

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.115290>

Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020

Suvi Lehtomäki & Mirjamaija Mikkilä-Erdmann

Työrauha on merkittävä oppimisen ja hyvinvoinnin osatekijä peruskoulussa. Artikkelissa tarkastellaan, millaista keskustelua koulujen työrauhasta julkisuudessa käydään ja mihin tekijöihin työrauhailmiöstä käyty keskustelu yleisimmin kohdistuu. Tutkimusaineisto koostuu Helsingin Sanomissa julkaistuista mielipidekirjoituksista (N=70). Tarkasteltava ajanjakso sijoittuu vuosiin 2010–2020. Analyysimenetelmänä käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineistosta tunnistettiin kolme pääteemaa, jotka nousivat yleisimmin esiin työrauhailmiöstä esitetyissä puheenvuoroissa. Teemat ovat: opettajan työnkuva, inklusio käytännössä sekä peruskoulun muutos. Julkisessa keskustelussa työrauhan määrittelyssä korostuvat oppilaiden tasarvoiset oppimisen mahdollisuudet sekä opettajan mahdollisuus keskittyä opettamiseen. Peruskoulujärjestelmää koskeva puhe sen sijaan näyttäytyi keskustelussa polarisoituneena. Työrauhaan liittyvät haasteet paikannettiin usein keskustelussa yksilötason ongelmiin, kuten oppilaan tuen tarpeeseen, mutta ratkaisuehdotukset kohdistuivat järjestelmätasolle. Esimerkiksi opettajan työnkuvan rajaamisen tarve nousi vahvasti esiin mielipiteissä. Tämä tutkimus tuo esiin peruskoulun työrauhan toteutumisen kannalta tärkeitä teemoja, joita on tarpeen nostaa laajempaan koulutuspoliittiseen keskusteluun tulevaisuudessa.

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastellaan peruskoulun työrauhaa koskevaa yhteiskunnallista keskustelua. Tutkimuksessa työrauhaa tarkastellaan diskursiivisena ilmiönä, joka konstruoituu julkisessa keskustelussa. Lanaksen (2011, s. 5, 59) mukaan opettajat ja muut koulun aikuiset tulkitsevat oppilaan toimintaa laajemmasta sosiaalisesta, poliittisesta, kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta kehyksestä käsin. Tästä syystä melkein mikä tahansa oppilaan toiminta voidaan opettajien keskuudessa tulkita haastavana käytöksenä (Lanas, 2011, s. 5, 59). Työrauhaongelmien paikantaminen suureksi osaksi yksilötasolle voi jättää huomiotta sen, että koululla itsessään voi olla rooli käyttäytymisen tuottamisessa (Lanas & Brunila, 2019). Käyttäytymisodotukset syntyvät osana koulun toimintakulttuuria, jota leimaa esimerkiksi koulun historiallinen konteksti. Kouluyhteisössä on ajan saatossa voinut syntyä koulun

omaa toimintakulttuuria edistäviä tavoitteita ja käyttäytymisodotuksia, jotka ohjaavat, miten opettajat tulkitsevat oppilaiden käyttäytymistä. Kouluarjessa esiintyvien haasteiden tarkastelu vaatiikin holvistista näkökulmaa (ks. Soini ym., 2008). Tämä tutkimus kohdistuu siihen, millaisena suomalaisen peruskoulun työrauha näyttäytyi *Helsingin Sanomissa* vuosina 2010–2020 julkaistuissa koulun työrauhaa koskevissa mielipidekirjoituksissa. Koulu ei ole irrallinen julkisesta työrauhakeskustelusta, vaan keskustelu voi vaikuttaa siihen, millä tavoin opettajat toimivat ja antavat merkityksiä oppilaiden toiminnalle, millaisia odotuksia vanhemmat asettavat koululle ja opettajille sekä millaisia tavoitteita koulun arjelle asetetaan. Näin työrauhailmiöön ja sen sosiaaliseen rakentumiseen koulussa vaikuttaa yhteiskunnallinen konteksti (vrt. Ahola ym., 2017; Lanas, 2011), kuten julkinen puhe työrauhasta.

Peruskoulun muuttuva työrauha

Tulkintoja kasvatuksellisista ilmiöistä, kuten työrauhasta, tuotetaan tutkimus- ja asiantuntijapuheen lisäksi myös julkisessa keskustelussa, kuten mediassa (ks. Böök & Perälä-Littunen, 2006). Viime vuosikymmenellä koulujen työrauhaongelmien opettajien keskuudessa herättämää huolta on käsitelty ahkerasti tiedotusvälineissä (esim. Nissilä, 2013; Rutonen, 2013). Suomalais tutkimusten tulokset viittaavat siihen, että osa peruskoulun oppilaista kokee, ettei hyvä työrauha kouluissa toteudu (THL, 2021; Välijärvi, 2012) eivätkä oppilaat pysty keskittymään opetukseen (Julin & Rumpu, 2018, s. 49). Työrauhahaasteet näyttävät olevan riskitekijä oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttamiselle (Närhi ym., 2015).

Työrauhan käsitteelle annetut määritelmät ovat ajan saatossa vaihdelleet heijastellen näkemyksiä yhteiskuntamme muuttuneista kasvatusarvoista (Holopainen ym., 2009, s. 9). Matti Koskenniemi toi jo 1940-luvulla kasvatustieteelliseen keskusteluun työrauhan käsitteen, joka hiljalleen alkoi syrjäyttää kurin käsitteen (ks. myös Belt, 2013, s. 18). Koskenniemi (1946) korosti työrauhan ja järjestyksen ylläpitämisen liittyvän vahvasti oppilaan itsehallintataitojen kehittymiseen. Koskenniemen mukaan järjestys on välinearvo eli se toimii työnteon edellytyksenä (s. 134, 137). Työrauhaa on kuitenkin vielä pitkään tarkasteltu hiljaisuuden (Hirsjärvi, 1983, s. 196) ja oppilaan passiivisen roolin näkökulmasta (Miettinen, 1990, s. 13, 17, 141), vaikka jo Koskenniemi (1946, s. 125) on todennut, että ”emme pidä tätä hiljaa istumista enää niin tärkeänä [...]”. Nykykoulussa työrauha määritetty uudella tavalla, sillä myös opetus on muuttunut opettajajohtoisesta työskentelystä yhä oppilaslähtöisempään opiskeluun. Uudempi tutkimus tarkasteleekin luokkahuoneen työrauhaa enemmän opettajien, oppilaiden sekä heidän ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta (Belt & Belt, 2017). Tämän vuoksi työrauha voidaan laajasti määritellä mahdollisuutena keskittyä opiskeluun (Närhi ym., 2022).

Kansainvälisessä tutkimuksessa työrauhan tematiikkaa on lähestytty esimerkiksi ongelmallisen luokkahuonekäyttämisen näkökulmasta (esim. Beaman ym., 2007; Clunies-Ross ym., 2008; Little, 2005). Perinteisesti työrauhan haasteet on paikannettu yksilöön. Näin ollen työrauhaongelma on usein määritelty käyttäytymiseksi, joka häiritsee opetusta tai haittaa toisten oppilaiden oppimista (Levin & Nolan, 2010, s. 32–33). Koulussa opettajilla voi olla erilaisia käyttäytymisodotuksia. Opettajat voivat suhtautua hyvin eri tavoin oppilaiden käyttäytymiseen, mikä puolestaan määrittää sitä, millaisina sosiaaliset kohtaukset luokkayhteisössä näyttäytyvät. (Ahola ym., 2017.) Työrauhaa haastavien tapahtumien tarkastelemisessa korostuukin tilannesidonnaisuus, jonka perusteella on mahdollisuus tehdä merkityksellisemmän tason tulkintoja luokkahuoneen tapahtumista (Wolff ym., 2017). Yksi

opettaja voi edellyttää esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä hiljaista äänenkäyttöä, kun taas toinen hyväksyy huomattavaakin äänenkäyttöä, jos toiminta on linjassa oppitunnin pedagogisten tavoitteiden kanssa (ks. Tainio, 2005). Näin opettaja tulkitsee oppilaiden käytöstä ja arvottaa sitä oman näkemyksensä mukaisesti harmittomaan tai häiritsevään käyttäytymiseen. Opettaja voi puuttua eri keinoin oppilaan käyttäytymiseen tai olla puuttumatta. Tutkimukset viittaavat siihen, että opettajat reagoivat hyvin tapauskohtaisesti erilaisiin oppitunnin häiriötilanteisiin (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018; Tainio, 2005).

