

# Mikä juttu tää on, onko tää joku projekti vai mitä?


## Opettajien kokemuksia kouluyhteisön hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämisestä



Kouluyhteisön hyvinvointi tukee opettajien työhyvinvointia ja oppilaiden oppimista. Hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämisessä lähtökohtamme oli tehdä näkyväksi opettajien hiljaista tietoa, osaamista ja käytänteitä yhteisen ymmärryksen ja asiantuntijuuden rakentamisessa.

Interventioon perustuva tutkimus osoitti, että toimintakulttuurin uudistamisessa olennaista oli opettajien yhteisöllinen kehittämisprosessi, joka vahvisti opettajien työhyvinvointia ja kollegiaalista tukea.

Abstrakti: <https://doi.org/https://doi.org/10.33336/aik.162389>

 **HYVINVOINNIN KYSYMYKSET** ovat yhteiskuntamme tulevaisuuden kannalta keskeisiä. Sitran *Megatrendit 2023* -selvitys osoittaa, että hyvinvointiin kohdistuvat haasteet ovat yksi aikamme megatrendi. Tämä näkyy suomalaisessa yhteiskunnassa yksilöiden hyvinvoinnista aina globaaleihin epävarmuutta tuoviin tekijöihin, kuten sotiin ja ilmastonmuutokseen (Dufva & Rekola 2023). Terveystieteiden tutkimuslaitos (THL) puolestaan korostaa *Väestön terveys- ja hyvinvointikatsaus 2023* -raportissa tarvetta tarkastella hyvinvointia systeemisenä kokonaisuutena, jolloin huomio kohdistuu yksilöiden ja yksittäisten osien sijaan kokonaisuuteen (Kestilä ym. 2023).

Tutkimuksemme lähtökohta on kahdessa koulussa toteutettu interventio, jonka avulla pyrittiin parantamaan kouluyhteisön hyvinvointia. Interventio koski koko kouluyhteisöä, ja sen koulutusosuus kohdentui erityisesti opettajayhteisöön, jonka tehtävänä oli edistää hyvinvointia koko koulun toimintakulttuurissa.

Tarkastelemme tutkimuksessa interventiota opettajien työssä oppimisen näkökulmasta. Työpaikalla tapahtuvaa oppimista tutkivan Päivi Tynjälän (2013) mukaan työssä oppimista voidaan tutkia osaamisen kehittymisen, asiantuntijuuden kehittymisen, käytäntöyhteisötutkimuksen, organisaation oppimisen sekä ammatillisen identiteetin ja toimijuuden näkö-

## KOULUYHTEISÖSSÄ TOIMII USEITA, KESKENÄÄN RISTIRIITAISIAKIN ALAKULTTUUREJA.

kulmista. Sille on tyypillistä, että työtä reflektoidaan ja siinä vastaan tulevia haasteita ratkotaan yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa (Tynjälä 2016).

Opettajien työssä oppimisella tarkoitamme yhteisöllistä asiantuntijuutta (esim. Hakkarainen ym. 2004; Ukskoski & Lerkkanen 2024) kouluhyvinvoinnista ja sen kehittämistä koulu yhteisön hyvinvointia edistävän intervention kontekstissa. Vain harvat interventiot koskevat koko koulu yhteisöä, ovat riittävän pitkäkestoisia tai sellaisia, että niissä rakennetaan yhteisön yhteistä ymmärrystä kouluhyvinvoinnista (Svane ym. 2019). Koulujen hyvinvointi-interventioissa pyritään usein pikemminkin ratkaisemaan jotain olemassa olevaa ongelmaa (Fattore ym. 2007) kuin vaikuttamaan hyvinvointiin ennalta ja kokonaisvaltaisesti. Siksi tarvitaan tutkimustietoa hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin yhteisöllisestä kehittämisestä ja opettajien työssä oppimisen näkökulmasta.

### TEOREETTINEN TAUSTA

Kouluhyvinvointi kietoutuu vahvasti koulun toimintakulttuuriin. Kaikki yhteisön toimijat vaikuttavat osaltaan siihen, millaiseksi toimintakulttuuri muodostuu. Opettajat yhdessä koulun johdon kanssa ovat keskeisessä asemassa sen kehittämisessä, joko aktiivisina tai passiivisina toimijoina.

#### Koulu yhteisön toimintakulttuuri ja työssä oppiminen

Koulu yhteisön toimintakulttuuri vaikuttaa koko yhteisön toimintaan, ja sillä on merkitystä, kuinka yhteisö onnistuu uudistamaan ja toteuttamaan toimintakulttuurin kehittämiselle asetettuja tavoitteita (Schein 1990; Teasley 2017). Erilaisia organisaatio-

kulttuurien määrittelyjä yhdistää ajatus siitä, että organisaatiokulttuuri koostuu jaetuista uskomuksista, olettamuksista, arvoista, normeista, näkemyksistä, käyttäytymisestä ja käytännöistä, joita syntyy, kun ihmisillä on tarve antaa merkityksiä ympäröivälle maailmalle ja itselleen sen osana (Ghosh & Srivastava 2014). Toimintakulttuuria voidaan siten luonnehtia myös kollektiiviseksi merkityksenantoprosessiksi. Koulu yhteisön toimintakulttuuria tutkittaessa on oleellista, että siellä toimii useita ja keskenään ristiriitaisiakin alakulttuureja (Lakka 2024; Ukskoski & Lerkkanen 2024).

Koulun toimintakulttuuri ei ole staattinen tila, vaan se kehittyy yhteisön jäsenten vuorovaikutuksessa (Nehez & Blossing 2020; Puhakka ym. 2022; Valo & Mikkola 2020). Kaikissa oppilaitoksissa on omanlaisensa toimintakulttuuri, joka rakentuu työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, oppimisympäristöistä, pedagogiikasta ja asiantuntijuudesta, yhteisön osaamisesta ja sen kehittämisestä sekä johtamisen ja työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista (Hargreaves 2003; Peltomaa & Luostarinen 2020). Työyhteisön asiantuntijuuden rakentuminen on työssä ja työstä oppimista, sillä vain yhteisö itse osaa sanoittaa omaa toimintakulttuuriaan.

Perinteisesti opettajan työ Suomessa on ollut autonomista ja lähinnä tiedon välittämiseen perustuvaa, mutta ajan myötä työn luonne on muuttunut. Nykyään odotukset ovat moninaisia ja opettajan osaamisen vaatimukset yhä laajempia (Viac & Fraser 2020). Autonomisessa järjestelmässä koulujen toimintakulttuurit voivat poiketa paljonkin toisistaan. Muun muassa erilaiset fyysiset tilat (Niemi ym. 2022), yhteisöjen toimintamuodot ja pedagogiset periaatteet, kuten yhteisopettajuus (Kokko ym. 2021), luovat koulujen välisiä eroja.

Suomessa opettajien ammattikunnan sisäinen koheesio, käsitykset hyvästä opettajuudesta ja koulun toimintakulttuuria määrittävistä toimintatavoista ovat kuitenkin historiallisesti ja kulttuurisesti vahvoja. Opettajuutta luonnehtii vahva yksilöllinen toimintakulttuuri, jossa opettaja vastaa hyvin autonomisesti omista tehtävistään, kun taas yhteisön kehittäminen yhteisöllisissä prosesseissa on vieraampaa. Toimintakulttuurin muutosprosessit johtavat usein ristiriitoihin

# OPETTAJUUTTA LUONNEHTII VAHVA YKSILÖLLINEN TOIMINTAKULTTUURI, JOSSA OPETTAJA VASTAA HYVIN AUTONOMISESTI OMISTA TEHTÄVISTÄÄN.

ja nostavat esiin erilaisia käsityksiä, kun rutiinit ja käytännöt kyseenalaistetaan. Perusopetuksessa eroavaisuuksia luovat myös ala- ja yläkoulujen toimintakulttuurit (Puhakka ym. 2022).

Yhteisölliset prosessit vaativat onnistuakseen tilan ja mahdollisuuden purkaa yhteisön osaamista, käytänteitä, arvoja ja normeja. Yhteisön on muodostettava yhteinen ymmärrys kokemuksistaan ja asiantuntijuudestaan (Billett & Choy 2013; Hakkarainen ym. 2004), jotta sen toimintakulttuuria on mahdollista kehittää haluttuun suuntaan. Jotta kokemuksia ja osaamista voidaan jakaa, on tärkeää, että yhteisö koetaan turvalliseksi ja jokaisella jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa sen toimintaan ja kehittämiseen (Ryan & Deci 2017, 532–533).

