

Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä
rehtorien vaikutuksesta sosiaaliseen työhyvinvointiin

Pro gradu -tutkielma

Jaakko Peltokangas

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin Yliopisto

Syksy 2024

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä rehtorien vaikutuksesta sosiaaliseen työhyvinvointiin

Tekijä: Jaakko Peltokangas

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö __ Lisensiaatintyö __

Sivumäärä: 61 + 1 liite

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Johtamisella on tutkittu olevan vaikutusta luokanopettajien kokemaan kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin. Sosiaalinen työhyvinvointi on yksi kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin osa-alueista, johon vaikuttavat johtaminen sekä työyhteisö. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään, millaisia käsityksiä ja kokemuksia vastavalmistuneilla luokanopettajilla on rehtorien vaikutuksesta sosiaaliseen työhyvinvointiin.

Tutkimuksen aineisto on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kahdeksalta vastavalmistuneelta luokanopettajalta. Tutkimus on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella ja aineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että rehtorin rooli on vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan keskeinen sosiaalisen työhyvinvoinnin edistämisessä. Avoin ja kannustava työilmapiiri sekä yhteisöllisyyden tukeminen ovat ratkaisevia tekijöitä opettajien sosiaaliselle työhyvinvoinnille. Tutkimustuloksista nousee esiin viisi sosiaalisen työhyvinvoinnin kokemuksen kannalta merkittävää osa-aluetta (perehdytys, työyhteisöön integroituminen, vuorovaikutus, yhteisöllisyys ja ilmapiiri), joihin rehtori omalla toiminnallaan pystyy vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan vaikuttamaan.

Avainsanat: *sosiaalinen työhyvinvointi, hyvinvointijohtaminen, rehtori, luokanopettaja, fenomenografia, teemahaastattelu*

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja.

Sisällys

1 Johdanto.....	4
2 Työhyvinvointi	7
2.1 Työhyvinvointitutkimuksen kehitys	8
2.2 Työhyvinvoinnin ilmeneminen	10
3 Rehtori hyvinvointijohtajana	15
3.1 Työhyvinvointia tukeva johtaminen	15
3.2 Rehtorin rooli sosiaalisen työhyvinvoinnin edistäjänä.....	17
3.3 Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin.....	20
4 Tutkimusprosessi	22
4.1 Tavoitteet ja tutkimusongelmat	22
4.2 Aineistonkeruumenetelmät ja tutkimukseen osallistujat	23
4.3 Aineiston analyysi.....	26
4.4 Tutkielman eettiset ratkaisut	30
5 Tutkimustulokset	32
5.1 Perehdytys.....	33
5.2 Työyhteisöön integrointi	36
5.3 Vuorovaikutus	39
5.4 Luottamuksen rakentaminen	42
5.5 Ilmapiirin kehittäminen.....	44
6 Pohdinta	49
6.1 Tulosten tarkastelu.....	49
6.2 Tutkimuksen luotettavuus	53
6.3 Jatkotutkimusaiheet	55
Lähteet	57
Liitteet	62

1 Johdanto

Rehtori on luokanopettajien lähin esihenkilö ja vastuussa työyhteisön ja työntekijöiden hyvinvoinnista. Järnberg ja Pesola (2021) tutkivat omassa pro gradu -tutkielmassaan *Rehtori työhyvinvoinnin edistäjänä* sitä, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia rehtoreilla on työhyvinvoinnin edistämisestä. Jatkotutkimuspohdinnoissaan he toivat esiin, saisiko opettajien käsityksiä ja kokemuksia tutkimalla esiin todenmukaisemman kuvan, miten rehtorit edistävät opettajien työhyvinvointia (Järnberg & Pesola 2021, 58). Tästä inspiroituneena halusin lähteä tutkimaan aihetta juuri luokanopettajien kokemusten näkökulmasta. Tutkittavaksi ilmiöksi tarkentui vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemukset kahdesta syystä. Ensinnäkin kokeneiden ja aloittelevien luokanopettajien toiveet ja tarpeet rehtorien antamasta tuesta työhyvinvoinnin edistämiseksi eroavat toisistaan. Toiseksi tutkimusaineiston kerääminen onnistuu helpommin vastavalmistuneilta luokanopettajilta, koska pystyn hyödyntämään opiskeluaikana rakentamiani verkostoja. Pro gradu -tutkielman luonteen vuoksi rajaan tutkimuksen käsittelemään pelkästään työhyvinvoinnin sosiaalisesta osa-alueesta.

Luokanopettajien työhyvinvointi ja sen heikkeneminen ovat olleet vahvasti esillä viime vuosina. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2021 julkaiseman opetusalan työolobarometrin mukaan 59 % peruskoulun opettajista oli harkinnut alanvaihtoa viimeisen kuluneen vuoden aikana. Kyselyssä yleisimmiksi syiksi alanvaihdon harkitsemiseen nousivat työn kuormitustekijät, työmäärän kasvu ja työstä saatava korvaus. Barometristä käy ilmi, että esihenkilötyöskentelyyn tyytyväiset kokivat huomattavasti harvemmin työstressiä, kuin he, jotka eivät olleet tyytyväisiä esihenkilötyöskentelyyn. Myös työtyytyväisyyden osalta he, jotka olivat arvioineet esihenkilötyöskentelyn hyväksi, kokivat huomattavasti enemmän työtyytyväisyyttä. (Golnick & Ilves 2021.)

OAJ:n vuoden 2024 työolobarometrin tuloksissa korostuu entistä voimakkaammin lähiesihenkilötyön vaikutus työntekijöiden kokemaan työhyvinvointiin. Hyvin johdetuissa yksiköissä työn kuormitustekijät ovat merkittävästi pienempiä. Uusimman työolobarometrin tulokset johtamisen osalta ovat heikentyneet aikaisempiin vuosina 2019 ja 2021 kerättyihin tuloksiin verrattuna. Työn iloa ja imua koetaan vahvempana työpaikoilla, joissa esihenkilötyö koetaan hyväksi. Tutkimuksesta saatujen tulosten perusteella koulutusalan johtamista ja esihenkilötyötä tulisi kehittää opettajien työolojen parantamiseksi. (Melkko & Ilves 2024.)

Opettajankoulutuksesta työelämään siirtyvät luokanopettajat kohtaavat siirtymävaiheessa usein haasteita, joita ovat esimerkiksi työpaikan löytäminen, luottamuksen puute omaan osaamiseen, liiallisen stressin kokemukset, oman aseman löytäminen työyhteisössä, työssä oppimisen haasteet sekä vaihtoehtoihin uramahdollisuuksiin liittyvät pohdinnat (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 37). Työelämän alkuvaiheen eli induktiovaiheen onnistumisella on suuri merkitys siihen, pysyykö opettaja ammatissaan pidempään (Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012). Opettajan siirtymä opinnoista työelämään on suuri loikkaus verrattuna moniin muihin ammatteihin. Ratkaisevassa roolissa työelämään siirtymässä on, miten uudet opettajat otetaan koulussa vastaan. Perehdyttäminen uuteen työhön on tässä merkittävässä osassa. Koulujen välillä on havaittu suuria eroja siinä, miten perehdyttäminen on hoidettu. Joissain kouluissa perehdyttämistä ei ole tehty ollenkaan. (Tynjälä ym. 2013, 38.)

Jyväskylän yliopistossa tehdyn tutkimuksen mukaan opettajien työhyvinvointia tulisi käsitellä vahvemmin opettajakoulutuksessa sekä esihenkilöiden täydennyskoulutuksissa. Tällöin opettajaopiskelijoiden ja työuran alkuvaiheessa olevien opettajien työhyvinvoinnista, jaksamisesta sekä työstä palautumisesta osattaisiin paremmin huolehtia. Sosiaaliset suhteet esihenkilöiden ja kollegoiden kanssa töissä sekä vapaa-ajalla ovat opettajan työhyvinvoinnin kannalta erittäin tärkeitä. (Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi 2020, 63.)

Tämä tutkimus on laadullinen ja se on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella. Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisten kokemukset ja näkemykset meitä ympäröivästä maailmasta (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tutkimuksessani pyrin selvittämään vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Aineisto kerätään puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kahdeksalta vastavalmistuneelta luokanopettajalta. Aineiston analyysin toteutan Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallin mukaan.

Tutkimuksen raportointi alkaa johdannolla, jonka jälkeen esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen luvuissa kaksi ja kolme. Luvussa kaksi avaan työhyvinvointia ja sen sosiaalista osaa käsitteinä. Luvussa perehdytään työhyvinvointitutkimuksen historiaan sekä tämän tutkimuksen viitekehyksenä käytettävään Mankan ja Mankan (2023) työhyvinvointiteoriaan. Lisäksi luvussa esitellään työhyvinvoinnin ilmenemismuotoja. Kolmannessa luvussa kerrotaan yleisesti työhyvinvoinnin johtamisesta sekä rehtorin roolista opettajien työhyvinvoinnin johtajina. Esittelen myös aiempia tutkimuksia, joiden tulosten mukaan johtamisella on todettu ole-

van vaikutusta luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen tavoitteet, tutkimusongelmat, tutkimusmenetelmät, tutkimusprosessin etenemisen aineistonkeruusta analyysiin sekä tutkimuksen eettiset ratkaisut. Tämän tutkielman tutkimustulokset esittelen viidennessä luvussa vertaamalla niitä aiempiin tutkimustuloksiin. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimustulosten perusteella tekemäni johtopäätökset. Lisäksi luku sisältää arvioni tutkimuksen luotettavuudesta sekä ajatuksiani mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2 Työhyvinvointi

Ihmisen hyvinvointi koostuu viidestä eri tekijästä, joita ovat viisi tekijää ovat fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi, ihmisen ammattitaito ja osaaminen sekä ihmisen arvot ja asenteet. Useiden tutkimusten mukaan esihenkilön ja johtamisen merkitys työhyvinvointitekijöinä ovat merkittäviä. Hyvinvoivista työntekijöistä ja heidän osaamisestaan, hyvästä johtamisesta ja laadukkaasta työyhteisön hyvinvoinnin kehittämisestä muodostuu hyvinvoiva työpaikka, joka saa aikaan positiivisia tuloksia ja menestystä. (Ojala 2003, 15–17.)

Työhyvinvointi on kokonaisuus, jonka kaikilla osa-alueilla on vaikutusta toisiinsa. Työhyvinvointia tulee käsitellä kokonaisvaltaisesti. Vaikka tämä tutkimus käsittelee sosiaalista työhyvinvointia, täytyy sen tarkastelussa ottaa myös kokonaisvaltainen työhyvinvointi huomioon. Puutteet jollain työhyvinvoinnin osa-alueella saattavat helposti heijastua toisiin osa-alueisiin. Esimerkiksi huono työilmapiiri voi helposti heijastua työntekijöiden fyysiseen terveyteen sairastumisten muodossa. Yksilötasolla työhyvinvointi on jokaisen työntekijän subjektiivinen kokemus, johon voivat vaikuttaa monet eri tekijät. Kokemukseen vaikuttavat työpaikan, työnteon ja työyhteisön lisäksi esimerkiksi työntekijän elintavat, terveydentilanne sekä elämäntilanne. Työ on merkittävä osa yksilön elämää, joten työhyvinvointi vaikuttaa myös kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kokemukseen. (Virolainen 2012, 11–14.)

Kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin rakentumisesta vastaavat yhteiskunta, organisaatio ja työntekijä yksilönä. Yhteiskunta luo olosuhteet ja mahdollisuudet työhyvinvoinnin ylläpitämiselle esimerkiksi työterveyslainsäädännön avulla. Organisaation tehtävänä on huolehtia turvallisuudesta, lainsäädännön noudattamisesta sekä miellyttävän työilmapiirin rakentamisesta. Esihenkilöllä on merkittävä vastuu organisaation työhyvinvoinnin edistämisessä. Työntekijän taas tulee pitää huolta omista elintottumuksistaan sekä noudattaa työpaikan asettamia sääntöjä. (Virolainen 2012, 12.)

Työhyvinvoinnin subjektiivinen kokemus voi samalla työpaikalla vaihdella huomattavasti eri työntekijöiden välillä. Työntekijän kokemus heikentyneestä työhyvinvoinnista kannattaa mahdollisimman aikaisessa vaiheessa tuoda ilmi lähiesihenkilöille. Heidän tehtävänä on tarttua mahdollisimman nopeasti työhyvinvointia uhkaaviin ongelmatekijöihin ja huolehtia siitä, että

työntekijä saa riittävästi tukea työhyvinvoinnin palauttamiseksi normaaliksi. Esihenkilö voi tukea alaisensa työhyvinvointia esimerkiksi antamalla palautetta, keskustelemalla, hyväksymällä erilaisuutta ja kuuntelemalla. (Suonsivu 2014, 63–64.)

2.1 Työhyvinvointitutkimuksen kehitys

Työhyvinvointia on tutkittu jo runsaat sata vuotta. Lähtökohtana työsuojelulle pidetään 1920-luvulla aloitettua stressitutkimusta. Lääketieteellisessä fysiologisessa stressitutkimuksessa kohteena oli yksilö. Stressin uskottiin olevan fysiologinen reaktio yksilöä kuormittavista tekijöistä, kuten melu, kylmyys tai fyysinen rasitus. Fysiologisten reaktioiden seurauksena ihmisille nähtiin kehittyvän mahdollisia sairauksia. Psykologiset ja käyttäytymiseen vaikuttavat reaktiot liitettiin työhyvinvoinnin teoriaan myöhemmin, jolloin siitä muodostui kokonaisvaltaisempi. Teorian avulla pyrittiin suojelemaan työntekijöitä terveysuhilta. (Manka & Manka 2023, 91.)

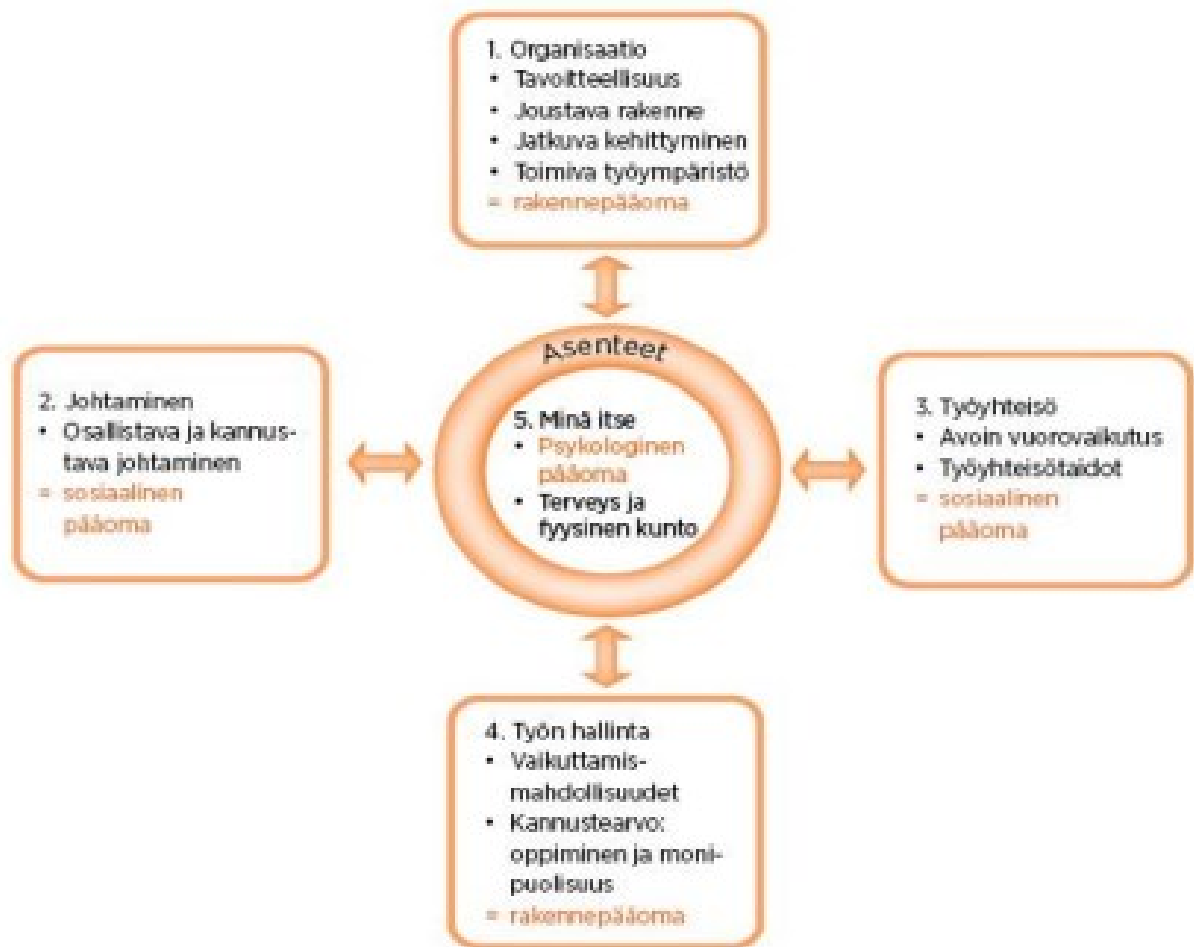
Tutkimusten kehittyessä reaktioperustainen stressimalli laajeni käsittämään myös ympäristön, kuten työstä ja sen olosuhteista aiheutuvien ärsykkeiden tuottamat stressireaktiot. Stressin rinnalla ilmiöstä alettiin käyttää sanaa kuormitus. Kuormitusta mitattiin vertailemalla työntekijän työskentelyedellytyksiä työn vaatimustasoon. Tätä mallia kutsuttiin tasapainomalliksi, josta kehittyi myöhemmin niin sanottu Karasekin malli. (Manka & Manka 2023, 91–92.) Karasekin mallissa keskiössä ovat työn passiivisuuden ja aktiivisuuden vaikutukset työhyvinvointiin. Aktiivinen työ, jossa työntekijä saa mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon ja kokee riittävästi psykologista kuormitusta, parantaa työhyvinvointia. Päinvastoin taas passiivinen työ, jossa ei ole päättämismahdollisuuksia eikä psykologista kuormitusta, kuluttaa työntekijän työskentelyvoimavaroja. (Karasek & Theorell 1990.)

Seuraavassa kehitysaskellessa työhyvinvointimalliin liitettiin kolmantena ulottuvuutena sosiaalinen tuki, jonka todettiin vaikuttavan merkittävästi työhyvinvointiin. Mikään malleista ei kuitenkaan selittänyt työntekijöiden yksilöllisiä eroja kokea stressireaktioita, joten myös yksilöiden ominaisuudet piti ottaa huomioon. Kognitiivisen stressimallin mukaan työhyvinvointi on seurausta työn yksilöllisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutuksesta. Tärkeää on työntekijän ominaisuuksien ja osaamisen sopivuus työn ja työympäristön vaatimuksiin. Ihmisillä on erilaisia ominaisuuksia ja voimavaroja kohdata mahdollisia stressireaktion aiheuttavia tekijöitä.

Yksilöllisiä voimavaratekijöitä ovat esimerkiksi terveys ja energisyys, myönteisyys, ongelmanratkaisutaidot ja sosiaaliset taidot. Ympäristöstä riippuvaisia voimavaratekijöitä voivat olla esimerkiksi sosiaalinen tuki ja perheen taloudellinen tilanne. (Manka & Manka 2023, 92–93.)

1990-luvulla Suomessa otettiin käyttöön nykyinen työkykyä ylläpitävän toiminnan (tyky-toiminta) kolmiomalli, jossa samanaikaisesti ja ohjatusti pyritään edistämään työntekijän hyvinvointia ja toimintakykyä, työskentelyolosuhteiden terveellisyyttä ja turvallisuutta sekä työyhteisöä. Malli sisältää myös oman ammatillisen osaamisen kehittämisen. Laadukkaan toiminnan edellytyksenä on työyhteisön ja organisaation eri osapuolten aktiivinen osallistuminen toimintaan. Yksilöllä on tärkeä rooli oman työhyvinvointinsa ylläpitämisessä, mutta myös ulkoiset tekijät, kuten organisaatio, työyhteisö ja johtaminen, voivat vaikuttaa työhyvinvointiin. (Manka & Manka 2023, 94, 110.)

Työhyvinvoinnin kehittämisessä ja ylläpitämisessä tulee ottaa huomioon organisaation hyvinvoinnin kehittäminen sekä jokainen työntekijä omana yksilönään. Organisaation menestymisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä ovat esimerkiksi yhteinen visio, työn joustavuus, toimiva muutosjohtaminen, uudistusta tukeva organisaatiokulttuuri sekä epävarmuuksien sietäminen. Yksilön työhyvinvointiin puolestaan vaikuttavat esimerkiksi oman työn hallinta, myönteinen ajattelu- ja toimintatapa omassa elämässä, jatkuvan oppimisen halu ja mahdollisuus sekä hyvä ja toimiva työyhteisö. Yksi merkittävä yksilön työhyvinvointiin vaikuttava tekijä on johtaminen. Osallistava ja kannustava johtaminen lisää työntekijän sosiaalista pääomaa, joka parantaa hänen kokemustaan omasta työhyvinvoinnistaan. (Manka & Manka 2023, 108–110.)