Opettajat paikantavat häiritsevään käyttäytymiseen liittyvät haasteet usein yksilöpsykologiaa soveltaen oppilaslähtöisiksi ongelmiksi, eikä koulun sosiaalisella ympäristöllä tai normeilla ole nähty olevan yhteyttä oppilaiden käytökseen (Koskela & Lanas, 2016). Käyttäytymistä on pyritty selittämään esimerkiksi oppilaan kehitysvaiheesta, fysiologisista tekijöistä tai motivaatiosta johtuviksi (Holopainen ym., 2009, s. 22). Lanaksen ja Brunilan (2019) mukaan häiritsevä käytös määrittyy kouluissa jatkuvasti, kun opettajat tulkitsevat erilaisia tilanteita. Kouluarjessa on vaikea määrittää häiritsevää käyttäytymistä yksiselitteisesti, koska opettajat tulkitsevat oppilaiden toimintaa ja käyttäytymistä jatkuvasti, aina kussakin tilanteessa hieman eri tavoin. Myös oppilaat määrittävät omaa ja toisten käyttäytymistä suhteessa työrauhaan ja tulkitsevat oppituntien aikana toteutuvaa työrauhaa subjektiivisesti.

Opettajat kokevat oppilaiden käytöksen olevan haastavaa muun muassa silloin, kun oppilas kyseenalaistaa koulussa vallitsevat valta-asetelmat (Koskela & Lanas, 2016). Myös oppilaat määrittävät tahollaan valta-asemia, mikä osaltaan voi vaikuttaa luokkavuorovaikutukseen. Opettajan odotukset oppilaan käytöstä kohtaan voivat olla ristiriitaisia: oppilaalta voidaan esimerkiksi odottaa aktiivista osallistumista, mutta liiallista kommentointia ja innostusta voidaan pitää oppitunnin kulun kannalta myös häiritsevänä (Koskela & Lanas, 2016). Näin työrauhaa häiritsevä käyttäytyminen on muuttuva käsite ja tarkoittaa opettajista ja tilanteiden tulkinnoista riippuen eri asioita. Oppilaan käytökseen kohdistetut odotukset voivat siten olla häilyviä ja vaikeasti tulkittavia.

Koulun työrauhaa voidaan pitää monimutkaisena vuorovaikutuksellisenä ilmiönä, jonka taustalla voi olla oppilaaseen, opettajaan, opetusjärjestelyihin, koteihin tai yhteiskuntaan liittyviä syitä (Holopainen ym., 2009, s. 21). Tämä tutkimus lähestyy työrauhailmiötä systeemisesti (Bronfenbrenner, 1979; Darling, 2007); oppilas, opettaja, luokka ja koulu nähdään osana ympärillä olevaa systeemiä, yhteiskuntaa. Lähestymme työrauhailmiötä tarkastelemalla mielipidekirjoituksia, koska medialla on rooli yhteiskunnan keskeisten ilmiöiden kuten peruskoulun työrauhailmiön ymmärtämisessä. Media tuottaa jatkuvasti ajankohtaisia tulkintoja koulun työrauhasta, ja tutkimusaineistona mielipidekirjoitukset tukevat ilmiön moninaisuuden hahmottamista. Koulussa ilmenevät haasteet muotoutuvat sosiaalisissa yhteyksissä, joissa jokaisen yksilön toiminta vaikuttaa toisiin (Molnar & Lindquist, 1994, s. 8–9). Siten työrauha muotoutuu osana koko systeemiä ja sen osien välistä vuorovaikutusta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten peruskoulun työrauha määrittyy sanomalehtikeskustelussa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mihin tekijöihin peruskoulun työrauha liitetään *Helsingin Sanomien* mielipidekirjoituksissa vuosina 2010–2020?
2. Millaisia syitä työrauhahaasteille esitetään mielipidekirjoituksissa?

Tutkimuksen aineisto ja analyysimenetelmä

Tutkimusaineistoksi valittiin *Helsingin Sanomien* arkistoidut mielipidekirjoitukset. *Helsingin Sanomat* on levikiltään Suomen suurin päivittäin ilmestyvä sanomalehti (MediaAudit-Finland, 2020), ja sillä on merkittävä valtakunnallinen asema (Nieminen, 2010). Siten yhteiskunnallisen keskustelun näkökulmasta *Helsingin Sanomilla* on paljon vaikuttavuutta Suomessa. Mielipidekirjoitukset eivät ole tutkimusta varten tuotettuja, minkä vuoksi niiden voidaan olettaa kuvaavan ilmiötä monitahoisesti, ilman tutkimuksen ennalta rajaamia reunaehtoja (ks. myös Hirsjärvi ym., 2009, s. 164, 218; Jokinen ym., 2016). Mielipidekirjoitukset nostavat esiin kirjoittajien kuvauksia ja ymmärryksiä (ks. Böök & Perälä-Littunen, 2006) työrauhasta, mutta eivät kuvaa todellisuutta sellaisenaan. Tutkimuksessa tehdään havaintoja siitä, millaisia asioita mielipidekirjoittajat teksteissään tuovat esille. Tarkasteltava ajanjakso sijoittui vuosiin 2010–2020, ja kirjoitukset toimivat eräänlaisena näytteenä kyseisenä ajankohtana käydystä keskustelusta (Böök & Perälä-Littunen, 2006).

Mielipidekirjoitukset valittiin arkistotietokannasta hakusanayhdistelmällä ”työrauha ja koulu”. Hakusanoihin sopivia mielipidekirjoituksia löytyi 99 kappaletta. Mikäli hakusanalla valikoitu mielipidekirjoitus koski peruskoulua ja lasten tai nuorten kasvatusta tai koululaitosta, valittiin se tutkimusotkseen. Mielipidekirjoituksista 29 rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle¹. Lopulta aineistoksi valikoitui 70 mielipidekirjoitusta. Kirjoituksista lähes puolet (47,1 %) oli kirjoitettu vuosina 2012–2013. Vuonna 2013 erityisesti opettajien kurinpito-oikeudet ovat olleet mediassa esillä (esim. Alppilan tapaus²), mikä on voinut lisätä kirjoittelua. Mielipidekirjoitukset olivat yksin tai ryhmässä kirjoitettuja. Mielipidekirjoitusten kirjoittajat identifioituivat opettajiksi (N=32), muiden ammattikuntien edustajiksi (N=20), vanhemmiksi (N=11) ja nuoreksi (N=1). Osa kirjoitti pelkällä nimellään (N=6).

Tutkimusmenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistoa analysoitiin tietokoneavusteisesti QRS NVivo -ohjelmistoa hyödyntäen. Ohjelmistoa käytettiin tukemaan laajan tekstiaineiston teknistä hallintaa. Mielipidekirjoituksissa käytyä keskustelua analysoitiin teemoittelemalla aineistolähtöisesti kirjoituksissa esiintyviä sisältöjä (Graneheim ym., 2017). Analyysiyksikkönä pidettiin ajatuskokonaisuutta. Analyysiyksikköön saattoi siten kuulua useita lauseita. Kirjoitusten ajatuskokonaisuudet teemoiteltiin aineistolähtöisesti laajempiin pääteemoihin sen mukaan, mihin tekijöihin työrauhailmiön ympärillä käyty keskustelu kohdistui. Pääteemoista muodostettiin alakategorioita luokittelemalla teemojen sisältöjä pelkistetyin ilmauksin.

Aineiston analyysistä on vastannut pääosin artikkelin ensimmäinen kirjoittaja ja sisällönanalyysi on tutkijan perusteltua tulkintaa aineistosta. Analyysissä on aina mahdollisuus tulkinnallisiin virheisiin, koska analyysi pohjautuu tekstin ja tutkijan väliseen vuoropuheluun (Jokinen ym., 2016). Toinen tulkitsija voi omilla tulkinnoillaan nostaa aineistosta esiin erilaisia teemoja tehden niistä erilaisia päätelmiä (vrt. Lanas, 2011, s. 66). Analyysin johdonmukaisuuden varmistamiseksi tutkija on lähilukenu aineiston useaan kertaan, keskus-

¹ Tutkimusotoksen ulkopuolelle jätetyistä kirjoituksista 9 koski peruskoulun jälkeisiä opintoja, 7 työelämää, 3 politiikkaa, 2 etätyöskentelyä korona-aikana ja 3 koulukontekstista irrallisia aiheita. Kirjoituksista 4 ei koskenut tai ainoastaan sivusi työrauha-aihetta koulukontekstissa ja yksi kirjoituksista koski työrauhaa, mutta oli kooste usean eri henkilön lausahduksista, eikä siten rakenteeltaan vastannut muita mielipidekirjoituksia.

² Opettaja Antti Korhonen poisti häiritsevän oppilaan ruokalasta voimakkeinoja käyttäen keväällä 2013. Alppilan yläkoulun rehtori erotti Korhosen tehtävästään ja teki tapauksesta tutkintapyyntöön poliisille. Helsingin opetuslautakunta perui Korhosen potkut ja antoi hänelle kirjallisen varoituksen. Tapahtuma sai paljon valtakunnallista julkisuutta.

tellut teoitteluista artikkelin toisen kirjoittajan kanssa sekä analysoinut tekstit tauon jälkeeseen uudelleen.