Tutkimuksessamme toimintakulttuurin kehittämisen perusta on opettajien yhteisöllinen asiantuntijuus. Se on kollektiivisessa oppimisessa ja vuorovaikutuksessa rakentunutta, jatkuvasti kehittyvää syvällistä tietämystä ongelmista ja ilmiöistä (Ericsson 2015; Krampe & Charness 2018; Scardamalia & Bereiter 2006). Yhteisöllisessä asiantuntijuudessa tietämys ei ole vain tiettyjen henkilöiden osaamista, vaan tietämys, taidot, osaaminen ja oppiminen ovat yhteisön tiedonrakentamisen ominaisuus ja toimintakulttuurin kehittämisen perusta.

## Kouluhyvinvointi

Kouluhyvinvointia tutkitaan paljon, koska se on kiinteästi sidoksissa oppimistuloksiin, oppilaiden tulevaisuuteen ja opettajien hyvinvointiin. Aiemmissa tutkimuksissa opettajien hyvinvoinnin on todettu edistävän koko koulu yhteisön hyvinvointia (Burke 2010; Soini ym. 2008; Thorburn 2015; Vangrieken ym. 2015).

Opettajien hyvinvointi vaikuttaa opetuksen laatuun, oppilaiden oppimiseen ja työhön sitoutumiseen, ja sillä voi olla vaikutusta myös koulun johtamiseen, koulu-uudistusten onnistumiseen ja toimintakulttuurin kehittämiseen (Hascher & Waber 2021). Toimiva kodin ja koulun yhteistyö edistää niin oppilaiden ja opettajan kuin huoltajien hyvinvointia (Konu ym. 2002).

Hyvinvoinnin kompleksista ilmiötä voidaan tarkastella monista näkökulmista (Dreer 2023; Kiefer 2008; La Placa ym. 2013). Hyvinvointi, kouluhyvinvointi, oppilaiden hyvinvointi ja opettajien hyvinvointi ovat monitulkintaisia käsitteitä (Dreer 2023; Kiefer 2008; Lester & Cross 2015; Tov 2018). Kouluhyvinvointi rajoittuu koulukontekstiin, mutta samalla se on vaikeasti hahmotettava ja käytännössä todennettava ilmiö (Bache ym. 2016; Svane ym. 2019).

Kouluhyvinvointiin terveystieteiden näkökulmasta perehtynyt Anne Konu (2002) esittää sosiologi Erik Allardtin 1970-luvun hyvinvointiteorian pohjalta suomalaisen peruskoulujärjestelmään soveltuvan koulun hyvinvointimallin (Konu & Rimpelä 2002), joka käsitteellistää kokonaisvaltaisesti yksilön hyvinvoinnille tärkeitä elementtejä koulu yhteisössä. Mallissa on neljä osa-aluetta: 1) koulun olosuhteet (*having*), 2) sosiaaliset suhteet (*loving*), 3) itsensä toteuttamisen mahdollisuudet (*being*) ja 4) terveydentila (*health*). Mallia (Konu 2002, 44) voidaan tarkastella paitsi oppilaiden myös opettajien täydennyskoulutuksen ja työssä oppimisen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme 'kouluhyvinvoinnilla' psyykkisesti, sosiaalisesti ja fyysisesti turvallista koulu yhteisöä ja -ympäristöä.

Kouluille ja opettajille on tarjolla runsaasti malleja ja täydennyskoulutuksia kouluhyvinvoinnin edistämiseen. Useat hyvinvoinnin edistämisen ohjelmat on suunnattu oppilaille (Ahtola ym. 2012), kun taas opettajille tarjottavat mallit, ohjelmat ja menetelmäkoulutukset kohdennetaan usein yksittäisille opettajille tai opettajatiimille. Ulkoa tuodut mallit, ohjelmat tai menetelmät harvoin juurtuvat koulu yhteisön toimintakulttuuriin, ja ohjelmia on vaikea saada toimimaan toisistaan poikkeavissa ympäristöissä ja kulttuureissa sellaisenaan (Ahtola ym. 2012; Burke 2010; Jäppinen & Ciussi 2015; Ronen & Kerret 2020).

Tutkimuksemme merkitystä korostaa se, että aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta ei löydy riittävästi

tietoa siitä, miten opettajat kokevat systemisen ja ongelmien ennaltaehkäisyyn tähtäävän hyvinvoinnin edistämisen. Lisäksi tarvitaan tietoa siitä, mitkä elementit opettajat kokevat merkityksellisinä hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämisessä sekä siitä, miten opettajat voivat työssä ja työstä oppimalla kehittää hyvinvointiasiantuntijuuttaan.

Tutkimuksessamme opettajat tarkastelivat kouluhyvinvointia omassa yhteisössään. Samalla he rakensivat yhteistä ymmärrystä kouluhyvinvoinnista interventioon sisältyvän, kymmenen kokoontumisen mittaisen koulutusjakson aikana työssä ja työstä oppien. Keskustelujen, kokeilujen ja merkitysneuvottelujen kautta oli määrä tehdä näkyväksi kouluhyvinvoinnin merkitystä tutkittavissa koulu yhteisöissä. Tavoite oli osallistaa opettajat pohtimaan ja kehittämään hyvinvointia omassa koulussaan sekä tarkastella opettajien kokemuksia koko koulu yhteisöön kohdistuneesta hyvinvointi-interventiosta. Kysymme tutkimuksessamme, mitkä elementit koulu yhteisön hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämisessä ovat merkityksellisiä opettajien kokemina.

## MENETELMÄ

Toimintatutkimus toteutettiin sykleinä ala- ja yläkoulussa. Interventioon sisältyi koulutusjakso, jonka tapaamisia tutkija havainnoi.

### Intervention ja opettajiin kohdistuvan koulutuksen toteutus

Toimintatutkimuksessa tutkitaan todellisuutta, jotta sitä voidaan pyrkiä kehittämään (Hart & Bond 1995; Kemmis ym. 2013). Toteutimme siihen perustuvan intervention erikseen ala- ja yläkoulussa sykleinä, joissa suunniteltiin, toteutettiin ja arvioitiin toimintaa, sanallistettiin koulun toimintakulttuuria sekä arvioitiin uudelleen ja kehitettiin tulevaa toimintaa. Pyrkimyksemme toteuttaa interventio molemmissa kouluissa jokseenkin samannuotoisena ja -sisältöisenä toteutui pääosin.

Kummassakin koulussa perustettiin ohjausryhmä suunnittelemaan, toteuttamaan ja kehittämään interventiota. Alkuvaiheessa intervention tutkijalla ja

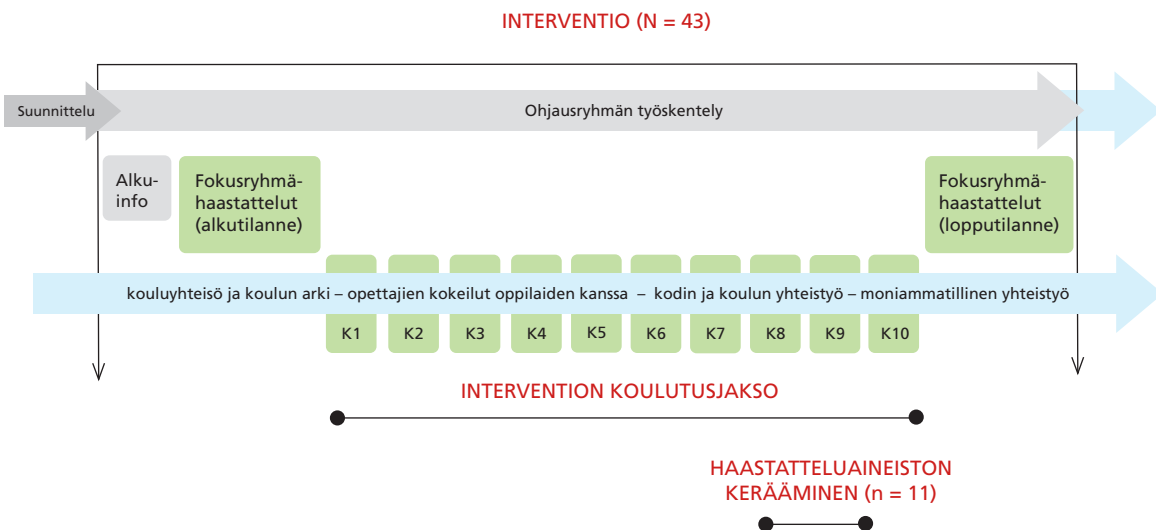
kouluttajalla oli merkittävä vastuu toteutuksen suunnittelusta ja ohjaamisesta, mutta prosessin edetessä suunnitteluvastuu siirtyi yhä enemmän koulun henkilöstölle. Ohjausryhmän oli tarkoitus jatkaa kehittämistä tutkimuksellisen intervention päätyttyä.

Intervention osallistuville kouluille järjestettiin aloitusinfo, jossa kouluttaja alusti keskustelua kouluhyvinvoinnista ja koulukiusaamisesta tutkimustiedon pohjalta (Hamarus 2006; Hamarus & Kaikkonen 2008; Kinney & Pörhölä 2009; Konu 2002; Salmivalli 2010). Tutkija puolestaan kertoi, miten tutkimus oli määrä toteuttaa sekä valaisi intervention aluksi ja lopuksi kaikkia osallistujia koskevista fokusryhmähaastatteluista ja koulutusjakson loppuvaiheeseen (**kuvio 1**) ajoittuvista yksilöhaastatteluista.

