

**Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen**  
Anni Hakala ja Veera Hynninen

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2024  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hakala, Anni ja Hynninen, Veera. 2024. Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 74 sivua.**

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkimme rehtorin merkitystä luokanopettajan työssä sitoutumiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia rehtorin merkityksestä heidän työssä sitoutumiseensa. Lisäksi tavoitteena oli löytää erilaisia keinoja, joilla rehtori voi tukea tai heikentää luokanopettajien työssä sitoutumista. Aihetta on tärkeä tutkia, koska aiempaa tutkimusta erityisesti rehtorin merkityksestä luokanopettajan työssä sitoutumiseen ei tiettävästi ole.

Tutkimuksemme toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä luokanopettajaa. Analysointimenetelmänä hyödynsimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksessamme selvisi, että rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen voi olla neutraali, jonkin asteinen tai merkittävä. Tutkimuksessamme löysimme 41 rehtorin keinoa tukea tai heikentää luokanopettajan työssä sitoutumista, ja ne jäsenyivät viiteen eri pääluokkaan: 1) rehtori työntekijänä ja johtajana, 2) rehtori työyhteisön rakentajana, 3) rehtori konkreettisena apuna luokanopettajalle, 4) rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana ja 5) rehtori vuorovaikuttajana. Tulosten perusteella voidaan todeta, että rehtorilla lähtökohtaisesti on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen ja rehtori voi tukea luokanopettajien työssä sitoutumista monin keinoin. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää luokanopettajien sitouttamista parantamaan pyrkivissä keskusteluissa ja toimissa.

Asiasanat: rehtori, luokanopettaja, työssä sitoutuminen, johtajuus, pedagoginen johtajuus.

# SISÄLTÖ

<b>TIIVISTELMÄ</b> .....	<b>2</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 JOHTAJUUS</b> .....	<b>7</b>
2.1 Johtajuuden perusta.....	7
2.2 Pedagoginen johtajuus .....	10
2.3 Rehtori pedagogisena johtajana.....	12
<b>3 OPETTAJAN TYÖN VAATIMUKSET</b> .....	<b>15</b>
3.1 Opettajan työn vaatimusten historia.....	15
3.2 Vaatijat ja vaatimukset .....	16
<b>4 TYÖSSÄ SITOUTUMINEN</b> .....	<b>19</b>
4.1 Työssä sitoutumisen muodostuminen.....	19
4.2 Työssä sitoutumiseen vaikuttaminen .....	20
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>23</b>
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	23
5.2 Tutkimuksen lähestymistapa .....	23
5.3 Tutkimukseen osallistujat / Tutkimusaineisto .....	24
5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	25
5.5 Aineiston analyysi .....	25
5.6 Eettiset ratkaisut.....	28
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>31</b>
6.1 Luokanopettajien työssä sitoutuminen ja rehtorin merkitys siihen.....	31
6.2 Rehtorin toimet, joilla on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen .....	33
6.2.1 Rehtori työntekijänä ja johtajana .....	34

6.2.2	Rehtori työyhteisön rakentajana.....	38
6.2.3	Rehtori konkreettisena apuna luokanopettajalle .....	39
6.2.4	Rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana .....	46
6.2.5	Rehtori vuorovaikuttajana .....	48
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>54</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	54
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	58
7.3	Käytännön sovellukset ja jatkotutkimusaiheet.....	61
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>64</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>69</b>

# 1 JOHDANTO

Viime vuosina yhteiskunnallisessa keskustelussa on noussut esille huoli opettajien työssäjaksamisesta ja heidän lisääntyneistä alanvaihtoista tai niiden harkinnasta. Viimeisimmät tutkimukset osoittavat, että 59 % peruskoulun opettajista on harkinnut alan vaihtoa (OAJ, 2021). Opettajien työhön sitoutumista heikentävät, ja sitä kautta alanvaihtoa edistävät monet haasteet, joita opettajat joutuvat kohtaamaan työssään. ”Ammattitaitoiset ja työhönsä sitoutuneet opettajat luovat laadukkaan perusopetuksen ytimen” (Räsänen, 2023, s. 21). Räsänen (2023, s. 97) toteaa, että mikäli opetustyön edellytykset ovat riittävät työnteolle, opettajat pysyvät toimimaan työssään arvojensa mukaisesti. Tällä hetkellä näyttää siltä, että opettajia haastetaan monelta eri suunnalta, eikä toimiminen omien pedagogisten arvojen mukaan ole aina mahdollista. Tässä tutkimuksessamme haluamme selvittää, minkälainen rooli rehtorilla on luokanopettajien työssä sitoutumiseen.

Tutkimuksemme aihe on hyvin ajankohtainen luokanopettajan työn monimuotoistuesssa, työhön kohdistuvien vaatimusten lisääntyessä, heikentyneessä taloustilanteessa sekä siitä seuranneessa koulun rakenteellisessa muutoksessa. Yhteiskunnallisen muutoksen myötä rehtorin rooli koulun johtajana on hallinnollistunut entisestään (Alava ym., 2012). Tämän seurauksena myös rehtorin työnkuormitus on lisääntynyt ja vastuu kasvanut. Tämä on johtanut rehtorin pedagogisen johtamisen heikentymiseen ja näin ollen luokanopettajan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen vähyyteen (Alava ym., 2012).

Tutkimusta ja kirjallisuutta yleisesti ottaen työssä sitoutumisesta on ennestään runsaasti. Esimerkiksi Skaalvik ja Skaalvik (2018) sekä Pyyny (2018) ovat tutkineet sitoutumisen käsitettä. Myös tutkimusta luokanopettajien alanvaihdosta ja sen syistä löytyy (ks. Räsänen, 2023). Rehtorin hyvästä johtajuudesta ja peruskoulun johtajan työstä löytyy myös paljon tutkimusta (ks. Honkanen, 2012; Mäkelä, 2017; Raasumaa, 2010). Kuitenkin tutkimusta rehtorin merkityksestä luokanopettajan työssä sitoutumiseen löytyi varsin vähän. Tutkimuksemme tarkoituksena onkin täyttää tätä tutkimusaukkoa.

Tutkimuksessamme rehtorin merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen tutkitaan luokanopettajien näkökulmasta. Tavoitteenamme on saada selville, millaiseksi luokanopettajat kokevat rehtorin merkityksen heidän työssä sitoutumiseensa, sekä millaisten rehtorin keinojen he kokevat tukevan tai heikentävän heidän työssä sitoutumistaan.

## 2 JOHTAJUUS

Rehtori on koulun toiminnasta vastaava johtaja, jonka perustehtäviin sisältyy pedagoginen johtaminen. Hänen vastuullaan on kuitenkin myös yleishallinnon johtamista useine osa-alueineen. (OPH, 2013.) Yhteiskunnan muutosten myötä rehtorin vastuun määrä on kasvanut ja työ muuttunut yhä hallinnollisemmaksi (Alava ym., 2012). Koulussa luokanopettajat puolestaan vastaavat enemmän käytännön tasolla niin pedagogisten kuin hallinnollisten päätösten toimeenpanosta. Näin ollen rehtorin ja luokanopettajan yhteistyön merkitys korostuu niin johtamisen näkökulmasta, kuin koulun perustehtävän kasvun ja oppimisen takaamiseksi (Fonsén, 2014, s. 61).

### 2.1 Johtajuuden perusta

Johtajuus on tavoitteellista toimintaa, jonka avulla ihmisten voimavaroja ja työpanosta pystytään hankkimaan, suuntaamaan ja hyödyntämään tehokkaasti halutun tavoitteen saavuttamiseksi (Halonen ym., 2022; Seeck, 2008). Viitala ja Jylhä (2019) korostavat, että tavoitteet saavutetaan johtamalla ja tämä vaatii vastauksia kysymyksiin mitä ja miten. Tavoitteiden saavuttamiseksi tulee tiedostaa mitä halutaan saavuttaa ja miten se toteutetaan. Tämän lisäksi on pohdittava, miten toiminta saadaan tehokkaaksi, jotta halutut tulokset saadaan aikaan. Haluttujen tulosten aikaansaamiseksi korostuu ihmisten johtaminen tietotaitoa, motivaatiota, hyvinvointia sekä sitoutumista korostavalla tavalla. (Viitala & Jylhä, 2019.)

Johtajan tärkeimmiksi tehtäviksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi lukeutuvat kysyminen, kuunteleminen sekä keskusteleminen. Johtajan tehtävä onkin tukea alaisiaan prosessissa valmentamalla, antamalla ja vastaanottamalla palautetta sekä mentoroinnin avulla. Tämän lisäksi tärkeiksi tavoiksi nousevat kehityskeskustelut, tiimipalaverit sekä yhdessä ongelmien ratkaiseminen. (Mintzberg, 1980.) Johtamistyön voidaan todeta heijastavan johtajan teoreettisia

tietoja, taitoja, kokemuksia, arvoja, motiiveja sekä henkilökohtaisia ominaisuuksia. Kuitenkin pohjimmiltaan jokainen johtaa itse itseään ja tässä prosessissa johtajan tulisi olla mukana tukemassa. (Viitala & Jylhä, 2019.)

Johtamisen käytännöt ovat muuttuneet aikojen saatossa elinolosuhteiden ja kulttuurin kehittymisen myötä, mutta viimeisen sadan vuoden aikana tutkimuksen kehityksellä on ollut suuri vaikutus käytänteiden syntymiseen (Viitala & Jylhä, 2019). Ropo (2011, s. 191) mainitsee johtajuutta olleen maailmassa koko ihmiskunnan ajan, kun toiminta on ollut jollain tavalla organisoitunutta. Toiminnan kehityksen seurauksena onnistuneiksi johtamistavoiksi koetut käytänteet ovat levinneet organisaatioista toiseen ja on syntynyt erilaisia johtamisoppeja (Viitala & Jylhä, 2019).

Johtamisopeilla on selkeä yhteys kuluneisiin aikakausiin, ja ne heijastavat yhteiskunnallista muutosta nopeasti (Seeck, 2008, s. 17). Viitala ja Jylhä (2019) mainitsevat johtamisen kehittyneen suuresti asioiden johtamisesta ihmisten johtamiseen, joka on ollut tämän jälkeen keskiössä. Nämä kaksi tekijää vaikuttavat kuitenkin toinen toisiinsa, sillä asiat tapahtuvat ihmisten kautta ja sisällöllä on merkitys ihmisten johtamisessa (Viitala & Jylhä, 2019). Yleisessä johtajuustutkimuksessa sekä tarkemmin kasvatusorganisaatioihin viittaavassa johtamistutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että johtamiselle ei ole olemassa yhtä tiettyä määrittelyä (Nivala, 1999, s. 15). Nivala (1999, s. 15) toteaa sen olevan monenkirjainen joukko erilaisia johtajuuden määrittelyjä ilmiön ympärillä. Sergiovanni (1984) toteaa myös, että ei ole olemassa yhtä teoriaa, jolla voisi määrittellä johtajuuden koko totuutta. Ropo (2011, s. 192) puolestaan sanoo, että usein ajatellaan tutkimisen onnistuvan vasta käsitteen määrittelyn jälkeen, mutta johtajuuden määrittely on osoittautunut melkein loputtomaksi tehtäväksi. Tämän vuoksi johtajuus määrittyy kontekstin ja tavoitteiden kautta. Useat erilaiset teoriapohjat tuovat käsitteelle erilaisia näkökulmia ja luovat siitä monipuolisempaa ymmärrystä (Fonsén, 2014).

Johtamistutkimuksen voidaankin todeta kulkeneen pitkä matka yksilön (johtajan) ominaisuuksien tarkastelun kautta käyttäytymistieteelliseen tarkasteluun sekä kontekstisidonnaisen johtajuuden tutkimiseen. Nykyään johtamisen



laatua tarkastellaan enemmän yhdessä toimimisen kuin yksittäisen johtajan ominaisuuksien kautta. (Viitala & Jylhä, 2019.) Tämän lisäksi on etsitty vastauksia johtamiseen ja johtajaan liittyvien ominaisuuksien selittämisestä aina koko johtajuusprosessin tulkitsemiseen. Viitala & Jylhä (2019) toteavat, että johtaminen on perinteisesti määritelty valvontaan perustuvaksi, jolloin yksilöt ovat olleet koneiston osia, joita on valvottu, säädetty ja tarvittaessa vaihdettu. Tämänhetkinen ajattelutapa perustuu kuitenkin ihmisten voimaantumisen ja valtaistumisen havainnointiin sekä johtamisen hajauttamiseen. Tällöin johtajan tehtäväksi jää sitouttaa johdettavansa tavoitteiden toteutumiselle ja halulle kehittää toimintaa yhdessä. Yksilön vastuun myötä tavoitteet ovat konkreettisempia ja saavutettavampia sekä jatkuva kehitys on läsnä. Hyvän johtamisen tunnusmerkeiksi todetaankin uudistumisen taito, tehokkuus sekä ihmislähtöiset arvot. (Viitala & Jylhä, 2019.) Nivala (1999) korostaa nykyajan johtajuusnäkökulmien painottavan johtajuuden muotoutumista vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Hän korostaa johtajuuden tapahtumista yhdessä kohtaamisissa ja onnistuneen johtamisen arvioinnin perustumista koko yksikön toimintaan kokonaisuudessa ja yksittäisten työyhteisön jäsenten huomiointiin.

Johtamistehtävät perustuvat johdettavien ilmiöiden konkreettisuuteen tai abstraktisuuteen (Viitala & Jylhä, 2019). Konkreettisiin ja ajankohtaisiin asioihin perustuvaa johtamista kutsutaan operatiiviseksi johtamiseksi. Suuntaviivojen määrittelyyn pyrkivää sekä pidemmällä aikavälillä tapahtuvaa johtamista kutsutaan strategiseksi johtamiseksi. Strategisessa johtamisessa päätetään suurista linjoista organisaation kannalta sekä heijastetaan organisaatiota suhteessa muuhun ympäristöön. Tässä korostuvat myös erilaiset muutokset, uudistukset sekä arvopohja. Operatiivinen johtaminen puolestaan on organisaation strategian toteutusta käytännössä. Se sisältää erityisesti esimiestyötä ja henkilöstön sitouttamista päämäärien tavoittelua kohti. (Viitala & Jylhä, 2019.)

Organisaation tehtävänä on toteuttaa tarkoitustaan ja mahdollisesti tuottaa hyödykkeitä, jolloin hyvällä johtamisella suunnitellaan ja valvotaan prosessia (Viitala & Jylhä, 2019). Se välittää informaatiota organisaation ja ympäristön vä-

lillä. Tällöin johtajan tulee ymmärtää syy-seuraussuhteiden vaikutus ja toimiminen niiden mukaisesti. Johtamisen voidaan todeta olleen onnistunutta, kun päämäärä on tavoitettu, kehitystä on tapahtunut ja organisaation toimintaa on kehitetty. Tämä ei kuitenkaan saa tapahtua motivaation tai työhyvinvoinnin kustannuksella. (Viitala & Jylhä, 2019.) Johtaminen onkin useiden yksilöiden vastavuoroista toimintaa, jolla tavoitellaan yhteisiä päämääriä yhteisistä näkökulmista toisia tukien (Halonen ym., 2022).

## 2.2 Pedagoginen johtajuus

Olemme valinneet tutkimuksessamme johtajuuskäsitteen näkökulmaksi pedagogisen johtamisen. Niin kuin aiemmassa luvussa todettiin, on johtajuus laaja käsite ja tutkijan tuleekin määritellä oma näkökulmansa, jonka avulla jäsentää johtajuusilmiötä (Nivala, 1999). Pedagoginen johtaminen on valittu tutkimukseemme siitä syystä, että sillä viitataan kasvatusorganisaatiossa yleisesti tapahtuvaan johtamiseen (Nivala, 1999).

Pedagoginen johtaminen on yksi näkökulma johtamisparadigmojen ja -oppien moninaisessa joukossa. Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan oppimisen, osaamisen sekä kehittämis- tai kehittymisprosessien johtamista (Alava ym., 2021). Se tähtää pedagogisen perustehtävän johtamiseen koulumaailmassa. Pedagogista johtamista on kuitenkin myös muilla toimialoilla, jolloin se näyttäytyy henkilöstön osaamisen kasvuun tähtäävien oppimisprosessien johtamisena (Alava ym., 2021). Male ja Palaiologou (2013) määrittelevät pedagogisen johtajuuden opetuksen ja oppimisen sisällön olevan keskiössä organisaation johtamisessa, jotta toiminta on tehokasta. Organisaatiossa johtaja toimii pedagogisena johtajana, jolloin hänen vastuullaan on osaamisen kehittäminen ja johtaminen, jaetun johtajuuden tehostaminen, henkilökunnan ammatillisesta kehittymisestä huolehtiminen sekä verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtaminen. Pedagoginen johtaminen yhdistää niin johtajuuden kuin hallinnollisetkin tehtävät. Tämä näkyy koulumaailmassa esimerkiksi opetussuunnitelmatyönä, koulun toiminta-

kulttuurin luomisena sekä henkilöstöhallintona. (Fonsén ym., 2023.) Näiden pedagogisen johtamisen teemojen pohjalta voidaan todeta pedagogisen johtamisen muodostuvan pitkälti vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien ympärille vaikuttaen henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen sekä toimintaan ja sen kehittämiseen (Alava ym., 2012, s. 32). Kokonaisuudessaan käsite voidaan nähdä johtajien ja koko työorganisaation välillä, jolla he tukevat arjen toimintaa ja kehittävät sitä (Halonen ym., 2022).

Pedagoginen johtajuus ei ole myöskään yksiselitteinen ilmiö edes tutkimuskirjallisuudessa (Alava ym., 2021, s. 23). Sitä on tutkittu paljon ja tutkijoilla on erilaisia tulkintoja sen keskeisistä sisällöistä ja tavoitteista (Male & Palaiologou, 2013). Kuitenkin sen voidaan todeta olevan keskeistä nykypäivän ja tulevaisuuden oppilaitosjohtamisessa (Alava ym., 2012). Pedagoginen johtaminen on rinnakkainen johtamismuoto esimerkiksi henkilöstöjohtamiselle, talousjohtamiselle tai hallinnollisille johtamistehtäville (Alava ym., 2021).

Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä arvokeskusteluna ja vastuunjakona, jolloin johtajuuspääoma kasvaa yksilön vastuun lisääntyessä ja toimijat toimivat yhdessä yhteisten asioiden eteen (Fonsén, 2014). Fonsén (2014, s. 36) toteaa, että: "koulun kasvatuksellisten tavoitteiden ja merkityksellisen toiminnan kautta opettajat ja oppilaat kokevat työnsä mielekkääksi ja järkeväksi". Tällöin pedagogisen johtajuuden yhdeksi tärkeimmäksi tehtäväksi voidaan määritellä laadukkaasta pedagogiikasta huolehtiminen, joka takaa lasten ja nuorten kasvun ja oppimisen edellytykset (Fonsén, 2014, s. 61).

Pedagoginen johtajuus voidaan jakaa useisiin eri alatermeihin, jotka voidaan nähdä eri näkökulmista ja jotka menevät osin ristiin keskenään. Näitä ovat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus sekä substanssin hallinta. (Fonsén, 2014.) Arvojohtaminen kulkee läpi pedagogisen johtamisen ja sen avulla määritellään tahtotila pedagogiselle johtamiselle. Se sisältää ajatuksen siitä, kuinka paljon pedagogiselle johtamiselle priorisoidaan aikaa sekä mitkä ovat organisaation toimintatavat (Fonsén, 2016, s. 27). Kontekstuaalinen johtaminen puolestaan tarkastelee niin johtamistyön rakenteita kuin prosesseja

sekä sitä, miten rakenteet liittyvät prosesseihin (Nivala, 1999, s. 58). Se määrittelee arjessa ajan pedagogiselle johtamiselle, jolloin sitä tukee esimerkiksi työtehtävien ja vastuun jakaminen (Fonsén, 2016). Kontekstuaalisessa johtamisessa johtamista määritellään perustehtävän kautta (Fonsén, 2014). Organisaatiokulttuuri puolestaan katsoo johtamista siitä näkökulmasta, että johtaminen on yksi hallinnollinen prosessi, joita organisaatiossa tapahtuu. Sen kautta luotu toimintakulttuuri määrittelee pitkälle työyhteisön arvot, toimintatavat sekä konkreettiset tulokset. Mikäli organisaatiokulttuuri ei ole vahva, toimintatavat voivat olla ristiriitaiset ja se voi johtaa henkilöstön sitoutumattomuuteen. (Fonsén, 2014, s. 48.) Johtajan ammatillisuus johtajuudessa näkyy johtajan tapana käyttää pedagogisia tietoja sekä taitoja oman johtajuutensa apuna. Tämä näkyy esimerkiksi oman kompetenssin ylläpitona, ajantasaisena tietämyksenä, jämäkkyytensä, priorisointina, työhyvinvoinnista huolehtimisena, hyvänä vuorovaikutuksena ja ilmapiiirinä sekä henkilöstön riittävydestä huolehtimisena. (Fonsén, 2016, s. 28.) Substanssin hallinta viittaa pedagogisen johtajuuden perusideaan hallinnon jakamisesta korkeammalta tasolta kohti paikallista tasoa (Fonsén, 2014, s. 59). Se ylläpitää pedagogista keskustelua organisaation kaikilla tasoilla, reflektoi sekä luo selkeän kuvan ja tavoitteen toiminnasta (Fonsén, 2016).