Tulokset

Työrauhailmiö ja siitä käyty keskustelu näyttäytyivät sanomalehtiaineistossa moninaisena. Aineistosta paikannettiin kolme pääteemaa, joihin työrauhailmiöstä käyty keskustelu liitettiin. Pääteemat aineistossa ovat: 1) opettajan työnkuva 2) inklusio käytännössä ja 3) peruskoulun muutos. Työrauhailmiöstä käytyä keskustelua tarkastellaan tulososassa pääteemojen ja niihin kuuluvien alakategorioiden kautta. Tuloksia havainnollistetaan aineisto-otteilla, joiden tarkoitus on tehdä aineiston tulkinnasta läpinäkyvää sekä lisätä lukijan ymmärrystä käydystä mielipidekeskustelusta.

Opettajan työnkuva

Opettajan työtä koskeva tematiikka nousi vahvasti esiin työrauhailmiöstä keskusteltaessa. Opettajan työn muuttunut luonne – lisääntynyt työmäärä sekä opettajien vähäiset keinot ylläpitää työrauhaa – kuvattiin haasteellisiksi tekijöiksi sanomalehtikeskustelussa. Opettajan auktoriteettiasema sekä hyvä opetus toimivat keskustelussa työrauhaa rakentavina tekijöinä. (Ks. Taulukko 1.)

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
Opettajan työnkuva N=45	Opettajan muuttunut työnkuva	"[...] Liian usein on tullut tunne, että opettajan aika ja energia ovat menneet väärin asioihin. Kasvatuksen tavoitteet ja pedagogiikan perusasiat ovat matkan varrella hämärtyneet, kun kehitettävää on ollut liikaa. [...] Olen vaatinut itseäni etsimään niitä perusasioita, jotka kuuluvat koulun ja opettajan tehtäviin." (HS42.)
	Ammattiin valmistaminen ja koulutus	"Yhteiskunnan moninainen muutos asettaa opettajalle jatkuvia haasteita ammattitaitonsa parantamisessa. Opettajainvalmistuslaitokset joutuvat kiinnittämään yhä enemmän huomiota valintakriteereihin ja opettajien valmistamiseen muutuneeseen ammattiin." (HS37.)
	Auktoriteetti-asema ja keinot työrauhan ylläpitämiseen	"Opettajan ja koulun sääntöjen kunnioittamisessa on myös tapahtunut muutos. Yleensä ollaan yhtä mieltä siitä, että rajojen asettaminen on rakkautta." (HS65.)
	Hyvä opetus ja ammattitaito	"Oppilaisiin pitää rakentaa hyvä suhde ja kohdella heitä kunnioittavasti. Tunnit on suunniteltava kunnolla. [...] oppilaat noudattavat opettajan ohjeita, kunhan opettaja antaa heille hyvää opetusta." (HS6.)

Taulukko 1. Opettajan työnkuva -teema ja alakategoriat.

Useissa kirjoituksissa nostettiin esiin opettajan ajan ja energian kuluminen muihin asioihin itse perustehtävän, opettamisen, jäädessä vähemmälle: "Opettaja ei ole psykiatri eikä poliisi, hänellä pitää olla oikeus tehdä palkkatyötään: opettaa." (HS27). Esimerkkeinä opettajan

laajentuneesta työnkuvasta kirjoittajat mainitsivat lukuisat palaverit, hankkeet, kirjallisen raportoinnin lisääntymisen ja tiiviin sähköisen yhteydenpidon kotien kanssa. Keskustelun perusteella opettajan työnkuvan nähtiin laajenneen myös vuorovaikutussuhteiden osalta yhä useammin riitojen selvittelyihin, kiusaamistapauksiin, ryhmänhallintaan sekä yksilöiden erityistarpeiden huomiointiin. Sanomalehtikeskustelu nosti esiin opettajien väsymyksen jatkuvaan kehittämistyöhön, ja erään kirjoittajan mukaan: ”opettajista on tehty sirkustirehtörejä, joiden tehtävänä on keksiä jatkuvasti uusia työtapoja [...]” (HS64). Opettajan työnkuvan laajeneminen vie kirjoitusten mukaan aikaa opettamisen lisäksi oppilaiden aidolta kohtaamiselta. Kirjoittajat nostivat esiin tarpeen opettajien työnkuvan selkeyttämisestä ja rajaamisesta seuraavasti:

Ihmettelen, kun mantran lailla hoetaan, että kodin ja koulun vuorovaikutusta ja yhteistyötä tulee lisätä. Ei tarvitse. Sitä on jo nyt liikaa! Opettajille tulee antaa työrauha. Heidän on voitava keskittyä siihen, mihin heidät on koulutettu, eli opettamiseen. (HS52.)

On aika rajata ja kirkastaa opettajan työnkuvaa. Yhteiskunta on rajussa muutoskeskuksessa, mutta opettajan työn raamit ovat koko lailla samat kuin ennenkin. Sisältö vain on paisunut paisumistaan. (HS10.)

Opettajan työn haasteet liitettiin keskustelussa myös opettajankoulutukseen. Opettajien koettiin tarvitsevan enemmän työrauha- ja luokanhallintakoulutusta, jotta he kykenevät ratkomaan arjen työrauhahaasteita. Joidenkin kirjoittajien mukaan jo opettajankoulutusvaiheessa opettajat tulisi valmistaa paremmin kohtaamaan tulevaisuuden haasteet ja opettajan muuttunut työkuva. Kirjoituksissa kuvattiin myös opettajien työuran alkuvaiheen haasteellisuutta:

[...] Vastavalmistunut opettaja kuvasi (HS Mielipide 24.11.) opettajan raskaasta ja raadollisesta työuran aloituksesta. Teoreettisesti painottunut opettajankoulutus ei kirjoittajan mukaan valmistanut mitenkään työelämään. Koulutuksessa ei puhuttu sen kummemmin vaikeista vanhemmista kuin työrauhaongelmiin puuttumisestakaan. [...] Jotta opettajan ammatti saadaan pidettyä vetovoimaisena, on syytä päivittää sekä opettajankoulutusta että työelämän ensimmäisten vuosien rakenteita. (HS63.)

Kirjoituksissa nousi esiin havainto opettajien muuttuneesta auktoriteettiasemasta ja keinoista puuttua työrauhahäiriöihin, mitkä herättivät keskustelua sekä puolesta että vastaan. Kirjoituksissa tuotiin esiin, että oppilaiden kunnioitus opettajia ja koulun sääntöjä kohtaan on muuttunut. Muutama kirjoittaja nosti esiin, että oppilaiden toisia kunnioittava käyttäytyminen on vähentynyt ja esimerkiksi opettajille saatetaan sanoa mitä vain. Erään kirjoituksen mukaan lasten oikeuksien korostuessa velvollisuudet unohtuvat. Lisäksi muutama kirjoittajista otti kantaa siihen, etteivät vanhemmat tue opettajaa työrauhan ylläpidossa. Jälki-istuntoon suhtauduttiin kirjoittajien kesken hyvin eri tavalla: jotkut kirjoittajista kannattivat jälki-istuntojen pitämistä ja toiset näkivät ne tehottomina nykykoulussa. Osassa kirjoituksista mainittiin opettajan ajan kuluminen työrauhan ylläpitoon. Mielipidekirjoittajat kritisoivat opettajan rajallisia keinoja työrauhan ylläpitämiseksi nykykoulussa. Osassa mielipidekirjoituksia toivottiin, että opettajalle palautettaisiin takaisin auktoriteettiasema ja ehdotettiin, että opettajan tulisi luoda selkeämpiä rajoja oppilaille. Toisaalta muutamat kirjoittajat otti-

vat kantaa myös siihen, etteivät opettajat ja rehtorit käytä niitäkään keinoja, joita heillä työnsä puolesta jo on: ”Vaikka opettajat saisivat täydet mellakkapoliisin oikeudet, levottomuus ei luokista poistuisi, koska kansankynttilät eivät käytä nykyisiäkään valtuuksiaan” (HS11).

Lisäksi opettajan työnkuvaan liittyvässä keskustelussa ilmeni se, millä tavoin opettajan opettamisen ja kasvattamisen taidot vaikuttavat opettajan kykyyn ylläpitää työrauhaa. Joidenkin kirjoittajien mukaan hyvin suunniteltu opetus- ja kasvatustyö jättäisi vähemmän tilaa esimerkiksi oppilaiden muulle toiminnalle ja sen seurauksena aiheutuville työrauhahäiriöille. Eräs kirjoittaja korosti muun muassa oppilaiden istumajärjestyksen tärkeyttä onnistuneen työrauhan saavuttamiseksi:

[...] Opetuksessa ja työrauhan ylläpitämisessä opettajan olisi kyettävä tunnistamaan erilaiset yksilöt ja suunnittelemaan oppitunnin istumajärjestys tietynlaiseksi. Välinpitämättömästi käyttäytyville ja muiden opiskelun kehitystä häiriköiville oppilaille olisi suunniteltu istumapaikat niin, ettei vierellä työskentelisi oppilaan ystäviä. Tällä tavalla pystyttäisiin välttämään turhaa supinaa ja laskemaan merkittävästi luokan häiriötaso. (HS1.)

