

**Koulun henkilökunnan ammatillinen toimijuus ja
sosiaaliset suhteet moninaistuvassa
koulumaailmassa**

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Hanna Pakanen
Tuuli Takko

1.2.2024
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Hanna Pakanen & Tuuli Takko

Otsikko: Koulun henkilökunnan ammatillinen toimijuus ja sosiaaliset suhteet moninaistuvassa koulumaailmassa

Ohjaaja: yliopistotutkija Tuire Palonen

Sivumäärä: 57 sivua

Päivämäärä: 1.2.2024

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää koulun henkilökunnan kokeman ammatillisen toimijuuden yhteyttä koulun työntekijöiden välisiin sosiaalisiin suhteisiin yhteistyön, informaation ja neuvojen antamisen sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen osalta. Lisäksi vertailimme tuloksia koulun eri ammattiryhmien välillä. Hyödynsimme tutkimuksessa NordForskin rahoittaman TEAMS-hankkeen (*Teaching that matters for migrant students*) aineistoa kahden suomalaisen koulun henkilökunnan (n=115) osalta. Aineisto koostui sosiaalisen verkostoanalyysin sekä Vähäsantasen ym. (2022) ammatillista toimijuutta mittaavan PAM-mittarin (*Professional agency measurement*) vastauksista. Ammatillista toimijuutta mitattiin kolmella eri osa-alueella, jotka olivat vaikuttaminen työssä, työkäytäntöjen kehittäminen sekä ammatillisen identiteetin neuvottelu. Aineisto analysoitiin SPSS-tilasto-ohjelmistolla käyttäen Kruskal-Wallis H-testiä, Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa sekä klusterianalyysia.

Tuloksista nousi esille, että mitä keskeisemmässä asemassa työntekijä on koulun eri sosiaalisissa verkostoissa, sitä voimakkaampaa oli ammatillisen toimijuuden kokemus. Erityisesti vastavuroisten suhteiden määrä sosiaalisissa verkostoissa korreloi positiivisesti ammatillisen toimijuuden kokemuksen kanssa. Ammatillisen toimijuuden eri osa-alueita tarkastellessa huomattiin, että työkäytäntöjen kehittäminen ja työssä vaikuttaminen olivat yhteydessä lähes kaikkiin tutkimiimme sosiaalisiin verkostoihin, kun taas ammatillinen identiteetti ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä mihinkään sosiaalisen verkostoanalyysin osa-alueeseen.

Klusterianalyysissä muodostimme kolme ryhmää. Ryhmistä suurin (n=84) ”itsenäiset toimijat” erottui muusta aineistosta siten, että sen jäsenillä oli vähiten sosiaalisia sidoksia työyhteisössä, kun taas ”sopeutajat” olivat hieman koko aineiston keskiarvoa keskeisempiä sosiaalisissa verkostoissa. Pienin ryhmistä muodostui ”keskeisistä toimijoista”, jotka olivat koulussa huomattavasti muita keskeisemmässä asemassa, erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen antamisen osalta. Ammatillisen toimijuuden kokemus oli tällä ryhmällä myös muita ryhmiä vahvempaa.

Moninaistuvassa koulumaailmassa olisi tärkeää tunnistaa, miten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat työtehtäviin ja työn määrään kouluissa, jotta ne eivät kasaantuisi huomaamatta yksittäisten työntekijöiden vastuulle. Ammatillista toimijuutta tukemalla voidaan kehittää koulun henkilöstön välistä yhteistyötä ja rakentaa toimintakulttuuria vastaamaan paremmin muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin.

Avainsanat: ammatillinen toimijuus, sosiaaliset verkostot, monikulttuurisuus, keskeisyys, yhteistyö, työyhteisö

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
1.1	Suomalaisen koulun keskeiset muutokset matkalla monikulttuurisuuteen	5
1.2	Ammatillinen toimijuus	7
1.2.1	Toimijuus käsitteenä	7
1.2.2	Ammatillinen identiteetti ja toimijuus työssä	9
1.2.3	Ammatillinen toimijuus PAM-mittarin mukaan	10
1.3	Moniammatillinen yhteistyö koulussa	12
1.4	Koulun henkilökunnan väliset suhteet	14
1.5	Ammatillinen toimijuus eri ammattiryhmillä ja opettajien välinen yhteistyö	16
2	Tutkimusongelmat	18
3	Menetelmät	20
3.1	Osallistujat ja koulut	20
3.2	Tutkimusmenetelmät	21
3.2.1	Ammatillisen toimijuuden mittari (PAM)	21
3.2.2	Sosiaalinen verkostanalyysi (SNA)	22
3.3	Aineiston käsittely	23
3.4	Aineiston analysointi	25
3.5	Tutkimusetiikka ja menetelmien luotettavuus	27
4	Tulokset	29
4.1	Ammatillisen toimijuuden kokemus koulun eri ammattiryhmillä	29
4.2	Sosiaalisten verkostojen tiheys kouluissa	31
4.2.1	Keskeisyyden yhteys ammatillisen toimijuuden kokemukseen	33
4.2.2	Vastavuoroisten sidosten yhteys ammatillisen toimijuuden kokemukseen	35
4.3	Koulun henkilökunnasta erottuvat ryhmittymät ammatillisen toimijuuden kokemuksen ja sosiaalisten suhteiden osalta	36
4.3.1	Ammattiryhmät eri klustereissa	39
5	Pohdinta	41
5.1	Työrooli ammatillisen toimijuuden mahdollistajana ja rajoittajana	41
5.2	Ammatillinen identiteetti tietoisten valintojen taustalla	43

5.3	Sosiaalisten suhteiden kasautumisen haasteet yksilön sekä yhteisön näkökulmasta	44
5.4	Kolme ryhmää sosiaalisten verkostojen ja ammatillisen toimijuuden näkökulmasta	46
5.5	Koulun toimintakulttuuri yhteistyön taustalla	48
5.6	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	50
5.7	Tutkimuksen merkitys kouluuyhteisölle ja jatkotutkimusmahdollisuudet	51
	Lähteet	54

1 Johdanto

Yhteiskunnan muutos on jatkuva osa elämää. Suomalainen koulu ei ole tästä poikkeus, ja muutokset koulumaailmassa vaikuttavat niin oppilaisiin kuin koulun henkilökuntaan. Koulun henkilökunnan jäsenten arki sekä työnkuvat eroavat toisistaan, mutta kaikkia toimijoita koskee tarve ammatilliselle kehittämiselle sekä muutoksiin sopeutumiselle koulumaailman ja yhteiskunnan muuttuessa. Koulun henkilökunta koostuu pääosin opettajista, mutta kouluissa työskentelee myös paljon muita oppilaiden kannalta tärkeitä henkilöitä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme koulun henkilökunnan kokeman ammatillisen toimijuuden yhteyttä sosiaalisten suhteiden määrään. Toimijuus on laajassa merkityksessään nähty yksilön mahdollisuutena tehdä valintoja toimintansa suhteen sekä valtana toimia (Heikkilä 2022a, 14), ja käsitteen laajasta määrittelystä on tarkentunut tutkimuksessamme käytetty ammatillisen toimijuuden käsite, jonka on nähty olevan tulevaisuuden työelämän avaintekijä (Eteläpelto ym. 2017, 6). Opettajilla ammatillinen toimijuus liittyy suhteisiin, joissa he toimivat (Heikkilä 2022b, 52), jonka vuoksi koulun henkilökunnan ammatillisen toimijuuden kokemuksen tarkastelu yhdessä henkilökunnan sosiaalisten suhteiden kanssa voi avata ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisiä näkökulmia. Nämä voivat olla eduksi koulumaailman muutoksissa, joissa yksilöiden kyky sopeutua muutoksiin edistää koko koulu yhteisön toimintakulttuurin pysymistä ajan hermoilla.

1.1 Suomalaisen koulun keskeiset muutokset matkalla monikulttuurisuuteen

Yhteiskunnan jatkuvasti muuttuessa on koulujärjestelmän ja opettajien sopeuduttava muutoksiin vastatakseen koulun yleissivistävään ja kasvatukselliseen tehtävään. Suomen koulujärjestelmä koki merkittävän muutoksen koulujen moninaisuuden näkökulmasta 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksessa. Uudistuksen myötä oppilaat sijoituivat kouluihin siten, että samalla luokalla saattoi olla oppilaita hyvinkin erilaisista lähtökohdista. Moninaisempien ryhmien opettaminen tarkoitti opettajille uudenlaista tilannetta, jossa oppilaiden lähtötaso ei ollut enää niin yhtenäinen. Muutos vaati opettajilta oman ammattitaitonsa kehittämistä, oman toiminnan kriittistä arviointia ja mukauttamista uuteen tilanteeseen. Muutoksia nähtiin peruskoulu-uudistuksen jälkeen koulun toimintakulttuurissa, oppisisällöissä ja -menetelmissä, arvioinnissa sekä ajattelutavoissa. Myös opettajankoulutus mukautui vastaamaan muuttuvan

koulun vaatimuksiin, ja tasa-arvo, eriyttäminen sekä integraatio toimivat muutoksen kantavina teemoina. (Räsänen 2009, 1–2.)

2000-luvulta alkaen suomalaiset koulut ovat olleet muutoksen edessä kasvaneen maahanmuuton vuoksi. Ulkomaalaistaustaisia, ensimmäisen polven maahanmuuttajia tulee kouluihin muun muassa vanhempien työperäisen muuton takia tai kotimaan hankalan tilanteen vuoksi. Maahanmuutto on moninkertaistunut Suomessa viimeisen 50 vuoden aikana ja erityisesti vuoden 2000 jälkeen maahanmuutto on ollut huomattavassa kasvussa. Vuonna 1990 ulkomaalaistaustaisia henkilöitä asui Suomessa noin 37 600 (0,8 % väestöstä). Vuoteen 2000 mennessä heitä oli 113 245 (2,2 % väestöstä) ja vuoden 2022 alussa jo 508 173 (9,1 % väestöstä). (Tilastokeskus 2023.) Maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat jakautuneet Suomen kouluihin epätasaisesti. Osassa kouluista enemmistö oppilaista voi olla maahanmuuttajataustaisia, kun taas toisissa kouluissa näitä oppilaita voi olla muutama tai ei lainkaan. Monikulttuuristumisen tuomia muutoksia kouluissa ei voida erottaa muusta yhteiskunnallisesta muutoksesta, mutta on hyvä huomioida koulujen olevan eri vaiheessa sen suhteen. (Virta & Tuittu 2020, 116.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet huomioivat moninaisuutta kouluissa selvästi aikaisempaa enemmän vuoden 2004 julkaisussaan (POPS 2004), muun muassa useiden äidinkielen oppimäärien ja uskonnon opetuksen vaihtoehtoina (Räsänen 2009, 3).

Luokissa kasvava monikulttuurisuus kääntää opetuksen huomiota kielitietoisuuteen ja kulttuurisen kasvatuksen moninaisuuteen ja vaatii taas opetuksen sekä toiminnan kehittämistä jokaisen oppilaansa näköiseksi, yhteistyössä muiden koulun ammattilaisten kanssa. Nämä tekijät nähdäänkin keskeisessä roolissa koulujen toimintakulttuurien kehittämisen näkökulmasta. (Jokikokko 2021, 11–12.) Käytännön tasolla maahanmuuttoon liittyvät muutokset vaativat opettajilta toimintatapojen uudelleen työstämistä. Työssä voi tulla vastaan esimerkiksi kielellisiä haasteita tai haasteet voivat liittyä koulun käytäntöihin esimerkiksi kulttuurien ja uskonnollisten taustojen takia (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 7). Yksittäisen opettajan arjessa muutoksen voi huomata esimerkiksi opetuksen suunnittelussa, oppimateriaalien valmistamisessa tai käsitteiden selittämisessä ja eriyttämisessä. Lisäksi kysymykseksi nousee se, miten oppilaiden erilaiset kokemustaustat ja kulttuurien erilaiset arvot otetaan huomioon eri oppiaineiden opetuksessa ja arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa. (Virta & Tuittu 2020, 118–121.) Räsänen (2009, 17) korostaa muutokseen sopeutumisen ja opettajan oman toiminnan kriittisen arvioinnin vaativan yhteistyötä kasvattajien ja koko ammattiyhteisön kesken. Hän kirjoittaa kuinka *“opettaja tarvitsee muiden kasvattajien ja*

yhteiskunnan tukea ja arvostusta toimiessaan monella tavalla kokoavana henkilönä eri asiantuntijoiden ja kasvatustieteilijöiden keskuksella lasten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi.”

Monikulttuurisuus käsitteenä on Suomessa usein ymmärretty etnisenä erilaisuutena tai maahanmuuttona. Monikulttuurisuus kattaa kuitenkin osakseen paljon muutakin, kuten erot sosioekonomisessa taustassa, asuinpaikassa, elämäntavassa, arvomaailmassa, sukupuolella tai uskonnossa. (Räsänen, Jokikokko & Lampinen 2018, 21.) Tässä tutkimuksessa keskitymme monikulttuurisuuden osalta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen ja tiedon antamiseen koulun henkilökunnan välillä. Maahanmuuttajataustaisilla oppilailta tarkoitamme tutkimuksessamme perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2004, 36) mukaisesti *”sekä Suomeen muuttaneita että Suomessa syntyneitä maahanmuuttajataustaisia lapsia ja nuoria”*.

1.2 Ammatillinen toimijuus

1.2.1 Toimijuus käsitteenä

Toimijuuden käsitteellä viitataan yleisesti toimimisen mahdollisuuksiin sekä toiminnan ja vuorovaikutuksen prosesseihin, joiden osana yksilöt toimivat. Se on työssä ja asiantuntijana toimimista ja siihen jatkuvasti kasvamista. Heikkilä (2022b) nostaa artikkelissaan esiin, kuinka toimijuutta ei voi koskaan täysin saavuttaa, sillä sen osalta ei voi tulla valmiiksi. Toinen ei siis voi olla ”parempi” tai ”huonompi” toimijuudessa, vaan kyseessä on henkilön oma kokemus, johon vaikuttaa moni toiminnan ja siihen vaikuttamisen näkökulma. (Heikkilä 2022b, 52.) Toimijuuteen on viitattu Suomen ulkopuolella esimerkiksi sanoilla ”innovatiivinen käyttäytyminen työssä” (*innovative work behaviour*) ja ”sisäinen yrittäjyys” (*intrapreneurship*).

Toimijuus käsitteenä on ymmärretty eri tieteenaloilla hyvin eri tavoin. Kulttuurisista eroista ja eri termeistä huolimatta toimijuuden eri määritelmillä on enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja (Eteläpelto 2017, 184). Sitä on tarkasteltu aikaisemmin kahden näkökulman kautta. Toisissa määritelmässä se on esitetty yksilön ominaisuutena eli jonain, joka ihmisellä on. Toisaalta se on nähty käyttäytymisen näkökulmana, eli käytöksenä sekä tekoina. Eri määritelmät sisältävät keskenään samoja piirteitä, vaikka ne painottavatkin eri ominaisuuksia eri verran. Lisäksi

toimijuuden määritelmää on jaoteltu käyttäytymisen näkökulmassa yhteisöllisen ilmiön ja yksilön ominaisuuden näkökulman kautta. (Paloniemi & Goller 2017, 467; Eteläpelto 2017, 185.)

Paloniemi & Goller (2017, 468) nostavat esiin, kuinka toimijuutta tarkastellaan harvemmin samanaikaisesti sekä yksilön henkilökohtaisten kykyjen ja ominaisuuksien että yksilön käyttäytymisen näkökulmasta (Evans 2017; Billett & Noble 2017). He myös toteavat, kuinka toimijuuden eri määritelmistä huolimatta kaikille on yhteistä yksi piirre toimijuuden määritelmässä: toimijuus on kaikissa määritelmissään yhdistetty yksilöiden ammatilliseen oppimiseen. Lisäksi toimijuus viittaa yksilön aktiiviseen osallistumiseen ammatillisissa käytännöissä ja työelämässä. Näin ollen useissa määritelmässä on noussut esiin, kuinka ”vahvan” toimijuuden omaavilla yksilöillä ja yksilöryhmillä nähdään olevan kykyä hallita aktiivisesti elämänsä ja ympäristöään. (Paloniemi & Goller (2017, 466.) Eteläpelto (2017, 184) nostaa esiin, kuinka toimijuuden eri määritelmiä voidaan tarkastella toisiaan täydentävinä, mikä mahdollistaa laajemman ymmärryksen toimijuudesta ilmiönä sen sijaan että ne nähtäisiin vastakkaisina tai ristiriitaisina keskenään.

Vähäsantanen ym. (2022, 51) nostavat esiin kahtiajaon piirteitä lähempään tarkasteluun ammatillisen toimijuuden näkökulmasta. Artikkelissa kuvataan, kuinka ammatillinen toimijuus on nähty yksilöllisenä piirteenä ja ominaisuutena, joka ohjaa oma-aloitteista ja tavoitteellista käyttäytymistä työympäristössä. Toisaalta ensimmäistä näkökulmaa useammin ammatillinen toimijuus on ymmärretty toimintana työelämän kontekstissa sekä vaikuttamisena, työhön liittyvien asioiden päättämisenä ja osallistumisena ammatillisessa ympäristössä. Keskeistä näkökulmassa on se, että ammatillinen toimijuus on ymmärretty toimintana ja muutoksena ennemmin kuin vain ylläpitävänä toimintana työpaikalla. Vähäsantanen ym. (2022, 52) toteavat toimijuuden käsitteen liittyvän enimmäkseen työn käytänteisiin ja työolosuhteisiin. Tämän lisäksi ammatillisen toimijuuden on nähty liittyvän läheisesti ammatilliseen identiteettiin, joka kattaa ammatilliset arvot, kiinnostuksen kohteet, tavoitteet ja sitoumukset töissä. Sen on nähty kattavan ammatillisten kiinnostusten ja tavoitteiden asettamisen, toiminnan suuntaamisen jatkuvaan oppimiseen sekä oman toiminnan vahvistamisen ja muuttamisen kohti ammatillista osaamista. Lisäksi toimijuuden on nähty ilmenevän yksilön tekemänä valintoina ja päätöksinä koskien hänen uraansa. Toimijuus käsitteenä sisältää yhtäläisyyksiä muihin samantyyliisiin ilmiöihin, joissa yhteistä on muun muassa uuden oppiminen työssä ja tarkoituksenmukaisten päätösten tekeminen omasta työstä, jotka johtavat sekä henkilökohtaiseen että työyhteisön kehitykseen.

Ammatillinen toimijuus eroaa kuitenkin muista lähes samanlaisista ilmiöistä siinä, että se sisältää ammatillisen identiteetin näkökulman. (Vähäsantanen ym. 2022, 51–53.)

1.2.2 Ammatillinen identiteetti ja toimijuus työssä

Ammatillinen identiteetti rakentuu yksilöllisesti. Se suhteutuu jokapäiväisten työkäytäntöjen sekä ympäristöjen ja niissä saatujen kokemusten kautta yksilön henkilökohtaiseen taustaan ja muihin ihmisiin. Ammatillinen identiteetti rakentuu työhön liittyvistä kiinnostuksen kohteista, kunnianhimesta, sitoutumisesta ja tavoitteista, joita yksilöt neuvottelevat ja toteuttavat jokapäiväisessä elämässään. Se tarkoittaa yksilöllisesti koettuja ja sosiaalisesti juurtuneita kokonaisuuksia tiettyyn rooliin liittyen, kuten opettajiin ammattiryhmänä. Ammatillinen identiteetti kattaa lisäksi yksilön taustan, kuten menneen, nykyisen ja tulevan uran. Tässä mielessä sekä yksilölliset tekijät että sosiaaliset olosuhteet voivat vaikuttaa identiteetin määrittelyyn. Toimijuudella tarkoitetaan tässä kontekstissa yksilön roolia ja aktiivisuutta työyhteisön sisällä, pitäen sisällään pyrkimykset ja mahdollisuudet vaikuttaa yksilöllisiin ja yhteisiin työkäytänteisiin. Näin ollen toimijuuden nähdään perustuvan sekä sosiaaliin olosuhteisiin että yksilöllisiin taustoihin. (Ursin ym. 2020, 312–313.)

Muutokset työelämän rakenteissa ja yksilöissä muovaavat myös toimijuuden ilmentymää (Paloniemi & Goller 2017, 475). Työyhteisöissä jokaisella sen henkilökunnan jäsenellä tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua työkäytäntöjen kehittämiseen sekä oman työskentelynsä ja työyhteisön kehittämiseen. Työntekijälle mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä edistävät työnteon kannalta useita keskeisiä osa-alueita. On huomattu, että työelämän muutokset, joihin työntekijät osallistuvat, johtavat parempaan sitoutumiseen ja oman työn kehittämiseen, jolloin tavoitteet ovat usein linjassa työnantajan tavoitteiden kanssa. Työntekijän osallistaminen muutoksiin ja vastuun antaminen oman tekemisen ohjaamiseen edistää siis sekä työnantajan että työntekijän tavoitteita. (Eteläpelto ym. 2017, 6–8.)

Toimijuutta on tarkasteltu myös oppimisen näkökulmasta. Toisaalta ammatillinen oppiminen nähdään välineenä toimijuuden vahvistumiselle työssä ja toisaalta se voidaan nähdä synonyyminä ammatilliselle oppimiselle, sillä perusteella, että oppiminen tapahtuu osana toimijuuden prosesseja. Toimijuudelle on keskeistä määritelmien eroista huolimatta sen merkitys ammatillisen oppimisen ja kehityksen näkökulmasta niin yksilöille kuin yhteisöille,

erityisesti työssä tapahtuvien muutosten aikana. Toimijuuden on nähty olevan yhteydessä yksilöiden tai yhteisöiden toimintaan ennakoivalla ja uutta luovalla tavalla (*proactive and innovative way*). Vahva toimijuus voi esiintyä myös päinvastaisella tavalla, muun muassa yksilön päätöksenä olla osallistumatta yhteistyön tekemiseen, kehitysprojekteihin tai päätöksentekoon. Tämän tyylinen toiminta voidaan nähdä haitallisena yhteisön kehitykselle, vaikka se olisi hyväksi yksilölle henkilökohtaisesti. (Paloniemi & Goller 2017, 470–471, 474.)

1.2.3 Ammatillinen toimijuus PAM-mittarin mukaan

Käsitlemme toimijuutta ammatillisesta näkökulmasta, joten käytämme siitä jatkossa ammatillisen toimijuuden käsitettä. Hyödynnämme PAM-mittarin (*Professional Agency Measurement*) uusinta versiota, ja näin ollen heidän määritelmäänsä ammatillisesta toimijuudesta. Vähäsantanen ym. (2022) ovat tutkimuksessaan vahvistaneet ammatillisen toimijuuden moniulotteisen luonteen sekä tarkentaneet käsitteen teoreettista taustaa. He määrittelevät ammatillisen toimijuuden ensisijaisesti käyttäytymiseen liittyvänä ilmiönä, jota yksilöt toteuttavat työelämässä. Ammatillinen toimijuus on täten tekemistä, joka ilmenee ihmisten välisissä suhteissa eri asiayhteyksissä. Se ei siis ole yksilön ominaisuus tai kyky, vaan sosiokulttuurisesti ja tilannekohtaisesti rakentuva toimintapohjainen ilmiö. Ammatillisen toimijuuden kolme osa-aluetta ovat *vaikuttaminen työssä, työkäytäntöjen kehittäminen ja ammatillisen identiteetin neuvottelu*. (Vähäsantanen ym. 2022, 52, 64.) PAM-mittari on muodostettu hyödyntäen kuutta teoreettisesti perusteltua hypoteettista ulottuvuutta, jotka ovat nousseet esiin aiemmissa ammatillista toimijuutta käsittelevissä tutkimuksissa. Kuutta ulottuvuutta avulla ammatillisen toimijuuden mittaria lähdettiin luomaan 22 väittämän pohjalta. Ensimmäinen versio mittarista rakentui kolmesta osa-alueesta, joita mitattiin 17 väittämällä. (Vähäsantanen ym. 2017, 16–22.) Mittaria on edelleen kehitetty ja sen uusin versio on tiivistetty yhdeksään väittämään, jotka määrittelevät toimijuuden kolmea osa-aluetta aiempaa tehokkaammin (Vähäsantanen ym. 2022).

Hyödynnämme tutkimuksessamme Vähäsantanen ym. (2022, 52–53) viimeisintä yhdeksän väittämän versiota, jossa kolme ammatillisen toimijuuden osa-aluetta ovat *vaikuttaminen työssä, työkäytäntöjen kehittäminen ja ammatillisen identiteetin neuvottelu*. Ammatillisen toimijuuden moniulotteisen luonteen vuoksi esittelemme osa-alueet hyödyntäen kuutta ammatillisen toimijuuden määrittelyssä mukana ollutta ulottuvuutta, johon PAM-mittari

pohjautuu (Vähäsantanen ym. 2017, 16–22). Lopuksi esittelemme kunkin osa-alueen kuten ne on kuvattu käyttämässämme versiossa (Vähäsantanen ym. 2022, 52–53)

“Vaikuttaminen työssä” on ammatillisen toimijuuden ensimmäinen osa-alue, jonka pohjalla on kuudesta teoreettisesti muodostetusta ulottuvuudesta “päätösten tekeminen työssä” ja “kuulluksi tuleminen työssä”. Päätösten tekeminen työssä viittaa sellaisten päätösten tekemiseen, jotka vaikuttavat työn tekemiseen, työtehtäviin, resursseihin, yhteisiin käytänteisiin sekä työn ja organisaation uudistuksiin. Ne ovat päätöksiä, joiden kautta ammatillaiset vaikuttavat työhönsä ja edistävät oppimista ja organisaation kehittymistä. “Kuulluksi tuleminen työssä” puolestaan korostaa yksilön merkitystä toimijana sosiaalisissa suhteissa. Keskeisenä ajatuksena on, että ammatilaiden ideat ja mielipiteet huomioidaan ja yksilö tulee kuulluksi työhönsä liittyvissä asioissa, mikä edistää työkäytänteiden ja organisaation kehittämistä. (Vähäsantanen ym. 2017, 16.) Uusimmassa mittarin versiossa “vaikuttaminen työssä” koostuu sekä itseään että muita koskevien, työympäristöön liittyvien päätösten tekemisestä sekä omien näkemyksien ja mielipiteiden jakamisesta ja kuulluksi tulemisesta. Tämä osa-alue on yhdistetty kahdesta erillisestä osiosta, jotta osa-alue kuvaisi tehokkaammin ammatillisen toimijuuden ajatusta siitä, että ammatillaiset ovat vastuullisia toimijoita, jotka vaikuttavat työssään monin eri tavoin. (Vähäsantanen ym. 2022, 52.)

Toinen ammatillisen toimijuuden osa-alueista on “työkäytäntöjen kehittäminen”, joka on yhdistelmä yhteisiin työkäytänteisiin osallistumisen sekä työkäytäntöjen uudistamisen ulottuvuuksista. Osallistumisella viitataan esimerkiksi työyksikön asioiden kommentoimiseen ja oman mielipiteen esittämiseen. Lisäksi se tarkoittaa yhteistyön tekemistä, organisaation kehittämiseen osallistumista sekä työhön sitoutumista. Työkäytänteiden uudistaminen puolestaan viittaa muun muassa työtapojen kyseenalaistamiseen, uusien ideoiden ja ehdotusten tekemiseen sekä uusien asioiden kokeilemiseen työssä. Ammatillisen toimijuuden näkökulmasta aktiivinen ja kyseenalaistava ote ovat keskeisessä asemassa uuden luomisessa. (Vähäsantanen ym. 2017, 16–17.) Uusimassa PAM-mittarin versiossa työkäytäntöjen kehittäminen on osallistuvaa toimintaa, joka voi näkyä esimerkiksi oman mielipiteen esittämisenä työyhteisössä ja yhteistyön tekemisenä. Se ilmenee myös työympäristön kehittämiseen osallistumisena esimerkiksi esittämällä muutosehdotuksia työkäytänteisiin sekä uusien asioiden kokeilemisena työssä. Työyhteisöjen kehittäminen nähdään siis sekä kehittämiseen että osallistumiseen liittyvänä toimintana. (Vähäsantanen ym. 2022, 52.)

Viimeinen kolmesta ammatillisen toimijuuden osa-alueesta on “ammatillisen identiteetin neuvottelu”. Mittaria luodessa tähän osa-alueeseen sisältyi myös uran rakentamisen ulottuvuus, jossa korostettiin ammatillisen toimijuuden olevan yhteydessä uran rakentamiseen ja suunnitteluun, joka osaltaan nähdään joko päätöksinä uran edistämiseksi ja vahvempana sitoutumisena nykyiseen työhön, tai irtaantumisenä nykyisestä työstä. Osa-alue nimettiin kuitenkin ammatillisen identiteetin neuvottelu – ulottuvuuden mukaisesti, koska sen sisällöstä suurin osa viittasi ammatilliseen identiteettiin. Käyttämässämme mittarin versiossa ammatillisen identiteetin neuvottelu pohjautuu ammattilaisten tavoitteisiin, mielenkiinnon kohteisiin, arvoihin, eettisiin periaatteisiin ja sitoumuksiin työssä ja tulevaisuudessa. Sen on ajateltu jakautuvan tekoihin, jotka ohjaavat toimintaa ammatillisen identiteetin vahvistamista, rakentamista ja uudistamista kohti. Osa-alueen sisällöt korostuvat erityisesti työpaikan muutosten aikana, kun yksilöiden tarve tarkastella omaa toimintaa suhteessa muutoksiin korostuu. (Vähäsantanen ym. 2017, 17, Vähäsantanen ym. 2022, 52–53.)

1.3 Moniammatillinen yhteistyö koulussa

Koulun henkilökuntaan kuuluu useita eri alojen ammattilaisia, joilla jokaisella on erilaiset työnkuvat ja vastuutehtävät. Jokaisella työntekijällä on kuitenkin yhteinen vastuu koulun arjesta. Kasvatustyö, oppilaiden tarpeiden huomioiminen ja hyvinvoinnin edistäminen ovat kaikkien koulun aikuisten vastuulla, ja jokainen toteuttaa niitä omien vahvuuksiensa ja asiantuntijuutensa mukaisella tavalla koulun arjessa. (POPS 2014, 33.)

Enemmistö peruskoulujen henkilökunnasta koostuu luokan- ja aineenopettajista, joiden päävastuuna on opetus- ja kasvatustyö. Opettajien lisäksi kouluissa työskentelee oppimisen tukena koulunkäynninohjaajia ja erilaisia spesialisteja, kuten erityisopettajia ja opinto-ohjaajia. Kouluyhteisöihin kuuluu myös sosiaali- ja terveysalan ammattilaisia, kuten terveydenhoitajia, lääkäreitä, psykologeja ja kuraattoreita, jotka huolehtivat oppilaiden terveydenhuollollisista asioista ja auttavat esimerkiksi perhe- tai kaverisuhteisiin liittyvissä haasteissa. Rehtori, apulaisrehtori ja sihteerit hoitavat koulun hallinnollisia tehtäviä, ja näin ovat myös tärkeä osa yhteisöä. Kouluissa on myös muuta henkilökuntaa, joka vastaa esimerkiksi ruokahuollosta, oppilaitoksen siisteydestä ja muista toiminnoista. Sen lisäksi huoltajat ja koulun muut yhteistyökumppanit ovat merkittävässä asemassa koulun toiminnan kannalta, mutta tässä tutkimuksessa keskitymme koulun sisäisiin toimijoihin, ja heidän muodostamiinsa sosiaalisiin verkostoihin.

Sekä laki että perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttävät, että koulun henkilöstö tekee tiivistä yhteistyötä kasvatus- ja opetustavoitteiden saavuttamiseksi. Toimiva yhteistyö on keskeisessä roolissa myös oppilashuollon ja oppilaiden tuen toteuttamisessa, sekä opetuksen suunnittelussa. (POPS 2014; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013 4 §.) On siis tärkeää, että kouluissa sovitaan yhteiset käytänteet ja periaatteet siten, että kaikki koulun henkilökunnan jäsenet sitoutuvat toimimaan niiden mukaisesti kohti yhteisiä tavoitteita (Perälä ym. 2015, 68). Lisäksi henkilökunnan välinen yhteistyö toimii oppilaille jatkuvana esimerkkinä ja mallina yhteistyön toteuttamisesta (POPS 2014, 35).

Bronsteinin (2003) mallin mukaan työntekijöiltä vaaditaan moniammatillisessa yhteistyössä joustamista sekä työtehtävien ja -roolien epätarkkarajaisuuden hyväksymistä puolin ja toisin. Tavoitteiden tulisi olla yhteisiä ja jokaisen työntekijän nähdään olevan yhtä lailla vastuussa niiden toteuttamisesta (Bronstein 2003, 299–302). Yhteistyö voi edistää myös omaa ammatillista kehittymistä, kun esimerkiksi konsultointitilanteissa voi saada uudenlaisia näkökulmia toiselta ammattilaiselta (Perälä ym. 2015, 69). Näitä ajatuksia tukee myös Liusvaaran (2014) väitöskirja, jonka mukaan rehtorit pitävät koulun kehittämisen kannalta tärkeänä, että opettajien osaaminen nähdään yksilöllisen osaamisen sijaan kollektiivisena eli koulun yhteisenä pääomana. Jotta osaaminen saadaan tehokkaasti käyttöön yhteisenä resurssina, sen jakaminen työntekijältä toiselle on tärkeää. Oman työn kokeminen merkitykselliseksi ja osallistava johtaminen ovat avaintekijöitä osaamisen jakamisen mahdollistajina. Yhteistyön mahdollistamiseksi on siis tärkeää luoda työskentely-ympäristö, joka tukee ja kannustaa yhteistyön tekemiseen ja sen myötä myös osaamisen jakamiseen. (Liusvaara 2014, 151–153.) Bronsteinin (2003) mukaan moniammatilliselle yhteistyölle on tyypillistä myös työntekijöiden keskinäinen riippuvuus, jossa toisten suoriutuminen työssä vaikuttaa myös muiden suoriutumiseen. Yhteistyöprosessin yhteinen reflektointi ja sen avulla prosessien kehittäminen ovat myös tärkeä osa toimivaa työyhteisöä. (Bronstein 2003, 299–302.)

Yhteistyön tarve korostuu tilanteissa, joissa vaaditaan nopeaa reagointia muutoksiin ja mahdollisia uusia tapoja toimia. Esimerkiksi maahanmuuton kasvaminen Suomessa on näkynyt kouluissa eri ammattialojen työtehtävissä ja työmäärissä. Jotta opetus ja oppilaiden tukeminen on yhdenvertaista kaikille oppilaille, vaatii se koululta niin henkilökunnan kuin koko organisaation valmiutta tarvittaviin muutoksiin. Esimerkiksi kouluterveydenhoitajien, kuraattorien ja erityisopettajien työssä maahanmuuttajataustaisten lasten kotouttamiseen ja oppimiseen liittyviin tapaamisiin on varattava aiempaa enemmän aikaa ja yhteistyötä tehdään

myös heidän vanhempiensa ja tulkkien kanssa. (Säävälä 2012, 5.) Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden laadukkaan opetuksen toteuttamiseen tarvitaan siis koulun koko työyhteisön moniammatillista yhteistyötä. Kasvava maahanmuutto vaikuttaa yksittäisen opettajan arjessa esimerkiksi oppituntien suunnitteluun, oppimateriaalien valmistamiseen ja eriyttämiseen (Virta & Tuittu 2020, 117, 121). Moniammatillisen yhteistyön avulla voidaan tehokkaammin ja nopeammin löytää toimivat keinot laadukkaan opetuksen järjestämiseen jokaiselle oppilaalle.

Tässä tutkimuksessa keskitymme koulujen henkilökunnan sisäiseen yhteistyöhön ja informaation ja tuen antamiseen. Otamme huomioon myös erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen. Nämä kaikki osa-alueet liittyvät tiivistä koulun moniammatilliseen yhteistyöhön ja yhteisten resurssien sekä osaamisen jakautumiseen työyhteisössä.

1.4 Koulun henkilökunnan väliset suhteet

Tarkastelemme henkilökunnan välisiä suhteita ja yhteistyötä sosiaalisen verkostoanalyysin avulla. Sosiaalisten verkostojen tutkimus tarjoaa mahdollisuuden tutkia yhteistyötä suoraviivaisesti. Sen avulla voimme ymmärtää paremmin eri toimijoiden välistä yhteistyötä, sekä miten eri alojen ammattilaiset ovat osana koulun erilaisia sosiaalisia verkostoja (Moolenaar 2012, 8, 28).

Sosiaalisessa verkostossa jokaisella sen jäsenellä on omiin sosiaalisiin sidoksiinsa perustuen sosiaalista pääomaa. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan yksilön resursseja, joita muut voivat käyttää, hyödyntää tai lainata, jos he ovat sidoksissa toisiinsa sosiaalisessa verkostossa. (Lin & Smith 2001, 24.) Resurssit voivat olla fyysisiä, kuten käytettävissä olevia tiloja tai opetusvälineitä. Sosiaaliset resurssit voivat puolestaan olla esimerkiksi käytännön tietoa tai uutta informaatiota, joista voi olla hyötyä koulun yhteisten tavoitteiden toteuttamisessa. Resurssien jakautuminen työyhteisössä sekä opettajan asema koulun sosiaalisessa verkostossa on merkityksellistä myös oppilaiden menestyksen näkökulmasta. Toimivassa sosiaalisessa verkostossa voidaan luoda ympäristö, joka edistää välillisesti myös oppilaiden saavutuksia koulussa. (Moolenaar 2012, 23–24.)

Tutkimuksessamme keskitymme koulun henkilökunnan yhteistyön, informaation ja neuvon saamisen sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen

sosiaalisiin verkostoihin. Sosiaalisessa verkostossa yhteistyö voidaan nähdä muodollisena, työrooleihin liittyvänä yhteistyönä, mutta se voi olla yhtä lailla vapaaehtoista ja rooleista riippumatonta. Informaation ja neuvon antamiseen liittyvät sosiaaliset suhteet voivat tarkoittaa ammatillisen osaamisen ja asiantuntijuuden pohjalta muiden työntekijöiden auttamista. Ne voivat pitää sisällään tietynlaisen valtasuhteen apua pyytävän ja antavan osapuolen välillä. Apua pyytävä asettuu tietoisesti ”haavoittuvaiseen” asemaan ilmaistessaan työhön liittyvän avun tarpeensa ja samalla apua antavan sosiaalinen asema voi korostua. (Moolenaar ym. 2012, 359.)

Tarkastelemme sosiaalisen verkostanalyysin aineistoa hyödyntäen yksilön näkökulmaa. Emme siis tutki kokonaisten verkostojen rakenteita ja ominaisuuksia, vaan tarkastelemme yksittäisten työntekijöiden sosiaalisten sidosten määriä tutkituissa verkostoissa. Yksilön näkökulmaa tutkittaessa työntekijöiden keskeisyys (*degree centrality*) työyhteisössä nousee tärkeäksi käsitteeksi (Everton 2012, 12). Tässä näkökulmassa keskeisyys määrittyy yksilön sosiaalisten sidosten määrän perusteella ja voi vaihdella riippuen siitä, mitä tekijää sosiaalisessa verkostossa tarkastellaan.

Sosiaalisia verkostoja tutkimalla voidaan saada mahdollisuus kehittää koulujen henkilökunnan yhteistyötä ja hyödyntää olemassa olevia suhteita mahdollisimman tehokkaasti niin koulumaailman muutoksessa kuin tavallisessa arjessakin. Verkostanalyysin voi toteuttaa myös koko kouluorganisaation näkökulmasta, jolloin on mahdollista tutkia esimerkiksi koulun sosiaalisen verkoston tiheyttä ja voidaan keskittyä koulu yhteisön sosiaalisen verkoston vahvuuksiin ja heikkouksiin. (Moolenaar 2012, 28–32.) Yksilöllisen näkökulman tarkastelu voi sen sijaan tuoda esille työtehtävien ja kommunikaation kasautumista tiettyjen henkilöiden harteille. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvaessa ja koulumaailman muuttuessa kouluissa on erityisen tärkeää tehdä yhteistyötä sekä jakaa tietoa ja tukea, jotta oppilaita voidaan kohdella tasavertaisesti. Esimerkiksi oppilaiden omaa, vieraampaa kieltä osaava henkilökunnan jäsen voi auttaa toisia opetusmateriaalien kanssa tai jakaa tietoa erilaisiin kulttuureihin ja tapoihin liittyen. Nopeat muutokset saattavat kuitenkin kuormittaa yksittäisiä työntekijöitä muita enemmän ja siksi olisikin tärkeää kartoittaa miten koulumaailman muutos vaikuttaa eri ammattiryhmien työhön ja asemaan koulun sosiaalisissa verkostoissa.

1.5 Ammatillinen toimijuus eri ammattiryhmillä ja opettajien välinen yhteistyö

Koulun henkilökunnan sosiaalisista suhteista ja yksilöiden ammatillisen toimijuuden kokemuksesta on löydettävissä erillisiä tutkimuksia, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelemme näitä ilmiöitä yhdessä. Lisäksi tarkastelemme ammattiryhmiä osana edellä mainittuja ilmiöitä eri näkökulmista. Ammatillisen toimijuuden osa-alueilla on aikaisemmassa tutkimuksessa löydetty eroavaisuuksia eri ammattiryhmien välillä. Eroa löytyi Vähäsantanen ym. (2022) tutkimuksessa ammattiryhmien koulutustason mukaan niin, että korkeamman koulutustason ammatissa raportoitiin korkeampaa työssä vaikuttamista sekä korkeampaa ammatillisen identiteetin neuvottelun osa-aluetta. Työkäytäntöjen kehittämisen osalta raportoitiin saman suuntaisia tuloksia koulutustasosta riippumatta. Vähäsantanen ym. (2022) pohtivat, että erot voivat johtua korkeamman koulutustason työn joustavammasta ja luovemmasta työkuvasta, jossa omaan ja kollektiivisesti muiden työhön vaikuttamiselle on enemmän mahdollisuuksia, ja toimintaa voi suunnata ammatillisten kiinnostuksen kohteiden ja tavoitteiden mukaisesti. Toisaalta alemman koulutustason ammateissa voidaan olettaa, että kyseiset työt sisältävät enemmän perinteisiä, mahdollisesti hierarkkisia ammatillisia rakenteita, jotka vaativat kontrolloitua ja rutiininomaista työskentelyä. Edellä mainittu tutkimus on toteutettu Suomessa, mutta tutkimuksen ammattiryhmät eivät olleet kasvatusalaan viittaavia. Tämän perusteella voimme ainoastaan arvioida koulutuksen tason merkitystä ammatillisen toimijuuden kokemukseen. (Vähäsantanen ym. 2022, 56, 61, 64.)

Toisessa tutkimuksessa (Vähäsantanen ym. 2020, 8) tutkittiin ammatillisen toimijuuden kokemusta yliopiston henkilökunnan kontekstissa, jossa kaikilla vastaajilla oli ylempi korkeakoulututkinto suoritettuna. Keskeisinä tuloksina ilmeni, että johtavassa asemassa työskentelevät osallistuivat aktiivisesti yhteisten asioiden kehittämiseen, muun työn määrästä huolimatta sekä raportoivat korkeaa ammatillista toimijuutta oman toiminnan suuntaamisen itseä kiinnostavien asioiden ja tavoitteiden suuntaan. Muihin ammattiryhmiin kuuluvat henkilöt raportoivat vähemmän korkeita tuloksia yhteisten työasioiden kehittämisen suhteen ja osoittivat enemmän kiinnostusta oman työn kehittämiseen yhteisten asioiden kehittämisen sijaan.

Aikaisemman tutkimuksen (Moolenaar 2012, 12–13) perusteella opettajat tekivät yhteistyötä, kysyivät apua ja keskustelivat työstään noin kolmasosan kollegoista kanssa. Tutkimuksen eri kouluissa suhteiden määrät vaihtelivat 10–77 %:n välillä, mutta asettuivat opettajien välisen yhteistyön osalta noin kolmasosaan kollegoista. Kyseistä tutkimusta ei voida yleistää kaikkiin

kouluihin, sillä aikaisemmin on myös todettu, että yksilöillä on rajallinen kapasiteetti sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen (Woolcock 1998, 158). Tämä tarkoittaa sitä, että koulun koolla ei pitäisi olla merkitystä yksittäisen työntekijän sosiaalisten suhteiden määrään, vaikka hajontaa voi koulujen välillä esiintyäkin. Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajilla on raportoitu olevan keskimäärin neljä suhdetta yhteistyön osalta ja viisi suhdetta työasioista keskusteluun liittyen. Suhteita, joissa opettajat saivat informaatiota ja neuvoa oli keskimäärin kolme. Lisäksi suhteiden määrissä havaittiin huomattavan paljon hajontaa yksittäisten työntekijöiden välillä. (Moolenaar ym. 2012, 362–363.)

2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten koulujen henkilökunnan sosiaaliset suhteet ja yksittäisten työntekijöiden keskeisyys koulun sosiaalisissa verkostoissa ovat yhteydessä heidän ammatillisen toimijuuden kokemukseensa. Tarkastelemme myös miten eri ammattiryhmät jakautuvat suhteiden määrän ja ammatillisen toimijuuden kokemuksen mukaan.

1. *Miten kokemus ammatillisesta toimijuudesta sekä sen eri osa-alueista eroavat koulun henkilökunnan eri ammattiryhmillä?*

Aikaisemman tutkimuksen mukaisesti ammatillisen toimijuuden kokemuksella on todettu olevan yhteys vastaajan koulutustasoon tai työtehtävän sisältöön (Vähäsantanen ym. 2022, 56, 61). Tähän tutkimukseen nojaten oletamme, että korkeamman koulutustason ammattiryhmissä raportoidaan ammatillisen toimijuuden osa-alueista korkeampaa ”vaikuttaminen työssä” osa- aluetta sekä korkeampaa ammatillisen identiteetin neuvottelun osa- aluetta verrattuna matalamman koulutustason ammattiryhmiin. Työkäytäntöjen kehittämisen osalta oletamme, että vastaukset ovat saman suuntaisia kaikissa ammattiryhmissä.

2. *Kuinka tiheitä koulujen sosiaaliset verkostot ovat ja miten yksilön suhteiden määrä näissä verkostoissa on yhteydessä ammatillisen toimijuuden kokemukseen*
 - a) *muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimien suhteiden osalta (yksilön keskeisyys)?*
 - b) *vastavuoroisten suhteiden osalta?*

Koulujen moninaistumisen, uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) ja oppilasaineksen muutosten myötä on opettajan työnkuva mukautunut muutoksiin. Opettajat ovat keskeisessä asemassa tämän muutoksen keskellä kokoavina toimijoina, ja muutokseen sopeutuminen vaatii yhteistyötä koko ammattiyhteisön kesken. (Räsänen 2009, 17.) Aikaisemmassa tutkimuksessa

(Virta & Tuittu 2020, 121) on noussut esiin, kuinka kouluun tulleiden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kasvavan määrän johdosta työmäärän on nähty kasvaneen koulussa. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 36) nostetaan esiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oikeus oman äidinkieltensä opetukseen. Näin ollen voimme olettaa, että koulun henkilöstö tekee keskimäärin paljon yhteistyötä, ja maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin liittyvä tiedon ja tuen jakaminen lisäävät raportoituja sosiaalisia suhteita.

Aikaisemman tutkimuksen mukaan (Moolenaar ym. 2012, 362–363) opettajilla raportoitiin olevan keskimäärin neljä suhdetta yhteistyön osalta ja viisi suhdetta työasioista keskusteluun liittyen. Suhteita, joissa opettajat saivat informaatiota ja neuvoa oli keskimäärin kolme. Lisäksi suhteiden määrissä havaittiin huomattavan paljon hajontaa yksilöiden välillä. Näiden tulosten perusteella oletamme, että yksilön suhteiden määrä vastaa aikaisemman tutkimuksen määriä yhteistyösuhteiden osalta. Aikaisemmin on myös todettu, että yksilöillä on rajallinen kapasiteetti sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen (Woolcock 1998, 158), joten oletamme että koulujen mahdollisista kokoeroista huolimatta yksilöiden sosiaalisten suhteiden määrässä ei ole suurta vaihtelua koulujen välillä.

3. *Millaisiin ryhmittymiin koulun henkilökunnan voi jakaa ammatillisen toimijuuden osaluokkien, vastavuoroisten suhteiden sekä keskeisyyden osalta ja miten eri ammattiryhmät asettuvat jaettuihin ryhmiin?*

Aikaisemman tutkimuksen perusteella (Moolenaar 2012, 13) koulujen sosiaalisissa verkostoissa voi nousta esiin muutama erityisen keskeinen (*informal leader*) henkilö, joiden ympärille sosiaaliset verkostot keskittyvät. Nämä henkilöt eivät aikaisemman tutkimuksen perusteella välttämättä ole koulun johtoa. Tämän perusteella oletamme, että aineistostamme nousee esiin muuhun aineistoon verrattuna keskeisemmässä asemassa olevia henkilöitä, jotka voivat kuulua mihin tahansa ammattiryhmään.

3 Menetelmät

Tutkimuksemme on määrällinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin osana NordForskin rahoittamaa TEAMS-hanketta (*Teaching that matters for migrant students*, <https://migrant-education.net/>). Tässä tutkimuksessa käyttämämme aineisto kerättiin vuonna 2021 kahden suomalaisen koulun henkilökunnalta. Hyödynnämme henkilökunnan vastauksia ammatillista toimijuutta mittaavan PAM-mittarin, sekä koulun henkilöstön sosiaalisen verkostanalyysin (*Social Network Analysis, SNA*) osalta.

3.1 Osallistujat ja koulut

Tutkimuksen osallistujat ovat kahden suomalaisen koulun henkilökuntaa. Tutkimuksesta tiedotettiin eri tilaisuuksissa ja nämä koulut ovat hakuilmoituksen perusteella ilmoittautuneet mukaan tutkimukseen. Kaikilla koulujen henkilökuntaan kuuluvilla työntekijöillä, jotka työskentelevät oppilaiden parissa, oli mahdollisuus osallistua kyselyyn. Toisen koulun (koulu 1) osalta kyselyyn vastasi 69 henkilökunnan jäsentä (n=69), ja pienemmän koulun (koulu 2) osalta 46 (n=46). Tutkittavia on siis yhteensä 115. Kouluissa on mittaushetkellä ollut suomalaisiksi kouluiksi tavanomainen määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Aineisto on kerätty ennen Ukrainan sotaa, joten sen vaikutukset eivät näy meidän tutkimuksessamme.

Tutkimukseen osallistui laajasti koulujen henkilökunnan eri alojen ammattilaisia, kuten opettajia, hallinnollisissa tehtävissä toimivia henkilöitä sekä terveys- ja sosiaalialan työntekijöitä. Jaottelimme aineiston ammattilaiset analyysija varten työroolien perusteella kolmeen ryhmään. Ensimmäinen muodostamamme ryhmä (n=14) ”*Spesialistit*” koostuu itsenäisesti työskentelevistä ammattilaisista, jotka osallistuvat koulun toimintaan usein erillään opetuksesta oman alansa asiantuntijatehtävissä. Ryhmän jäsenet ovat esimerkiksi koulun hallinnollisen henkilöstön jäseniä, kuten rehtoreita, sekä oppilashuoltotiimiin kuluva henkilöistöä, kuten koulukuraattoreita, koulupsykologeja tai koulun terveydenhoitajia. ”*Spesialisteihin*” ryhmiteltiin mukaan myös laaja-alaiset erityisopettajat, jotka eivät opeta yksin kokonaisia ryhmiä vaan toimivat itsenäisesti ja toisten opettajien tukena. Toinen muodostamamme ryhmä (n=91) on ”*Opettajat*”, johon kuuluu luokanopettajia, aineenopettajia sekä erityisluokanopettajia, jotka opettavat kokonaisia opetusryhmiä itsenäisesti. Kolmas ryhmä (n=10) on nimetty ”*Koulunkäynninohjaajiksi*”. Tähän ryhmään kuuluvat opetushenkilöstön kanssa yhteistyötä tekevät ammattilaiset, jotka eroavat

”Spesialisteista” siten, että he työskentelevät enemmän opettajien ohjeiden mukaisesti, kuin itsenäisinä toimijoina. Koulunkäynninohjaajien lisäksi tähän ryhmään on sisällytetty toinen ammattinimike, joka tutkimuksen ammattiryhmien jaottelussa osuu lähimmäksi koulunkäynninohjaajien työnkuvaa. ”Koulunkäynninohjaajat”-ryhmä muodostuu vain 10 vastaajasta, joten erityisesti tämän ryhmän osalta vastaukset voivat olla heikommin yleistettävissä.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Aineisto kerättiin englanninkielisellä sähköisellä kyselylomakkeella, jossa mitattiin henkilökunnan jäsenten ammatillisen toimijuuden kokemusta sekä kartoitettiin koulun henkilökunnan sosiaalisia verkostoja yhteistyön, informaation saamisen sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen osalta. Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten yksilöiden keskeisyys ja vastavuoroiset suhteet sosiaalisissa verkostoissa vaihtelevat eri ammattiryhmien välillä eri osa-alueita tarkastellessa ja miten ne ovat yhteydessä yksilöiden kokemaan ammatilliseen toimijuuteen.

3.2.1 Ammatillisen toimijuuden mittari (PAM)

Osallistujien kokemusta heidän ammatillisesta toimijuudestaan mitattiin PAM- mittarilla, joka on alun perin muodostettu vuonna 2012 käynnistyneen tutkimushankkeen tarpeeseen. Mittari soveltuu hyvin kasvatustieteen ammatillisen toimijuuden mittaamiseen (Paloniemi & Goller 2017, 469). Alkuperäinen mittari tarkasteli ammatillista toimijuutta 17 väittämän avulla (Vähäsantanen ym. 2017, 19–20). Sen pohjalta on luotu uusi, tiiviimpi versio, joka syntyi tarpeesta kehittää sen ominaisuuksia. Tiivistetty yhdeksään väittämään perustuva mittari nähtiin sekä metodologisesti että käytännöllisesti toimivampana ja vähintään yhtä luotettavana kuin laajempi versio mittarista. Lyhennetyin mittarin todettiin soveltuvan ammatillisen toimijuuden mittaamiseen eri ammattialoilla. (Vähäsantanen ym. 2022, 49–52, 66.)

Käytämme tutkimuksessamme PAM-mittarin tiivistettyä muotoa, jossa ammatillisen toimijuuden osa-alueet ovat: vaikuttaminen työssä (*vaikuttaminen*), työkäytäntöjen kehittäminen (*kehittäminen*) ja ammatillisen identiteetin neuvottelu (*identiteetti*). Englanninkielisiin väittämiin vastattiin viisiportaisen Likert-asteikon avulla (1=

Täysin eri mieltä, 2= Jokseenkin eri mieltä, 3= Siltä väliltä, 4= Jokseenkin samaa mieltä, 5= Täysin samaa mieltä). Jokainen ammatillista toimijuutta mittaava osa-alue koostui kolmesta väittämästä. (Vähäsantanen ym. 2022.)

Vaikuttamista työssä mitattiin kolmella väittämällä, jotka selvittivät mahdollisuutta osallistua työyksikön asioiden valmisteluun (*“I can participate in the preparation of matters in my unit”*), päätöksen tekoon (*“I can participate in the decision making in my unit”*) ja mahdollisuutta tulla kuulluksi omiin työasioihin liittyen (*“I am heard in matters relating to my own work”*).

Toimijuuden toista osaa, työkäytäntöjen kehittämistä mitattiin väittämillä, joilla selvitettiin osallistumista keskusteluihin omalla työpaikalla (*“I ask or comment actively in my unit”*), yhteistyötä (*“I actively collaborate with others in my unit”*) ja kehittämis ehdotuksien tekemistä (*“I make developmental suggestions regarding collective work practises”*).

Ammatillisen identiteetin neuvottelua mitattiin väittämillä, jotka liittyivät vastaajan mahdollisuuteen toimia arvojensa mukaisesti töissä (*“I can act according to my own values at work”*), ammatillisiin tavoitteisiin ja niiden ymmärtämiseen (*“I can realize my professional goals in my work”*), sekä mahdollisuuteen keskittyä työssään itseä kiinnostaviin asioihin (*“In my work I can focus on things that interest me”*). (Vähäsantanen ym. 2022, 62.)

3.2.2 Sosiaalinen verkostanalyysi (SNA)

Koulujen tutkimukseen osallistuvien henkilökunnan jäsenten kesken tehtiin sosiaalinen verkostanalyysi. Sosiaalisessa verkostanalyysissä tarkastellaan työyhteisöön kuuluvia yksilöitä, joiden välisiä sosiaalisia suhteita merkitään sidoksina, joilla on tietty suunta. Yksilöiden välisistä sidoksista muodostuu sosiaalinen verkosto. Sidokset voivat kuvastaa esimerkiksi kommunikaatioon ja käyttäytymiseen liittyviä suhteita kuten yhteistyötä tai tunnetason yhteyksiä kuten ystävyyttä ja kunnioitusta. (Everton 2012, 5–12.) Tässä tutkimuksessa hyödynnämme verkostanalyysin yksilöllistä näkökulmaa, eli emme tutki verkoston ominaisuuksia, vaan yksilöiden epäsymmetristen ja symmetristen suhteiden määrää verkostoissa.

Tutkimuksen osallistujat vastasivat SNA-kyselyyn, jossa he nimesivät koulun henkilöstön jäseniä viidessä eri osa-alueessa. Hyödynnämme tutkimuksessamme kolmea

verkostanalyysiin sisältyntä osa-aluetta, joissa aiheena olivat informaation ja neuvon saaminen oppilaiden asioihin liittyen (*getting information or advice regarding students' learning or wellbeing*), yhteistyö (*collaboration*) ja tuen saaminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyen (*support in matters concerning students with migration backgrounds*). Osallistujat nimesivät henkilökunnan jäseniä, joilta he kysyvät neuvoa tai saavat tukea jokaisen kysymyksen teeman mukaisesti. Aineistomme sisältää jokaisen osallistujan osalta tiedon siitä, kuinka monta henkilökunnan jäsentä yksilö on itse nimennyt ja kuinka moni on nimennyt hänet kunkin verkostanalyysin osa-alueen osalta. Lisäksi aineistosta selviää, kuinka moni raportoiduista yhteyksistä on sellaisia, joissa kaksi henkilökunnan jäsentä ovat nimenneet toisensa saman verkostanalyysin osa-alueen kohdalla. Näitä sidoksia kutsutaan vastavuoroisiksi sidoksiksi. (TEAMS-hanke.) Vastavuoroisia, eli symmetrisiä sidoksia voidaan pitää tietyllä tapaa vahvempina ja luotettavampina kuin yksisuuntaisia, eli epäsymmetrisiä sidoksia. Toisaalta on luonnollista, että esimerkiksi tuen ja tiedon saantiin liittyvissä kysymyksissä sidos voi olla epäsymmetrinen, mutta silti todenmukainen.

Yksilön näkökulmaa tutkittaessa keskeisyys (*degree centrality*) on oleellinen käsite (Everton, 2012, 12). Määrittelemme yksilön keskeisyyden sen perusteella, miten moni on nimennyt kyseisen henkilön verkostanalyysissä, eli mitä useampi verkoston jäsen on nimennyt henkilön tietyssä verkoston osa-alueessa, sitä keskeisempi hän on kyseisen osa-alueen sosiaalisessa verkostossa.

3.3 Aineiston käsittely

Saimme anonymisoidun aineiston Excel-muodossa. Aloitimme havaintoaineiston valmistelun siistimällä aineistoa mahdollisimman optimaaliseen muotoon oman tutkimuksemme näkökulmasta. Poistimme aineistosta ne muuttujat, joita emme tarvitseet omassa tutkimuksessamme, jonka jälkeen siirsimme aineiston SPSS-tilasto-ohjelmistoon. Vastaajille lisättiin ID-numerot, ja data järjestettiin niiden mukaisesti. Muuttujat järjestettiin niin, että samaa asiaa mittaavat muuttujat olivat vierekkäin ja numerojärjestyksessä matriisissa. Tämän jälkeen tarkistimme puuttuvat ja epäselvät vastaukset tekemällä frekvenssitaulukot kaikista muuttujista. Yksi vastaajista oli vastannut ainoastaan SNA-kyselyyn, joten PAM-mittarin vastaukset puuttuivat hänen osaltaan. Hyödynsimme keskiarvokorjausta paikataksemme

puuttuvat vastaukset, jotta pystyimme pitämään kyseisen vastaajan mukana aineistossa. Tarkistimme lopuksi frekvenssitaulukoista, ettei matriisiin jäänyt virheitä.

Jaoinme vastaajat taustatietojen perusteella kolmeen aiemmin esiteltyyn ammattiryhmään. Pyrimme jakamaan ryhmät siten, että ne ovat mahdollisimman hyvin erilaisia työn sisältöjä kuvaavia tutkimusongelmiemme näkökulmasta. Numeroimme ryhmät analysointia varten seuraavasti; 1 = Specialistit (n=14), 2 = Opettajat (n=91) ja 3= Koulunkäynninohjaajat (n=10).

Teimme analyyseja varten ammatillista toimijuutta mittaavista väittämistä summamuuttujat, sillä tulosten analysoinnin kannalta on olennaista pystyä hyödyntämään samaa asiaa mittaavien väittämien tuloksia yhtenä kokonaisuutena. Päätimme käyttää keskiarvosummamuuttujaa, jolloin mittayksikkö säilyy samana kuin väittämissä. (Nummenmaa 2023, 161–162.) Aineiston vastaukset olivat valmiiksi saman suuntaisia, eli suuret arvot tarkoittivat paljon mitattavaa asiaa, joten muuttujien kääntäminen ei ollut tarpeen. Muodostimme jokaisesta ammatillisen toimijuuden osa-alueesta oman summamuuttujan (*vaikuttaminen, kehittäminen & identiteetti*). Kaikki osa-alueittain toimijuutta mittaavat summamuuttujiksi yhdistetyt väittämät korreloivat tilastollisesti merkitsevästi keskenään (*vaikuttaminen* >0.5, *kehittäminen* >0.75, *identiteetti* >0.55; $p < 0.05$). Sen lisäksi muodostimme neljännen summamuuttujan (*ammatillinen toimijuus*), johon laskettiin yhteen kaikkien yhdeksän väittämän vastaukset. Tämä neljäs summamuuttuja pitää siis sisällään kaikki ammatillisen toimijuuden osa-alueet ja se kuvaa ammatillisen toimijuuden kokemuksen tasoa vastaajalla. Varmistimme summamuuttujien luotettavuuden vielä reliabiliteettianalyysillä. Sen perusteella kaikki summamuuttujat ovat käyttökelpoisia (Chronbach alpha > 0,7) (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Tunnuslukuja PAM-mittarin summamuuttujista

	alpha	väittämien lkm	min	max	ka	kh	vinous	huipukkuus
vaikuttaminen	0,817	3	1	5	3,54	0,89	-0,40	-0,16
kehittäminen	0,820	3	1	5	3,55	0,87	-0,50	0,25
identiteetti	0,828	3	1	5	3,70	0,83	-0,61	0,78
ammattillinen toimijuus	0,848	9	1,11	4,89	3,60	0,68	-0,30	0,80
n	114							

PAM-mittarin kyky mitata ammatillista toimijuutta on todennettu jo aiemmin mittaria kehittäessä ja käytettäessä (Vähäsantanen ym. 2022, 63).

3.4 Aineiston analysointi

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa tavoitteena oli selvittää miten kokemus ammatillisesta toimijuudesta ja sen eri osa-alueista eroaa koulun henkilökunnan eri ammattiryhmillä. Tarkoituksena oli tarkastella ja vertailla ammattiryhmittäin ammatillisen toimijuuden, sekä sen eri osa-alueiden tunnuslukuja, kuten keskiarvoja, keskihajontaa, minimi- sekä maksimiarvoja. Lisäksi halusimme selvittää, onko keskiarvoissa tilastollisesti merkitseviä eroja ammattiryhmien välillä. Tässä analyysissä muuttujista oli mukana kaikki neljä ammatillisen toimijuuden summamuuttujaa sekä ammattiryhmät. Ammatillisen toimijuuden osalta aineisto noudatti normaalijakaumaa kaikissa eri osa-alueissa. Kun aineisto jaettiin ryhmiin, pienempien ryhmien ammatillisen toimijuuden tulokset eivät noudattaneet enää normaalijakaumaa useamman muuttujan osalta. Tästä syystä emme voineet tehdä yksisuuntaista varianssianalyysia vaan valitsimme sen ei-parametrisen vastineen Kruskal Wallisin H- testin (Nummenmaa 2023, 266). Testin perusteella erot keskiarvoissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ryhmien välillä, joten vertailu on vain suuntaa antavaa. Keskiarvojen tarkastelu oli silti mielekästä, sillä tuloksia voitiin tarkastella likert-asteikon vastausvaihtoehtoihin peilaten.

Toisen tutkimusongelman osalta halusimme selvittää, miten yksittäisten työntekijöiden keskeisyys ja vastavuoroisten suhteiden määrä kouluyhteisössä ovat yhteydessä heidän kokemaansa ammatilliseen toimijuuteen. Lähdimme tutkimaan muuttujien yhteisvaihtelua korrelaatioiden avulla. Korrelaatiokerroin ilmaisee, kuinka voimakkaasti kaksi esitettyä muuttujaa ovat yhteydessä toisiinsa. Se ei kuitenkaan esitä suoria syy–seuraussuhteita, vaan kahden muuttujan välistä yhteisvaikutusta. Etuna korrelaatiokertoimen tulkinnessa on se, että tulokset ovat aina -1 ja 1 välillä, joten ne ovat vertailukelpoisia keskenään. (Nummenmaa 2023, 376–389.) Parametrinen Pearsonin korrelaatiokerroin ei soveltunut käytettäväksi aineistoomme, sillä sosiaalisen verkoston vastausten osalta aineisto ei noudata normaalijakaumaa, joten käytimme sen sijasta Spearmanin ei-parametrista järjestyskorrelaatiokerrointa (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 190). Teimme kaksi erillistä korrelaatiomatriisia, joista toisessa käytimme muuttujina toimijuuden kaikkia summamuuttujia, sekä yksilön keskeisyyttä kaikissa verkostanalyysin osa-alueissa. Toisessa korrelaatiomatriisissa käytimme keskeisyyden sijasta yksilön vastavuoroisten suhteiden määriä. Tarkastelimme frekvenssitaulukon avulla koulujen sosiaalisten verkostojen tiheyttä kaikissa eri osa-alueissa ja sitä, minkä verran yksilöillä oli keskimäärin muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimia ja vastavuoroisia sidoksia. Tarkastelimme kummankin koulun osallistujia ensin erikseen ja sitten myös yhtenä kokonaisuutena.

Kolmannessa tutkimusongelmassa tavoitteena oli selvittää, millaisia ryhmiä kouluyhteisöistä erottuu ammatillisen toimijuuden ja keskeisyyden osalta. Halusimme muodostaa mahdolliset ryhmät aineistolähtöisesti ja päädyimme valitsemaan ryhmittelyanalyysistä K-means klusterianalyysin, joka on keskiarvoihin perustuva ryhmittelyanalyysi määrällisille muuttujille. Se sopii hyvin myös isoille aineistoille. Klusterianalyysi pyrkii löytämään aineistosta yhteneväisyyksiä ja sen avulla data jaetaan eri kokoiisiin ryhmittymiin, jotka eroavat toisistaan, mutta joiden jäsenet ovat keskenään vastanneet mahdollisimman samantyyppisesti. (Nummenmaa 2023, 428.) Ennen klusterianalyysin toteuttamista standardoimme muuttujat, sillä ammatillista toimijuutta ja verkostanalyysiin liittyviä muuttujia mitattiin erilaisilla mittaskaaloilla. Käytimme analyysissä ammatillisen toimijuuden osa-alueiden summamuuttujia sekä kaikkia verkostanalyysin muuttujia. Toteutimme klusterianalyysin eri määrillä klustereita (2–5) ja valitsimme lopulta analyysin, jossa oli kolme klusteria. Kolmella klusterilla erot ryhmien välillä olivat selkeitä ja kaikki muuttujat määrittivät ryhmiä tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0.02$). Muodostimme samalla uuden kategorisen muuttujan (SPSS: *Cluster membership*), joka kertoo mihin klusteriin vastaajat

kuuluvat. Tavoitteenamme oli myös selvittää miten ammattiryhmät jakautuvat eri klustereihin, joten hyödynsimme uutta muuttujaa tarkastellessamme frekvenssitaulukoiden avulla mihin ammattiryhmiin klustereiden jäsenet kuuluvat.

3.5 Tutkimusetiikka ja menetelmien luotettavuus

Aineiston keruussa ja säilyttämisessä on otettu huomioon hyvät tieteelliset käytänteet sekä tieteellisen tutkimuksen teon eettiset lähtökohdat (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 58–60; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24–25). Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja keskeyttäminen oli mahdollista tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Aineisto säilytettiin Jyväskylän yliopistossa. Meidän käytössämme oli anonymisoitu osuus aineistosta, joka piti sisällään tutkimuksemme kannalta oleelliset muuttujat ammatillisen toimijuuden ja sosiaalisten verkostojen osalta. Osallistujien anonymiteetin säilyminen on varmistettu, joten yksittäisiä osallistujia ei ole mahdollista tunnistaa tutkimuksen missään vaiheessa.

Kiinnitimme tähän erityistä huomiota jakaessamme osallistujia ammattiryhmiin ja siitä syystä emme mainitse tarkkoja ammattinimikkeitä puhuttaessa yksittäisistä osallistujista.

Menetelmien valintaa on arvioitu myös eettisestä näkökulmasta. TEAMS-hankkeeseen on saatu rahoitus isosta kansainvälisestä hankkeesta, mikä tarkoittaa, että aineiston keruuseen ja säilytykseen liittyvät tekijät on käyty yksityiskohtaisesti läpi, sekä kaikki tarvittavat luvat on anottu Jyväskylän yliopiston ohjeistusten mukaisesti (TEAMS-hanke.) Säilytimme käyttämämme anonymisoidun aineiston huolellisesti ja poistamme sen tutkimuksen valmistuttua.

Toimimme tutkimuksen jokaisessa vaiheessa avoimesti, rehellisesti ja kriittisesti. Tutkimus eteni aineistoon sekä teoreettisiin lähtökohtiin pohjautuen ja pyrimme välttämään henkilökohtaisia ennakko-oletuksia sekä liikaa subjektiivisuutta valinnoissamme (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 58–60). Tutkimusmenetelmien ja analyysitapojen valinnassa otimme huomioon aineiston rajoitteet ja soveltuvuuden. Ammattiryhmiä ja klustereita hyödyntävissä analyyseissä osa ryhmistä jäi pieniksi, mutta pyrimme ottamaan sen merkityksen tutkimuksen luotettavuudelle huomioon tulosten raportoinnissa ja pohdinnassa.

Valmiin PAM-mittarin tiivistetyn version hyödyntäminen lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Mittariin on tieteellisesti perustellen valittu parhaiten ammatillisen toimijuuden mittaamiseen soveltuvat väittämät ja ulottuvuudet, mikä lisää myös PAM-mittarin ekologista

validiteettia (Vähäsantanen ym. 2022, 50). Ekologisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten ja havaintojen hyvää sovellettavuutta todellisiin tilanteisiin ja ympäristöihin (Heinrichs 1990, 173-174). Sosiaalisen verkostanalyysin osalta vastaajat saattavat tulkita sosiaalisia suhteitaan hyvin eri tavoin. Tutkimuksessamme hyödyntämämme muuttajat, eli muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimat (epäsymmetriset) sosiaaliset suhteet sekä vastavuoroiset (symmetrisoidut) suhteet tuovat vain maltillisesti esiin vastaajien subjektiivisen näkemyksen. Tämä lisää luotettavuutta erityisesti yhteistyösuhteita tarkastellessa. Toisaalta tietyissä sosiaalisten verkostojen muuttujissa, kuten informaation ja neuvon saamisessa, suhteet voivat olla luonteeltaan hyvinkin epäsymmetrisiä, ja niiden kohdalla luotettavuutta ei voi arvioida vastavuoroisten suhteiden kautta.

4 Tulokset

4.1 Ammatillisen toimijuuden kokemus koulun eri ammattiryhmillä

Ensimmäistä tutkimusongelmaa ”Miten kokemus ammatillisesta toimijuudesta sekä sen eri osa-alueista eroavat koulun henkilökunnan eri ammattiryhmillä?” varten vertailimme ja tarkastelimme eri ammattiryhmien vastausten keskiarvoja ammatillisen toimijuuden ja se sen eri osa-alueiden osalta. Ammattiryhmien väliset erot keskiarvoissa, eivät olleet minkään osa-alueen kohdalla tilastollisesti merkitseviä ja ”koulunkäynninohjaajat”- ryhmä koostuu vain kymmenestä vastaajasta, mikä osaltaan vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset ovat siis lähinnä kuvailevia ja suuntaa antavia. (ks. Taulukko 2)

Taulukko 2. Ammatillisen toimijuuden kokemuksen tunnuslukuja ammattiryhmittäin

Ammattiryhmät: 1. Specialistit 2. Opettajat 3. Koulunkäynninohjaajat

Likert-asteikko: 1= Täysin eri mieltä ... 5= Täysin samaa mieltä. (Vähäsantanen ym. 2017, 19–20)

	ammatti-ryhmät	n	ka	kh	min	max	vinous	huipukkuus
vaikuttaminen	1	14	3,86	1,03	1,00	5,00	-1,53	4,12
	2	91	3,52	0,85	1,33	5,00	-0,30	-0,40
	3	10	3,32	0,98	2,00	5,00	0,11	-0,63
	kaikki	115	3,54	0,89	1,00	5,00	-0,40	-0,14
kehittäminen	1	14	3,76	0,95	1,33	5,00	-1,35	2,26
	2	91	3,47	0,85	1,00	5,00	-0,43	0,40
	3	10	3,99	0,84	2,67	5,00	-0,33	-1,62
	kaikki	115	3,55	0,87	1,00	5,00	-0,50	0,28
identiteetti	1	14	3,33	1,05	1,00	4,33	-1,04	0,12
	2	91	3,72	0,80	1,00	5,00	-0,36	0,41
	3	10	4,07	0,56	3,33	5,00	0,83	-0,18
	kaikki	115	3,70	0,83	1,00	5,00	-0,61	0,82
ammatillinen toimijuus	1	14	3,65	0,92	1,11	4,78	-1,68	3,91
	2	91	3,57	0,64	1,78	4,89	0,15	-0,08
	3	10	3,79	0,64	2,89	4,78	-0,05	-1,05
	kaikki	115	3,60	0,68	1,11	4,89	-0,30	0,83

Vaikuttamisen osa-alueella specialistit raportoivat olevansa keskimäärin enemmän väittämien kanssa samaa mieltä ($ka = 3,86$), kuin muut ammattiryhmät. Koulunkäynninohjaajat raportoivat keskimäärin pienimpiä arvoja vaikuttaminen työssä osa-alueella ($ka = 3,32$). Opettajilla tämän osa-alueen vastaukset asettuivat keskimäärin muiden ammattiryhmien väliin ($ka = 3,52$). Opettajien ja specialistien osalta vastausten keskiarvo on lähimpänä vastausvaihtoehtoa ”4. Jokseenkin samaa mieltä”. Koulunkäynninohjaajien keskiarvoa lähin vastausvaihtoehto on ”3. Siltä väliltä”. Sekä spesialisteilla ($kh = 1,03$) että muulla henkilökunnalla ($kh = 0,98$) oli vastauksissaan enemmän hajontaa kuin opettajilla ($kh = 0,85$).

Kehittämisen osa-alueella koulunkäynninohjaajat kokivat ammattiryhmistä keskimäärin voimakkaimmin osallistuvansa työpaikkansa toiminnan kehittämiseen ja yhteistyöhön ($ka = 3,99$), kun taas opettajat olivat keskimäärin vähiten samaa mieltä tämän osa-alueen väittämien kanssa ($ka = 3,47$). Specialistit asettuivat vastauksillaan kahden muun ammattiryhmän väliin ($ka = 3,76$). Koulunkäynninohjaajat ja specialistit vastasivat tässä osa-alueessa keskimäärin lähimmäs vastausvaihtoehtoa ”4. Jokseenkin samaa mieltä”, kun taas opettajien vastausten keskiarvo oli lähinnä vaihtoehtoa ”3. Siltä väliltä”. Keskihajonta vaihteli ammattiryhmittäin $0,84-0,95$ arvojen välillä.

Identiteetin osa-alueella koulunkäynninohjaajat olivat ammattiryhmistä keskimäärin eniten samaa mieltä väittämien kanssa ($ka = 4,07$). Heillä oli myös vähiten hajontaa vastauksissaan ($kh = 0,56$). Specialistit olivat tässä osa-alueessa vähiten samaa mieltä väittämien kanssa ($ka = 3,33$), mutta heidän vastauksissaan oli myös eniten hajontaa ($kh = 1,05$). Opettajat asettuivat kahden muun ammattiryhmän väliin keskiarvolla $3,72$ ($kh = 0,80$). Koulunkäynninohjaajien ja opettajien vastaukset olivat lähimpänä vastausvaihtoehtoa ”4. Jokseenkin samaa mieltä” ja specialistien vastaukset lähimpänä vastausvaihtoehtoa ”3. Siltä väliltä”. Koulunkäynninohjaajien vastausten minimiarvo $3,33$ oli selvästi muiden ammattiryhmien minimiarvoa $1,00$ korkeampi.

Kun kaikkia ammatillisen toimijuuden osa-alueita tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena (*ammatillinen toimijuus*), koulunkäynninohjaajat kokivat ammatillista toimijuutta ammattiryhmistä eniten ($ka = 3,79$) verrattuna spesialisteihin ($ka = 3,65$) ja opettajiin ($ka = 3,57$). Jokaisen ammattiryhmän vastaukset olivat keskimäärin lähimpänä vastausvaihtoehtoa ”4. Jokseenkin samaa mieltä”. Kaikkien vastausten keskihajonta ammatillisen toimijuuden yhdeksässä väittämässä ($kh = 0,68$) oli opettajien sekä koulunkäynninohjaajien

ryhmäkohtaisen keskihajonnan ($kh= 0,64$) kanssa yhtenevä, kun taas spesialisteilla hajontaa vastauksissa oli koko aineistoon verrattuna enemmän ($kh= 0,92$).

4.2 Sosiaalisten verkostojen tiheys kouluissa

Toisena tutkimusongelmanamme oli *“Kuinka tiheitä koulujen sosiaaliset verkostot ovat ja miten yksilön suhteiden määrä näissä verkostoissa on yhteydessä ammatillisen toimijuuden kokemukseen?”* Tarkastelimme molempien koulujen sosiaalisten verkostojen tiheyttä, ja sen lisäksi sitä miten paljon yksilöillä on keskimäärin vastavuoroisia sidoksia ja muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimia sidoksia, eli kuinka keskeisiä he ovat omissa verkostossaan. Lopuksi kokosimme molempien koulun tulokset yhteen.

Tarkastelimme koulujen sosiaalisten verkostojen tiheyttä kokoamalla tiedot eri osa-alueiden kaikista verkostoanalyysissä raportoiduista sidoksista taulukkoon (ks. Taulukko 3), jossa näkyy erikseen kummankin koulun sidosten määrä. Yksilötasolla taulukossa näkyy sidosten määrien keskiarvot jokaisella eri osa-alueella. Taulukon lopussa näkyvät molempien koulujen yhteenlasketut sidokset.

Taulukko 3. Koulujen sosiaalisten verkostojen tiheys ja yksilöiden sidokset

K1= koulu 1 (n=69), K2= koulu 2 (n=46)

	raportoidut sidokset	% -osuus sidoksista	vastavuoroiset sidokset	% -osuus sidoksista	yksilön keskeisyys (ka)	yksilön vastav. sidokset (ka)
K1 yht	341	23,9	146	22,7	4,9	2,1
K1 info	812	56,8	366	57	11,8	5,3
K1 migr	276	19,3	130	20,2	4,0	1,9
K1	1429		642			
K2 yht	235	23,7	106	23,6	5,1	2,3
K2 info	548	55,4	256	56,9	11,9	5,6
K2 migr	207	20,9	88	19,6	4,5	1,9
K2	990		450			
K1+K2 yht	576	23,8	252	23,1	5,0	2,2
K1+K2 info	1360	56,2	622	57,0	11,8	5,4
K1+K2 migr	483	20,0	218	20,0	4,2	1,9
K1+K2	2419		1092			

Tulosten perusteella eri sosiaaliset verkostot ovat molemmissa kouluissa lähes yhtä tiheät. Informaation ja neuvon saamisen sosiaalinen verkosto (*info*) on molemmissa kouluissa tihein mitatuista verkostoista. Yhteistyön (*yht*) sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen (*migr*) osalta verkostojen tiheydet ovat lähellä toisiaan molemmissa kouluissa, mutta yhteistyön sosiaalinen verkosto on hieman tiheämpi.

Riippumatta koulusta, yksilöiden keskimääräinen sidosten määrä on molemmissa kouluissa lähes sama kaikissa sosiaalisen verkoston osa-alueissa, niin muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimien, kuin vastavuoroistenkin sidosten osalta. Suurin ero yksilöiden sidosten keskiarvoissa löytyy maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostosta, jossa pienemmän koulun (K2) työntekijöillä on keskimäärin 0,5 muiden raportoimaa sidosta enemmän kuin suuremmassa koulussa (K1: 4,0 K2: 4,5). Teimme tunnuslukutaulukon yksittäisten työntekijöiden muiden raportoimisen sidosten määristä eli keskeisyydestä molemmissa kouluissa (ks. taulukko 4).

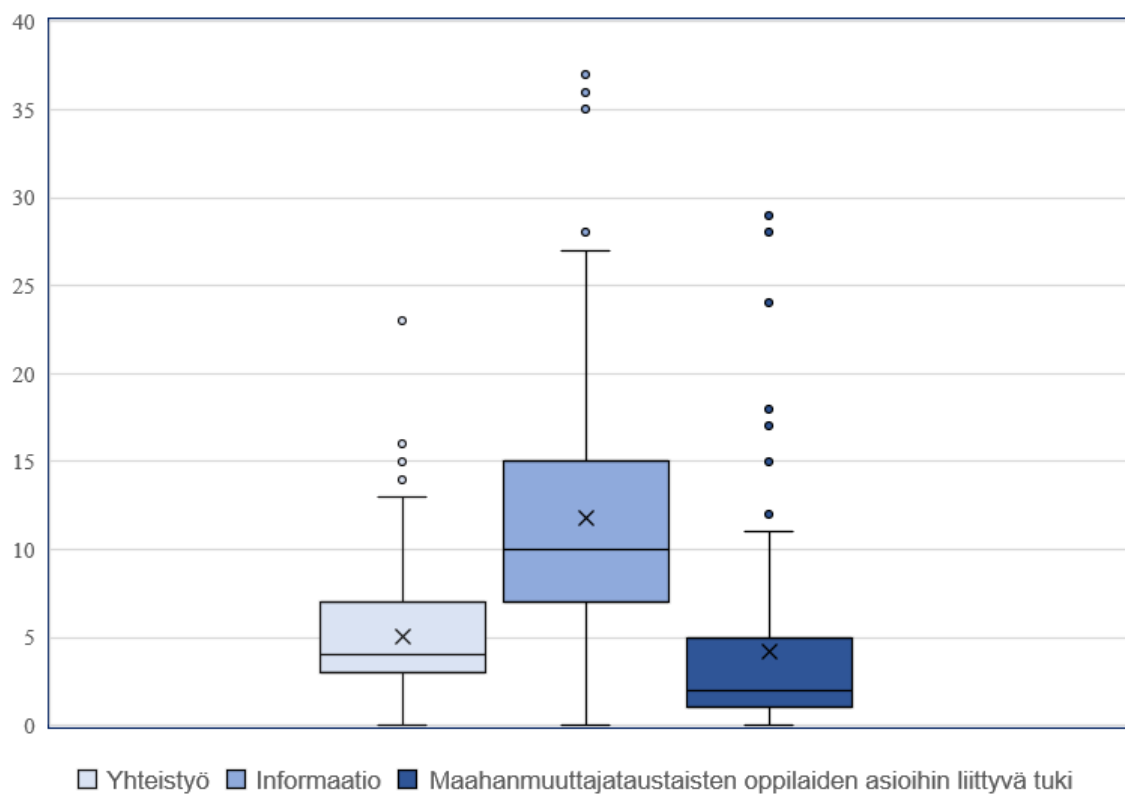
Taulukko 4. Tunnuslukuja: Yksittäisten työntekijöiden muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimat sidokset (keskeisyys)

	ka	kh	min	max
yht	5,0	3,7	0	23
info	11,8	7,9	0	37
migr	4,2	6,0	0	29

Koko aineistoa tarkastellessa vastaajilla oli keskimäärin 11,8 sidosta informaation ja neuvon antamisen osalta. Yhteistyön verkostossa sidoksia oli keskimäärin 5 ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen antamisen verkostossa 4,2. Kun tarkastellaan keskihajontaa yksilöiden sidosten määrässä, voidaan huomata, että yhteistyön verkoston sidoksissa oli vähiten hajontaa. Informaation ja neuvon saamisen verkostossa hajontaa oli määrällisesti eniten (kh=7,9). Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen sosiaalisessa verkostossa keskihajontaa oli melko paljon (kh=6,0) suhteessa siihen, että yksilön sidosten määrä on keskimäärin kaikista verkostoista alhaisin. Sidosten maksimiarvot tuovat esille, miten paljon yksittäisillä työntekijöillä on muiden työyhteisön jäsenten raportoimia sidoksia kyseisissä sosiaalisissa verkostoissa. Suurin yksittäisen työntekijän muiden työyhteisön jäsenten raportoima sidosten määrä on yhteistyön

verkostossa 23 sidosta, informaation ja neuvon saamisen verkostossa 37 sidosta ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostossa 29 sidosta. Kaikissa sosiaalisen verkoston osa-alueissa on vähintään 1 vastaaja, jota kukaan muu verkoston jäsen ei ole nimennyt sidoksekseen (min= 0). Teimme yksilöiden näkökulmasta muiden työyhteisön jäsenten raportoimien sidosten määrää (keskeisyyttä) ja sen vaihtelua havainnollistavan kuvion (ks. Kuvio 1).

Kuvio 1. Yksittäisten työntekijöiden keskeisyys sosiaalisten verkostojen eri osa-alueilla



4.2.1 Keskeisyyden yhteys ammatillisen toimijuuden kokemukseen

Toisen tutkimusongelman alakysymyksissä tarkastelimme muiden raportoimien sidosten, eli yksilön keskeisyyden sekä vastavuoroisten suhteiden määrän yhteyttä ammatillisen toimijuuden kokemukseen. Lähdimme ratkomaan alakysymyksiä Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla. Ensimmäisessä korrelaatiomatriisissa (ks. Taulukko 5) on tutkittu ammatillisen toimijuuden summamuuttujien sekä yksilön keskeisyyden yhteisvaihtelua kaikissa sosiaalisen verkostanalyysin eri osa-alueissa.

Taulukko 5. Korrelaatiomatriisi ammatillisesta toimijuudesta ja yksilön keskeisyydestä eri verkostouloottuvuuksissa

(Tummennetuissa $P < 0.05$)

	yht (kesk)	info (kesk)	migr (kesk)	vaikut- taminen	kehittä- minen	identiteetti
yht (kesk)	-					
info (kesk)	0.74	-				
migr (kesk)	0.67	0.66	-			
vaikuttaminen	0.24	0.14	0.22	-		
kehittäminen	0.20	0.22	0.28	0.47	-	
identiteetti	-0.07	-0.14	-0.10	0.46	0.30	-
ammattillinen toimijuus	0.18	0.10	0.18	-	-	-

Yksilön keskeisyyden (*kesk*) ja ammatillisen toimijuuden, sekä sen eri osa-alueiden väliltä löytyi kuusi tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota. Korrelaatiokerrointen voimakkuus vaihteli välillä 0.18–0.28 eli korrelaatio oli kaikissa heikko sekä positiivinen. Suurin korrelaatiokerroin löytyi yksilön keskeisyyden maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostossa (*migr*) sekä työkäytäntöjen kehittämisen osa-alueen (*kehittäminen*) väliltä (Spearman's rho = 0,28). Kehittämisen osa-alue korreloi tilastollisesti merkitsevästi kaikkien sosiaalisen verkoston osa-alueiden kanssa yksilön keskeisyyden näkökulmasta (Spearman's rho = 0,20–0,28).

”Vaikuttaminen työssä” osa-alueella (*vaikuttaminen*) sekä yksilön keskeisyys yhteistyön (*yht*) ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen antamisen verkostoissa olivat myös heikosti ja positiivisesti yhteydessä toisiinsa (Spearman's rho = 0,22–0,24).

Ammatillisen identiteetin neuvottelun osa-alue (*identiteetti*) ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä mihinkään sosiaalisen verkoston keskeisyyden osa-alueeseen. Kun ammatillista toimijuutta tarkasteltiin yhtenä kokonaisuutena (*ammattillinen toimijuus*), se oli yhteydessä ainoastaan yksilön keskeisyyteen yhteistyön verkostossa (0.18).

4.2.2 Vastavuoroisten sidosten yhteys ammatillisen toimijuuden kokemukseen

Toisessa korrelaatiomatriisissa (ks. Taulukko 6) tutkimme ammatillisen toimijuuden osa-alueiden yhteisvaihtelua yksittäisten työntekijöiden vastavuoroisten sidosten määrään kaikissa kolmessa sosiaalisessa verkostossa.

Taulukko 6. Korrelaatiomatriisi ammatillisesta toimijuudesta ja vastavuoroisista sosiaalisista sidoksista (Tummennetuissa $P < 0.05$)

	yht (vastav)	info (vastav)	migr (vastav)	vaikut- taminen	kehittä- minen	identiteetti
yht (vastav)	-					
info (vastav)	0.58	-				
migr (vastav)	0.57	0.59	-			
vaikuttaminen	0.28	0.26	0.26	-		
kehittäminen	0.21	0.27	0.29	0.47	-	
identiteetti	0.01	-0.16	-0.04	0.46	0.30	-
ammatillinen toimijuus	0.26	0.20	0.23	-	-	-

Yksilöiden vastavuoroisten (*vastav*) sidosten määrän ja ammatillisen toimijuuden sekä sen eri osa-alueiden väliltä löytyi yhdeksän tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Ammatillisen toimijuuden summamuuttujista sekä *vaikuttaminen*, *kehittäminen* että *ammatillinen toimijuus* olivat kaikki heikosti ja positiivisesti yhteydessä yksilön vastavuoroisten sidosten määrään jokaisessa sosiaalisen verkostanalyysin osa-alueessa. Korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä 0.20–0.29. Voimakkain kerroin (Spearman's $\rho=0,29$) oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkoston (*migr*) vastavuoroisten sidosten määrän sekä *kehittämisen* osa-alueen välillä. Toiseksi voimakkain yhteys (Spearman's $\rho=0,28$) löytyi yhteistyön (*yht*) verkoston vastavuoroisten sidosten määrän sekä *vaikuttamisen* osa-alueen väliltä. *Identiteetin* osa-alue ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä yksilön vastavuoroisten sidosten määrään sosiaalisten verkostojen millään osa-alueella.

4.3 Koulun henkilökunnasta erottuvat ryhmittymät ammatillisen toimijuuden kokemuksen ja sosiaalisten suhteiden osalta

Kolmas tutkimusongelma oli: ”*Millaisiin ryhmittymiin koulun henkilökunnan voi jakaa ammatillisen toimijuuden osa-alueiden, vastavuoroisten suhteiden sekä keskeisyyden osalta ja miten eri ammattiryhmät asettuvat jaettuihin ryhmiin?*”. Jaoimme tutkittavat K-means klusterianalyysin avulla kolmeen klusteriin (ks. Taulukko 7) eli ryhmään. Tuloksia tarkastellessa arvo nolla tarkoittaa kunkin muuttujan keskimääräistä tasoa suhteessa koko aineistoon. Positiivinen luku kertoo, että ominaisuutta on aineiston keskiarvoa enemmän, ja negatiivinen, että sitä on vähemmän (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 232).

Jokaisella ryhmällä on omat ominaispiirteensä ja eroavaisuudet suhteessa muihin ryhmiin, ja kuhunkin ryhmään kuuluvilla vastaajilla vastaukset ovat oman ryhmän kesken mahdollisimman samankaltaisia. Klusterianalyysissä oli mukana kaikki sosiaalisen verkostanalyysin muuttujat sekä ammatillisen toimijuuden kolmen eri osa-alueen muuttujat.

Taulukko 7. Klusterianalyysin kolme ryhmää

	1	2	3
yht (kesk)	-0,41	0,68	2,02
info (kesk)	-0,46	0,92	1,90
migr (kesk)	-0,44	0,68	2,24
yht (vastav)	-0,32	0,66	1,34
info (vastav)	-0,34	0,25	2,33
migr (vastav)	-0,39	0,38	2,44
vaikuttaminen	-0,03	-0,40	1,12
kehittäminen	-0,13	0,10	0,86
identiteetti	0,14	-0,79	0,44
n	84	21	10

Ensimmäinen klusteri on ryhmistä suurin (n=84) ja sen ominaispiirteenä on hieman koko aineiston sekä muiden klustereiden keskiarvoja pienemmät arvot kaikissa sosiaalisen verkostanalyysin muuttujissa. Ammatillisen toimijuuden muuttujien osalta tämä klusteri asettuu lähelle koko aineiston keskiarvoa (-0,13–0,14). *Kehittämisen* osa-alueella tämän klusterin vastaajilla on alimmat arvot verrattuna muihin klustereihin (-0,13). Muut ammatillisen toimijuuden osa-alueet asettuvat kahden muun klusterin väliin (*vaikuttaminen* =

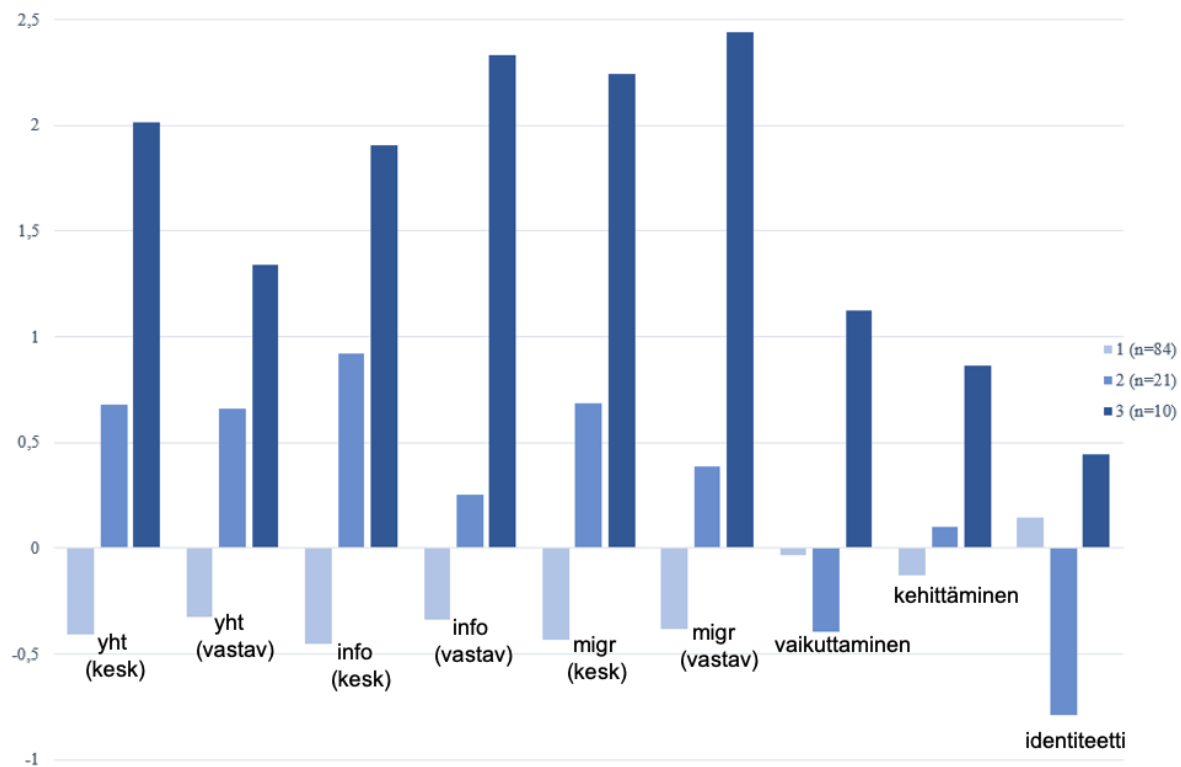
-0,03, *identiteetti* = 0,14). Eniten vastaukset poikkeavat keskiarvoltaan muusta aineistosta ja muista klustereista yksilön keskeisyydessä (*kesk*) informaation ja neuvon saamisen (*info*) verkostossa (-0,46), maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen (*migr*) verkostossa (-0,44) sekä yhteistyön (*yht*) verkostossa (-0,41). Nimesimme ensimmäisen klusterin ”*Itsenäisiksi toimijoiksi*”.

Toinen klusteri on toiseksi suurin (n=21) ja ominaispiirteensä ryhmään kuuluvilla on jonkin verran koko aineistoon verrattuna suurempia arvoja keskeisyyden (*kesk*) ja vastavuoroisten (*vastav*) suhteiden osalta (arvot välillä 0,25–0,92). Sosiaalisen verkoston osa-alueiden kohdalla tämän klusterin vastaajien arvot asettuivat kahden muun klusterin väliin. Kauimpana koko aineiston keskiarvosta oleva muuttuja oli tällä ryhmällä yksilön keskeisyys informaation ja neuvon saamisen (*info*) verkostossa (0,92). Ammatillisen toimijuuden kokemus on tällä ryhmällä koko aineistoon, sekä muihin klustereihin verrattuna vähäisempää *vaikuttamisen* (-0,40) ja *identiteetin* (-0,79) osalta. *Kehittämisen* osalta tämän klusterin vastaajat asettuvat melko lähelle koko aineiston keskiarvoa ja kahden muun klusterin väliin (0,10). Nimesimme toisen klusterin ”*Sopeutujiksi*”.

Kolmanteen eli pienimpään klusteriin (n=10) asettuivat vastaajat, joilla vastavuoroisten suhteiden määrä (*vastav*) ja keskeisyys (*kesk*) verkostoissa oli huomattavasti korkeampaa kuin muiden klustereiden vastaajilla kaikissa sosiaalisen verkostanalyysin osa-alueissa (arvot välillä 1,34–2,44). Tämän klusterin vastauksista kauimpana koko aineiston, sekä muiden klustereiden keskiarvoista olivat vastavuoroisten suhteiden määrä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostossa (2,44), informaation ja neuvon saamisen verkostossa (2,33) sekä yksilön keskeisyys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostossa (2,24). Ammatillinen toimijuus oli vastausten perusteella tähän klusteriin kuuluvilla keskimäärin suurempaa kaikissa osa-alueissa verrattuna koko aineistoon ja muihin klustereihin (arvot välillä 0,44–1,12). Nimesimme kolmannen klusterin ”*Keskeisiksi toimijoiksi*”. Teimme klustereiden piirteistä havainnollistavan kuvion (ks. Kuvio 2), jossa näkyy eri muuttujien etäisyys koko aineiston keskiarvoon sekä muihin klustereihin.

Kuvio 2. Klustereiden ominaispiirteet suhteessa aineiston keskiarvoon

1= Itsenäiset toimijat, 2= Sopeutujat, 3= Keskeiset toimijat



Tunnuslukutaulukosta (ks. Taulukko 8) selviää, kuinka paljon eri muuttujat ovat vaikuttaneet ryhmien muodostumiseen.

Taulukko 8. Klustereita määrittelevät muuttujat

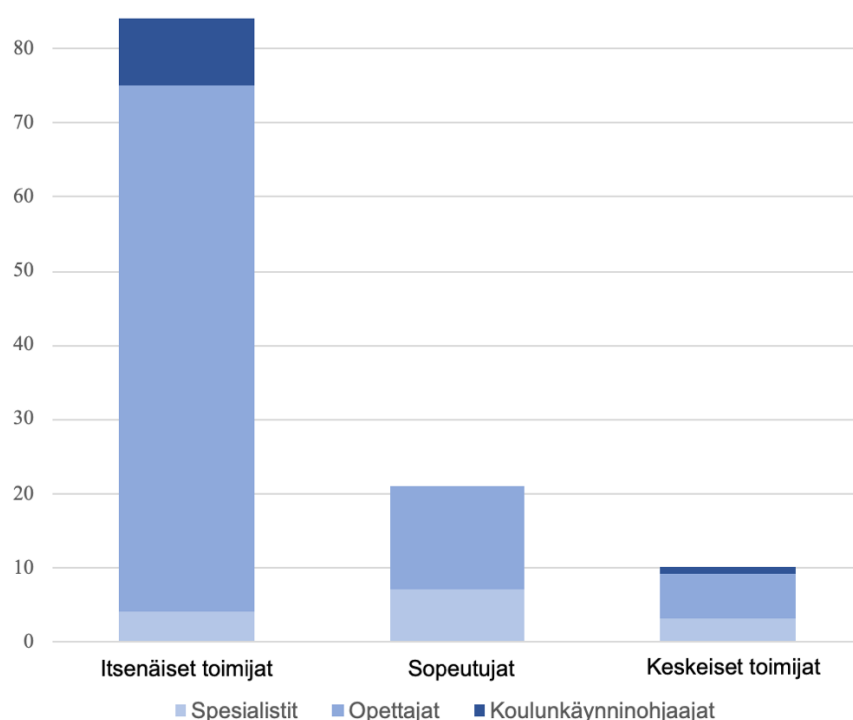
	F	p-arvo
yht (kesk)	72,44	< 0.001
info (kesk)	93,53	< 0.001
migr (kesk)	111,80	< 0.001
yht (vastav)	25,63	< 0.001
info (vastav)	75,42	< 0.001
migr (vastav)	108,15	< 0.001
vaikuttaminen	9,11	< 0.001
kehittäminen	4,84	0.01
identiteetti	9,67	< 0.001

Keskeisyys maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostossa määritteli klustereita eniten ($F=111,80$). Toiseksi merkittävimpänä ryhmää määrittävänä muuttujana oli maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkoston vastavuoroisten suhteiden määrä ($F=108,15$). Kaikkien sosiaalisen verkostanalyysin muuttujien F-arvo oli vähintään 25.63. Vähiten klustereiden ryhmittelyyn ovat vaikuttaneet ammatillisen toimijuuden osa-alueet, joissa kaikissa F-arvo jää alle kymmenen ($F=4.84-9.69$). Klustereiden välillä on siis suurempia eroja sosiaalisen verkostanalyysin muuttujissa kuin ammatillisen toimijuuden kokemisessa (Tähtinen ym. 2020, 230–231).

4.3.1 Ammattiryhmät eri klustereissa

Ensimmäiseen klusteriin ”*Itsenäiset toimijat*” ($n=84$) kuului neljä specialistia, 71 opettajaa ja yhdeksän koulunkäynninohjaajaa. Toinen klusteri ”*Sopeutujat*” ($n=21$) koostui seitsemästä specialistista sekä neljästätoista opettajasta. Kolmanteen klusteriin ”*Keskeiset toimijat*” ($n=10$) kuului kolme specialistia, kuusi opettajaa ja yksi koulunkäynninohjaajat-ryhmän jäsen. Teimme ammattiryhmien jakautumisesta klustereihin havainnollistavan kuvion (ks. Kuvio 3).

Kuvio 3. Ammattiryhmät eri klustereissa ($n=115$)



Spesialisteista 28,6 % sijoittui ”*Itsenäisiin toimijoihin*”, 50 % ”*Sopeutujiin*” ja 21,4 % ”*Keskeisiin toimijoihin*”. Opettajista 78 % sijoittui ”*Itsenäisiin toimijoihin*”, 15,4 % ”*Sopeutujiin*” ja 6,6 % ”*Keskeisiin toimijoihin*”. Koulunkäynninohjaajista ”*Itsenäisiin toimijoihin*” sijoittui 90 % ja ”*Keskeisiin toimijoihin*” 10 %.

5 Pohdinta

Tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, miten koulujen henkilökunnan sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä heidän ammatillisen toimijuuden kokemukseensa. Tuloksia tarkasteltiin sosiaalisten verkostojen eri osa-alueiden sekä henkilökunnan ammattiryhmien näkökulmasta. Tutkimus täydensi aikaisempia tutkimuksia ammatillisesta toimijuudesta ja sosiaalisista verkostoista, sekä loi uutta näkökulmaa näiden asioiden välille. Tulokset olivat osittain aikaisempaan tutkimukseen perustuvien hypoteesien mukaisia.

5.1 Työrooli ammatillisen toimijuuden mahdollistajana ja rajoittajana

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla asetimme aikaisemman tutkimuksen (Vähäsantanen ym. 2022, 56, 61) perusteella hypoteesiksi, että specialistit sekä opettajat raportoisivat ammatillisen toimijuuden osa-alueista korkeampaa vaikuttamista työssä, sekä korkeampaa ammatillisen identiteetin neuvottelun osa-alueella. Oletimme myös, että työkäytäntöjen kehittämisen osalta vastaukset olisivat saman suuntaisia kaikissa ammattiryhmissä.

Tutkimuksemme tulos vastasi osittain asettamaamme hypoteesia liittyen työntekijöiden koulutustasoon, sillä työssä vaikuttamisen osalta koulunkäynninohjaajien ammattiryhmän tulokset viittasivat siihen, että he kokivat vaikuttavansa vähemmän työpaikan asioihin verrattuna specialistien ja opettajien kokemuksiin. Spesialisteilla vaikuttaminen työssä oli opettajiakin runsaampaa, mikä saattaa liittyä työnkuvien antamiin mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin. Vähäsantanen ym. (2022, 56–64) pohtivat erojen mahdolliseksi syyksi, miten erilaiset työtehtävät mahdollistavat omaan ja muiden työhön vaikuttamista eri koulutustason omaavilla työntekijöillä. He kuvasivat korkeamman koulutustason työtehtäviä joustavammiksi ja luovemmiksi, mikä omassa aineistossamme voisi viitata specialistien ja mahdollisesti myös opettajien työnkuvaan. Myös mahdollisuus tulla kuulluksi toteutuu ymmärrettävästi spesialisteilla useammin kuin muilla ammattiryhmillä, sillä he tekevät osin myös konsultatiivista työtä ja voivat olla koulun henkilökunnassa ainoita alansa edustajia. Koulunkäynninohjaajien keskiarvo vaikuttaminen työssä osa-alueella oli muita ammattiryhmiä pienempää, mikä voi selittyä melko rajatulla työnkuvalla sekä sillä, että ohjeet työhön tulevat usein muilta koulun ammattilaisilta. Kaikkien raportoimiemme tulosten

pohdinnassa tulee huomioida koulunkäynninohjaajien ammattiryhmän pieni koko, joka voi vääristää tuloksia.

Ammatillisen identiteetin neuvottelun osa-alueen osalta oletuksemme ei toteutunut, sillä ammattiryhmistä suurimman keskiarvon saivat koulunkäynninohjaajat. Ammatillisen identiteetin osa-alueen määritelmä voi olla yksilöstä riippuen hyvin erilainen, ja voi olla, että selkeän ja rajatun työnkuvan vuoksi ryhmän jäsenet kokivat voivansa täyttää ammatilliset tavoitteensa sekä toimia omien arvojensa mukaisesti työssään. Spesialisteilla oli tällä osa-alueella matalin keskiarvo, joka voi koulunkäynninohjaajien ryhmää päinvastoin selittyä työnkuvalla, joka sisältää niin paljon muihin vaikuttavia arvokysymyksiä tai tavoitteita, ettei niitä saa saavutetuksi tai kaikkien toiveita voi omassa työssään toteuttaa. Spesialistit ovat usein jonkin oppilaiden tai henkilöstön arkeen liittyvän asian asiantuntijoita. He esimerkiksi määrittelevät koulun luokkakokoja, tai sitä, kuinka paljon resurssia määrätään kullekin tuen tarvitsijalle ja luokalle. Tehtävänä voi olla päättää kuinka nopeasti tai missä järjestyksessä oppilaat pääsevät tapaamaan koulupsykologia tai -kuraattoria tai mihin opettajien yhteistä työaikaä käytetään. He myös osallistuvat useiden oppilaiden oppilashuollon palaveriin, joissa tuen tarvetta ja jatkotoimenpiteitä määritellään, jolloin ammatillisen identiteetin neuvottelun osa-alueesta erityisesti oman toiminnan suuntaaminen itseä kiinnostaviin asioihin voi heikentyä, kun rajattua ja ennalta määrättyä työtä on paljon. Opettajien ammattiryhmä asettui ammatillisen identiteetin neuvottelun osa-alueella muiden ammattiryhmien väliin, mikä voinee johtua siitä, että työ sisältää myös opetustuntien ulkopuolelle rajattua työtä, jolloin oman toiminnan suuntaamiselle ja näin omien tavoitteiden saavuttamiselle on vähemmän tilaa työarjessa.

Työkäytäntöjen kehittämisen osa-alueella esiintyi yhtä paljon eroa ammattiryhmien välillä kuin muissakin osa-alueissa, joten oletuksemme siitä, että tässä osa-alueessa ei esiintyisi eroja ammattiryhmien välillä, ei toteutunut. Täytyy kuitenkin huomata, että erot ovat kuitenkin kaikissa ammatillisen toimijuuden osa-alueissa pieniä ammattiryhmien välillä.

Työkäytäntöjen kehittämisen osa-alue keskittyy ammattiryhmän työnkuvasta riippumatta tarkastelemaan yksilön osallistumista, yhteistyön tekemistä sekä kehittämisehdotusten tekemistä, jotka ovat tietyn pisteen yli yksilön omasta aktiivisuudesta lähtöisin olevia asioita. Erilaiset ammatit vaativat tietyn määrän yhteistyötä, mutta loput ovat yksilöstä kiinni, ja yksilöiden innokkuus tehdä, osallistua sekä kehittää yhteistä toimintaa voi toteutua osin työnkuvan ja osin yksilön henkilökohtaisten piirteiden johdosta.

5.2 Ammatillinen identiteetti tietoisien valintojen taustalla

Ammatillisen toimijuuden kohdalla useissa tuloksissa nousi esiin ammatillisen identiteetin neuvottelun osa-alue muista osa-alueista poikkeavana. Siinä missä kaksi muuta osa-aluetta olivat korkeita, ammatillisen identiteetin raportoitiin olevan matalaa ja päinvastoin. Osa-alue, joka kiteytyi toiminnaksi omien arvojen ja tavoitteiden suuntaan, esiintyi tuloksissa vetäytymisellä yhteistyöstä, kehitysmahdollisuuksista sekä päätöksenteosta. Paloniemi & Goller (2017, 474) ovat tutkimuksessaan nostaneet esiin, kuinka vahva toimijuus voi olla joko aktiivista osallistumista tai aktiivinen päätös siitä, ettei osallistu. Ammatillisen identiteetin neuvottelun väittämien mukaisesti yksilö voikin toimia työssään omien tavoitteidensa ja arvojensa suuntaisesti, mutta se ei muiden ammatillisen toimijuuden osa-alueiden mukaisesti tarkoita aktiivista toimintaa oman ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Tämä näkökulma tuokin esiin mielenkiintoista pohdintaa siitä, miksi yksilöt valitsevat työskennellä enemmän itsenäisesti. Ovatko yksilöt, jotka aktiivisesti päättävät olla tekemättä yhteistyötä määräänsä enempää, valinneet näin aina vai onko jokin asia tai kokemus työssä saanut aikaan muutoksen omassa päätöksessä? Jos kyseessä on esimerkiksi työssä jaksamisen haasteet, onko muutos yhteydessä yksilön työuran pituuteen tai oman työnkuvan muutokseen? Tietoinen valinta siitä, ettei yksilö osallistu, voi olla yksilölle henkilökohtaisesti hyväksi, mutta voi olla haitallista työyhteisön kehitykselle (Paloniemi & Goller 2017, 474). Toisaalta johtavassa asemassa työskentelevät olivat niitä henkilöitä, joita työyhteisön yhteisten asioiden kehittäminen kiinnosti eniten ja heidän kokemuksensa ammatillisesta toimijuudesta oli vahvempaa kuin muilla ammattiryhmillä (Vähäsantanen ym. 2020, 6–8). Pohdimmekin miten työyhteisön ja yksilöiden edun kehittäminen voitaisiin nähdä työelämässä enemmän rinnakkain kulkevinä ja toisiaan täydentävinä, kuin toisensa poissulkevinä valintoina. Tämän pohjalta olisikin erittäin mielenkiintoista haastatella henkilöitä, jotka tietoisesti valitsevat työssään mieluummin itsenäisiä työtapoja yhteistyön sijaan tai asettavan omien työkäytänteiden kehittämisen koko yhteisön kehittämisen edelle. Lisäksi olisi kiinnostavaa ymmärtää, miten suuri merkitys ammatillisella toimijuudella tai identiteetillä on valintojen taustalla.

5.3 Sosiaalisten suhteiden kasautumisen haasteet yksilön sekä yhteisön näkökulmasta

Toisen tutkimuskysymyksemme kohdalla asetimme aikaisemman tutkimuksen perusteella oletuksia sosiaalisten sidosten määrästä. Oletuksemme siitä, että koulujen sosiaalisten verkostojen tiheydet ovat vertailtavissa, toteutuivat. Koulujen eri sosiaaliset verkostot olivat kaikkiin sosiaalisiin sidoksiin suhteutettuna yhtä tiheitä molemmissa kouluissa.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostossa oli koulutasolla vähiten sidoksia, kun taas informaation ja neuvon saamisen sosiaalisessa verkostossa sidoksien määrä oli suurin. Aikaisemman tutkimuksen perusteella (Moolenaar ym. 2012, 362–363) oletimme, että yksilöiden suhteiden määrät olisivat informaation ja neuvon osalta kolme suhdetta ja yhteistyön osalta neljä. Tuloksemme ei vastannut asettamaamme oletusta, sillä vastavuoroisia sidoksia informaation osalta yksilöillä oli keskimäärin 5,4 sidosta ja yhteistyön osalta sidoksia oli keskimäärin 2,2. Tuloksemme ei ole asettamamme hypoteesin mukainen, mutta henkilömäärät huomioiden melko lähellä. Tuloksemme siitä, että yhteistyöhön liittyviä vastavuoroisia sosiaalisia sidoksia raportoitiin vähemmän, kuin informaation verkostoon liittyviä sidoksia, voi selittyä sillä, että yhteistyö vaatii suurempaa sosiaalista panostusta molemmilta osapuolilta, kuin informaation jakaminen.

Oletuksemme siitä, että yhteistyösidosissa ilmenee huomattavan paljon hajontaa yksilöiden välillä (Moolenaar ym. 2012, 362–363) toteutui. Tarkastellessamme yksilöiden sidosten määriä sosiaalisten verkostojen eri osa-alueilla, ilmenee selvästi, kuinka sidokset kasautuvat toisille yksilöille enemmän kuin toisille. Jokaisessa sosiaalisen verkoston osa-alueessa on henkilöitä, joita ei nimetty verkostanalyysissä kenenkään toisen työntekijän toimesta, ja toisaalta myös henkilöitä, jotka ovat saaneet reilusti koulun keskiarvoa suuremmat arvot muiden työyhteisön jäsenten raportoimina. Esimerkiksi informaatiota annetaan keskimäärin 11,8 henkilölle, mutta jopa 37 henkilöä on nimennyt saman yksittäisen henkilön koulusta informaation ja neuvon saamisen osalta. Informaation ja neuvon saamisen osalta korkeaa tulosta tekee ymmärrettävämmäksi se, että tiedon liikkumiseen voidaan sisällyttää myös nopeat keskustelut, yksittäiset neuvot tai tiedotusluonteiset asiat, jolloin tuloksen suuri luku muuttuu ymmärrettävämmäksi. Toisaalta yhteistyö osaltaan vaatii pidempiaikaista tiedon tai resurssien jakamista yhteisen tavoitteen äärellä. Sidosten määrät eri sosiaalisten verkostojen välillä eivät siis ole vertailtavissa keskenään. Kiinnostava tulos nousi esiin siinä, kuinka yksittäisen henkilön kohdalla yhteistyön verkostossa muiden raportoimien sidosten määrä

asettui keskimäärin viiteen yhteistyösidokseen, kun taas vastavuoroisten sidosten osalta keskiarvo oli 2,2. On mahdollista, että eri ihmiset ajattelevat yhteistyön tekemisen eri perusteiden, tai yhteistyösuhteita ei nähdä tasapainoisina, jolloin toinen voi ajatella kyseessä olevan yhteistyösuhde, kun toinen näkee vain antavansa tietoa toiselle. Kiinnostavana tuloksena nousi esiin, että ammatillisen toimijuuden osa-alueet korreloivat vastavuoroisten suhteiden määrän kanssa vahvemmin kuin muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimien suhteiden kohdalla. Tämä voisi viitata siihen, että koulun henkilöstö kokee tulevansa kuulluksi paremmin vastavuoroisissa suhteissa.

Aineistomme suurin epätasapaino sosiaalisten sidosten jakautumisessa eri työntekijöille löytyi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen sosiaalisen verkoston tuloksista. Muiden työyhteisön jäsenten toisistaan raportoimien sidosten keskiarvo oli koko aineistossa 4,2, mutta eniten sidoksia raportoidulla henkilöllä sidoksia oli 29, joka on lähes seitsemänkertainen keskiarvoon nähden. Keskiarvoa siis nostavat oletettavasti muutamat yksilöt, jotka tekevät erityisen paljon töitä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyen, ja muilta tähän liittyvää apua tai tukea ei kysy juuri kukaan. Nämä keskeiset henkilöt voivat olla esimerkiksi suomi toisena kielenä -opettajia, resurssiopettajia, laaja-alaisia erityisopettajia tai koulunkäynninohjaajia, jotka työskentelevät erityisen paljon maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kanssa. Sosiaalisten suhteiden kasautuminen heille saattaa johtua esimerkiksi Räsänen ym. (2018, 7) mainitsemista kielellisistä haasteista tai kulttuuriin liittyvistä kysymyksistä, joihin muut henkilökunnan jäsenet hakevat tukea ja apua maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioista enemmän tietäviltä työntekijöiltä.

Sosiaalisten suhteiden kasautuminen yksittäisille työntekijöille on ongelmallista erityisesti silloin, kun työmäärä kasvaa epävirallisesti, eikä se näy ulospäin. Kasautuminen voi alkaa hitaasti, mutta se voi hiljalleen lisätä työmäärää huomattavasti. Toisaalta äkillinen tai yllättävä muutos työpaikalla saattaa lisätä nopeasti joidenkin työntekijöiden työmäärää sosiaalisten sidosten näkökulmasta. Työtehtävien tai sosiaalisten suhteiden kasautuminen tietyille henkilöille nostaa esiin kysymyksiä siitä, miksi tietyt henkilöt ovat työyhteisössään erityisen keskeisiä. Ovatko nämä henkilöt työroolinsa puolesta näin keskeisessä asemassa, vai onko tilanne syntynyt ajan mittaan työtehtävien kasautuessa heille, joko oman kiinnostuksen tai ulkopuolelta aiheutuvan velvollisuuden tunteen tai työtehtävien kautta. Jatkuvasti kasvava maahanmuutto (Tilastokeskus 2023) ja sen vaikutus koulumaailmaan nostaa esiin huolen siitä, miten aineistossammekin esille tullut sosiaalisten suhteiden ja työtehtävien kasautuminen saataisiin tulevaisuudessa näkyviin ja sitä kautta työtehtävät jakautumaan

tasaisesti kaikille työyhteisön jäsenille. Tärkeää olisi lisätä koko henkilökunnan osaamista liittyen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin, sekä muihin kouluissa kasautumista aiheuttaviin asioihin ja ilmiöihin.

Sosiaalisten sidosten kasaantuessa tietyille henkilöille voi yhteisössä ilmetä negatiivisia vaikutuksia yksilön lisäksi myös muille yhteisön jäsenille. Kuten aikaisemmassa tutkimuksessa (Moolenaar 2012, 11) on nostettu esiin, osa koulun resursseista ja osaamisesta, niin aineettomista kuin aineellisesta, voivat olla tiettyjen ihmisten hallussa, jolloin ilman sosiaalista suhdetta tähän henkilöön, voi yksilö jäädä ilman kyseisiä resursseja. Näitä resursseja ei yleensä tarkoituksella pidetä salassa henkilökunnalta tai tietyiltä yksilöiltä. Koulun toimintakulttuuri on kuitenkin saattanut muotoutua sellaiseksi, että tietyt henkilökunnan jäsenet tietävät ja hallitsevat erinäisiä asioita, jolloin resurssit saa käyttöönsä vain, jos tietää keneltä kysyä. Tämä voi nousta haasteeksi esimerkiksi silloin, jos koulun henkilökunnasta kukaan ei tiedä mitä kukakin tietää tai osaa. Tässä nouseekin esiin uuden henkilökunnan jäsenen laadukkaan perehdytyksen merkitys, jotta kaikille koulun jäsenille olisi alusta alkaen selvää, miten koulun toimintakulttuuri on rakentunut ja miten resurssit ovat saatavilla. Näin ollen kaikki henkilökunnan jäsenet tietäisivät keneltä tietoa tai muita resursseja voisi saada ja silloin kaikki käytössä olevat resurssit olisivat mahdollisimman monen työntekijän käytettävissä.

5.4 Kolme ryhmää sosiaalisten verkostojen ja ammatillisen toimijuuden näkökulmasta

Aineistosta erottui kolme keskenään erilaista ryhmää. Ensimmäinen, ja aineiston suurin ryhmä ”*Itsenäiset toimijat*” erottuivat muista ryhmistä erityisesti sosiaalisten verkostojen osa-alueissa. Heillä oli sosiaalisia suhteita kaikissa osa-alueissa muita ryhmiä vähemmän. Ammatillisen toimijuuden osalta tämä ryhmä oli melko lähellä koko aineiston keskiarvoa. Toimijuuden osa-alueista ammatilliseen identiteetin neuvottelu on ryhmällä hieman keskiarvoa korkeampi, mikä voi viitata siihen, että ryhmän jäsenet pystyvät jokseenkin toimimaan omien arvojensa mukaan työssään sekä asettamaan työlleen tavoitteita ja toimimaan niiden mukaisesti. Sosiaalisten suhteiden vähäinen määrä voi näin ollen olla itse toivottu tila ja ryhmän jäsenet voivat olla tyytyväisiä omaan asemaansa sosiaalisessa verkostossa. Lähes kaikki koulunkäynninohjaajat sijoittuivat tähän ryhmään, mikä voi osaltaan johtua heidän työnkuvastaan. He saattavat tehdä työpaikan tilanteesta riippuen

yhteistyötä todella rajatusti tiettyjen opettajien ja erityisopettajien kanssa, jolloin yhteistyö voi rajoittua muutamaankin vastavuoroiseen suhteeseen. Itsenäiset toimijat olivat suurimmaksi osaksi opettajia, jotka voivat omassa työssään pääosin vaikuttaa oman mielensä mukaan yhteistyön määrään. Yhteistyötä tehtiin selvästi muita ryhmiä vähemmän, mikä viittaa siihen, että ryhmässä eivät painottuneet kouluissa keskeiset henkilöt, vaan tavalliset työntekijät, jotka hoitivat työnsä itsenäisemmin ja olivat tilanteeseen ammatillisen toimijuuden perusteella tyytyväisiä.

Toinen ryhmä nimettiin "*Sopeutujiksi*". Itsenäisiin toimijoihin verrattuna, tämän ryhmän jäsenet olivat keskeisempiä koulujen sosiaalisissa verkostoissa. Sosiaalisten suhteiden määrä oli tällä ryhmällä melko lähellä koko aineiston keskiarvoa. Tällä ryhmällä ammatillisen identiteetin neuvottelun ja vaikuttamisen työssä osa-alueet olivat selvästi koko aineiston keskiarvoa heikkommat, eli he raportoivat osallistuvansa muita vähemmän työpaikan asioiden valmisteluun ja päätöksen tekoon, sekä tulevansa huonommin kuulluksi kuin muut ryhmät. Vastaavasti alempia arvoja raportoitiin myös mahdollisuudessa toimia omien arvojen mukaisesti työssään, omien ammatillisten tavoitteiden asettamisessa sekä mahdollisuudessa keskittyä itseä kiinnostaviin asioihin työssä. Ryhmää kuvaava nimi "*Sopeutujat*" viittaa siihen, että ryhmän jäsenet eivät välttämättä koe tulevansa täysin kuulluksi työssään, mutta tekevät ja osallistuvat silti yhteistyöhön keskiarvoa enemmän. Informaation ja neuvon saamisen verkoston kohdalla sopeutujat ovat melko keskeisessä asemassa, mutta vastavuoroiset suhteet ovat taas lähempänä koko aineiston keskiarvoa. Tämä viittaa siihen, että ryhmän jäseniltä kysytään paljon informaatiota, mutta he eivät itse kysele yhtä suurelta joukolta takaisin. Omaavatko ryhmän jäsenet laajemmin tietoa ja resursseja, jota muut kyselevät heiltä, vai johtuuko ero heidän omasta toiminnastaan, jos eivät halua tai uskalla kysyä vastaavasti muilta?

Sopeutujiin kuului sekä opettajia että spesialisteja. Kaikista spesialisteista puolet olivat sopeutujia, mikä voisi selittyä spesialistien työnkuvalla ja työtehtävillä, joista monet vaativat moniammatillisen yhteistyön tekemistä. Esimerkiksi laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva spesialistina perustuu yhteistyön tekemiselle, eikä siitä voi kieltäytyä, samoin kuin aineen- tai luokanopettaja. Sopeutujien ryhmää voisi kuvata asiantuntijoina, jotka vastaanottavat kysymyksiä ja ovat velvoitettuja yhteistyöhön, vaikka eivät välttämättä koe sitä onnistuneena tai se ei ole omien toiveiden mukaista. Ryhmän profiili jää kuitenkin osittain epäselväksi, sillä toimijuuden muuttujissa raportoidut "siltä väliltä" vastaukset eivät viittaa ryhmän vahvoihin mielipiteisiin. Eivätkö sopeutujat itse halua tehdä päätöksiä, vai tekeekö joku muu ne heidän

puolestaan? Ryhmänä he kuitenkin näyttäytyvät koulun arjessa hieman keskeisimpinä yhteistyön osalta, mutta toiminnan suunta jää epäselväksi.

Viimeinen ja pienin ryhmä näyttäytyy aktiivisena ja keskeisenä ryhmänä koulun työyhteisössä. Heitä kuvasimme nimellä ”*Keskeiset toimijat*”, sillä ryhmän jäsenet olivat koko aineistoon verrattuna selvästi keskeisempiä henkilöitä, ja heillä oli sosiaalisissa verkostoissa reilusti muita ryhmiä enemmän myös vastavuoroisia sidoksia. Lisäksi ammatillisen toimijuuden kokemus oli tällä ryhmällä vahvempaa kuin muilla. Erityisesti muiden työyhteisön jäsenten raportoimia sidoksia oli paljon verrattuna muihin, mikä kertoo siitä, että keskeisiltä toimijoilta pyydetään selvästi enemmän tietoa ja tukea eri asioihin liittyen ja heidän kanssaan tehdään enemmän yhteistyötä, kuin koulun muiden jäsenten kanssa.

Keskeisistä toimijoista yli puolet olivat opettajia, suuri osa oli spesialisteja ja koulunkäynninohjaajia oli vähiten. Voisi kuvitella, että opettajista tähän ryhmään asettui esimerkiksi usean ryhmän kanssa toimivia opettajia, kuten resurssiopettajia tai suomi toisena kielenä-opettajia, sillä ryhmän jäsenten keskeisyys erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioihin liittyvän tuen saamisen verkostossa oli erityisen korkea. Tulosten perusteella on selvää, että yhteistyön tekeminen ja informaation jakaminen kasautuvat tietyille koulun henkilöille enemmän kuin toisille. Keskeiset toimijat olivat pienin kaikista ryhmistä, mutta kuitenkin työyhteisön ydin, joka teki samalla muita ryhmiä huomattavasti enemmän yhteistyötä sekä olivat informaation ja tuen jakamisessa keskeisiä henkilöitä. Myös se, että aineiston suurin ryhmä, itsenäiset toimijat, raportoivat keskiarvoa selvästi vähemmän kaikkia sosiaalisten verkostojen osa-alueita, kertoo yhteistyön kasautuminen tietyille henkilöille, eli keskeisille toimijoille koulussa. Keskeisistä toimijoista löytyi pääosin sekä opettajia että spesialisteja. Spesialistit, joihin kuuluu esimerkiksi oppilashuollon henkilökuntaa, koulun johtoa sekä laaja-alaiset erityisopettajat, ovat ymmärrettävästi keskeisessä asemassa koulun yhteistyön ja informaation jakamisen osalta. Lisäksi tietyt opettajien yksilölliset piirteet, kuten tietyn asian osaaminen tai erityisen helposti lähestyttävä tai ulospäinsuuntautunut persoona, voisivat olla muita mahdollisia syitä päätyä keskeiseen asemaan koulun työyhteisössä.

5.5 Koulun toimintakulttuuri yhteistyön taustalla

Työrooleja tarkastellessa voisi olettaa, että spesialistit olisivat kaikki koulun keskeisiä henkilöitä. Kuitenkin kuten myös aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, hallinnollinen

asema ei takaa, että yksilö roolin takana tekee kattavaa yhteistyötä, vaikka työnkuva antaisi näin olettaa. Yhteistyön kasautumista tietyille yksilöille voi selittää yksilöiden henkilökohtaiset piirteet. Ihmiset tekevät usein yhteistyötä sellaisten ihmisten kanssa, joista he pitävät ja joiden kanssa heillä on jotakin yhteistä, kuten ikä, sukupuoli, työkokemuksen määrä tai koulutustaso. (Moolenaar 2012, 13–14.) Pohdittavaksi nouseekin mitä sosiaalisten suhteiden kasautumiselle voisi tehdä, jotta yksilöiden kuormitusta voitaisiin vähentää ja jakaa tasaisemmin kouluyhteisössä. Onko olennaisempaa lisätä tiettyjen ammattiryhmien määrää koulussa, vai opettaa tiettyjä tietoja ja taitoja myös niille koulun henkilökunnasta, jotka eivät ole keskeisessä asemassa koulun sosiaalisissa verkostoissa? Koska keskeisistä toimijoista ei noussut esiin tiettyjä ammattiryhmiä, emme voi tämän tutkimuksen perusteella todeta, että tietyn ammattiryhmän painottaminen koulun henkilökunnassa vähentäisi koulun keskeisten henkilöiden kuormitusta. Erityistä huomiota kannattaisi kohdistaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioiden parissa työskentelevien suuntaan, sillä töiden kasautuminen heille on haaste, johon tulisi vastata koulujen toimintakulttuurien kehittämällä. Toimintakulttuurin näkökulmasta tärkeitä kehityskohteita ovat erityisesti kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden huomioinen (Jokikokko 2021, 11–12).

Tietyt sosiaaliset verkostot ovat työnkuvan ja ammattiroolin mukaan valmiiksi määriteltäviä. Esimerkiksi saman luokkatason tai aineen opettajat tekevät usein yhteistyötä keskenään, joten muutokset yksilön tiedoissa tai osaamisessa kantavat muutosta myös suuremmalle joukolle, kuten muille luokkatason opettajille. Tämä on merkittävä huomio esimerkiksi jatkokoulutautumisen osalta, sillä yhden opettajan suorittama koulutus voi hyödyttää laajempaa osaa koulun henkilöstöstä, kun ennalta ajatellaan. Tieto liikkuu sosiaalisissa tilanteissa, kun kollega pyytää näkökulmaa tai apua johonkin asiaan tai koulun henkilökunta tekee yhteistyötä saman asian parissa. Toiselle uusi opittu asia tai itsestään selvä tieto liikkuu siis vastavuoroisesti sosiaalisten suhteiden avulla. (Moolenaar 2012, 10–11.)

Sosiaaliset suhteet sisältävät aina myös oletuksen valta-asemasta (Moolenaar ym. 2012, 359), jota ei voida jättää huomioimatta. Tuloksiimme on voinut vaikuttaa koulujen sosiaalisten suhteiden valta-asetelmat, jotka voivat vaikuttaa yksilön tasolla esimerkiksi siten, että yksiö jättää kysymättä tietoa tai apua, jos pelkää asettua apua tarvitsevan asemaan. Koulujen valta-asetelmat voivat ajaa työntekijöitä myös kysymään apua mieluummin vertaisiltaan, kuin ylemmältä tai viralliselta taholta. Tämän huomioiminen koulujen toimintakulttuureissa on tärkeää, jotta avun ja tiedon saaminen olisi mahdollisimman helppoa ja matalan kynnyksen takana.

5.6 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Pohtiessamme keskeisten henkilöiden määrittelyä nousi esille, että sosiaalisessa verkostanalyysissä raportoitujen sidosten voimakkuus ei ole tiedossa ja kynnys sidosten raportointiin on voinut vaihdella hyvin paljon yksilöiden välillä. Osa verkoston jäsenistä voi myös olla erittäin keskeisiä jossakin pienemmässä työyhteisön alaryhmässä, mutta ei nouse esiin tässä aineistossa, sillä emme tarkastelleet verkostojen rakenteita. Sen sijaan esiin on voinut nousta henkilöitä, jotka ovat vähän vuorovaikutuksessa monen työntekijän kanssa, mutta heitä ei silti koeta erityisen keskeisinä informaation tai tuen jakajina. On siis mahdollista, että tuloksistamme ei ole noussut esiin henkilöitä, jotka ovat todella keskeisiä yhteisössään vain tietyn ryhmän kesken. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi luokkatason tai tietyn oppiaineen opettajista erityisen keskeistä henkilöä, joka ei kuitenkaan nouse esiin suhteessa kaikkiin sidosten määrään. Sidosten määrän perusteella määritelty keskeisyys on itsessään luotettava mittari, mutta aineistossa voi olla myös henkilöitä, jotka koetaan keskeisiksi henkilöiksi, ilman, että se ilmenee tuloksistamme.

Tutkimuksessamme mukana olevien koulujen henkilöstöjen koot poikkeavat hieman toisistaan. Näkemyksemme mukaan yksittäisten työntekijöiden näkökulmasta katsottuna sosiaalisten suhteiden määrä kaikissa SNA-kyselyn osa-alueissa on vertailtavissa myös koulujen välillä. Sosiaalisilla suhteilla on yksilöille sekä etuja, että henkilökohtaisia resursseja kuluttavia merkityksiä, joten niiden määrää ei voi loputtomasti kasvattaa (Woolcock 1998, 158), vaikka koulun henkilöstön koko olisikin suurempi. Tämä tukee näkemystämme eri koulujen välisten tulosten yhteneväisyydestä ja vertailukelpoisuudesta yksittäisten työntekijöiden tuloksia tarkastellessa.

Huomioimme myös sen, että klusterianalyysissä tutkijoiden subjektiiviset näkemykset vaikuttavat hieman ryhmien ominaispiirteiden ja eroavaisuuksien tulkintaan. Jos klustereiden erottelevat piirteet ovat hankalia tunnistaa, ryhmien ominaisuuksien tulkinta saattaa joskus jäädä melko subjektiiviseksi (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, 233). Onnistuimme nimeämään ryhmät mielestämme hyvin aineistoa kuvaavaksi, mutta tiedostamme että taustalla voivat vaikuttavaa omat käsityksemme kasvatusalasta ja koulumaailmasta. Ryhmien erilaiset ominaisuudet kuitenkin erottuivat melko helposti ja näin ollen tulkinta oli myös suoraviivaisempaa. Nummenmaa (2023, 428) nostaa menetelmän haasteeksi myös sen, kuinka teoria sen taustalla ”*ei ole kovinkaan jäsentynyt ja menettely onkin enemmän intuitiivinen ja heuristinen*”.

Lisäksi luotettavuuden näkökulmaan vaikuttaa valintamme ammattiryhmien jaosta. Jaoimme vastaajat kolmeen ammattiryhmään työnkuvan ja oletettujen työtehtävien perusteella. Ryhmät olisi voinut jakaa myös muilla perusteilla tai ryhmiä olisi voinut olla myös enemmän tai vähemmän, joten tuloksia tarkastellessa tuleekin huomioida se, että erilaisilla ryhmäjaolla olisi voinut olla vaikutusta tuloksiin. Koulujen henkilökunnasta suurin osa on luonnollisesti opettajistoa, joten tässäkin tutkimuksessa muut ammattiryhmät jäivät huomattavasti pienemmiksi kuin opettajien ryhmä. Erityisen pieneksi jäi ”Koulunkäynninohjaajat”-ryhmä, joka muodostui ainoastaan 10 vastaajasta, mikä vaikuttaa osaltaan tulosten yleistettävyyteen.

5.7 Tutkimuksen merkitys kouluyhteisölle ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Koska ammatillisen toimijuuden on nähty olevan tulevaisuuden työelämän avaintekijä (Eteläpelto ym. 2017, 6) on koulun henkilöstön ammatillisen toimijuuden tukeminen tärkeässä osassa koulumaailman ja opettajuuden kehittymistä muuttuvassa maailmassa. Yksilöiden hyvinvointiin vaikuttaa vahvasti yhteisö, jossa yksilö työskentelee, sillä koulun toimintakulttuurilla ja yhteisöllä on merkitystä henkilökunnan kokemukseen itsestään. Työyhteisö, josta saa tukea työskentelyyn tuki itsevarmaa ja intohimoista työntekoa, kun ajanpuute työssä sekä kapeasti määritelty työrooli kuvasivat taas epävarmojen opettajien kokemusta (Ursin ym. 2020, 321). Tässä opettajankoulutus nousee keskeiseen asemaan, jotta tutkittua tietoa ja taitoja kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöistä saadaan ensin osaksi opettajien ammatillista kehittymistä ja siten siirtymään laajemmin koko väestöön (Heikkilä 2022b, 53). Opettajankoulutuksen lisäksi myös jatkokouluttautumismahdollisuudet esimerkiksi koulun tarjoamina koulutuspäivinä tai ulkopuolelta tulevana koulutustarjontana ovat tärkeässä asemassa ammatillisen kehittymisen, ja siten myös ammatillisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksemme tuloksista nouseekin esiin kysymys siitä, voiko eri ammattiryhmien tai koulutustason henkilökunnan ammatillista toimijuutta tukea eri tavoin?

Tutkimuksemme tuo lisäksi kiinnostavaa näkökulmaa yhteistyöhön. Tutkimalla sosiaalisia verkostoja voidaan tarkastella yhteistyötä, jota ilmenee muodollisista rooleista tai institutionaalisista rajoista riippumatta. Koska työkokemuksen määrällä, sukupuolella, koulutusasteella ja opettajan iällä on todettu olevan yhteys yhteistyön määrään (Moolenaar 2012, 11, 15), voisi näitä muuttujia tarkastellen löytää aineistosta vielä uusia puolia. Esimerkiksi kouluissa voi olla uransa alussa olevia henkilökunnan jäseniä tai pitkän uran tehneitä henkilöitä, jotka ovat kyseisessä koulussa uusia, ja siten luonnollisesti kysyvät tietoa

kollegoiltaan, mutta heiltä ei vielä saada tietoa vastavuoroisesti. Uuteen työrooliin ja yhteisöön sopeutuminen vie oman aikansa, mikä on täysin luonnollista, mutta ei nouse tässä tutkimuksessa esiin. Tulevaisuudessa voitaisiin ottaa saman kontekstin tutkimuksessa huomioon enemmän vastaajien taustamuuttujia, kuten koulussa työskennelty aika. Lisäksi jatkossa olisi kiinnostava nostaa tutkimuksessa esille tarkemmin yhteistyösidosien laatu ja taustalla vaikuttavat tekijät, eli miksi tietyt yksilöt nousevat keskeisemmiksi henkilöiksi työyhteisöissä. Kuinka yksilöiden luonteenpiirteet ja ammattiroolista poikkeavat asiat ovat yhteydessä yhteistyösidosien määrään ja keskeisyyteen koulun sosiaalisissa verkostoissa? Miksi apua kysytään ja yhteistyötä tehdään helpommin tiettyjen yksilöiden kanssa? Erityisen kiinnostavaa tulevissa tutkimuksissa olisi lisätä työyhteisössä keskeisiksi nousseiden henkilöiden haastattelu osaksi tutkimusta tai tarkastella keskeisten toimijoiden profiilia eri taustamuuttujien osalta.

Kouluissa työskentelevän henkilöstön osaamisen ja koulutuksen tulee vastata tämän hetken yhteiskuntamme rakenteita, mikä vaatii enenevässä määrin tietoa ja taitoa eriyttää opetusta jokaisen oppilaan tarpeisiin. Tulostemme perusteella kasautuminen oli erityisen suurta maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioiden liittyvän tuen antamisen osalta, mikä voi viitata siihen, että koulujen sopeutuminen muuttuvaan tilanteeseen on vielä kesken. Tuloksistamme nousi esiin kouluista keskeisiä henkilöitä, jotka ovat erityisen sitoutuneita työhönsä, erityisesti maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asioiden osalta, mikä onkin näiden oppilaiden kannalta todella keskeinen ja tärkeä asia. Kaikenlainen työn kasautuminen vain muutaman ihmisen kohdalle kuormittaa kuitenkin kyseisiä työntekijöitä, ja olisi tärkeä myös jatkossa ottaa työn suunnittelussa sekä koulun toimintakulttuurissa huomioon, miten työt kasautuvat tietyille henkilöille. Osa kasautumisesta toki kuuluu ammattiryhmien työnkuviin, mutta erityisesti uusien haasteiden ja muutosten ilmetessä koulussa on tärkeää, että nämä muutokset otetaan huomioon työn suunnittelussa, eivätkä ne vain ajaudu erityisten aktiivisten ja tunnollisten työntekijöiden vastuulle.

Muutokset koulumaailmassa eivät näytä pysähtyvän, joten koulun henkilökunnan ammatillinen oppiminen ja työn muutoksiin sopeutuminen pysyvät edelleen keskeisinä taitoina tulevaisuuden työelämässä. Ammatillisen toimijuuden kokemuksen ja sosiaalisten suhteiden välillä on yhteys, joten koulu yhteisön kehittymisen ja muutokseen sopeutumisen kannalta olisi tärkeää tukea niin ammatillisen toimijuuden kehittymistä, kuin toimivaa yhteistyötä koko koulu yhteisön kesken. Koulujen olisi hyvä tarkastella millaisia sosiaalisia rakenteita niissä vallitsee. Näin voidaan varmistaa resurssien ja osaamisen tasainen

jakautuminen koko työyhteisön välillä. Koulujen sosiaalisten suhteiden ja toimintakulttuurin kehittäminen ajaa sekä yksilöiden että yhteisön etua, mahdollistaen myös ammatillisen toimijuuden vahvistumisen työssä.

Lähteet

- Billet, S. & Noble, C. (2017). Individuals' mediation of learning professional practice: co-working and learning to prescribe. Teoksessa: Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development, Paloniemi, S., & Goller, M. (2017).
- Bronstein, L. R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297–306.
- Eteläpelto, A. (2017). Emerging conceptualisations on professional agency and learning. Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development, 183–201. Teoksessa: Goller, M., & Paloniemi, S. (2017). Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa: Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki.
- Evans, K. (2017). Bounded agency in professional lives. Teoksessa: Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development. Paloniemi, S., & Goller, M. (2017).
- Everton, S. (2012). Social Network Analysis: An Introduction. In *Disrupting Dark Networks (Structural Analysis in the Social Sciences, pp. 3-31)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkilä, M. (2022a). Agency as polyphony: Student and primary teachers' narration embedded in theory and practice. Turun yliopisto.
- Heikkilä, M. (2022b). Opettajat toimivat työssään monimutkaisissa tietoympäristöissä. *Tiedepolitiikka*, 47(2), 52-54.

- Heinrichs, R. W. (1990). Current and emergent applications of neuropsychological assessment: Problems of validity and utility. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21(3). 171-176.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara, P. (2009) Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. 1. painos 1997. Tammi. Helsinki
- Jokikokko, K. (2021). Kulttuurinen moninaisuus ja siihen liittyvä kasvatusteoriatusta kulttuurisen moninaisuuden teemojen käsittelyyn koulussa. Teoksessa: Laasonen-Tervaoja, E., Jokikokko, K. & Stevenson, J. (2021) "Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa.
- Lin, N., & Smith, J. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liusvaara, L. (2014). Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopisto.
- Moolenaar, N. (2012). A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools: Theory, Methodology, and Applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7–39.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., Karsten, S., & Daly, A. J. (2012). The social fabric of elementary schools: A network typology of social interaction among teachers. *Educational studies*, 38(4), 355–371.
- Nummenmaa, L. (2023) *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Opetushallitus (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki.
Luettu 1/2024.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf

- Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki.
Luettu 1/2024.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. 2013. 30.12.2013/1287.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Paloniemi, S., & Goller, M. (2017). The multifaceted nature of agency and professional learning. Teoksessa: Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development, 465–478. Paloniemi, S., & Goller, M. (2017).
- Perälä, M. L., Hietanen-Peltola, M., Halme, N., Kanste, O., Pelkonen, M., Peltonen, H., Huurre, T., Pihkala, J. & Heiliö, P. L. (2015). Monialainen opiskeluhuolto ja sen johtaminen. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Räsänen, R., Jokikokko, K., & Lampinen, J. (2018). Kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvä osaaminen perusopetuksessa–Kartoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta. Helsinki: Opetushallitus.
- Räsänen, R. (2009). Monikulttuurisuus ja kansainvälistyminen koulun ja opettajan haasteena. Teoksessa J. Jokisalo & R. Simola (toim.) Monikulttuurisuus luokanopettajakoulutuksessa–monialaisten opintojen läpäisevä juonne. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, 7, 1–20.
- Säävälä, M. (2012). Koti, koulu ja maahan muuttaneiden lapset. Oppilashuolto ja vanhemmat hyvinvointia turvaamassa. Väestöliitto.
- TEAMS-hanke (Teaching that matters for migrant students): Luettu 1/2024.
<https://migrant-education.net/>
- Tilastokeskus. ”Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain, 1990–2022”
Viimeksi muokattu 11.8.2023. Luettu 4.1.2024.

https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen__Maahanmuuttajat_ja_kotoutuminen/maakoto_pxt_11vu.px/

Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopisto.

Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine, L., & Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325.

Virta, A., & Tuittu, A. (2020). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. *Maailman osaavin kansa 2020*, 116.

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., & Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context : Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education*, 89, Article 103000.

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillisen toimijuuden moniulotteinen rakenne ja mittarikehittely. Teoksessa: Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Paloniemi, S., & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillinen toimijuus: Rakenne, mittari ja tuki.

Vähäsantanen, K., Räikkönen, E., Paloniemi, S., & Hökkä, P. (2022). Acting Agentially at Work: Developing a Short Measure of Professional Agency. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 12(1), 49–69.

Woolcock, M (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27(2),151–208.