Kuvio 1 Kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät (Manka & Manka 2016, 76)

2.2 Työhyvinvoinnin ilmeneminen

Warrin (1990; 2007) teoreettisen hyvinvointimallin mukaan yksilön henkilökohtaisen työhyvinvoinnin kokemus perustuu neljään työhyvinvoinnin ulottuvuuteen. Mallin mukaan työpaahoinvointi ilmenee työstressinä ja työuupumuksena, kun taas työhyvinvointi ilmenee työtyytyväisyytenä ja työn imuna. Tässä alaluvussa esittelen nämä neljä käsitettä.

Työtyytyväisyyttä tuntevalla työntekijällä on positiivinen kuva työstään. Hän kokee olevansa tyytyväinen työhönsä sekä työskentelyolosuhteisiin. Työtyytyväisyyttä ilmentävät positiiviset tunne-elementit työtä kohtaan sekä myönteinen asennoituminen työtä, työolosuhteita ja työyhteisöä kohtaan. (Cantarelli, Belardinelli & Belle 2016, 116.) Esimerkiksi kokemus työn merki-

tyksellisyydestä, työajat sekä työstä saatava rahallinen korvaus vaikuttavat yksilön työtyytyväisyyden kokemukseen (Schaufeli 2018, 102). Työtyytyväisyys voidaan jakaa ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Työntekijän omat asenteet ja ajatukset työstään ovat sisäistä työtyytyväisyyttä ilmentäviä tekijöitä. Ulkoista työtyytyväisyyttä kuvaavia tekijöitä ovat esimerkiksi palkka ja työyhteisö, joilla ei suoranaisesti ole vaikutusta itse työtehtäviin. (Spector 1997, 15.)

Työntekijöiden kokemukset työtyytyväisyydestä heijastuvat organisaatioon, esihenkilöihin ja kollegoihin. Organisaation johtajalla on merkittävä vaikutus työntekijöiden kokemaan työtyytyväisyyteen. (Viitala 2021, 20.) Schaufelin (2018, 105) mukaan hyvin johdetuissa organisaatioissa työskentelevät työntekijät kokevat korkeampaa työtyytyväisyyttä. Lehdon ja Sutelan (2008) mukaan työtyytyväisyyteen positiivisesti vaikuttavat esimerkiksi työn mielekkyys, tiimissä työskentely sekä työyhteisön hyvä ilmapiiri. Hyvä luottamussuhde esihenkilön kanssa ja itsensä hyödylliseksi tunteminen lisäävät työtyytyväisyyttä. (Lehto & Sutela 2008, 191–202.)

Työn imua tunteva työntekijä on motivoitunut ja tuntee positiivisia tunteita työtänsä kohtaan, kuten esimerkiksi omistautumista, tarmokkuutta sekä uppoutumista työhön. Tarmokkuus tarkoittaa halua panostaa työhön sekä sinnikkyyttä selvitä eteen tulevista vastoinkäymisistä. Omistautumiselle tyypillistä ovat kokemukset merkityksellisyydestä, innokkuudesta, inspiraatiosta ja ylpeydestä työtään kohtaan. Uppoutumista työhön kuvaavat syvä keskittyneisyyden tila, paneutuneisuus työhön ja näistä saatava nautinto. Työhönsä uppoutunut pystyy syvästi keskittymään työhönsä sekä paneutumaan työtehtäviinsä huolella. Työhön uppoutuminen tuottaa teki jälleen nautintoa ja työaika kuluu tällöin nopeasti. Voimakasta työhön uppoutumista tuntevan voi olla vaikeaa irrottautua töistä. (Hakanen 2011, 38–39; Schaufeli & Bakker 2004, 293–295.)

Työn imu kuvastaa parasta mahdollista koettua työhyvinvoinnin tilaa. Kokemus työn imusta parantaa työntekijän koettua hyvinvointia, kun työ tuntuu merkitykselliseltä ja siihen on mielekästä uppoutua. Kokemus työn imusta ei kuitenkaan paranna pelkästään työntekijän omaa hyvinvointia, vaan sillä on myönteisiä seurauksia myös esimerkiksi hänen perheelleen ja organisaatiolle, jossa hän työskentelee. Työn imu tuo usein työntekijälle positiivisia tunteita, kuten iloa, innostusta ja ylpeyttä, joita hän levittää muihinkin ihmisiin ympärillään. Työn imusta saatavat positiiviset seuraukset voivat olla nähtävissä vielä vuosienkin kuluttua esimerkiksi hyvinvoivana työyhteisönä ja yrityksen taloudellisena menestyksenä. Työn imu ei ole pysyvä, jatkuvasti koettava tunnetila, mutta kokiessaan sitä useammin kuin kerran viikossa saa työntekijä siitä täyden hyödyn irti. (Hakanen 2011, 39–42.)

Hakasen (2011) mukaan esihenkilöllä on merkittävä rooli työn imun kokemuksen mahdollistajana alaisilleen. Hyvä esihenkilö valmentaa ja tukee tarvittaessa, mutta osaa myös vetäytyä ja antaa tilaa työntekijän tekemiselle, oppimiselle ja omalle vastuunotolle. Johtajalla on vastuu huolehtia työyhteisön yhteisöllisyydestä. Organisaation yhteiset päämäärät, oman työn liittyminen osaksi organisaation kokonaisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunne vahvistavat tunnetta yhteisöllisyydestä. Esihenkilö myös toimii organisaatiossa esimerkkinä ja roolimallina muille. Kun esihenkilö itse tekee työtään innostuneena, hän toimii työn imun lähteenä alaisilleen. Rohkaiseva ja kannustava esihenkilö mahdollistaa työstä innostumisen alaisilleen. Positiivinen palaute parantaa työntekijän kokemusta työn imusta entisestään. (Hakanen 2011, 46–47.)

Liiallinen työstressi ja sen pitkittyminen ovat merkittävimpiä tekijöitä työpahoinvoinnin ja työuupumuksen ilmenemisessä (Karjalainen 2020, 36). Työuupumus on työssä kehittyvä stressioireyhtymä, jonka oireita ovat kokonaisvaltainen fyysinen ja psyykkinen väsymys, professionaalisen itsetunnon heikentyminen sekä kyynisyys omaa työtä kohtaan. Työuupumuksen ensimmäinen vaihe on vähitellen kasautuva väsymyksen tunne. (Hakanen 2004, 22–23.) Työtehtävien liian korkeat vaatimukset suhteessa työntekijän sen hetkisiin voimavaroihin aiheuttavat väsymystä. Jos työntekijä ei vapaa-ajallaan pysty palautumaan työn aiheuttamasta rasituksesta, aiheuttaa tilanne pitkittyessään syvenevän väsymystilan. Tästä seuraa usein oman osaamiseensa kyseenalaistamista sekä epäilyksiä mahdollisuuksistaan selvittää omista työtehtävistään. Työhyvinvoinnin kannalta väsymykseen tulisi puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, ettei tilanne pitkity ja aiheuta työuupumusta. (Karjalainen 2020, 32–35.) Työuupumuksen kokemus on hyvin subjektiivista, koska yksilöillä on erilaiset edellytykset kuormituksen ja työstressin sietämiseen (Zakaria, Don & Yaakob 2021, 642). Pahimmillaan pitkittynyt työuupumus saattaa aiheuttaa yksilölle jopa mielenterveysongelmia (Field, Kinnunen & Mauno 2017, 30).

Useat stressaantuneet työntekijät saattavat tehdä työyhteisöstä ja organisaatiosta työstressille altistavan. Stressaantuneet kollegat saattavat heijastaa pahaa oloaan työyhteisön ihmissuhteisiin, mikä vaikuttaa työpaikan yleiseen hyvinvointiin ja ilmapiiriin. Tällöin riski altistua työstressille kasvaa. (Field ym. 2017, 29.) Sosiaalinen vertaistuki on tärkeää oman työhyvinvoinnin kannalta. Vertaistuen puute saattaa aiheuttaa ammatillisen itsetunnon horjumista sekä kyynisyyttä omaa työtä kohtaan. (Wu, Ren, Wang, He, Xiong, Ma, Fan, Guo, Liu & Zhang 2021, 204.) Kyynisyys ja ammatillisen itsetunnon horjuminen ovat tekijöitä, jotka voivat olla merkkejä työuupumuksesta (Schaufeli, De Witte & Desart 2019, 7). Työuupumuksesta kärsivä ihminen aiheuttaa terveydellistä riskiä itselleen sekä ihmisille ympärillään. Pitkittynyt työstressi ja työuupumus kohottavat riskiä sairastua sydän- ja verisuonitaudeille. Työhönsä uupunut on

myös alttiimpi virheille ja tapaturmille työssään, koska ei koe innostusta työtä kohtaan. (Matti-Aalto 2020, 75.)

2.3 Sosiaalinen työhyvinvointi

Sosiaalinen työhyvinvointi viittaa työpaikalla syntyvään hyvinvointiin, joka muodostuu vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta kanssakäymisestä. Tärkeitä sosiaalisen työhyvinvoinnin tekijöitä ovat esimerkiksi työkavereiden helppo lähestyttävyys, tilojen suunnittelu sosiaalista kanssakäymistä tukevaksi sekä myönteinen ilmapiiri. (Virolainen 2012, 24.) Sosiaaliset kuormitustekijät ovat riski yksilön ja työyhteisön sosiaaliselle työhyvinvoinnille. Näitä ovat puutteellinen esihenkilötyö, epäasiallinen kohtelu, jatkuva yksin työskentely, sujumaton yhteistyö, heikko tiedonkulku sekä kaikenlainen häirintä ja syrjintä. Jatkuva ja pitkäaikainen altistuminen kuormitustekijöille heikentää yksilön sosiaalista työhyvinvointia. (Työturvallisuuskeskus n.d.)

Liittymisen ja yhteenkuuluvuuden tunne muiden ihmisten kanssa ovat keskeisiä ihmisen perustarpeita. Sosiaalisen hyvinvoinnin ymmärtämiseen tarvitaan monia eri tieteenalojen näkökulmia, ja yksilön vuorovaikutus ryhmän, yhteisön ja yhteiskunnan kanssa muodostavat yksilön sosiaalisen hyvinvoinnin kokonaisuuden. Kuulumisen tunne vaikuttaa merkittävästi yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Työhyvinvoinnin osalta korostuu erityisesti sosiaalisen ilmapiirin merkitys. Työyhteisöllä voi myös olla suurempi vaikutus työntekijän hyvinvointiin kuin esimerkiksi hänen osaamisellaan tai työolosuhteillaan. Työpaikalla korkea sosiaalinen pääoma on yhdistetty työntekijöiden parempaan terveyteen ja vähentyneisiin sairaspotilaisiin. Työyhteisön sosiaalinen hyvinvointi muodostuu yhteisöllisyydestä, joka ilmenee avoimena ja luottamukseen perustuvana vuorovaikutuksena, kollegiaalisuutena, jaettuna arviointina, osallistumisena ja yhteisenä kehittymisenä. (Fadjukoff, Kainulainen, Pirhonen, Saaranen, Valokivi & Vauhkonen 2022, 327–329.)