Työrauhailmiöstä käyty sanomalehtikeskustelu liittyi moninaisesti opettajan työnkuvaan, ja syitä työrauhahaasteille etsittiin opettajan työn hektisestä ja muuttuneesta arjesta. Tulkintamme mukaan jatkuva kehittämistyö ja muutokset vievät kirjoittajien mielestä liikaa huomiota itse opettamiselta, minkä nähdään heikentävän oppituntien työrauhaa. Toisaalta työuran haasteellinen alku ja opettajankoulutuksen rooli luokanhallintataitojen kouluttamisessa korostuivat työnkuvan teemassa. Tulkintamme mukaan keskustelu kohdistui vahvemmin opettajien toiminnasta riippumattomiin haasteisiin, kuin heidän mahdollisuuksiinsa toimia arjen työrauhatilanteiden ratkaisemiseksi.

Inkluisio käytännössä

Toinen pääteema työrauhailmiöstä keskusteltaessa oli inklusion toteutuminen käytännössä. Tämä teema nousi esiin 29 kirjoituksessa. Inklusion perusajatusta eli lapsen oikeutta opiskella kaikille yhteisessä koulussa kritisoitiin osassa kirjoituksia. Erityisesti näissä kirjoituksissa tuotiin vaihtoehtona esiin lasten sijoittaminen erityisluokille. Keskustelussa kritisoitiin lisäksi inklusion toteutumista käytännössä. Käytännön toimimattomuutta kirjoittajat perustelivat riittämättömillä yleisopetuksen resursseilla ja yleisopetuksen opettajien kohtaamilla haasteilla heterogeenisten oppilasryhmien kanssa. Tämän seurauksena lähikoulu näyttäytyivät teksteissä levottomina, ja useat kirjoittajat olivat huolissaan oppilaiden tasa-arvoisista mahdollisuuksista oppia (ks. taulukko 2). Työrauhan takaamiseksi tarve erityisjärjestelyille, kuten erityisluokille nousi esiin inklusiivisen opetuksen haasteita kuvaavissa teksteissä.

Pääteema	Alakategoria	Aineistoesimerkki
Inklusio käytännössä N=29	Lähikoulun levottomuus	<i>”Ongelma oli se, että lähikoulumme oli tunnettu levottomista oppilaistaan. [...] Tavallisten lasten ei tarvitse kärsiä siitä, etteivät aikuiset ole osanneet ratkaista levottomien koulujen ongelmia.” (HS57.)</i>
	Heterogeeninen oppilasryhmä	<i>”Siihen asti tämä oppilas on samassa luokassa 19 muun lapsen kanssa, mutta koska hänen opiskelunsa ei isossa ryhmässä onnistu, hän aiheuttaa paljon työrauhahäiriötä. Suurin osa ajastani menee hänen paimentamiseensa, ja 19 muuta lasta saavat huolehtia pärjäämisestään enimmäkseen itse. Tämä yksi oppilas kärsii, kun hän joutuu opiskelemaan ryhmässä, joka ei tue hänen oppimistaan. Muut oppilaat kärsivät, koska he eivät saa opettajalta niin paljon tukea kuin tarvitsisivat.” (HS43.)</i>
	Tasa-arvoiset mahdollisuudet oppimiselle	<i>”Todellinen tasa-arvo on sitä, että jokainen oppilas saa opiskella omien edellytystensä mukaisesti. Leimaantumista tapahtuu nimenomaan isossa ryhmässä, jossa opettaja ei voi nykyisillä resursseilla huomioida riittävästi oppijoiden erilaisuutta.” (HS8.)</i>
	Vähäiset resurssit	<i>”Vantaalla tilannetta ei helpota kaupungin säästötoimena toteuttama sadan koulunkäyntiavustajan irtisanominen. Erityistukea tarvitsevat lapset ovat suurissa luokissa ilman riittäviä voimavaroja. Tämä on varmasti lisännyt koulujemme levottomuutta.” (HS17.)</i>
	Tarve erityisjärjestelyille	<i>”Keskusteluni usean opettajan kanssa vahvistavat käsitystä, että jonkinlaiselle ”erikoisluokalle” olisi tarvetta. Erityisluokkiin tulisi sijoittaa sellaiset oppilaat, jotka eivät kykene olemaan hiljaa, kunnioittamaan yhteisesti sovittuja sääntöjä ja häiritsevät opetusta jatkuvasti.” (HS5.)</i>

Taulukko 2. Inklusio käytännössä -teema ja alakategoriat.

Haasteena työrauhalle olivat kirjoittajien mukaan yleisopetuksen ryhmien levottomat tai tukea tarvitsevat oppilaat. Keskustelun kirjo oli laaja. Kirjoituksissa viitattiin oppilaisiin, joilla oli esimerkiksi oppimis-, keskittymis- tai tunne-elämän vaikeuksia, kehityksen viivästymää, käyttäytymisen hallinnan vaikeuksia, kielellisiä vaikeuksia ja autismikirjon häiriöön viittaavia piirteitä. Edellä mainittujen lisäksi kirjoituksissa nousivat esiin oppilaat, jotka käyttäytyvät siten, että oppimiseen keskittyminen häiriintyy. Tulkitsimme, että oppilaille oli yhteistä suunnitelmallisen ja säännöllisen tuen tarve oppimisessa tai käyttäytymisessä, minkä vuoksi käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä ”tukea tarvitsevat oppilaat” viittaamaan edellä mainittuihin keskustelussa esiin nousseisiin oppilaisiin. Kirjoittajat eivät aina ottaneet kantaa siihen, onko kyse tuen päätöksen omaavista oppilaista, mutta tulkitamme mukaan keskustelu kohdistui oppilaisiin, joilla on tarvetta systemaattiseen ja säännölliseen tukeen koulussa.

Mielipidekirjoituksissa haasteet paikannettiin usein yksittäisten levottomien oppilaiden käytökseen, jonka nähtiin häiritsevän muiden oppilaiden opiskelua. Keskustelu kohdistui erityisesti oppilaisiin, jotka tekevät oppitunneista rikkonaisia: ”On turhauttavaa tehdä kauden tunnin työpäivää, jos kuitenkin jokaisen oppitunnin sisällöstä opettajalta menee yksi kolmasosa häiriköiden hiljentämiseen.” (HS1).

Sekä opettajat että huoltajat vetosivat keskustelussa kaikkien oppilaiden tasa-arvoisiin mahdollisuuksiin saada opetusta. Heterogeeninen oppilasryhmä nähtiin keskustelussa ongelmana. Kirjoittajat esittivät myös, etteivät tukea tarvitsevat oppilaat saa omien edellytystensä mukaista opetusta yleisopetuksessa ja leimaantuvat sen vuoksi isossa ryhmässä. Tasa-arvoon vedoten keskustelijat argumentoivat, ettei nykykoulu kykene tarjoamaan kenellekään oppilaalle sopivaa oppimista: tuen tarvitsijat jäävät ilman tukea ja muut oppilaat eivät saa riittävää opetusta, koska opettajan huomio luokassa suuntautuu tuen tarvitsijoihin. Tulkintamme mukaan häiriöitä aiheuttaviksi oppilaisiksi sanomalehtikeskustelussa yleistettiin tukea tarvitsevat oppilaat. On kuitenkin syytä huomioida, ettei oppilaiden tuen tarve liity aina käyttäytymiseen, vaan se voi liittyä esimerkiksi oppimisvaikeuksiin.

Muutamissa inklusiota koskevissa kirjoituksissa nousi esiin myös oppimisympäristön turvallisuus. Huoli koulun vaaratilanteista ilmeni keskustelussa näin:

Joka aamu vien pelonsekaisin tuntein tyttäreni kouluun ja toivon, etteivät potkut, iskut ja raivon vallassa heitetty pulpetti ainakaan tänään sattuisi lastani. Kaksi kertaa näin on jo käynyt. Äitinä koen myös valtavaa syyllisyyttä siitä, etten pysty tarjoamaan lapselleni turvallista ja tervettä kouluympäristöä. (HS56.)

Isona vaikuttajana inklusion toimimattomuudelle käytännön kouluarjessa kirjoittajat mainitsivat säästötoimenpiteet. Yli kolmasosa inklusiokeskusteluun lukeutuneista kirjoittajista otti kirjoituksillaan kantaa peruskoulun resurssien riittämättömyyteen. Edellä mainituista keskustelijoista suurin osa oli sitä mieltä, etteivät resurssit ole seuranneet tuen tarvitsijoita yleisopetukseen, mistä on aiheutunut erään kirjoittajan mukaan ”kaaos” koululuokkiin. Erityisesti koulunkäynninohjaajiin ja sijaistaloustalouteen kohdistuvista leikkauksista käytiin keskustelua. Joissakin kirjoituksissa esitettiin, että erityisen tuen oppilaita on voitu sijoittaa yleisopetuksen ryhmiin, koska koulunkäynninohjaajat ovat tukeneet opettajaa työrauhan ylläpidossa sekä pedagogisissa ratkaisuisissa. Erityisoppilaiden integroinnin yhteydessä säästötoimenpiteistä kirjoitettiin seuraavasti:

Helsingissä on erityisoppilaita paitsi erityisluokilla myös integroituna yleisopetuksen luokkiin. Erityisoppilaiden sijoitusta yleisopetusryhmiin on perusteltu sillä, että yksittäisten oppilaiden avustajat hyödyttävät koko luokkaa. Vuoden 2015 alusta alkaen avustajat lähtevät mutta erityisoppilaat jäävät [...]. (HS48.)