### **2.3 Rehtori pedagogisena johtajana**

Rehtori on koulunjohtaja, joka vastaa pedagogisen johtamisen toteutumisesta koulussa (OPH, 2013). Opetushallitus (2013) määrittelee, että jokaisessa koulussa on oltava opetusalan lainsäädännön mukaisesti koulun toiminnasta vastaava rehtori. Jokaisella hallinnollisella koululla ei kuitenkaan tarvitse olla omaa rehtoria, vaan nimitetty henkilö voi toimia useamman koulun rehtorina. Tässä tapauksessa rehtorin tulee kuitenkin pystyä huolehtimaan kaikkien koulujen johtamisesta. Rehtorin tehtävät vaihtelevat pitkälti koulun koon, kouluasteen sekä järjestäjätahon mukaan, mutta perustehtävään kuuluu pedagoginen johtaminen sekä yleishallinnollinen johtaminen. Henkilöstöasioiden lisäksi rehtorin tehtäviin kuuluu opetuksen järjestämiseen liittyvät asiat, kuten opetussuunnitelmatyö

ja työn suunnittelu. (OPH, 2013.) Alava ym. (2012) mukaan nykytutkimuksessa rehtorin ammattikuvaa on käsitelty rehtorien kokemusten perusteella ja tulokset ovat olleet monipuolisia. Osa rehtoreista kokee nimenomaan pedagogisen johtamisen sisältäen opetustyön, koulun tapahtumien seuraamisen, työjärjestyksen laadinnan, tavoitteiden saavuttamisen sekä arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä. Osa puolestaan on kokenut hallinnollisen johtamisen merkityksellisimpänä. (Alava ym., 2012.) Pedagogisen johtajuuden määrittelyssä näkyy kuitenkin rehtorien näkemysten mukaan kolme peruselementtiä. Nämä ovat hallinnosta, ihmissuhteista sekä opetustyöstä huolehtiminen (Erätuuli & Leino, 1992, s. 5).

Kuitenkin koulun johtamisen monipuolistuessa sekä rehtorin toimintakentän laajentuessa rehtorit kokivat 'jäävänsä jalkoihin' johtamistyössään eli kokivat etteivät pysy kasvavien johtamisvaatimuksien mukana. Tämä tuntui ristiriitaiselta kasvatus- ja opetustyön johtamisen ollessa olennainen osa johtamistyötä. (Alava ym., 2012.) Koulumaailma on muuttunut vuosikymmenten aikana suuresti ja näin myös rehtorin rooli. Uudistusten myötä yksittäiset rehtorit ovatkin saaneet huomattavan paljon vastuuta ja valtaa, mutta samalla heidän työnsä on vaikeutunut ja uudenlaisen johtamisosaamisen tarve lisääntynyt (Alava ym., 2012, s. 19). Vastuutehtävien laajentuessa on huomattu, ettei rehtori pysty yksin päättämään ja ratkaisemaan kaikkea. Näiden oivallusten myötä pedagogisen johtamisen malli ja jaetun johtajuuden periaate ovat vahvistuneet kouluorganisaatioissa. Muutos on vaatinut kuitenkin työtä syvästi vakiintuneen yhden johtajan ajattelumallin vuoksi. (Alava ym., 2012, s. 20.)

Rehtorilla on paljon vastuutehtäviä, joista aiheutuva kuormitus voi vaikuttaa opettajien työhyvinvointiin. Rehtorin johtajuudella voidaan siis sanoa olevan vaikutusta koulun toimintaan sekä koko organisaation hyvinvointiin. (Elomaa ym., 2022.) Rehtorin tuleekin tiedostaa koulumaailman muutokset sekä johtajuuden muuttuminen kohti jaettua ja laajaa pedagogista johtajuutta (Alava ym., 2012 s. 30). Tällöin kuormitusta voidaan jakaa ja aika riittää myös pedagogiseen johtamiseen. Viitala ja Jylhä (2019) toteavatkin, että esimiestyön ollessa valmentavaa eli yksilöiden ja ryhmien arkea tukevaa, alaisten määrä ei voi olla kovin suuri. Tutkimukset ovat todenneet rehtorien kokemat vastakkaiset vaatimukset omasta

roolistaan pedagogisena johtajana ja toisaalta lisääntyvästä hallintotyöstä vastaavana johtajana kuormittavana (Alava ym., 2012 s. 30). Tähän on vaikuttanut esimerkiksi korkeammalta hallinnolliselta taholta tulevat vaatimukset, jotka vaikuttavat päivittäisjohtamisen sujumiseen (Fonsén, 2016).

Erilaisia johtamismalleja on tutkittu myös koulumaailmassa ja on todettu, että rehtorin johtajuudella on iso vaikutus opettajien työtyytyväisyyteen ja työssä sitoutumiseen (Cansoy, 2019). Tämä vaatii jatkuvaa oppimista, jotta opettajien esittämiin koulutuksen tarpeisiin vastaaminen kehittyy (Elomaa ym., 2022). Rehtorin roolin hallinnollistuesssa käytänteillä, jotka kannustavat osallistumaan, jakavat johtajuutta ja ovat yksilökeskeisiä, on todettu olevan vaikutusta työmotivaatioon (Fonsén, 2016). Lisäksi rehtorin tuntemusta hallinnollisista asioista, ammattitaitoa, reagoitua yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin sekä arvojen mukaista ja arvostavaa johtajuutta arvostetaan opettajien keskuudessa (Alava ym., 2021). Koulun onnistunutta pedagogista johtajuutta ei ratkaista vain ammattijohtamisella, koska opetussuunnitelmatyö ei ole vain teknistä johtamista, vaan menestyksekkääseen pedagogiseen johtamiseen tarvitaan kasvatusalan koulutus ja tuntemus (Fonsén, 2016).

### 3 OPETTAJAN TYÖN VAATIMUKSET

Tässä tutkimuksessa käsitämme työn vaatimukset Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) määritelmän mukaisesti työn tai työympäristön ominaisuuksiksi, jotka ovat usein stressaavia. Työssään opettaja joutuu tasapainottelemaan monenlaisten toiveiden, odotusten ja paineidenkin kanssa (Cantell & Kallioniemi, 2016). Näitä eritasoisia vaatimuksia opettajille asettavat esimerkiksi tutkijat, poliitikot, oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja kollegat (Cantell & Kallioniemi, 2016). Yhteiskunnan viralliset vaatimukset ilmenevät työryhmien ja toimikuntien, eduskunnan päätösten ja Opetussuunnitelman kautta (Luukkainen, 2004).

#### 3.1 Opettajan työn vaatimusten historia

“Odotukset ja vaatimukset asioista, joita opettajan pitäisi osata ammatissaan, kasvavat koko ajan” (Cantell & Kallioniemi, 2016, s. 7). Niiden kasvun voi huomata tutkittaessa opettajan työn ja opettajuuden tulevaisuutta, mutta myös pala-  
tessa sen historiaan.

Väljærvi (2006) kertoo opettajan työn historiasta ja mainitsee erilaisista opettajan työhön kohdistuvista odotuksista. Hän kertoo opettajan työn perustan olevan sosialisatiossa, eli tiedon välityksessä sukupolvelta toiselle. Sokrateen aikaan tämän kanssa kilpailevaksi ja vaatimuksiltaan erilaiseksi ajatukseksi opettajan työstä nousi oppilaan oman ajatteluprosessin ja loogisen päättelyn harjoittamisen korostaminen. Näiden kahden näkemyksen ristiriidan vaikutus opettajan työn vaatimukseen on havaittavissa nykyäänkin. (Väljærvi, 2006.)

Suomessa opettajan työ ja sen vaatimukset ovat muovautuneet historiamme mukaisesti. Itsenäistymisen myötä opettajiin kohdistui eettisiä ja yhteiskunnallisia vaatimuksia kansakunnan yhdistämisestä. Pian sen jälkeen, oppivelvollisuuslain myötä, opettajat kohtasivat työssään myös aiempaa heterogeenisempiä oppilasryhmiä. Myöhemmin peruskouluun vaiheittain siirryttäessä vuosina 1972–1977 (Ropo, 2010), opettajan työn uudeksi vaatimukseksi tuli maisteri-

tasoinen tutkinto. Tämä on ollut merkittävä tekijä opettajan ammatin arvostuksen ja aseman säilymisessä. Aseman kautta opettajilla onkin paljon valtaa ja vastuuta liittyen esimerkiksi opetuksen sisältöihin, oppikirjavalintoihin, kurinpiitoon, arviointiin ja koulun sisäisiin varainkäytön päätöksiin. (Välijärvi, 2006.)

Nopeiden muutosten postmodernissa maailmassa opettajan rooli on edelleen muuttunut ratkaisevasti (Lapinoja, 2006). Opettajan työ nähdään professionaali-arvostetun ja yhteiskunnallisesti tunnustetun aseman saavuttaneena asiantuntija-ammattina (Välijärvi, 2006) ja Luukkaisen (2004) mukaan opettajan työ on pohjimmiltaan kohtaamista. Opettaja toimii myös ikään kuin asiantuntijayhteistyön koordinaattorina sekä opinto-ohjaajana edistäen muun muassa terveyttä ja kansainvälisyyttä (Luukkainen, 2004). Opettaja toteuttaa myös kasvavaa sosiaalisen kasvatuksen tehtävää (Välijärvi, 2006). Konstruktivistinen oppimiskäsitys, tieto- ja viestintäteknologia sekä lasten ja nuorten muuttuneet kasvuympäristöt pirstaloivat opettajan asemaa (Luukkainen, 2004). Lisäksi opettajiin kohdistuvat vaatimukset ovat kasvaneet suhteellisen lyhyen ajan sisällä (Lapinoja, 2006). Postmodernin maailman nopeiden muutosten lisäksi näitä vaatimuksia värittää postmodernille maailmalle tyypillisesti useiden samanaikaisesti ja eri aikoina syntyneiden näkemysten samanaikaisuus ja niiden välinen taistelu (Lapinoja, 2006). Tämä kaikki vaatii opettajalta työssään ”muutoksen keinulaudalla tasapainottelua” (Cantell & Kallionniemi, 2016).

## 3.2 Vaatijat ja vaatimukset

Opettajien odotetaan olevan eettisesti näkemyksellisiä ja aktiivisia yhteiskunnan kehittäjiä (Luukkainen, 2004), jotka mallintavat arvoja, moraaleja ja vuorovaikutusta (Välijärvi, 2006). Opettaja työssään toimii kriittisenä kasvattajana, muutosagenttina, oppimisympäristöjen rakentajana ja oppimaan ohjaajana (Lapinoja, 2006). Hänen tulee olla yhteydessä erilaisiin sidosryhmiin esimerkiksi hahmottelemalla tavoitteita vanhempien kanssa (Lapinoja, 2006). Muutosten tuomissa uusissa tilanteissa opettajilta vaaditaan erilaisia ominaisuuksia, kuten joustavuutta,



riskinottokykyä, luovuutta, innovatiivisuutta, sekä yhteistyö- ja suunnittelukykyä. Niiden lisäksi uuden opettelu vaatii rohkeutta epävarmuuden kohtaamiseen, sekä motivaatiota, perehtymistä ja työtä. (Luukkainen, 2004.) Kaikkea osaamistaan esiin tuodessaan opettajilla tulee olla joustavuutta tehdä se eri muodoissa (Välijärvi, 2006).

Opettajan työ on ytimeltään vaativaa, tietointensiivistä akateemista asiantuntija- ja ihmissuhdetyötä (Husu & Toom, 2016). Se vaatii jatkuvaa tietojen päivittämistä ja uusien ammatillisten taitojen opettelua (Cantell & Kallioniemi, 2016), eli oman opettajuuden kehittämistä. Luukkainen (2004) käyttää opettajuuden ja opettajan työn yhteiskunnan odotuksia vuonna 2010 koskevassa tulevaisuustutkimuksessaan tukenaan Fullanin (1996) ja Kohosen (1997) yhä pätevää jäsenystä opettajuudesta. Jäsenyyksen mukaan työssään opettajan tulee pyrkiä jatkuvasti uudistamaan omaa opettajuuttaan tiettyjen tietojen ja taitojen alueiden kautta. Näitä alueita ovat opettaminen ja oppiminen, kollegiaalinen yhteistyö, oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet, itsensä näkeminen jatkuvana oppijana (tutkiva asenne työhön), muutosprosessin kohtaaminen sekä eettinen päämäärä. (Fullan, 1996; Kohonen, 1997, Luukkainen, 2004 mukaan.)

Opettajalta odotetaan kasvatuksen ja sisältöjen hallintaa (Luukkainen, 2004) sekä sen ohessa arviointia, raporttia ja visioita (Lapinoja, 2006). Kasvatuksessa opettajan tulisi ottaa huomioon tuloksellisuus, ajanmukaisuus, teknologian kehitys, kansainvälistyminen ja viestintä (Lapinoja, 2006). Sisältöjen opettamiseksi ja kasvatuksen toteuttamiseksi opettajan käytännön työ sisältää suunnittelua, valmistelua ja kohtaamista (Husu & Toom, 2016). Vaatimuksia tähän moninaiseen työhön kokonaisuudessaan luovat Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) koomat tekijät: aikapaine, käytöshäiriöt, oppilaiden alhainen motivaatio, oppilaiden moninaisuus, konfliktit kollegojen kanssa, arvokonfliktit, hallinnollisen tuen puute ja roolien epäselvyys. Lisäksi opettajien odotetaan saavan aikaan työssään parempia tuloksia vähenevin taloudellisin resurssein (Välijärvi, 2006).

Muuttuva yhteiskunta vaatii opettajaa pohtimaan omaa rooliaan (Luukkainen, 2004), jonka ydin on eettisessä arvopohjassa ja oppilaan hyvän elämän edistämässä (Cantell & Kallioniemi, 2016). Muutos, keskeneräisyys ja epävarmuus

ovatkin läsnä ja asettavat vaatimuksia opettajalle työssään joka päivä, esimerkiksi opetus- ja oppimisympäristöjen muuttumisen kysymysten kautta. Näistä opetussuunnitelman laatiminen ja implementoiminen, näkemys oppilaslähtöisestä ja osallistavasti pedagogiikasta sekä ydinosaamisen ja osaamisen tason kysymykset (mm. geneeriset taitojen ja laaja-alaisten taitojen merkitys ja osuus), haastavat opettajaa pohtimaan oman opetuksensa tavoitteita, sisältöjä ja kohtaamista. Lasten, oppilaiden ja opiskelijoiden moninaisuus ja erityispedagogiset tarpeet ovat lisääntyneet ja vaativat toimia. Myös yhteiskunnassa laajemmalti esiintyvät muutoksen kysymykset, kuten kiinnittyminen, hyvinvointi ja syrjäytyminen luovat opettajan työssä kysymyksiä. Näihin kaikkiin liittyy myös digitalisaatio, joka tuo uusia sisältöjä, mutta myös keinoja ja vaatimuksia opetukseen. (Husu & Toom, 2016.)

## 4 TYÖSSÄ SITOUTUMINEN

Hyvän työn kriteerejä ovat erinomaisuus, eettiset periaatteet ja sitoutuminen (Cantell & Kallionniemi, 2016). Työssä sitoutuminen kuvaa Pyynyn (2018) mukaan työntekijän suhdetta johonkin työssä ilmenevään kohteeseen, kuten työtehtäviin, työyhteisöön, asiakkaisiin, organisaatioon tai palkkioihin. Se on yksilön dynaaminen ja vuorovaikutuksellinen suhde organisaatioon ja työn elementteihin, ja sen kohde ja voimakkuus voivat vaihdella ja kehittyä organisaation, työyhteisön tai työntekijän tilanteiden muuttuessa (Pyyny, 2018). Työssä sitoutuminen onkin lähinnä työtehtäviä kuvaavaa työhön sitoutumista laajempi käsite (Pyyny, 2018).

### 4.1 Työssä sitoutumisen muodostuminen

Meyerin ja Allenin (1997) sitoutumisen määritelmä on Pyynyn (2018) mukaan muodostunut hallitsevaksi lähestymistavaksi. Meyer ja Herscovich (2001) loivat tämän lähestymistavan pohjalta työssä sitoutumisen yleisen mallin. Tämä malli esittää yksilön sitoutumisen, eli 'sitovan voiman', muodostuvan kolmen mielen-tilan kautta. Näitä ovat halu (affektiivinen), velvollisuus (normatiivinen) ja kustannukset (jatkuuusperustainen), jotka muodostuvat kukin erilaisista taustatekijöistä. Affektiiviseen sitoutumiseen vaikuttavat identiteettirelevanttius, jaetut arvot ja henkilökohtainen osallistuminen/suhde. Normatiivista sitoutumista luovat edut ja vastavuoroisuuden normi, sosialisaatio ja psykologinen sopimus. Sijoitukset ja vaihtoehtojen puute johtavat puolestaan jatkuuusperustaiseen sitoutumiseen. Nämä mielentilat muodostavat voimakkuksiensa kautta yksilön henkilökohtaisen sitoutumisen profiilin. (Meyer ja Herscovich, 2001.)

Pyynyn (2018) mukaan Cohen (2007) on sisällyttänyt organisaatioihin sitoutumisen malliinsa yleisimpien lähestymistapojen, kuten Meyerin ja Allenin (1997) sitoutumisen mallin, vahvat puolet ja minimoinut heikkoudet, muun muassa huomioiden mallissa myös ajan. Cohenin (2007) organisaation sitoutumisen

malli on käytettävissä nimestään huolimatta myös laajemmin sitoutumisen kehityksen tarkasteluun sitoutumisen kohteesta riippumatta (Pyynyn, 2018 mukaan). Cohenin (2007) mallissa huomioidaan välineellinen ja psykologinen kiinnittymisen kahtena eri ajankohtana; ennen organisaatioon liittymistä ja organisaatioon liittymisen jälkeen. Ennen organisaatioon liittymistä välineellisesti kiinnittyessään on yksilöllä alttius välineelliseen sitoutumiseen eli sitoutumiseen suhteessa palkkoihin ja hyötyihin. Psykologisesti kiinnittyessään on puolestaan alttius normatiiviseen sitoutumiseen eli perustuen sosialisatioon pohjautuviin uskomuksiin odotuksista ja oikeasta toiminnasta. Organisaatioon liittymisen jälkeen välineellisesti kiinnittyessään yksilö sitoutuu välineellisesti ja psykologisesti kiinnittyessään hän sitoutuu affektiivisesti eli samaistumisen, emotionaalisen kiinnittymisen ja voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen kautta. (Cohen, 2017.) Sitoutumisen muodoista affektiivinen sitoutuminen on kestävin. (Pyyny, 2018.)

Opettajan työ on täynnä vaatimuksia ja muutosta (Cantell & Kallionniemi, 2016; Husu & Toom, 2016; Lapinoja, 2004; Luukkainen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Jos opettaja ei pärjää tai koe pärjäävänsä työn vaatimusten kanssa, se vaikuttaa hyvinvoinnin kautta työssä sitoutumiseen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Työssä sitoutuminen on tärkeää, jotta työntekijä kokee työnsä velvollisuudet yhteisen hyvän puolesta tehtävinä vastuina (Pyyny, 2018). Lisäksi sitoutuminen on myös muutoksissa onnistumisen tai epäonnistumisen toinen ratkaiseva tekijä ihmisten johtamisen lisäksi (Nurmi, 2012). Ilman opettajien työssä sitoutumista olisi yhteiskunta kestävämmässä tilanteessa (Cantell & Kallionniemi, 2016).

