

Hotulainen, R., Oinas, S., Heikonen, L., Lindfors, P. ja Ahtiainen, R. (2022) ”Yläkoulun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajalta saadusta tuesta koronapandemian aikana”, *Kasvatus*, 53(5), ss. 483–497. DOI: <https://doi.org/10.33348/kvt.125522>

Opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajalta saadusta tuesta koronapandemian aikana

Tiivistelmä

Opettajien yhteisöllisestä pystyvyydestä ja yhteistyötä rakentavasta vuorovaikutuksesta muodostuva koulun aikuisten yhteisöllisyys edesauttaa opettajia suoriutumaan työstään. Vähemmän tiedetään suomalaisten koulujen opettajien yhteisöllisyydessä ilmenevistä eroista ja siitä, miten se heijastuu oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. Yhteisöllisyyden merkityksen ymmärtämiseksi tarkastelemme koronapandemian aikaan keväällä 2021 yläkoulun opettajilta ja oppilailta kerättyjä valtakunnallisesti edustavia aineistoja. Ensimmäisessä vaiheessa selvitämme, millaisia kouluja yhteisöllisyyden erojen perusteella voidaan tunnistaa. Yhteisöllisyyden arvioimiseksi tutkimukseen valittiin vain ne koulut, joista oli vähintään 10 opettajavastausta. Rajauksen myötä aineistoon valikoitui 30 yläkouluja ja 480 opettajavastausta. Klusterianalyysi tuotti kaksi toisistaan erottuvaa kouluryhmää, jotka nimettiin Hyvin yhteisöllisiksi ($N = 17$) ja Yhteisöllisiksi ($N = 13$) kouluiksi. Seuraavassa vaiheessa selvitimme, miten opettajien yhteisöllisyys on yhteydessä yläkoulun oppilaiden koulukokemuksiin yhdistämällä kouluryhmätieto oppilasaineistoon ($N = 6990$). Monimuuttujamenetelmiin perustuvat tulokset osoittivat, että molempien kouluryhmien oppilaat vastasivat pandemian ajan kysymyksiin samalla tavoin. Oppilaan kokema opettajalta saama tuki yksilötasolla ennusti myönteisiä vastauksia heidän etäopetusvalmiuden, terveysoireiden ja poissaolojen suhteen. Kouluissa tärkeä tiedostaa yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä ja käydä keskustelua yhteisistä oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista sekä oppilaiden systemaattisesta huomioimisesta ja tukemisesta näitä tavoitteita kohti työskennellessä.

Asiasanat: yhteisöllisyys, yhteisöllinen pystyvyys, oppiminen, hyvinvointi, opettajalta saatu tuki, pandemia, yläkoulu

Johdanto

Koronapandemian aikaiset poikkeukselliset olosuhteet ovat aiheuttaneet huomattavia muutoksia koulutyöhön sekä nuorten ja heidän perheidensä elämään kaikkialla maailmassa. Useat pandemian

aikaiset tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi toteutetut etäopetusjaksot ovat lisänneet oppilaiden välisiä osaamis- (Engzell, Frey & Verhagen 2021) ja hyvinvointieroja (Lee 2020; Kirjoittajat 2021; Kirjoittajat 2022; Wigg, de Almeidan Coutinho, da Silva & Lopes 2020) ja että kyseiset haasteet ovat ilmenneet useammin heikomman toimeentulon ja koulutustaustan omaavien perheiden lapsilla kuin paremman toimeentulon ja koulutustason perheiden lapsilla (Hammerstein, König, Dreisörner & Frey 2021; Schult, Mahler, Fauth & Lindner 2021).

Vaikka pandemia-aika on aiheuttanut kouluissa ylimääräistä työtä ja stressiä opettajille, oppimis- ja hyvinvointivajetta oppilaissa sekä huolta vanhemmissa, on se myös tarjonnut oppimis- ja onnistumiskokemuksia, tiivistänyt joissakin kouluissa rehtorin ja opettajien välistä yhteistyötä sekä ohjannut koulun henkilöstön toimintaa kohti yhä yhdenmukaisempaa työskentelyä (Branje & Morris 2021; Kirjoittajat tulossa; Hulme, Beauchamp, Clarke & Hamilton 2021; Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso & Hietajärvi 2021 vrt. myös Kupers, Mouw & Fokkens-Bruinsma, 2022; Pressley & Ha, 2021). Toimiessaan tiiviinä yhteisönä opettajat pystyvät uudistamaan koulun käytänteitä sekä ylläpitämään toiminnan laatua, tukemaan kouluyhteisön jäseniä ja ennen kaikkea huolehtimaan ja turvaamaan oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin sujuvuuden myös haasteellisissa ympäristöissä ja haasteellisina aikoina (Bandura 1997; Hatch 2021; Huilla 2022). Koronapandemian aikana opettajien keskinäisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen on todettu tukeneen uusien työtapojen oppimista ja käytänteiden jakamista, opetusjärjestelyihin liittyvää ongelmanratkaisua sekä opetuksen toteutusta (Corretero ym. 2021). Yhteistyössä toimiminen on myös mahdollistanut työtaakan jakamista koulun aikuisten kesken (Pressley & Ha, 2021). Kouluyhteisöjen, joissa oli toimivat käytänteet yhteistyölle jo ennen pandemiaa, on ollut luontevampaa mukauttaa yhteistyöhön pohjaavat työtapansa poikkeusolojen edellyttämien uusien toimintatapojen (mm. opettajien keskinäiset etätapaamiset) mukaisiksi (Hargreaves & Fullan, 2020).

Tutkimuksessa tarkastelemme kevään 2021 valtakunnallista peruskoululaisten ja heidän opettajiensa etäopetuskokemuksia kartoittavaa aineistoa, jonka avulla selvitämme onko koulujen yhteisöllisyydessä, jonka yhtä osapuolta edustaa opettajien yhteisöllinen pystyvyys ja toista opettajien välistä yhteistyötä tukeva vuorovaikutus (Goddard, Goddard, Sook Kim & Miller 2015; Honingh & Hooge 2014) eroja ja ovatko mahdolliset erot yhteydessä oppilaiden kokemuksiin opettajilta saadusta tuesta (Malecki & Demaray 2002). Lisäksi tutkimme oppilaiden kokemuksia saamastaan tuesta ja niiden yhteyttä oppilaiden kokemuksiin etäopetusvalmiudestaan, terveysoireistaan ja poissaoloistaan. Vaikka koronapandemian aikaista opettajien yhteisöllisyyttä (Kirjoittajat, arvioitavana) ja oppilaiden oppimista ja hyvinvointia (Van de Velde ym. 2021; Commadorin & La Rosan 2021) on jo tutkittu, on tutkimustietoa opettajien yhteisöllisyyden ja oppilaiden kokemusten välisistä yhteyksistä toistaiseksi rajoitetusti tarjolla tai sen osoitettu olevan osittain ristiriitaista (Lauerman & Hagen 2021).

Koulu yhteisö oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukena

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys rakentuu koulun hyvinvointimallille (Konu & Rimpelä 2002). Koulun hyvinvointimalli (Konu & Rimpelä 2002) yhdistää sosiologista, kasvatustieteellistä ja terveystieteellistä tutkimusta. Sen pohjalla on Allardtin (1989) hyvinvoinnin kolme ulottuvuutta, joita ovat sosiaaliset suhteet, koulun olosuhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet. Lisäksi koulun hyvinvointimallissa on mukana terveysulottuvuus. Koulun sosiaaliset suhteet tarkoittavat opettaja-oppilassuhdetta, oppimisilmapiiriä ja johtamista. Koulun olosuhteet viittaavat koulun ympäristöön, tiloihin, opetuksen järjestelyihin ja ryhmäkokoon. Mahdollisuudet itsensä toteuttamiseen sisältää oppilaan arvostamisen, kannustamisen, tuen ja avun antamisen oppimiseen sekä oppilaan osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuudet. Terveysulottuvuus sisältää psykosomaattiset oireet ja koetun terveyden. Koulun hyvinvointimalli (Konu & Rimpelä 2002) kehitettiin oppilaiden hyvinvoinnin koulu yhteisölliseen tarkasteluun ja perusajatuksena oli koko koulun toiminnan yhteisöllinen kehittäminen sekä oppilaiden että henkilöstön hyvinvoinnin edistämiseksi. Aikasarjoja vertailemalla voidaan havaita, että kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksissa on tapahtunut positiivisia muutoksia 2009–2018 välillä (Konu & Lintonen 2019, ks. myös Aira, Hämylä, Kannas, Aula & Harju-Kivinen 2014): sosiaalisten suhteiden ulottuvuuden osalta oppilaiden kokemus opettajien oikeudenmukaisuudesta on vahvistunut. Itsensä toteuttamisen ulottuvuudessa myönteistä kehitystä on tapahtunut oppilaiden osallistumisessa ja kannustamisessa sekä tuen ja avun antamisessa oppilaille (Konu & Lintonen 2019). Mallin avulla voidaan tarkastella oppilaan yksittäisiä kokemuksia hänen hyvinvointiinsa, terveyteensä ja osallisuuteensa vaikuttavista tekijöistä, mutta samalla sen ulkopuolelle jäävät ajankohtaiseksi koetut opettajien yhteisöllisyyden ja oppilaiden opettajilta saaman tuen eri muotojen yhteyksien tarkastelu.

Opettajien yhteisöllinen pystyvyys ja yhteistyötä tukeva vuorovaikutus

Yhteisöllinen pystyvyys viittaa opettajien jaettuihin käsityksiin ja uskomuksiin heidän ammatillisen yhteisönsä osaamisesta ja kyvykkyydestä koulun oppilaiden oppimisen edistämiseksi (Goddard ym. 2015). Opettajien yhteisöllisen pystyvyyden on osoitettu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin, vaikka oppilaiden aikaisemman menestyksen ja koulun demografisten tekijöiden vaikutukset on huomioitu (Goddard, Hoy & Hoy 2000; Goddard ym. 2015; Moolenaar, Slegers & Daly 2012). Donohon (2018) yhteenveto-artikkelin mukaan opettajien yhteisöllinen pystyvyys on positiivisesti yhteydessä myös opettajien työtyytyväisyyteen, työhön sitoutumiseen, myönteisiin asenteisiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista sekä ammatillista kehittymistä kohtaan. Kuten omaan yksilölliseen pystyvyyteen liittyvät ajatukset, myös yhteisöllinen pystyvyys koostuu kontekstisidonnaisista uskomuksista, jotka rakentuvat opettajien jaetuissa arkipäiväisissä, etenkin

onnistumiseen liittyvässä havainnoissa, toiminnoissa ja vuorovaikutuksissa (Bandura 1997; Chesnut & Burley 2015; Goddard ym. 2015; Usher & Pajares 2008). Yhteisöllisen pystyvyyden rakentuminen eroaa kuitenkin yksilöllisen pystyvyyden syntymisestä siinä, että se tapahtuu ryhmätason prosesseissa, toisin sanoen, yhteistyössä ammatillisen yhteisön jäsenten kesken (Klassen, Tze, Betts, & Gordon 2011; Malinen & Savolainen 2016). Siten tarkastelemme tässä tutkimuksessa kouluja sekä opettajien yhteisöllisen pystyvyyden että yhteistyöhön kannustavan vuorovaikutuksen näkökulmista.

Yhteistyön merkitys on korostunut niin yhteiskunnassa yleisemmin kuin kasvatusta ja opetusalailla, ja yhteisöllisestä työympäristöstä voidaan ajatella muodostuneen jokaista esimerkillisesti toimivaa organisaatiota kuvaava normi (Kirjoittajat tulossa; Huilla 2022; Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt 2015). Yhteistyö on myös koulun kehittämisen väline, joka edesauttaa koulu-uudistusten toteuttamista ja mahdollistaa opettajien ammatillisen kehittymisen (Honingh & Hooge 2014). Tässä tutkimuksessa yhteistyötä tukeva vuorovaikutus nähdään yhteistyön ja yhteisöllisten pystyvyyssuomusten rakennuspohjana. Yhteistyön muodostumiseen myötävaikuttaa opettajien keskinäinen vuorovaikutusympäristö, mikä tukee ja hyödyttää myös muiden kouluyhteisön jäsenten toimintaa ja tämän myötä koulun toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteuttamista (Jäppinen, Leclerc & Tubin 2016; Yada ym. 2019). Yhteistyötä tukeva vuorovaikutus on yhteistyön, yhteisten onnistumiskokemusten ja siten myös yhteisöllisen pystyvyyden rakentumiseen keskeisesti vaikuttava ympäristöä kuvaava tekijä (Bandura, 1998; Goddard ym. 2015). Se laajentaa opettajien yhteisöllisen pystyvyyden rakentamaa kuvaa opettajayhteisöstä opettajien jaettujen vuorovaikutus- ja toimintatapojen suuntaan. Yhdessä yhteistyötä tukeva vuorovaikutus ja opettajien yhteisöllinen pystyvyys kuvaavat opettajien yhteisöllisyyttä, joka nähdään keskeisenä ammatillisen yhteisön sinnikkyuden ja sitoutumisen tekijänä opetussuunnitelman tavoitteisiin tähdättäessä ja erilaisia haasteita tulevaisuudessa kohdattaessa (esim. etäopetukseen siirtyminen; Kirjoittajat, arvioitavana; Klassen ym. 2011). Oletuksemme on, että koulujen välillä on eroja opettajien pandemia-ajan yhteisöllisyyskokemusten osalta (Hargreaves & Fullan 2020).

Oppilaan kokemus opettajilta saadusta tuesta ja sen yhteydestä oppimiseen, hyvinvointiin ja poissaoloihin

Koululla ja sen opettajilla on tärkeä rooli ei ainoastaan oppimisen vaan myös oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa (Sammon & Bakkum 2011). Tardyn (1985; Malecki & Demaray 2002) alun pitäen kehittämän sosiaalisen tuen mallissa opettajan oppilaalle tarjoama tuki voi olla tiedollista, emotionaalista tai välineellistä (Malecki & Demaray 2002; Tennant ym. 2015). Myös kannustava palaute ajatellaan osaksi opettajan tarjoamaa tukea (Malecki & Demaray 2002). Yläkoululaiset, jotka saavat enimmäkseen myönteistä palautetta arvioivat motivaationsa ja opettajaoppilassuhteensa paremmaksi kuin oppilaat, jotka jäävät ilman kannustusta (Kirjoittajat 2020). Oppilaan kokemus opettajalta ja muilta tärkeiltä aikuisilta saadusta tuesta on yhteydessä sekä akateemiseen että sosio-

emotionaaliseen hyvinvointiin siten, että koettu tuki ennustaa korkeampia arvosanoja sekä vähäisempiä haasteita koulussa etenkin yläkouluvuosina (Harter 2012; Tennant ym. 2015). Suomalais tutkimuksen mukaan opettajalta saatu tuki heijastuu myös alakoululaisten koulutyöhön sitoutumiseen ja oppilaiden keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin (Rautanen, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2021). Ruegerin ja kumppaneiden (2016) meta-analyysin mukaan opettajan tarjoama tuki voi ehkäistä oppilaiden kokemaa stressiä ja masennusta. On tärkeää selvittää, onko oppilaiden kokema etäopetuksen aikainen tuki merkityksellinen hyvinvoinnin osatekijä. Koronapandemian aikana sosiaalisen tuen on todettu toimivan korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia lisäävänä tekijänä (Van de Velde ym. 2021). Commodorin ja La Rosan (2021) mukaan opiskelijat eivät saaneet riittävästi tukea opettajiltaan pandemian aikana.

Poissaoloilla on monenlaisia negatiivisia vaikutuksia oppilaan oppimiselle ja hyvinvoinnille sekä myöhemmälle ja koulu- ja opiskelupolulle. Lyhytaikaisia seurauksia voivat olla mm. kiinnittymättömyys kouluyhteisöön, heikot oppimistulokset, mielenterveysongelmat ja koulukiusaaminen (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä, 2020; Virtanen, Räikkönen, Lerkkanen, Määttä, & Vasalampi, 2021). Vuoden 2017 kouluterveyskyselyn mukaan 8. ja 9. luokan oppilaista 3,7 % raportoi olleensa pois sairauden vuoksi viikoittain ja 3,9 % luvattomasti. (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018). Tuoreen selvityksen mukaan keskeisimmät poissaolojen syiksi kuvattiin oppilaan psyykkiset syyt, kuten masennus ja ahdistuneisuus, kiinnostuksen suuntautuminen koulumaailma ulkopuolelle sekä epämääräiset fyysiset oireet (Määttä ym. 2020; ks. myös Virtanen, Räikkönen, Engels, Vasalampi & Lerkkanen, 2021; Pelkonen, Kiuru, & Virtanen, 2022). Vaikka koulupoissaolojen ja koulua käymättömyyden aihepiirien tutkimuksella on kansainvälisesti pitkät perinteet (Kearney, 2008; Maggin, Wehby, Farmer & Brooks, 2016), on Suomessa aiheeseen liittyvä tutkimus vielä melko vähäistä viime aikaisesta kiinnostuksen heräämisestä huolimatta. Koronapandemia-aika on lisännyt oppilaiden poissaoloja huomattavassa määrin ja esimerkiksi keväällä 2021 oppilaista neljännes arvioi olleensa poissa kyseisenä ajankohtana enemmän kuin vastaavana aikana ennen koronapandemiaa (Kirjoittajat 2021). Koronapandemian alkaessa tytöistä 6 % ja pojista peräti 22 % kertoi opiskelleensa koulupäivinä korkeintaan tunnin tai ei ollenkaan kahden kuukauden mittaisen etäopetusjakson aikana (Kirjoittajat 2022). Koulupoissaoloihin liittyvät interventiot lähestyvät usein ongelmaa yksilön näkökulmasta (ks. esim. Määttä ym. 2020, 14), mutta myös yhteisön muodostama toimintaympäristö on tärkeä huomioida tarkasteltaessa koulupoissaoloja (Virtanen, Pelkonen, & Kiuru, 2022).

Yhteenvedona aikaisempaa tutkimusta esittelevistä kappaleistamme voimme todeta, että opettajien kokemus yhteistyöstä ja yhteisöllinen pystyvyys rakentuvat koulun yhteistyötä tukevasta vuorovaikutuksesta ja koulun aikuisten yhteisistä onnistumisista (Donohoo 2018; Goddard & Goddard 2001; Lim & Eo 2014; Skaalvik & Skaalvik 2007). Oletamme opettajien pandemia-aikana

kokeman yhteisöllisyyden vaihtelevan eri kouluissa. Lisäksi oletamme opettajien yhteisöllisyyden olevan myönteisesti yhteydessä oppilaiden kokemuksiin opettajilta saadusta tuesta, minkä puolestaan on yhteydessä oppilaan kokemuksiin oppimisestaan, hyvinvoinnistaan ja poissaoloistaan (Riley 2013; Sammons & Bakkum 2011; Simola ym. 2021; Yonezawa, Jones & Singer 2011).

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia kouluryhmittymiä on löydettävissä opettajien yhteisöllisyyden (ml. yhteisöllinen pystyvyys ja yhteistyöhön kannustava vuorovaikutus) perusteella?
2. Ovatko opettajien yhteisöllisyyden perusteella muodostettu kouluryhmittely ja oppilaiden kokema opettajilta saatu tuki yhteydessä oppilaiden kokemukseen pandemian aikaisesta etäopetusvalmiudesta, terveysoireista ja poissaoloista?

Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

Tutkimuksessa käytetyt oppilas- ja opettaja-aineistot ovat osa useampivuotista valtakunnallista Xxxx ja Yyyy yliopistojen (yliopistojen ja tutkimuksen nimi poistettu vertaisarviointia varten) -tutkimusta. Käyttämämme aineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2021 sähköisillä kyselylomakkeilla, jotka lähetettiin kaikille suomen- ja ruotsinkielisten perusopetuksen koulujen rehtoreille (Kirjoittajat 2021). Rehtorit puolestaan jakoivat kouluissa kyselylomakelinkit tutkimuksen eri vastaajaryhmille, joita olivat rehtoreiden lisäksi opettajat, oppilaat, huoltajat ja opiskelijahuoltoryhmän jäsenet. Kyselyyn vastattiin nimettömästi ja vastaaminen oli vapaaehtoista. Yhteisöllistä pystyvyyttä ja yhteistyötä tukevaa vuorovaikutusta tarkasteleva tutkimusasetelmamme rajasi aineistoa siten, että mukaan valittiin koulut, joista oli yli kymmenen opettajavastausta. Tämän rajauksen perusteella tutkimusjoukkoomme valikoitui 30 yläkoulua, joista kyselyymme oli vastannut 480 opettajaa. Yhdistäessämme opettaja-aineiston tiedot oppilasaineistoon havaitsimme, että yhdestä koulusta ei ollut oppilasvastauksia. Näin oppilasaineiston analyyseihin oli käytössä 29 koulun oppilaiden ($N = 6990$) vastaukset.

Opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä mitattiin *Collective efficacy* -mittarin lyhyellä versiolla, jossa on yhteensä 12 väittämää (Goddard 2002; Goddard ym. 2015). Mittari koostui seitsenportaisista Likert-asteikollisista (1 = Ei pidä lainkaan paikkaansa, 7 = Pitää täysin paikkaansa) väittämistä, jotka mittaavat opettajien ajatuksia opettajayhteisön osaamisesta (*group competence*, esim. "Koulussamme opettajat saavat haastavimmatkin oppilaat oppimaan.") sekä heidän näkemyksiään opetustehtävästä omassa koulussa (*task analysis*, esim. "Koulumme oppilaat suhtautuvat myönteisesti oppimiseen."). Mittarin rakenne vastaa siten myös Tschannen-Moranin ja kollegoiden (1998) teoreettista asetelmaa,

jossa yhteisöllinen pystyvyys rakentuu opettajien arviosta sekä opetustehtävään tarvittavasta osaamisesta että tehtävän vaikeudesta (Goddard ym. 2015). Mittari muokattiin suomen kielelle kahden tutkijan vastavuoroisen käännösprosessin kautta. Kielteisesti muotoillut väittämät koodattiin käänteisesti. Mittarin suomenkielisen versio on validoitu konfirmatorisen faktorianalyysin keinoin (Kirjoittajat, arvioitavana). Rakenne vastasi aikaisemmassa tutkimuksessa käytettyä toisen asteen faktorirakennetta, joka muodostuu kolmesta ensimmäisen asteen faktorista (Goddard ym. 2015; Goddard, Skrla & Salloum 2017). Opettajayhteisön osaamista koskevan faktorin lisäksi opetustehtävän arviota koskevat väittämät jakautuvat kahteen faktoriin muotoilunsa mukaisesti: myönteisesti (task analysis, positive) ja kielteisesti (task analysis, negative) muotoillut. Aikaisemman tutkimuksen mukaisesti (esim. Goddard ym. 2017), mittarin 12 väittämästä muodostettiin summamuuttuja ja edelleen koulukohtaiset aggregoidut keskiarvomuuttujat (Gibs & Powell, 2012; Goddard, 2002). Mittarin kolmen faktorin reliabiliteetit McDonaldin Omegan avulla tarkasteltuina vaihtelivat .76 ja .66 välillä sijoittuen hyväksytyin arvon alarajan tuntumaan (.60 – .70, Hair ym. 2014), mikä kertoo mittarin kehittämistarpeesta.

Opettajien yhteistyötä tukevaa vuorovaikutusta mitattiin *Teacher collaboration* -mittarilla (Honingh & Hooge 2014), joka kohdistuu opetuksen ja oppimisen edistämiseen suuntautuvaan opettajien väliseen ammatilliseen vuorovaikutukseen. Väittämät koskevat yhteistyötä alustavaa ja pohjustavaa keskustelukulttuuria ja vuorovaikutusta, eivätkä siten käsittele varsinaisia yhteistoiminnan muotoja (esim. yhteisopettajuutta). Mittari koostuu viidestä väittämästä (esim. “Kouluni opettajille on tyypillistä jakaa toimiviksi kokemiaan opetusmenetelmiä.”), joihin vastattiin seitsemäportaisella Likert-asteikolla (1 = Ei pidä lainkaan paikkaansa, 7 = Pitää täysin paikkaansa). Kielteisesti muotoiltu väittämä koodattiin käänteiseksi. Väittämistä muodostettiin summamuuttuja, jonka reliabiliteetti oli erittäin hyvä (McDonaldin omega ω .91).

Oppilaan kokemaa opettajalta saatua tukea mitattiin Maleckin ja Demarayn (2002) validoimalla CASSS-mittarilla, joka muodostuu neljästä osa-alueesta, joista jokaisessa oli kolme väittämää: 1) emotionaalinen tuki ($\omega = .89$; esim. “Kouluni opettajat välittävät minusta”), 2) välineellinen tuki ($\omega = .90$; esim. “Kouluni opettajat näyttävät mallia, kuinka toimia ja ratkaista tehtäviä”), 3) kognitiivinen tuki ($\omega = .93$; esim. “Kouluni opettajat käyttävät aikaansa auttaakseen minua oppimaan hyvin”) ja 4) myönteinen palaute ($\omega = .88$; esim. “Kouluni opettajat kertovat kuinka hyvin edistyn tehtävissäni”). Suomenkielisen version onnistunutta validointia käsittelevä artikkeli, jonka tulos tukee edellä kuvattua faktorirakennetta, on lähetetty arvioitavaksi (Kirjoittajat tulossa). Osa-alueiden on osoitettu olevan yhteydessä oppilaan akateemiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Rueger ym. 2016; Tennant ym. 2015).

Oppilaiden valmiutta toimia etäopetuksessa mitattiin OECD:n (Bertling ym. 2020) koronapandemian tutkimuskäyttöön suunnitelluilla kolmella seitsemäportaisella (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin

samaan mieltä) väittämällä (esim. ”Jos koulu siirtyy uudelleen etäopetukseen, uskon että osaan käyttää erilaisia oppimisalustoja (classroom, zoom, teams, jne.)”, joiden reliabiliteetti oli hyvä ($\omega = .84$).

Oppilaan hyvinvointia eli terveysoireita kartoitettiin neliluokkaisella (1 = harvoin tai ei lainkaan, 4 = päivittäin) kuusi väittämää sisältävällä oiremittarilla: ”Kuinka usein seuraavat ongelmat ovat vaivanneet sinua viimeisen kahden viikon aikana?” Kysymykset liittyivät fyysisiin oireisiin (niska- ja hartiakivut, päänsärky), univaikeuksiin, sekä psyykkisiin oireisiin (väsymys, uupumus, alakuloisuus, masennus ja keskittymisvaikeudet). Niistä muodostetun summamuuttujan reliabiliteetti oli erittäin hyvä ($\omega = .91$).

Poissaoloa koulusta kartoitettiin kysymällä oppilaiden omaa arviota poissaolojen määrästä kevätlukukaudella. Vastausvaihtoehdot olivat: 1 = en ole ollut poissa, 2 = 1–5 koulupäivää, 3 = 6–10 koulupäivää, 4 = 2–4 viikkoa, 5 = koko kevätlukukauden.

Aineiston tilastollinen analysointi aloitettiin opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä ja yhteistyötä koskevien vastausten kuvailevilla analyyseilla (keski- ja hajontaluvut, korrelaatiot) sekä koulukohtaisen vaihtelun tarkastelulla (sisäkorrelaatiot). Tämän jälkeen kyseisille opettajan vastauksista muodostetuille koulukohtaisille keskiarvosummamuuttujille suoritettiin kaksivaiheinen klusterianalyysi (eng. two-step cluster analysis) mahdollisten kouluryhmittymien selvittämiseksi. Se koostuu kahdesta vaiheesta, joista ensimmäisessä määritetään hierarkisen menetelmän avulla ryhmien määrä ja alustavat ryhmien keskipisteet, jotka toimivat toisessa vaiheessa sovellettavan ei-hierarkisen menetelmän lähtökohtana tarkentaen ryhmien jäsenyyksiä (Hair ym. 2014). Kouluryhmittymien sopivimman lukumäärän määrittämisessä (ts. mallin sopivuus) käytettiin Schwarzin Bayesilaista kriteeristöä (BIC). Ryhmien sisäisten etäisyyksien optimoinnissa käytettiin *log likelihood*-toimintoa, joka pyrkii maksimoimaan koko aineistosta mitatut ryhmään kuulumisen todennäköisyydet. Kaksivaiheinen klusterianalyysi tuottaa automaattisen ehdotuksen sopivimmasta kouluryhmittymien määrästä pohjaten sekä BIC-indeksiin (mitä pienempi arvo, sen parempi) että vertaamalla mallien etäisyysmittoja (eng. ratio of distance measures, mitä suurempi arvo sen parempi). Näihin pohjautuen SPSS-ohjelma antaa ryhmittelyanalyysin tuottaman mallin sopivuudelle myös siluettimitan, joka kuvaa sekä ryhmien sisäistä yhtenäisyyttä että niiden välistä erottelevuutta (yli 0.5 indikoi hyvää ryhmittelyn laatua). Muodostuneiden kouluryhmien eroja tarkasteltiin opettaja-aineistossa yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Vastataksemme toiseen tutkimuskysymykseen suoritimme hierarkkisen kaksitasoisen (koulu- ja oppilastaso) regressioanalyysin tutkimuksemme selitettäville muuttujille käyttäen kouluryhmittelyä toisen tason selittäjämuuttujana.

Tulokset

Opettaja-aineistosta laskettiin keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*) summamuuttujille. Yläkoulujen opettajat kokivat kohtuullisen vahvaa uskoa kollegoidensa osaamiseen ja pystyvyyteen opetustehtävässään, sillä *Opettajien yhteisöllinen pystyvyys* näyttäytyi melko vahvana keskiarvon asettuessa asteikon positiiviselle puolelle ($ka = 5.05$, $kh = 0.72$). Vastajat arvioivat myös koulun keskustelukulttuurin opettajien väliseen yhteistyöhön kannustavana, mutta tässä vastauksissa oli nähtävissä hieman enemmän vaihtelua. *Yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen* keskiarvo asettui asteikon ylemmälle puoliskolle, keskihajonnan ollessa melko korkea ($ka = 5.34$, $kh = 1.25$). Yhteistyötä tukeva vuorovaikutus korreloi positiivisesti ja melko voimakkaasti opettajien yhteisöllisen pystyvyyden kanssa ($r = .48$, $p < .001$), tukien ajatusta toisiinsa linkittyneistä itsenäisistä opettajayhteisöä kuvaavista tekijöistä. Sekä *Opettajien yhteisöllisessä pystyvyydessä* ($ICC = .13$, $p = .009$) että *Yhteistyötä tukevassa vuorovaikutuksessa* ($ICC = .10$, $p = .004$) yli kymmenesosa vastausten vaihtelusta sijoittui koulujen välille.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataksemme suoritimme koulukohtaisilla *Opettajien yhteisöllisen pystyvyyden ja Yhteistyöhön kannustavan vuorovaikutuksen* keskiarvomuuttujilla kaksivaiheisen klusterianalyysin (eng. *twostep cluster analysis*). Oletuksemme oli, että kouluista on havaittavissa ryhmittymiä, joita kyseiset muuttujat erottelevat. Tulokset paljastivat aineistosta kahden kouluryhmän ratkaisun, jota alhaisin *BIC*-indeksi (50.86) ja korkein etäisyysmittojen suhde (2.75) tukivat. Myös ryhmittymien sisäistä yhtenäisyyttä ja niiden välistä erottelevuutta kuvaava siluettimitta (0.6) indikoi hyvää ryhmittelyn laatua. Syntyneiden kahden kouluryhmän keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty Taulukossa 1.

SIJOITA TAULUKKO 1. TÄHÄN

Ryhmään 1 kuuluneet koulut osoittivat vahvaa opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä sekä yhteistyöhön kannustavaa vuorovaikutusta, molempien keskiarvojen asettuessa arvon viisi yläpuolelle (Taulukko 1). Kyseinen kouluryhmä nimettiin *Hyvin yhteisölliseksi* kouluiksi. Suurin osa kouluista kuului kyseiseen ryhmään, sillä se oli muodostuneista kahdesta ryhmästä suurempi ($n = 17$). Ryhmään 2 kuuluneista kouluista raportoitiin opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä vähemmän sekä arvioitiin yhteistyöhön kannustava keskustelukulttuuri matalammaksi. Tämä ryhmä nimettiin *Yhteisölliseksi* kouluiksi. Kyseiseen kouluryhmään kuului 13 koulua. Riippumattomien otosten T-testi osoitti, että ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi niin *Opettajien yhteisöllisen pystyvyyden* ($t(28) = 3.41$, $p = .002$) kuin *Yhteistyöhön kannustavan vuorovaikutuksen* ($t(28) = 7.61$, $p < .001$) osalta. Ryhmän nimeämisestä huolimatta on hyvä huomata, että myös Yhteisöllisten koulujen keskiarvot olivat yhteisöllisyyttä kuvaavien muuttujien skaaloissa keskikohdan yläpuolella (Taulukko 1). Yhteistyötä rakentava keskustelukulttuuri näyttäytyi kouluryhmittymiä voimakkaammin määrittävänä

tekijänä, mihin antoi viitteitä myös hieman suurempi efektikoko ryhmiä vertailtaessa (*Opettajien yhteisöllinen pystyvyys*: Cohen's $d = .28$; *Yhteistyötä tukeva vuorovaikutus*: Cohen's $d = .31$).

Yhdistäessämme ryhmätietoa oppilasaineistoon huomasimme, että yhdestä koulusta puuttui oppilasvastaukset. Näin yhdistetyssä opettaja- ja oppilasaineistossa oli 29 koulua ja 6990 oppilasvastausta.

Toisena tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella opettajien yhteisöllisen pystyvyyden ja yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen mukaisen kouluryhmittelyn yhteyttä oppilaiden kokemukseen opettajalta saadusta tuesta sekä oppilaiden epäopetusvalmiuteen, terveysoireisiin ja poissaoloihin. Aluksi esittelemme oppilastason selitettävien muuttujien tilastolliset tunnusluvut ja kyseisten muuttujien väliset yhteydet (Taulukko 2) ja kyseisten muuttujien koulutason sisäkorrelaatiot, jotka kertovat kunkin muuttujan koulutason selitettävissä olevasta vaihtelusta. Taulukossa on mukana oppilaiden opettajiltaan kokemaa tukea kartoittavat neljä osa-aluetta, ja tämän lisäksi etäopetusvalmiutta, terveysoireita ja poissaolojen määrää kuvaavat muuttujat. Kuten taulukosta voidaan havaita, oppilaiden kokemukset opettajilta saamasta tuesta ovat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Lisäksi oppilaiden kokemukset opettajalta saamasta tuesta ovat positiivisesti vahvimmin yhteydessä oppilaiden arvioon etäopetusvalmiudestaan. Oppilaiden kokemukset opettajilta saadusta tuen eri muodoista ovat negatiivisesti yhteydessä terveysoiremuuttujaan. Etäopetusvalmius on negatiivisesti yhteydessä terveysoiremuuttujaan. Oppilaiden ilmoittama arvio poissaolojen määrästä on negatiivisesti vahvimmin yhteydessä oppilaan kokemaan opettajilta saatuun emotionaaliseen tukeen ja terveysmuuttujaan. Jälkimmäinen kertoo terveysoireiden lisääntymisen olevan positiivisesti yhteydessä ilmoitettuun poissaolojen määrään. Muuttujien koulutason vaihtelun selitysasteet ovat alhaiset (0 - 3 %) eli koulujen välillä ei ole juurikaan hajontaa selitettävien muuttujien suhteen.

SJOITA TAULUKKO 2. TÄHÄN

Vastataksemme toiseen tutkimuskysymykseen suoritimme hierarkkisen (2-tasoisien) lineaarisen regressiomallin kaikille tutkimuksemme selitettäville muuttujille erikseen. Yhteisöllisyyden mukainen kouluryhmittely, joka asetettiin malliin koulutasoiseksi selittäväksi muuttujaksi, ei tuottanut tilastollisesti merkitsevää selitystä yhdenkään selittävän muuttujan suhteen. Tuloksen perusteella voidaan todeta, että koulun yhteisöllisyyden mukainen ryhmittely ei selittänyt oppilaan pandemia-ajan kokemuksia etäopetusvalmiudesta, terveysoireista eikä poissaoloista.

Ymmärtääksemme miten oppilaan kokemus opettajalta saadusta tuesta ennustaa oppilaan koronapandemian aikaista oppimista, hyvinvointia ja poissaoloja raportoimme seuraavassa kolme erillistä lineaarista regressioanalyysiä muuttujille etäopetusvalmius, terveysoireet ja arvio poissaolojen määrästä. Aluksi malliin asetettiin taustamuuttujat (luokka-aste, sukupuoli, äidin koulutustausta) kontrolloidaksemme näiden muuttujien mahdollista vaikutusta tuloksiimme ja tämän jälkeen toisessa

mallissa oppilaiden opettajalta saaman tuen kokemusmuuttujat (emotionaalinen, välineellinen, kognitiivinen ja myönteinen palaute (Taulukko 3). Kuten etäopetusvalmius- ja poissaolojen määrä -muuttujien ensimmäisistä malleista voidaan havaita, ei taustamuuttujilla ollut kyseisten selitettävien muuttujien osalta juurikaan selitysvoimaa, sillä molempien muuttujien ensimmäisten mallien selitysosuus on vain 1 %. Terveysoireet -muuttujan osalta sekä sukupuoli- ($\beta = -.30$) (tytöillä pienempi arvo ja näin enemmän terveysoireita) että luokka-aste ($\beta = .05$) (terveysoireet lisääntyvät hieman luokka-asteen mukaan) selittivät terveysoireita. Kyseisen mallin selityssaste oli 9 %.

SIJOITA TAULUKKO 3. TÄHÄN

Tarkastellessa etäopetusvalmiusmuuttujan mallia 2, havaitaan, että mallin selityssaste oli 19 %, ja taustamuuttujista sekä sukupuolella ($\beta = .02$) (pojat arvioivat itsensä hieman valmiimmaksi kuin tytöt) että luokka-asteella ($\beta = .03$) (etäopetusvalmius kasvaa hieman luokka-asteiden mukaan) oli hieman selitysvoimaa (Taulukko 3). Kokemus opettajalta saadusta tuesta kolmella eri osa-alueella (emotionaalinen $\beta = .09$; kognitiivinen $\beta = .16$; välineellinen $\beta = .21$) selitti oppilaiden arvioimaa etäopetusvalmiutta.

Terveysoireet -muuttujan osalta toisessa mallissa, jonka selitysosuus oli 19 %, sukupuoli ennusti ($\beta = -.27$) tytöillä voimakkaampaa oireiden kokemista kuten ensimmäisessäkin mallissa. Myös luokka-asteella on pieni selitysosuus ($\beta = .01$). Kokemus opettajalta saadusta emotionaalisesta tuesta ($\beta = -.22$) ja opettajalta saadusta palautteesta ($\beta = -.12$) ennustivat puolestaan vähemmän koettuja terveysoireita.

Myös Poissaolomuuttujan toisen mallin selityssaste muuttui tilastollisesti merkitsevästi korkeammaksi suhteessa ensimmäiseen taustamuuttujamalliin, mutta mallin selitysosuus oli vaatimaton eli vain 4 %. Toisessa mallissa tilastollisesti merkitsevinä taustamuuttujaennustajina toimivat sukupuoli ($\beta = -.03$) ja äidin koulutustausta ($\beta = -.04$), osoittaen, että tytöt ja alhaisemman vanhempien koulutustaustan oppilaat ilmoittivat olevansa poissa enemmän kuin pojat ja korkeamman vanhempien koulutustaustan oppilaat. Kokemus opettajalta saadusta emotionaalisesta tuesta ($\beta = -.12$) ja kognitiivisesta tuesta ($\beta = -.08$) ennustivat puolestaan negatiivisesti ilmoitettua poissaolojen määrää. Myönteinen palaute ($\beta = .08$) ennusti puolestaan ilmoitettujen poissaolojen korkeampaa määrää. Yhteenvetona voidaan todeta, että oppilaan kokemukset opettajalta saadusta tuesta vahvistivat jokaisen mallin selitysosuutta.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteen oli tarkastella millaisia kouluryhmiä voidaan tunnistaa opettajien yhteisöllisyyden (ml. yhteisöllisen pystyvyyden ja yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen) perusteella,

sekä miten kyseiset ryhmät ovat yhteydessä oppilaiden etäopetusvalmiuteen, terveysoireisiin ja poissaoloihin sekä oppilaiden kokemukseen opettajilta saadusta tuesta.

Tulokset osoittivat, että toisessa kouluryhmässä, johon kuului 17 koulua, vallitsi hyvin yhteisöllinen vuorovaikutuskulttuuri, joka tukee opettajien ammatillista yhteistyötä ja siten opettajien uskoa ammatillisen yhteisön pystyvyyteen. Tässä tutkimuksessa kyseiseen ryhmään kuuluu suurin osa kouluista. On syytä muistaa, että myös toisessa kouluryhmässä (N = 13) yhteistyötä tukevaa vuorovaikutusta ja opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä koskevien muuttujien keskiarvot sijoittuivat myös asteikon keskikohdan positiiviselle puolelle. Havaittavissa olevaa koulukohtaista vaihtelua on kansainvälisissä tutkimuksissa selitetty muun muassa koulun johtajuuteen liittyvillä tekijöillä (esim. Goddard, Bailes & Kim 2021; Goddard ym. 2015). Koulutasoisen vaihtelun havaitseminen opettajien vastauksissa tarjoaa uutta tietoa, sillä oppilastasoiset tutkimukset ovat osoittaneet, että etenkin oppilaiden kokemuksia ja uskomuksia kartoittavissa tutkimuksissa vastaava vaihtelu on ollut vähäistä (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020; Kirjoittajat 2015). Suomalaisten opettajien ammatillisuuden kehittyessä yhteisölliseen suuntaan luokkahuoneiden ovien avautuessa ammatilliselle yhteistyölle (esim. Simola 2020) tulisi yhteistyölle otollisen ympäristön rakentamista tutkia myös Suomessa (kts. Hargreaves & O'Connor 2018). Johtajuuden kehittäminen näyttäytyy tässä keskeisenä keinona, johon suomalaiset rehtorit kaipaavat lisäosaamista (Taajamo & Puhakka 2019) ja joka voi heijastua aina oppilaiden oppimisympäristöön ja oppimiseen sekä hyvinvointiin saakka (Donohoo 2018; Goddard ym. 2021).

Sosiaaliset suhteet, koulun olosuhteet ja itsensä toteuttamisen mahdollisuudet luovat Allardtin (1989) mukaan perustan niin opettajien kuin oppilaiden hyvinvoinnille. Koulun opettajien yhteisöllisyydessä havaitsemillamme eroilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaiden kokemuksiin opettajalta saadusta tuesta eikä oppilaan arvioimaan etäopetusvalmiuteen, terveysoireisiin ja poissaoloihin. Voidaankin todeta, että oppilaiden kokemukset ovat kouluissa pandemian aikana olleet hyvin samanlaisia riippumatta siitä, miten yhteisöllisesti opettajat ovat kokeneet kouluissaan toimivan. Tuloksemme vahvistaa aikaisempia määrällisiä tutkimustuloksia oppilaiden koulukokemusten samankaltaisuudesta (Kirjoittajat 2016). Toisaalta tuloksen voi tulkita myönteiseksi seikaksi, sillä se tuo esiin koulujemme tasalaatuisuutta etenkin oppilailta kerättyjen kokemusten näkökulmasta. Tutkimuksemme tulokset osoittivat, että ammatillista yhteistyötä rakentava vuorovaikutus yhdessä yhteisöllisen pystyvyyden kanssa muodostavat erilliset, mutta toisiinsa keskeisesti yhteydessä olevat opettajien yhteisöllisyyden tekijät. Niiden voidaan nähdä rakentavan ammatillisen yhteisön sinnikkyyttä ja sitoutumista kouluun myös poikkeuksellisissa olosuhteissa (Klassen ym. 2011; Kirjoittajat, arvioitavana). Sitä, sekä koulujen välisen vaihtelun puuttumisen oppilasmuuttujista että opettajien korkeaksi arvioima yhteisöllisyyden voidaan ajatella kertovan

suomalaisen koulujärjestelmän kyvystä kohdata ja/tai toipua pandemian aiheuttamista haasteista ja myös kohdata vastaavia muutoksia tulevaisuudessa.

Oppilastasolla kokemus opettajalta saadusta tuesta näyttäytyy kuitenkin merkittävänä, sillä esimerkiksi oppilaan kokemus emotionaalisesta tuesta on positiivisesti yhteydessä niin etäopetusvalmiuteen, terveysoireisiin kuin poissaolojen määräänkin. Esimerkiksi viimeksi mainittu yhteys oppilaan ilmoittamiin poissaoloihin on erittäin merkityksellinen, sillä poissaolot lisäävät riskiä heikkoihin oppimistuloksiin, mielenterveysongelmiin ja koulukiusaamiseen (Määttä ym. 2020). Ongelmallisten poissaolojen lisääntyessä kaivataan pieniäkin signaaleja sellaisista käytänteistä ja oppilaiden kokemuksista, jotka olisivat yhteydessä tai jotka edesauttaisivat nuorten kouluun kiinnittymistä ja hyvinvointia (Virtanen ym. 2021). Tältä osin tuloksemme oppilaiden kokemuksista opettajalta saadusta tuesta näyttäytyy yhtenä mahdollisesti suojaavana tekijänä, jonka yhteyksiä ja vaikutuksia poissaoloihin on hyvä tutkia jatkossa tarkemmin. Lisäksi Rautanen ja kumppanit (2021) havaitsivat, että opettajalta saatu tuki heijastui myönteisesti oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin luokkahuoneessa. Huilla (2022) puolestaan osoitti, että koulun opettajien kollektiivinen ja johdonmukainen oppilaita arvostava asenne heijastui oppilaiden parempiin oppimistuloksiin (ks. Niemi & Hotulainen 2016). Tulevissa kouluyhteisön tutkimuksissamme, jotka kohdistuvat myös koulun johtamiseen ja koulun henkilöstön väliseen verkostoitumiseen (vrt. Garmston & Wellman 2016), keskitymme tarkemmin ottamaan huomioon koulun oppilas pohjaan liittyvät demografiset tekijät ja näin kontrolloimaan paremmin nyt havaitsemiemme erojen vaihtoehtoisia selitysmalleja.

Tutkimuksen rajoitukset

Tällä tutkimuksella on useita rajoituksia, jotka on hyvä pitää mielessä tulosten tulkinnassa. Ensinnäkin, kouluryhmittelyn perustana olleiden opettajien yhteisöllisyyttä mitanneiden summamuuttujien (yhteisöllinen pystyvyys ja yhteistyötä tukeva vuorovaikutus) vaihtelusta hieman yli kymmenesosa sijoittui koulutasolle. Suurin osa vaihtelusta sijaitsee siten yksilötasolla opettajien (ts. luokkien) välillä, mikä tulisi huomioida jatkotutkimuksissa luokkatason koodin ja opettajien yksilöllistä (esim. etäopetukseen kohdistuvaa) pystyvyyttä mittaavien tekijöiden huomioimisena. Tämän tutkimuksen opettaja- ja oppilasaineistot sisälsivät koulukohtaisen koodin, joka mahdollisti aineistojen yhdistämisen koulutasolla. Vaikka koulujen välistä vaihtelua ei oppilasaineistosta muodostetuista muuttujista juurikaan havaittu, opettajien työympäristöissä ja yhteisöllisissä työtapoissa oli eroja. Voidaankin todeta, että tulokset ovat linjassa aikaisemman koulujen välisiä eroja kuvaavien tutkimusten kanssa (Kosunen ym. 2020; ks. myös Kirjoittajat 2015). Toisaalta tämä tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä sekä yhteistyötä kuvaavien tekijöiden tarkastelulla merkitystä, sillä niiden avulla voidaan arvioida koulujen opettajien kykyä

toimia yhteisöllisesti poikkeuksellisten tilanteiden aikana ja/tai arvioida opettajien valmiuksia kohdata ennakoituja ja ennakoimattomia muutoksia tulevaisuudessa.

Tutkimuksen viitekehystenä käyttämämme koulun hyvinvointimalli sisältää joitakin rajoitteita, joista selkein on sen soveltuminen pääosin oppilas tasoiseen selittämiseen koulun yhteisöllisyyden rakentumisen jäädessä mallissa vähemmälle huomiolle. Lisäksi käytimme koulun hyvinvointimallia vain soveltuvien osien ja näin tutkimuksemme ulkopuolelle jäi esimerkiksi oppilaiden itsensä toteuttamisen tarkastelu, mitä voitaisiin jatkossa tutkia esimerkiksi oppilaiden kokemuksen autonomian tunteen avulla. Lisäksi sosiaalisia suhteita tarkasteltiin vain opettajan ja oppilaan välisenä koettuna tukena, vaikka tiedetään että erityisesti yläkouluun siirryttäessä vertaissuhteet luokkatovereiden kanssa tulevat tärkeämmiksi opettajaoppilassuhteen tärkeyden heiketessä (Bokhorst, Sumter & Westenberg 2010; Harter 2012).

Kolmanneksi, kerätty aineisto nojaa vahvasti sekä opettajien että oppilaiden itsearviointeihin, mikä tuo oman rajoitteensa tulosten tulkinnalle. Se miten asioita on koettu, ei aina parhaalla mahdollisella tavalla vastaa todellisuutta, vaan kokemukset ovat aina alttiina ympäristön ja suhteellisuuden vaikutuksille. Esimerkiksi tutkimuksessa käytettyjen oppimis- ja poissaolomuuttujien osalta olisi ollut suotavampaa käyttää kouluissa kirjattua tietoa (esim. tieto tukiopetukseen osallistumisesta, poissaolot), mutta käsillä olevassa anonymisti kerätyssä tutkimuksessa se ei ollut mahdollista. Vaikka käytetty aineisto on laaja, sisältää vapaaehtoisuuteen perustuvat aineistokeruumenetelmät riskejä, jotka usein tutkimuksen edetessä suosivat sellaisia vastaajaryhmiä, joilla menee suhteellisesti paremmin kuin niillä vastaajaryhmillä, jotka jättävät vastaamatta tai jättävät vastaamisen kesken. Näin ollen nyt syntynyt kuva koulujen välisistä ja oppilaiden välisistä eroista voi olla raportoituja eroja suurempia niin opettajien yhteisöllisyyden kuin oppilaiden opettajilta saaman tuen, etäopetusvalmiuden, terveysoireiden ja poissaolojen suhteen. Osittain tämä rajoite voidaan siis kääntää tässä tutkimuksessa havaittujen ilmiöiden vaihtelun ja niissä ilmenevien erojen ja yhteyksien todentamisen tueksi.

Johtopäätökset

Tämä tutkimus tuo uutta ja kaivattua tietoa opettajien yhteisöllisestä pystyvyydestä ja yhteistyötä tukevasta vuorovaikutuksesta, koulujen välisistä eroista sekä kyseisten erojen yhteyksistä oppilaiden kokemuksiin opettajilta saadusta tuesta koronapandemian aikana (Lauerma & Hagen 2021). Tulosten perusteella suomalaiskoulut ovat varsin hyvin onnistuneet yhteisöllisyyden rakentamisessa ja siten tulos on tärkeä ja mielekäs jo sellaisenaan. Tutkimuksemme tukee aikaisempia havaintoja sosiaalisten suhteiden ja saadun tuen merkityksestä pandemian aikana (Van de Velde ja et al., 2021). Tyytyväisiä

voidaan olla myös tulokseen, että ainakin keskiarvotasolla tarkasteltuna suomalaisoppilaat ovat kokeneet saavansa tukea opettajiltaan pandemian aikana melko hyvin, vaikka näin ei näytä aina muualla Euroopassa olleen (Commadori & La Rosa, 2021). Havaitut yhteydet, toisaalta opettajien yhteisöllisyyden ja toisaalta oppilaiden kokeman tuen osalta ovat selkeitä ja niiden ymmärtäminen oppilaiden koulunkäynnin tukemisen, oppimisen ja hyvinvoinnin osalta on ensiarvoisen tärkeää, ei ainoastaan tavanomaisesta kouluarjesta poikkeavien ajanjaksojen, vaan koko oppilaan kouluaikaisen koulunkäynnin järjestämisen näkökulmasta. Kouluissa on tärkeää käydä keskustelua yhteisistä oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista sekä oppilaiden systemaattisesta huomioimisesta ja tukemisesta näitä tavoitteita kohti työskennellessä.

Lähteet

- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M.K., & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. Helsinki: Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:4.
- Allardt, E. 1989. An updated indicator system: Having, loving, being. Working papers 48. Department of Sociology, University of Helsinki.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. 1998. Personal and collective efficacy in human adaptation and change. Teoksessa J. G. Adair, D. Bélanger, & K. L. Dion (Toim.), *Advances in psychological science*, Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects. Psychology Press/Erlbaum (UK): Taylor & Francis, (51–71).
- Branje, S. & Morris, A. S. 2001. The Impact of the COVID-19 Pandemic on Adolescent Emotional, Social, and Academic Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 31 (3), 486–499 <https://doi.org/10.1111/jora.12668>
- Bertling, J., ym. 2020. A tool to capture learning experiences during Covid-19: The PISA Global Crises Questionnaire Module, OECD Education Working Papers, No. 232, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9988df4e-en>
- Bokhorst, C., Sumter, S. & Westenberg, P. 2010. Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive?. *Social Development*, 19 (2), 417–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>

- Carretero Gomez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M. & Gonzalez Vazquez, I. (2021). What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown, EUR 30559 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2021, ISBN 978-92-76-28418-5, <https://doi.org/10.2760/135208>, JRC123654
- Chesnut, S. R., & Burley, H. 2015. Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational research review*, 15, 1–16.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Commodori, E., & La Rosa, V.L. 2021. Adolescents and Distance Learning during the First Wave of the COVID-19 Pandemic in Italy: What Impact on Students' Well-Being and Learning Processes and What Future Prospects? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11, 726–735. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030052>.
- Donohoo, J. 2018. Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of educational change*, 19 (3), 323–345.
<https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M.D. 2021. Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *The Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118, 1.
<https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Garmston, R., J. & Wellman, B., M. 2016. *The Adaptive School: A Sourcebook for Developing Collaborative Groups*. Rowman & Littlefield.
- Gibbs, S., & Powell, B. 2012. Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564-584.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Goddard, R. D. 2002. A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological measurement*, 62(1), 97–110. <https://doi.org/10.1177/0013164402062001007>
- Goddard, R. D., Bailes, L. P., & Kim, M. 2021. Principal efficacy beliefs for instructional leadership and their relation to teachers' sense of collective efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 20(3), 472–493.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1696369>

- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. 2001. A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. 2015. A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American journal of education*, 121 (4), 501–530.
<https://doi.org/10.1086/681925>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. 2000. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
<https://doi.org/10.3102%2F00028312037002479>
- Goddard, R. D., Skrla, L., & Salloum, S. J. 2017. The role of collective efficacy in closing student achievement gaps: A mixed methods study of school leadership for excellence and equity. *Journal of education for students placed at risk (JESPAR)*, 22(4), 220-236.
<https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1348900>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. 2014. *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Essex: Pearson Education Limited.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala R. 2018. [Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia](#). Työpäperi 15/2018. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Hammerstein, S., König, C., Dreisörner, T. & Frey, A. 2021. Effects of COVID-19-Related School Closures on Student Achievement-A Systematic Review. *Frontiers of Psychology*, 12:746289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.74628>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2020. Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3/4), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. 2018. *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harter, S. 2012. *The construction of the self. A developmental perspective (2nd edition)*. New York: Guilford Press.
- Honingh, M., & Hooge, E. 2014. The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational*

- Management Administration & Leadership, 42 (1), 75–98.
<https://doi.org/10.1177%2F1741143213499256>
- Huilla, H. 2022. Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 135. Helsingin yliopisto.
- Hulme, M., Beauchamp, G., Clarke, L. & Hamilton, L. 2021. Collaboration in Times of Crisis: Leading UK Schools in the Early Stages of a Pandemic, Leadership and Policy in Schools.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1917623>
- Jäppinen, A-K, Leclerc, M. & Tubin, D. 2016. Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel, School Effectiveness and School Improvement, 27 (3), 315–332.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>
- Klassen, R. M., Tze, V., Betts, S. M., & Gordon, K. A. 2011. Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?. Educational psychology review, 23 (1), 21–43.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Konu, A., & Lintonen, T. 2019. Myönteistä kehitystä kouluhyvinvoinnissa. Yhteiskuntapolitiikka 84 (5-6), 601–608. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019112744443>
- Konu, A., & Rimpelä, M. 2002. Well-being in Schools – a conceptual model. Health Promotion International 17 (1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. 2020. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. Urban Education, 55 (10), 1461–1488. <https://doi.org/10.1177/0042085916666933>
- Kupers, E., Mouw, J. M., & Fokkens-Bruinsma, M. (2022). Teaching in times of COVID-19: A mixed-method study into teachers’ teaching practices, psychological needs, stress, and well-being. Teaching and Teacher Education, 115, 103724.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103724>
- Lauerman, F., & ten Hagen, I. 2021. Do teachers’ perceived teaching competence and self-efficacy affect students’ academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. Educational Psychologist, 56 (4), 265–282.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355>.

- Lee, J. 2020. Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet Child Adolescence Health* 2020, 4, 421. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7).
- Lim, S., & Eo, S. 2014. The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.007>
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W., Brooks, D. S. 2016. Intensive interventions for students with emotional and behavioural disorders: issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 24(3),127–137. <https://doi.org/10.1177/1063426616661498>
- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. 2002. Measuring perceived social support: development of the child and adolescents social support scale (CASSS). *Psychology in the School*, 39 (1), 1–19. <https://doi.org/10.1002/pits.10004>.
- Malinen, O. P., & Savolainen, H. 2016. The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. 2012. Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and teacher education*, 28 (2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S., & Määttä, M. 2020. Koulukäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. OPH. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymattomyys_suomessa_0.pdf
- Nunnally, J. C. 1978. *Psychometric Theory*. 2. painos. New York.
- Pressley, T., & Ha, C. 2021. Teaching during a pandemic: United States teachers' self-efficacy during COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103465>
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2021. Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 36 (3), 653–672. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>.

- Riley, K. A. 2013. Walking the leadership tightrope: Building community cohesiveness and social capital in schools in highly disadvantaged urban communities. *British Educational Research Journal*, 39, 266–286. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.658021>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycock, C., & Coyle, S. 2016. A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Vinni-Laakso, J. & Hietajärvi, L. 2021. Adolescents' longitudinal school engagement and burnout before and during COVID-19. The role of socio-economic skills. *Journal of Research on Adolescence* 33 (3), 796–807.
<https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Sammons, P. & Bakkum, L. 2011. Effective schools, equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado*, 15 (3), 9–26.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. 2007. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99 (3), 611–622. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Simola, H. 2020. Koulun muuttamisen antinomat - Koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 51 (2), 113–128.
- Simola, H., Hansen, P., Lanas, M., Niemelä, M., Nikkola, T., Saari A. & Säntti, J. 2021. Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan. *Kanava*, 49 (5), 17–23.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.
- Tardy, C. H. 1985. Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13 (2), 187–202.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M. & Elzinga, N. 2015. Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *American Psychologist Association*, 1045–3830. <https://doi.org/10.1037/spq0000106>.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68 (2), 202–248.
<https://doi.org/10.3102%2F00346543068002202>

- Usher, E. L., & Pajares, F. 2008. Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78 (4), 751–796.
<https://doi.org/10.3102%2F0034654308321456>
- Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., Van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B., & Wouters, E. 2021. The COVID-19 international student well-being study. *Scandinavian Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1177/1403494820981186>.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. 2015. Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Wigg, C. M. D., de Almeida Coutinho, I. M. F., da Silva, I. C. & Lopes, L. B. 2020. The mental health of children and adolescents during the COVID-19 pandemic: A narrative review. *Research of Social Development*, 9, e704997687, <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7687>
- Yada, T., Räikkönen, E., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R. & Jäppinen, A-K. 2019. Prosociality as a mediator between teacher collaboration and turnover intention. *International Journal of Educational Management*, 34 (3), 535–548. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2018-0309>
- Yonezawa, S., Jones, M. & Robb Singer, N. 2011. Teacher Resilience in Urban Schools: The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. *Urban Education*, 46 (5), 913–931. <https://doi.org/10.1177/0042085911400341>