Tarve erityisluokille nousi sanomalehtikeskustelussa useasti esiin. Tätä perusteltiin kaikkien oppilaiden tasa-arvoisilla oppimisen mahdollisuuksilla. Tuen tarpeessa olevat oppilaat saavat erityisopettajalta tarvitsemaansa tukea pienemmässä ryhmässä, kun taas muilla oppilailta tulisi kirjoitusten mukaan olla tasa-arvoiset oikeudet saada opetusta häiriöttömässä ympäristössä.

Suunnittelijoilla taitaa olla jotakin uutta salattua tietoa siitä, että nykyopettajat ovat niin taitavia, että he pystyvät hoitamaan erityislapsen omassa luokassaan siinä, missä ennen päätettiin, että oli vaikeuksissa olevan lapsen oikeusturvan mukaista ja luokan työrauhan vuoksi aihetta esittää siirtoa erityisluokkaan. (HS9.)

Keskustelu erityisluokista kohdistui sekä esimerkkeihin haastavista arjen tilanteista, joita yleisopetuksessa kohdataan, että omakohtaisiin positiivisiin erityisluokkakokemuksiin. Eräs huoltaja kuvasi mielipiteessään positiivista pienluokkakokemusta seuraavasti:

Emme koskaan kohdanneet tilannetta, että koululaisemme olisi pienluokalla olon vuoksi leimaantunut jollakin tavalla. Pelkäsimme tätä etukäteen. Koulun käytännöt ovat joustavat, ja monet oppilaat ovat välillä pienryhmäopetuksessa. [...] Lapsi sai kehittyä omaan tahtiinsa, ja häntä tuettiin. (HS60.)

Sanomalehtikeskustelussa peruskoulun työrauhaa haastavana tekijänä kuvattiin inklusiivinen opetus ja sen toimimattomuus käytännön kouluarjessa. Inklusion ongelmien syiksi mainittiin muun muassa vähäiset resurssit ja opettajien vaikeudet tulla toimeen heterogeenisten opetusryhmien kanssa. Nämä tekijät aiheuttivat huolta kaikkien oppilaiden tasa-arvoisista oppimisen mahdollisuuksista ja levottomista lähikouluista, joissa työrauhan ei tulkintamme mukaan nähdä toteutuvan riittäväällä tasolla. Kirjoitusten mukaan levottomuutta luokkiin aiheuttivat muutamat oppilaat, joiden on haastavaa noudattaa sovittuja sääntöjä. Huoli tasa-arvoisista oppimisen mahdollisuuksista kohdistui kirjoituksissa kaikkien oppilaiden mahdollisuuksiin oppia omien edellytystensä mukaisesti.

Peruskoulun muutos

Kolmas mielipidekirjoituksissa esiin noussut pääteema oli peruskoulun muutos. Näissä kirjoituksissa koulun muutokseen suhtauduttiin kahtalaisesti: osa keskustelijoista kritisoi uudistamispyrkimyksiä, kun taas osa piti niitä välttämättöminä. Keskustelu oli tältä osin hyvin polarisoitunutta, mutta ilmensi selvästi tyytymättömyyttä tämänhetkisen koulujärjestelmän toimivuuteen. Tulkitsimme, että tässä teemassa syitä työrauhahaasteille haettiin toisaalta koulun kehittämisestä, toisaalta siitä, että nykyinen peruskoulu ei kykene riittävästi motivoimaan ja sitouttamaan nykynuoria oppimiseen. Työrauhailmiö ei siten keskustelussa määrittynyt pelkästään luokkahuonevuorovaikutuksen kautta, vaan ilmiö rakentui pikemminkin koulutuspoliittisessa kehityksessä. Luokkahuonevuorovaikutuksen kuvaamisen sijaan mielipidekirjoitukset keskittyivät tulkitsemaan laajemmin koulutuspoliittisten linjanvetojen merkityksiä työrauhatulkinnoille.

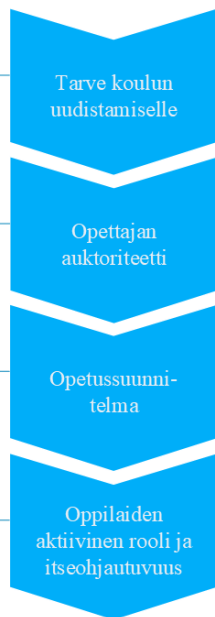
KRITIIKKI PERUSKOULUN UUDISTUKSILLE

"Mutta kenen etua tavoitellaan jatkuvalla muutoksella ja kehittämisellä? Eikö koulu voisi olla instituutio, joka tarjoaa oppilailleen pysyvyyttä ja perinteitä, hyvää perusopetusta ja turvallista kasvatusa?" (HS42.)

"Myös opettajien auktoriteetin palauttamisesta ja koulun sääntöjen tinkimättömistä noudattamisesta saataisi olla hyötyä päivittäisessä koulunkäynnissä." (HS70.)

"Lapset tarvitsevat ja haluavat opetusta, läsnäoloa, tarinoita ja rajoja. Kun he eivät mitään saa, välinpitämättömyys koulutyötä ja työrauhaa kohtaan hiipuu ja laiteriippuvaisuus lisääntyy. Kiitos tästä kaikesta kuuluu vuodelta hullummille opetussuunnitelmeille. Meillä oli maailman paras koulujärjestelmä, mutta omissuimme tuhoamaan sen muutamassa vuosikymmenessä." (HS64.)

"Uusien opetussuunnitelmien ansiosta peruskoulusta on tullut "leikkikoulu" jatke. Peruskoulussa oppilaille ei opeteta tarvittavia perustaitoja, ja oppiminen jätetään liiaksi oppilaan itsensä kontolle." (HS64.)



PERUSKOULUN UUDISTUSTARVE

"Monet kansalliset ja kansainväliset arvioinnit kertovat, että maamme perusopetus todellakin kaipaa radikaalia uudistamista: uudenaikaisia ratkaisuja, joilla pysytään ajassa mukana ja joiden ansiosta koulunkäynti on kaikille nuorille imostavaa, motivoivaa ja mielekästä." (HS66.)

"Niin kauan kuin koulu nähdään opettajien ja oppilaiden vastakkainasetteluna eikä yhdessä kulkemisena, sijaisten luonot työkokemukset luultavasti jatkuvat. Suomalainen koulu on tähän asti ollut paikka, jossa opettaja sanoo ja kontrolloi. Tällä menettelyllä saatetaan saada aikaan kohtuullisia tuloksia tietojen ja taitojen mekaanisessa osaamisessa, mutta inhimillistä kasvua ja innovaatioita niillä tuskin saavutetaan." (HS51.)

"Opetussuunnitelman käyttöönotto ei tapahdu heikessä, vaan se vaatii aikaa keskustella, kokeilla ja kehittää." (HS67.)

"Tämä koulu työrauhahaasteita taas voivat olla seurausta siitä, että oppilaat kokevat olevansa enemmänkin toimenpiteiden kohteina kuin aktiivisina osallistujina. Tarjoamme oppilaillemme mitä ilmeisimmin väärää kouluformaattia." (HS16.)

Kuvio 1. Peruskoulun muutos -teeman (N=30) polarisoituminen ja aineistoesimerkit.

Peruskoulun muutoksesta käyty keskustelu oli sisällöllisesti hajaantuneempaa kuin kahdessa muussa teemassa, minkä takia useampia yhtenäisiä alakategorioita ei voitu muodostaa. Sen vuoksi kuvaamme peruskoulun muutos -teeman kahtiajakautumista aineistoesimerkein kuvion yksi avulla. Aineistoesimerkit eivät kuvasta tyypillisintä teemaan lukeutuvaa kirjoitusta, vaan nostavat esiin teeman polarisoituneen keskustelun.

Peruskoulun uudistuksia koskeva kritiikki kohdistui teksteissä eri asioihin. Osa kirjoittajista kyseenalaisti koulun jatkuvan kehittämisen huomauttaen, että Suomi on näyttäytynyt jopa koulutuksen mallimaana. Keskustelussa nostettiin esiin toimivia käytäntöjä, joita osa kirjoittajista piti edelleen tarpeellisina ja toimivina. Tällaisina käytänteinä mainittiin esimerkiksi erityisluokat, varhain annetut numerotodistukset ja pysyvä luokkatila. Tulkintamme mukaan näiden käytänteiden avulla oppilaiden keskittymisen nähtäisiin suuntautuvan paremmin oppimiseen, mikä mahdollistaa työrauhan oppitunneilla. Kritiikki kohdistui muun muassa avoimiin oppimisympäristöihin. Tarve turvalliseen oppimisympäristölle tuotiin eräässä kirjoituksessa esiin seuraavasti:

Oma luokka, omat luokkakaverit ja oma luokanopettaja ovat suomalaisen koulumenestyksen avaintekijöitä. Jokainen alakouluikäinen oppilas tarvitsee ryhmän, johon kuulua, sekä opettajan, joka tietää ja tuntee oppilaansa. Jokainen oppilas tarvitsee myös oman turvallisen ja toimivan luokkatilan. (HS69.)