## 4.2 Työssä sitoutumiseen vaikuttaminen

Cantellin ja Kallionniemen (2016) mukaan opettajien työhön sitoutumista Suomessa edesauttavat luottamus ja ammatillinen vapaus. Pyyny (2018) on väitöskirjassaan yhdistänyt käsitykseensä työssä sitoutumisesta Meyerin ja Allenin (1997), Meyerin ja Herscovichin (2001) sekä Cohenin (2007) teorioita. Näiden pohjalta tehdyn tutkimuksen kautta työssä sitoutumiseen vaikuttavat:

- Yleiset sosialisatioon ja kulttuuriin liittyvät tekijät

- Aiemmat työkokemukset
- Odotukset organisaatiota ja työtehtäviä kohtaan sekä niiden täyttyminen
- Vaihtoehtojen olemassaolo
- Kokemukset organisaation arvoista ja toiminnasta.

Yhteisten ja henkilökohtaisten sitouttavien tekijöiden kautta voidaan edistää työssä sitoutumista koko työyhteisön tai organisaation tasolla ja tässä johtajalla on suuri merkitys (Pyyny, 2018). Työssä sitoutumisen johtamisessa tärkeiksi elementeiksi nousee johtajan konkreettinen toiminta työyhteisössä. Tämä ilmenee läsnäolona, avoimena kommunikaationa ja osallistamisena, tasapuolisuutena, johdonmukaisuutena, työyhteisön yhteishengen luomisena sekä osaamisen hyödyntämisenä. (Pyyny, 2018.) Johtamistavalla voi olla myös sitoutumista murtavia vaikutuksia esimerkiksi, jos johtajalla on taipumusta työtehtävien hoitamattomuuteen ja laiminlyöntiin tai jos hän on johtajana epäjohdonmukainen ja poukkoileva tai autoritäärinen ja käskyttävä (Pyyny, 2018).

Kuten aiemmin todettiin Meyerin ja Herscovichin (2001) työssä sitoutumisen mallin kautta, sitoutumisen profiili vaihtelee yksilöittäin ja se tulee ottaa huomioon pohdittaessa näistä tekijöistä kullekin yksilölle sopivia työssä sitoutumisen menetelmiä (Pyyny, 2018). Johtajan onkin tärkeää kuunnella työntekijöiden työssä sitoutumisen kokemuksia ymmärtääkseen yksilön monimuotoisia sitoutumisen kohteita, sekä sen synnyttämiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavia organisatorisia, yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tekijöitä. Yksittäisen henkilön työssä sitoutumiseen voidaan vaikuttaa organisatorisilla järjestelyillä, osallistavalla ja mahdollistavalla johtamisella sekä tukea antavalla työyhteisötoiminnalla. (Pyyny, 2018.)

Pyynyn (2018) mukaan, vaikka sitoutuminen on henkilökohtainen suhde työssä ilmeneviin tekijöihin, henkilökohtaisista kokemuksista on löydettävissä myös yhteisiä, työyhteisön jakamia tekijöitä ja työyhteisön toimivuudella on vahvin vaikutus työssä sitoutumiseen. Johtamisen kautta tulisikin vahvistaa työyhteisön sisäistä yhtenäisyyttä ja yhteisöllisyyttä (Pyyny, 2018). Johtaja voi edistää ja tukea tätä sitoutumista luomalla mahdollisuuksia aidolle vuorovaikutukselle

ja osallistumiselle sekä yhteiselle merkityksenannolle, jossa johtaja itse on aktiivisesti mukana ja läsnä. Lisäksi johtajalla tulee olla herkkyyttä tunnistaa työyhteisön dynamiikkaa ja työntekijöiden kokemuksia. (Pyyny, 2018.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme tavoitteet ja esittelemme tutkimuskysymyksemme. Kerromme myös, miten ja keneltä tutkimusaineisto on kerätty ja miten se on analysoitu. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme eettisiä ratkaisuja.

### 5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia rehtorin merkityksestä heidän työssä sitoutumiseensa. Tutkimuksemme tarkoituksena oli kerätä luokanopettajien kokemuksia rehtorin merkityksen tasosta heidän työssä sitoutumiseensa, sekä keinoista, joilla rehtori on tukenut tai heikentänyt heidän työssä sitoutumistaan.

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkimuskysymyksemme tarkentuivat osana tutkimusprosessia seuraaviksi:

1. Mikä on rehtorin merkitys luokanopettajien työssä sitoutumiseen?
2. Millaisilla rehtorin keinoilla on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen?

### 5.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksessa käytetään aina tietynlaisia ratkaisuja aineiston analyysin suhteen ja näitä menetelmiä kutsutaan teoreettis-metodologisiksi viitekehyyksiksi eli lähestymistavoiksi (Vuori, 2021). Tutkimuksemme ollessa laadullinen, on siinä sovellettu sisällönanalyysiä, jonka voidaan ajatella pohjautuvan kriittiseen realismiin. Tutkimuksemme analyysitavan ollessa laadullinen sisällönanalyysi, voidaan sitä yksittäisen metodin lisäksi pitää myös yhtenä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin liitettävänä teoreettisena kehyksenä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat luokanopettajien kokemukset ja näkemykset rehtorin merkityksestä heidän työssä sitoutumiseensa.

### 5.3 Tutkimukseen osallistujat / Tutkimusaineisto

Tutkimuksemme aineisto kerättiin tammi-helmikuussa 2024 haastattelemalla viittä luokanopettajaa. Eskola ja Suoranta (1996, s. 58) toteavat, että aineiston koosta merkityksellisempää on tulkintojen kestävyys ja syvyys. Kohderyhmänä tutkimuksessamme olivat luokanopettajana toimivat tai toimineet kelpoiset luokanopettajat. Lisäksi olimme haastattelukutsussa kuvailleet tutkimuksemme aiheita ja maininneet, että mikäli luokanopettajalla on kokemuksia ja näkemyksiä aiheesta, olisi hän sopiva osallistuja kohderyhmäämme. Muita kriteerejä osallistumiselle ei ollut. Laadulliselle tutkimukselle on merkityksellistä, että osallistujilla on kokemusta ja tietoa tutkittavasta aiheesta, jolloin harkinnan varainen otanta on oleellista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi tutkimuksemme kannalta oli olennaista selvittää, minkälainen on luokanopettajan oma kokemus rehtorin merkityksestä, koska kokemukset ovat yksilöllisiä.

Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat olivat eri kouluista, kahdesta eri maakunnasta. Tutkittavat kutsuttiin tutkimukseen sähköpostitse koulujen yhteystietolistoja hyödyntäen. Laitoimme haastattelukutsuja yhteensä 23:lle eri koululle sattumanvaraisessa järjestyksessä haastattelualueemme puitteissa. Yhteensä kontaktoimme 194 luokanopettajaa, joista kaikkia vastanneita viittä luokanopettajaa haastattelimme. Kutsussa kertosimme jo tutkimustiedotteessa esitetyt tutkimukset tavoitteet (Liite 1). Kutsussa kysyimme vastaanottajan halukkuutta osallistua tutkimukseemme ja ohjeistimme olemaan meihin yhteydessä halukkuuden ilmetessä. Tämän jälkeen lähetimme halukkaille osallistujille tietosuojailmoituksen (Liite 2) sekä suostumuslomakkeen (Liite 3) sähköpostitse.

Tutkittavien valinnassa käytimme harkinnanvaraista otantaa, sillä lähetimme haastattelukutsuja koulujen yhteystietolistoilla oleville luokanopettajille, sillä tiesimme heidän omaavan tutkittavasta ilmiöstä tietoa sekä uskoimme heillä olevan omakohtaista kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi tutkimuksessamme hyödynsimme myös mukavuusotantaa tuntemiamme luokanopettajia hyödyntämällä.



## 5.4 Tutkimusaineiston keruu

Haastattelun muodoksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu, koska se mahdollistaa haastattelutilanteessa ennalta määriteltyjen haastattelukysymysten sanamuotojen vaihtelun (Robson, 2002), sekä haastattelurungon ulkopuolisten, tarkentavien kysymysten, kysymisen haastattelutilanteessa nousevista asioista (Hirsjärvi & Hurme, 2014 s.47). Haastatteluissa haastateltavat itse toivat vapaasti ilmi itseään koskevia asioita ja luovat merkityksiä tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205). Tällä oli merkitystä tutkittaessa luokanopettajien kokemuksia. Haastattelurunko rakentui seuraavien osa-alueiden kautta: henkilökohtainen työssä sitoutuminen, rehtori koulun johtajana ja rehtorin merkitys työssä sitoutumiseen. (Liite 4).

Haastattelut toteutettiin haastateltavien toiveesta etäyhteyksin Microsoft Teams -videopuheluiden kautta. Videopuhelu mahdollisti kasvokkain keskustelunomaisen tilanteen ilman matkustamiseen kuluvia resursseja. Videoyhteyksissä esiintyi kuitenkin yhden haastattelun alussa yhteyden pätkimistä ja osalla haastateltavista oli haastatteluympäristössään pieniä häiriötekijöitä, kuten viereinen työmaa tai luokkatilassa pari kertaa käyvät oppilaat. Tällöin haastattelu paikka ei ollut paras mahdollinen, koska se aiheutti kommunikoinnin häiriöitä (Hirsjärvi & Hurme, 2014 s.74). Haastattelut tallennettiin ja nauhoitettiin, sekä litteroitiin aineiston analysointia varten. Litteroitua tekstiä kertyi 67 sivua. Litteroinnin yhteydessä aineisto pseudonymisoitiin eli suorat tunnistetiedot poistettiin ja haastateltavat nimettiin tunnistekodeilla esimerkkinä luokanopettaja 1 eli Lo1 ja luokanopettaja 2 eli Lo2. Tutkimuksen valmistuttua haastattelutallenteet ja -nauhoitteet sekä litteraatit hävitettiin.

## 5.5 Aineiston analyysi

Analysoimme aineistomme laadullisesti aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija lähtee avoimin mielin etsimään aineistosta kiinnostavia asioita (Vuori, 2021). Meille ensimmäisen tutkimuskysy-

myksen kautta kiinnostavia asioita olivat luokanopettajien ilmaukset kokemuk-  
sistaan rehtorin merkityksen tasosta heidän työssä sitoutumiseensa ja toiseen tut-  
kimuskysymykseen liittyen kiinnostavia asioita olivat puolestaan ne luokanopet-  
tajien mainitsemat keinot, joilla rehtori voi tukea tai heikentää luokanopettajien  
työssä sitoutumista.

Aloitimme analyysin käymällä litteroitua aineistoa useamman kerran läpi.  
Koodasimme tietokoneella aineistosta tekstinkäsittelyohjelman alleviivausomi-  
naisuudella ja tulostetusta aineistosta tussien avulla ilmaukset rehtorin merki-  
tyksen tasosta sekä rehtorin keinoista tukea tai heikentää luokanopettajien työssä  
sitoutumista. Kun aineistoa käydään useamman kerran läpi, rakentuu toimiva  
koodausrunko (Vuori, 2021).

Koodauksen jälkeen redusoimme eli pelkistimme löytämämme ilmaukset.  
Redusoinnin jälkeen klusteroimme eli ryhmittelimme ilmaukset samankaltai-  
suuksiensa pohjalta erilaisiksi alaluokiksi ja nimesimme ne. Lopulta abstra-  
hoimme eli muodostimme alaluokista pääluokat (Taulukko 1). Näin saimme en-  
simmäisen tutkimuskysymyksen osalta kolme pääluokkaa 1) neutraali merkitys,  
2) jonkinasteinen merkitys ja 3) merkittävä merkitys. Nämä yhdessä muodosta-  
vat yhdistävän luokan Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiselle.  
Toisen tutkimuskysymyksen osalta saimme puolestaan viisi pääluokkaa 1) reh-  
tori työntekijänä ja johtajana, 2) rehtori työyhteisön rakentajana, 3) rehtori konk-  
reettisenä apuna luokanopettajalle, 4) rehtori yksittäisen luokanopettajan tuki-  
jana ja 5) rehtori vuorovaikuttajana. Nämä yhdessä muodostavat yhdistävän luo-  
kan Rehtorin keinot tukea tai heikentää luokanopettajan työssä sitoutumista.  
(Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Lopuksi etsimme vielä uudestaan jokaisen alaluokan  
käsitteille alkuperäisilmaukset, joita emme olleet ymmärtäneet laittaa muistiin  
redusoinnin yhteydessä. Valituista aineistoesimerkeistä poistimme turhan tois-  
ton tekstin ymmärrettävyyden ja selkeyden vuoksi.

### **Taulukko 1**

*Esimerkki aineiston analysoinnin vaiheista pääluokasta 4) Rehtori yksittäisen luokan-  
opettajan tukijana*

## Taulukko 1

*Esimerkki aineiston analysoinnin vaiheista pääluokasta 4) Rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana*

Alkuperäisilmaus	Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat	Pääluokka
<p>“--se normaali semmoinen, että on se sitten iso tai pieni yksikkö, niin se yksilön huomaaminen ehkä siellä pienessä yksikössä helpompaa kuin isossa. Mutta ihan mitä tänne kuuluu, onko jotain sattunut, miten on mennyt, jos ollaan hallinnollisesti, vaikka eri paikoissa tai sitten ajattelen ihan yleisestikin isompaa tai mitä tahansa yksikköä” (Lo2)</p>	<p>Yksikön koosta riippumatta yksilön huomaaminen</p>	<p>Yksilön huomaaminen</p>	<p>Rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana</p>
<p>“Kyllä vaikuttaa, että sen on niinku nyt just huomannut, että kun kokee että ei ole kunnioitettu ja jotenkin hyväksytty niiden tapoineen mitä itse näen niinku hyväksi niin tota tulee semmoinen niinkun, että okei vähän semmoinen, niinku ei hällä väliä olo, mutta joissain kohti se menee, että no mä annan ton asian olla. Kyllä se vaikuttaa tosi isosti siihen sitoutumisen tunteen” (Lo3)</p>	<p>Välinpitämätön olo, joka tulee kokeemuksesta, ettei kunnioiteta ja hyväksytty omia tapoja.</p>	<p>Kunnioittamaton olo</p>	
<p>“Niin kyllä oli merkitystä sillä, miten se saa minkälaisen palautteen, miten kokee itsensä, onko oma työ ja onko oma panos sille työlle merkityksellinen” (Lo5)</p>	<p>Palautteen annon kautta kokemus itsestä ja sen heijastuminen kokemukseen työn ja työpanoksen merkityksestä</p>	<p>Palautteesta nouseva kokemus työn merkityksellisyydestä</p>	
<p>“Silloinen rehtori, miten hän arvosti ja kehu siitä mitä teki, niin sillä oli valtava merkitys siinä, että jotenkin koki, että olen osana rakentamassa tätä koulua, näiden lasten elämää ja muuta. Että on siinä iso merkitys” (Lo3)</p>	<p>Arvostuksen ja kehumisen merkitys kokemukseen, että on osa koulua ja lasten elämää</p>	<p>Arvostus työtä kohtaan</p>	
<p>“No mun mielestä siinä merkittävintä olisi se, että rehtori pystyisi ilman tunnekuohuja käymään keskustelua kuunnellen ja kyselen, että ai sä ajattelet näin. Kerrotko lisää siitä taustasta? Että semmoinen rehtorin tapa toimia olisi enemmän sellainen dialogin tapainen” (Lo3)</p>	<p>Keskustelu ajatuksista ja niiden taustoista koskien työtä</p>	<p>Mielenkiinto henkilökohtaista työtettä kohtaan</p>	<p>(jatkuu)</p>

### Taulukko 1

*Esimerkki aineiston analysoinnin vaiheista pääluokasta 4) Rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana*

<p>“No siis mitä mä oon kokenut niissä monissa kouluissa mitä on niin silloin milloin niinku on jotenkin hyvä tehdä töitä luokanopettajana siellä niin on se, että kun rehtorilta jotenkin tulee se palaute, et hän niinku arvostaa sitä työtä mitä on tehnyt ja ja sellainen luottamus että sä teet hyvin tän. Niin tota luottamus ja kunnioitus ne on mun mielestä semmoiset avaimet, että jos rehtorit pystyy niitä jotenkin viestimään opettajalle. Niin silloin on on sellainen niinku turvallinen ja vahva olo siinä sitte” (Lo3)</p> <p>“Öö pidän siitä, että rehtori on toisaalta riittävän etäällä niin että hän antaa luottamuksen ja työrauhan meille opettajille” (Lo3)</p>	<p>Palautteen kautta luottamuksen osoitus ja viestiminen</p> <p>Luottamus tehtyä työtä kohtaan</p>	<p>Luottamus työtä kohtaan</p>	
<p>“Mun on helppo olla hänentyypisten linjaa, en sanois, et hän nyt jollainlailla olis konservatiivinen, mutta jollain tapaa tiukka, tietyllä tapaa tiukka, mutta kuitenkin joustava” (Lo5)</p>	<p>Helppo noudattaa rehtorin ajatusmaailman mukaista linjaa</p>	<p>Ajatusmaailmat kohtaavat</p>	

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen teon pyrkimyksenä tulisi olla tietoisten ja eettisesti perusteltujen ratkaisujen tekeminen (Hirsjärvi ym., 2003, s. 26). Tutkimuksemme käsitellessä rehtorin merkitystä luokanopettajan työssä sitoutumiseen, on aihe jo itsessään henkilökohtainen ja osin arka. Tämän vuoksi jo aiheen valinnassa tulee perustella, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan, ja mitkä ovat perustelut tutkimuksen teolle (Hirsjärvi ym., 2003, s. 26).

Tutkittavat osallistuivat tutkimukseemme vapaaehtoisesti ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää osallistuminen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (Hirsjärvi ym., 2003, s. 26). Vapaaehtoisuus tapahtui automaattisesti, sillä pyysimme luokanopettajia olemaan meihin yhteydessä, mikäli he ovat halukkaita osallistu-

maan tutkimukseemme. Myös mukavuusotannan kautta tutkimukseemme osallistuneet luokanopettajat osallistuivat tutkimukseemme vapaaehtoisesti ilman minkäänlaista painostusta.

Lähetimme tutkittaville tietosuojailmoituksen sekä suostumuslomakkeen sähköpostitse heidän osoittaessaan kiinnostustaan tutkimukseen osallistumista kohtaan (Hirsjärvi ym., 2003). Tutkimuksen tiedotteen olimme lähettäneet kutsuttaville jo kutsun yhteydessä.

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tutkittavan osallistumiseen liittyy vahvasti käsitteet perehtyneisyys ja suostumus (Hirsjärvi ym., 2003, s. 27). Tutkimuksessamme toteutimme nämä seikat pyytämällä tutkimukseen vapaaehtoisesti haluavia tutkittavia perehtymään lomakkeisiin etukäteen sekä käymällä vielä tutkimuksen vaiheet läpi haastattelun alussa. Varmistimme myös, että tutkittava oli saanut tarpeeksi aikaa perehtyä tutkimukseen ja harkitsemaan osallistumistaan. Lisäksi huolehdimme, että tutkittavalla oli mahdollisuus mahdollisten lisäkysymysten esittämiseen. Ennen haastattelun aloittamista kävimme vielä tutkittavien kanssa suostumuslomakkeet läpi, ja heiltä pyydettiin suullinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Näin tutkittavat vahvistivat, että ovat lukeeet tietosuojalomakkeen ja tiedotteen huolellisesti läpi.

Tiedotteessa kerroimme tutkimuksemme tavoitteesta, tutkittavien kelpoisuudesta, tutkimuksen kestosta, kulusta sekä tutkittavien vapaaehtoisuudesta eikä heiltä peitelty tietoja. Lisäksi korostimme tunnistetietojen anonymisointia sekä haastatteluaineiston hävittämistä tutkimuksen päättyessä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Haastatteluaineiston tuhosimme asianmukaisesti tutkielmamme valmistuttua.

Tietosuojalomakkeessa kerroimme, että tutkimuksessamme käsiteltäviä henkilötietoja ovat äänitallenne sisältäen myös kuvan. Tutkittavilla oli kuitenkin mahdollisuus halutessaan sulkea kamera videopuheluna toteutetun haastattelun aikana. Hirsjärvi ym., (2003) korostavat epärehellisyyden välttämistä tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Näin ollen kerroimme tutkittaville haastattelutilanteesta uudestaan äänityksestä kahdella laitteella luotettavuuden varmistamiseksi. Lisäksi pyysimme tutkittavilta lupaa äänityksen aloittamiseen. Kysyimme myös

tutkittavan koulutustaustan ja kerroimme tarkasti mihin kerättyjä tietoja käytetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineiston litterointivaiheessa muutimme tunnistetiedot pseudonyymeiksi ja poistimme muut tunnistetiedot, kuten koulujen ja tutkittavien nimet tekstistä (Tiitula & Ruusuvuori, 2005, s. 17). Analyysivaiheessa käytimme tätä muotoa aineistosta. Tietosuojalomakkeessa kerroimme myös aineiston sekä suostumusten tietoturvallisesta säilyttämisestä Jyväskylän yliopiston tietosujoahjeiden mukaisesti käyttäjätunnuksella sekä salasanalla suojatuna. Yksityisyydensuojasta huolehdimme myös siten, että tutkimusraporttiin valituista sitaateista ei voi tunnistaa yksittäistä henkilöä (Tiitula & Ruusuvuori, 2005, s. 17).

Hyvärisen ym., (2017) mukaan toisen kunnioittava kohtaaminen on olennainen osa haastattelujen eettisyyttä. Pyrimmekin haastattelijoina toimimaan eettisesti läpi koko prosessin ja osoittamaan kunnioitusta tutkittavia kohtaan. Kannustimme tutkittavia nyökyttelemällä, otimme heihin kontaktia sekä osoitimme kiinnostusta esittämällä tarkentavia kysymyksiä (Hyvärinen ym., 2017). Annoimme tutkittaville aikaa kysymysten pohtimiseen, emmekä johdatelleet heitä vastauksiin tai arvostelleet niitä (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 121).

Toteutimme koko tutkimuksen ajan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämä näkyi esimerkiksi käytetyn lähdekirjallisuuden selkeänä merkkäamisena niin tekstissä kuin lähdeviitteissä, muiden tutkijoiden näkemysten kunnioittamisena sekä yleisenä tarkkuutena, rehellisyytenä sekä huolellisuutena tutkimuksen teon vaiheissa. (Hirsjärvi ym., 2003.)

## 6 TULOKSET

Tutkimuksessamme saimme selville, että rehtorin toiminnalla on lähtökohtaisesti merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen viiden eri pääluokan kautta. Tulosluvussa käsittelemme ensin rehtorin merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen ja sen jälkeen kuvaamme tätä merkitystä pääluokkien kautta.

### 6.1 Luokanopettajien työssä sitoutuminen ja rehtorin merkitys siihen

Kaikki haastattelemamme luokanopettajat kertoivat olevansa sitoutuneita työtehtäviinsä, oppilaisiinsa ja työyhteisöönsä. Haastatteluvastauksissa korostettiin luokanopettajien vahvaa henkilökohtaista työssä sitoutumista, joka edesauttoi kyseisiin osa-alueisiin sitoutumista. Vain organisaatioon sitoutuminen esimerkiksi hallinnollisten linjausten, ylhäältä päin tulevien velvoitteiden sekä erilaisien hankkeiden vaikutuksesta vaikutti vastausten perusteella muita sitoutumisen kohteita heikommalta ja pakotetummalta. Erään luokanopettajan sanoin: "No musta tuntuu, että mitä kauemmas mennään sieltä arjen tasolta niin helposti sitä heiveröisemmäksi se sitoutuminen saattaa muuttua" (Lo3). Tässä aineistoesimerkissä ilmenee, että luokanopettaja kokee kohti koko organisaation tasoa mentäessä sitoutumisen heikkenevän arjessa koettuun sitoutumiseen nähden. Hän siis näkee koulun arjen merkittävämmäksi työssä sitouttajaksi kuin hallinnollisen todellisuuden, johon hänellä todennäköisesti on myös vähemmän mahdollisuuksia vaikuttaa viitaten "kauempana olemiseen". Toinenkin luokanopettaja kokee organisaatioon sitoutumista vahvempaan sitoutumisen arjen tekijöihin eli työhön ja työpaikkaan: "Ehkä mun sitoutuminen on huomattavasti enemmän tiiviimpää täällä, lähempänä tätä omaa työtä ja työpaikkaa ja ihan sitä päivittäistä arkea, kuin sitten sitä mitä sieltä organisaatiosta ylhäältäpäin annetaan" (Lo4). Tässä aineistoesimerkissä hän kuitenkin edellisestä aineistoesimerkistä

poiketen mainitsee organisaatioon sitoutumisen osalta nimenomaan organisaation päätöksiin sitoutumisen, joihin sitoutumisen hän kokee olevan muihin työssä sitoutumisen osa-alueisiin nähden heikompaa. Tämä johtuu siitä, että päätökset tulevat hänen mukaansa 'ylhäältä alas', jolloin hän ei koe mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksiin.

Useampi tutkittava mainitsi resurssien ja linjausten merkityksen työssä sitoutumisen tasoon ja koki organisaatioon sitoutumisen velvollisuutena. Osa puolestaan kertoi olevansa sitoutunut organisaation strategiaan ja suunnitelmiin. Yhteistyön tavoittelun ja linjausten ymmärtämisen koettiin tukevan organisaatioon sitoutumista. Luokanopettaja kuvaa linjausten ymmärtämisen vaikutusta organisaatioon sitoutumiseen seuraavasti: "Ja sitten jos se ei niinku ymmärrä jotain kaupungin linjauksia niin niihin ei aina pysty kokonaisvaltaisesti sitoutumaan. – –, kun ymmärsin niitä asioita sieltä sisältä käsin, niin oli helpompi sitoutua myöhemmin" (Lo3). Tässä aineistoesimerkissä luokanopettaja kokee, että jos kaupungin linjauksia ei ymmärrä, se vaikuttaa niihin sitoutumiseen heikentävästi. Hänen kokemuksensa mukaan ymmärrys linjauksista lisää linjauksiin sitoutumista. Linjausten ymmärryksen ja sitoutumisen kautta organisaatioon sitoutuminen vaikuttaa työssä sitoutumiseen yhtenä tekijänä.

Tutkimuksessamme saimme selville, että rehtorilla on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen, mutta tutkittavissa oli kuitenkin hajontaa sen suhteen, minkä asteiseksi he kokivat rehtorin merkityksen työssä sitoutumiseensa. Osa tutkittavista koki merkityksen 1) neutraalina, osa 2) jonkinasteisena ja osa 3) merkittävänä. Aineistossa rehtorin merkitys luokanopettajien työssä sitoutumiseen ilmenee heidän kertomistaan rehtorin keinoista tukea ja heikentää heidän henkilökohtaista työssä sitoutumistaan, sekä suorista ilmauksista rehtorin merkityksestä heidän työssä sitoutumiseensa. Yksi luokanopettaja kuvaa rehtorin merkitystä työssä sitoutumiseensa: "Ainakin tässä vaiheessa näkisin sen rehtorin roolin tosi pienenä, että ei ole vaikuttanut muhun positiivisesti, mutta ei myöskään negatiivisesti, että aika semmoinen neutraali" (Lo1). Tässä aineistoesimerkissä luokanopettajan kokemus rehtorin merkityksestä hänen työssä sitoutumiseensa on neutraali ja melko mitänsanomaton. Sanavalinnalla "ainakin tässä



vaiheessa” hän kuvaa, ettei ole ollut tilanteissa, joissa rehtorin toiminnalla olisi ollut hänen sitoutumiseensa suurta merkitystä, mutta jättää toisaalta auki, etteikö näin voisi myöhemmin tapahtua. Toinen luokanopettaja kuvaa kokemustaan rehtorin merkityksestä hänen työssä sitoutumiseensa puolestaan näin: “Mutta siis rehtorin merkitys työhön sitoutumiseen. Mun mielestä tää on iso asia” (Lo5). Edellä mainitussa esimerkissä puolestaan luokanopettaja kokee rehtorin merkityksen työssä sitoutumiseensa merkittävänä asiana, jota hän myös korostaa etiäisellä: "mutta siis".

Joissain tilanteissa luokanopettajien henkilökohtainen sitoutuminen työssä koettiin riittäväksi, jolloin kokemus rehtorin merkityksestä työssä sitoutumiseen väheni. Osa luokanopettajista koki esimerkiksi oman haaveammattin tai vapauden työssä vähentävän rehtorin merkityksen määrää:

No se sitoutuminen, mikä mulla on vaikka työtehtäviin, oppilaisiin ja työyhteisöön niin se on aika lailla semmoinen itse rakennettu ja myös niinku sisältä kumpuava, että on halunnut tänne alalle hakeutua niin myös tykkää tästä ja sen myötä sitoutuu-- (Lo1)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja kertoo työssä sitoutumista rakentavista tekijöistä ainakin työtehtäviin, oppilaisiin ja työyhteisöön sitoutumisen johtuvan mielenkiinnosta alaa kohtaan ja sen kokemisesta ominaiseksi itselleen. Hän näkee, että hänen sitoutumisensa on ollut omakohtaisesti luotua ja ainakin osittain sisäsyntyistä, jolloin rehtorin roolille työssä sitouttamiseen ei ikään kuin ole tarvetta.

## **6.2 Rehtorin toimet, joilla on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen**

Löysimme aineistostamme 41 yksittäistä mainittua rehtorin keinoa, joilla on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen. Nämä keinot jäsentyivät tutkimuksemme viideksi eri pääluokaksi, joita ovat 1) rehtori työntekijänä ja johtajana, 2) rehtori työyhteisön rakentajana, 3) rehtori konkreettisena apuna luokanopettajalle, 4) rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana ja 5) rehtori vuorovaikuttajana (Taulukko 2).

## Taulukko 2

*Pääluokat ja rehtorin keinot tukea luokanopettajien työssä sitoutumista*

Pääluokka	Rehtori työntekijänä ja johtajana (9)	Rehtori työyhteisön rakentajana (5)	Rehtori konkreettisenä apuna luokanopettajalle (11)	Rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana (7)	Rehtori vuorovaikuttajana (9)
<b>Keinot</b>	Ajalliset resurssit Hallinnollisten yksiköiden koko Selkeät ohjeet Perustellut päätökset Työyhteisön huomioiminen Välittävä johtaja Jalkautuminen arkeen Tavoitettavuus Mukana yhteishengessä ja tapaamisissa	Sitoutumisen tukeminen työyhteisönä Yhteisöllisyyden tukeminen Avoin keskustelukulttuuri Yhteisölliset työtavat Tiimit ylläpito ja niihin ohjaaminen	Myönteinen palaute yksilölle Työrauha oman työn alueella Työn rajaamisen apu Työn teon mahdollistaminen Apuna/tuki hankalissa tilanteissa Seisoo opettajan takana Perehdytys Työnohjaus Resurssien tarjoaminen Yhteiset linjaukset Tuki hankkeissa	Yksilön huomaaminen Kunnioittamaton olo Palautteesta nouseva kokemus työn merkityksellisyydestä Arvostus työtä kohtaan Luottamus työtä kohtaan Mielenkiinto henkilökohtaista työtä kohtaan Ajatusmaailmat kohtaa	Luottamus Kunnioitus Mielipiteiden huomiointi Tasa-arvoinen kohtelu Kohtaaminen Empatia Kuulluksi tuleminen Avoin vuorovaikutus (dialogi) Arjen pienet kohtaamiset

### 6.2.1 Rehtori työntekijänä ja johtajana

Rehtorin työhön liittyy keskeisesti strateginen ja operatiivinen ammatillinen osaaminen sekä johtajana kehittyminen. Haastattelemamme luokanopettajat osoittivat niiden olevan yhteydessä työssä sitoutumiseen.

Strategiseen johtajuuteen liittyen osa tutkittavista mainitsi työssä sitoutumiselle merkittävänä tekijöinä ajalliset resurssit ja hallinnollisten kompleksien koon. Tutkittavien puheesta ilmenee ymmärrys, ettei rehtori voi välttämättä näihin tekijöihin itse vaikuttaa, mutta aineiston pohjalta löydettiin myös viitteitä siihen, että niillä on rehtorin työn kautta merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen: “-- resurssi laitetaan nyt johonkin muuhun minkä toisaalta ymmärrän, koska varmasti heillä ei hommat tekemällä loppu” (Lo1). Lainauksessa luokanopettaja osoittaa rehtorin työmäärän johtavan priorisointiin. Priorisointia hän kuvaa resurssin laittamisella johonkin muuhun. Tämä ei ole välttämättä luokanopettajien edun mukaista, mutta hän ymmärtää olosuhteiden, kuten työmäärän vaikuttavan tähän ulkoisena tekijänä. Aineistosta kävi ilmi, että opettajan sitoutumista isommissa hallinnollisissa yksiköissä heikensi pienempiin verrattuna ainakin johtajan ja työntekijöiden kohtaamisen ja työntekijöiden äänen huomioimisen päätöksissä jääminen vähemmälle. Tämäkin oli osittain myös resurssitekkijä.

Aineistossamme operatiiviseen johtajuuteen liittyvinä tekijöinä selkeillä ohjeilla, päätöksenteon perustelulla, työyhteisön huomioimisella, välittävällä johtajuudella, jalkautumisella arkeen, tavoitettavuudella sekä rehtorin tyyllillä olla mukana yhteishengessä ja yhteisissä tapaamisissa oli merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen.

Etenkin viestintään liittyvissä asioissa selkeiden ohjeiden myötä osa luokanopettajista koki saavansa ja lähettävänsä informaatiota paremmin. Monien viestintäkanavien kautta erilaisista tapahtumista viestiminen koettiin vaikeaseksiksi, ja osa koki myös epäselvyyttä yhteydenotoista rehtoreihin. Nämä haasteet heikensivät osittain työssä sitoutumista.

-- mä oon laittanut tästä kysymyksen toiselle (rehtorille) ja mä en saa mitään vastausta. Usein siis koskaan, ja mä pari päivää ootan ja sit mä oon et okei tää ei vissiin vastaa. Sit mä laitan toiselle ja sit se vastaa mulle, että toimi näin. Niin siinä tulee silleen, että okei, no mun olis varmaan pitänyt osata tältä toiselta kysyä, mutta olisko tää toinen voinut sanoa mulle, että hei, kysypä täältä, et ei kuulu hänelle. Koska sitten se, että on ihan radio hiljaisuus. Niin sitten siitä tulee taas toki se olo, että okei, mitäs mä täällä yksin puuhailen, ja ei edes viesteihin vastata. (Lo1)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja tuo esiin niin turhautumisen toisen rehtorin kanssa käytävän viestinnän toimimattomuuteen ja toisaalta epäselvyyteen kumpaan rehtoriin ottaa yhteyttä. Tämän voi nähdä tuovan luokanopettajalle turhautumisen tunnetta ja kokemusta yksin jätetyksi tulemisesta.

Osa tutkittavista kertoi, että avoimuuden ja päätösten perustelun kautta päätösten tuomiin toimiin olisi helpompi orientoitua työntekijänä. Eräs luokanopettaja kertoo: “Kun sitten se, että se heti tyrmättäisi, että ei onnistu ilman perusteluita. Sit mulle tulee se olo, että OK ei sitten” (Lo1). Aineistoesimerkistä ilmenee kyseisen luokanopettajan kokemus siitä, että jos asioita ei pyritä selvittämään ja ne sivuutetaan tai torjutaan ilman hänelle annettuja perusteluita, se aiheuttaa hänessä turhautumisen ja sitä kautta työssä sitoutumista heikentäviä välinpitämättömyyden tunteita.

Työyhteisön huomioimattomuus tuotiin esiin työssä sitoutumista heikentäväksi tekijäksi tutkimuksessamme.

Me oltiin niinkun suorastaan raivostuneita rehtorin toimista viime kesänä ja sehän meni koko kesäloman alku ihan pipariks. Mutta sit sen jälkeen tää syksy nyt on mennyt varovaisemmin, et rehtori varmaan ajattelee meistä et meitäkin täytyy vähän kuunnella enemmän. (Lo2)

Yllä olevasta aineistoesimerkistä voidaan havaita, että rehtorin toiminnassa ilmennyt työyhteisön huomioimattomuus nosti työyhteisössä esiin vahvojakin tunteita, jotka vaikuttivat myös opettajiin loma-aikana. Rehtori on kuitenkin ilmeisesti ottanut tämän toiminnassaan huomioon ja luokanopettaja kokee nyt, että rehtori kuuntelee ja huomio heitä paremmin.

Osa tutkittavista toi esiin rehtorin välittävän otteen merkityksen heidän työssä sitoutumisensa tukijana:

-- kun on ollut kollega, joka on ollut kuormittunut ja sitten se on käynyt sanomassa rehtorille ja heti on ikään kuin annettu sitä vihreätä valoa et jää kotia ja ota sairauslomaa ja näin. Niin siitä mulla on, vaikka se ei ole ollut omakohtainen kokemus, mutta on kuullut, että näin on käynyt, niin siitä mulla on tullut semmoinen olo, että täällä rehtori välittää työntekijöistä ja, että tämmöisessä työyhteisössä haluan olla missä on semmoinen johtaja, joka ymmärtää tän seikan. Vaikka mä en ole ollut mitenkään tuossa tilanteessa, mutta on kuullut, että täällä on tämmöinen linja ja tuetaan tommoseen, niin se on ollut itelle merkittävä juttu, että jos on samassa tilanteessa, niin sitä ei tarvitse pelätä. (Lo1)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä ilmenee, että kollegan kautta välittynyt toisen käden kokemus rehtorin välittävästä otteesta, tuki jo itsessään merkittävästi

erään tutkittavamme työssä sitoutumista työyhteisössä olemisen halun ja turvallisuuden tunteen kautta.

Välittävän otteen kanssa läheinen työssä sitoutumista tukeva tekijä, jonka luokanopettajat toivat esiin, oli rehtorin läsnäolo eri muodoissa. Se ilmeni tavoitettavuutena ja rehtorin tyylinä jalkautua luokanopettajien arkeen, sekä olla mukana yhteishengessä ja yhteisissä tapaamisissa. Tavoitettavuus näyttäytyi työssä sitoutumiselle merkittävänä tekijänä sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten kautta. Tutkimuksessamme löysimme kokemuksia sekä sellaisista rehtoreista, jotka olivat hyvin tavoitettavissa, että sellaisista, joiden tavoittaminen oli haastavaa:

-- kun meillä oli tämä ensimmäinen (rehtori), josta jo mainitsin, niin häntähän ei meinannut tavoittaa. Kello 13.00, kun tunti loppui, niin sen jälkeen ei näkynyt kuin auton perävalot ja kaikki todettiin, että jaaha hän on jälleen lähtenyt työpaikalta kotiin. Huomasin sen, että se vaikutti varmasti siihen omaan ehkä semmoseen vähän asenteeseenkin, että no niin työpäivä on loppunu, että ei sitten tehdä-- (Lo4)

Edeltävässä aineistoesimerkissä luokanopettaja kuvaa rehtorin tavoittamisen oppituntien jälkeen erittäin haastavaksi, tämän lähtiessä heti mahdollisuuden tullen pois työpaikalta. Tämä tapa lähteä ensimmäisten joukossa työpaikalta oppituntien loputtua ja siten työasioissa tavoitettavuuden päättyminen kesken virallisen työajan heikensi sitoutumista työtehtäviä kohtaan myös luokanopettajalla. Tutkittavan viittaus 'kaikista' osoittaa, että rehtori ikään kuin jätti opettajat keskenään asioineen, vaikka rehtorin läsnäoloa olisi tarvittu. Opettajille tuli kokemus, ettei opetusajan ulkopuolisia työtehtäviä tarvitse tehdä, kun ei rehtoriin niitä tee.

Lähes kaikki tutkittavat kokivat rehtorin jalkautumisen arkeen merkityksellisenä tekijänä työssä sitoutumiselle. Oppituntien seuraaminen, kuulumisten kysely, sekä etenkin keskustelut työn arkisista asioista ja suunnitelmista rehtorin kanssa opettajanhuoneessa koettiin merkityksellisenä ja niiden toteutumista toivottiin. Myös rehtorin tavoitettavuus koettiin helpommaksi, jos rehtori jalkautuu välillä luokanopettajien arkeen:

-- mutta toi, että miten paljon tai millainen suhde on meihin, niin mä sanoisin tällä hetkellä kuitenkin aika etäinen, että ei hän sillain meidän arjessa tässä kauheasti, eikä me välttä-

mättä edes nähdä. No nyt meillä on tietysti vielä tää tilanne, et ollaan neljässä eri rakennuksessa. Niin me ei nähdä rehtoria kuin ehkä. Hyvä jos kerran viikossa vilaukselta nähdään--.. (Lo4)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja kokee, että rehtorien näkymättömyys tekee vuorovaikutussuhteesta etäisen, jota hän osin selittää eri rakennuksilla.

Arkeen jalkautumisen ohella rehtorin tyyllillä olla mukana yhteishengessä ja yhteisissä tapaamisissa oli aineistomme mukaan merkitystä työssä sitoutumiselle:

Silloin me istuttiin yhteisen pöydän ääressä, joka välitunti samassa opettajainhuoneessa ja silloin se rehtorikin oli tosiaan hyvin tiiviisti siinä meidän arjessa ja paljon jaettiin ihan arkisia asioita ja suunnittelua ja tämmöistä... Toivois ehkä et, jos vaan ikinä olis mahdollista niin se, et se rehtori olis vielä näkyvämpi tässä arjessa. (Lo4)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä ilmenee rehtorin läsnäolon merkitys osana arkipäivän asioiden jakamista sekä yhteistyötä. Luokanopettajat muistelevat, kaipaavat ja arvostavat rehtorin mukana oloa arjen keskusteluiden ja suunnitelmien äärellä matalalla kynnyksellä ja toivovat rehtorilta vieläkin merkittävämpää roolia opettajien arkeen.

### 6.2.2 Rehtori työyhteisön rakentajana

Rehtorilla on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen työyhteisön tukemisen kautta: "On sillä niin, että sillä tavalla tykkää työstä, tykkää työpaikasta, tykkää työyhteisöstä. Esihenkilö on yksi tärkeä palanen siinä. Sitä voisi olla hyvin toisenlaistakin. Mutta, että ei hän ole yksin, mutta yksi tosi merkittävänä osana" (Lo5). Aineistoesimerkin luokanopettaja ajattelee esihenkilön olevan yhtenä merkittävänä osana rakentamassa viihtyisää työyhteisöä, jossa työntekijät tykkäävät olla mukana. Esimerkissä ilmenee myös, ettei rehtori kuitenkaan voi rakentaa hyvää työyhteisöä täysin yksin ja tilanne voisi olla täysin toisenlainenkin, eikä luokanopettaja pidä hyvää tilannettaan itsestäänselvyytenä.

Aineistomme perusteella rehtori voi tukea luokanopettajien työssä sitoutumista työyhteisön yhteisöllisyyden tukemisen, avoimen keskustelun ja yhteisöllisten työtapojen kautta. Yhteisöllisyyden tukemiseen liittyen tutkittavat nostivat

esille rehtorin mahdollistamana jaksamista tukevan, yhteisen toiminnan sekä vapaamman tekemisen ja keskustelun. Tärkeää on saada aikaan tietynlaista ´me-henkeä´, joka voi ilmetä esimerkiksi yhteisiin tavoitteisiin pyrkimisenä: “-- ja jotenkin se, jos siinä olisi semmoinen työyhteisön, että hei joo mennään tätä kohti yhdessä niin totta kai silloin on sitoutuneempi” (Lo3). Edeltävän aineistoesimerkin sanoja käsittää ´me-hengen´ nimenomaan samana suuntana, johon mennään yhdessä. Luokanopettaja tuo esille, että mikäli yhteishenki on yhteisiin tavoitteisiin pyrkivää, se tukee työssä sitoutumista.

Myös rehtorin tukema avoin keskustelukulttuuri rakentaa hyvää työyhteisöä. Yksi luokanopettaja korostaa: “-- mä oon selvinnyt ja voittanut nää ristiriitatilanteet niin ne on käyty läpi. Niinku mä sanon, että pitää aina nostaa se kissa pöydälle, että totta kai aina sen jälkeen sitten on mennyt paremmin--” (Lo2). Oman kokemuksensa kautta luokanopettaja pitää ristiriitatilanteista selvittämisessä avointa keskustelua tärkeänä. Näin tapahtuessa hän näkee työyhteisön ilmapiirin parantuvan.

Yhteisöllisten työtapojen osalta osa tutkittavista näki rehtorin tavan erilaisten tiimien ja huoltamoiden ylläpitoon ja niihin ohjaamiseen rehtorin keinoina tukea luokanopettajien työssä sitoutumista kouluyhteisössä, mutta myös jopa organisaatiotasolla. Tiimejä oli esimerkiksi kestävän tulevaisuuden -tiimi ja huoltamoiden tarkoituksena oli mahdollistaa luokanopettajien vertaistuki.

### 6.2.3 Rehtori konkreettisena apuna luokanopettajalle

Tutkimuksessamme ilmeni, että rehtori voi tukea luokanopettajien työssä sitoutumista monin tavoin olemalla konkreettisena apuna luokanopettajille. Tutkittavat korostivat myönteisen palautteen merkitystä työssä sitoutumisen kannalta. Luokanopettajat kokivat, että saadessaan palautetta tehdystä työstä arvostavalla asenteella, se lisää turvallisuuden ja vahvuuden tunnetta omaa työtään kohtaan. Luokanopettajat korostivat pienten huomiointien ja tsemppausten merkitystä:

-- mä jotenkin itse oon sen ajatellut ihan semmoinen niinkun myönteinen palaute silloin tällöin niin se tavallaan. Ja sitten ei se mene, että te olette huipputiimi, ei se tarkoita mitään. Tavallaan jotenkin, että meidän tulisi yksilöinä saada myönteistä palautetta tai jotenkin, et voisi olla sellainen, että hei, miten sä jaksat työssä tai onko jotain missä voin auttaa-- (Lo3)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja korostaa kohdennetun ja myönteisen palautteen merkitystä. Hän toteaa, että palautteen tulisi olla yksilöllistä ja välittävää, jotta sillä olisi merkitystä palautteensaajalle. Luokanopettajat korostivat myös työssä jaksamisen kyselyä ja avuntarpeen tarjoamista. Sillä, minkälaista palautetta rehtori antaa oli merkitystä oman opettajuuden näkemiseen sekä sille, kokeeko luokanopettaja oman työpanoksensa merkityksellisenä. Tärkeäksi koettiin myös taito antaa palautetta silloin, kun kaikki ei välttämättä menisikään hyvin. Eräs luokanopettaja toteaa palautteen antamisen merkityksestä: “-- hyvin harvoin, kun eihän hän näe, ei hän koskaan käy täällä tai jos käy niin hyvin hyvin harvoin, et eikä sit sano, et jotenkin ois ihana, kun rehtori joskus sanois, et vitsit sä teet hyvää työtä” (Lo4). Edellä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja toteaa, että saa palautetta omasta työstään vain hyvin harvoin. Hän kokee sen johtuvan siitä, että rehtori ei ole arjessa näkemässä luokanopettajaa ja hänen tekemäänsä työtä, josta rehtori voisi antaa hyvää palautetta. Palauteen saaminen edes joskus koettaisiin kuitenkin erittäin tervetulleeksi huomionosoitukseksi.

Vaikkakin luokanopettajat toivoivat rehtoria näkyvämmiin koulun arkeen, he samalla kokivat työrauhan antamisen työssä sitouttavaksi. Sitoutuminen omaan työhön lisääntyi rehtorin pienellä etäisyydellä luokanopettajien arkisiin töihin: “Pidän siitä, että rehtori on toisaalta riittävän etäällä niin, että hän antaa luottamuksen ja työrauhan meille opettajille” (Lo3). Edellä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja kertoo pitävänsä siitä, että rehtori ottaa hieman etäisyyttä arjessa ja mahdollistaa työrauhan. Tämä on ristiriidassa aiemmin mainitun läsnäolon toiveen kanssa. Luokanopettajat kertoivatkin yhden työssä sitouttavan tekijän olevan vapaus toteuttaa työtä omalla persoonallaan. Tätä vapautta rehtori tukee mahdollistamalla luokanopettajan työskentelyn omalla tyyllillään puuttumatta liikaa luokan seinien sisäpuolella tapahtuviin asioihin. Tässä korostuu rehtorin luottamus omien alaistensa ammattitaitoon. Yksi luokanopettaja toteaaakin: “-- niin on juurikin ehkä se, että meille on palannut se työrauha, että tehkää hommat ja hän hoitaa oman tonttinsa ja me hoidetaan omamme” (Lo4). Tässä aineistoesimerkissä korostetaan, että hyvä työrauha kouluarjessa koettiin



näkyvän nimenomaan luottamuksena ammattitaitoon selvitä omista tehtävistään. Tämä lisäsi luokanopettajien sitoutumista omaan työtehtäväänsä.

Työn rajaamisen apu korostui yhdeksi isoksi työssä sitouttavaksi keinoksi. Koululle ja luokanopettajille asetetut vaatimukset yhteiskunnan tasolta muodostuivat selkeäksi työtä kuormittavaksi tekijäksi. Luokanopettajat kertoivat, että painolasti koulun ja heidän harteillaan on suuri. Tässä rehtorilla todettiin olevan iso rooli työn rajaamisen tukena. Työmäärän lisääntyminen koettiin taakaksi silloin, kun rehtori lisää luokanopettajien työmäärää ilman päätösten perustelua ja keskustelua heidän kanssaan. Muutos koettiin myös taakkana, mikäli luokanopettajat eivät voineet vaikuttaa asian käsittelyyn. Mahdolliset lisäykset tehtäviin tuntuivat inhimillisimmiltä, mikäli rehtori käytti aikaa luokanopettajien näkemysten kuulemiseen. Yksi opettaja korosti rehtorin roolia epäolennaisten viestien rajaamisessa:

-- että valitettavasti tuolt niinku ylhäältä päin lykitään jatkuvasti uusia vaatimuksia. Kyse lyitä ja kaikenlaista mihin pitäisi niinku reagoida, että meidän rehtorin yks hyvä puoli myös, että hän on aivan älyttömän hyvin suodattanu niitä asioita mitä meille päin tulee, et aikaisemmin meidän sähköposti täytyy kaikenlaisesta sälästä, et joko niitä on vaan oikeesti tullu vähemmän tai sitten tää meidän reksi painaa deletee aika aktiivisesti niin, että ihan kaikki ei tule meille asti-- (Lo4)

Yllä mainitussa aineistoesimerkissä luokanopettaja mainitsee ylhäältäpäin tulevan työmäärää lisäävien ja kuormittavien vaatimusten määrän, jossa rehtori toimii luokanopettajia tukien. Hän korostaa rehtorinsa taitoa suodattaa epäolennainen viestintä ja erilaiset osallistumiskyselyt pois luokanopettajilta. Tämä on koettu työtaakkaa helpottavaksi tekijäksi, jossa rehtorin rooli on nähty merkittäväksi, osallistujan sanoin myös yhdeksi rehtorin hyvistä puolista.

Rehtorilla koettiin olevan myös rooli tukea sitoutumista mahdollistamalla luokanopettajien työnteko. Tämä ei kuitenkaan aina toteutunut, vaan välillä aikaa jouduttiin käyttämään epäolennaiseen, mikä tuntui turhauttavalta jo muutenkin paljon työtä sisältävässä tehtävässä. Kuitenkin luokanopettajat tiedostivat, että rehtorille tulevat vaatimukset ovat suuria ja usein ylhäältäpäin johdettuja:

-- niin, mutta sitten mä toisaalta ymmärrän, että se on heille tullu muualta se ohje, että nyt pitää näin toimia niin hyvin he tekevät sen, mutta se jotenkin turhauttaa, että me käytetään

aikaa tommoiseen tai, että me syksyn veso päivissä, kun kaikki haluaa päästä omaan luokkaan laittaa hommia kuntoon, niin istutetaan 20 minuuttia ja tehdään sormenpää hengityksiä, niin jotenkin se tuntuu siinä hetkessä turhautavalta. (Lo1)

Yllä mainitussa aineistoesimerkissä luokanopettajat kokivat, että omaa työskentelyä ja siihen keskittymistä ei tue yhteisellä suunnitteluajalla toteutetut erilaiset ryhmäytymisharjoitukset tai hengitysharjoitukset, kun se vie pois aikaa toimilta, kuten tuntien suunnittelulta, joka koetaan näissä tilanteissa merkityksellisempänä. Esimerkki kertoo myös rehtorin työn monista tasoista, joista yksi on opettajien hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden tukeminen, joka esimerkissä oli taas pois opettajan keskeisimmästä työstä, eli omassa luokassa toimimisesta. Osa luokanopettajista koki erilaiset hyvinvointi- ja ryhmäytymisharjoitteet hyvinä, mikäli muu työskentely ei kärsisi niistä.

Yhtenä luokanopettajien työssä sitoutumista tukevana keinona on rehtorin apu/tuki hankalissa tilanteissa. Osa luokanopettajista koki lähestyvänsä ennemmin kollegoita, kuin rehtoria tukea tarvitessaan. Luokanopettajat korostavat kuitenkin rehtorin avun ja tuen merkitystä hankalissa tilanteissa arjessa. Luokanopettajat kokivat, että rehtorin läsnäolo ja tuki hankalissa tilanteissa esimerkiksi oppilaiden kanssa, tuki heidän työhön sitoutumistaan. Tämä vahvisti luokanopettajat tunnetta siitä, että hän ei ole yksin haastavien asioiden kanssa ja rehtori on valmis käyttämään omaa työaika oppilaiden ja opettajien arjen sujuvoittamiseksi:

-- elävä esimerkki, eräs erityisoppilaani, joka ei ole ollut koulukuntoinen, sanotaan näin, niin hän on tullut kouluun ja pistänyt täällä aivan ranttaliks. Niin mulla rehtori on ollut siinä iso tuki eli mä oon hänelle sitten soittanu ja hän on, ollaan käyty sitä läpi, että mitä tehdään ja hän on tietysti ottanut siihen juurikin ehkä hallinnolliselta puolelta kantaa--.  
(Lo4)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja korostaa rehtorin merkitystä hankalissa tilanteissa. Rehtori oli osallistunut tilanteisiin ja miettinyt yhdessä luokanopettajan kanssa ratkaisuja niihin. Rehtorin osallistuminen vaikeiden asioiden hoitamiseen lisäsi luokanopettajan kokemusta kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta myös tällä tavoin. Osallistuja näkee myös rehtorin hallinnollisen osaami-

sen auttavan opettajaa, josta opettajalla itsellään ei välttämättä ole vastaavaa tietämystä. Luokanopettajat korostivat esimerkiksi rehtorin merkitystä oppilas-huollollisissa asioissa, kuten tuen muotoja päätettäessä.

Mikäli rehtori ei tukenut luokanopettajaa tai edistänyt tilanteen kääntymistä luokanopettajan kannalta parhaaksi koettiin, se turhauttavana ja se vähensi entistä enemmän sitoutumista työhön. Kuitenkin tunne siitä, että rehtoria on helppo lähestyä hankalissa tilanteissa ja rehtori itse tarjoaa tukeaan, koettiin sitouttavaksi tekijäksi erityisesti niiden luokanopettajien kohdalla, jotka eivät näitä tekijöitä kohdanneet arjessa. Ne luokanopettajat, joiden rehtori tuki luokanopettajia arjessa vaikutti positiivisesti työssä sitoutumiseen: "rehtori antoi niinku tukea ja auttoi siinä niinku kehittämisessä, kun oltiin yhteydessä" (Lo5). Edellä olevassa aineistoesimerkissä korostetaan rehtorin tuen tarjoamisen merkitystä kehittämisideoiden tavoin, joka vaikutti luokanopettajan työssä sitoutumiseen sitä lisäten.

Luokanopettajat kokivat isoksi sitouttavaksi tekijäksi rehtorin tavan tukea opettajia seisomalla heidän takanaan erilaisissa tilanteissa. Useat luokanopettajat mainitsivat tavan tuovan merkitystä ja turvallisuuden tunnetta jo etukäteen, koska he tiesivät tämän olevan rehtorin linja toimia. Luokanopettajat korostivat esimerkiksi, että opettajilla on tietyt työtehtävät, jotka heille kuuluvat ja rehtorin tulisi seistä näiden samojen arvojen takana, jotta työn raja-  
aus onnistuisi. Mikäli rehtori antaa eroavan näkemyksen se vaikuttaa usein luokanopettajan sitoutumiseen negatiivisesti:

Hän seisoo jotenkin aina meidän takana, et hän niinku varmistaa sen, että me pystytään tekemään työtämme ja auttaa niissä päätöksissä, mitkä auttaa sitten nyt vaikka just näiden erityisoppilaitten kohdalla, että kyllä hän mun mielestä edistää tätä työssä sitoutumista. (Lo4)

Yllä mainitussa aineistoesimerkissä luokanopettaja näkee rehtorin tuen 'takana seisomisena', jolla hän viitanee systemaattiseen luottamiseen, että rehtori tulee tarvittaessa apuun ja on luokanopettajan puolella joka tilanteessa. Hän korostaa rehtorin tavan tukea luokanopettajia vaikeissa tilanteissa, varmistamalla työntöön onnistuminen sekä auttamalla luokanopettajia päätöksentekoa tehdessä, tukevan heidän työssä sitoutumistaan.

Tutkimuksessa korostui perehdytyksen ja työnohjauksen merkitys sitoutumisen kannalta. Luokanopettajat kokivat, että silloin kun nämä tekijät eivät olleet itsestään selviä, puuttuivat tai niiden vaatimista korostettiin, se vaikutti heidän työssä sitoutumiseensa heikentävästi. Työhön perehdytys vaikutti suuresti sitoutumisen tunteeseen uudessa työpaikassa työyhteisöön ja omaan työhön sitoutumisen kannalta. Eräs luokanopettaja toteaa: ”No opettajien perehdytyshän on perseestä. Siihen yritetään nytkin työsuojelun kauttakkin vaikuttaa, siis ei se riippuu niin työpaikasta” (Lo2). Yllä olevassa aineistoesimerkissä todetaan opettajien työhön perehdytyksen olevan yleisesti, vaikkakin paikasta riippuen, olematonta ja surkeaa, johon työsuojelukin on joutunut puuttumaan. Luokanopettajat kertovat myös, että usein oletetaan uuden opettajan tietävän kehen olla yhteydessä hankalissa tilanteissa ja liian usein opettajan oletetaan selviävän niistä omin avuin. Luokanopettajat tiedostivat tämän vaikuttavan suoraan alalla pysymiseen ja mahdolliseen uupumiseen.

Perehdytyksen lisäksi sitouttavana tekijänä korostettiin jatkuvan työnohjauksen merkitystä. Luokanopettajat kokivat, että rehtorin tulisi järjestää työnohjauksia ja kertoa niistä mahdollisissa infopaketeissa. Osa luokanopettajista kertoi saaneensa työnohjausta ja korosti sen positiivisia vaikutuksia sitoutumisen kannalta. Luokanopettajat myös tiesivät oman oikeutensa työnohjaukseen, ja osa kertoi saaneensa sitä pyydettyään.

Resurssien tarjoamisen merkitys sitoutumista tukevana tekijänä nousi yhdeksi isoimmaksi yksittäiseksi tekijäksi, johon rehtori voi omilla toimillaan vaikuttaa. Luokanopettajat korostivat itse opetustyön merkitystä isona työssä sitouttavana tekijänä ja mikäli resurssit eivät tätä mahdollista, kokonaisuus saattaa kärsiä. Luokanopettajat totesivatkin resurssien olevan kiinni johdosta ja tiedostivat rehtorin vaikutuksen niiden jakoon. Yksi luokanopettaja pohtii: ”Ihan varmaan tulee olemaan semmosta ristiriitaa siinä, että miten voin sitten tehdä työni hyvin, jos mul ei anneta siihen kunnollisia välineitä tai resursseja. Et sellaisissa asioissa se sitoutuminen varmaan on (heikkoa)” (Lo4). Edellä mainitussa aineistoesimerkissä todetaan, että resurssit antavat luokanopettajille edellytykset työn teolle ja mikäli ne eivät ole kunnossa tai niitä ei huomioida, työnteko heikkenee

ja se vaikuttaa suoraan sitoutumiseen. Liian suuret vaatimukset suhteessa aikaan ja käytössä oleviin resursseihin aiheuttivat luokanopettajissa riittämättömyyden tunnetta sekä haastetta keskittyä olennaiseen.

Yhteisten selkeiden linjausten korostaminen oli merkittävä tekijä sitoutumista lisäävänä keinona. Lisäksi rehtorin tuki erilaisissa hankkeissa tai vastavasti tuki niiden sivuuttamisessa lisäsi rehtorin merkitystä luokanopettajan työssä sitoutumisen kannalta. Yhteiset linjaukset toivat turvaa ja selkeyttä oman työn tekemiseen. Mikäli jokin asia toimintatavassa toi epäselvyyksiä työyhteisöön, rehtorilla koettiin olevan tässä tehtävä tilanteeseen puuttumisessa ja sen selkeyttämisessä:

Niin, jos tulee esiin haaste, että koulussa ei oo työrauhaa, niin sitten mun mielestä se on rehtorin tai johtajan homma, että okei, tällöinen haaste tullu esiin useamman kerran, niin sitten on sen homma ja ikään kuin painottaa sitä, et nyt jokainen opettaja työssään puuttuu tähän ja me sovitaan yhteinen linja, että miten tässä toimitaan. (Lo1)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä korostetaan rehtorin roolia haasteiden, kuten työrauhan säilymisen johtamisessa. Lisäksi luokanopettaja näkee rehtorin tehtävänä auttaa opettajia ylläpitämään yhteisesti sovittua linjaa.

Luokanopettajat kokivat myös erilaisten kaupungin linjausten ja ylhäältäpäin tulevien hankkeiden vaikuttavan sitoutumiseen heikentävällä tavalla. Tähän vaikutti usein muutoksen ymmärtämättömyys tai tunne työtaakan lisääntymisestä: "Niin se varmaan vaikutti mulla osittain myös siihen, että mä itsekin vähän hengästyin. Et nyt ei jaksaa tällöistä tahtia ja koko ajan uutta ja pitäis sitä ja pitäis tätä ja koko ajan tuli sieltä ja tätä ja tota-- (Lo4). Edellä olevassa aineistoesimerkissä todetaan, että mikäli rehtori toi työhön kokoajan uutta ja toimi ilman kommunikointia luokanopettajien kanssa se tuntui hengästyttävältä. Toisaalta osa luokanopettajista koki erilaisissa työryhmissä ja muissa tahoissa toimimisen sitouttavana tekijänä myös muutoksiin, koska silloin tietoisuus ja ymmärrys asiasta lisääntyivät. Lisäksi isommat muutokset ja hankkeet sitouttivat luokanopettajia työssä silloin, kun rehtori oli mukana tukemassa niiden toteuttamista. Rehtorin myönteinen ja mahdollistava asenne innosti luokanopettajia hankkeiden toteuttamiseen.

#### 6.2.4 Rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana

Tutkimuksessamme ilmeni, että rehtorin tyyllillä tukea myös yksittäisiä luokanopettajia oli merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen. Suurin osa luokanopettajista piti tärkeänä, että rehtori huomioi heidät myös yksilöinä. He kokivat sen kumpuavan ihmisen perustarpeista ja kritisoivat isompien hallinnollisten yksiköiden vaikutusta tähän.

-- se normaali semmoinen, että on se sitten iso tai pieni yksikkö, niin se yksilön huomaaminen ehkä siellä pienessä yksikössä helpompaa kuin isossa. Mutta ihan mitä tänne kuuluu, onko jotain sattunut, miten on mennyt, jos ollaan hallinnollisesti, vaikka eri paikoissa tai sitten ajattelen ihan yleisestikin isompaa tai mitä tahansa yksikköä. (Lo2)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä korostuu luokanopettajan ymmärrys siitä, että pienemmissä hallinnollisissa yksiköissä yksilön huomaaminen voi olla isompia tai hajautuneita hallinnollisia yksiköitä helpompaa. Luokanopettaja nostaa kuulumisten kyselyn keinoksi huomioida yksilöitä kaikenkokoisissa yksiköissä, myös niissä isommissa ja esimerkiksi sellaisissa, jotka koostuvat useammasta toimipisteestä.

Kunnioittamaton olo oli keino, jolla rehtori heikensi luokanopettajien työssä sitoutumista. Yksi haastatelluista luokanopettajista kertoi huomanneensa, että kun kokee, ettei ole kunnioitettu ja hyväksytty omine tapoineen, aiheuttaa se välinpitämättömyyden tunnetta ja siten vaikuttaa myös heikentävästi sitoutumiseen.

Luokanopettajat mainitsivat palautteesta nousevan kokemuksen työn merkityksellisyydestä työssä sitoutumista tukevaksi tekijäksi. Luokanopettaja kuvasi merkityksellisyyden kokemusta näin: "Niin kyllä oli merkitystä sillä, miten se saa minkälaisen palautteen, miten kokee itsensä, onko oma työ ja onko oma panos sille työlle merkityksellinen" (Lo5). Edeltävässä aineistoesimerkistä ilmenee, että sillä miten ja millaisen palautteen luokanopettaja saa on vaikutusta kokemukseen omasta työstä ja työpanoksesta, ja sillä on tukeva merkitys työssä sitoutumiseen.

Aineistomme mukaan rehtori voi omalla asennoitumisellaan tukea luokanopettajien työssä sitoutumista. Tämä asennoituminen ilmeni kolmen tekijän kautta. Näitä olivat rehtorin arvostus luokanopettajan työtä ja työtapaa kohtaan,

luottamus luokanopettajan työtä kohtaan, sekä mielenkiinto luokanopettajan henkilökohtaista työtettä kohtaan. Ensimmäisenä asennoitumisen keinona arvostus luokanopettajan työtä ja työtappaa kohtaan ilmeni haastateltavien kertoessa kokemuksiaan tästä tunteesta ja sen vaikutuksesta sitoutumiseen. Aineistossa sama tutkittava kertoi kokemuksistaan sekä sellaisista rehtoreista, joiden hän ei kokenut arvostavan hänen työtään ja työtappansa, ja sellaisista, jotka arvostivat näitä tuoden sen kehujen muodossa esille. Sitoutuminen jälkimmäisessä tilanteessa ilmeni kokemuksena itsestä osana yhteisöä: "Silloinen rehtori, miten hän arvosti ja kehu siitä mitä teki, niin sillä oli valtava merkitys siinä, että jotenkin koki, että olen osana rakentamassa tätä koulua, näiden lasten elämää ja muuta. Että on siinä iso merkitys" (Lo3). Edeltävässä aineistoesimerkissä selkeän arvostuksen kautta rehtori on saanut luokanopettajalle yhteenkuuluvuuden kokemuksen, jota hän kuvaa olemisena osana kouluyhteisön rakentamista. Tämä tarkoittaa, että luokanopettaja kokee sitoutumista työpaikkaan ja työyhteisöön sekä tuntee saaneensa kokemuksen siitä, että hän on koulun lisäksi osana rakentamassa myös lasten elämää. Näin ollen rehtorin sitouttavilla toimilla on luokanopettajien kautta myös merkitystä koulun lapsiin, mikä on merkittävää, sillä koulussa työtä tehdään juuri lapsille. Arvostaessaan luokanopettajan työtä rehtori toimii luokanopettajien kanssa samalla puolella lasten hyväksi. Edellä olleen esimerkin myötä rehtorin merkitys ja vaikutus opettajille ja koko koululle voi siis olla parhaimmillaan erittäin keskeinen.

Arvostuksen lisäksi toisena asennoitumisen tekijänä tutkittavat toivat esille luottamuksen työtä kohtaan. Luokanopettajille rehtorin luottamus heidän työtään kohtaan ilmeni rehtorin antaman työrauhan ja pienten keskusteluiden muodossa. Aineistossa kolmas asennoitumiseen liittyvä keino, mielenkiinto henkilökohtaista työtettä kohtaan, esiintyi esimerkiksi ristiriitatilanteista käydyn keskustelun eli dialogin toiveen muodossa:

No mun mielestä siinä merkittävintä olisi se, että rehtori pystyisi ilman tunnekuohuja käymään keskustelua kuunnellen ja kyselen, että ai sä ajattelet näin. Kerrotko lisää siitä taustasta? Että semmoinen rehtorin tapa toimia olisi enemmän sellainen dialogin tapainen. (Lo3)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja toivoo, että rehtorin tapa työkennellä olisi dialogisempi. Silloin laadukasta keskustelua rakennettaisiin yhdessä ja kumpikin keskustelun osapuoli sekä heidän ajatuksensa ja kokemuksensa olisivat keskustelussa tasavertaisia. Käytännössä hän toivoo, että rehtori voisi kuunnella ja käydä asiallista keskustelua hänen ajatuksistaan ja niiden taustoista, ja siten osoittaa mielenkiintoa luokanopettajan henkilökohtaista työtettä kohtaan ilman tunteiden kuohuntaa, joka on rehtorin tämänhetkinen alttius.

Viimeisenä työssä sitoutumisen keinona rehtorin ja yksittäisen luokanopettajan välillä oli tutkimuksemme mukaan ajatusmaailmojen kohtaaminen. Osa haastateltavista nosti esille rehtorin kanssa eriävät ajatukset opetustyyleistä ja tästä ristiriidasta nousevan sitoutumisen heikkenemisen. Osa puolestaan koki ajatusmaailmojen rehtorin kanssa kohtaavan ja piti sitä sitoutumista tukevana: "Mun on helppo olla hänentyypisten linjaa, en sanois, et hän nyt jollainlailla olis konservatiivinen, mutta jollain tapaa tiukka, tietyllä tapaa tiukka, mutta kuitenkin joustava" (Lo5). Tässä aineistoesimerkissä arvojen merkitys ajatusmaailmojen kohtaamisessa nousee yhdeksi merkittäväksi tekijäksi. Luokanopettaja kokee rehtorin tiukan, mutta joustavan linjan olevan hänellekin ominainen ja siksi kokee sen noudattamisen helpoksi.

## **6.2.5 Rehtori vuorovaikuttajana**

Luokanopettajat kokivat rehtorin vuorovaikutuksen työssä sitouttavana tekijänä. Vuorovaikutuksen keinot ilmenivät tutkimuksessa merkittävästi sitoutumista tukevinä ja heikentävinä tekijöinä. Vuorovaikutuksen keinot näkyivät aineistossa monipuolisoin tavoin. Koetut keinot olivat osin erilaisia luokanopettajien välillä.

Tutkimuksessamme luokanopettajat kokivat rehtorin henkisen tunnepuolella tapahtuvan vuorovaikutuksen merkityksellisenä työssä sitoutumisen kannalta. Luokanopettajat sanoittivat henkistä vuorovaikutusta luottamuksen, kunnioituksen ja mielipiteen huomioinnin kautta. Luottamus omaan esihenkilöön ja tunne luotetuksi tulemisesta koettiin merkittäväksi työssä sitouttavaksi tekijäksi.



Luokanopettajat kokivat pääosin tulleet luotetuksi omassa työssään ja vastavuoroisesti pystyivät luottamaan omaan esihenkilöönsä. Kunnioittava puhe ja asenne erilaisia näkemyksiä ja tapoja kohtaan koettiin edellytyksenä oman työn tekemiselle. Osa luokanopettajista koki, että tämä ei toteutunut oman rehtorin kohdalla.

Jotenkin hän itse tiedostaa, että kaikki eivät ole samoilla linjoilla hänen kanssaan ja sitten hän jo valmiiksi sanoo, että tämä ei ole se syy. Ja niissä hetkissä, kun näistä puhutaan, niin siellä tulee siis semmoinen, niin jäätävä hiljaisuus, kun olla ja voi” (Lo3).

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja korosti kunnioituksen merkitystä erimielisyyksien ja keskustelun osana. Mikäli rehtorilla oli vahva näkemys tietyistä asiasta, se oli hänen mielestään ainoa oikea tapa toimia. Mikäli aiheesta tulee palautetta, hän toteaa, ettei hänen näkemyksensä ainakaan ole syy ongelmiin. Tämä aiheutti opettajassa suuria hämmennyksen tunteita ja vaikenemista, mikä saattaa hankaloittaa yhteistyötä jatkossa. Vastaavissa tilanteissa luokanopettajat toivoivat rehtorin keskustelevaa ja ratkaisukeskeistä asennetta ilman omien vahvojen näkemysten tai tunteiden esilletuomista. Vaikka lopputulos olisikin luokanopettajan kannalta ei toivottu, lisäsi kunnioittava keskustelu siitä huolimatta sitoutumista työssä. Mikäli asia ikään kuin päätetään ilman keskustelua tai luokanopettajat eivät koe tulleet kuulluksi, aiheuttaa se sitoutumisen heikkenemistä.

Luokanopettajat kokivat rehtorin tasa-arvoisen kohtelun merkittävänä tekijänä työssä sitoutumisen kannalta. Usea luokanopettaja koki tämän toteutuvan omalla työpaikallaan rakenteellisia haasteita lukuun ottamatta. Osa luokanopettajista koki, että rehtori saattaa olla myös liian tasapuolinen, jolloin palautteen tai kehujen antaminen ei toteudu kenenkään kohdalla. Eräs luokanopettaja korosti oman rehtorinsa taitoa kohdata luokanopettajat ammatillisesti samalla viivalla, vaikka pitkän työuran ansiosta rehtorille oli syntynyt myös henkilökohtaisia ystävyysuhteita koulun muista opettajista.

Tutkimuksessamme luokanopettajat kokivat rehtorin tavan kohdata heidät arjessa merkityksellisenä työssä sitoutumisen kannalta. Luokanopettajat korosti-

vat kohtaamisen merkitystä useita kertoja haastattelujen aikana. Osa luokanopettajista ei kuitenkaan kokenut kohtaamisessa tapahtuvaa muutosta sitoutumiseen merkittävänä tekijänä. Luokanopettajat sanoittivat kohtaamisen esiintuloa myönteisen palautteen ja kuulumisten kyselemisen muodossa.

Suurin osa luokanopettajista kuitenkin koki, että heidän rehtorinsa ei kohdannut heitä arjessa tarpeeksi ja suhde rehtoriin jäi etäiseksi. Tämän koettiin vaikuttavan työssä sitoutumiseen sitä heikentäen. Yksi luokanopettaja toteaa, että jos rehtori tulisi opettajien taukotilaan, jututtaisi opettajia niin se loisi täysin erilaisen suhteen ja toisi tunteen huomatuksi tulemisesta sekä madaltaisi jatkossa yhteydenottoa:

No jotenkin mä luulen, että mulla henkilökohtaisesti helpottas se, jos mä näkisin heitä kouluarjessa niin mun olis helpompi mennä juttelee, kun mä ikään kuin vähän tunnen ihmistä ja silleen, että sit mul ei oo niin iso kynnyks, että onko tää niin tärkeä asia, että mä meen häiritsemään rehtoria, jos mä näkisin sitä siinä kouluarjessa ja pystyisin silleen, että no mä ohimennen huikkaan ja kysyn (Lo1).

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja korostaa, kuinka arjen kohtaamiset madaltaisivat kynnyksiä ottaa yhteyttä rehtoriin ja tekisivät luokanopettajasta ja rehtorista toisilleen tutummat. Luokanopettaja kokee, että kohtaamisten vähyydestä johtuen hän joutuu pohtimaan ennen rehtoriin yhteydenottoa asiansa merkityksellisyyttä, jotta ei häiritseisi rehtoria omalla asiallaan. Pahimmassa tapauksessa kysyminen saattaa jäädä kokonaan pois, kun taas arkiset kohtaamiset mahdollistaisivat myös ohimeneviä ”huikkauksia”.

Luokanopettajat toivoivat myös, että rehtorit tulisivat seuraamaan heidän työskentelyään matalalla kynnyksellä ja kysymään kuulumisia luokasta. Yksi luokanopettaja totesikin, että rehtorit eivät ole käyneet hänen luokassaan koko vuonna ja totesivat hänet nähdessään, että kun hänestä ei ole kuulunut mitään olettivat he kaiken olevan hyvin. Kohtaamisten puuttuessa rehtorin kysymykset luokanopettajien kuulumisista vahvistivat luokanopettajien tunnetta huomatuksi tulemisesta sekä tuen tarjoamisesta. Luokanopettajat kuitenkin tiedostivat kohtaamisen haasteen isoissa hallinnollisissa yksiköissä, joissa rehtorin rooli on usein toimistotyöntekijä. Luokanopettajat kokevatkin, että mitä enemmän henkilökuntaa on, sitä vaikeampi on tulla kuulluksi ja rehtori jää etäisemmäksi.

-- kun koulu on kasvanut, niin me tarvitsemme tämän hallinnollisen henkilön, joka siellä toimistossa istuu. Et sit se on melkein mennyt niin, että se huomio tai läsnäolo minkä aikaisemmin ehkä ajattelin, että voisi saada rehtorilta, niin nyt sen saa sitten työkavereilta--.  
(Lo4)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä luokanopettaja kertoo, kuinka koulun kasvussa rehtoria tarvitaan yhä enemmän hallinnollisten tehtävien hoitamiseen. Tämä johtaa siihen, että rehtori ei ole enää opettajille läsnä, vaan se tarve korvataan muilla opettajilla.

Rehtorin empaattinen asenne, kuten tapa kohdata luokanopettajat arjessa oli sitoutumista tukeva tekijä:

Tiedän, että meil on opettajia, jotka kaipaisivat ehkä vähän enemmän semmoista empatiaa, varsinkin jos on henkilökohtaisessa elämässä jotain hankalaa ja sitten he siit kertoo rehtorille niin sieltä hyvin usein vastaus on juurikin aika rationaalinen, että no otappa sairaaloma tai tai tehdäänpä näin tai näin tai näin et soita mulle, niin mä tiedän niin, et sieltä harvoin ehkä tulee semmoista, et miten sä jaksat tai mikä sulla on vointi tai haluutsä jutella jostakin, et ehkä, mutta eihän ehkä se ei ole rehtorin tehtäväkään, et nää on vähän näitä hankalia. (Lo4)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä rehtorin empaattista asennetta esimerkiksi kyselyjen muodossa haastavissa tilanteissa kaivattaisiin enemmän kuin tilanteen rationaalista hoitamista ohjeiden mukaan, kuten sairauslomalle lähettämistä. Tämä korostui esimerkiksi luokanopettajan henkilökohtaisten haasteiden myötä. Kuitenkin luokanopettaja tiedosti, ettei tämä ole rehtorin tehtävä ja vastaavat tilanteet ovat hankalia hoitaa.

Kuulluksi tulemisen tunne koettiin luokanopettajien keskuudessa isoksi työssä sitouttavaksi tekijäksi. Luokanopettajat korostivat rehtorin tapaa kysyä ja keskustella kuulluksi tulemisen tunteen vahvistajina:

Tänä vuonna on eniten ollut mielessä semmoinen, että onko niin, että rehtori ei niin paljon arvosta sitä omaa työtäni ja työ tapaan. Niin sitten, kun oli se keskustelu ja siinä rehtori oikeasti kysy multa, että mitä hänen pitäisi tehdä toisin ja muuta, niin sen keskustelun jälkeen jo tuli semmoinen, että okei nyt mä niinku. Jotenkin sen tunsin sen sitoutumisen itsensä taas vahvempana, kun oli tullut kuulluksi. (Lo3)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä korostetaan rehtorin tapaa kysyä keinoja oman työtavan muuttamiseen, jotta luokanopettajat ovat voineet kokea oman työpanoksensa entistä arvokkaampana kiireen ja kuormituksen keskellä. Rehtorin tapaa kuulla opettajaa ja valmius sen myötä muuttaa omia toimintatapojaan koettiin suuresti sitoutumista lisääväksi tekijäksi, koska luokanopettaja koki tulleen

kuulluksi. Samalla luokanopettajan kokemus vähäisestä rehtorin arvostuksesta hänen työtään ja työtapojaan kohtaan muuttui selkeästi.

Kuulluksi tuleminen näyttäytyi myös luokanopettajien huomioimisessa päätöksenteossa. Luokanopettajat kokivat, että kuulluksi tulemisella ja heidän osallistamisellaan esimerkiksi koulun päätöksiä koskeviin asioihin oli merkitystä sitoutumisen kannalta. Eräs luokanopettaja toteaa: "-- ensinnäkin, että muut tulee ja muita kuullaan, että järjestetään erilaisia tapoja missä jokainen pystyy tulemaan kuulluksi ja tota niitä otetaan huomioon" (Lo5). Edellä olevassa aineistoesimerkissä korostetaan, että kuulluksi tulemisen mahdollistaminen eri tavoilla sekä erilaisten näkemysten huomioimisella on merkitystä sitoutumisen tunteeseen. Sitoutumisen tunne vahvistui kuulluksi tulemisen myötä, vaikka lopullinen päätös olisikin ollut erilainen kuin luokanopettajan ehdottama. Osa luokanopettajista koki kuitenkin, että mikäli opettajien aikaa ja mielipiteitä oli kysytty ja toimintaa oli yhdessä suunniteltu, mutta lopullinen tapa toimia olikin täysin toinen, se vei motivaatiota ja turhautti tunteella ajan hukkaamisesta.

Avoin vuorovaikutus koettiin merkitykselliseksi arjen sujuvoittamisen kannalta sekä kuulluksi tulemisen parantamiseksi. Kuitenkin osa luokanopettajista koki, ettei rehtori olisi ensimmäinen henkilö ketä lähestyisi haastavan asian kanssa. Tähän vaikutti pitkälti etäinen suhde ja kohtaamattomuus arjessa. Osa luokanopettajista koki esimerkiksi yhteistyön hankalana velvoittavissa tilanteissa, kuten kehityskeskusteluissa, jos kohtaamista ei muuten arjessa tapahtunut.

En juurikaan toisen rehtorin kanssa on kerran lomakuulumisesta jutellut ja toisen kanssa on kaks kertaa käynyt kysymässä ovelta neuvoa niin ne on mun ainoat lähes kontaktit heihin koko lukuvuoden aikana. Niin se, että mä menen ensi viikolla sinne kehityskeskusteluun ja he kysyivät siinä ennakkoon, että mitkä olis mun omat tavoitteet ammatillisesti kehittymiseen niin sitten se tuntuu mulle semmoiselta tilanteelta, että mun pitää keksiä siihen semmoinen ikään kuin kiiltokuva meininki. (Lo1)

Yllä mainitussa aineistoesimerkissä todetaan, että vähäiset kontaktit rehtoreihin lukuvuoden aikana tekevät pakollisesta tapaamisesta tilanteen, jossa luokanopettaja joutuu ottamaan ikään kuin roolin hyvästä, 'kiiltokuvamaisesta' opettajasta, jota hän ei näe omakseen. Luokanopettaja kokee, että näissä tilanteissa hä-

nen tulisi antaa itsestään erityisen hyvä kuva oman ammatillisen osaamisen näytämiseksi, vaikka todellisuudessa rehtori ei ole koko vuotena nähnyt hänen arkeaan.

Luokanopettajat myös kokivat tärkeänä tekijänä rehtorin tavan luoda ja edesauttaa keskustelun syntymistä osana avointa vuorovaikutusta. Tämä korostui erityisesti silloin, kun luokanopettajat eivät nähneet rehtoria arjessa. Rehtorin tapa kutsua keskustelemaan sitoutti opettajia kuulluksi tulemisen tunteen vahvistuessa.

Ne toisaalta sanoo, että tulkaa keskustelemaan, jos on jotain asiaa mielen päällä. Mutta sitten jotenkin on nähnyt sitä, että hänellä on hyvin vahvat mielipiteet. Kun sit hän saattaa tosi vahvasti ilmaista sen, että jos hän on itse eri mieltä ja jotenkin sen, että mikä on se oikea tapa toimia, että jotenkin se kunnioitus. Sitä ei aina ole, eikä sitä keskusteluvuutta. (Lo3)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä todetaan rehtorin vahvojen henkilökohtaisten näkemysten vaikuttavan luokanopettajan kokemukseen keskusteluilmapiiiristä. Mikäli ilmapiiri ei ole keskustelevalta tai erilaisia näkemyksiä kunnioittava, keskusteluun rohkaisemisella ei koeta olevan merkitystä.

Arjen pienet kohtaamiset koettiin luokanopettajien keskuudessa työssä sitouttaviksi keinoiksi. Osa luokanopettajista koki, ettei rehtori näe kaikkea arjessa tapahtuvaa, jolloin aloitteellisuus kohtaamisen ja keskustelun suhteen oli merkityksellistä. Tämän koettiin sitouttavan luokanopettajia osaksi työyhteisöä:

Ainakin meillä rehtori haluaa, silloin kun hän vaan ehtii, niin esimerkiksi osallistua yhteisille kahveille ja yhteisiin, jos on niitä vapaa ajan juttuja niin sellaisiin mukana, että hän on kyllä semmoinen hengen tai haluaa olla jotenkin tässä yhteishengessä mukana ja se tuntuu kivalta. (Lo4)

Yllä olevassa aineistoesimerkissä kerrotaan rehtorin tavan osallistua yhteisiin kahvihetkiin ja vapaa-ajan viettoon tapana olla mukana arjessa luomassa ja ylläpitämässä yhteishenkeä.

## 7 POHDINTA

Tässä luvussa aluksi tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia ja teemme niistä johtopäätöksiä sekä vertaamme niitä aiempiin tutkimuksiin aiheesta. Tämän jälkeen arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta sekä pohdimme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiseksi luokanopettajat kokevat rehtorin merkityksen heidän työssä sitoutumiseensa ja kuinka heidän mielestään rehtori voi tukea tai heikentää työssä sitoutumista. Tutkimuksemme mukaan rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen voi olla neutraali, jonkinasteinen tai merkittävä. Löysimme tutkimuksessamme 41 yksittäistä rehtorin keinoa tukea tai heikentää luokanopettajan työssä sitoutumista. Nämä keinot näytettiin tutkimuksessamme viiden pääluokan kautta, joita olivat 1) rehtori työntekijänä ja johtajana, 2) rehtori työyhteisön rakentajana, 3) rehtori konkreettisena apuna luokanopettajalle, 4) rehtori yksittäisen luokanopettajan tukijana ja 5) rehtori vuorovaikuttajana.

Tutkimuksemme osoitti, että rehtorilla on joidenkin luokanopettajien kohdalla suurikin merkitys heidän työssä sitoutumiseensa. Tämä on yhteneväinen tulos aiempaan yleisesti opettajia koskevaan tutkimukseen, jossa todetaan spesifimmin rehtorin johtajuudella olevan suuri merkitys opettajien työssä sitoutumiseen (Cansoy, 2019). Tutkimuksemme tulokset kuitenkin myös hieman eroavat kyseisen tutkimuksen tuloksista, koska tutkimuksessamme joidenkin luokanopettajien kohdalla rehtorin merkitys heidän työssä sitoutumiseensa on vain jonkinasteinen tai jopa neutraali.

Koska aiempaa tutkimusta rehtorin keinoista tukea tai heikentää luokanopettajien työssä sitoutumista ei toteutetun kirjallisuuskatsauksen perusteella löytynyt, vertaamme tutkimuksemme tuloksia enemmän tutkittuihin johtajan keinoihin tukea tai heikentää työntekijöiden työssä sitoutumista.

Pyynyn (2018) mukaan työssä sitoutumisen johtamisessa tärkeiksi elementteiksi nousee juuri johtajan konkreettinen toiminta työyhteisössä. Tutkimuksemme tällaisia konkreettisia toimia, joilla rehtori voi tukea luokanopettajien työssä sitoutumista olivat ainakin osallistuminen luokanopettajan arkeen, hankalissa tilanteissa tukeminen, hallinnollisen tietämyksen tarjoaminen päätösten tueksi, luokanopettajan työkuorman vähentäminen epäolennaisuuksia karsimalla sekä kouluyhteisöön kuulumisen tunteen edistäminen.

Tutkimuksemme mukaan rehtorin johtajuuden ja oman työntekijyyden elementeillä on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen. Tutkimuksemme tulokset ovat aiempaan johtajuuden tutkimukseen nähden samansuuntaisia, sillä on tutkittu, että johtajan epä johdonmukaisella ja poukkoilevalla tyyllillä sekä taipumuksella työtehtävien hoitamattomuuteen ja laiminlyöntiin on työntekijöiden sitoutumista murtavia vaikutuksia (Pyyny, 2018). Tällaisiksi havaitsimme tutkimuksessamme esimerkiksi erään rehtorin tavan lähteä ensimmäisenä pois koulusta heti kouluajan jälkeen, jonka opettajat kokivat työssä sitoutumista latistavana. Poukkoilevaa tyyliä taas kuvasi rehtorin tapa pyrkiä keskusteluyhteyteen, mutta ei opettajan mielipiteiden huomioimiseen. Aiemmassa tutkimuksessa on myös havaittu, että yksittäisen henkilön työssä sitoutumiseen voidaan myös vaikuttaa organisatorisilla järjestelyillä (Pyyny, 2018). Mikäli organisaatiokulttuuri ei ole vahva ja toimintatavat ovat ristiriitaiset, voi se johtaa henkilöstön sitoutumattomuuteen (Fonsén, 2014, s. 48). Tämä näkyi tutkimuksessamme muun muassa epäselvinä linjauksina ja epäselvyytenä rehtoreille viestimisestä. Löysimme omassa tutkimuksessamme kuitenkin myös rehtorin johtajuuteen ja työntekijyyteen liittyviä keinoja, joita emme löytäneet aiemmista työntekijöiden sitoutumista koskevista tutkimuksista. Näitä keinoja olivat välittävä johtajuus, työyhteisön huomioiminen sekä arkeen jalkautuminen.

Tutkimuksemme mukaan rehtorin tyyli olla mukana yhteishengessä ja yhteisissä tapaamisissa, sekä tukea työyhteisöä yhteisöllisyyden, tiimien ylläpidon ja niihin ohjaamisen, sekä avoimen keskustelukulttuurin kautta tukevat luokanopettajien työssä sitoutumista. Samansuuntaisesti Pyyny (2018) mainitseekin,

että johtaja voi edistää ja tukea työntekijöiden sitoutumista tukea antavalla työyhteisötoiminnalla, luomalla mahdollisuuksia aidolle vuorovaikutukselle ja osallistumiselle sekä yhteiselle merkityksenannolle, jossa johtaja itse on aktiivisesti mukana ja läsnä. Lisäksi on tutkittu, että käytänteillä, jotka kannustavat osallistumaan, eli esimerkiksi tutkimuksessamme esiin tulleilla tiimeillä, on vaikutusta työmotivaatioon (Fonsén 2016).

Tutkimuksessamme selvisi, että rehtorin konkreettinen apu yksittäiselle luokanopettajalle on myös yksi luokanopettajien työssä sitoutumista vahvistava tekijä. Tämä näyttäytyi tutkimuksessamme esimerkiksi rehtorin tarjoamana apuna tai tukena luokanopettajalle hankalissa tilanteissa. Fonsénin (2016) mukaan yksilökeskeisillä käytänteillä on vaikutusta myös opettajien työmotivaatioon. Tutkimuksessamme korostui myös rehtorin tuen merkitys yksittäisissä hankkeissa. Alava ym. (2021) toteavatkin rehtorin tehtävän pedagogisena johtajana olevan henkilöstön osaamisen kasvuun tähtäävien oppimisprosessien johtaminen ja siten heidän ammatillisesta kehityksestään huolehtiminen. Lisäksi löytämässämme keinoissa, joilla rehtori voi konkreettisesti tukea luokanopettajia, on samoja piirteitä kuin osassa Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) mainitsemissa opettajan työn vaatimuksissa. Tutkimuksessamme näitä samankaltaisuuksia oli keinoissa työn rajaamisen apu, tuki hankalissa tilanteissa, työnohjaus ja perehdytys. Voisiko siis rehtori konkreettisella tuella helpottaa Skaalvikin ja Skaalvikin (2018) mainitsemia opettajien työn vaatimuksia, kuten aikapainetta, käytöshäiriöitä, oppilaiden alhaista motivaatiota, suurta oppilaiden moninaisuutta ja hallinnollisen tuen puutetta.

Tutkimuksessamme selvisi, että rehtorin asennoitumisella sekä tavalla huomata yksilö, luottaa yksilöön ja hänen ammattitaitoonsa, saatiin aikaan positiivisia tunnekokemuksia ja ne olivat näin merkityksellisiä luokanopettajien työssä sitoutumiselle. Nämä huomiot tukevat aiempaa tutkimusta. Pyyny (2018) kertoo johtajan autoritäärisen ja käskyttävän tyylin murtavan työntekijöiden työssä sitoutumista ja Cantell ja Kallionniemi (2016) ovat tutkimuksemme kaltaisesti havainneet luottamuksen ja ammatillisen vapauden sitouttavan luokanopettajia työhönsä. Lisäksi Alavan ym. (2021) mukaan opettajien keskuudessa arvostetaan



arvostavaa johtajuutta, joka tuloksissamme näyttäytyi esimerkiksi niin, että rehtori antoi luokanopettajalle myös 'työrauhaa' eli tuki luokanopettajan autonomiaa ja luotti hänen ammattitaitoonsa. Arvostuksella on tutkimuksemme mukaan merkitystä luokanopettajien sitoutumisen kautta myös lapsiin, jolloin pedagogisen johtajuuden tehtävä eli laadukkaasta pedagogiikasta huolehtiminen, joka takaa lasten ja nuorten kasvun ja oppimisen edellytykset (Fonsén, 2014, s. 61) täyttyy. Erään esimerkin kautta rehtori voi tukea luokanopettajaa olemaan mukana rakentamassa kouluyhteisöä ja koulua. Rakentamisen metaforalla voidaan myös tarkoittaa, ettei koulu ei ole valmis, vaan toimijat jatkuvasti muokkaavat sitä hyväksi katsomassaan suunnassa.

Tutkimuksemme mukaan rehtorin vuorovaikutustavoilla on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen. Tutkimuksessamme luokanopettajien työssä sitoutumista tukeviksi rehtorin vuorovaikutustavoiksi havaittiin esimerkiksi empatia, tasa-arvoinen kohtelu ja avoin vuorovaikutus. Aiempaa tutkimusta aiheesta emme löytäneet, mutta pedagogisen johtamisen ytimenä voidaan nähdä yhdessä ja avoimesti arjen kehittäminen ja siitä keskustelu (Halonen ym., 2022). Mintzbergin (1980) mukaan johtajan tärkeimmiksi tehtäväksi yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi voidaankin todeta kysyminen, kuunteleminen sekä keskusteleminen. Toisaalta keskeisenä tutkimustuloksemmamme oli myös, että arkiselle rehtorin ja luokanopettajien kohtaamiselle ei läheskään aina löytynyt luokanopettajien mukaan tarpeeksi aikaa. Luokanopettajat toivoivat enemmän rehtoreita näkemään heidän arkitodellisuuttaan ja kyselemään enemmän kuuluisia. Tämä voisi lisätä heidän työssä sitoutumistaan. Kohtaamisen vähyyttä selitettiin rehtorien työmäärällä eikä esimerkiksi rehtorin kiinnostumattomuudella. Välillä luokanopettajat eivät ottaneet rehtoriin yhteyttä epäillessään tuovansa heille lisää työtaakkaa tai 'häiriötä'.

Tutkittavamme mainitsivat rehtorin toimien lisäksi monia muita työssä sitoutumista tukevia keinoja. Näitä keinoja olivat muun muassa hyvä työyhteisö, opetettava luokka ja oppilaat, miellyttävä työpaikan ympäristö ja lyhyt työmatka, sekä pystyvyyden tunteet ja kokemukset työn merkityksellisyydestä ja

mielekkyydestä. Opettajan työnkuva on monitahoinen, ja tutkimuksemme osallistujat näkevät sitoutumisen työhön riippuvan monesta asiasta, rehtorista johdun tai huolimattakin. Parhaimmillaan rehtori voi varmasti olla erään opettajan sanoin: hänen takanaan seisova tukija, joka huolehtii, että kaikilla koulun työntekijöillä suunta on yhteinen, vaikka tapoja toimia voi olla erilaisia.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Tässä alaluvussa arvioimme tutkimuksen toteutumista sen eri vaiheissa. Ensimmäisenä tutkimme luotettavuuden toteutumista tutkimuksessa sekä mahdollisia toteutukseen liittyviä rajoitteita. Tutkimuksen eettisyyttä on arvioitu tutkimusmenetelmä osiossa alaluvussa 5.6. *Eettiset ratkaisut*.

Tutkimuksessamme saimme vastauksia rehtorin merkityksestä luokanopettajan työssä sitoutumiseen sekä löysimme erilaisia keinoja, joilla rehtori voi tukea tai heikentää sitoutumista. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineiston pieni koko, koska sillä ei pyritä tilastollisiin yleistettävyyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 98). Näin ollen tutkimuksemme otoskoon ollessa viisi luokanopettajaa, merkityksellisempää on ollut tutkittavien tieto tutkittavasta ilmiöstä kuin suuri vastauksien määrä. Haastattelujen ja niiden tarkan analysoinnin kautta tavoitteenamme on ollut ilmiön kuvaaminen ja ymmärtäminen mahdollisimman kattavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Huomasimme haastattelujemme edetessä luokanopettajien vastauksissa samankaltaisuuksia. Tätä kutsutaan aineiston kyläisyydeksi, jolloin aineisto alkaa toistamaan itseään ja on usein riittävää. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166.). Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan tehdä päätelmiä yleistettävyyden kautta, koska perusajatus on tapausten ainutlaatuisuudessa, joten tämä tapa jakaa mielipiteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 98). Saman linjaisuus aiempien tutkimustulosten kanssa tukee myös tulostemme yleistettävyyttä.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä osoittautui toimivaksi vaihtoehdoksi, koska pystyimme joustavasti kommunikoimaan haastattelun aikana sekä

tarkentamaan tai toistamaan kysymyksiä, mikä paransi tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2003 s. 35). Tutkittava pystyi myös itse kysymään tarkentavia kysymyksiä näin halutessaan. Myös tutkimuksen uskottavuus lisääntyi, sillä pystyimme varmistumaan tutkittavan ymmärryksestä käsitellyjä ilmiöitä kohtaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aloitimme haastattelun kysymällä luokanopettajan käsityksiä omasta työssä sitoutumisesta sekä näkemyksiä hyvästä johtajuudesta. Tällöin varmistuimme siitä, että tutkittava on ymmärtänyt tutkittavan aiheen tutkimuksen näkökulmasta. Pyrimme haastattelijoina luomaan luontevaa haastattelutilannetta ilmeillä, eleillä, tarkentavilla kysymyksillä sekä katsekontaktilla (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 118).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 163) korostavat tutkimuksen luotettavuuden yhtenä tärkeimpänä kohteena tutkijaa itseään. On luonnollista, että tutkijan lähtökohdat ja mahdolliset ennakoasenteet vaikuttavat aineiston analyysiin. Olemme kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan pyrkineet kuvaamaan ilmiötä monipuolisesti ja läpinäkyvästi ilman omien näkemystemme esiin tuomista. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi myös aineiston kattava kokoaminen ja sen monipuolinen analysointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 164). Olemme kertoneet monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti tutkimuksen tuloksista ja analysoineet niitä aineistoesimerkein (Hirsjärvi ym., 2003). Aineistoesimerkkien esilletuominen lisää myös päätelmiemme läpinäkyvyyttä.

Puolistrukturoitu haastattelu haastattelutyylinä lisäsi tutkimuksen joustavuutta. Pystyimme tarvittaessa vaihtamaan kysymysten järjestystä ja saimme monipuolisempia vastauksia tarttuessamme keskustelunaiheisiin tutkimuksen edetessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 88). Pystyimme tarttumaan juuri kyseisen haastateltavan antamiin näkemyksiin ja tarkentamaan niitä tarvittaessa tutkimuksemme näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 88). Mahdollistimme myös haastateltaville haastattelun lopuksi mahdollisuuden kertoa tutkimusaiheesta haastattelukysymysten ulkopuolelta. Tutkimuksemme ymmärrettävyyden näkökulmasta puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti haastattelukysymysten selkeän raportoinnin osaksi raporttia, jolloin lukijan on selkeämpi hahmottaa

mistä tutkimuksen tulokset johtavat (Patton, 2002, s. 346). Tämä ei olisi onnistunut esimerkiksi täysin avoimessa haastattelussa.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä aiheutti myös haasteita. Tutkimuksen luotettavuutta ja vastausten monipuolisuutta lisää haastattelukysymysten antaminen tutkittaville etukäteen, sillä tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olimme kuitenkin kertoneet tutkittaville vain tutkimuksemme aiheen, tavoitteen sekä tutkimuskysymykset. Haastattelukysymykset kertomalla etukäteen olisimme voineet saada vielä monipuolisempia vastauksia otoskoon ollessa pieni. Haastattelurunko osoittautui kuitenkin toimivaksi ja saimme kerättyä laadukkaan aineiston. Tutkittavan joukon ollessa pieni ajankäytöllisistä syistä, haasteeksi olisi voinut koitua aineiston niukkuus. Tällöin aineistomme ei olisi vastannut tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Toteutimme haastattelut etäyhteyksin, mikä osoittautui toimivaksi tavaksi. Yhteyksissä oli kahdella haastateltavalla kuitenkin hetkellisesti häiriötä, joten tämä keskeytti hetkellisesti haastattelutilanteen. Tämä saattoi vaikuttaa aineiston monipuolisuuteen ajatuksen katketessa. Tutkittava aiheemme on osin arka aihe, joten henkilökohtaisten asioiden esille tuominen haastattelutilanteessa saattoi vaikuttaa tulosten monipuolisuuteen (Hirsjärvi ym., 2003). Kokemuksemme mukaan keskustelu oli kuitenkin hyvin avointa ja tulokset toistivat osin itseään, joten tämä osoittaa niiden luotettavuutta. Luotettavuutta saattoi myös heikentää hankalien asioiden esille tuominen ja pelko niiden joutumisesta vääriin käsiin (Hirsjärvi ym., 2003). Tätä ehkäisemällä korostimme selkeästi tutkimuksen tarkoitusta, tutkimusaineiston anonymisointia sekä aineiston tuhoamista tutkimuksen päätyttyä.

