



RISTO HOTULAINEN – SANNA OINAS – LAURI HEIKONEN  
– PIRJO LINDFORS – RAISA AHTIAINEN

## Yläkoulun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajalta saadusta tuesta koronapandemian aikana

Hotulainen, Risto – Oinas, Sanna – Heikonen, Lauri – Lindfors, Pirjo – Ahtiainen, Raisa. 2022. YLÄKOULUN OPETTAJIEN YHTEISÖLLISYYS JA OPPILAIDEN KOKEMUKSET OPETTAJALTA SAADUSTA TUESTA KORONAPANDEMIAN AIKANA. *Kasvatus* 53 (5), 483–497.

Opettajien yhteisöllisen pystyvyyden ja yhteistyötä rakentavasta vuorovaikutuksesta muodostuvan yhteisöllisyyden tiedetään auttavan opettajia suoriutumaan työstään, mutta suomalaisten koulujen opettajien yhteisöllisyydessä ilmeneviä eroja ja niiden heijastumista oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin on tutkittu vähemmän. Tarkastelemme koronapandemian aikana, keväällä 2021 yläkoulun opettajilta ja oppilailta kerättyjä, valtakunnallisesti edustavia kyselyaineistoja yhteisöllisyyden merkityksen ymmärtämiseksi. Opettajien yhteisöllisyyden erojen perusteella tunnistettiin koulujen välisiä eroja klusterianalyysin tuottaessa kaksi kouluryhmää: Hyvin yhteisöllinen (N=17) ja Yhteisöllinen (N=13) koulu. Selvitimme myös, miten opettajien yhteisöllisyys oli yhteydessä yläkoulun oppilaiden koulukokemuksiin yhdistämällä kouluryhmätiedon oppilasaineistoon (N=6990). Tuloksien mukaan kouluryhmien oppilaiden pandemian aikaista koulunkäyntiä koskevissa kokemuksissa ei ollut eroa. Oppilaan kokemus henkilökohtaisesta opettajalta saadusta tuesta ennusti sen sijaan myönteistä valmiutta etäopetukseen ja vähäisiä terveydellisiä oireita sekä poissaoloja. Koulujen on tärkeää tiedostaa yhteisöllisyyteen vaikuttavia tekijöitä ja käydä keskustelua sekä yhteisistä oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista että oppilaiden systemaattisesta huomioimisesta ja tukemisesta työskenneltäessä kohti näitä tavoitteita.

Asiasanat: koronapandemia, hyvinvointi, opettaja, oppiminen, sosiaalinen tuki, yhteisöllinen pystyvyys, yhteisöllisyys, yläkoulu

## Johdanto

Koronapandemian poikkeukselliset olosuhteet ovat aiheuttaneet huomattavia muutoksia koulutyöhön sekä nuorten ja heidän perheiden 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; Oinas, Hotulainen, Koivuhovi, Brunila & Vainikainen 2022; Wigg, de Almeida Coutinho, da Silva & Lopes 2020). Kyseiset haasteet ovat ilmenneet useammin heikomman toimeentulon ja koulutustaustan omaavien perheiden lapsilla kuin paremman toimeentulon ja koulutustason perheiden lapsilla (Hammerstein, König, Dreisörner & Frey 2021).

Pandemia-aika on aiheuttanut kouluissa ylimääräistä työtä ja stressiä opettajille, oppimis- ja hyvinvointivajetta oppilaissa sekä huolta vanhemmissa, mutta se on myös tarjonnut oppimis- ja onnistumiskokemuksia, tiivistänyt joissakin kouluissa rehtorin ja opettajien välistä yhteistyötä sekä ohjannut koulun henkilöstön toimintaa kohti yhä yhdenmukaisempaa työskentelyä (Ahtiainen, Eisenschmidt, Heikonen & Meristo painossa; Branje & Morris 2021; Hulme, Beauchamp, Clarke & Hamilton 2021; Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso & Hietajärvi 2021; ks. myös Kupers, Mouw & Fokkens-Bruinsma 2022; Pressley & Ha 2021). Toimiessaan tiiviinä yhteisönä opettajat pystyvät uudistamaan koulun käytänteitä sekä ylläpitämään toiminnan laatua, tukemaan koulu yhteisön jäseniä ja ennen kaikkea turvaamaan oppilaiden oppimisen sekä koulunkäynnin sujuvuuden myös haasteellisissa ympäristöissä ja haasteellisina aikoina (Bandura 1997; Huilla 2022). Koronapandemian aikana opettajien keskinäisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen on todettu tukeneen uusien työtapojen oppimista ja käytänteiden jakamista, opetusjärjestelyihin liittyvää ongelmanratkaisua sekä opetuksen toteutusta (Carretero Gomez ym. 2021). Yhteistyö on myös mahdollistanut työtaakan jakamista koulun aikuisten kesken (Pressley & Ha

2021). Koulu yhteisöissä, joissa yhteistyö toimi jo ennen pandemiaa, on ollut luontevampaa mukauttaa työtapoja poikkeusolojen edellyttämien uusien toimintatapojen (muun muassa opettajien keskinäiset etätapaamiset) mukaisiksi (Hargreaves & Fullan 2020).

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa kevään 2021 valtakunnallista yläkoululaisten ja heidän opettajiensa etäopetuskokemuksia kartoittavaa aineistoa. Selvitämme, onko koulujen yhteisöllisyydessä – opettajien yhteisöllisessä pystyvyydessä ja opettajien välisessä yhteistyössä tukevassa vuorovaikutuksessa (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 opettajilta saamastaan tuesta sekä niiden yhteyttä oppilaiden kokemuksiin etäoppimisvalmiudestaan, terveysoireistaan ja poissaoloistaan. Vaikka koronapandemian aikaista opettajien yhteisöllisyyttä ja oppilaiden oppimista ja hyvinvointia (Commodari & La Rosa 2021; Van de Velde ym. 2021) on jo tutkittu, tutkimustietoa opettajien yhteisöllisyyden ja oppilaiden kokemusten välisistä yhteyksistä on ollut toistaiseksi rajoitetusti tarjolla tai sen on osoitettu olevan osittain ristiriitaista (Lauerma & Hagen 2021).

## Koulu yhteisö oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin tukena

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys rakentuu koulun hyvinvointimallille (Konu & Rimpelä 2002), joka yhdistää sosiologista, kasvatustieteellistä ja terveystieteellistä tutkimusta. Sen pohjalla on Allardtin (1989) hyvinvoinnin kolme ulottuvuutta: 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 kattaa psykosomaattiset oireet ja koetun terveyden.

Koulun hyvinvointimalli (Konu & Rimpelä 2002) kehitettiin oppilaiden hyvinvoinnin kouluyhteisölliseen tarkasteluun, ja perusajatuksena oli koko koulun toiminnan yhteisöllinen kehittäminen sekä oppilaiden että henkilöstön hyvinvoinnin edistämiseksi. Aikasarjoja vertailemalla voidaan havaita positiivisia muutoksia kouluhyvinvoinnin ulottuvuuksissa vuosien 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 yksilöllisiä kokemuksia hyvinvointiinsa, terveyteensä ja osallisuuteensa vaikuttavista tekijöistä, mutta sen ulkopuolelle jäävät kuitenkin opettajien yhteisöllisyyden ja oppilaiden opettajilta saaman tuen eri muotojen yhteyksien tarkastelu.

### ***Opettajien yhteisöllinen pystyvyys ja yhteistyötä tukeva vuorovaikutus***

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa kouluja sekä opettajien yhteisöllisen pystyvyyden että yhteistyöhön kannustavan vuorovaikutuksen näkökulmista. Yhteisöllinen pystyvyys viittaa opettajien jaettuihin käsityksiin ja uskoon ammatillisen yhteisönsä osaamisesta ja kyvykkyydestä koulun oppilaiden oppimisen edistämiseksi (Goddard ym. 2015). Sen on osoitettu olevan yhteydessä oppilaiden oppimistuloksiin, vaikka oppilaiden aikaisemman menestyksen ja koulun demografisten tekijöiden vaikutukset on huomioitu (Goddard ym. 2015; Goddard, Hoy & Hoy 2000; Mooleenaar, Slegers & Daly 2012). Donohoon (2018) mukaan opettajien yhteisöllinen pystyvyys on niin ikään positiivisesti yhteydessä opettajien

työtyytyväisyyteen, työhön sitoutumiseen ja myönteisiin asenteisiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamista sekä ammatillista kehittymistä kohtaan.

Yhteisöllinen pystyvyys koostuu yksilöllisen pystyvyyden tavoin kontekstisidonnaisista uskomuksista, jotka rakentuvat opettajien jaetuissa arkipäiväisissä, etenkin onnistumiseen liittyvissä 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 eli ammatillisen yhteisön jäsenten keskinäisessä yhteistyössä (Klassen, Tze, Betts, & Gordon 2011; Malinen & Savolainen 2016). Tässä tutkimuksessa yhteistyötä tukeva vuorovaikutus nähdään yhteistyön ja yhteisöllisten pystyvyysuskomusten rakennuspohjana.

Yhteistyön merkitys on korostunut niin yhteiskunnassa yleisemmin kuin kasvatus- ja opetuslalla, ja yhteisöllisestä työympäristöstä voidaan ajatella muodostuneen jokaista esimerkillisesti toimivaa organisaatiota kuvaava normi (Ahtiainen & Heikonen painossa; 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). Yhteistyön muodostumiseen myötävaikuttaa opettajien keskinäinen vuorovaikutusympäristö, joka tukee ja hyödyttää muiden koulu-yhteisön jäsenten toimintaa ja samalla koulun toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteuttamista (Jäppinen, Leclerc & Tubin 2016; Yada ym. 2019).

Yhteistyötä tukeva vuorovaikutus on yhteistyön, yhteisten onnistumiskokemusten ja 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. Yhteistyötä tukeva vuorovaikutus ja opet-

tajien yhteisöllinen pystyvyys kuvaavat yhdes- sä opettajien yhteisöllisyyttä, joka on keskeinen ammatillisen yhteisön sinnikkyuden ja sitoutumisen tekijä opetussuunnitelman tavoitteisiin tähdättäessä ja erilaisia haasteita tulevaisuudessa kohdattaessa (esimerkiksi etäopetukseen siirtyminen, Klassen ym. 2011). Oletuksemme on, että koulujen välillä on eroja opettajien myös pandemia-ajan yhteisöllisyyskokemuksissa (Hargreaves & Fullan 2020).

### ***Opettajilta saadun tuen yhteys oppimiseen, hyvinvointiin sekä poissaoloihin***

Koululla ja sen opettajilla on tärkeä rooli ei ainoastaan oppimisen vaan myös oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa (Sammons & Bakum 2011). Tardyn (1985; ks. myös Malecki & Demaray 2002) kehittämän sosiaalisen tuen mallissa opettajan oppilaalle tarjoama tuki voi olla tiedollista, emotionaalista tai välineellistä (Malecki & Demaray 2002; Tennant ym. 2015). Lisäksi kannustava palaute ajatellaan osaksi opettajan tarjoamaa tukea (Malecki & Demaray 2002). Esimerkiksi enimmäkseen myönteistä palautetta saavat yläkoululaiset arvioivat motivaationsa ja opettaja-oppilassuhteensa paremmaksi kuin oppilaat, jotka jäävät ilman kannustusta (Ahtiainen ym. 2020).

Oppilaan kokemus opettajalta ja muilta tärkeiltä aikuisilta saadusta tuesta on yhteydessä sekä akateemiseen että sosioemotionaaliseen hyvinvointiin siten, että se ennustaa korkeampia arvosanoja sekä vähäisempiä haasteita koulussa etenkin yläkouluvuosina (Harter 2012; Tennant ym. 2015). Suomalais tutkimuksen (Rautanen, Soini, Pietarinen & Pyhäntö 2021) mukaan opettajalta saatu tuki heijastuu myös alakoululaisten koulutyöhön sitoutumiseen ja oppilaiden keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Rueger, Malecki, Pyun, Aycock ja Coylen (2016) meta-analyysin mukaan opettajan tarjoama tuki voi lisäksi ehkäistä oppilaiden kokemaa stressiä ja masennusta. Oppilaiden kokemaa etäopetuksen aikainen tuki on näin ollen merkityksellinen hyvinvoinnin osatekijä, jota on tärkeää tutkia. Kokemuksen voidaan olevan yhteydessä oppilaiden kokemaan etäoppimisvalmiuteen, joka tarkoittaa tarkoittaa oppilaan

arvioita oppimisestaan tulevien etäopetusjaksojen aikana. Koronapandemian aikana sosiaalisen tuen on todettu toimivan esimerkiksi korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia lisäävänä tekijänä (Van de Velde ym. 2021). Commodari ja La Rosan (2021) mukaan opiskelijat eivät saaneet riittävästi tukea opettajiltaan pandemian aikana.

Poissaoloilla on monenlaisia negatiivisia vaikutuksia oppilaan oppimiselle ja hyvinvoinnille sekä myöhemmälle koulu- ja opiskelupolulle. Lyhytaikaisia seurauksia voivat olla muun muassa kiinnittymättömyys kouluyhteisöön, heikot oppimistulokset, mielenterveysongelmat ja koulukiusaaminen (Määttä, Pelkonen, Lehtisare & Määttä 2020; Virtanen, Räikkönen, Lerkkanen, Määttä & Vasalampi 2021). Koulupoissaoloihin liittyvät interventiot lähestyvät usein ongelmaa yksilön näkökulmasta (ks. esim. Määttä ym. 2020, 14), mutta myös yhteisön muodostama toimintaympäristö on tärkeä huomioida tarkasteltaessa koulupoissaoloja (Pelkonen, Kiuru & Virtanen 2022).

Vaikka koulupoissaolojen ja koulua käymättömyyden aihepiirien tutkimuksella on kansainvälisesti pitkät perinteet (Maggin, Wehby, Farmer & Brooks 2016), Suomessa aiheeseen liittyvä tutkimus on vielä melko vähäistä viime aikaisesta kiinnostuksen heräämisestä huolimatta. Vuoden 2017 kouluterveyskyselyssä 8. ja 9. luokan oppilaista 3,7 prosenttia raportoi olleensa pois sairauden vuoksi viikoittain ja 3,9 prosenttia luvattomasti (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018). Tuoreitten selvityksien mukaan keskeisimpiä poissaolojen syitä ovat oppilaan psyykkiset syyt, kuten masennus ja ahdistuneisuus, kiinnostuksen suuntautuminen koulumaailman ulkopuolelle sekä epämääräiset fyysiset oireet (Määttä ym. 2020; Pelkonen ym. 2022). Koronapandemia-aika on lisännyt oppilaiden poissaoloja huomattavassa määrin, ja esimerkiksi keväällä 2021 peruskoulun oppilaista neljännes arvioi olleensa poissa kyseisenä ajankohtana enemmän kuin vastaavana aikana ennen koronapandemiaa. Pandemian alkaessa tytöistä 6 prosenttia ja pojista peräti 22 prosenttia kertoi opiskelleensa koulupäivinä korkeintaan tunnin tai ei ollen-

kaan kahden kuukauden mittaisen etäopetusjakson aikana (Oinas ym. 2022).

### Tutkimushypoteesit ja -kysymykset

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, mikä puolestaan on yhteydessä oppilaan kokemuksiin oppimisestaan, hyvinvoinnistaan ja poissaoloistaan (Riley 2013; Sammons & Bakkmum 2011; Simola ym. 2021; Yonezawa, Jones & Singer 2011).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia kouluryhmittymiä on löydettävissä opettajien yhteisöllisyyden (mukaan lukien 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 etäoppimisvalmiudesta, terveysoireista ja poissaoloista?

### Tutkimusmenetelmät ja aineiston analyysi

Tutkimuksessamme käytetyt oppilas- ja opettaja-aineistot ovat osa useampivuotista valtakunnallista Helsingin ja Tampereen yliopistojen toteuttamaa Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koronaepidemian aikana kouluyhteisössä -tutkimusta. Käyttämämme aineisto kerättiin huhtitoukokuussa 2021 sähköisillä kyselylomakkeilla, jotka lähetettiin kaikille suomen- ja ruotsinkielisten perusopetuksen yläkoulujen rehtoreille (Ahtiainen ym. 2021). Rehtorit puolestaan jakoivat kouluissa kyselylomakelinkit tutkimuksen

eri vastaajaryhmille: 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 kyselymme oli vastannut 480 opettajaa. Yhdistäessämme opettaja-aineiston tiedot oppilasaineistoon havaitsimme, että yhdestä koulusta ei ollut oppilasvastauksia. Näin oppilasaineiston analyysiin 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-asteikkolisista (1=Ei pidä lainkaan paikkaansa, 7=Pitää täysin paikkaansa) väittämistä, jotka mittaavat opettajien ajatuksia opettajayhteisön osaamisesta (*group competence*, esimerkiksi "Koulussamme opettajat saavat haastavimmatkin oppilaat oppimaan") sekä heidän näkemyksiään opetustehtävästä omassa koulussa (*task analysis*, esimerkiksi "Koulumme oppilaat suhtautuvat myönteisesti oppimiseen"). Mittarin rakenne vastaa myös Tschannen-Moran, Hoy ja Hoy'n (1998) teoreettista asetelmaa, jossa yhteisöllinen pystyvyys rakentuu opettajien arvioihin sekä opetustehtävään tarvittavasta osaamisesta että tehtävän vaikeudesta (Goddard ym. 2015).

Mittari muokattiin suomen kielelle kahden tutkijan (Heikonen ja Ahtiainen) vasta-uuorisessa käänösprosessissa, jolloin kielteisesti muotoillut väittämät koodattiin käänteisesti. Mittarin suomenkielinen versio on validoitu konfirmatorisen faktorianalyysin keinoin, ja rakenteellisesti se on toisen asteen faktorirakenne, joka muodostuu kolmesta ensimmäisen asteen faktorista (Goddard ym. 2015; Goddard, Skrla & Salloum 2017). Opettajayhteisön osaamista koskevan faktorin lisäksi opetustehtävän arviota koskevat väit-

tämät jakautuivat kahteen faktoriin muotoilunsa mukaisesti: myönteisesti (*task analysis, positive*) ja kielteisesti (*task analysis, negative*) muotoillut. Aikaisemman tutkimuksen mukaisesti (ks. esim. Goddard ym. 2017), mittarin 12 väittämästä muodostettiin summamuuttuja ja edelleen koulukohtaiset aggregoidut keskiarvomuuuttajat (Goddard 2002). Mittarin kolmen faktorin reliabiliteetit McDonaldin omegan avulla tarkasteltuina vaihtelivat ( $\omega$ ), 76 ja ,66 välillä sijoittuen hyväksytyyn arvon alarajan tuntumaan ( $\omega$ ,60–,70, Peters 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 pohjustavaa keskustelukulttuuria ja vuorovaikutusta pois lukien varsinaiset yhteistoinnin muodot, esimerkiksi yhteisopettajuudet. Mittari koostui viidestä väittämästä (esimerkiksi ”Kouluni opettajille on tyypillistä jakaa toimiviksi kokemiaan opetusmenetelmiä”), joihin vastattiin seitsenportaisella Likert-asteikolla (1=En pidä lainkaan paikkaansa, 7=Pitää täysin paikkaansa). Kielteisesti muotoiltu väittämä koodattiin käänteiseksi. Väittämistä muodostettiin summamuuttuja, jonka reliabiliteetti oli erittäin hyvä (McDonaldin omega  $\omega$ ,91).

Oppilaan kokemaa opettajalta saatua tukea mitattiin Maleck ja Demarayn (2002) validoimalla CASSS-mittarilla, joka muodostuu neljästä kolme väittämää sisältävästä osa-alueesta: 1) emotionaalinen tuki ( $\omega$ ),89, esimerkiksi ”Kouluni opettajat välittävät minusta”), 2) välineellinen tuki ( $\omega$ ),90, esimerkiksi ”Kouluni opettajat näyttävät mallia, kuinka toimia ja ratkaista tehtäviä”), 3) kognitiivinen tuki ( $\omega$ ),93, esimerkiksi ”Kouluni opettajat käyttävät aikaansa auttaakseen minua oppimaan hyvin”) ja 4) myönteinen palaute ( $\omega$ ),88, esimerkiksi ”Kouluni opettajat kertovat kuinka hyvin edistyn tehtävissäni”). 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, Rojas, Alegre & Faherty 2020) koronapandemian tutkimuskäyttöön suunnitelluilla, kolmella seitsenportaisella (1=Täysin eri mieltä, 7=Täysin samaan mieltä) väittämällä (esimerkiksi ”Jos koulu siirtyy uudelleen etäopetukseen, uskon että osaan käyttää erilaisia oppimislustoja (classroom, zoom, teams, jne.)”), joiden reliabiliteetti oli hyvä ( $\omega$ ),84). Oppilaan hyvinvointia eli terveysoireita kartoitettiin puolestaan 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 hartia kivut ja 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 kuvaavilla analyyseilla (keski- ja hajontaluvut ja korrelaatiot) sekä koulukohtaisen vaihtelun tarkastelulla (sisäkorrelaatiot). Tämän jälkeen kyseisille opettajan vastauksista muodostetuille koulukohtaisille keskiarvosummamuuttujille suoritettiin kaksivaiheinen klusterianalyysi (*two-step cluster analysis*) mahdollisten kouluryhmittymien selvittämiseksi. Se koostui kahdesta vaiheesta, joista ensimmäisessä määritetään hierarkkisen menetelmän avulla ryhmien määrä ja alustavat ryhmien keskipisteet, jotka toimivat toisessa vaiheessa sovellettavan ei-hierarkkisen menetelmän lähtökohtana tarkentaen ryhmien jäsenyyksiä (Peters 2014).

Kouluryhmittymien sopivimman lukumäärän määrittämisessä (mallin sopivuus) käytettiin Schwarzin bayesiläistä kriteeristöä (BIC). Ryhmien sisäisten etäisyyksien optimoinnissa käy-

tettiin log likelihood -toimintoa, joka maksimoi koko aineistosta mitatut ryhmään kuuluminen todennäköisyydet. Kaksivaiheinen klusterianalyysi tuottaa automaattisen ehdotuksen sopivimmasta kouluryhmittymien määrästä pohjaten sekä BIC-indeksiin (mitä pienempi arvo, sen parempi) että vertaamalla mallien etäisyysmittoja (*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.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi suoritimme hierarkkisen kaksitasoisen (koulu- ja oppilastaso) regressioanalyysin tutkimuksemme selitettäville muuttujille. Käytimme tällöin 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). Vastaajat arvioivat myös koulun keskustelukulttuurin opettajien väliseen yhteistyöhön kannustavaksi, mutta tämän osa-alueen vastauksissa oli nähtävissä hieman enemmän vaihtelua. Yhteistyötä tuke-

van 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. Ilmiöt vaikuttivat olevan opettajien – ei koulujen – välisiä.

Kaksivaiheisen klusterianalyysin 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 siluettimita (0,6) indikoi hyvää ryhmittelyn laatua. Syntyneet kaksi kouluryhmää sekä niiden keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 1.

Ryhmään 1 kuuluneet koulut osoittivat vahvaa opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä sekä yhteistyöhön kannustavaa vuorovaikutusta molempien keskiarvojen asettuessa arvon viisi yläpuolelle. Kyseinen kouluryhmä nimettiin Hyvin yhteisöllisiksi kouluiksi (ks. Taulukko 1). 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 Yhteisöllisiksi kouluiksi (ks. Taulukko 1); kyseiseen kouluryhmään kuului 13 koulua.

TAULUKKO 1. Kahden kouluryhmittymän keskiarvot ja keskihajonnat opettajien yhteisöllisen pystyvyydessä ja yhteistyöhön kannustavassa vuorovaikutuksessa

	Opettajien yhteisöllinen pystyvyys		Yhteistyöhön kannustava vuorovaikutus	
	ka.	kh	ka.	kh
Ryhmä 1: Hyvin yhteisölliset (n=17)	5,19	0,25	5,66	0,31
Ryhmä 2: Yhteisölliset (n=13)	4,84	0,33	4,80	0,31

Riippumattomien otosten T-testi osoitti, että ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi niin opettajien yhteisöllisen pystyvyyden ( $t(28)=3,41, p=,002$ ) kuin yhteistyöhön kannustavan vuorovaikutuksenkin ( $t(28)=7,61, p<,001$ ) osalta. Ryhmän nimeämisestä huolimatta on hyvä huomata, että myös Yhteisöllisten koulujen keskiarvot olivat yhteisöllisyyttä kuvaavien muuttujien skaaloissa keskipohdan yläpuolella (ks. Taulukko 1). Yhteistyötä rakentava keskustelukulttuuri näyttäytyi kouluryhmittymiä voimakkaammin määrittävänä tekijänä, mihin antoi viitteitä myös hieman suurempi efektikoko ryhmiä vertailtaessa (opettajien yhteisöllinen pystyvyys: Cohenin  $d=,28$ ; yhteistyötä tukeva vuorovaikutus: Cohenin  $d=,31$ ).

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli tarkastella opettajien yhteisöllisen pystyvyyden ja yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen mukaisen kouluryhmittelyn yhteyttä oppilaiden kokemukseen opettajalta saadusta tuesta sekä oppilaiden etäoppimisvalmiuteen, terveysoireisiin ja poissaoloihin. Oppilastason selitettävien muuttujien tilastolliset tunnusluvut ja kyseisten muuttujien väliset yhteydet esitetään taulukossa 2.

Kyseisten muuttujien koulutason sisäkorrelaatiot kertovat kunkin muuttujan koulutason selitettävissä olevasta vaihtelusta. Taulukossa 2 on mukana oppilaiden opettajiltaan kokemaa tukea kartoittavat neljä osa-aluetta sekä etäoppimisvalmiutta, terveysoireita ja poissaolojen määrää kuvaavat muuttujat.

Kuten taulukosta 2 voidaan havaita, oppilaiden kokemukset opettajilta saamasta tuesta ovat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Lisäksi oppilaiden kokemukset opettajalta saamasta tuesta ovat positiivisesti vahvimmin yhteydessä oppilaiden arvioon etäoppimisvalmiudestaan. Oppilaiden kokemukset opettajilta saadusta tuen eri muodoista ovat negatiivisesti yhteydessä terveysoiremuuttujaan. Etäoppimisvalmius 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 olivat alhaiset (0-3 %), eli koulujen välillä ei ollut juurikaan hajontaa selitettävien muuttujien suhteen.

Vastataksemme toiseen tutkimuskysymykseen suoritimme hierarkkisen (kaksitasoisen) 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 etäoppimisvalmiudesta, terveysoireista eikä poissaoloista.

TAULUKKO 2. Oppilastason muuttujat ja niiden väliset yhteydet (N=6990) sekä koulutason selitysosuus

		ka. (kh)	1	2	3	4	5	6	Koulutason selitysosuus
Koettu tuki	1. Emotionaalinen	4,56(1,50)							3 %
	2. Kognitiivinen	4,54(1,54)	,81**						2 %
	3. Välineellinen	4,88(1,49)	,79**	,81**					2 %
	4. Palaute	4,32(1,57)	,74**	,73**	,82**				1 %
Opinnot	5. Etäoppimisvalmius	5,59(1,29)	,39**	,42**	,40**	,35**			1 %
Terveys	6. Terveysoireet	2,13(0,84)	-,28**	-,23**	-,25**	-,27**	-,24**		0 %
Poissaolot	7. Poissaolojen määrä	2,35(1,09)	-,15**	-,13**	-,13**	-,10*	-,09*	,17**	2 %

Huom. \*  $p<,05$ , \*\*  $p<,001$



Ymmärtääksemme, miten oppilaan kokemus opettajalta saadusta tuesta ennustaa oppilaan koronapandemian aikaista oppimista, hyvinvointia ja poissaoloja raportoimme kolme erillistä lineaarista regressioanalyysiä muuttujille etäoppimisvalmius, terveysoireet ja arvio poissaolojen määrästä. Aluksi malliin asetettiin taustamuuttujat – luokka-aste, sukupuoli ja äidin koulutustausta – kontrolloidaksemme näiden muuttujien mahdollista vaikutusta tuloksiimme ja tämän jälkeen toisessa mallissa opilaiden opettajalta saaman tuen kokemusmuuttujat –emotionaalinen, välineellinen, kognitiivinen ja myönteinen palaute – ks. Taulukko 3.

Kuten etäoppimisvalmius- ja poissaolojen määrä -muuttujien ensimmäisistä malleista (ks. Taulukko 3) voidaan havaita, taustamuuttujilla ei ollut kyseisten selitettävien muuttujien osalta juurikaan selitysvoimaa, sillä molempien muuttujien ensimmäisten mallien selitysosuus on vain 1 prosenttia. 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 prosenttia.

TAULUKKO 3. Regressioanalyysi pandemia-ajan etäoppimisvalmius-, terveysoireet- ja poissaolomuuttujalle

Etäoppimisvalmius						
	Malli 1			Malli 2		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Sukupuoli	,06	4,72	<,001***	,02	1,99	,05*
Luokka-aste	-,01	-,79	,43	,03	2,18	,03*
Äidin koulutus	-,02	-1,87	,06	-,02	-1,76	,09
	Adjusted R <sup>2</sup> =,01, F=8,39***					
Emotionaalinen				,09	2,18	<,001***
Kognitiivinen				,16	4,26	<,001***
Välineellinen				,21	9,41	<,001***
Palaute				,00	,20	,10
	F muutos=343,99 ***			Adjusted R <sup>2</sup> =,19, F=200,97***		
Terveysoireet						
	Malli 1			Malli 2		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Sukupuoli	-,30	-24,75	<,001***	-,27	-23,03	<,001***
Luokka-aste	,05	3,99	<,001**	,01	2,05	,04*
Äidin koulutus	-,02	1,24	,21	,02	,96	,33
	Adjusted R <sup>2</sup> =,09, F=210,96***					
Emotionaalinen				-,22	-10,16	<,001***
Kognitiivinen				-,01	-,36	,71
Välineellinen				,02	,82	,41
Palaute				-,12	-5,58	,04*
	F-muutos=179,05***			Adjusted R <sup>2</sup> =,19, F=203,22***		
Poissaolojen määrä						
	Malli 1			Malli 2		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Sukupuoli	-,04	-3,15	-,002**	-,03	-2,63	,009**
Luokka-aste	,03	2,33	,02*	,02	1,31	,18
Äidin koulutus	-,04	-3,14	-,002**	-,04	-3,14	,002**
	Adjusted R <sup>2</sup> = ,01, F = 9.57***					
Emotionaalinen				-,12	-4,94	<,001***
Kognitiivinen				-,08	-3,08	,002**
Välineellinen				-,03	-1,15	,25
Palaute				,08	3,34	,002**
	F-muutos=39,27***			Adjusted R <sup>2</sup> =,04, F=26,64***		

Huom. \* p<,05, \*\* p<,01, \*\*\* p<,001

Tarkasteltaessa etäoppimisvalmiusmuuttujan mallia 2 (ks. Taulukko 3) havaitaan, että mallin selitysaste oli 19 prosenttia ja taustamuuttujista sekä sukupuolella ( $\beta=,02$ ) (pojat arvioivat itsensä hieman valmiimmiksi kuin tytöt) että luokka-asteella ( $\beta=,03$ ) (etäoppimisvalmius kasvaa hieman luokka-asteiden mukaan) oli hieman selitysvoimaa. Kokemus opettajalta saadusta tuesta kolmella eri osa-alueella (emotionaalinen  $\beta=,09$ , kognitiivinen  $\beta=,16$  ja välineellinen  $\beta=,21$ ) selitti oppilaiden arvioimaa etäoppimisvalmiutta.

Terveysoireet-muuttujan osalta toisessa, selitysosuudeltaan 19 prosenttisessa mallissa sukupuoli ennusti ( $\beta=-,27$ ) tytöillä voimakkaampaa oireiden kokemista, kuten ensimmäisessäkin mallissa. Myös luokka-asteella on pieni selitysoisuus ( $\beta=,01$ ). Kokemus opettajalta saadusta emotionaalisesta tuesta ( $\beta=-,22$ ) ja opettajalta saadusta palautteesta ( $\beta=-,12$ ) ennustivat puolestaan vähemmän koettuja terveysoireita. Myös poissaolomuuttujan toisen mallin selitysaste muuttui tilastollisesti merkitsevästi korkeammaksi suhteessa ensimmäiseen taustamuuttujamalliin, mutta mallin selitysoisuus oli vaatimaton, vain 4 prosenttia. (Ks. Taulukko 3.)

Toisessa mallissa (ks. Taulukko 3) tilastollisesti merkitsevinä taustamuuttujaennustajina toimivat sukupuoli ( $\beta=-,03$ ) ja äidin koulustausta ( $\beta=-,04$ ) osoittaen, että tytöt ja alhaisemman vanhempien koulustaustan oppilaat ilmoittivat olevansa poissa enemmän kuin pojat ja korkeamman vanhempien koulustaustan oppilaat. Kokemus opettajalta saadusta emotionaalisesta ( $\beta=-,12$ ) ja kognitiivisesta ( $\beta=-,08$ ) tuesta ennustivat puolestaan negatiivisesti ilmoitettua poissaolojen määrää. Myönteinen palaute ( $\beta=,08$ ) ennusti sen sijaan ilmoitettujen poissaolojen korkeampaa määrää. Yhteenvetona voidaan todeta, että oppilaan kokemukset opettajalta saadusta tuesta vahvistivat jokaisen mallin selitysoisuutta.

## Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella, millaisia kouluryhmiä voidaan tun-

nistaa opettajien yhteisöllisyyden (mukaan lukien yhteisöllisen pystyvyyden ja yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen) perusteella sekä miten kyseiset ryhmät ovat yhteydessä oppilaiden etäoppimisvalmiuteen, terveysoireisiin ja poissaoloihin sekä oppilaiden kokemukseen opettajilta saadusta tuesta. Tulokset osoittavat, että ensimmäisessä kouluryhmässä (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. Myös toisessa kouluryhmässä (13 koulua) yhteistyötä tukevan vuorovaikutuksen ja opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä koskevien muuttujien keskiarvot sijoittuivat asteikon keskikohdan positiiviselle puolelle eroten kuitenkin selvästi ensimmäisestä ryhmästä. Vaihtelua oli näin ollen havaittavissa.

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; Thuneberg, Hautamäki & Hotulainen 2015). Koulukohtaista vaihtelua on kansainvälisissä tutkimuksissa selitetty muun muassa koulun johtajuuteen liittyvillä tekijöillä (ks. esim. Goddard, Bailes & Kim 2021; Goddard ym. 2015). Suomalaisen opettajien ammatillisuuden kehittyessä yhteisölliseen suuntaan ja luokkahuoneiden ovien avautuessa ammatilliselle yhteistyölle (ks. esim. Simola 2020) tulisi yhteistyölle otollisen ympäristön rakentumista (vrt. Hargreaves & O'Connor 2018) tutkia myös Suomessa. 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 opet-

tajien kuin oppilaiden hyvinvoinnille. Koulun opettajien yhteisöllisyydessä havaitsemillamme eroilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä oppilaiden kokemuksiin opettajalta saadusta tuesta eikä oppilaan arvioimaan etäoppimisvalmiuteen, terveysoireisiin ja poissaoloihin. Voidaan näin ollen todeta, että oppilaiden kokemukset ovat kouluissa pandemian aikana olleet hyvin samanlaisia riippumatta siitä, miten yhteisöllisesti opettajat ovat kokeneet kouluissaan toimivan. Tuloksemme vahvistavat aikaisempia määrällisiä tutkimustuloksia oppilaiden koulukokemusten samankaltaisuudesta (Thuneberg, Hautamäki & Hotulainen 2015).

Toisaalta tuloksen voi tulkita myönteiseksi seikaksi, sillä se tuo esiin koulujemme tasalaatuisuutta, etenkin oppilailta kerättyjen kokemusten näkökulmasta. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että ammatillista yhteistyötä rakentava vuorovaikutus muodostaa yhdessä yhteisöllisen pystyvyyden kanssa erilliset mutta toisiinsa keskeisesti yhteydessä olevat opettajien yhteisöllisyyden tekijät. Niiden voidaan tulkita rakentavan ammatillisen yhteisön sinnikkyyttä ja sitoutumista kouluun myös poikkeuksellisissa olosuhteissa (ks. esim. Klassen ym. 2011). Sekä koulujen välisen vaihtelun puuttuminen oppilasmuuttujista että opettajien korkeaksi arvioima yhteisöllisyys voi näin ollen kertoa suomalaisen koulujärjestelmän kyvystä kohdata pandemian aiheuttamia haasteita, toipua niistä sekä toimia vastaavissa muutostilanteissa tulevaisuudessakin.

Oppilastasolla kokemus opettajalta saadusta tuesta näyttäytyy kuitenkin merkittävänä, sillä esimerkiksi oppilaan kokemus emotionaalisesta tuesta on positiivisesti yhteydessä niin etäoppimisvalmiuteen ja terveysoireisiin kuin poissaolojen määrään. 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 käytänteistä ja oppilaiden kokemuksista, 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.

Rautanen ym. (2021) ovat lisäksi havainneet, että opettajalta saatu tuki heijastuu myönteisesti oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin luokkahuoneessa. Huilla (2022) on puolestaan osoittanut, että koulun opettajien kollektiivinen ja johdonmukainen oppilaita arvostava asenne heijastuu oppilaiden parempiin oppimistuloksiin (ks. myös Niemi & Hotulainen 2016). Tulevissa koulu yhteisön tutkimuksissamme, jotka kohdistuvat myös koulun johtamiseen ja koulun henkilöstön väliseen verkostoitumiseen (ks. Garmston & Wellman 2016), keskitymme tarkemmin ottamaan huomioon koulun oppilaspohjaan 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 (toisin sanoen luokkien) välillä, joten jatkotutkimuksissa tulisi huomioida luokkatason koodia ja opettajien yksilöllistä (esimerkiksi etäopetukseen kohdistuva) pystyvyyttä mittaavat tekijät. Tutkimuksemme opettaja- ja oppilasaineistot sisälsivät koulukohtaisen koodin, joka mahdollisti aineistojen yhdistämisen koulutasolla. Vaikka koulujen välistä vaihtelua ei oppilasaineistosta muodostetusta muuttujista juurikaan havaittu, opettajien työympäristöissä ja yhteisöllisissä työtaivoissa oli eroja. Tuloksemme ovat näin linjassa aikaisemman koulujen välisiä eroja kuvaavien tutkimusten kanssa (Kosunen ym. 2020; ks. myös Vainikainen ym. 2016). Toisaalta tut-

kimuksemme osoittaa opettajien yhteisöllistä pystyvyyttä sekä yhteistyötä kuvaavien tekijöiden tarkastelulla olevan merkitystä, sillä niiden avulla voidaan arvioida koulujen opettajien kykyä toimia yhteisöllisesti poikkeuksellisten tilanteiden aikana ja arvioida opettajien valmiuksia kohdata ennakoituja sekä ennakoimattomia muutoksia tulevaisuudessa.

Tutkimuksen viitekehiksenä käyttämämme koulun hyvinvointimalli sisältää joitakin rajoitteita, joista selkein on sen soveltuminen pääosin oppilastasoiseen selittämiseen koulun yhteisöllisyyden rakentumisen jäädessä mallissa vähemmälle huomiolle. Lisäksi käyttämme koulun hyvinvointimallia vain soveltuvien osien, jolloin tutkimuksemme ulkopuolelle jäi esimerkiksi oppilaiden itsensä toteuttamisen tarkastelu. Sitä voitaisiin jatkossa tutkia esimerkiksi oppilaiden kokeman autonomian tunteen avulla. Lisäksi sosiaalisia suhteita tarkasteltiin vain opettajan ja oppilaan välisenä koettuna tukena, vaikka tiedetään, että erityisesti yläkouluun siirryttäessä vertaisuus suhteet luokkatovereiden kanssa tulevat tärkeämmiksi opettaja-oppilassuhteen tärkeyden heikettesä (Bokhorst, Sumter & Westenberg 2010; Harter 2012).

Kolmas tutkimuksemme tulkintaan vaikuttava rajoite koskee kerättyä aineistoa, joka nojaa vahvasti sekä opettajien että oppilaiden itsearviointeihin. Asioiden kokemisen tavat eivät aina parhaalla mahdollisella tavalla vastaa todellisuutta, vaan kokemukset ovat aina alttiita ympäristön ja suhteellisuuden vaikutuksille. Esimerkiksi tutkimiemme oppimis- ja poissaolomuuttujien osalta olisi ollut suotavampaa käyttää kouluissa kirjattua tietoa (esimerkiksi tieto tukiopetukseen osallistumisesta ja poissaolot), mutta anonymisti suoritettussa tutkimuksessa se ei ollut mahdollista.

Vaikka käyttämämme aineisto on laaja, vapaaehtoisuuteen perustuva aineistokeruumenetelmä sisältää riskejä, jotka usein tutkimuksen edetessä suosivat vastaajaryhmiä, joilla koulu sujuu suhteellisesti paremmin kuin vastaajaryhmillä, jotka jättävät vastamatta tai jättävät vastaamisen kesken. Näin

ollen tässä tutkimuksessa syntynyt kuva koulujen välisistä ja oppilaiden välisistä eroista voi olla raportoituja eroja suurempi niin opettajien yhteisöllisyyden kuin oppilaiden opettajilta saaman tuen, etäoppimisvalmiuden, terveysoireiden ja poissaolojen suhteen. Kyseinen rajoite voidaan siis osittain kääntää tässä tutkimuksessa havaittujen ilmiöiden vaihtelun sekä 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. Tulosten perusteella suomalaiskoulut ovat varsin hyvin onnistuneet yhteisöllisyyden rakentamisessa, mikä on tärkeä ja mielekäs tulos jo sellaisenaan. Tutkimuksemme tukee aikaisempia havaintoja sosiaalisten suhteiden ja saadun tuen merkityksestä pandemian aikana. 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 (ks. esim. Commodari & La Rosa 2021). Havaitut yhteydet – yhtäältä opettajien yhteisöllisyyden ja toisaalta oppilaiden kokeman tuen osalta – ovat selkeitä, ja niiden ymmärtäminen oppilaiden koulunkäynnin tukemisen, oppimisen ja hyvinvoinnin osalta on ensiarvoisen tärkeää oppilaan koko kouluaikaisen koulunkäynnin järjestämisen näkökulmasta, ei ainoastaan pandemian aikana tai yleensä tavanomaisesta kouluarjesta poikkeavina ajanjaksoina. Yläkouluissa, ja varmasti myös muilla koulutusasteilla, on tärkeää käydä keskustelua yhteisistä oppimisen ja koulunkäynnin tavoitteista sekä oppilaiden systemaattisesta huomiomisesta ja tukemisesta näitä tavoitteita kohti työskennellessä.

## Lähteet

- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2020. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana: Ensitulokset. [https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti\\_ensituloksista\\_elokuu\\_2020.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/141903720/Raportti_ensituloksista_elokuu_2020.pdf). (Luettu 30.6.2022.)
- Ahtiainen, R., Asikainen, M., Heikonen, L., Hienonen, N., Hotulainen, R., Lindfors, P., Lindgren, E., Lintuvuori, M., Kinnunen, J., Koivuhovi, S., Oinas, S., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2021. Koulunkäynti, opetus ja hyvinvointi koulu yhteisössä koronaepidemian aikana: Tuloksia syksyn 2020 aineistonkeruusta. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/koulunk%C3%A4ynti-opetus-ja-hyvinvointi-koulu yhteis%C3%B6ss%C3%A4-koronaepidemia-2>. (Luettu 30.6.2022.)
- Ahtiainen, R., Eisenschmidt, E., Heikonen, L. & Meristo, M. 2022. Leading schools during the COVID-19 school closures in Estonia and Finland. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041221138989>
- Ahtiainen, R. & Heikonen, L. painossa. The leadership group as a means for teacher participation and distributing leadership. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.) *Leadership in educational contexts in Finland: Theoretical and empirical perspectives*. Cham: Springer.
- Aira, T., Hämylä, R., Kannas, L., Aula, M. K. & Harju-Kivinen, R. 2014. Lasten hyvinvoinnin tila kansallisten indikaattoreiden kuvaamana. *Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisu* 2014:4. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-3665-2>
- Allardt, E. 1989. An updated indicator system: Having, loving, being. Working papers 48. Helsinki: University of Helsinki.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.
- 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*. Hove: Psychology Press, 51–71.
- Branje, S. & Morris, A. S. 2021. 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., Rojas, N., Alegre, J. & Faherty, K. 2020. A tool to capture learning experiences during COVID-19: The PISA global crises questionnaire module. OECD Education Working Papers 232, Pariisi: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9988df4e-en>
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R. & Westenberg, P. M. 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. <http://dx.doi.org/10.2760/135208>
- 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>
- Commodari, 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 (3), 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. *PNAS* 118 (17). <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Garmston, R. J. & Wellman, B. M. 2016. *The adaptive school: A sourcebook for developing collaborative groups*. 3. painos. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- 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/10.1177/02F0013164402062001007>
- 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/10.3102/02F0028312037002479>
- 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 Stu-*

- dents Placed at Risk (JESPAR) 22 (4), 220–236. <https://doi.org/10.1080/10824669.2017.1348900>
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpäpaperi 15/2018. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-115-7>
- 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*. <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. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harter, S. 2012. *The construction of the self*. 2. painos. New York, NY: 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 135. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-8000-1>
- 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. M. C., 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. <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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103724>
- Lauerma, 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* 4 (6), 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), 1–18. <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., Sleegers, 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. Kouluakäymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymatomyys\\_suomessa\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kouluakaymatomyys_suomessa_0.pdf). (Luettu 29.11.2022.)
- Niemi, P.-M. & Hotulainen, R. 2016. Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish lower-secondary schools. *International Journal of Research Studies in Education* 5 (2), 43–58. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1197>
- Oinas, S., Hotulainen, R., Koivuhovi, S., Brunila, K. & Vainikainen, M.-P. 2022. Remote learning experiences of girls, boys and non-binary students. *Computers & Education* 183. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104499>
- Pelkonen, J., Kiuru, N. & Virtanen, T. 2022. Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integroiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolityyppeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristökijöistä. *Kasvatus* 53 (3), 287–303.
- Peters, G.-J. Y. 2014. The alpha and the omega of scale reliability and validity: Why and how to abandon Cronbach's alpha and the route towards more com-

- prehensive assessment of scale quality. *The European Health Psychologist* 16 (2), 56–69.
- Pressley, T. & Ha, C. 2021. Teaching during a pandemic: United States teachers' self-efficacy during COVID-19. *Teaching and Teacher Education* 106. <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 (2), 266–286. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.658021>
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C. & Coyle, S. 2016. A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin* 142 (10), 1017–1067. <https://doi.org/10.1037/bul0000058>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, 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* 31 (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. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART2en.pdf>. (Luettu 29.11.2022.)
- 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), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Simola, H. 2020. Koulun muuttamisen antinomiati – koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus* 51 (2), 113–128.
- Simola, H., Hansen, P., Lanas, M., Niemelä, M., Nikkola, T., Saari, A. & Sääntti, 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. Helsinki: Opetushallitus.
- Tardy, C. H. 1985. Social support measurement. *American Journal of Community Psychology* 13 (2), 187–202.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J. & Hotulainen, R. 2015. Scientific reasoning, school achievement and gender: A multilevel study of between and within school effects in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (3), 337–356. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904426>
- 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 Psychology Quarterly* 30 (4), 494–512. <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>
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Lindfors, P., Rimpelä, A., Asikainen, M., Hotulainen, R. & Hautamäki, J. 2016. Oppimistuloksia ennustavat tekijät Helsingin metroliialueen yläkouluissa. *Kasvatus* 47 (3), 214–229.
- 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* 49 (1), 114–122. <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>
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Lerkkanen, M.-K., Määttä, S. & Vasalampi, K. 2021. Development of participation in and identification with school: Associations with truancy. *The Journal of Early Adolescence* 41 (3), 394–423. <https://doi.org/10.1177/0272431620919155>
- 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, Society and Development* 9 (9). <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>

*Saapunut toimitukseen: 14.4.2022*  
*Hyväksytyt julkaistavaksi: 2.11.2022*