Joissakin kirjoituksissa kritisoiitiin muun muassa koulun liiallista kehittämistä ja liiaksi korostuvaa oppilaiden itseohjautuvuuden velvoitetta. Koulun kehittäminen ja kesken tutkimusjakson vuonna 2014 voimaan astunut uusi opetussuunnitelma mainittiin syinä oppilaiden perustaitojen heikkenemiselle nykyisessä koulujärjestelmässä. Opettajan työnkuva -

teeman ohella (ks. ensimmäinen tulosluku) myös peruskoulua koskevassa kritiikissä opettajan rooli nousi esiin sekä muuttuneen auktoriteettiaseman että liiallisen kehittämistyön näkökulmasta.

Peruskoulun muutosta koskeva keskustelu liittyi myös toiseen keskustelun juonteeseen: koulujärjestelmän uudistustarpeeseen. Osassa kirjoituksia tuotettiin ajatus siitä, että peruskoulu kaipaisi edelleen uudistuksia, joiden avulla pysytään yhteiskunnan muutoksissa mukana ja saataisiin nuoret kokemaan koulunkäynti innostavana. Tässä keskustelussa kirjoittajat kritisoivat opettajan kontrolloivaa roolia ja näkivät uudistustarpeena muun muassa myönteisten käyttäytymismallien vahvistamisen ja oppilaiden kohtaamisen. Tulkintamme mukaan edellä mainituilla keinoilla nähtiin olevan vaikutusta luokan hyvän ilmapiirin ja sitä kautta työrauhan saavuttamiseen. Ongelmien ennaltaehkäisyn tarve nousi peruskoulun uudistuskeskustelussa esiin seuraavasti:

Turvallinen ja miellyttävä kouluympäristö sekä työrauha eivät kuitenkaan synny lisäämällä rangaistuksia. Sama jälkijättöinen ajattelutapa vaivaa koko suomalaista opiskeluhoitoa: keskitytään liiaksi jo ilmenneisiin ongelmiin, ja hyvinvoinnin edistäminen ja ongelmien ennaltaehkäisy jäävät tekemättä. Näin ongelmia syntyy koko ajan lisää. (HS15.)

Kirjoituksissa kritisoitiin myös pakkoon perustuvaa peruskoulua, ja ratkaisuna nähtiin nuorten mielipiteiden ja mielenkiinnon huomioiminen perusopetusta kehitettäessä. Eräässä kirjoituksessa ehdotettiin myös vapaita ja demokraattisia kouluja, joissa oppilaat pääsisivät mukaan koulun päätöksentekoon paremmin. Tulkitsemme käytyä keskustelua niin, että sitouttamalla oppilaat vahvemmin koulunkäyntiin saataisiin heidät myös kantamaan oman vastuunsa luokan työrauhan toteutumisesta. Peruskoulun uudistuksista keskusteltaessa kirjoittajat korostivatkin tarvetta oppilaan aktiivisemmalle roolille omista asioista päätettäessä.

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää työrauhailmiön rakentumista sanomalehtikeskustelussa. Työrauhailmiöstä käyty julkinen keskustelu kohdistui opettajan työnkuvaan, inklusion käytäntöihin sekä koulujärjestelmän muutosaasteisiin. Tutkimuksen tulosten mukaan keskustelu paikantui yksilötasolle sekä koulutuspoliittiseen kehykseen, jossa koulun toiminta realisoituu.

Työrauhan edellytyksenä sekä toteutuneen työrauhan seurauksena teksteissä ilmenee oppilaiden tasa-arvoiset oikeudet saada edellytystensä mukaista opetusta. Keskustelu tuotti samansuuntaista tulkintaa työrauhalle kuin aiempi tutkimus, joka määrittelee työrauhahäiriöiden aiheutuvan käyttäytymisestä, joka aiheuttaa haittaa toisten oppilaiden oppimiselle (myös Levin & Nolan, 2010). Lisäksi tässä tutkimuksessa työrauhailmiöstä käyty keskustelu liittyi vahvasti opettajan mahdollisuuksiin keskittyä itse opettamiseen, oppilaiden oppimisen tukemiseen ja oppilaiden kohtaamiseen. Sanomalehtikeskustelussa nousi esille samoja teemoja, joita on noussut esille opettajien työn muutoksia käsittelevässä tutkimuksessa (Simola, 2015), jossa opettajat kokevat turhautumista laajenneesta työnkuvasta. Tämä laajennut työnkuva vie aikaa opetuksen suunnittelulta, mikä puolestaan voi vaikuttaa opettajan luokanhallinnan kokemuksiin. Tutkimukset ovat antaneet viitteitä siitä, että oppitun-

tien suunnittelulla voisi olla vaikutusta oppilaiden opetukseen keskittymiseen (ks. Lehtomäki ym., 2024) ja opettajan luokanhallintaan (ks. Klassen & Chiu, 2010).

Tutkijoiden keskuudessa vallitseva käsitys sekä empiiriset tutkimukset pitävät opettajan roolia työrauhan ylläpitäjänä luokkahuoneessa merkittävänä (Belt, 2013; Blomberg, 2008, s. 71; Karhu, 2018; Wolff ym., 2017). Valta-asetelmien kyseenalaistaminen on koulussa tullut herkästi oppilaiden haastavaksi käyttäytymiseksi (Koskela & Lanas, 2016), mitä heijastelee tässä tutkimuksessa esiin noussut keskustelu opettajan auktoriteettiasemasta. Keskustelu opettajan auktoriteettiasemasta ja kurinpitokeinojen käytöstä jakoi tutkimusaineistossa mielipiteitä. Opettaja joutuu usein tasapainoilemaan luokkayhteisössä oman roolinsa kanssa, johon toisaalta kuuluu järjestyksen ylläpitäminen ja toiminnan ohjaaminen mutta toisaalta myös myönteisen ilmapiirin tukeminen (Ahola ym., 2017; Belt, 2013).

Työrauhailmiön haasteiden syyksi konstruoituivat sanomalehtikeskustelussa inklusion toteuttamiseen liittyvät käytännön ongelmat, kuten vähäiset resurssit, heterogeeninen oppilasryhmä sekä opettajan tehtävä kohdata kaikki oppilaat yleisopetuksessa. Jokainen oppilas, tuen tarpeistaan riippumatta, tarvitsee opettajan huomiota ja yleistä oppimisen tukea omalle koulunkäynnilleen. Perusopetukseen merkittävästi vaikuttanut muutos 2010-luvulla on ollut kolmiportaisen tuen käyttöönotto (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010), ja tähän on liittynyt inklusiokeskustelu. Tutkimuksen mukaan mediassa on tuotettu näkemys, jossa inklusiota pidetään hyvänä ajatuksena, mutta siihen liittyvät resurssit nähdään puutteellisina (Pitkänen ym., 2021). Tässä tutkimuksessa mielipidekirjoitusten laatijat kyseenalaistivat resurssien lisäksi jossain määrin myös inklusion perusajatuksen, sillä erityisluokkien tarve nousi keskustelussa esiin. Kirjoittajat toivat esiin sen, että muutama tukea tarvitseva oppilas aiheuttaa häiriötä ja tekee luokan vuorovaikutuksesta levotonta. Huolta kirjoituksissa herätti myös oppilaiden turvallisuuden toteutuminen kouluissa, sillä yleisopetuksessa oppilaalla voi olla tunne-elämän ja käyttäytymisen hallinnan vaikeuksia. Samantyyppisiä havaintoja on tuotettu Pinolan (2008) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajat kokevat käyttäytymiseltään haastavat oppilaat vaikeimmiksi integroitaviksi yleisopetukseen.