Tulosten yleistettävyyttä pohdittaessa tulee huomioida tutkimustulosten perustuminen viiden luokanopettajan henkilökohtaisiin kokemuksiin rehtorin merkityksestä heidän työssä sitoutumiseensa. Tutkimukseen osallistumisen ollessa vapaaehtoista, on tutkimukseen todennäköisesti hakeutunut luokanopettajia, joilla on tutkittavasta aiheesta merkityksellisiä näkemyksiä ja halua ilmaista niitä. Tällöin tulokset eivät ole yleistettävissä koko opettajakuntaan. Tulosten

osoittaessa suuren määrän erilaisia sitoutumiselle merkittäviä keinoja, joihin rehtori voi vaikuttaa tulee muistaa rehtorin lähtökohdat luokanopettajan tukemiselle. Rehtorin työtehtävät ja vastuun määrä vaihtelevat suuresti esimerkiksi koulun koon mukaisesti (OPH, 2020). Näin ollen voidaan ajatella tuloksissa olevan vaihtelua sen suhteen, kuinka paljon rehtorilla on vastuuta. Tutkimuksen aihe on tärkeä ja tämän päivän yhteiskunnallisiin ilmiöihin suuresti viittaava. Tämän vuoksi tietoisuutta aiheesta tulisikin lisätä niin työelämässä kuin jo opettajaopinnoissa.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös triangulaation kautta. Tällä tarkoitetaan erilaisten tutkijoiden, teorioiden, tiedonlähteiden tai menetelmien yhdistämistä tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167). Tutkimuksessamme luotettavuutta paransi kahden tutkijan yhteistyö. Yhteistyö on monipuolistanut työtämme suuresti ja tuonut raporttiin syvyyttä. Triangulaation näkökulmasta tutkimuksessamme on myös yhdistetty aiemmin tutkittua teoriatietoa tutkimuksessa saatuihin tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018 s. 167).

### **7.3 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimusaiheet**

Rehtorin rooli koulun johtajana hallinnollistuu (Fonsén, 2016) ja osa rehtoreista kokee hallinnollisen johtamisen pedagogista johtamista merkityksellisempänä työssään (Alava ym., 2012). Meidän tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, että erinäisillä pedagogisen johtajuuden elementeillä, luokanopettajien tukemisen keinoilla ja vuorovaikutuksella eri tilanteissa on merkitystä luokanopettajien työssä sitoutumiseen. Työssä sitoutuminen voisi vähentää luokanopettajien ajatuksia alanvaihdosta, ja siten rehtorin toimilla olisi merkitystä kelpoisten opettajien alalla pysymiselle ja laadukkaaseen opetuksen takaamiselle. Luokanopettajat kampaavat rehtoria mukaan arkeensa.

Onkin todettu, että rehtorien kokemat vastakkaiset vaatimukset omasta roolistaan pedagogisena johtajana ja toisaalta lisääntyvästä hallintotyöstä vastaavana johtajana tuntuvat heistä kuormittavilta (Alava ym., 2012 s. 30). Rehtorilla

voidaan sanoa olevan paljon vastuutehtäviä, joista aiheutuva kuormitus vaikuttaa myös opettajien hyvinvointiin (Elomaa ym., 2022). Vastuutehtävien määrän ollessa suuri, luokanopettajien työssä sitoutumisen tukemiselle jää todennäköisesti hyvin vähän resursseja, etenkin jos rehtori kokee hallinnollisen johtajuuden pedagogista johtajuutta merkityksellisimpänä.

Jotta esimiestyö voisi olla hallinnollisen johtamisen rinnalla pedagogisen johtamisen kaltaista valmentavaa eli yksilöiden ja ryhmien arkea tukevaa, alaisen määrä ei voi olla kovin suuri (Viitala ja Jylhä, 2019). Sitoutumista tukiessa olisi tärkeää, että rehtorilla olisi aikaa johtajana kuunnella työntekijöiden työssä sitoutumisen kokemuksia ymmärtääkseen yksilön monimuotoisia sitoutumisen kohteita, sekä sen synnyttämiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavia organisationaalisia, yhteisöllisiä ja yksilöllisiä tekijöitä (Pyyny, 2018). Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että nykyinen trendi Suomessa on luoda isoja hallinnollisia yksiköitä rehtoreille. Sen kautta alaisten määrä kasvaa, ja aikaa yksilön kohtaamiselle jää häviävän vähän, vaikka koulun johtajuutta onkin pyritty jakamaan ja hajauttamaan. Näin ol- len suurien hallinnollisten yksiköiden luominen todennäköisesti kaventaa entisestään rehtorin mahdollisuuksia tukea luokanopettajien työssä sitoutumista ja siten alalla pysymistä.

Tulevaisuudessa aihetta olisi tärkeä tutkia myös rehtorin näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tutkia rehtorin kokemuksia ja koettuja keinoja, joilla hän voi vaikuttaa luokanopettajan työssä sitoutumiseen. Rehtorin työtä ja johtajuutta on toki tutkittu paljon, mutta olisi jatkotutkimuksen näkökulmasta mielekästä rajata se koskemaan sitoutumista. Tutkimuksessamme tuotiin useita kertoja esille luokanopettajien ymmärrys rehtorin suuresta työtaakasta ja pyrkimys olla kuormittamatta rehtoria liikaa. Rehtori varmasti kamppaileekin samankaltaisten ajatusten kanssa, joten tutkimusaihe olisi myös yhteiskunnallisesti merkityksellinen.

Tutkimustamme voisi laajentaa myös määrällisen tutkimuksen puolelle tutkimalla kyselytutkimuksen avulla löytämiemme pääluokkien mukaisesti eri sitoutumisen keinojen esiintyvyyttä luokanopettajien keskuudessa. Tämän tutkimuksen avulla olemme löytäneet erilaisia sitouttavia keinoja, mutta emme voi

vielä yleistää niitä koskemaan kaikkia luokanopettajia tai muiden opettajaryhmien jäseniä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Lisäksi jatkotutkimusaiheena olisi kiinnostavaa selvittää mistä sitouttavien keinojen puute johtuu. Tutkimuksemme osoitti suuren määrän erilaisia sitoutumista lisääviä ja heikentäviä keinoja. On huolestuttavaa todeta niiden suoranainen vaikutus luokanopettajan työssä sitoutumiseen. Olisikin ensiarvoisen tärkeää tutkia, kuinka näitä keinoja voidaan ehkäistä tai tukea, jotta luokanopettajat jaksavat työssään myös tulevaisuudessa.

## LÄHTEET

- Alava, J., Halttunen, L., & Risku, M. (2012) *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*.  
Muistiot 2012:3. Opetushallitus  
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Muuttuva%20oppilaitosjohtaminen.PDF>
- Alava, J., Kovalainen, M. T., & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 116–137). PS-kustannus.
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International education studies*, 12(1), 37–52.  
<https://doi.org/10.5539/ies.v12n1p37>
- Cantell, H., & Kallioniemi, A. (2016). *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* PS-kustannus.
- Cohen, A. (2007). *Commitment Before and After: An Evaluation and Reconceptualization of Organizational Commitment*. Human Resource Management Review 17(3), 336–354.  
<https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.05.001>
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, K. (2022). Elementary school principals' work from the ecological systems perspective: Evidence from Finland. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432221125999>
- Erätuuli, M., & Leino, J. (1992). *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>



- Fonsén, E., & Parrila, S. (2016) Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila, E. Fonsén, J. Heikka & U. Soukainen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön*. (s. 23-42). PS-kustannus.
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C. & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research*, 65(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Halonen, P., Kemppilä, M., Gockel, E., Jääskeläinen, A., Kaalikoski, L., Kaartinen, M., Aapro, K., Kananen, J., Aalto, J., Utter, H-M., Laitinen, T., Hollanti, J., Jesiö-Järvi, J., Simola, P., Tallberg, T., Hirsimäki, J., Harala, J., & Kinnunen, T. (2022). *Johtajan käsikirja*. Pääesikunta. PunaMusta Oy. [https://puolustusvoimat.fi/documents/1948673/105354831/PEVIESTOS\\_JOHT\\_KK\\_2022.pdf](https://puolustusvoimat.fi/documents/1948673/105354831/PEVIESTOS_JOHT_KK_2022.pdf)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, S. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. (6.-9. p.). Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi
- Honkanen, M. (2012). *Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen*. Muistiot 2012:8. Opetushallitus. <https://docplayer.fi/3286797-Rehtorit-ja-oppilaitosjohtaminen.html>
- Husu, J., & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-425-2>
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J., Aho, A. L., & Granfelt, R. (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>. [Viitattu 3.5.2024.]

- Lapinoja, K. P. (2006) *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti].  
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2541-2>
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto] Tampere University Press.  
<https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5885-0>
- Male, T., & Palaiologou, I. (2013). Pedagogical leadership in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership*.  
<https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Meyer, J.P. & Herscovitch, L. (2001). *Commitment in the Workplace. Toward a General Model*. *Human Resource Management Review* 11(3), 299–326.  
[https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management science*, 26(3), 322–341.  
<https://doi.org/10.1287/mnsc.26.3.322>
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2985-5>
- Nivala, V. (1999) *Päivökodin johtajuus* [Väitöskirja, Lapin yliopisto].  
<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111131021>
- Nurmi, K. (2012). *Kipeän muutoksen lääkkeet: Kohti parempia muutoksia*. Infor. OAJ. (28.9.2021). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/alanvaihtokysely-09-21/>
- Opetushallitus. (2013). *Rehtorin työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset 2013:16. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672\\_rehtorien\\_tyonkuvan\\_ja\\_koulutuksen\\_maarittamista\\_seka\\_kelpoisuusvaatimuste\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf)

- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (3. p). Sage.
- Pyyny, H. (2018). *Työssä sitoutumisen kokemukset korkeakoulujen muutoksissa*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-072-2>
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3803-1>
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2. uud. p.). Blackwell.
- Ropo, A. (2010). *Koulutuksen niukkuudesta koulutuksen valintamyymälään*. Hyvinvointikatsaus 2/2010. Tilastokeskus. [https://stat.fi/artikkelit/2010/art\\_2010-06-07\\_005.html](https://stat.fi/artikkelit/2010/art_2010-06-07_005.html)
- Ropo, A. (2011). Johtajuuden ilmiö: Johtajaominaisuuksista kokemuksellisiin konstruktioihin. Teoksessa T. Virtanen, P. Ahonen, A. Syvärjärvi, P. Vartiainen, J. Vartola & J. Vuori (toim.) *Suomalaisen hallinnon tutkimus: mistä, mitä, minne?* (s. 191–218). Tampere University Press. <https://urn.fi/urn:nbn:uta-3-836>
- Räsänen, K. (2023). "*Minä junnaan paikallani*": Opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen. [Väitöskirja, University of Eastern Finland]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4963-9>
- Seeck, H. (2008). *Johtamisopit Suomessa: Taylorismista innovaatioteorioihin* (3. uud. p.). Gaudeamus.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice . Teoksessa T. J. Sergiovanni & J. E. Corbally (toim.), *Leadership and organizational culture: New perspectives on administrative theory and practice* (s. 1–12). University of Illinois Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social psychology of education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Tiittula, L., & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu painos. Tammi.
- Viitala, R., & Jylhä, E. (2019). *Johtaminen: Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit*. Edita.
- Vuori, J. (2021). Johdanto: Erityiset analyysitavat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/erityiset-analyysitavat/>. [Viitattu 3.5.2024.]
- Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja].  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>  
[Viitattu 6.5.2024.]
- Väljjarvi, J. (2006). Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi: Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 9–26).

# LIITTEET

## Liite 1. Tiedote tutkimuksesta

### TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

#### **1. Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen -tutkimus ja pyyntö osallistua tutkimukseen**

Sinua pyydetään mukaan *Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen-* tutkimukseen, jossa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia siitä, kuinka rehtorit ovat konkreettisin toimin sekä johtajuutensa kautta tukeneet heidän työssä sitoutumistaan.

Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet osa tutkimuksen kohderyhmää eli opetustyötä tehnyt/tekevä luokanopettaja.

Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää, että sinulla on luokanopettajan kelpoisuus (KM).

Tutkimukseen osallistuu noin viisi luokanopettajaa.

Tämä on yksittäinen tutkimus, eikä sinuun oteta myöhemmin uudestaan yhteyttä.

#### **2. Vapaaehtoisuus**

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisen tai peruuttaa jo antamasi suostumuksen syytä ilmoittamatta milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tästä ei aiheudu sinulle kielteisiä seurauksia.

#### **3. Tutkimuksen kulku**

Tutkimus toteutetaan haastatteluna tutkittavalle sopivalla tavalla joko etä- tai lähiyhteyksin. Tutkimus kestää noin tunnin ja on kertaluontoinen. Haastattelun aikana tutkittavalta kysytään kokemuksia liittyen omiin esihenkilökokemuksiin (rehtori) niin nykyisessä työssä kuin aikaisemminkin sekä sen merkityksestä työssä sitoutumiseen. Haastattelu nauhoitetaan.

#### **4. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt**

Tutkimus auttaa tutkittavaa refleктоimaan omaa työtään sekä omaa toimintaansa työssään. Tutkimuksen avulla tutkittavan ymmärrys esihenkilön toiminnan vaikutuksista omaan työhön voi lisääntyä.

Tutkimusaihe on yhteiskunnallisesti merkittävä, koska aihe on ajankohtainen ja esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Lisäksi tutkimuksemme aihetta ei ole tiettävästi aiemmin tieteellisesti tutkittu. Tutkimuksen tulokset tukevat kehitystä koulumaailmassa aiheen saralta ja voivat lisätä avointa keskustelua aiheen teemoista.

#### **5. Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat riskit, haitat ja epä mukavuudet sekä niihin varautuminen**

Tutkimukseen osallistumisesta ei odoteta aiheutuvan riskejä, haittoja tai epämukavuuksia. Jos niitä kuitenkin ilmenee, tutkittavalla on milloin vain oikeus keskeyttää tutkimus.

#### **6. Tutkimuksen kustannukset ja korvaukset tutkittavalle sekä tutkimuksen rahoitus**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

#### **7. Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset**

Tutkimuksesta valmistuu kandidaatin tutkielma. Tutkittava voi halutessaan lukea valmiin tutkimuksen näin erikseen pyytäessään. Tutkittavaa ei voi tunnistaa tuloksista ja kaikki tunnistamista mahdollistava tieto anonymisoidaan tai poistetaan. Haastatteluaineisto hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen päätyttyä

#### **8. Tutkittavien vakuutusturva**

Tutkittavia ei ole vakuutettu.

## Liite 2. Tietosuojalomake

### TIETOSUOJALOMAKE

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi [ja tai lapsesi henkilötietojen käsittelystä] osana tutkimusta. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

#### 1. Rekisterinpitäjä(t) tutkimuksessa *Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen*

##### Kandidaatintutkielman suorittajat ja yhteyshenkilöt:

Anni Hakala, luokanopettajaopiskelija

Veera Hynninen, luokanopettajaopiskelija

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksessa.

##### Tutkimuksen ohjaaja:

Kreetta Niemi, KT Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos

#### 2. Henkilötietojen muu luovuttaminen tutkimuksen aikana

Tutkimuksessa ei käsitellä henkilötietoja.

#### 3. Tutkimuksessa *Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen* käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia tietoja: äänitallenne (sisältäen myös kuvan), haastattelumuistiinpanot sekä koulutustausta. Tietojen kerääminen perustuu tutkimussuunnitelmaan. Saadut tulokset anonymisoidaan ja niitä ei käytetä tutkimuksen ulkopuolella.

Tämä tietosuojailmoitus on toimitettu tutkittavalle sähköpostitse tutkimukseen suostumisen myötä.

Kaikki tutkittavat ovat täysi-ikäisiä.

#### 4. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tieteellisessä tutkimuksessa

Yleisen edun mukainen tieteellinen tutkimus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.e, erityiset henkilötietoryhmät 9.2.j)

#### 5. Henkilötietojen suojaaminen

Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa (kaikki tunnistetiedot poistetaan täydellisesti, jotta paluuta tunnisteteelliseen tietoon ei ole eikä aineistoon voida yhdistää uusia tietoja).

**Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan**

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

muulla tavoin, miten:

Aineisto hävitetään tutkimuksen päätyttyä arviolta 06.2024. mennessä.



### Liite 3. Suostumuslomake

#### SUOSTUMUS OSALLISTUA TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

##### Rehtorin merkitys luokanopettajan työssä sitoutumiseen

Ymmärrän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin milloin tahansa syytä kertomatta keskeyttää tai lopettaa osallistumiseni tutkimukseen. Tästä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia. Keskeyttämiseen tai lopettamiseen asti minusta kerättyjä tutkimusaineistoja voidaan edelleen hyödyntää tutkimuksessa.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana hyväksyn, että minulta kerätään tietoja ja aineistoja tiedotteessa kuvattuun tutkimukseen.

Antamalla suostumukseni osallistua tähän tutkimukseen tutkittavana:

Suostun siihen, että haastatteluni voidaan nauhoittaa tutkimustarkoitusta varten, mutta niitä ei käytetä tutkimustuloksissa tai julkaisuissa.

Kyllä  Ei

Vahvistan, että en osallistu kasvotusten tapahtuviin haastatteluihin flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Kyllä  Ei

**Vahvistan**, että olen saanut tiedotteen tutkittavalle sekä tietosuojailmoituksen, ja minulla on ollut mahdollisuus esittää tutkijoille tarkentavia kysymyksiä. Olen siten saanut riittävät tiedot tutkimuksen sisällöstä, sen kulusta ja mitä se minun osaltani tarkoittaa.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen. Minua ei ole painostettu tai houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

**Olen harkinnut edellä mainittuja kohtia ja olen päättänyt, että haluan osallistua tutkimukseen**

Kyllä  Ei

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

Päivämäärä \_\_\_\_\_

##### Yhteystiedot:

Anni Hakala

Veera Hynninen

Paperista tai taltioitua suostumusta säilytetään tietoturvallisesti, kuten muutakin henkilötietoa.

## **Liite 4. Haastattelurunko**

### **Aloitus**

- Esittäytyminen
- Tutkimuksen tarkoitus
- Eettisyys ja luottamuksellisuus
- Haastattelun kulku
- Tutkimuskysymysten kertaus
- Työssä sitoutumisen käsitteen selittäminen

### **Henkilökohtainen työssä sitoutuminen:**

- Mitä työ sinulle merkitsee?
- Mistä pidät työssäsi?
- Koetko olevasi sitoutunut työhösi?
  - o työtehtäviin
  - o oppilaisiin
  - o työyhteisöön
  - o organisaatioon
- Mitkä asiat edesauttavat työssä sitoutumistasi?

### **Rehtori koulun johtajana:**

- Millainen on mielestäsi hyvä johtaja?
- Toteutuuko rehtorinne johtajuudessa mainitsemasi kriteerit?
- Millainen on rehtorin suhde luokanopettajiin työpaikallenne?

### **Rehtorin merkitys työssä sitoutumiseen:**

- Edesauttaako rehtori omilla toimillaan mainitsemiesi työssä sitoutumiseen johtavien asioiden toteutumista?
- Millä keinoin/Miten voisi ylipäättään tai enemmän?
- Miksi luulet rehtorin tukevan tätä/miksi luulet, että rehtori ei tue tätä?
- Mitä toivoisit enemmän/vähemmän rehtorilta työhön sitoutumisen tukemiseen liittyen?

### **Lopuksi**

- Tuleeko mieleen vielä jotain lisättävää?