Sosiaalisesti hyvinvoivassa työyhteisössä työntekijöillä on mahdollisuus vapaasti keskustella työasioista yhteisön jäsenten kanssa. Työkavereita on helppo lähestyä asiasta riippumatta ja kaikkien työyhteisön jäsenten välit ovat toimivat. Sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluu myös työkavereihin tutustuminen ihmisinä. Kun työyhteisön jäsenet tuntevat toisensa hyvin, lisää se yhteisöllisyyden tunnetta työpaikalla. Opettajan työssä välitunnit ja ruokailut ovat tilaisuuksia tu-

tustua työkavereihin koulupäivien aikana. Hyvin suunnitellut opettajanhuone ja taukotilat tarjoavat mahdollisuuksia sosiaalisille kohtaamisille työntekijöiden välillä. (Virolainen 2012, 24.) Työhyvinvoinnin edistämisen kannalta tärkeä rooli on työnantajan järjestämällä työkykyä ylläpitävällä toiminnalla eli tyky-toiminnalla. Parhaimmillaan toiminta edistää työyhteisön ja sen jokaisen jäsenen työhyvinvointia sekä työyhteisön ilmapiiriä. Onnistunut tyky-toiminta vaatii koko organisaation aktiivista osallistumista sekä työnantajan ja henkilöstön välistä yhteistyötä. (Rauramo 2004, 30–31.)

3 Rehtori hyvinvointijohtajana

3.1 Työhyvinvointia tukeva johtaminen

Työhyvinvoinnin edistäminen on yksi johtajan työn tärkeimpiä osa-alueita. Työntekijöiden kokemaan työhyvinvointiin vaikuttavat merkittävästi organisaation johtaminen ja johtamistyyli. Johtajan tulee nähdä työyhteisön työhyvinvointi kokonaisvaltaisena ilmiönä, johon kannattaa tehdä panostuksia. Työhyvinvointiin tehdyt investoinnit antavat työntekijöille kuvan siitä, millainen arvomaailma ja kulttuuri organisaatiossa vallitsee. Esihenkilön johtamistyyllillä ja asennoitumisella työhyvinvointia kohtaan on merkittävä vaikutus työyhteisön hyvinvointiin. Jo pelkästään johtajan positiivinen ja avoin asenne ohjaavat organisaatiota työhyvinvointia tukevaksi. (Virolainen 2012, 105–106.)

Organisaation työhyvinvointia täytyy kehittää ja ylläpitää jatkuvasti. Työhyvinvointi ei missään vaiheessa tule valmiiksi, vaan se vaatii pitkäjänteistä hyvinvointityötä organisaation kaikilta jäseniltä. Yhdessä tehtävät ideoinnit ja keskustelut johdon ja työntekijöiden välillä ovat vaikuttavia tekijöitä työhyvinvoinnin kannalta. Erityisen tärkeä rooli työhyvinvoinnille on jokapäiväisillä työskentelytavoilla. Pienilläkin henkilöstön ja johdon välisillä arkipäivän kohtaamisilla, kuten esimerkiksi tervehtimisillä ja lyhyillä kuulumisten vaihdolla, voi olla suuri merkitys työhyvinvoinnille. (Virolainen 2012, 105.)

Työhyvinvointia tukeva johtaminen on tasa-arvoista, työntekijäkeskeistä, sopivasti luottamusta ja vastuuta antavaa sekä oikeudenmukaista. Mahdollisuudet keskusteluille esihenkilön ja henkilöstön välillä sekä työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet omaan työhönsä liittyen parantavat koettua työhyvinvointia. Työntekijälähtöinen johtamistapa lisää organisaation työkykyä. Toisaalta taas autoritäärinen ja johtajakeskeinen johtamistyyli heikentää organisaation työskentelyilmapiiriä ja koettua työhyvinvointia. Johtajan on tärkeää saada työntekijät kokemaan itsensä ja työnsä merkitykselliseksi, jolloin he pääsevät loistamaan omassa työssään. (Virolainen 2012, 106.)

Johtaja pystyy tukemaan työntekijöidensä työhyvinvointia osoittamalla luottamusta ja arvostusta heitä sekä heidän tekemäänsä työtään kohtaan. Työntekijöiden suhtautuminen työhön sekä heidän työpanoksensa paranevat, jos he kokevat esihenkilön välittävän heidän työstään. Organisaation johto on vastuussa työhyvinvoinnin eteen tehtävistä toimenpiteistä. Esihenkilöllä on

merkittävä vaikutus organisaation kulttuurin ja arvomaailman luomisessa. Kun johtaja arvostaa työhyvinvoinnin tärkeäksi omassa organisaatiossaan, näkyy se panostuksena henkilöstön työhyvinvointiin. (Virolainen 2012, 106–107.)

Saadakseen henkilöstön kunnioituksen ja arvostuksen täytyy johdon tehdä itsensä tutuksi työntekijöilleen. On tärkeää, että esihenkilöt nähdään tasavertaisina ihmisinä osana työyhteisöä. Mitä suurempi organisaatio on kyseessä, sitä helpommin johtajat voivat jäädä etäisiksi työntekijöille. Pienessä organisaatiossa johtajan on helpompi olla osa henkilöstön jokapäiväistä työarkea, jolloin kohtaamisia tulee päivittäin esimerkiksi lounas- tai kahvitauoilla. Työviihtyvyyden kannalta on oleellista, että esihenkilö liikkuu henkilöstön keskuudessa. Tällöin henkilöstöllä on mahdollisuus keskustella johdon kanssa. Keskustelut lisäävät kuulluksi tulemisen tunnetta, jolloin työntekijät kokevat itsensä ja mielipiteensä tärkeiksi. (Virolainen 2012, 108.)

Opetusalalla tehdyt tutkimukset osoittavat, että esihenkilön tunnetaidoilla on selkeä yhteys henkilöstön kokemaan työhyvinvointiin. Niin rehtoreiden kuin opettajienkin työssä korostuvat nykypäivänä vuorovaikutus- sekä tunnetaidot. Esihenkilön rooli työyhteisön ilmapiirin luojana ja ylläpitäjänä on keskeinen. Heidän tehtävänä on tukea ja kannustaa työntekijöitä siten, että jokainen kokee työnsä merkitykselliseksi ja arvostetuksi. Molemmipuolinen arvostus ja luottamus esihenkilön ja työntekijän välillä antaa mahdollisuuden merkityksellisyyden kokemiseen. Positiivinen, avoin ja kannustava organisaatiokulttuuri edesauttaa henkilöstön osaamisen kehittymistä sekä työyhteisön jäsenten tutustumista toisiinsa. Avoimessa työyhteisössä jokaisella on mahdollisuus vapaasti tuoda esille työhön liittyviä myönteisiä ja kielteisiä asioita. Opettajan työn voimavaratekijät ovat merkittävässä osassa opettajan työssä jaksamiselle. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi rehtorilta saatu pedagoginen tuki sekä säännöllinen kannustava palaute. Rehtorin positiivinen palaute antaa opettajille hyvää mieltä, arvostuksen tunnetta sekä itseluottamusta omaan työhönsä. (Yrttiaho & Posio 2021, 32–41.)

Työhyvinvoinnin edistämiseksi on kehitelty runsaasti erilaisia menetelmiä, kuten esimerkiksi mentorointi ja työnohjaustoiminta. Työnantajille ja esihenkilöille on tarjolla erilaisia työhyvinvoinnin kehittämismalleja, joiden avulla työyhteisön ja työntekijöiden työhyvinvointia voidaan parantaa. Mallit sisältävät tietoja, ohjeita ja toimintamalleja työhyvinvointia edistävästä toimenpiteistä. Työnantajan kannattaa perehtyä malleihin ja valita niistä omalle työyhteisölleen sopivimmat, sekä muokata niitä omaan työyhteisöön käyttökelpoisiksi. Työhyvinvointia edistäviä

suunnitelmia ja toimintamalleja ovat muun muassa henkilöstöstrategia, työhyvinvointisuunnitelma, perehdyttämissuunnitelma, kehityskeskustelut, kehittämissuunnitelmat sekä työterveyskyselyt ja -arvioinnit. (Suonsivu 2014, 66–67.)

3.2 Rehtorin rooli sosiaalisen työhyvinvoinnin edistäjänä

Kun työntekijä kokee työyhteisön hyvinvoivaksi, lisää se hänen työmotivaatiansa, luottamusta ja sitoutumista työhönsä, stressin hallintaa sekä työtyytyväisyyttä. Nämä tuntemukset mahdollistavat edellytyksiä parempiin työsuorituksiin, työssä jaksamiseen sekä työssä jatkamiseen pidempään. Hyvinvoivassa työyhteisössä toiminta on sujuvaa ja siellä koetaan me-henkeä. Hyvinvoivassa työyhteisössä vuorovaikutus on avointa ja sujuvaa, jolloin kaikista asioista, niin hyvistä kuin huonoistakin, voidaan keskustella avoimesti. Hyvinvoivan työyhteisön johtamisessa korostuvat osallistuminen työyhteisön arkeen sekä työntekijöiden tasapuolinen kuuntelu. Tällaisessa työyhteisössä henkilöstön ja esihenkilöiden välinen palaute on rakentavaa ja vuorovaikutteista dialogia. (Suonsivu 2014, 59.)

Työyhteisön sosiaalinen pääoma on työntekijöiden subjektiivisen sosiaalisen työhyvinvoinnin kannalta merkittävässä osassa. Sosiaalista pääomaa lisäävät yhteisöllisyys ja yhteisön työntekijöiden välinen vuorovaikutus. Työntekijöiden välinen luottamus, vastavuoroisuus ja verkostoituminen luovat yhteisölle sosiaalista pääomaa, joka on voimavara koko työyhteisölle sekä jokaiselle yhteisön jäsenelle yksilönä. Vahvan sosiaalisen pääoman omaava yhteisö saavuttaa tehokkaammin tavoitteitaan, mutta joskus sosiaalinen pääoma saattaa ilmetä myös kielteisinä vaikutuksina. Liian tiiviit sosiaaliset suhteet työyhteisössä saattavat luoda työntekijöiden välille negatiivisia ilmiöitä, kuten esimerkiksi kiusaamista, kateutta ja kuppikuntaisuutta. (Manka & Manka 2023, 177.)

