

Käännekohtia koulussa: Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen

1 Johdanto

Suomalainen peruskoulu on käynyt läpi suuria muutoksia kuluvan vuosituhatvuoden aikana. Pienempiä kouluja ja erityisesti kyläkouluja on lakkautettu, ja niitä on yhdistetty suuremmiksi yksiköiksi. Tämä 2000-luvulla kiihtynyt ilmiö on sidoksissa ajankohtaisiin kunta- ja koulutuspoliittisiin kysymyksiin, ja sen odotetaan myös jatkuvan (Seppänen ym., 2015). Koulujen uudelleenorganisointiin liittyvien rakenteellisten ja hallinnollisten muutosten onnistuminen vaatii opetushenkilökunnan toimivaa yhteistyötä, jonka taustalla on kokemus yhteenkuuluvuudesta (ks. Paju ym., 2022; Pesonen ym., 2020b). Perinteisesti itsenäinen opettajan ammatti onkin kuluvan vuosituhatvuoden aikana laajentunut yhteisöllisemmäksi, mikä haastaa opettajia yhteistyöhön kollegoiden ja muiden sidosryhmien kanssa (Husu & Toom, 2010). Yhteistyö ja yhteenkuuluvuuden tunne edistävät edelleen uuden ja toimivan toimintakulttuurin rakentamista (ks. Pesonen ym., 2020b).

Yhteenkuuluvuuden tunteella (engl. *sense of belonging*) tarkoitetaan yksilön kokemusta sosiaalisesta ympäristöstä, johon hän kokee kuuluvansa ja jossa hän tuntee olevansa arvostettu ja hyväksytty omana itsenään (Baumeister & Leary, 1995; Hagerty ym., 1992). Jokaisella on luontainen tarve tuntea yhteenkuuluvuutta erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja yhteisöissä, kuten työpaikalla (Maslow, 1962). Yhteenkuuluvuuden tunteen tiedetään vahvistavan motivaatiota (esim. Deci & Ryan, 2000) ja lisäävän hyvinvointia (Baumeister & Leary, 1995; Juvonen, 2006; Pesonen, 2016; Pesonen ym., 2020b). Yhteenkuuluvuuden kokemuksen puuttuminen voi puolestaan johtaa vakavaan oireiluun, esimerkiksi masennukseen (Juvonen, 2006; Pesonen, 2016; Pesonen ym., 2020a).

Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista uudessa koulussa on tutkittu aiemmin vain vähän. Aikaisempi tutkimus on kohdentunut erityisesti toisen asteen opiskelijoiden sekä aloittelevien opettajien kokemuksiin yhteenkuuluvuuden tunteesta heille uudessa koulussa (ks. Fox & Wilson, 2009; Gopalan & Brady, 2020). Peruskoulun opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisesta vaativissa muutostilanteissa ei tiedetä vielä riittävästi, vaikka asia on ajankohtainen ja yleinen. Tarkastelemme tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista juuri avatussa alakoulussa, johon oli yhdistetty useampia alueen lakkautettuja kouluja. Kiinnostuksen kohteena ovat yhteenkuuluvuuden

tunnetta edistävät ja siihen jännitteitä tuovat asiat, joita uuden alakoulun opetushenkilökunta toi esille.

2 Opettajien yhteenkuuluvuuden tunteen kolme ulottuvuutta

Opettajien näkökulmasta yhteenkuuluvuuden tunne määritellään yleensä yksittäisen opettajan kokemukseksi siitä, että hänen kollegansa arvostavat, hyväksyvät ja tukevat häntä (esim. Nislin & Pesonen, 2019). Tutkimusten mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta kokevat opettajat voivat kollegoitaan paremmin (esim. Skaalvik & Skaalvik, 2011), ja heillä on muita opettajia korkeampi työmotivaatio (esim. Osterman, 2000).

Aikaisempaa selkeää opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuutta käsittelevää mallia ei ole ja aiheeseen liittyvää kirjallisuutta on niukasti, minkä vuoksi olemme hyödyntäneet yhteenkuuluvuuden tunteen tarkastelussa Juvosen (2006), Skaalvikin ja Skaalvikin (2011) sekä Pesosen ja kollegoiden (2020b) teoreettisia malleja. Tässä tutkimuksessa opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen nähdään rakentuvan kolmen ulottuvuuden kautta: 1) arvot ja viihtyminen, 2) suhteet työtovereihin ja koulun johtoon sekä 3) työkäytännöt. Katsoimme, että nämä kolme ulottuvuutta kuvaavat opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista laaja-alaisesti ja huomioivat sen keskeisimmät piirteet. Ulottuvuuksien sisällöt on kuvattu kuviossa 1.

(KUVIO 1 TÄHÄN)

Kuvio 1. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuudet Juvosta (2006), Pesosta ja kollegoita (2020b) sekä Skaalvikia ja Skaalvikia (2011) mukaillen.

Ensimmäisen yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuden ”arvot ja viihtyminen” näkökulmasta on keskeistä, että henkilökunnalla on yhteneviä arvoja ja tavoitteita. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että koulun yhteinen arvomaailma ja siihen sitoutuminen sekä työyhteisön käytäntöihin sopeutuminen edistävät merkittävästi yhteenkuuluvuuden tunnetta (Goodenow, 1993; Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Yhteenkuuluvuuden tunnetta edistävä kouluilmapiiri saa opettajan olemaan ylpeä koulun työyhteisöön kuulumisesta (Goodenow, 1993). Lisäksi tällaisessa toimintaympäristössä opettaja tuntee olevansa hyväksytty ja kunnioitettu jäsen kollegoiden ja oppilaiden keskuudessa (Goodenow, 1993). Toisaalta opettaja voi pitää koulun arvomaailmaa itselleen vieraana, jolloin hänen voi olla vaikea kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tämä voi puolestaan vähentää tyytyväisyyttä

työhön ja heikentää työhyvinvointia (esim. Juutinen, 2018; Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Yhteenkuuluvuuden tunteella onkin merkittävä yhteys työtyytyväisyyteen, joka ilmenee viihtymisenä koulussa ja käsityksinä työnteon mielekkyydestä (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Toisessa yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuudessa, ”suhteet työtovereihin ja koulun johtoon”, opettajat tekevät yhteistyötä sekä tukevat ja arvostavat toisiaan ja heidän välillään on keskinäistä luottamusta. Työyhteisön kannustava ilmapiiri edistää lämpimien suhteiden solmimista, työtovereihin tutustumista ja motivaatiota tukea muita (ks. Pesonen ym., 2020b). Pysyvät ja kestävät suhteet työtovereiden kanssa mahdollistavat työyhteisön tiivistymisen ja vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vastaavasti etäiseksi jäävät suhteet kollegoiden kanssa voivat heikentää yhteenkuuluvuuden tunnetta (Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Yhteistyössä, jossa opettajat kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta, vallitsee keskinäinen luottamus, kunnioitus, arvostus ja hyväksyntä (esim. Goodenow, 1993). Tällaisissa yhteistyösuhteissa opettaja myös tuntee voivansa olla oma itsensä (esim. Hagerty ym., 1992). Toimivat yhteistyösuhteet rehtorin ja opettajien välillä mahdollistavat tarvittavan tuen saamisen ja keskinäisen luottamuksen muodostumisen ja näin opettajien työhyvinvoinnin vahvistumisen (Berkovich & Eyal, 2018). Keskinäinen luottamus voi lisätä ja vahvistaa opettajan ja johdon välistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota. Opettaja voi lähestyä helposti rehtoria, jakaa hänen kanssaan työhön liittyviä onnistumisia ja huolia sekä avoimesti keskustella esimerkiksi lisäresurssien tarpeista. Hyvä rehtori puolestaan kunnioittaa ja arvostaa opettajia ja antaa heille myös tunteisiin perustuvaa tukea, mikä edelleen vahvistaa luottamusta johtoon (esim. Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Kolmas yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuus, ”työkäytännöt”, perustuu yhteisopettajuuden näkökulmasta tehtyyn tutkimukseen. Yhteenkuuluvuutta tuntevat opettajat jakavat vastuuta ja ovat sitoutuneita työhönsä, käyttävät pedagogisia vahvuuksiaan ja jakavat keskenään samankaltaisen pedagogisen ajattelun sekä käytännön tietämyksen. Lisäksi heillä on työnjaon käytänteitä ja he suunnittelevat työtään yhdessä. Onnistuneet yhteisopettajuuden työkäytännöt edistävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, vahvistavat keskinäisten suhteiden muodostumista ja luovat mahdollisuuksia yhteisiin onnistumisiin ja kokemuksiin työssä. Kun tunnistetaan omia

ja muiden opettajien yksilöllisiä vahvuuksia, yhteiset onnistumiset ovat mahdollisia. (Pesonen ym., 2020b.)

Lähestymme yhteenkuuluvuuden tunnetta edellä kuvattujen kolmen yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuden avulla. Tutkimuksemme keskiössä ovat opetushenkilökunnan näkemykset. Ajattelemme, että kunkin osallistujan näkemykset ovat yhtä merkityksellisiä ja uskottavia ja antavat tärkeää tietoa tutkimuskysymykseemme vastaamiseksi.

Tutkimuskysymyksemme on: Minkälaisia yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä ja siihen jännitteitä tuovia tekijöitä koulun opetushenkilökunta toi esiin kertoessaan ensimmäisestä syyslukukaudesta uudessa alakoulussa?

3 Tutkimuksen toteuttaminen

3.1 Konteksti

Tutkimus toteutettiin uudessa alakoulussa, joka muodostettiin yhdistämällä erään suomalaisen kaupunkimaisen kunnan pienempiä lakkautettuja kouluja. Yhdistämisen myötä useat lakkautettujen koulujen koulunkäynninohjaajat ja opettajat siirtyivät uuteen alakouluun. Lisäksi rekrytoitiin uutta henkilöstöä. Uudessa alakoulussa aloitti noin 400 oppilasta ja 100 henkilökunnan jäsentä. Varsinaisen aineistonkeruun lisäksi tutkijat tutustuivat tutkimusta varten koulun käytänteisiin ja arkeen keskustelemalla opetushenkilökunnan kanssa ja vieraillemalla luokkien oppitunneilla muutaman viikon välein. Ensimmäinen vierailu kouluun järjestettiin ennen lukukauden alkamista. Koulun alkaessa tutkijat tiedottivat tutkimuksesta opetushenkilökunnan yhteisessä kokouksessa.

3.2 Aineisto

Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeiden ja puolistrukturoitujen haastatteluiden avulla. Kyselyt mahdollistivat aineistonkeruun vastaajilta, jotka eivät ehkä olisi uskaltaneet tulla haastateltaviksi tai ainakaan kertoa asioista haastatteluissa yhtä suoraan. Lisäksi kyselyt tarjosivat haastattelua enemmän mahdollisuuksia saavutettavuuden näkökulmasta, kun vastaajilla oli mahdollisuus vastata kyselyihin missä ja milloin vain. Kyselyin ja haastatteluin kerätyn aineiston yhdistäminen vahvisti tutkimuksen luotettavuutta, sillä kummankin aineiston mahdolliset aukot saivat täydennystä toisesta aineistosta. Eri tiedonkeruumenetelmin hankituista aineistoista voitiin myös tarkistaa tulkintoja. Haastattelut mahdollistivat syvällisemmät ja kattavammat pohdinnat, kun taas kyselylomakkeet laajemman osallistujien kirjon. (Ks. esim. Albudaiwi, 2017; Lune & Berg, 2017; Patton, 2014.)

Aineisto koostui kahden eri kyselylomakkeen avointen kysymysten vastauksista (N = 65; 20 luokanopettajaa, 19 erityis(luokan)opettajaa ja 26 koulunkäynninohjaajaa) sekä puolistrukturoiduista haastatteluista (N = 19; kuusi luokanopettajaa, kuusi erityisluokanopettajaa ja seitsemän koulunkäynninohjaajaa). Vastajat ja haastateltavat olivat osittain samoja. Ensimmäinen kysely lähetettiin opetushenkilökunnalle syyslukukauden alussa ja toinen sen lopussa. Kyselyissä tiedusteltiin onnistuneita ja epäonnistuneita yhteistyötilanteita, opetushenkilökunnan huolia, koulun vahvuuksia sekä johdon toimintaa.

Haastattelut tehtiin kyselyiden välissä. Haastatteluissa syvennettiin ymmärrystä kouluarjen käynnistymisestä ja vastaajien roolista työyhteisössä, heidän yhteistyöstään kollegoiden kanssa sekä kyselyn perusteella havaituista koulun toimintakulttuurin haasteista (esim. kiire ja arvostuksen näyttäminen). Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella otannalla haastatteluihin vapaaehtoisesti ilmoittautuneista (20 opettajaa ja 14 koulunkäynninohjaajaa). He edustivat mahdollisimman monipuolisesti eri ammattiryhmiä – luokanopettajia (LO), erityisluokanopettajia (ELO) ja erilaisissa ryhmissä työskenteleviä koulunkäynninohjaajia (KKO) – ja luokka-asteita (1–6). Haastattelut kestivät 7–26 minuuttia.