Työrauhan haasteita selitettiin aineistossa yksittäisten oppilaiden häiritsevällä käyttäytymisellä, jonka syyksi esitettiin usein oppilaan tuen tarve. Oppilaan saamalla riittävällä oppimisen tuella voitaisiin vaikuttaa työrauhan saavuttamiseen, sillä oppimisen tuella ja opetuksen eriyttämisellä on aiemmassakin tutkimuksessa nähty olevan positiivinen vaikutus luokkien työrauhaan (Julin & Rumpu, 2018, s. 265). Tämän tutkimuksen perusteella työrauhahäiriöt eivät enää näyttäyty ongelmana siksi, että ne rikkovat ihanteena pidettyä hiljaisuutta vaan siksi, että ne johtavat opetuksen ja oppimisen keskeytyksiin, koska opettajan huomio suuntautuu yksilön tukemiseen. Työrauhahaasteiden yksilökeskeisistä tulkinnoista huolimatta ratkaisuehdotukset keskustelussa kohdistettiin kuitenkin järjestelmätasolle. Siten ilmiö paikantui myös koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, kuten koulujärjestelmää, erityisopetuksen järjestämistä, opettajien työnkuvaa ja resursseja koskevaan keskusteluun. Nämä edellä mainitut tekijät luovat reunaehdot koulun toiminnalle, ja niiden voidaan olettaa välillisesti vaikuttavan tutkimuksessa esiin nousseisiin yksilötason työrauhahaasteisiin. Opettajan toimintaa luokkahuoneessa ohjaavat koulutuspoliittiset päätökset kuten lainsäädäntö, opetussuunnitelma ja luokkakoot. Esimerkiksi pienemmässä ryhmässä opettajan on helpompi huomioida yksilöitä ja eriyttää oppilaiden opetusta. Yksilötasolla kaikkien oppilaiden tasa-arvoisiin oikeuksiin oppia vaikuttavat niin ikään koulutuspoliittiset päätökset, kuten tukea tarvitsevien oppilaiden oppimisen järjestäminen ja koulunkäyntiin kohdistetut resurssit. Pitkänen ym. (2021) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia: lähikouluperiaate nähdään tavoitteiltaan positiivisena, mutta huolestuneisuutta herättävät puutteelliset resurs-

sit, tukitoimien riittävyys ja opettajien voimavarat ja osaaminen. Simola (2001) onkin todennut, että koulujen lisääntyneisiin vaatimuksiin vastataan yhä pienemmillä voimavaroilla.

Mielipidekirjoitusten kokonaisuutta tarkasteltaessa työrauha nähdään kietoutuvan vahvasti peruskoulun erilaisiin muutoshaasteisiin. Työrauhailmiö liitetään edelleen ongelmia ilmentävään yksilökeskeiseen määrittelyyn Levinin ja Nolanin (2010) tapaan, eli suureksi osaksi oppilaan toimintaan paikantuvaksi. Tämä ei kuitenkaan ole yksinään riittävä näkökulma ilmiön kokonaisvaltaiseen tarkasteluun. Koulun sosiaalinen ympäristö, normit, resurssit, kouluun liittyvät motivaatiotekijät sekä opettajan rooli nousivat myös työrauhan toteutumisen kannalta keskeisiksi tekijöiksi peruskoulua koskevassa keskustelussa. Tutkimusaineistossa opettajat olivat kirjoittaneet eniten mielipidekirjoituksia. Näin opettajat vaikuttavat siihen, millaiseksi yhteiskunnalliseksi keskustelukysymykseksi työrauhailmiö sanomalehdessä rakentuu. Aineistossa näkökulma työrauhaan oli vahvasti opettajan, jolloin työrauhaa häiritsevät tekijät kuvataan keskustelussa usein opettajan omasta toiminnasta riippumattomiksi (ks. myös Belt, 2013). Olisikin tarpeen selvittää laajemmin myös muiden tahojen, esimerkiksi vanhempien ja oppilaiden, näkökulmia työrauhaan.

Mielipidekirjoitukset sijoittuvat julkisuuden ja yksityisyyden rajapinnalle, sillä kirjoittajat tuovat julkiseen tietouteen omia henkilökohtaisia mielipiteitään (Böök & Perälä-Littunen, 2006). Täytyy kuitenkin huomioida se, millaisia reunaehtoja lehden toimitus mielipidekirjoituksille asettaa. Jokaisella sanomalehdellä on oma toimituspolitiikkansa, jonka perusteella lehti valikoi julkaistavaksi sopivat mielipidekirjoitukset. *Helsingin Sanomia* voidaan pitää valtakunnallisesti laajalevikkisenä laatusanomalehtenä. Kirjoituksilla on siten vaikuttavuutta työrauhaa koskevaan suhtautumiseen koko Suomessa. Kirjoituksissa voi kuitenkin korostua pääkaupunkikeskeisyys, ja näkökulma peruskoulun työrauhaan voisi muussa lehdistössä muotoutua erilaiseksi (ks. myös Pitkänen ym., 2021). Poliittisen päätöksenteon vaikeutta heijastelee mielipidekeskustelun polarisoituneisuus, mikä ilmeni tässä tutkimuksessa peruskoulun muutosta koskevan keskustelun kautta. Tämä tutkimus tuo esiin tarpeen laajentaa empiiristä tutkimusta ja yhteiskunnallista keskustelua siitä, miten työrauha kouluissa määrittyy ja mahdollistuu tasavertaisesti kaikille.³

Käytetty aineisto

- HS1. 6.3.2010. Työrauha koulussa ei ole turhaa vouhotusta. *Helsingin Sanomat*.
 HS2. 1.5.2010. Jälki-istuntojen tilalle löydettävä muita ratkaisuja. *Helsingin Sanomat*.
 HS3. 5.5.2010. Jälki-istunto yleensä tehoa. *Helsingin Sanomat*.
 HS4. 14.6.2010. Teknisen työn opetusta uudistettava. *Helsingin Sanomat*.
 HS5. 20.11.2010. Tarkkailuluokat takaisin kouluihin. *Helsingin Sanomat*.
 HS6. 24.11.2010. Opettaja voi parantaa koulun työrauhaa. *Helsingin Sanomat*.
 HS7. 26.11.2010. Opettajat, luokaa työrauhaa yhdessä. *Helsingin Sanomat*.
 HS8. 10.5.2011. Tasa-arvo ja samanlaisuus ovat eri asioita. *Helsingin Sanomat*.
 HS9. 12.9.2011. Erityisluokkia tarvitaan. *Helsingin Sanomat*.
 HS10. 3.3.2012. Opettajien toimenkuva kaipaa kirkastamista. *Helsingin Sanomat*.
 HS11. 24.4.2012. Opettajat eivät käytä valtuuksiaan. *Helsingin Sanomat*.
 HS12. 9.5.2012. Asperger-tyttäreni kärsii hälystä isossa ryhmässä. *Helsingin Sanomat*.
 HS13. 13.6.2012. Koulussa luodaan moraalinen perusta. *Helsingin Sanomat*.

³ Tutkimusta on tukenut Suomen Kulttuurirahasto sekä Varsinais-Suomen rahasto.

- HS14. 13.6.2012. Nuorten oma ääni jäi taas kuulematta. *Helsingin Sanomat.*
- HS15. 20.8.2012. Koulun työrauha ei parane paikkailemalla ongelmia jälkikäteen. *Helsingin Sanomat.*
- HS16. 10.9.2012. Onko uupuneesta koululaisesta työelämään? *Helsingin Sanomat.*
- HS17. 28.9.2012. Väkivalta kouluissa on lisääntynyt. *Helsingin Sanomat.*
- HS18. 8.10.2012. Koulu ei voi toimia häirikön tahtiin. *Helsingin Sanomat.*
- HS19. 15.10.2012. Pelkällä kurilla ei rakenneta hyvää koulua. *Helsingin Sanomat.*
- HS20. 19.10.2012. Erityisoppilaat ovat erilaisia. *Helsingin Sanomat.*
- HS21. 26.10.2012. Opiskelurauha häviää tuhansilta Vantaalla. *Helsingin Sanomat.*
- HS22. 8.11.2012. Kouluihin on vihdoin palautettava työrauha. *Helsingin Sanomat.*
- HS23. 17.11.2012. Tarjolla on jo useita keinoja parantaa koulujen työrauhaa. *Helsingin Sanomat.*
- HS24. 26.11.2012. Koulujen työoloja parannettava. *Helsingin Sanomat.*
- HS25. 5.2.2013. Oppilaiden ihmisoikeuksia on aina kunnioitettava. *Helsingin Sanomat.*
- HS26. 21.3.2013. Kouluissa kaivataan työrauhaa ja tasapuolista kehittämistä. *Helsingin Sanomat.*
- HS27. 10.4.2013. Myös kodit ovat vastuussa koulujen kuriongelmistä. *Helsingin Sanomat.*
- HS28. 10.4.2013. Oppilaalle puhuminen ei aina auta. *Helsingin Sanomat.*
- HS29. 11.4.2013. Kiusaaja vaihtakoon koulua. *Helsingin Sanomat.*
- HS30. 12.4.2013. Opettajat toivovat työrauhaa ja tietoa oppilaiden ongelmista. *Helsingin Sanomat.*
- HS31. 13.4.2013. Koulussa on järjestelmävirhe: pakko. *Helsingin Sanomat.*
- HS32. 14.4.2013. Huono käytös ei häviä koulukuria kiristämällä. *Helsingin Sanomat.*
- HS33. 14.4.2013. Häiritsevä oppilas haluaa olla huomion keskipisteenä. *Helsingin Sanomat.*
- HS34. 30.4.2013. Wilmassa kannattaa antaa enemmän myönteistä palautetta. *Helsingin Sanomat.*
- HS35. 25.5.2013. Koulu voi rajoittaa kännykän käyttöä. *Helsingin Sanomat.*
- HS36. 27.5.2013. Koulurauha on tulevaa työrauhaa. *Helsingin Sanomat.*
- HS37. 25.6.2013. Rangaistukset eivät tuo kouluun työrauhaa. *Helsingin Sanomat.*
- HS38. 18.9.2013. Säädetään lakeja, jotka auttavat nuoria. *Helsingin Sanomat.*
- HS39. 10.10.2013. Perheiden pitäisi noudattaa koulujen loma-aikoja. *Helsingin Sanomat.*
- HS40. 11.10.2013. Pitkä lapsuus tulee hyödyntää kasvatuksessa. *Helsingin Sanomat.*
- HS41. 12.10.2013. Omalla lomalla kouluvuosi kevyemmäksi. *Helsingin Sanomat.*
- HS42. 15.12.2013. Opettajat on väsytetty kehittämistyöllä. *Helsingin Sanomat.*
- HS43. 12.5.2014. Kansalaiskeräys myös koulujen pelastamiseksi. *Helsingin Sanomat.*
- HS44. 23.5.2014. Koulusta pitäisi saada hyvät elämäntaidot. *Helsingin Sanomat.*
- HS45. 8.9.2014. Avustajien poisto voi tuoda kouluun kaaoksen. *Helsingin Sanomat.*
- HS46. 4.11.2014. Koulun pitää tarjota oppimisen iloa myös pojille. *Helsingin Sanomat.*
- HS47. 3.12.2014. Erityisluokille pitää turvata vakituiset kouluavustajat. *Helsingin Sanomat.*
- HS48. 6.12.2014. Kouluavustajista säästäminen on lyhytnäköistä. *Helsingin Sanomat.*
- HS49. 3.2.2015. Koulushoppailusta voi olla suurta hyötyä. *Helsingin Sanomat.*
- HS50. 6.3.2015. Erityisopetus ei parane opettajia syyttelemällä. *Helsingin Sanomat.*
- HS51. 26.3.2016. Luodaan koulu, jossa opettaja myös kuuntelee ja ymmärtää. *Helsingin Sanomat.*
- HS52. 10.8.2016. Opettajille tulee antaa työrauha. *Helsingin Sanomat.*