Oksanen (2009) jakoi tutkimuksessaan sosiaalisen pääoman kahteen osaan: vertikaaliseen ja horisontaaliseen. Vertikaalinen sosiaalinen pääoma on esihenkilön ja työntekijöiden välisestä vuorovaikutuksesta syntyvää, kun taas horisontaalinen on työntekijöiden välistä pääomaa. Tutkimuksessa vertikaalista pääomaa tutkittiin väittämillä: ”Esihenkilöön voi luottaa”, ”esihenkilö kohtelee alaisiaan ystävällisesti ja huomaavaisesti” sekä ”esihenkilö kunnioittaa työntekijöiden oikeuksia.” Työpaikalla vietetään paljon aikaa, joten se on yksilön hyvinvoinnin ja terveyden kannalta tärkeä paikka. Sosiaalista pääomaa tutkineet ovat havainneet, että pienen vertikaalisen

pääoman työpaikoilla on tavallista suurempi riski sairastua sydän- ja verisuonitauteihin. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että pienissä työyhteisöissä sosiaalista pääomaa on yleensä enemmän mitä suurissa. (Manka & Manka 2023, 177–178.) Oksasen (2009) mukaan sosiaalisen pääoman syntymiseen vaikuttavat yhteiset arvot ja normit, tunne luottamuksesta, osallistuminen, sosiaaliset suhteet sekä työyhteisön eri osapuolten vastavuoroisuus.

Organisaation johtamisella on merkittävä vaikutus sosiaalisen pääomaan. Osallistava ja kannustava johtaminen luo yhteisölle ja sen työntekijöille sosiaalista pääomaa. Johtamismallit jaetaan perinteisiin ja moderneihin johtamiseen. Perinteisen mallin mukaan johtajan tehtävänä on johtaa ja valvoa työntekijöitään. Perinteisessä johtamismallissa esihenkilö antaa käskyjä ylhäältä päin ja valvoo käskyjen noudattamista. Johtamisessa keskitytään asiajohtamiseen ja unohdetaan usein työntekijät ja heidän hyvinvointinsa. Johtamistutkimuksen edistyessä on johtamisessa siirrytty yhä enemmän moderniin johtamismalliin, jossa korostuu vuorovaikutus, ihmisjohtaminen sekä sosiaalinen tuki. (Manka & Manka 2023, 180–183.)

Modernissa johtamismallissa johtajan tärkeänä tehtävänä on saada kaikki yhteisön työntekijät tuntemaan itsensä hyödylliseksi ja tärkeäksi. Jokaista työntekijää kohdellaan tasa-arvoisesti yksilönä, jolloin he tuntevat itsensä merkittäväksi osaksi työyhteisöä. Johtajan tehtävänä on luoda ympäristö, jossa jokainen työntekijä saa itsestään parhaan suorituksen irti. Tämä on mahdollista avoimella ja läpinäkyvällä johtamisella, jolla pyritään rohkaisemaan henkilöstöä osallistumiseen ja oman osaamisensa kehittämiseen. Moderni johtaja kuuntelee alaisiaan, antaa heille vastuuta sekä jakaa johtajuutta työyhteisössä. Johtaminen on vuorovaikutteista henkilöstön kanssa ja valvonnan sijasta johtaja luottaa työntekijöihinsä. Osoittamalla luottamusta alaisiaan kohtaan, johtaja saa heidät tuntemaan itsensä arvokkaiksi ja arvostetuiksi. (Manka & Manka 2023, 180–185.) Vuorovaikutustaidot ovat jatkuvasti suuremmassa roolissa nykypäivän työelämässä. Eri sukupolveen kuuluvilla työntekijöillä saattaa olla erilaiset valmiudet vuorovaikutussuhteen rakentajina. Ikääntyneiden työntekijöiden tyytyväisyys on vähentynyt, jos he saavat työhönsä vain vähän ohjausta esihenkilöltään. Nuoret työntekijät taas ovat yleensä tyytyväisimpiä esihenkilön johtamistapaan, koska he saavat eniten ohjausta. (Bos, Donders, Mouwman-Brouwer & Van der Gulden 2009, 1257.)

Nykypäivän moderni johtaminen on entistä kokonaisvaltaisempaa ihmisten johtamista. Pienentyneet resurssit haastavat kehittämään johtamismenetelmiä siten, että hyvällä johtamisella saadaan aikaan sisäisiä ja ulkoisia tuloksia. Organisaation suorituskkyä, tuloksellisuutta ja henki-

löstön hyvinvointia on mahdollista parantaa hyvällä johtamisella. Nykypäivän modernin johtajan toivotaan omaavan seuraavia piirteitä: oikeudenmukainen ja reilu, esimerkillinen ja luotettava, emotionaalisesti älykäs, huolehtiva, innostava sekä positiivinen. Vastuun ja johtajuuden jakaminen yhdessä alaistensa kanssa mahdollistaa henkilöstön osaamisen hyödyntämisen tehokkaasti. Esihenkilön ei tule itse osata kaikkea, mutta hänen tulee osata hyödyntää henkilöstönsä osaamista mahdollisimman tehokkaasti. (Manka & Manka 2023, 185–188.) Koulutusjohtamisessa hyväksi havaittu ja paljon käytetty johtamisjärjestelmä opettajien osallistamiseksi on johtoryhmätyöskentely. Johtoryhmässä koulun johtoryhmään kuuluvat opettajat pääsevät vaikuttamaan ja jakamaan vastuuta koulun kehittämisestä yhdessä esihenkilöiden kanssa. Johtoryhmätyöskentelyn avulla rehtori pystyy vähentämään omaa työtaakkaansa sekä samalla antamaan luottamusta ja vastuuta alaisilleen. (Ahtiainen, Heikonen & Hotulainen 2021, 180–183.)

Kehityskeskustelut ovat tärkeä työkalu modernissa johtamismallissa. Kehityskeskusteluissa esihenkilö ja alainen pääsevät avoimesti keskustelemaan työhön liittyvistä asioista. Kehityskeskustelut varmistavat, että kaikilla on tiedossa yhteiset tavoitteet. Työntekijä on tietoinen siitä, mitä hän odottaa omalta työltänsä ja mitä työnantaja häneltä odottaa. Keskustelut myös lisäävät työturvallisuutta, hyvinvointia, jaksamista ja viihtyvyyttä. Kehityskeskustelut ovat molemminpuolinen mahdollisuus kehittää omaa työskentelyään, koska siellä voidaan avoimesti antaa sekä saada henkilökohtaista palautetta omasta työstään. Keskusteluja ei tulisi pitää pelkästään velvollisuudesta, vaan ne täytyy nähdä realistisena mahdollisuutena kehittää työskentelyä ja sen olosuhteita. Esihenkilön tulee pyrkiä reagoimaan keskusteluissa ilmenneisiin kehitysideoihin, koska muuten alaiset eivät enää koe kehityskeskusteluja mahdollisuutena päästä vaikuttamaan työhönsä. (Manka & Manka 2023, 189–190.)

Työyhteisön sosiaalinen tuki ja hyvä suhde esihenkilöön ehkäisevät työpahoinvointia, kuten esimerkiksi työuupumukseen sairastumista (Bakker, Demerouti & Euwema 2005, 177). Tärkeä osa sosiaalista tukea ja esihenkilösuhteen rakentumista on työn alkuvaiheessa saatava perehdytys. Perehdytyksessä pyritään kehittämään uuden työntekijän osaamista. Tavoitteena on sujuva työn aloittaminen ja työyhteisöön kiinnittyminen. (Kupias & Peltola 2009, 19.) Laadukkaalla uusien opettajien perehdytyksellä edistetään opettajien työtyytyväisyyttä ja sitoutumista työpaikkaan sekä alalle ylipäättään (Ingersoll & Strong 2011, 205). Yhteissuunnittelu, kollegiaalinen yhteistyö sekä mentorointi ovat merkittäviä perehdytystoimia opettajien sitoutumisen näkökulmasta (Smith & Ingersoll 2004, 706). Bickmoren ja Bickmoren (2010, 1006) mukaan uuden opettajan tehokas perehdyttäminen edistää rehtorin ja opettajan välistä vuorovaikutusta, kehittää yhteistyötä sekä tukee ammatillista kehittymistä.

Opettajien perehdytykseen käytettävät toimintamallit ovat hyvin vaihtelevia (Pennanen, Bristol, Wilkinson & Heikkinen 2016). Opetusalalla usein käytettävä perehdytysmuoto on mentorointi. Mentorointi käsitteenä sekoitetaan usein perehdyttämisen kanssa. Mentorointi on pidemmällä aikavälillä tapahtuvaa perehdyttämistoimintaa, jossa kokenut mentoriopettaja auttaa aloittelevaa opettajaa työelämään siirtymisessä sekä tukee ammatillisessa kehittämisessä. (Spooner-Lane 2017, 268–269.) Mentorointi täydentää perehdytystä, mutta se ei saa korvata lakisääteistä perehdytystä, jonka työnantaja on velvollinen tarjoamaan (Urpilainen 2024). Mentoroinnin avulla aloitteleva opettaja saa henkilökohtaista palautetta ja ohjausta, jonka avulla hän pystyy selviytymään kouluarjen erilaisista tilanteista sekä kehittämään omaa osaamistaan (Ingersoll & Strong 2011, 203).

3.3 Katsaus aikaisempiin tutkimuksiin

Luokanopettajien työhyvinvoinnin kokemuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu viime vuosina hyvin paljon. Monissa tutkimustuloksissa on noussut esiin rehtorin vaikutus alaistensa työhyvinvointiin. Tässä alaluvussa esittelen muutamia luokanopettajien hyvinvointitutkimuksia, joissa johtamisen on havaittu vaikuttavan subjektiiviseen työhyvinvoinnin kokemukseen.

Haiminen (2024) tutki pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista. Tutkimuksen mukaan rehtori toiminnalla on vaikutusta luokanopettajien koettuun työhyvinvointiin. Työtyytymättömyyttä opettajille aiheuttivat rehtorit, joiden alaisuudessa ei päässyt itse vaikuttamaan omaa työtään koskeviin kysymyksiin vaan esihenkilö päätti asiat heidän puolestaan. Toisaalta taas opettajat, jotka saivat rehtorilta tukea työhönsä, kokivat rehtorin toiminnan parantavan heidän työhyvinvointiaan. Opettajien työhyvinvointi paranee, kun he kokevat tulevaisuuden kuulluksi sekä heidän työhönsä liittyviä toiveita ymmärretään. Haimisen tutkielmaan osallistuneet luokanopettajat kokivat, että rehtorit tukevat heidän työtään. Kuitenkin he olisivat toivoneet itselleen myös määrättyä mentoriopettajaa, jolta saada kollegiaalista tukea uran alkuvaiheessa.

Myös Leppäsen ja Tervamäen (2019) pro gradu -tutkielman mukaan esihenkilötyöskentelyllä on vaikutusta luokanopettajien kokemaan työhyvinvointiin. Heidän tutkielmassaan työyhteisön työhyvinvointia edistävät tekijät olivat kollegiaalisuus, suotuista ilmapiiri ja esihenkilön tuki. Esihenkilön tuki piti sisällään mahdollisuuden vaikuttaa omaan työhönsä sekä oman ammatil-

lisen kehittämisen mahdollistaminen. Rehtorilta saatu arvostus, tasapuolinen kohtelu, luottamus sekä välittäminen nousivat esiin työhyvinvointia edistävinä tekijöinä. Toisaalta taas johtamisen ongelmat nousivat yleisimpänä työyhteisöön liittyvänä työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Johtamisen puute ilmeni muun muassa puutteellisena perehdyttämisenä sekä huonona tiedottamisena työhön vaikuttavissa asioissa. Lisäksi alaisten epäoikeudenmukainen kohtelu, kuten esimerkiksi mielipiteiden huomioimattomuus sekä yhteisten sääntöjen puute ja noudattamattomuus, heikensivät kokemusta työhyvinvoinnista.

Ahon (2011) väitöskirjatutkimukseen osallistuneet luokanopettajat nostivat rehtorin roolin tärkeäksi niin koko työyhteisön kuin myös yksittäisen opettajan työssä selviytymisen kannalta. Aho tuo tutkimuksessaan esiin myös rehtoreiden tarvitseman tuen alaisiltaan. Molemminpuolinen tuki rehtorin ja luokanopettajien välillä auttaa kaikkia selviytymään työssään. Van Dieren-donckin, Borrillin, Haynesin ja Striden (2004) tutkimus esihenkilöiden ja alaisten hyvinvoinnin välisestä suhteesta tukee ajatusta molemminpuolisen tuen merkityksestä. Heidän tutkimuksensa osoittaa rehtorin tuen ja hyvän johtamisen edesauttavan alaistensa koettua työhyvinvointia, jolloin vastavuoroisesti koettu hyvinvointi tukee myös hyvää johtajuutta.

Siniketo (2021) tutki pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien jaksamista työuran alkuvaiheessa. Tutkielmassa monet luokanopettajat kokivat saamansa perehdytyksen työhönsä puutteelliseksi tai jopa olemattomaksi. Heikosti hoidettu perehdytys aiheutti haasteita opettajien työssä jaksamiselle. Osa tutkielmaan osallistuneista oli saanut perehdytyksen ja piti sitä erittäin tärkeänä, mutta olisi silti kaivannut uran alkuvaiheessa enemmän tukea esihenkilöltä ja kollegoilta. Eräs haastateltava koki saamansa tutoropettajan tuen erittäin tärkeänä perehdytyksen ja kollegiaalisen tuen kannalta. Tutkielman tulosten mukaan tutoropettajalla oli erittäin positiivinen vaikutus työssä jaksamiselle. Myös Tynjälän, Heikkisen ja Jokisen (2013, 28) mukaan perehdytys hoidetaan kouluissa hyvin vaihtelevasti, ja joissain kouluissa perehdytystä ei ole ollenkaan. He korostavat perehdytyksen tärkeyttä työelämään kiinnittymisen kannalta.

Parkkila (2023) tutki pro gradu -tutkielmassaan vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia työyhteisöön liittymisestä. Tutkielmassa ilmeni, miten tärkeää työelämään kiinnittymisen kannalta on päästä osaksi työyhteisöä. Myös työyhteisön merkitys vastavalmistuneen luokanopettajan työhyvinvoinnille nousi esiin. Hyvä työyhteisöön integroituminen helpottaa siirtymistä työelämään, kun taas haasteet sosiaalisessa ympäristössä lisäävät kuormitusta.

4 Tutkimusprosessi

4.1 Tavoitteet ja tutkimusongelmat

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, miten rehtorit pystyisivät paremmin tukemaan vastavalmistuneiden luokanopettajien sosiaalista työhyvinvointia. Sosiaalisesti hyvinvoivat työntekijät lisäävät työyhteisön sosiaalista pääomaa, mikä taas vahvistaa koko organisaation sosiaalista työhyvinvointia. Uskon tutkielmastani olevan hyötyä opetus- ja koulutusalan johtajille sekä työelämään siirtyville luokanopettajille. Lisäksi tutkielmani tuloksia voidaan hyödyntää koulutusjohtamisen opintojen kehittämisessä. Hyvinvoiva työntekijä viihtyy työssään paremmin, jolloin alanvaihtoaikheet vähentyvät. Pysin myös tuloksillani lyhentämään loikkaa, jonka luokanopettajat kokevat siirtyessään opiskeluista työelämään. Järnberg ja Pesola (2021) ovat tutkineet rehtorien vaikutusta luokanopettajien työhyvinvointiin rehtorien näkökulmasta. Lisäksi työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä on tutkittu aikaisemmin (esim. Manner & Tuomisto 2021). Näissä tutkimuksissa yhtenä tekijänä ilmeni rehtorien vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Tässä tutkielmassa perehdyn tarkemmin vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksiin siitä, miten rehtori vaikuttaa työhyvinvointiin. Pro gradu -tutkielman luonteen vuoksi aihe on rajattu työhyvinvoinnin sosiaaliseen osa-alueeseen. Tästä ei ole vielä aikaisempaa tutkimusta, joten tutkielmani täydentää aukkoja luokanopettajien työhyvinvoinnin tutkimuskentässä.

Tutkimuskysymyksiä muodostui kolme, joista yksi on pääkysymys ja kaksi alakysymyksiä.

Tutkimuskysymys:

Miten rehtorien toiminta vaikuttaa vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan sosiaaliseen työhyvinvointiin?

Alakysymykset:

Miten rehtori pystyy vaikuttamaan positiivisesti alaistensa sosiaaliseen työhyvinvointiin vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan?

Miten rehtori vaikuttaa negatiivisesti alaistensa sosiaaliseen työhyvinvointiin vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemusten mukaan?

4.2 Aineistonkeruumenetelmät ja tutkimukseen osallistujat

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jolla pyritään kuvaamaan kokonaisvaltaisesti elämän moninaisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään löytämään uusia tosiasioita ja vahvistamaan aiempia väittämiä (Alasuutari 2011, 82; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena on ihmisten kokemukset ja näkemykset meitä ympäröivästä maailmasta (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tutkimukseen valitaan kohdejoukko tarkoituksenmukaisesti, mikä mahdollistaa ilmiön tutkimisen ja tarkastelun monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti tiettyä ryhmää koskien. Subjektiivisuus on tärkeä osa laadullista tutkimusta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkittavien omat kokemukset ja merkitykset ovat arvokkaita tutkimuksen kannalta. (Juhila 2021; Hirsjärvi ym. 2009, 164). Nämä saadaan esille esimerkiksi haastatteluiden, havainnoinnin tai tekstien avulla, jotka ovat tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2009, 164).

Fenomenografisen tutkimuksessa kuvataan, analysoidaan ja pyritään ymmärtämään ihmisten kokemuksia sekä selvitetään heidän käsityksiään kyseisestä ilmiöstä. Fenomenografisen tutkimuksen tarkastelun pääfokus on ihmisten erilaisissa tavoissa ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, ja sen päämääränä on tarkastella, analysoida ja kuvata näiden erilaisten käsitysten välisiä suhteita, erityisesti tuoden esiin kokemusten tai näkemysten monimuotoisuutta. Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa yksi maailma, jonka yksilöt kokevat ja käsittävät eritavoin. Tämä tarkoittaa, että todellisuutta on lähestyttävä yksilöiden kokemusten ja käsitysten kautta. Todellisuutta ei pystytä kuvaamaan sellaisenaan yhtenä totuutena, vaan ihmisten kokemukset eri näkökulmasta vaikuttavat koettuun todellisuuteen. Ihminen tarkastelee ilmiöitä aina omasta näkökulmastaan, joten hän käsittää aina vain osan siitä. Fenomenografia keskittyy juuri tutkittavien henkilöiden kokemuksiin ja käsityksiin tutkittavasta aiheesta. (Kettunen 2021; Marton 1981, 180; Rissanen 2006)

Fenomenografista tutkimusotetta hyödynnetään kahdella eri tasolla. Ensimmäisellä tasolla keskitytään ymmärtämään tutkimusjoukon moninaisia käsityksiä ja tapoja tutkittavan ilmiön hahmottamiseen. Toisella tasolla tutkimuksessa mennään syvemmälle ja pyritään tulkitsemaan tutkimukseen osallistuvien käsityksiä ja niiden sisältöjen merkityksiä. Tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä syntyy eri käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä ja samalla tutkia osallistujien ajattelua ja kokemuksia. (Rissanen, 2006.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto kerätään usein haastattelemalla tutkimusjoukkoa (Rissanen 2006; Kettunen 2021). Näin myös tässä kyseisessä pro gradu -tutkielmassa tehdään. Myös muita laadulliseen tutkimukseen soveltuvia aineistotyypppejä, kuten esimerkiksi kirjoitelmia, kyselytutkimuksia, ryhmähaastatteluja tai havainnointia voitaisiin käyttää aineistona fenomenografisessa tutkimuksessa (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164; Kettunen 2021). Kysymysten avoimuus on tärkeä osa aineiston keruuta. Fenomenografisessa tutkimuksessa kerätään usein pieni ja rajattu aineisto, ja tutkimukseen osallistuvia on tavallisesti enimmillään muutamia kymmeniä. Aineistoa analysoidaan fenomenografiassa aineistolähtöisesti (Kettunen 2021). Tätä lähestymistapaa käytän myös omassa tutkimuksessani ja aineistonkeruumenetelmänä käytän haastattelua, joka on yleisimmin käytetty menetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa. Tutkielman tavoitteiden saavuttamiseksi koin aineiston keräämisen haastatteluilla parhaimmaksi vaihtoehdoksi. Tutkimusjoukko koostuu kahdeksasta vastavalmistuneesta luokanopettajasta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tulee valita haastateltaviksi henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkittavan ilmiön kontekstin ymmärtäminen ja tunnistaminen on olennaista fenomenografisen tutkimuksen teossa. Konteksti vaikuttaa merkittävästi siihen, miten tutkittavat käsittävät ilmiön. Fenomenografista tutkimusotetta käyttävien tutkijoiden on käsiteltävä haastatteluaineistojaan kontekstissaan välttääkseen yleistyksiä. Tutkimuksessa pyritään tuomaan esille tutkittavan ilmiön konteksti, johon haastateltavien kokemukset ja käsitykset liittyvät. Fenomenografisessa tutkimuksessa uskotaan, että tutkittavien käsityksiin vaikuttavat koettujen tapahtumien erilaiset näkökulmat ja asiayhteydet. (Rissanen 2006). Haastatteleman luokanopettajat työskentelevät peruskouluissa, jotka ovat sosiaaliselta ympäristöltään hyvin erilaisia työpaikkoja verrattuna moniin muihin ammatteihin. Suurin osa sosiaalisista kontakteista työssä tapahtuu lasten kanssa, minkä lisäksi kollegat, esihenkilöt, lasten huoltajat sekä moniammatilliset yhteistyötahot ovat mukana päivittäisessä arjessa. Pyrin tutkimuksessa huomioimaan peruskoulukontekstin ja sen erityispiirteet. Tuloksia ei tule yleistää muihin oppilaitoksiin tai muille aloille.