3.3 Aineiston analysointi

Aluksi aineisto luettiin useaan kertaan läpi. Lukemista ohjasivat yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuudet ja niiden sisällöt (ks. Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Juvonen, 2006). Tarkan lukemisen jälkeen siirryttiin koodaamaan yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuksia systemaattisesti; koodaamisessa käytettiin analyysikehikkoa, joka on tehty koulukontekstiin sijoittuvan, yhteenkuuluvuuden tunnetta koskevan kirjallisuuden pohjalta (coding frame, Schreier, 2012) (ks. kuvio 1). Aineiston koodauksessa hyödynnettiin Atlas.ti 8 -ohjelmistoa.

Ensimmäinen ja toinen kirjoittaja aloittivat aineiston koodaamisen yhdessä. Näin varmistettiin nimettyjen koodien yhdenmukaisuus. Sitten tutkijat jakoivat analysoitavan aineiston keskenään ja jatkoivat analyysiä erillään. Aineistokohdat, joita oli analyysikehikon avulla vaikea koodata, jätettiin vielä koodaamatta.

Seuraavassa vaiheessa yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuksien mukaan järjestettyä aineistoa tarkasteltiin vielä avoimin mielin, jotta tutkijat olisivat herkkiä monenlaisille

tulkinnoille. Aineistosta esille nousseita teemoja vertailtiin ensimmäisessä vaiheessa koodattuihin yhteenkuuluvuuden tunteen ulottuvuuksiin ja yhdistettiin niihin. Tämä laajensi ja täydensi ensimmäisessä vaiheessa käytetyn, teoriaan pohjautuvan analyysin sisältöä. Muodostui aineistoa kattavammin kuvaavia teemoja, joiden perusteella jäsenimme tulososion. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi ensimmäinen ja toinen kirjoittaja keskustelivat koodatuista aineistokohdista, niiden tulkinnoista ja suhteesta kirjallisuuteen muiden kirjoittajien kanssa. Kirjoittajien välisissä tapaamisissa keskusteltiin niin pitkään, että kaikki olivat samaa mieltä analyysin tuloksena syntyneistä tulkinnoista.

4 Yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä ja jännitteitä tuovia tekijöitä

Tutkimuksessa tarkasteltiin opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista kolmen ulottuvuuden kautta. Kuhunkin ulottuvuuteen liittyvät kuvaukset olivat merkittävä osa aineistoa. Ulottuvuus ”suhteet työtovereihin ja koulun johtoon” korostui vastauksissa eniten, mikä painotti arvostuksen osoittamisen merkitystä yhteenkuuluvuuden edistämässä. Toiseksi eniten korostunut ulottuvuus ”arvot ja viihtyminen” toi puolestaan esille jännitteitä aikaisempien yleisopetuksen ja erityisopetuksen arvojen ja käytänteiden väliltä. Lisäksi kävi ilmi, että yhteenkuuluvuuden kannalta kiire ja siihen suhtautuminen on merkittävä haaste. Edellä mainittu kahtiajako yleis- ja erityisopetukseen korostui myös vähiten esille tullessa ulottuvuudessa, työkäytännöissä. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan näiden kolmen ulottuvuuden sisältöjä tarkemmin. Ulottuvuudet on jäsennetty kuvioon 1 tehdyn jaottelun avulla.

4.1 Suhteet työtovereihin ja koulun johtoon

4.1.1 Työtovereiden välinen tuki ja hyväksyntä. Vastaajat kertoivat pääsääntöisesti saavansa toisiltaan tukea ja hyväksyntää koulun ja oman luokan tasolla, mikä oli merkittävä ja korvaamaton osa heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa rakentumista. Tukea ja hyväksyntää saatiin esimerkiksi arvostuksen, luottamuksen sekä hyvän ja avoimen keskusteluyhteyden kautta. Erityisesti yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista näytti edistävän arvostuksen osoittaminen. Arvostusta osoitettiin työtovereille muun muassa antamalla vastuuta, pyytämällä apua, vastaanottamalla mielipiteitä ja ideoita sekä kuuntelemalla, kuten seuraava erityisluokanopettaja toteaa:

”Mä näen sen tavallaan sanoissa, et ihan saan konkreettista palautettakin siitä. Ja sitten tällöisissä näkymättöminä tekoina tavallaan, että multa kysytään mielipidettä ja mua kuunnellaan. Ja mä pystyn ilmaisemaan mielipiteeni.” (haastattelu, ELO)

Yhteenkuuluvuuden tunteeseen muodostui jännitteitä silloin, kun opetushenkilökunnan yhteisiä kohtaamisia ja keskusteluja oli liian harvoin. Vastaajat kaipasivat enemmän keskusteluja niin työ- kuin vapaa-ajan asioista, jotta suhteet työtovereihin vahvistuisivat ja sosiaalisen tuen vastavuoroinen jakaminen olisi mahdollista. Lisäksi arvostuksen puute toi työtovereiden väliseen tukeen ja hyväksyntään merkittäviä jännitteitä. Arvostavan kohtaamisen puute näkyi erityisesti ammattiryhmien eriarvoisessa kohtelussa, kuten seuraava puheenvuoro osoittaa:

”Se on varmaan niin yleinen perusajatus, että ohjaajat keittävät kahvia ja kopioi. Totta kai me kopioimmekin, ihan siinä missä opettajatkin, ei siinä mitään mut että. Emme me ole apulaisia. – – Että jos täytyy valita, että arvostetaanko [mua] vai ei, niin sit mä sanon ei.” (haastattelu, KKO)

4.1.2 Työtovereiden keskinäisten suhteiden lämpimyys. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edisti merkittävästi henkilökohtaisten suhteiden onnistunut rakentaminen. Eräs luokanopettaja toi esille, että isosta työyhteisöstä löytyy aina samanhenkisiä ihmisiä. Keskeistä oli lämmin, avoin ja välittävä kanssakäyminen sekä yhteistyön mutkattomuus, mitä seuraava puheenvuoro tarkentaa:

”Meillä on tosi välittävä tiimi, et ihan kaikki muutkin kuin työasiat uskaltaa tuoda julki. Mikä mahdollistaa sen, että töissä on hyvä olla.” (haastattelu, KKO)

Muutama vastaaja toi esille, että suhteet yksittäisten työtovereiden kanssa eivät olleet lämpimiä. Eräs vastaaja kuvasi oman luokkansa henkilökunnan vuorovaikutuksen ja kommunikaation olevan erityisen hankalaa. Kärjistyneet henkilösuhteet heikensivät vastaajan työssä jaksamista, saivat hänet harkitsemaan työpaikan vaihtamista ja loivat näin merkittäviä jännitteitä yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen oman luokan sisällä.

4.1.3 Työtovereiden tunteminen. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvisti merkittävästi varhainen tutustuminen uusiin työtovereihin. Osa opetushenkilökunnasta tuns

tiimensä jäsenet entuudestaan edellisestä koulusta, jolloin pohja yhteenkuuluvuuden tunteelle oli jo valmiiksi olemassa. Tutut koulunkäynninohjaajat omassa luokassa olivat eräälle erityisluokanopettajalle ”suuri suuri lahja”. Toisaalta läpi aineiston havaittiin, että uusiin työtovereihin tutustumiseen ei ollut riittävästi aikaa, mikä hidasti yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista lukuvuoden alussa. Myös henkilökunnan korkea lukumäärä tunnistettiin yhdeksi työtovereihin tutustumisen haasteeksi. Yhteistä aikaa kaivattiin tutustumiseen ja yhteistyön syventämiseen, kuten seuraava luokanopettaja kuvasi:

”[Edellisessä koulussa] väki oli toisilleen tuttua ja se yhteistyö oli joustavampaa. Toistaiseksi täällä on ollut vielä vähän kankeampaa, mutta toki isompi yksikkö ja kaikki on uutta ja muuta, niin se vaikuttaa.” (haastattelu, LO)

4.1.4 Työtovereiden keskinäisen ilmapiirin kannustavuus. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistivat ilmapiiriin liittyvistä piirteistä erityisesti henkilöstön innostuneisuus, työmotivaatio ja toisten kannustaminen sekä usko yhteistyön onnistumiseen ja sen tuomiin kehittämismahdollisuuksiin. Sen sijaan joidenkin opetushenkilökunnan jäsenten vuorovaikutuksen kuvattiin heikentävän ilmapiiriä, mikä toi jännitteitä yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen. Eräs koulunkäynninohjaaja kuvasi jännitettä seuraavasti:

”Itse olen ollut tosi positiivisella mielellä koko ajan, ja muutos on vaan ollut hyväksi ja olen yrittänyt ajatella sillä lailla, että kyllä se kaikki selkeytyy ja kaikki alkaa jossain vaiheessa toimimaan. Mutta sitten kun toiset ovat olleet tosi negatiivisia, niin sitten se on ehkä vähän tarttunut itseen.” (haastattelu, KKO)

4.1.5 Johdon tiedollinen ja tunteisiin perustuva tuki. Keskeisiä koulun johdon antamia tuen muotoja olivat vastaajien mukaan arvostuksen osoittaminen ja toimiva tiedotus, jotka edistivät vastaajien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toimivan tiedotuksen nähtiin edistävän opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun sama tieto saavutti kaikki henkilöstön jäsenet nopeasti ja tasapuolisesti. Vastaajat kuvasivat johdon näyttävän heille arvostusta antamalla myönteistä palautetta ja enemmän vastuuta sekä kysymällä heidän mielipiteitään. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että johto oli vastannut kiireen keskellä kärsivällisesti henkilökunnan kysymyksiin ja tehnyt konkreettisia muutoksia opetushenkilökunnan palautteen pohjalta. Toisaalta kaikki eivät kuvanneet johdon tiedotusta ja arvostuksen osoittamista riittäviksi: johdolta kaivattiin erityisesti lisää avoimuutta kommunikointiin sekä

henkilökunnan aitoa kuuntelua ja osallistamista ongelmien ratkomiseen. Erityisesti koulunkäynninohjaajat kertoivat kaipaavansa johdolta enemmän arvostusta.

”Varmasti aina esimiehet voisivat kuunnella enemmän alaisiaan ja pyytää laajemmin suunnitteluun mukaan myös ohjaajia. Koulunkäynninohjaajien asema suhteessa opettajiin ei saisi olla niin ilmiselvän eriarvoinen. Meillä kuitenkin oppilaasta paljon sellaista tietoa, mitä opettajat eivät näe missään vaiheessa.” (1. kysely, KKO)

4.1.6 Luottamus johtoon. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät johtoa kohtaan tunnetun luottamuksen kannalta erityisesti rehtoreiden avoimuus sekä opetushenkilökunnan tunne siitä, että rehtoreita oli helppo lähestyä kaikissa tilanteissa. Sen sijaan epäluottamus johtoa kohtaan liittyi suurimmaksi osin siihen, ettei rehtoreilla ollut aiempaa kokemusta luokanopettajien työn johtamisesta. Näkemys johdon riittämättömästä ammattitaidosta haastoi opetushenkilökunnan ja johdon välisen luottamussuhteen rakentumista. Johdon kokemattomuus luokanopettajien johtamisesta sai osan luokanopettajista ajattelemaan, että erityistä tukea korostetaan yli muiden tuen portaiden. Se, että vastaajat eivät voineet luottaa johdon pitävän heidän puoliaan tasapuolisesti, toi jännitteitä eri ammattiryhmien väliseen yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Eräs luokanopettaja kuvasi tilannetta seuraavasti:

”Tuntuu, että luokanopettajan työnkuvaa ei ymmärretä” (kysely 2, LO)

4.2 Arvot ja viihtyminen

4.2.1 Arvojen ja tavoitteiden yhtenevyys. Vastaajien yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvisti se, että he olivat pääasiassa sitoutuneita koulun tavoitteiden keskiössä olevaan luokkien väliseen yhteistyöhön; heillä oli yhteinen tavoite koulun toiminnasta. Toisaalta jännitteitä henkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteeseen toi tunne siitä, että yhteistyö oli aloitettu liian nopeasti. Tätä jännitettä kuvanneet vastaajat kaipasivat pienimuotoisempaa yhteistyötä varsinkin syksyn alussa ja olisivat halunneet aloittaa työnsä tiiviimmin vain oman ryhmänsä oppilaiden ja aikuisten kanssa. Yhteistyön etenemisen nopea tahti haastoi näiden vastaajien työssä viihtymistä, kun he eivät voineet toteuttaa työtään haluamallaan tavalla. Toinen arvojen ja tavoitteiden yhtenevyyteen liittyvä merkittävä jännite liittyi opetusryhmien välisiin eroihin opetuksen arvomaailmoissa. Tämä jännite tuli esille pienryhmien henkilökuntaa edustavien vastaajien kuvauksissa. He olivat olleet huolissaan siitä, miten muu opetushenkilökunta

suhtautuu pienryhmien oppilaisiin, ja pohtineet myös, otetaanko pienryhmien oppilaat samanvertaisina mukaan luokkien väliseen toimintaan. Seuraava erityisluokanopettajan kommentti kuvaa tätä jännitettä:

”Koska meitä on niin paljon ja me ajattelemme asioista myös eri tavalla, huomaan välillä ihmetteleväni toisen sanomisia tai ajatuksia esim. erityisoppilaista tai toimintatavoistamme.”
(2. kysely, ELO)

4.2.2 Osana koulua oleminen. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edisti erityisesti tasa-arvoinen suhtautuminen työtovereihin. Tämä näkyi vastaajien kuvauksissa ”meidän koulusta”, jossa kaikki olivat arvokkaita työyhteisön jäseniä. Toisaalta jännitteitä osana koulua olemiseen toivat erityisesti joidenkin koulunkäynninohjaajien kuvaukset siitä, ettei heitä arvostettu samoin kuin opettajia ja että heidät jätettiin jonkin toimintakäytännön tai päätöksenteon ulkopuolelle. Lisäksi osana koulua olemiseen toivat jännitteitä tiedonkulun haasteet yksittäisten luokkien välillä tai koko koulun tasolla, yleistä ja erityistä tukea painottavien luokkien erilaiset toimintakäytännöt ja koulun yhteisen toimintakulttuurin keskeneräisyys. Kaiken kaikkiaan vastaajat kuitenkin ajattelivat, että heidän sopeutumisensa uuteen kouluun ja työyhteisöön oli alkanut hyvin, kuten seuraava puheenvuoro osoittaa:

”Että jotenkin mä tunnen kuuluvani tänne. Ei ole sellaista, että opettajat ovat ylhäällä ja ohjaajat alhaalla, mitä on ennen ollut.” (haastattelu, KKO)

4.2.3 Työtyytyväisyys. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät työyhteisössä viihtyminen, työnteon mielekkyys ja henkilöstön jaksaminen. Näiden kaikkien kuvattiin vahvistuneen lukukauden edetessä. Työtyytyväisyyttä ja sitä kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta kuvasivat maininnat siitä, että vastaajat olivat motivoituneita vastaanottamaan uuden koulun aloittamiseen liittyviä haasteita ja kohtaamaan ne yhdessä. Työtyytyväisyyttä kuvaavia kommentteja esiintyi läpi aineiston myös muissa teemoissa. Sen sijaan yhteenkuuluvuuden tunnetta haastoivat vastaajien kiireen ja riittämättömyyden tunteet, joita aiheuttivat asioiden keskeneräisyys, pitkiksi venyneet työpäivät ja henkilökuntavaje. Vastauksissa korostui huoli niin omasta kuin työtovereiden jaksamisesta. Tämänkaltaiset resursseihin liittyvät haasteet voivat merkittävästi heikentää opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta, jos työnteon vaatimukset ovat liian suuria ja henkilöstön työtyytyväisyys heikkoa. Tätä kuvaavat seuraavat kommentit:

”Jatkuva kiire, tauot jäävät pitämättä, ei tapahdu kohtaamisia muiden kanssa, ei aikaa purkaa päivän tapahtumia. Tunne, että tekee työnsä huonosti, eikä ole täydellä teholla mukana. Pelkään loppuun palamista.” (2. kysely, KKO)

”Henkilökunnan jaksaminen [huolestuttaa]. Koen itse jaksavani töissä hyvin, mutta työkavereiden väsymys näkyy ja kuuluu.” (2. kysely, LO)

Kiireen tunne toi opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen runsaasti jännitteitä, mikä oli nähtävissä läpi tutkimuksen aineiston. Kiireen tunne aiheutti useissa vastaajissa runsaasti huolta ja stressiä. Tämä haastoi heidän sopeutumistaan uuteen työyhteisöön ja toimintakulttuuriin, kun aikaa rauhallisiin yhteisiin kohtaamisiin ei ollut. Toisaalta joidenkin vastaajien yksilöllisiin vahvuuksiin kuului huolettomampi suhtautuminen kiireeseen. He eivät antaneet kiireelle ”valtaa”, mikä helpotti keskittymistä työhön ja tilanteisiin sekä toisten kohtaamiseen.

4.3 Työkäytännöt

4.3.1 Työnjako ja yhteissuunnittelu. Vastaajien yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät onnistuneet yhdessä pidetyt oppitunnit. Eräs luokanopettaja kuvasi, että hänen ja erityisluokanopettajan onnistunut työnjako luokkien yhteisillä oppitunneilla mahdollisti kummankin opettajan henkilökohtaisten vahvuuksien hyödyntämisen sekä lyhyiden taukojen pitämisen ryhmän vetämisestä. Nämä yhteiset oppitunnit olivat luokanopettajan mukaan tärkeitä kummankin luokan oppilaille. Työnjaossa yhteenkuuluvuuden rakentumisen jännitteet linkittyivät pääasiassa koulun aloitusvaiheeseen liittyvään keskeneräisyyteen, kuten käytänteisiin, joista oli sovittu usean vastaajan mukaan joko hätäisesti tai ei ollenkaan. Lisäksi osa työtehtävistä oli jakautunut vastaajien mukaan epätasaisesti, mikä toi yhteenkuuluvuuden tunteeseen jännitteitä epäoikeudenmukaisuuteen liittyvien tunteiden kautta.

Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistivät myös onnistuneet kokemukset yhteissuunnittelusta. Joustavuus nähtiin merkittävänä osana onnistunutta yhteissuunnittelua, kun taas ajanpuute johti toisinaan suunnittelun epäonnistumiseen tai puuttumiseen.

Yhteissuunnittelulle kaivattiin erikseen kohdennettua aikaa lukujärjestyksessä. Seuraavassa kommentissa kuvataan tätä ajanpuutteeseen liittyvää jännitettä:

”Kun siihen ei oo annettu sitten taas yhtään resurssia siihen yhteissuunnitteluun. Ja tuntuu että nyt odotetaan sitä yhteisopettajuutta, niin se on kaikki sitten hoidettava vapaa-ajalla. Ehkä jatkossa, jos ajattelisi että uutta koulua ja uutta systeemiä [ollaan perustamassa], niin se olisi ollut ensiarvoisen tärkeää, että siihen olisi vaikka edes se yks tunti.” (haastattelu, LO)

4.3.2 Vastuun jakaminen ja sitoutuminen. Vastuun jakaminen ja sitoutuminen ilmenivät aineistossa kuvauksina, joissa kerrottiin, että koulussa jaettiin yhdessä vastuuta oppilaista ja asioiden sujumisesta. Onnistuessaan tämä edisti opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun he eivät jääneet huolissaan yksin. Ympäröivä ilmapiiri mahdollisti huolten jakamisen ja selvittämisen. Onnistunut vastuun jakaminen ja sitoutuminen vaativat opetushenkilökunnalta joustavuutta erityisesti asioissa, jotka eivät välttämättä suoraan kuuluneet heidän omaan työnkuvaansa, mutta joiden ratkaisemiseen haluttiin sitoutua yhdessä. Vastaajat jakoivat vastuuta ammattiryhmien välillä ja eri tuen portailla, mikä vahvisti eri ammattiryhmien välistä yhteenkuuluvuutta. Toisaalta koulun toiminnassa näkynyt kahtiajako aikaisemman yleis- ja erityisopetuksen välillä haastoi vastuun jakamista ja sitoutumista, sillä tietyt käytännöt nähtiin vain toisen puolen tehtävänä. Tämä näkyi esimerkiksi turhautumisena siitä, että työtoverin ei nähty huolehtivan välituntivalvonnassa tasapuolisesti kaikkien ryhmien oppilaista. Vastaajat toivat myös esille, että he kaipasivat työtovereiltaan vahvempaa yhteistä sitoutumista koulun käytänteisiin ja siihen, että kaikki auttaisivat toisiaan.

”Että ehkä sellaista mä haluaisin tänne, sellaista ymmärrystä, sellaista yhdessä tekemisen meininkiä, että kaikki auttaa kaikkia.” (haastattelu, ELO)

4.3.3 Pedagogisen ajattelun ja käytännön tietämyksen yhtenevyys. Teemaan liittyivät keskeisesti ymmärrys toisten ammattiryhmien käytänteistä ja arvostus heidän toimintaansa kohtaan, jotka onnistuessaan edistivät vastaajien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Koulussa toteutettava runsas luokkien välinen yhteistyö oli merkittävässä osassa vahvistamassa tätä ymmärrystä. Seuraavassa kommentissa erityisluokanopettaja kuvasi, että hän uskoo eri ammattiryhmien välisen yhteenkuuluvuuden tunteen myös vahvistuvan tulevaisuudessa:

”Tässä on itsellekin tullut kauheasti ymmärrystä sen suhteen, että miksi se on vähän erilaisempaa se luokanopettajan työ ja miksei pysty kaikkia asioita, niin kyllä mulla sellaisia odotuksia vielä on, että mitä viiden vuoden päästä, että kyllä ne lähenevät, tämä

kaksoisjärjestelmä lähenee toisiaan. Kyllä mä toivon, että tässä tulee yksöisjärjestelmä vielä tästä meidän Suomenkin opetuksesta.” (haastattelu, ELO)

Kahtiajakoon yleis- ja erityisopetuksen välillä kytkeytyi runsaasti jännitteitä, jotka ilmenivät erilaisina työ- ja opetustapoina, opetussuunnitelmaan liittyvinä näkemyseroina, luokanopettajien tottumattomuutena koulunkäynninohjaajien työpanoksen hyödyntämisessä sekä näkemyksinä siitä, että koulun rakenteissa ja toimintakulttuurissa korostetaan liikaa yleistä tai erityistä tukea. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskentelevät vastaajat kaipasivat muihin perusopetuksen ryhmiin lisää erityispedagogista tietoa ja ymmärrystä oppilaiden tuen tarpeiden järjestämisestä. Työtovereiden pedagogista ajattelua ja käytännön tietämystä myös paikoin kyseenalaistettiin, mikä toi jännitteitä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja rakensi kuilua aikaisemman yleis- ja erityisopetuksen välille, kuten seuraavassa esimerkissä kuvataan:

”Kaikkien tulisi ymmärtää, että osa oppilaista ’opiskelee’ arjen taitoja, esim. ruokailuvälineiden käyttöä syödessä, pukeutumista, WC-käyntejä. Oppilaiden taidoissa on laaja kirjo. Rauhaa ja aikaa päiviin, ei juostaisi kello kaulassa perusopetuksen tahtiin.” (1. kysely, KKO)

4.3.4 Yksilöllisten vahvuuksien käyttäminen. Opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä yksilöllisiä vahvuuksia olivat muun muassa toisten kehuminen, yhteistyökäytänteiden hallitseminen ja oman tietämyksen jakaminen muille. Vastaajat esittivät, että opetushenkilökunnan vahvuuksia tulisi tuoda enemmän esille, jotta niitä osattaisiin paremmin hyödyntää koulun arjessa. Vahvuuksien korostaminen ja esille tuominen puolestaan mahdollistaisivat tunteen siitä, että jokainen on arvostettu ja tärkeä työyhteisön jäsen. Työtovereiden vahvuuksia tunnistettiin jo lukukauden alussa, mitä seuraava vastaus kuvaa:

”Paljon ammattitaitoa opeissa ja ohjaajissa, kun kaikki vaan [saadaan] esiin.” (1. kysely, ELO)

5 Pohdinta

Tarkastelimme tässä tutkimuksessa uuden alakoulun opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä ja siihen jännitteitä tuovia tekijöitä. Vasta avatun

koulun ensimmäisen lukuvuoden alkua voidaan pitää vaativana muutostilanteena koulun opetushenkilökunnalle, johdolle ja oppilaille. Vastaavanlaisia muutos- tai poikkeustilanteita on nyky-yhteiskunnassamme paljon. Koulujen yhdistämisen lisäksi yksittäisten koulujen opetushenkilökunnan vaihtuvuus aiheuttaa yhä useammin vaativia muutostilanteita koulujen toimintakulttuuriin. Henkilökunnan vaihtuvuuden lisääntyminen liittyy muun muassa yhteiskunnassamme vallitsevaan työkuultuuriin, jossa työpaikkaa ja alaa vaihdetaan useammin kuin ennen, näkemyksiin työn vaativuuden ja palkan suhteesta, väestön ikääntymiseen sekä uusien ja kauemmin alalla olleiden opettajien työssä jaksamisen haasteisiin (ks. esim. Hanushek ym., 2016). Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että tämänkaltaiset työelämän muutoshasteet ovat monimutkaisia ja henkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentaminen vaatii yksilön ylittävää otetta ja tulkintaa.

Tässä tutkimuksessa uuden koulun opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta lähestyttiin aikaisempaan tutkimukseen perustuvien kolmen ulottuvuuden avulla (Juvonen, 2006; Pesonen ym., 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ulottuvuudet olivat 1) arvot ja viihtyminen, 2) suhteet työtovereihin ja koulun johtoon ja 3) työkäytännöt. Niiden avulla tutkimuksessa oli mahdollista tarkastella yhteenkuuluvuuden tunnetta niin yksilön kuin laajemmin koko työyhteisön tasolla. Nämä kaikki ulottuvuudet pitivät sisällään tekijöitä, jotka edistivät henkilökunnan yhteenkuuluvuutta, sekä tekijöitä, jotka toivat siihen jännitteitä. Vastaajat arvioivat useita asioita, kuten koulun sisäistä tiedotusta, keskenään ristiriitaisesti: Toiset kuvasivat tiedotusta onnistuneeksi ja kuvasivat sen edistäneen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Toisten mielestä tiedotus oli epäonnistunutta ja se oli tuonut heidän yhteenkuuluvuuden tunteensa rakentumiseen jännitteitä.

Kuvio 3 havainnollistaa yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen keskeisimpiä jännitteitä ja niiden suhteita (ks. nuolet kuviossa). Tutkimuksemme perusteella kriittisiä tekijöitä opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen ja toimintakulttuurin onnistuneessa rakentumisessa uuden koulun käynnistämävaiheessa ovat erityisesti työtovereiden arvostava kohtaaminen, yhteisöllisyys ja kiireeseen suhtautuminen. Jokainen tekijä kytkeytyi useaan tutkimuksessa tarkasteltuun ulottuvuuteen, ja niihin liittyvät kuvaukset myös vaihtelivat eri vastaajilla. Huoletonta kiireeseen suhtautumista voidaan pitää yksilön vahvuutena, kun taas arvostavat kohtaamiset ja yhteisöllisyys sekä sen puute rakentuvat yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa. Pohdimme seuraavissa kappaleissa näiden kolmen tekijän merkityksiä tarkemmin.

(KUVIO 2 TÄHÄN)

Kuvio 2. Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen keskeisimmät jännitteet uuden koulun toimintakulttuurissa.

Yhteisöllisyyden puute näkyi tutkimuksessa työyhteisön jakautumisena. Tutkimuksen analyysissä havaittu kahtiajako yleisopetukseen ja erityisopetukseen loi työyhteisöön ja sen toimintakulttuurin rakentumiseen merkittäviä jännitteitä, jotka haastoivat opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. myös Paju, 2021). Analyysimme perusteella tutkimuksen koulun ei niinkään kuvattu rakentuvan oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolmen tason (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) kautta, vaan opetushenkilökunnan jäsenten ja heidän tavoitteidensa nähtiin edustavan joko yleis- tai erityisopetusta.

Kummallakin puolella vallitsi pelko siitä, että koulun johto painottaisi suunnitelmiaan ja toiminnassaan liikaa toista ja että vastakkaisen puolen edustajat eivät ymmärtäisi oman puolen oppilaiden pedagogisia tarpeita.

Kahtiajakoisuus oli tietyssä määrin läsnä koulun suunnittelusta lähtien, kun erityiskouluja, joissa oli runsaasti erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, päätettiin yhdistää lähikoulujen kanssa. Työyhteisön jakautumista tutkimuksen tuloksissa korosti vääjäämättä koulunkäynninohjaajien ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden suuri osuus koulun opetushenkilökunnasta ja oppilaista. Lisäksi koulun rakennetta (esim. lukujärjestykset) ja toimintakulttuuria määritti yhteistyö erityistä ja yleistä tukea painottavien luokkien välillä. Näin ollen voidaan todeta, että koulussa, jossa luokkien välinen yhteistyö on keskeinen osa oppimisen tuen järjestämistä, voivat opetuksen erilaiset painotukset aiheuttaa kitkaa yhteenkuuluvuuden tunteen muodostumisessa (ks. myös Paju ym., 2018).

Tulosten mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta edisti keskeisesti arvostava kohtaaminen, mutta siihen sisältyi myös runsaasti jännitteitä. Työtovereiden osoittama arvostus on havaittu yhteenkuuluvuuden kannalta tärkeäksi myös aikaisemmassa tutkimuksessa (esim. Goodenow, 1993). Arvostusta näytettiin pienissä arjen kohtaamisissa ja teoissa.

Arvostava kohtaaminen kytkeytyi aikaisempaan yleis- ja erityisopetuksen kahtiajakoon ja eri ammattiryhmien välisiin jakoihin. Uuden koulun yhteisöllisyys ei ole mahdollista ilman arvostusta toisia ammattiryhmiä kohtaan, mutta jollei toisen ammattikunnan työnkuvaa täysin

tunneta tai ymmärretä, voi arvostuksen osoittaminen olla myös hankalaa. Eri ammattikuntien näkökulmat ja vahvuudet olisikin saatava näkyviin, ja uusiin työtovereihin tutustumiseen pitäisi varata tarpeeksi aikaa.

Suhtautuminen kiireeseen loi yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen jännitteitä. Opetushenkilökunnan harvat kohtaamiset ja suunnitteluajan puute vaikeuttivat uudessa koulussa työtovereihin tutustumista ja kouluun kiinnittymistä (ks. myös Da Fonte & Barton-Arwood, 2017). Kiireen tunne vaikutti merkittävästi opetushenkilökunnan työtyytyväisyyteen. Lisäksi uuden koulun käynnistämävaiheeseen sisältyi runsaasti ylimääräistä työtä, ja koulun asettamat vaatimukset tehdä luokkien välistä yhteistyötä tuntuivat joistakin vastaajista liian nopeilta ja raskailta. Kiireen tunne saattoikin osaltaan ylläpitää työyhteisön jakautuneisuutta sekä aikaisemman yleis- ja erityisopetuksen että koulunkäynninohjaajien ja opettajien välillä, kun opetushenkilökunnan väliset kohtaamiset olivat vähissä.

Tutkimuksessa havaittu kahtiajako yleis- ja erityisopetukseen on eräänlainen ilmentymä yhteenkuuluvuuden politiikan toteutumisesta ja toteutumattomuudesta. Havainto työyhteisön jakautumisesta on mielenkiintoinen ja vie yhteenkuuluvuuden tarkastelun perinteisemmästä yksilön tason ja henkilökohtaisen kokemuksen korostamisesta yhteenkuuluvuuden politiikkaan (Pesonen ym., 2020a). Yhteenkuuluvuuden politiikka liitetään usein laajempaan keskusteluun koulutuksesta ja siihen liittyvistä arvoista (esim. Pesonen & Nieminen, 2021; Yuval-Davis, 2011). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet luovat eräänlaisen pohjan yhteenkuuluvuuden politiikan toteuttamiselle.

Suomalainen peruskoulu on vahva instituutio, jolla on juurtuneet rakenteet, toimintatavat ja käsitteet. Niiden muuttaminen on hidasta. Vuoden 2010 lakimuutoksen tuoman erityisopetuksen reformin tavoitteena oli purkaa yleis- ja erityisopetuksen kaksijakoinen järjestelmä yhdeksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäksi (ks. Ahtiainen, 2015). Ajatusmallin muuttaminen kolmiportaiseen tukeen, jota jokainen oppilas saa, on kuitenkin vaikeaa, ja vanhan kahtiajaon on myös muissa tutkimuksissa havaittu olevan kouluissa yhä voimakkaasti läsnä (ks. esim. Lintuvuori, 2019).

Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajien eriytyneet tehtävävastuut ja itsenäinen työtapo eivät tue yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen kannalta merkittävää yhteistyötä (Paju ym., 2018). Lisäksi yleis- ja erityisopetuksen kahtiajako on vahvasti läsnä

opettajankoulutuksessa: erityisopettajille on tarjolla oma opintosuuntansa, vaikka myös luokan- ja aineenopettajat tarvitsevat yhä enemmän erityispedagogista osaamista. Erityisopettajat eivät ole ainoita, jotka antavat erityisopetusta, vaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea annetaan jokaisessa opetusryhmässä. Opettajien tehtävänimikkeet ovat kuitenkin pysyneet samoina, huolimatta työnkuvan laajenemisesta.

Näkemyksen ja kokemusten tutkimuksessa on keskeistä huomioida aineistoon ja sen keräämiseen liittyvät vallan, motiivin, tulkinnan ja päätösten vaikutukset (ks. Tökkäri, 2018). Vaikka tutkimukseen osallistujien kokemusmaailma on heille itselleen totta, on tuloksissa kyse puheesta, joka ei välttämättä ole sama kuin se, mitä loppujen lopuksi todellisuudessa tapahtuu ja ajatellaan sekä miten toimitaan. Lopulta haastattelututkimuksen aineisto on osallistujien ja tutkijoiden haastattelutilanteessa luoma yhteinen rakennelma (ks. myös Kajamaa, 2011).

Tulevissa tutkimuksissa olisikin tärkeää havainnoida ja tarkastella opetushenkilökunnan ja koko koulun yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista monipuolisilla aineistonkeruumenetelmillä hyödyntämällä esimerkiksi havainnointia ja oppilaskeskeisiä tiedonkeruumenetelmiä. Lisäksi olisi tärkeää kerätä systemaattisesti vastaavanlaista aineistoa myös muista uusista kouluista ja työympäristöistä, jotta tutkimuksen tuloksia voitaisiin verrata erilaisiin toimintakulttuureihin. Jatkossa olisi myös tärkeää tarkastella keinoja, joilla voitaisiin purkaa tutkimuksessa havaittuja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen jännitteitä: työyhteisön jakautumista ja siihen liittyvää yhteisöllisyyden puutetta, kiireen tuntua ja arvostavan kohtaamisen puutetta.

Tämä tutkimus on osoittanut opetushenkilökunnan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen olevan moniulotteinen ilmiö. Ilmiöön kytkeytyy useita yhteenkuuluvuuden tunnetta edistäviä ja siihen jännitteitä tuovia tekijöitä. Tutkimustulosten perusteella yhteenkuuluvuuden tunne ei muodostu itsestään, vaan sen rakentamiseen tarvitaan yhteenkuuluvuuden tunteen tekijöiden entistä parempaa tunnistamista ja uutta toimintakulttuuria luovaa yhteistyötä opettajien, koulunkäynninohjaajien ja rehtoreiden kesken.

Lähteet

Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Kasvatusalan tutkimuksia 67. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Albudaiwi, D. (2017). Survey: open-ended questions. In M. Allen (Ed.), *The Sage encyclopedia of communication research methods* (pp. 1716–1717). SAGE Publications, Inc.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781483381411.n608>

Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

Berkovich, I. & Eyal, O. (2018). Principals' emotional support and teachers' emotional reframing: The mediating role of principals' supportive communication strategies. *Psychology in the Schools*, 55(7), 867–879.
<https://doi.org/10.1002/pits.22130>

Da Fonte, M. A. & Barton-Arwood, S. M. (2017). Collaboration of general and special education teachers: Perspectives and strategies. *Intervention in School and Clinic*, 53(2), 99–106.
<https://doi.org/10.1177/1053451217693370>

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, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fox, A. & Wilson, E. (2009). "Support our networking and help us belong!" Listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 701–718.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)

Gopalan, M. & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, 49(2), 134–137. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X19897622>

Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Psychiatric Nursing*, 3, 172–177. [https://doi.org/10.1016/0883-9417\(92\)90028-H](https://doi.org/10.1016/0883-9417(92)90028-H)

Hanushek, E., Rivkinb, S., & Schimanc, J. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>

Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.), *Akateeminen*

luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita (s. 133–147). *Kasvatusalan tutkimuksia* 52. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Dissertation. University of Oulu.

Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 655–674). New York, NY: Macmillan.

Kajamaa, A. (2011). *Unraveling the helix of change: An activity-theoretical study of health care change efforts and their consequences*. Dissertation. University of Helsinki.

Lintuvuori, M. (2019). *Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Lune, H. & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.

Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.

Nislin, M. & Pesonen, H. (2019). Associations of self-perceived competence, well-being and sense of belonging among pre- and in-service teachers encountering children with diverse needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 424–440. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533093>

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

Paju, B. (2021). *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. Dissertation. University of Helsinki.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning* 7(3), 11–22. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p11>

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66(3), 427–440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.

Pesonen, H. (2016). Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support. Helsingin yliopisto.

Pesonen, H. & Nieminen, J. H. (2021). Huomioi oppimisen esteet: Inklusiivinen opetus korkeakoulutuksessa. PS-kustannus.

Pesonen, H., Nieminen, J. H., Vincent, J., Waltz, M., Lahdelma, M., Syurina, E. V., & Fabri, M. (2020a). A socio-political approach on autistic students' sense of belonging in higher education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1852205>

Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, I., & Wallin, A. (2020b). Teachers' stories on sense of belonging in co-teaching relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>

Schreier, M (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (2015). Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. *Kasvatusalan tutkimuksia 68*. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Skaalvik, E. & 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>

Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus 6: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.

Yuval-Davis, N. (2011). Power, intersectionality and the politics of belonging. *FREIA Working Paper Series No. 75*. Aalborg University.