

53. vuosikerta
Kasvatusopillisen aikakauskirjan 159. vuosikerta
Kasvatus ja koulun 108. vuosikerta

5/2022

Kasvatus

Tämän teemanumeron toimittivat


Rauno Huttunen – Kirsi Pyhälto

PÄÄKIRJOITUS

Rauno Huttunen – Kirsi Pyhälto **449** Koronapandemia ja kasvatus

ARTIKKELEITA

- Mimmu Sulkanen – Eija Räikkönen **451** Kotiin jääneiden lasten huomiointi päiväkodeissa kevään 2020 covid-19-poikkeusolojen aikana 
- Maarit Alasuutari
- Serja Turunen – Anitta Melasalmi **467** Peruskouluikäisten lasten vanhempien koettu toimijuus covid-19-pandemian hätäetäopetuksen aikana 
- Kaisa Pihlainen – Teija Koskela
- Risto Hotulainen – Sanna Oinas **483** Yläkoulun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajilta saadusta tuesta koronapandemian aikana 
- Lauri Heikonen – Pirjo Lindfors
- Raisa Ahtiainen
- Katariina Salmela-Aro – Katja Upadyaya **498** Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana 
- Inka Ronkainen – Lauri Hietajärvi
- Päivi Merjonen – Miia Sainio **513** Millainen johtajuus tuki peruskoulujen henkilöstön työhyvinvointia covid-19-pandemiasta johtuneen etäkoulun aikana? 
- Minna Torppa – Pilvi Hämeenaho
- Anna-Maija Poikkeus – Tuija Aro

- Tiia Toivonen – Soile Juutinen 530 Korkeakouluysteisöön kuulumisen
– Kirsi Sjöblom – Atte Oksanen ajallinen kehitys, ennustajat ja
– Anne Mäkikangas hyvinvointiseuraukset koronapandemian
aiheuttaman etäopiskelun aikana 

LYHYMPIÄ KIRJOITUKSIA

- Heta Tuominen – Paavo Pikkarainen 547 Yliopisto-opiskelijoiden motivaatioprofiilit
– Riikka Hirvonen – Henriikka Juntunen koronapandemian aikana ja toiveet
– Jaana Viljaranta – Markku Niemivirta opetuksen toteuttamisesta jatkossa

KOLUMNI

- Hannu L. T. Heikkinen 553 Koronakriisi? Ei, tämä on
ihmissyyden kriisi

TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA

- Toimitus 555 Sami Paavola, professori Helsingin
yliopistosta

ENGLISH SUMMARIES

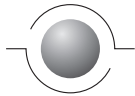
558

KIRJOITTAJAT

561

LUETTELOITA

- Toimitus 564 Aikakauskirja Kasvatuksen
53. vuosikerta 2022



Koronapandemia ja kasvatus

Koronaviruspandemia on koetellut suomalaista yhteiskuntaa monin eri tavoin. Kenties tulevaisuuden kannalta potentiaalisesti kauaskantoisimmat pandemian vaikutukset liittyvät kuitenkin lapsiin, nuoriin ja nuoriin aikuisiin sekä heidän kanssaan työskenteleviin kasvatuksen ja koulutuksen ammattilaisiin. Alustavien kansainvälisten ja kansallisten tutkimustuloksien valossa pandemia on vaikuttanut lapsiin ja nuoriin ensi sijassa negatiivisesti; sen on esitetty lisänneen oppimisvajetta, lasten ja nuorten pahoinvointia sekä rapauttaneen sosiaalisen tuen verkostoja.

Ei kuitenkaan niin pahaa, ettei jotain hyvääkin. Osalle oppilaista ja opiskelijoista etäkoulu ja -opiskelu puolestaan sopi, jopa siinä määrin, että monille korkeakouluopiskelijoille paluu kampuksille lähiopetukseen on osoittautunut joustavan etäopiskelun jälkeen haastavaksi. Lisäksi koulutuksen ammattilaiset ovat ottaneet digiosaamisessaan aimoharppauksia eteenpäin.

Koulutusjärjestelmä on avainasemassa pandemian jälkeisessä resurssien jälleenrakentamisessa ja pandemian aiheuttamien ongelmien ratkaisemisessa. Toisaalta oleellista on myös pandemian aikana kehitettyjen hyvien käytäntöjen tunnistaminen ja hyödyntäminen jatkossa. Osuvien, kestävien ja vaikuttavien ratkaisujen rakentaminen vaatii kuitenkin tutkittua tietoa muun muassa seuraavista kysymyksistä: Miten koronaviruspandemia on vaikuttanut eri toimijoihin koulutusjärjestelmässämme aina varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen saakka? Millaiset tekijät suojaavat pandemian negatiivisilta vaikutuksilta? Millaiset käytännöt ja toimintatavat ovat osoittautuneet toimiviksi pandemian aikana?

Tämä teemanumero tarkastelee kasvatustieteellisen tutkimuksen kautta koronaviruspandemian vaikutuksia koulutusjärjestelmämme eri tasoihin sekä toimijaryhmiin ja hakee keinoja negatiivisten vaikutusten puskuroimiseksi. Kasvatustieteellinen tutkimus onkin avain sekä koronavaurioiden tunnistamiseksi ja korjaamiseksi että pandemian tuottamien koulutuksellisten innovaatioiden hyödyntämiseksi ja skaalaamiseksi suomalaisen koulutuksen parhaaksi. Tutkijoiden keskeinen rooli näkyy myös uusimman Tiedebarometrin tuloksissa: suomalaisten luottamus tieteelliseen tutkimukseen ja tutkijoihin on lisääntynyt pandemian aikana.

Kasvatus-lehti pyysi loppuvuodesta 2021 artikkeliehdotuksia koronapandemian vaikutuksista lapsille, nuorille, perheille, koulutuksen ja kasvatuksen ammattilaisille tai koulutusinstituutioille. Toivoimme erityisesti artikkeleita koronapandemian seurauksista suomalaisen koulutusjärjestelmän eri tasoilla ja eri toimijaryhmille. Kutsuimme vastasi poikkeuksellisen suuri joukko suomalaisia kasvatustieteilijöitä, sillä määräpäivään mennessä saapui peräti 30 artikkeliehdotusta. Saimme korkealaatuisia käsikirjoituksia ilahduttavan runsaasti.

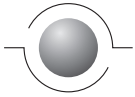
Tästä johtuen päätimme alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen julkaista kaksi koronapandemia-aiheista teemanumeroa. Ensimmäiseen teemanumeroon valitsimme laajan kattauksen

artikkeleita, jotka käsittelevät pandemian vaikutuksia eri toimijaryhmille ja eri näkökulmista aina varhaiskasvatuksesta yliopistokoulutukseen. Jälkimmäinen, Koronaviruspandemian vaikutukset kasvatukseen ja koulutukseen II, julkaistaan yksinomaan verkkolehdenä Journal.fi-alustalla. Muutamia artikkeleita olemme valinneet julkaistavaksi myös myöhemmin ensi vuonna muissa Kasvatuksen numeroissa.

Korona-aiheinen teemanumeromme oli menestys kaikkien niiden ansiosta, jotka vastasivat kirjoittajakutsuun. Päätoimittajat kiittävät kirjoittajia erinomaisesta yhteistyöstä ja toivottavat lehden lukijoille inspiroivia lukuhetkiä. Voimme taata, että loppukeväästä 2023 julkaistava toinenkin teemanumeromme on yhtä kiinnostava.

Kiitoksemme kuluneesta vuodesta ja rauhaisaa vuotta 2023!

Rauno Huttunen ja Kirsi Pyhältö



MIMMU SULKANEN – EIJA RÄIKKÖNEN – MAARIT ALASUUTARI

Kotiin jääneiden lasten huomiointi päiväkodeissa kevään 2020 covid-19-poikkeusolojen aikana

Sulkanen, Mimmu – Räikkönen, Eija – Alasuutari, Maarit. 2022. KOTIIN JÄÄNEIDEN LASTEN HUOMIOINTI PÄIVÄKODEISSA KEVÄÄN 2020 COVID-19-POIKKEUSOLOJEN AIKANA. Kasvatus 53 (5), 451–466.

Suomessa asetettiin keväällä 2020 covid-19-pandemiasta johtuen poikkeusolot, jolloin kunnat vapautettiin varhaiskasvatuksen järjestämisvastuusta ja suositeltiin lasten jäämistä kotiin varhaiskasvatuksesta, jos se perheille oli mahdollista. Enemmistö lapsista jäi kotiin, ja heille järjestettävästä varhaiskasvatustoiminnasta tehtiin ratkaisuja paikallisesti. Tämä on saattanut asettaa lapsia eriarvoiseen asemaan. Tutkimuksessamme tarkastelemme, kuinka päiväkodit huomioivat poikkeusolojen aikana päiväkodista kotiin jääneitä lapsia sekä mitkä lapsen tai perheeseen liittyvät tai kontekstuaaliset tekijät selittivät huomioinnin todennäköisyyttä. Analysoimme 5–6-vuotiaiden lasten vanhemmilta syksyllä 2020 kerättyä kyselyaineistoa (N=994) binäärisen logistisen regressioanalyysin ja keskimääräisten marginaaliefektien avulla. Noin puolta päiväkodeista kotiin jääneistä lapsista huomioitiin kotihoidon aikana; huomioinnin tavat ja määrä kuitenkin vaihtelivat. Useimmin huomioinnin tavat liittyivät varhaiskasvatuksen kasvatukselliseen vastuuseen. Lasten vertaissuhteita tukevaa toimintaa tarjottiin vähiten. Lapsi huomioitiin todennäköisemmin, jos hän oli yksityisessä päiväkodissa tai asui korkeamman covid-19-ilmaantuvuusluvun kunnassa. Mitkään tutkituista lapsen tai perheeseen liittyvistä tekijöistä (lapsen tuen tarve, terveydentila, asuinpaikka, vanhemman koulutustaso tai synnyinmaa) eivät ennustaneet huomiointia. Tuloksemme osoittavat tarpeen kehittää valtakunnalliset toimintakäytännöt varhaiskasvatukseen vastaavien kriisitilanteiden varalle lasten eriarvoisen kohdelun välttämiseksi.

Asiasanat: covid-19, etäopetus, poikkeusolot, päiväkoti, varhaiskasvatus

Johdanto

Varhaiskasvatuspalvelut ymmärretään nykyisin koulutuspalveluiksi, joiden tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja turvata lapsen kokonaisvaltainen hyvinvointi sekä tasapainoinen kehitys (Varhaiskasvatuslaki 2018). Samalla varhaiskasvatuspalveluilla on yhteiskunnallinen tehtävä mahdollistaa vanhempien työssäkäynti ja opiskelu tarjoamalla lastenhoidon palveluita (VASU 2022). Tämä palvelujen kahtalainen luonne näkyi myös keväällä 2020, kun covid-19-tauti eli niin sanottu korona levisi pandemiaksi vaatiin Suomessakin toimenpiteitä sen leviämisen ehkäisemiseksi. Maassamme julistettiin poikkeusolot 16.3.-16.6.2020 väliseksi ajaksi, jolloin muun muassa koulut siirtyivät etäopetukseen 14.5. saakka. Samalla kunnat vapautettiin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämisvastuusta tietyin reunaehdoin siinä tapauksessa, että huoltajien oli mahdollista järjestää lapsen hoito kotona (Valtioneuvoston asetus 2020). Hallitus suositteli lasten jäämistä kotiin varhaiskasvatuksesta, mikäli se vain perheille oli mahdollista (OKM, STM & Valtioneuvoston viestintäosasto 2020). Hallitus linjasi kuitenkin myös, että varhaiskasvatuksen toimintayksiköt ja niiden yhteydessä järjestettävä esiopetus tuli pitää toiminnassa, jotta yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisten alojen henkilöstön työssäkäynti oli mahdollista.

Enemmistö varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista siirtyi poikkeusolojen aikana kotihoitoon, joskin alueellinen vaihtelu oli suurta (Kyllönen, Liljeström, Sundell & Tahvanainen 2020a, 2020b; Saranko, Alasuutari & Sulkanen 2021; Sulkanen, Alasuutari & Saranko 2021). Varhaiskasvatuksen toimijoita ei kuitenkaan veloitettu eikä ohjeistettu järjestämään kotiin jääneille lapsille varhaiskasvatus-toimintaa, vaan tätä koskevat ratkaisut jäivät paikallisten toimijoiden tehtäväksi. Tästä johdettua kotihoitoon jääneiden lasten huomioimisen tavat ja yhteydenpito heidän vanhempiinsa vaihtelivat, eivätkä kaikki varhaiskasvatuksen toimijat huomioineet kotiin jääneitä lapsia

välttämättä mitenkään poikkeusolojen aikana (ks. esim. Gillberg & Ruokonen 2022; Nurhonen, Chydenius & Lipponen 2021; Saranko ym. 2021).

Tähänastinen koronapandemian poikkeusoloihin kohdentuva varhaiskasvatuksen tutkimus on tarkastellut etävarhaiskasvatusta haasteiden näkökulmasta, joita tuottivat esimerkiksi henkilöstön tietoteknisen osaamisen puuttuminen ja pienten lasten etäopetuksen erityiskysymykset (ks. esim. Abdul-Majied, Kinkead-Clark & Burns 2022; Alan 2021; Atilas, Almodóvar, Chavarría Vargas, Dias & Zúñiga León 2021). Keskusteluissa on myös esitetty huoli siitä, että etävarhaiskasvatus on asettanut osan lapsista eriarvoiseen asemaan, koska kaikilla perheillä ei ole ollut yhtäläisiä tietoteknisiä resursseja eikä vanhemmilla mahdollisuuksia tai osaamista tukea lapsen etävarhaiskasvatukseen osallistumisesta (ks. esim. Timmons, Cooper, Bozek & Braund 2021). Lisäksi on todettu, että erityisesti tukea tarvitsevat lapset ovat voineet jäädä muita heikompaan asemaan etävarhaiskasvatuksen ja koronapandemian aikaisten tukipalvelujen sulkeutumisen vuoksi (Lee, Ward, Chang & Downing 2021). Tähänastinen tutkimus on kuitenkin paljolti keskittynyt varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmiin, usein tapaustutkimusten avulla. Etävarhaiskasvatuksen tarkastelu huoltajien näkökulmasta on sen sijaan vielä vähäistä (poikkeuksena esim. Kim, Araya, Hailu, Rose & Woldehanna 2021).

Tämä tutkimus täydentää aiempaa keskustelua tarkastelemalla – viisivuotiaiden lasten huoltajien kyselytutkimukseen pohjaten – miten varhaiskasvatuspalvelut toimivat poikkeusolojen aikana suhteessa kotihoitoon siirtyneisiin lapsiin. Viittaamme varhaiskasvatuksen eri toimintatapoihin lasten huomioiminen -käsitteellä. Huomioimisella tarkoitamme mitä tahansa varhaiskasvatuksen tehtäviin kuuluvia tuen ja yhteydenpidon muotoja, kuten ulkoilumahdollisuuksien tarjoamista lapsille, puheluita, videotapaamisia ja ruoka-avustusta. Rajamme tarkastelumme koskemaan päiväkoteja, sillä niiden piirissä on valtaosa varhais-

kasvatuspalveluihin osallistuvista lapsista (Säkkinen & Kuoppala 2021). Lisäksi varhaiskasvatuspalveluille suunnatun, koronapandemian seurauksia tarkastelleen kyselyn mukaan suhteessa isompi osa päiväkotien lapsista siirtyi kotihoitoon verrattuna perhepäivähoidon lapsiin (Saranko ym. 2021).

Artikkelin tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten päiväkodit huomioivat kotiin jääneitä lapsia kevään 2020 covid-19-poikkeusolojen aikana?
2. Mitkä lapsen tai hänen perheeseensä liittyvät tai kontekstuaaliset tekijät olivat yhteydessä siihen, että päiväkoti todennäköisemmin huomioi häntä kevään 2020 covid-19-poikkeusolojen aikana?

Poikkeusolojen aikainen tilanne, jolloin varhaiskasvatuksen toimijoilta puuttuivat yhteiset ohjeet kotiin jääneiden lasten huomiomiseksi, saattoi haastaa varhaiskasvatuspalveluiden tehtävää: edistää lasten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumista, ehkäistä lasten syrjäytymistä sekä järjestää tukea lapsille heidän yksilöllisten tuen tarpeiden mukaisesti. Poikkeusolot ovat voineet lisätä eriarvoisuutta lasten välillä, ja poikkeusoloilla on saattanut olla kielteisiä vaikutuksia erityisesti jo valmiiksi heikommassa asemassa olevien lasten hyvinvointiin. (Nurhonen ym. 2021; Sosiaali- ja terveysministeriön asettama työryhmä 2021.) Esimerkiksi Saranko ym. (2021) havaitsivat, että ohjeistuksia tukea tarvitsevien lasten palveluiden järjestämisestä laadittiin päiväkodeissa vain vähän. Tämä voi tarkoittaa, ettei tuen tarpeisten lasten tuen toteutumista poikkeusolojen aikana varmistettu. Kuitenkin varhaiskasvatuksen työntekijät olivat poikkeusolojen aikana huolissaan erityisesti tukea tarvitsevista lapsista ja heidän perheistään (Kangas & Niinistö 2022; Kuutti, Kahila & Sajaniemi 2021; Kyllönen ym. 2020b). Myös perusopetuksen puolella tehostetun ja erityisen tuen tarjoaminen etäopetuksessa oleville oppilaille koettiin haastavaksi. Lisäksi yhteydenpidon koettiin olevan haasteellisempaa maahanmuuttaja-

taustaisten oppilaiden kanssa. Näin ollen lapsen kotona saaman tuen määrä ja laatu tulivat merkitykselliseksi ja saattoivat aiheuttaa eriarvoisuutta lasten välillä. (Goman ym. 2021.)

Edellä mainitusta syystä tarkastelemme lapsen ja perheeseen liittyvinä tekijöinä seikkoja, joita voidaan pitää syrjäytymisen ja eriarvoistumisen riskitekijöinä, kuten lapsen tuen tarvetta, terveydentilaa, vanhemman koulutustasoa ja syntymämaata. Tutkimuksemme kiinnittyy näiltä osin positiivisen diskriminaation (myös positiivinen erityiskohtelu) toteutumisen tarkasteluun (ks. Raunio 2003). Positiivinen diskriminaatio saattaa näkyä päiväkotien toiminnassa poikkeusolojen aikana siten, että kotiin jääneet lapset, joilla on syrjäytymisen riskitekijöitä, huomioidaan muita lapsia todennäköisemmin.

Varhaiskasvatus ja etäpalvelut poikkeusolojen aikana

Päiväkotien lähitoimintaan tehtiin poikkeusolojen vuoksi erilaisia muutoksia, kuten henkilöstön siirtoja ryhmästä toiseen tai kokonaan toisenlaisiin tehtäviin tai lapsiryhmien yhdistelyä keskenään (Kuutti ym. 2021; Saranko ym. 2021). Tehdyt muutokset vaikeuttivat päiväkodin henkilökunnan mahdollisuuksia huomioida kotiin jääneitä lapsia yksilöllisesti (Kuutti ym. 2021). Keväällä 2020 saattoi esimerkiksi olla tilanteita, jolloin lapsiryhmässä työskenteli poikkeusolojen vuoksi henkilöstöä, joka ei tuntenut kotiin jääneitä lapsia lainkaan. Henkilökunnan siirtyminen ryhmien tai päiväkotien välillä oli yleisempää kunnallisissa päiväkodeissa kuin yksityisissä päiväkodeissa. Tämä saattoi selittää sitä, että yksityisissä päiväkodeissa lapsille tarjottiin päiväkotien lähiesihenkilöille tehdyn kyselyn perusteella varhaiskasvatusta korvaavaa toimintaa ja pidettiin yhteyttä useammin kuin kunnallisissa päiväkodeissa. (Saranko ym. 2021.)

Siitä huolimatta, että päiväkodeilla ei ollut velvoitetta huomioida kotiin jääneitä lapsia, monissa kunnissa päätettiin kehittää ja toteuttaa niin sanottua etävarhaiskasvatusta (ks. esim. Gillberg & Ruokonen 2022; Kangas &

Niinistö 2022; Saranko ym. 2021). Suomessa etävarhaiskasvatusta järjestettiin varhaiskasvatuksen toimijoiden mukaan samoin menetelmin kuin monissa muissa maissa: lapsille lähetettiin valmiita videoita, järjestettiin videovälitteisiä ohjattuja tuokioita ja jaettiin erilaisia tehtäväpaketteja sekä toimintamateriaaleja (ks. Dayal & Tiko 2020; Gillberg & Ruokonen 2022; Kangas & Niinistö 2022; Park, Logan, Zhang, Kamigaichi & Kulapichitr 2020; Samuelsson, Wager & Ødegaard 2020; Saranko ym. 2021; Steed & Leech 2021). Monissa maissa varhaiskasvatus kuuluu oppivelvollisuuden piiriin, minkä vuoksi etävarhaiskasvatuksen tavat muistuttivat paljon koulujen toteuttamaa etäopetusta. Myös Suomessa saatettiin ottaa etävarhaiskasvatukseen mallia koulujen etäopetuksesta (Gillberg & Ruokonen 2022). Toisaalta Kangas ja Niinistö (2022) toteavat suomalaisen etävarhaiskasvatuksen korostaneen yhteisöllisyyttä, osallisuuden tukemista ja kokonaisvaltaista oppimista ainedidaktisen pedagogiikan sijaan. Lasten yhteyttä ja kuulumisen tunnetta päiväkotiiin pidettiin yllä esimerkiksi puhelimitse (ks. myös Saranko ym. 2021). Etävarhaiskasvatusta toteutettiin sensitiivisesti huomioimalla lisäksi lasten yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisen aseman säilyttäminen (Kangas & Niinistö 2022).

Kangas ja Niinistö (2022) havaitsivat etävarhaiskasvatuksen toteutuksessa vallinneen myös pedagogisia jännitteitä erityisesti toiminnan tavoitteisiin ja organisointiin liittyen. Esimerkiksi osa heidän tutkimukseensa vastanneista varhaiskasvatuksen opettajista ei maininnut toimintaa kuvatessaan lainkaan lapsia vaan pohti ennemminkin, kuinka tukea lasten vanhempia (ks. myös Kuutti ym. 2021). Vastavia tuloksia on raportoitu niin ikään kansainvälisesti (Steed & Leech 2021). Tutkimuksemme keskityimme nimenomaisesti lapsille tarjottuihin huomioinnin muotoihin.

Kansainvälisissä tarkasteluissa on esitetty, että koronapandemian aiheuttamien yhteiskunnallisten sulkutoimenpiteiden vuoksi varhaiskasvatuksessa oli tarpeen maailmanlaajuisesti kehittää etäopetusta ja digitaalista

tietotaitoa (ks. esim. Atilas ym. 2021; Dayal & Tiko 2020; Kruszewska, Nazaruk & Szweczyk 2022; Solekhah 2020). Myös Suomessa etävarhaiskasvatusta toteutettiin paikoin digitaalisiin keinoihin, vaikka haasteita tuottivatkin tietoteknisten välineiden vähäisyys tai puuttuminen (ks. esim. Gillberg & Ruokonen 2022; vrt. Nurhonen ym. 2021) ja ennen kaikkea henkilökunnan puutteellinen digiosaaminen (Nurhonen ym. 2021). Osassa päiväkotija henkilökunnalle pystyttiin kuitenkin järjestämään koulutusta digitaalisten kehittämisiksi (Saranko ym. 2021).

Haasteita etävarhaiskasvatuksen tarjoamisessa eri toimijoiden kesken aiheuttivat myös vaihtelevat tietosuojakäytänteet. Esimerkiksi osassa kuntia rajattiin erilaisten sovellusten ja sosiaalisen median, kuten WhatsApp-pikaviestisovelluksen, Facebookin, Instagramin ja YouTuben, käyttö tietosuojasyyihin vedoten, kun toisissa kunnissa näillä samoilla palveluilla pidettiin yhteyttä lapsiin ja heidän perheisiinsä. (Gillberg & Ruokonen 2022.) Lisäksi haasteita aiheuttivat esimerkiksi yksittäisiltä lapsilta puuttuneet kuvausluvut (Kangas & Niinistö 2022).

Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa etävarhaiskasvatusta kehittivät pitkälti yksittäiset varhaiskasvatuksen opettajat, sillä kunnilla ei ollut valtioneuvoston linjausten mukaan velvollisuutta järjestää etävarhaiskasvatusta (Kangas & Niinistö 2022). Gillberg ja Ruokosen (2022) mukaan aktiivisimmat varhaiskasvatuksen opettajat etsivät ja jakoivat vinkkejä yli päiväkoti- ja kuntarajojen sosiaalisen median ryhmissä, kuten Facebookissa. Osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä koki jääneensä yksin poikkeusolojen aikana, ja monin paikoin henkilökunnan tiedottamisessa sekä johtamisessa olisi ollut parantamisen varaa (Gillberg & Ruokonen 2021; Kuutti ym. 2021; Nurhonen ym. 2021). Kangas ja Niinistö (2022) toteavat kuitenkin suomalaisten varhaiskasvatuksen opettajien toimineen yllättävässä ja monin tavoin haastavassa tilanteessa eettisesti kestävästi sekä lapset ja perheet kohdaten.

Tutkimuksen toteutus

Tutkittavat ja aineistonkeruu

Hyödynnämme tässä tutkimuksessa Jyväskylän yliopiston yhteistyössä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kanssa toteuttaman Varhaiskasvatus ja koronapandemia -hankkeen kyselytutkimusaineistoa. Hanketta on rahoittanut Jyväskylän yliopiston osuudelta opetus- ja kulttuuriministeriö THL:n rahoituksen perusteessa puolestaan eduskunnan myöntämään lisämäärärahaan koronaepidemian yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimiseksi. Tutkimushankkeella on Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan puoltava lausunto. (Sulkanen, Alasuutari, Närvi & Lammi-Taskula 2021.)

Kyselyaineisto kerättiin marraskuun 2020 ja tammikuun 2021 välisenä aikana. Kysely oli suunnattu 1.10.2014–30.9.2015 välisenä aikana syntyneiden eli noin viisivuotiaiden lasten huoltajille eri puolilla Suomea. Huoltajien nimet ja osoitetiedot saatiin Digi- ja väestötietovirastosta.

Otos koostui kahdesta osasta. Ensimmäiseksi valitsimme harkinnanvaraisesti kevään 2020 koronatilanteen perusteella mukaan kuntia, joissa koronatartuntojen määrä oli THL:n covid-19-tartuntakartan mukaan vähäinen sekä kuntia, joissa tartuntoja oli runsaasti ottaen samalla huomioon sen, että mukaan tulee kuntia maantieteellisesti mahdollisimman laajasti eri puolilta Suomea. Otoskunniksi valittiin Joensuu, Kajaani, Kemi, Lappeenranta, Mikkeli, Rovaniemi, Tornio, Turku ja Vaasa, kun vielä huomioitiin kuntien viisivuotiaiden ikäluokan suuruus riittävän suuren otoksen saamiseksi. Otokseen valittiin näistä kunnista Turku lukuun ottamatta kaikki kohdeyhmän lasten huoltajat. Turkulaisten huoltajien joukosta tehtiin osittainen satunnaisotanta siten, että postinumeron mukaan järjestettyjen rekisteritietojen joukosta poimittiin tutkimukseen joka toisen lapsen huoltajat. Tarkoituksena oli, että kyselyyn kutsuttaisiin vastaajiksi otoksen lasten kaikki huoltajat riippumatta heidän asumisestaan lapsen kanssa samassa osoitteessa. Digi- ja väestötietoviraston järjes-

telmien uudistamisen vuoksi tutkimukseen saatiin kuitenkin vain kohdeyhmän lasten kanssa samassa osoitteessa asuvien huoltajien yhteystiedot. Kaikkiaan otoksen ensimmäisessä osassa huoltajia oli yhteensä 7227 edustaen 4261 noin viisivuotiaista lasta. (Sulkanen, Alasuutari, Närvi & Lammi-Taskula 2021.)

Otoksen toisen osan muodosti strategisen tutkimuksen neuvoston (STN) rahoittaman Tasa-arvon kysymykset varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja lastenhoidon tukien järjestelmässä (CHILDCARE) -pitkittäistutkimushankkeen vuonna 2019 toteuttaman kyselytutkimuksen vastaajista huoltajat, jotka olivat antaneet suostumuksensa mahdollisen jatkokyselyn lähettämiseen. Huoltajia oli yhteensä 1609, ja heillä oli yhteensä 1286 noin viisivuotiaista lasta. (Sulkanen ym. 2020.)

Lopulliseen otokseen kuului siis 8836 huoltajaa, ja he edustivat yhteensä 5648 noin viisivuotiaista lasta. Koska kaikki huoltajat olivat lasten vanhempia, käytämme heistä yksinkertaisuuden vuoksi vanhempi-käsitettä. Aineistonkeruu toteutettiin verkkokyselynä Webropol-ohjelmalla suomeksi, ruotsiksi ja englanniksi sekä paperilomakkeella suomeksi. Kyselyyn vastasi 1850 (20,9 %) vanhempaa 1603 lapselta (lapsikohtainen vastausosuus 28,4 %). 247 lapsen (15,41 %) molemmat vanhemmat vastasivat kyselyyn.

Rajaudumme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan lapsia, jotka jäivät kotihoitoon päiväkodista keväällä 2020 covid-19-poikkeusolojen takia (vastanneet vanhemmat N=1154, 62,38 % käytettävissä olevasta otoksesta). 160 lapsen (13,86 %) molemmat vanhemmat vastasivat kyselyyn; näistä tarkasteluun valittiin satunnaisesti vain toisen vanhemman vastaukset. Näin muodostettu aineisto sisälsi 994 lapsen liittyvät vastaukset (62,01 %). Lapset (51,21 % tyttöjä) olivat poikkeusolojen alkaessa iältään keskimäärin 5,1 vuotta (keskihajonta 0,29 vuotta, vaihteluväli 4 v 7 kk–5 v 9 kk). Äidit (74,8 %), Suomessa syntyneet (91,0 %), kaupunkialueilla asuvat (91,07 %) ja korkeakoulutetut (79,58 %) vanhemmat olivat yliedustettuina aineistossa.

Mittarit ja muuttajat

Lapsen huomiointia päiväkodin taholta covid-19-poikkeusolojen aikana tiedusteltiin vanhemmalta ”Millaista tukea noin 5-vuotiaan lapsesi varhaiskasvatuspaikasta (päiväkodista, perhe- tai ryhmäperhepäivähoidosta) tarjottiin hänelle koronapoikkeusaikana keväällä 2020?” -kysymyksellä. Kyselyn alussa vastaajille oli kerrottu, että osa kysymyksistä koskee koronapoikkeusaikaa eli ajanjaksoa 16.3.-14.5.2020. Valitsimme tämän määrittelynsen kattaessa ajanjakson, jolloin perusopetus oli kokonaan etäopetuksessa ja jolloin hallitus myös suositteli lasten jäämistä kotiin varhaiskasvatuksesta (OKM, STM & Valtioneuvoston viestintäosasto 2020).

Kysymykseen oli kaksi kielteistä vaihtoehtoa (1=Lapselle ei tarjottu mitään tukea ja 2=Lapseen ei pidetty mitään yhteyttä), yhdeksän valmista sisällöllistä vastausvaihtoehtoa (vastausluokat 3–11) sekä muu-vaihtoehto sisältäen avoimen vastausmahdollisuuden (vastausluokka 12). Vanhempi sai valita tarvittaessa useamman vaihtoehdon. Sisällölliset vastausvaihtoehdot on esitetty tarkemmin tulosten yhteydessä taulukossa 1. Muu-vaihtoehtoon tulleet vastaukset luokittelimme olemassa oleviin luokkiin silloin, kun vastaukset olivat samankaltaisia annettujen huomiointikeinojen (valmiit sisällölliset vaihtoehdot) kanssa. Valmiisiin sisällöllisiin vaihtoehtoihin eli olemassa oleviin luokkiin sopimattomat vastaukset jätimme omaksi muu-luokakseen. Tutkimuskysymystä 2 koskevia analyysija varten koodasimme vastauksista uuden kaksiluokkaisen Huomiointi päiväkodista -muuttujan, joka sai arvon 0, jos tukea tai yhteydenpitoa päiväkodista ei ollut (sisältäen vastausluokat 1–2) ja arvon 1, jos viisivuotias lapsi sai mitä tahansa tukea tai häneen pidettiin yhteyttä päiväkodista millä tahansa tavalla (sisältäen vastausluokat 3–12).

Tutkimuskysymykseen 2 liittyvissä analyysissa tarkastelimme riippumattomina muuttujina lapsen ja perheeseen liittyviä tekijöitä: lapsen tuen tarvetta, vanhemman arviota viisivuotiaan lapsen terveydentilasta, vanhem-

man koulutustasoa ja syntymämaata. Nämä tekijät valittiin tarkasteluun siitä syystä, että niitä voidaan pitää syrjäytymisen ja eriarvioistumisen riskitekijöinä (ks. Redmond ym. 2022; Valtioneuvoston kanslia 2018). Lisäksi näiden tekijöiden on havaittu haastaneen varhaiskasvatusta ja kouluja yhteydenpidossa sekä tuen tarjoamisessa lapsille ja heidän vanhemmilleen koronapandemian aikana (Goman ym. 2021; Kangas & Niinistö 2022; Kuutti ym. 2021; Kyllönen ym. 2020b; Saranko ym. 2021).

Tarkastelimme niin ikään kontekstuaalisina tekijöinä viisivuotiaan lapsen päiväkotipalvelun tarjoajaa, perheen kotikunnan alueluokkaa sekä kotikunnan covid-19-ilmaantuvuuslukua keväällä 2020, sillä erityyppiset kunnat ovat varhaiskasvatuspalvelujen tarjoamisessa erilaisissa tilanteissa (Karila, Alasuutari, Fjällström & Ruutiainen 2022). Lisäksi aiempien tutkimusten mukaan erityyppisten kuntien ja yksityisten ja julkisten päiväkotien välillä on havaittu joitain eroja lasten huomioimisen tavoissa (Saranko ym. 2021). Covid-19-ilmaantuvuusluku sisällytettiin analyysiin oletuksella, että korkeampi covid-19-ilmaantuvuus on voinut asettaa kunnille muita kuntia enemmän palvelujen järjestämisen haasteita, mikä on puolestaan voinut heijastua varhaiskasvatuspalveluihin ja kotona olevien lasten huomioimiseen.

Lapsen tuen tarve -muuttuja muodostettiin ”Onko noin 5-vuotiaalla lapsellasi kehitykseen tai terveyteen liittyvää todettua tai epäiltyä haastetta?” -kysymyksen perusteella. Vastausvaihtoehtoja oli kaksi: 0=ei, 1=kyllä. Kohdelapsen terveyttä kysyttiin vanhemmalta ”Mitä mieltä olet noin 5-vuotiaan lapsesi terveydentilasta tällä hetkellä?” -kysymyksellä. Vastausvaihtoehtoja oli viisi: 1=erittäin huono, 2=melko huono, 3=keskinkertainen, 4=melko hyvä, 5=erittäin hyvä. Muuttujaa hyödynnettiin sellaisenaan analyysissa. Lapsen varhaiskasvatuspalvelun tarjoaja määriteltiin lapsen hoito- ja varhaiskasvatusratkaisusta saatujen tietojen perusteella. Päiväkotipalvelun tarjoaja -muuttuja koodattiin kaksiluokkaiseksi: 0=yksityinen päiväkotito, 1=kunnallinen päiväkotito.

Vanhemman koulutustasoa tiedusteltiin ”Mikä on ammatillinen koulutuksesi?” -kysymyksellä. Vastausvaihtoehtoja oli kahdeksan: 1=ei ammatillista koulutusta, 2=ammattikoulu tai muu ammatillinen tutkinto, 3=ammatillinen opistoasteen tutkinto (esimerkiksi teknillinen opisto), 4=alempi ammattikorkeakoulututkinto, 5=ylempi ammattikorkeakoulututkinto, 6=alempi yliopisto- tai muu korkeakoulututkinto, 8=ylempi yliopisto- tai muu korkeakoulututkinto. Vastauksista muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja: 0=korkeintaan toisen asteen koulutus (sisältäen vastausluokat 1–3), 1=kolmannen asteen koulutus (sisältäen vastausluokat 3–8). Vanhemman syntymämaata tiedusteltiin ”Missä maassa olet syntynyt?” -kysymyksellä. Vastauksista muodostettiin kaksiluokkainen muuttuja: 0=ainakin toinen kohdelapsen vastanneista vanhemmista on syntynyt ulkomailla, 1=kaikki kohdelapsen vastanneista vanhemmista ovat syntyneet Suomessa. Muualla kuin Suomessa syntyneiden vastanneiden vanhempien vähäisestä määrästä johtuen tarkempi luokittelu, esimerkiksi syntymämaan mukaan, ei ollut mahdollinen.

Alueluokka-muuttuja muodostettiin luokittelemalla vastaajien Digi- ja väestötietovirastosta saadut osoitteet Suomen ympäristökeskuksen paikkatietopohjaisen alueluokkajaon kuntatason yleistyksen (Helminen ym. 2014) mukaisesti. Alueluokkajaossa maaseutumaiset alueet luokitellaan kolmeen eri luokkaan (kaupungin läheinen maaseutu, ydinmaaseutu, harvaan asuttu maaseutu). Koska tutkimuksemme tutkittavista kuitenkin vain harva asui maaseutualueella, yhdistimme ne samaan luokkaan ja koodasimme lopullisen muuttujamme kahteen luokkaan: 0=maaseutualueen kunnat, 1=kaupunkialueen kunnat.

Covid-19-ilmaantuvuusluku-muuttujan muodostimme jakamalla vuoden 2020 viikkojen 17 ja 18 aikana raportoitujen vastaajan kotikunnan covid-19-tapausten määrä kunnan väkiluvulla ja kertomalla osamäärän 100 000:lla. Analyysija varten luokittelimme kunnat kahteen luokkaan: 0=ilmaantuvuusluku <10, 1=ilmaantuvuusluku 10 tai suu-

rempi. Tiedot kuntien tartuntatautirekisterin mukaisista covid-19-tapauksista sekä kuntien viikkokohtaisista väkiluvuista haettiin THL:n (2021) kuutioraportoinnista. Lisäksi hyödynsimme tarkastelussamme kahta vakioitavaa muuttujaa: viisivuotiaan lapsen perherakennetta (0=yhden aikuisen perhe, 1=kahden aikuisen perhe) ja varhaiskasvatuksesta poissaolon määrää viikkoina.

Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin Stata 17 -ohjelmistolla (StataCorp 2021). Kuvailevina tunnuslukuina tarkastelimme frekvenssejä, suhteellisia frekvenssejä, keskiarvoja ja -hajontoja. Varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastasimme binäärisen logistisen regressioanalyysin avulla. Menetelmä sopi tutkimuksemme, sillä riippuva muuttujamme oli kaksiluokkainen huomiointi päiväkodista -muuttuja. Riippumattomina muuttujina tarkastelimme vanhemman koulutustasoa, syntymämaata ja arviota viisivuotiaan lapsen terveydestä, tietoa lapsen tuen tarpeesta, lapsen päiväkotipalvelun tarjoajaa sekä tietoa lapsen kotikunnan alueluokasta ja covid-19-ilmaantuvuudesta. Riippumattomat muuttujat olivat logistisessa mallissa kaikki yhtä aikaa. Tutkimuksemme riippumattomien muuttujien välillä ei esiintynyt multikollinearisuutta, sillä niiden VIF (*variation inflation index*) -arvot olivat erittäin lähellä yhtä (vaihteluväli muuttujissamme 1,02–1,13) (Hair ym. 2022). Myös muuttujien keskinäiset Spearmanin korrelaatiot olivat hyvin maltillisia; suurin korrelaatio oli -0,31 lapsen tuen tarvetta ja terveydentilaa mittaavien muuttujien välillä. Lisäksi vakioimme analyysissa lapsen perherakenteen ja varhaiskasvatuksesta poissaolon määrän koronapoikkeusolojen takia.

Kuten esimerkiksi Breen, Karlson ja Holm (2018) sekä Niu (2020) ovat katsauksissaan suositelleet, esitämme binäärisen logistisen regressioanalyysin tulokset keskimääräisillä marginaalivaikutuksina (*average marginal effect*) ja niiden 95 prosentin luottamusvälien avulla. Keskimääräinen marginaalivaiku-

tus ilmaisee riippumattoman tai vakioitavan muuttujan keskimääräisen vaikutuksen huomion saamisen todennäköisyyteen. Toisin sanoen luku kertoo, miten todennäköisyys siitä, että lapsi on saanut huomiota päiväkodista, muuttuu, kun kiinnostuksen kohteena olevan riippumattoman muuttujan arvo muuttuu yhden yksikön ja samanaikaisesti muiden riippumattomien sekä vakioitavien muuttujien arvot pidetään niiden havaituissa arvoissa. Keskimääräisen marginaalivaikutuksen tulkitaan eroavan tilastollisesti merkitsevästi nollasta, jos sen 95 prosentin luottamusväli ei sisällä arvoa 0. Tulkinnan helpottamiseksi luvut on kerrottu sadalla, jolloin ne voidaan tulkita prosentteina.

Päiväkotien tarjoama tuki ja yhteydenpito koronapoikkeusolojen aikana

Päiväkotien huomioinnin keinot

Ensimmäiseksi tarkastelimme, miten päiväkodit huomioivat covid-19-poikkeusolojen vuoksi päiväkodista kotiin jääneitä lapsia sulkutoimenpiteiden aikana. Puolet (50,16 %) tutkimuksemme lapsista huomioitiin jollakin tavoin päiväkodin taholta. Suurinta osaa lapsista huomioitiin joko yhdellä (58,15 %) tai kahdella (28,07 %) eri tavalla. Kolmea tai useampaa huomioinnin keinoa sai puolestaan hieman yli kymmenesosa (13,78 %) viisivuotiaista.

Taulukossa 1 on eritelty eri huomiointitavat sekä niiden frekvenssit ja suhteelliset frekvenssit. Yleisin viisivuotiaille tarjottu huomiointitapa oli videon välityksellä tapahtunut ohjattu toiminta lapsille (ks. Taulukko 1). Siitä raportoi vajaa kolmannes vastaajista. Hieman yli neljäsosa vastaajista kertoi tarjotun mahdollisuutta hakea päiväkodilta tehtäväpaketteja tai -pusseja lapselle. Hieman alle neljännes vanhemmista taas vastasi, että viisivuotiaille oli soitettu päiväkodista ja kysytty kuulumisia. Neljänneksi yleisintä oli se, että päiväkotit tarjosi ulkotiiloissa toimintamahdollisuuksia, joita perheet pystyivät hyödyntämään itsenäisesti (esimerkiksi suunnistus- ja liikuntarastit). Viidesosa

vanhemmista raportoi viisivuotiaansa saaneen tätä tukimuotoa.

Loput kyselyssämme esitetyistä huomioinnin keinoista olivat harvinaisempia (ks. Taulukko 1). Reilu kymmenesosa vastanneista vanhemmista kertoi viisivuotiaansa saaneen päiväkodista postin välityksellä kirje- tai kortti-tervehdyksen. Lähes sama osuus vanhemmista raportoi päiväkodin järjestäneen vapaa-muotoisia videotapaamisia lapsiryhmille. Vain harvat kertoivat päiväkodin tarjonnan mahdollisuutta valvottuun ulkoiluun, ruokapakettien hakemiseen kotiin tai ruokailuun päiväkodilla. Avoimista muu-vastauksista yleisimpiä olivat sähköpostin, WhatsApp-sovelluksen tai muun päiväkodin käyttämän digitaalisen palvelun (esimerkiksi Wilma ja Daisy) kautta lähetetyt terveiset, toimintavinkit tai videot. Osa vanhemmista korosti avoimissa vastauksissaan, kuinka saatu huomiointi oli määrältään vähäistä, esimerkiksi seuraavanlaisin kommentein: “pari videotervehdystä”, “yksi tervehdys tekstiviestillä ja kuvalla” tai “kysyttiin whatsappilla mitä kuuluu (kerran)”.

Lapsen huomiointia selittävät tekijät

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitimme viisivuotiaaseen lapseen tai hänen perheeseensä liittyviä tekijöitä, jotka olivat yhteydessä päiväkodin todennäköisempään lapsen huomiointiin kevään 2020 covid-19-poikkeusolojen aikana. Analysoitavien muuttujien kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 2 ja binäärisen logistisen regressioanalyysin tulokset taulukossa 3.

Ainoastaan kontekstuaaliset taustatekijät – päiväkotipalvelun tarjoaja sekä lapsen kotikunnan covid-19-ilmaantuvuusluku – olivat yhteydessä siihen, että päiväkotit huomioi lasta poikkeusolojen aikana (ks. Taulukko 3). Mikäli viisivuotias oli yksityisen palveluntuottajan päiväkodissa, oli kunnallista päiväkotia todennäköisempää, että päiväkodista huomioitiin häntä. Lapsen huomiointi päiväkodin taholta oli todennäköisempää myös kunnissa, joissa covid-19-ilmaantuvuusluku oli keväällä poikkeusolojen aikaan 10 tai korkeampi, verrattuna matalamman ilmaantuvuusluvun kuntiin. Sen si-

jaan vanhemman koulutustaso ja syntymämaa, lapsen terveystilanne, lapsen tuen tarve sekä kotikunnan alueellinen tyyppi eivät olleet yhteydessä siihen, huomioitiinko viisivuotiaita päiväkodin taholta covid-19-poikkeusolojen aikana vai ei.

TAULUKKO 1. Päiväkotien tarjoamat huomioinnin keinot covid-19-poikkeusolojen aikana (N=458)

| Varhaiskasvatuksen tarjoamat huomioinnin keinot (sama lapsi on voinut saada yhtä tai useampaa muodoista) | n | % |
|---|----------|----------|
| 1) Videon välityksellä ohjattua toimintaa lapsille | 140 | 30,57 |
| 2) Mahdollisuus hakea päiväkodilta tehtäväpaketteja tai -pusseja lapselle | 126 | 27,51 |
| 3) Lapselle soitettiin ja tiedusteltiin kuulumisia | 106 | 23,14 |
| 4) Toimintamahdollisuuksia ulkotiloissa, joita perheet pystyivät hyödyntämään itsenäisesti (esim. suunnistusrastit, liikuntarastit) | 91 | 19,87 |
| 5) Lähetettiin postin välityksellä henkilökohtaisia kirje- tai korttitervehdyksiä | 63 | 13,76 |
| 6) Vapaamuotoisia videotapaamisia lapsiryhmille | 51 | 11,14 |
| 7) Mahdollisuus valvottuun ulkoiluun (esim. päiväkodin pihalla, metsäretkillä tms.) | 29 | 6,33 |
| 8) Mahdollisuus hakea kotiin ruokapaketteja | 27 | 5,90 |
| 9) Mahdollisuus ruokailuun päiväkodissa | 11 | 2,40 |

TAULUKKO 2. Tutkittujen muuttujien kuvailevat tunnusluvut (N=862–994): Kategorisille muuttujille ilmoitetaan frekvenssit (n) ja suhteelliset frekvenssit (%), jatkuvaluonteisille muuttujille keskiarvo (ka.) ja keskihajonta (kh)

| Muuttujat | n* | % |
|--|------------|---------------|
| Lapsen huomiointi päiväkodista covid-19-poikkeusolojen aikana (0=eikä, 1=kyllä) | 455 / 458 | 49,84 / 50,16 |
| Lapsen tuen tarve (0=eikä, 1=kyllä) | 823 / 171 | 82,80 / 17,20 |
| Päiväkotipalvelun tarjoaja (0=yksityinen, 1=kunnallinen) | 231 / 684 | 25,25 / 74,75 |
| Vanhempien syntymämaa (0=ainakin toinen vastanneista vanhemmista syntynyt ulkomailla, 1=vastanneet vanhemmat syntyneet Suomessa) | 88 / 906 | 8,85 / 91,15 |
| Vanhemman koulutustaso (0=korkeintaan toisen asteen koulutus, 1=korkea-asteen koulutus) | 191 / 791 | 19,45 / 80,55 |
| Alue (0=maaseutu/taajama, 1=kaupunki) | 49 / 945 | 4,93 / 91,07 |
| Covid-19-ilmaantuvuusluku kotikunnassa (per 100000 asukasta) (0=ilmaantuvuusluku < 10, 1 = ilmaantuvuusluku 10 tai enemmän) | 651 / 343 | 65,49 / 34,51 |
| Perherakenne (0=yhden aikuisen perhe, 1=kahden aikuisen perhe) | 89 / 905 | 8,95 / 91,05 |
| | ka. | kh |
| Lapsen terveys (1=erittäin huono...5=erittäin hyvä) | 4,79 | 0,46 |
| Poissaolo varhaiskasvatuksesta koronapoikkeusolojen takia (viikoissa; havaittu vaihteluväli 1–40 viikkoa) | 10,62 | 5,71 |

Huom. *Frekvenssit laskettu käytettävissä olevan tiedon perusteella.

TAULUKKO 3. Viisivuotiaaseen lapseen ja hänen perheeseensä liittyvien tekijöiden yhteydet lapsen saamaan huomioon päiväkodista kevään 2020 covid-19-poikkeusolojen aikana binäärisen logistisen regressioanalyysin avulla tarkasteltuna (N=829)

| Riippumattomat muuttujat | Lapsen huomiointi päiväkodista covid-19-poikkeusolojen aikana 0=ei, 1=kyllä | |
|---|--|--------------------|
| | Keskimääräinen marginaalivaikutus | 95 % luottamusväli |
| Lapsen tuen tarve (0=ei, 1=kyllä) | 5,17 | -4,43–14,77 |
| Lapsen terveys (1=erittäin huono...5=erittäin hyvä) | 1,11 | -6,47–8,70 |
| Päiväkotipalvelun tarjoaja (0=yksityinen, 1=kunnallinen) | -25,34 | -32,62– -18,07 |
| Vanhempien syntymämaa (0=ainakin toinen vastanneista vanhemmista syntynyt ulkomailla, 1=kaikki vastanneet vanhemmat syntyneet Suomessa) | -4,89 | -18,21–8,43 |
| Vanhemman koulutustaso (0=korkeintaan toisen asteen koulutus, 1=kolmannen asteen koulutus) | 3,78 | -4,73–12,30 |
| Alue (0=maaseutu/taajama, 1=kaupunki) | -12,59 | -27,90–2,71 |
| Covid-19-ilmaantuvuusluku kotikunnassa (per 100000 asukasta) (0=ilmaantuvuus < 10, 1=ilmaantuvuus 10 tai enemmän) | 10,57 | 3,44–17,69 |
| Vakioitavat muuttujat | | |
| Perherakenne (0=yhden aikuisen perhe, 1=kahden aikuisen perhe) | -6,90 | -18,30–4,50 |
| Poissaolo varhaiskasvatuksesta koronapoikkeusolojen takia (viikkoa) | -0,03 | -0,65–0,60 |

Pohdinta

Olemme tutkineet tässä artikkelissa, miten päiväkodit huomioivat kotiin jääneitä lapsia covid-19-poikkeusolojen aikana keväällä 2020 ja mitkä tekijät selittivät lapsen todennäköisyyttä saada huomiota päiväkodista. Huomioinnilla olemme tarkoittaneet erilaisia päiväkotien tapoja pitää yhteyttä, tarjota tukea ja järjestää etävarhaiskasvatusta kotiin jääneille lapsille. Tarkastelumme kohteena ovat olleet nimenomaisesti suoraan lapselle tarkoitettujen erilaisten huomioinnin muodot, emmekä sen vuoksi ole käsitelleet tässä artikkelissa lainkaan vanhemmille suunnattua huomiointia.

Tiedostamme, että osa varhaiskasvatuksen opettajista on saattanut poikkeusolojen aikaan keskittyä lähes yksinomaan lasten vanhempien

tukemiseen lasten sijaan (ks. esim. Kangas & Niinistö 2022; Kuutti ym. 2021). Aineistomme perusteella osa lapsista jäi poikkeusolojen aikana täysin vaille huomiointia päiväkodista, mikä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että päiväkodista ei olisi pidetty lainkaan yhteyttä näiden lasten perheisiin. Tutkimuksemme tuo esille päiväkotien toimintaa poikkeustilan aikaan vanhempien raportoimana, toisin kuin aiemmat, pitkälti varhaiskasvatuksen ammattilaisten näkökulmaan keskittyneet tutkimukset (ks. esim. Gillberg & Ruokonen 2022; Kangas & Niinistö 2022; Kuutti ym. 2021; Saranko ym. 2021).

Poikkeusaikana kotiin jääneet lapset eriarvoisessa asemassa

Vain puolet tutkimuksemme lapsista huomioitiin kotihoidon aikana päiväkodista; tässä

suhteessa poikkeusolojen aikaan päiväkodeista kotiin jääneet lapset olivat eriarvoisessa asemassa. Myös aiempien selvitysten mukaan iso määrä varhaiskasvatukseen lapsia jäi poikkeusolojen aikana tavoittamattomiin (Karvi 2020). Lasten huomioonmahdollisuuksia ovat voineet estää esimerkiksi henkilöstön vaihtuvuus ja siirtely ryhmästä toiseen tai muihin kuntapalveluihin sekä muut päiväkotien lähtötoiminnassa tehdyt muutokset (ks. esim. Kuutti ym. 2021; Saranko ym. 2021). Lisäksi monet varhaiskasvatuksen opettajat ovat aikaisemmissa tutkimuksissa raportoineet poikkeusolojen aikaisesta lisääntyneestä kuormituksesta, joka on johtunut lähtötoiminnan muutoksista mutta myös pitkään jatkuneesta epätietoisuudesta, sairastumisen riskistä sekä puutteellisesta johtajan tuesta (Gillberg & Ruokonen 2022; Kuutti ym. 2021; Nurhonen ym. 2021). Työntekijöiden lisääntynyt kuormitus on voinut heijastua yhteydenpitoon kotiin jääneisiin lapsiin. Osa varhaiskasvatuksen henkilöstöstä koki kuitenkin poikkeusolojen olosuhteiden tuoneen myös uusia mahdollisuuksia pedagogiikan toteuttamiselle ja esimerkiksi pienentyneiden lapsiryhmien mahdollistavan päiväkoteihin jääneiden lasten paremman yksilöllisen huomioimisen (Kuutti ym. 2021) – herättäen samalla kysymyksen lasten eriarvoistumisesta poikkeusolojen aikana.

Tarjotun huomiooninnin tavat ja määrä vaihtelivat yhdestä puhelinsoitosta yhdeksään erilaiseen tuen ja yhteydenpidon muotoon. Vanhempien raportoiman huomiooninnin tarjoamisen vaihtelevuus on linjassa aiempien varhaiskasvatuksen henkilöstön tai esihenkilöiden vastauksiin perustuvien tutkimusten kanssa (mm. Gillberg & Ruokonen 2022; Nurhonen ym. 2022; Saranko ym. 2021). Useimmin huomiooninnin tavat liittyivät varhaiskasvatuksen kasvatukselliseen vastuuseen, kuten videovälitteisen ohjatun toiminnan järjestämiseen ja erilaisten tehtäväpakettien tarjoamiseen. Myös muissa Suomessa kevään 2020 osalta toteutetuissa kyselyissä on havaittu tällaisen tuen ja huomiooninnin olleen yleisimpiä tapoja tarjota lapsille etävarhaiskasvatusta tai varhais-

kasvatusta korvaavaa toimintaa (Gillberg & Ruokonen 2022; Saranko ym. 2021). Tämä varhaiskasvatuksen kasvatukselliseen tai pedagogiseen vastuuseen painottunut huomiointi saattaa osin selittyä tutkimuksemme keskitymisestä noin viisivuotiisiin lapsiin, joiden varhaiskasvatus usein rinnastetaan esiopetukseen eli niin sanottuun eskariin viskari-käsitettä käyttäen. Viskarilla viitataan monin paikoin Suomessa viisivuotiaiden varhaiskasvatuksen luonteeseen esiopetukseen valmistavana opetuksena, jolle on nuorempien lasten varhaiskasvatusta tyypillisempää esimerkiksi tehtävä-orientoituneisuus.

Tutkimukssamme videovälitteinen ohjattu toiminta oli vanhempien raportoima yleisimmin lapsille tarjottu huomiooninnin tapa (vrt. Gillberg & Ruokonen 2022). Kansainvälisessä tutkimuksessa on niin ikään raportoitu vastaavanlaisesta tuloksesta (Steed & Leech 2021), ja videovälitteistä ohjattua toimintaa pidetäänkin toimivimpana tapana järjestää etäopetusta varhaiskasvatukseen lapsille (Lau & Lee 2020; Kim 2020). Tutkimukssamme videovälitteisen toiminnan yleisyyttä voi selittää jälleen keskittyminen viisivuotiisiin lapsiin, sillä heidän varhaiskasvatuksessaan voidaan käyttää kehityksellisten syiden vuoksi tavallistakin enemmän digivälitteitä kuin nuorempien lasten kanssa. Videovälitteisen toiminnan tarjoamisen yleisyys aineistossamme viittaa myös siihen, että digitaalinen tietotaito ja resurssit olivat ainakin osassa tutkimuksemme osallistuneiden lasten päiväkodeista hyvällä tasolla, minkä ansiosta ne voitiin ottaa käyttöön myös kriisitilanteen aikana. Kangas ja Niinistö (2022) esittävät, että Suomessa varhaiskasvatuksen opettajat ottivat digitaalisia etävarhaiskasvatuksen tapoja käyttöön varsin ennakkoluulottomasti kansainvälisiin tarkasteluihin verrattuna.

Kolmanneksi yleisimmin tutkimukssamme lapsia huomioitiin pitämällä heihin yhteyttä puhelimitse. Vastaavasti myös Kankaan ja Niinistön (2022) haastattelemista varhaiskasvatuksen opettajista osa piti yhteyttä lapsiin puhelimitse viikoittain. Puhelinkeskusteluilla

voidaan esimerkiksi pyrkiä pitämään yllä lapsen kuulumisuuden tunnetta päiväkotiin.

Vähiten lapsille tarjottiin heidän vertais-suhteitaan tukevaa toimintaa, kuten vapaa-muotoisia videovälitteisiä tapaamisia tai ohjattuja ulkoiluhetkiä. Lapset kuvasivatkin Helsingin yliopiston Korona tuli kylään -tutkimushankkeessa ikävöineensä poikkeusolojen aikana erityisesti kavereitaan ja yhteisiä leikkejä (Nurhonen ym. 2021). Kangas ja Niinistö (2022) huomasivat tutkimuksessaan, että leikki – jota pidetään varhaiskasvatuksikäisille lapsille ominaisena tapana oppia – jäi täysin huomiotta varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa koskien heidän toteuttamaansa etävarhaiskasvatusta. Tällaisen vapaamman lasten vertais-suhteita ja leikkitoimintaa tukevan toiminnan vähyys voi selittyä sillä, että etävarhaiskasvatuksessa saatettiin ottaa mallia koulujen etäopetuksesta (Gillberg & Ruokonen 2022). Lisäksi, kuten Kangas ja Niinistö (2022) ovat ehdottaneet, varhaiskasvatuksen työntekijät ovat voineet ajatella, että lapsilla on ollut mahdollisuus leikkiä kotona eikä siihen tarvitse sen vuoksi erikseen ohjata. Lisäksi tulosta saattaa selittää jo aiemmin mainittu tutkimuksemme kohdentuminen niin sanottuihin viskareihin. Koska varhaiskasvatuksessa tehdään tämän ikäluokan kanssa jo muutenkin esimerkiksi niin sanottuja viskaritehtäviä, on mahdollista, että heille tarjottu etävarhaiskasvatuskin painottui tehtävätyyppiseen tukeen.

Selvitimme tutkimuksessamme lapselle tarjotun huomioinnin tapoja, mutta emme sitä, mitä tarjotuista tavoista lapset lopulta hyödynsivät. Esimerkiksi Lastensuojelun keskusliiton tekemän selvityksen perusteella etävarhaiskasvatukseen osallistuminen oli vähäisempää kuin perusopetuksen etäopetukseen osallistuminen (Paju 2020). Kaikki lapset eivät siis välttämättä osallistuneet heille tarjottuihin videovälitteisiin tapaamisiin, esimerkiksi kodin puutteellisten digitaalisten välineiden tai lapsen tai vanhemman heikkojen digitaitojen vuoksi tai siksi, ettei vanhemmalle ole ollut mahdollisuutta auttaa lastaan (Kangas & Niinistö 2022; Timmons ym. 2021). Vanhemmal-

la on suuri merkitys varhaiskasvatuskäisen lapsen osallistumisessa etäopetukseen; vanhemman omat asenteet mutta myös esimerkiksi etätyöt voivat estää lasta osallistumasta etäopetukseen (Gayatri 2020; Timmons ym. 2021). Jatkotutkimukset voisivat selvittää, miten tärkeäksi tai hyödylliseksi vanhemmat kokivat saadun tuen sekä mitkä seikat olivat yhteydessä koettuun hyötyyn.

Yksityiset päiväkodit aktiivisempia huomioimaan lapsia

Tutkimuksemme perusteella yksityisessä päiväkodissa olevat lapset saivat kunnallisissa päiväkodissa olevia lapsia todennäköisemmin huomiota poikkeusolojen aikana. Tätä voi selittää esimerkiksi yksityisten päiväkotien kunnallisia päiväkoteja pienempi koko sekä mahdollisesti selkeämpi johtamisjärjestelmä. Lisäksi kunnallisissa päiväkodeissa tehtiin yksityisiä päiväkoteja enemmän muutoksia lähi-toimintaan, esimerkiksi siirtämällä henkilöstöä lapsiryhmästä toiseen, mikä saattoi näkyä muun muassa lapsia ja vanhempia koskevan tiedon katoamisena ryhmästä ja siten selittää yksityisten parempaa valmiutta huomioida koettiin jääneet lapset. (Ks. Saranko ym. 2021.) Voidaan myös ajatella, että yksityisten päiväkotien ero kunnallisten päiväkotien toimintaan kertoo tärkeydestä kiinnittää huomio maksavien asiakkaitensa tyytyväisyyteen ja asiakkuuden säilymiseen – vaikka ne käytännössä toimivatkin paljolti julkisella tuella (ks. esim. Ruutiainen, Karila & Alasuutari 2020).

Lisäksi lapsen asuinkunnan covid-19-ilmaantuvuusluku oli yhteydessä huomion saamisen todennäköisyyteen siten, että suuremman ilmaantuvuusluvun kunnissa lapset saivat todennäköisemmin huomiota kuin pienemmän ilmaantuvuusluvun kunnissa. Tätä tulosta on mahdotonta selittää aiemman tutkimuksen perusteella, koska tutkimusta aiheesta ei tietojemme mukaan ole. Yksi mahdollinen selitys voisi olla esimerkiksi yhteydet asenteissa ja ilmaantuvuudessa: pienemmän ilmaantuvuuden kunnissa ei pandemia välttämättä ole tuntunut, koko Suomea koskevista suosituksista huolimatta,

yhtä lähellä olevalta ja toimenpiteitä vaativalta kuin suuremman ilmaantuvuuden kunnissa. Korkeamman covid-19-ilmaantuvuuden kunnilla saattoi myös olla muita yhdistäviä tekijöitä, jotka voisivat selvitä tarkempien kuntatarkasteluiden kautta.

Sen sijaan mitkään tutkituista lapseen tai perheeseen liittyvistä tekijöistä – lapsen tuen tarve, vanhemman arvio lapsen terveydentilasta sekä vanhemman koulutustaso ja syntymämaa – tai muista kontekstuaalisista tekijöistä (kotikunnan alueluokka) eivät olleet yhteydessä huomiointin saamisen todennäköisyyteen. Tämä tarkoittaa sitä, ettei taustatekijöidensä vuoksi jo valmiiksi haavoittuvassa asemassa oleviin lapsiin oltu sen enempiä yhteydessä kuin muihin lapsiin. Tutkimusaineistomme perusteella näyttää näin ollen siltä, etteivät päiväkodit toteuttaneet poikkeusolojen aikana positiivista diskriminaatiota kotiin jääneiden lasten huomiointin suhteen. Vastaavasti aiemmissa tutkimuksissa on todettu tuen tarpeisille lapsille tarjotun tuen jatkumisen olleen poikkeusolojen aikana haastavaa niin varhaiskasvatuksessa (Kuutti ym. 2021; Saranko ym. 2021) kuin perusopetuksessa (Goman ym. 2021).

Rajauduimme tässä artikkelissa tarkastelemaan huomiointiin yhteydessä olevia tekijöitä kaksiluokkaisella muuttujalla: huomioitiinko lasta lainkaan päiväkodista vai ei. Jatkotutkimuksissa voitaisiin selvittää lisäksi huomiointin määrään yhteydessä olevia tekijöitä, eli mitkä tekijät selittävät eroja sen suhteen, että joillekin lapsille tarjottiin hyvin niukasti erilaisia huomiointin muotoja ja toisille taas runsaammin eri vaihtoehtoja.

Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet

Tulostemme yleistettävyyttä rajoittaa aineistomme painottuminen korkeasti koulutettujen, Suomessa syntyneiden ja kaupunkialueiden kunnissa asuvien vastauksiin, jolloin jää epäselväksi, missä määrin havaintomme pätevät myös matalammin koulutettujen vanhempien, maahanmuuttajataustaisten vanhempien ja maaseutumaisien kuntien lapsiin. Lisäksi tutkimustuloksiamme tulkittaessa on otettava

huomioon, että rajoituimme tarkastelemaan noin viisivuotiaita päiväkotihoidossa olevia lapsia. Tuloksemme eivät näin ollen anna tietoa siitä, millaisin keinoin nuorempia tai esikouluikäisiä päiväkodissa olleita lapsia huomioitiin tai hyödynnettiin esimerkiksi perhepäivähoitossa samankaltaisia huomiointin keinoja kuin päiväkodeissa.

Toteutimme kyselyn syksyllä 2020 tiedustellen kevään 2020 tilannetta, joten tutkimuksen toteuttaminen retrospektiivisesti voidaan pitää sekä sen vahvuutena että rajoitteena. Vanhempien muistamista on saattanut tukea kevään olojen poikkeuksellisuus ja se, että päiväkodista saatu tai saamatta jäänyt tuki on voinut olla olennainen osa etätyöskentelevien vanhempien haasteellisen arjen järjestämistä. Toisaalta ajanjakson kuormittavuus on voinut heikentää vanhempien muistamista. Lisäksi on mahdollista, että vanhemmat ovat muistaneet kevään 2020 tilanteen eri tavoin kuin se todellisuudessa on ollut.

Lopuksi

Tutkimuksemme osoittaa tarpeen suunnitella sekä päättää yhteiset linjaukset ja ohjeistukset varhaiskasvatuspalveluissa toimimiselle ja kasvatus toiminnan jatkamiselle tai toteuttamiselle mahdollisten tulevien kriisitilanteiden aikana (ks. myös Goman 2021; Kangas & Niinistö 2022; Nurhonen ym. 2021; Paju 2020; Saranko ym. 2021). Varhaiskasvatuksen tehtävä kriisitilanteissa tulisi selkiyttää, ja huomioon tulisi ottaa varhaiskasvatuksen kokonaisvaltainen luonne, eli ei ainoastaan sen tehtävä vanhempien työskentelyn mahdollistajana vaan myös sen rooli lasten kasvua ja kehitystä tukevana osana lasten koulupolkuja.

Mikäli ratkaisuisia päädytään siihen, että päiväkotien tulisi tarjota kriisitilanteiden aikana niin sanottua etävarhaiskasvatusta, päiväkodeille täytyy järjestää yhtäläiset resurssit, tietotaito sekä tietosuojaohjeistukset digitaalisten palveluiden käyttöön. Esimerkiksi Saranko ym. (2021) havaitsivat, että osassa päiväkoteja oli saatu ohjeet varhaiskasvatuksen järjestä-

misestä lapsille, mutta resursseja tähän ei ollut erikseen tarjottu. Yhteisten toimintalinjausten puuttuessa ja pedagogisen ohjeistuksen ollessa puutteellista etävarhaiskasvatusta koskevien ratkaisujen teko jäi yksittäisten toimijoiden tehtäväksi, jolloin kaikkiin lapsiin ei pidetty lainkaan yhteyttä päiväkodista poikkeusolojen aikana.

Lisäksi käytetyt huomiointin muodot vaihtelivat. Huomiotta jääneet lapset ovat tällöin olleet eriarvoisessa asemassa huomiota saaneisiin lapsiin nähden. Osa kotiin jääneistä lapsista on voinut niin ikään olla eriarvoisessa asemassa päiväkotiin jääneiden lasten kanssa, mitä voidaan pitää niin varhaiskasvatustilanteiden ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kuin myös lapsen oikeuksien sopimuksen näkökulmasta ongelmallisena tilanteena. (Ks. Sosiaali- ja terveysministeriön asettama työryhmä 2021; Nurhonen ym. 2021.) Yhteisiä linjauksia ja ohjeistuksia laadittaessa on syytä ennen kaikkea miettiä keinoja varmistaa, etteivät esimerkiksi äidinkielenään muita kuin kotimaisia kieliä puhuvat lapset ja erityistä tukea tarvitsevat lapset joudu eriarvoiseen asemaan kriisitilanteiden aikana.

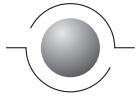
Lähteet

- Abdul-Majied, S., Kinkead-Clark, Z. & Burns, S. C. 2022. Understanding Caribbean early childhood teachers' professional experiences during the COVID-19 school disruption. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01320-7>
- Alan, Ü. 2021. Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal* 49, 987–994. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01197-y>
- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Chavarría Vargas, A., Dias, M. J. A. & Zúñiga León, I. M. 2021. International responses to COVID-19: Challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal* 29 (1), 66–78. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>
- Breen, R., Karlson, K. B. & Holm, A. 2018. Interpreting and understanding logits, probits, and other nonlinear probability models. *Annual Review of Sociology* 44, 39–54. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073117-041429>
- Dayal, H. C. & Tiko, L. 2020. When are we going to have the real school? A case study of early childhood education and care teachers' experiences surrounding education during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Early Childhood* 45 (4), 336–347. <https://doi.org/10.1177/1836939120966085>
- Gayatri, M. 2020. The implementation of early childhood education in the time of covid-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews* 8 (6), 46–54. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>
- Gillberg, S. & Ruokonen, I. 2022. Varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksia koronapandemian aiheuttamista muutoksista työssä keväällä 2020. *Kasvatus & Aika* 16 (1), 42–66. <https://doi.org/10.33350/ka.111295>
- Goman, J., Huusko, M., Isoaho, K., Lehikko, A., Metsämuuronen, J., Rumpu, N., Seppälä, H., Venäläinen, S. & Åkerlund, C. 2021. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen eri koulutusasteilla. Osa III: Kansallisen arvioinnin yhteenveto ja suositukset. Julkaisut 8:2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_0821.pdf. (Luettu 13.4.2022.)
- Hair, J. F. Jr., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P. & Ray, S. 2022. Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A Workbook. 3. painos. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Helminen, V., Nurmio, K., Rehunen, A., Ristimäki, M., Oinonen, K., Tiitu, M., Kotavaara, O., Antikainen, H. & Rusanen, J. 2014. Kaupunki-maaseutu-alueuokitus. Paikkatietoihin perustuvan alueuokituksen muodostamisperiaatteet. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 25/2014. Suomen ympäristökeskus. <http://hdl.handle.net/10138/135861>. (Luettu 13.4.2022.)
- Kangas, J. & Niinistö, H. 2022. Etäpedagogiikan jäsenyksiä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa COVID-19 pandemian alkaessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 11 (2), 1–24. <https://journal.fi/jecer/article/view/115182/68008>. (Luettu 13.4.2022.)
- Karila, K., Alasuutari, M., Fjällström, S. & Ruutiainen, V. 2022. Erilaistuvat ja samanlaisuudet kunnat lapsiperheiden palveluympäristöinä. Teoksessa P. Eerola, K. Repo, M. Alasuutari, K. Karila & J. Lammi-Taskula (toim.) Lastenhoidon ja varhaiskasvatuksen monet polut. Lasten, perheiden ja politiikan näkökulmia. Helsinki: Gaudeamus, 31–49.
- Karvi. 2020. Poikkeuksellisten opetusjärjestelyjen vaikutukset tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutumiseen. Osa 1: Kansallisen arvioinnin taustaraportti, synteesi ja tilannearvio valmiiden aineistojen pohjalta. Julkaisut 20: 2020. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/03/KARVI_2020.pdf. (Luettu 13.4.2022.)
- Kim, J. 2020. Learning and teaching online during COVID-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood* 52, 145–158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>
- Kim, J. H., Araya, M., Hailu, B. H., Rose, P. M. & Woldehanna, T. 2021. The implications of COVID-19 for early childhood education in Ethiopia: Perspectives from parents and caregivers. *Early Childhood Education Journal* 49, 855–867. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01214-0>
- Kruszewska, A., Nazaruk, S. & Szewczyk, K. 2022. Polish teachers of early education in the face of distance

- learning during the COVID-19 pandemic: The difficulties experienced and suggestions for the future. *Education* 3–13 50 (3), 304–315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>
- Kuutti, T., Kahila, S. & Sajaniemi, N. 2021. Pedagogiikkaa poikkeusaikana – päiväkotien varhaiskasvatushenkilöstön kokemuksia pedagogiikan toteuttamisesta COVID-19-pandemian aikana. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (3), 217–239. <https://journal.fi/jecer/article/view/114177/67376>. (Luettu 13.4.2022.)
- Kyllönen, M., Liljestrom, A., Sundell, T. & Tahvanainen, R. 2020a. Varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen tilannekuvakysely VK15. Aluehallintovirasto 14.4.2020. <https://docplayer.fi/193663184-Varhaiskasvatuksen-esi-ja-perusopetuksen-tilannekuvakysely-vk-kyllonen-mari-liljestrom-anu-sundell-thomas-tahvanainen-roope.html>. (Luettu 13.4.2022.)
- Kyllönen, M., Liljestrom, A., Sundell, T. & Tahvanainen, R. 2020b. Varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen tilannekuvakysely VK16. Aluehallintovirasto 21.4.2020. <https://docplayer.fi/194570913-Varhaiskasvatuksen-esi-ja-perusopetuksen-tilannekuvakysely-vk-kyllonen-mari-liljestrom-anu-sundell-thomas-tahvanainen-roope.html>. (Luettu 13.4.2022.)
- Lau, E. Y. H. & Lee, K. 2020. Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong. *Early Education and Development* 32 (6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1843925>
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D. & Downing, K. M. 2021. Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review* 122. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105585>
- Niu, L. 2020. A review of the application of logistic regression in educational research: Common issues, implications, and suggestions. *Educational Review* 72 (1), 41–67. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1483892>
- Nurhonen, L., Chydenius, H. & Lipponen, L. 2021. Korona tuli kylään – tutkimushankkeen loppuraportti. Koronakriisin vaikutuksia varhaiskasvatukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto. https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/163983646/Korona_tuli_kylyaan_tutkimushankkeen_loppuraportti.pdf. (Luettu 30.3.2022.)
- OKM, STM & Valtioneuvoston viestintäosasto. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Tiedote 16.3.2020. <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>. (Luettu 30.3.2022.)
- Paju, P. 2020. Paikoiltaan siirretty arki: Koronakriisin vaikutukset lapsiperheiden elämään. Lastensuojelun Keskusliiton verkkojulkaisu 2/2020. <https://www.lskl.fi/wp-content/uploads/Paikoiltaan-siirretty-arki-verkkojulkaisu.pdf>. (Luettu 30.3.2022.)
- Park, E., Logan, H., Zhang, L., Kamigaiichi, N. & Kulapichitr, U. 2020. Responses to coronavirus pandemic in early childhood services across five countries in the Asia-Pacific region: OMEP policy forum. *International Journal of Early Childhood* 52, 249–266. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00278-0>
- Raunio, K. 2003. Sosiaalipoliittikan lähtökohdat. 5. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Redmond, G., Main, G., O'Donnell, A.W., Skattebol, J., Woodman, R., Mooney, A., Wang, J., Turkmani, S., Thomson, C. & Brooks, F. 2022. Who excludes? Young people's experience of social exclusion. *Journal of Social Policy*, 1–24. <https://doi.org/10.1017/S0047279422000046>
- Ruutiainen, V., Alasuutari, M. & Karila, K. 2020. Rationalising public support for private early childhood education and care: The case of Finland. *British Journal of Sociology of Education* 41 (1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665497>
- Samuelsson, I. P., Wager, J. T. & Ødegaard, E. E. 2020. The coronavirus pandemic and lessons learned in preschools in Norway, Sweden, and the United States: OMEP policy forum. *International Journal of Early Childhood* 52, 129–144. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00267-3>
- Saranko, L., Alasuutari, M. & Sulkanen, M. 2021. Varhaiskasvatuspalvelut koronapandemian aikana. JYU Reports 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8614-8>
- Solekhah, H. 2020. Distance learning of Indonesian early childhood education (PAUD) during the covid-19 pandemic. *International Journal of Emerging Issues in Early Childhood Education* 2 (2), 105–115. <https://doi.org/10.31098/ijeiece.v2i2.409>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön asettama työryhmä. 2021. Lapset, nuoret ja koronakriisi: Lapsistrategian koronatyöryhmän arvio ja esitykset lapsen oikeuksien toteuttamiseksi. Valtioneuvoston julkaisu 2021:2. Helsinki: Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-674-7>
- StataCorp. 2021. Stata statistical software: Release 17. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Steed, E. A. & Leech, N. 2021. Shifting to remote learning during COVID-19: Differences for early childhood and early childhood special education teachers. *Early Childhood Education Journal* 49, 789–798. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01218-w>
- Sulkanen, M., Alasuutari, M., Närvi, J. & Lammi-Taskula, J. 2021. Lapsiperheiden hyvinvointi koronapandemian aikana. Osaraportti 1: Aineistonkeruu, metodit ja vastaajat. JYU Reports 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2021/4>
- Sulkanen, M., Alasuutari, M. & Saranko, L. 2021. Lapsiperheiden hyvinvointi koronapandemian aikana. Osaraportti 2: Noin viisivuotiaiden hoito- ja varhaiskasvatusjärjestelyt. JYU Reports 9. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2021/9>
- Sulkanen, M., Närvi, J., Kuusiholma, J., Lammi-Taskula, J., Räikkönen, E. & Alasuutari, M. 2020. Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut neljävuoitaiden lasten perheissä. CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2019 perustulokset. Työpöytä 28/2020. Helsinki: THL. <https://urn.fi/>

- URN:ISBN:978-952-343-538-4
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2021. Varhaiskasvatus 2020. Varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista enemmistö osallistui kunnan kustantamaan päiväkotitoimintaan. Tilastoraportti 32/2021. Helsinki: THL. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021092747152>
- THL. 2021. Tartuntatautirekisterin COVID-19-tapaukset vuoden 2020 viikkojen 17 ja 18 aikana. THL:n kuutioraportointi. https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/epirapo/covid19case/fact_epirapo_covid19case (Luettu 13.6.2021.)
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E. & Braund, H. 2021. The impacts of COVID-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal* 49, 887–901. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01207-z>
- Valtioneuvoston asetus 2020. Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksen sekä opetuksen ja koulutuksen järjestämisvelvollisuutta koskevista väliaikaisista rajoituksista. 191/6.4.2020.
- Valtioneuvoston kanslia. 2018. Eriarvoisuutta käsittelevän työryhmän loppuraportti. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 1/2018. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-557-0>
- Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/13.7.2018.
- VASU 2022. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki: Opetushallitus.

Saapunut toimitukseen: 11.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022



SERJA TURUNEN – ANITTA MELASALMI – KAISA PIHLAINEN – TEIJA KOSKELA

Peruskouluikäisten lasten vanhempien koettu toimijuus covid-19-pandemian hätäetäopetuksen aikana

Turunen, Serja – Melasalmi, Anitta – Pihlainen, Kaisa – Koskela, Teija. 2022. PERUSKOULU-ikäisten lasten vanhempien koettu toimijuus covid-19-pandemian hätäetäopetuksen aikana. *Kasvatus* 53 (5), 467–482.

Artikkelissa tarkastellaan perusopetuksen pandemian ensimmäistä etäopetusjaksoa vanhempien kokemana. Aineisto kerättiin maaliskuussa 2020 sosiaalisessa mediassa jaetulla kyselyllä. Laadulliseen tutkimukseen valittiin aineistoksi vastaukset, joissa vanhemmat (N=317) kuvailivat voimavarojaan ja huolenaiheitaan etäopetusajakauteen liittyen. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavasti hyödyntäen Biesta, Priestley ja Robinsonin (2015) ekologista mallia, jossa toimijuutta jäsenetään kolmella ulottuvuudella: aiemmilla elämäkokemuksilla, koetulla nykyhetkellä ja tulevaisuuden näkymillä. Vanhempien kyvykkyyden tunnetta lastensa etäopetuksen tukijoina vahvistivat koulutus, työkokemus, vanhemmuudesta karttunut asiantuntijuus ja toimivat ihmissuhteet. Toimijuuden kokemusta puolestaan vahvistivat tilaisuudet vaikuttaa arjen uudelleenorganisoimiseen, esimerkiksi etätöiden mahdollistamana. Yhteistyö koulun kanssa koettiin usein yksisuuntaisena ja puutteellisenä; vanhemmat kokivat toimijuuttaan koskevat odotukset epäselviksi. Tulevaisuutta koskevat huolet olivat harvinaisia vanhempien ajatuksien ollessa enimmäkseen nykyhetkessä ja etäopetusajasta selviämisenä. Tulokset haastavat pohtimaan, kuinka vanhempien aktiivista toimijuutta lastensa koulunkäynnin tukijoina voitaisiin vahvistaa niin kriisitilanteissa kuin normaalissa kouluarjessakin.

Asiasanat: covid-19-pandemia, ekologinen malli, etäopetus, hätäetäopetus, peruskoulu, toimijuus, vanhemmat

Johdanto

Keväällä 2020 Suomen kaikkien oppilaitosten tilat suljettiin ja lähiopetus keskeytettiin valtioneuvoston päätöksellä globaalin koronapandemian (covid-19) aiheuttaman poikkeustilan vuoksi. Äkillinen siirtymä etäopetukseen muutti nopeasti vanhempien toimijuutta lastensa oppimisen ja arkielämän kannattelijoina. Samaan aikaan koulujen sulkeutumisen kanssa tapahtui muitakin muutoksia perheiden elämässä: Monien vanhempien työtehtäviä siirrettiin kotiin tai työt loppuivat, esimerkiksi lomautusten myötä. Arkiset asiat, kuten kaupassakäynti, tuli hoitaa totutusta poikkeavalla, pandemia-aikaan soveltuvalla tavalla. Perheiden arki uusine järjestelyineen keskittyi hyvin nopeasti kotiympäristöön.

Perusopetuksen järjestäjille annettiin viisi päivää aikaa muutoksen toteuttamiseen, jolloin perheille jäi saman verran aikaa arkensa uudelleenjärjestelyyn. Aivan kaikkia perheitä äkillinen etäopetus ei kuitenkaan koskenut. Lähiopetusta järjestettiin niiden vanhempien lapsille, jotka työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla. Erityisen tuen päätöksen saaneille lapsille järjestettiin lähiopetusta silloin, kun vanhemmat eivät kyenneet huolehtimaan kotona etäopetuksen onnistumisesta. Myös varhaiskasvatus ja sen yhteydessä toimiva esiopetus toteutettiin lähiopetuksena. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020.)

Järjestelyjen nopeasta ja ennakoimattomasta luonteesta huolimatta etäopetukseen siirtyminen näyttää tutkimuksien valossa sujuneen Suomessa melko hyvin (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen 2020; Niemi & Kousa 2020). Monissa Euroopan maissa sekä oppilaat että vanhemmat suhtautuivat myönteisesti muuttuneisiin opetusjärjestelyihin ja sopeutuminen tapahtui nopeasti (ks. Bubb & Jones 2020; Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia & Di Gioia 2020). Etäopetusvalmius oli periaatteessa olemassa, mutta ilman pakkotilannetta opettajien perehtyminen oli jäänyt puutteelliseksi (Gudmundsdottir & Hathaway 2020).

Kansainvälinen tutkimus on nostanut esiin myös sosioekonomisen epätasa-arvon tietoteknisen välineistön saatavuudessa (ks. mm. Muraille 2020) sekä koulujen ja vanhempien epätasaiset valmiudet tukea etänä toteutettavaa opetusta digitaalista teknologiaa hyödyntäen (ks. mm. Song, Wang & Bergmann 2020). Monissa maissa vanhemmat olivat huolissaan pandemian negatiivisista vaikutuksista lastensa koulumenestykseen (Vuorikari ym. 2020).

Kansainvälisessä kirjallisuudessa kiireellisestä siirtymisestä etäopetukseen on käytetty ilmaisua hätäetäopetus (*emergency remote teaching*, Hodges, Moore, Locke, Trust & Bond 2020). Kasvatustieteellisistä julkaisuista valtaosa tarkastelee hätäetäopetusta opetushenkilöstön tai oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena on sen sijaan tutkia suomalaisen perusopetusikäisten lasten vanhempia ja heidän toimijuuttaan covid-19-pandemian hätäetäopetusjaksolla. Käytämme artikkelissa käsitettä hätäetäopetus silloin, kun viittaamme yhteiskunnassa vallitsevaan tilanteeseen ja etäopetus viitatessamme vanhempien toimintaan. Käytämme artikkelissa pääasiassa käsitettä vanhemmat edellyttämättä biologista sukulaisuussuhdetta. Hallintoon tai perusopetuslakiin viitatessa käytämme käsitettä huoltajat. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on: miten perusopetusikäisten lasten vanhemmat kokivat toimijuutensa suhteessa lastensa koulunkäyntiin covid-19-pandemian ensimmäisen hätäetäopetusjakson alkuvaiheessa, maaliskuuhuhtikuussa 2020?

Vanhempien toimijuus ja osallisuus

Toimijuuden (*agency*) käsitteen viitekehyksenä on usein käytetty erilaisia sosiokulttuurisia teorioita, jolloin toimijuus on nähty yhtenä peruskäsitteenä keskusteltaessa yksilön ja yhteiskunnan välisistä suhteista. Keskeinen kysymys on ollut, ohjaako yksilö toimintaansa omilla valinnoillaan vai ohjaavatko yhteiskunnalliset rakenteet ja lainalaisuudet yksilön toimintaa (ks. esim. Layder 1997; Sewell 1992). Relationaalinen sosiologia suhtautuu

kriittisesti sosiologian suuntaukseen, joka painottaa rakenteita ja näkee ihmisen käyttäytymisen deterministisesti määräytyvänä (ks. mm. Emirbayer & Goodwin 1994). Sen sijaan relationaalisessa sosiologiassa toimijuuden nähdään rakentuvan dynaamisissa prosesseissa, sosiaalisissa suhteissa ja verkostoissa (ks. esim. Dépelteau 2018; Emirbayer 1997). Suhteet nähdään reunaehtoja rakentavina tekijöinä, mutta yksilöt voivat valita, millä tavalla suhtautua olosuhteisiinsa (ks. mm. Archer 2012). Suhtautumiseen vaikuttavat aikaisemmin muotoutuneet tavat, mielikuvat tulevasta sekä nykyhetkestä (Emirbayer & Mische 1998).

Toimijuuden käsite vakiintui kasvatus-tieteen tutkimukseen tämän vuosituhannen puolella (ks. esim. Biesta & Tedder 2007; Lipponen & Kumpulainen 2011; Oolbekink-Marchand, Hadar, Smith, Helleve & Ulvik 2017). Kouluun sijoittuvassa tutkimuksessa toimijuuden nähdään toteutuvan institutionaalisissa ja kulttuurisissa kehyksissä, kodin ja koulun sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Ferguson, Hanreddy & Ferguson 2014). Käsitteellisesti vanhempien toimijuus (*parental agency*) kytkeytyy vanhempien ja opettajien yhteistyöhön. Se ilmenee vanhempien aloitteellisena ja aktiivisena osallistumisena formaaleihin ja informaaleihin vuorovaikutustilanteisiin. (Rautamies, Vähäsantanen, Poikonen & Laakso 2019.) Aktiivisen toiminnan lisäksi vanhemmat voivat myös aktiivisesti päättää olla toimimatta. Esimerkiksi Schnee ja Bose (2010) kuvaavat nollatoimintaa (*null actions*) osana vanhempien toimijuutta, jolloin vanhemmat päättävät kasvatuksellisista syistä olla toimimatta ja tekemättä asioita lastensa puolesta. Nollatoiminta voi pohjautua vanhempien haluun vahvistaa lasten itsenäistä työskentelyä tai tarjota lapsille mahdollisuus kehittyä.

Vanhempien toimijuuteen sisällytetään usein osallisuus (ks. esim. Griffiths, Norwich & Burden 2004; Rautamies ym. 2019; Vincent 2001). Ferlazzo (2011) on kuvaillut koulun pyrkimystä osallistaa vanhemmat suulla johtamiseksi, jolloin vanhemmille kerrotaan osallistumisen tavoista (*involvement*), kun puoles-

taan korvilla kuunteleminen on koulun inkluusiivisempaa ja kumppanuuteen pyrkivää toimintaa, jolloin vanhempien ajatuksia, toiveita ja huolia (*engagement*) kuunnellaan. Osallisuus voidaan määrittää myös käsitykseksi omasta asemasta toimijana, jolla on oikeuksia ja velvollisuuksia (Ojala 2020) ja kokemukseksi yhteisöön kuulumisesta (Hanhivaara 2006).

Tutkimuksessamme vanhempien toimijuus nähdään laajemmin kuin edellä mainituissa teorioissa on kuvattu. Vanhempi voi olla aktiivinen toimija lapsensa koulunkäynnin ja hyvinvoinnin suhteen, vaikka ei suoraan olisi vuorovaikutuksessa koulun kanssa. Osallisuus määritellään tutkimuksessamme vanhempien kuulumisena erilaisiin lapsen oppimista ja hyvinvointia tukeviin sosiaalisiin verkostoihin, joissa perhe on koulun rinnalla keskeinen.

Vanhempien toimijuus lasten koulunkäynnissä

Vanhempien osallistaminen sekä kodin ja koulun yhteistyö ovat jo pitkään olleet keskeisiä osa-alueita suomalaisen peruskoulun kehittämistyössä. Koska yhteistyön tutkimus on kohdentunut kasvatukseen eri näkökulmiin, myös käytetyt käsitteet vaihtelevat. Kodin ja koulun yhteistyötä käsittelevässä tutkimuksessa viitataan usein vanhempiin, kun taas perusopetuslaki (1998) ja hallinto käyttävät käsitettä huoltajat. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) löytyvät molemmat käsitteet.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ja perusopetuslaki (1998) ohjeistavat myös yhteistyöhön ja osallistamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan tasa-arvoisen, yhdenvertaisen ja kaikkia osapuolia kunnioittavan yhteistyön tärkeyttä, jonka tavoitteena on edistää lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä, turvallisuutta sekä koulun yhteisöllisyyttä (POPS 2014). Perusopetuslaki (1998) ohjeistaa kouluja esimerkiksi huomioimaan huoltajia lapsen oppimisen tukeen liittyvissä asioissa, ja perusopetusasetus (1998, 10§) velvoittaa kouluja tiedottamaan huoltajille riittä-

vän usein oppilaan edistymisestä, työskentelystä ja käyttäytymisestä. Yhteistyön ja osallistamisen käytännön toteutukseen ei lain-säädännössä kuitenkaan puututa, vaan valta päättää yhteistyön käytänteistä jätetään opetuksen järjestäjälle.

Vanhempien osallisuutta ja sitoutumista lastensa koulunkäyntiin voidaan havainnollistaa jatkumona, jonka ensimmäinen ulottuvuus kuvaa koulun intresseistä lähtevän suhteen vanhempien sekä koulun välillä ja toinen ulottuvuus vanhempien suhdetta lastensa oppimiseen (Goodall & Montgomery 2014). Vanhempien aktiivisen osallistumisen lastensa koulunkäyntiin on joissain tutkimuksissa havaittu tukevan lasten koulumenestystä. Aktiivisesta kodin ja koulun yhteistyöstä hyötyvät erityisesti lapset, joilla on vahva sosioekonominen tausta. (McElderry & Cheng 2014.) Toisaalta kaikissa tutkimuksissa ei ole havaittu selvää yhteyttä vanhempien osallistumisen ja oppimistulosten välillä (ks. mm. Hartas 2015). Oppimistulosten lisäksi vanhempien osallisuudella ja aktiivisella toimijuudella voidaan nähdä olevan merkitystä lasten koulukokemuksiin ja kouluhyvinvointiin (Koskela 2021).

Vanhempien aktiivista toimijuutta pidetään tärkeänä edellytyksenä yhteistyölle (ks. mm. Murray, McFarland-Piazza & Harrison 2015; Rautamies ym. 2019). Yksimielisyyttä vanhempien osallisuutta tukevista keinoista tai niiden tärkeydestä ei kuitenkaan ole (Epstein 2011). Kodin ja koulun yhteistyön keskeisinä ulottuvuuksina voidaan nähdä esimerkiksi yhteyksiä luova johtaminen, jaetut tavoitteet, toimijoiden keskinäinen luottamus sekä tiedon välittäminen (D'Amour, Goulet, Labadie, San Martín-Rodríguez & Pineault 2008). Ammattilaiset käyttävät usein professioihinsa perustuvaa valtaa ja määrittävät vanhempien asemaa sekä toimijuutta (Griffiths ym. 2004; Rix & Page-Smith 2008). Tämä näkyy esimerkiksi siten, että matalampaan sosiaaliluokkaan kuuluvien vanhempien osallisuus ja toimijuus ovat muita heikompia (Metso 2004; Vincent 2001).

Vanhempien osallisuuden tiellä voi kuitenkin olla monenlaisia tiedostettuja tai tiedostamatto-

mia esteitä. Tutkimusten mukaan vanhempien vaikutusmahdollisuudet koulun arkeen näyttäsivät olevan satunnaisia ja ristiriitaisia (Bryan & Henry 2012; Koskela 2021; Metso 2004; Orell & Pihlaja 2018) eivätkä he useinkaan koe tulevansa tuetuksi ja arvostetuksi (Barnes 2008). On havaittu, että vanhempien tulee neuvotella oma asemansa keskusteluissa opettajien kanssa kerta toisensa jälkeen (Tveit 2009). Osallisuuden esteiksi voivat muodostua myös ristiriitaiset käsitykset lasten, vanhempien, opettajien ja moniammatillisten toimijoiden oikeuksista tai velvollisuuksista. (Barnes 2008; Knibbe & Horstman 2020; Koskela 2021; Rogers 2007.)

Tutkimuksessamme kodin ja koulun yhteistyö nähdään relationaalisina, ihmisten välisissä verkostoissa rakentuvina suhteina. Sekä koulunkäynnin normaaliarjessa että erityistilanteissa on oleellista kysyä, kuinka vanhemmat kokevat oman toimijuutensa sekä siihen liittyvät rajoitteet, velvoitteet ja oikeudet. Relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta kasvatusalan asiantuntijoiden on tuhoisaa olettaa tietävänsä tai tunnistavansa yhteistyökumppaneidensa tarpeita tai toiveita kysymättä heiltä itseltään. Osallisuuden näkökulmasta toimijuus ymmärretään sekä edellytyksenä osallistua yhteiseen toimintaan että osallistumisen tuloksena. Yksilöllä on siten kokemus itsestään toimijana ja tietoisuus toimintamahdollisuuksistaan. Lisäksi tutkimuksemme lähestymistapa on ekologinen, jolloin tutkittavien toimijuutta tarkastellaan yksilön osaamisen, toimintakyvyn ja ympäröivien yhteisöjen sekä ympäristön olosuhteiden moniulotteisena vuorovaikutuksena (Biesta, Priestley & Robinson 2015; Biesta & Tedder 2007).

Aineisto ja analyysi

Tutkimuksemme perustuu covid-19-pandemian ensimmäisen aallon 2020 poikkeusolojen aikana kerättyyn suomenkieliseen kyselyaineistoon. Kyselyä jaettiin sosiaalisessa mediassa nopeasti koulujen sulkemisen jälkeen; vastauslinkkiä pyydettiin myös jakamaan eteenpäin (niin kutsuttu lumipallo-otanta). Sosiaalisen median käy-

tön tavoitteena oli varmistaa, että kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista ja aineisto pysyi anonyyminä. Toisaalta verkostot johtivat hyvin koulutettujen vastaajien yliedustukseen.

Vastauksista poimimme vanhemmat, joilla oli yksi tai useampia lapsia perusopetuksessa ja jotka olivat vastanneet vähintään toiseen lomakkeen etäopetusjaksoa koskevista avoimista kysymyksistä: ”Mitkä ovat juuri nyt poikkeus-tilanne huomioiden tärkeimmät vahvuutesi ja voimavarasi perheenne lapsen/lasten koulunkäyntiä ajatellen?” ja ”Mikä juuri nyt huolestuttaa perheenne lapsen/lasten koulunkäynnissä eniten?”. Lopullinen aineisto koostui 317 vanhemman (ks. Taulukko 1) vastauksista.

Teoriaohjaavassa analyysissä koko työryhmämme koodasi aineiston ensin kolmeen pääluokkaan Biestan ym. (2015) ekologisen mallin pohjalta sisältäen toimijan

menneisyyden (*iterational*), toimijan tulevaisuuteen suuntautuvat lyhyt- ja pitkäaikaiset suunnitelmat (*projective*) sekä toimijan kokemat nykyhetkeä rakentavat tekijät (*practical-evaluative*). Toimijuuden nähdään muokkautuvan ajallisena prosessina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Biesta ym. 2015; Lipponen & Kumpulainen, 2011; Oosterhoff, Oenema-Mostert & Minnaert 2020.) Ekologista mallia (Biesta ym. 2015) mukaillen tarkastelimme aineiston pääluokissa vanhempien 1) kokemuskertymään perustuvaa koettua osaamista ja kyvykkyyttä, joka auttaa toimimaan uudessa tilanteessa, 2) havaintoja ja tulkintoja vastausajan (tämänhetkisestä) todellisuudesta ja niistä suhteista, joissa todellisuus rakentuu (esimerkiksi arvot, sosiaaliset struktuurit ja ympäristö) ja 3) tulevaisuutta koskevia uskomuksia ja ajatuksia.

TAULUKKO 1. Vastaajajoukon kuvaus

| Vastaajat N=317 | | f (n) | f (%) |
|-------------------------|-------------------------------------|-------|-------|
| Sukuoli | nainen | 291 | 91,8 |
| | mies | 23 | 7,3 |
| | ei halua sanoa | 3 | 0,9 |
| Työllisyys* | työssä | 235 | 74,1 |
| | työtön tai lomautettu | 32 | 10,1 |
| | opiskelija | 25 | 7,9 |
| | muu työtilanne** | 35 | 11,1 |
| | puuttuva vastaus | 2 | 0,6 |
| Koulutustaso | peruskoulu | 3 | 0,9 |
| | toisen asteen tutkinto | 73 | 23 |
| | alempi korkeakoulututkinto tai AMK | 90 | 28,4 |
| | ylempi korkeakoulututkinto tai YAMK | 129 | 40,7 |
| | tohtori | 19 | 6 |
| | puuttuva vastaus tai muu | 3 | 0,9 |
| Lapsia perusopetuksessa | 1 lapsi | 149 | 47 |
| | 2 lasta | 128 | 40,4 |
| | 3 lasta tai enemmän | 38 | 12 |
| | puuttuva vastaus | 2 | 0,6 |

*osa vastaajista oli merkinnyt useampia vaihtoehtoja; ** esim. hoitovapaa, sairausloma, kuntoutustuki, eläke

Päälukittelun jälkeen jatkoimme analyysia aineistolähtöisesti laadullisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Luimme aineiston useaan kertaan kunkin päaluokan näkökulmasta tarkastellen. Alaluokkien kriteereiksi asetimme, että ne kattavat koko koodatun aineiston, sisältyvät mielekkäästi päaluokkiin ja nimeävät ytimekkäästi aineiston keskeisiä sisältöjä. Analyysiyksiköt olivat eri pituisia, yhden merkityksen sisältäviä ilmauksia. Koko työryhmä testasi luokittelurunkoa sekä pää- että alaluokkien osalta ennen varsinaista analyysia ja havaitsi sen toimivaksi. Aineistolähtöisen analyysin päaluokat näkyvät tulososassa alaotsikkoina.

Tuloksia kuvasimme laadullisin, yksilöiden ajatuksia ja kokemuksia välittävin ilmaisumuodoin, joissa vältimme tekemästä vastakkainasetteluja tai tiukkoja ryhmittelyjä. Jokaisella informantilla on ainutlaatuinen henkilökohtainen kokemuksensa omasta toimijuudestaan uudenlaisessa tilanteessa. Vanhempien toimijuuden näimme perinteistä kodin ja koulun yhteistyötä laajemmin, jolloin vanhemmat itse määrittivät vastauksissaan toimijuutensa arvoja, lähtökohtia ja rajoitteita. Tulosten tavoitteena on tuoda esiin toimijuuskokemusten monenlaisuutta. Aineistonäytteet koodasimme lomakkeen juoksevilla numeroinnilla V1–V317.

Vanhempien kokemukset ja koettu osaaminen

Vanhempien ominaisuudet ja luonteenpiirteet

Nopeassa siirtymässä lähiopetuksesta etäopetukseen koeteltiin vanhempien joustavuutta ja tilanteen hallintaa. Aineiston vanhemmissa luottamusta poikkeusoloista selviytymiseen lisäsi selvästi, mikäli he tunnistivat itsessään lastensa tukemiseen soveltuvia persoonallisia ominaisuuksia tai luonteenpiirteitä: ”Kyky järjestää asiat, iloinen mieli ja maalaisjärki” (V93). Esimerkiksi rauhallisuutta, joustavuutta, kärsivällisyyttä ja positiivista asennetta korostettiin persoonallisina vahvuuksina, joita tilanteessa tarvittiin. Muutamat vanhemmat

kuvasivat itseään luoviksi ja heittäytymiskykyisiksi, jolloin uusi tilanne nähtiin innostavana kokemuksena. Myös kykyä ylläpitää arjen struktuuria ja rutiineja pidettiin tärkeänä.

Useimmat vanhemmat löysivät itsestään ainakin jonkinlaista osaamista tai ominaisuuksia, jotka voidaan nähdä vahvuuksina yllättävässä tilanteessa. Kysyimme vahvuuksista ja voimavaroista, joten analysoidussa aineistossa ei ollut kuvauksia vanhempien puutteista. Voimavarojen totaalinen puuttuminen tuli esiin yksittäisissä kuvauksissa: ”Ei ole enää vahvuutta, pelkkä pohjaton väsymys, joka tuntuu kehossa” (V310). Usko ja luottamus omaan toimijuuteen ja poikkeusoloista selviämiseen oli näissä tapauksissa kokonaan kadoksissa.

Vanhempien koulutus ja työkokemus

Monet vanhemmat kuvasivat koulutuksen ja työn kautta kertynyttä osaamistaan vahvuutenaan uudessa tilanteessa. Kasvatusalan ammattitaitoa korostettiin, mikä toki oli luonnollista, kun vastuu lasten oppimisesta tuntui valuvan vanhemmille. Alan ammattilaiset näkivät omaavansa etulyöntiaseman lastensa etäkoulunkäynnin tukemiseen: ”Työskentelen itse erityisohjaajana koulumaailmassa, joten tiedän koulun toiminnasta ja tavoitteista, sekä käytännön toiminnasta luultavasti keskivertovanhempaa enemmän” (V50). Jotkut opettajavanhemmat tunsivat kollegiaalista yhteenkuuluvuuden tunnetta lastensa opettajien kanssa ja kokivat ymmärtävänsä heitä. Toisaalta kasvatus- ja opetusalan kokemus antoi vanhemmille perspektiiviä tarkastella kriittisesti paitsi opettajan toimintaa myös oman opetuksensa laatua: ”[Huolenaiheena on] opetuksen taso. Siis oman opetukseni, opettaja kyllä tekee kaikkensa.” (V236.)

Nopea siirtyminen etäyhteyksien ja digimateriaalien käyttöön toi väistämättä koulunkäyntiin uudenlaisia osaamistarpeita. Yksittäiset vanhemmat kuvasivat vahvuutenaan digiosaamistaan: ”Olen digipedagogiikkaan erikoistunut KT ja pystyn auttamaan lasta teknologian kanssa sekä ehdottamaan järkeviä tapoja tehdä tehtäviä” (V89). Huolenaiheena vanhemmat eivät kuitenkaan nähneet omaan

digiosaamiseensa liittyviä haasteita tai puutteita. Kaiken kaikkiaan digiosaamisesta puhuttiin aineistossa vähän verrattuna vaikkapa pedagogiseen osaamiseen tai arjen hallintaan.

Kasvattajana kertynyt osaaminen

Tilanteessa hyödyttävää kokemusta ja osaamista koettiin kertyneen aivan arkisessa vanhemmuudessa: “Olen ollut 15 vuotta koulu- ja laisten äiti ja tietoa on kertynyt sekä omien lasten oppimisen taidoista että hankaluuksista” (V158). Monet pitivät erityisvahvuutenaan sitoutumistaan ja vahvaa haluaan lastensa tukemiseen. Kokemukseen omasta kykenevyydestä kiteytyi pysyviksi koettujen luonteenpiirteiden lisäksi tahtotiloja, halua selviytyä yhdessä perheenä ja olla käytettävissä luotettavana aikuise- na. Lasten koulunkäynnin tukemiseen oli monissa kodeissa panostettu ennenkin, joten tilanne ei siinä mielessä ollut kokonaan uusi.

Muutamat vanhemmista pohtivat kuitenkin kykyään selviytyä kasvattajana haastavasta tilanteesta: “Lapseni ei jaksakaan keskittyä pitkiä aikoja tehtävien tekemiseen, eikä minulla isänä ole samanlaista auktoriteettia kuin opettajalla. Enkä ehkä haluakaan.” (V241.) Tämän tyyppisessä pohdinnassa näkyi hyvin epävarmuus, jota koettiin vanhemmuuteen liittyvistä odotuksista ja vanhemman mahdollisuuksista määrittellä oman toimijuutensa rajoja.

Henkilökohtaisia heikkouksia ei nostettu juurikaan esiin huolenaiheina, vaan huolet nousivat koetusta tilanteesta ja niistä ihmissuhteista, joissa todellisuutta elettiin. Seuraavassa luvussa kuvataan monimutkaista suhteiden verkostoa, josta monen vanhemman voimavarat ja huolenaiheet kumpusivat.

Havaittu todellisuus ja sitä koskevat tulkinnat

Perheiden sisäiset olosuhteet ja ihmissuhteet

Tärkeimpänä arvona aineistossa näyttäytyi vanhempien suhde lapsiin ja luottamus siihen, että lapset selviävät poikkeustilanteesta. Vanhemmat kokivat luonnollisestikin huolettomuutta ja tilanteenhallintaa, jos lapset näyttivät selviä-

vän koulunkäynnistään itsenäisesti tai vähäisellä tuella. Tällöin vanhemmat saattoivat antaa lapsilleen pääasiallisen vastuun koulunkäynnistä ja pysytellä itse taka-alalla: “Lapset ovat todella taitavia itsenäisessä työskentelyssä. Annan heille mahdollisuuden opiskella itsenäisesti ja tuen ainoastaan, jos he tai opettaja erikseen pyytävät.” (V129.) Lasten ikä vaikutti koettuihin huolenaiheisiin: Pienten koululais- ten oppisisällöt koettiin helpompina, mutta lasten itseohjautuvuuden puute teki tukena olemisesta ajallisesti sitovaa. Isompien koululais- ten annettiin yleensä pärjäällä itsenäisesti, mutta aina heidänkään itseohjautuvuuteensa ei vielä oikein voinut luottaa. Monilapsisissa perheissä huolet kasautuivat: “Että eskarilainen jää ilman esiopetusta. Suurin osa annetuista tehtävistä on sen tyylisiä että ne pitäisi tehdä yhdessä vanhemman kanssa, eikä kotona töitä tehdessä pysty antamaan aikaa. 7-luokkalaisen kohdalla huolestuttaa, että hän pudottaa rimansa, tekee huolettomasti eikä panosta kun motivoivaa opettajaa ei ole paikalla ja itse teen töitä.” (V98.)

Jos lapsilla ei ollut erityistarpeita, vanhemmat saattoivat yleensä luottaa siihen, ettei muutaman viikon poikkeusoloista ollut mairittavaa haittaa lasten koulunkäynnille. Tällöin etäopetus näyttäytyi voittopuolisesti positiivisena asiana ja vanhemmat saattoivat nauttia mahdollisuudestaan osallistua lastensa koulunkäyntiin lähietäisyydeltä: “Olen kotona. Olen hyvin motivoitunut huolehtimaan lasten oppimisesta. Jopa nautin tavallaan tuntien ja oppisisältöjen suunnittelemisesta - - Iloitsen yhdessä tekemisestä lasten kanssa.” (V109.)

Tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmilla oli enemmän huolia ja riittämättömyyden tunnetta, sillä tukijärjestelyt tuntuivat usein katkeavan etäopetuksen ajaksi. Tämä hämärsi vanhemman oman toimijuuden rajoja: “Erityisentuen lapsi jolla kehitysvamma ei saa kotona tarpeeksi ammattimaista opetusta. Esikoululainen (tehostetun tuen oppilas) ei saa sosiaalisia taitoja eikä opetusta ennen koulunalkua.” (V114.) Tilanteesta nähtiin hyviäkin puolia: “Osaanko tukea lastani oikein, kun on erityisen tuen päätös. Toisaalta koti on

niin rauhallinen paikka, että lapsi tekee tehtäviä tehokkaammin.” (V82.).

Oppimisen lisäksi vanhemmat olivat huolissaan lastensa sosiaalisista suhteista ja koulun perheiden arkeen tuoman struktuurin puuttumisesta. Kaikki tämä oli yhtäkkiä yksin vanhempien huolena: “Koulunkäynnin ja oman työn organisointi. Olen aika boheemi, samoin lapseni. Minulle on haastavaa asioiden rytmittäminen, hänelle sellainen ”hoidetaas nyt tää tehtävä reippaasti ja sitten pääset ulos.” (V16.) Lapsilla ei ollut vertaissuhteita, kun harrastuksetkin olivat tauolla ja eristäytyttiin kotiin: “Kavereita on kova ikävä, miten sosiaaliset taidot oman ikäisten kanssa kehittyi” (V169). Moni vanhempi tuntuikin kokevan voimattomuutta ja epävarmuutta toimijuudestaan lapsensa kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyvien haasteiden edessä.

Monet vanhemmat kokivat poikkeusolojen aikana lisääntyvää perheyhteyttä. Merkittävänä toimijuutta edistävänä tekijänä pidettiin perheen toimivaa kommunikaatiota: ”Olemme yhtenäinen perhe ja keskustelemme sekä lasten että aikuisten kesken paljon asioista” (V184). Vanhemmat eivät kuitenkaan aina voineet tukeutua toisiinsa. Yksinhuoltajat kokivat monesti olevansa kovilla, varsinkin jos perheessä oli useita lapsia. Kahdenkin huoltajan perheissä epävarmuutta vastuunjaosta saattoi herätä esimerkiksi silloin, kun toinen vanhempi teki paljon töitä, tuntui luistavan vastuustaan tai ei asunut samassa taloudessa: ”Lapsi asuu vuoroviikoin isällään, joten huoli kuinka isä pystyy ohjaamaan lasta (isällä hoitamaton adhd)” (V33).

Perheiden suhteet kouluun ja tukipalveluihin

Vanhempien kokemukset toimijuudestaan suhteessa lastensa koulunkäyntiin olivat kiinteässä yhteydessä koulun ja kodin työnjakoon. Vanhemmat pitivät itselleen kuuluvina vastuualueina uusien rutiinien luomista ja ylläpitämistä, työn ja vapaa-ajan erottamista sekä riittävästä levosta ja virkistyksestä huolehtimisesta. Useimpien vanhempien mielestä vastuu opettamisesta kuului ensi sijassa opettajille etäopetuksen aikanakin. Jos opettaja ei hu-

lehtinut opetustehtävästään vanhempien näkemyksen mukaan asianmukaisesti, vanhemmat kokivat tilanteen epäreiluna ja haastavana sekä vanhemman toimijuuden että perheen hyvinvoinnin näkökulmasta. Seuraavassa yhden vanhemman (V127) kokemus:

Koulu ei ole siirtynyt etäopetukseen termin varsinaisessa mielessä, vaan oletus on, että kotona on aikuinen, joka opettaa lasta. Eräs opettaja ohjeistaessaan vanhempia puhuikin aivan oikein kotiopetuksesta. Taloudessamme on vain yksi aikuinen. Vaativaa asiantuntijatyötä nyt kotioloissa tekemänä tämä yhtälö on mahdoton vaarantamatta perheen toimeentuloa. Koulu ei ole kantanut vastuutaan etäopetuksen järjestämisessä, vaikka kaikki välineet ovat käytettävissä etäopetuksen toteuttamiseksi.

Usein vanhemmat kantoivat huolta lastensa oppimisesta ja hyväksyivät toimijuuteensa perinteisesti opettajalle kuuluvaa vastuuta, vaikka ymmärsivät, ettei se heille suoranaisesti kuulu. Tietoisuus eri opettajien käytänteiden erilaisuudesta näyttäytyi erityisen kirkkaasti perheissä, joiden lapsilla oli monia opettajia. Pienetkin verkko-opetustuokiot ja kokemukset siitä, että opettaja piti tavalla tai toisella konkreettista yhteyttä lapseen tai vanhempiin, vahvistivat kokemusta jaetusta toimijuudesta. Parhaimmillaan opetus toimi etäyhteyksin lähes normaalisti koko koulupäivän ajan. Heikoimmillaan opetus oli vanhempien kuvausten mukaan tehtävien lähettämistä kotiin, esimerkiksi sähköisten järjestelmien kautta. Tällöin vanhemmat saattoivat kokea, että opetusvastuu jäi kokonaan heille: ”Koulun opettaja lähettää Wilmassa luettelon tehtävistä, mitkä lapsen pitää tehdä, mutta ei opeta lainkaan” (V79). Täysipäiväisen etäopetuksen ja opetuksen totaalisuuden puuttumisen väliin jäi koko joukko välimuotoja, jolloin vanhemmat olivat epävarmoja siitä, kuka lasta opettaa – jos kukaan – ja mitä vanhemmilta odotetaan.

Toimijuuden jakautumista selkeyttivät ja luottamusta lisäsivät ennestään toimivat vuorovaikutussuhteet: ”Pitkäjänteinen yhteistyö koulun kanssa helpottaa asioiden hoitoa. Yhteydet toimivat ja on helppo puhua suoraan

hankalistakin asioista.” (V158.) Monet aineiston vastaajista kuitenkin kuvasivat ainoastaan yksisuuntaista yhteyttä tai yhteyden totaalista puuttumista, jossa vanhemmat eivät kokeneet saavansa aitoa tilaisuutta vuorovaikutukseen.

Vanhempien työ- ja elämäntilanteet

Helpotusta etäopetustilanteeseen toi monessa perheessä etätyö, joustavat työjärjestelyt tai jokin muu syy, joka mahdollisti vanhempien kotonaolon. Työssäkävivistä vanhemmista osa teki työtä jo valmiiksi kotona, kuten perhepäivähoitajat ja monet yrittäjät, mutta valtaosalla etätyöhön siirtyminen mahdollistui vasta pandemian myötä. Muutamat vanhemmat kiittelivät erityisesti joustavaa ja ymmärtäväistä työnantajaa: “Mahdollisuuteni tehdä etätyötä on myös iso asia. Ja joustava pomo, joka ei nipota joka minuutista!” (V100.)

Monet vanhemmat kokivat kuitenkin etätyön ja etäkoulun ristipaineen hankalana. He tunsivat epävarmuutta toimijuutensa mielekkäästä jakautumisesta: yhtäältä koettiin oman työn heikentävän mahdollisuutta lasten koulunkäynnin tukemiseen, ja toisaalta lasten avun tarpeen arvioitiin heikentävän oman työn laatua: “Omat työt jäävät jalkoihin, päivien suunnittelu ja juoksumat on todella haastavaa, teen omia töitä aamuisin ja iltaisin ja olen aivan poikki” (V235). Erityisiä haasteita oli perheissä, joissa oli eri-ikäisiä lapsia tarpeineen: “Miten sovittaa oma etätyö ja lapsen etäopetus sekä kolmen pienemmän sisaruksen arkirutiini” (V171).

Jos vanhempien työ vaati läsnäoloa työpaikalla, huoli lasten selviämisestä etäkoulusta omin neuvoin painoi monia vanhempia. Erityisen hankalana tilanteet koettiin perheissä, joissa lapsi olisi tarvinnut tehostettua tai erityistä tukea. Vaikka erityisen tuen oppilaille olisi pitänyt tarjota opetusta koululla, tämä ei aina toteutunut: “Erityisen tuen lapselle ei koulu pysty tarjoamaan tarpeeksi tukea ja lasta on pyydetty jäämään kotiin. Vanhemmat toivoo, miten lapset voidaan hoitaa ja miten he voivat mitään oppia.” (V67.)

Etä- tai lähityö ei ollut ainoa arjen ajankäyttöön ja järjestelyihin vaikuttava elämäntilanne. Työelämän ulkopuolella oli heterogeeni-

nen joukko vanhempia, eivätkä useimmat heistä nostaneet avoimissa vastauksissaan perheen tilannetta esiin. Riippumatta kotonaolon syystä lapsen koulunkäynnin tukeminen mahdollistui, jos vanhempi muuten koki itsensä toimintakykyiseksi: “Onneksi olen itsekin opiskelija, ja voin siirtää omia tehtäviäni niin että pystyn tässä tilanteessa auttamaan peruskoululaisia tehtävissään” (V177). Toisaalta esimerkiksi vanhemman työttömyys tai perhettä kohdannut sairaus saattoi määrittää koettua toimijuutta ja aiheuttaa huolta: “Äidin jaksaminen, perheen toinen aikuinen ei käytettävissä lasten hoitoon. Äidin sairaudet ja pitkäaikainen masennus.” (V34.) Moni kuitenkin arvioi oman kotonaolonsa positiiviseksi asiaksi huolimatta sen syystä: “Tällä hetkellä etu on se, että olen sairauslomalla, eli pystyn valvoamaan lasten opiskelua” (V116).

Ihmisuhteiden, työolojen ja elämäntilanteen lisäksi koti fyysisenä ympäristönä, tarvittavat välineet ja digitaaliset laitteet määrittivät vanhempien toimijuutta etäopetustilanteessa. Koti saattoi soveltua hyvin eristäytymiseen: “Perheen koti keskellä metsää. Ei naapureita.” (V118.) Myös koulunkäyntiin sopivaa materiaalia ja tiloja saattoi olla saatavilla: “Kotoa löytyy monenlaista tarviketta mm. käsityön ja kuvataiteen tunteja varten. Omalle pihalle pääsee viettämään välituntia.” (V213.) Ympäristön ja tarvittavan laitteiston puutteita tai tilojen pienuutta kotona ei juurikaan pohdittu, mutta työrauhan puute saattoi vaivata kodeissa, joissa oli paljon eri-ikäisiä ihmisiä samoissa tiloissa: “Teen itse etätöitä. Perheen 4- ja 6-vuotiaat ovat myös kotona 11-vuotiaan 5-luokkalaisten lisäksi. Minua huolestuttaa, että koululainen uupuu, koska rauhaa koulutyölle on vaikea saada.” (V217.) Vanhemmat puhuivat fyysisen ympäristön haasteista ja mahdollisuuksista kuitenkin vähän puheen painottuessa ihmisiin ja näiden välisiin suhteisiin.

Tulevaisuudennäkymät

Luottamus poikkeustilanteesta selviämiseen

Vaikka huoltajat löysivät vahvuuksia itseltään ja ihmisuhteistaan ja kokivat useimmi-

ten pystyvänsä toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla, monet kantoivat huolta etäopetusjakson vaikutuksista perheen elämään. Lyhyimmällä aikavälillä huolet koskivat selviytymistä meneillään olevasta päivästä ja hiukan pidemmällä aikajänteellä selviytymistä poikkeusolojen yli. Joissain perheissä lapset olivat pitkästyneitä, käyttivät tilaisuutta hyväkseen ja tekivät koulun suhteen vain välttämättömän tai jopa vähemmän. Tällöin vanhemmat miettivät, saavuttavatko lapset vaadittuja oppimistavoitteita: "Lapsemme oppiminen. Osaanko opettaa tarpeeksi hyvin ja oppiiko hän?" (V170.)

Kaikki lapset eivät sopeutuneet nopeasti uuteen tilanteeseen ja saattoivat käyttäytyä huonosti tai välinpitämättömästi vanhempiaan kohtaan. Vanhempien pyrkimys aktiiviseen toimijuuteen lastensa koulunkäynnin ohjaajina aiheutti turhauttavia tilanteita varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten perheissä: "Vanhemmat verillä kun lapsi käy päälle. En tiedä miten jaksamme tätä. Pakko on kun on riskiryhmäläisiä perheessä." (V44.) Pahimmillaan tilanne koettiin sinnittelynä päivästä toiseen ja odotettiin paluuta lähiopetukseen.

Toisaalta muutamat vanhemmista kokivat, että heidän lapsensa kuormittuivat koulussa enemmän kuin etäopetuksessa. Tällöin vanhemmat saattoivat nähdä poikkeusolojen aiheuttaneen muutoksen kohti parempaa ja toimivampaa arkea: "Näen hyötyjä joka päivä siitä, etteivät lapsemme ole hektisessä kouluympäristössä, vaan kotona etäkoulussa. Rutinit auttavat, lapset syövätkin paremmin. Kaikki tämä auttaa itseänikin jaksamaan paremmin. Pieniä yksinäisyyden palautumishetkiä voi pitää vaikka saunassa." (V46.) Perheissä, joissa etäopetus toimi ja perhe voi paremmin kuin ennen, oli jopa huolta lapsen sopeutumisesta takaisin kouluun sitten, kun edessä on paluu normaaliin.

Pidemmän perspektiivin näkymät

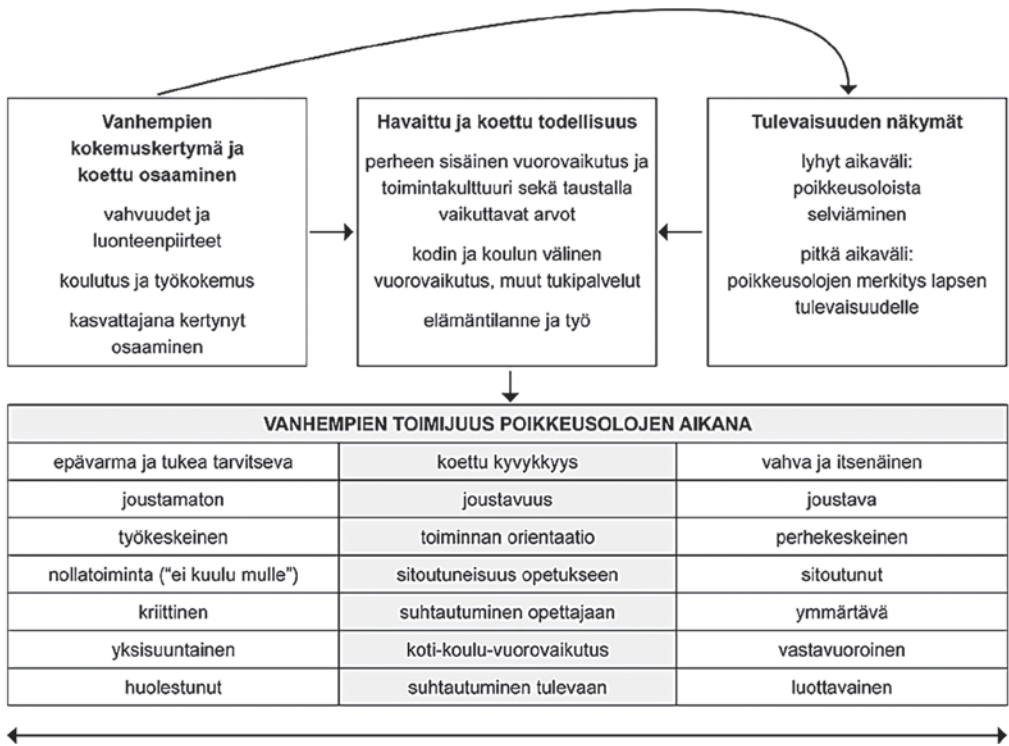
Vaikka suurin osa vanhemmista huolehti etäkoulujaksosta selviytymisestä, muutamilla vanhemmilla oli pidemmälle aikavälille yltä-

viä huolia. Tuen tarpeessa olevien lasten vanhemmat saattoivat epäillä, että lasten oppiminen tai muu kehitys pysähtyy tai jopa taantuu, jos lapset eivät saa heille kuuluvia tukitoimia tai moniammatillista tukea. Tukea tarvitsevien lasten suhteen saattoi nousta esiin kysymys, pysyykö lapsi muiden mukana, kun eteneminen koulupolulla oli ennestäänkin haasteellista: "Tukiopetusta ei ole nyt ollut. Huolestuttaa, jääkö lapsi tämän vuoksi jälkeen muista." (V213.) Pisimmälle yltävä huoli oli peruskoulun päätösvaiheessa olevien lasten vanhemmilla, jotka pohtivat lastensa koulumenestystä etäopintojen aikana ja lasten kenties heikeneviä mahdollisuuksia päästä haluamiinsa jatko-opintoihin: "Tulevaisuus. Mistä tuleva todistus koostuu? Miten sillä pystyy hakemaan keskiasteelle? Olkoonkin, että sama tilanne on kaikilla keskiasteelle siirtyvillä tänä keväänä." (V294.)

Kaikilla vanhemmilla tulevaisuushuolia ei ollut; osa luotti omaan ja lastensa kykyyn selviytyä poikkeusoloista. Vanhemmat saattoivat jopa toivoa, että poikkeusoloja vastaava tilanne jatkuisi pitempäänkin. Eräs vanhempi (V139) kiteytti huolenaiheekseen itse asiassa sen, että normaaliolot eivät ole itsestään selvästi tavoittelemisen arvoiset: "[Huolenaiheena on] se, että mikään ei järjestelmässä tämänkään tilanteen seurauksena muutu". Esiin nousi toive siitä, että etäopetuksen aikana syntyneet hyvät käytännöt jäisivät elämään ja vanhemmille tarjoutuisi nykyistä vahvempi rooli osallistua lapsensa koulunkäyntiin tulevaisuudessakin.

Tulosten yhteenveto

Vanhempien toimijuus ilmeni ekologisen mallin (Biesta ym. 2015; Biesta & Tedder 2007) mukaisesti väkevästi aiemmin karttuneen osaamisen ja voimavarojen hyödyntämisenä koululaisten tukemiseksi ja perheiden selviytymiseksi arjessa. Kuviossa sivulla 477 on hyödynnetty ekologista mallia ja kuvattu vanhempien toimijuutta ja siihen kytkeytyneitä tekijöitä covid-19-poikkeusolojen ensimmäisten viikkojen aikana.



KUVIO. Vanhempien toimijuus Biestan ym. (2015) ekologista mallia mukaillen

Kuvion yläosa kuvaa tutkimuksessa havaittuja vanhempien toimijuuden ulottuvuuksia. Kuvion alareunassa kuvattu vanhempien toimijuus voidaan nähdä jatkumona, jonka toinen ääripää on epävarma ja huolipainotteinen ja toinen voimavarapainotteinen sekä luottavainen. Todellisuudessa kokemukset yleensä asettuivat näiden ääripäiden välille. Vaikka uusi todellisuus näyttäytyi osin kaoottisena ja herätti monia huolenaiheita, vanhemmat havaitsivat tilanteessa hyviäkin puolia. Tärkeimpinä tekijöinä uudessa tilanteessa selviytymisen kannalta koettiin toimivat ihmissuhteet, erityisesti vanhempien ja lasten välinen suhde. Useimmat vanhemmat kykenivät muo- vamaan toimijuuttaan tilanteen vaatimalla tavalla ja ottamaan uudenlaista vastuuta lastensa koulunkäynnistä. Vanhemmat kokivat omalla toiminnallaan olevan suurta merkitystä lasten ja perheen selviytymiseen poikkeusoloissa.

Katse oli enimmäkseen nykyhetkessä ja lähi-tulevaisuudessa.

Pohdinta

Olemme selvittäneet tässä tutkimuksessa suomalaisten perusopetusikäisten lasten vanhempien kokemuksia toimijuudestaan suhteessa lastensa koulunkäyntiin hätäetäopetuksen aikana. Toimijuuden muutokset ovat luonnollisia normaalioloissakin (ks. Dépelteau 2018; Emirbayer 1997), sillä vuorovaikutussuhteet ja toimijuuden muodot muuttuvat ajan myötä (Biesta ym. 2015; Lipponen & Kumpulainen 2011; Oosterhoff ym. 2020), lasten kasvaessa tai opettajien vaihtuessa. Covid-19-pandemian aiheuttama nopea siirtymä kotona tapahtuvaan etäopetukseen sysäsi vanhemmat kuitenkin yllättäen heille uuteen tilanteeseen, johon ei ollut aiempia toimintamalleja suoraan sovellettavaksi.

Tutkimuksessamme vanhempien toimijuuden kuvaukset painoutuivat etäopetuksen aikaiseen todellisuuteen ja niihin suhteisiin, joissa todellisuus rakentui. (ks. Archer 2012; Biesta ym. 2015). Muuttuvan arkitodellisuuden keskellä monet vanhemmat tasapainoilivat etätöön tai kodin ulkopuolisen työn ja lasten koulunkäynnin tukemisen ristipaineissa. Vaikka ihmissuhteiden kohteet (lapset, muut perheenjäsenet, opettajat ja vanhempien työyhteisöt) säilyivät yleensä muuttumattomina etäopetukseen siirryttäessä, suhteiden muodot ja vanhempien suhtautuminen niihin muutuivat monesti (ks. Archer 2012). Esimerkiksi vanhempien ja opetushenkilöstön yhteistyösuhteessa koulu on perinteisesti toiminut useimmiten valta-asemassa ja näyttänyt sanelevan vanhempien toimijuuden ehtoja (Goodall & Montgomery 2014; Koskela 2021; Orell & Pihlaja, 2018; Tveit 2009).

Hätäetäopetuksen alkaessa vastuunjako kotien ja koulujen välillä hämärtyi tilapäisesti, koska opetuksen institutionaaliset ja kulttuuriset kehykset (Ferguson ym. 2014) vaihtuivat koulusta lasten koteihin. Tällöin vastuu lasten oppimisesta jakautui kodeille hyvin kirjavasti opettajien toimintatapojen vaihdellessa täysipäiväisestä etäopetuksesta opetuksen tottaaliseen puuttumiseen. Tutkimuksemme tulos vastaa kansainvälisiä tuloksia (ks. esim. Gudmundsdottir & Hathaway 2020), joissa vanhemmat havaitsivat opettajien etäopetusvalmiuksissa paljon eroavaisuuksia. Opettajien etäopetusvalmiudet vaikuttivat näin osaltaan vanhempien toimijuuden muotoon ja etäopetukseen suhtautumiseen.

Vanhempien toimijuutta tarkastellaan kouluun sijoittuvassa tutkimuksessa perinteisesti vanhempien ja opettajan yhteistyön kautta (Rautamies ym. 2019). Tutkimuksemme vanhempien kuvaukset toivat esille vaihtelevia kokemuksia kodin ja koulun vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta tai yksisuuntaisuudesta. Kodin ja koulun yhteistyö luo institutionaaliset puitteet vanhempien toimijuudelle suhteessa lasten koulunkäyntiin. Tällöin kuvaukset yksisuuntaisesta vuorovaikutuksesta heijastelevat

tilannetta, jossa vanhempien toimijuus on toteutunut rajoitetusti. Jotta vanhemmat voisivat osallistua säännöllisesti koulun arkeen (ks. Bryan & Henry 2012; Koskela 2021; Orell & Pihlaja 2018) ja lastensa koulunkäyntiin, erityisesti kodin ja koulun yhdessä jakamien tavoitteiden laatimista, keskinäistä luottamusta sekä tiedon välittämistä tulisi vahvistaa (D'Amour ym. 2008).

Vanhemmat kokivat poikkeusaikana iloa siitä, että heillä oli tilaisuus tehdä lastensa koulunkäyntiä koskevia järjestelyjä perheelle sopivalla tavalla. Toimijuudessa korostui vanhempien suora suhde lapsiinsa sekä lasten oppimisen ja hyvinvoinnin tukemiseen etäopetuksen aikana. Kasvatusalaa sivuavat opinnot tai työkokemus koettiin suureksi hyödyksi. Merkityksellisiksi koettiin niin ikään vanhemmuudesta kertynyt kokemus ja hyvät arjen organisointitaidot. Toisinaan myös tietotekninen osaaminen mainittiin vahvuutena, muttei juurikaan huolenaiheena. Tässä suhteessa tutkimuksemme tulos poikkeaa kansainvälisistä tuloksista, joissa vanhempien teknologiset valmiudet olivat heterogeenisiä ja saattoivat rajoittaa heidän mahdollisuuksiaan lastensa etäkoulunkäynnin tukemiseen (ks. esim. Song ym. 2020). Ero saattaa johtua aineiston vanhempien koulutustaustasta tai siitä, että nettikyselyyn vastaavat helpommin vanhemmat, joille teknologian käyttö on niin luonteva osa arkea, ettei sitä tule erikseen pohtineeksi.

Useimmilla aineistomme vanhemmilla oli halua, keinoja ja voimavaroja tukea lastensa oppimista etäopetuksen aikana. Vanhemmat korostivat, että heillä oli paljonkin kokemusta lastensa koulunkäynnin tukemisesta normaalioloissa; tämä osaaminen oli hyödyllistä ja sovellettavissa uudessa tilanteessa. Etäopetuksen konteksti korosti näin vanhempien suoraa toimijuutta lastensa oppimisen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukijana sekä mahdollistajana, jolloin vanhempien ja koulun suhde jäi toissijaiseksi. Tällainen painopisteen muutos havainnollistaa Goodall ja Montgomeryn (2014) esittämää jatkumoa, jossa vanhempien toimijuutta vahvistaa heidän

aktiivinen osallistumisensa lastensa oppimisprosessiin.

Vanhempien toimijuus ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa vahvistunut lasten hätäetäopetuksen aikana. Toimijuutta ja osallisuutta voivat haastaa eri osapuolten näkemykset esimerkiksi vanhempien ja opettajien oikeuksista ja velvollisuuksista (ks. Barnes 2008; Knibbe & Horstman 2020; Koskela 2021; Metso 2004; Ojala 2020; Rogers 2007). Tutkimuksessamme osa vanhemmista koki, että opettajan tehtävänä oli opettaa lasta, joten he kieltäytyivät opettajan tehtävistä ja puuttumasta lapsen koulunkäyntiin aiempaa enemmän. Vanhemmat tekivät päätöksen siitä, etteivät puutu lasten koulunkäyntiin, tietoisesti ja perustellen sen.

Kuitenkin kaikki aineiston vanhemmat olivat kiinnostuneita lapsistaan. Toisaalta voidaan olettaa, etteivät vähemmän lastensa koulunkäynnistä kiinnostuneet vanhemmat vastaa tämänkaltaisiin sosiaalisen median kautta jaettavaan tutkimuksiin. Yksittäisten vanhempien tietoinen päätös olla toimimatta vastaa Schnee ja Bosen (2010) huomiota vanhempien nolla-toiminnasta. Vanhemmat kokivat, että vetäytyminen aktiivisesta toiminnasta kehittää lasten oma-aloitteisuutta ja tarjoaa lapsille mahdollisuuksia itsenäisempään toimintaan.

Vanhempien toimijuus rakentui tutkimuksessamme pitkälti sosiaalisten suhteiden ja verkostojen kuvauksista. Väliaikaisen hätäetäopetusjakson aikana ihmissuhteet saattoivat painottaa erityisesti siksi, että vanhemmat voivat vaikuttaa niihin omalla toiminnallaan ja suhteet jatkuvat myös poikkeusolojen loputtua. Huomion kiinnittyminen vahvasti sosiaalisiin suhteisiin rakenteiden painottamisen sijaan noudattelee relationaalisen sosiologian painopisteitä (Dépelteau 2018; Emirbayer 1997). Tutkimuksessamme muutamien vanhempien esittämät ympäristön kuvaukset liittyivät kotiin sekä koulunkäynnin edellyttämiin välineisiin ja digitaalisiin laitteisiin. Ympäristö muodostaa kuitenkin ajan ja tilan toimijuuden toteutumiseksi (Emirbayer & Mische 1998), jonka seurauksena toimijuus toteutuu yksilön toiminnan, resurssien ja tilanetekijöiden te-

kijöiden vuorovaikutuksessa (Biesta & Tedder 2007).

Etäopetuksen rajallinen kesto helpotti siihen sopeutumista. Tilanne koettiin joissain tapauksissa jopa virkistävänä vaihteluna ja mahdollisuutena perheen lähentymiselle. Toisaalta aineistossa oli muutamia vanhempia, joilla ei ollut voimavaroja hyödyntää toimijuuttaan. He kokivat tilanteen raskaana, jopa lamauttavana. Voimavarojen puute saattaa olla yleisempää heikomman sosioekonomisen aseman perheissä, tosin tämän tutkimuksen vastaajissa oli paljon hyvin koulutettuja ja työssäkäyviä. Voimavarojen vaihtelua tutkittaessa tulisikin pohtia, kuinka etäopetuksen aikana muovautunutta toimijuutta ja toimijuudessa ilmeneviä eroja voitaisiin paremmin huomioida koulun kehittämisessä.

Tutkimuksemme keskeiset rajoitteet liittyvät aineistoon ja analyysiin. Koska aineistoa kerättiin lumipallo-otannalla sosiaalisen median kautta, verkostot johtivat hyvin koulutettujen ja tieto- ja viestintätekniikkataitoisten vastaajien yliedustukseen. Tällöin perheiden erilaiset mahdollisuudet lastensa tukemiseen eivät välttämättä tulleet tasapuolisesti huomioituiksi. Myös tehostetun ja erityisen tuen tarpeisten lasten vanhemmat olivat aineistossamme jonkin verran yliedustettuina. Laadullisessa tutkimuksessa emme erityisesti peilanneet vanhempien toimijuuskokemuksia esimerkiksi perheiden kokoon, lasten ikäjakaumaan, vanhempien ikäpolveen tai sosioekonomiseen taustaan. Peilaaminen olisi vaatinut kvantitatiivisten menetelmien käyttöä, siksi se ei ollut relevanttia juuri tässä tutkimuksessa.

Käytimme vanhemmilta kerätyn aineiston analysointia ohjaavana rakenteena Biestan ym. (2015) ekologista mallia, jota on aiemmin käytetty enimmäkseen ammattilaisten toimijuuden tutkimuksessa. Mallissa toimijuuteen vaikuttavat kokemuskertymän ja tämänhetkisen todellisuuden lisäksi tulevaisuutta koskevat uskomukset ja ajatukset. Tässä tutkimuksessa pitkän aikavälin huolia esitettiin vain vähän. Kriisitilanteessa huoli tuntui painottuvan tilanteesta kunnialla selviämiseen, jolloin etäopetuksen kauaskantoi-

sempia seurauksia ei vielä arvioitu. Pidemmän aikavälin huolia esittivät yhdeksäsluokkalaisten vanhemmat sekä vastaajat, jotka epäilivät lastensa mahdollisuuksia selvitä luokaltaan. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Vuorikarin ym. (2020) tutkimuksen mukaan vanhemmilla oli monissa maissa huoli etäopetuksen vaikutuksista lasten tulevaisuuteen, esimerkiksi opintomenestykseen ja jatko-opintoihin.

Tulevaisuusorientaation tärkeys liittyy siihen, että toimijuus suuntautuu tulevaan toiminnan ja ajatusten, uskomusten, toiveiden sekä pelkojen kautta (Biesta ym. 2015; Emirbayer & Mische 1998). Näin ollen joidenkin vanhempien huoli etäopetuksen vaikutuksesta lastensa koulunkäyntiin ja tulevaisuuteen on keskeinen osa heidän toimijuuttaan, vaikka tämän ja aiempien tutkimusten mukaan vanhemmat suhtautuivat pääosin myönteisesti muuttuneisiin opetusjärjestelyihin (Bubb & Jones 2020; Vuorikari ym. 2020). Vanhempien huolien, toiveiden ja ajatusten kuunteleminen on keskeistä koulun toiminnassa, jossa pyritään inklusiivisuuteen ja kumppanuuteen osana vanhempien toimijuutta sekä osallisuutta (Ferlazzo 2011).

Tällä erää pandemian edellyttämät poikkeusjärjestelyt ovat päättyneet. Vanhempien käsityksiä pandemian tuottamista haasteista, ratkaisusta ja nykyisyyteen heijastuvasta pysyvimmästä muutoksesta on kuitenkin syytä tutkia lisää. Äkillisen kriisin myötä on koulumaailmassakin opittu arvostamaan kriisivarautumista ja järjestelmien joustavuutta. On pohdittava, miten opetushenkilöstö ja muut koululaisten tueksi koulutetut ammatillaiset voisivat vastaavissa tilanteissa huomioida lasten vanhempia kasvatuskumppaneina, aktiivisina toimijoina ja parhaina asiantuntijoina omia lapsiaan ja perheiden toimintakulttuuria koskevissa asioissa. Poikkeustilannetta voidaan tarkastella ainutlaatuisena ajanjaksona ja erityisenä tilaisuutena tehdä havaintoja kodin ja koulun yhteistyön joustavuudesta sekä sen mahdollisista kipukohdista. Ymmärryksen lisääntyessä on mahdollista löytää uudenlaisia toimintatapoja kasvatusyhteistyöhön.

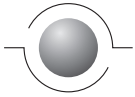
Lähteet

- Archer, M. S. 2012. *The reflexive imperative in late modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, P. 2008. Multi-agency working: What are the perspectives of SENCOs and parents regarding its development and implementation? *British Journal of Special Education* 35 (4), 230–240. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00394.x>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G. & Tedder, M. 2007. Agency and learning in the life-course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2), 132–149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bryan, J. & Henry, L. 2012. A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development* 90 (4), 408–420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Bubb, S. & Jones, M.-A. 2020. Learning from the COVID-19 home-schooling experience: Listening to pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools* 23(3), 209–222. <https://doi.org/10.1177%2F1365480220958797>
- D'Amour, D., Goulet, L., Labadie, J.-F., San Martín-Rodriguez, L. & Pineault, R. 2008. A model and typology of collaboration between professionals in healthcare organizations. *BMC Health Services Research* 8, 1–14. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-8-188>
- Dépelteau, F. 2018. *Relational thinking in sociology: Relevance, concurrence and dissonance*. Teoksessa F. Dépelteau (toim.) *The Palgrave handbook of relational sociology*. Cham: Springer International Publishing, 3–33.
- Emirbayer, M. 1997. Manifesto for a relational sociology. *American Journal of Sociology*, 103 (2), 281–317. <https://doi.org/10.1086/231209>
- Emirbayer, M. & Goodwin, J. 1994. Network analysis, culture, and the problem of agency. *American Journal of Sociology* 99 (6), 1411–1454.
- Emirbayer, M. & Mische, A. 1998. What is agency? *American Journal of Sociology* 103 (4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Epstein, J. L. 2011. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. 2. painos. New York, NY: Routledge.
- Ferguson, D. L., Hanreddy, A. N. & Ferguson, P. M. 2014. Finding a voice: Families' roles in schools. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE handbook of special education*. 2. painos. Lontoo: SAGE. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446282236>
- Ferlazzo, L. 2011. Involvement or engagement? *Educational Leadership* 68 (8), 10–14.
- Goodall, J. & Montgomery, C. 2014. Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review* 66 (4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>

- Griffiths, C. B., Norwich, B. & Burden, B. 2004. Parental agency, identity and knowledge: Mothers of children with dyslexia. *Oxford Review of Education* 30 (3), 417–433. <https://doi.org/10.1080/0305498042000260511>
- Gudmundsdottir, G. B. & Hathaway D. M. 2020. "We always make it work": Teachers' agency in a time of crisis. *Journal of Technology and Teacher Education* 28 (2), 239–250.
- Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Hartas, D. 2015. Parenting for social mobility? Home learning, parental warmth, class and educational outcomes. *Journal of Educational Policy* 30 (1), 21–38. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.893016>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. 2020. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. (Luettu 13.2.2022.)
- Iivari, N., Sharma, S. & Ventä-Olkkonen, L. 2020. Digital transformation of everyday life – how COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management* 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Knibbe, M. & Horstman, K. 2020. Constructing democratic participation in welfare transitions: An analysis of narrative interactions. *Health Expectations* 23 (1), 84–95. <https://doi.org/10.1111/hex.12970>
- Koskela, T. 2021. Promoting well-being of children at school: Parental agency in the context of negotiating for support. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.652355>
- Layder, D. 1997. *Modern social theory: Key debates and new directions*. Lontoo: UCL Press.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2011. Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27 (5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- McElderry, C. G. & Cheng, T. C. 2014. Understanding the discipline gap from an ecological perspective. *Children & Schools* 36 (4), 241–249. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu020>
- Metso, T. 2004. *Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-08-7>
- Muraille, M. 2020. From emergency remote learning to a new digital education action plan: An EU attempt to mainstream equality into education. *Egmont European Policy Brief* 66. <http://aei.pitt.edu/103667/1/EPB66.pdf>. (Luettu 12.8.2022.)
- Murray, E., McFarland-Piazza, L. & Harrison, L. J. 2015. Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care* 185 (7), 1031–1052. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Niemi, H. M. & Kousa, P. 2020. A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of technology in Education and Science* 4 (4), 352–369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>
- Ojala, M. 2020. Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiselle erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja*. Helsingin yliopisto. <http://doi.org/10.31885/9789515157782>
- Oolbekkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I. & Ulvik, M. 2017. Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education* 62, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Oosterhoff, A. M. G., Oenema-Mostert, I. C. E. & Minnaert, A. E. M. G. 2020. Aiming for agency: The effects of teacher education on the development of the expertise of early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education* 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103176>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Tiedote 16.3.2020. <https://okm.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>. (Luettu 2.2.2022.)
- Orell, M. & Pihlaja, P. 2018. Kodin ja koulun yhteistyö normitettuna. *Kasvatus* 49 (2), 149–161.
- Perusopetusasetus 1998. 852/20.11.1998.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1988.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96: Helsinki: Opetushallitus.
- Rautamies, E., Vähäsantanen, K., Poikonen, P.-L. & Laakso, M.-L. 2019. Parental agency and related emotions in the educational partnership. *Early Child Development and Care* 189 (6), 896–908. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1349763>
- Rix, J. & Paige-Smith, A. 2008. A different head? Parental agency and early intervention. *Disability & Society* 23 (3), 211–221. <https://doi.org/10.1080/09687590801953952>
- Rogers, C. 2007. Experiencing an 'inclusive' education: Parents and their children with 'special educational needs'. *British Journal of Sociology of Education* 28 (1), 55–68. <https://doi.org/10.1080/01425690600996659>
- Schnee, E. & Bose, E. 2010. Parents don't do nothing: Reconceptualizing parental null actions as agency. *The School Community Journal* 20 (2), 91–114.
- Sewell, W. H. 1992. A theory of structure: Duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology* 98 (1), 1–29.
- Song, Z., Wang, C. & Bergmann, L. 2020. China's prefectural digital divide: Spatial analysis and multivariate determinants of ICT diffusion. *International Journal of Information Management* 52. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102072>
- Tveit, A. D. 2009. A parental voice: Parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and

- their conversations. *Educational Review* 61 (3), 289–300. <https://doi.org/10.1080/00131910903045930>
- Vincent, C. 2001. Social class and parental agency. *Journal of Education Policy* 16 (4), 347– 364. <https://doi.org/10.1080/0268093011-54344>
- Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. & Di Gioia, R. 2020. How families handled emergency remote schooling during the Covid-19 lockdown in spring 2020: Summary of key findings from families with children in 11 European countries. <http://dx.doi.org/10.2760/31977>

Saapunut toimitukseen: 12.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022



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 työskennellessä 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 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; 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 ammattilaisen 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 tähdätessä 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 kyselyymme 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-uuoroisessa 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 (ω), 76 ja ,66 välillä sijoittuen hyväksytyin arvon alarajan tuntumaan (ω ,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 ω ,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 (ω),89, esimerkiksi ”Kouluni opettajat välittävät minusta”), 2) välineellinen tuki (ω),90, esimerkiksi ”Kouluni opettajat näyttävät mallia, kuinka toimia ja ratkaista tehtäviä”), 3) kognitiivinen tuki (ω),93, esimerkiksi ”Kouluni opettajat käyttävät aikaansa auttaakseen minua oppimaan hyvin”) ja 4) myönteinen palaute (ω),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 (ω),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 (ω),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 likelihoid -toimintoa, joka maksimoi 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 (*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 ² = ,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 ² = ,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 ² = ,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 ² = ,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 ² = ,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 ² = ,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 vaatimatonta, 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 näyttää 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 näyttää 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 käytimme 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 kouluajankaisen 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.

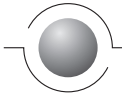
Lähteet

- 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. (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. (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 koulupoissaolotyyppeihin 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 metro-poliialueen 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



KATARIINA SALMELA-ARO – KATJA UPADYAYA
– INKA RONKAINEN – LAURI HIETAJÄRVI

Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana

Salmela-Aro, Katariina – Upadyaya, Katja – Ronkainen, Inka – Hietajärvi, Lauri. 2022. OPETTAJIEN TYÖN IMU JA TYÖUUPUMUS KORONAPANDEMIAN AIKANA. *Kasvatus* 53 (5), 498–512.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, miten opettajien työhyvinvointi (työn imu ja työuupumus) kehittyi koronapandemiassa kevästä 2020 kevääseen 2022 sekä miten kouluaste, stressi ja koronatartuntojen määrä olivat yhteydessä työhyvinvointiin. Lisäksi tutkitaan, missä määrin työn imu ja työuupumus olivat yhteydessä alanvaihtointentioihin. Opettajat (N=5864, 83 % naisia) eri puolelta Suomea vastasivat pandemian aikana viidesti (kevät 2020, syksy 2020, kevät 2021, syksy 2021, kevät 2022) kyselylomakkeeseen, ja aineistoa analysoitiin ajankohdittain. Tulokset osoittivat, että opettajien työn imu laski keväällä 2021 ja jatkoi laskuaan syksyyn 2021 mutta palautui keväällä 2022. Työuupumus puolestaan lisääntyi vuoden 2021 lopussa, ja syksyllä 2021 33 prosenttia opettajista oli työuupuneita kriteerien perusteella tilanteen alkaessa kuitenkin palautua keväällä 2022. Samalla opettajien työuupumuksen vaihtelu lisääntyi. Peruskoulun 7.–9. luokan sekä ammattikoulujen opettajat kokivat vähäisempää työn imua ja voimakkaampaa työuupumusta verrattuna peruskoulun 1.–6. luokkien opettajiin. Korkeampi covid-19-stressi oli yhteydessä alhaisempaan työn imuun ja korkeampaan työuupumukseen. Koronapandemia-aika oli yhteydessä lisääntyneisiin alanvaihtoajatuksiin. Koronapandemia lisäsi kahden vuoden ajan voimakkaasti opettajien työuupumusta ja laski työn imua sekä johti lisääntyneisiin alanvaihtoajatuksiin, mutta sen jälkeen on ollut havaittavissa palautumista opettajien työhyvinvoinnissa ja sitoutumisessa. Tulokset vahvistavat sekä vaatimus-voimavaramallia että psykologisten perustarpeiden teoriaa. Opettajien työhyvinvoinnissa voidaan tunnistaa shokki-, reaktio-, käsittely- ja toipumisvaiheet koronapandemian aikana.

Asiasanat: covid-19-pandemia, opettajat, työhyvinvointi, työn imu, työuupumus

Johdanto

Sitoutuneet, hyvin koulutetut ja innostuneet opettajat ovat suomalaisen koulujärjestelmän kivijalka, mutta covid-19- eli koronapandemia on ollut heille haastavaa aikaa (Kniffin ym. 2021; Pöysä, Pakarinen & Lerkkanen 2021; Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi, 2020). Pandemia pakotti ottamaan suuren digiloikan, mikä lisäsi opettajien työn määrää ja haasteita huomattavasti (Iivari, Sharma & Ventä-Olkkonen 2020; Lavonen & Salmela-Aro 2022). Opettajat joutuivat muokkaamaan työtään nopealla tahdilla, tekemään enemmän työtehtäviä kuin aikaisemmin ja muuttamaan muun muassa opetusta ja tehtäviä digialustoihin sopivaksi sekä opastamaan oppilaita ja vanhempia alustojen käytössä (Pressley 2021). Nämä muutokset puolestaan heijastuivat opettajien työhyvinvointiin, joka on pandemian aikana ollut koetuksella (Lavonen & Salmela-Aro 2022; Pöysä ym. 2021; Reimers 2022; Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka 2019).

Opettajien työhyvinvointia voidaan tarkastella sekä vaatimus-voimavarateorian (*job demands-resources*, Bakker & Demerouti 2017) että psykologisten perustarpeiden teorian (Deci & Ryan 2000) näkökulmasta. Opettajien työhyvinvointia lisää yhtäältä työhön liittyvien että henkilökohtaisten vaatimusten ja voimavarojen välinen yhteensopivuus (Bakker & Demerouti 2017) ja toisaalta psykologisten perustarpeiden täyttyminen akateemisen yhteenkuuluvuuden tunteen, autonomian sekä onnistumisten ja osaamisen kokemusten kautta (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2017; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen 2016; Vansteenkiste, Ryan & Soenens 2020). Työn muututtua äkillisesti etäopetuksiksi totut opettajat vaativat muutosta uusien haasteiden myötä ja aiempi yhdessä tekeminen vaihtui tietokoneruudun kautta opettamiseen (Lavonen & Salmela-Aro 2022; Reimers 2022). Etätyö saattoi kuitenkin tuoda työhön myös uusia voimavaroja, digitaitoja, mahdollisuuksia ja yhteisöllisyyttä (Beltman, Hascher & Mansfield

2022; Iivari ym. 2020; Lavonen & Salmela-Aro 2022) mutta toisaalta kuluttaa voimavarojen varantoa (Spini & Widmer painossa).

Työhyvinvointia kuvataan usein kahden tekijän eli työn imu ja työuupumuksen kautta (Bakker & Demerouti 2017). Opettajien työn imu on myönteistä työhyvinvointia kuvaava tila, ja sitä ilmentävät tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen opettamiseen (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006). Opettajien työuupumus sitä vastoin on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka kehittyy työhön liittyvän stressin seurauksena (Hakanen ym. 2006). Opettajien työuupumus on vakava ongelma (ks. meta-analyysi, García-Carmona, Marín & Aguayo 2018), joka on usein yhteydessä myös opettajien kokemaan ahdistukseen ja alanvaihtoaikomuksiin (Pressley 2021). Opettajien työuupumusta kuvaa uupumusasteinen väsymys, kyyninen negatiivinen suhtautuminen työhön ja riittämättömyyden kokemukset opettajana (Hakanen ym. 2006, ks. myös Näätänen ym. 2003).

Tarkastelemme tässä tutkimuksessa opettajien työhyvinvoinnin kehittymistä pandemian aikana: miten sekä työn imu että työuupumus eroavat viiden puolivuositaisen mittauksen aikana opettajilla keväästä 2020 kevääseen 2022. Lisäksi tutkimme opettajien alanvaihtoaikeita sekä työhyvinvoinnin vaikutusta niihin (ks. myös Reimers 2022). Tutkimuksen avulla keräitämme, minkälaista tukea opettajat tarvitsevat poikkeusoloissa. Tulosten avulla voidaan koulumaailmassa tukea opettajien työhyvinvointia mahdollisesti tulevissakin kriisitilanteissa.

Opettajien työn imu ja työuupumus

Työn imu (*work engagement*) tarkoittaa myönteistä työhyvinvointia kuvaavaa tilaa, jota ilmentävät tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. Työn imu on tärkeää, sillä se vahvistaa opettajien ja kouluyhteisön vahvuuksia ja voimavaroja. (Hakanen ym. 2006.) Työn imun lisäksi opettajat kokevat myös kiirettä, viihtymättömyyttä ja väsymystä, jopa

työuupumusta (Hakanen ym. 2006; Pyhältö, Pietarinen & Salmela-Aro 2011). Opettajien työuupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka kehittyy työhön liittyvän stressin seurauksena (Hakanen ym. 2006; Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Sitä kuvaa uupumusasteinen väsymys, kyyninen suhtautuminen työhön sekä riittämättömyyden kokemukset opettajana. Työuupumukseen voi liittyä myös tunteiden ja kognitiivisten toimintojen säätelyn haasteita; uupunut opettaja saattaa ärsyntyä helposti, ja hänen voi olla vaikea keskittyä (Schaufeli, Desart & De Witte 2020). Uupumus on vakava ilmiö, ja on osoitettu, että uupumus ja masennus ovat lisäksi jossain määrin pysyviä. Jatkuessaan työuupumus voi johtaa masennukseen ja työn keskeyttämiseen (Tóth-Király, Morin & Salmela-Aro 2021).

Työhyvinvointi ja työn imu valmistavat opettajia jatkamaan sekä kehittymään työelämässä lisäten tyytyväisyyttä omaan työuraan (Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka 2019). Onnistunut urapolku avaa mahdollisuuksia pitkälle työuralle ja samalla edistää työkykyä sekä yleistä hyvinvointia (Tóth-Király ym. 2021). Jo ennen koronapandemiaa havaittiin, että alentuneesta työhyvinvoinnista ja lisääntyneestä uupumuksesta seurasi paikoin opettajapulaa (Pressley 2021). Näin ollen pandemian aikana on erityisen ajankohtaista kysyä, millä tavoin pandemia vaikuttaa opettajien alanvaihto-ohjelmiin (Reimers 2022), joilla voi olla kauaskantoisia seurauksia lasten ja nuorten oppimiselle sekä yhteiskunnan koulutustasolle (Bilz, Fisher, Hoppe-Herfurth & John 2022). On siten ensiarvoisen tärkeää tutkia opettajien korona-aikana kokemaa työhyvinvointia ja sen mahdollisia yhteyksiä heidän uraansa.

Työhyvinvoinnilla on monenlaisia vaikutuksia opettajan elämään: se luo pohjaa työssä menestymiselle, antaa voimaa erilaisiin työssä kohdattaviin haasteisiin, työssä pysymiseen ja kehittymiseen sekä tukee opettajien yleistä hyvinvointia ja terveyttä (Beltman ym. 2022; Hakanen ym. 2006; Pöysä ym. 2021). Koronapandemian aikana monien opettajien työhyvinvointi heikkeni heidän kohdatessaan lu-

kuisia uusia haasteita (Reimers 2022). Moni opettaja joutui muokkaamaan työtään huomattavassa määrin ja huolehtimaan oppilaiden selviytymisestä uudessa tilanteessa (Beltman ym. 2022; Toyama, Upadyaya & Salmela-Aro 2021). On todettu myös, että huoli opiskelijoiden hyvinvoinnista ja jaksamisesta lisääntyi samaan aikaan (Salmela-Aro, Upadyaya, Ronkainen & Hietajärvi 2022; Salmela-Aro, Upadyaya, Vinni-Laakso & Hietajärvi 2021; Upadyaya, Toyama & Salmela-Aro 2021). Pandemia on vaikuttanut heikentävästi myös koko kouluyhteisöön ja sen selviämiseen (Pöysä ym. 2021; Upadyaya ym. 2021). Esimerkiksi tuoreen Rehtoribarometrin mukaan valtaosa rehtoreista (77 %) oli joko erittäin tai hyvin huolissaan kouluyhteisön ja erityisesti opettajien selviytymisestä sekä jaksamisesta pandemiasa (Upadyaya ym. 2021). Moni opettaja onkin miettinyt alanvaihtoa.

Työhyvinvointi pandemian aikana vaatimus-voimavaramallin valossa

Työn imu- ja uupumusprosesseja voidaan tarkastella työhyvinvoinnin vaatimus-voimavaramallin näkökulmasta (Crawford, LePine & Rich 2010; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001). Työn vaatimukset ovat erilaisia fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia ja työympäristön tekijöitä, kuten työn määrän kasvu ja stressaavat tilanteet oppilaiden kanssa, jotka aiheuttavat fyysistä tai psyykkistä kuormitusta (Bakker & Demerouti 2017). Työn voimavarat puolestaan kuvaavat tekijöitä, kuten sosiaalinen tuki, kehittymismahdollisuudet ja resilienssi, jotka voivat auttaa työhön liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa, vähentävät työn haasteita ja tukevat työntekijän omaa kasvua sekä kehitystä (Bakker & Demerouti 2017).

Työhyvinvointia kuvaavan mallin mukaisesti vaatimusten ja voimavarojen välinen hyvä yhteensopivuus ja tasapaino johtavat työn imuun (Bakker & Demerouti 2017). Voimavarat toimivat motivaatiotekijöinä lisäten intoa, työn imua ja työkykyä, kun taas työhön liittyvät vaatimus-tekijät vievät opettajan energiaa ja johtavat uu-

pumukseen (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli 2007). Erityisesti vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta, jolloin vaatimukset kasaantuvat ja niitä on enemmän kuin voimavaroja, on keskeinen työuupumukseen johtava tekijä (Bakker & Demerouti 2017). Uusi tutkimus esittää, että voimavarat puolestaan muodostavat varannon (Spini & Widmer painossa), joka on erityisen tärkeä erilaisten kriisien keskellä (Hobfoll, Halbesleben, Neveu & Westman 2018), kuten koronapandemian aikana. Jos opettajalla on hyvä voimavarojen varanto, hänellä on paremmat valmiudet vastata kriisien mukana tuleviin haasteisiin ja paremmat mahdollisuudet sopeutua ympäristössä tapahtuviin muutoksiin.

Keskeisiä niin lähi- kuin etäkouluympäristön voimavaroja ovat opettajien hyvät pedagogiset ja digitaaliset taidot, saatavilla oleva tuki sekä mentorointi (Beltman ym. 2022; Hakanen ym. 2006; Lavonen & Salmela-Aro 2022; Pöysä ym. 2021). Keskeisiä kouluympäristön vaatimuksia ovat puolestaan kovat työpaineet, suuri työmäärä, tuen puute ja kuormittava opetussuunnitelma (Hakanen ym. 2006; Upadyaya ym. 2021). Työympäristön vaatimusten ja voimavarojen lisäksi myös omat henkilökohtaiset voimavarat ja vaatimukset ovat oleellisia työhyvinvointimallissa (Hakanen ym. 2006).

Keskeisiä henkilökohtaisia voimavaroja ovat sosioemotionaaliset taidot, opetustaidot sekä työkyky ja etätyökyky (Salmela-Aro ym. 2021; Lavonen & Salmela-Aro 2022). Sosioemotionaalisia taitoja ovat muun muassa utelias mieli, sisu sisältäen sekä tavoitteellisuuden että sinnikkyuden, resilienssi eli kimmoisuus sekä sosiaaliset taidot ja yhteenkuuluvaisuus (Salmela-Aro ym. 2021). Resilienssin merkitys korostuu erityisesti pandemian aikana, ja se toimii tärkeänä varantona (Salmela-Aro ym. 2021). Opiskelijoiden pandemian aikana tehdyt tutkimukset osoittavat, että hyvät sosioemotionaaliset taidot lisäävät opiskelijoiden opiskeluintoa ja suojaavat opiskelu-uupumukselta (Salmela-Aro ym. 2021; Salmela-Aro ym. 2022). Sosioemotionaaliset taidot auttavat myös saavuttamaan keskeiset psykologiset tarpeet eli kompetenssin

ja onnistumisen kokemuksen, työhön vaikutusmahdollisuudet sekä yhteenkuuluvuuden tunteen (Salmela-Aro ym. 2022).

Etäkouluympäristön mahdollisuus ja henkilökohtaisten voimavarojen lisääminen toimivat keskeisinä suojaavina tekijöinä työuupumukselta pandemiassa (Salmela-Aro ym. 2021; Salmela-Aro ym. 2022). Työympäristön tulisi hyvinvointimallin mukaan tyydyttää keskeiset psykologiset perustarpeet, joita kuvaavat kokemus kompetenssista, autonomiasta ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Kokemus kompetenssista ja autonomiasta luovat pohjaa myös sisäsyntyiselle motivaatiolle, ja yhteenkuuluvuuden tunne on erityisen tärkeä opettajien työhyvinvoinnin kannalta (Deci & Ryan 2000). Yhteenkuuluvuus koulu yhteisöön on siis tärkeä työn imua lisäävä ja uupumusta vähentävä tekijä.

Jos psykologiset perustarpeet jäävät tyydyttämättä, riski työuupumukselle on suuri. Etenkin koronapandemian alussa, kun kaikki vielä etsivät uusia keinoja kriisitilanteessa selviytymiseen, psykologiset perustarpeet jäivät helposti tyydyttymättä. (Toyama ym. 2022.) Edelleen kriisi-aika voi näkyä opettajien lisääntyneissä alanvaihtoaikaisissa (Dupriez, Delvaux & Lothaire 2016).

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että ennen koronapandemiaa valtaosa opettajista koki työn imua, mutta lisääntyvää opettajien uupumusta oli myös ollut havaittavissa (Hakanen ym. 2006; Salmela-Aro ym. 2019). Pyhältö, Pietarinen, Haverinen, Tikkanen ja Soini (2021) tunnistivat viisi opettajaryhmää työuupumuksen perusteella: 47 prosentilla ei ollut uupumusta, 25 prosentilla pieni uupumusriski, lisääntynyt uupumusasteinen väsymys 19 prosentilla, lisääntynyt uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys 6 prosentilla ja korkea työuupumusriski 4 prosentilla. Opettajien työuupumusta on myös tutkittu aiemmin työn imun yhteydessä (varsin pienellä opettajamäärällä), jolloin kaikki opettajat kokivat työn imua, mutta 70 prosenttia koki myös joitain uupumuksen tekijöitä, erityisesti uupumusasteista väsymystä (Salmela-Aro ym. 2019). Pandemian alussa tehdyssä opettajien työhyvinvointitutkimuksessa selvästi yli

puolet (58 %) kuului työuupumusprofileihin (Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajarvi 2020).

Sekä opettajien työuupumusta että työn imua ei ole aiemmin tutkittu pandemian aikana viisi kertaa puolen vuoden välein toistuvien tutkimuksien. Missään aiemmissa tutkimuksissa ei ole myöskään käytetty opettajien työuupumuksen Bergen burnout indicator (BBI-15) -riskiluokitusta, jolloin voidaan tunnistaa kliinisesti kuormittuneiden opettajien määrä (Näätänen, Aro, Matthiesen & Salmela-Aro 2003). BBI-15 on validoitu laajalla, yli 10 000 hengen aineistolla 54 työyhteisöstä ja pienellä työuupuneiden kliinisellä aineistolla (Näätänen ym. 2003). Käytämme tässä tutkimuksessa tätä validoitua BBI-15-luokitusta, jonka avulla on mahdollista saada tutkimuksemme aineistosta luotettavaa arviota opettajien työuupumuksen voimakkuudesta (Näätänen ym. 2003). Tämä tutkimus tuo siten ainutlaatuista uutta tietoa siitä, miten opettajat ovat selviytyneet koronapandemian kriisijaksassa.

Tutkimuksen tavoitteet, aineisto sekä analyysi

Tutkimuksellamme on viisi keskeistä tavoitetta: Pää tavoitteena on tutkia, miten opettajien työn imu ja työuupumus kehittyvät pandemian aikana keväästä 2020 kevääseen 2022. Tavoitteenamme on myös tutkia vakavalle työuupumukselle luotujen kriteerien (Näätänen ym. 2003) avulla, kuinka moni opettaja koki vakavaa työuupumusta pandemian aikana keväästä 2020 kevääseen 2022. Toisena tavoitteena on tarkastella, eroavatko opettajien työn imu ja työuupumus eri kouluasteilla ja eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022. Kolmantena tavoitteena on tarkastella, eroavatko opettajien työn imu ja työuupumus eri suuralueilla Suomessa ja eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022. Neljäntenä tavoitteena on tarkastella, miten koronapandemiatilanteen aiheuttama stressi ja kuntatasolla havaitut koronatartunnat ovat yhteydessä työn imuun ja työuupumukseen ja onko tässä eroa

eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022. Viimeisenä tavoitteena on tutkia, missä määrin koronapandemia-aika ja erityisesti työn imu ja työuupumus ovat yhteydessä alanvaihtoaikomuksiin ja onko tässä eroa eri koronapandemian ajankohdissa keväästä 2020 kevääseen 2022.

Tutkimusaineisto ja -analyysi

Tämä tutkimus on tehty Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n kanssa; olemme yhteistyössä tutkineet opettajien työhyvinvoinnin kehittymistä pandemian aikana viisi kertaa (kevät 2020, syksy 2020, kevät 2021, syksy 2021 ja kevät 2022). Tutkimus ei ole pitkittäistutkimus, sillä vastaajista ei kerätty tunnistetietoja ja vastaajat vaihtuivat keräysten välillä. Osa-aineistoja kohdeltiin toisistaan riippumattomina, ja tämän vaikutus tilastolliseen voimaan huomioitiin konservatiivisempana tulosten tulkintana. Vastaajien kuvaukset osa-aineistoittain esitetään taulukossa 1 (lisätietoa aineistosta lisämateriaaleissa, ks. <https://osf.io/bx3c3/>).

Kokonaisuutena aineistoissa oli yhteensä 5864 opettajaa eri puolilta Suomea ja eri kouluasteilta. Ensimmäisessä osa-aineistossa vastaajia oli 1182 opettajaa, toisessa 1502, kolmannessa 1336, neljännessä 1046 opettajaa ja viidennellä kerralla 798. Vastaajia oli kattavasti eri puolelta Suomea ja eri koulutusasteilta. Kaikista vastaajista 84% oli naisia, ja vastaajien keski-ikä oli 49 vuotta (kh 9,63 vuotta).

Kyselymittarit

Työn imua mitattiin lyhennetyn työn imu-kyselymittarin avulla (Schaufeli, Bakker & Salanova 2006; Salmela-Aro & Upadyaya 2012). Mittari sisältää yhdeksän kysymystä, jotka koskivat tarmokkuutta (esimerkiksi ”Työssäni olen täynnä energiaa”), omistautumista (esimerkiksi ”Työ on minulle hyvin merkityksellistä”) ja uppoutumista (esimerkiksi ”Kun työskentelen, unohdan kaiken ympäriltäni”). Kysymyksiin vastattiin kuusiporraisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 6=Täysin samaa mieltä). Mittarista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Mittarin sisäinen konsistenssi oli hyvä Cronbachin alfan ollessa 0,92.

TAULUKKO 1. Aineiston sukupuolijakauma, keski-ikä ja keskihajonta, opetettava kouluaste sekä suuraluejakauma viidessä otoksessa

| | Ajankohta | Kevät 2020 | % | Syysy 2020 | % | Kevät 2021 | % | Syysy 2021 | % | Kevät 2022 | % |
|----------------------|--------------------------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|
| | Vastaajia | 1182 | 20,16 | 1502 | 25,61 | 1336 | 22,78 | 1046 | 17,84 | 798 | 13,61 |
| | Naisia | 976 | 82,57 | 1249 | 83,16 | 1133 | 84,81 | 878 | 83,94 | 689 | 86,34 |
| | Miehiä | 201 | 17,01 | 246 | 16,38 | 195 | 14,6 | 161 | 15,39 | 105 | 13,16 |
| | Keski-ikä (kh) | 48,03 (9,51) | | 47,81 (9,66) | | 49,11 (9,78) | | 48,30 (9,75) | | 49,81 (9,46) | |
| | Varhais- kasvatus | 70 | 5,92 | 176 | 11,72 | 166 | 12,43 | 154 | 14,72 | 122 | 15,29 |
| | Peruskoulu 1.–6. | 384 | 32,49 | 514 | 34,22 | 388 | 29,04 | 341 | 32,6 | 300 | 37,59 |
| | Peruskoulu 7.–9. | 279 | 23,6 | 351 | 23,37 | 268 | 20,06 | 257 | 24,57 | 181 | 22,68 |
| Kouluaste | Lukio | 95 | 8,04 | 161 | 10,72 | 154 | 11,53 | 82 | 7,84 | 60 | 7,52 |
| | Ammatti- koulu | 200 | 16,92 | 201 | 13,38 | 239 | 17,89 | 130 | 12,43 | 56 | 7,02 |
| | Muut | 153 | 12,94 | 97 | 6,46 | 121 | 9,06 | 81 | 7,74 | 79 | 9,9 |
| | Etelä-Suomi | 313 | 26,48 | 256 | 17,04 | 253 | 18,94 | 218 | 20,84 | 332 | 41,6 |
| | Helsinki- Uusimaa | 365 | 30,88 | 587 | 39,08 | 393 | 29,42 | 239 | 22,85 | 174 | 21,8 |
| Suuralue- jakauma | Länsi-Suomi | 232 | 19,63 | 108 | 7,19 | 307 | 22,98 | 287 | 27,44 | 69 | 8,65 |
| | Pohjois- ja Itä-Suomi | 231 | 19,54 | 520 | 34,62 | 348 | 26,05 | 242 | 23,14 | 181 | 22,68 |

Työuupumusta mitattiin BBI-15-kyselymittarin avulla (Näätänen ym. 2003; Salmela-Aro, Rantanen, Hyvönen, Tilleman & Feldt 2011). Mittari sisältää 15 kysymystä liittyen työssä koettuun uupumusasteiseen väsymykseen (esimerkiksi ”Tunnen hukkuvani työn määrään”), kyynisyyteen (esimerkiksi ”Kysyn alituisen, onko työlläni arvoa”) ja riittämättömyyden tunteeseen (esimerkiksi ”Minulla on usein riittämättömyyden tunteita työssä”). Kysymyksiin vastattiin kuusiportaisella Likert-asteikolla (1=Täysin eri mieltä, 6=Täysin sa-

maa mieltä). Mittarista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Mittarin sisäinen konsistenssi oli hyvä Cronbachin alfan ollessa 0,92.

Yksikön tai alanvaihtoaikaita mitattiin ”Kuinka usein harkitset hakevasi töitä muualta?”-kysymyksellä. Tähän vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1=En koskaan, 5=Aina). Covid-19-pandemiasta työhyvinvointiin aiheutuvaa stressiä kysyttiin kyselylomakkeessa seuraavasti: ”Mitä mieltä olet seuraavista työhyvinvointiin liittyvistä väittämistä? Covid-kriisi” kymmenportaisella asteikolla (1=Vä-

häinen stressin lähde, 10=Merkittävä stressin lähde). Kahden viikon covid-19-ilmaantuvuus kuntatasolla haettiin THL:n rekisteristä. Rekisteritieto sisälsi viikoittaiset kuntatason tartuntamäärät, joista laskettiin kunnan asukasmäärän mukaan kahden viikon ilmaantuvuus per 100 000 ihmistä.

Taustatietoina osallistujilta kysyttiin sukupuoli, syntymävuosi, opetettava kouluaste ja koulun sijainti postinumerotasolla, josta johdettiin kunta ja käytetty muuttuja suuralue sisältäen vaihtoehdot: 1) Helsinki-Uusimaa, 2) Etelä-Suomi, 3) Länsi-Suomi ja 4) Pohjois- ja Itä-Suomi (Tilastokeskuksen suuralueluokittelu, ks. <https://www.stat.fi/fi/luokitukset/suuralue/>).

Tilastolliset analyysit

Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia analyoimalla aineistoa lineaarisilla regressiomalleilla (Tabachnick & Fidell 2013) siten, että mittausajankohta, kouluaste, suuralue sekä covid-19-stressi ja -ilmaantuvuus olivat selittävinä muuttujina ja työn imu ja työuupumus selitettävänä muuttujina. Kategoriset (nominaaliasteikolliset) muuttujat lisättiin malliin dummy-muuttujina, ja yksi kategorioista jätettiin vertailukategoriaksi. Vaihtelua ajankohdittain tarkasteltiin lisäämällä malleihin interaktiotermit (ajankohta * selittäjä), ja niiden tuomaa lisäarvoa arvioitiin uskottavuusosamäärätesteillä (*likelihood ratio test*).

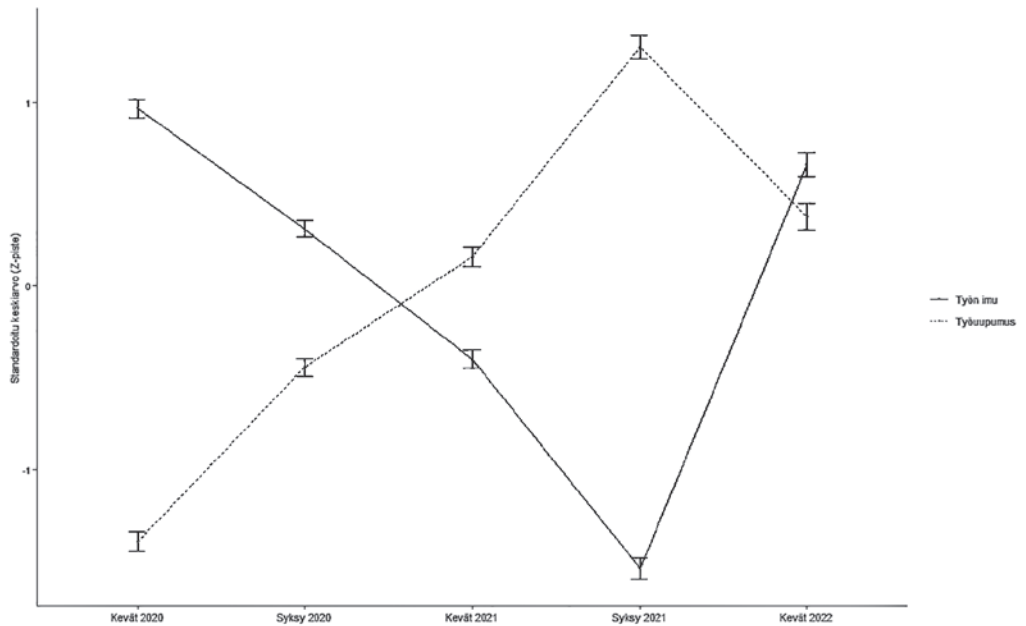
Ensimmäistä tutkimuskysymystä varten teimme regressiomallit, joissa työhyvinvointimuuttujia (työn imu ja työuupumus) selitti aika vertailukategorian ollessa ensimmäinen ajankohta. Toista tutkimuskysymystä varten malleihin lisättiin ajankohdan lisäksi selittäväksi muuttujaksi kouluaste siten, että vertailuryhmänä oli varhaiskasvatus. Kolmatta tutkimuskysymystä varten malleihin lisättiin ajankohdan lisäksi selittäväksi muuttujaksi suuralue siten, että vertailuryhmänä oli kaupunkimaiset kunnat. Neljänteen tutkimuskysymykseen haettiin vastausta mallilla, jossa työhyvinvointia selittämään lisättiin ajankohdan lisäksi sekä koettu covid-19-stressi

että havaittu kuntatason koronatartuntojen ilmaantuvuus 14 vuorokauden ajalta. Viimeiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseen käytettiin mallia, jossa alan- tai yksikönvaihtoaikkeitä selitettiin ajankohdan lisäksi työn imulla ja työuupumuksella.

Kategoristen kouluasteen ja suuralueen yhteyttä työn imuun ja työuupumukseen tulkittiin pääasiassa mallin tuottamien reunakeskiarvojen ja niiden 95 prosenttisten luottamusvälien kautta luokkien suuren määrän vuoksi. Kategoristen muuttujien interaktioiden testien suuren määrän vuoksi tilastollisesti merkitseviä parivertailuja voi tulkita ei-päällekkäisten luottamusvälien avulla, mikä on konservatiivisempi lähestymistapa tilastollisen merkitsevyyden testaamiseen verrattuna. Mikäli interaktion tuoma lisäarvo tulkittiin tilastollisesti merkitseväksi ($p < .05$), tarkasteltiin myös ajankohtaeroja mallin tuottamien reunakeskiarvojen avulla. Mallien sopivuutta tarkasteltiin visuaalisesti diagnostisten kuvaajien avulla, ja sopivuuden suhteen tarkasteltiin, että virhetermit ovat riittävän normaalisti jakautuneita ja heteroskedastisia (Tabachnick & Fidell 2013).

Lisäksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastattiin kategorisoimalla opettajat uupumuksen, iän ja sukupuolen mukaan normeerattujen yhteispisteiden (ks. kriteerit, Näätänen ym. 2003) mukaan joko ei uupumusta -luokkaan tai lievän uupumuksen, kohtalaisen uupumuksen ja vakavan uupumuksen riskiryhmiin. Uupumusriskiryhmien eroja ajankohtien välillä tarkasteltiin ristiintaulukoinnilla ja khiin-neliö-testillä. Eri uupumustasojen havaitsemisen todennäköisyyttä verrattuna satunnaiseen jakaumaan tarkasteltiin standardoitujen jäännösten (*standardized Pearson residual r*, Agresti 2002) avulla, jonka mukaan jäännökset $+1,96$ voidaan tulkita tilastollisesti merkitsevaksi poikkeamaksi satunnaisjakaumasta.

Analyysit toteutettiin R-ohjelmointikielellä (R Core Team 2022) käyttäen Rstudio-ohjelmaa (RStudio Team 2022). Liitteet, analyysikoodi ja mallien toistamiseen tarvittava aineisto on ladattavissa osoitteesta <https://osf.io/bx3fc/>.



KUVIO 1. Työn imun ja työuupumuksen trendit pandemia-aikana standardoituna muuttujina (Z-piste) esitettynä, virhepalkki 95 % luottamusväli

Tulokset

Opettajien työn imu ja työuupumus pandemia-aikana

Ensimmäisenä tavoitteena oli tutkia, miten opettajien työn imu ja työuupumus näyttäytyivät eri otoksissa koronapandemian aikana keväästä 2020 kevääseen 2022 (ks. Kuvio 1). Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pandemia-ajan kehitys työn imussa ja työuupumuksessa noudatti kehityskulkua, jonka mukaan työn imu laski ja työuupumus nousi otoksissa syksyyn 2021 asti, minkä jälkeen molemmat alkoivat palautua keväällä 2022. Suhteessa ensimmäiseen mittaukseen keväällä 2020 (ka.=4,01) opettajien työn imun keskiarvo oli toisin sanoen hieman alhaisempi keväällä 2021 ($b=-0,08$, 95 % LV $[-0,15--0,01]$) ja selkeästi alhaisimmillaan syksyn 2021 otoksessa verrattuna kevääseen 2020 ($b=-0,15$, 95 % LV $[-0,22--0,07]$). Keväällä 2022 ero kevääseen 2020 ei ollut enää tilastollisesti merkitsevä. Työuupumuksen keskiarvo sen sijaan oli viimeistä

keräystä lukuun ottamatta joka otoksessa suurempi kuin keväällä 2020 (ka.=33,10), syksyllä 2020 ($b=0,12$, 95 % LV $[0,04-0,20]$) ja keväällä 2021 ($b=0,20$, 95 % LV $[0,12-0,27]$). Ero oli pienehkö, mutta korkeimmillaan syksyn 2021 otoksessa ($b=0,34$, 95 % LV $[0,26-0,42]$) se oli jo keski-suuri. Keväällä 2022 ero oli kaventunut verrattuna syksyyn 2021 ($b=0,22$, 95 % LV $[0,14-0,31]$). Koronapandemian ajankohdat selittivät kuitenkin työhyvinvointia varsin rajallisesti: työn imun selitysaste (r^2) oli vain 0,3 prosenttia ja työuupumuksen 1,2 prosenttia.

Ensimmäisen tavoitteen osatavoitteena tutkimme myös työuupumuksen kriteerien avulla, kuinka moni opettaja koki vakavaa työuupumusta koronapandemian aikana keväästä 2020 kevääseen 2022. Tulokset osoittivat uupumus-kriteerien perusteella (Näätänen ym. 2003), että keväällä 2020 81 prosentilla opettajista ei ollut uupumusta, mutta 9 prosenttia koki lievää uupumusta sekä 7 prosenttia kohtalaista ja 2 prosenttia opettajista voitiin luokitella kokevan vakavaa uupumusta. Syksyllä 2020 75 prosenttia

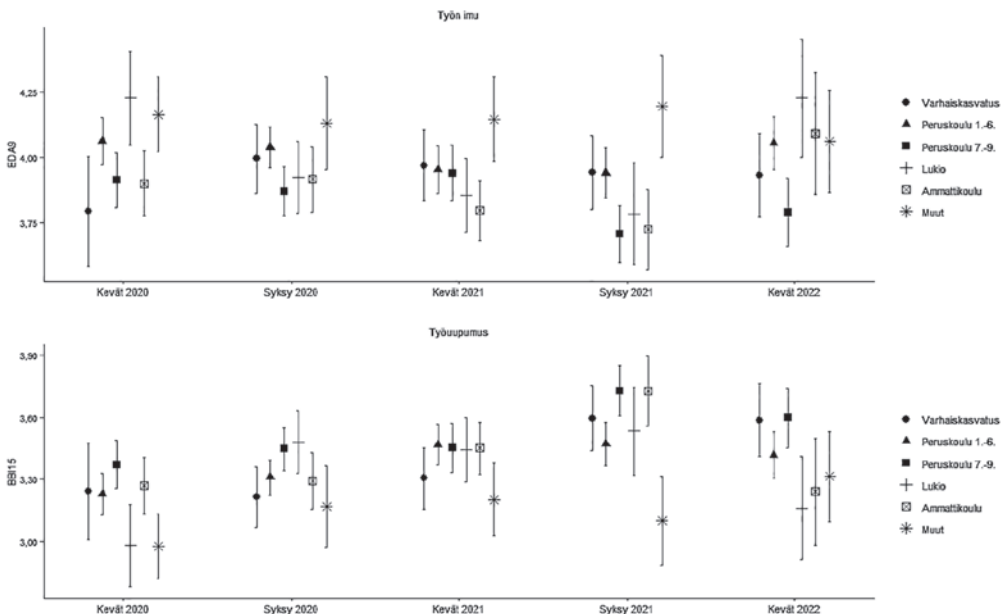
opettajista ei kokenut uupumusta, mutta 11 prosenttia koki lievää, 10 prosenttia kohtalaista ja 4 prosenttia vakavaa uupumusta. Edelleen keväällä 2021 73 prosenttia opettajista ei ollut uupunut ja 12 prosenttia opettajista koki lievää, 11 prosenttia kohtalaista ja 4 prosenttia vakavaa uupumusta. Syksyllä 2021 enää 67 prosenttia ei kokenut uupumusta ja 13 prosenttia opettajista koki lievää, 12 prosenttia kohtalaista ja jopa 7 prosenttia vakavaa työuupumusta. Keväällä 2022 72 prosenttia ei kokenut uupumusta ja 11 prosenttia opettajista koki lievää, 13 prosenttia kohtalaista ja 4 prosenttia vakavaa työuupumusta.

Muutokset uupumustasoissa pandemian eri vaiheissa olivat tilastollisesti merkitseviä ($\chi^2(12)=71,21, p<,001$). Huomionarvoista oli, että erityisesti syksyn 2021 otoksessa raportoitiin lievää ($r=2,14$), kohtalaista ($r=2,54$) ja erityisesti vakavaa uupumusta ($r=4,44$) enemmän kuin satunnaisesti olisi voinut odottaa. Syksyllä 2021 siis jopa 33 prosenttia opettajista oli jonkinasteisesti uupuneita työuupumuksen kriteerien perusteella. Keväällä 2022 enää kohtalaista uupumusta raportoitiin satunnaisesta jakaumasta poikkeavasti enemmän ($r=2,27$).

Kouluaste-erot opettajien työn imussa ja työuupumuksessa

Toisena tavoitteena oli tarkastella, erosivatko opettajien työn imun ja työuupumuksen kehityskulut covid-19-pandemian aikana eri kouluasteilla. Kuviossa 2 esitetään mallien tuottamat reunakeskiarvot kouluasteittain.

Tulosten perusteella työn imun tasoissa oli pieniä kouluasteittaisia eroja eri ajankohdissa interaktiotermin lisäämisen parantaessa mallia tilastollisesti merkitsevästi ($\Delta\chi^2(20)=27,1, p=0,28$); kouluasteittaisen vaihtelun lisäämisen jälkeen malli selitti työn imun vaihtelusta 1,9 prosenttia. Eroja oli havaittavissa erityisesti verrattaessa peruskoulun 7.–9. luokkien opettajia ja lukion tai peruskoulun 1.–6. luokkien opettajia. Kuten kuvioista 2 on tulkittavissa, lukion opettajien työn imun taso oli keväällä 2020 (4,23 [4,05–4,41]) korkeammalla kuin varhaiskasvatuksen, peruskoulun 7.–9. luokkien (3,91 [3,81–4,02]) tai ammattikoulun opettajien (3,90 [3,77–4,02]) mutta laski muiden tasolle pandemian edetessä kevääseen 2021 asti. Keväällä 2022 lukion opettajat raportoivat kuitenkin jo korkeampaa työn imua



KUVIO 2. Opettajien työn imu ja työuupumus eri kouluasteilla pandemia-aikana, virhepalkit 95 % luottamusväli

(4,23 [4,00–4,45]) kuin peruskoulun 7.–9. luokkien opettajat (3,79 [3,66–3,92]).

Myös peruskoulun 1.–6. luokkien opettajien työn imun tasoissa oli hieman poikkeavaa vaihtelua. Kuten kuviosta 2 näkyy, alempien luokkien opettajien keskimääräinen työn imu oli pandemian alkuvaiheessa samalla tasolla peruskoulun ylempien luokkien opettajien kanssa mutta kääntyi nousuun aiemmin ollen syksyn 2021 (3,94 [3,84–4,03]) ja kevään 2022 (4,06 [3,95–4,16]) otoksissa korkeampi kuin peruskoulun 7.–9. luokkien opettajilla (3,71 [3,60–3,82]; 3,79 [3,66–3,92]). Lisäksi muissa oppilaitoksissa (kansanopistot, musiikkiopistot ym.) opettavilla opettajilla pandemian vaikutus näyttäytyi vähäisempänä.

Niin ikään työuupumuksen suhteen interaktiotermin ajan ja kouluasteen välillä näytti parantavan mallia hiukan ($\Delta\chi^2(20)=39,32$, $p=0,005$), joten myös työuupumuksen osalta tarkasteltiin ajallista vaihtelua. Malli selitti työuupumuksen vaihtelusta 2,8 prosenttia. Työuupumuksen suhteen erot eri ajankohtien välillä olivat samansuuntaisia kuin työn imun suhteen. Lukion opettajat kokivat alhaisempaa työuupumusta kevään 2020 otoksessa (2,98 [2,78–3,18]) verrattuna peruskoulun 7.–9. luokkien opettajiin (3,37 [3,26–3,49]), mutta seuraavissa otoksissa uupumus nousi samalle tasolle muiden kanssa. Poikkeuksena kuitenkin viimeisin otos, kevät 2022, jolloin lukion opettajat kokivat taas alhaisempaa työuupumusta (3,16 [2,91–3,41]) kuin peruskoulun 7.–9. luokkien opettajat (3,60 [3,45–3,74]). Kokonaisuutena kouluaste-erot pandemia-aikana koetussa työn imussa ja työuupumuksessa olivat kuitenkin pieniä.

Alue-erot opettajien työn imussa ja työuupumuksessa

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli tarkastella mahdollisia alueellisia eroja Suomessa opettajien kokemassa työn imussa ja työuupumuksessa covid-19-pandemian aikana. Tulosten perusteella työhyvinvointi noudatteli samankaltaista kehityskulkua kaikilla suuralueilla. Kuviossa 3 esitetään aluekohtaiset reunakeskiarvot opettajien työn imussa ja työuupumuksessa.

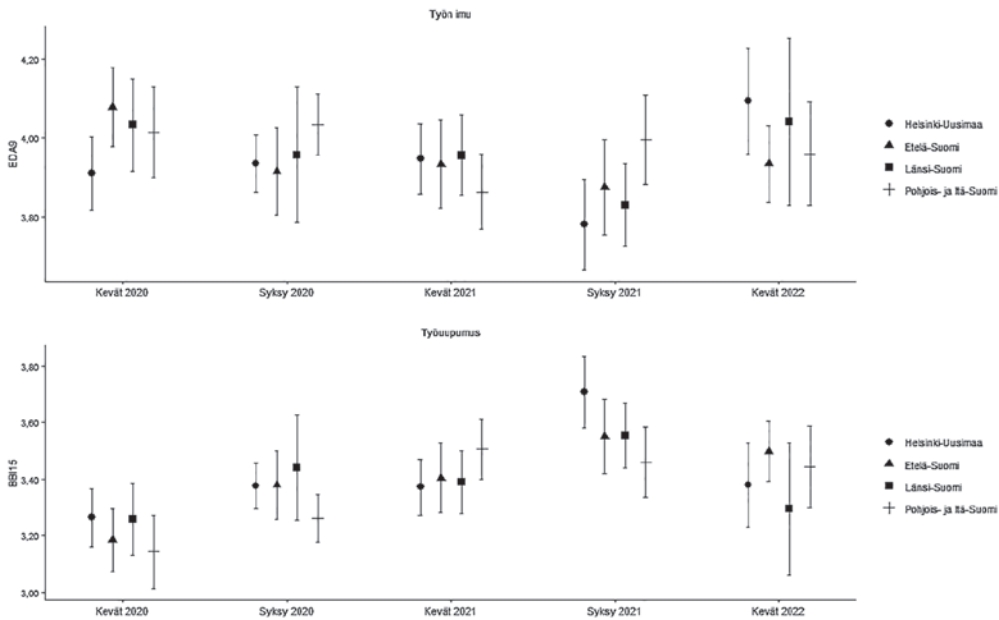
Työn imun kokemuksessa oli pientä aluekohtaista vaihtelua eri ajankohdissa, sillä interaktiotermin lisääminen paransi mallia marginaalisesti ($\Delta\chi^2(12)=17,47$, $p=0,044$). Kuvion 3 reunakeskiarvojen tarkastelu kuitenkin osoittaa, ettei merkittäviä alue-eroja työn imussa ollut havaittavissa eri ajankohdissa. Vastaavasti työuupumuksen suhteen interaktiotermin ei selkeästi parantanut mallia ($\Delta\chi^2(12)=19,93$, $p=0,062$) eikä reunakeskiarvojen vertailussakaan merkittäviä eroja ollut havaittavissa.

Covid-19-stressi ja -ilmaantuvuus työn imun ja työuupumuksen selittäjinä

Neljäntenä tavoitteena oli tutkia, missä määrin covid-19-pandemian aiheuttama stressi ja covid-19-ilmaantuvuus olivat yhteydessä opettajien kokemaan työn imuun ja työuupumukseen koronapandemiassa. Työn imun ja työuupumuksen suhteen ajankohdalla ja covid-19-stressillä tai -ilmaantuvuudella ei ollut yhteisvaikutuksia. Korkeampi covid-19-stressi oli yhteydessä alhaisempaan työn imuun ($b=-0,04$, 95 % LV [-0,05–0,03]) ja korkeampaan työuupumukseen ($b=0,10$, 95 % LV [0,09–0,11]). Havaittu kuntatasoinen 14 vuorokauden covid-19-ilmaantuvuus ei ollut yhteydessä työn imuun tai työuupumukseen. Työn imun suhteen selitysaste jäi kuitenkin varsin pieneksi – ajankohta ja koettu covid-19-stressi selittivät työn imun vaihtelusta vain 1,8 prosenttia – mutta työuupumuksen suhteen selitysaste oli merkittävämpi, 7,8 prosenttia.

Työn imun ja työuupumuksen yhteys opettajien alanvaihtoajatuksiin

Viimeisenä tavoitteena oli tutkia, missä määrin covid-19-pandemian ajankohta ja erityisesti työuupumus sekä työn imu olivat yhteydessä opettajien mahdollisiin alanvaihtosuunnitelmiin. Työn imun ja ajankohdan välillä oli havaittavissa yhteisvaikutus suhteessa alanvaihtoajatuksiin ($\Delta\chi^2(4)=13,56$, $p=0,004$), mutta työuupumuksen kohdalla vaihtelua eri ajankohdissa ei havaittu. Kokonaisuutena vaikuttaa



KUVIO 3. Alue-erot Suomessa opettajien työn imussa ja työuupumuksessa pandemia-aikana, virhepalkit 95 % luottamusväli

siltä, että pandemia-aikana koettiin enemmän alan- tai yksikönvaihtoajatuksia, mutta korkea työn imu näytti ehkäisevän näitä pandemiasta huolimatta. Verrattuna kevään 2020 otokseen ja työn imu ja työuupumus huomioiden alan- tai yksikönvaihtoajatuksia koettiin selkeästi enemmän syksyllä 2020 ($b=0,45$, 95 % LV [0,09–0,80]), keväällä 2021 ($b=0,49$, 95 % LV [0,13–0,85]), syksyllä 2021 ($b=0,54$, 95 % LV [0,17–0,91]) ja vielä kevääseen 2022 ($b=0,60$, 95 % LV [0,20–1,00]) asti.

Työn imun yhteys oli keväällä 2020 lievästi kielteisessä yhteydessä opettajien alanvaihtoajatuksiin ($b=-0,12$, 95 % LV [-0,18–0,05]), ja sen merkitys oli suurempi syksyllä 2020 ($b=-0,14$, 95 % LV [-0,22–0,05]), keväällä 2021 ($b=-0,15$, 95 % LV [-0,23–0,06]), syksyllä 2021 ($b=-0,13$, 95 % LV [-0,22–0,04]) ja vielä kevääseen 2022 ($b=-0,16$, 95 % LV [-0,26–0,06]) asti, mutta kokonaisvaikutus oli pieni ($b=(-0,12) + (-0,16) -0,28$). Työuupumuksella oli alanvaihtoajatuksia lisäävä päävaikutus ajankohdasta riippumatta ($b=0,59$, 95 % LV

[0,56–0,63]). Yhteensä pandemian eri ajankohdat, työn imu ja työuupumus selittivät alan- tai yksikönvaihtoajatuksien vaihtelua huomattavasti (38 %).

Pohdinta

Olemme tarkastelleet tässä tutkimuksessa koronapandemian aikaista opettajien työhyvinvointia, joka määriteltiin työn imun ja työuupumuksen kautta. Tutkimukseen osallistui opettajia ympäri Suomea kevästä 2020 kevääseen 2022 asti, mutta koska OAJ:n kautta lähetettyyn kyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista, osa vastaajista vaihtui eri mittauskertojen välillä ja vastauksia tarkasteltiin ajankohdittain. Kyseessä ei näin ollen ole pitkittäistutkimus. Tulokset antoivat kuitenkin ainutlaatuista tietoa opettajien työhyvinvoinnista ja eroista luokka-asteiden sekä alueiden välillä koronapandemian aikana. Opettajien työhyvinvointi heijastui myös heidän alanvaihtosuunnitelmiinsa.

Opettajien työhyvinvointi pandemia-aikana ja siihen liittyvät tekijät

Tuloksemme osoittavat, että yleisesti kyselyihin vastanneiden opettajien työhyvinvointi muuttui koronapandemia-aikana. Tärkeä tulos on, että opettajien työhyvinvoinnissa voidaan tunnistaa shokki-, reaktio-, käsittely- ja toipumisvaiheet koronapandemian aikana. Opettajien työn imu oli alhainen keväällä 2021 ja erityisesti syksyllä 2021 (shokki-, reaktio- ja käsittelyvaiheet). Työuupumus oli korkeimmillaan syksyllä 2021. Syksyllä 2021 jo 33 prosenttia opettajista oli työuupuneita, kun tuloksia tarkasteltiin työuupumuskriteerien (Näätänen ym. 2003) perusteella. Tämä luku on hälyttävän korkea ja antaa viitettä siitä, että opettajien työhyvinvointia korjaaviin toimiin tulisi ryhtyä pikaisesti. Havaitsimme kuitenkin, että vuonna 2022 opettajien työnhyvinvointi palautui ja opettajat siirtyivät toipumisvaiheelle.

Lisäksi opetettavalla kouluasteella oli vaikutusta kyselyihin vastanneiden opettajien työhyvinvointiin koronapandemiassa: Peruskoulun 7.–9. luokan opettajat sekä ammattikoulujen opettajat kokivat vähäisempää työn imua ja voimakkaampaa työuupumusta verrattuna peruskoulun 1.–6. luokkien opettajiin. Lukion opettajien työuupumus kääntyi nousuun vasta syksyllä 2020. Tulokset saattavat osittain heijastella sitä, että alakoulujen opettajien ollessa kevään 2020 lyhyen etätyöjakson jälkeen pääsääntöisesti lähityössä kouluilla korkeampien luokka-asteiden opettajat tekivät työnsä etänä huomattavasti pitempään. Lisäksi erilaiset hybridityöskentelytavat ovat saattaneet olla haastavampia korkeammilla luokka-asteilla, sillä opetettavat aiheetkin monimutkaistuvat. Ammattikouluissa opetetaan myös paljon käden taitoja, joita on haastavampaa opettaa etänä, ja monet työharjoittelut ja käytännön työt peruuntuivat koronapandemian aikana.

Suomi on pinta-alaltaan verrattain suuri maa. Emme kuitenkaan havainneet eroja opettajien työhyvinvoinnissa eri alueilla. Nämä tulokset voivat heijastella sitä, että Suomessa opettajien koulutus on hyvin samanlainen alueesta riippumatta ja esimerkiksi alueellisia

eroja liittyen opettajien työn eri osaamisalueisiin on vähemmän.

Opettajien koronapandemian aikainen stressi on yksi keskeinen tekijä työhyvinvoinnissa: korkeampi covid-19-stressi on tuloksiamme mukaan selkeästi yhteydessä alhaisempaan työn imuun ja korkeampaan työuupumukseen. Tämä heijastaa vaatimusvoimavaramallia (Bakker & Demerouti 2017), jonka mukaan kova stressi lisää opettajien työuupumusta. Koronapandemiaan liittyvä stressi voi heijastella monenlaisia tekijöitä, kuten pelkoa viruksen leviämisestä, huolta pandemian vaikutuksesta opetukseen ja huolta kouluyhteisön jaksamisesta (Upadaya ym. 2021).

Pandemia-aika lisäsi opettajien alanvaihtoajatuksia merkittävästi (ks. myös Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & van Veen 2018). Opettajien alanvaihtoajatuksiin koronakriisin aikana liittyvät varmasti monenlaiset tekijät. Yksi tärkeä tekijä on yhtäältä lisääntynyt työn määrä ja toisaalta niin henkilökohtaisten kuin työn resurssien puute. Näyttää siltä, että opettajien voimavarojen varanto kului pandemian aikana loppuun. Myös sekä oppilaiden että koulujen henkilökunnan ja opettajien oman lähipiirin sairaustapaukset ovat kuormittaneet opettajia ja lisänneet heidän työnsä vaatimuksia.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksella on joitakin rajoituksia, jotka tulisi ottaa huomioon tuloksia yleistettäessä. Keskeisimpänä rajoituksena on syytä huomioida aineiston luonne mukavuusotoksena. Koska otos ei ollut edustava, tulokset kuvaavat kyselyyn osallistunutta otosta eivätkä ole ongelmitta yleistettävissä. Vaikka tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien työhyvinvointia viidesti koronapandemian aikana, vastaajien vaihtuvuuden vuoksi tutkimuksessa ei lisäksi ollut mahdollista tarkastella työhyvinvoinnin kehitystä pitkittäisesti. Tulevaisuudessa olisi näin ollen hyvä tutkia opettajien työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia tekijöitä pitkittäisasetelmalla. Tulokset antoivat kuitenkin yksityiskohtais-

ta tietoa opettajien työhyvinvoinnista pandemian eri ajankohtina.

Tutkimukseen osallistui suomalaisia opettajia, mutta koulutuksen sekä koulutusjärjestelmien välillä on eri maiden välillä paljon eroja. Näin ollen tutkimuksemme tuloksia ei ole mahdollista yleistää Suomen rajojen ulkopuolelle. Tutkimus suoritettiin sähköisten kyselylomakkeiden avulla, ja vastaukset analysoitiin kvantitatiivista tutkimusotetta käyttäen, mikä ei kerro koko totuutta. Laadullisen tutkimusotteen lisääminen toisikin suomalaisten opettajien ääntä ja kokemuksia koronapandemian ajalta paremmin esille (Beltman ym. 2022).

Johtopäätökset ja käytännön suosituksia

Opettajan työhön kuuluu vaatimuksia, kuten suuri työmäärä, mutta pandemia toi mukanaan paljon uusia vaatimuksia opettajille. Työn imun lisäämiseksi ja työuupumuksen ehkäisemiseksi opettajan on kuitenkin mahdollista muokata omaa vaatimusten ja voimavarojen suhdetta ja luoda voimavarojen varantoa, josta ammentaa mahdollisissa kriiseissä. Tämä on erityisen tärkeää pandemian aikana ja myös siitä palautumisen aikana (Carnevale & Hatak 2020). Opettaja voi miettiä, onko vaatimuksia liikaa. Olisiko hyvä priorisoida keskeisimmät vaatimukset ja keskittyä erityisesti niihin? Joskus saattaa olla myös liian vähän vaatimuksia ja innostavia haasteita, jolloin voi miettiä, miten muokata aktiivisesti opetusta ja kehittää omia sosio-emotionaalisia taitoja sekä opetukseen liittyviä voimavaroja. Koronapandemia kulutti opettajien voimavarojen varannon loppuun; nyt on tärkeää panostaa varannon uudelleen rakentamiseen, esimerkiksi lisäkoulutuksen avulla.

Innostava yhdessä tekeminen muiden opettajien kanssa ja työn rakentaminen toisten ideoiden päälle voivat toimia työn imua lisäävinä tekijöinä ja auttaa saavuttamaan työhön liittyviä tavoitteita. Pandemia-aikana yhteenkuuluvuus on ollut valitettavan haasteellista. Pandemian aikana myös työkonteksti on usein muuttunut etätyökontekstiksi, joka on vaatinut ja tarjonnut voimavaroja eri lailla kuin kouluympäristö.

Työn imun lisääminen on tärkeää, sillä vähäisen työn imu lisää alanvaihtointentioita. Jatkossa olisi tärkeää tutkia, näkyvätkö nämä lisääntyneet intentiot todellisina alanvaihtoina.

Kriisiaikoina olisi tärkeää järjestää tukea kouluyhteisön kaikille jäsenille; hyvän sosiaalisen tuen lisääminen kouluissa auttaa sen jäseniä selviämään paremmin kriisien keskellä. Covid-19-stressi, joka saattoi johtua niin opettajien omaan elämään kuin työhön liittyvistä huolista, lisäsi opettajien uupumusta. Olisi-kin ensiarvoisen tärkeää hyödyntää saatuja tuloksia ja luoda hyviä sosiaalisia tukiverkostoja kouluille tulevaisuuden mahdollisia kriisitilanteita varten. Kriisinhallinnan koulutus voi niin ikään auttaa kouluyhteisön jäseniä selviämään paremmin vastaavista tilanteista.

Näiden lisäksi koulun johdolla on merkittävä rooli koko koulun sopeutumisessa poikkeustilanteisiin. Motivoiva rehtori voi auttaa opettajia selviytymään kriisiajasta. Koronakriisin aikana rehtorit olivat tärkeässä roolissa mukauttamalla opetusta ja koulun käytänteitä alati vaihtuviin säädöksiin. Suurin osa rehtoreista raportoi myös olleensa huolissaan kouluyhteisön hyvinvoinnista pandemian aikana. Haasteiden keskellä rehtorit voivat luoda työhyvinvointia kannattelevaa ilmapiiriä.

Lähteet

- Agresti, A. 2002. *Categorical data analysis*. 2. painos. New York, NY: Wiley.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2017. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology* 22 (3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Beltman, S., Hascher, T. & Mansfield, C. 2022. In the midst of a pandemic. Australians teachers talk about their well-being. *Zeitschrift für Psychologie* 230 (3), 253–263.
- Bilz, L., Fisher, S. M., Hoppe-Herfurth, A.-C. & John, N. 2022. A consequential partnership: The association between teachers' well-being and students' well-being and the role of teacher support as a mediator. *Zeitschrift für Psychologie* 230 (3), 264–275.
- Carnevale, J. B. & Hatak, I. 2020. Employee adjustment and well-being in the era of COVID-19: Implications for human resource management. *Journal of Business Research* 116, 183–187. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.037>

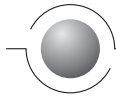
- Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. 2010. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology* 95 (5), 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. 2001. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dupriez, V., Delvaux, B. & Lothaire, S. 2016. Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal* 42 (1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- García-Carmona, M., Marin, M. D. & Aguayo, R. 2018. Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education* 22 (1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. 2018. The relationship between beginning teachers’ stress causes, stress responses, teaching behaviour, and attrition. *Teachers and Teaching* 24 (6), 626–642. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P. & Westman, M. 2018. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 5 (1), 103–128. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640>
- Iivari, N., Sharma, S. & Ventä-Olkkonen, L. 2020. Digital transformation of everyday life – how COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management* 55. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B. ym. 2021. COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist* 76 (1), 63–77. <https://doi.org/10.1037/amp0000716>
- Lavonen, J. & Salmela-Aro, K. 2022. Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. *Teoksessa F. M. Reimers (toim.) Primary and secondary education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic.* Cham: Springer, 105–123.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Näätänen, P., Aro, A., Matthesien, S. B. & Salmela-Aro, K. 2003. *Bergen burnout indicator 15.* Helsinki: Edita.
- Pressley, T. 2021. Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher* 50 (5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L. & Soini, T. 2021. Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education* 36, 219–242. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00465-6>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. 2011. Teacher–working–environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education* 27 (7), 1101–1110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.006>
- Pöysä, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. 2021. Patterns of teachers’ occupational well-being during the COVID-19 pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.699785>
- R Core Team. 2022. *The R project for statistical computing.* <https://www.R-project.org/>. (Luettu 28.11.2022.)
- Reimers, F. M. 2022. Learning from a pandemic: The impact of COVID-19 on education around the world. *Teoksessa F. M. Reimers (toim.) Primary and secondary education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic.* Cham: Springer, 1–38.
- RStudio Team. 2022. <https://posit.co/>. (Luettu 28.11.2022.)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York, NY: The Guilford Press.
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L. & Lonka, K. 2019. Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Salmela-Aro, K., Rantanen, J., Hyvönen, K., Tilleman, K. & Feldt, T. 2011. Bergen burnout inventory (BBI): Reliability and validity among Finnish and Estonian managers. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 84, 635–645. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0594-3>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2012. The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 28 (1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. A. & Hietajärvi, L. 2022. Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies* 23, 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- 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-emotional skills. *Journal of Research on Adolescence* 31 (3), 796–807. <https://doi.org/10.1111/jora.12654>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. 2006. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement* 66 (4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Desart, S. & De Witte, H. 2020. Burnout assessment tool (BAT) – development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (24). <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Spini, D. & Widmer, E. D. painossa. *Withstanding vulnerability throughout adult life: Dynamics of stressors, resources, and reserves*. Lontoo: Palgrave Macmillan.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. 2013. *Using multivariate statistics*. 6. painos. Boston, MA: Pearson.
- Tóth-Király, I., Morin, A. J. S. & Salmela-Aro, K. 2021. Reciprocal associations between burnout and depression: An 8-year longitudinal study. *Applied Psychology* 70 (4), 1691–1727. <https://doi.org/10.1111/apps.12295>
- Toyama, H., Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. 2021. Job crafting and well-being among school principals: The role of basic psychological need satisfaction and frustration. *European Management Journal* 40 (5), 809–818. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.10.003>
- Upadyaya, K., Toyama, H. & Salmela-Aro, K. 2021. School principals' stress profiles during COVID-19, demands, and resources. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731929>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. 2016. A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management* 42 (5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. & Soenens, B. 2020. Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion* 44, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. 2007. The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management* 14 (2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Saapunut toimitukseen: 13.4.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022

Tätä tutkimusta ovat rahoittaneet EduRESCUE-konsortio, strateginen tutkimusneuvosto (hanke 345264) ja Suomen Akatemia (hankkeet 336138 ja 345117).

**Artikkeli**

PÄIVI MERJONEN – MIIA SAINIO – MINNA TORPPA
– PILVI HÄMEENAHO – ANNA-MAIJA POIKKEUS – TUIJA ARO

Millainen johtaminen tuki peruskoulujen henkilöstön työhyvinvointia covid-19-pandemiasta johtuneen etäkoulun aikana? ↗

Merjonen, Päivi – Sainio, Mii – Torppa, Minna – Hämeenaho, Pilvi – Poikkeus, Anna-Maija – Aro, Tuija. 2022. MILLAINEN JOHTAMINEN TUKI PERUSKOULUJEN HENKILÖSTÖN TYÖHYVINVOINTIA COVID-19-PANDEMIASTA JOHTUNEEN ETÄKOULUN AIKANA? *Kasvatus* 53 (5), 513–529.

Henkilökunnan hyvinvointi on yhteydessä johtamiseen, mutta koulukontekstissa johtajuuden merkitystä henkilökunnan hyvinvoinnille (ja sitä kautta oppilaiden hyvinvoinnille) tunnetaan heikosti. Tässä tutkimuksessa keskityimme kolmeen johtajuusominaisuuteen, jotka kirjallisuuden perusteella näyttävät potentiaalisina hyvinvointijohtamisen tekijöinä koulukontekstissa: palveleva johtaminen, henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen ja jaettu vastuu. Tutkimme, ovatko nämä tammi-helmikuussa 2020 (n=437, 48 koulua) ennen etäkoulua Keski-Suomen koulujen henkilökunnan arvioimat johtajuustekijät yhteydessä heti etäkoulun päättyessä toukokuussa 2020 (n=270, 27 koulua) arvioituun henkilöstön hyvinvointiin. Molempiin mittauksiin vastanneita oli 86. Kolmella johtajuustekijällä selitimme henkilökunnan työuupumusta, työn imua sekä kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Palveleva johtaminen oli yhteydessä henkilöstön etäkoulun aikaiseen korkeampaan työn imuun ja yhteisöllisyyden kokemukseen, vaikka henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen ja jaettu vastuu oli kontrolloitu. Muut johtamistekijät eivät olleet itsenäisesti yhteydessä henkilöstön työhyvinvointiin. Palveleva johtajuus ja erityisesti yhteiseen hyvään huomion kiinnittäminen näyttäisivät edistävän koulujen henkilöstön työhyvinvointia, kuten työn imua, etäkoulun aikana.

Avainsanat: covid-19, etäkoulu, hyvinvointi, jaettu johtajuus, palveleva johtajuus, peruskoulu

Johdanto

Vuoden 2020 alussa alkanut covid-19-pandemia on koetellut kouluja ja herättänyt huolta niin koulujen henkilöstön kuin oppilaidenkin hyvinvoinnista (Chan, Sharkey, Lawrie, Arch & Nylund-Gibson 2021; Kim, Oxley & Asbury 2022; Pöysä, Pakarinen & Lerkkanen 2021; Sainio, Nurminen, Hämeenaho, Torppa, Poikkeus & Aro 2020). Syksyllä 2021 Opetusalan ammattijärjestö raportoi, että lähes 60 prosenttia opettajista on harkinnut alan vaihtoa erityisesti työn kuormittavuuden ja pandemian aikana lisääntyneen työmäärän vuoksi (OAJ 2021). Koska koulujen henkilöstön hyvinvointi on yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Harding ym. 2019) ja sekä oppilaiden että henkilöstön hyvinvointi on yhteydessä oppilaiden oppimiseen (Roffey 2012), henkilökunnan hyvinvointia tukevia tekijöitä on tarpeen ymmärtää myös oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta.

Esimiehen tuki ja johtajuus on monissa tutkimuksissa esitetty merkittävänä resurssina kouluhenkilökunnan hyvinvoinnille, työhön sitoutumiselle ja sopeutumiskyvyille vaikeissa tai muuttuvissa tilanteissa (ks. esim. Collie & Martin 2017; Lummis, Morris, Ferguson, Hill & Lock 2022; Morris, Lummis, Lock, Ferguson, Hill & Nykiel 2020). Covid-19-pandemian aiheuttama kriisi-aika ja etäkouluun nopea siirtyminen korostivat johtajuuden ja koulujen sosiaalisen ilmapiirin merkitystä koulujen henkilökunnan hyvinvoinnin edistäjinä (Herrmann, Nielsen & Aguilar-Raab 2021). Myös suomalaisessa aineistossa (Sainio ym. 2022) esimiehen tuen havaittiin olevan yhteydessä henkilöstön (kattaen laajasti peruskoulun eri henkilöstöryhmiä opetuksen, tukipalveluiden, hallinnon ja ylläpidon osalta) hyvinvointiin. Laadullinen analyysi vastaajien etäkoulun aikaisista kuvauksista osoitti ymmärtävän, läsnäolevan ja kuuntelevan johtajan merkityksen henkilöstön hyvinvointiin. Samalla työyhteisön kunnioittava vuorovaikutus ja keskinäinen tuki osoittautui merkittäväksi tekijäksi vastaajien kokemuksissa. (Sainio ym. 2022.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda uutta tietoa siitä, millainen johtaminen on yhteydessä peruskoulun henkilöstön hyvinvointiin eli vähäiseen työuupumukseen ja korkeaan työn imuun sekä kokemuksiin yhteenkuuluvuudesta ja kyvykkyydestä. Tarkastelemme samojen vastaajien aineistoa kuin Sainio ym. (2022), mutta keskitymme tarkemmin johtajuuteen. Olemme valinneet aiemman tutkimuksen (ks. esim. Chiniara & Bentein 2016; Laine, Saaranen, Ryhänen & Tossavainen 2017; Wu, Cormican & Chen 2020) perusteella kolme johtamiseen liittyvää tekijää: palveleva johtajuus, jaettu vastuu ja henkilöstön hyvinvointia tukeva johtajuus. Tarkastelemme johtajuuden osatekijöiden merkitystä sekä poikittaistutkimuksena ennen pandemiaa että pandemia-ajan yli, eli miten ennen etäkoulua koettu johtajuus on yhteydessä henkilöstön työhyvinvointiin covid-19-pandemian aiheuttaman etäkoulun aikana.

Tuloksissa raportoimme ensin, miten peruskoulujen henkilöstön hyvinvointi muuttui etäkoulun aikana työuupumuksen ja työn imun sekä kahden psykologisen perustarpeen (yhteisöllisyys ja kyvykkyys) osalta. Oletamme suurelta osin hyvinvoinnin heikentymistä huomioiden etäkoulun kuormittavuuden ja eristäytynisyyden. Myös aiemmissa tutkimuksissa on raportoitu koulujen henkilöstön hyvinvoinnin heikentyneen etäkoulun aikana (ks. esim. Chan ym. 2021; Kim ym. 2022; Pöysä ym. 2021).

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Miten ennen etäkoulua koettu palveleva johtajuus on yhteydessä koulun henkilökunnan työuupumukseen ja työn imuun sekä yhteisöllisyyden ja kyvykkyyden tarpeiden tyydyttymiseen etäkoulun aikana?
2. Ovatko jotkin palvelevan johtajuuden kahdeksasta ulottuvuudesta erityisesti yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin, kun muut palvelevan johtajuuden ulottuvuudet huomioidaan?
3. Ovatko jaettu vastuu ja hyvinvointia tukeva johtajuus palvelevasta johtajuudesta erillisiä hyvinvointiin yhteydessä olevia tekijöitä?

Johtajuuden merkitys peruskoulujen henkilöstön työhyvinvoinnille

Työhyvinvointi käsitetään nykyään laajana kokonaisuutena, jota voidaan tarkastella sekä kielteisenä ilmiönä, kuten työuupumuksena, että myönteisenä ilmiönä, kuten työn imu (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006). Itsemääräämisteorian kolmen psykologisen perustarpeen – kyvykkyys, yhteisöllisyys ja autonomia – tyydyttymistä pidetään merkittävänä tekijänä työhyvinvoinnin kannalta (Deci, Olafsen & Ryan 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme henkilöstön hyvinvointia seuraavien tekijöiden kautta: vähäisenä työuupumuksena (Salmela-Aro, Rantanen, Hyvönen, Tilleman & Feldt 2011), korkeana työn imu (Schaufeli, Shimazu, Hakanen, Salanova & De Witte 2019) sekä psykologisten perustarpeiden osalta kyvykkyuden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksina (Karkkola, Kuittinen & Van den Broeck 2019).

Työuupumuksen katsotaan koostuvan kolmesta osatekijästä: uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynisyydestä ja ammatillisen riittämättömyyden tunteesta. Opettajien työuupumus on ollut huolen aiheena pidempään (Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2018; Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka 2019), ja covid-19-pandemia sekä etäkouluun siirtyminen osaltaan lisäsivät opettajien uupusriskiä (Salmela-Aro, Upadyaya & Hietajärvi 2020). Työuupumukseen voivat johtaa suuret työn vaatimukset ja pitkittynyt työstressi, jotka lisääntyivät etäkouluaikana (ks. esim. Opetusalan työolobarometri 2021). Riittäväillä resursseilla, kuten esihenkilöltä saadulla tuella, sitä voidaan kuitenkin ehkäistä (Hakanen ym. 2006; Herman, Hickmon-Rosa & Reinke 2018).

Työn imulla tarkoitetaan henkilön innostuneisuutta työtään kohtaan ja sitä, että henkilö uppoutuu ja kokee itsensä energiseksi työssään (Hakanen ym. 2006). Opetusalan työolobarometrin (2021) mukaan enemmistö opettajista oli tyytyväisiä työhönsä ja koki työn imua, vaikka nämä olivat laskeneet vuodesta 2019. Etäkouluun liittyvät tutkimukset anta-

vat myös viitteitä työn imun laskusta covid-19-pandemian aikana, mutta osoittavat samalla, että kokemukset vaihtelivat suuresti (Pöysä ym. 2021; Sainio ym. 2022; Salmela-Aro ym. 2020).

Kyvykkyuden ja yhteenkuuluvuuden tarve ovat itsemääräämisteorian mukaan psykologisia perustarpeita, joiden tyydyttyminen lisää sisäistä motivaatiota ja on edellytyksenä työhyvinvoinnille (Deci ym. 2017; Ryan & Deci 2000). Kyvykkyuden tarpeen tyydyttymisen on osoitettu selittävän työstä suoriutumista ja yhteisöllisyyden tarpeen tyydyttymisen puolestaan selittävän työntekijän suhteita muihin henkilöihin ja organisaatioon (Chinia-ra & Bentein 2016). Yhteenkuuluvuuden tunne vaikuttaa laskeneen covid-19-pandemiasta johtuvan etäkoulun aikana (Sainio ym. 2022), mutta kyvykkyuden kokemuksista ei ole vastaavaa aiempaa tutkimusta tehty. Myös kyvykkyuden kokemus oletettavasti laski toimintaympäristön muuttuessa digitaaliseksi, sillä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen opetuksessa on todettu olleen Suomessa kansainvälisesti vertaillen vähäistä ennen covid-19-pandemiaa (Vuorio ym. 2021, 40).

Edellä kuvatuilla hyvinvoinnin osatekijöillä on tärkeä merkitys opettajan työssä. Esimerkiksi opettajien työuupumus, etenkin kyynisyys ja ammatillisen riittämättömyyden tunne, sekä työn imu ovat yhteydessä opettajaoppilas-vuorovaikutuksen laatuun (Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi 2020). Psykologisten perustarpeiden täytyminen on tutkimuksissa ollut yhteydessä esimerkiksi opettajien sisäiseen motivaatioon ja ammatilliseen minäpystyvyyteen (Klaeijssen, Vermeulen & Martens 2018). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme näitä hyvinvoinnin osa-alueita erillisinä muuttujina, joskaan ne eivät ole toisistaan riippumattomia. Esimerkiksi työuupumusta ja työn imua pidetään kahtena erillisenä mutta toisiinsa vaikuttavana työhyvinvoinnin ulottuvuutena tai prosessina (työn vaatimukset ja voimavarat -malli, ks. Hakanen ym. 2006; Schaufeli & Bakker 2004). Psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä tai tyydyttymättömyyttä on puolestaan tutkit-

tu välittävinä tekijöinä, joiden kautta työn vaatimukset ja voimavarat selittävät työuupumusta sekä työn imua (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens 2008).

Koulun johtajuuden merkitys koulun henkilöstön hyvinvointiin tulee esille monissa tutkimuksissa. Sillä on todettu olevan merkittävä yhteys erityisesti uupumukseen ja työnimuun (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopolou 2007; Lerkkanen ym. 2020; Opetusalan työolobarometri 2021) sekä psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen kokemukseen (Chiniara & Bentein 2016; Deci ym. 2017; Hetland, Hetland, Andreassen, Pallasen & Notalaers 2011; Skaalvik & Skaalvik 2011; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen 2016). Esimerkiksi Lester, Cefai, Cavioni, Barnes ja Cross (2020) havaitsivat, että tukevat ja kannustavat suhteet koulun johdon ja muun henkilökunnan välillä sekä henkilöstön emotionaalista hyvinvointia edistävät käytännöt olivat yhteydessä perustarpeiden ja toisen asteen koulujen henkilöstön vähäisempään stressiin sekä mielenterveyden ongelmiin. On myös havaittu, että autonomiaa sekä yhteisöllisyyttä tukeva ja positiivinen johtajuus (Van den Broeck ym. 2016) sekä kannustamalla ja inspiroimalla johtaminen (muutosjohtajuus, Hetland ym. 2011) ovat yhteydessä psykologisten perustarpeiden täyttymiseen.

Johtajuuden merkitys on todettu tärkeäksi henkilöstön hyvinvoinnin kannalta myös covid-19-pandemian aiheuttaman etäkoulun aikana (Chan ym. 2021; Opetusalan työolobarometri 2021; Sainio ym. 2022). Esimerkiksi koulun johdolta saadun tuen on osoitettu olevan yhteydessä henkilöstön vähäisempään työuupumukseen pandemian alkuaikoina (Sokal, Eblie Trudell & Babb 2020). Johtamisella ja esihenkilötyöllä on osoitettua yhteyttä henkilöstön työhyvinvointiin, mutta on edelleen epäselvää, millainen johtaminen selitti voimakkaimmin koulujen henkilöstön työhyvinvointia covid-19-pandemiasta johtuvan etäkoulun aikana. Vähemmän on vertaillu erilaisia johtajuustekijöitä ja kiinnitetty huomiota siihen, mikä niistä erityisesti on hyvinvointia edistävää. Selvitämmekin tutkimuksessamme

tätä suomalaisten perusopetuksen koulujen kontekstissa. Tutkimme erityisesti palvelevan johtajuuden sekä jaetun vastuun ja henkilöstön hyvinvoinnin tukemisen merkitystä.

Palveleva johtaminen, jaettu vastuu ja henkilöstön hyvinvoinnin tukeminen työhyvinvoinnin taustalla

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että johtajuus on merkityksellistä henkilöstön työhyvinvoinnille. Esimerkiksi autonomiaa estävä johtajuus, kuten kontrollointi ja painostaminen, oli yhteydessä perustarpeiden ja toisen asteen koulujen henkilöstön korkeampaan kuormittuneisuuteen covid-19-pandemian aikana (Collie 2021), ja se koettiin epämotivoivana etäkoulun aikana (Sainio ym. 2022). Sen sijaan autonomiaa tukeva johtajuus, kuten osallistaminen ja tarpeiden ymmärtäminen, oli epäsuorasti palautumiskyvyn kautta yhteydessä matalampaan kuormittuneisuuteen, työn muutoksista johtuvaan stressiin ja somaattiseen oireiluun (Collie 2021). Niin ikään työn tekoa tukeva, ymmärtävä, kuunteleva ja osallistuva johtaja on kuvattu myönteisenä voimavarana myös etäkoulun aikana (Sainio ym. 2022).

Buskila ja Chen-Levinin (2021) laadullisen tutkimuksen mukaan myös normaalioloissa erityisesti koulujen johtajien sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhteiden johtamistaidot ovat tärkeitä opettajien hyvinvoinnille. Sosiaalinen tietoisuus käsittää empatian (esimerkiksi hyvät kuuntelutaidot), avoimeen keskusteluun ja ilmaisunvapauteen kannustamisen sekä palveluhalukkuuden (esimerkiksi henkilöstöstä välittäminen ja oikeudenmukainen kohdelu). Ihmissuhteiden johtamistaidot sisältävät puolestaan sellaisia asioita kuin uskominen henkilöstön kykyihin, heidän kehittämisensä mahdollistaminen ja rakentavan palautteen antaminen sekä yhteistyön ja tiimityön korostaminen ja positiivisen ilmapiirin luominen. (Buskila & Chen-Levi 2021.) Yllä kuvatut koulun johtajien taidot, kuten autonomian tukeminen, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhteiden johtamistaidot, ovat osa palvelevaa johta-

mista, jonka valitsimme tähän tutkimukseen yhdeksi mahdollisesti hyvinvointia tukevaksi johtamistekijäksi. Palveleva johtaminen liittyy paljon tutkittuun muutosjohtajuuteen (transformatiivinen johtajuus) mutta huomioi yhteisen vision luomisen ohella erityisesti alaisten tarpeet ja henkilökohtaisen kehittymisen (van Dierendonck 2011).

Robert K. Greenleafin 1970-luvulla esittämissä palvelevassa johtamisessa olennaista on erityisesti ihmiskuvan muutos niin, ettei henkilöstöä nähdä vain omaa etuaan tavoittelevina opportunisteina vaan itseään toteuttavina, luotettavina ja organisaatiota kehittävinä yksilöinä (van Dierendonck 2011). Palveleva johtaja kantaa moraalista vastuuta toisista sekä ympäristöstä; hän haluaa edistää yhteistä hyvää toiminnallaan ja on valmis kuuntelemaan sekä ymmärtämään muita. Tällaisen johtamisen ulottuvuuksia ovat muun muassa voimaannuttaminen, epäitsekkyys ja yhteiseen hyvään huomion kiinnittäminen. (van Dierendonck & Nuijten 2011.) Palvelevan johtamisen on osoitettu selittävän muun muassa kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden tarpeiden tyydyttymistä, joka puolestaan liittyy parempaan työstä suoriutumiseen ja työntekijöiden positiivisempaan suhtautumiseen muuta henkilöstöä sekä organisaatiota kohtaan (Chiniara & Bentein 2016). Palveleva johtajuus on myös yhteydessä opettajien tyytyväisyyteen (von Fischer & De Jong 2017). Tässä tutkimuksessa oletamme palvelevan johtajuuden olevan merkittävä koulun henkilöstön hyvinvointia tukeva johtajuuden tapa.

Toinen kasvatus- ja koulutusalan kirjallisuudessa esitetty tavoiteltavissa oleva johtajuuden tapa on jaettu johtaminen (Juuti 2017; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018). Jaetulla johtamisella tarkoitetaan sitä, että vastuuta tehtävien hoitamisesta jaetaan työyhteisön kesken, asioista keskustellaan ja niitä edistetään yhteistyöllä eikä johtaminen tule vain ylhäältä alaspäin annettavina käskyinä. Olennaista tässä on, että koko henkilöstö voi vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen ja tehtävien tekemiseen, ja näin kaikilla on mahdollisuus osallistua sekä sitoutua ja tähdätä tavoitteisiin yhdessä. Jaetulle joh-

tajuudelle on ominaista, että se on horisontaalista eikä keskity yhteen henkilöön vaan jakautuu ryhmän jäsenten kesken nousten ryhmän yhteisestä toiminnasta (Sato & Makabe 2021). Jaettu johtajuus sisältää siis yhdessä tekemistä, positiivisen toimintakulttuurin luomista ja ylläpitämistä sekä kehittävää johtamista mahdollistaen työntekijöiden osallisuuden ja toimijuuden (Kolho & Ylittervo 2021).

Jaetulla johtamisella on osoitettu olevan positiivinen yhteys tiimin tuloksiin, niin käytäytymisen, asenteiden ja kognitioiden kuin myös suoriutumisen tasolla, sekä subjektiivisesti että objektiivisesti arvioituna (Wu ym. 2020). Tästä syystä jaettua johtamista toteutetaan yhä enenevässä määrin erilaisissa asian tuntijaorganisaatioissa. Etäkouluaikana, jolloin työyhteisö hajautui toimimaan erillään, jaetun johtajuuden merkitys saattoi jopa korostua työyhteisön yhteisten päämäärien, kuten oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen monialaisesti, saavuttamiseksi.

Jaettu johtajuus ei kuitenkaan ole täysin erillinen palvelevasta johtajuudesta, joka usein nähdään edellytyksenä jaetulle johtajuudelle (Juuti 2017, 147). Onkin oleellista tutkia, onko jaetulla johtamisella vaikutusta palvelevan johtajuuden ohella työntekijöiden hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa käytämme jaettu vastuu -käsitettä, jota voidaan pitää jaetun johtajuuden ilmentymänä ja jaetun johtajuuden tavoitteena työyhteisössä. Hypoteesimme on, että kokemus jaetusta vastuusta on oleellinen hyvinvointia edistävä osatekijä palvelevan johtajuuden lisäksi. Koska etäkoulun aikana yhteistyön ja yhteisen vastuunoton merkitys korostui (Harris 2020; Hämeenaho ym. 2022; Sainio ym. 2020), oletamme, että ennen pandemiaa saavutettu jaettu vastuu oli yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin covid-19-pandemian aikana.

Tutkimme myös erillisesti henkilöstön hyvinvoinnin tukemista johtajuuden osatekijänä. Henkilöstön hyvinvointia tukeva johtaja välittää henkilöstönsä voinnista ja jaksamisesta ja rakentaa myönteistä ilmapiiriä. Henkilöstön hyvinvoinnin tukeminen on tärkeä tekijä kehitet-

tässä kestävää opetusalan organisaatiota, jossa esimerkiksi henkilöstön poissaoloja on vähän (Lahtero & Laasonen 2021). Laine ym. (2017) havaitsivat tutkimuksessaan, että peruskoulun henkilöstö kaipasi hyvinvointia tukevaa johtamista ja esihenkilön osallistumista hyvinvointia edistävään toimintaan. Hyvinvointi-intervention, kuten henkilöstön hyvinvointi-iltapäivien järjestämisen, todettiin parantavan työnteekijöiden kokemusta johtajuudesta ja esihenkilötyöntekijä-suhteista (Laine ym. 2017). On myös esitetty, että etenkin kriisiaikana henkilöstön psyykkisen hyvinvoinnin ja terveyden tukeminen on erityisen tärkeää (McLeod & Dulsky 2021). Vaikka palveleva johtajuus ja jaettu johtajuus voivat olla osaltaan hyvinvointia edistäviä, henkilöstön hyvinvointia ei ole niissä erikseen korostettu. Tästä syystä haluamme tutkia myös henkilöstön hyvinvointiin panostamista omaa johtajuuteen liittyvänä tekijänä. Tässä tutkimuksessa oletamme, että kokemus henkilöstön hyvinvointiin panostamisesta on niin ikään yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin, myös covid-19-pandemian aiheuttaman etäkoulun aikana, kun palveleva johtajuus ja jaettu vastuu on huomioitu.

Lähtökohtaisesti oletamme aiemman tutkimuksen perusteella, että kaikki valitut johtajuustekijät ovat yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin ennen etäkoulua ja yli ajan etäkoulun aikana ja että kullakin johtajuustekijällä on itsenäinen vaikutus. Kuitenkin on mahdollista, että yhteys on erilainen, kun tarkastellaan henkilökunnan hyvinvoinnin eri osatekijöitä. Esimerkiksi jaettu vastuu ja henkilöstön hyvinvoinnin tukeminen voivat korostua enemmän yhteisöllisyyden kokemuksissa, kun taas palveleva johtajuus kohdentuu erityisesti yksilöllisiin kokemuksiin vaikkapa kyvykkyydestä.

Menetelmät

Aineisto

Tutkimus toteutettiin osana Yhteistyöllä hyvinvointia kouluyhteisöön -hanketta. Mukaan kutsuttiin 23 Keski-Suomen kuntaa (117 koulua), joista 13 osallistui tutkimukseen. Tutkimus-

luvut tehtiin kuntien käytänteiden mukaisesti; kouluille ja vastaajille tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Koulujen rehtoreille lähetettiin saatekirje tutkimuksesta ja linkki sähköiseen kyselyyn jaettavaksi koulujen henkilökunnalle tammikuussa 2020 (T1, kysely ennen etäkoulua). Etäkoulukysely toukokuussa 2020 (T2) lähetettiin vain niille kouluille, jotka osallistuivat ensimmäiseen kyselyyn.

Ennen etäkoulua toteutettuun kyselyyn (T1) vastasi 437 henkilöstön jäsentä 48 koulusta (eli 40 % tavoitelluista kouluista), ja toukokuussa 2020 heti etäkoulun päätyttyä toteutettuun kyselyyn (T2) vastasi 270 henkilöstön jäsentä 27 koulusta (56 % alkukyselyyn vastanneista kouluista). Vastaajia kouluittain oli 1–35 (T1) ja 1–36 (T2). Poikittais tutkimukseen käytettiin aineistoa ensimmäisestä mittauksesta (n=437). Koska moni jätti vastaamatta tunnistetietoihin T1-kyselyssä, vain 86 vastaajaa voitiin yhdistää pitkittäisaineistoksi, jota käytettiin pitkittäis tutkimukseen (n=86). Poikittais- ja pitkittäisaineiston kummassakin kyselyssä vastaajista naisia oli noin 80 prosenttia. Koulun eri ammattiryhmät olivat edustettuina seuraavasti poikittais- ja pitkittäisaineistoissa: luokanopettajat (31,7 % ja 30,2 %), aineenopettajat (23,8 % ja 32,6 %), erityisopettajat (9,5 % ja 10,5 %), koulunkäynnin ohjaajat (17,6 % ja 8,1 %), rehtorit (5,8 % ja 10,5 %) ja muut (11,6 % ja 8,2 % mukaan lukien kasvatusohjaajat, koulu-sihteerit ja opinto-ohjaajat).

Anonymisoidut aineistot ovat saatavilla Yhteiskunnallisesta tietoarkistosta (Sainio, Hämeenaho, Aro, Poikkeus & Torppa 2020; Sainio, Hämeenaho, Nurminen, Poikkeus, Torppa & Aro 2020). Kummankin kyselyn alussa vastaajille kuvattiin, miten aineistoa tullaan käyttämään, esitettiin linkki tietosuojailmoitukseen ja painotettiin vastaamisen olevan vapaaehtoista. Kysely sisälsi useita osioita liittyen koulujen hyvinvointityöhön ja henkilöstön hyvinvointiin. Esitestaukseen, jonka perusteella hankkeeseen kehitettyjä mittareita ja väittämiä muokattiin, osallistui kasvatus-tieteiden asiantuntijoita ja koulun henkilöstöä eri ammattiryhmistä (noin 10 henkilöä). Pi-

lottitestaukseen osallistui henkilöstö yhdestä Keski-Suomen ulkopuolella olevasta koulusta, ja tämän perusteella tehtiin pieniä muokkauksia käytettävyyden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa käytetyt mittarit esitettiin vastaajille satunnaisessa järjestyksessä, ja mittareiden sisällä väittämien järjestys oli niin ikään satunnaistettu.

Työhyvinvoinnin mittarit

Työhyvinvointia arvioitiin Likert-asteikollisilla väittämällä (asteikko 1–5, täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä), jotka käsittelivät työuupumuksen, työn imun, yhteenkuuluvuuden ja kyvykkyyden kokemuksia. Työuupumusta arvioitiin seitsemällä väittämällä, jotka olivat Bergen burnout inventorystä (BBI-9, Salme-la-Aro ym. 2011). Mittari sisältää kolme ulottuvuutta, mutta tässä tutkimuksessa käytimme kaikista mukana olleista väittämistä muodostettua yhtenäistä summamuuttujaa, jossa oli kaksi väittämää uupumusasteisen väsymyksen ulottuvuudesta (”Nukun usein huonosti eri-laisten työasioiden takia” ja ”Minulla on jatkuvasti huono omatunto, koska joudun työni vuoksi laiminlyömään läheisiäni”), kolme kynnisyksen ulottuvuudesta (”Tunnen itseni usein haluttomaksi työssä ja ajattelen usein lo-pettavani työsuhteen tai toivon, että se päättyisi”, ”Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa” ja ”Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni työtäni kohtaan”) ja kaksi ammatillisen riittämätömyyden tunteen ulottuvuudesta (”Kyselen alituisen, onko työlläni arvoa” ja ”Rehellisesti sanoen, tunsin itseni aikaisemmin arvostetummaksi työssäni”). Cronbachin alfat olivat ,86 (T1) ja ,78 (T2).

Työn imua arvioitiin Schaufelin ym. (2019) kehittämällä kolmen väittämän Utrecht work engagement scale -kyselyllä (UWES-3). Väittämät olivat ”Tunnen olevani täynnä energiaa, kun teen työtäni”, ”Olen innostunut työstäni” ja ”Olen usein täysin uppoutunut työhöni”. Cronbachin alfat olivat ,63 (T1) ja ,51 (T2).

Yhteenkuuluvuuden ja kyvykkyyden mittarit perustuivat Karkkola ym. (2019) suomen-

tamaan Work-related basic needs satisfaction -kyselyyn (W-BNS). Yhteenkuuluvuutta arvioitiin neljällä väittämällä: ”Toissäs tunnen olevani osa porukkaa”, ”Koen, että minusta välitetään työyhteisössä”, ”Tunnen itseni usein yksinäiseksi työyhteisössä” ja ”En tunne yhteenkuuluvuutta työtovereideni kanssa”, joista kahden jälkimmäisen väittämän vastausasteikko oli käänteinen. Cronbachin alfat olivat ,89 (T1) ja ,86 (T2). Kyvykkyyttä arvioitiin kolmella väittämällä: ”Tunnen olevani taitava työssäni”, ”Koen, että hallitsen työtehtäväni” ja ”Tunnen pystyväni suoriutumaan jopa vaikeimmista työtehtävistä”. Cronbachin alfat olivat ,80 (T1) ja ,79 (T2).

Johtamisen mittarit

Vastaajat arvioivat johtamista 16 Likert-asteikollisella väittämällä (asteikko 1–5, täysin eri mieltä–täysin samaa mieltä, lukuun ottamatta yhtä väittämää, ”Kaikki eivät sitoudu”, jonka asteikko oli 1–5, ei lainkaan–paljon). Pääakselifaktorianalyyseissa (promax-rotatio) väittämät latautuivat oletusten mukaisesti kolmelle faktorille vähintään ,30 latauksilla: palveleva johtaminen, jaettu vastuu ja henkilöstön hyvinvointia tukeva johtaminen. Nämä kolme faktoria selittivät 57,5 prosenttia varianssista.

Palvelevaa johtamista arvioitiin kahdeksalla väittämällä, jotka edustivat van Dierendonck ja Nuijtenin (2011) Servant leadership surveyn kahdeksaa ulottuvuutta: voimaannuttaminen (”Esimieheni rohkaisee minua hyödyntämään kykyjäni”), nöyryys (”Jos ihmiset esittävät kritiikkiä, esimieheni pyrkii oppimaan siitä”), taustalla pysyttely (”Esimieheni pysyy itse taustalla ja antaa kunnian toisille”), palvelevuus (”Esimieheni korostaa sen tärkeyttä, että kiinnitetään huomiota yhteiseen hyvään”), ai-tous (”Esimieheni näyttää todelliset tunteensa työntekijöilleen”), vastuuttaminen (”Esimieheni pitää minua vastuullisena tekemästäni työstä”), anteeksiantaminen (”Esimieheni kantaa kaunaa ihmisille, jotka ovat loukanneet häntä työssä”, vastausasteikko käänteinen) ja rohkeus (”Esimieheni ottaa riskejä silloinkin, kun hän ei ole varma oman esimiehensä tuesta”). Väittä-

mät ja niiden suomennokset saatiin Jari Hakaselta (henkilökohtainen kommunikaatio), joka on tutkinut ja validoinut palvelevan johtajuuden mittaria Suomessa (ks. van Dierendonck ym. 2017). Cronbachin alfa oli ,80.

Jaettua vastuuta arvioitiin viidellä tutkimushankkeeseen kehitetyllä väittämällä (”Koko koulun henkilökunta on sitoutunut tekemään hyvinvointia edistävää työtä”, ”Henkilökunnan mielipiteitä ja ajatuksia kuunnellaan hyvinvointityön suunnittelussa ja toteutuksessa”, ”Henkilökunta suunnittelee usein yhdessä koulun toimintaa”, ”Koulussamme on vahva yhdessä tekemisen kulttuuri” ja ”Kaikki eivät sitoudu”, viimeisessä väittämässä käänteinen vastausasteikko). Vastaajat arvioivat väittämiä asteikolla 1–5 (täysin eri mieltä–täysin samaa mieltä) lukuun ottamatta viimeistä väittämää: ”Missä määrin seuraavat asiat vaikeuttavat hyvinvointityön toteutumista koulussanne?” ja tähän liittyvää väittämää ”Kaikki eivät sitoudu”, jota arvioitiin asteikolla 1–5 (ei lainkaan–paljon). Cronbachin alfa oli ,82.

Henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimista arvioitiin kolmella hankkeeseen kehittämälämme väittämällä (”Henkilökunnan myönteiseen ilmapiiriin panostetaan koulussamme”,

”Henkilökunnan jaksamiseen panostetaan koulussamme” ja ”Koulun johto välittää siitä, miten työyhteisömme voi”). Cronbachin alfa oli ,89.

Tilastolliset analyysit

Aluksi tarkastelimme muuttujien kuvailevia tunnuslukuja ja riippuvien otosten t-testillä muutosta keskiarvoissa ajankohtien T1 ja T2 välillä. Kaikkien muuttujien jakaumat olivat likipitään normaaleja, ja niiden huipukkuus ja vinous arvot olivat välillä -1+1. Seuraavaksi laskimme muuttujien väliset parittaiset korrelaatiot (Pearson).

Johtajuustekijöiden omavaikutusta henkilöstön hyvinvointiin tutkimme lineaarisella regressioanalyysillä poikittaistutkimuksena (malli I) ja ajan yli (mallit II ja III). Mallissa III kontrolloitiin aiempi hyvinvointi (autoregressio). Lisäksi tutkimme palvelevan johtajuuden ulottuvuuksien omavaikutuksia henkilöstön hyvinvointiin muut ulottuvuudet huomioituna. Tilastolliset analyysit teimme SPSS:n versiolla 26.

Tulokset

Taulukossa 1 on esitetty muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä muutokset muuttujissa

TAULUKKO 1. Kuvailevat tunnusluvut

| | n | Ka. | | Ka. T2 | Kh T2 | T1-T2 erotus | | t | va | p |
|---|----|------|-------|--------|-------|--------------|------|-------|----|-------|
| | | T1 | Kh T1 | | | ka. | kh | | | |
| Palveleva johtaminen | 86 | 3,95 | 0,64 | | | | | | | |
| Jaettu vastuu | 86 | 3,66 | 0,72 | | | | | | | |
| Henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen | 86 | 4,09 | 0,82 | | | | | | | |
| Työn imu | 86 | 3,69 | 0,70 | 3,48 | 0,70 | 0,21 | 0,78 | 2,53 | 85 | ,013 |
| Työuupumus | 86 | 2,10 | 0,82 | 2,18 | 0,74 | -0,08 | 0,78 | -0,97 | 85 | ,335 |
| Kyvykyys | 86 | 4,19 | 0,63 | 3,83 | 0,82 | 0,36 | 0,72 | 4,61 | 85 | <,001 |
| Yhteenkuuluvuus | 86 | 4,20 | 0,76 | 3,73 | 0,91 | 0,47 | 0,93 | 4,70 | 85 | <,001 |

ka.=keskiarvo, kh=keskihajonta, va=vapausasteet

etäkoulun aikana verrattuna aikaan ennen etäkoulua. Kaikkien johtamistekijöiden keskiarvot olivat yli 3,5, joten koulujen henkilöstö tunnisti näitä eri johtamistekijöitä esiintyvän kouluissa. Koulujen henkilöstön työuupumuksen keskiarvo oli 2,1, kun taas työn imun ja ky-

vykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemusten keskiarvot vaihtelivat 3,5–4,2 välillä. Kokemukset työn imusta, kyvykkyydestä ja yhteenkuuluvuudesta olivat tilastollisesti merkitsevästi vähäisempiä etäkoulun aikana verrattuna aikaan ennen etäkoulua.

TAULUKKO 2. Kahdenväliset korrelaatiot (n=86)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|---------|--------|
| T1 | | | | | | | | | | |
| 1. Palveleva johtaminen | | | | | | | | | | |
| 2. Jaettu vastuu | ,43*** | | | | | | | | | |
| 3. Henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen | ,66*** | ,66*** | | | | | | | | |
| 4. Työn imu | ,47*** | ,31** | ,49*** | | | | | | | |
| 5. Työuupumus | -,40*** | -,34** | -,49*** | -,59*** | | | | | | |
| 6. Kyvykkyys | ,26* | ,21* | ,23* | ,39*** | -,41*** | | | | | |
| 7. Yhteenkuuluvuus | ,35** | ,40*** | ,38*** | ,40*** | -,44*** | ,30** | | | | |
| T2 | | | | | | | | | | |
| 8. Työn imu | ,32** | ,21* | ,23* | ,38*** | -,15 | ,23* | ,11 | | | |
| 9. Työuupumus | -,21* | -,14 | -,19 | -,21 | ,50*** | -,39*** | -,23* | -,51*** | | |
| 10. Kyvykkyys | ,30** | ,26* | ,35** | ,22* | -,18 | ,53*** | ,23* | ,54*** | -,56*** | |
| 11. Yhteenkuuluvuus | ,38*** | ,31** | ,34** | ,36** | -,27* | ,22* | ,40*** | ,46*** | -,38*** | ,37*** |

*** p<,001, ** p<,01, * p<,05

Muuttujien väliset korrelaatiot on esitetty taulukossa 2. Ajankohdassa T1 ennen etäkoulua kaikki johtamismuuttujat olivat yhteydessä henkilökunnan kokemaan työuupumuksen ja työn imun määrään sekä kokemukseen kyvykkyydestä ja yhteenkuuluvuudesta. Ajan yli tarkasteltuna vain palveleva johtaminen ajankohdassa T1 oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kaikkiin hyvinvoinnin muuttujiin ajankohdassa T2. Jaettu vastuu ja henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen (T1) olivat yhteydessä työn imuun ja kyvykkyyden sekä yhteenkuuluvuuden kokemuksiin ajankohdassa T2 mutta eivät työuupumukseen.

Taulukossa 3 on esitetty regressioanalyysit, joiden avulla tutkimme, miten ennen etäkoulua arvioitu johtaminen oli yhteydessä henkilöstön työhyvinvointiin sekä poikkileikkausasetelmasa ennen etäkoulua (Malli I) että ajan yli etäkoulun aikana (Mallit II ja III). Mallissa I ennen etäkoulua kaikki johtajuuden ulottuvuudet olivat yhteydessä korkeampaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Kaksi johtajuuden ulottuvuutta, palveleva johtaminen ja henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen, olivat yhteydessä henkilökunnan matalampaan työuupumukseen sekä korkeampaan työn imuun.

TAULUKKO 3. Regressioanalyysit. Ennen etäkoulua (T1) arvioidut johtamistekijät selittämässä koulujen henkilöstön hyvinvointitekijöitä

| | Työn imu | | Työuupumus | | Kyvykkyys | | Yhteenkuuluvuus | |
|---|-------------------|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|-------------------|-----------------------------|
| | standardoitu beta | partial eta ² d) | standardoitu beta | partial eta ² d) | standardoitu beta | partial eta ² d) | standardoitu beta | partial eta ² d) |
| Malli I^{a)} n=429–430 | | | | | | | | |
| Palveleva johtaminen | ,21*** | ,03 | -,14* | ,02 | ,10 | ,01 | ,16** | ,02 |
| Jaettu vastuu henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen | ,06 | ,00 | -,11 | ,01 | ,06 | ,00 | ,22*** | ,03 |
| Palveleva johtaminen | ,14* | ,01 | -,31*** | ,05 | ,12 | ,01 | ,25*** | ,04 |
| Malli II^{b)} n=86 | | | | | | | | |
| Palveleva johtaminen | ,30* | ,05 | -,16 | ,01 | ,13 | ,01 | ,28* | ,05 |
| Jaettu vastuu henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen | ,12 | ,01 | -,02 | ,00 | ,06 | ,00 | ,15 | ,02 |
| Palveleva johtaminen | -,04 | ,00 | -,07 | ,00 | ,23 | ,02 | ,06 | ,00 |
| Malli III^{c)} n=86 | | | | | | | | |
| T1 mitattu vastaava henkilöstön hyvinvointitekijä | ,32** | ,08 | ,53*** | ,22 | ,47*** | ,24 | ,27* | ,07 |
| Palveleva johtaminen | ,22 | ,03 | -,09 | ,01 | ,04 | ,00 | ,23 | ,04 |
| Jaettu vastuu | ,12 | ,01 | -,01 | ,00 | ,00 | ,00 | ,08 | ,00 |
| Henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen | -,15 | ,01 | ,13 | ,01 | ,22 | ,03 | ,03 | ,00 |

*** p<,001, ** p<,01, * p<,05

a) Malli I: Johtamistekijät selittämässä henkilöstön hyvinvointitekijöitä poikkileikkausasetelmassa ennen etäkoulua T1.

b) Malli II: Johtamistekijät selittämässä henkilöstön hyvinvointitekijöitä pitkittäisasetelmassa etäkoulun aikana T2.

c) Malli III: Johtamistekijät selittämässä henkilöstön hyvinvointitekijöitä pitkittäisasetelmassa etäkoulun aikana T2, kun vastaava hyvinvointitekijä ajankohdasta T1 on kontrolloitu mallissa.

d) Partial eta² kertoo selittävän tekijän uniikin selitysosuuden selitettävän muuttujan vaihtelusta.

Kun tarkasteltiin, ovatko johtajuuden ulottuvuudet yhteydessä henkilökunnan hyvinvointiin etäkoulun aikana (Malli II), havaittiin, että johtajuuden ulottuvuuksista vain ennen etäkoulua arvioitu palveleva johtaminen oli itsenäisesti yhteydessä henkilöstön kokemaan työn imuun ja yhteenkuuluvuuteen etäkoulun aikana. Palveleva johtajuus selitti 5 prosenttia sekä työn imun että yhteenkuuluvuuden vaihtelusta. Työuupumusta ja kyvykkyyden kokemusta johtajuuden ulottuvuudet eivät toisistaan riippumattomasti selittäneet.

Kun Mallissa III lisättiin selittäjäksi myös ennen etäkoulua ajankohdassa T1 arvioitu vastaava työhyvinvointitekijä, yksikään johtamistekijä ei selittänyt tilastollisesti merkittävästi mitään työhyvinvointitekijää. Tämä tulos tarkoittaa sitä, ettei mikään johtajuuden tekijä selittänyt muutosta henkilökunnan hyvinvoinnissa tammikuusta toukokuuhun. Palvelevan johtamisen yhteys henkilöstön etäkoulun aikaiseen työn imuun ja yhteenkuuluvuuteen kulki siis oletettavasti jo ennen etäkoulua arvioidun työn imun ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen kautta, eli hyvinvointitekijöiden autoregressio oli merkittävin selittäjä mallissa.

Lopuksi tutkimme regressioanalyysillä (laittamalla kaikki palvelevan johtajuuden väittämät yhtä aikaa malliin), onko jokin palvelevan johtajuuden väittämistä erityisesti yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin etäkoulun aikana. Tässä analyysissä esimiehen yhteiseen hyvään huomion kiinnittäminen oli itsenäisesti yhteydessä korkeampaan henkilöstön työn imuun (standardoitu $\beta = .43$, $p = .011$, $n = 81$), kun muut palvelevan johtajuuden väittämät oli kontrolloitu analyysissä. Yhteiseen hyvään huomion kiinnittäminen selitti 9 prosenttia työn imun vaihtelusta. Muiden hyvinvointitekijöiden eli työuupumuksen tai kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemusten osalta mikään yksittäinen palvelevan johtajuuden väittäjä ei noussut tilastollisesti merkitseväksi, kun muut palvelevan johtajuuden väittämät oli huomioitu mallissa.

Pohdinta

Olemme tässä tutkimuksessa tutkineet, muutuiko peruskoulujen henkilöstön työhyvinvointi – työuupumus, työn imu sekä yhteenkuuluvuuden ja kyvykkyyden kokemukset – etäkoulun jälkeen verrattuna heidän työhyvinvointiinsa ennen etäkoulua. Lisäksi olemme tutkineet, olivatko kolme johtajuustekijää – palveleva johtaminen, jaettu vastuu ja henkilöstön hyvinvoinnin tukeminen – yhteydessä henkilöstön työhyvinvointiin sekä saman aikaisesti arvioituna ennen etäkoulua että ajan yli, kun työhyvinvointi arvioitiin etäkoulun jälkeen. Erityisesti olemme olleet kiinnostuneita siitä, olivatko jotkin näistä johtajuustekijöistä itsenäisesti toisistaan riippumatta yhteydessä henkilöstön työhyvinvointiin.

Koulujen henkilöstön työhyvinvointi ennen ja jälkeen etäkoulun

Aiemmissä tutkimuksissa on viitteitä siitä, että opetushenkilöstö on kokenut hyvinvointinsa heikentyneen covid-19-pandemian ensimmäisten kuukausien aikana (Chan ym. 2021; Pöysä ym. 2021; Sokal ym. 2020; Vuorio ym. 2021). Pitkittäistutkimuksessamme havaitsimme, että työn imu sekä kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset vähenivät kaksi kuukautta kestäneen etäkoulun aikana. Työuupumuksessa ei havaittu muutosta etäkoulun aikana.

Kyvykkyyden kokemuksen väheneminen (kokemus siitä, että on taitava työssään, hallitsee työtehtävät ja suoriutuu vaikeimmistakin työtehtävistä) voi selittyä sillä, että etäkoulun aikana henkilöstö joutui omaksumaan uusia taitoja. Etäkoulun vaatima lisääntynyt tietotekniikan käyttö on voinut vaikuttaa henkilöstön kyvykkyyden kokemuksiin (Efilti & Coklar 2019). Vaikka henkilökunta koki oppineensa uutta etäaikana, esimerkiksi uusia digitaalisia taitoja (Korhonen, Juurola, Salo & Airaksinen 2021; Sainio ym. 2020; Vuorio ym. 2021), kyvykkyyden kokemus on luonnollisestikin heikompaa ennen kuin uudenlaiset tekno-

logiaan liittyvät käytänteet on saatu haltuun. On myös havaittu, että oppilaiden tietotekniset valmiudet olivat yhteydessä opettajien minäpystyvyyteen etäkoulun aikana keväällä 2020 (Merjonen, Salmi, Latvala & Husberg 2021). Näin ollen oppilaiden tietotekniset valmiudet, henkilöstön omien tietoteknisten taitojen ohella, saattoivat vaikuttaa henkilöstön työhyvinvointiin, kuten kyvykkyyden kokemukseen, etäkoulun aikana.

Yhteenkuuluvuuden kokemuksen vähentyminen voi johtua etäkoulun aikaisesta eristäytyneisyydestä, mikä saattaa selittää osittain myös työn imun vähentymistä. Esimerkiksi sosiaalisen eristäytyneisyyden on havaittu olevan yhteydessä vähäisempään työn imuun covid-19-pandemian aiheuttaman etätöiden aikana (Galanti, Guidetti, Mazzei, Zappalà & Toscano 2021). Työn imun vähentyminen voi johtua esimerkiksi etätöiden erilaisesta luonteesta ja oppilaiden etäisyydestä etäkoulun aikana. Koulujen henkilöstön saattaa olla vaikeampi innostua työstään, kun oppilaat eivät ole fyysisesti läsnä. Yleisemminkin on ryhdytty puhumaan etätöopatiasta (ks. esim. mediassa, Sarkkinen 2020), jolla tarkoitetaan työssä tylsistymistä ja vähäistä innostumista työtehtävistä. Sen on havaittu lisääntyneen covid-19-pandemian aiheuttaman etätöiden aikana (Hakanen & Kaltiainen 2021).

Kahden kuukauden etäkoulu ei näkynyt selkeästi työuupumuksessa. Samaa aineistoa käyttäneessä tutkimuksessa havaitsimme, että työuupumuksen eri osa-alueista kuormittuneisuus lisääntyi mutta kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteet eivät (Sainio ym. 2022). Kuormittuneisuus voi monesti olla ensimmäinen, muttei riittävä, oire työuupumukselle; pitkittyessään kuormittuneisuus saattaa johtaa kyynisyyden sekä riittämättömyyden tunteisiin ja näin ollen työuupumukseen. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu stressin ja kuormittuneisuuden lisääntymistä covid-19-pandemian aikana (Chan ym. 2021; Pöysä ym. 2021; Sokal ym. 2020). Tämä tutkimuksemme osoittaa, että kuormittuneisuudesta huolimatta kokemukset eivät viittaa syvempään työ-

uupumukseen, jossa myös kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteet olisivat lisääntyneet.

Johtamistekijöiden yhteydet koulujen henkilöstön työhyvinvointitekijöihin

Kaikki tutkimamme johtajuuden tekijät olivat oletetusti yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin yksittäin tarkasteltuna poikittaisasetelmasa ennen etäkoulua. Tarkasteltaessa johtajuustekijöitä yhdessä niiden yhteydet hyvinvointiin vaihtelivat kyseessä olevan hyvinvointitekijän mukaan. Kaikki tutkimamme johtajuustekijät eli palveleva johtajuus, jaettu vastuu ja henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen olivat itsenäisesti toisistaan riippumatta yhteydessä yhteenkuuluvuuden kokemukseen. Palveleva johtajuus ja hyvinvoinnin tukeminen olivat yhteydessä työuupumukseen ja työn imuun, kun taas mikään osatekijä ei ollut itsenäisesti yhteydessä kyvykkyyden kokemukseen.

Yli ajan yhteydet olivat kaiken kaikkiaan melko heikkoja. Ainoastaan palveleva johtaminen oli itsenäisesti yhteydessä etäkoulun aikaiseen korkeampaan työnimuun ja yhteenkuuluvuuden kokemukseen. Tämä on linjassa aiempiin tutkimuksiin, joissa osoitettiin esihenkilöltä saadun tuen olevan yhteydessä yhteisöllisyyden tarpeen tyydyttymiseen (Karkkola ym. 2019) ja palvelevan johtamisen muutosten selittävän muutoksia työn imussa (Kaltainen & Hakanen 2020). Myös Chiniara ja Bentein (2016) osoittivat, että palveleva johtaminen selittää kokemusta perustarpeiden tyydyttymisestä, joka puolestaan välitti palvelevan johtamisen yhteyttä työstä suoriutumiseen ja työntekijän suhtautumiseen muuta henkilöstöä sekä organisaatiota kohtaan. Palveleva johtaminen on lisäksi työn niin kutsutun tuunaimisen eli työn sisällön muokkaamisen kautta yhteydessä vähäisempään työssä tylsistymiseen eli työopatiiaan (Harju, Schaufeli & Hakanen 2017) ja voi tätä kautta vaikuttaa henkilöstön työn imuun. Näiden havaintojen perusteella on mahdollista päätellä, että omaksuessaan palvelevan asenteen johtajuudessaan, esimerkiksi asettumalla itse taka-alalle antaen kunnan työntekijöille, oppimalla kritiikistä, kan-

nustamalla henkilöstöä kehittämään itseään ja kiinnittämällä huomiota yhteiseen hyvään, koulun johtaja samalla tukee henkilökunnan työn imua ja yhteenkuuluvuuden kokemusta.

Kun malliin lisättiin selittäjäksi ennen etäkoulua arvioitu vastaava työhyvinvointitekijä, mikään johtamistekijä ei ollut enää yhteydessä etäkoulun aikaisiin hyvinvointitekijiin. Palvelevan johtamisen yhteys etäkoulun aikaiseen työn imuun ja yhteisöllisyyden kokemukseen kulki toisin sanoen ennen etäkoulua arvioidun työn imun ja yhteisöllisyyden kokemusten kautta. Kyse vaikuttaa siis olevan henkilöstön resilienssistä, eli siitä, että henkilöstön hyvinvointi ennen etäkoulua kantoi yli vaikean etäkouluaajan. On esitetty, että palveleva johtaminen olisi erityisen tärkeää henkilöstön työn imulle etenkin epävarmoissa tilanteissa ja kriisiaikoina (Fernandez & Shaw 2020; de Sousa & van Dierendonck 2014). Jatkossa olisi myös tärkeää tarkastella johtajuuden osatekijöitä etäkoulun aikana, sillä on mahdollista, että johtajuudessa tapahtui muutosta. Kriisin eri vaiheissa voidaankin tarvita erilaisia johtajuuden muotoja (McLeod & Dulsky 2021).

Jaettu vastuu ja henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen eivät olleet itsenäisesti tilastollisesti merkittävästi yhteydessä henkilöstön hyvinvointiin etäkoulun aikana, mikä voi johtua aineiston pienehköstä koosta, lyhyestä seuranta-ajasta tai johtamistekijöiden kohtuullisen korkeista keskinäisistä korrelaatioista. Eri johtajuustekijöiden yhteyttä toisiinsa tulisi tarkastella tarkemmin. Esimerkiksi palveleva johtajuus voi olla merkittävä selittäjä jaetulle vastuulle ja henkilöstön hyvinvoinnin tukemiselle (Juuti 2017, 147), jolloin niiden itsenäinen merkitys jää vähäisemmäksi. On myös mahdollista, että erityisolosuhteiden aikana johtajalta vaaditaan ennen kaikkea palvelevuutta, kuten yhteiseen hyvään huomion kiinnittämistä, esimerkiksi vastuun jakamisen sijaan.

Tutkittaessa yhtä aikaa palvelevan johtamisen eri ulottuvuuksia edustavia kahdeksaa väittämää vain yksi oli yhteydessä korkeampaan henkilöstön työn imuun etäopetuksen aikana: esimies korostaa yhteiseen hyvään huomion

kiinnittämisen tärkeyttä. Aiemmin on havaittu esimerkiksi, että opettajien työtyytyväisyyttä selittää palvelevan johtamisen ulottuvuuksista muun muassa yhteisöllisyyden kehittäminen, autenttisuus ja ihmisten arvostaminen (Cerit 2009). Vain yhteiseen hyvään huomion kiinnittäminen oli itsenäisesti ajan yli yhteydessä työn imuun mutta ei muihin hyvinvointitekijiin. Tämä saattaa johtua esimerkiksi siitä, että esimiehen korostaessa yhteiseen hyvään huomion kiinnittämistä työntekijät inspiroituvat yhteistyöhön sekä huomaavat työnsä kokonaiskuvan merkityksen ja näin innostuvat enemmän työstään myös vaikeina aikoina, kuten covid-19-pandemian aiheuttaman etäkoulun aikana.

Tutkimuksen rajoitteet ja vahvuudet

Tutkimuksellamme on rajoitteita, jotka on hyvä huomioida tuloksia tulkittaessa. Ensiksin tutkimuksemme kohdistui vain keski-suomalaisiin kouluihin, joten tuloksia ei voi yleistää koskemaan koko Suomen kouluja. Keski-Suomessa covid-19-viruksen esiintyvyys oli keväällä 2020 vähäisempää esimerkiksi pääkaupunkiseutuun verrattuna. Vaikka etäkouluun siirtyminen koski koko maata, vähäisempi sairastuvuus Keski-Suomessa on voinut vähentää muutoksia koulujen henkilöstön hyvinvoinnissa verrattuna korkeamman sairastavuuden alueisiin. Toiseksi pitkittäisaineiston otoskoko oli melko pieni, mikä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä ja tilastollista voimaa; suuremmalla otoskoolla olisi voinut löytyä enemmän itsenäisiä yhteyksiä. Kolmanneksi käyttämämme johtamismittarit eivät olleet standardoituja mittareita vaan tähän tutkimukseen muokattuja, mikä vaikeuttaa tulosten vertailtavuutta muihin tutkimuksiin. Toisaalta uuden, johtamisen eri ulottuvuuksia tarkastelevan mittarin kehittäminen on osa Yhteistyölä hyvinvointia kouluyhteisöön -hankkeemme tavoitteita.

Vahvuutena tutkimuksessamme on se, että kysely kohdistui koulujen koko henkilöstöön eikä sitä rajattu koskemaan esimerkiksi vain opettajia. Lisäksi käytössämme oli aineistoa

kahdesta eri mittauspisteestä, joista jälkimmäinen sijoittui heti etäkoulun jälkeiseen aikaan. Näin saimme arvokasta tietoa koulujen henkilöstön hyvinvoinnista etäkoulun aikana ja johtajuustekijöistä tämän hyvinvoinnin taustalla. Tutkimme kolmen eri johtajuustekijän yhteyksiä henkilöstön hyvinvointiin, mikä tuo niin ikään uutta tietoa eri johtajuustekijöiden keskinäisistä suhteista henkilöstön työhyvinvoinnin kannalta poikkeuksellisenä, covid-19- pandemian aiheuttamana etäkoulu-aikana.

Johtopäätökset ja jatkotutkimusten tarve

Palveleva johtaminen näyttäytyi merkityksellisimpänä tutkimistamme johtajuustyyleistä koulujen henkilöstön hyvinvoinnille covid-19-pandemian aiheuttaman etäkoulun aikana vuonna 2020. Etenkin yhteiseen hyvään huomion kiinnittäminen tuntuisi olevan tärkeää koulujen henkilöstön työn imun kannalta poikkeusoloissa. Palveleva johtajuus, jossa esihenkilö on nöyrä ja tarjoaa henkilöstölle mahdollisuuksia kehittää itseään sekä kiinnittää toiminnassa huomiota yhteiseen hyvään, näyttäisikin sopivan hyvin koulujen johtamiseen henkilöstön hyvinvoinnin näkökulmasta. Palvelevan johtamisen on aiemminkin esitetty sopivan hyvin organisaatioiden johtamiseen epävarmoissa olosuhteissa ja kriisiaikoina (Fernandez & Shaw 2020; de Sousa & van Dierendonck 2014), ja se vaikuttaisi olevan olennaisin tutkimistamme johtamistekijöistä myös peruskoulukontekstissa.

Tulevien tutkimuksien olisi tarpeen tarkastella erilaisia johtamistekijöitä laajemmalla, koko koulun henkilöstöltä kerätyllä pitkätaimaisuudella, joka mahdollistaisi esimerkiksi mediaatioanalyysien tekemisen. Myös johtamisen mittarin kehittäminen edelleen olisi tarpeen, jotta saisimme kattavan työkalun koulujen käyttöön kouluyhteisön hyvinvointijohtamisen seuraamiseen. Kouluyhteisön hyvinvoinnin johtaminen ja sen tutkiminen on tärkeää niin koulujen henkilöstön hyvinvoinnin kuin oppilaiden hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta.

Lähteet

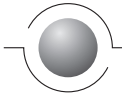
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulos, D. 2007. Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology* 99 (2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Buskila, Y. & Chen-Levi, T. 2021. The role of authentic school leaders in promoting teachers' well-being: Perceptions of Israeli teachers. *Athens Journal of Education* 8 (2), 161–180. <https://doi.org/10.30958/aje.8-2-3>
- Cerit, Y. 2009. The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership* 37 (5), 600–623. <https://doi.org/10.1177/1741143209339650>
- Chan, M., Sharkey, J. D., Lawrie, S. I., Arch, D. A. N. & Nylund-Gibson, K. 2021. Elementary school teacher well-being and supportive measures amid COVID-19: An explorative study. *School Psychology* 36 (6), 533–545. <https://doi.org/10.1037/spq0000441>
- Chiniara, M. & Bentein, K. 2016. Linking servant leadership to individual performance: Differentiating the mediating role of autonomy, competence and relatedness need satisfaction. *The Leadership Quarterly* 27 (1), 124–141. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.08.004>
- Collie, R. J. 2021. COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open* 7 (1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Collie, R. J. & Martin, A. J. 2017. Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences* 55, 29–39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H. & Ryan, R. M. 2017. Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 4 (1), 19–43. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- van Dierendonck, D. 2011. Servant leadership: A review and synthesis. *Journal of Management* 37 (4), 1228–1261. <https://doi.org/10.1177/0149206310380462>
- van Dierendonck, D. & Nuijten, I. 2011. The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business Psychology* 26, 249–267. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9194-1>
- van Dierendonck, D., Sousa, M., Gunnarsdóttir, S., Bobbio, A., Hakanen, J., Pircher Verdorfer, A., Cihan Duyan, E. & Rodriguez-Carvajal, R. 2017. The cross-cultural invariance of the servant leadership survey: A comparative study across eight countries. *Administrative Sciences* 7 (2). <https://doi.org/10.3390/admsci7020008>
- Efiliti, E. & Coklar, A. N. 2019. Teachers' technostress levels as an indicator of their psychological capital levels.

- Universal Journal of Educational Research 7 (2), 413–421. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070214>
- Fernandez, A. A. & Shaw, G. P. 2020. Academic leadership in a time of crisis: The coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies* 14 (1), 39–45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>
- von Fischer, P. & De Jong, D. 2017. The relationship between teacher perception of principal servant leadership behavior and teacher job satisfaction. *Servant Leadership: Theory & Practice* 4 (2), 53–84.
- Galanti, T., Guidetti, G., Mazzei, E., Zappalà, S. & Toscano, F. 2021. Work from home during the COVID-19 outbreak. The impact on employees' remote work productivity, engagement, and stress. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 63 (7), e426–e432. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002236>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burn-out and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43 (6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. & Kalttinen, J. 2021. Työhyvinvoinnin kehittyminen loppuvuodesta 2019 loppuvuoteen 2020. <https://www.ttl.fi/tutkimus/hankkeet/miten-suomivoi>. (Luettu 3.11.2022.)
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S. & Kidger, J. 2019. Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders* 253, 460–466. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.03.046>
- Harju, L. K., Schaufeli, W. B. & Hakanen, J. J. 2017. A multi-level study on servant leadership, job boredom and job crafting. *Journal of Managerial Psychology* 33 (1), 2–14. <https://doi.org/10.1108/JMP-08-2016-0237>
- Harris, A. 2020. COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community* 5 (3/4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. & Reinke, W. M. 2018. Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions* 20 (2), 90–100. <https://doi.org/10.1177/1098300717732066>
- Herrmann, L., Nielsen, B. L. & Aguilar-Raab, C. 2021 The impact of COVID-19 on interpersonal aspects in elementary school. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.635180>
- Hetland, H., Hetland, J., Andreassen, C. S., Pallesen, S. & Notelaers, G. 2011. Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International* 16 (5), 507–523. <http://doi.org/10.1108/13620431111168903>
- Hämeenaho, P., Sainio, M., Aro, T., Poikkeus, A.-M., Torppa, M., Tuomiranta, H. & Valtonen, H. 2022. Tuen tarjonnan kestävät käytännöt perusopetuksen muutuneessa oppimisympäristössä – selviytymisestä resilienssiin kevään 2020 poikkeusoloissa. *NMI-Bulletin* 32 (3), 55–73.
- Juuti, P. 2017. *Jaetun johtajuuden taito*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kalttinen, J. & Hakanen, J. 2020. Fostering task and adaptive performance through employee well-being: The role of servant leadership. *Business Research Quarterly* 25 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1177/2340944420981599>
- Karkkola, P., Kuitinen, M. & Van den Broeck, A. 2019. Psykologisten perustarpeiden työssä täyttymisen suomenkielinen kysely. *Psykologia* 54 (2), 91–105.
- Kim, L. E., Oxley, L. & Asbury, K. 2022. "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology* 92 (1), 299–318. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Klaeijns, A., Vermeulen, M. & Martens, R. 2018. Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (5), 769–782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
- Kolho, P. & Ylitervo, R. 2021. Jaettu johtajuus ammatillisella toisella asteella – onko opettaja johtajuudelle tilaa? Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 140–154.
- Korhonen, T., Juurola, L., Salo, L. & Airaksinen, J. 2021. Digitisation or digitalisation: Diverse practices of the distance education period in Finland. *Center for Educational Policy Studies Journal* 11, 165–193. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1125>
- Lahtero, T. & Laasonen, I. 2021. Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–219.
- Laine, S., Saaranen, T., Ryhänen, E. & Tossavainen, K. 2017. Occupational well-being and leadership in a school community. *Health Education* 117 (1), 24–38. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2014-0021>
- Lerikkanen, M.-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A.-M. & Jögi, A.-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 358. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Lester, L., Cefai, C., Cavioni, V., Barnes, A. & Cross, D. 2020. A whole-school approach to promoting staff well-being. *The Australian Journal of Teacher Education* 45 (2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n2.1>
- Lummis, G. W., Morris, J. E., Ferguson, C., Hill, S. & Lock, G. 2022. Leadership teams supporting teacher wellbeing by improving the culture of an Australian secondary school. *Issues in Educational Research* 32(1), 205–224. <http://www.iier.org.au/iier32/lummis.pdf>. (Luettu 3.11.2022.)
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. 2018. *Opetusalan työolobarometri 2017*. OAJ:n julkaisusarja 5:2018.

- https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_sivut.pdf. (Luettu 3.11.2022.)
- McLeod, S. & Dulsky, S. 2021. Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.637075>
- Merjonen, P., Salmi, P., Latvala, J.-M. & Husberg, H. 2021. Opettajien stressi ja tuen tarpeet oppimisvaikeusoppioiden opettamisessa Covid-19-pandemian aiheuttaman poikkeustilan aikana. *NMI-Bulletin* 31 (4), 29–46.
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S. & Nykiel, A. 2020. The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership* 48 (5), 802–820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>
- OAJ. 2021. Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>. (Luettu 3.11.2022.)
- Opetusalan työolobarometri 2021. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf. (Luettu 3.11.2022.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. Peruskoulufoorumilta tavoitteita ja toimia peruskoulun uudistamiseen. <https://okm.fi/peruskoulufoorumi>. (Luettu 3.11.2022.)
- Pöysä, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M.-K. 2021. Patterns of teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.699785>
- Roffey, S. 2012. Pupil wellbeing – teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology* 29 (4), 8–17.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sainio, M., Hämeenaho, P., Aro, T., Poikkeus, A.-M. & Torppa, M. 2020. Hyvinvointityö ja työyhteisöjen hyvinvointi keskuomalaisissa kouluissa 2020. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3611>
- Sainio, M., Hämeenaho, P., Nurminen, T., Poikkeus, A.-M., Torppa, M. & Aro, T. 2020. Hyvinvointityö ja työyhteisöjen hyvinvointi keskuomalaisissa kouluissa etäkouluaikana 2020. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3612>
- Sainio, M., Hämeenaho, P., Rönkkö, M., Nurminen, T., Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Merjonen, P. & Aro, T. 2022. Interpersonal work resources and school personnel well-being before and after lockdown during the first phase of the COVID-19 pandemic in Finland. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.100013>
- Sainio, M., Nurminen, T., Hämeenaho, P., Torppa, M., Poikkeus, A.-M. & Aro, T. 2020. Koulujen henkilökunnan kokemukset oppilaiden hyvinvoinnista COVID-19 etäkouluaikana: "Osa puhkesi kukkaan. Muutamat pitivät rimaa alhaalla." *NMI-Bulletin* 30 (3), 12–32.
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L. & Lonka, K. 2019. Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02254>
- Salmela-Aro, K., Rantanen, J., Hyvönen, K., Tilleman, K. & Feldt, T. 2011. Bergen Burnout Inventory: Reliability and validity among Finnish and Estonian managers. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 84, 635–645. <https://doi.org/10.1007/s00420-010-0594-3>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. 2020. Suomalaisen rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 426–443.
- Sarkkinen, M. 2020. Torju etätyöapattia, tuunaa työtäsi paremmaksi. Työpiste 21.4.2020. <https://www.ttl.fi/tyopiste/torju-etatyoapattia-tuunaa-tyotasi-paremmaksi>. (Luettu 3.11.2022.)
- Sato, H. & Makabe, T. 2021. Is shared leadership shared? *Annals of Business Administration Science* 20 (5), 141–153. <https://doi.org/10.7880/abas.0210901a>
- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25 (3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M. & De Witte, H. 2019. An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment* 35 (4), 577–591. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27 (6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sokal, L. J., Eblie-Trudell, L. G. & Babb, J. C. 2020. Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education* 3 (2), 67–74. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- de Sousa, M. J. C. & van Dierendonck, D. 2014. Servant leadership and engagement in a merge process under high uncertainty. *Journal of Organizational Change Management* 27 (6), 877–899. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2013-0133>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C.-H. & Rosen, C. C. 2016. A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management* 42 (5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Witte, H. D. & Lens, W. 2008. Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress* 22 (3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Vuorio, J., Ranta, M., Koskinen, K., Nevalainen-Sumkin, T., Helminen, J. & Miettunen, A. 2021. Etäopetuksen tilannekuva koronapandemiassa vuonna 2020. Raportit ja selvitykset 2021:4. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/etaopetuksen-tilannekuva-koronapandemiassa-vuonna-2020>. (Luettu 3.11.2022.)
- Wu, Q., Cormican, K. & Chen, G. 2020. A meta-analysis of shared leadership: Antecedents, consequences, and moderators. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 27 (1), 49–64. <https://doi.org/10.1177/1548051818820862>

Saapunut toimitukseen: 15.4.2022
Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022



TIIA TOIVONEN – SOILE JUUTINEN – KIRSI SJÖBLOM
– ATTE OKSANEN – ANNE MÄKIKANGAS

Korkeakouluyhteisöön kuulumisen ajallinen kehitys, ennustajat ja hyvinvointiseuraukset koronapandemian aiheuttaman etäopiskelun aikana

Toivonen, Tiia – Juutinen, Soile – Sjöblom, Kirsi – Oksanen, Atte – Mäkikangas, Anne. 2022. KORKEAKOULUYHTEISÖÖN KUULUMISEN AJALLINEN KEHITYS, ENNUSTAJAT JA HYVINVOINTISEURAUKSET KORONAPANDEMIAN AIHEUTTAMAN ETÄOPISKELUN AIKANA. Kasvatus 53 (5), 530–546.

Tutkimuksessa selvitetään korkeakouluopiskelijoiden opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen kehitystä, ennustajia ja hyvinvointiseurauksia koronapandemian aiheuttaman etäopiskelun aikana. Tutkimusaineisto kerättiin Tampereen korkeakouluopiskelijoilta (n=267) viidessä seurantakyselyssä aikavälillä huhtikuu 2020–marras-joulukuu 2021. Opiskeluyhteisöön kuulumisen kehitystä selvitettiin latentilla profiilianalyysillä. Analyysissä opiskeluyhteisöön kuulumisesta erottuivat kolme profilia: heikosti kiinnittyneillä (25 %) ja keskimääräisesti kiinnittyneillä (49 %) opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne heikkeni helmikuuhun 2021 saakka ja vaikutti hieman lisääntyvän syksyllä 2021, mutta kasvu ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Vahvasti kiinnittyneillä (27 %) opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne heikkeni myös helmikuun 2021 kyselyyn saakka, joskin ei lineaarisesti. Myös tässä profiilissa opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne vaikutti hieman lisääntyneen vuoden 2021 lopulla, joskin kasvu ei ollut tässäkään ryhmässä tilastollisesti merkitsevää. Korkeakouluyhteisön tuki ja opiskelijan pystyvyysusko ennustivat vahvempaa kuulumista opiskeluyhteisöön. Vahvemmin kiinnittyneet kokivat enemmän opiskelun imua ja vähemmän opiskeluväsymystä kuin heikommin kiinnittyneet. Tunne opiskeluyhteisöön kuulumisesta heikentyi merkittävästi etäopiskelussa, mutta syksyn 2021 paluu lähiopetukseen antoi viitteitä opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen kasvusta. Näin ollen lähiopetusta tulisi jatkossa toteuttaa etäopetuksen ohella. Korkeakouluyhteisön tuen ja opiskelijoiden pystyvyysuskon vahvistaminen on tärkeää yhteenkuuluvuuden ja opiskeluhuvinvoinnin edistämiseen tähtäävissä toimenpiteissä.

Asiasanat: etäopiskelu, korkeakouluyhteisö, koronapandemia, opiskeluhuvinvointi, opiskeluyhteisö, pystyvyysusko, tuki, yhteenkuuluvuus

Johdanto

Koronapandemian leviämisen hillitsemiseksi asetetut rajoitustoimenpiteet ja etäopiskelu vaikuttivat korkeakouluopiskelijoiden arkeen kevään 2020 ja syksyn 2022 välillä, mikä on näkynyt myös hyvinvoinnissa. Kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että korkeakouluopiskelijoiden psyykkinen oireilu on lisääntynyt pandemian aikana (Browning ym. 2021; Oliveira Carvalho, Hülsdünker & Carson 2022). Myös Suomessa psyykkisen oireilun on havaittu olleen korkeakouluopiskelijoilla yleisempää kuin koko väestössä (Parikka ym. 2021). Sen sijaan vähemmän tiedetään pandemian aikaisen etäopiskelun mahdollisista vaikutuksista kokemukseen opiskeluyhteisöön kuulumisesta, jolla on merkittäviä seurauksia muun muassa opiskelijoiden hyvinvointiin ja akateemiseen suoriutumiseen (Freeman, Anderman & Jensen 2007; Marler ym. 2021; Pittman & Richmond 2007; Procentese, Capone, Caso, Donizzetti & Gatti 2020; Stebleton, Soria & Huesman 2014; Thomas 2012).

Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on selvittää, millaisia erilaisia opiskeluyhteisöön kuulumisen taso- ja kehitysprofileja suomalaisilta korkeakouluopiskelijoilta on löydettävissä koronapandemian aiheuttamalta etäopiskeluajalta huhtikuusta 2020 joulukuuhun 2021. Opiskelijoiden kokemukset opiskeluyhteisöön kuulumisesta ovat oletettavasti olleet kokemuksellisesti erilaisia, minkä vuoksi tutkimuksessa hyödynnetään ilmiön moninaisuuden esille tuovaa henkilösuuntautunutta lähestymistapaa (Wang, Sinclair, Zhou & Sears 2012). Lisäksi selvitämme, miten korkeakouluopiskelijoiden tuki ja opiskelijan pystyvyysusko suhteessa opiskelupaikasta ennustavat opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemusta. Tarkastelemme myös opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen yhteyksiä opiskeluyhteisöön.

Opiskeluyhteisöön kuulumisen ja sen ennustajat etäopiskelun aikana

Tutkimuksen viitekehyksenä toimii itsemääräämisteoriat (self-determination theory,

SDT, Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2020), jonka mukaan yhteenkuuluvuus on autonomian ja kompetenssin ohella yksi psykologisista perustarpeista. Itsemääräämisteorian mukaan psykologisten tarpeiden täyttyminen vaikuttaa laajasti hyvinvointiin ja terveyteen sekä motivaatioon ja suoriutumiseen esimerkiksi työssä tai opiskelussa (Deci & Ryan 2000). Yhteenkuuluvuuden tarpeella (*need for relatedness*) viitataan ihmisen perustavanlaatuisen tarpeeseen olla yhteydessä toisiin ja kokea olevansa arvostettu sekä välitetty. Yhteenkuuluvuuden kokeminen edellyttää vakaita ihmissuhteita ja säännöllistä vuorovaikutusta toisiin (Baumeister & Leary 1995), minkä vuoksi myönteiset vertaissuhteet ja niistä saatu tuki ovat opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymisen kannalta olennaisia.

Opiskeluympäristössä tunne yhteenkuuluvuudesta (*sense of belonging*) on erillinen psykologisesta yhteenkuuluvuuden tarpeesta, sillä käsite kuvaa myös sitä, missä määrin opiskelijat tuntevat olevansa liittyneitä opiskeluinstituutioon (Ahn & Davis 2020; France, Finney & Swerzewski 2010; Freeman ym. 2007; Pittman & Richmond 2007). France ym. (2010) esittävät, että opiskeluyhteisöön kuulumisen (*university attachment*) tunne sisältää kiintymyksen paitsi opiskeluyhteisöön kokonaisuutena myös sen jäseniin. Tässä tutkimuksessa opiskeluyhteisöön kuulumisen käsite kuvastaakin yhteenkuuluvuuden tunnetta opiskeluyhteisössä. Myönteisten sosiaalisten vertaissuhteiden ja kanssakäymisen on osoitettu olevan perusedellytys opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden kokemuksille (Ahn & Davis 2020; Baumeister & Leary 1995; Freeman ym. 2007; Pittman & Richmond 2007; Thomas 2012), ja ne voivat myös auttaa opiskelijoita opiskeluyhteisöön kiinnittymisessä laajemmin (France ym. 2010; Maunder 2018). Näin ollen sekä kokemus korkeakoulun osana olemisesta että vertaissuhteiden muodostaminen toisiin opiskelijoihin ovat merkittävässä roolissa korkeakouluopiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tunteen syntymisessä.

Yhteenkuuluvuuden tunteelle on esitetty olevan tärkeää myös opiskeluun liittyvät fyysiset ympäristöt, kuten kampukset (Ahn & Davis 2020). Tämä nostaa esille haasteen yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttämistä etäopiskeluaikana, jolloin korkeakoulu yhteisöt ovat joutuneet rajoittamaan opiskelijoiden mahdollisuutta opiskella paikan päällä kampuksilla ja kokea normaaliin opiskelu-elämään kuuluvia vuorovaikutus- ja ihmissuhteita. Kansalliset kyselytutkimukset ovat osoittaneet, että koronapandemian aikana korkeakouluopiskelijoiden kokemus opiskeluintituutioonsa kuulumisesta on vähentynyt normaaliaikaan verrattuna (ks. esim. NNSE 2021; Social Research Centre 2022). Lisäksi Suomessa korkeakouluopiskelijoista peräti 63 prosenttia on raportoinut yksinäisyyden tunteiden lisääntyneen koronapandemian aikana (Parikka, Koskela, Hietajärvi, Ikonen & Salmela-Aro 2022; Parikka ym. 2021). Vaikka yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan koronapandemian kaltaisen kriisin aikana ylläpitää väliaikaisesti myös etänä, verkossa tapahtuva etäopiskelu ei kuitenkaan mahdollista samalla lailla yhteenkuuluvuuden moninaisuuden kokemista kuin opiskelu paikan päällä kampuksilla (Reed & Dunn 2022). Näin ollen pitkitynyt etäopiskelutilanne on voinut vaikuttaa kielteisesti opiskelijoiden kokemuksiin opiskeluyhteisöön kuulumisesta.

Korkeakoulu yhteisön tuki, sen tarjoama tuki ja neuvonta etäopiskelun aikana, on yksi ilmentymä välittämisestä ja arvostuksesta, jotka puolestaan tukevat yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymistä opiskeluympäristössä (Ryan & Deci, 2020). Itsemääräämisteorian mukaan erilaiset ympäristöt voivat mahdollistaa tai hankaloittaa psykologisten perustarpeiden täyttymistä, sillä ympäristöt huomioivat yksilölliset tarpeet eri tavoin (Deci & Ryan 2000). Opiskelun tarkasteluun sovellettuna opiskelija on motivoituneempi ja suoriutuu paremmin ympäristössä, jossa opiskelijan psykologiset tarpeet tulevat täytetyiksi. Korkeakoulu yhteisön toiminnalla voidaan täten olettaa olevan merkitystä sille, miten kiinteästi opiskelijat tunte-

vat kuuluvansa opiskeluyhteisönsä koronapandemian aikana.

Toinen tässä tutkimuksessa tarkasteltu opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen enustaja, opiskeluun suuntautuva pystyvyysusko, kuvaa puolestaan opiskelijan yksilöllisiä voimavaroja (Bakker & Demerouti 2017). Pystyvyysuskolla (*self-efficacy*) tarkoitetaan yksilön uskomuksia omiin kykyihinsä selvitä erilaisista tehtävistä ja saavuttaa tavoitteensa (Bandura 1977). Pystyvyysuskonsa avulla opiskelija pystyy ponnistelemaan pitkäjänteisesti selviytyäkseen esimerkiksi koronapandemian mukanaan tuomista opiskelun muutoksista ja etäopiskeluun liittyvistä haasteista. Korkeakouluopiskelijoiden pystyvyysuskon on aiemmissa tutkimuksissa osoitettu olevan yhteydessä muun muassa akateemisiin saavutuksiin, oppimiseen ja motivaatioon (Bartimote-Aufflick, Bridgeman, Walker, Sharma & Smith 2016). Lisäksi pystyvyysuskon yhteyksiä korkeakouluopiskelijoiden tyytyväisyyteen opintojansa ja akateemista suoritumistaan kohtaan on raportoitu koronapandemiankin viitekehyksessä (Carranza Esteban, Mamani-Benito, Caycho-Rodriguez, Lingán-Huamán & Ruiz Mamani 2022; Talsma, Robertson, Thomas & Norris 2021). Pystyvyysuskon on niin ikään havaittu suojaavan korkeakouluopiskelijoiden mielenterveyttä pandemian aikana (Arima ym. 2020; Wen ym. 2021). Pystyvyysuskoa voidaan näin ollen pitää tärkeänä opiskelijan persoonallisuuden voimavarana, joka auttaa selviämään etäopiskelutilanteen kuormittavuudesta ja saattaa tukea opiskeluyhteisöön kuulumista pitkittyneessä etäopiskelutilanteessa.

Opiskeluyhteisöön kuulumisen merkitys opiskeluhuvinvoinnille

Selvitämme tässä tutkimuksessa opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen ja opiskeluhuvinvoinnin yhteyksiä, joita tarkastelemme opiskelun imun ja opiskeluväsymyksen kautta. Opiskelun imun tarkoitetaan opiskeluun liittyvää myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa, jota kuvaavat tarmokkuuden, omistautumisen ja

uppoutumisen osa-alueet (Salmela-Aro 2009; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker 2002). Tarmokkuus viittaa energisyyden kokemuksiin opiskellessa. Omistautumista kuvaa opiskelun kokeminen merkitykselliseksi, mielekkääksi ja inspiroivaksi, ja uppoutuminen tarkoittaa keskittymistä opiskeluun niin, että aika tuntuu kuluvan huomaamatta.

Opiskeluväsymys on puolestaan osa laajempaa opiskelu-uupumuksen käsitettä, jolla tarkoitetaan liiallisesta opiskeluvoimasta aiheutunutta voimakasta uupumusasteista väsymystä, kyynistä eli halutonta ja välinpitämättömyyden tuntemuksia (Salmela-Aro 2009; Schaufeli ym. 2002). Uupumusasteinen väsymys on opiskelu-uupumuksen käsitteen keskeisin ulottuvuus, ja se toimii hälytysmerkkinä opiskelu-uupumuksen mahdollisesta kehitymisestä. Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan uupumusasteista väsymystä, sillä se on myös muita ulottuvuuksia voimakkaammassa myönteisessä yhteydessä korkeakouluopiskelijoiden psyykkiseen oireiluun (Salmela-Aro 2009).

Yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymisellä on osoitettu olevan yhteyksiä opiskeluun liittyvään hyvinvointiin ja koulutyöhön sitoutumiseen (ks. Ryan & Deci 2020). Sen yhteyksiä suomalaisten korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin koronapandemian aikana on myös hiljattain tutkittu (Salmela-Aro, Upadyaya, Ronkainen & Hietajärvi 2022). Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan 2000) ja aieman tutkimuksen valossa opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemukset voivat olla merkityksellisiä opiskeluhyvinvoinnin kannalta, ja opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen yhteyksiä korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhyvinvointiin koronapandemian aikana on jo tutkittu (Toivonen & Mäkikangas 2022). Koronapandemian alussa koetun opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen havaittiin erottelevan opiskelun imua kokevien ja uupumusasteisesti väsyneiden opiskelijoiden ryhmiä siten, että yhteenkuuluvuus oli korkeammalla tasolla opiskelun imua kokevilla kuin väsy-

neillä opiskelijoilla. Aiemmin ei kuitenkaan ole tutkittu, kuinka korkeakouluopiskelijoiden opiskeluyhteisöön kuulumisen on kehittänyt etäopiskelun pitkittyessä. Tällainen tarkastelu on olennaista, sillä koronapandemian kesto eri vaiheineen on muuttanut tilannetta paljon alkuperäisen, hyvin lyhyen kevään 2020 ensimmäisen aallon jälkeen.

Opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen on havaittu suojaavan opiskelijoita akateemiselta stressiltä (Procentese ym. 2020) ja olevan myönteisesti yhteydessä opiskelijoiden akateemiseen motivaatioon (Marler ym. 2021) etäopiskelun aikana. Normaaliopiskeluoloissa opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen on puolestaan havaittu olevan yhteydessä muun muassa opiskelumotivaatioon, opintoihin sitoutumiseen ja parempiin akateemisiin saavutuksiin (Freeman ym. 2007; Pittman & Richmond 2007; Thomas 2012) sekä vähentyneisiin masentuneisuuden ja stressin kokemuksiin (Stebleton ym. 2014). Edellä kuvatun perusteella yhteenkuuluvuus opiskeluyhteisöön näyttää merkityksellisenä opiskeluhyvinvoinnin ja yleisen hyvinvoinnin tekijänä.

Tutkimuksen tavoitteet ja hypoteesit

Ensimmäisenä tutkimustavoitteenamme on tunnistaa erilaisia opiskeluyhteisöön kuulumisen taso- ja kehitysprofiileja. Siihen liittyvä hypoteesi on seuraava: kokemus opiskeluyhteisöön kuulumisesta on laskenut seuranta-aikana, mutta opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen profiilit eroavat toisistaan opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen tasoissa.

Toisena tutkimustavoitteena tarkastelemme opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen ennustajina korkeakouluopiskelijoiden etäopiskelulle antamaa tukea ja opiskelijoiden pystyvyyssuskoa suhteessa opiskeluhaasteisiin. Itsemääräämisteoriaan (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2020) nojaten asetamme toisen tutkimushypoteesin: koettu korkeakouluopiskelijoiden tuki ja neuvonta lisää opiskelijan todennäköisyyttä kuulua profiliin, jossa opiskelija arvioi opiskeluyhteisöön kuulumis-

sen tunteen korkealle tasolle. Kolmas hypoteesimme liittyy puolestaan pystyvyysuskoon: korkea pystyvyysusko lisää opiskelijan todennäköisyyttä kuulua profiliin, jossa opiskelija arvioi opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen korkealle tasolle.

Kolmantena tutkimustavoitteena on selvittää, miten opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne on yhteydessä opiskeluyhvinvointiin – kokemuksiin opiskelun imusta ja opiskeluväsymyksestä – poikkeuksellisena koronapandemian aikana. Neljäs hypoteesimme: opiskeluyhteisöön voimakkaammin kuuluvat opiskelijat kokevat enemmän opiskelun imua ja vähemmän opiskeluväsymystä pitkittyneen etäopiskelun aikana kuin opiskeluyhteisöön heikommin kuuluvat opiskelijat.

Aineisto ja menetelmät

Tutkittavat

Tutkimuksen aineisto kerättiin osana keväällä 2020 käynnistynyttä Hyvinvointikysely 2020 – Työskentely koronaepidemian aikana -tutkimusta. Kutsu vastata ensimmäiseen sähköiseen kyselyyn lähetettiin huhtikuussa 2020 kaikille Tampereen korkeakoulu yhteisön opiskelijoille. Ensimmäiseen kyselyyn (T1) vastasi 4779 opiskelijaa, ja vastausprosentti oli 14 arvioituna korkeakoulu yhteisön sähköpostilistan vastaanottajamäärän mukaan (n=35 000). Seurantakyselyt toteutettiin kesäkuussa 2020 (T2), lokakuussa 2020 (T3), helmikuussa 2021 (T4) ja marraskuussa 2021 (T5). Kutsu vastata seurantakyselyyn lähetettiin opiskelijoille, jotka olivat viimeisimmässä kyselyssä ilmoittaneet halukkuutensa jatkaa tutkimuksessa mukanaoloaan. T2:n vastaajamäärä oli 1208 (vastausprosentti 51), T3:n 649 (T2–T3 vastausprosentti 76), T4:n 427 (T3–T4 vastausprosentti 80) ja T5:n 255 (T4–T5 vastausprosentti 73).

Tähän tutkimukseen valittiin seurantatutkimukseen osallistuneet vastaajat, jotka olivat perustutkiminto-opiskelijoita ja jotka vastasivat kaikkiin viiteen kyselyyn (n=267). Tutkituista opiskelijoista 74 prosenttia oli naisia. Tutkittujen keski-ikä oli 27 vuotta (kh 7,7). Nuorimmat

vastaajat olivat 20-vuotiaita, ja 20–24-vuotiaiden osuus vastaajista oli 53 prosenttia. Hieman yli puolet tutkituista oli parisuhteessa (57 %). Suurin osa (86 %) asui Tampereella.

Katoanalyysissä verrattiin vain T1-kyselyyn vastanneita (n=3172) ja seurantatutkimukseen osallistuneita (n=267) taustamuuttujien ja pää-tutkimusmuuttujien suhteen. Naiset olivat seuranta-aineistossa yliedustettuina (osuus seuranta-aineistossa 74 %, osuus T1-aineistossa 62 %, $\chi^2(3)=20,21$, $p<0,001$). Katoanalyysissä ei havaittu eroa vastaajien iässä, $t(298,026)=-1,40$, $p=0,16$, parisuhdestatukassa, $\chi^2(1)=0,80$, $p=0,37$ tai asuinpaikassa, $\chi^2(1)=3,50$, $p=0,06$. Pää-tutkimusmuuttujista yhteenkuuluvuudessa suhteessa opiskeluyhteisöön, $t(2434)=-1,93$, $p=0,05$, pystyvyysuskossa, $t(2529)=-0,28$, $p=0,78$ ja opiskelun imussa, $t(2879)=-1,54$, $p=0,12$, ei ollut eroa vain T1-kyselyyn vastanneiden ja seurantatutkimukseen osallistuneiden välillä. Korkeakoulu yhteisön tuen (3,80 vs. 3,68, $p<0,01$) keskiarvo oli korkeammalla tasolla ja opiskeluväsymyksen (3,03 vs. 3,17, $p<0,05$) keskiarvo matalammalla tasolla seurantatutkimukseen osallistuneilla kuin vain T1-kyselyyn vastanneilla.

Tutkimusaineistojen edustavuutta tarkasteltiin myös suhteessa koko Tampereen korkeakoulu yhteisöön. Naisten osuudet olivat hieman suuremmat sekä T1-aineistossa (62 %) että seuranta-aineistossa (74 %) kuin koko korkeakoulu yhteisössä, jossa naisia on 53 prosenttia. Myös 20–24-vuotiaiden opiskelijoiden osuus (53 %) oli seuranta-aineistossa suurempi kuin koko korkeakoulu yhteisössä, jossa 20–24-vuotiaita opiskelijoita on 44 prosenttia (Vipunen 2022). Seuranta-aineiston keski-ikä vastasi kuitenkin Tampereen korkeakoulu opiskelijoiden keski-ikää.

Käytetyt kyselymenetelmät

Opiskeluyhteisöön kuulumista tutkittiin Kuinka kiinteästi tunnet kuuluvasi opiskeluyhteisöön? -kysymyksellä (ks. Savolainen, Kaakinen, Sirola & Oksanen 2018). Vastaajat arvioivat opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemusta seitsemäportaisella asteikolla (1=en lainkaan, 7=erittäin kiinteästi).

Korkeakoulu yhteisön tukea tarkasteltiin kuudella tutkimusta varten muodostetulla väittämällä. Niistä neljä liittyi korkeakoulu yhteisön johdon toimintaan ja tuen saamiseen poikkeustilan aikana (esimerkiksi ”Korkeakoulu yhteisön johdon poikkeustilasta aiheutuva viestintä on ollut riittävän selkeää”) ja kaksi tietojärjestelmien toimintaan (esimerkiksi ”Sähköiset etätyövälineet (esim. Teams, Zoom, Panopto, Moodle) ovat toimineet teknisesti hyvin”). Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Pystyvyysuskoa suhteessa opiskeluun tutkittiin neljällä Generalized self-efficacy scale -kyselystä (GSE, Schwarzer & Jerusalem 1995; ks. myös Hakanen, Harju, Seppälä, Laaksonen & Pahkin 2012) opiskelukontekstiin muokatulla väittämällä (esimerkiksi ”Mitä kohdalleni opiskelussani osuukaan, pystyn selviämään siitä”). Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä).

Opiskelun imua tutkittiin Utrecht work engagement -kyselyn lyhennetystä versiosta (UWES-3, Schaufeli, Shimazu, Hakanen, Salanova & De Witte 2019) opiskelukontekstiin muokatuilla väittämällä. Väittämät koskivat opiskellessa koettua tarmokkuutta (”Olen ollut täynnä energiaa, kun opiskelen”), omistautumista (”Olen ollut innostunut opiskelustani”) ja uppoutumista (”Olen ollut täysin uppoutunut opiskeluuni”). Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1=en koskaan, 5=aina).

Opiskeluväsymystä tutkittiin kolmella Burnout assessment tool -kyselystä (BAT, Schaufeli, Desart & De Witte 2020) opiskelukontekstiin muokatulla väittämällä: ”Olen tuntenut itseni henkisesti uupuneeksi opinnoissani”, ”Opiskelupäivän jälkeen olen tuntenut itseni henkisesti väsyneeksi ja voimattomaksi” sekä ”Väsyn nopeammin, kun jouduin ponnistelemaan opinnoissani”. Vastaajat arvioivat väittämiä viisiportaisella asteikolla (1=en koskaan, 5=aina).

Tutkimuksen taustamuuttujina olivat sukupuoli (1=mies, 2=nainen), ikä (jatkuva muuttuja), parisuhdestatus (1=parisuhteessa, 2=ei pari-

suhteessa) ja asuinpaikka (1=Tampere, 2=muu Suomi). Tutkimusmuuttujien keskiarvot, keskihajonnat, muuttujien väliset korrelaatiot ja Cronbachin alfat ovat kuvattu Liitteessä.

Tilastolliset analyysit

Opiskeluyhteisöön kuulumisen ajallista kehittyvyyttä ja siinä ilmeneviä kehityspolkuja selvitettiin latentin profiilianalyysin avulla (McLachlan & Peel 2000). Opiskeluyhteisöön kuulumisen pitkäikäisyyttä estimoitiin T1–T5 keskiarvojen perusteella, ja profiilien varianssien oletettiin olevan samansuuruisia. Mallien parametrit estimoitiin suurimman uskottavuuden menetelmällä, joka on robusti epänormaalisuudelle ja havaintojen riippuvuudelle (MLR, Muthén & Muthén 2017), ja puuttuvien tietojen käsittelyssä käytettiin FIML (*full information maximum likelihood*)-menetelmää, joka hyödyntää käytettävissä olevaa havaittua dataa ilman imputointia.

Latenttien profiilien lukumäärän selvittämiseksi hyödynsimme seuraavia yhteensopivuusindeksejä ja tilastollisia testejä (ks. Nylund, Asparouhov & Muthén 2007): 1) AIC-indeksi (Akaike information criterion), 2) BIC-indeksi (Bayesian information criterion), 3) VLMR-testi (Vuong-Lo-Mendell-Rubin test), 4) LMR-testi (Lo-Mendell-Rubin test), 5) BLRT-testi (Bootstrap likelihood ratio test) ja 6) entropia-arvo. Pienemmät AIC- ja BIC-indeksien arvot viittaavat tarkasteltavana olevan mallin paremmuuteen verrattuna muihin profiiliratkaisuihin. Tilastollisesti merkitsevä VLMR-, LMR- tai BLRT-testin p-arvo osoittaa, että k-1-ryhmän sisältävä profiiliratkaisu hylätään, koska mallin sopivuus on parantunut yhden uuden profiilin lisäämisen myötä. Yli 0,70 entropia-arvon saavat profiiliratkaisut ovat hyväksyttäviä. Entropian maksimi-arvo on 1, eli mitä lähempänä arvo on tätä, sitä laadullisesti luotettavampi on vastaajien luokittelu havaittuihin profiileihin (Celeux & Soromenho 1996). Näiden tilastollisten yhteensopivuusindeksien ja testien lisäksi analysoimme profiiliratkaisun sisällöllistä mielekkyyttä ja ryhmien kokoa (Nylund ym. 2007).

Opiskeluyhteisöön kuulumisen pitkittäisprofiilien tunnistamisen jälkeen tutkimme taustatekijöiden, korkeakoulu yhteisöön tarjoaman etäopiskelutuen ja opiskelijoiden pystyvyyden yhteyttä profiileihin R3STEP-menetelmällä, joka käyttää multinomiaalista logistista regressioanalyysia ennustamaan profiiliin kuulumista ennustavien muuttujien arvoilla (Asparouhov & Muthén 2014a). Tämän lisäksi tutkimme profiileihin kuulumisen seurauksia BCH-menetelmällä (Asparouhov & Muthén 2014b), jossa arvioidaan profiilien keskiarvoeroa tutkituissa jatkuvissa muuttujissa (tässä tutkimuksessa opiskelun

imu ja opiskeluväsymys) Waldin testillä. R3STEP- ja BCH-menetelmissä on useita kiistattomia etuja: niissä otetaan huomioon profiileihin kuulumisen todennäköisyydet, eivätkä analysoidut muuttujat vaikuta profiiliratkaisun sisältöön (Asparouhov & Muthén 2014a).

Tulokset

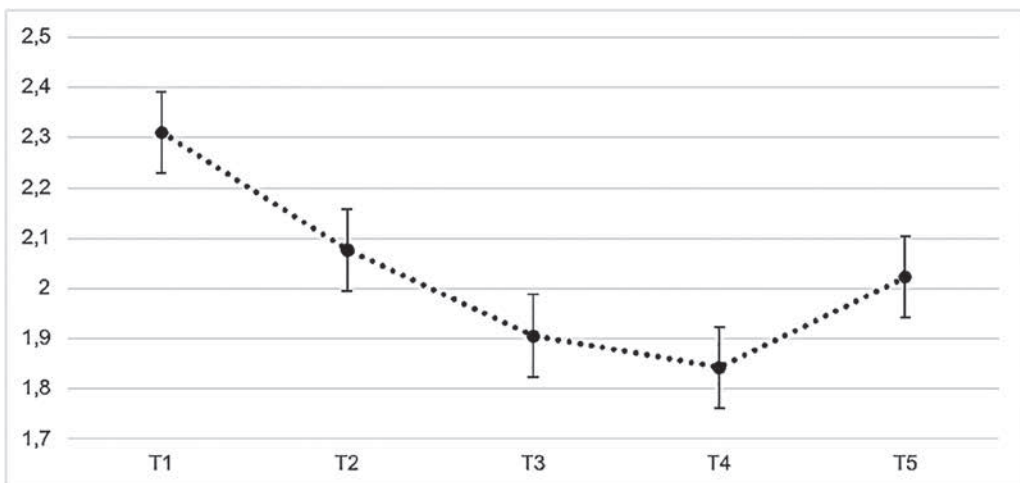
Opiskeluyhteisöön kuulumisen pitkittäisprofiilit

Latentin profiilianalyysin tulokset on esitetty taulukossa 1. VLMR- ja LMR-testit tukivat

TAULUKKO 1. Opiskeluyhteisöön kuulumisen vaihtoehtoisten profiiliratkaisujen sopivuusindeksit

| Profiilien määrä | Parametrien määrä | Loglikelihood | AIC | BIC | Entropy | VLMR p-arvo | LMR p-arvo | BLRT p-arvo | Profiilikoko (%) |
|------------------|-------------------|---------------|---------|---------|---------|-------------|------------|-------------|-----------------------------|
| 1 | 10 | -2386,93 | 4793,86 | 4829,73 | - | - | - | - | 100 % |
| 2 | 16 | -2151,69 | 4335,39 | 4392,78 | 0,84 | <0,001 | <0,001 | <0,001 | 40 %/ 60 % |
| 3 | 22 | -2080,78 | 4205,55 | 4284,47 | 0,81 | 0,027 | 0,030 | <0,001 | 25 %/ 49 %/ 26 % |
| 4 | 28 | -2056,83 | 4169,66 | 4270,11 | 0,77 | 0,221 | 0,227 | <0,001 | 16 %/ 36 %/ 29 %/ 24 % |
| 5 | 34 | -2038,06 | 4144,12 | 4266,08 | 0,81 | 0,081 | 0,085 | <0,001 | 15 %/ 37 %/ 2 %/ 24 %/ 22 % |

Huom. AIC = AIC-indeksi (Akaike information criterion); BIC = BIC-indeksi (Bayesian information criterion); VLMR = Vuong-Lo-Mendell-Rubin -testi; LMR = Lo-Mendell-Rubin -testi; BLRT = Bootstrap likelihood ratio -testi



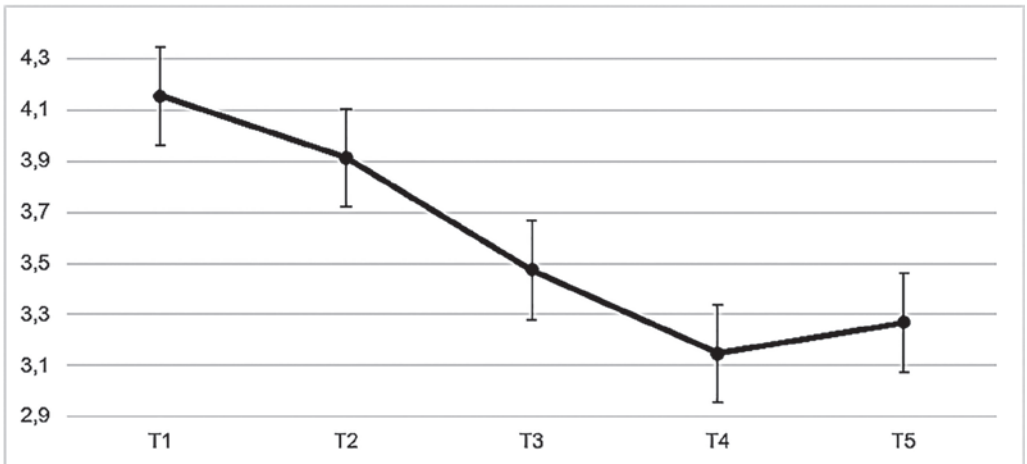
KUVIO 1a. Heikosti kiinnittyneiden opiskeluyhteisöön kuulumisen ajallinen kehityskulku

kolmen profiilin ratkaisua. Lisäksi sen entropia-arvo oli korkea 0,81 ja ylitti raja-arvon (0,70), mikä kertoo ryhmittelyn onnistumisesta. Kolmen profiilin ratkaisun ryhmäkoot olivat myös keskenään tasapainoiset. Lisäksi neljän profiilin ryhmäratkaisu ei tuonut kolmen profiilin tarkasteluun verrattuna erille laadullisesti erilaisia kehityskulkuja, joten kolmen profiilin ratkaisu valittiin jatkotarkasteluun ja analyysiin.

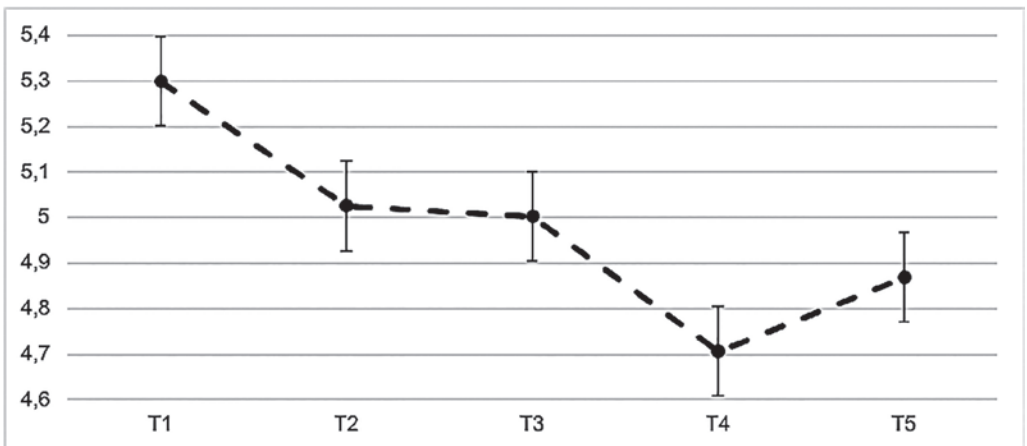
Kolmen opiskeluyhteisöön kuulumisen pitkittäisprofiilin ratkaisu on esitetty kuvioissa 1a–1c, joissa on raportoitu opiskeluyhteisöön

kuulumisen ajallinen kehitys ja keskihajonnat. Ensimmäinen profiili (ks. Kuvio 1a) nimettiin heikosti kiinnittyneiksi, ja siihen kuului yhteensä 25 prosenttia vastaajista.

Heikosti kiinnittyneiden opiskeluyhteisöön kuulumisen lähtötaso oli erittäin matala (ka.=2,3, vaihteluväli 1–7), ja se heikkeni edelleen helmikuuhun 2021 (ka.=1,84) saakka ($F(3)=4,77$, $p<0,01$). Syksyn 2021 aikana yhteisöön kuulumisen tunne hieman kuitenkin lisääntyi (ka.=2,02 T5), mutta tämä T5-lisääntyminen ei ollut tilastollisesti merkitsevää ($F(1)=1,77$, $p=0,188$).



KUVIO 1b. Keskimääräisesti kiinnittyneiden opiskeluyhteisöön kuulumisen ajallinen kehityskulku



KUVIO 1c. Vahvasti kiinnittyneiden opiskeluyhteisöön kuulumisen ajallinen kehityskulku

Toinen pitkittäisprofiili (ks. Kuvio 1b) nimettiin keskimääräisesti kiinnittyneiksi (49%). Keskimääräisesti kiinnittyneiden ajallinen kehityskulku oli samanlainen kuin heikosti kiinnittyneillä, sillä tähän profiiliin kuuluvilla opiskelijoilla opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne väheni huhtikuusta 2020 (ka.=4,15) helmikuuhun 2021 (ka.=3,15) tilastollisesti merkittävästi ($F(3)=27,97$, $p<0,001$) mutta lisääntyi vuoden 2021 lopulla (ka.=3,27 T5) (ks. Kuvio 1b). Tämä keskiarvossa tapahtunut kasvu ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkittävä ($F(1)=0,458$, $p=0,50$). Opiskeluyhteisöön kuulumisen keskiarvot kuitenkin erosivat näiden kahden profiilin välillä.

Kolmas profiili (ks. Kuvio 1c) nimettiin vahvasti kiinnittyneiksi ja siihen kuului yhteensä 27 prosenttia vastanneista opiskelijoista. Verrattuna kahteen edelliseen profiiliin tähän profiiliin kuuluvilla opiskelijoilla opiskeluyhteisöön kuulumisen heikkeneminen ei ollut lineaarista, sillä heikkenemistä tapahtui aikaväleillä T1–T2 (ka.=5,23 vs. ka.=5,03; $F(1)=3,92$, $p<0,05$) ja T3–T4 (ka.=5,00 vs. ka.=4,71; $F(1)=5,01$, $p<0,05$) mutta ei T2–T3 välillä. Myös tässä profiilissa tapahtui myönteistä mutta ei kuitenkaan tilastollisesti merkittävä kehitystä opiskeluyhteisöön kuulumisessa syksyn 2021 aikana (ka.=4,87, T5).

Opiskeluyhteisöön kuulumisen ennustajat ja seuraukset

Taulukossa 2 on esitetty multinominaalisen logistisen regressioanalyysin tulokset, jossa opiskeluyhteisöön kuulumisen profiileita ennustettiin taustatekijöillä, korkeakoulu yhteisön tuella ja opiskeluun suuntautuvan pystyvyyssuskon kokemuksella. Tilastollisesti

TAULUKKO 2. Opiskeluyhteisöön kuulumisen profiilien ennustajat, profiili 1: Heikosti kiinnittyneet vertailuryhmänä

| Ennustava muuttuja | Profiili 2 vrt. Profiili 1 | | | | Profiili 3 vrt. Profiili 1 | | | |
|--------------------------------------|----------------------------|------|-------|------|----------------------------|------|-------|------|
| | β | SE | p | OR | β | SE | p | OR |
| Sukupuoli ¹ | 1,44 | 0,69 | 0,040 | 4,22 | 1,52 | 0,67 | 0,024 | 4,57 |
| Ikä | -0,05 | 0,03 | 0,095 | 0,95 | 0,00 | 0,03 | 0,998 | 1,00 |
| Parisuhte ² | 1,59 | 0,58 | 0,006 | 4,90 | 1,41 | 0,61 | 0,021 | 4,09 |
| Asuinpaikka ³ | -0,26 | 0,67 | 0,692 | 0,77 | -0,64 | 0,64 | 0,316 | 0,52 |
| Korkeakoulu yhteisön etäopiskelutuki | 0,58 | 0,34 | 0,085 | 1,78 | 1,67 | 0,46 | 0,000 | 5,31 |
| Pystyvyyssusko | 1,04 | 0,38 | 0,006 | 2,82 | 1,11 | 0,37 | 0,003 | 3,03 |

Huom. Profiili 2=Keskimääräisesti kiinnittyneet, Profiili 3=Vahvasti kiinnittyneet. ¹Sukupuoli: 1=mies, 2=nainen; ²Parisuhte: 1=parisuhteessa, 2=eivät parisuhteessa; ³Asuinpaikka: 1=Tampere, 2=muu Suomi. β -arvo: Positiiviset estimaatin arvot kuvaavat suurempaa todennäköisyyttä kuulua ensimmäiseen latenttiin profiiliin kahdesta vertailun kohteena olevasta profiilista, kun ennustavan muuttujan arvo kasvaa. Negatiiviset estimaatin arvot kuvaavat suurempaa todennäköisyyttä kuulua toiseen latenttiin profiiliin kahdesta vertailun kohteena olevasta profiilista, kun ennustavan muuttujan arvo kasvaa. SE=keskivirhe. OR=kerroinsuhde (*odds ratio*). Kerroinsuhteiden laskeminen pohjautuu logistisen regression estimaatteihin (β). Esimerkiksi kerroinsuhde 3 vastaa 3:1 suhdetta, toisin sanoen yhden keskihajonnan lisääntyminen ennustavassa muuttujassa kolminkertaistaa todennäköisyyden kuulua ensimmäiseen latenttiin profiiliin kahdesta vertailuprofiilista (Morin, Meyer, Creusier & Biétry 2016).

merkitseviä yhteyksiä havaittiin ensinnäkin sukupuolella ja parisuhdestatuksella: naiset ja parisuhteessa olevat kuuluivat todennäköisimmin keskimääräisesti tai vahvasti kiinnittyneiden profiileihin kuin heikosti kiinnittyneiden profiiliin. Ikä tai asuinpaikka ei ennustanut profiileihin kuulumista. Päätutkimusmuuttujista korkeakoulu-yhteisön tuki etäopiskelulle ennusti korkeampaa todennäköisyyttä kuulua vahvasti kiinnittyneiden profiiliin verrattuna heikosti kiinnittyneiden profiiliin. Pystyvyyden usko ennusti todennäköisempää kuulumista keskimääräisesti tai vahvasti kiinnittyneiden profiiliin verrattuna heikosti kiinnittyneiden profiiliin.

Opiskeluyhteisöön kuulumisen profiileiden väliset erot opiskelun imussa ja opiskeluväsymyksessä on esitetty taulukossa 3. Vahvasti kiinnittyneet kokivat enemmän opiske-

lun imua kuin heikosti kiinnittyneet kaikilla tutkimuseroilla. Myös keskimääräisesti kiinnittyneet raportoivat heikosti kiinnittyneitä enemmän opiskelun imua (poikkeuksena T3-tutkimuskerta). Lisäksi vahvasti versus keskimääräisesti kiinnittyneiden erot olivat tilastollisesti merkitseviä T2–T4-aikavälillä siten, että vahvasti kiinnittyneet kokivat keskimääräisesti kiinnittyneitä enemmän opiskelun imua.

Heikosti kiinnittyneet kokivat opiskeluväsymystä kaikilla tutkimuseroilla enemmän kuin vahvasti kiinnittyneet. Heikosti kiinnittyneet erosivat myös keskimääräisesti kiinnittyneistä korkeammassa opiskeluväsymyksen tasossa T1-, T2- ja T4-tutkimuseroilla. Lisäksi keskimääräisesti kiinnittyneet kokivat enemmän opiskeluväsymystä kuin vahvasti kiinnittyneet T2- ja T3-tutkimuseroilla.

TAULUKKO 3. Erot opiskeluyhteisöön kuulumisen profiileiden välillä opiskelun imussa ja opiskeluväsymyksessä

| Seurausmuuttuja | Profiili 1 Ka. (Kh) | Profiili 2 Ka. (Kh) | Profiili 3 Ka. (Kh) | Wald χ^2 | Profilierot |
|--------------------|------------------------|------------------------|------------------------|---------------|------------------------|
| Opiskelun imu T1 | 2,55 (0,11) | 2,87 (0,08) | 3,10 (0,09) | 15,11** | 1 < 2*, 3*** |
| Opiskeluväsymys T1 | 3,35 (0,13) | 2,99 (0,08) | 2,81 (0,11) | 10,61** | 1 > 2*, 3** |
| Opiskelun imu T2 | 2,64 (0,09) | 3,04 (0,07) | 3,29 (0,08) | 26,10*** | 1 < 2**, 3***; 2 < 3* |
| Opiskeluväsymys T2 | 3,42 (0,12) | 3,09 (0,07) | 2,82 (0,10) | 15,21*** | 1 > 2*, 3***; 2 > 3* |
| Opiskelun imu T3 | 2,68 (0,10) | 2,90 (0,07) | 3,22 (0,07) | 19,15*** | 1 < 3***; 2 < 3** |
| Opiskeluväsymys T3 | 3,48 (0,13) | 3,34 (0,08) | 2,99 (0,11) | 10,05** | 1 > 3**; 2 > 3* |
| Opiskelun imu T4 | 2,44 (0,11) | 2,80 (0,07) | 3,15 (0,08) | 29,41*** | 1 < 2**, 3***; 2 < 3** |
| Opiskeluväsymys T4 | 3,68 (0,13) | 3,35 (0,08) | 3,16 (0,11) | 9,61** | 1 > 2*, 3** |
| Opiskelun imu T5 | 2,64 (0,10) | 2,96 (0,07) | 3,11 (0,08) | 14,69** | 1 < 2**, 3*** |
| Opiskeluväsymys T5 | 3,50 (0,12) | 3,20 (0,08) | 3,08 (0,10) | 7,27* | 1 > 3** |

Huom. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Pohdinta

Tutkimuksemme tavoitteena on ollut tarkastella korkeakouluopiskelijoiden opiskeluyhteisöön kuulumisen kehitystä, ennustajia ja hyvinvointiyhteyksiä huhtikuun 2020 ja joulukuun 2021 välisenä etäopiskeluaikana. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimi itsemääräämisteoria (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci 2020), jota sovellettiin sekä yhteenkuuluvuuden ennustajien että hyvinvointiyhteyksien tarkasteluun.

Aineistosta oli löydettävissä kolme opiskeluyhteisöön kuulumisen pitkittäisprofiilia: heikosti kiinnittyneet (25 %), keskimääräisesti kiinnittyneet (49 %) ja vahvasti kiinnittyneet (27 %) opiskelijat. Tutkimuksessa havaittiin, että korkeakoulu yhteisön tuki etäopiskelulle ja opiskelijan pystyvyysusko suhteessa etäopiskeluhaasteisiin ennustivat vahvempiin opiskeluyhteisöön kuulumisen profileihin sijoitumista. Opiskeluyhteisöön kuulumisella oli myös yhteyksiä opiskelun imun ja opiskeluväsymyksen kokemuksiin siten, että vahvemmin opiskeluyhteisöön kiinnittyneet kokivat enemmän opiskelun imua ja vähemmän opiskeluväsymystä kuin heikommin opiskeluyhteisöön kiinnittyneet.

Opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemukset heikentyneet koronapandemian aikana

Opiskelijoiden kokemuksissa opiskeluyhteisöön kuulumisesta löydettiin eroja, ja nämä kehityskulut oli mahdollista kuvata kolmen tasoltaan ja osin ajalliselta muutokseltaan eroavan profiilin avulla. Kaikissa kolmessa profiilissa havaittiin laskua opiskeluyhteisöön kuulumisessa, mikä tukee ensimmäistä hypoteesiamme. Heikosti ja keskimääräisesti kiinnittyneillä opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen ajallinen kehityskulku oli samankaltaista sen vähentyessä huhtikuusta 2020 helmikuuhun 2021. Lisäksi näissä profileissa keskiarvokasvu antoi viitteitä opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen vahvistumisesta vuoden 2021 lopulla. Tämä kasvu ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää. Sen sijaan vahvasti kiinnittynei-

den profiilissa opiskeluyhteisöön kuulumisen heikkeni kahteen muuhun profiiliin verrattuna vaihteittaisesti, mutta myös tässä profiilissa tapahtui myönteistä – joskin tilastollisesti ei-merkitsevää – kehitystä syksyn 2021 aikana. Vahvasti kiinnittyneillä opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemus ei heikentynyt pandemian ensimmäisen ja toisen aallon välillä kesä-lokakuussa 2020; tässä profiilissa opiskelijat saattoivat todennäköisemmin osallistua opiskeluyhteisön toimintaan ja aktiviteetteihin, joita oli mahdollista kesällä ja alkusyksystä 2020 järjestää väljempien koronarajoitusten vallitessa. Heikommin kiinnittyneillä kokemus opiskeluyhteisöön kuulumattomuudesta on puolestaan voinut vaikeuttaa opiskeluyhteisön toimintaan osallistumista, mikä voi myös selittää heidän opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen lineaarista heikentymistä seuranta-jakson aikana.

Pitkittynyt etäopiskelu näyttää vaikuttaneen opiskeluyhteisöön kuulumiseen kielteisesti. Tutkimukseen osallistuneet olivat ennen koronapandemiaa opiskelleet normaaliolosuhteissa, joten opiskeluyhteisöön kiinnittymisen heikkenemisen voidaan olettaa olevan pitkittyneen etäopiskelun aiheuttamaa. Etäopiskelussa opiskelijoilla ei ole ollut mahdollisuutta osallistua normaaliin opiskeluelämään kuuluvaan toimintaan, kuten kampuksilla opiskeluun, sosiaalisiin aktiviteetteihin ja opiskelijoiden sekä henkilökunnan väliseen kasvokkaiseen vuorovaikutukseen, joiden on aiemmin osoitettu olevan tärkeitä yhteenkuuluvuuden kokemusten kannalta (Ahn & Davis 2020; Baumeister & Leary 1995; Freeman ym. 2007; Pittman & Richmond 2007; Thomas 2012). Tulokset opiskeluyhteisöön kiinnittymisen heikkenemisestä ovat linjassa muihin tutkimuksiin, joissa on havaittu opiskeleluinstituutioon kuulumisen kokemusten heikkenemistä normaaliaikaan verrattuna (NNSE 2021; Social Research Centre 2022) sekä havaintoihin opiskelijoiden yksinäisyyden tunteiden lisääntymisestä koronapandemian aikana (Parikka ym. 2021).

Syksyllä 2021 koronatilan hallittuudessa ja rajoituksia purettaessa opiskelijat pää-

sivät palaamaan osittain kampuksille ja lähiopetukseen, mikä näkyi tässä tutkimuksessa kiinnittymisen vahvuudesta riippumatta viitteinä myönteisestä muutoksesta opiskeluyhteisöön kuulumisessa. Vastaava tulos havaittiin niin ikään korkeakouluopiskelijoiden opiskelukyvyn kehityskulkujen kääntyessä myönteiseen suuntaan rajoitustoimenpiteiden hellittäessä syksyllä 2021 (Parikka ym. 2022; Salmela-Aro ym. 2022). Tämän tutkimuksen tulos osoittaa, että lähiopetus on tarpeellista myös opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemusten kannalta.

Korkeakouluyhteisön tuki ennusti suurempaa todennäköisyyttä kuulua vahvasti kiinnittyneiden profiliin kuin heikosti kiinnittyneiden profiliin, mikä tukee toista hypoteesiamme. Tulos on johdonmukainen itsemäärämisteorian kanssa, jonka mukaan arvostava ja välittävä ympäristö tukee yhteenkuuluvuuden tarpeiden täyttymistä (Ryan & Deci 2020). Koronapandemian vaikutuksia paikatessa korkeakouluyhteisön tuen kaltaisilla rakenteellisilla voimavaroilla on näin ollen keskeinen rooli. Koronapandemian jälkeen tarvitaan tehostettuja korkeakouluyhteisön tukitoimenpiteitä, kuten aktiivista, kohdennettua ja kannustavaa viestintää opiskelijoille, riittävää resursointia matalan kynnyksen tuki- ja ohjauspalveluihin sekä yhteisöllisyyden vahvistamista, esimerkiksi kasvokkaisia kohtaamishetkiä ja -paikkoja kehittämällä. Lisäksi opetushenkilöstön tulisi edistää opetuksessaan alaan ja oppiaineeseen kiinnittymistä, esimerkiksi pienryhmämuotoisen ja vuorovaikutteisen opetuksen lisäämisen avulla (ks. Tice, Baumeister, Crawford, Allen & Percy 2021). Samalla on myös varmistettava, että toimenpiteet tavoittavat erityisesti tukea tarvitsevat opiskelijat mukaan lukien opiskelijat, joiden opiskeluyhteisöön kuulumisen tunne on heikentynyt.

Opiskeluun suuntautuva pystyvyysusko ennusti vastaavasti opiskelijan todennäköisempää kuulumista keskimääräisesti tai vahvasti kiinnittyneiden profiliin kuin heikosti kiinnittyneiden profiliin, mikä tukee kolmatta hypoteesiamme. Oletuksemme mukai-

sesti pystyvyysusko on voinut tukea opiskeluyhteisöön kuulumista pitkittyneessä etäopiskelutilanteessa, kun opiskelija on kokenut pystyvänsä selviytymään etäopiskeluun liittyvistä haasteista, esimerkiksi hakemalla enemmän tukea opiskeluunsa opiskelijatovereiltaan ja korkeakouluyhteisön henkilökunnalta.

Pystyvyysuskon on osoitettu olevan tärkeä opiskelijoiden mielenterveyden voimavara koronapandemian aikana (Arima ym. 2020; Wen ym. 2021). Lisäksi pystyvyysuskolla on havaittu olevan myönteisiä yhteyksiä tyytyväisyyteen opintoja kohtaan ja akateemiseen suoriutumiseen pandemian aikana (Carranza Esteban ym. 2022; Talsma ym. 2021). Tämän tutkimuksen tulokset korostavat niin ikään opiskelijan persoonallisuuden voimavarojen tärkeyttä opiskelijoiden hyvinvoinnille myös yhteenkuuluvuuden kokemusten kannalta tarkasteltuna. Opiskelijoiden yksilöpsykologisten voimavarojen tukeminen on keskeisessä roolissa etäopiskelutilanteessa, ja siihen liittyviä tukitoimenpiteitä tarvitaan korkeakouluympäristössä, esimerkiksi erilaisilla oman alan asiantuntijuuteen ja ammatillisiin opintoihin liittyvillä opintojaksoilla. On lisäksi tärkeää, että jo käynnistettyjen opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisen vahvistamiseen tähtäävien hankkeiden, kuten Tampereen korkeakoulu-yhteisön TreSilienssi-hankkeen ja Itä-Suomen yliopiston Sillat-hankkeen, vaikuttavuutta arvioidaan.

Myös neljäs hypoteesimme sai tukea, sillä tulokset osoittivat vahvasti kiinnittyneiden opiskelijoiden kokeneen heikosti kiinnittyneitä enemmän opiskelun imua kaikilla tutkimuskerroilla. Keskimääräisesti kiinnittyneillä opiskelun imun kokemukset olivat niin ikään korkeammalla tasolla kuin heikosti kiinnittyneillä. Opiskeluväsymyksen osalta puolestaan heikosti kiinnittyneet kokivat kaikilla tutkimuskerroilla enemmän opiskeluväsymystä kuin vahvasti kiinnittyneet ja enemmän opiskeluväsymystä kuin keskimääräisesti kiinnittyneet osalla tutkimuskerroista.

Opiskeluyhteisöön kuulumisen koronapandemian alkuaajan lähtötason on aiemmin ha-

vaihtu erottelevan opiskelun imun ja opiskeluväsymyksen ryhmiä (Toivonen & Mäkikangas 2022). Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että myös opiskeluyhteisöön kuulumisen kehityksellä on merkitystä opiskeluhuvinvoinnille. Tulokset ovat linjassa itsemääräämisteoriaan, joka esittää yhteenkuuluvuuden tarpeen täytymisen olevan yhteyksissä opiskeluhuvinvointiin ja opiskeluun sitoutumiseen (ks. Ryan & Deci 2020). Tutkimuksessa tämä näyttäytyy opiskeluyhteisöön voimakkaammin kiinnittyneiden parempana opiskeluhuvinvointina.

Opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen on aiemmin havaittu suojaavan opiskelijoita akateemiselta stressiltä koronapandemian aikana (Procentese ym. 2020). Myös tämä tutkimus osoittaa opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen olevan tärkeää akateemiselle hyvinvoinnille stressille läheisen opiskeluväsymyksen ollessa matalammalla vahvemmin opiskeluyhteisöön kiinnittyneillä opiskelijoilla. Tulokset mukailivat myös Salmela-Aron ym. (2022) havaintoja korkeakouluopiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymisen yhteyksistä vähäisempään opiskelu-uupumukseen koronapandemian aikana.

Yhteenvetona voidaan todeta, että neljännes (25 %) opiskelijoista kuului heikosti kiinnittyneiden profiliin. Tämä on huolestuttava tulos ottaen huomioon opiskeluyhteisöön kuulumisen hyvinvointiyhteydet ja merkitykset opiskelijan akateemiseen suoriutumiseen (Freeman ym. 2007; Marler ym. 2021; Pittman & Richmond 2007; Thomas 2012). Opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemukset laskivat kaikissa profiileissa, mikä osoittaa yhteenkuuluvuuden kokemusten tukemisen olevan tärkeää etäopiskelun jatkuessa ja lähiopetukseen palatessa. Opiskeluyhteisöön kuulumista tuettaessa on tulostemme perusteella syytä huomioida paitsi rakenteelliset tekijät – korkeakouluyhteisön toiminnasta, viestinnästä ja tarjoamista tukipalveluista lähtien – myös opiskelijoiden persoonallisten voimavarojen vahvistaminen. Edellä mainitut kulkevat rinnakkain, sillä esimerkiksi myönteinen ja kannustava vuorovaikutus sekä palaute edistää yhteen-

kuuluvuutta ja vahvistaa pystyvyysuskoa (Bandura 1997). Lisäksi myönteiset kokemukset ja hankalista tilanteista, kuten etäopiskeluhaasteista, selviäminen vahvistavat pystyvyysuskon kokemuksia (Bandura 1997). Viestimällä niistä kannustavasti ja tarjoamalla mahdollisuuksia opiskelijoiden vertaistuellisiin tai ohjattuihin kohtaamisiin korkeakouluyhteisöt voivat tukea opiskelijoiden pystyvyysuskoa ja edelleen yhteenkuuluvuuden kokemuksia.

Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimukseen liittyy joitakin rajoituksia. Ensinnäkin tutkimuksen aineisto koostuu ainoastaan Tampereen korkeakouluyhteisön opiskelijoista, ja ensimmäisen kyselyn vastaajamäärä (14 %) oli alhainen suhteutettuna koko korkeakouluyhteisön opiskelijamäärään. Ensimmäiseen kyselyyn vastanneista naisten osuus (62 %) oli hieman suurempi kuin koko korkeakouluyhteisössä, jossa naisia on 53 prosenttia (Vipunen 2022). Myös tutkimuksen pitkittäisaineistossa naisten (74 %) ja 20–24-vuotiaiden (53 %) opiskelijoiden osuudet olivat suuremmat kuin koko Tampereen korkeakouluyhteisössä, jossa 20–24-vuotiaita 44 prosenttia opiskelijoista (Vipunen 2022), mikä täytyy huomioida tulosten yleistettävyydessä.

Käytettyihin tutkimusmenetelmiin ja muutettiin liittyy niin ikään joitakin rajoituksia. Opiskeluyhteisöön kuulumista mitattiin vain yhdellä kysymyksellä, joka koski opiskeluyhteisöön kuulumisen kiinteyttä. Opiskeluyhteisöön kuulumisen tutkimista varten on myös kehitetty laajempi kysely, joka huomioi ilmiön moniulotteisuuden (France ym. 2010), joskaan kyselyä ei ole validoitu Suomessa ja sen käyttö on ollut toistaiseksi kansainvälisestikin vähäistä. Jatkossa ilmiön moninaisuus tulisi kuitenkin huomioida käytetyissä tutkimusmenetelmissä.

Lisäksi opiskeluyhteisöön kuulumisen enustajina tarkasteltiin ainoastaan korkeakouluyhteisön tukea ja pystyvyysuskoa, vaikka monilla muillakin tekijöillä on voinut olla vaikutusta opiskeluyhteisöön kuulumisen tunteen kehi-

tykselle. Etenkin opiskelijan persoonallisuuden voimavaroja tulisi jatkossa tutkia myös muiden käsitteiden, kuten optimismin tai resilienssin, kautta. Tutkimuksessa ei myöskään huomioitu sosiaalisia voimavarakäijöitä, joilla voi olla vaikutusta yhteenkuuluvuuden kokemuksiin.

Tarkasteltuihin hyvinvointimuuttujiin liittyy niin ikään rajoituksia. Opiskelun imua tutkittiin kokonaisilmionä, koska käytetty kysely ei sovellu ulottuvuuksien erilliseen tarkasteluun (Schaufeli ym. 2019). Opiskelupahoinvoinnin kokemuksenä tarkasteltiin puolestaan ainoastaan opiskeluun liittyvää uupumusasteista väsymystä, eikä tutkimuksessa selvitetty laajemmin opiskelu-uupumuksen muita ulottuvuuksia. Jatkossa tulisi tutkia opiskeluyhteisöön kuulumisen hyvinvointiyhteyksiä laajemmassa näkökulmasta. Lisäksi aineiston verrattain pienestä koosta johtuen tilastollisena menetelmänä hyödynnettiin latenttia profiilianalyysejä kehittyneempien analyysimenetelmien (esimerkiksi Growth mixture modelling, Jung & Wickrama 2008) sijaan.

Johtopäätökset

Opiskelijoiden opiskeluyhteisöön kuulumisen heikentyi koronapandemian aikaisessa etäopiskelussa. Korkeakouluyhteisön tarjoama tuki ja opiskelijan pystyvyysusko suhteessa etäopiskeluhaasteisiin ennustavat kuitenkin vahvempaa kuulumista opiskeluyhteisöön. Korkeakouluyhteisöjen toiminnalla on näin ollen keskeinen merkitys opiskelijoiden kiinnittymiseen ja hyvinvointiin. Koronapandemian seuraukset ovat todennäköisesti pitkäaikaisia, joten korkeakouluyhteisön tarjoamaan tukeen ja sen kohdistamiseen panostaminen nyt ja tulevaisuudessa on ensiarvoisen tärkeää.

Lähiopetukseen palaaminen syksyllä 2021 näytti vaikuttaneen myönteisesti opiskelijoiden opiskeluyhteisöön kuulumisen kokemuksiin. Näin ollen on selvää, että etä- ja hybridiopetuksen eduista huolimatta myös lähiopetuksella on keskeinen sija yhteisöllisen ja hyvinvointia tuottavan opiskelijaelämän mahdollistajana. Lähiopetusta tulisi jatkossa toteuttaa etäopetuksen ohella.

Lähteet

- Ahn, M. Y. & Davis, H. H. 2020. Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education* 45 (3), 622–634. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1564902>
- Arima, M., Takamiya, Y., Furuta, A., Siriratsivawong, K., Tsuchiya, S. & Izumi, M. 2020. Factors associated with the mental health status of medical students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study in Japan. *BMJ Open* 10 (12). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043728>
- Asparouhov, T. & Muthén, B. 2014a. Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 21 (3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Asparouhov, T. & Muthén, B. 2014b. Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model. *Mplus Web Notes*. <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/webnote21.pdf>. (Luettu 15.10.2022.)
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2017. Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology* 22 (3), 273–285. <http://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84 (2), 191–215.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M. & Smith, L. 2016. The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education* 41 (11), 1918–1942. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Browning, M. H. E. M., Larson, L. R., Sharaievskaya, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L., Cloutier, S., Vu, T. M., Thomsen, J., Reigner, N., Metcalf, E. C., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G. N. & Alvarez, H. O. 2021. Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. *PLoS ONE* 16(1). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245327>
- Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Caycho-Rodriguez, T., Lingán-Huamán, S. K. & Ruiz Mamani, P. G. 2022. Psychological distress, anxiety, and academic self-efficacy as predictors of study satisfaction among Peruvian university students during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology* 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.809230>
- Celeux, G. & Soromenho, G. 1996. An entropy criterion for assessing the number of clusters in a mixture model. *Journal of Classification* 13, 195–212. <https://doi.org/10.1007/BF01246098>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- France, M. K., Finney, S. J. & Swerdzewski, P. 2010. Students' group and member attachment to their university: A construct validity study of the university attachment scale. *Educational and Psychological Measurement* 70 (3), 440–458. <https://doi.org/10.1177/0013164409344510>
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. & Jensen, J. M. 2007. Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education* 75 (3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Hakanen, J., Harju, L., Seppälä, P., Laaksonen, A. & Pakkin, K. 2012. Kohti innostuksen spiraaleja. Innostuksen spiraali – innostavat ja menestyvät työyhteisöt tutkimus- ja kehittämishankkeen tuloksia. Helsinki: Työterveyslaitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-255-7>
- Jung, T. K. & Wickrama, K. A. S. 2008. An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass* 2 (1), 302–317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>
- Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S. & Matsuo, H. 2021. The impact of COVID-19 on university students' academic motivation, social connection, and psychological well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000294>
- Maunder, R. E. 2018. Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: The need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education* 42 (6), 756–768. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- McLachlan, G. J. & Peel, D. 2000. *Finite mixture models*. New York, NY: Wiley.
- Morin, A. J. S., Meyer, J. P., Creusier, J. & Biétry, F. 2016. Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods* 19 (2), 231–254. <https://doi.org/10.1177/1094428115621148>
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 2017. *Mplus statistical analysis with latent variables: User's Guide* (1998–2017). 8. painos. https://www.statmodel.com/download/users-guide/MplusUserGuideVer_8.pdf. (Luettu 11.10.2022.)
- NNSE 2021. 2020 National survey of student engagement: Sense of belonging. <https://nsse.indiana.edu/>. (Luettu 11.10.2022.)
- Nylund, K. L., Asparouhov, T. & Muthén, B. O. 2007. Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 14 (4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
- Oliveira Carvalho, P., Hülshöfer, T. & Carson, F. 2022. The impact of the COVID-19 lockdown on European students' negative emotional symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Behavioral Sciences* 12 (3). <https://doi.org/10.3390/bs12010003>
- Parikka, S., Holm, N., Ikonen, J., Koskela, T., Kilpeläinen, H. & Lundqvist, A. 2021. Korkeakouluopiskelijoiden mielenterveys, elintavat ja opiskeluryhmään kuulumisen. KOTT 2021 -tutkimuksen tuloksia. <https://thl.fi/documents/10531/5589167/KOTT2021-tutkimuksen-perustulokset.pdf>. (Luettu 20.2.2022.)
- Parikka, S., Koskela, T., Hietajärvi, L., Ikonen, J. & Salmela-Aro, K. 2022. Koronaepidemian vaikutukset eri väestöryhmien hyvinvointiin ja palveluihin: Korkeakouluopiskelijat. Teoksessa L. Kestilä, S. Kapiainen, M. Mesiäislehto & P. Rissanen (toim.) *Covid-19-epidemian vaikutukset hyvinvointiin, palvelujärjestelmään ja kansantalouteen: Asiantuntija-arvio, kevät 2022*. Raportti 4/2022. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 187–194. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-865-1>
- Pittman, L. D. & Richmond, A. 2007. Academic and psychological functioning in late adolescence: The importance of school belonging. *The Journal of Experimental Education* 75 (4), 270–290. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.4.270-292>
- Procentese, F., Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A. R. & Gatti, F. 2020. Academic community in the face of emergency situations: Sense of responsible togetherness and sense of belonging as protective factors against academic stress during COVID-19 outbreak. *Sustainability* 12 (22). <https://doi.org/10.3390/su12229718>
- Reed, J. & Dunn, C. 2022. Life in 280 characters: Social media, belonging, and community during the COVID-19 pandemic. Teoksessa R. Y. Chan, K. Bista & R. M. Allen (toim.) *Online teaching and learning in higher education during COVID-19: International perspectives and experiences*. New York, NY: Routledge, 81–92.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2020. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology* 62. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Salmela-Aro, K. 2009. *Opiskelu-uupumusmittari SBI-9 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoille*. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 46. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I. & Hietajärvi, L. 2022. Study burnout and engagement during COVID-19 among university students: The role of demands, resources, and psychological needs. *Journal of Happiness Studies* 23, 2685–2702. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00518-1>
- Savolainen, I., Kaakinen, M., Sirola, A. & Oksanen, A. 2018. Addictive behaviors and psychological distress among adolescents and emerging adults: A mediating role of peer group identification. *Addictive Behaviors Reports* 7, 75–81. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.03.002>
- Schaufeli, W. B., Desart, S. & De Witte, H. 2020. Burnout assessment tool (BAT) – development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M. & De Witte, H. 2019. An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment* 35 (4), 577–591. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. 1995. The general self-efficacy scale. Teoksessa J. Weinman, S. C. Wright & M. Johnston (toim.) *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor: NFER-Nelson, 35–37.
- Social Research Centre. 2022. 2021 Student experience survey. National report. [https://www.qilt.edu.au/surveys/student-experience-survey-\(ses\)](https://www.qilt.edu.au/surveys/student-experience-survey-(ses)). (Luettu 12.10.2022.)
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M. & Huesman, R. L. Jr. 2014. First-generation student's sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling* 17 (1), 6–20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x>
- Talsma, K., Robertson, K., Thomas, C. & Norris, K. 2021. COVID-19 beliefs, self-efficacy, and academic performance in first-year university students: Cohort comparison and mediation analysis. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643408>
- Thomas, L. 2012. Building student engagement and belonging in higher education at a time of change. What works? Student retention & success. Final report. <https://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/What-Works-report-final.pdf>. (Luettu 20.2.2022.)
- Tice, D., Baumeister, R., Crawford, J., Allen, K.-A. & Percy, A. 2021. Student belongingness in higher education: Lessons for professors from the COVID-19 pandemic. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 18 (4). <https://doi.org/10.53761/1.18.4.2>
- Toivonen, T. & Mäkikangas, A. 2022. Korkeakouluopiskelijoiden opiskeluhuvinvoinnin kehitys koronapandemian ensimmäisestä aallosta toisen aallon alkuun. *Psykologia* 57 (4), 288–307.
- Vipunen 2022. Yliopistokoulutuksen opiskelijat. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopistokoulutus>. (Luettu 18.10.2022.)
- Wang, M., Sinclair, R. R., Zhou, L. & Sears, L. E. 2012. Person-centered analysis: Methods, applications, and implications for occupational health psychology. Teoksessa R. R. Sinclair, M. Wang & L. E. Tetrick (toim.) *Research methods in occupational health psychology: Measurement, design, and data analysis*. New York, NY: Routledge, 349–373. <https://doi.org/10.4324/9780203095249-30>
- Wen, F., Zhu, J., Ye, H., Li, L., Ma, Z., Wen, X. & Zuo, B. 2021. Associations between insecurity and stress among Chinese university students: The mediating effects of hope and self-efficacy. *Journal of Affective Disorders* 281, 447–453. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.12.047>

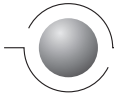
Saapunut toimitukseen: 11.4.2022

Hyväksytty julkaistavaksi: 2.11.2022

LIITE. Muuttujien keskiarvot (ka.), keskihajonnat (kh) sekä muuttujien väliset Pearsonin korrelaatio-
kertoimet. Cronbachin alfakertoimet (α) diagonaalilla

| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | 11. | 12. | 13. | 14. | 15. | 16. | 17. | 18. | 19. | 20. | 21. |
|-------------------------------------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|
| 1. Sukupuoli ¹ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Ikä | -.05 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Parisuhde ² | -.15** | -.18*** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Asuinpaikka ³ | -.03 | .33*** | -.04 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Korkeakouluysteisiin tuki T1 | -.03 | -.07 | .02 | .11* | .79 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Pystyvyyskoko T1 | -.17*** | .05 | .02 | .08 | .34*** | .88 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Opiskeluysteisiin kuuluminen T1 | -.01 | -.12* | .06 | .03 | .33*** | .41*** | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Opiskelu imu T1 | -.07 | .07 | -.08 | .13** | .35*** | .50*** | .34*** | .84 | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Opiskeluväsymys T1 | .16*** | -.07 | -.07 | -.07 | -.35*** | -.52*** | -.30*** | -.49*** | .83 | | | | | | | | | | | | |
| 10. Opiskeluysteisiin kuuluminen T2 | .05 | -.07 | .06 | -.01 | .24*** | .34*** | .72*** | .28*** | -.20*** | | | | | | | | | | | | |
| 11. Opiskelu imu T2 | -.02 | .11* | -.09 | .09 | .28*** | .50*** | .30*** | .70*** | -.43*** | .33*** | .83 | | | | | | | | | | |
| 12. Opiskeluväsymys T2 | .10* | -.07 | -.03 | -.04 | -.30*** | -.51*** | -.26*** | -.42*** | .70*** | -.26*** | -.52*** | .85 | | | | | | | | | |
| 13. Opiskeluysteisiin kuuluminen T3 | .03 | .01 | .03 | .01 | .22*** | .32*** | .63*** | .27*** | -.21*** | .63*** | .30*** | -.24*** | | | | | | | | | |
| 14. Opiskelu imu T3 | .00 | .19*** | -.11* | .14** | .27*** | .46*** | .27*** | .62*** | -.37*** | .28*** | .66*** | -.43*** | .32*** | .82 | | | | | | | |
| 15. Opiskeluväsymys T3 | .20*** | -.13** | .01 | -.11* | -.30*** | -.48*** | -.23*** | -.41*** | .59*** | -.19*** | -.41*** | .64*** | -.27*** | -.57*** | .86 | | | | | | |
| 16. Opiskeluysteisiin kuuluminen T4 | .06 | .02 | .03 | .04 | .22*** | .31*** | .57*** | .28*** | -.18*** | .56*** | .31*** | -.25*** | .68*** | .29*** | -.28*** | | | | | | |
| 17. Opiskelu imu T4 | -.01 | .12* | -.02 | .11* | .26*** | .40*** | .24*** | .52*** | -.34*** | .26*** | .61*** | -.45*** | .27*** | .65*** | -.47*** | .36*** | .83 | | | | |
| 18. Opiskeluväsymys T4 | .21*** | -.11* | .01 | -.08 | -.26*** | -.46*** | -.18*** | -.35*** | .59*** | -.12* | -.38*** | .65*** | -.19*** | -.42*** | .72*** | -.26*** | -.52*** | .89 | | | |
| 19. Opiskeluysteisiin kuuluminen T5 | .04 | -.03 | .07 | -.01 | .23*** | .23*** | .47*** | .18** | -.14* | .51*** | .28*** | -.20** | .59*** | .29*** | -.17** | .60*** | .27*** | -.18** | | | |
| 20. Opiskelu imu T5 | -.08 | .10 | .02 | .08 | .18** | .42*** | .14* | .40*** | -.30*** | .16** | .47*** | -.34*** | .18** | .56*** | -.40*** | .22*** | .54*** | -.38*** | .38*** | .84 | |
| 21. Opiskeluväsymys T5 | .27*** | -.12 | -.08 | -.15* | -.17** | -.47*** | -.16** | -.32*** | .57*** | -.07 | -.37*** | .59*** | -.17** | -.39*** | .64*** | -.16** | -.37*** | .67*** | -.19** | -.53*** | .88 |
| ka. | 1,78 | 27,24 | 1,39 | 1,15 | 3,78 | 3,59 | 3,90 | 2,85 | 3,05 | 3,67 | 3,04 | 3,07 | 3,45 | 2,93 | 3,26 | 3,19 | 2,85 | 3,34 | 3,39 | 2,92 | 3,24 |
| (kh) | (0,42) | (7,55) | (0,49) | (0,36) | (0,67) | (0,89) | (1,46) | (0,78) | (0,90) | (1,46) | (0,74) | (0,85) | (1,44) | (0,74) | (0,87) | (1,39) | (0,77) | (0,87) | (1,52) | (0,71) | (0,87) |

Huom. * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001; T1=huhtikuu 2020, T2=kesäkuu 2020, T3=lokakuu 2020, T4=helmikuu 2021, T5=marraskuu 2021. Arviointiasteikko opiskeluysteisiin kuulumiselle 1–7, arviointiasteikko korkeakoulu-
ysteisiin tuelle, pystyvyyskoko, opiskelu imu ja opiskeluväsymykselle 1–5. Sukupuoli: 1=mies, 2=nainen;
¹Parisuhde: 1=parisuhteessa, 2=ei parisuhteessa; ³Asuinpaikka: 1=Tampere, 2=muu Suomi.



HETA TUOMINEN – PAAVO PIKKARAINEN – RIIKKA HIRVONEN –
HENRIKKA JUNTUNEN – JAANA VILJARANTA – MARKKU NIEMIVIRTA

Yliopisto-opiskelijoiden motivaatioprofiilit koronapandemian aikana ja toiveet opetuksen toteuttamisesta jatkossa

Koronapandemian aiheuttama etäopetus oli opiskelijoille haastavaa, koska itsenäistä työskentelyä oli opinnoissa aiempaa enemmän ja toisaalta sosiaalista vuorovaikutusta sekä yhteisöllisyyttä vähemmän. Tutkimuksissa on havaittu, että välittömän tuen puute ja itseohjautuvuuden korostuminen vaikeuttivat etäopinnoissa suoriutumista (Ewing & Cooper 2021) ja että yliopisto-opiskelijoilla oli pandemian aikana haasteita säädellä sekä omaa keskittymistään että paneutumistaan opintoihin (Biber ym. 2021). Yleisesti ottaen opiskelijat olivat vähemmän motivoituneita opintoihinsa kuin ennen pandemiaa (Biber ym. 2021). Tutkimuksessamme sovelletavan odotusarvoteorian mukaan opiskelijoiden usko omaan kykyihinsä ja odotukset menestymisensä (odotukset), opintojen arvostus (kiinnostusarvo, tärkeysarvo, hyötyarvo) ja opintoihin liittyvät kielteiset seuraukset sekä haitat (kustannukset) ovat merkityksellisiä tekijöitä, kun tarkastellaan opinnoissa suoriutumista, vaivannäköä ja opintoihin liittyviä valintoja (ks. esim. Eccles ym. 1983; Wigfield & Eccles 2020). Selvitämme tässä tutkimuksessa, miten yliopisto-opiskelijoiden odotukset, arvostukset ja kustannukset etäopetuksen aikana linkittyvät opintojen vaiheeseen ja toiveisiin opetuksen toteuttamisesta koronapandemian jälkeen.

Tutkimuksemme¹ ensimmäisenä tehtävänä on tarkastella, minkälaisia motivaatio-

profileja – odotusten, arvostusten ja kustannusten painotuksia – voidaan tunnistaa yliopisto-opiskelijoilla koronapandemian aikana. Aiemman tutkimuksen perusteella (ks. esim. Juntunen ym. 2022; Watt, Bucich & Dacosta 2019) oletamme löytävämme ainakin seuraavanlaiset profiilit: 1) Myönteinen motivaatioprofiili, jossa odotukset sekä positiiviset arvostukset (kiinnostus, tärkeys, hyöty) ovat korkeita ja kustannukset matalia. 2) Kielteinen motivaatioprofiili, jossa odotukset sekä positiiviset arvostukset ovat matalia ja kustannukset korkeita. 3) Jonkinlainen keskimääräinen motivaatioprofiili, jossa odotukset, arvostukset ja kustannukset ovat keskitasoa. Pidämme myös todennäköisinä profileja, joissa yhdistyvät esimerkiksi korkeat positiiviset arvostukset ja samanaikaisesti korkeat kustannukset tai joissa korostuu hyötyarvo (ks. Juntunen ym. 2022).

Tutkimuksen toisena tehtävänä on tutkia, miten opintojen vaihe on yhteydessä motivaatioon, eli miten eri aikoihin opintonsa aloittaneet (esimerkiksi ennen koronapandemiaa aloittaneet) opiskelijat jakautuvat motivaatioryhmiin. Kolmantena tehtävänä on tarkastella, minkälaisia toiveita eri tavoin motivoituneilla opiskelijoilla on opetuksen toteuttamisesta jatkossa (lähi-, hybridi- vai etäopetus).

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella keväällä 2021 Itä-Suomen, Turun ja Helsingin yliopistoissa osana laajempaa tutkimushanketta². Tutkimukseen osallistui 1718 eri alojen yliopisto-opiskelijaa ($KA_{ikä}=28,36$, $KH=8,8$; naisia 74 %, miehiä 22 %, muu tai ei tiedossa 4 %), joista ensimmäisen vuoden opiskelijoita oli 28 prosenttia, toisen vuoden opiskelijoita 22 prosenttia, kolmannen vuoden opiskelijoita 15 prosenttia, neljännen vuoden opiskelijoita 13 prosenttia ja viidennen vuoden opiskelijoita tai sitä kauemmin opiskelleita 22 prosenttia. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Osallistujille korostettiin, että vastaaminen on luottamuksellista ja anonyymiteetistä huolehditaan.

Mittarit ja alustavat analyysit

Motivaatiota arvioitiin Gaspardin ym. (2015) mittariin perustuvilla väittämillä (ks. myös Viljaranta & Tuominen 2018). Motivaatio-olottuvuuksia oli kaiken kaikkiaan kahdeksan: 1) odotukset (3 osiota, esimerkiksi ”Odotan menestyväni opinnoissani”), 2) kiinnostusarvo (3 osiota, esimerkiksi ”Opiskelu on minusta hauskaa”), 3) hyötyarvo työn kannalta (3 osiota, esi-

merkiksi ”Opintojeni sisältöjen hallitseminen on minulle hyödyksi urallani tulevaisuudessa”), 4) saavuttamisen tärkeys (3 osiota, esimerkiksi ”Minulle on tärkeää, että olen hyvä opinnoissani”), 5) henkilökohtainen tärkeys (3 osiota, esimerkiksi ”Opintojeni sisällöt ovat minulle merkityksellisiä”), 6) vaivannäköön liittyvät kustannukset (3 osiota, esimerkiksi ”Jotta pärjäisin opinnoissani, minun tulisi nähdä enemmän vaivaa niiden eteen kuin haluaisin”), 7) mahdollisuuksiin liittyvät kustannukset (3 osiota, esimerkiksi ”Menestyäkseni opinnoissani minun täytyy luopua muista minulle mieleisistä asioista”) ja 8) emotionaaliset kustannukset (3 osiota, esimerkiksi ”Opiskelu stressaa minua”).

Tutkittavat arvioivat väittämien paikkansa-pitävyyttä viisiportaisella Likert-asteikolla (1=Et pidä ollenkaan paikkaansa, 5=Pitää täysin paikkansa). Motivaation ulottuvuuksia koskevaa rakennevaliditeettia testattiin Jamovi-ohjelman konfirmatorisella faktorianalyysillä (Jamovi project 2022). Kahdeksan ulottuvuuden malli sopi aineistoon hyvin, $\chi^2(223)=1827,30$, $p<0,001$, CFI=0,94, RMSEA=0,068, SRMR=0,072.

Konfirmatorisen faktorianalyysin mukaisesti osioista muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat. Muuttujien korrelaatiot, kuvailevat tiedot ja reliabiliteettikertoimet on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Muuttujien korrelaatiot, kuvailevat tiedot ja reliabiliteettikertoimet

| Muuttuja | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. |
|--------------------------------|---------|---------|---------|--------|---------|--------|--------|-------|
| 1. Odotukset | – | | | | | | | |
| 2. Kiinnostusarvo | 0,57** | – | | | | | | |
| 3. Hyötyarvo | 0,32** | 0,46** | – | | | | | |
| 4. Saavuttamisen tärkeys | 0,42** | 0,31** | 0,25** | – | | | | |
| 5. Henkilökohtainen tärkeys | 0,52** | 0,76** | 0,53** | 0,45** | – | | | |
| 6. Vaivannäkö/kustannukset | -0,46** | -0,36** | -0,10** | -0,05* | -0,29** | – | | |
| 7. Mahdollisuudet/kustannukset | -0,27** | -0,22** | -0,03 | 0,06* | -0,13** | 0,67** | – | |
| 8. Emotionaaliset kustannukset | -0,42** | -0,41** | -0,10** | 0,08** | -0,25** | 0,60** | 0,55** | – |
| ka. | 3,74 | 3,83 | 4,22 | 4,02 | 4,13 | 2,88 | 2,90 | 3,14 |
| kh | 0,74 | 0,89 | 0,84 | 0,82 | 0,79 | 1,03 | 1,09 | 1,16 |
| α | 0,68 | 0,86 | 0,93 | 0,89 | 0,79 | 0,82 | 0,87 | 0,91 |
| Vinous | -0,46 | -0,65 | -1,13 | -0,72 | -1,10 | 0,15 | 0,11 | -0,03 |
| Huipukkuus | 0,15 | -0,02 | 1,11 | 0,18 | 1,04 | -0,75 | -0,89 | -1,05 |

(Huom. * $p<0,05$, ** $p<0,01$)

Oletusten mukaisesti odotukset ja positiiviset arvostukset (kiinnostus, hyöty ja tärkeys) korreloivat kaikki keskenään myönteisesti. Samoin kustannukset (vaivannäköön liittyvät kustannukset, mahdollisuuksiin liittyvät kustannukset ja emotionaaliset kustannukset) korreloivat keskenään myönteisesti. Sen sijaan odotukset ja positiiviset arvostukset korreloivat pääasiassa kielteisesti kustannusten kanssa.

Opiskelijoiden tulevaisuuden toiveita opiskelusta mitattiin seuraavalla kysymyksellä: ”Jos koronapandemia hellittää syksyyn mennessä, miten toivoisit opiskeluiden järjestettävän silloin?”. Vastausvaihtoehdot olivat 1=Kuten nyt pandemian aikana (lähes yksinomaan etäopetusta), 2=Enemmän lähiopetusta, vähemmän etäopetusta (mutta enemmän etäopetusta kuin ennen pandemiaa), 3=Kuten ennen pandemiaa (pääosin lähiopetusta) ja 4= Ei väliä. Analyysivaiheessa vastausvaihtoehdot nimettiin etäopetukseksi (1), hybridiksi (2) ja lähiopetukseksi (3).

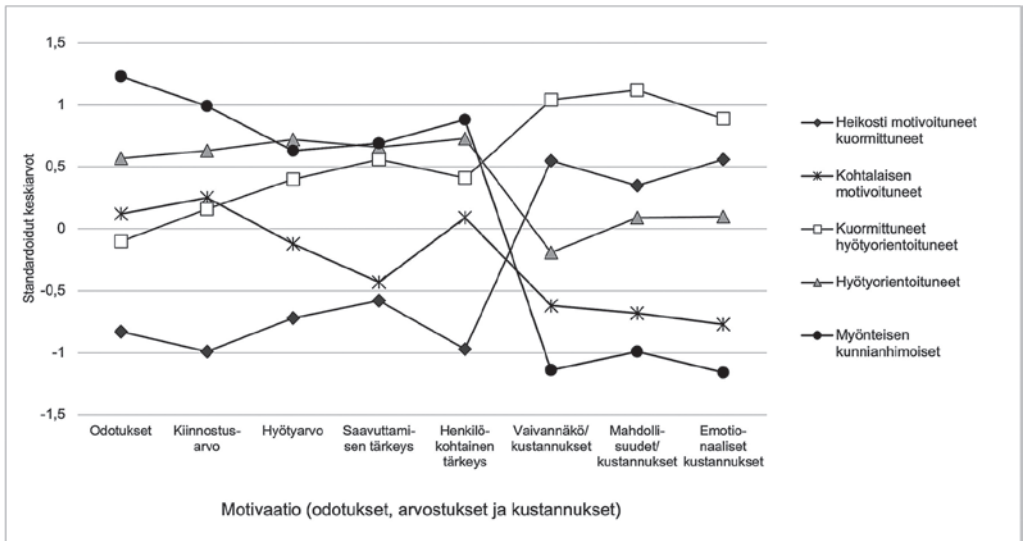
Aineiston analyysi

Henkilösuuntautuneen tutkimusotteen mukaisesti opiskelijat ryhmiteltiin eri motivaatioprofiileihin TwoStep-ryhmittelyanalyysillä, jossa muuttujina olivat konfirmatorisen faktorianalyysin perusteella muodostetut summamuuttujat. Ryhmien lukumäärän valinta perustuu tilastollisiin kriteereihin, erityisesti BIC-arvoon, eli mitä pienempi BIC-arvo on, sitä paremmin ryhmittelyratkaisu selittää aineistoa. Profiilien eroja ryhmittelymuuttujissa tarkasteltiin varianssianalyysillä, ja motivaatioprofiilien yhteyttä opintojen vaiheeseen sekä opiskelijoiden tulevaisuuden toiveisiin analysoitiin ristiintaulukoinnilla. Analyysit tehtiin IBM:n SPSS-ohjelmalla (versio 27).

Tulokset

Yliopisto-opiskelijoiden motivaatioprofiilit

Viiden profiilin ratkaisu selitti aineistoa parhaiten. Mallin mukaiset motivaatioprofiilit (standardoidut keskiarvot profiileittain) on havainnollistettu kuviossa. Profiilien erot ryhmittelymuuttujissa (raakapistekeskiarvot) on esitetty taulukossa 2.



KUVIO. Yliopisto-opiskelijoiden motivaatioprofiilit (standardoidut keskiarvot)

TAULUKKO 2. Motivaatioprofiilien erot ryhmittelymuuttujissa

| Muuttuja | Heikosti motivoituneet kuormittuneet N=456 | | Kohtalaisen motivoituneet N=370 | | Kuormittuneet hyötyorientoituneet N=242 | | Hyötyorientoituneet N=237 | | Myönteisen kunnianhimoiset N=199 | | F(5,1500) | p | η^2 |
|-----------------------------|---|------|------------------------------------|------|--|------|------------------------------|------|-------------------------------------|------|-----------|----|----------|
| | ka. | kh | ka. | kh | ka. | kh | ka. | kh | ka. | kh | | | |
| Odotukset | 3,12 | 0,61 | 3,83 | 0,44 | 3,67 | 0,67 | 4,16 | 0,47 | 4,65 | 0,31 | 275,726 | ** | 0,48 |
| Kiinnostusarvo | 2,94 | 0,75 | 4,05 ^a | 0,54 | 3,97 ^a | 0,61 | 4,39 | 0,54 | 4,71 | 0,40 | 335,462 | ** | 0,53 |
| Hyötyarvo | 3,61 | 0,88 | 4,11 | 0,75 | 4,55 | 0,50 | 4,82 ^a | 0,34 | 4,74 ^a | 0,45 | 157,562 | ** | 0,34 |
| Saavut. tärkeys | 3,55 ^a | 0,83 | 3,67 ^a | 0,69 | 4,49 ^b | 0,53 | 4,57 ^b | 0,50 | 4,59 ^b | 0,49 | 156,241 | ** | 0,34 |
| Henkilök. tärkeys | 3,36 | 0,75 | 4,20 | 0,48 | 4,45 | 0,44 | 4,70 | 0,30 | 4,82 | 0,29 | 346,507 | ** | 0,54 |
| Vaivannäkö/ kustannukset | 3,44 | 0,82 | 2,24 | 0,65 | 3,95 | 0,66 | 2,68 | 0,65 | 1,70 | 0,52 | 356,372 | ** | 0,54 |
| Mahdollis./ kustannukset | 3,28 | 0,90 | 2,16 | 0,73 | 4,13 | 0,64 | 3,00 | 0,85 | 1,83 | 0,67 | 282,040 | ** | 0,49 |
| Emotionaal. kustannukset | 3,79 | 0,91 | 2,25 | 0,70 | 4,17 | 0,70 | 3,25 | 0,82 | 1,79 | 0,60 | 370,064 | ** | 0,55 |

Huom. Samalla rivillä olevat keskiarvot, joilla on sama kirjain, eivät eroa toisistaan riskitasolla $p < 0,05$ (Games-Howellin korjaus). (** $p < 0,001$)

Suurimman ryhmän, heikosti motivoituneiden kuormittuneiden (N=456, 30 % vastanneista), profiilia luonnehtivat matalat odotukset ja matalat positiiviset arvostukset (kiinnostus, hyöty, tärkeys) mutta suhteellisen korkeat kustannukset. Toiseksi suurimman ryhmän, kohtalaisen motivoituneiden (N=370, 25 % vastanneista), profiilia kuvasivat keskitasoiset odotukset sekä arvostukset ja suhteellisen matalat kustannukset. Seuraavaa ryhmää kuvasivat muihin verrattuna korkeammat kustannukset sekä melko korkeat hyöty- ja tärkeysarvot mutta keskimääräiset odotukset ja kiinnostusarvo. Tämä ryhmä nimettiin kuormittuneiksi hyötyorientoituneiksi (N=242, 16 % vastanneista). Myös neljännen ryhmän profiilia luonnehtivat melko korkeat hyöty- ja tärkeysarvot, mutta edelliseen ryhmään verrattuna odotukset ja kiinnostusarvo olivat hieman korkeammat ja kustannukset selvästi matalammat. Ryhmä nimettiin hyötyorientoituneiksi (N=237, 16 % vastanneista). Viidennen ja pie-

nimmän ryhmän eli myönteisen kunnianhimoisten (N=199, 13 % vastanneista) profiilia kuvasivat hyvin korkeat odotukset ja arvostukset ja samanaikaisesti hyvin matalat kustannukset.

Opintojen vaihe ja toiveet opetuksen toteuttamisesta jatkossa

Opintojen vaiheen ja motivaation välisen yhteyden tarkastelemiseksi vastaajat jaettiin ensin kolmeen ryhmään: 1) Ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat (49 %), jotka ovat opiskelleet kokonaan tai lähes kokonaan etäopetuksessa koronapandemian aikana. 2) Kolmannen ja neljännen vuoden opiskelijat (28 %), joiden opinnoista noin puolet on suoritettu ennen pandemiaa ja puolet sen aikana. 3) Viidennen vuoden opiskelijat ja sitä kauemmin opiskelleet (22 %), joiden opinnot on suurimmalta osalta suoritettu ennen pandemiaa. Ristiintaulukoinnin mukaan eri vaiheen opiskelijat eivät jakautuneet motivaatioryhmiin tasaisesti,

$\chi^2(10)=18,93$, $p<0,05$, $C=0,112$. Solukohtaiset standardoidut residuaalit osoittivat ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden olevan ali-edustettuina heikosti motivoituneiden kuormittuneiden ryhmässä (std. res. $=-2,1$).

Lopuksi selvitimme, minkälaisia toiveita eri tavoin motivoituneilla opiskelijoilla on opintojen toteuttamisesta jatkossa. Ristiintaulukoinnin mukaan toiveet tulevaisuuden opiskelusta eivät jakautuneet motivaatioryhmien välillä tasaisesti, $\chi^2(15)=43,62$, $p<0,001$, $C=0,17$. Heikosti motivoituneet kuormittuneet olivat ali-edustettuina niiden joukossa, jotka halusivat jatkaa lähes yksinomaan etäopetuksessa (std. res. $=-2,7$), kun taas myönteisen kunnianhimoiset olivat tässä joukossa yliedustettuina (std. res. $=2,6$). Myönteisen kunnianhimoiset olivat myös ali-edustettuina niiden joukossa, jotka halusivat palata täysin lähiopetukseen (std. res. $=-2,1$).

Pohdinta

Tunnistimme koronapandemian aikana keväällä 2021 yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa viisi erilaista motivaatioprofilia: heikosti motivoituneet kuormittuneet (30 %), kohtalaisen motivoituneet (25 %), kuormittuneet hyötyorientoituneet (16 %), hyötyorientoituneet (16 %) sekä myönteisen kunnianhimoiset (13 %). Profiilit ovat samansuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa (ks. esim. Juntunen ym. 2022; Watt ym. 2019), mutta tarjoavat myös kiinnostavaa uutta tietoa yliopisto-opiskelijoiden odotuksista, arvostuksista ja kustannuksista etäopetuksen aikana.

Huomionarvoista on esimerkiksi se, että heikosti motivoituneet kuormittuneet on ryhmistä suurin. Tämä on kuitenkin linjassa kotimaisiin ja kansainvälisiin tutkimuksiin, jotka ovat osoittaneet pandemia-ajan vaikuttaneen kielteisesti opiskelijoiden motivaatioon ja hyvinvointiin (ks. esim. Biber ym. 2021; Elmer, Mepham & Stadtfeld 2020; Ewing & Cooper 2021; Kauhanen ym. 2022). Kohtalaisen motivoituneet on tutkimuksessamme toiseksi suurin ryhmä (ks. myös Juntunen ym. 2022).

Kaksi aiemmista tutkimuksista poikkeavaa opiskelijaryhmää – kuormittuneet hyötyorientoituneet ja hyötyorientoituneet – painottivat opintojen hyötyä tulevan työn kannalta. Ensimmäisellä ryhmällä korostuivat hyvin korkeat kustannukset hyödyn rinnalla; opinnot koettiin hyödyllisiksi ja tärkeiksi, mutta samanaikaisesti emotionaalisesti kuormittaviksi sekä runsaasti aikaa ja vaivaa vieviksi. Toinen hyötyä korostava ryhmä koki opinnot kiinnostavampana ja vähemmän kuormittavana. Kahden hyötyä korostavan ryhmän esiintyminen saattaa johtua siitä, että koronapandemian jatkuttua yli vuoden osa opiskelijoista mahdollisesti pitää motivatiotaan yllä painottamalla opintojen ja tutkimuksen hyödyllisyyttä tulevaisuuden työn kannalta.

Aiemmassakin tutkimuksessa (Juntunen ym. 2022) tunnistettu erittäin myönteinen ryhmä, myönteisen kunnianhimoiset, oli tässä tutkimuksessa ryhmistä pienin ja suhteellisesti osuudeltaan samankokoinen kuin hieman aiemmin pandemian aikana toteutetussa tutkimuksessa yliopisto-opiskelijoilla. Koska vastaavaa tutkimusta yliopisto-opiskelijoiden motivaatioprofileista ennen pandemiaa ei ole, on hankala sanoa, voisiko myönteisen ryhmän suhteellisen pieni koko johtua pandemian aiheuttamasta poikkeustilanteesta. Olisikin tärkeää seurata pandemian jälkeisessä tilanteessa, muuttuvatko erilaisten profiilien suhteelliset osuudet myönteisempään suuntaan.

Alkuvaiheen opiskelijoita oli kielteisimmässä, heikosti motivoituneiden kuormittuneiden, ryhmässä odotettua vähemmän. Tämä on siinä mielessä huojentava tulos, ettei kokonaan tai lähes kokonaan etäopetuksessa opiskelleiden yliopisto-opiskelijoiden motivaatio ole ainakaan erityisen kielteinen. Nämä opiskelijat eivät tosin kenties olleet ehtineet edes tottua lähiopetukseen. Myönteisen kunnianhimoiset, jotka olivat hyvin motivoituneita opintoihinsa eivätkä kokeneet opiskeluun liittyviä kustannuksia korkeina, halusivat jatkaa etäopetuksessa tulevaisuudessakin. Sen sijaan heikosti motivoituneet kuormittuneet opiskelijat eivät halunneet jatkaa etäopetuksessa – mahdollisesti siksi, että lähiopetuksessa itsenäisen työs-

kentelyn määrä on todennäköisesti pienempi ja apua sekä tukea on saatavilla helpommin.

Tutkimuksen aineistonkeruun aikaan koronapandemia ja sen myötä etäopetus yliopistoissa oli kestänyt vähän yli vuoden. Tulostemme mukaan yliopistossa opiskelee pandemian aikana hyvin eri tavoin motivoituneita opiskelijoita: Osa on heikosti motivoituneita ja samaan aikaan kuormittuneita. Osalla motivaatio on kohtalainen. Joillakin opinnoissa korostuu hyödyn tavoittelu yhdistettynä joko korkeisiin tai mataliin kustannuksiin. Toisilla motivaatio on hyvin myönteinen sekä koetut kustannukset vähäisiä.

Eri tavoin motivoituneet opiskelijat eroavat myös siinä, minkälaisia toiveita heillä on opetuksen toteuttamisesta pandemian hellittäessä. Heikosti motivoituneet ja kuormittuneet kaipaavat takaisin lähiopetukseen, kun taas myönteisesti motivoituneet toivovat voinansa jatkaa opintojaan etänä. Vaikuttaa siis siltä, että toisille opiskelijoille etäopetuksella voi olla kielteisempiä seurauksia kuin toisille. Tulevaisuuden yliopisto-opetusta ja -opiskelua suunniteltaessa on tärkeä huomioida, minkälaisia toiveita opiskelijoilla opetuksen toteuttamisesta on ja miten opintojen suorittamiseen voisi lisätä joustavuutta. Tähdellistä on myös tunnistaa etäopetuksen yliopisto-opiskelijoille aiheuttamia tuen tarpeita.

Viitteet

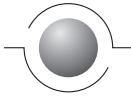
¹ Tämä kirjoitus perustuu julkaisemattomaan pro gradu -tutkielmaan: Pikkarainen, Paavo. 2022. Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaatio koronaviruspandemian aikana, Helsingin yliopisto.

² Niemivirta, Viljaranta, Tuominen, Hirvonen & Juntunen 2020–2022. Tutkimuksen ovat mahdollistaneet Itä-Suomen yliopiston (69271), Suomen Akatemian (347679, 316852) ja Suomen Kulttuurirahaston (00210454) tuki.

Lähteet

Biber, F., Wiradhany, W., oude Egbrink, M., Hospers, H., Wasenitz, S., Jansen W. & de Bruin, A. 2021. Changes and adaptations: How university students self-regulate their online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642593>

- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman, 75–146.
- Elmer, T., Mepham, K. & Stadtfeld, C. 2020. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS ONE* 15 (7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Ewing, L. & Cooper, H. B. 2021. Technology-enabled remote learning during COVID-19: Perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education* 30 (1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1868562>
- Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Schreier, B., Häfner, I., Trautwein, U. & Nagengast, B. 2015. More value through greater differentiation: Gender differences in value beliefs about math. *Journal of Educational Psychology* 107 (3), 663–677. <https://doi.org/10.1037/edu0000003>
- Jamovi project. 2022. Jamovi versio 2.3. <https://www.jamovi.org>. (Luettu 28.10.2022.)
- Juntunen, H., Tuominen, H., Viljaranta, J., Hirvonen, R., Toom, A. & Niemivirta, M. 2022. Feeling exhausted and isolated? The connections between university students' remote teaching and learning experiences, motivation, and psychological well-being during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2135686>
- Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J. S. L. & Sourander, A. 2022. A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Niemivirta, M., Viljaranta, J., Tuominen, H., Hirvonen, R. & Juntunen, H. 2020–2022. Covid-19: Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointikysely. Itä-Suomen yliopisto, Helsingin yliopisto ja Turun yliopisto.
- Viljaranta, J. & Tuominen, H. 2018. Oppiaineiden arvostukset: Tärkeää, hyödyllistä, kiinnostavaa vai kuormittavaa. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 101–119.
- Watt, H. M. G., Bucich, M. & Dacosta, L. 2019. Adolescents' motivational profiles in mathematics and science: Associations with achievement striving, career aspirations and psychological wellbeing. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00990>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. 2020. 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. Teoksessa A. J. Elliot (toim.) *Advances in motivation science* 7. Cambridge, MA: Elsevier, 161–198. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>



HANNU L. T. HEIKKINEN

Koronakriisi? Ei, tämä on ihmisyyden kriisi

Tämä Kasvatuksen teemanumero esittelee analyysjeja koronapandemian vaikutuksista kasvatukseen ja koulutukseen. Kuinka pitkän ja kylmän laahuksen koronakriisi jättää kasvavien lasten ja nuorten elämään? Ehkä emme vielä kaikkea voi tietää.

Väitetään, että korona tuli yllättäen kuin musta joutsen. Tällä tarkoitetaan tulevaisuudentutkimuksessa tapahtumaa, joka on mahdollon, kunnes se osoittautuu mahdolliseksi.

Mutta koronakriisi ei ollut musta joutsen. Siitä oli piirretty uskottava skenaario jo pari vuotta aikaisemmin. Maailman terveysjärjestö WHO kuvaili helmikuussa 2018 taudin nimeltä Disease X, jolla oli paljon samoja piirteitä kuin koronapandemiolla.

Korona ei ollut yllätys. Tuo pahanilmanlintu ilmaantui paikalle ilkkumaan, että ihmisen sivilisaatio on veitsenterällä. Koronakriisi on osa suurempaa kriisiä, jonka mittasuhteita alamme vähitellen hahmottaa. Sen taustalla ovat samat juurisyyt kuin ilmastonmuutoksessa, lajikadossa ja muissa ympäristökriiseissä.

Perimmäinen ongelma on ihmisen luontosuhde: tuo ihmisen kuvitelma, että Homo sapiens olisi erillinen luonnosta ja että tällä lajilla olisi oikeus käyttää hyväkseen muuta luontoa omaksi parhaakseen piittaamatta muiden lajien hyvinvoinnista. Tarkemmin sanottuna tämän kriisin taustalla on dualismi ja välineellinen järjellisyys. Dualismi tarkoittaa uskomusta kahtalaisuudesta tai kahtiajaosta – tässä tapauksessa erityisesti ihmisen erillisyyttä luonnosta. Välineellinen järki puolestaan tar-

koittaa sitä järjellisyuden muotoa, joka on erityisesti auttanut ihmistä käyttämään luontoa välineenä olojensa parantamiseksi.

Molempien uskomusten taustat juontavat uuden ajan alkuun ja valistusfilosofiaan. Dualismin kertomus juurtuu René Descartesin näkemykseen ihmisestä subjektina ja maailmasta ihmisen kohteena, objektina. Välineellinen järki puolestaan pohjautuu ajatukseen, jonka mukaan ihmisen tulee käyttää järkeään vapautuakseen luonnonvoimien vallasta valjasten ne käyttöönsä.

Länsimaisen valistusajattelun ja dualistisen maailmanmallin historia on humanismin pitkä kriisi. Sen mukaan ihminen on kaiken mitta - Homo mensura. Tämän tunnuslauseen humanistifilosofit lainasivat matematiikan filosofina tunnetulta antiikin Kreikan filosofi Protagoraalta. Humanismin mukaan kaiken mittapuuna oli kysymys, mikä on parhaaksi ihmiselle. Ajateltiin, että ihmiselle on parhaaksi valjastaa käyttöönsä joet, meret ja maaperän rikkaudet.

Ihminen ajatteli voivansa manipuloida koko maailmaa eli makrokosmosta. Samoin hän ajatteli voivansa käyttää hyväkseen maailman pienimpiä osasia aina atomien ytimiä myöten eli mikrokosmosta.

Erehdys. Mikä kammottava erehdys. Luonto iskee takaisin. Mikrokosmoksen suunnasta se iskee ihmisen sisään pienen covid-19-viruksen, joka luhistaa ihmismaailman polvilleen. Samaan aikaan luonto lyö makrokosmoksen suunnasta suurimmalla löytämällään lekalla ilmastonmuutoksen muodossa.

Homo sapiens antoi itselleen nimen viisas ihminen. Mutta voiko tuota lajia pitää viisaina, joka tuhoaa oman ekologisen lokeronsa?

Onko meillä toivoa? Kasvattajina ja kasvatuksen tutkijoina on pakko vastata, että toivoa on pakko olla. Jos sitä ei ole, ei ole perustaa kasvatukselle.

Toivon pitää kuitenkin olla kestävä, ei hyvää tarkoittavaa toiveajattelua. Kestävä toivo perustuu parhaaseen mahdolliseen tietoon. Koska kriisi tapahtuu luonnossa, tarvitaan luonnontieteellistä tietoa. Kriisi on ihmisten aiheuttama, joten tarvitsemme tietoa ihmisestä ja yhteiskunnasta, siis humanistisia tieteitä. Perimmäinen syy on kuitenkin ihmisen suhde maailmaan. Siksi tarvitsemme tutkimusta, joka antaa välineitä käsitellä ihmisen maailmasuhdetta, arvoja ja elämän merkityksellisyyden kysymyksiä. Toisin sanoen tarvitsemme myös filosofiaa, teologiaa ja katsomusten tutkimusta.

Mutta vaikka mitä tekisimme, tilanne ei vaikuta hyvältä. Kairon ilmastokokous vuoden 2022 lopussa päättyi polkemaan paikallaan. Lajikadon suhteen tilanne on vielä huonompi. Suurin osa ihmiskunnasta ei ymmärrä, että biodiversiteetin hupeneminen on ihmiselle vielä suurempi eksistentiaalinen uhka kuin ilmastonmuutos. Ilmaston lämpenemisen saa

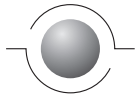
ehkä käännettyä jopa hitaaseen viilenemiseen. Emme kuitenkaan saa takaisin niitä lajeja, jotka ovat jo kuolleet sukupuuttoon.

Miten meille käy? Presidentti Mauno Koivisto lausahti, että ellemme voi varmuudella tietää, kuinka meille käy, olettakaamme, että kaikki käy hyvin. Haluan korjata Koivistoa hiukan: ellemme voi varmuudella tietää, kuinka meille käy, tehkäämme kaikkemme, että kaikki käy hyvin.

Ja sitähan me teemme. Kasvattajina, opettajina ja kasvatuksen tutkijoina rakennamme kestävää tulevaisuutta yhdessä lasten, nuorten ja aikuisten kanssa. Se on maailman tärkein tehtävä.

Lähteet

- Hietalahti, J. 2022. Ihmisyyden ytimessä. Filosofisen humanismin idea. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, H. L. T. 2022. Kohti kestävä toivoa. Teoksessa T. Tervasmäki, O.-J. Jokisaari, K. Jurvakainen, J. Kallio, J. Pulkki, P. Takkinen, A. Tammenoksa & J. Varpanen (toim.) Maailma tärkein tehtävä. Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta. Tampere: niin & näin, 166–174.
- Kaukko, M., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Kiilakoski, T. & Haswell, N. 2021. Learning to survive amidst nested crises: Can the coronavirus pandemic help us change educational practices to prepare for the impending eco-crisis? *Environmental Education Research* 27 (11), 1559–1573. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1962809>



**Tutkijalta
suoraan kuultua**

TOIMITUS

Sami Paavola, professori Helsingin yliopistosta

Kasvatuksen haastattelusarjassa tutustumme tällä kertaa Sami Paavolaan, tuoreeseen professoriin Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja Digitaalinen oppiminen ja työ -tutkimusryhmän vetäjään. Hän tarkastelee tutkimuksessaan teknologian tukemaa yhteisöllistä työtä ja oppimista sekä oppimisen filosofiaa, erityisesti epistemologian ja metodologian kysymyksiä. Hänen tutkimusintressejään ovat muun muassa tietotyö ja digitalisaatio, käytäntöperusteiset tutkimusmetodologiat ja yhteisöllinen oppiminen sekä työtä koskevat mallit ja teoriat (ks. myös <https://researchportal.helsinki.fi/fi/persons/sami-paavola>).

Mitä kuuluu? Millainen päivä sinulla on tänään ollut?

Sami Paavola: Ihan ok päivä. Vähän kiireistä aika sekavassa maailmassa, mutta kyllä kai tämä tästä!

Miten päädyit tutkijaksi?

Sami Paavola: Varmaan minulla on ollut ve-toa tämän tyyppiseen työhön jo aika nuoresta, vaikka kouluaikana tutkijan ammatti tuntui melko etäiseltä. Taustani ei nimittäin mitenkään viitannut tutkijan työhön, mutta olin kuitenkin innokas opiskelija yliopistossa. Erilaisen sivupolkujen kautta päädyin tilanteeseen,



<https://orcid.org/0000-0002-5321-8535>

(Kuva: Liubov Vetoshkina/DigIT-tutkimusryhmä)

jossa tutkijan työ vaikutti – vähän liioitellen, mutta ei paljon – ainoalta mahdolliselta uralta omien valintojeni takia.

Mikä on parasta työssäsi?

Sami Paavola: Sanoisin, että parasta on kuitenkin tietynlainen autonomia sen suhteen, mitä työssään voi tehdä. Tätä autonomiaa rajoittaa monet tekijät, mutta silti tämä työ mahdollistaa myös sellaisten asioiden tekemisen, jota itse tai kollegoiden kanssa pitää tärkeänä ja kiinnostavana. Tämä koskee niin tutkimusta kuin opetusta.

Ketkä ovat olleet keskeisiä henkilöitä urapullasi?

Sami Paavola: Niitä on ollut monia, ja he ovat vaikuttaneet eri tavoin. Aikoinaan minun vahvoja esikuvia yliopistolla olivat muun muassa Antti Eskola, Jaana Venkula ja Jaakko Hintikka. Kai Hakkaraisella oli minun uralleni ihan ratkaiseva merkitys, sillä hän otti minut monitieteiseen tutkimusryhmäänsä (Matti Sintosen vinkkaamana). Tämän tutkimusryhmän jäsenet vaikuttivat vahvasti tutkijan uraani, kuten myös myöhemmin Reijo Miettinen tutkimusryhmineen. Todella moni henkilö on vaikuttanut uraani omilla teoillaan tai esimerkillään, kun sitä tarkemmin miettii.

Pohditko koskaan mitään muita ammatteja?

Sami Paavola: Kuten edellä mainitsin, niin enemmän tai vähemmän ajauduin tilanteeseen, jossa muut ammatit eivät enää tuntuneet mahdollisilta. Tutkijan uran alkuvaiheissa rahoituksen ja töiden löytymisen ollessa kiven takana harmittelin, että olisin ehkä päässyt helpomalla, jos olisin yrittänyt kouluttautua matematiikan opettajaksi. Matematiikka oli minusta kouluaiikoina hyvin kiehtovaa. Halusin silti valita opiskelualan joltain alueelta, joka ei olisi itselleni niin itsestäänselvyys. Päädyinkin opiskelemaan sosiologiaa, ja sitten erilaisten mutkien kautta kasvatustieteelliseen tiedekuntaan.

Mitkä ovat tutkimuksellisia ilmiöitä, jotka kiinnostavat sinua tällä hetkellä eniten?

Sami Paavola: Minua on aina kiinnostanut tutkimuksen teoreettiset kysymykset, mutta niin, että niillä olisi läheinen yhteys käytäntöön. Tällä hetkellä erityisesti digitaalisuus ja etätyö kiinnostavat: miten niissä otetaan ihmisten käytännöt sekä tarpeet huomioon ja kehen ehdoilla muutokset näissä tapahtuu. Lisäksi minulla on hyvin pitkäaikainen kiinnostus abduktiivisten päättelymenetelmien käyttöön metodologiassa, ja nykyään erityisen kiinnostavaa on se, miten ne avaavat näkymiä laadullisen aineiston analyysiin teoreettisuutta hyödyntäen ja rikastaen.

Mitkä ovat vahvuutesi tutkijan työssä? Entä kehityskohteesi?

Sami Paavola: Luulen että omat vahvuuteni ja painotukseni tulevat jollain lailla esiin jo edellä sanotussa, eli olen mielelläni hakemassa jonkinlaisia uudenlaisia ja – ainakin omasta mielestäni – parempia teoreettisia hahmotustapoja käytännöllisten asioiden tutkimiselle, kuten oppimisen tai työn tekemisen käytännöille. Olen tässä omasta mielestäni kohtuullisen ennakkoluuloton ja pitkäjänteinen. Kehityskohteita on hyvin paljon, aika loppumattomasti. Tutkijan työhän on oikeastaan lyhyesti sanottuna laaja joukko kehityskohteita Ehkä minun tämän hetken mielessä olevia kehityskohteita ovat menetelmäosaamisen ja toisaalta yhteistyösuhteiden laajentaminen.

Mitä odotat eniten tulevaisuudelta?

Sami Paavola: Tutkijan ammatin osalta odotan kiinnostavia uusia projekteja ja niissä yhteistyötä. Maailman tilanteen kannalta kuulun niihin, jotka näkevät tulevaisuuden uhkaavana. Me ihmiset toiminnoillamme ja sanomisillamme tai niiden puutteella emme herätä tällä het-

kellä kauheasti erityistä uskoa tulevaisuuteen. Mutta täytyy silti toivoa, että tiukan paikan tul- len ihmiset myös osaavat tehdä viisaita ratkai- suja ja oppivat toimimaan paremmin yhdessä – kaikki huomioiden.

Jatka lauseita:

Tänään aion ... olla vielä tehokas.

Harrastukseni ovat ... ainakin hyvän, eri ajan musiikin bongailu eri lähteistä ja kuuntelu musiikki- palvelussa. On uskomatonta, miten nykyajassa on niin helposti saatavilla aivan rajaton määrä hie- noa musiikkia. Tämä helppo saatavuus on musiik- kin tekijöille epäreilua, mutta kuuntelijalle hienoa.

Haluaisin joskus vielä oppia ... kiinan alkeita. Ihan yleissivistyksen takia ja siksi, että se on kielenä niin erilainen kuin ne, joita osaan.

Salainen taitoni on ... varmaankin salainen! En oikein tiedä, onko minulla mitään erityisiä salaisia taitoja (ainakaan ihmisille, jotka minut tuntevat). Ja voi myös olla, että jos niitä on, ne on parempi pitää omana tietonaan ...

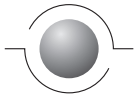
Akatemiatutkija Heta Tuomisen numerossa 4/22 esittämä kysymys: Karkeasti kuinka suuri suhteellinen

osuus työstäsi on tällä hetkellä tutkimusta ja kuinka suuri osuus opetusta? Millainen tämä tutkimuksen ja opetuksen suhde ihanteellisesti olisi sinulle?

Sami Paavola: Tämä suhde vaihtelee eri aikoina hyvinkin paljon, myös viikoittain, eikä ole ihan selvää edes, mitä kaikkea kuuluu opetuksen ja tutkimuksen piiriin. Tässä opetusperiodissa minulla on ollut kohtuullisen vähän opetusta, mutta ensi kuun alusta hyvinkin paljon. Lisäksi hallinnolliset työt erilaisissa työryhmissä ja johtoryhmissä sekä muut työt (kuten erilaiset arvioinnit) vievät paljon aikaa. Tutkimus on ehkä yksi neljäsosa työstä, opetus jonkin ver- ran enemmän ja loput muuta. Ihanne olisi, että tutkimukseen olisi jonkin verran enemmän ai- kaa, koska siinä tuntuu olevan usein eniten jäl- jessä aikatauluistaan.

Mitä haluat kysyä seuraavalta haastateltavalta?

Sami Paavola: Osa tutkijoista on yhteis- kunnallisesti hyvin aktiivisia ja sitoutuneita, kun taas toisille on tärkeää, että akateemiset tutkijat ovat kriittisiä kaikkia yhteiskunnallisia suuntia ja toimijoita kohtaan. Miten itse näet näiden suhteen ja merkityksen?



Kasvatus 2022 Vol. 53 No 5

The Finnish Journal of Education

Sulkanen, Mimmu – Räikkönen, Eija – Alasuutari, Maarit. 2022. Early childhood distance education during the COVID-19 lockdown in spring 2020. The Finnish Journal of Education 53 (5), 451–466.

In March 2020, the Finnish municipalities were exempted from their responsibility to provide early childhood education and care (ECEC), and children were recommended to remain in-home care. The decisions concerning distance ECEC services were made locally. This article examines 1) what types of support ECEC centres provided for the children who remained in-home care, and 2) which child and family-related and contextual factors explained the likelihood of receiving support. The survey data of parents (N=994) showed that half of the 5–6-year-old children received support from their ECEC centres. Most often, the support comprised educational activities. Children's peer relationships and play activities were supported rarely. A child received support more likely if s/he was in a private ECEC centre instead of a municipal one and if s/he lived in a municipality with a higher COVID-19 incidence. None of the child or family-related factors predicted receiving support. Our results show the need to develop national guidelines in ECEC for future crisis situations in order to avoid children's inequality.

Descriptors: COVID-19, distance education, early childhood education, lockdown, support

Turunen, Serja – Melasalmi, Anitta – Pihlainen, Kaisa – Koskela, Teija. 2022. Perceived parental agency during the COVID-19 pandemic's emergency remote teaching period. The Finnish Journal of Education 53 (5), 467–482.

This article examines parents' experiences during the first remote teaching period of the COVID-19 pandemic in basic education. The data was collected through a social media survey. Descriptive responses (N=317) by parents expressing concerns and available resources during remote teaching were selected for the qualitative study. Biesta, Priestley, and Robinson's (2015) three-dimensional ecological model of agency was applied for the theory-driven data analysis. The results suggest that perceived parental agency was enhanced by several factors, including the parent's level of education, related work experience, accumulated parenting expertise, interpersonal relationships and favorable circumstances that allowed the reorganization of daily routines. The parents often perceived the schools' reciprocal co-operation as inadequate. The parents' were focused on the present moment and coping with remote teaching, while concerns regarding the future were rare. The findings encourage further discussion on ways to enhance parents' active role in supporting their children's education.

Descriptors: basic education, COVID-19 pandemic, ecological model, emergency remote teaching, parental agency, remote teaching

Hotulainen, Risto – Oinas, Sanna – Heikonen, Lauri – Lindfors, Pirjo – Ahtiainen, Raisa. 2022. Lower secondary school teachers' sense of collectivity and students' experiences of teacher's social support during the COVID-19 pandemic. The Finnish Journal of Education 53 (5), 483–497.

School professionals' sense of collectivity that is built on collective efficacy beliefs and collaborative work environment helps teachers in their work. Less is known about the differences between Finnish schools in the sense of collectivity among teachers, and how those differences are reflected on students' learning and wellbeing. To understand the role of the sense of collectivity during the COVID-19 pandemic, we investigate nationwide data sets collected from lower secondary school teachers and 7-9th graders during spring 2021. First, we examined what kind of school profiles can be formed based on the teachers' sense of collectivity. To examine the collective experiences, only schools with 10 or more teacher responses were included in the study. Consequently, the data consisted of 480 teacher responses from 30 schools. Our cluster analysis produced two school profiles that were named Very collective (N=17) and Collective (N=13) schools. Teachers' sense of collectivity was also studied in relation to students' school experiences by combining the school profiles with the student data (N=6990). The multivariate analysis results showed that in both school profiles, the students answered similarly to the questions on schooling during the pandemic. On the individual level, the students' perceived social support from the teacher was positively related to the answers to the questions regarding their preparedness for distance teaching, health symptoms and absence. It is important to acknowledge the factors associated with teachers' collectivity, discuss joint goals for learning as well as schooling and consider systematic ways to support students in their schoolwork towards these goals.

Descriptors: collective teacher efficacy, COVID-19 pandemic, health, learning, lower secondary education, sense of collectivity, social support

Salmela-Aro, Katariina – Upadaya, Katja – Ronkainen, Inka – Hietajärvi, Lauri. 2022. Teachers' job engagement and burnout during the COVID-19 pandemic. The Finnish Journal of Education 53 (5), 498–512.

The aim of this study is to examine the development of teachers' occupational well-being (job engagement and burnout) during the COVID-19 pandemic from spring 2020 to spring 2022. In addition, the associations between school level, stress, and the regional number of COVID-19 cases and teachers' occupational well-being are examined, as well as the extent to which job engagement and burnout are associated with career change intentions. Teachers (N=5864, 83 % female) from across Finland answered a questionnaire five times in spring 2020, autumn 2020, spring 2021, autumn 2021 and spring 2022, and the data was analyzed according to the separate measurement times. The results indicate that job engagement decreased continuously from spring 2021 to autumn 2021, however recovering in spring 2022 to the initial level. Job burnout, in turn, increased at the end of 2021, and during the autumn 2021 33 % of the teachers experienced job burnout according to the burnout criteria, however starting to recover in spring 2022. Simultaneously, the variation in teachers' job burnout increased. Primary school teachers of grades 7–9 and vocational school teachers experienced lower job engagement and higher job burnout than primary school teachers of grades 1–6. Higher levels of COVID-19 stress was associated with lower job engagement and higher job burnout. In general, the pandemic seemed to increase career change intentions. The results support the demands-resource model as well as the psychological needs model, and shock, reaction, working, and recovery phases during the COVID-19 pandemic were identified.

Descriptors: burnout, COVID-19 pandemic, job engagement, occupational well-being, teachers

Merjonen, Päivi – Sainio, Miia – Torppa, Minna – Hämeenaho, Pilvi – Poikkeus, Anna-Maija. 2022. What kind of leadership supported elementary school personnel's well-being during remote school caused by the COVID-19 pandemic? *The Finnish Journal of Education* 53 (5), 513–529.

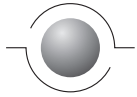
The significance of leadership on school personnel well-being has not been widely studied. This study focuses on three leadership qualities that according to previous literature are potentially significant for school personnel well-being: servant leadership, supporting personnel well-being and shared responsibility. We study whether these leadership factors, estimated by elementary school personnel in Central Finland before remote school in January–February 2020 (n=437, 48 schools), explain the school personnel well-being that was estimated right after remote school in May 2020 (n=270, 27 schools). 86 informants took part in these surveys. The aforementioned three leadership factors were used to explain personnel burnout, work engagement, as well as the sense of competence and belongingness. Servant leadership explained higher work engagement and sense of belongingness, independently of supporting personnel well-being and shared responsibility. Servant leadership seems to promote school personnel well-being during remote school.

Descriptors: COVID-19, elementary school, personnel, remote school, servant leadership, shared leadership, wellbeing

Toivonen, Tiia – Juutinen, Soile – Sjöblom, Kirsi – Oksanen, Atte – Mäkikangas, Anne. 2022. Higher education students' sense of belonging to the university community during COVID-19 remote learning: Development, predictors, and study-related well-being consequences. *The Finnish Journal of Education* 53 (5), 530–546.

The purpose of this study is to investigate the development, predictors, and well-being consequences of Finnish higher education students' sense of belonging to the university community during the remote learning period caused by the coronavirus pandemic. The follow-up data was collected from 267 higher education students of the Tampere universities in April 2020 (T1), June 2020 (T2), October 2020 (T3), February 2021 (T4) and November/December 2021 (T5). Latent profile analysis was conducted to identify different profiles. Three profiles were identified. The weakly attached (25 %) and the averagely attached (49 %) students' sense of belonging decreased until February 2021, after which there seemed to be a slight but statistically insignificant increase at the end of 2021. The strongly attached (27 %) students' sense of belonging, on the other hand, decreased between T1–T2 and T3–T4, and there seemed to be a statistically insignificant increase at the end of 2021 (T5) as well. Perceived support from the university community and students' self-efficacy predicted stronger attachment to the university community. Also, the strongly attached students experienced more study engagement and less study exhaustion than the more weakly attached students. The results indicate that students' sense of belonging has deteriorated significantly during remote learning, and the temporary lifting of the pandemic restrictions and transition to in-person learning in autumn 2021 seemed to increase students' sense of belonging to some extent. The results suggest that in-person learning is important alongside remote learning. It is essential for the actions aimed at strengthening students' sense of belonging and study-related well-being to strengthen the support provided by the university community as well as the students' self-efficacy.

Descriptors: COVID-19 pandemic, self-efficacy, sense of belonging, study-related well-being, remote learning, university community support

**Kirjoittajat****TÄSSÄ NUMEROSSA KIRJOITTAVAT**

AHTIAINEN, RAISA, tutkijatohtori
Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto
raisa.ahtiainen@helsinki.fi

ALASUUTARI, MAARIT, professori
kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
maarit.alasuutari@jyu.fi

ARO, TUIJA, apulaisprofessori
psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto
tuija.i.aro@jyu.fi

HEIKKINEN, HANNU L. T., professori
Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto
hannu.l.t.heikkinen@jyu.fi

HEIKONEN, LAURI, tutkijatohtori
Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto
lauri.heikonen@helsinki.fi

HIETAJÄRVI, LAURI, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
lauri.hietajarvi@helsinki.fi

HIRVONEN, RIIKKA, yliopistotutkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
riikka.hirvonen@uef.fi

HOTULAINEN, RISTO, professori
Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto
risto.hotulainen@helsinki.fi

HUTTUNEN, RAUNO, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto
rauno.huttunen@utu.fi

HÄMEENAHO, PILVI, yliopistonlehtori
historian ja etnologian laitos, Jyväskylän yliopisto
pilvi.e.hameenaho@jyu.fi

JUNTUNEN, HENRIKKA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteiden osasto, Helsingin yliopisto
henriikka.juntunen@helsinki.fi

JUUTINEN, SOILE, psykologi
yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto
soile.juutinen@tuni.fi

KOSKELA, TEIJA, yliopistotutkija
Rauman opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
teija.koskela@utu.fi

LINDFORS, PIRJO, yliopistonlehtori
yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto
pirjo.lindfros@tuni.fi

MELASALMI, ANITTA, yliopistonlehtori
Rauman opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
anitta.melasalmi@utu.fi

MERJONEN, PÄIVI, tutkijatohtori
Niilo Mäki Instituutti
pamerj@nmi.fi

MÄKIKANGAS, ANNE, professori (tenure track)
Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto
anne.makikangas@tuni.fi

NIEMIVIRTA, MARKKU, professori
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
markku.niemivirta@uef.fi

OINAS, SANNA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto
sanna.oinas@utu.fi

OKSANEN, ATTE, professori
yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto
atte.oksanen@tuni.fi

PAAVOLA, SAMI, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
sami.paavola@helsinki.fi

PIHLAINEN, KAISA, tutkijatohtori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
kaisa.pihlainen@uef.fi

PIKKARAINEN, PAAVO, HR-konsultti
pikkarainen.pave@gmail.com

POIKKEUS, ANNA-MAIJA, dekaani
kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto
anna-maija.poikkeus@jyu.fi

PYHÄLTÖ, KIRSI, professori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
kirsi.pyhalto@helsinki.fi

RONKAINEN, INKA, väitöskirjatutkija
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
inka.ronkainen@helsinki.fi

RÄIKKÖNEN, EIJA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, Jyväskylän yliopisto
ejja.m.raikkonen@jyu.fi

SAINIO, MIIA, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
miia.p.sainio@jyu.fi

SALMELA-ARO, KATARIINA, akatemiaprofessori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
katariina.salmela-aro@helsinki.fi

SJÖBLOM, KIRSI, tutkijatohtori
Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto
kirsi.sjoblom@tuni.fi

SULKANEN, MIMMU, projektitutkija
kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto
mimmu.m.sulkanen@jyu.fi

TOIVONEN, TIIA, psykologian opiskelija
yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto
tiia.toivonen@tuni.fi

TORPPA, MINNA, professori
opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
minna.p.torppa@jyu.fi

TUOMINEN, HETA, akatemiaturkija
soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Itä-Suomen yliopisto
heta.tuominen@uef.fi

TURUNEN, SERJA, yliopistonlehtori
Rauman opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
serja.turunen@utu.fi

UPADYAYA, KATJA, yliopistonlehtori
kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
katja.upadyaya@helsinki.fi

VILJARANTA, JAANA, professori
kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Itä-Suomen yliopisto
jaana.viljaranta@uef.fi

Aikauskirja Kasvatuksen 53. vuosikerta 2022

PÄÄKIRJOITUS

| | | | |
|--|--|---|---------|
| Hiltunen, Mirja – Ruokonen, Inkeri – Tervaniemi, Mari | Tiedostava taidekasvatus | 2 | 113–117 |
| Huttunen, Rauno – Pyhältö, Kirsi | Koronapandemia ja kasvatus | 5 | 449–450 |
| Pyhältö, Kirsi – Huttunen, Rauno | Pitääkö jonkin muuttua ja jos, niin minkä? | 1 | 3–6 |
| Pyhältö, Kirsi – Huttunen, Rauno | Kasvatustiedettä ihmiskunnan parhaaksi | 3 | 227–228 |
| Pyhältö, Kirsi – Huttunen, Rauno | Mikä Kasvatuksessa on muuttunut? | 4 | 333–334 |

ARTIKKELEITA

| | | | |
|---|--|---|---------|
| Alisaari, Jenni – Kaukko, Mervi – Heikkola, Leena Maria | Riitänkö minä? Osaanko auttaa? Opettajien huolia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa | 3 | 229–244 |
| Foster, Raisa – Salonen, Arto O. – Sutela, Katja | Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota | 2 | 118–129 |
| Hotulainen, Risto – Oinas, Sanna – Heikonen, Lauri – Lindfors, Pirjo – Ahtiainen, Raisa | Yläkoulun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajilta saadusta tuesta koronapandemian aikana | 5 | 483–497 |
| Kairavuori, Seija – Kaihovirta, Hannah – Knif, Leena – Komulainen, Kauko – Niinistö, Hanna – Ojala, Aleksi – Paatela-Nieminen, Martina – Poutiainen, Ari | Miten taide voi opettaa kohtaamaan epävarmuutta? Tanssityöpaja kestävän taidekasvatuksen moniäänisen reflektion tilana | 2 | 130–144 |
| Kilpiä, Anni – Kärnä, Eija – Dindar, Katja – Rätty, Hannu | Koulunkäynninohjaajan vastaamattomuus autismikirjon oppilaan sosiaalisiin aloitteisiin | 4 | 375–390 |
| Kosunen, Sonja – Inkinen, Alina – Haltia, Nina – Jokila, Suvi | Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintaudistuksen aikana | 1 | 63–78 |
| Laiti, Marikaisa – Määttä, Kaarina | Saamelainen varhaiskasvatus suomalaisen ja saamelaisen kulttuurin risteymässä | 1 | 22–32 |
| Manninen, Annamari – Parpala, Mari – Härkönen, Elina | ”Miten eri tavoilla voi tulkita pohjoisen”: Tiedostava kuvataidekasvatus ilmiöoppimisena taideperustaisessa verkkoysteistyössä | 2 | 145–159 |
| Merjonen, Päivi – Sainio, Miia – Torppa, Minna – Hämeenaho, Pilvi – Poikkeus, Anna-Maija – Aro, Tuija | Millainen johtajuus tuki peruskoulujen henkilöstön työhyvinvointia covid-19-pandemiasta johtuneen etäkoulun aikana? | 5 | 513–529 |
| Moilanen, Jaakko H. | Osallisuus varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden kuvataidemuistoissa | 2 | 160–170 |
| Myllyntaus, Oona | Julkisen taiteen pedagogiikkaa: Julkisen taiteen käyttö ja merkitys laajentuissa oppimisympäristöissä | 2 | 171–186 |
| Niiranen, Sonja – Rasinen, Aki | Teknologiakasvatuksen tulevaisuus suomalaisessa perusopetuksessa: Käsityön juurilta kohti uutta | 1 | 33–45 |
| Ouakrim-Soivio, Najat – van den Berg, Marko | Lukiolaisten historiallisen ajattelun taidot lähteiden luotettavuuden ja historiallisten toimijoiden motiivien arvioinnissa | 1 | 46–62 |

| | | | |
|---|--|---|---------|
| Pakkanen, Marjatta – Niemi, Kreetta – Vehkakoski, Tanja | Ohjaaajan vastaaminen opiskelijoiden esittämiin moitteisiin dialogisuuteen pyrkivän aikuis-koulutuksen vuorovaikutustilanteissa | 4 | 408–422 |
| Pynnönen, Larimatti – Kallo, Johanna – Silvennoinen, Heikki | Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä | 4 | 391–407 |
| Salin, Kasper – Huhtiniemi, Mikko – Jaakkola, Timo | Liikuntaa opettavien opettajien ja koulu-terveydenhoitajien yhteistyö oppilaiden toimintakyvyn edistämiseksi ja Move!-järjestelmän hyödyntämisessä | 4 | 364–374 |
| Salmela-Aro, Katariina – Upadyaya, Katja – Ronkainen, Inka – Hietajärvi, Lauri | Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana | 5 | 498–512 |
| Sorkkila, Matilda – Rantala, Anna – Aunola, Kaisa | Vanhempien kasvatukselliset arvot sekä niiden yhteys vanhemmuuden uupumukseen | 1 | 6–21 |
| Sulkanen, Mimmu – Räikkönen, Eija – Alasuutari, Maarit | Kotiin jääneiden lasten huomiointi päiväkodeissa kevään 2020 covid-19-poikkeusolojen aikana | 5 | 451–466 |
| Toikka, Susanna – Eronen, Lasse – Atjonen, Päivi – Havu-Nuutinen, Sari | Matemaattisen ongelmanratkaisun aktivoimat tunnereflektiot ja niiden fasilitointi alku-opetuksessa | 4 | 335–349 |
| Toivonen, Tiia – Juutinen, Soile – Sjöblom, Kirsi – Oksanen, Atte – Mäkikangas, Anne | Korkeakoulu yhteisöön kuulumisen ajallinen kehitys, ennustajat ja hyvinvointiseuraukset koronapandemian aiheuttaman etäopiskelun aikana | 5 | 530–546 |
| Turunen, Serja – Melasalmi, Anitta – Pihlainen, Kaisa – Koskela, Teija | Peruskouluiäikäisten lasten vanhempien koettu toimijuus covid-19-pandemian hätäetä-opetuksen aikana | 5 | 467–482 |
| Vilhunen, Elisa – Lavonen, Jari – Salmela-Aro, Katariina – Juuti, Kalle | Luonnontieteen opetuksen ja opiskelun työtapojen yhteys lukiolaisten tilannekohtaiseen sitoutumiseen | 3 | 245–258 |
| Virtanen, Päivi – Metsäpelto, Riitta-Leena – Lappalainen, Kristiina – Laine, Anu | Opiskelijavalintojen yhteys itsearvioituun osaamiseen varhaiskasvatuksen opettajaksi, luokanopettajaksi ja erityisopettajaksi opiskelevilla | 3 | 259–272 |
| Yli-Jokipii, Maija – Rissanen, Inkeri – Kuusisto, Elina | Oman äidinkielen opettaja osana kouluyhteisöä | 4 | 350–363 |
| KATSAUKSIA | | | |
| Hilden, Raili – Ylinen, Sari – Huotilainen, Minna | Kielididaktiikan, kognitiivisen psykologian ja aivotutkimuksen yhteyksiä etsimässä | 3 | 273–286 |
| Pelkonen, Jenni – Kiuru, Noona – Virtanen, Tuomo | Miksi yläkoululainen on poissa koulusta? Integraiva kirjallisuuskatsaus koulupoissaolotyypeihin liittyvistä yksilö- ja ympäristökijöistä | 3 | 287–303 |
| LYHYEMPIÄ KIRJOITUKSIA | | | |
| Ervasti, Marja – Tenhu, Tapio – Heikkinen, Hannu M. | TAIKA: Taiteen kokemiseen liittyvän tiedon merkitys opettajaksi opiskelevan koulutuspolulla | 2 | 187–194 |
| Helander, Hanna – Linkola-Aikio, Inker-Anni – Keskitalo, Pigga – Turunen, Tuija | Saamelaisia koskevan kasvatus- ja koulutus-tutkimuksen eettisiä kysymyksiä | 4 | 423–428 |
| Jokinen, Esa – Moberg, Joona – Sannino, Annalisa – Engeström, Yrjö – Kerosuo, Hannele | Yhteinen ammatillinen toimijuus Asunto ensin -työssä TADS-prosessina | 1 | 89–94 |

| | | | |
|---|---|---|---------|
| Tuominen, Heta – Pikkarainen, Paavo – Hirvonen, Riikka – Juntunen, Henriikka – Viljaranta, Jaana – Niemivirta, Markku | Yliopisto-opiskelijoiden motivaatioprofiilit koronapandemian aikana ja toiveet opetuksen toteuttamisesta jatkossa | 5 | 547–552 |
| KOLUMNI | | | |
| Heikkinen, Hannu L.T. | Koronakriisi? Ei, tämä on ihmisyyden kriisi | 5 | 553–554 |
| Hirsto, Laura | Oppimisympäristöt tutkimuksen kohteena koulussa: Miten muuttuva maailma ja yhteiskunta on mukana? | 2 | 200–202 |
| Holopainen, Leena | Osallisuus syntyy yhteistyöstä | 3 | 304–305 |
| Lindén, Jyri | Reunamerkitöjä vapaan sivistystyön merkityksellisyydestä | 4 | 429–430 |
| Rinne, Risto | Koulutuksen ja varhaiskasvatuksen tasa-arvo kuntapolitiikan keskiöön | 1 | 95–96 |
| Sintonen, Sara | Saatolla läpi elämän | 3 | 306–311 |
| PUHEENVUOROJA | | | |
| Hämäläinen, Juha – Parkkinen, Juha – Puukari, Sauli | Onko kasvatusala kadottamassa asian-tuntijuutensa? | 3 | 308–311 |
| Kajamaa, Anu – Tuunainen, Juha – Mänty, Kristiina – Mäkitalo, Kati – Kauppi, Veli-Mikko – Karhu, Jutta | Moniäänisyyden merkitys kasvatustieteiden muuttuvissa toimintaympäristöissä | 4 | 431–436 |
| Knif, Leena | Kuvataiteen moninainen potentiaali koulussa | 2 | 208–212 |
| Laitinen, Aija – Talvia, Sanna – Tilles-Tirkkonen, Tanja | Ruokakasvatus on osa alakoulun pedagogiikkaa | 1 | 97–100 |
| Lehtonen, Anna | Kestävyydkriisien keskellä tarvitaan taidekasvatusta, luovaa leikkiä ja draaman tajua | 2 | 203–207 |
| TUTKIJALTA SUORAAN KUULTUA | | | |
| Toimitus – Collin, Kaija | Kaija Collin, apulaisprofessori Jyväskylän yliopistosta | 3 | 312–314 |
| Toimitus – Paavola, Sami | Sami Paavola, professori Helsingin yliopistosta | 5 | 555–557 |
| Toimitus – Tuominen, Heta | Heta Tuominen, akatemiatutkija Itä-Suomen yliopistosta | 4 | 437–440 |
| AJANKOHTAISTA – TAPAHTUMIA | | | |
| FERA | | | |
| Hiltunen, Mirja | Kannanotto sotaan ja kasvatustieteellisen tutkimuksen tukeminen Ukrainassa | 3 | 315–316 |
| Mäensivu, Marja – Tarnanen, Mirja – Vehkakoski, Tanja | Dialogista taidetta, taidekasvatusta ja marginaalin uudelleen määrittelyä | 2 | 113–117 |
| Toimitus | Kasvatustieteen päivät 2021: Oppiva ja hyvinvoiva yhteisö | 1 | 101–103 |
| | Uusien käsikirjoitusten lähettäminen 1.9.2022 alkaen | 3 | 318–321 |
| KIRJA-ARVIOINTEJA | | | |
| Vetoshkina, Liubov | Venäläisen kasvatuksen historia | 3 | 322–324 |
| LUETTELOITA | | | |
| Toimitus | Kasvatuksen refereet 2020–2021 | 3 | 330 |