- HS53. 10.8.2016. Miesopettajien määrän lisääminen voisi parantaa poikien kouluviihtyvyyttä. *Helsingin Sanomat*.
- HS54. 30.9.2016. Kännykän käyttöön voidaan puuttua välitunnillakin. *Helsingin Sanomat*.
- HS55. 18.10.2016. Työrauhan vieminen on koulukiusaamista. *Helsingin Sanomat*.
- HS56. 19.11.2016. Tyttäreni koulu pyörii häiriköiden ehdoilla – kohta luokassa on yli 20 häiriintynyttä lasta. *Helsingin Sanomat*.
- HS57. 20.11.2016. Lasten ei tarvitse ratkaista aikuisten ongelmia. *Helsingin Sanomat*.
- HS58. 22.11.2016. Häirikön lähettäminen pienryhmään rauhoittaa oppitunnin. *Helsingin Sanomat*.
- HS59. 24.11.2016. Opettajankoulutus ei valmistanut työn arkeen. *Helsingin Sanomat*.
- HS60. 25.11.2016. Levoton lapseni sai tarvitsemansa tuen. *Helsingin Sanomat*.
- HS61. 27.11.2016. Valitettavan monessa koulussa uusi opettaja jätetään yksin. *Helsingin Sanomat*.
- HS62. 28.11.2016. Siviilipalvelusmiehiä koulukummeiksi. *Helsingin Sanomat*.
- HS63. 29.11.2016. Aloittavien opettajien opetustaakkaa voisi keventää. *Helsingin Sanomat*.
- HS64. 14.10.2017. Opettajista on tehty sirkustirehtöorejä ja oppilaista laiteriippuvaisia robotteja. *Helsingin Sanomat*.
- HS65. 24.11.2017. Pitäisikö koulunkäynnin kehityksessä palata askel taaksepäin? *Helsingin Sanomat*.
- HS66. 30.5.2018. Oppivelvollisuutta ei kannata pidentää. *Helsingin Sanomat*.
- HS67. 25.11.2018. Peruskoulu ei ole niin pielessä kuin annetaan ymmärtää. *Helsingin Sanomat*.
- HS68. 14.3.2019. Mitä järkeä on siinä, että suomalainen lapsi elää eri aikavyöhykkeellä vanhempiensa kanssa? *Helsingin Sanomat*.
- HS69. 11.10.2019. Arkkitehdit suunnittelevat kouluja, joiden tilaratkaisut estävät toimivan koulutyön. *Helsingin Sanomat*.
- HS70. 5.10.2020. Oppilaat tarvitsevat rauhallisen luokan ja oman pulpetin. *Helsingin Sanomat*.

Kirjallisuus

- Ahola, K., Lanas, M., & Hämäläinen, A. (2017). Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*, 48(4), 288–300.
- Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2007). Recent research on troublesome classroom behaviour: A review. *Australian journal of special education*, 31(1), 45–60.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Belt, A., & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59(1), 54–72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-6>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Böök, M. L., & Perälä-Littunen, S. (2006). Luottamusta rajojen kera – mielipidekirjoitusten vanhemmuuden vastuu. *Nuorisotutkimus*, 24(2), 3–17.

- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3–4), 203–217. <https://doi.org/10.1080/15427600701663023>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis. A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Hirsjärvi, S. (1983). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J., & Packalen, P. (2009). *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf>
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A., Jokinen, K., Juhila & E., Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi: teorat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 25–50). Vastapaino.
- Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 6: 2018. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0618-4_0.pdf
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttötymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7522-7>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction. Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koskela, A., & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(3), 459–471. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1196232>
- Koskenniemi, M. (1946). *Kansakoulun opetusoppi*. 2. täydennetty painos. Otava.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. (642/2010). *Ajantasainen lainsäädäntö*. Oikeusministeriö & Edita Publishing Oy. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes. Challenging student agency as utterances*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO-julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789514295874>
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5), 682–695. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1581052>
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2018*, 10–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Lehtomäki, S., Mikkilä-Erdmann, M., & Laakkonen, E. (2024). Peruskoulun opettajien työrauhakokemukset ja -profiilit. *Kasvatus*, 55(2), 150–166. <https://doi.org/10.33348/kvt.124818>
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management. A professional decision-making model*. Pearson/Allyn & Bacon.

- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviours. *Educational psychology*, 25(4), 369–377. <https://doi.org/10.1080/01443410500041516>
- MediaAuditFinland. (2020). LT ja JT Tarkastustilasto 2019. <https://mediaauditfinland.fi/wp-content/uploads/2020/08/LT-tilasto-2019.pdf>
- Miettinen, R. (1990). *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Gaudeamus.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1994). *Tavoitteena työrauha* (suom. Tapio Malinen). WSOY.
- Nieminen, H. (2010). The unravelling Finnish media policy consensus? Teoksessa D., Levy & R., Nielsen (toim.), *The changing business of journalism and its implications for democracy* (s. 55–67). Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Nissilä, M-L. (2013). Pelisääntöjen puute lisää pelkoa. *Opettaja* 16, 8–9.
- Närhi, V., Huhdanpää, N., Savolainen, P., & Savolainen, H. (2022). Positiivisen käyttäytymisen tukemisen keinojen opettaminen suomalaisessa opettajankoulutuksessa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin* 32(2), 42–58.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274–285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Pinola, M. (2008). Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus*, 39(1), 39–49.
- Pitkänen, H., Huilla, H., Lappalainen, S., Juvonen, S., & Kosunen, S. (2021). Inklusiokeskustelu Helsingin Sanomissa 2009–2019. Diskursiivista kamppailua kaikkien koulusta. *Kasvatus*, 52(5), 497–509. <https://doi.org/10.33348/kvt.114933>
- Rutonen, M. (2013). Koulurauhasta oma sopimus. *Opettaja* 17, 6.
- Simola, H. (2001). Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus*, 32(3), 290–297.
- Simola, H. (2015). 'It's progress but...'. Finnish teachers talking about their changing work. Teoksessa H. Simola (toim.), *The Finnish education mystery. Historical and sociological essays on schooling in Finland* (s. 161–177). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203068762>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Tainio, L. (2005). Luokahuoneen vuorottelujäsenyyksen rikkomukset. Teoksessa L., Kuure, E., Kärkkäinen & M., Saarenkunnas (toim.), *Kieli ja sosiaalinen toiminta* (s. 179–192). Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA julkaisuja 63.
- THL (2021). *Kouluterveyskysely*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199937&mittarit_2=199369&sukupuo-li_0=143993
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Väljjarvi, J. (2012). Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana. Teoksessa S., Sulkunen & J., Väljjarvi (toim.), *PISA09. Kestääkö osaamisen pohja?* (s. 90–125). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.
- Wolff, C., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. (2017). See and tell. Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>

Peruskoulun työrauhakeskustelu Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa...

KM Suvi Lehtomäki toimii väitöskirjatutkijana Turun yliopistossa.

KT, Dos. (HY) Mirjamaija Mikkilä-Erdmann työskentelee professorina Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksella.