

**Kyläkoulun opettajien kokemuksia kyläkoulusta
kumpuavista työn voimavaroista**
Marianne Mäkelä & Minttu Saari

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkelä, Marianne & Saari, Minttu. 2023. Kyläkoulun opettajien kokemuksia kyläkoulusta kumpuavista työn voimavaroista. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 69 sivua.

Opettajan työ on muutoksessa, mikä on tuonut työhön uusia vaatimuksia. Opettajien työhyvinvointia voidaan tukea työn voimavarojen avulla. Kyläkoulun opettajien työ on erityislaatuista. Sen tutkiminen on kyläkoulujen kiihtyvien lakkautusten vuoksi juuri nyt tärkeää. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kyläkoulun opettajien kokemuksia kyläkoulusta kumpuavista työn voimavaroista.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja sen narratiivinen aineisto kerättiin tarinoiden muodossa. Aineisto kerättiin joulukuun 2022 ja helmikuun 2023 välisenä aikana, ja se muodostui 13 kyläkoulun opettajien kirjoittamasta tarinasta. Aineiston narratiivien analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, ja narratiivinen analyysi muodostamalla kaksi tyyppitarinaa.

Kyläkoulun opettajien merkittävimmät työn voimavarat liittyivät toimiviin sosiaalisiin suhteisiin. Toiseksi suurin työn voimavarojen ryhmä oli pieni ja toimiva kouluyhteisö. Opettajan työn voimavaroja olivat myös monipuoliset oppimistavat ja -ympäristöt. Voimavarojen lisäksi opettajat kirjoittivat työn vaatimuksista, kuten henkilöstön ja oppilasmäärän vähyydestä. Joitakin kyläkoulun opettajien työn tekijöitä mainittiin sekä työn voimaraksi että vaatimukseksi.

Tuloksina esitetyistä kyläkoulun opettajien voimavaroista osa on liitettävissä erityisesti kyläkoulun piirteiksi, mutta luonnollisesti monet tutkimuksessamme esille tulleista voimavaroista voivat esiintyä myös muissa kuin kyläkouluissa.

Asiasanat: kyläkoulun opettaja, työn voimavarat, kyläkoulu, työn vaatimukset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 KYLÄKOULU OPETTAJIEN TYÖYMPÄRISTÖNÄ.....	8
2.1 Mikä on kyläkoulu?	8
2.2 Kyläkoulujen asema	9
2.3 Opettajana kyläkoulussa.....	12
3 OPETTAJAN VOIMAVARAT	17
3.1 Työn voimavarat.....	17
3.2 Opettajan työn voimavarat.....	20
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
5.1 Tutkimuskonteksti.....	25
5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	27
5.3 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen.....	28
5.4 Aineiston analyysi	31
5.5 Eettiset ratkaisut.....	38
6 TULOKSET.....	41
6.1 Kyläkoulun opettajien työn voimavarat.....	41
6.2 Kyläkoulun opettajien työn vaatimukset	45
7 POHDINTA.....	48
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
7.2 Tutkimuksen arviointi.....	51
7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset.....	54

LÄHTEET	57
LIITTEET	69

1 JOHDANTO

Pienten koulujen verkosto on ollut jo pitkään Suomessa katoamassa, sillä suurin osa lakkautettavista kouluista on pieniä kyläkouluja (Autti & Hyry-Beihammer, 2009; Karlberg-Granlund, 2019). Tilastokeskuksen (2022) koulutustilastojen mukaan kaikkiaan 51 peruskoulua ja peruskouluasteen erityiskoulua lakkautettiin tai yhdistettiin toiseen oppilaitokseen vuonna 2021. Kyseisistä kouluista alle 20 oppilaan oppilaitoksia oli viisi, 20–49 oppilaan ja vähintään 50 oppilaan oppilaitoksia molempia 23 (Tilastokeskus, 2022). Pienten koulujen lakkauttaminen ja yhdistäminen sekä yhtenäiskoulujen yleistyminen lisäävät isojen kaupunkikoulujen syntymistä. Kymmenessä vuodessa yhtenäiskoulujen osuus peruskouluista on kasvanut yhdeksällä prosenttiyksiköllä (Tilastokeskus, 2022).

Pienten koulujen lakkauttamis- ja yhdistämistrendi on myös kansainvälinen ilmiö. Bagleyn ja Hillyardin (2019) sekä Beachin ja Vigo Arrazolan (2020) mukaan Euroopassa pienet, syrjäisillä ja harvaan asutuilla alueilla sijaitsevat maaseutukoulut elävät sulkemis- tai liitosuhan alla. Edellä kuvattujen lakkautusten ja yhdistämisten vuoksi kyläkoulujen tutkiminen on nyt tärkeää. Tästä syystä koemme merkitykselliseksi tutkia nimenomaan kyläkoulun opettajia ja heidän kokemuksiaan työn voimavaroista.

Kilpeläisen (2010) ja Korpisen (2010) mukaan kyläkoulu poikkeaa isommista kouluista erityisesti oppilas- ja opettajamäärältään. He määrittelevät kyläkoulun sijaitsevan maaseudulla tai kaupunkien laitamilla, ja korostavat kyläkoulujen olevan merkityksellisiä koko kylän toiminnalle. Kyläkouluja tarkasteleva tutkimus on kohdistunut Suomessa esimerkiksi kyläkoulujen lakkauttamiseen (ks. esim. Autti & Hyry-Beihammer, 2009; Terde & Pöysä, 2015), kyläkoulun ja sitä ympäröivän yhteisön suhteeseen (ks. esim. Autti & Hyry-Beihammer, 2009; Terde & Pöysä, 2015) sekä opettajan työhön kyläkoulukontekstissa (ks. esim. Karlberg-Granlund, 2011; Nevalainen & Kimonen, 2013).

Myös kansainvälinen kyläkoulututkimus on keskittynyt kyläkoulujen lakkauttamiseen, kylän ja koulun väliseen suhteeseen sekä esimerkiksi kyläkoulujen johtamiseen ja koulutuspolitiikkaan (Fargas-Malet & Bagley, 2022). Vaikka kyläkouluja koskeva tutkimus on kohdistunut moniin kyläkoulujen erityispiirteisiin, Autin ja Hyry-Beihammerin (2009, s. 54) mukaan olisi tärkeää saada lisää tutkimusperustaista tietoa kyläkoulujen vaikutuksesta opettajien työhön. Tässä tutkimuksessa keskitymmekin kyläkoulun opettajien näkökulmaan.

Opettajien näkökulman huomioiminen kyläkoulun kontekstissa tehtävässä tutkimuksessa edellyttää ymmärrystä opettajan työstä ja sen muutoksista. Opettajan työhön on viime vuosina liittynyt erilaisia positiivisiksi ja negatiivisiksi koettuja muutoksia (Kauppi ym., 2022). Norrenan (2021) mukaan julkisessa keskustelussa ovat esillä olleet muuttuneet työhön liittyvät vaatimukset. Monet opettajat kokevat opettajan työn luonteen muuttuneen suorittavammaksi, kiireen ohjaamaksi ja jatkuvan muutoksen alaiseksi (Norrena, 2021; Salovaara & Honkonen, 2013). Nykyisin opettajia kuormittaa entistäkin heterogeenisempi oppilasaines, opetussuunnitelman uudistuksiin liittyvät muutokset sekä lisääntyneet hallinnolliset työt (Lerkkanen ym., 2020; Salmela-Aro ym., 2019). Myös haastavat oppilassuhteet sekä yhteistyön vaikeus huoltajien kanssa tuovat työhön lisäkuormitusta (Helimo, 2020). Lisäksi jatkuva opetustyössä hyödynnettävä teknologian kehittyminen sekä monipuolistuneet tiedonhankkimis- ja oppimisympäristöt haastavat opettajuutta (Ching & Roberts, 2020; Kyllönen, 2020).

Opettajan työhön kohdistuvien muutosvaateiden lisäksi myös lisääntyneet mielenterveyden ongelmat näkyvät opettajissa sekä oppilaisissa ja heidän vanhemmissaan (Norrena, 2021). Tutkimustulosten mukaan opetuslalla työskentelevillä onkin hiukan enemmän työuupumusta verrattuna muihin ihmissuhdetyötä tekeviin tai ylempiin toimihenkilöihin (Hakanen, 2006, s. 29; Räsänen ym., 2022). Myös Opetusalan työolobarometrin (2021) mukaan opettajien kokeman työstressin määrä oli vastaajien keskuudessa selvästi korkeampi kuin työaloilla keskimäärin (Golnic & Ilves, 2021). Opettajan työ siis

koetaan tutkimustenkin mukaan raskaaksi. Siksi katsoimme tarpeelliseksi omassa tutkimuksessamme tuoda esiin vastakohtana työn uuvuttavuudelle opettajien työn voimavaroja.

Työn vaatimusten lisääntyminen synnyttää tarpeen työn voimavaroille, joilla tarkoitetaan erilaisia työn fyysisiä, sosiaalisia, psyykkisiä ja organisatorisia tekijöitä (Demerouti ym., 2001). Työn voimavarat voivat vähentää työn vaatimuksia ja niitä seuraavia haittoja sekä vaikuttaa positiivisesti henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen työssä (Demerouti ym., 2001). Voimavaroja siis tarvitaan kompensoimaan työn vaatimuksia, joilla tarkoitetaan erilaisia voimavaroja vähentäviä psyykkisiä ja fyysisiä ponnisteluja (Bakker & Demerouti, 2017). Työn voimavaroja kehittämällä ja ylläpitämällä myös tuetaan opettajien työinnon säilymistä (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Työn voimavarat voivat kuitenkin olla jokaisella yksilöllä ja koululla erilaiset (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Tästä syystä työn ja työyhteisön voimavarojen selvittäminen on tärkeää.

Tutkimuksemme tavoitteena on saada merkityksellistä tutkimusperustaista tietoa kyläkoulun työarjesta ja voimavaroista. Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) mukaan pieniä kouluja on syytä tutkia, jotta tiedetään mitä vahvuuksia ja heikkouksia kyläkouluihin liittyy. Tutkimusaiheemme valintaan vaikutti paljolti se, että olemme tehneet sijaisuuksia kyläkouluissa ja kokeneet niissä työskentelyn mielekkääksi. Tulevaisuudessa haluaisimme työskennellä pienissä kouluissa, minkä vuoksi pyrimme saamaan tutkittua tietoa siitä, mitkä tekijät auttavat kyläkoulun opettajia jaksamaan työssään. Tutkimusta tehdessä tiedostimme kuitenkin sen, että kyläkouluihin ja opettajan työhön ylipäätään liittyy myös voimavaroja heikentäviä tekijöitä.

Tässä pro gradu -tutkielmassa halusimme selvittää kyläkoulun opettajien voimavaroja. Uuden tutkimuksen tekeminen on tärkeää, sillä kyläkouluihin liittyvä tutkimus on pääosin vanhaa. Vaikka kyläkoulusta ja työn voimavaroista on tehty tutkimusta, kyläkoulun opettajien työhön liittyviä voimavaroja ei ole juurikaan Pohjoismaissa tutkittu. Tutkimuksemme tuo opettajan työn voimavarojen tutkimukseen uuden näkökulman kyläkoulukontekstin kautta.

2 KYLÄKOULU OPETTAJIEN TYÖYMPÄRISTÖNÄ

2.1 Mikä on kyläkoulu?

Kyläkouluista on olemassa monenlaisia määritelmiä ympäri maailman (Fargas-Malet & Bagley, 2022). Fargas-Maletin ja Bagleyn (2022) mukaan määritelmät eroavat toisistaan erityisesti opettaja- ja oppilasmäärien suhteen. Korpinen (2010) katsoo kyläkoulun tarkoittavan kaksi- kolmeopettajaista koulua, jossa on alle 50 oppilasta, kun taas Peltosen (2003) määritelmässä kyläkoulussa on enintään 80 oppilasta. Yhden määritelmän mukaan kyläkoulussa työskentelee yhdestä neljään opettajaa ja koulussa on alle 100 oppilasta (Fargas-Malet & Bagley, 2022). Lisäksi kyläkoulussa saattaa toimia erillinen esiopetusryhmä (Kilpeläinen, 2010, s. 17).

On tyypillistä, että kyläkoulu on maaseudulla, haja-asutusalueilla tai kaupungin laidalla sijaitseva pieni koulu ja siellä opetus tapahtuu usein yhdysluokkaopetuksena. Pienen maaseudun peruskoulun ominaisuudeksi katsotaankin yleensä sijainti harvaan asutulla alueella (Azano ym., 2020; Kalaoja & Pietarinen, 2009). Kyläkoulun oppilaat tulevat tyypillisesti kyläkoulun lähiympäristön muodostavasta rajatusta asuinympäristöstä eli kylästä, ja koulun oppilaat siirtyvät usein ylemmille vuosiluokille kunnan isompiin keskuskouluihin (Kilpeläinen, 2010).

Peltonen (2003) korostaa kyläkoulun sijaan termiä ”pieni koulu” ja pitää vähemmän harhaan johtavana kuin termiä kyläkoulu. Tätä hän perustelee sillä, että kyläkoulu voi sijaita myös taajamassa tai kaupungin laidalla. Peltonen (2003) määrittelee pienen koulun haja-asutusalueella sijaitsevaksi kouluksi, jossa hyödynnetään yhdysluokkia. Kaupunkien laidalla sijaitsevia kouluja pidetään kaupunkialueiden sydäminä, joiden ympärille syntyy usein erilaista toimintaa (Autti & Hyry-Beihammer, 2014). Kalberg-Granlundin (2010, s. 53) mukaan kyläkoulua pidetään pienuudestaan huolimatta kulttuuriperintönä ja instituutiona. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme kyläkoululla maaseudulla,

taajamassa tai kaupungin laidalla sijaitsevaa alle 80 oppilaan koulua, jossa työskentelee yhdestä neljään opettajaa.

2.2 Kyläkoulujen asema

Kyläkoulujen synty ja lakkautukset ovat muovanneet maamme kyläkouluja tietyn tyyppisiksi. Kyläkoulujen aseman tarkasteleminen mahdollistaa kyläkoulujen sekä niiden erityispiirteiden syvällisemmän ymmärtämisen. Korpinen (2010) korostaa kyläkoulujen vahvaa perinnettä osana suomalaista yhteiskuntaa. Hänen mukaansa kyläkoulujen kehitykseen ja syntyyn ovat vaikuttaneet vuoden 1866 kansakoulua koskevat säädökset, oppivelvollisuuslaki 1921 sekä peruskoululaki vuonna 1968. Kyläkoulujen synnyn perustana on ollut pyrkimys tasa-arvoon sekä kansansivistykseen (Lehtonen, 2021). Kyläkoulujen synnyn katsotaan Kuikan (1996) mukaan alkaneen vuoden 1898 piirijakoasetuksen myötä, kun maaseutujen kylien tuli jakaa alueet koulupiireihin. Tämä varmisti sen, että jokainen lapsi saisi opetusta, ja että lapsen koulumatka ei ylittäisi viittä kilometriä. Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain myötä koulunkäynti asetettiin pakolliseksi 7-vuotiaasta alkaen ja uusia kouluja alettiin rakentaa maaseuduille (Peltonen, 2010, s. 30).

Kyläkoulujen määrä kasvoi 1920-luvulta aina 1970-luvulle asti, minkä myötä opetuksen saatavuus parani (Laukkanen ym., 1986; Lehtonen, 2021). Lehtosen (2021) ja Peltosen (2010) mukaan saatavuuden ansiosta yhä useampi lapsi pääsi aloittamaan koulun. Lisäksi suurten ikäluokkien siirtyminen kouluikään kasvatti jälleen koulujen määrää (Peltonen, 2010, s. 31). Tästä alkoikin kyläkoulujen ennennäkemätön kasvu (Autti & Hyry-Beihammer, 2014).

Lehtosen (2021) mukaan kyläkoulujen lakkauttaminen alkoi Suomessa 1960-luvun lopulla. Ilmiö on nähtävissä myös kansainvälisesti (Egelund & Laustsen, 2006). Yhdysvalloissa kyläkoulujen yhdistäminen toisiin oppilaitoksiin alkoi jo ennen samankaltaista muutosta Suomessa (Bard ym., 2006). Kvalsundin (2004) mukaan Norjan pienet kyläkoulut ovat 1960-luvulta lähtien olleet lakkautusten uhan alla. Lisäksi Åberg-Bengtsson (2009) tuo esiin, että Ruotsissa

pienien koulujen sulkeminen kiihtyi 1990-luvulla. Yhdysvalloissa puolestaan kyläkoulujen sulkemisten perusteina ovat olleet kyläkoulujen alhaiset saavutukset, oppilaiden määrän väheneminen ja koulujen välinen kilpailu (Engberg ym., 2012).

Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) mukaan yhtenäiskoulu-uudistus vuonna 1970 paransi kuitenkin uudelleen pienien koulujen asemaa. Uudistuksella pyrittiin varmistamaan kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulunkäyntiin sosioekonomisesta taustasta ja asuinpaikasta riippumatta (Autti & Hyry-Beihammer, 2014; Lehtonen, 2021). Autin ja Hyry-Beihammerin mukaan (2014) 1990-luvun laman tullessa nämäkään uudistukset eivät kuitenkaan auttaneet pitämään kyläkouluja pystyssä. He korostavat, että edellä mainittujen seikkojen lisäksi kyläkoulujen määrää on vähentänyt vuoden 2006 pienkouluavustuksen lakkauttaminen.

Egelund ja Lautsen (2006) sekä Lehtonen (2021) toteavat, että muita syitä lakkautuksille ovat olleet maaseutujen liikenneyhteyksien parantuminen, syntyvyyden lasku sekä suurten ikäluokkien siirtyminen oppi- ja kansalaiskouluihin. Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) mukaan kyläkoulujen lakkauttamiseen on aina vaikuttanut myös rakennusten huono kunto.

Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että suomalaisen kouluverkoston rakenne heijastaa aina yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia (Autti & Hyry-Beihammer, 2014). Euroopassa syinä samankaltaiseen muutokseen ovat olleet muun muassa koulutuksen markkinointi ja palvelujen rationalisointi, opiskelijamäärän väheneminen, vaikeudet saada opetushenkilöstöä, rahoituksen puute sekä resurssien väheneminen (Bagley & Hillyard, 2019; Beach & Vigo Arrazola, 2020).

Kyläkoulujen lakkautusten seuraukset ovat Suomessa sekä muissa maissa olleet moninaiset (Bajerski 2020; Lehtonen, 2021). Koulutuksessa säästäminen vaikuttaa koko maaseudun viihtyvyyteen, palveluiden saatavuuteen sekä lasten ja nuorten hyvinvointiin (Korpinen, 2010). Lakkautuksen vaikutuksia ovat olleet oppilaiden koulukuljetustarpeiden lisääntyminen, tätä seurannut koulutyöskentelyn rauhattomuus sekä koulumatka-aikojen piteneminen

(Lehtonen, 2021). Toisaalta koulun vaihdon seurauksena tullut lisääntynyt liikkuminen sekä uudessa koulu- ja työyhteisössä vietetty aika ovat johtaneet opettajien ja perheiden uusiin sosiaalisiin verkostoihin (Tantarimäki ym., 2014). Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) mukaan isompiin kouluihin siirtymisen muita hyviä puolia ovat monipuolisemmat välineet, valinnaisaineiden suurempi määrä ja paremmat tilat.

Kyläkoulun lakkauttamisella on usein vaikutusta myös kyläyhteisön toiminnalle. Terde ja Pöysä (2015) korostavat, että kyläkoulu on saattanut olla kylälle pitkään merkittävin lähellä oleva julkinen hyvinvointipalvelu. Se on heidän mukaansa tarjonnut puitteet koulunkäynnille sekä muulle vapaa-ajan toiminnalle. Barleyn ja Beesleyn (2007) mukaan kyläkoulun lakkauttamisen vaikutus kyläyhteisöön on myös kansainvälisesti tunnustettu. He toteavat, että usein yhteisön jäsenet ja koulun henkilökunta jakavat yhteisen ajatuksen siitä, että kyläkoulun lakkauttamisen jälkeen kylä ikään kuin lakkaa olemasta. Bajerskin (2020) sekä Lehtosen (2021) mukaan kyläkoulun lakkautus ei välttämättä heti johda väestönkatoon, mutta pitkällä tähtäimellä koulun sulkemisen voidaan katsoa johtavan paikallisyhteisön hiipumiseen.

Peltosen (2010) mukaan ei tulisi täysin olettaa, että kyläkoulujen lakkauttaminen tuo mukanaan säästöjä. Hän painottaa, että olisi oleellista vertailla kyläkoulujen lakkautusten ja säilyttämisen aiheuttamia todellisia kustannuksia, jotka liittyvät oppilaiden koulumatkakuljetuksiin, oppilashuoltoon sekä tilatarpeisiin. Huomioitavaa kuitenkin on, että kyläkouluihin liittyy aina omat haasteensa. Kalaojan (1990) mukaan usein kyläkoulujen opetus on oppilasta kohden kalliimpaa kuin mitä se on suuremmissa kouluissa. Edellä mainittujen seikkojen lisäksi kyläkoulujen ongelmaksi mielletään ainaiset resurssiongelmat (Kalaoja, 1990, s. 52–55). Kyläkoulun asemaan liittyvät tekijät huomioiden on perusteltua tarkastella myös kyläkoulun opettajan työtä ja näkökulmaa. Kyläkoulun asema, historia ja vaiheet ovat yhdessä vaikuttaneet siihen, millaista opettajan työ kyläkoulussa on.

2.3 Opettajana kyläkoulussa

Kilpeläisen (2010) mukaan kyläkoulun opettajan arkinen opetustyö sekä rooli poikkeavat hieman isomman koulun opettajan työstä, vaikka nykyään myös kyläkoulujen opetusta ohjaa muun koulujärjestelmän tavoin valtakunnallinen opetussuunnitelma. Avaamme seuraavaksi kyläkoulun opettajien työn erityispiirteitä sekä positiivisesta että negatiivisesta näkökulmasta. Esittelemme opettajan työtä kyläkoulussa yleisesti, kyläkoulua ja sen lähiseutua työympäristönä, yhteisöllisyyttä kylän ja koulun sisällä, yhdysluokkaopetusta sekä pienuuden tuomia hyötyjä ja haittoja.

Kilpeläisen (2010) mukaan kyläkoulun eroja isoon kouluun verrattuna ovat esimerkiksi yhdysluokkaopetus, pieni työyhteisö sekä fyysinen oppimisympäristö. Tästä syystä kyläkoulun opettajan pedagoginen sekä yhteisöllinen rooli korostuvat (Kilpeläinen, 2010). Työtyytyväisyyttä kyläkoululla työskentelyyn tuovat koulua ympäröivä luonto, yhdysluokkaopetus, työn itsenäisyys ja vapaus, koulun toimintakulttuuri sekä sosiaaliset suhteet (Brenner, 2021; Kilpeläinen, 2010). Tran (2020) kollegoineen kuitenkin esittävät, että kyläkoulun opettajan työn negatiivisiin puoliin liittyy ammatillisen tuen puute, vastuu yhdysluokan toimivuudesta sekä yksinäisyyden kokeminen.

Kilpeläisen (2010) mukaan opettajat pitävät positiivisena puolena kyläkoulujen viihtyisää, turvallista ja rauhallista ympäristöä. Hän katsoo, että kyläkoulun luonnonläheisyys myös opettajien mukaan kompensoi fyysisessä ympäristössä mahdollisesti olevia puutteita. Azano (2020) kollegoineen toteavat kyläkoulujen sijaitsevan usein syrjässä suuremmista keskustoista, esteettisesti kauniilla paikoilla, joissa on hyvät ulkoilumahdollisuudet. Heidän mukaansa kyläkoulun piha-alueet ovat usein viihtyisiä ja virikkeellisiä. Lähiluonto on opettajien mukaan yksi suurimpia tekijöitä sille, että he pitävät kyläkouluja viihtyisinä työympäristöinä (Azano ym., 2020; Kilpeläinen, 2014). Myös Ruotsissa on huomattu kyläkoulun henkilökunnan korostavan luontoa ja sen arvoa aineellisesti elintärkeänä ihmisten elämässä (Beach ym., 2018). Kilpeläinen (2010) kuitenkin painottaa, että syrjäisellä sijainnilla on myös huonot puolet, sillä

se voi eristää koulun ja vaikeuttaa opetusta esimerkiksi runsaiden koululaiskuljetusten vuoksi.

Opettajat pitävät kyläkoulujen sisätiloja pääosin käytännöllisinä ja viihtyisinä (Kilpeläinen, 2010). Kilpeläisen (2014) mukaan esimerkiksi entisiä henkilökunnan asuntoja sekä keittiötiloja voidaan hyödyntää pienryhmäopetuksessa. Tran (2020) kollegoineen ovat todenneet kyläkoulujen tilojen olevan usein kodikkaita, viihtyisiä ja tarkoituksenmukaisia, mutta kyläkoulujen sisätiloihin liittyy myös puutteita, jotka vaikuttavat työviihtyvyyteen. Monissa kyläkouluissa kehittämiskohteita ovat esimerkiksi suihkut, liikunta- ja juhlasalitilat, teknisen käsityön tilat ja ruokailutilat (Kilpeläinen, 2014). Lisäksi Branco (2019) kollegoineen toteaa, että tiettyihin kyläkouluihin liittyy sisäilmaongelmia. Koulurakennuksen ikä sekä rakennusmateriaalit saattavat altistaa sisäilmaongelmille (Savelieva ym., 2019).

Kylän ja kyläkoulun välinen suhde on perinteisesti ollut hyvin tiivis, ja koulun opettajat ovat toimineet yhteistyössä kylän kanssa (Fargas-Malet & Bagley, 2022). Autti ja Hyry-Beihammer (2014) sekä Kalberg-Granlund (2019) korostavat kuitenkin, että verkostojen luominen vaatii kyläkoulun opettajilta aktiivisuutta sekä osaamista hyödyntää paikallisten yritysten osaamista. Kalaojan (2010) mukaan kyläkoulun merkitys kyläyhteisölle on kuitenkin muuttunut, sillä kyläkoulun opettajat eivät enää asu koululla, eivätkä aina edes samassa kylässä koulun kanssa. Kyläkoulun opettajat saattavat kulkea töihin esimerkiksi lähikunnista, jolloin side kylän kanssa ei ole yhtä tiivis (Tran ym., 2020).

Yhteisöllisyys korostuu kyläyhteisön lisäksi myös kyläkoulun sisällä (Tran ym., 2020), sillä kyläkoulun opettajat tekevät runsaasti yhteistyötä opettajien ja muun henkilökunnan, huoltajien sekä kyläläisten kanssa. Pienessä yhteisössä henkilösuhteiden toimivuus ja toimimattomuus korostuvat (Brenner ym., 2021; Kilpeläinen, 2014). Kyläkoulun pienuus ja yhteisöllisyys mahdollistaa kuitenkin ristiriitojen nopean ratkomisen, mihin vaikuttaa mahdollisuus tuntea koko koulun henkilökunta henkilökohtaisesti (Walker & Clark, 2010).

Autin ja Hyry-Beihammerin (2009) mukaan kyläkoulujen vahvuuksiin kuuluu se, että ala-asteen aikana oppilaita opettaa vain kahdesta neljään opettajaa. Tämä luo sekä oppilaille että opettajille turvallisuuden ja pystyvyyden tunnetta (Azano ym., 2020). Pienessä koulussa opettajat myös oppivat tuntemaan oppilaansa hyvin (Autti & Hyry-Beihammerin, 2009; Azano ym., 2020). Opettajien hyvä oppilaantuntemus edistää kyläkoulujen hyvää ilmapiiriä (Azano ym., 2020). Lisäksi Arrazolan ja Bozalongon (2015) mukaan pienessä kyläkoulussa opettaja pystyy luomaan syvällisemmän siteen myös oppilaan perheeseen. Kyläkoulun opettajan tietämys ulottuukin usein oppilaiden perheisiin ja koulun ulkopuolelle, mikä voi auttaa opettajaa työssään (Arrazola & Bozalongo, 2015). Toisaalta pieni yhteisö voi aiheuttaa sen, että opettajalle muodostuu ennakkokäsityksiä esimerkiksi oppilaasta tai hänen perheestään (Azano ym., 2020).

Kyläkouluissa on usein suurempiin kouluihin verrattuna poikkeava opetusjärjestelmä eli yhdysluokkaopetus (Korpinen, 2010). Korpisen (2010) mukaan kyläkoulun yhdysluokkaopetus haastaa opettajaa, mutta on myös monin tavoin palkitsevaa. Kaksiopettajaisessa koulussa luokat on yleensä yhdistetty siten, että opettajista toinen opettaa 1–2 luokkia ja toinen 3–6 luokkia, kun taas kolmeopettajaisella koululla luokissa on aina kaksi ikäluokkaa yhdessä (Peltonen, 2002, s. 52–53). Kilpeläisen (2010) väitöskirjassa yhdysluokkatoimintaan liittyvinä pedagogisina seikkoina kyläkoulupettajat mainitsivat koulullaan toteutettavan avoimen oppimisympäristön hyödyntämisen sekä valinnaisuuden. Hänen mukaansa yhdysluokkaopetuksessa usein vuorottelevat opettajajohtoinen opetus ja oppilaiden omatoiminen oppiminen. Haasteiksi opettajat ovat esimerkiksi kokeneet kahden tai useamman vuosiluokan opetussisältöjen integroimisen yhteiseksi teemaksi (Msimanga, 2019; Peltonen, 2010).

Kilpeläisen (2010) mukaan kyläkoulun opettajalta vaaditaan monipuolisuutta sekä joustavuutta. Hän korostaa, että opettajan monipuolisuuden merkitys korostuu monen eri oppiaineen opettamisessa oppitunnilla, yhdysluokkaopetuksessa sekä kyläkoulun ulkopuolisten

toimintojen ohjauksessa. Lisäksi opettajan tulee yhdysluokkaopetuksessa suunnitella ikärajoiltaan avointa opetusta, joka mahdollistaa samanaikaisen oppimisen sekä arvioinnin (Smith, 2015). Yhdysluokkaopetus saattaa karkottaa etenkin vähemmän kokemusta omaavan opettajan, sillä yhdysluokkaopetus vaatii opettajalta usein opetuskokemusta ja riittävää koulutusta, etenkin kun monet oppikirjat ja materiaalit on suunniteltu yhden ikätason opettamiseen (Raggl, 2015).

Toisaalta kyläkoulun heikkouksiin kuuluu riippuvuus yksittäisen kyläkoulun opettajan osaamisesta ja taidoista (Autti & Hyry-Beihammerin, 2014). Autin ja Hyry-Beihammerin (2014) mukaan tämä korostuu etenkin silloin, jos kyläkoulu on vain muutaman opettajan varassa. Kyläkoulun opettaja voi olla opetuksellisesti sekä luonteeltaan tietyn tyyppinen, joten oppilaiden on hyvä saada kokemusta myös toisenlaisista opettajista (Autti & Hyry-Beihammer, 2014). Lisäksi Azano (2020) kollegoineen huomattavat, että etenkin silloin, jos opettaja asuu samalla kylällä, missä hän työskentelee, yksityisyyden säilyttäminen saattaa ajoittain olla haastavaa. Heidän mukaansa kyläkoulun opettajat kokevat tämän yhdeksi työn kuormitustekijäksi.

Nähdään, että kyläkoulun opettajat kokevat usein työnsä mielenkiintoiseksi, sillä kyläkoulussa työskentely tarjoaa mahdollisuuden kehittää omaa opetusta (Azanon ym., 2020). Lisäksi pienissä kouluissa opettajalla voi olla paremmat mahdollisuudet lähteä edistämään haluttuja asioita omissa työympäristössään (Azano, ym., 2020). Toisaalta koulun ja työyhteisön pienen koon vuoksi opettajan ammatillisessa kehittämisessä korostuvat itsereflektioidot, sillä kyläkoulun opettajalla ei välttämättä ole paljoa muita opettajia työympäristössään, joiden kanssa keskustella ja reflektoida työhön liittyvistä asioista (Brenner ym., 2021; Karlberg-Granlund, 2011). Tämä voi johtaa siihen, että kyläkoulun opettajat eivät välttämättä saa mahdollisuuksia kehittää itseään ammatillisesti (Kalaoja & Pietarinen, 2009.) Brennerin (2021) ja hänen kollegoidensa sekä Kilpeläisen (2014) mukaan opettajat voivat pienessä työyhteisössä kokea jopa ammatillista eristyneisyyttä.

Kilpeläinen (2010) katsoo, että moniammatillisen yhteistyön vähäisyyden vuoksi kyläkoulun luokanopettajalta oletetaan monipuolista taitoa eriyttää opetusta ja tarjota oppijoille erilaista tukea. Hänen mukaansa kyläkoulun opettajan on kannettava vastuuta myös työtehtävistä, jotka isommassa koulussa kuuluisivat toiselle opettajalle. Kyläkoulun opettajan on omaksuttava työssään useampi rooli, esimerkiksi luokanopettajana ja rehtorina tai erityisopettajana ja luokanopettajana (Branner, 2021 & Raggl, 2012).

Lisäksi Goldhaber (2020) kollegoineen huomauttavat, että usein maaseudun kyläkouluille on myös vaikea löytää sijaisia, sillä usein kyläkoulu sijaitsee syrjemmässä keskustasta (Goldhaber, ym., 2020). Kilpeläisen mukaan (2010) resurssipuutteiden vuoksi kyläkoulun opettajalta vaaditaan joustavuutta opettaa niukoillakin opetusvälineillä. Toisaalta kyläkoulun opettajilla on usein enemmän vapautta opetusmateriaalin, opetusmetodin ja opetettavan aineksen valinnassa (Brenner ym., 2021; Kilpeläinen, 2010).

3 OPETTAJAN VOIMAVARAT

3.1 Työn voimavarat

Hyvinvoinnin käsitteestä on monia erilaisia näkemyksiä. Ne eroavat sen mukaan, mitä hyvinvointiin kuuluu, kuka voi hyvin ja miten hyvinvointia voidaan mitata (Robertson & Cooper, 2011). WHO:n (2005) määritelmän mukaan hyvinvoinnilla tarkoitetaan terveyteen liittyvää kokonaisvaltaista tilaa, johon vaikuttavat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen osa-alue. Hyvinvoinnin käsitteen alle voidaan katsoa kuuluvaksi myös työhyvinvointi. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen (2023) mukaan työhyvinvointi määritellään työn, hyvinvoinnin, työn mielekkyyden, turvallisuuden sekä terveyden muodostamaksi kokonaisuudeksi. Hyvinvointiin ja suoriutumiskykyyn ovat yhteydessä myös työn voimavarat (Van Veldhoven ym., 2020), sillä ne tukevat ja edistävät työhyvinvointia (Demerouti ym., 2017). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat erityisesti työn voimavarat.

Voimavaroilla voidaan tarkoittaa erilaisia jaksamista tukevia asioita, olosuhteita tai henkilökohtaisia ominaisuuksia (Hobfoll, 2001, s. 347). Ne tuovat voimaa, energiaa ja iloa (Salovaara & Honkonen, 2013). Hakasen (2006) mukaan voimavarat voivat olla aineellisia tai aineettomia, jotka liittyvät olosuhteisiin. Aineellisia voimavaroja ovat oma koti, ja olosuhteisiin liittyviä voimavaroja ovat muun muassa ystävyyssuhteet, muita aineettomia voimavaroja ovat esimerkiksi itsearvostus, henkiset voimavarat ja osaaminen (Hakanen, 2006). Voimavarat ovat siis asioita, joita yksilö pitää arvostettavina (Hobfoll, 2001).

Demeroutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001) mukaan työn voimavarat voivat olla erilaisia työn fyysisiä, sosiaalisia, psyykkisiä ja organisatorisia tekijöitä. Näitä työn voimavaroja esiintyy neljällä alueella, joita ovat organisatoriset, työtehtävää koskevat, sosiaaliset ja työn järjestelyä koskevat (Bakker ym., 2004; Hakanen, 2011). Työn voimavarat voivat auttaa saavuttamaan työn tavoitteita ja vaikuttaa positiivisesti henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen työssä (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001).

Voimavarojen avulla työntekijä voi siis jaksaa paremmin työssään ja ylläpitää työmotivaatiotaan. Työpäivä sisältää kuitenkin erilaisia tehtäviä ja tilanteita eli psykososiaalisia olosuhteita ja piirteitä, joista kaikki eivät ole työhyvinvointia tukevia (Seppälä & Hakanen, 2017). Työn erilaiset tilanteet voidaan työn vaatimusten ja voimavarojen teorian (Job Demands-Resources theory) mukaisesti jaotella työn voimavarojen lisäksi myös työn vaatimuksiin (Bakker & Demerouti, 2017). Työn vaatimuksia ovat erilaiset fyysiset, psykologiset, sosiaaliset ja organisatoriset piirteet, jotka vaativat psyykkisiä ja fyysisiä ponnisteluja ja aiheuttavat voimavarojen kulumista (Bakker ym. 2007; Hakanen, 2006). Seppälän ja Hakasen (2017) mukaan jaottelu työn voimavarojen ja vaatimusten välillä ei ole kuitenkaan aina yksiselitteinen. Heidän mukaansa jotkin vaatimustekijät voidaan luokitella niin kutsutuiksi haastevaatimuksiksi, jotka kuormittavat, mutta myös motivoivat. Sopivissa määrin haastevaatimukset voivat voimavarojen tavoin lisätä työn imua ja ehkäistä tylsistymistä työssä (Seppälä & Hakanen, 2017).

Vaatimustekijät voivat kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin, sillä niiden liiallisen vaikutuksen vuoksi työntekijä joutuu käyttämään paljon omia voimavarojaan selviytyäkseen töissä (Van Veldhoven, 2014; Zapf ym., 2014). Liiallisina työn vaatimukset voivat Hakasen (2006) mukaan muodostua kuormitustekijöiksi, jotka lisäävät riskiä työuupumukselle. Mauno kollegoineen (2017) toteavat, että erityisesti työn laadullisten kuormitustekijöiden tutkimus on lisääntynyt ja noussut tärkeäksi työelämän muutosten vuoksi. Laadulliset kuormitustekijät ovat työntekijän emotionaaliseen ja kognitiiviseen prosessointiin liittyviä asioita (Mauno ym., 2017). Keskitymme tässä tutkimuksessa erityisesti opettajan työn voimavaroihin niiden vaikuttavuuden vuoksi. Huomioimme tutkimuksessamme kuitenkin myös työn vaatimukset ja kuormitustekijät, sillä niidenkin määrä ja laatu ovat työssä jaksamisen ja viihtymisen kannalta merkityksellisiä.

Työn vaatimusten ja voimavarojen teorian mukaan työn voimavarat voivat suojata työuupumukselta, koska ne ikään kuin estävät työn vaatimusten negatiivisia vaikutuksia (Bakker & Demerouti, 2017). Voimavarat voivat toimia

suojaavina tekijöinä erilaisissa stressiä aiheuttavissa tilanteissa (Soini ym., 2008). Demereoutin ja kollegoiden (2001) mukaan voimavarat voivat vähentää työn vaatimuksia ja niitä seuraavia psykologisia ja fysiologisia haittoja. Vaikka työn voimavaroilla on suuri merkitys työn vaatimusten kohtaamisessa, ne ovat itsessäänkin arvokkaita (Hakanen 2006).

Työn voimavaroilla on tärkeä merkitys työn imun syntymiselle, ja työn imu voi puolestaan synnyttää uusia voimavaroja. Henkilö, joka kokee työn imua, nauttii työstään ja lähtee mielellään töihin (Hakanen, 2011, s. 38). Hakasen (2006) mukaan työn voimavarat motivoivat, mikä lisää työn imun kokemusta ja työn imun kokemus puolestaan lisää työhön sitoutumista. Tätä ketjua kutsutaan työhyvinvoinnin motivaatiopoluksi (Hakanen, 2006, s. 38). Työn imu on myös yhteydessä parempaan suoriutumiseen työssä (Bakker, 2011). Työntekijät, jotka kokevat työn imua, ovat valmiita panostamaan päästäkseen tavoitteeseensa ja samalla luomaan omia, uusia voimavaroja (Bakker & Demerouti, 2008).

Jotta yksilöllisiä ja yhteisöllisiä voimavaroja voidaan kehittää ja luoda, on työyhteisössä tunnistettava erilaiset työhyvinvointia edistävät ja ehkäisevät tekijät sekä kehitettävä työvälineiden ja resurssien käyttöä (Vartiainen & Hyrkkänen, 2010, s. 96). Jokainen opettaja, rehtori ja koulun johto voivat yhdessä edistää työhön liittyvien voimavarojen esiintymistä (Salovaara & Honkonen, 2013). Työyhteisön kehittäminen tukee työyhteisöä sekä sen toimintaa, jos kehittämistyö on ennalta ehkäisevää ja päivittäistä (Vesterinen, 2006). Seppälän ja Hakasen mukaan (2017) töiden suunnitteluun ja johtamiseen liittyvän voimavarojen ja vaatimusten säätelyn lisäksi työntekijän on mahdollista myös itse säädellä voimavarojaan. Tähän liittyen Tims ja Bakker (2010) ovat käsitteellistäneet työn tuunaamista työn vaatimusten ja voimavarojen teorian (Job Demands-Resources theory) pohjalta.

Timsin ja kollegoiden (2012) mukaan voimavarojaan säädelläkseen työntekijä voi muokata työtään neljällä erilaisella tavalla: Ensimmäisessä tavassa työntekijä lisää työnsä rakenteellisia voimavaroja eli esimerkiksi opettelee uuden työtavan. Toinen tapa on sosiaalisten voimavarojen lisääminen eli avun tai neuvojen pyytäminen muilta. Kolmas ja neljäs tapa liittyvät työn vaatimuksiin,

joita säätelemällä voi tukea voimavaroja (Tims ym., 2012). Hakeutumalla esimerkiksi uusiin mielekkäisiin työprojekteihin voi lisätä työn haastavia vaatimuksia. Timsin ja hänen kollegoidensa (2012) mukaan työn haitallisia vaatimuksia voi puolestaan vähentää esimerkiksi välttämällä yhteistyötä kuormittavien ihmisten kanssa. Seppälä ja Hakanen (2017) katsovat, että työn tuunaamisen voidaan ajatella kattavan kaikki ne asiat, joita työntekijät omatoimisesti tekevät lisätäkseen työn myönteisiä tekijöitä. Työtään tuunaamalla työntekijä voi siis lisätä sekä omia että muiden työn voimavaroja (Seppälä & Hakanen, 2017).

3.2 Opettajan työn voimavarat

Opettajan työn muutosten tarkasteleminen on olennaista työn voimavarojen ja vaatimusten sekä niiden vaikutusten ymmärtämisen kannalta. Golnicin ja Ilveksen (2021) mukaan opettajan työ on muutoksessa, ja sen seuraukset työn luonteeseen katsotaan olevan moninaiset. Esimerkkinä tästä Leinonen ja Mäkelä (2022) toteavat opettajan työn monien muiden ammattien tapaan muuttuneen pirstaleisemmaksi. Heidän mukaansa työnteosta on tullut ulkoisiin ärsykkeisiin, kuten sähköposteihin reagoimista, jolloin rauhallisempi ja suunnitelmallisempi eteneminen kohti tavoitteita on entistä vaikeampaa. Lisäksi Kangas kollegoineen (2016) korostavat, että teknologian muutoksen myötä tiedon runsas saatavuus luo oman haasteensa kouluopetukselle. Leinosen ja Mäkelän (2022) mukaan työn muutos on tuonut mukanaan kuitenkin myös myönteisiä asioita, kuten teknologian tarjoamat erilaiset mahdollisuudet sekä yhteisöllisyyden, tiimityöskentelyn ja yhteisopettajuuden yleistymisen.

Golnickin ja Ilveksen (2021) mukaan opettajan työn luonteen muutos ja siihen liittyvät vaatimustekijät aiheuttavat tyytymättömyyttä sekä työuupumusta. Opettajan ammattiin liittyviä vaatimuksia Opetusalan työolobarometrin (2021) mukaan ovat muun muassa väkivallan uhka sekä liiallinen työ määrä (Golnick & Ilves, 2021). Työn vaatimustekijät huomioiden, on kehitettävä ja ylläpidettävä työn tarjoamia voimavaroja, jotta opettajien innostus

työhön säilyisi (Hakanen, 2006). Työn vaatimusten esiintyminen aiheuttaa siis tarpeen voimavarojen selvittämiseksi.

Opettajan työn voimavaroja voidaan luokitella neljään ryhmään liittyen työn tehtäviin, työn järjestelyihin, vuorovaikutukseen sekä kouluun organisaationa (Salovaara & Honkonen, 2013). Tämä opettajan työn voimavaroihin liittyvä jaottelu vastaa myös laajempia työn voimavarojen jaotteluita (ks. esim. Bakker, Demerouti & Verbeke 2004; Hakanen 2011). Näitä jaottelun mukaisia voimavaroja avaamme seuraavaksi.

Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 54) mukaan työn tehtäviin liittyviä voimavaroja ovat esimerkiksi itsenäisyys, palaute, oppilaiden kanssa tehtävän työn palkitsevuus, tehtävän merkityksellisyys sekä työtehtävän kehittävyys ja monipuolisuus. Työn tehtäviin liittyvät voimavarat aiheuttavat sen, että opettajalla on mahdollisuus hyödyntää vahvuuksiaan (Salovaara & Honkonen, 2013).

Työn järjestelyihin keskittyviä voimavaroja ovat muun muassa osallistuminen työtä koskevaan päätöksentekoon sekä ammatillisen roolin selkeys (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 54). Hakanen (2006) mainitsee vaikutusmahdollisuuksien kuuluvan opettajien voimavaroihin. Worth ja Van Den Brande (2020) toteavat autonomian tukevan opettajien työtyytyväisyyttä sekä työssä jaksamista. Vaikuttamismahdollisuuksien seurauksena voi syntyä myös uusia voimavaroja.

Kolmas voimavararyhmä liittyy vuorovaikutukseen (Salovaara & Honkonen, 2013). Työyhteisön ja erityisesti esimiehen eli rehtorin tuki on yksi vuorovaikutukseen liittyvistä opettajan työn voimavaroista (Bermejo-Toro ym., 2015; Hakanen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 54) mukaan muita vuorovaikutukseen liittyviä voimavaroja ovat esimiehen ja työyhteisön luottamus, innostus, arvostus sekä oikeudenmukaisuus. Bermejo-Toron, Prieto-Ursuan ja Hernandezin (2015) mukaan sosiaalisen tuen edistäminen työn voimavarana lisäisi opettajien sitoutumista työhönsä ja vähentäisi työuupumusta. Vuorovaikutusnäkökulmasta Hakanen (2006) on

puolestaan tuonut esiin oppilaan ja opettajan välisen toimivan suhteen, joka voidaan nähdä yhtenä voimavarana.

Neljäs opettajan työn voimavaroihin liittyvä kategoria on organisaatioon liittyvät voimavarat, joita ovat esimerkiksi työkuulttuuri, työn varmuus, perehdytys ja kehityskeskustelut (Salovaara & Honkonen, 2013). Kehityskeskustelut ovat keskeisiä tekijöitä voimavarojen ylläpidossa sekä opettajan minäkuvan ja ammatti-identiteetin kehityksessä (Raasumaa 2010, s. 270). Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) mukaan myös työkuulttuurin kollektiivisuus voidaan nähdä opettajan työn voimavarana. Tällä "kollektiivikuulttuurilla" tarkoitetaan heidän mukaansa yhteistä ymmärrystä tavoitteista ja arvoista opettajien sekä opettajien ja koulun hallinnon välillä, ja yhteisiä käytäntöjä opettajien keskuudessa. Kollektiivisen kuulttuurin on havaittu liittyvän positiivisesti työtyytyväisyyteen ja negatiivisesti opettajien työuupumukseen (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Arvojen ja normien jakaminen tarkoittaa konkreettisesti sitä, että opettajat ovat yhtä mieltä siitä, mihin tavoitteisiin tulisi pyrkiä, mitä sisältöä tulisi korostaa ja mitä opetuskeinoja ja -menetelmiä tulisi käyttää (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hakasen (2006) mukaan myös toimiva tiedonkulku ja koulun toimintaa kehittävät työskentelytavat ovat osa opettajan työn voimavaroja.

Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan opettajan työn voimavarat johtavat työn iloon ja imuun. Hakanen (2006) katsoo, että opettajan työn imun ja voimavarojen välisen myönteisen yhteyden olevan sitä voimakkaampi, mitä enemmän opetustyö kuormitti opettajaa. Hänen mukaansa esimerkiksi työstä saatu positiivinen palaute sekä onnistumisen kokemukset ja rehtorilta saatu tuki vahvistivat työn imua ennen kaikkea työnsä kuormittavaksi kokevilla opettajilla. Työnsä vähemmän kuormittaviksi kokeneet opettajat eivät esimerkiksi kokeneet rehtorin tukea yhtä tärkeäksi (Hakanen, 2006), kun taas muun muassa oppilaiden häiriökäyttäytymistä kohdatessaan opettajien on todettu tarvitsevan enemmän työn voimavaroja (Bakker ym., 2007).

Erilaiset työn voimavarat lisäävät työhön sitoutumista. Tutkimus on osoittanut, että työhön sitoutumisella on myönteisiä tuloksia yksilön ja

organisaation näkökulmasta (Bakker & Bal, 2010). Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) mukaan opettajan työn voimavarat ennustivat parempaa hyvinvointia, ja opettajien hyvinvointi ennusti korkeampaa sitoutumista ja vähensi todennäköisyyttä vaihtaa ammattia. Lisäksi työn voimavarat tukivat opettajien ammatillista kehitystä (Evers ym., 2016).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää kyläkoulun opettajien työn voimavaroja. Haluamme siis selvittää, mitkä tekijät auttavat kyläkoulun opettajia jaksamaan työssään. Koska tutkimusaineisto sisälsi myös työhön liittyviä vaatimuksia, muodostimme toisen tutkimuskysymyksen kuvaamaan niitä. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä tietämystä opettajan työn tukevista ja heikentävistä tekijöistä. Tutkittavat ovat kyläkouluissa työskenteleviä luokanopettajia.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia kyläkouluun liittyviä työn voimavaroja kyläkoulun opettajat tunnistavat ja kertovat?
2. Millaisia työn voimavaroihin vaikuttavia haasteita kyläkoulun opettajat tunnistavat ja kertovat?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksemme on laadullinen ja narratiivista lähestymistapaa soveltava. Metsämuurosen (2005) mukaan laadullinen tutkimus on erilaisten tulkinnallisten tutkimuskäytäntöjen joukko. Laadullisen tutkimuksen pääpiirteinä pidetään sen tavoitetta ymmärtää tiettyä toimintaa, kuvata jotakin tapahtumaa tai ilmiötä tai antaa teoreettisesti hyväksyty tulkinta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998; Symon & Cassell, 2015). Laadullisessa tutkimuksessa keskeisiä ohjaavia kysymyksiä ovat mitä-, miksi- ja miten-kysymykset (Altheide & Shneider 2017; Newton Suter, 2014). Newton Suter (2014) tiivistää, että laadullinen tutkimus pyrkii kuvailemaan, luo ymmärrystä sekä tulkitsee merkityksiä. Tässä tutkimuksessa pyrimme ymmärtämään tutkittaviemme kokemuksia eli kyläkoulun opettajien kokemuksia kyläkumpuavista voimavaroista. Laadullista tutkimusta pidetään ihmistieteellisenä ja ymmärtävänä tutkimuksena (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koska tutkimme luonnontieteiden ilmiöiden sijaan ihmisiä, lähestymistapamme on ihmistieteellinen.

Ihmistutkimuksessa laadulliset eli kvalitatiiviset menetelmät liitetään perinteisesti hermeneuttiseen tiedekäsitykseen (Tuomivaara, 2005). Pattonin (1997) mukaan hermeneuttisessa tiedekäsityksessä tutkittavaa ilmiötä pyritään tulkitsemaan, selittämään ja ymmärtämään. Tutkija pyrkii analyysissa läheiseen kosketukseen tutkittavan ilmiön kanssa (Patton, 1997). Hänen mukaansa ihmisen toimintaa tuleekin tarkastella tahdottuna ja tarkoituksellisenä sekä merkityksiä ilmaisevana ja sisältävänä. Merkityksen tulkinta on ihmis- ja yhteiskuntatutkimuksessa keskeistä (Tuomivaara, 2005, s. 29).

Tutkimuksemme taustafilosofiat pohjautuvat fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, joka on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tämän tieteenfilosofian katsotaan olevan osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Fenomenologisen filosofian mukaan tutkimuksen perustana oleviin filosofisiin ongelmiin liitetään

ihmis- ja tiedonkäsitys (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pattonin (2015) mukaan fenomenologia pyrkii selvittämään, miten yksilö kokee tutkittavan ilmiön. Kokemus yhdistetään tässä ihmisen suhteena henkilökohtaiseen maailmaan tai todellisuuteen, jossa hän elää (Laine, 2010). Pattonin (2015) mukaan kokemukseen liittyy ilmiön havaitseminen, muistaminen ja ymmärtäminen sekä ilmiön kuvaileminen ja arvioiminen ja siitä keskusteleminen.

Niin kuin edellä mainitsimme, tutkimuskohteenaamme ovat ihmiset ja olemme kiinnostuneita heidän kokemuksistaan. Tarinoiden avulla opettajilla on mahdollisuus kuvailla ja avata ilmiötä omin sanoin. Tässä tutkimuksessa tutkimme opettajien kielellisiä sanallistuksia kokemuksista, jotka kerrotaan kyläkoulukontekstissa. Tutkittava siis kirjoittaa kokemuksistaan tarinan, joka on itsessään hänen tulkintansa tarinasta. Lopuksi vielä tutkijoina tulkitsemme tätä tarinaa omista lähtökohdistamme. Tutkijan oma tulkinta on aina osana ilmiön ymmärrystä, mikä tuo tutkimukseen hermeneuttisen ulottuvuuden (Patton, 2015, s. 577). Fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia siis vastaa tutkimuksemme tarkoitukseen saada tietoa kyläkoulun opettajien kokemista voimavaroista, jotka nousevat kyläkoulusta.

Hyödyntämämme narratiivinen tutkimusperinne pohjautuu sosio-konstruktivistiseen käsitykseen todellisuuden muodostumisesta tietyssä kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Konstruktivismilla tarkoitetaan kokoavaa käsitettä, joka kuvaa tyypillisiä uskomuksia todellisuuden ja tiedon luonteesta (Heikkinen ym., 2005). Heikkinen (2010) toteaa, että konstruktivismin mukaan ihmiset rakentavat tietonsa kertomusten avulla, mikä johtaa tiedon muuttumiseen, ja siihen ettei yhtä jaettua todellisuutta ole olemassa. Tutkimus ei voi siis saavuttaa objektiivista totuutta, mutta se voi luoda totuuteen uuden autenttisen näkökulman (Heikkinen, 2010). Pyrimme aineistomme avulla luomaan käsityksen tutkittaviemme todellisuudesta. Sosio-konstruktivismi on Moenin (2016) mukaan konstruktivismin alakäsite, jossa konstruktivismia enemmän korostuu yhteisöllisyys ja jakaminen. Vaikka sosiaalisesta konstruktivismista on hänen mukaansa erilaisia versioita, niille on yhteistä usko, että maailmalla on jatkuva vaikutus yksilöön. Sosiaalinen konstruktivismi

ammentaa Vygotskyn (1978) ajattelusta, jonka mukaan ihminen oppii ja kehittyy yksilön ja yhteiskunnan keskinäisissä prosesseissa.

Narratiivisuus ei ole tietty koulukunta tai metodi, vaan kokoelma kertomuksiin liittyvästä tutkimuksesta (Heikkinen, 2000). Heikkisen (2010) mukaan narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon rakentajana ja välittäjänä. Hänen mukaansa tarinoissa keskiössä on yksilöiden elämä heidän itsensä kokemina. Hännisen (1999) mukaan narratiivinen lähestymistapa voidaan kuvata esimerkiksi siten, että tekstissä se tarkoittaa jäsentämisen tai ajattelun muotoa. "Narratiivinen" tai "kerronnallinen" tutkimus viittaa kertomuksen, tarinan tai narratiivin käyttöön tutkijan ymmärrysvälineenä (Polkinghornen, 1995). Hänninen (2000) ja Polkinghorne (1995) toteavat, että narratiivisuusnäkökulma voi olla pieni osa tutkimusta tai kuulua koko prosessiin. Se voi olla esimerkiksi osa tutkimusmetodia, analyysitapaa, tutkimuksen viitekehystä, taustafilosofiaa, aineistonkeruuta tai tulosten raportointia (Hänninen, 2000; Polkinghorne, 1995). Tässä tutkimuksessa tutkimme kertomuksia, ja narratiivisuus näkyy aineistonkeruu- ja analyysimenetelmässä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa tutkittavat koostuivat eri puolilla Suomea opettavista kyläkoulun opettajista. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullista tutkimusta tehdessä onkin tärkeää, että tutkimukseen osallistujilla on kokemusta asiasta, tai että he tietävät asiasta mahdollisimman paljon. Tällöin tutkittavien valinta on tarkoitukseen sopivaa ja valittu tietyin perustein (Patton, 2015; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Valikoimme tutkimuksemme koulujen verkkosivujen avulla ainoastaan opettajia, jotka työskentelivät alle 80 oppilaan ja korkeintaan neljän luokanopettajan kouluissa, mikä vastaa tutkimuksemme määritelmää kyläkoulusta. Tutkittavia oli 14 kappaletta.

Kaikki valitsemamme opettajat työskentelivät luokanopettajina kyläkouluilla, mutta osalla heistä oli myös toinen rooli. Tutkittaviin kuului siis

myös henkilöitä, jotka luokanopettajan lisäksi työskentelivät rehtorina, erityisopettajana tai esiopetuksen opettajana. Kaksinkertaisen roolin hoitaminen on kyläkouluissa melko tavallista (Raggl, 2012), joten emme rajanneet näitä tutkittavia tutkimuksemme ulkopuolelle. Lähes kaikki tutkittavista työskenteli yhdysluokkien opettajina. Emme kysyneet aineiston keruun yhteydessä opettajan opettamia luokka-asteita, mutta aineiston keruuta tehdessämme olimme koulujen verkkosivujen kautta tietoisia heidän opettamistaan luokista. Emme myöskään kysyneet esimerkiksi tutkittavien ikää tai sukupuolta. Tutkimuksen ajan tiedossamme oli ainoastaan tutkittavien nimi, koulun nimi sekä sähköpostiosoite.

5.3 Tutkimusaineisto ja sen kerääminen

Tutkimusaineistomme koostuu 13 opettajien kirjoittamasta Päiväni kyläkouluopettajana -tarinasta sekä 8 työn voimavarat -listauksesta. Yksi tarinoista oli kirjoitettu yhdessä kollegan kanssa. Kaikki tutkittavat eivät toimittaneet listausta, vaan ainoastaan tarinan.

Toteutimme ennen virallista aineistonkeruuta pilottitutkimuksen, jonka tarkoituksena oli antaa meille tietoa ohjeistuksemme toimivuudesta. Inin (2017) mukaan pilottitutkimuksella on erityinen suunnitteluominaisuus; se tehdään pienemmässä mittakaavassa kuin pää- tai täysimittainen tutkimus. Toisin sanoen pilottitutkimus on tärkeä päätutkimuksen laadun ja tehokkuuden parantamiseksi (In, 2017). Lähetimme tiedot tutkimuksemme aiheesta ja suunnittelemamme ohjeistuksen kahdelle pilottitutkimukseen osallistuvalla opettajalle. Saimme yhdeltä opettajalta listauksen ja tarinan, ja näiden pohjalta teimme johtopäätöksiä laadittujen ohjeiden toimivuudesta. Toinen opettaja antoi meille puhelimitse palautetta ohjeistuksesta ja sen ymmärrettävyydestä. Saatujen pilottitutkimuksessa tulleiden tulosten sekä yleisen palautteen perusteella lisäsimme varsinaiseen ohjeistukseen apukysymyksiä helpottamaan tarinan kirjoittamista.

Aloitimme aineistonkeruun lähestymällä opettajia henkilökohtaisella sähköpostiviestillä. Sähköpostiviestissä kerroimme itsestämme ja pro gradu - tutkielmastamme sekä kysyimme halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Lähetimme ohjeet tarinan kirjoittamiseen (Liite 1) Jyväskylän yliopiston sähköpostin välityksellä. Samalla lähetimme tiedotteen tutkimuksesta, tutkimusluvan ja tietosuojailmoituksen. Lisäksi lähetimme sähköpostiviestit kyläkoulun rehtoreille ja johtajille. Tässä sähköpostissa kerroimme tutkimuksemme aiheesta ja siitä, että lähestyimme koulun opettajia aineistonkeruuta varten.

Tutkittaville lähetetyssä ohjeistuksessa opettajia ohjattiin kirjoittamaan tarina aiheesta ”Päiväni kyläkouluopettajana”, joka toimi myös tarinan otsikkona. Ohjeistuksen alkuun olimme määritelleet tarinan sekä työn voimavaran käsitteet tutkimuskirjallisuuden avulla. Lisäksi tutkittavien tehtävänä oli kirjoittaa ennen tarinaa listaus kyläkoulusta kumpuavista voimavaroista. Listauksen avulla pyrittiin johdattelemaan kirjoittajaa aiheeseen sekä varmistaa, että tarina sisältäisi työn voimavaroja eikä ainoastaan yleistä kuvausta kyläkoulun opettajan päivästä. Tarinan oli tarkoitus sisältää erilaisia päivän aikana hyödynnettäviä kyläkoulusta peräisin olevia työn voimavaroja. Vastaamisen helpottamiseksi teimme ohjeistukseen kaksi apukysymystä aiheeseen liittyen. Apukysymykset olivat: ”Millaisia voimavaroja kyläkoulussa työskentely tarjoaa sinulle opettajana?” ja ”Millaisissa tilanteissa kyläkoulusta kumpuavat voimavarat ilmenevät?”.

Tutkittavat saivat kirjoittaa tarinan haluamalleen alustalle sähköisesti tai käsin. Tarinat kirjoitettiin opettajien itse valitsemana ajankohtana annettujen päivämäärien sisällä. Emme määrittäneet tarinan kirjoittamiseen käytettävää aikaa tai pituutta, sillä halusimme tarjota opettajille mahdollisimman matalan kynnyksen tutkimukseen osallistumiselle. Annoimme mahdollisuuden myös käsin kirjoittamiselle, koska ajattelimme joidenkin tutkittavien kokevan sen luontevammaksi tavaksi kirjoittaa. Opettajat lähettivät tarinat, listaukset ja hyväksytyt tutkimusluvut sähköpostilla. Tutkittavista kaikki eivät lähettäneet

listauksia, mutta heidän tarinansa huomioitiin silti tutkimuksessa. Myös saatuja listauksia hyödynnettiin aineiston analyysissä.

Valitsimme tarinan aineistonkeruumenetelmäksi, koska tarinan avulla tutkittava voi ilman tarkkaan rajattuja kysymyksiä vastata vapaammin ja omaäänisesti. Näin myös pyrimme saamaan mahdollisimman aitoa ja rehellistä kuvaa kyläkoulun opettajien kokemuksista, jossa myös tunteet saavat näkyä. Heikkinen (2015) korostaa että tarinallisuus on ihmiselle lajityypillinen tapa hahmottaa todellisuutta, muodostaa tietoa ympäröivästä maailmasta ja välittää tietoa muille. Hänen mukaansa tarinoiden käyttö onkin narratiivisessa tutkimuksessa luonteva tapa tiedon hankintaan. Riessman (2008) toteaa ihmisten kertovan tarinoiden kautta elämästään ja arvoistaan sekä voivan oppia ymmärtämään itseään paremmin. Tarinoilla pyritään totuuden sijaan tavoittamaan usein yksilön henkilökohtaiset kokemukset sellaisina kuin ne itse kokee ja muistaa (Riessman, 2008; Smith, 2016). Yksilöiden ymmärtämisen lisäksi tarinat auttavat ymmärtämään yksilöä ympäröivää kulttuuria ja muuta ympäristöä (Syrjälä, 2010). Tässä tutkimuksessa toivomme saavamme kyläkouluun liittyvien tekijöiden lisäksi myös laajemmin tietoa kyläkoulun ympäristöstä, kuten kyläyhteisöstä ja sen vaikutuksesta kyläkouluun liittyviin voimavaroihin.

Luovat tutkimusmenetelmät voivat olla joko taiteellisten aineistojen analyysiä, taiteellisia menetelmiä analyysissä tai taiteellisia menetelmiä tulosten raportoinnissa (Leavy, 2020). Tässä tutkimuksessa hyödynsimme taiteesta ammentavia aineistonkeruumenetelmiä aineistomme koostuessa tarinoista. Päätimme hyödyntää taiteellisten aineistojen analyysiä tutkimuksemme, koska luovat menetelmät mahdollistavat monia tutkimuksemme kannalta tärkeitä asioita, kuten tutkittavien omaäänisyyttä, aistivoimaisuutta sekä erilaisia tunnekuvauksia. Ryytäsen ja Rannikon (2021) mukaan ilmiöiden tarkastelu moninäkökulmaisesti ja herkästi on luovien menetelmien avulla helpompaa. Taiteen kautta voidaankin tavoittaa merkityksiä ja ilmaisua, jotka voivat akateemisemmissä teksteissä tai haastatteluissa jäädä ilmaisematta (Ryytäsen & Rannikko, 2021).

5.4 Aineiston analyysi

Narratiiviset aineiston käsittelytavat voidaan Polkinghornen (1995) sekä Brunerin (2004) mukaan jakaa kahteen osa-alueeseen: narratiiviseen sekä narratiivien analyysiin. Polkinghorne (1995) toteaa, että nämä kaksi edustavat erilaisia narratiivisen tutkimuksen tapoja, mutta niitä voi tutkimuksessa hyödyntää rinnakkain. Tutkimuksessamme hyödynsimme sekä narratiivista analyysiä että narratiivien analyysiä.

Polkinghornen (1995) mukaan yksi perinteinen narratiivisen analyysin menetelmä on tuottaa kertomus tai useampi kertomus eli tyyppitarina kerätyn aineiston pohjalta. Polkinghornen (1995) mukaan tyyppitarina pyrkii avaamaan aineiston kannalta tärkeitä teemoja ja on ikään kuin yhteenveto kerätystä aineistosta. Narratiivien analyysissä puolestaan analysoidaan kerronnallista aineistoa esimerkiksi kategorioiden, metaforien tai tapaustyyppien avulla (Polkinghorne, 1995; Smith, 2016). Polkinghorne (1995) kuvailee, että narratiivien analyysiä tehdessä tutkija pyrkii tarinoista kohti yhdistäviä elementtejä, kun taas narratiivisessa analyysissä liikutaan yhteisistä elementeistä kohti tarinaa. Narratiivien analyysissä luokittelimme ja taulukoimme opettajien tarinoista nousevia yhteisiä teemoja sisällönanalyysin keinoin. Lisäksi muodostimme kaksi uutta ja erillistä tyyppitarinaa narratiivisen analyysin avulla.

Tarkoituksenamme oli etsiä aineistosta opettajien mainitsemia työn voimavaroja ja erityisesti kyläkoulusta kumpuavia voimavaroja. Pattonin (2015, s. 500) mukaan aineistoa analysoidessa saatetaan kuitenkin löytää asioita, joita ei osattu odottaa. Huomasimmekin analyysiä tehdessä, että tarinoissa oli voimavarojen lisäksi mainittu myös työn vaatimuksia ja kuormitustekijöitä. Jotta aiheesta saisi aidomman käsityksen, päätimme analysoida myös työn vaatimukset ja lisätä niitä koskevan tutkimuskysymyksen alkuperäisen lisäksi. Toteutimme saman analyysiprosessin sekä voimavaroille, että työn vaatimuksille, mutta käsitelimme niitä erillään toisistaan.

Tässä tutkimuksessa käytimme narratiivien analyysiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Aineiston analyysin tavoitteena on muodostaa saadusta tutkimusaineistosta kokonaisuus, jonka pohjalta voidaan tuottaa perusteltu ja

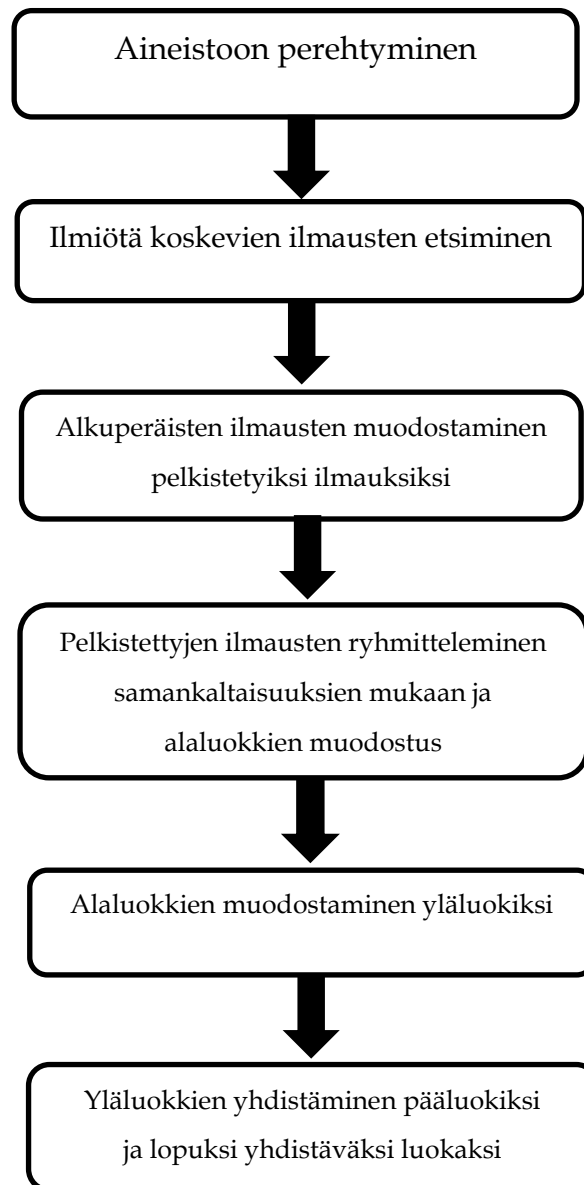
monipuolinen tulkinta tutkittavasta ilmiöstä ja muodostaa johtopäätökset (Puusa, 2020). Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan teorian rakentamista empiirisestä aineistosta käsin (Eskola & Suoranta, 2008; Zhang & Wildemut, 2009). Miles ja Huberman (1994) kuvaavat tätä analysoinnin tapaa kolmivaiheisen prosessin kautta: ensin aineisto pelkistetään ja ryhmitellään, minkä jälkeen aineiston perusteella luodaan teoreettisia käsitteitä. Valitsimme siis teemoiksi aineistossa toistuvia aiheita. Aineistolähtöisessä luokittelussa tekstin luokittelu määrittyy sen mukaan, mitä aineistosta löydetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Mukailimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteutuksessa Puusan (2020) ja Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämiä vaiheita (kuvio 1).

Analyysin alussa tutustuimme huolellisesti aineistoon. Luimme tutkittavien lähettämät tarinat yhdessä läpi useaan kertaan ja samalla teimme tulostettuihin tarinoihin jo joitakin muistiinpanoja värikynien avulla. Puusa (2020) näkeekin, että tutkijan tulee perehtyä saamaansa aineistoon mahdollisimman hyvin, sillä analyysin laadun määrittää pitkälti se, miten hyvin tutkija tuntee aineistonsa. Lisäksi Puusan (2020) mukaan analysointiprosessin ensimmäisissä vaiheissa tutkijoiden on hyvä perehtyä aineistoonsa avoimesti, ilman teoreettisia ”silmälaseja”, jolloin mikään ennalta ajateltu näkökulma ei rajoita sisällön tarkastelua.

Perehdyttyämme huolella aineistoon ja saatuaamme siitä kokonaiskuvan, aloimme tarkastella aineistoa yksityiskohtaisemmin. Puusan (2020) mukaan tämä vaihe voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että tutkimusaiheita koskevia asioita ja lauseita pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi. Aloitimme siis lauseiden pelkistämisen. Puusa (2020) näkee, että pelkistämisen tavoitteena on lisätä tutkimusaineiston informatiivista arvoa. Keräsimme aineistosta alkuperäisilmauksia liittyen työn voimavaroihin sekä työn vaatimukseen. Tämän jälkeen muodostimme aineistolainauksista pelkistettyjä ilmauksia. Tästä esimerkkinä seuraava alkuperäinen ilmaus: ”Aamukahvit juodaan opehuoneessa yhdessä koko henkilökunnan kanssa. Samalla voi vaihtaa ajatuksia ja ideoita.”, josta muodostui pelkistetty ilmaus Yhdessä vietetty aika

koulun henkilökunnan kanssa. Yhdistimme samaa tarkoittavat alkuperäisilmaukset yhteisen pelkistetyin ilmauksen alle.

KUVIO 1 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet (Mukaiillen Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).



Merkitsimme taulukkoon alkuperäisiä ilmauksia vastaavien pelkistettyjen ilmauksien määrän. Huomioimme yhden tarinakohtaisen ilmauksen, eli jos yksittäisessä tarinassa mainittiin sama asia useammin, huomioimme sen vain kerran. Schreierin (2012) mukaan tätä vaihetta kutsutaan aineiston kvantifioinniksi ja sillä tarkoitetaan sitä, että tutkijat laskevat aineistosta, kuinka

monta kertaa sama asia tai ilmaisu esiintyy vastauksissa. Lisäksi merkitsimme alkuperäisiä ilmaisuja numeroin ja numero merkitsi aina sitä vastaavaa tarinaa, jonka olimme määrittäneet heti aineiston saamisen jälkeen. Kirjaimella "O" viitataan tutkittavaan eli tässä tapauksessa opettajaan. Esimerkiksi ensimmäisenä tarinansa lähettänyttä opettajaa merkitsimme merkinnällä Opettaja 1 tai O1.

Puusan (2020) mukaan seuraavassa vaiheessa luokitellaan pelkistettyjä ilmauksia kohti alaluokkia. Toteutummekin aineiston klausteroon eli ryhmittelyyn. Tässä vaiheessa siis tutkijoina kävimme läpi alkuperäisestä aineistosta muodostetut pelkistetyt ilmaukset ja tässä vaiheessa etsimme niistä yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Esimerkiksi työn voimavaroihin liittyvä pelkistetty ilmaus Yhdessä vietetty aika koulun henkilökunnan kanssa yhdistyi muutaman muun pelkistetyn ilmaisun kanssa alaluokkaan Yhteinen aika ja toimiva yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa (taulukko 1). Puusan (2020) mukaan saatua aineisto yhdistelemällä pyritään löytämään eri luokkien väliltä samankaltaisuuksia ja säännönmukaisuuksia. Samankaltaiset ja samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistettiin samaan luokkaan, jonka jälkeen ne nimettiin (Puusa, 2020). Nimesimme luokat siten, että ne vastasivat pelkistettyjä ilmauksia.

TAULUKKO 1. Esimerkki työn voimavaroja koskevasta aineiston analyysin etenemisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka	Yhdistävä luokka
"Aamukahvit juodaan opehuoneessa yhdessä koko henkilökunnan kanssa. Samalla voi vaihtaa ajatuksia ja ideoita." (O5)	Yhdessä vietetty aika koulun henkilökunnan kanssa	Yhteinen aika ja toimiva yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa	Työyhteisön tuki	Toimivat sosiaaliset suhteet	Työn voimavarat
"Keittäjästä on tullut läheinen ihminen, jolle voi puhua lähes kaikista mieleen tulevista asioista." (O2)	Hyvät suhteet koulun henkilökunnan kanssa				
"Tarvittaessa saamme tukea ja apua moniammatillisen työryhmän jäseniltä kuten esimerkiksi kuraattorilta tai koulupsykykarilta." (O5)	Moniammatillinen yhteistyö				
"Olen kyläkouluvuosien aikana saanut kokea hyvää yhteistyötä rehtorin kanssa." (O4)	Rehtorin tuki	Työpaikalla saatu apu ja tuki			
"Yhteys muihin kyläkouluopettajiin toimii ja heiltä saamme tarvittaessa apua." (O2)	Muiden paikkakunnan kyläkoulujen opettajien tuki				

Luokittelu eteni sisällyttämällä yksityisempiä käsitteitä kohti yleisempiä käsitteitä, jolloin tutkimusaineisto tiivistyi. Tässä vaiheessa jatkoimme alaluokkien yhdistämistä yläluokkiin, päälouokkiin ja lopuksi yhdistävään luokkaan. Yhdistämistä jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista (Puusa, 2020). Koska työn vaatimukseen liittyviä mainintoja oli huomattavasti vähemmän, ei yhdistäminen päälouokkiin saakka tuntunut analyysin kannalta mielekkäältä tai mahdolliselta. Vaatimusten osalta luokittelu päättyikin yläluokkiin (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Esimerkki työn vaatimuksia koskevasta aineiston analyysin etenemisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä luokka
"Kolmen eri ikäluokan opettaminen samaan aikaan on työlästä" (O8)	Monen eri vuosiluokan yhdysluokka	Yhdysluokkaopetuksen tuomat haasteet	Henkilöstön ja oppilasmäärän vähydestä syntyvät haasteet	Työn vaatimukset
"Yhdysluokka vaatii opettajalta enemmän suunnittelua." (O6)	Suunnittelun vaikeus yhdysluokan vuoksi			
"Päivän aikana olen vastuussa monenlaisista asioista ja tilanteista pitää selvittää itse." (O4)	Monista käytännön asioista selviäminen yksin	Itsenäinen työskentely		
"Toisaalta tämä on myös tekijä, joka toisinaan vähentää voimavarojani, kun en saa jakaa asioita toisten samanikäisten opettajien kanssa." (O8)	Ei mahdollisuutta jakaa kokemuksia muiden samaa ikäluokkaa opettavien kanssa			

Yhdeksi haasteeksi sisällönanalyysissä nähdään edellä kuvattu luokkien muodostaminen, sillä tämä vaikuttaa tutkimuksen lopullisiin tuloksiin (Hsieh & Shannon, 2005). Tästä syystä luokkien muodostamisen jälkeen vielä käsitteellistimme aineiston eli kävimme läpi, onko kaikki saatu tietoa tämän tutkimuksen kannalta olennaista ja jääkö jotakin puuttumaan.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin jälkeen toteutimme narratiivisen analyysin muodostamalla opettajien tarinoiden pohjalta kaksi tyyppitarinaa. Tutkija voikin toimia samanaikaisesti sekä tarina-analyytikkona että tarinankertojana palvellakseen parhaiten tutkimuksen tarkoitusta (Smith, 2016). Teimme narratiivien analyysin lisäksi vielä narratiivisen analyysin, koska koimme tyyppitarinan rikastuttavan analyysiä ja saatuja tuloksia. Smithin (2016) mukaan narratiivisen analyysin avulla onkin mahdollista saavuttaa rikkaita oivalluksia ja jännittäviä mahdollisuuksia. Myös Martin (2021) kollegoineen

mainitsevat molempien analyysitapojen huomioimisen mahdollistavan syvällisen ymmärryksen aineistosta.

Koostimme aineistosta sitä kuvaavan päätarinan, joka ilmentää tutkittaviemme tyypillisintä kuvausta kyläkoulun opettajien voimavaroista työpäivän aikana. Tämän lisäksi muodostimme päätarinan rinnalle vastatarinan, joka puolestaan käsittelee kyläkoulusta kumpuavia työn vaatimuksia. Uudessa, narratiivisen analyysin tuotoksena syntyneessä tarinassa ilmaistaan aineiston kannalta merkittäviä teemoja (Heikkinen, 2015). Tässä tutkimuksessa nämä teemat valittiin sisällönanalyysin pohjalta. Tällaisessa tyyppikertomuksessa ilmenevät tyypillisten ja keskimääräisten tarinoiden erilaiset osatekijät, elementit ja juonirakenne (Hänninen, 2000). Smithin (2016) mukaan tyyppitarinoita voidaan muodostaa lukemalla läpi kaikki saadut tulokset ja luomalla niiden pohjalta selkeästi määriteltyjä kertomuksia, jotka ilmaisevat jotakin ainutlaatuista tutkittavien kokemuksista.

Lähdimme muodostamaan päätarinaa Vilkan (2021) kuvailun mukaisesti, luokittelun jälkeen muodostuneiden käsitteiden avulla. Hyödynsimme päätarinassa eniten mainintoja keränneitä työn voimavaroihin liittyviä käsitteitä. Muodostamamme päätarina ei pohjautu yksittäisen tutkittavan kirjoittamaan tarinaan, vaan päätarina on koottu useamman tarinan pohjalta. Päätarinamme on muotoiltu saman tyyliksi kuin tarina otsikolla Päiväni kyläkouluopettajana, jonka ohjeistimme tutkittaville. Pyrimme samaan tapaan kuvaamaan kyläkoulun opettajan päivää aloittamalla päivän kuvauksen aamusta ja päättämällä sen työpäivän loppumiseen.

Kyläkoulun opettajan päivään sisällytimme aineistolähtöisen sisällönanalyysin seurauksena syntyneistä pääluokista sen, joka sai eniten mainintoja. Tämä pääluokka oli Toimivat sosiaaliset suhteet. Avasimme siis tarinassa tähän pääluokkaan liittyviä asioita. Lisäksi sisällytimme tarinaan tämän pääluokan ulkopuolelle jääneistä pelkistetyistä ilmauksista ne, jotka saivat eniten mainintoja. Tällä tavoin koemme saaneemme aikaan laajemman ja aidomman kuvauksen kyläkouluopettajan työn voimavaroista.

Kyläkoulusta nousseita työn voimavaroja kuvaavan päätarinan lisäksi muodostimme yhden vastatarinan aineistosta nousseiden työn vaatimusten pohjalta. Vastatarinan muodostimme päätarinan tapaan sisällyttämällä tarinaan aineistossa eniten mainintoja sisältäneeseen yläluokkaan eli Henkilöstön ja oppilasmäärän vähyys -luokkaan liittyviä työn vaatimuksia. Lisäksi tarinassa huomioitiin muut eniten mainintoja keränneet työn vaatimuksiin liittyvät pelkistetyt ilmaukset.

5.5 Eettiset ratkaisut

Tätä tutkimusta tehdessämme noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeita hyvistä tieteellisistä käytännöistä. Näihin käytänteisiin kuuluu yleinen huolellisuus, tarkkuus ja rehellisyys tutkimusta tehdessä, tulosten esittämisessä ja tallentamisessa sekä tutkimuksen ja sen tulosten arvioinnissa (TENK, 2023). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ihmisten toimintaa tai näkemyksiä tutkittaessa tulee ottaa huomioon tutkittavien asema ja oikeudet sekä eettiset kysymykset. Tuomi ja Sarajärvi (2018) lisäävät, että tutkijoiden tulee jo tutkimuksen aiheen valinnassa huomioida tiettyjä eettisiä näkökulmia, kuten tutkittavien ihmisoikeuksiin liittyviä seikkoja.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan yksi tutkimuksen eettisyyteen merkittävästi vaikuttava asia on tutkimuksen aihe. Tutkimuksen aihe tulee valita sillä tavalla, ettei siinä näy liikaa tutkijoiden oma kannanotto (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Kyläkoulun opettajien työn voimavarat valikoituivat tähän tutkimukseen aiheeksi, koska olemme tutkijoina kiinnostuneita kyläkouluista ja niiden sisältämistä työn voimavaroista. Pyrimme kuitenkin siihen, etteivät kokemuksemme ja käsityksemme vaikuttaneet tässä tutkimuksessa saatuihin ja kuvattuihin tuloksiin. Lisäksi tiedostimme kuitenkin kyläkouluihin liittyvät haasteet ja voimavaroja heikentävät tekijät eli työn vaatimukset ja pyrimme avaamaan näitä avoimesti tutkielman teoriaosuudessa.

Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa peruslähtökohtana on tutkittavien luottamus tutkijoihin ja tieteeseen (TENK, 2019). Ennen tutkimusaineiston

keruuta lähestyimme tutkittavia henkilökohtaisella sähköpostiviestillä, jonka lähetimme Jyväskylän yliopiston sähköpostin kautta. Sähköpostiviestissä kuvasimme tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen, aineistonkeruun ja aikataulun. Kuulan (2015) mukaan tutkittaville tuleekin kertoa perustiedot tutkimuksesta sekä tutkijoista, jotta tutkittava pystyy tekemään päätöksen tutkimukseen osallistumisesta. Sähköpostiviestin liitteenä oli tutkimuslupahakemus, tietosuojailmoitus sekä tiedote tutkimuksesta. Tutkittavilta kerättiin tutkimusluvat. Tutkimusluvan antamisesta huolimatta tutkittavilla oli oikeus lähteä tutkimuksesta koko tutkimuksen ajan. Tutkittavien suostumus onkin ehdoton edellytys tutkimukselle (Kuula, 2015).

Tutkimusaineisto käsiteltiin anonyymisti, jolloin tutkittavien henkilötietoja ei tule tutkimuksessa esiin. Koska tutkija on luvannut tietojen suojaamisen, hänellä on myös velvollisuus suojella tutkittavien tietoja ja huolehtia niistä (Patton, 2015). Anonymiteettiä lisätäksemme ohjeistimme tutkittavia kirjoittamaan ja kuvaamaan tarinansa siten, ettei tarinassa tulisi ilmi koulun tai toisten henkilöiden nimiä. Hänninen (2015) huomauttaakin, että anonymiteetin säilyttäminen voi olla vaikeaa narratiivisessa tutkimuksessa, sillä tarinassa henkilöhahmo saattaa silti piirtyä tunnistettavana.

Emme täysin anonymisoineet aineistoa, jotta pystyimme takaamaan opettajien mahdollisuuden halutessaan jättäytyä pois tutkimuksesta. Tutkijoina meillä oli siis tiedossa tarinoiden kirjoittajat koko tutkimuksen ajan. Päädyimme pseudonymisoimaan aineiston, jotta tutkittavien tiedot olisivat suojattuna, mutta tarpeen tullen myös saatavilla. Neubauerin ja Heurixin (2011) mukaan pseudonymisoinnilla tarkoitetaan menetelmää, jossa tunnistetiedot muunnetaan ja korvataan sitten toisella määritteellä, jonka merkitystä ei saa selville ilman erillistä koodia. Pseudonymisointi mahdollistaakin tietojen yhdistämisen tutkittavaan vain tietyissä olosuhteissa (Neubauer & Heurix, 2011). Koodasimme opettajat numerojärjestykseen ja heidän tarinoissansa mainitsevat nimet tai muut henkilötiedot poistettiin. Numeroa vastanneet tiedot, eli tutkittavan nimi ja sähköpostiosoite säilytettiin erillisessä lukitussa kansiossa. Tarinoiden yhteydessä oli ainoastaan numero, ei tutkittavan henkilötietoja. Kun käytimme

tulosten raportoinnissa opettajien suoria sitaatteja, hyödynsimme näitä tunnisteita, joista ei voida tutkimukseen osallistuvia opettajia tunnistaa.

Säilytimme saatua aineistoa tietoturvalisessa paikassa Jyväskylän yliopiston verkkolevyllä eli U-aseamalla ja teimme oman varmuuskopion sinne. Tällöin aineisto oli itsemme saatavilla ja salasanan takana. Muilla henkilöillä ei ollut pääsyä aineistoon. Säilytimme henkilötietoihin liittyvää koodiavainta lukitussa erillisessä paikassa eli työpöydän laatikossa. Tutkijoina olemme vastuussa aineiston hallinnasta koko tutkimuksen ajan, ja tuhoamme aineiston tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Pelkän poistamisen sijaan tuhoamme aineiston ylikirjoittamalla, jotta sen palauttaminen ei ole enää mahdollista.

Tarinoita aineistonkeruumenetelmänä ja niihin liittyvää eettistä arvoa voidaan perustella sillä, että tämä kunnioittaa ihmiset ominaislaatuisuutta ja kokonaisuutta olemalla kiinnostunut ihmiselle tärkeistä ja merkityksellisistä asioista (Hänninen, 2000, s. 34.) Hännisen (2015) mukaan narratiiviseen tutkimukseen liittyy tiettyjä eettisiä haasteita, joita tutkijoiden on hyvä pohtia etukäteen. Hänen mukaansa kertomukset tutkimusaineistona edellyttävät aina tulkintaa ja toisen tarinan tulkinnassa on aina väärinymmärtämisen mahdollisuus, mikä voi johtaa tutkimustulosten vääristymiseen. Hänninen (2015) huomauttaa, että oman tarinan näkeminen muunnettuna ja muokattuna eli tulkittuna saattaa aiheuttaa tutkittavassa monenlaisia tunteita.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset. Esittelemme ensin kyläkoulun opettajan työn voimavaroja, jonka jälkeen avaamme työn vaatimuksiin liittyvät tutkimustulokset. Sekä narratiivien että narratiivisen analyysin tulokset avataan aihekohtaisesti. Kummankin alaluvun lopussa on muodostamamme tyyppitarina.

6.1 Kyläkoulun opettajien työn voimavarat

Tutkimuskysymyksemme tarkoituksena oli selvittää kyläkoulun opettajien kyläkoulusta nousevia työn voimavaroja. Työn voimavaroja kuvaavia pääluokkia muodostui viisi: 1) Toimivat sosiaaliset suhteet, 2) Monipuoliset oppimistavat ja -ympäristöt, 3) Mahdollisuus palautua työstä, 4) Itsenäisyys ja työkokemus sekä 5) Pieni ja toimiva kouluyhteisö. Suurin luokista oli Toimivat sosiaaliset suhteet, johon liittyen oli 82 mainintaa.

Toimiviin sosiaalisiin suhteisiin liittyen mainittiin työyhteisön tuki, yhteistyö huoltajien ja muun kyläyhteisön kanssa sekä läheinen suhde oppilaisiin. Työyhteisön tukeen liittyviä mainintoja oli huomattavasti enemmän verrattuna muihin yläluokkiin. Näitä mainintoja kertyi yhteensä 45. Työyhteisön tukeen liittyen mainittiin yhteinen aika ja toimiva yhteistyö koulun henkilökunnan kanssa sekä työpaikalla saatu apu ja tuki. Eniten koko aineistossa ilmauksia oli liittyen yhteiseen aikaan kollegoiden kanssa ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Kollegoiden kanssa vietettyyn yhteiseen aikaan liittyen Opettaja 9 kuvasi seuraavaa: ”Taukuhuone on sopivan kokoinen pieneen kouluun. Aamuisin sieltä löytyy kahvikupin ääressä eskariopettaja ja päivän aikana koko henkilökunta näkee toisiaan siellä.” Moniammatillisen yhteistyön yhteydessä mainittiin usein koulunkäynninohjaajan merkitys. Tästä esimerkkinä Opettaja 11 mainitsee tarinassaan: ”Yhteistyömme ohjaajan kanssa on niin saumatonta, että hän oikeastaan lukee ajatukseni eikä minun tarvitse edes pyytää häntä. On suuri etu, että luokassa on sellainen työpari. Olemme yhdenvertaisia lasten edessä eikä

meillä ole mitään nokkimisjärjestystä.” Tässä luokassa opettajat mainitsivat työn voimavaraksi myös hyvät suhteet koulun henkilökunnan kanssa, joustavan työyhteisön sekä pysyvät ja tutut kollegat. Työpaikalla saatuun apuun ja tukeen liittyen opettajat mainitsivat erityisesti rehtorin ja kollegoiden tuen.

Opettajat mainitsivat kyläyhteisön kanssa tehdyn yhteistyön sekä läheisen ja toimivan suhteen huoltajien kanssa työn voimavaroiksi. Kyläyhteisön kanssa tehty yhteistyö koettiin voimavaraksi erityisesti kyläyhteisön tarjoaman avun ja tuen kautta. Toimivaan suhteeseen huoltajien kanssa koettiin vaikuttavan sen, että opettaja tuntee huoltajat hyvin. Esimerkiksi Opettaja 12 rinnasti nämä asiat seuraavasti: ”Tunnen tämän kylän yhteisöä jo aika hyvin, oppilaiden perheitä ja muitakin kyläläisiä. Kyläyhdistyksen kanssa on yhdessä järjestetty joulumyyjäisiä, paikallinen urheiluseura ja seurakunta ovat yhteistyökumppaneita kuten myös kaupunkimme, johon pieni kuntamme liittyi muutamia vuosia sitten.”

Läheiseen suhteeseen oppilaiden kanssa liitettiin oppilaiden kohtaaminen, hyvä oppilastuntemus sekä tyytyväisyys oppilaisiin. Kuusi opettajista mainitsi työn voimavaraksi sen, että opettaja tuntee koulun oppilaat hyvin. Opettaja 9 kuvaa oppilaiden tuntemista seuraavasti: ”Koulun aikuiset tuntevat nimeltä kaikki oppilaat. Henkilökohtaisen suhteen luominen jokaiseen on vaivatonta, jos vain itsellä on siihen halua. Välitunnilla pystyn juttelemaan kaikkien kanssa.” Tyytyväisyys oppilaisiin näkyi opettajien tarinoissa, sillä he mainitsivat oppilasaineksen olevan hyvää, lasten olevan kyläkoululla pidempään lapsenomaisia sekä oppimisvaikeuksia olevan vähän.

Seuraavaksi esittelemme vähemmän mainintoja keränneet pääluokat. Pieni ja toimiva kouluyhteisö -pääluokkaan mainintoja kertyi 47, ja tämä ryhmä oli toiseksi suurin. Lähes saman verran eli 41 mainintaa keräsi pääluokka Monipuoliset oppimistavat ja -ympäristöt. Mahdollisuus palautua työstä -pääluokkaan liittyviä mainintoja oli yhteensä 19. 10 mainintaa kerääntyi Itsenäisyys ja työkokemus -pääluokkaan. Vaikka nämä edellä mainitut pääluokat keräsivät toimiviin sosiaalisiin suhteisiin verrattuna vähemmän mainintoja, ne

olivat kuitenkin esillä opettajien tarinoissa, joten halusimme avoimuuden ja monipuolisuuden vuoksi esitellä myös nämä pääluokat.

Pieni ja toimiva kouluyhteisö keräsi pääluokista toiseksi eniten mainintoja. Pieneen ja toimivaan kouluyhteisöön kuuluivat yhteisöllinen ja turvallinen kouluyhteisö, joustavuus ja rauhallisuus koulun toiminnassa sekä toimiva tiedonkulku ja vaikuttamisen mahdollisuus. Opettaja 5 kuvasi yhteisöllisyyttä kouluyhteisössä seuraavin ilmauksin: ”Pienessä työyksikössä yhteistyön ja yhteishengen merkitys korostuu ja sitä meidän kyläkoulussamme on. Meidän koulumme, me-henki. Se on ehkä hienointa.” Muita opettajien tässä yhteydessä mainitsemia voimavaroja olivat esimerkiksi pienet luokkakoot, joustavuus suunnitelmissa, rauhallisuus, turvallisuus sekä mahdollisuus vaikuttaa koulun asioihin.

Monipuolisiin ja toimiviin oppimisympäristöihin liittyen luovat projektit sekä toimiva ja luonnonläheinen kouluympäristö koettiin kyläkoulusta kumpuaviin työn voimavaroihin. Seitsemän opettajaa mainitsi luonnon ja maaseutu ympäristön läheisyyden tarinassaan. Luonnon tuominen lähelle oppilaita erilaisissa koulutöissä koettiin myös työn voimavaraksi. Opettaja 6 avasi luonnon ja maaseutu ympäristön läheisyyttä opettamisen näkökulmasta: ”Käymme laavulla ja läheisellä rannalla ympäri vuoden. Kyläkoulun ympäristö ei ole betoniviidakko vaan tarjoaa huikeita mahdollisuuksia monipuoliseen oppimiseen. Olemme käyneet ongella ja pilkillä, tutustuneet koulun ikkunasta näkyvän läheisen maatilan eläimiin ja seuranneet viljan puimista.”

Mahdollisuus palautua työstä -pääluokkaan liittyviä asioita olivat riittävä oma aika työpäivän aikana sekä työn ja vapaa-ajan erottaminen. Opettaja 5 kuvasi työmatkan aikaista työhön virittäytymistä näin: ”Matkan aikana käyn mielessäni läpi päivän ohjelmaa ja muistelen, onko lähipäivinä mitään poikkeavaa tulossa koulunkäynnissä tai oliko jotain palavereita sovittuna. Virittäydyn työmoodiin.” Kuusi opettajista mainitsi myös kahvitaudet tarinoissaan. Työkokemuksen tuoma osaaminen ja oman työn itsenäinen toteuttaminen liittyivät Itsenäisyys ja työkokemus -pääluokkaan.

Työn voimavarojen tyyppitarina. Voimavaroja kuvaavassa päätarinassa olemme mukailleet tutkittavien tarinoiden sisältöä, henkilöitä, tapahtumapaikkaa ja juonta. Sisällössä korostuu Toimivat sosiaaliset suhteet - pääluokka eli Työyhteisön tuki, Läheinen suhde oppilaisiin sekä Yhteistyö huoltajien ja muun kyläyhteisön kanssa, sillä ne olivat eniten esillä tutkittavien tarinoissa. Lisäksi olemme huomioineet muista pääluokista yksittäisiä tekijöitä, jotka saivat paljon mainintoja: ei kiusaamista, työpaikalle saapuminen hyvissä ajoin, työmatkan aikana virittäytyminen ja nollaus sekä luonnon ja maaseutuympäristön läheisyys. Tyyppitarinan henkilöinä toimivat kyläkoulun opettaja, koulun henkilökunta, kyläyhteisö, oppilaiden huoltajat sekä oppilaat. Tapahtumapaikkoina tarinassa ovat työmatka, kyläkoulu ja sen maalaisympäristö. Päätarinan tapahtumat alkavat tutkittavien tarinoiden mukaisesti työmatkasta ja päättyvät kotimatkaan. Muuten tarinassa kuvataan työpäivän kulkua kyläkoululla.

Päiväni kyläkouluopettajana

Ajan töihin läpi kauniin maalaismaiseman. Kuljemme työmatkat yhdessä kollegani kanssa, josta on tullut minulle läheinen ystävä. Kulkemiseen kuluvan ajan hyödynnän päivään virittäytymiseen.

Koululle saavumme hyvissä ajoin ennen tuntien alkamista ja menemme opettajanhuoneeseen, jossa on jo lähes koko pieni henkilökuntamme koolla. Kahvihetket ja yhteinen aika kollegoiden kanssa ovat tärkeitä osia päivääni. Meillä on hyvät suhteet koko henkilökunnan kesken ja yhteistyö sujuu joustavasti. Keittäjästä on tullut minulle läheinen ystävä. Tärkein voimavara minulle kollegoiden kanssa vietettyjen yhteisten hetkien ohella on moniammatillinen yhteistyö. Erityisesti ohjaajan apu on päivän aikana korvaamatonta. Myös rehtorilta saa tarvittaessa tukea ja apua.

Päivän aikana saan voimaa kohtaamisista oppilaiden kanssa. Koska tunnen oppilaat hyvin, on heidän kanssaan toimiminen helppoa. Kiusaamista ei pienessä koulussamme esiinny juuri lainkaan ja kaikkea pientäkin kiusaamista pyritään ehkäisemään ennalta.

Kesken koulupäivän erään oppilaan huoltaja tuo rakennustarvikkeita käsityön projektiamme varten ja muistuttaa kyläyhdistyksen tuovan muut materiaalit seuraavalla viikolla. Kyläyhteisön tarjoama tuki ja apu onkin koulun toiminnan kannalta merkityksellistä. Huoltajat ovat osa kyläyhteisöä ja tunnenkin heidät hyvin. Yhteistyö heidän kanssaan toimii.

Päivän viimeisellä tunnilla menemme tutustumaan lähimetsän ja peltojen kasveihin. Luonnon ja maaseutu ympäristön läheisyys onkin minulle merkityksellistä ja olen iloinen niistä myös matkalla kotiin. Kotimatalla nollaan ajatukset ja siirrän ajatukset muualle koulun arjesta.

6.2 Kyläkoulun opettajien työn vaatimukset

Työn vaatimuksia kuvaavia yläluokkia syntyi neljä: 1) Henkilöstön ja oppilasmäärän vähyys, 2) Haasteelliset työolosuhteet, 3) Haasteet sosiaalisissa suhteissa ja 4) Kyläkoulujen lakkautusuhka. Työn vaatimukseen liittyviä tekijöitä oli eniten yläluokassa Henkilöstön ja oppilasmäärän vähyys. Henkilöstön ja oppilasmäärän vähyteen liittyivät itsenäinen työskentely, yhdysluokkaopetuksen tuomat haasteet sekä henkilöstön vaihtuvuus ja sijaisten puute. Opettajat mainitsivat tämän aiheen tarinoissaan 15 kertaa. Itsenäisen työskentelyn alle kuuluvia asioita olivat monista käytännön asioista selviäminen yksin. Lisäksi mainittiin asioiden etenemättömyys, jollei niitä tee itse. Yksi kyläkoulun opettaja koki työn vaatimukseksi sen, ettei hänellä ollut mahdollisuuksia jakaa kokemuksia muita samaa ikäluokkaa opettavien kanssa. Opettajista neljä mainitsi työn vaatimukseksi monista käytännön asioista selviämisen yksin, joka oli eniten mainintoja kerännyt työn vaatimus. Opettaja 12 kuvasi tarinassaan yksin pärjäämistä näin: "Kaukana "pääkallonpaikasta" on oltava aktiivinen ja osattava myös itse tarttua toimeen eikä liikoja odotella. Kyläkoulun opena saa kyllä tehdä monenlaista opettamisesta laastarointiin."

Yhdysluokkaopetuksen tuomiksi haasteisiin opettajat mainitsivat monen eri vuosiluokan yhdysluokan ja suunnittelun vaikeuden yhdysluokan vuoksi. Opettaja 8 kuvasi monen eri vuosiluokan opettamista työlääksi: "Kolmen eri

ikäluokan opettaminen samaan aikaan on työlästä, ja etenkin suunnittelutyöhön menee runsaasti aikaa.” Henkilöstön vaihtuvuus ja sijaisten puute käsittivät alleen vaihtuvat sijaiset, vaikeudet saada sijaisia sekä rehtorin vaihtuvuuden.

Toiseksi suurin yläluokka oli Haasteelliset työolosuhteet, johon liittyviä mainintoja oli 6 kappaletta. Opettajat mainitsivat kiireen aiheuttaman taukojen vähyyden, resurssien puutteen ja heikon tiedonkulun. Esimerkkinä taukojen vähyydestä Opettajan numero 13 kuvaus: ”Päiväni tuntemukset: Ei ole varsinaista hetkeä huokaista (tavallaan kiire).” Sosiaalisissa suhteissa opettajat mainitsivat olevan haasteita erityisesti rehtorien ja oppilaiden vanhempien kanssa. Opettaja 2 kuvaa tarinassaan haasteita vanhempien kanssa seuraavasti: ”On hienoa, että yhteistyö myös vanhempien kanssa sujuu. Aina niin ei ole, mikä verottaa yöuniakin.” Lisäksi yksi tutkittavista opettajista mainitsi kyläkoulujen lakkautusuhan kuormittavan työpäivän aikana.

Työn vaatimusten tyyppitarina. Olemme muodostaneet vastatarinan työn voimavarojen tyyppitarinan tapaan eli mukailen opettajien tarinoita. Vastatarinan sisällössä korostuvat Henkilöstön ja oppilasmäärän vähyys. Itsenäinen työskentely, yhdysluokkaopetuksen tuomat haasteet sekä henkilöstön vaihtuvuus ja sijaisten puute tulevat tarinassa esiin työn vaatimuksina. Lisäksi olemme sisällyttäneet tarinaan taukojen vähyyden, sillä sitä vastaavia ilmaisuja oli hieman enemmän verrattuna muihin henkilöstön ja oppilasmäärän vähyyteen liittyttämiin ilmaisiin.

Päiväni kyläkouluopettajana

Aamulla saavun juuri ennen koulun alkua kyläkoulumme pihaan ja tapaan sen pihapiirissä muut opettajat ja oppilaat. Olen joutunut tulemaan töihin, vaikka koin aamulla oloni hieman kipeäksi. Sijaisia on ollut viime aikoina vaikea saada, ja useat eivät ole sitoutuneita lyhyisiin työsuhteisiin. Tämä tuottaa itselleni toisinaan stressiä ja huolta.

Lukujärjestyksen mukaisesti päivän ohjelmassa on matematiikkaa, äidinkieltä, musiikkia 1–2 luokkalaisille sekä liikuntaa viimeisellä tunnilla 1–3

luokkalaisille. Olen edellisen illan viettänyt useamman tunnin tietokoneen äärellä yrittäessäni suunnitella päivän tunnit monen eri ikätason mukaisesti, mikä on aiheuttanut jo edellisiltana stressiä. Koen vaikeaksi suunnitella etenkin tiettyjen oppisisältöjen opettamisen saman aikaisesti sekä 1- luokkalaisille että 2- luokkalaisille. Tämä korostuu etenkin niillä tunneilla, kun tiedossa on uuden ja tärkeän asian opettamista. Lisäksi vastaan 1-, 2- ja 3-luokkalaisten liikuntatunneista. Toisinaan koen monen eri ikätason opettamisen huomattavasti työläemmäksi kuin sen, että luokassa olisi vain yhden ikätason oppilaita.

Välituntikellon soidessa siirrymme oppilaiden kanssa ulos ja menen tarkastamaan koulun luistelukentän tilanteen. En voi istahtaa opettajanhuoneeseen tauolle, vaan joudun kolaamaan kentän välitunnin aikana liikuntatuntia varten. Tauot ovat työpäivän aikana vähissä. Lisäksi minun tulee usein vastata monista koulun käytännön asioista, kuten pihan hiekotuksesta ja ompelukoneen huoltamisesta.

Viimeisen oppitunnin loputtua jään koululle tekemään vielä työasioita. Päivän päätteeksi minua on jäänyt vaivaamaan yhden oppilaan oppimiseen liittyvä haaste. Olisi mukava, jos pystyisin kysymään apua ja jakamaan tuntemuksiani toisen 1-2 luokan opettajan kanssa, mutta kyläkoulussamme tämä ei ole mahdollista. Hetken tietokoneella työskenneltyäni päätän lähteä väsyneenä ajamaan kohti kotia.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kyläkoulun opettajien kyläkoulusta kumpuavia työn voimavaroja. Tutkimuksen aineisto koostui 13 opettajan tuottamista kerronnallisista teksteistä, ja analysoimme aineistoa sekä narratiivien analyysin (laadullinen sisällönanalyysi) sekä narratiivisen analyysin (tyyppitarina) keinoin. Tutkimuksen tuloksista voidaan tulkita, että toimivat sosiaaliset suhteet olivat kyläkoulun opettajien merkittävin työn voimavara. Pieni ja toimiva kouluyhteisö sekä monipuoliset oppimistavat ja -ympäristöt olivat seuraavaksi merkittävimmät voimavarat. Henkilöstön ja oppilasmäärän vähyys puolestaan oli kyläkoulun opettajien suurin työhön liittyvä vaatimus.

Tutkimuksemme perusteella opettajat kokivat erityisesti toimivien sosiaalisten suhteiden tukevan heitä työssään. Tämä voi kertoa myös kyläkoulun opettajan työn luonteesta. Kyläkoulun opettajan työssä korostuu yhteistyö erilaisten tahojen kanssa. Tranin ja kollegoiden (2020) mukaan kyläkoulun opettajat tekevätkin paljon yhteistyötä opettajien ja muun henkilökunnan, huoltajien sekä kyläläisten kanssa. Lisäksi henkilösuhteiden toimivuus ja toimimattomuus korostuvat pienessä yhteisössä (Brenner ym., 2021; Kilpeläinen, 2010). Sosiaalisten suhteiden merkityksellisyyden korostuminen kyläkoulussa näkyi myös saamissamme tuloksissa, sillä huomattavan suuri osa mainituista voimavaroista liittyi sosiaalisten suhteiden toimivuuteen.

Arrazolan ja Bozalongon (2015) mukaan kyläkoulun opettajan yhdeksi voimavaraksi nähdään opettajan hyvä oppilastuntemus sekä se, että kyläkoulun opettaja tuntee usein myös oppilaiden perheet. Myös tässä tutkimuksessa yhteistyö ja toimivat suhteet huoltajien kanssa nähtiin yhdeksi työhön liittyväksi voimavaraksi. Kyläkoulu ominaisuuksineen, kuten koulun pieni koko ja vähäinen oppilasmäärä mahdollistavat yhteistyön ja toimivat suhteet huoltajien kanssa sekä hyvän oppilastuntemuksen (Autti & Hyry-Beihammer, 2009; Azano ym., 2020). Lisäksi tutkimuksessamme nousi kyläkouluille tyypillisesti yhteys

kyläyhteisöön, sillä kyläyhteisön tarjoama apu ja tuki koettiin työn voimavaraksi. Myös Fargas-Malet ja Bagley (2022) ovat tutkimuksessaan osoittaneet kylän ja kyläkoulun välisen suhteen olevan usein tiivis (Fargas-Malet & Bagley, 2022).

Tutkimuksemme perusteella työyhteisön tuki on yksi kyläkoulun opettajien työn voimavaroista. Tämä tulos vastaa myös aiempia tutkimuksia opettajien työn voimavaroista yleisesti. Esimerkiksi Hakasen (2015) sekä Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) mukaan työyhteisön ja erityisesti esimiehen tuki ovat opettajan työn voimavara. Tuloksissamme rehtorin ja kollegoiden tuen lisäksi myös koulunkäynninohjaajan merkitys korostui. On mahdollista, että yhdysluokan aiheuttaman suuren eriyttämistarpeen vuoksi koulunkäynninohjaajan merkitys korostuu erityisesti kyläkouluissa. Kiitollisuus koulunkäynninohjaajista tulikin useissa tarinoissa esiin yhdysluokan yhteydessä.

Odottamaton tutkimustulos liittyi opettajien mainitsemaan kahvitaukojen tärkeyteen. Kahvitauot mainittiin usein työpäivän aikana sosiaalisen kanssa käymisen yhteydessä. Tarinoiden mukaan näissä hetkissä opettajat pääsivät vaihtamaan ajatuksia ja ideoita kollegoiden kanssa. Lisäksi kahvitauot tauottivat työpäivää. Toinen ennalta-arvaamaton tulos liittyi kyläkoulujen sisäilmaongelmattomuuteen. Eräs opettaja mainitsi tarinassaan työhön liittyväksi voimavaraksi koulurakennuksen hyvän sisäilman. Aiempien tutkimusten mukaan kyläkouluihin liittyy usein sisäilmaongelmia (Branco ym., 2019; Savielieva ym., 2019). Voidaan siis katsoa, että kyläkoulu, jossa ei ole sisäilmaongelmia on kyläkoulun opettajalle olennaisen tärkeä.

Tarkoituksenamme oli tutkia kyläkoulun opettajien työn voimavaroja. Useampi opettaja mainitsi kuitenkin tarinoissaan myös työn vaatimuksia, vaikka emme tähän ohjeistaneet. Päädyimme käsittelemään myös tarinoissa mainitut työn vaatimukset, koska niiden erottaminen kyläkoulun opettajan työstä osoittautui myös tutkittaville haasteelliseksi, ja halusimme tuoda tutkimukseen moninäkökulmaisuuutta. Bakkerin ja Demeroutin (2017) mukaan voimavarat ja vaatimukset ovat kiinteässä yhteydessä, sillä työn vaatimukset aiheuttavat tarpeen työn voimavaroille, ja työn vaatimukset auttavat selviytymään työn

vaatimuksista. Tutkimuksemme pääpaino on voimavaratekijöissä johtuen opettajille annetusta tehtävänannosta, jossa pyydettiin pohtimaan omaa työtä erityisesti voimavarojen näkökulmasta sekä siitä, että olimme lähtökohtaisesti kiinnostuneet siitä, mikä tukee kyläkoulun opettajia heidän työssään.

Opettajien kertomuksissa merkittävimiksi työn vaatimuksiksi osoittautuivat tutkimuksemme mukaan henkilöstön ja oppilasmäärän vähyyteen liittyvät tekijät. Tällaisia työn voimavaroja olivat esimerkiksi itsenäinen työskentely, yhdysluokkaopetuksen tuomat haasteet sekä henkilöstön vaihtuvuus ja sijaisten puute. Myös Tranin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa ammatillisen tuen puute, vastuu yhdysluokan toimivuudesta ja yksinäisyyden kokeminen olivat kyläkoulun opettajan työhön liittyviä negatiivisia puolia. Itsenäisen työn huonoiksi puoliksi opettajat mainitsivat tutkimuksessamme esimerkiksi sen, että monista käytännön asioista tulee selvitä yksin. Toisaalta itsenäinen työskentely oli mainittu useassa tarinassa myös työn voimavaraksi.

Samojen tekijöiden ilmaiseminen sekä voimavarana että vaatimuksena voidaan selittää työn vaatimusten ja voimavarojen henkilökohtaisuudella. Hakanen (2011) katsookin, että jokaisella koululla, työyhteisöllä ja opettajalla on henkilökohtaiset voimavarat ja vaatimukset. Saamamme tulokset eivät siis ole yleistettävissä kaikkiin kouluihin ja opettajiin, mutta voivat tästä huolimatta tarjota arvokasta tietoa asioista, jotka tutkimuksemme kyläkoulun opettajia tukevat työssä. Suurimmaksi osaksi työn voimavarat ja vaatimukset olivat kuitenkin linjassa toistensa kanssa. Esimerkiksi haasteet rehtorin kanssa oli mainittu työn vaatimukseksi ja rehtorin tuki työn voimavaraksi.

Tutkimuksemme tuloksissa on nähtävissä työn voimavaroja, jotka voidaan liittää kyläkoulun piirteiksi. Näitä voimavaroja ovat esimerkiksi kyläyhteisön tarjoama apu ja tuki, luonnon ja maaseutuympäristön läheisyys sekä koulun ja kouluyhteisön pieni koko. Tuloksissa näkyy myös sellaisia työn voimavaroja, jotka voivat esiintyä myös isommissa kouluissa, kuten työyhteisön tuki, luovat projektit, itsenäisyys ja työkokemus sekä toimiva kouluyhteisö. Salovaara ja Honkonen (2013) sekä Hakanen (2006) mainitsevatkin, että itsenäisyys sekä vaikutusmahdollisuudet kuuluvat yleisesti opettajien työn voimavaroihin.

Yleisesti tunnistettuja opettajan voimavaroja ovat myös toimiva työkuulttuuri ja kollektiivisuus (Salovaara & Honkonen, 2013). Saamamme tulokset vastaavat osittain Kilpeläisen (2010) väitöskirjassaan esittämiä tuloksia kyläkoulun opettajien kokemuksia kyläkoulun positiivisista ja negatiivisista puolista. Lisäksi meidän tutkimuksessamme tulee esille Salovaaran ja Honkosen (2013) esittämiä opettajan työn voimavaroja neljästä eri ryhmästä sekä erilaisia opettajan työhön liittyviä vaatimustekijöitä Bakkerin ja Demeroutin (2017) mukaisesti.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä luvussa avaamme tutkimuksemme luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuudessa olennaista on, että tutkijat ovat valinneet asianmukaiset menetelmät tutkimuksen eri vaiheisiin ja vakuuttaneet asiantuntemuksensa lukijalle. Olemme tutkimuksen eri vaiheissa perustelleet tekemiämme valintoja.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan kvalitatiivista tutkimusta arvioitaessa voidaan tarkastella myös sen siirrettävyyttä. Olemme pyrkineet mahdollistamaan siirrettävyyden kuvaamalla tutkimuksen eri vaiheet mahdollisimman tarkasti ja avoimesti. Tällöin vaiheita seuraamalla tutkimuksen voisi toteuttaa uudelleen toisessa ympäristössä. Olemme kuvanneet opettajille lähetetyn tarinan ohjeet tutkimuksessamme tarkasti sekä liittäneet sen tutkimuksen loppuun (Liite 1). On kuitenkin mahdollista, että samoja tuloksia ei saavuteta, vaikka tutkimus olisikin mahdollista toteuttaa täysin samalla tavalla.

Emme voi tämän tutkimuksen pohjalta yleistää saatuja tuloksia koskemaan kaikkia Suomen kyläkoulun opettajien kokemuksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan pyritäkään tekemään tilastollisia yleistyksiä vaan sen sijaan ymmärtämään ja kuvaamaan tiettyä toimintaa tai ilmiötä. Myös narratiivinen tutkimus pyrkii yleistettävyyden sijaan tutkittavien tarinoiden monipuoliseen kuvailemiseen, heidän äänensä esiin tuomiseen sekä syvälliseen ymmärtämiseen (Patton, 2015). Leavy (2020) korostaa narratiivisen tutkimuksen keskiössä olevan tutkittavien tarinoidensa kertominen

tavoilla, jotka ovat samastuttavia, puhuttelevia ja ymmärrettäviä. Olemme pyrkineet tutkimuksellamme tuomaan kyläkoulun opettajien äänet kuuluviin ymmärrettävällä tavalla.

Myös tutkimusaineiston analyysin tarkka kuvaus on Aaltion ja Puusan (2020) mukaan kvalitatiivisen sisällönanalyysin luotettavuuden kannalta olennaista. He korostavat, että tutkimusaineiston analyysin tarkka kuvaus on tärkeää, jotta lukija pysyy selvillä siitä, mitä analyysiprosessissa on tehty ja miten saatuihin tuloksiin on päädytty. Olemmekin pyrkineet avaamaan analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti ja kuvaamaan prosessia myös esimerkkitaulukoiden avulla.

Olemme tarkastelleet myös tämän tutkimuksen edustettavuutta. Tutkittavia tähän tutkimukseen osallistui yhteensä 14. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) korostavat, että tutkittavien ja tutkimusaineiston määrää tulisi harkita tarkoituksenmukaisuuden näkökulmasta eli miltä aineisto vaikuttaa analyysin kannalta. Eskola ja Suoranta (1998) korostavatkin, että laadullisessa tutkimuksessa puhutaan tutkimusaineiston harkinnanvaraisesta ja tarkoituksenmukaisesta poiminnasta, jolloin aineisto usein koostuu suhteellisen pienestä tutkimusjoukosta. Kohtalaisen pieni tutkimusjoukkomme on perusteltavissa myös Guettermanin (2015) väitteen perusteella, jonka mukaan otoskoot ylittävät usein tarpeen, mikä voi johtaa esimerkiksi turhaan resurssien kuluttamiseen, tiedon toistuvuuteen sekä tutkimuksen osallistujien ylimääräiseen rasittamiseen. Analyysissä pyrimme suhteellisen vähäisen osallistujamäärän takia syvälliseen analyysiin.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen uskottavuuteen liittyy tutkijoiden objektiivisuus. Heidän mukaansa tieteen objektiivisuudella viitataan siihen, että tutkijan omat mielipiteet tai olemus eivät vaikuta tutkimuskohteen ominaisuuksiin tai tutkimustuloksiin, johon myös tässä tutkimuksessa on pyritty. Toisaalta tutkijat ovat tutkimusasetelman luojia sekä tulkitsijoita, mikä väistämättä vaikuttaa tutkimuksen objektiivisuuteen (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Aaltio ja Puusa (2020) lisäävät, että täydelliseen objektiivisuuteen on käytännössä mahdotonta päästä, vaikka objektiivisuus on sinänsä keskeinen tieteellisyyden

piirre. Objektiivisuuteen voidaan heidän mukaansa pyrkiä siten, että tunnistetaan tutkijoiden subjektiivisuus suhteessa ilmiöön.

Tutkijoina olemme olleet sijaisina kyläkouluissa sekä asuneet pitkään maaseudulla. Pohdimmekin, voiko oma kiinnostus kyläkouluja kohtaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen ja etenkin aiheen yksipuoliseen kuvaamiseen ainoastaan voimavarojen näkökulmasta. Pyrimme kuitenkin tiedostamaan tämän seikan koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi pyrimme lisäämään avoimuutta esittelemällä aineistosta nousseita kyläkouluihin liittyviä haasteita sekä voimavaroja heikentäviä tekijöitä. Näin varmistimme, että lukija ymmärtää voimavarojen ja kuormitustekijöiden välisen suhteen ja molempien väistämättömän olemassaolon kyläkouluilla. On kuitenkin syytä huomioida, että tutkimushenkilöitä ohjeistettiin kirjoittamaan tarina päivästäan erityisesti voimavarojen näkökulmasta. Mikäli ohjeistus olisi koskenut sekä voimavaroja että vaatimuksia, aineisto ja siten myös tulokset saattaisivat olla erilaisia.

Yksi tutkimuksemme vahvuuksista on tutkijaan liittyvä triangulaatio. Kun tutkijoina toimii useampi kuin yksi henkilö, voidaan puhua tutkijan triangulaatiosta (Patton, 2015; Tuomi & Sarajarvi, 2018). Tämä vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta, kun olemme tarkastelleet saatua tutkimusaineistoa kahdesta eri näkökulmasta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tällöin tutkijoiden on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään melko paljon. Heidän mukaansa useampi tutkija mahdollistaa useampia näkökulmia ja näin monipuolistaa tutkimusta. Olemme tutkijoina tunteneet toisemme jo melko pitkään, mikä voi johtaa luonnostaan samansuuntaisiin näkemyksiin ja tulkintoihin, mutta toisaalta rohkaisi keskustelemaan myös eriävistä käsityksistä.

Koska aineistonkeruumme perustui opettajien tarinoiden keräämiseen etänä, vuorovaikutus tutkijoiden ja tutkittavien välillä oli vähäistä. Usein kokemuksia tutkitaankin haastattelujen avulla, koska niissä tutkittavan ja tutkijan välinen vuorovaikutus toteutuu hyvin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 63). Painotimme viestinnässämme, että meiltä saisi kysyä epäselvistä asioista, mutta koemme, että kasvokkainen vuorovaikutus olisi helpottanut kysymysten

reaaliaikaista esittämistä. Haastattelu tai kasvokkainen ohjaus olisi myös tarjonnut meille tutkijoina mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä ja täydennyksiä. Nyt ainoastaan vastaanotimme tarinat, emmekä voineet enää vaikuttaa niiden laajuuteen jälkikäteen. Kasvokkainen vuorovaikutus olisi mahdollisesti voinut lisätä aineiston laajuutta ja tätä kautta luotettavuutta. Koska osa tutkittavista ei ollut lähettänyt meille listausta työn voimavaroista, vaan ainoastaan tarinan, olisi ohjauksesta luultavasti ollut hyötyä myös niiden keräämisessä. Toisaalta tarinan hyödyntäminen mahdollisti vapaan ja rikkaan kirjoittamisen sekä tunteiden ilmaisun omaäänisesti.

Olemme tutkijoina perehtyneet kattavasti tutkittavan ilmiön kirjallisuuteen, mikä lisää tutkimuksen sisäistä validiteettia. Lisäksi tutkimuksen uskottavuutta tuo tutkittavaan ilmiöön liittyvien käsitteiden kattava avaaminen (Eskola & Suoranta, 2008, s. 211). Olemme avanneet sekä kyläkouluun että voimavaroihin liittyvää teoriaa tämän tutkimuksen näkökulmasta. Kun tutkija perehtyy tutkittavaan ilmiöön huolellisesti ja kattavasti, tutkimuksen luotettavuus ja koherenssi paranevat (Aaltio & Puusa, 2020). On kuitenkin huomioitava, että kyläkouluista tehty tutkimus on pääosin melko vanhaa. Tuoremmat lähteet olisivat antaneet aiheesta ajankohtaisemman kuvan. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan vahvistettavuus viittaa siihen, että tutkimuksessa tehdyt tulokset saavat tukea muista saman aiheen tutkimuksista, ja havaitsimmekin tutkimustemme tulosten olevan osittain linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.

7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset

Tutkimuksestamme saatujen tulosten pohjalta voidaan ehdottaa joitakin käytännön sovelluksia sekä tarkastella aiheeseen liittyviä jatkotutkimusaiheita. Tässä tutkimuksessa saatujen tutkimustulosten pohjalta voisi tehdä jatkotutkimuksen siitä, miten selvitettyjä opettajan työn voimavaroja voitaisiin lisätä ja tukea kyläkoululla. Tietämyksen lisääntymisen kautta on mahdollista kiinnittää huomioita työyhteisön voimavaroihin, ylläpitää ja lisätä niitä.

Tutkimuksen aineistoa kerätessämme saimme useilta kyläkoulun opettajilta vastauksen, että he ovat liian kuormittuneita ja kiireisiä osallistuaan tutkimukseen. Meidän mielestämme aihetta olisikin jatkossa tärkeää tutkia laajemmin, jotta kyläkoulun opettajien pystyttäisiin tukemaan työssään ja työn vaatimuksia tunnistettaisiin paremmin. Koska tässä tutkimuksessa työn vaatimuksista nousivat vain ne tekijät, jotka opettajat olivat pyytämättä maininneet, olisi kyläkoulun opettajien työn vaatimuksia tarpeellista tutkia vielä lisää. Yksi jatkotutkimusaihe voisi siis keskittyä kyläkoulun opettajien työn vaatimuksiin. Bakker ja Demerouti (2017) näkevätkin, että työn vaatimusten selvittäminen on tärkeää.

Yksi jatkotutkimusaihe voisi liittyä isojen koulujen ja pienempien koulujen työn voimavarojen vertailuun. Tämän jatkotutkimuksen pohjalta voitaisiin saada arvokasta tietoa eri kokoisten koulujen työn voimavaroista ja siitä, miten ne mahdollisesti eroavat kouluyhteisön koon mukaan. Lisäksi tämän suuntainen jatkotutkimus voisi osoittaa työn voimavarojen yhtäläisyyksiä eri kokoisten koulujen välillä.

Tutkimuksen tuloksissa merkittävin kyläkoulun opettajien työn voimavara liittyy toimiviin sosiaalisiin suhteisiin. Opettajien kirjoittamissa tarinoissa toimivien sosiaalisten suhteiden yhteydessä korostui kyläkoulun sisäinen yhteisöllisyys. Tran (2020) kollegoineen toteavat, että usein kyläkoulun sisällä vallitsee vahva yhteisöllisyys. Kyläkoulun opettajien yhteisöllisyyttä ja toimivia sosiaalisia suhteita olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin työn voimavarojen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia työn voimavaroista voidaan mahdollisesti hyödyntää eri kokoisissa kouluissa. Tutkimuksessamme olemme esitelleet kyläkoulun opettajien työn voimavaroja ja näihin asioihin voidaan kiinnittää huomiota myös erilaisissa kouluissa. Pohdimmekin, voisiko esimerkiksi pienen kouluyhteisön hyviä puolia saavuttaa isommissa koulussa muodostamalla koulun sisällä pienempiä soluja. Toinen myös eri kokoisiin kouluihin soveltuva kyläkoulun opettajien voimavara voisi olla luonnon ja maaseutu ympäristön läheisyys sekä koulun lähiympäristön tarjoamien

mahdollisuuksien monipuolinen hyödyntäminen opetuksessa. Kilpeläisen (2010) mukaan luonnonläheisyys on yksi kyläkoulun opettajien kokemista hyvistä asioista. Kaiken kokoisista kouluista on yleensä mahdollista tehdä retkiä luontoon ja luonnonläheisyys voi tukea sekä opettajien että oppilaiden hyvinvointia. Lisäksi luonnon tuominen lähelle oppilaita olisi mahdollista esimerkiksi lisäämällä oppitunteihin elementtejä oikeasta luonnosta. Tutkimuksemme tuloksiin nojaten toivomme, että kyläkoulun opettajien työn voimavarat tunnustetaan ja niitä ylläpidetään, jotta opettajat jaksavat työssään.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Altheide, D. L. & Schneider, C. J. (2017). *Qualitative media analysis*. SAGE Publications.
- Arrazola, B. V. & Bozalongo, J. S. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325–339. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- Autti, O. & Hyry-Beihammer, E. K. (2009). Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika*, 3(4), 49–63.
- Azano, A.P., Brenner, D., Downey, J., Eppley, K. & Schulte, A.K. (2020). *Teaching in Rural Places: Thriving in Classrooms, Schools, and Communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003106357>
- Bagley, C. & Hillyard, S. (2019). In the field with two rural primary school head teachers in England. *Journal of Educational Administration and History*, 51(3), 273–289. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1623763>
- Bajerski, A. (2020). Rural schools in Poland in the period of post-socialist decentralization and demographic decline. Teoksessa C. Gristy, L. Hargreaves. & S. R. Kucerova (toim.), *Educational research and schooling in rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place* (s. 125–146). Information age publishing.
- Bakker, A. B. & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bard, J., Gardener, C. & Wieland, R. (2006) Rural School Consolidation. *The Rural Educator*, 27(2), 40–48. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v27i2.497>
- Barley, Z-A. & Beesley, A-D. (2007). Rural School Success: What Can We Learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), 1–16.
- Beach, D., Johansson, M. Öhrn, E., Rönnlund, M. & Per-Åke, R. (2018). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>
- Beach, D. & Vigo Arrazola, M.B. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199–207. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.05.007>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursua, M. & Hernandez-Franco, V. (2015). *Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement*. Routledge.
- Branco, P.T.B.S., Alvim-Ferraz, M.C.M., Martins, F.G. & Sousa, S.I.V. (2019). Quantifying indoor air quality determinants in urban and rural nursery and primary schools. *Environmental Research*, 176. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.05.007>
- Brenner, D., Azano, P. A. & Downey, J. (2021) Helping new teachers stay and thrive in rural schools. *Phi Delta Kappan* , 103(4), 14–18. <https://doi.org/10.1177/00317217211065821>
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research*, 71.

- Ching, G. & Roberts, A. (2020). Evaluating the pedagogy of technology integrated teaching and learning: An overview. *International Journal of Research Studies in Education*, 9 (6), 37–50.
<http://dx.doi.org/10.5861/ijrse.2020.5800>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). *The job demands-resources model of burnout*. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Demerouti, E., van den Heuvel, M., Xanthopoulou, D., Dubbelt, L. & Gordon, H.J. (2017). Job resources as contributors to wellbeing. Teoksessa C. L. Cooper, & M. P. Leiter (toim.), *The routledge Companion To Wellbeing at Work* (s. 269–283). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315665979-19>
- Egelund, N. & Laustsen, H. (2006). School Closure: What are the consequences for the local society. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 429–439. <https://doi.org/10.1080/00313830600823787>
- Engberg, J., Gill, B., Zamarro, G. & Zimmer, R. (2012). Closing schools in a shrinking district: Do student outcomes depend on which schools are closed? *Journal of Urban Economics*, 71(2), 189–203.
<https://doi.org/10.1016/j.jue.2011.10.001>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8.painos). Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Evers, A., Van der Heijden, B., Kreijns, K. & Vermeulen, M. (2016). Job Demands, Job Resources, and Flexible Competence: The Mediating Role of Teachers' Professional Development at Work. *Journal of Career Development* 43(3), 227-243. <https://doi.org/10.1177/0894845315597473>
- Fargas-Malet, M. & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822–844.
<https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Goldhaber, D., Strunk, K., Brown, N., Naito, N. & Wolff, M. (2020). Teacher Staffing Challenges in California: Examining the Uniqueness of Rural

School Districts. *SAGE Journals*, 6(3), 1–16.

<https://doi.org/10.1177/2332858420951833>

Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri*. OAJ.

https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

Guetterman, T. (2015). Descriptions of Sampling Practices Within Five

Approaches to. *FQS: Forum Qualitative social research sozialforschung*, 16(2), 1–23. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2290>

Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.

<https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618276>

Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.), *Hyvä koulu* (s. 29–42).

Työterveyslaitos.

Heikkinen, H.L.T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J.

Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 146–167). PS-kustannus.

Heikkinen, H.L.T. (2010). Narratiivinen tutkimus- todellisuus kertomuksena.

Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 143–159). PS-kustannus.

Heikkinen, H.L. (2000). Tarinan mahti – narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. *Tiedepolitiikka*, 25,(4), 47–58.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–354.

Helimo, M. (23.12.2020). Opettajat uupuvat ja vaihtava alaa. *Aamulehti*.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3): 337–70.

<https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>

- Hsieh, H. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 160–178). PS-kustannus.
- Hänninen, V. (2000). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67873/951-44-5597-5.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- In, J. (2017). Introduction of a pilot study. *Korean Journal of Anesthesiology*, 70(6), 601–605. <https://doi.org/10.4097/kjae.2017.70.6.601>
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.), *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–66). Lapin yliopistokustannus
- Kalaoja, E. (2010). Mitä yhdysluokkaopetuksella tarkoitetaan? Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu!* (s.102–104). PS-kustannus
- Kalaoja, E. (1990). *Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus*. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kalaoja, E. & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109–116.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. (2016). Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti - elämää varten. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla* (s. 77–94). PS-kustannus.
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293–305. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>

- Karlberg-Granlund, G. (2011). Coping with the threat of closure in a small Finnish village school. *Australian Journal of Education*, 55 (1), 62–72.
<https://doi.org/10.1177/000494411105500107>
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A. L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5
- Kilpeläinen, R. (2010). Kyläkoulun laatu opettajien arvioimana. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu!* (s. 76–83). PS-kustannus.
- Korpinen, E. (2010). Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu!* (s. 14–28). PS-kustannus.
- Kuikka, M. T. (1996). Piirteitä suomalaisen kyläkoulun historiasta. Teoksessa: E. Korpinen (toim.), *Kyläkoulu. Nyt! Tutkiva opettaja- Journal of Teacher Research*, 2. 6–8.
- Kuula, A. (2015). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Kvalsund, R. (2004). Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? Comparisons of smaller and larger rural schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 347–371.
<https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- Kyllönen, M. (2020). *Teknologian pedagoginen käyttö ja hyväksyminen: Opettajien digipedagoginen osaaminen* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67585>
- Laine, T. (2010) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R.Valli. (toim) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28–45). PS-kustannus.
- Laukkanen, R., Muhonen, L., Ruuhijärvi, P., Similä, K. & Toivonen, E. (1986) *Pieni koulu*. Kunnallispaino.
- Leavy, P. (2020). *Method meets art: Arts-Based Research Practice*. (3. painos).

Guilford Press.

Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development – is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? *Journal of Rural Studies*, 82, 138–147.

<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011>

Leinonen, T. & Mäkelä, M. (2022). *Hyvän oppimisen tilat*. PS-kustannus.

Lerkkanen, M., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. & Jögi, A.

(2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*.

Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martin, A., Tarnanen, M., & Tynjälä, P. (2021). Narratives of professional development in a teachers' creative writing group. *New Writing :The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 18(4), 480–495. <https://doi.org/10.1080/14790726.2021.1900274>

Mauno, S., Huhtala, M. & Kinnunen, U. (2017). Työn laadulliset

kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.),

Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet (s. 73–99). PS-kustannus.

Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*.

Gummerus.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE Publications.

Moen, T. (2016). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Research*, 5(4), 56–69.

<https://doi.org/10.1177/160940690600500405>

Msimanga, M. R. (2019). Managing the use of resources in multi-grade classrooms. *South African Journal of Education*, 39(3), 1–9.

<https://doi.org/10.15700/saje.v39n3a1599>

Neubauer, T. & Heurix, J. (2011). A methodology for the pseudonymization of medical data. *International Journal of Medical Informatics*, 80 (3), 190–204.

<https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2010.10.016>

- Nevalainen, R. & Kimonen, E. (2013). The Teacher As an Implementer of Curriculum Change: A Case-Study Analysis of Small Rural Schools in Finland. Teoksessa E. Kimonen & R. Nevalainen (toim.), *Transforming teachers' work globally: in search of a better way for schools and their communities* (s. 111–147). SensePublishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-470-3-5>
- Newton Suter, W. (2014). *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384443>
- Norrena, J. (2021). *Opettajien vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. PS-kustannus.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (4. painos). SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization Focused Evaluation: The new century text* (3. painos). SAGE Publications.
- Peltonen, T. (2010). Oppimistulokset isoissa ja pienissä kouluissa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Eläköön kyläkoulu!* (s. 64–75). PS-kustannus.
- Peltonen, T. (2002). *Pienten koulujen esiopetuksen kehittäminen – entisajan alakoulusta esikouluun* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514268962.pdf>
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wiesniewski (toim.), *Life history and narrative* (s. 5–23). Falmer.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisena johtajana* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>

- Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland –opportunities and challenges from teachers’ and students’ perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.007>
- Raggl, A. (2012). Teaching in Mixed Aged Classes in Small Rural Schools. *Swiss Journal of Educational Research*, 34(2), 285–302. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.2.4884>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.
- Robertson, I. & Cooper, C. (2011). *Well-Being, Productivity and Happiness at Work*. Palgrave Macmillan.
- Ryynänen, S. & Rannikko, A. (2021). *Tutkiva mielikuviitus*. Gaudeamus.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P. & Pyhältö, K. (2022). Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions. *Teacher Development*, 26(3), 317–337. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2055629>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Menetelmäopetuksen tietovaranto: kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 2009. KvaliMOTV. [kvalimotv.pdf \(tuni.fi\)](http://kvalimotv.pdf(tuni.fi))
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L. & Lonka, K. (2019, 4. lokakuuta). Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02254/full>
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Savelieva, K., Marttila, T., Lampi, J., Ung-Lanki, S. Elovainio, M. & Pekkanen, J. (2019). Associations between indoor environmental quality in schools and symptom reporting in pupil-administered questionnaires. *Environmental Health*, 18(1), 2–12. <https://doi.org/10.1186/s12940-019-0555-6>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.

- Seppälä, P. & Hakanen, J. (2017). Työn laadulliset kuormitustekijät. Teoksessa A. Mäkikangas, S. Mauno & T. Feldt (toim.), *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (s. 149–167). PS-kustannus.
- Sims, S. & Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: teacher working conditions, turnover and attrition*. Tilastollinen työpaperi. Department for Education.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/873922/Teaching_and_Learning_International_Survey_2018_March_2020.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Smit, R., Hyry-Belhammer, E. & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Smith, B. (2016). Narrative analysis. Teoksessa E. Lyons & A. Coyle (toim.), *Analysing qualitative data in psychology* (2. painos, s. 202–221). SAGE Publications.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajan työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Sosiaali- ja terveysministeriö (16.1.2023). *Työhyvinvointi*.
<https://stm.fi/tyohyvinvointi>
- Symon, G. & Cassell, C. (2015). Qualitative research: Opportunities for Researchers in the Baltic Region. *Emerald Publish Limited*.
- Syrjälä, L. (2010). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 247–261). PS-kustannus.
- TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi*

Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

TENK Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Terde, S. & Pöysä, V. (2015). Opetus lähtee, koulu jää: Maalaiskoulut paikallisyhteisöissään. *Yhteiskuntapolitiikka*, 80(5), 490–498.

Tilastokeskus (2022). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Peruskoulujen määrä väheni edelleen*. Tilastokeskus.

https://www.tilastokeskus.fi/til/kjarj/2021/kjarj_2021_2022-02-18_tie_001_fi.html

Tims, M. & Bakker, A.B. (2010). Job Crafting: Towards a New Model of Individual Job Redesign. *South African Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1–9. <https://doi.org/10.4102/sajip.v36i2.841>

Tims, M., Bakker, A. B. & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>

Tran, H., Hardie, S., Gause, S., Moyi, P. & Ylimaki, R. (2020). Leveraging the Perspectives of Rural Educators to Develop Realistic Job Previews for Rural Teacher Recruitment and Retention. *The Rural Educator*, 41(2), 31–46.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tuomivaara, T. (2005). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*.

<https://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>

Van Veldhoven, M. (2014). Quantitative job demands. Teoksessa M. C. W. Peeters, J. De Jonge & T. W. Taris (toim.), *An introduction to contemporary work psychology* (s. 117–143). Wiley Blackwell.

Van Veldhoven, M., Van den Broeck, A., Daniels, K., Bakker, A., Tavares, S. & Ogbonnaya, C. (2020). Challenging the Universality of Job Resources: Why, When, and For Whom Are They Beneficial? *Applied Psychology*, 69(1), 5–29. <https://doi.org/10.1111/apps.12211>

- Vartiainen, M. & Hyrkkänen, U. (2010). Changing Requirements and Mental Workload Factors in Mobile Multi-Locational Work. *New technology work and employment*, 25(2), 117–135. <https://doi.org/10.1111/j.1468-005X.2010.00243.x>
- Vesterinen, P. (2006). "Aamulla, kun heräät, sinulla on hyvä mieli lähteä töihin - ja se jatkuu koko päivän." Teoksessa P. Vesterinen (toim.), *Työhyvinvointi ja esimiestyö*. Sanomapro.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-Kustannus.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, M. & Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26(3), 241–249. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.12.002>
- WHO (2005). *Promoting mental health*. Summary report. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42940/9241591595.pdf>
- Worth, J. & Van den Brande, J. (2020). *Teacher autonomy: how does it relate to job satisfaction and retention?* NFER.
- Zapf, D., Semmer, N. K. & Johnson, S. (2014). Qualitative demands at work. Teoksessa M. C. W. Peeters, J. De Jonge & T. W. Taris (toim.), *An introduction to contemporary work psychology* (s. 144–168). Wiley Blackwell.
- Zhang, Y. & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative Analysis of Content. Teoksessa B. M. Wildemuth (toim.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (s. 1–12). Libraries Unlimited.
- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>

LIITTEET

Ohjeet tarinan kirjoittamiseen

Tehtävänäsi on tehdä lyhyt listaus työn voimavaroista ja sen pohjalta kirjoittaa tarina päivästäsi kyläkouluopettajana. Tarkemmat vaihteelliset ohjeet alla. Kirjoita sekä listaus että tarina samaan tiedostoon tekstinkäsittelyohjelmalla tai käsin paperille. Jos kirjoitat tarinan käsin, ota siitä kuva lähettämistä varten. Lähetä listaukset ja tarinat meille vastaamalla tähän sähköpostiin. Pyri välttämään koulun, paikkakunnan, oppilaiden tai muun koulun henkilökunnan nimien käyttöä tarinassasi.

Tarinan määritelmä: Tarina on kertomus tapahtumasta tai tapahtumien kulusta.

Työn voimavaran määritelmä:

Voimavaroilla voidaan tarkoittaa erilaisia jaksamista tukevia esineitä, olosuhteita tai henkilökohtaisia ominaisuuksia (Hobfoll 2001, 347). Demereutin, Bakkerin, Nachreinerin ja Schaufelin (2001, 501) mukaan työn voimavarat voivat olla erilaisia työn fyysisiä, sosiaalisia, psyykkisiä ja organisatorisia tekijöitä. Työn voimavarat voivat auttaa saavuttamaan työn tavoitteita ja vaikuttaa positiivisesti henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen työssä (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 501). Voimavarat voivat toimia suojaavina tekijöinä erilaisissa stressiä aiheuttavissa tilanteissa (Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2008, 246). Opettajan työn voimavaroja voivat olla muun muassa vaikutusmahdollisuudet, työn kehittävyys, kannustava ilmapiiri, rehtorilta saatu tuki, toimiva tiedonkulku, koulun toimintaa kehittävät työskentelytavat ja palkitsevat oppilassuhteet (Hakanen 2006, 38–39).

Aiheeseen virittäytyminen: Listaa työssäsi näkyviä kyläkoulusta kumpuavia voimavaroja noin 5 minuutin ajan.

Ohjeet: Kuvaa päivääsi **kyläkoulusta kumpuavien voimavarojen** näkökulmasta tarinan muodossa.

Voit halutessasi pohtia esimerkiksi seuraavia kysymyksiä tarinassasi:

1. Millaisia voimavaroja kyläkoulussa työskentely tarjoaa sinulle opettajana?
2. Millaisissa tilanteissa kyläkoulusta kumpuavat voimavarat ilmenevät?

Otsikko: Päiväni kyläkouluopettajana