamusta sekä asettamalla teoille seuraamuksia. (Saloviita 2007, 45–131.) Luokassa on mahdollista käyttää sanattomia ja sanallisia keinoja työrauhan ylläpitämiseen. Sanattomiin keinoihin kuuluvat ilmeet ja eleet, fyysinen läheisyys sekä kosketus ja fyysinen ohjaaminen. Sanallisiin keinoihin puolestaan kuuluvat vihjeet ja kysymykset, minäviestit sekä pyynnöt ja vaatimukset. Sanaton viestintä on voimakas viestinnän muoto ja sen huomiotta jättäminen tarkoittaakin yhden toimivan keinon ohittamista. (Saloviita 2007, 91–106.)

Koulussa sovitaan lukuvuoden aluksi yhteiset säännöt ja keinot ehkäistä työrauhaongelmia, joiden mukaan koulupäivien aikana toimitaan. Yhteiset säännöt luodaan lasten kanssa yhteistyössä heidän kielellään. Alakoululaisten kanssa sääntöjä sopiessa tulee huomioida heidän muistinsa kapasiteetti. Kohtuullinen määrä muistettavaksi alakoululaisille on 4–6 sääntöä. Oppilaat sitoutuvat noudattamaan sääntöjä, kun heidän kanssaan keskustellaan sääntöjen tarpeellisuudesta. Ihannetilanteessa säännöt ovat yhdessä sovittuja ja niiden rikkomisesta seuraa johdonmukaisia ja ennakoitavissa olevia jälkivaikutuksia. Koko henkilökunnan sitouttaminen samojen sääntöjen noudattamiseen on haastavaa. Opettajat ovat kertoneet, että sääntöjä noudatetaan opettajien keskuudessa monin tavoin. Osa on sääntöjen suhteen tarkempia ja osa toteuttaa niitä väljemmin. Jollekin opettajista lankeaa yleensä

poliisin rooli, joka voi olla työläs kantaa. Säännöt julkaistaan koulun tiedotteessa ja jaetaan vanhemmille. Lukuvuoden aikana työrauhaa ylläpidetään jatkuvalla seurannalla, pohdinnalla ja kehittelyllä. (Sigfrids 2009, 92–94, 99.)

Oppilaiden itsehallinnan kehittyminen on tärkeässä roolissa työrauhan mahdollistajana. Itsehallintaa on mahdollista kehittää antamalla oppilaille tilaisuuksia tehdä valintoja itsenäisesti ja nähdä niiden jälkivaikutus. Ulkoisen kontrollin avulla ei saavuteta työrauhaa vaan pelokasta vaikenemista. (Saloviita 2007, 21.) Opettajien keskinäinen yhteistyö opetustilanteiden suunnittelun ja opetuksen suhteen edesauttaa työrauhaa. Harjoitteluiden aikana innostetaan pitämään tunteja yhdessä muiden kanssa. (Suomensalo 2013, 100.) Huumori on myös tärkeä työväline opettajalle. Haastavassa tilanteessa huumori usein unohtuu ja se saa työn tuntumaan raskaammaksi. Vakavuus rajoittaa ajatusten jakamista ja luovuuden syntymistä. (Molnar & Lindqvist 1994, 49.)

Luokanopettajat voivat ylläpitää työrauhaa monien eri keinojen avulla ja eri oppilaiden ja ryhmien kanssa tulee käyttää tilanteeseen sopivia keinoja (Hurskainen 2015, 53). Työrauhan määrittelemisen mahdollistaa sen ylläpitämisen. Ideaalitulanteessa määrittelemisen tehdään oppilaiden kanssa yhteistyössä opettajan lähtökohdat huomioiden. Työrauhan ylläpitämisessä tärkeitä seikkoja ovat toimintakulttuuri, pedagogiikka ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ilmapiiri. (Hurskainen 2015, 53–54, 76.) Työrauhahäiriöitä voidaan vähentää pedagogiikan, sosiaalisten suhteiden, vanhoihin keinoihin tukeutumisen ja kurin avulla ovat (Erätuuli & Puurula 1992, 22–24).

Opettaja-lehdessä (48/2013) esitellään Ihmeelliset vuodet -ohjelma, joka on kehitelty tukemaan luokanhallintaa ennaltaehkäisevä puuttumisen kautta. Ohjelma kannustaa opettajia keskittymään niihin asioihin, joita luokassa halutaan tukea. Kasvatuksen tueksi annetaan uusia, myönteisiä keinoja, joiden avulla pystytään käsittelemään käytöshäiriöisiä oppilaita sekä kehittämään vuorovaikutussuhdetta lapsen ja aikuisen välillä. Aikuisen on tarkasteltava omia toimintatapojaan, sillä käytösongelman lapsen käytös ei muutu kehottamalla lasta muuttumaan. Lapsi tarvitsee konkreettiset ja selvät ohjeet käyttäytymisensä muuttamiseksi. Muutoksen tulee tapahtua pienin askelin, opettajan ja oppilaan

resurssit huomioiden. Lapsen tulee tietää, mistä hän saa palautetta eli palautteen tulee olla tarkkaa ja oikea-aikaista. Seuraamusten tulee olla ennalta-arvattavia ja lapsella tulee olla mahdollisuus muuttaa käytöstään ennen niiden toteuttamista. (Nissilä 2013, 26–28.)

Kiiski, Närhi ja Peitso (2012) ovat luoneet Työrauhaa kaikille -toimintamallin, joka on tarkoitettu vuosiluokkien 5-9 työrauhaongelmien vähentämiseen. Toimintamalli perustuu käyttäytymispsykologiseen teoriaan, jonka mukaan käyttäytyminen on opittua ja edesauttaa jotain tarkoitusta. Käyttäytymistä voidaan ohjalla ja muokata. Toimintamallissa käyttäytymistä pyritään ohjaamaan haluttuun suuntaan asettamalla sille selkeät tavoitteet. Tavoitteet tuodaan julki oppilaille ja niiden saavuttamisesta annetaan oppilaille palautetta. Palautteen tulee olla mahdollisimman positiivista, mutta kuitenkin realistista. Joissain tilanteissa oppilaan käyttäytyminen vaatii seuraamuksia ja ne tulee toteuttaa suunnitelman mukaisesti ja mahdollisimman pian. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 10, 26, 28–30.)

Työrauhaa kaikille -toimintamallin hyötyjä voidaan tarkastella oppilaan, huoltajien ja koulun aikuisten näkökulmasta. Toimintamallin kautta luokkaa ohjataan toimimaan toivotusti. Koko luokan ollessa toiminnassa mukana vältytään ”ongelmatapausten” syyllistämiseltä ja luokkahenki paranee. Työrauhan parantuessa opettajalla jää paremmin aikaa huomioida yksilöitä luokassa. Huoltajat pääsevät osallistumaan prosessiin ja voivat edistää tavoitteisiin pääsemistä kotona. Huoltajat saavat lisäksi kirjattua tietoa lapsensa toiminnasta. Opettajat saavat toimintamallista konkreettisen välineen luokan käyttäytymisen seuraamiseen. Ongelmiin keskittymisen tilalta malli ohjaa opettajia vuorovaikutukseen ja ratkaisukeskeiseen toimintaan. Vastuu jakautuu tasaisemmin aikuisten kesken ja jokainen tietää oman vastualueensa. (Kiiski, Närhi & Peitso 2012, 53–55.)

2.4 Työrauhan vaikutus opettajaan ja oppilaisiin

Opettajan työ on perusluonteeltaan akateemista asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä, jossa tehdään yhteistyötä useiden eri tahojen kanssa. Opettaja kohtaa oppilaan kasvattajana ja asiantuntijana. Kohtaamisen lisäksi opettajan työhön kuuluu pitkäjänteistä ja järjestelmällistä opetussuunnitelman laatimista sekä opetus- ja oppimistilanteiden suunnittelua ja valmistelua. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaita yksilöinä sekä ryhmän jäsenenä. (Husu & Toom 2016, 9; Kohonen & Kaikkonen 1998, 134.) Opettajaksi hakeutuu henkilöitä, joilla on myönteinen kuva opettajan työstä ja sen arvostuksesta. Esikuvat vaikuttavat voimakkaasti alalle hakeutuessa. Esikuvina voivat toimia vanhemmat, sukulaiset tai omat opettajat. Mielikuva opettajuudesta pohjautuu tuttuun ja turvalliseen käsitykseen opettajan ammatista. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 19–20.)

Opettajan ammattiin hakeutuvilla ihmisillä on halu opettaa. Sisäinen palkka eli lasten oppimisen ja opetustyön tulosten seuraaminen motivoivat opettajia jaksamaan. Sisäistä palkkaa uhkaa oppilaat, jotka eivät välitä koulunkäynnistä tai meluavat tunnilla. Ammatin luonne muuttuu, jos työstä tulee jatkuvaa oppilaiden kaitsemista. (Saloviita 2007, 28.) Opettajan työssä jaksamiseen liittyy monia seikkoja. Oppilaiden käytöshäiriöiden on epäilty liittyvän opettajien uupumiseen. Suhde näiden kahden asian välillä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, sillä opettaja pystyy vaikuttamaan käytöshäiriöiden esiintymiseen. Pikemminkin opettajan kyky reagoida käytösongelmiin ja pitää niitä kurissa korreloi työssä jaksamisen kanssa. (Saloviita 2007, 29.)

Opettajien mukaan lasten käyttäytymisongelmien taustalla on kasvatustyön puute. Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa opetukseen, mutta ei yhteiskuntaan, perheeseen tai lapsen kehitykseen. Kaupungistuminen on saanut yhteiskunnan muuttumaan arvomaailmaltaan jakautuneemmaksi ja ihmiset vieraantumaan toisistaan. Aikuisten auktoriteettiasema on rapistunut, johon on osaltaan vaikuttanut nykymediat. Oppilaat oppivat paljon muualtakin kuin koulusta ja tietävät monista asioista opettajaansa enemmän. (Saloviita 2007, 33–34, 42.)

Hyvän opetuksen avulla on mahdollista estää käyttäytymisongelmia sekä taustatekijöiden haittoja. Maslowin tarvehierarkiaa voidaan soveltaa koulumaailmaa siten, että uusien asioiden oppimisen katsotaan vastaavan

itsensä toteuttamista eli tarvehierarkian ylintä tasoa. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen mahdollistuu vasta sitten, kun oppilaalla on aiempien tasojen tarpeet tyydytettynä. (Saloviita 2007, 35, 42.) Iso osa oppilaista tarvitsee kouluopetuksen lisäksi aikuisen tukea, kannustavia sanoja sekä turvallisia rajoja (Salovaara & Honkonen 2013, 186).