Aloitustiedon sekä koulujen johdon ja ohjausryhmiensä kanssa käytyjen keskusteluiden jälkeen molemmissa kouluissa toteutettiin kymmenen koulutusteemaa: 1) johdon ja yhteisön sitoutuminen hyvinvoinnin edistämiseen, 2) eettinen tietoisuus, 3) luottamuksen luominen yhteisössä, 4) tavoitteellisuus, 5) yhteisön jäsenten välisiin suhteisiin vaikuttaminen, 6) yksilön tunnustettu ja arvostettu asema yhteisössä, 7) kodin ja koulun yhteistyö, 8) koulu yhteisön epäviralliset normit, 9) kulttuuriset arvostukset sekä 10) hyvä, kiva ja rento ilmapiiri. Teemat muodostivat kehykset, joissa sisältö rakentui lopullisesti vasta koulutuksessa ja pääosin osallistujien itsensä tuottamana. Näin päästiin käsittelemään koulun omaan toimintakulttuuriin ja käytänteisiin pohjautuvia sisältöjä.

Intervention koulutusjaksossa opettajat kokoontuivat kymmenen kertaa kouluttajan ja tutkijan kanssa. Yksi koulutus kesti keskimäärin kaksi tuntia. Koulutuksilla tarkoitamme opettajien, kouluttajan ja tutkijan tapaamisia, joissa kouluttaja alusti käsiteltävästä teemasta tutkimusperustaisesti sekä ohjasi ryhmien työskentelyä ja yhteisiä keskusteluja. Intervention loppupuolella vastuuta työskentelyn ohjaamisesta siirrettiin vähitellen osallistujille.

Tutkija teki koulutuksista havaintomuistiinpanoja, joiden pohjalta hän tiivistä asioita ja lähetti osallistujille jokaiselta koulutuskerralta muistion. Koulutusten välillä opettajat sovelsivat koulutuksessa suunniteltuja kokeiluja oppilaiden kanssa sekä kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Koulutukset toteutettiin ja



Kuvio 1. Interventio ja sen koulutusjakson loppuvaiheessa tehdyt yksilöhaastattelut.

tutkimusaineisto kerättiin samalla tavalla molemmissa kouluissa. Samoin molemmissa kouluissa järjestettiin kouluyhteisön hyvinvointia koskeva vanhempailta, jossa tutkija ja kouluttaja olivat mukana.

Alakoulussa toiminta oli alusta lähtien vahvasti rehtorijohtoista. Rehtori ja vararehtori olivat erittäin sitoutuneita interventioon, ja koko opetushenkilöstö osallistui alusta loppuun interventioon, joka toteutettiin kevät- ja syyslukukauden aikana. Yläkoulun ohjausryhmä oli puolestaan suunnitellut, että suurin osa opetushenkilöstöstä rehtori mukaan lukien osallistuisi interventioon, mutta lopulta lähinnä seitsemänsien luokkien opetushenkilöstöä oli mukana tutkimuksessa. Yläkoulun interventio toteutettiin kolmen lukukauden aikana, ja samanaikaisesti tapahtui useita opetushenkilöstön vaihtumisia.

#### Osallistujat ja aineisto

Tutkimusaineisto koostuu ensimmäisen kirjoittajan tekemistä yksilöteemahaastatteluista (n = 11) interventio koulutusosuuden loppuvaiheessa sekä koulutuskertojen havaintomuistiinpanoista. Tutkimusaineisto kerättiin kahdesta koulusta. Interventioon osallistui 43 työntekijää, joista 34 oli opettajia.

Tutkimuksen yksilöteemahaastatteluihin heistä osallistui viisi alakoulun opettajaa ja kuusi yläkoulun opettajaa. Kutsuimme teemahaastatteluihin harkinnanvaraisella otannalla opettajia, jotka edustivat mahdollisimman laajasti interventioon sitoutumisen ja osallistumisen eri variaatioita.

Teemahaastatteluissa opettajia pyydettiin kuvaamaan 1) omia kokemuksiaan interventiosta, 2) omia toimintatapojaan ja 3) koko koulun käytänteitä kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi. Haastatteluissa olivat läsnä vain haastateltava ja tutkija. Ne tallennettiin ja litteroitiin analysointia varten. *Times New Roman* -kirjaintyyppillä ja ykkösen rivivälillä litteroituna aineistoa kertyi 119 sivua.

Havaintomuistiinpanoista tarkistimme koulutusten toteutuksia, koulutusteemoja sekä haastateltavien valintoja ja haastattelun ajankohtia. Ne tukivat samalla tulevien koulutusten suunnittelua.

#### Aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa käytimme aineistolähtöistä, refleksiivistä temaattista analyysiä (Braun & Clarke 2022), jossa teemoja muodostetaan sisäkkäin toistuvien vaiheiden kautta. Analyysivaiheita ovat syvälinen

## MUODOSTIMME AINEISTOSTA SEITSEMÄN KOODIA SEN MUKAAN, MITKÄ ELEMENTIT HAHMOTTUIVAT TUTKIMUSTEHTÄVÄN KANNALTA MERKITYKSELLISINÄ.

aineistoon tutustuminen, koodaaminen, alustavien teemojen muodostaminen, alustavien teemojen kehittäminen ja arviointi, teemojen määrittely ja nimeäminen sekä raportointi (Braun & Clarke 2022).

Siirsimme anonymisoidun ja litteroidun haastateluaineiston ja havaintomuistiinpanot Atlas.ti-ohjelmaan (versio 23), ja huolellisen aineistoon perehtymisen ohella ryhdyimme aineiston koodaamiseen. Muodostimme aineistosta seitsemän koodia sen mukaan, mitkä elementit hahmottuivat tutkimustehtävän kannalta merkityksellisinä. Koodit olivat toisiinsa kietoutuneita, laajoja asiakokonaisuuksia: 1) hyvinvointi kouluarjessa, 2) asiantuntijuuden ja yhteisen ymmärryksen rakentuminen, 3) muutos käytänteissä tai ajattelussa, 4) oppilasnäkökulma, 5) kodin ja koulun yhteistyö, 6) ristiriitoja tai epävarmuutta ilmentävät seikat sekä 7) huomioita ja kehitysehdotuksia.

Koodaamisen analyysiyksikköjä olivat sanat tai ajatuskokonaisuudet, jotka voivat muodostua useastakin virkkeestä (Graneheim & Lundman 2004). Alustavien teemojen kehittelyn ja arvioinnin vaiheessa tarkastelimme koodeja uudelleen ja teemoittelimme niitä tutkimuskysymyksen suunnassa. Näin päädyimme yhdeksään alustavaan teemaan: 1) asiantuntijuus yksilöitynyttä tai henkilöitynyttä, 2) hyvinvointi-ilmion monitulkintaisuus ja laajuus, 3) konkretian ja teorian yhdistämisen ongelmat, 4) koulukiusaaminen ja koulun arjessa toimiva määrittely, 5) dokumentaatio ja siihen perehtyminen, 6) koulun organisatoriset tekijät ja fyysiset rakenteet, 7) ala- ja yläkoulun siirtymävaihe, 8) monet hankkeet, projektit ja erilaiset toimintatavat ja 9) yhteinen aika ja pedagogiset keskustelut.

Analyyssimenetelmän mukaisesti palasimme

aineistoon ja jäsensimme alateemoja tutkimuskysymykseen peilaten, kunnes tulosten raportointia ohjaavat pääteemat hahmottuivat (ks. **taulukko 1**).

### TULOKSET

Intervention aikana tapahtui sekä kollektiivista että yksilöllistä työssä oppimista ja toimintakulttuurin kehittymistä. Opettajien tietoisuus omasta osaamisestaan ja työyhteisön toimintakulttuurista kehittyi. Kollektiivisen työssä oppimisen myötä opettajat voimaantuivat kohtaamaan vaikeita asioita, ja heidän työhyvinvointinsa lisääntyi. Opettajien kokemana hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämisen merkitykselliset elementit jäsenyivät kolmeksi teemaksi: 1) kouluhyvinvointiin liittyvän yhteisen ymmärryksen ja asiantuntijuuden rakentaminen, 2) uudistuvan toimintakulttuurin käytänteet sekä 3) koulun rakenteet ja toiminnan organisointi.

#### Kouluhyvinvointiin liittyvän yhteisen ymmärryksen ja asiantuntijuuden rakentaminen

Yhteisön asiantuntijuus rakentuu kokemuksellisen tiedon ja teoreettisen ymmärryksen yhteisestä reflektoinnista ja työstämisestä. Parhaimmillaan yhteisö jakaa osaamistaan ja kehittää ymmärrystään avoimesti keskustellen, yhdessä oppien. Varsinkin intervention alussa kouluttajan ja tutkijan keskeinen tehtävä oli ohjata ja rohkaista osallistujia jakamaan osaamistaan. Molemmissa kouluissa asiantuntijuus näyttäytyi intervention alussa yksilöllisenä ja henkilöityneenä. Opettajat kokivat kouluhyvinvoinnin edistämisen tärkeäksi, heitä kaikkia koskettavaksi aihealueeksi.

Kummassakin koulussa oli jo ennestään käytössä monenlaisia malleja, toimintatapoja ja hankkeita kouluhyvinvoinnin edistämiseksi. Koulutuksissa pohdittiin kunkin opettajan omia mutta myös koko koulun käytänteitä, suunniteltiin kokeiluja ja kehitettiin entistä parempia tapoja edistää yhteisön hyvinvointia. Opettajat testasivat koulutusten välillä uusia toimintatapoja työssään vaihtelevalla aktiivisuudella.

Intervention alkuvaiheessa osallistujat tunnistivat yksittäisiä ja menetelmiä, joita he käyttävät työssään edistääkseen oppilaiden hyvinvointia. Esimerkiksi

## Tutkimuskysymys:

Mitkä elementit kouluuyhteisön hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämässä ovat merkityksellisiä opettajien kokemana?

Koodit	Alustavat teemat	Teemat
Aineistoon tutustumisen jälkeen hahmottuvia asiakokonaisuuksia.	Aineistoon palaaminen, koodien uudelleen tarkastelu, alustavien teemojen kehittäminen, arviointi, määrittely ja nimeäminen. Alustavat teemat aineistoesimerkkeineen on raportoitu tuloluovussa kolmen pääteeman alla.	Aineistoon palaaminen ja teemojen edelleen kehittäminen tutkimuskysymykseen peilaten.

### 1. Hyvinvointi kouluarjessa

Aineistoesimerkki: "oikeastaan niinku voisni sanoo että vois niinku tän prosessin myötä se minun alkuperäinen käsitykseni on saanu vahvistusta että se mihin en uskonu ennenkään niihin tälläsiin että kiusaamiselle pystytään antaan joku ihan tarkka määritelmä, et esimerkiks että miten se tapahtuu että miten se koetaan ja miten se kestää ni sellasta ei voi olla olemassakaan"

1. Asiantuntijuus yksilöitynyttä tai henkilöitynyttä

2. Hyvinvointi-ilmiön monitulkintaisuus ja laajuus

3. Konkretian ja teorian yhdistämisen ongelmat

**Teema 1**  
Kouluhyvinvointiin liittyvän yhteisen ymmärryksen ja asiantuntijuuden rakentaminen

### 2. Asiantuntijuuden ja yhteisen ymmärryksen rakentumista

### 3. Muutos käytänteissä tai ajattelussa

Aineistoesimerkki: "- - mun mielestä nää toimet [määrittely, dokumentointi] mitä nyt seiskojen kohalla on käynnistely ni ne on ollu hyviä, hyvän suuntasia mutta tota ehdottoman tärkeää ois se että kahen vuoden päästä olis jo kaks luokkatasoa ja sitten kolmen vuoden päästä tää ois niinku jatkuva, et muuten tää vesittyy."

4. Koulukiusaaminen ja koulun arjessa toimiva määrittely

5. Dokumentaatio ja siihen perehtyminen

**Teema 2**  
Uudistuvan toimintakulttuurin käytänteet

### 4. Oppilasnäkökulma

### 5. Kodin ja koulun yhteistyö

### 6. Ristiriitoja tai epävarmuutta ilmentäviä asioita

6. Koulun organisatoriset tekijät ja fyysiset rakenteet

Aineistoesimerkki: "- - ryhmäytyksen yhteydessä oli tätä [hanketta] ruvettiin seiskaluokkalaisille -- ni tavallaan alko hahmottuun sitte enemmän tää [hanke] juttu kans, ja tää käytäntöjuttu. Ja sitte niitten [tutkijan] ja [kouluttajan] pitämien koulutusten --Et heti ei ollu, et mikä juttu tää on, onko tää joku projekti vai mitä, mistä tässä on kyse, mutta sitte syyslomaan mennessä olin jo aika hyvin tietonen."

7. Ala- ja yläkoulun siirtymävaihe

8. Monet hankkeet, projektit ja erilaiset toimintatavat

9. Yhteinen aika ja pedagogiset keskustelut

**Teema 3**  
Koulun rakenteet ja toiminnan organisointi

### 7. Huomioita ja kehitysehdotuksia

Taulukko 1. Aineiston analyysin vaiheet.

## MONI OPETTAJA REFLEKTOI HAASTATTELUISSA OMIEN KOULUAIKAISTEN KOKEMUSTENSA VAIKUTUSTA OPETTAJANA KEHITTYMISEEN.

tilanteessa, jossa opettajat saivat uuden luokan, he hyödynsivät muun muassa oppilasiin tutustumista, hyvän ilmapiirin luomista, ryhmätyötaitojen kehittämistä ja ryhmäyttämistä. Opettajat itse eivät kuitenkaan välttämättä mieltäneet toimiaan hyvinvointia edistäviksi käytänteiksi, vaan yhteinen ymmärrys hyvinvoinnin, koulutuksen ja intervention tavoitteista rakentui vähitellen.

Opettajat käyttivät vaihtelevasti työssään hyvinvointia edistäviä käytänteitä, muun muassa kummi- ja tukioppilastoimintaa, nuorisotyöntekijöitä välitunneilla, nivelvaiheiden ohjausta ja tukea, kodin ja koulun yhteistyötä, oppilashuoltoa sekä oppimisen ja koulunkäynnin tukea. Lisäksi hyödynnettiin vaihtelevilla tavoilla valmiita ohjelmia kuten Verso, LionsQest, Friends ja KiVa Koulu®. Jotkut opettajat kuvasivat tekevänsä kyselyitä tai keskustelevan sa oppilaiden kanssa hyvinvoinnista. Molemmissa kouluissa jokin malli ja ohjelma oli lähinnä yksittäisten opettajien käytössä, eikä muilla opettajilla välttämättä ollut edes tietoa kyseisestä menetelmästä ja sen käytöstä. Hyvinvointia koskevat ongelmat ohjattiin usein rehtorille tai jollekulle toiselle henkilölle. Asiantuntijuus vaikutti siten olevan vahvasti yksilöllistä tai nimetyn henkilön tai tiimin vastuulla, kuten eräs opettaja kuvasi:

”[m]eillä ei ollu mitään toimivaa kiusaamiskäytäntöä tai siihen puuttumista, me lähetettiin rehtorille tai vararehtorille [--] mut sitte joskus ne saatto unohtuu koska rehtorilla on ihan älyttömästi sitten muutakin.” (H31)

Hyvinvointi-ilmion, kuten koulukiusaamisenkin, laajuus ja monitulkintaisuus yllättivät opettajat. Koulutuksen alussa koulu yhteisön hyvinvointi hah-

motettiin varsin kapeasti yksittäisiksi teoiksi ja toimintatavoiksi. Sen aikana osallistujat alkoivat hahmottaa, kuinka laaja ja monitulkintainen ilmiö on ja mihin kaikkeen hyvinvoinnin edistämällä voidaan vaikuttaa. Merkittävää oli, että monet opettajat reflektoivat haastatteluissa jopa omia kouluaikaisia tapahtumia ja kokemustensa vaikutusta opettajana kehittymiseen. Joidenkin asenteet kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta muuttuivat merkittävästi, minä eräs haastateltu sanoitti näin:

”Mul oli jotenki semmonen niin jyrkkä asenne sitä [kiusaamista] kohtaan mut se muuttu kanssa sitte pikkusen, tai ei pikkusenkaan vaan aika reilusti, et ei se nyt et vaikka siinä käytetään kiusaamis-sanaa, ni kun sen unohtaa sen kiusaamisnan niin ne on vaan tilanteita jotka halutaan että selvitetään.” (H12)

Koulukiusaamisen opettajat kokivat vaikeana, oppilaiden hyvinvointia uhkaavana ongelmana. Kiusaamisen määritelmää, sen havaitsemista ja siihen puuttumisen keinoja pohdittiinkin runsaasti intervention aikana sekä ala- että yläkoulussa, sillä opettajat kokivat kiusaamisen teoreettiset määritelmät liian vaikeiksi koulun hektisessä arjessa. Kiusaamistapausten selvittelyä pidettiin ongelmallisena, koska se siirtyi yksittäisen opettajan tai tiimin vastuulle, vaikka kaikki opettajat joutuivat kohtaamaan kiusaamistilanteita.

Alakoulussa toiminnan suunnittelu ja organisointi oli alusta lähtien vahvasti rehtorijohtoista, ja sekä rehtori että vararehtori olivat motivoituneita koulutukseen ja sitoutuneita intervention toteutukseen. Sen sijaan muiden opettajien osallistuminen oli alussa varovaista ja epäluuloistakin: heidän oli vaikea ymmärtää intervention tarkoitusta ja tavoitteita. Opettajat toivat omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan yhteiseen keskusteluun arastellen ja harvakseltaan. He kokivat alun liian teoreettiseksi ja koulutuksen alussa käsitellyt asiat työarjessaan epäolennaisiksi. Teorian sijaan osallistujat kaipaivat konkretiaa, mutta varsinkaan alkuvaiheessa he eivät pystyneet kuvaamaan, millaista konkretiaa tai mitä he konkretialla tarkoittivat. Prosessin edetessä he muodostivat yhteisen ymmärryksen konkretian merkityksestä itselleen.

## TEORIAN SIJAAN OSALLISTUJAT KAIPASIVAT KONKRETIAA, MUTTA VARSINKAAN ALKUVAIHEESSA HE EIVÄT PYSTYNEET KUVAAMAAN, MILLAISTA KONKRETIAA.

Alakoulun opettajien yhteisen ymmärryksen rakentumisessa selkeä käännekohta oli opettajien mukaan vanhempainilta, johon osallistui runsaasti huoltajia ja jossa tutkija ja kouluttaja esittelivät interventiota ja koulutusten teemoja. Vanhempia osallistettiin yhteiseen keskusteluun, joka vilkastuikin illan aikana. Vanhempainillan jälkeen opettajien osallistuminen koulutuksissa oli selkeästi aiempaa vapaampaa ja rohkeampaa. He toivat ajatuksia, kokemuksia ja kokeiluja omasta arjestaan entistä herkemmin keskusteluun. Koulutuksen aikana pienryhmäkeskustelut ja tehtävät koettiin merkityksellisinä ja sekä pienryhmissä että koko ryhmässä käyty keskustelut miellettiin vanhempainillan jälkeen alussa kaivatuksi konkretiaksi. Eräs haastateltu kuvasi kaivatua konkretiaa sekä käännteentekevää vanhempainiltaa:

”[o]pettajat odottaa aina niitä kikkakolmosia, se on ihan se on niinku se juttu koska jokaikisessa opetusryhmässä on niitä lapsia jotka on niin haasteellisia että niinku tavalliset konstit ei riitä [--] Mut sit sen jälkeen kun se ensimmäinen vanhempainilta oli viime keväänä ni sit sen jälkeen jotenkin päästiin ehkä semmoseen yhteiseen ymmärrykseen siitä että mitä me ollaan tekemässä” (H19)

Yläkoulussa rehtorin oli alun perin tarkoitus osallistua yhteisiin koulutuksiin, mutta lopulta hän pääsi mukaan vain muutamaan tapaamiseen. Toimintaa koordinoivat erityisopettaja ja opinto-ohjaaja. Interventioon osallistuvat opettajat olivat alusta lähtien aktiivisesti mukana keskusteluissa jakamassa kokemuksiaan ja pohdintojaan. He reflektoivat koulun käytänteitä sekä pohtivat niitä ja omia toi-

mintatapojaan avoimesti ja useista näkökulmista. Hyvinvointia edistävä toimintakulttuuri muotoutui vähitellen koulutusjakson aikana, ja sitä käsiteltiin myös oppilaiden ja vanhempien kanssa.

Yläkoulussa osallistujat kokivat vähitellen jonkinlaista heistä itsestään lähtevää sosiaalista painetta tuottaa konkreettisia keinoja ja malleja hyvinvoinnin edistämiseen koko kouluyhteisölle. Heidän toimijuuttaan ja vastuunottamistaan interventiossa kuvaa ehdotus, että interventioon tulisivat mukaan kaikki seitsemäsluokkalaisten luokanohjaajat, ja vastaisuudessa koulutusta jalkautettaisiin vähitellen koko yläkouluun. Interventio venyikin kolmelle lukukaudelle. Yhdessä henkilöstön vaihtuvuuden kanssa tämä aiheutti joillekin kesken prosessin mukaan tulleille opettajille epätietoisuutta; heidät integroitiin interventioon veso-päivässä, jossa käytiin tiivistetysti läpi siihen mennessä käsitellyt teemat.

Siirtyminen konkretiasta yhteiseen ymmärrykseen selkeytti kummassakin intervention tavoitetta: yhtenäistä, omassa koulussa toimivaa tapaa puuttua koulukiusaamiseen ja uusia, omaan työhön sopivia menetelmiä edistää hyvinvointia. Lisäksi osallistujien asenteet muuttuivat tavoilla, jotka vaikuttivat kiusaamistilanteiden havaitsemiseen, niihin puuttumiseen ja erityisesti ehkäisemiseen.

### Uudistuvan toimintakulttuurin käytänteet

Hyvinvointia koskevat ongelmat havainnollistivat osallistujille toimintakulttuurin muokkaamisen tarpeen. Asioiden selvittely oppilaiden ja kotien kanssa jäsenyi erityisesti, kun kiusaamiselle löydettiin kummankin koulun arjessa toimiva määrittely. Alakoulussa kiusaamisen konkreettiseksi ilmentymäksi määriteltiin koskemattomuusperiaate ja sitä koskeva lomake, jonka opettaja täytti jokaisesta kiusaamisesta epäilyllä tapauksesta. Lomakkeessa selvitettiin, mitä oli tapahtunut sekä kirjattiin tapahtunut epäselvyyttä ottamatta vielä kantaa, oliko kyse epäasiallisesta käytöksestä, kiusaamisesta vai jostakin muusta. Lomake lähti myös tapahtumaan osallistuneiden oppilaiden huoltajien kuitattavaksi. Jäsenynty ja yhtenäinen kiusaamistapausten selvittäminen havainnollisti opettajille toimintakulttuurin kehittämisen hyödyt.

## YLÄKOULUSSA INTERVENTIO VENYI KOLMELLE LUKUKAUDELLE.

Yläkoulussa opettajat puolestaan laativat yhdessä neuvotellen erilaisten käytössä olevien menettelytapojen pohjalta kaavion, jota seuraamalla selvittelyn vaiheet ja vastuut havainnollistuivat. Kaavio jäseni ja yhtenäisti opettajille reitin kiusaamis- tai väkivaltaepäilyjen selvittelyyn. Siinä hyödynnettiin jo käytössä olleita menetelmiä ja luotiin uusia käytäntöjä. Kaavion avulla luotiin yhteinen ymmärrys kiusaamiseen ja väkivaltaan puuttumisesta sekä määriteltiin asian käsittelyn keinot ja menettelytavat. Kaaviosta keskusteltiin oppilaiden kanssa oppitunneilla, ja se esiteltiin myös huoltajille. Se julkaistiin koulun verkkosivuilla, ja samalla luotiin anonyymi tapa ilmoittaa mahdollisista kiusaamistapaustista.

Mahdollisimman nopea puuttuminen kiusaamis- ja väkivaltaepäilyihin ja niiden riittävän perin pohjainen selvittely koettiin tärkeiksi. Yhteisen ymmärryksen ja yhteisten menettelytapojen ansiosta kenenkään ei tarvinnut jäädä pohtimaan, oliko jokin kiusaamista, väkivaltaa tai jotain muuta. Tämä helpotti myös oppilaiden ja huoltajien kanssa keskustelua sekä tilanteiden selvittelyä. Opettajat kokivat helpottavana sen, että hyvinvointiin vaikuttaviin asioihin puututtiin nopeasti, yhtenäisellä tavalla ja riittävän matalalla kynnyksellä.

Yhtenäisyys voimaannutti opettajia vaikeiden tilanteiden kohtaamisessa ja vahvisti ammatillista toimijuutta, minkä eräs opettaja kiteytti:

”[n]yt ei tarte siitä vääntää kättä että mikä on kiusaamista, että heti jos opp- niinku mullekin et oppilas: se oli läppä! ni minä oon sanonu että se on kiusaamista ja sinä tiedät kyllä, niin ei oo enää väittäny siitä että se on tullu selväksi että niinku käsitteet on selvät” (H39)

Asiantuntijuuden kehittymistä ja käytäntöön viemistä vaikeuttivat hyvinvointia koskevan dokumentaation pirstaleisuus ja opettajien vähäinen perehtyminen

siihen. Sekä ala- että yläkoulun yhden koulutuskerran ennakkotehtävänä oli perehtyä lakiin perustuvaan kriisisuunnitelmaan ja suunnitella kiusaamistilanteiden käsittely sen pohjalta. Kummankaan koulun osallistujat rehtoreita lukuun ottamatta eivät tienneet varmuudella, missä kriisisuunnitelma oli, mitä se sisälsi ja mitä hyötyä siitä oli esimerkiksi kiusaamistilanteiden käsittelyssä. Muutoinkin opettajien omassa opetuksessaan käyttämien menetelmien dokumentointi saattoi olla tiedossa tai käytössä vain yksittäisillä opettajilla tai tiimeillä.

Toimintakulttuurin uudistumista hankaloittivat myös koulun organisatoriset tekijät ja fyysiset rakenteet. Yläkoulun oppilailla on luokanopettajan sijaan luokanvalvoja tai -ohjaaja, joka huolehtii oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemisesta yhdessä huoltajien ja koulun moniammatillisen henkilöstön kanssa. Hän yleensä näkee oman luokkansa oppilaita paljon harvemmin kuin luokanopettaja. Eri oppiaineita opettavat aineenopettajat, ja lukuvuosi jakautuu jaksoihin tai periodeihin, joilla kullakin on oma lukujärjestyksensä. Opettajat kokivat sirpaloituneen toimintakulttuurin vaikeuttavan tai hidastavan tiedonkulkua ongelmien selvittelyssä. Yläkoulun rakennukset olivat myös fyysisesti hajallaan, opettajanhuoneita oli useita ja ne olivat erillään toisistaan, eli opettajilla ei ollut selkeää yhteistä kokoontumispaikkaa. Muutoinkin aineenopettajat kertoivat keskustelelevansa pääasiassa saman oppiaineen opettajien kesken, kun taas keskustelu muiden aineiden opettajien kanssa oli satunnaista. Alakoulussa sen sijaan oli yksi yhteinen opettajainhuone sekä tiiviisti yhdessä toimiva ja keskusteleva henkilöstö.

### Koulun rakenteet ja toiminnan organisointi

Kouluyhteisön hyvinvointia edistävässä interventiossa kouluyhteisön fyysiset ja hallinnolliset rakenteet sekä toiminnan organisointi osoittautuivat tärkeiksi toimintakulttuurin kehittämisen elementeiksi. Koulutuksiin varattu riittävä aika ja sopivat ajankohdat koettiin oleellisina yhteisöllisen kehittämisen mahdollistajina. Interventiota haastoivat monet samanaikaiset hankkeet, projektit ja erilaiset toimintatavat sekä niiden sisäistäminen.

# INTERVENTION TÄRKEIMMÄKSI ANNIKSI KOETTIIN YHTEISIIN KOULUTUKSIIN KÄYTETTY AIKA JA PEDAGOGISET KESKUSTELUT.

Useiden hankkeiden organisoiminen ongelmaa oli erityisesti yläkoulussa. Varsinkin kesken prosessin mukaan tulleiden opettajien oli aluksi työlästä hahmottaa yläkoulun ”hanke- ja projektiviidakkoa”, mikä viivästytti intervention tavoitteiden jäsentämistä:

”[e]t heti ei ollu, et mikä juttu tää on, onko tää joku projekti vai mitä, mistä tässä on kyse, mutta sitte syyslomaan mennessä jo aika hyvin tietonen” (H38)

Hankerunsauden lisäksi interventiota vaikeutti ala- ja yläkoulun siirtymävaihe. Niin ikään oppilaisiin tutustuminen ja oppilaiden alakulttuurien ymmärtäminen yläkoulun oppiaineisiin pohjautuvassa opetusjärjestelmässä koettiin hankalaksi: aineenopettaja voi yhden työviikon aikana opettaa kymmeniä, jopa satoja oppilaita. Kodin ja koulun välinen yhteydenpito ja huoltajien osallistuminen koulu yhteisön toimintaan väheni merkittävästi siirryttäessä alakoulusta yläkouluun.

Intervention tärkeimmäksi anniksi sekä ylä- että alakoulussa koettiin yhteisiin koulutuksiin käytetty aika ja koulutuksissa käydyt pedagogiset keskustelut. Ajankäyttö oli esillä koko intervention ajan, ei välttämättä osallistujien tarkoituksellisesti esiin nostamana, mutta aikaa ja ajankäyttöä sivuttiin paljon keskusteluissa. Hyvin- ja pahoinvointiin liittyviin selvittelyihin kuluva aikaa pohdittiin eri näkökulmista.

Intervention aikana opettajien asenne muuttui siinä, että selvittelyihin käytetyn ajan ei loppujen lopuksi koettu olevan pois opetusajasta. Sen sijaan selvittelyn koettiin rauhoittavan oppilaita ja auttavan keskittymään opetukseen. Opetus ja oppiminen saattaa siis olla tehokkaampaa, vaikka tunnin alusta käytetään aikaa joidenkin oppilaita kuohuttavien tapahtumien käsittelyyn. Ajan puute koettiin yhteistyön ja yhtei-

sen kehittämisen esteenä ja erityisesti yläkouluun liittyvänä rakenteellisenä ongelmana. Interventioon sitoutumiseen vaikutti osallistujien mukaan olennaisesti sekin, järjestettiin se työajalla vai tarvittiinko siihen vapaa-aikaa.

Osallistujien mukaan heillä oli intervention myötä aikaa ja mahdollisuus tarkastella omaa työtään, osaamistaan ja jakaa kokemuksia. Tässä tutkimuksessa intervention toteutukseen käytettiin opettajien työaikaa, jossa hyödynnettiin koulun suunnittelu- ja koulutustyöpäiviä, yhteissuunnittelu-aikaa ja oppilaiden työelämään tutustumisen päiviä sekä muuta rehtorien interventiota varten organisoimaa aikaa.

Koulun ulkopuolelta intervention resurssi oli tutkijan ja kouluttajan osallistuminen prosessiin. Koulutukset suunniteltiin yhdessä koulujen ohjausryhmien kanssa. Osallistujien mieltämä oleellinen tulos eli aika oli siis osa koulun normaalia arkea. Tuota aikaa monet osallistujat kuvasivat myös intervention työnohjaussellisenä ja pedagogisena antina. Eräs opettaja sanoitti ajatuksiaan näin:

”[s]e viimeksi oli mä sitä aina toistan, mut se oli todella antoisaa se että me sinne [kokoontumistilan nimi] kokoonnuttiin ja keskusteltiin että oli aikaa... oli hyvät teemat eli keskusteltiin, sanon et tässä työpaikassa on ne ensimmäiset pedagogiset keskustelut tälleen käyty, jolloin tuli just se että kolleegojen kanssa voi vaihtaa mielipiteitä ja huomata et niin moni muukin on ajateltu tämmöistä näin mutta ei oo tullu puheeks” (H30)

## POHDINTA

Tarkastelimme tutkimuksessamme, mitkä elementit olivat opettajien kokemuksen mukaan merkityksellisiä koulu yhteisön hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämisessä. Ne jäsenyivät kolmeen teemaan: 1) kouluhyvinvointiin liittyvän yhteisen ymmärryksen ja asiantuntijuuden rakentaminen, 2) uudistuvan toimintakulttuurin käytänteet sekä 3) koulun rakenteet ja toiminnan organisoiminen. Interventioon sisältyvän koulutusjakson aikana osallistujat kävivät merkitysneuvotteluja omasta toimintakulttuuristaan reflektoiden yhteisönä omaa työtään ja osaamistaan suhteessa tutkittuun tietoon.

## OSALLISTUJAT POHTIVAT OMAA TOIMINTAKULTTUURIAAN REFLEKTOIMALLA SITÄ TUTKITTUUN TIETOON.

Opettajien tietoisuus omasta osaamisestaan ja työyhteisön toimintakulttuurista kehittyi. Kollektiivisen työssä oppimisen myötä opettajat voimaantuivat kohtaamaan vaikeitakin asioita. Samalla heidän työhyvinvointinsa lisääntyi.

Onnistuneessa interventiossa tutkittavan ilmiön laaja tarkastelu omassa kulttuurissa on oleellista, jotta toimintakulttuuria voidaan muokata tavoiteltuun suuntaan (Jäppinen ym. 2016). Tulostemme perusteella intervention alussa kaivattu konkretia rakentui osallistujien pohdinnoissa siitä, mikä juuri heidän koulussaan, toiminnassaan ja työyhteisössään oli tärkeää hyvinvoinnin edistämisessä.

Kaikki tarpeellinen tieto, käytänteet, osaaminen ja aika olivat jo olemassa yhteisössä, ja intervention avulla ne tehtiin näkyviksi. Kouluyhteisöä koettiin laajana ja moniulotteisena ilmiönä, kuten aiemmatkin tutkimukset osoittavat (Dreer 2023; Kiefer 2008; Lester & Cross 2015). Interventio kuitenkin auttoi opettajia jäsentämään hyvinvoinnin ilmiötä ja luomaan sekä konkreettisia että pedagogisia, omaan työhön ja koulun kulttuuriin sopivia, hyvinvointia edistäviä menetelmiä. Opettajat kävivät lisäksi arvokeskustelua, pohtivat koulun virallisia ja epävirallisia normeja ja muodostivat yhteisesti jaettuja merkityksiä hyvinvoinnista (Weick 1995). Havaitimme, että aiemmin pirstaleiset ja hajanaiset käytänteet ja asiantuntijuuden henkilöityminen kaipasivat uudelleen jäsentämistä. Opettajat myös tiedostivat aiempaa laajemmin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen (Spilt ym. 2011) sekä kodin ja koulun yhteistyön merkityksen hyvinvoinnin edistämisessä (Cowan ym. 2004; Hascher & Waber 2021).

Intervention avulla kouluyhteisö teki näkyväksi omaa toimintakulttuuriaan ja nosti keskusteluun yhteisön jäsenten olettamuksia, arvoja, normeja, ja näke-

myksiä (Ghosh & Srivastava 2014; Schein 1990). Sen koulutusosuudessa rakennettiin yhteisöllistä asiantuntijuutta ja pedagogiikkaa niistä menetelmistä, jotka on syytä säilyttää vastaisuudessaakin. Lisäksi tarkasteltiin, mitä uutta tarvitaan toimintakulttuurin kehittämiseksi. Yhteisön jäsenten vastuulla oli kehittää toimiva tapa edistää hyvinvointia. Työstämällä itse lopputulosta, työssä oppien, yhteisön jäsenet sitoutuivat itsensä aktiivisina toimijoina kehittämään toimintakulttuuriaan (Teasley 2017; Vähäsantanen ym. 2024).

Toimintakulttuurin paljolti piiloisten normien, arvojen ja uskomusten näkyväksi tekeminen ja riittävän luottamuksen rakentaminen osallistujien kesken vievät aikaa. Siksi on tärkeää, että kehittämisprosessi on riittävän pitkäkestoinen, sisällöltään joustava ja keskusteleva sekä paikalliset olot huomioiva (Olin & Ingerman 2016). Tässä koulutuksen teemat eli hyvinvointi ja koulutuksen aikana siihen linkittyvät pedagogiikka olivat laajoja, kompleksisia ja kaikkia koulutukseen osallistuvia opettajia koskevia asioita. Niiden tarkastelu ilmiölähtöisesti koettiin lopulta toimintakulttuuria kehittävänä ja osallistujille itselleen työhyvinvointia tuottavana prosessina.

Tavoiteltu uudistuva toimintakulttuuri edellyttää kollektiivisuutta, kohtaamisia ja sujuvaa tiedonkulkua, joten arjessa toimivien määritelmien, menetelmien ja dokumentaation lisäksi koulun organisatoriset tekijät ja fyysiset rakenteet voivat tukea tai heikentää yhteisöllistä uudistustyötä (Valo & Mikkola 2020; Vangrieken ym. 2015).

Koulun ulkopuolinen kouluttaja ja tutkija auttoivat jäsentämään olemassa olevaa tietoa ja ymmärrystä opettajien reflektoinnin apuna, eivätkä pyrkineet välttämättä tuomaan ulkopuolelta lisää tietoa, uusia käytänteitä tai menetelmiä. Tutkijalle tuotiin esiin jo ennen haastatteluja sellaisia huolia, pelkoja ja kehittämisehdotuksia koulutuksesta ja koko interventiosta, joita ei haluttu muiden osallistujien tai kouluttajan läsnä ollessa ilmaista. Näitä tutkija pystyi anonyymisti reflektoimaan kouluttajan kanssa seuraavan koulutuskerran työskentelytapojen suunnittelussa.

Koulutuksen alussa toivotun konkretian löytämisen abstraktilta tuntuvasta työskentelytavasta vaati jokaiselta osallistujalta epävarmuuden sietämistä, koska lopputulosta ei tiedetty ennalta eikä prosessi

# TYÖSSÄ OPPIMINEN EDELLYTTI ERILAISTEN AJATTELUTAPOJEN JA NÄKÖKULMIEN HYÖDYNTÄMISTÄ SEKÄ ERITAHTISUUDEN HYVÄKSYMISTÄ KEHITTÄMISTYÖSSÄ.

välttämättä edennyt etukäteen ajatellulla tavalla tai vauhdilla. Työssä oppiminen edellytti erilaisten ajattelutapojen ja näkökulmien hyödyntämistä sekä eritahtisuuden hyväksymistä kehittämistyössä. Samoin neuvottelut työskentelyn tavoista, tiloista ja ajoista olivat tärkeitä osallistujien sitouttamiseksi. Yhteisöllisen asiantuntijuuden rakentuminen on toimintakulttuurin kehittämiseksi välttämätöntä, vaikka se voi olla hidasta ja vaikeaa (Postholm 2018; Svane ym. 2019). Työskentelyn ohjaamista voi edistää kehitettävään teemaan perehtynyt työyhteisön jäsen tai työyhteisön ulkopuolelta tuleva henkilö. Työskentelyn ohjaajalla on kuitenkin tärkeä tehtävä esimerkiksi yhteisen tavoitteen konkretisoinnissa, joustavan kehittämisprosessin luomisessa ja luottamuksellisen keskusteluilmapiiirin rakentumisessa (Wood ym. 2017).

Tulostemme perusteella johdon riittävä sitoutuminen työssä oppimisen ja kehittämisen prosessiin resurssien varmistamiseksi oli oleellista (Hökkä & Vähäsantanen 2014; Teasley 2017). Koulun johdon liiallinen ohjaaminen voi tosin estää opettajayhteisöä ottamasta vastuuta omasta kehittymisestään. Liian vahvasti prosessin ohjaksiin tarttuva rehtori tai muu prosessia ohjaava henkilö voikin itse asiassa heikentää hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden rakentumista sekä opettajien tunnetta oman työnsä merkityksellisyydestä. Koko yhteisön osallistamiseksi toimintaan kehittämisprosessien on oltava jollain tavalla kaikkia yhteisön jäseniä osallistavaa ja motivoivaa (Ryan & Deci 2017).

Koulun rakenteiden, toiminnan ja vallitsevien alakulttuurien läpinäkyväksi tekeminen yhteisön jäsenille on oleellista toimintakulttuurin kehittämisessä, varsinkin, kun pyritään systemaattiseen ja ennalta ehkäisevään

intervention toteuttamiseen (Fattore ym. 2018; Svane ym. 2019). Yhteinen aika ja pedagogiset keskustelut loivat läpinäkyvyyttä koulun rakenteista ja toiminnan organisoinnista ja toimivat tutkimuksessamme tärkeinä elementteinä hyvinvointia edistävän toimintakulttuurin kehittämisessä.

Tuloksemme osoittavat, että opettajien keskinäinen pedagoginen tuki kouluhyvinvointia koskevien asioiden käsittelyssä oppilaiden kanssa voimaannutti heitä ja edisti heidän hyvinvointiaan, mikä on merkittävä tekijä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi. Opettajan työssä oppimisessa synergiaa synnyttävän yhteisöllisen kehittämistyön tärkeä elementti on opettajien toisiltaan saama tuki ja palaute työstään (Taajamo & Puhakka 2019, 50). Intervention ja sen koulutusjakson merkittävä anti olikin kokemus työhyvinvoinnin lisääntymisestä ja voimaantuminen vaikeiden arjen tilanteiden kohtaamisessa. Opettajan hyvinvoinnilla on suuri merkitys paitsi heidän omaan ammatilliseen toimijuuteensa myös oppilaiden hyvinvointiin, motivaatioon ja oppimiseen (Shen ym. 2015; Virtanen ym. 2019).

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkittavia informoitiin sekä suullisesti että kirjallisesti. Heille kerrottiin myös mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tahansa. Yksilöteema-haastatteluihin kutsuttiin 13 henkilöä, joista yksi kieltäytyi. Lisäksi yksi haastattelu hylättiin teknisten ongelmien takia. Tutkija varmisti ennen aineistonkeruuta, että tutkittavat olivat mukana omasta tahdostaan eivätkä esimerkiksi työnantajan määräyksestä. Tutkimuksessa huolehdittiin tutkittavien koulujen ja osallistujien anonymiteetistä.


Tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon, että kyseessä on tapaustutkimus, jolloin tulokset kertovat tutkittujen yhteisöjen senhetkisestä tilanteesta. Intervention ja sen osana toteutettu koulutusosuus olivat kuitenkin suhteellisen pitkäkestoisia ja tarjosivat mahdollisuuden yhteisöjen syvälliseen tarkasteluun. Kumpikin tutkittava yhteisö oli lisäksi sitoutunut ja motivoitunut interventioon ja orientoitunut sen jälkeiseen kehittämiseen. Tutkimuksemme perusteella ei voi ennakoita, miten kehittämistyö ja työssä oppiminen yhteisöissä jatkuu.

Jatkotutkimuksissa olisi syytä tarkastella, miten ja


## JOHDON SITOUTUMINEN TYÖSSÄ OPPIMISEN JA KEHITTÄMISEN PROSESSIIN RESURSSIEN VARMISTAMISEKSI OLI OLEELLISTA.

miksi vastaavatyypiset, yhteisöllisesti ja pitkäkestoisesti toteutetut interventiot tai kehittämiskokeilut juurtuvat koulun toimintakulttuuriin. Lisäksi olisi tärkeää tarkastella kouluhyvinvointia koskevia tekijöitä vanhempien ja huoltajien näkökulmasta, unohtamatta opettajien työhyvinvointia koskevaa tutkimusta. Tarvitaan myös lisää tutkimusta opettajien mahdollisuuksista ja keinoista edistää koulu yhteisön kokonaisvaltaista hyvinvointia.




TUIJA UKSKOSKI  
KM, yliopistonopettaja  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-6602-3294>



EMMA KOSTIAINEN  
FT, yliopistonlehtori  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0003-1997-457X>



MATTI RAUTIAINEN  
KT, vanhempi yliopistonlehtori  
opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
 <https://orcid.org/0000-0002-0934-6679>

### LÄHTEET

- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 851–859. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.006>
- Bache, I., Reardon, L. & Anand, P. (2016). Wellbeing as a Wicked Problem: Navigating the Arguments for the Role of Government. *Journal of Happiness Studies*, 17, 893–912. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9623-y>
- Billett, S. & Choy, S. (2013). Learning through work: Emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264–276. <https://doi.org/10.1108/13665621311316447>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications.
- Burke, K. M. (2010). Distributed leadership and shared governance in post-secondary education. *Management in Education*, 24(2), 51–54. <https://doi.org/10.1177/0892020610363088>
- Cowan, R. J., Swearer Napolitano, S. M. & Sheridan, S. M. (2004). *Home-school collaboration*. Elsevier, 201–208.
- Dreer, B. (2023). On the outcomes of teacher well-being: a systematic review of research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1205179. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1205179>
- Dufva, M. & Rekola, S. (2023). *Megatrendit 2023: Ymmärrystä yllätysten aikaan*. Sitran selvityksiä 224. Helsinki.
- Ericsson, K. A. (2015). Acquisition and maintenance of medical expertise: a perspective from the expert-performance approach with deliberate practice. *Academic Medicine*, 90(11), 1471–1486. [doi:10.1097/ACM.0000000000000939](https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000939)
- Fattore, T., Mason, J. & Watson, E. (2007). Children's conceptualisation (s) of their well-being. *Social indicators research*, 80, 5–29. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9019-9>
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Ghosh, S. & Srivastava, B. K. (2014). Construction of a reliable and valid scale for measuring organizational culture. *Global Business Review*, 15(3), 583–596. <https://doi.org/10.1177/0972150914535145>

- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. (2004). *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Elsevier.
- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulu oppilaiden kokemuksista kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2696-6>
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational research*, 50(4), 333–345. <https://doi.org/10.1080/00131880802499779>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Open University.
- Hart, E. & Bond, M. (1995). *Action Research for Health and Social Care: A Guide to Practice*. Open University.
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hökkä, P. & Vähäsantanen, K. (2014). Agency-centred coupling – a better way to manage an educational organization? *International Journal of Leadership in Education*, 17(2), 131–153. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.783932>
- Jäppinen, A. K. & Ciussi, M. (2015). Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482–504. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1015616>
- Jäppinen, A.-K., Leclerc, M. & Tubin, D. (2016). Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 315–332. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1067235>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2013). *Changing Practices, Changing Education*. Springer.
- Kestilä, L., Karvonen, S., Jauhiainen, S. & Mikkola, H. (2023). *Väestön terveys- ja hyvinvointikatsaus 2023: Tavoitteena sosiaalisesti kestävä Suomi*. Työpaperi 14/2023. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kiefer, R. A. (2008). An Integrative Review of the Concept of Well-Being. *Holistic Nursing Practice*, 22(5), 244–252. <https://doi.org/10.1097/01.HNP.0000334915.16186.b2>
- Kinney, T. A. & Pörhölä, M. (toim.) (2009). *Anti and Pro-Social Communication Theories, Methods, and Applications*. Peter Lang.
- Kokko, M., Takala, M. & Pihlaja, P. (2021). Finnish teachers' views on co-teaching. *British Journal of Special Education*, 48, 112–132. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12348>
- Konu, A. (2002). *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampere University Press.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. & Autio, V. J. (2002). Evaluation of Well-Being in Schools – A Multilevel Analysis of General Subjective Well-Being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 187–200. <https://doi.org/10.1076/1360-3322.2002.13.2.187.3432>
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health promotion international*, 17(1), 79–87.
- Krampe, R. T. & Charness, N. (2018). Aging and expertise. Teoksessa K. A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt & A. M. Williams (toim.) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. 2. painos. Cambridge University Press, 835–856. <https://doi.org/10.1017/9781316480748.042>
- Lakka, L. (2024). *Takarivin tekstikäytänteet*. Väitöskirja. Dissertationes Universitatis Helsingiensis 52/2024. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-9671-2>
- La Placa, V., McNaught, A. & Knight, A. (2013). Discourse on wellbeing in research and practice. *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 116–125. <https://doi.org/10.5502/ijw.v3i1.7>
- Lester, L. & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-being*, 5, 1–15. <https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8>
- Nehez, J. & Blossing, U. (2020). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310–330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828>
- Niemi, K., Minkkinen, J. & Poikkeus, A.-M. (2022). Opening up learning environments: liking school among students in reformed learning spaces. *Educational Review*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2098927>
- Olin, A. & Ingerman, Å. (2016). Features of an emerging practice and professional development in a science teacher team collaboration with a researcher team. *Journal of Science Teacher Education*, 27(6), 607–624. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9477-0>
- Peltomaa, I.-M. & Luostarinen, A. (2020). Ilmiölähtöistä oppimista tukevan toimintakulttuurin haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostianen (toim.) *Ilmiömaista: Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 21–42.
- Postholm, M. B. & Boylan, M. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>

- Puhakka, M., Tarnanen, M. & Kostiaainen, E. (2022). Yhtenäiskoulu kohti – opettajien ja rehtorien diskursseja koulukulttuurin muutoksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 17(1), 8–29. <https://doi.org/10.33352/prlg.111551>
- Ronen, T. & Kerret, D. (2020). Promoting Sustainable Wellbeing: Integrating Positive Psychology and Environmental Sustainability in Education. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 6968. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196968>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press, 97–118.
- Schein, E. H. (1990). Organizational Culture: What it is and How to Change it. Teoksessa P. Evans, Y. Doz & A. Laurent. (toim.) *Human resource management in international firms: Change, globalization, innovation*. Palgrave Macmillan, 56–82.
- Shen, B., McCaughy, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N. & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519–532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus*, 28(4), 244–257. <https://doi.org/10.33336/aik.93841>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review* 23, 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Svane, D., Evans, N. & Carter, M. A. (2019). Wicked well-being: Examining the disconnect between the rhetoric and reality of wellbeing interventions in schools. *Australian Journal of Education*, 63(2), 209–231. <https://doi.org/10.1177/0004944119843144>
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. *Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia*. Osa 2. Raportit ja selvitykset 2020:18. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen\\_oppimisen\\_kansainvalinen\\_tutkimus\\_talis\\_2018\\_osa\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_osa_2.pdf)
- Teasley, M. L. (2017). Organizational culture and schools: A call for leadership and collaboration. *Children & Schools*, 39(1), 3–6. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw048>
- Thorburn, M. (2015). Theoretical constructs of well-being and their implications for education. *British Educational Research Journal*, 41(4), 650–665. <https://doi.org/10.1002/berj.3169>
- Tov, W. (2018). Well-being concepts and components. Teoksessa E. Diener, S. Oishi & L. Tay (toim.) *Handbook of Well-Being*. Noba Scholar,
- Tynjälä, P. (2013) Toward a 3-P Model of Workplace learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiaainen, E. & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European journal of teacher education*, 39(3), 368–387.
- Ukskoski, T. & Lerkkanen, M. K. (2024). Developing Teachers' Collaborative Expertise in School Well-being. *Journal of Teacher Education and Educators*, 13(3), 167–183. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3821278>
- Valo, M. & Mikkola, L. (2020). Focusing on workplace communication. Teoksessa L. Mikkola & M. Valo (toim.) *Workplace communication*. Routledge, 3–14. <https://doi.org/10.4324/9780429196881-1>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Viac, C. & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD: Education working papers No. 213. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Virtanen, T. E., Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240–252. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
- Vähäsantanen, K., Nissinen, K., Paloniemi, S., Ikävalko, H., Hökkä P. & Tarmo, A. (2024). Ammatillinen toimijuus ja tunteet työssä. *Työelämän tutkimus*, 22(1), 59–99. <https://doi.org/10.37455/tt.116925>
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.
- Weick, K., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>
- Wood, K., Jaidin, H., Jawawi, R., Perera, J. S. H. Q., Saleh, S., Shahrill, M. & Sithamparam, S. (2017). How and what teachers learn from collaborative professional development. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(2), 151–168. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2016-0028>