Koulun tulee olla paikka, joka on toimiva, kotoisa sekä tuottaa iloa kaikille siellä työskenteleville. Kansainvälisissä tutkimuksissa työrauhan on todettu olevan yhteydessä oppimistuloksiin. Oppiminen on määritelty Hirsjärven (1990) toimesta pysyväksi muutokseksi käyttäytymisessä. Muutos tapahtuu ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa, joko systemaattisesti tai tahattomasti. Oppimisen ilmiössä merkittävää on kokemuksen perusteella tapahtuneet muutokset käyttäytymisessä. (Hirsjärvi 1990, 136.) Turvallisuus ja hyvinvointi ovat välttämättömiä tuloksellisen koulutuksen edellytyksiä (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 7). Oppimisympäristön tulee vahvistaa oppilaan myönteistä kasvua. Tämä onnistuu siten, että oppilas tuntee tulevansa kuulluksi ja arvokkaaksi yksilöksi. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 135.)

3 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Työrauha on aihe, jota on tutkittu paljon eri näkökulmista. Tutkimuksia on tehty jo 70- ja 80-luvuilla runsaasti, mutta aihe kiinnostaa tutkijoita vielä tänäkin päivänä. Työrauhaa on lähestytty muun muassa tulevien opettajien (ks. esim. Niittumäki & Riihimäki 2006; Mäkelä & Viherkorpi 2015), työssä olevien opettajien (ks. esim. Erätuuli & Puurula 1992; Lindqvist & Niemenlehto 2002; Hokkanen 2002; Laine & Lehmus 2006; Launonen 2011) ja oppilaiden näkökulmasta (ks. esim. Erätuuli & Puurula 1990; Kinnunen 2008). Koska tutkimuksia aiheeseen liittyen on olemassa lukuisia, koin tarpeelliseksi esitellä niistä vain osan. Valitsin esiteltävät tutkimukset siten, että ne kuvastaisivat ilmiön monimuotoisuutta mahdollisimman hyvin. Rajasin tutkimukset pääosin koskemaan alakoulua ja luokanopettajia tutkimusaiheeni mukaisesti.

Puurula (1984) on perehtynyt työrauhaan kasvatussosiologisenä ongelmana. Aho (1976, 1982) on tutkinut työrauhahäiriöiden yhteyttä oppilas- ja ympäristömuuttujiin peruskoulussa sekä oppilaiden kokeman stressin yhteyttä työrauhahäiriöihin ja oppituloksiin. Erätuuli ja Puurula (1990, 1992) ovat tutkineet yläasteella esiintyviä työrauhahäiriöitä opettajan ja oppilaan näkökulmasta. Lindqvistin ja Niemenlehdon (2002) tutkimuksessa selvitettiin kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja keinoista sen ylläpitämiseen. Lisäksi pyrittiin selvittämään, miten opettajien työrauhakäsitys ja konkreettiset keinot ovat muuttuneet työvuosien kuluessa. Blomberg (2008) puolestaan on tutkinut aloittelevien opettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta. Koramo ja Ristola (2014) ovat tutkineet noviisiopettajien näkökulmasta työyhteisön merkitystä työrauhan rakentamiselle ja ylläpitämiselle. Kinnunen (2008) on lähestynyt aihetta neljäsluokkalaisten oppilaiden näkökulmasta.

Laineen ja Lehmuksen (2006) tutkimuksessa selvitettiin luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia luokanhallintaan liittyen. Niittumäki ja Riihimäki (2006) ovat tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnasta

ja työrauhasta. Launosen (2011) tutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä ja strategioita koululuokan hallintaan. Hoffrén (2015) on tutkinut työrauhaa noviisiluokanopettajien käsitysten kautta. Hurskaisen (2015) tutkimuksessa selvitettiin esi- ja alkuopetuksessa työskentelevien luokanopettajien käsityksiä tekijöistä, jotka ylläpitävät työrauhaa.

Mäkelä ja Viherkorpi (2015) ovat tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallista minäpystyvyyttä sekä käsityksiä työrauhasta. Korhonen (2017) on tutkinut työrauhaan vaikuttavia tekijöitä. Koskisen (2018) tutkimuksessa tutkittiin työrauhan yhteyttä kouluhyvinvointiin. Puustinen (2018) pyrki selvittämään työrauhan yhteyttä oppilaiden kouluhyvinvointiin ja koulujen välisiä hyvinvointieroja. Vahvaselkä ja Vahvaselkä-Paukkonen (2004) ovat tutkineet alakoulun opettajan näkökulmasta tapakasvatusta ja työrauhaa koulussa. Harstilan ja Huikurin (2018) tutkimuksessa tutkittiin sukupuolen ja kokemuksen yhteyttä luokanhallinnassa käytettävään kontrolliin. Pietilän (2019) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sukupuolen ja työkokemuksen yhteyttä työrauhaan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni muodostuu kolmesta tutkimuskysymyksestä. Niiden avulla tarkoitukseni on selvittää lappilaisen koulun henkilökunnan ajatuksia työrauhaan ja työrauhahäiriöihin liittyen. Työrauha on aihe, jota on tutkittu melko paljon, mutta ei juuri kyläkoulun näkökulmasta. Tutkimuskysymykseni ovat:

Miten henkilökunta määrittelee työrauhan ja työrauhahäiriön?

Miten koulun henkilökunta toimii työrauhan estyessä?

Mitkä tekijät edistävät työrauhan säilymistä?

5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

5.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on muun muassa kuvata ymmärtää jotain tapahtumaa tai ilmiötä tilastollisten yleistysten sijaan. Tämän vuoksi tutkimushenkilöiden valinta tulee suorittaa harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti. Tutkimushenkilöiden tulee tuntee tutkittava ilmiö mahdollisimman hyvin tai omata kokemusta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Tapaustutkimusta tehdessä tutkittavien joukko on pieni (Gerring 2007, 21). Tapaustutkimus on peräisin 1800-luvun fysiologisesta tutkimuksesta, jolloin yksittäisiä tapauksia tutkimalla tehtiin merkittäviä löytöjä. 1900-luvun alussa tilastolliset menetelmät valtasivat tutkimuskentät ja tapaustutkimus jäi vähemmälle huomiolle. (Saloviita 2018, 204.)

Tapaustutkimuksen tutkimuskohde on aito, eli sitä ei ole rakennettu tutkimusta varten. Tapausta tutkittaessa tulee vastata kysymyksiin mitä, miten, miksi ja mistä on kyse. Kysymyksiin on mahdollista vastata, kun niitä tutkitaan ilmiön toimintaympäristössä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186; Vilkka, Saarela & Eskola 2018, 192.) Tapaustutkimuksen tapaukseksi käy esimerkiksi ekologinen alue, toiminnallinen prosessi, historiallinen tapaus, käsite tai käsitteiden väliset suhteet. Tapaus voi siis olla jokin konkreettinen tai teoreettinen kokonaisuus tai pienempi osa siitä. (Vilkka, Saarela & Eskola 2018, 193.)

Tapaustutkimus on MacDonaldin ja Walkerin (1975) mukaan ”toiminnassa olevan tapauksen tutkimista” (Syrjälä & Numminen 1988, 7). Tapaustutkimuksen perustana on yksilöiden taito selittää inhimillisen elämän tapahtumia sekä muodostaa merkityksiä maailmasta. Tapaustutkimus on holistista ja järjestelmällistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä & Numminen 1988, 8.) Tapaustutkimus voidaan määritellä perusteelliseksi, monitahoiseksi yhden ilmiön

tutkimukseksi, jonka tekemiseen käytetään usein laadullisen tutkimuksen metodeja. Määrällisen tutkimuksen menetelmät ovat kuitenkin myös mahdollisia. Joissakin tapauksissa laadullisen ja määrällisen tutkimuksen metodeja käytetään samassa tutkimuksessa yhtä aikaa. (Orum, Feagin & Sjoberg 1991, 2.)

Tapaustutkimuksessa yksittäisestä tapauksesta hankitaan perinpohjaista tietoa. Tapaustutkimus ei ole sidottu tiettyyn menetelmään, vaan sitä voidaan toteuttaa kvantitatiivisin tai kvalitatiivisin menetelmin. Tapauksen valintakriteerit tulee tuoda julki tutkimusta tehdessä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185, 187–188.) Tapaustutkimuksen avulla pyritään lähes poikkeuksetta käsittämään inhimillistä tai ihmisyhteisöihin liittyvää mekanismia yksittäistä tapausta yleisimminkin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 189).

Tapaustutkimuksen kohdalla tärkeää on tuoda julki tutkimusprosessi, joka mahdollistaa lukijalle tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin. Huomionarvoista on, että mikään aineisto ei kuitenkaan muutu teoriaksi tai yleistyksiksi ilman inhimillistä tulkintaa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186.) Tapaustutkimusta tehdessä tutkija ja tutkittava ovat kanssakäymisissä, mikä vaikuttaa tutkimusaineistoon. Tutkijaa ja tutkittavaa ei pystytä selkeästi pitämään erillään. Tutkijalla ja tutkittavalla on tutkimusta tehdessä mukana inhimilliset tunteet ja kokemukset. (Syrjälä & Numminen 1988, 8–9.) Tapaustutkimuksen onnistuminen vaatiikin luottamusta tutkimuksen tekijän ja tutkimuksen kohteen välillä (Syrjälä & Numminen 1988, 9).

Tapaustutkimusta on moitittu lisäksi edustavuuden vähyydestä sekä riittämättömästä kurinalaisuudesta aineistoa kerätessä ja analysoitaessa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.) Etuna puolestaan voidaan pitää tutkimustavan kokonaisvaltaisuutta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 186.)

Tutkimukseni tapauksena on ekologinen alue eli lappilainen kyläkoulu, joka on konkreettinen kokonaisuus. Kyläkoulu voidaan määritellä usealla eri tavalla. Korpinen (2010) määrittelee kyläkoulun pieneksi kouluksi, jossa on tavallisesti alle 50 oppilasta ja kaksi tai kolme opettajaa. Kyläkoulu sijaitsee yleensä pienellä paikkakunnalla ja toimii tiiviissä yhteistyössä kylän kanssa. (Korpinen 2010, 8,

16.) Käytän tutkimuksessani Rajaniemen (2016) rakentamaa määritelmää, joka vastaa monilta osin Korpisen määritelmää. Rajaniemen määritelmän mukaan kyläkoulu on pieni koulu, joka sijaitsee maaseudulla tai harvaan asutulla alueella. Kyläkoulussa opiskelee alle 50 oppilasta ja työskentelee 1-4 opettajaa. Koulussa on yhdysluokat ja opetusta voi olla 0-6-luokilla. (Rajaniemi 2016, 8.) Tutkimuskohteena ollut koulu täytti kyläkoulun määritelmän kaikilta osin: se sijaitsee kylässä ja siellä on alle 50 oppilasta. Opettajia koulussa on kolme ja opetus tapahtui yhdysluokissa. Opetusta koulussa on 1-6-luokilla.

5.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimushenkilöinä toimivat Lapin alueella sijaitsevan kyläkoulun kolme opettajaa sekä koulunkäynninohjaaja eli koko koulun henkilökunta. Tutkimushenkilöistä kolme neljäsosaa on naisia. Tapaustutkimuksen mukaisesti tutkimuskohteena oli vain yksi koulu. Tämän vuoksi oli tärkeää saada tutkimukseen koulu, jonka koko henkilökunta pystyi osallistumaan tutkimukseen. Valitsin kohdejoukokseni kyläkoulun opettajat, sillä koin tärkeäksi tuoda pienen koulun äänen julki.

Tutkimushenkilöt olivat työskennelleet koululla eri pituisia aikoja. Pisimpään koululla oli työskennellyt koulun johtaja, joka oli ollut kyseisellä koululla yli kaksikymmentä vuotta. Myös toisella henkilökunnan jäsenellä oli työvuosia parikymmentä takana. Kaksi muuta henkilökunnan jäsentä työskentelivät koulussa toista vuotta. Heillä oli kuitenkin aiempaa työkokemusta. Kaikilla henkilökunnan jäsenillä oli vähintään kymmenen työvuotta takana.

5.3 Tutkimusaineiston hankinta

Keräsin aineistoni keväällä 2018 haastattelemalla koulun opettajat ja koulunkäynninohjaajan. Olin liikkeellä melko loppukeväästä, joka asetti

tutkimusaineiston keräämiselle omat haasteensa. Tutkimuksen tekoa aloitellessani ajattelin, että kerään aineistoni kyselylomakkeella internetin välityksellä. Loppukevästä en olisi kuitenkaan mitä luultavimmin saanut opettajilta vastauksia kyselyyni, joka olisi viivästyttänyt aineistonhankintaani. Asiaa pohdittuani päädyin tekemään tapaustutkimuksen ja tuomaan lappilaisen kyläkoulun äänen kuuluviin. Soitin koulun rehtorille ja sain häneltä luvan aineiston keräämiseen. Sain tutkimusluvan myös kaupungilta ja pääsin koululle keräämään aineistoni.

Haastattelu on kvalitatiivista tutkimusta tehdessä aineistonkeruun tyypillisin menetelmä. Haastattelu on omanlaisensa keskustelumuoto, jota haastattelija ohjaa. Se on ainutkertainen tapa kerätä tietoa, sillä siinä ollaan suoraan kielellisesti kanssakäymisissä tutkittavan kanssa (Hirsjärvi & Remes 2008, 200, 202). Haastattelijan tulee miettiä, miten haastattelutilanne saadaan mahdollisimman onnistuneeksi. Seikkoja, jotka tulee huomioida, ovat muun muassa pukeutuminen ja puhetyyli. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 32.) Haastattelu on mahdollista toteuttaa yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna tai ryhmähaastatteluna. Samassa tutkimuksessa on mahdollista käyttää useampaakin muotoa. Yksilöhaastattelu on haastattelumuodoista yleisin. (Hirsjärvi & Remes 2008, 205.)

Haastattelumuotoja ovat strukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Strukturoitu haastattelu toteutetaan valmiiksi laadittujen kysymysten pohjalta. Kysymykset esitetään ennalta määrättyssä järjestyksessä, josta ei haastattelun aikana poiketa. Haastattelu on yksinkertaista suorittaa, kunhan kysymykset on saatu muotoiltua. Teemahaastattelulle ominaista on tietää haastattelun aihepiirit eli teema-alueet, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa rakennetta tai järjestystä. Avoin haastattelu on haastattelumuodoista vapain ja lähimpänä keskustelua. Se vie runsaasti aikaa ja vaatii useita haastattelukertoja. Avoimen haastattelun tekeminen vaatii tutkijalta enemmän kuin muut haastattelumuodot. (Hirsjärvi & Remes 2008, 203–204.)

Toteutin tutkimukseni haastattelut puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla (liite 1). Haastattelutilanteet poikkesivat toisistaan kysymysten muodon ja

järjestyksen suhteen, mutta kaikissa haastatteluissa käytiin läpi samat teemat. Vierailin koululla kahtena päivänä ja niiden aikana sain haastateltua koko henkilökunnan. Tallensin haastattelut puhelimelleni ja nimesin tiedostot siten, että haastateltavia ei pystynyt niistä tunnistamaan. Toimin haastattelutilanteissa Eskolan, Lätin & Vastamäen (2018) mukaisesti. Järjestin käytännön järjestelyt mahdollisimman helpoksi haastateltaville mahdollisimman. Huomioin myös haastattelupaikkaa valitessa haastateltavien näkökulman menemällä heille tuttuun paikkaan. Haastattelutilanteen aloitin kiittämällä haastateltavaa tutkimukseen osallistumisesta. Ennen varsinaiseen asiaan siirtymistä juttelimme yleisistä asioista. Kerroin haastateltavalle myös tutkimuksen tarkoituksesta sekä hänen yksityisyyttään suojaavasta anonymiteetistä. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29, 32.)

Valitsin aineistonkeruutavaksi haastattelun, sillä sain sen avulla kerättyä tutkimukseni kannalta olennaista tietoa. Koin haastattelun tutkimukseeni sopivaksi menetelmäksi, sillä se antaa haastateltavalle mahdollisuuden ajatusten syvälliseen jakamiseen. Haastattelu myös mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen sekä antaa mahdollisuuden laajentaa keskustelua jatkokysymysten kautta.

Haastattelun suurimpana hyötynä pidetään usein aineistonkeruun joustavuutta. Etuna voidaan pitää myös sitä, että tutkimusta varten mietinnässä olleet henkilöt saadaan usein tutkimukseen mukaan ja heihin on mahdollisuus saada yhteys jälkeempäinkin. Haastattelun etuja voidaan pitää myös sen haittoina. Haastattelu ottaa oman aikansa ja vaatii hyvää suunnittelua. Haastattelijan tulee lisäksi kouluttautua tehtävänsä. Haasteensa tuo myös se, että haastateltava saattaa tuntea tilanteen esimerkiksi uhkaavaksi tai pelottavaksi. Vastausten luotettavuuteen saattaa vaikuttaa haastateltavan halukkuus antaa sosiaalisesti korrekkeja vastauksia. Aineiston analysointi on vaativaa, sillä valmista tapaa analysointiin, tulkintaan ja raportointiin ei ole saatavilla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35; Hirsjärvi & Remes 2008, 199–201.)

5.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Haastatteluaineiston analyysi alkaa aineiston litteroinnilla eli tekstiksi muokkaamisella. Tekstiksi muunnetut äänitiedostot toimivat tutkimuksen aineistona. Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimustavasta ja analyysitavasta. Sisällönanalyysissa pääpaino on haastattelun sisällössä, joka yleensä edellyttää aineiston sanatarkkaa litterointia. (Ruusuvuori & Nikander 2017, luku 21.) Litterointi auttaa hahmottamaan tutkimusaineistoa ja etäännyttää haastattelutilanteesta. Litteroitu aineisto on tulkinta haastatteluaineistosta, minkä vuoksi analyysivaiheessa on tärkeä huomioida myös alkuperäistä tallennetta. (Ruusuvuori & Nikander 2017, luku 21.)

Aineiston litteroinnin jälkeen aineisto tulee lukea useaan kertaan. Aineiston analysointi onnistuu paremmin, jos aineisto on hyvin hallussa. Laadullinen analyysi sisältää useita vaiheita, joista merkittävimmät alueet ovat analyysi ja synteesi. Analyysivaiheessa aineistoa yksilöidään ja lajitellaan, synteesivaiheessa hahmotetaan kokonaisuutta ja tuodaan tutkittava ilmiö julki uudessa näkökulmassa. Analyysin päätarkoituksena on kuvailla aineistoa eli tarkoituksena on selvittää henkilöiden, tapahtumien ja kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143, 145.)

Laadullisen tutkimuksen analyysi muodostuu havaintojen yksinkertaistamisesta ja ongelman selvittämisestä. Analyysin tavoitteena on saada yksinkertaistettua raakahavainnot mahdollisimman tiiviiksi havaintojen kokoelmaksi. Ongelman selvittämisellä tarkoitetaan tulosten tulkintaa. Havaintojen yksinkertaistamisen koostuu kahdesta vaiheesta: ensin aineistoa analysoidaan valitun näkökulman mukaan ja sen jälkeen havaintoja yhdistellään havaintomäärän vähentämiseksi. Yhtä tutkimusaineistoa voidaan käsitellä monella eri tavalla, minkä vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota vain tutkimukseen sopiviin seikkoihin. (Alasuutari 2011, 39-40, 43–44.)

Aloitin oman aineistoni analyysin litteroimalla aineiston sanatarkasti. Litteroitua aineistoa oli 28 sivua. Numeroin haastattelut litterointivaiheessa haastattelujen

erottamiseksi toisistaan. Käytän numerointia suorien sitaattien yhteydessä koko tutkielman ajan. Säilytin suorissa sitaateissa murteen, sillä se lisää mielestäni sitaattien aitoutta. Tutkimushenkilöiden murre oli sen verran lähellä toisiaan, että murteen säilyttäminen ei heikennä tutkimushenkilöiden anonymiteettiä. Litteroinnin jälkeen luin aineiston useamman kerran tarkkaavaisesti läpi. Alleviivasin tekstiä ja tein muistiinpanoja lukemisen yhteydessä. Lukemisen jälkeen esitin aineistolle muun muassa seuraavanlaisia kysymyksiä: Miten opettaja määrittelee työrauhan? Miten luokassa lähdetään liikkeelle, luokan yhteiset säännöt? Miten opettaja toimii haastavissa tilanteissa? Kenen kanssa opettaja työskentelee? Mikä on opettajalle tärkeää? Kävin aineiston läpi kysymysten avulla ja kirjasin ylös vastauksia suorina sitaatteina. Tämän vaiheen jälkeen keskityin tutkimuskysymyksiin ja luokittelin aiemmin löytyneitä sitaatteja niiden alle. Etsin sitaateista asioita, jotka yhdistävät ne toisiinsa ja yhdistelin niitä toisiinsa.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellistä tutkimusta tehdessä tulee toimia Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) laatimien hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Käytäntöjä noudattamalla tutkimus on eettisesti kestävä ja tutkimustuloksiin voidaan luottaa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Luotettavuudella on perinteisesti tarkoitettu sitä, että tutkimus on mahdollista uusilla samoilla tutkimusmenetelmillä saaden samoja tutkimustuloksia (Orum, Feagin & Sjoberg 1991, 17). Etiikka vaatii tietoista ajattelua ja tekojen syiden arviointia (Atjonen 2008, 135). Eettinen tutkimus on hyvin perusteltu, vastuullinen ja huolella tehty (Hyvärinen 2017, luku 1). Ihmistieteissä, joihin kasvatustiedekin kuuluu, eettiset kysymykset ovat vahvasti läsnä riippumatta aineistonkeruutavasta. Ihmistieteissä merkittävimpinä eettisinä periaatteina pidetään yleensä tutkimushenkilöiden suostumista, luottamuksellisuutta, seurauksia ja anonymiteetin säilymistä. Anonymiteetin säilyminen on tärkeää tutkimusta tehdessä ja siitä tulee sopia tutkittavien kanssa haastattelua aloitettaessa. Eettisiä haasteita esiintyy näiden edellä mainittujen

lisäksikin, esimerkiksi vallankäyttöön liittyvissä asioissa. Haastattelututkimuksessa eettiset haasteet ovat monimuotoisia, sillä siinä ollaan ihmisten kanssa kasvatusten tekemisissä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19–20; Hyvärinen 2017, luku 1.)

Kasvatustieteen tarkoituksena on kehittää luotettavaa tutkimustietoa tutkimuskohteestaan eli kasvatuksesta. Kasvatustieteellä on teoreettinen, empiirinen ja koulutuksellinen tehtävä. Teoreettisella tehtävällä tarkoitetaan kasvatustoiminnan kehittämistä, siihen liittyvien käsitteiden tuottamista sekä teoreettisen tiedon kasaamista. Empiirinen tehtävä velvoittaa kasvatustieteen luonnehtimaan ja analysoimaan toteutuvaa kasvatustoimintaa. Kasvatuksellinen tehtävä merkitsee opetus- ja kasvatusalan asiantuntijoiden kouluttamista. Kasvatustieteen tutkimuskohteena on ihminen, joka on luo omat haasteensa tutkimuksen tekemiselle. (Atjonen 2008, 117.)

Reliabiliteetti ja validiteetti ovat termejä, jotka on haastava määritellä kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivalla tavalla. Molemmat termit ovat alun perin lähtöisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Vaikka termien käyttäminen on ongelmallista, tutkimusta ei voi tehdä mielivaltaisesti. Tutkimuksen tulee pyrkiä tuomaan julki tutkimushenkilöiden käsityksiä mahdollisuuksien mukaan. Tutkijan tulee olla tietoinen omasta vaikutuksestaan tutkimuksesta tuotettavaan tietoon. Toimintatavat tulee perustella vakuuttavasti, mutta tästä huolimatta toinen tutkija voi saada samasta aineistosta eri tuloksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että tutkimusmenetelmä olisi toimimaton tai tutkimus epäluotettava. Reliabiliteetti laadullisessa tutkimuksessa liittyy lähinnä tutkijan toimintaan, ei tutkimushenkilöiden vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186, 188–189.)

Haastattelun luotettavuutta määrittelee haastatteluaineiston laatu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Tutkittavilta henkilöiltä saatu suostumus määrittää, miten ja mihin kerättyä aineistoa on lupa käyttää (Kuula 2006, 131.) Tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, jos kaikki haastateltavat on haastateltu ja tallenteet haastattelutilanteista toimivia. Alusta loppuun saakka samanlaisena pysyvä litterointi ja luokittelu lisäävät myös osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.) Litterointi ei kuitenkaan koskaan ole absoluuttinen totuus,

jotain jää aina puuttumaan. Tutkijan oma havaintomaailma ohjaa aineiston tulkintaa. (Ruusu vuori & Nikander 2017, luku 21.) Tutkimushenkilöt suostuivat aineiston käsittelyyn tätä tutkimusta varten. Olen säilyttänyt haastattelujen äänitiedostot sekä litteroidun aineiston omalla koneellani. En ole jakanut aineistoa kenellekään ja litterointivaiheessa poistin tunnistettavat henkilötiedot aineistosta. Tuloksia kirjatessa pyrin poistamaan tunnistettavuustiedot käyttämällä ainoastaan numerointia tutkimushenkilöiden erottamiseen. En laittanut haastateltavan sukupuolta tai ammattia näkyviin, sillä niiden avulla tutkimushenkilöiden jäljittäminen olisi ollut huomattavasti helpompaa. Litteroin aineistot alusta loppuun samalla tavalla. Säilytin litteroidussa aineistossa haastateltavien murteet, sillä ne toivat mukavan lisän sitaatteihin uhkaamatta kuitenkaan haastateltavan anonymiteettia.

Tutkimustulosten takana vaikuttavat tekijät tulee aukaista tutkimusta tehdessä. Nämä vaikuttavat tekijät voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Ulkoiset tekijät vaikuttavat monesti piiloisesti, minkä vuoksi tutkija joutuu tekemään tietoisesti töitä tuodakseen ne esille. Ulkoisiin tekijöihin kuuluu esimerkiksi ihmissuhteet. Sisäisiin tekijöihin kuuluu muun muassa käytetyt aineistot ja koetilanteet. (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 101–102.)

Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt jatkuvasti tiedostamaan omia alitajuntaisia ajattelumallejani ja kyseenalaistamaan niitä. Sisäisiin tekijöihin kuuluvat tässä tutkimuksessa koetilanteet ja aineisto. Pyrin järjestämään haastattelutilanteet mahdollisimman miellyttäviksi haastateltaville. Kerroin heille tutkimuksestani ja heidän oikeudestaan kieltäytyä tutkimuksesta koska tahansa. Kaikki tutkimushenkilöt suostuivat haastateltaviksi, mikä lisää tutkimusaineistoni luotettavuutta. Lupasin tutkimushenkilöille heidän pysyvän anonyyminä, minkä uskon lisänneen heidän uskallustaan kertoa asioista avoimesti. Olen poistanut sitaateista kaikki ilmaisut, jotka saattaisivat edesauttaa haastateltavien identifioimista. Näitä ilmaisuja ovat muun muassa henkilöiden nimet, sukupuoli ja koulun nimi.

Eettiset kysymykset ovat läsnä koko tutkimusprosessin ajan. Olen pyrkinyt toimimaan koko tutkimuksen teon ajan mahdollisimman eettisesti ja

läpinäkyvästi. Sain tutkimusluvan koululle sähköpostitse kaupungilta ja puhelimitse koulun rehtorilta. Kysyin jokaiselta henkilökunnan jäseneltä henkilökohtaisesti suostumusta tutkimukseen ja sain kaikilta myöntävän vastauksen. Vietin koululla kaksi koulupäivää, minkä uskon lisänneen tutkimustulosten luotettavuutta. Tämä siitä syystä, että pääsin tekemään tuttavuutta heidän kanssaan ennen varsinaisia haastattelutilanteita. Haastattelin opettajia vasta iltapäivästä, joten minulla oli aikaa tehdä heihin tuttavuutta aamupäivien aikana. Haastattelujen jakautuminen kahdelle päivälle mahdollisti haastattelujen tekemisen siten, että oppitunnit eivät häiriintyneet eikä kukaan joutunut odottamaan vuoroaan kovin kauaa.

Tutkimukseni luotettavuutta ja yleistettävyyttä heikentää se seikka, että tutkimusaineistoni on niin suppea. Yhden koulun henkilökunnan kokemukset kertovat lähinnä heidän koulun näkemyksen asiasta. Työrauha on kuitenkin ilmiö, joka koskettaa kaikkia kouluissa työskenteleviä. Luotettavuuteen kuuluu myös tutkimuksen toistettavuus, minkä koen haastavaksi oman tutkimukseni kohdalla. Tämä siitä syystä, että näinkin suppean aineiston tapaustutkimuksessa jokaisella tutkimushenkilöllä on merkittävä rooli tutkimustulosten syntyemisessä. Samalla tavalla toteutettu tutkimus voi siis tuottaa hyvinkin erilaisia tuloksia esimerkiksi eri henkilöiden toimesta.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseen osallistui yhden koulun koko henkilökunta eli kolme opettajaa ja koulunkäynninohjaaja. Tutkimushenkilöillä oli hyvin eri verran työkokemusta tutkimuskohteena olleesta koulusta työskentelystä. Pisimpään koululla työskennelleellä oli kahdeskymmenesneljäs työvuosi meneillään, uusimmalla tulokkaalla oli meneillään toinen työvuosi. Kaikki opettajat olivat työskennelleet työuransa pääasiassa pienillä kouluilla, koulunkäynninohjaajalla oli kokemusta myös isommista kouluista. Olen jakanut tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen osaan: henkilökunnan määritelmä työrauhasta ja työrauhaongelmista, henkilökunnan toimintatavat työrauhan estyessä sekä henkilökunnan keinot työrauhan edistämiseen.

6.1 Työrauhan ja työrauhahäiriön määrittelyä

Haastattelun alkuvaiheessa jokainen haastateltava vastasi kysymykseen, miten hän määrittelee työrauhan. Kaikki haastateltavat pitivät tärkeänä oppilaan etua ja opiskelun mahdollistumista. Hiljaisuuden vaatimus ei ollut automaationa yhdessäkään luokassa, päinvastoin. Luokissa oli mahdollista jutella, jos työskentely onnistui samalla. Hiljaiselle työskentelyllekin oli kuitenkin oma aikansa ja paikkansa.

Kyllä mie lähtisin siitä, että se on niinko näille oppilaille se, että ne pystyy jokainen tekkeen sitä ommaa työtänsä ja pystyvät opiskelemaan. Minusta se ei silti tarkoita sitä, että siellä pittää olla hirviän hiljasta tai jotakin semmosta (1).

No se on semmonen, että kaikilla, kaikki löytyä semmosen hyvän, rauhallisen paikan, missä pystyy keskittymään siihen työskentelyyn. Ja tuota se, että se sallii keskustelua vaikka parinkin kanssa. Että pystyy, saa niinku, että se homma menee eteenpäin. Että kaikki pystyy keskittymään siihen, mitä ollaan tekemässä (2).

Minusta se on semmonen, että kaikilla on niinko mukava tehdä toimia ja että se ei tarkoita sitä, että tarvii olla ihan hiljaakaan välttämättä vaan, että voi keskustella hiljaksellen kaverin kanssa tehtävistä tai että ei häiriinny ihan semmosesta pienestä. Yhdysluokassa se on aika utopistista ajatella, että siellä olis koskaankaan ihan hiljasta (3).

Hyvä työrauha on semmonen, että tuota kaikilla on rauha opiskella, myös niillä vilikkaimmilla, joilla on jotakin keskittymisen vaikeuksia ja tämmösiä. Että tsempata koko ryhmä sillain, että myös nekin heikoimmat oppilaat pystyy tekemään töitä (4).

Että kyllä se, sitä hiljasuuttakin joutuu vaatimaan, mutta että ei se ole sellanen itsestäänselvä että se olis se ainoa autuaaksi tekevä seikka (1).

Työrauhan ylläpitämisen vastuu nähtiin kuuluvaksi opettajalle, mutta oppilaille koettiin myös tärkeäksi antaa vastuuta. Opettajan tehtävänä on asettaa ja näyttää luokassa rajat. Oppilaille on tärkeää kertoa asioista ja syistä niiden takana, sillä ymmärrys lisää myönteistä toimintaa.

No kyllähän se kuuluu tietenkin opettajalle, mutta tietenkin niitä oppilaitakin pitää vastuuttaa (3).

No kyllä oppilaalla on se velvollisuus ja vastuu. Vapaus tuo sitä vastuuta (2).

No kyllä se oikeestaan se niinkö kokkeessa esimerkiksi se että se pittää että niinkö ne ymmärtää miksi ollaan hiljaa (1).

Oppilaan ja opettajan eroavaisuudet työrauhan suhteen nousivat esiin. Opettajien tai oppilaiden välilläkin voi olla huomattavia eroja. Vuosien varrella opettajien oma sietokyky on muuttunut sallivampaan suuntaan. Nuoruuden ehdottomuus ja epävarmuus on väistynyt kokemuksen lisääntyessä. Oppilaiden keskittymiskyky puolestaan on vuosien varrella heikentynyt. Eroavaisuuksia oppiaineiden välillä oli myös havaittavissa. Taito- ja taideaineet koettiin vapaammiksi aineiksi ja muissa aineissa tunnin sisältö vaikuttaa työrauhan vaatimuksiin.

Tietenkin se on se, että jotku opettajat sietää enemmän semmosta jonkunlaista hälinää ja jollekin pienikin naputtelu tai kynän pyörittely voi tuntua että nyt se häirittee kaikkia tai häiritteekö se eniten sitä opettajaa (1).

Aikasemmin varmaan, tai muistan ainakin silloin alkuaikoina, että sitä oli jännityksessä ja vähän niinku tiukempi oli. Mutta nyt sitte ossaa vähän ottaa lungimmin ja huomaa, että silleenkin pärjää sitten (2).

Se vähän riippuu oppilaistakin. Toinen voi olla herkkä äänille niin se voi olla toiselle ihan tosi ärysttävä ja se ei ite sitä hoksaakaan. Että se on niin monimuotonen (4).

Mutta että se että jos siellä keskustellaan tai muuta ni ja se on semmosta että se pyssyy siinä asiassa ni ei se minusta ole silti sitä että se veis sen työrauhan pois. Se riippuu vähän aina siitä aineesta tai opetettavasta asiasta tai muusta (1).

Työrauhahäiriöt kohdistuvat joko oppilaaseen itseensä tai muihin oppilaisiin. Työrauhahäiriöiksi nähtiin toisen työskentelyn häirintä, työskentelyn etenemättömyys, keskittymiskyvyn puute sekä ohjeiden kuuntelemattomuus. Esiin nousi työrauhaongelmien subjektiivisuus. Eri oppilaalle eri asiat ovat työrauhahäiriöitä.

No kyllähän ne silloin tulee jos joku siellä kääntyilee koko ajan vaan jonku toisen puoleen ja sitten tavallaan häiritsee sen toisen tekemistä. Se on minusta ehkä se suurin (1).

No varmasti sitte että se keskittyminen siitä asiasta häviää aivan, että ei hommat etene (2).

No tietenkin semmonen turha vaikkapa toisten niinko ja justiin niinkö semmonen liian äänekäs äänenkäyttö tai jotenkin että mitenkä mää nyt sen sanoisin niinku puuttuminen toisen vastauksiin esimerkiksi (3).

Se vähän riippuu oppilaistakin (4).

Työrauha nähtiin tärkeänä asiana, joka koskettaa koko koulua. Työrauha ei liity pelkkään luokkatyöskentelyyn, vaan siihen kuuluu myös esimerkiksi siirtymät ja välituntitilanteet.

Kyllä työrauha on semmonen, että se on tosi tärkeä asia. Kyllä oppilaatki tulee sitte itekki sanomaan, että liikaa ääntä tai huomauttaa, jos niinko, pienet varsinkin (3).

Ei muuta, ku että se on kauhean tärkeää että saadaan koko luokka/porukka opettaja, ohjaaja, oppilaat puhaltamaan yhteen hiileen sillain että kaikilla ois se työrauha ja hyvä opiskella (4).

Mutta välitunnit, nekihän on tavallaan sitä samaa. Siellähän voi tulla työrauhaa sielläkin. Ei työrauhaa oo pelkästään semmonen tunneilla olo (1).

6.2 Toimintatavat työrauhan estyessä

Työrauhan estyessä on monia mahdollisuuksia toimia. Toimivimpina keinoina pidettiin ennaltaehkäiseviä ja ylläpitäviä toimia. Näihin kuuluu koulun ja luokan yhteisten sääntöjen sopiminen, jotka on hyvä solmia heti lukuvuoden alkaessa. Säännöt nähtiin kuitenkin myös ongelmallisina, sillä niiden valvominen saattaa aiheuttaa haasteita. Jutteleminen ja asioiden jakaminen henkilökunnan ja oppilaiden kesken vähentävät työrauhahäiriöitä, sillä ymmärrys vähentää

työrauhahäiriöitä. Pienen koulun ominaisuus on, että kaikki tuntevat toisensa. Tämä voi sekä edistää että estää työrauhaa.

Syksyllähän niitä tietenkä aina, on tämä sääntöjen kertaus aina ja semmonen, että ne on aika pinnallakin. – Ja luokissa sitten kuitenkin on niitä omia sääntöjä vielä yhteisten sääntöjen lisäksi (3).

Ne ymmärtää miksi ollaan hiljaa (1).

Se on niissä luokan säännöissä vähän semmonen homma, että sitten ku joku niitä rikkoo ni mitäs sitten tehään? (1).

Lapsetkin tuntee koko koulun oppilaat. Silläkin on vaikutusta. Sekä hyvässä että pahassa. (2).

Opettajan on olennaista oppia erottamaan, milloin tilanteet vaativat puuttumista ja milloin ei. Työrauhan ollessa uhattuna opettajan ensisijainen keino on jutella oppilaille. Jos juttelu ei tehoa, opettaja voi esimerkiksi erottaa oppilaat muuttamalla istumajärjestystä pysyvästi tai väliaikaisesti. Opettajan oppilaantuntemuksen pohjalta luoma istumajärjestys luokassa voi vähentää huomattavasti työrauhahäiriöitä. Oppilaita voi istuttaa yksin, pareittain tai ryhmissä. Työskentelyn keskeytys tai tekemisen vaihdos voi myös auttaa ratkaisemaan haastavan tilanteen.

Että osaa luovia tilanteita sitten. Että kaikki riksahtukset ja raksahtukset sitten, että mitkä on oleellista sitten siinä hetkessä (2).

Kyllä niitä joskus voi panna vähän eri puolillekin sitte vaikka vaan väliaikaisesti tai siksi tunniksi (1).

Ensin sanallisesti tulee ikään kuin se että keskityttäämpä nytte tähän. Ja jos sitte tuntuu, että se ei riitä, niin sitten siirtää vaikka paikan tai sitte menee vaikka siihen viereen (2).

Että tietenkin jokainen oppilas mennee omalla vauhdilla ja tahdillaan. Mutta jos se tosiaan takkuu eikä niinku sitäkään vähhää jaksa keskittyä, ni sitte se on niinku se merkki siitä, että nyt stop ja katotaanpa, että löydettäs uus keino siihen, että homma menis etiäpäin (2).

Opettaja voi myös jutella oppilaan kanssa tilanteesta kahden kesken tai oppilas voidaan poistaa tilanteesta esimerkiksi koulunkäynninohjaajan kanssa. Moniammatillinen yhteistyö ja kodin ja koulun välinen yhteistyö nousivatkin esiin keinoina työrauhaongelmia vastaan kamppaillessa.

Onneksi on sitte tämmösiä yhteistyökumppaneista. Perheneuvolaan on oltu yhteyksissä aika monestikin ja sitte keskittymistiimi on kaupungissa semmonen ni sieltäkin on saatu apua. Tietenkin meillä sitten on koulupsykologi ja koulukuraattori, jotka sitten on lähimpänä

meitä, että keltä voi sitte pyytää apua. Ja mietitty yhdessä sitte tietenkin vanhempien kanssa, että mitä keinoja olis (3).

Että luonto ihan vieressä että voi lähteä, jos sattuu kelit kohalleen. (3).

Sanaton viestintä on tehokas tapa kommunikoida oppilaiden kanssa. Ilmeet, eleet ja äänensävyt kertovat oppilaille, mitä heiltä odotetaan. Sanaton viestintä toimii parhaiten, kun oppilaat ja opettaja ovat toisilleen tuttuja.

Ja sitte kyllä ne niinkö näkkee varmaan opettajan sieltä ilmeistä ja äänensävyistä. Ja muustakin että nyt se tarkoittaa ihan oikeesti sitä, että ei voi tehdä mitään semmosta ylimäärästä (1).

6.3 Työrauhaa edistävät tekijät

Työrauhaa edistäviä tekijöitä on paljon. Haastateltavien puheissa koulun hyvä ilmapiiri ja yhteisten sääntöjen noudattaminen olivat merkittävässä roolissa työrauhan edesauttajina. Asioiden jakaminen tuttujen ja turvallisten työkavereiden kanssa helpottaa oman luokan työrauhan ylläpitämistä. Pieni koulu ja sitä myöten kaikkien koulun oppilaiden tunteminen helpottaa työrauhan ylläpitämistä kouluyhteisössä. Yhdysluokkaopetuksessa oppilaat huolehtivat toisistaan. Erityisesti tämä korostuu alaluokilla, jossa isommat oppilaat opettavat pienemmille koululaistaitoja. Esiin nousi myös moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.

No meillä on sen verran pieni porukka, että kyllä meillä sillä lailla tietyt yhteiset säännöt on. Että tietenkin se me ollaan omissa luokissa, että aika vähän niinkö yhdessä opetetaan. Mutta välitunnit, nekihän on tavallaan sitä samaa (1).

Oma semmonen tavallaan luottamus niitten oppilaitten ja opettajan välillä. Se on jotenkin tullu siitä kokemuksen myötäki (3).

Haastateltavat mainitsivat useita konkreettisia keinoja työrauhan edistämiseen luokassa. Rutiinit ja ennakointi nähtiin kaikista tärkeimmiksi asioiksi. Luottamus, keskustelut sekä sanaton viestintä nousivat myös esiin. Äänenkäytöllä, omalla olemuksella sekä positiivisella palautteella nähtiin myös olevan vaikutusta työrauhan ylläpitämiseen. Uuden luokan kanssa tärkeäksi koettiin ottaa alkuun tiukempi ote ja antaa oppilaantuntemuksen lisääntymisen myötä oppilaille enemmän vapautta ja vastuuta.

Me ylleensä aina alotetaan se päivä että katotaan päivän kalenteri ja minulla on tuossa tuo lukujärjestys merkattuna ja sitte tuo nuoli vaihtuu tuossa. Että vähän niinku ne lapset aamullaki tietää jo mitä niinku on tulossa ja mitä tapahtuu (2).

Ja sitten mullahan on aika paljon semmosta että no yritäpä, yrittäkää (1).

No, varmaankin semmonen oma rauhallisuus (3).

No monesti ilmeet, eleet, kun saa katsekontaktin tai jotakin että nyt pitäis olla hiljaa (4).

Ja sitte tietenkin, että se pitää tuntea se porukka, että ei heti pysty, että menkääpä vaan ja tehkää. Vaan pitää niinku tietää, että hommat oikeesti toimii. Vapaus tuo sitä vastuuta. Sitä oon monesti sanonutkin, että jos ottaa jonkun paikan, ni sitte homman pitää käyttää (2).

Luokassa on aina oppilaita, joilla on keskittymisen kanssa vaikeuksia. Jokaisen oppilaan kohdalla tulee löytää hänelle sopivat tavat keskittymisen tueksi. Näitä keinoja ovat esimerkiksi ennakoiminen, eriyttäminen ja ärsykkeiden minimoiminen. Oppilas voidaan myös poistaa tilasta tai tekeminen keskeyttää hetkeksi. Keskittymisvaikeudet ovat yleensä haastavimpia alaluokilla ja tasoittuvat ylemmillä luokilla.

On aina muutamia oppilaita, joille se keskittyminen on vaikeampaa ja saattaa olla semmosta koputtamista ja rummuttaa jaloilla ja semmosta, mikä sitte saattaa toisia häiritä. Että niitä joutuu sitte miettimään tosissaankin, että miten sais sitten sitä, että hän pystyis keskittymään ja sitten kuitenkin muutkin pystyis tekemään sitä työtään. Mutta yleensä kuitenkin kun lapset kasvaa nii se käyttäytyminenkin sitten tasaantuu ja rauhoittuu (3).

Se vähän riippuu niin oppilaasta. Yhelle toimii yks konsti ja toiselle toinen konsti, että kahta samanlaista ei kyllä oo. Se juuri onkin

mielenkiintoista tässä työssä, että mikä juuri tämän lapsen kohalla toimii (4).

Tärkeintä on kuitenkin ihmislähtöisyys ja sopeutuvaisuus. Koulun tärkein tehtävä on kasvatustehtävä, minkä vuoksi tuntien suunnitelmat saattavat elää paljonkin päivän tapahtumien mukaan.

Että vaikka ei nyt joku asia mennytkään juuri niinkuin oli suunniteltu. Että tällä tunnilla tehdään tätä niin se voi mennäkin ihan uusiksi se pakka, jos siellä on tapahtunut välitunnilla vaikka ja selvitetään sitä tilannetta. Että otetaan asiat tärkeysjärjestyksessä (3).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten yhteenvetoa

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää kyläkoulun henkilökunnan kokemuksia työrauhasta. Tutkimukseni kannalta merkittävä huomio oli työrauhahäiriöiden vähyyden tutkimuskohteena olevassa koulussa. Koetut työrauhahäiriöt olivat lieviä ja käsiteltävissä olevia. Koulun henkilökunnan välinen yhteisöllisyys nousi esiin monessa kohtaa ja selittää varmasti osaltaan työrauhahäiriöiden vähyyttä. Toinen tärkeä seikka oli opettajien huomio työrauhan ylläpitämiseen liittyen. Heidän mukaansa työrauhan ylläpitäminen kuuluu opettajalle, mutta oppilaalle tulee myös antaa vastuuta. Asioiden perustelevuus ja selittäminen lisäävät haluttua toimintaa luokassa. Työrauhan suhteen tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat kunnioittavat luokan toimintamalleja paremmin ymmärtäessään syitä sen takana.

Mielenkiintoista oli myös opettajien huomio oman sietokyvyn muuttumisessa. Nuoruuden epävarmuus ja ehdottomuus ovat muuttuneet sallivampaan suuntaan. Oma varmuus tilanteiden hoitamisen suhteen lisääntyy, mikä lisää rentoutta opettajuuteen. Lisäksi eri oppiaineiden välillä nähtiin eroavaisuuksia. Taito- ja taideaineet koettiin vapaimmiksi aineiksi. Huomionarvoista oli myös se, että muissa aineissa tunnin sisältö vaikuttaa työrauhan vaatimukseen. Työrauha on siis subjektiivinen ja sisällöltään muuttuva käsite.

Työrauhan ylläpitämiseen oli monia keinoja, joista tärkeimmät olivat ennaltaehkäiseviä ja ylläpitäviä toimia. Työrauhahäiriöt tarkoittavat eri ihmisille eri asioita, minkä vuoksi niiden määrittäminen on haastavaa. Työrauhan ylläpitäminen koskettaa koko koulua ja kaikki koulupäivän aikana eteen tulevia tilanteita. Tutkimuksessa nousikin esiin tilannekohtaisuus ja oppilaantuntemus. Koulun henkilökunnan työ onkin jatkuvaa tilanteiden ratkomista parhaalla mahdollisella tavalla.

7.2 Tulosten tarkastelua

Tutkimustuloksista oli pääteltävissä, että työrauha on tärkeä aihe, joka herätti paljon ajatuksia haastateltavissa. Työrauhan subjektiivisuus puhutti tutkimushenkilöitä. Eroavaisuudet opettajan ja oppilaan välillä työrauhan suhteen nousivat esiin aiempien tutkimusten tavoin (ks. esim. Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009). Tutkimushenkilöt määrittivät työrauhan käsitteen hyvin samalla tavalla, sillä jokainen mainitsi oppilaan edun ja opiskelun mahdollistumisen tärkeinä asioina. Työrauhan määritelmä on linjassa erityisesti Niittumäen ja Riihimäen (2006, 44–45) tutkimuksessa esiin nousseen määritelmän kanssa.

Haastateltavat nostivat esiin oman sietokykynsä muuttuneen työvuosien aikana sallivampaan suuntaan. Kokeneena opettajana on varmasti helpompi tietää, mitkä asiat vaativat huomiota ja mitkä puolestaan voi jättää huomiotta. Vastavalmistunut opettaja kiinnittää helposti huomionsa epäolennaisiin asioihin, mikä vie aikaa tunnin varsinaiselta asialta. On kuitenkin tärkeä muistaa, että perusopetuslain (2 §) mukaan koulun ensisijainen tehtävä on kasvattaa oppilaita ihmisyyteen ja vastuuntuntoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Oppitunnille asetetut tavoitteet ja sisällöt eivät siis saa mennä kasvatuksellisten tilanteiden edelle. Opettajan oman sietokyvyn muutoksen lisäksi sietokyvyssä on eroja ihmisten välillä. Osa opettajista ja opettajista on toisia herkempiä häiriintymään.

Haastatteluissa nousi esiin, että koulun henkilökunta koki ennaltaehkäisevät ja ylläpitävät toimet tehokkaimmiksi keinoiksi työrauhan ollessa uhattuna. Nämä ovat keinoja, jotka myös Kiiski, Närhi ja Peitso (2012,11) ovat nimenneet tehokkaiksi keinoiksi työrauhaongelmia estettäessä. Koululla oli yhteiset säännöt, jotka nousivat esiin jokaisessa haastattelutilanteessa. Osa opettajista loi lisäksi luokan omia sääntöjä, osalle riitti pelkät koulun säännöt. Eräs opettajista nosti esiin sääntöjen valvomisen ongelmallisuuden. Sääntöjen etujen ja haittojen

pohtiminen on mielenkiintoinen aihe. Uskon, että sääntöjä on hyvä välillä kyseenalaistaa ja miettiä niiden tarpeellisuutta.

Luokissa ei ollut automaationa hiljaisuuden vaatimusta. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että opettajat mainitsivat hiljaisuuden vaatimuksen. Osa opettajista mieltää varmasti vielä tänäkin päivänä työrauhan hiljaisuudeksi. Onneksi tässä koulussa ei näin ajateltu. Hiljaisuudelle nähtiin olevan oma aikansa ja paikkansa, mikä on mielestäni hyvä asia.

Pienen koulun etuihin kuului oppilaiden melko vapaa liikkuminen pitkin koulua. Oppilaat saivat hakeutua mieleiseensä paikkaan opiskelemaan ja tarvittaessa saivat opettajan ohjausta. Tätä oli mukava seurata vierestä, sillä oppilaat selvästi olivat tottuneet kyseiseen toimintatapaan ja työskentely sujui varsin mallikkaasti. Työrauhahäiriöt, joita koulussa esiintyi, olivat hyvin lieviä. Koulun henkilökunnalla oli kokemus, että koulussa on toimiva työrauha. Beltin (2013, 114–119) työrauhahäiriöiden kategorioiden mukaan haastateltavat huomioivat erityisesti oppilaiden näkökulman työrauhahäiriöihin. Työrauhahäiriöiksi haastateltavat määrittelivät toisen työskentelyn häirinnän, työskentelyn etenemättömyyden, keskittymiskyvyn puutteen sekä ohjeiden kuuntelemattomuuden. Työrauhahäiriöt nähtiin työrauhan tavoin subjektiivisena ilmiönä.

Koulun henkilökunta ja oppilaat tunsivat toinen toisensa, mikä varmasti osaltaan edesauttaa työrauhan syntymistä. Pienessä koulussa kukaan ei katoa massaan, vaan kaikki kohdataan yksilöinä. Koulussa oli ajatus, että ei ole varsinaisia omia oppilaita. Jokaisella opettajalla oli toki vastuu omasta luokastansa, mutta oppilaista huolehdittiin yhteisesti. Jokainen oli kuitenkin tekemisissä kaikkien oppilaiden kanssa esimerkiksi välitunneilla. Koulussa oli yhdysluokat ja oppilaat kiersivät kaikilla opettajilla alakoulun aikana. Uskon, että koulun yhteisöllisyys lisää opettajien ja oppilaiden viihtyvyyttä ja auttaa jaksamaan kouluarkea.

Työrauha on kokonaisvaltainen ilmiö, jolla on iso vaikutus työssä jaksamiseen. OAJ:n teettämän 2017 vuoden Opetusalan työolobarometrin mukaan opettajien kokema työstressin määrä on huomattavan korkea. Yhtenä ratkaisuna tähän on ehdotettu työrauhan lisäämistä. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018, 19, 29.)

Ihmiset helposti ajattelevat ja uskottelevat itselleen, että hetken ponnistelun jälkeen elämä helpottaa ja alkaa uusi elämä. Työelämästä on tullut useille selviytymistaistelua, jossa pyritään kamppailemaan uupumistekijöitä vastaan. Toivo paremmasta tulevaisuudesta auttaa jaksamaan, mutta se voi myös viedä kyvyn elää hetkessä. Tämän takia jaksaminen ei saisi olla sidottuna johonkin päämäärään. Pitäisi löytää asioita, jotka vievät eteenpäin ja vaativat vähemmän ponnistelua. Hetkessä eläminen auttaa löytämään ilon työhön sekä elämään. (Hämäläinen 2001, 10–11.)

Työelämän muutosten myötä ihmisyyden arvoa voidaan kyseenalaistaa. Ihminen nähdään joissain tilanteissa arvokkaaksi vain silloin, kun hänestä on hyötyä. Hyötynäkökulma ja tulos menevät ihmisarvon edelle. (Hämäläinen 2001, 13.) Työhyvinvoinnista puhuessa olennaista huomata, että fyysinen hyvinvointi on vain pieni osa kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi kattaa fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja henkisen hyvinvoinnin. Kaikki osa-alueet vaikuttavat toisiinsa, minkä vuoksi ilmiötä tulee käsitellä kokonaisvaltaisesti. Kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu yksilön lisäksi organisaatiolle ja yhteiskunnalle. (Virolainen 2012, 11–12.)

Hämäläinen (2001) uskoo, että suurin syy elämänilon häviämiseen on kuitenkin yksilössä itsessään, ei ympäristössä. Hänen mukaansa ihmiset ovat muuttuneet oman elämänsä objekteiksi subjektien sijaan. Ihmiset ovat alkaneet ajatella, että asiat vain tapahtuvat ja unohtavat voivansa vaikuttaa omaan elämäänsä. Elämä on mahdollista saada merkitykselliseksi ja miellyttäväksi etsimällä ja tekemällä töitä sen eteen. Ilo työskentelyyn voi tulla ulkoisista tai sisäisistä tekijöistä. Ulkoisilla tekijöillä, joita ovat esimerkiksi työilmapiirin parantaminen, voi olla positiivinen vaikutus työn innostavuuteen. Sisäisen innostuksen löytäminen vaatii rohkeutta muutokseen, aiempia ajatusmalleja tulee tarkastella ja olla valmis muuttamaan. Sisäisen muutoksen myötä ulkoisetkin asiat voivat muuttua. (Hämäläinen 2001, 14–15, 129.)

Jaksaminen on asia, johon tulee suhtautua vakavasti. Huomionarvoista kuitenkin on, että jaksaminen on jokaisen ihmisen subjektiivinen kokemus. Työn kuormittavuutta on tästä syystä huomioitava yksilöllisesti. (Hämäläinen 2001, 21.)

Jatkuva muutos työssä koetaan stressaavina. Muutosvauhti on kiihtynyt, minkä vuoksi tulevaisuuden ennustaminen on haastavaa. Aiemmin toimineet ratkaisutavat eivät siis välttämättä enää toimi, mikä aiheuttaa ahdistusta ja stressiä työelämässä. Työelämässä pysyäkseen muutoksen kanssa on opittava elämään ja mahdollisesti opetella ottamaan se rikkautena. (Heikkilä-Laakso 1999, 8, 11–12.)

Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan opettajat näkevät työyhteisön olevan merkittävässä roolissa toimivan koulun rakentamisessa. ”Millainen opettajien työyhteisö, sellainen koulu”. Työyhteisö vaikuttaa suurelta osin työhyvinvointiin. Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan sitä, että työ on mieluista ja sujuvaa ja sitä on mahdollista tehdä turvallisessa, terveyttä ylläpitävässä ja edistävässä työyhteisössä ja -ympäristössä. Työhyvinvointia edistävät toimivat työolot ja -menetelmät, riittävä ja asianmukainen työtehtävien osaaminen, työtehtävien sopiva kuormitus sekä työsuhteen pysyvyys. (Salovaara & Honkonen 2013, 9, 18, 20.) Koramon ja Ristolan (2014) tekemä tutkimuksen mukaan työyhteisö voi edesauttaa opettajan työrauhan rakentamista ja ylläpitämistä työhyvinvoinnin avulla. Työyhteisön jäsenten välinen positiivinen yhteistyö lujittaa opettajan ammatillista kehittymistä. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajakoulutus ei ole tarjonnut tarpeeksi valmiuksia luokanhallintaan ja työrauhaan liittyen. (Koramo & Ristola 2014, 73–74.) Työhyvinvointi ei ole suoraan verrannollinen työn määrään. Työtä voi tehdä paljonkin, jos siitä tuntee saavansa itselleen jotain takaisin. Arvostuksen riittämättömyys johtaa usein uupumukseen. (Salovaara & Honkonen 2013, 21.)

Tutkimustuloksissa tuli esille sekä työssä jaksamista edistäviä että heikentäviä tekijöitä. Edistäviä tekijöitä olivat hyvä yhteishenki ja luottamus työkavereiden ja oppilaiden välillä. Luokkahenki vaikutti tutkimustulosten perusteella työssä jaksamiseen vahvasti, sillä kiva porukka motivoi tulemaan töihin. Kokemuksen mukanaan tuoma varmuus ja rutiinit lisäsivät myös työssä jaksamista. Muutos koettiin sekä edistävänä että estävänä tekijänä. Estäviä tekijöitä olivat lisäksi huono työrauha, haastavat oppilaat ja työskentely yksin. Pienessä koulussa

jokaista luokka-astetta opettaa vain yksi opettaja, jolloin ajatusten ja ideoiden jakaminen kollegan kanssa ei onnistu samalla tavalla kuin isommassa koulussa.

Mie olen miettinyt sitäkin, että se on varmaan, puhutaan että tulee rutiinit. Niin vanhemmuuteen ku tulee ne rutiinit siihen työntekoon ni se on toisaalta varmuuttakin. Tiiäkkö sillain, että tietyllä lailla se muuttuu niinkö helpommaksi (1).

Tuota voi sanoa, että nyt voi sanoa, että haasteita aiheuttaa se, että on niitä haastavia oppilaita enemmän kuin aikasemmin. Että varsinkin, jos ne kasaantuu yhteen luokkaan, niin on sillä tavalla työmäärä varsinkin tämän kolmiportaisen tuen myötä moninkertaistunut (3).

7.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää yhden koulun henkilökunnan näkemyksiä työrauhasta. Pyrin selvittämään heidän ajatuksiaan puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Toteutin tutkimukseni laadullisena tapaustutkimuksena tarkoitukseni saada syvällistä tietoa työrauhasta pienessä lappilaisessa koulussa. Keräsin aineistoni keväällä 2018 haastatteleamalla koulun henkilökunnan jäsenet. Koulussa työskentelee kolme opettajaa ja koulunkäynninohjaaja. Nauhoitin haastattelut puhelimeen asennetulla sovelluksella ja litteroin ne sanatarkasti. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 28 sivua. Haastattelin opettajia työrauhaan ja työssä jaksamiseen liittyen. Tarkoitukseni oli alun perin tutkia lisäksi työrauhan yhteyttä työssä jaksamiseen, mutta jätin sen pois, sillä työrauhasta yksistään oli paljon tietoa tarjolla. Tulosten tarkastelussa nostin kuitenkin esiin työrauhan yhteyttä työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin.

Tavoitteenani oli saada lisää tietoa työrauhasta, sillä halusin ymmärtää ilmiötä syvällisemmin. Tutkimusta tehdessäni olen saanut paljon lisää tietoa, jota pystyn hyödyntämään tulevaisuudessa työelämässä. Koen, että opintojen aikana olen saanut melko vähän tietoa työrauhasta ja keinoista sen ylläpitämiseen. Tutkimuksen tekeminen aiheesta oli siis erityisen antoisaa. Tieteellisestä näkökulmasta tutkimukseni ei ole kovin merkityksellinen, sillä tutkimustulokset eivät ole pienen tutkimusjoukkonsa vuoksi juurikaan yleistettävissä. Tutkimustulosten perusteella voidaan kuitenkin sanoa, että näinkin pienen tutkimusjoukon avulla oli mahdollista saada mielenkiintoista tietoa työrauhaan liittyen. Monet tutkimustulokset ovat tulleet ilmi jo aiemmissa tutkimuksissa, mutta uusiakin näkökulmia löytyi. Mielenkiintoisimpana koulussa koettujen työrauhahäiriöiden vähyys, johon merkittävänä syynä oli koulun henkilökunnan yhteisöllisyys.

Työrauha on ilmiö, jota on tutkittu paljon eri näkökulmista (ks. esim. Aho 1976, 1982; Erätuuli & Puurula 1990, 1992; Lindqvist & Niemenlehto 2002; Hokkanen 2002). Tapaustutkimuksia aiheesta on kuitenkin melko vähän ja kyläkoulun näkökulma on jäänyt huomioitta. Aihe on ajankohtainen useista tutkimuksista huolimatta, sillä työrauha on ilmiö, joka elää ja muuttaa muotoaan ajan kuluessa. Työrauha on kontekstisidonnainen ja subjektiivinen käsite, jonka jokainen henkilö tulkitsee omista lähtökohdistaan käsin. Olisikin mielenkiintoista toteuttaa esimerkiksi 70- ja 80-luvuilla tehdyt tutkimukset työrauhaan liittyen tänä päivänä ja vertailla saatuja tutkimustuloksia.

Tutkimuksessa esiin nousseen opettajien sietokyvyn muuttuminen sai minut pohtimaan jatkotutkimusaihetta, jossa selvitetäisiin noviisien ja eksperttien välisiä eroja työrauhaan liittyen. Olisi mielenkiintoista nähdä vertailua aloittelevien ja kokeneiden opettajien välillä. Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi pitkittäistutkimus, jossa tutkittaisiin opettajien käsityksiä työrauhasta aloittamisen kynnyksellä ja esimerkiksi viiden työvuoden jälkeen. Kolmas kiintoisa jatkotutkimusaihe olisi opettajien puheiden ja toiminnan vertailu. Tutkimus aloitettaisiin haastattelemalla opettajia työrauhaan liittyen ja sen jälkeen observoitaisiin oppitunteja. Olisi kiehtovaa tietää, vastaako opettajien sanat ja

teot toisiaan. Käyttäytyminen oppitunneilla tulee monesti selkäytimestä ja tilanteissa ei kerkeä jäädä pohtimaan oikeaa tapaa toimia.

Tutkimuksen tekeminen on ollut opettavaista ja antoisaa. Olen saanut paljon konkreettisia neuvoja ja välineitä työrauhaan ja luokanhallintaan, joista uskon olevan apua tulevaisuudessa oman luokan kanssa. Mielenkiinto työelämään siirtymistä kohtaan on kasvanut entisestään, sillä odotan innolla uusien tapojen ja keinojen testaamista käytännössä.

LÄHTEET

Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 1. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Aho, S. 1982. Oppilaiden koulussa kokema stressi sekä sen yhteydet työrauhahäiriöihin ja oppimistuloksiin. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Atjonen, P. 2008. Vieläkö etsimme oikeaa ja hyvää? Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Turku: Painosalama Oy, 113-142.

Arends, R. 1997. Classroom instruction and management. United States of America: The McGraw-Hill Companies.

Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu: kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulun yliopisto. E Scientiae Rerum Socialium 135.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

Bull, S. & Solity, J. 1987. Classroom Management: principles to practise. London: Croom Helm.

Gerring, J. 2007. Case Study Research. Principles and Practises. New York: Cambridge University Press.

Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsinki: Yliopistopaino. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua. (2. osa) Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsinki: Yliopistopaino. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.

Harstila, S. & Huikuri, H. 2018. Luokanhallinnalla työrauhaa rakentamassa – sukupuolen ja kokemuksen yhteys luokanhallinnassa käytettyyn kontrolliin. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.

Heikkilä-Laakso, K. 1999. Muutos ja muutoksessa eläminen. Työturvallisuuskeskus. Hyvinvointi opetustyössä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 7-26.

Hirsjärvi, S. 1990 (toim.). Kasvatustieteellinen käsitteistö. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. 13.-14., osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Hoffrén, P. 2015. NOVIISILUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KOULUJEN TYÖRAUHASTA. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.

Hokkanen, T. 2002. "JOS ON VAPAUS, ON MYÖS SE VASTUU" Luokanopettaja työrauhaan ohjaajana. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Holopainen, R., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. TYÖRAUHA TAVAKSI Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf (Luettu 22.10.2018.)

Hurskainen, N. 2015. ESI- JA ALKUOPETUKSESSA TYÖSKENTELEVIEN LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ TYÖRAUHAA YLLÄPITÄVISTÄ TEKIJÖISTÄ. Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto.

Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf>

(Luettu 15.10.2018.)

Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, luku 1.

Hämäläinen, P. 2001. Jaksamisesta innostumiseen. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Johnson, L. & Bany, M. 1970. Classroom Management: Theory and Skill training. New York: The Macmillan Company.

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & S. Saari (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37-43. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 15.10.2018.)

Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi J. 2014. Opettajaksi hakeutuminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & S. Saari (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto Koulutuksen tutkimuslaitos, 19-24. Saatavilla [www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44968/978-951-39-6021-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Luettu 15.10.2018.)

Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. KUMMI 9. Niilo Mäki Instituutti.

Kinnunen, E. 2008. Työrauhahäiriöt neljännen luokan oppilaiden kokemana. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Koivisto, K. 2016. Opettaja kilahti oppilaille kesken oppitunnin Lahdessa – tilanne riistäytyi vihaiseksi sanaharkaksi, jossa ei solvauksiltakaan säästyty. Etelä-Suomen Sanomat. Saatavilla [www-muodossa: https://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2309717?ab=relContent&utm_expid=13459684-4.RRITebaMRfebWecrdbt9Ow.1&utm_referrer=http%253A%252F%252Fwww.ess.fi%252F](https://www.ess.fi/uutiset/kotimaa/art2309717?ab=relContent&utm_expid=13459684-4.RRITebaMRfebWecrdbt9Ow.1&utm_referrer=http%253A%252F%252Fwww.ess.fi%252F) (Luettu 21.5.2019.)

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristitulella. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Juva: WSOY, 130-143.

Koramo, E. & Ristola, P. 2014. ”Kyllähän se on ollut semmonen pelastus” Työyhteisön merkitys noviisiopettajalle työrauhan rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.

Korhonen, E. 2017. Luokan työrauhaan vaikuttavat tekijät - sekamallin sovellus. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Korpinen, E. 2010. Eläköön kyläkoulu! Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koskinen, J. 2018. Luokan työrauhan yhteys kouluhyvinvointiin alakoulussa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Kuula, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura, 124-140.

Kyyrönen & Rantala 2016. ”Työrauha ei käsittääkseni voi tulla taivaan lahjana, vaan sen eteen on tehtävä töitä” Opettajien kokemuksia työrauhan rakentamisesta. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Laine, M. & Lehmus, M. 2006. Yksin ja yhdessä toimien. Luokanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä luokanhallinnasta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Launonen, P. 2011. Peruskoulun opettajien käsityksiä ja strategioita koululuokan hallinnasta. Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto.

Lindqvist, H. & Niemenlehto, M.-L. 2002. TYÖRAUHAA ETSIMÄSSÄ. Kokoneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Saatavilla [www-muodossa: file:///C:/Users/OMISTAJA/Downloads/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf](http://www.muodossa:file:///C:/Users/OMISTAJA/Downloads/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf) (Luettu 24.4.2019.)

Molnar, A. & Lindqvist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. T. Malinen. Opetus 2000. Juva: WSOY.

Mäkelä, A. & Viherkorpi, K. 2015. TULEVAT OPETTAJAT LUOKANHALLINNAN JA TYÖRAUHAN RAKENTAJINA. Luokanopettajaopiskelijoiden luokanhallinnallinen minäpystyvyys sekä käsityksiä työrauhasta. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Niittumäki, M. & Riihimäki, J. 2006. "TYÖRAUHA OPETTAJAN TÄRKEIN TYÖKALU?" Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä luokanhallinnasta ja työrauhasta. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.

Nissilä, M 2013. Keinoja luokanhallintaan. Opettaja 48/2013, 26-29. Saatavilla [www-muodossa: https://www.opettaja.fi/digilehti/48-2013/28-40](https://www.opettaja.fi/digilehti/48-2013/28-40). (Luettu 22.10.2018.)

Orum, A., Feagin, J. & Sjoberg, G. 1991. Introduction: The Nature of the Case Study. Teoksessa J. Feagin, Orum, A. & G. Sjoberg (toim.) A Case for the Case Study. North Carolina: University Press, 1-26.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Pietilä, N. 2019. Luokan työrauha ja siihen vaikuttavat tekijät - opettajan näkökulma. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Puustinen, S. 2018. Työrauhan yhteys oppilaiden kouluhyvinvointiin ja hyvinvointierot koulussa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Puurula, A. 1984. Koulun työrauha kasvatussosio­logisena ongelmana. Helsinki: Helsingin yliopiston monistuspalvelu. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 18.

Rajaniemi, J. 2016. Kyläkoulun yhteisöllisyys koulupäivien aikana. Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, luku 21.

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2007. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 184-195.

Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 111-128.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2009. Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-76.

Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita 2014. Työrauha luokkaan. 3., uudistettu painos. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2018. Kokeellinen tapaustutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 202-214.

Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa: T. Saloviita (toim.). Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamisen. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–110.

Suomensalo, A. 2013. Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Tietolipas 241. Vantaa: Hansaprint Oy, 100-115.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen

neuvottelukunnan ohje. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (Luettu 23.4.2019.)

Vahvaselkä, H. & Vahvaselkä-Paukkonen, A. 2004. TAPAKASVATUS JA TYÖRAUHA PERUSKOULUSSA NELJÄN OPETTAJAN KOKEMANA. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 190-201.

Virolainen, H. 2012. Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. Helsinki: BoD – Books on Demand.

Wolff, C., van den Bogert, N., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. 2015. Keeping and Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. Journal of Teacher Education Vol 66 (1), 68-85.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Haastattelurunko

Taustatiedot:

Sukupuoli:

Ikä:

Työvuodet opettajana:

Työvuodet ko. koulussa:

Opetettava luokka-aste:

Työrauha:

- Mitä työrauha mielestäsi tarkoittaa? Millainen on hyvä työrauha? (Määrittele, kuvaile)
- Mitä keinoja käytät työrauhan syntymiseen ja ylläpitämiseen luokassasi? Opettajan rooli? Oppilaan rooli? (Konkreettisia esimerkkejä, vinkkejä, edistäviä ja estäviä tekijöitä)
- Millaiset asiat ovat mielestäsi työrauhahäiriöitä?
- Millaisia työrauhahäiriöitä luokassasi esiintyy? Miten puutut työrauhahäiriöihin? Miten toimit tilanteissa? Miten tilanteet selviävät?
- Kenelle työrauhan ylläpitäminen mielestäsi kuuluu?
- Miten työyhteisö tukee työrauhan rakentamista ja ylläpitämistä?
- Miten koulussasi valvotaan yhteisten sääntöjen noudattamista?

- Oletko saanut tukea työrauhaan liittyvissä tilanteissa? Keneltä? Onko tuki ollut mielestäsi riittävää?
- Millaiset eväät sait koulutuksessasi työrauhan ylläpitämiseen?
- Ovatko toimintatapasi muuttuneet vuosien kuluessa?

Työssä jaksaminen

- Mitkä asiat edistävät/estävät työssä jaksamistasi?
- Miten viihdyt nykyisessä työssäsi? Miten pienessä koulussa työskentely vaikuttaa työssä jaksamiseen?
- Miten hyvä/huono työrauha vaikuttaa työssä jaksamiseen?
- Millä keinoilla työssä jaksamista voitaisiin lisätä?
- Onko työssä jaksamisesi muuttunut työvuosien aikana? Miten? Miksi?