Haastatteluun osallistui kahdeksan vastavalmistunutta luokanopettajaa, jotka olivat valmistuneet vuosina 2022–2023. Aineisto kerättiin heinä–elokuussa 2024. Tietoisesti valitsin haastateltaviksi luokanopettajia, joiden tiesin valmistuneen viime vuosien aikana ja olleen jo työelämässä vähintään yhden lukuvuoden ajan. Tällä varmistin, että haastateltavilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Työelämästä jokaisella oli kokemusta 1–3 lukuvuotta, koska osa haastateltavista oli tehnyt töitä jo opiskelujensa ohessa. Haastateltavat työskentelivät ympäri Suomea luokanopettajina eri kokoisissa kouluissa. Sain mielestäni kerättyä monipuolisen

ja kattavan aineiston, koska kokemuksia saatiin valtakunnallisesti laajalta alalta. Lisäksi kokemukset pienistä ja suurista kouluista toivat monipuolisia kokemuksia rehtorin vaikutuksista, koska rehtorin työnkuva on hyvinkin erilainen pienissä kouluissa suurempiin verrattuna. Yksi haastateltavista työskenteli haastatteluhetkellä oppimateriaalialalla, mutta hänkin omasi kokemusta luokanopettajan työstä.

Tämän tutkielman aineiston keruu toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastatteluilla. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan aineiston keräämisessä haastatteluilla on etuna sen joustavuus. Haastattelun aikana on mahdollista toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, esittää tarkentavia lisäkysymyksiä ja käydä avoimempaa keskustelua aiheesta. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa, ettei kysymysten muotoa tai järjestystä ole tarkkaan määritelty. Teemahaastattelussa pyritään saamaan tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä vastauksia, jotka ovat tutkimusongelman ja tutkielman tarkoituksen mukaisia. Haastattelun teemat rakentuvat tutkimuksen viitekehyksen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–77.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu soveltui parhaiten tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi, koska pystyin keskustelemaan aiheesta haastateltavien kanssa sopivan avoimesti. Haastattelurungon rakensin teoreettisen viitekehyksen pohjalta teoriaohjaavana. Haastattelun teemoiksi valikoitui viitekehyksen pohjalta kolme teemaa, joiden ympärille haastattelukysymykset luotiin. Haastattelun teemat olivat työyhteisöön integroituminen, sosiaalinen pääoma sekä työilmapiiri. Haastattelurunko piti huolen siitä, ettei keskustelu lähde sivuraiteille ja kaikki teemat tulevat käsitellyiksi. Tämä helpotti aineiston litterointia ja analysointia. Haastattelukysymyksiä laatiessani hyödynsin aikaisemmin tehtyjen tutkimuksien haastattelurunkoja inspiraationa. Haastattelut kestivät 20–35 minuuttia riippuen siitä, miten laajasti tutkimukseen osallistujat kysymyksiin halusivat vastata.

Haastatteluista yksi toteutettiin kasvokkain lähihaastatteluna ja loput seitsemän etäyhteydellä Microsoft Teams -sovellusta käyttäen. Etähaastattelujen avulla pystyin keräämään aineistoa monipuolisesti ympäri Suomea työskenteleviltä luokanopettajilta. Tein haastateltaville selväksi, että osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Kaikki haastatteluun pyytämäni henkilöt halusivat osallistua tutkimukseen. Haastateltavat saivat itse toivoa haastattelun ajankohtaa, koska halusin varmistaa, että tutkimus häiritsee mahdollisimman vähän heidän työ- ja arkielämäänsä. Pyrin luomaan haastatteluihin rennon ja avoimen ilmapiirin keskustelemalla haastateltavien kanssa esimerkiksi kuulumisista ennen haastattelujen alkua. Osallistujat olivat haastattelujen jälkeen hyvällä tuulella. He pitivät tutkittavaa aihetta hyvin tärkeänä ja aiheesta

keskustelu oli tuntunut heistä mielekkäältä. Haastattelukysymykset olivat haastateltavien mielestä relevantteja tutkittavan aiheen tutkimiseen. Aineistosta tuli sisällöltään ja laajuudeltaan juuri sellainen, kuin olin toivonutkin. Aineiston pohjalta oli mielekästä lähteä analysoimaan aineistoa ja ratkaisemaan tutkimusongelmia.

4.3 Aineiston analyysi

Analyysin toteutin Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia mukaillen. Toteutin analyysin hyvin pitkälti mallin mukaan, mutta aineiston analyysin abstrahointivaiheessa peilasín aineistoa aiempaan tutkimustietoon (ks. Kuvio 2). Voidaan siis todeta, että analyysi toteutettiin osittain teoriaohjaavana, mutta aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemismallin mukaan. Päädyin tähän ratkaisuun analysoinnin osalta siksi, että pystyin tällä tavoin rakentamaan helpommin raportin tulokset ja johtopäätökset osaksi tutkimusraporttia.



Kuvio 2 Aineiston analyysin vaiheet. Muokattu omaa analyysia vastaavaksi teoksesta Tuomi & Sarajärvi (2018, 123)

Tutkimusaineistoa kertyi yhteensä tallenteena noin 220 minuuttia. Aineiston analysoinnin aloitin kuuntelemalla nauhoitteet läpi ja litteroimalla ne tekstitiedostoiksi. Litteroinnissa käytin

apuna Microsoft Wordin litterointityökalua. Litteroitua aineistomateriaalia kertyi noin 90 sivua (fontti 12 ja riviväli 1,15). Aineiston analyysin ja tutkimustulosten kirjaamisen helpottamiseksi loin haastateltavista pseudonyymit, jotka nimesin H1–H8. Tällä tavoin pystyn paremmin erottelemaan haastateltavat ja heidän vastauksensa toisistaan. Aineiston sisältöön perehtyessäni korjailin samalla litterointia poistaen sieltä ylimääräisiä täytesanoja sekä kirjoitusvirheitä. Tällä tavoin tein aineistosta helpommin luettavaa ja selkeämpää. Litteroidun tekstin muokkaamisessa täytyi kuitenkin olla tarkkana, ettei aineiston sisältö muutu, vaan haastateltavien sanomiset ymmärretään edelleen samalla tavalla. Aineiston sisältöön perehtyessäni tein jo ensimmäiset havainnot siitä, että aineisto tulee vastaamaan hyvin tutkimuskysymyksiini. Tein aineistoa lukiesani samalla jo ensimmäisiä muistiinpanoja analyysin seuraavia vaiheita varten.

Analyysin seuraavassa vaiheessa aloin rajata aineistosta materiaalia, jotka olivat olennaisia tutkimuskysymyksieni kannalta. Tässä vaiheessa käytin apuna värikoodausta. Värjäsin aineistosta eri väreillä eri aihepiireihin liittyvät vastaukset, jotka olivat relevantteja tutkimukseni kannalta. Määritin analyysiyksiköt, joihin liittyviä vastauksia pyrin aineistosta löytämään. Analyysiyksiköitä oli yhteensä 10: perustiedot, perehdytys, työyhteisöön integroituminen, vuorovaikutus, luottamussuhde rehtorin kanssa, työstä saatu palaute, ilmapiiri, työyhteisön merkitys työhyvinvoinnille, työhyvinvointia heikentävät tekijät sekä työhyvinvointia edistävät tekijät. Saatuani aineistoa rajattua pienemmäksi, aloitin aineiston redusoinnin eli pelkistämisen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan siinä pyritään joko tiivistämään informaatiota tai pilkkomaan sitä osiin. Aineiston alkuperäisistä ilmauksista luodaan pelkistettyjä ilmauksia, mikä helpottaa aineiston käsittelyä (ks. Taulukko 1). Redusoinnin jälkeen listasin pelkistetyt ilmaisut omaan tiedostoonsa.

Taulukko 1 Esimerkki aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
”Työhön itsessään en” (H1) ”Mitään kasvokkaista perehdytystä ei ollut” (H1)	Ei saanut perehdytystä
”Kaikissa oppaissa ja esitteissä, että sillä lailla mulla oli kyllä se tieto saatavilla, mutta mun piti aika usein se itse selvittää” (H1) ”sai itse kysellä, kun tuli tuli kysyttävää, mutta toisaalta silloin sai kyllä aina vastauksia” (H2) ”Aika lailla niinku se perehdytys on ollut omissa käsissä.” (H4)	Piti itse selvittää
”Mulle tultiin antamaan sitä perehdytystä ihan sieltä esihenkilön toimesta” (H2) ”Ensimmäinen päivä oli ihan semmoinen perehdytyspäivä, että oli vaan me uudet ja käytiin läpi semmoinen niinku kaupungin tekemä perehdytysmateriaali, rehtorin ja johtavan opettajan johdolla.” (H3)	Rehtori perehdytti
”Perehdytys oli myös aika minimaalista, mutta yksi bonus on se, että minulla on tutor opettaja, keneltä on helppo kysyä.” (H6) ”Mulle ja muille uusille opettajille määrättiin niin kun tuota tällainen tutoropettaja, joka sitten oli ensimmäiset päivät perehdyttämässä” (H7)	Mentori- tai tutoropettaja perehdytti

Pelkistetyistä ilmaisuista aloin etsiä samanlaisuuksia ja eroavaisuuksia, jotka sitten klusteroin eli ryhmittelin alaluokkiin (ks. Taulukko 2).

Taulukko 2 Esimerkki aineiston klusteroinnista eli ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Ei saanut perehdytystä Piti itse selvittää Rehtori perehdytti Mentoriopettaja perehdytti	Perehdyttämistapa
Laadukas perehdytys Määrätty mentoriopettaja	Hyvät kokemukset perehdyttämisestä
Mentorointi Kannustava palaute Positiivinen vastaanotto	Opettajan tukeminen
Aina saa tulla kysymään Ovi on aina auki Rohkaistaan kysymään	Avoimuus
Perehdytyksen puute Ei ole mahdollisuutta kysyä Vaikeasti lähestyttävä esihenkilö	Huonot kokemukset perehdyttämisestä
Rehtori antaa vinkkejä Matala kynnys kysymyksille	Vuorovaikutus
Ei ollenkaan perehdytystä Perehdytys yhtenä päivänä Perehdytysviikko Jatkuva perehdytys uusille opettajille	Perehdytyksen kesto
Positiiviset tunteet perehdytyksestä Neutraalit tunteet perehdytyksestä Negatiiviset tunteet perehdytyksestä	Tunne saadusta perehdytyksestä
Tilojen esittely Järjestelmien läpikäynti Perehdytyskansio Luokan oppilaiden läpikäynti	Perehdytyksen sisältö

Klusteroinnin jälkeen abstrahoin aineiston, minkä tavoitteena on erotella tutkimuksen kannalta merkittävät tiedot ja muodostaa niiden pohjalta teoreettisia käsitteitä. Abstrahointia pyritään jatkamaan niin pitkään kuin se on aineiston näkökulmasta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Taulukon 3 esimerkissä alaluokista muodostuu kolme yläluokkaa, joista edelleen yhdistelemällä muodostuu yksi pääluokka. Abstrahointia tehdessäni peilasin aineistoa aikaisempaan tutkimustietoon helpottaakseni tutkimustulosten raportointia.

Taulukko 3 Esimerkki aineiston abstrahoinnista

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Hyvät kokemukset perehdyttämistä Huonot kokemukset perehdyttämistä Tunne saadusta perehdytyksestä	Kokemukset perehdyttämisestä	Perehdytys
Perehdyttämistapa Perehdyttäjä	Perehdyttämismallit	
Opettajien tukeminen Vuorovaikutus Avoimuus Palaute	Rehtorin tarjoama tuki	

Analyysin päätteeksi muodostin viisi pääluokkaa, jotka olivat perehdytys, työyhteisöön integroituminen, vuorovaikutus, luottamussuhteen rakentaminen sekä ilmapiirin kehittäminen.

4.4 Tutkielman eettiset ratkaisut

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistus (HTK-ohje 2023) velvoittaa tieteellisen tutkimuksen tekijät toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti: Rehellisyys, arvostus, luottavuus ja vastuullisuus ovat tieteellisen tutkimuksen peruseriaatteita. Tätä tutkielmaa tehdessäni olen pyrkinyt suunnittelemaan, toteuttamaan ja dokumentoimaan kaiken mahdollisimman huolellisesti. Olen ottanut huomioon aikaisemman tutkimustiedon ja pyrkinyt käyttämään sekä käsittelemään sitä kunnioittavasti. Viittaukset ja lähdemerkinnät pyrin tekemään mahdollisimman huolellisesti ohjeistuksien mukaan.

Jo tutkimusta suunnitellessani otin huomioon aineistonkeruun toteutuksen ja siihen liittyvät eettiset kysymykset. Pyrin toteuttamaan tutkimuksen ja aineistonkeruun siten, ettei siitä aiheudu haastateltaville mitään ylimääräistä vaivaa. Kerroin haastatteluun kutsuessani selkeästi, millaista tutkimusta ollaan tekemässä. Suostuttuaan haastatteluun annoin haastateltavilla mahdollisuuden vaikuttaa haastattelun ajankohtaan. Kerroin myös haastateltaville, että he voivat halutessaan jäädä pois tutkimuksesta sen missä tahansa vaiheessa.

Tutkimusaineiston säilyttämisessä, käsittelyssä ja hävittämisessä noudatan tietosuojalainsäädäntöä sekä salassapitoon, luottamuksellisuuteen ja vaitioloon liittyviä velvoitteita. Haastateltavien anonymiteettiä kunnioitetaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa niin, ettei kellään missään vaiheessa ole mahdollisuutta tunnistaa haastateltavia henkilöitä. Tämä on erityisen tärkeää huomioida, koska haastateltavat ovat olleet työelämässä vasta 1–3 vuotta, joten kokemuksistaan kertovat luokanopettajat olisivat mahdollisesti yhdistettävissä tiettyihin kouluihin tai esihenkilöihin, jos anonymiteettiä ei kunnioitettaisi. Myös haastateltavien vastaukset olisivat voineet olla erilaisia, jos heillä olisi pelko siitä, että esimerkiksi heidän esihenkilönsä voisi tutkimusraporttia lukiessaan tunnistaa tutkimuksessa puhuttavan hänestä itsestään.

5 Tutkimustulokset

Työyhteisön merkitys sosiaaliselle työhyvinvoinnille nousee esiin keskeisenä tekijänä vasta-
valmistuneiden luokanopettajien kokemuksissa. Heidän mielestään työyhteisö vaikuttaa suo-
raan työn mielekkyyteen, viihtyvyyteen ja jaksamiseen. Haastateltujen opettajien vastauksissa
toistuvat teemat korostavat työyhteisön tarjoamaa tukea, yhteisöllisyyden tunnetta sekä mah-
dollisuutta jakaa kokemuksia, iloja ja haasteita muiden kollegoiden kanssa. Vastauksia tukee
hyvin Virolaisen (2012, 24) näkemys, jonka mukaan työkavereiden helppo lähestyttävyyys ja
työyhteisön hyvä ilmapiiri ovat tärkeitä sosiaalisen työhyvinvoinnin rakentajia.

Rehtorin rooli sosiaalisen työhyvinvoinnin ylläpitäjänä ja edistäjänä nousee esiin monessa yh-
teydessä. Haastateltavien mukaan rehtorin toiminta heijastuu työyhteisöön ja sen toimintaan.
H6 tuo esille, että työyhteisön merkitys heijastuu myös rehtorista. Jos rehtori tukee ja mahdol-
listaa hyvän ilmapiirin, se näkyy myös opettajien jaksamisessa ja työyhteisön toimivuudessa.
Virolaisen (2012, 106) mukaan jo pelkästään esihenkilön positiivinen ja avoin asenne ohjaavat
organisaatiota työhyvinvointia tukevaksi.

Rehtorin vastuulla on myös huolehtia siitä, että työyhteisössä on avoin ja rakentava ilmapiiri,
jossa jokainen voi kokea itsensä arvostetuksi. H4 korostaa, että työntekijät eivät viihdy eivätkä
koe työtään merkitykselliseksi, jos työyhteisössä koetaan eriarvoisuutta tai siitä puuttuu arvos-
tus. Rehtorin tehtävä on luoda sellaiset puitteet, että jokainen työntekijä tuntee itsensä tärkeäksi
osaksi työyhteisöä, mikä edistää sekä työssä viihtymistä että sosiaalista hyvinvointia. Näke-
mystä tukee Virolaisen (2012, 106) ajatus siitä, että johtajan tärkein tehtävä on saada työntekijät
kokemaan itsensä ja työnsä merkitykselliseksi. H5 huomauttaa, että rehtorin on varmistettava,
että työyhteisö on rakennettu järkevästi ja monipuolisesti. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että
henkilöstö on koostettu eri ikäisistä ja erilaisista henkilöistä, jotta työyhteisö voi olla mahdolli-
simman tasapainoinen ja toimiva.

Vastavalmistuneille opettajille työyhteisö ja sen merkitys korostuvat erityisesti. H1 tuo esille,
että nuorena opettajana on tärkeää saada tukea ja jakaa kokemuksia muiden opettajien kanssa,
mikä tekee työstä mielekkäämpää. H4 puolestaan mainitsee, että opettajan roolissa on suuri
merkitys sillä, miten muut työntekijät kohtelevat häntä, ja kuinka hänen mielipiteensä otetaan
huomioon. Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan työhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että työ

koetaan merkitykselliseksi ja arvostetuksi. Jos nuori opettaja tuntee, ettei hänen ääntään kuunnella, se voi heikentää hänen työmotivaatiotaan ja työssä viihtymistään.

Työyhteisön tuki ja yhteenkuuluvuus voivat myös auttaa nuorta opettajaa kasvamaan ja kehittymään ammatillisesti. H1 mukaan kollegoiden kanssa keskusteleminen ja ajatusten jakaminen on olennainen osa työn mielekkyyttä ja jaksamista. Nuorille opettajille työyhteisö tarjoaa mahdollisuuden oppia kokeneemmilta kollegoilta sekä saada tukea ja varmuutta omiin työtehtäviin.

Alaluvuissa 5.1–5.5 erittelen tarkemmin aineistosta esiin nousseita teemoja, jotka ovat merkittävässä roolissa vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksiin sosiaalisesta työhyvinvoinnista. Kyseiset teemat ovat tärkeässä osassa rehtorin työtä, kun hän ottaa vastaan uusia opettajia mukaan työyhteisöönsä ja ylipäättään työelämää. Hoitamalla nämä työnsä osa-alueet hyvin rehtori on pystynyt parantamaan tutkimukseen osallistuneiden kokemusta omasta sosiaalisesta työhyvinvoinnistaan. Jos taas rehtori on hoitanut tehtävänsä huonosti, on sillä ollut jopa sosiaalista hyvinvointia heikentävä vaikutus.

5.1 Perehdytys

Haastatteluissa korostui perehdytyksen tärkeä rooli vastavalmistuneiden luokanopettajien sosiaalisen työhyvinvoinnin rakentumisessa. Opettajat kertoivat perehdytyksen vaihtelevasta laadusta ja toteutustavoista eri kouluissa. Myös Pennanen, Bristol, Wilkinson ja Heikkinen (2016) toivat esiin opettajien perehdyttämistapojen vaihtelevuuden. Perehdytyksen laatu vaikutti suoraan siihen, miten he kokivat saavansa tukea sekä sopeutuvansa osaksi työyhteisöä. Erityisesti rehtorin rooli perehdytyksen toteutuksessa ja tuen tarjoamisessa nousi esiin merkittävänä työhyvinvointia tukevana tekijänä.

Useat haastateltavat toivat esiin tilanteet, joissa perehdytys oli jäänyt puutteelliseksi tai käytännössä olemattomaksi. Opettajat joutuivat usein etsimään tietoa itsenäisesti ja hoitamaan omaa perehtymistään ilman merkittävää tukea rehtorilta tai muilta esihenkilöiltä. Esimerkiksi opettaja H1 kertoi saaneensa käyttöönsä perehdytysmateriaalia, mutta henkilökohtaista ohjausta ei ollut tarjolla. Tämä jätti opettajan yksin selvittämään kouluun ja sen toimintatapoihin liittyviä asioita.

Kaikissa oppaissa ja esitteissä oli kyllä se tieto saatavilla, mutta mun piti aika usein itse selvittää. (H1)

H4 kuvaili samanlaista tilannetta, jossa perehdytyksestä ei ollut järjestetty kattavaa kokonaisuutta. Koulun sisäinen nettisivu tarjosi perusmateriaalia, mutta henkilökohtaista opastusta ei juuri ollut.

Perehdytys on ollut omissa käsissä. Kukaan ei kädestä pitäen näyttänyt, vaan piti itse selvittää. (H4)

Nämä kokemukset osoittavat, että perehdytyksen puuttuminen tai sen suppea toteutus voi lisätä kuormitusta ja epävarmuuden tunnetta, mikä heikentää opettajan sosiaalista työhyvinvointia. Opettajan vastuu oman perehdytyksensä toteuttamisesta voi johtaa tunteeseen, ettei tukea ole riittävästi tarjolla.

Perehdytyksen henkilökohtainen tuki nousi esiin positiivisena tekijänä haastatteluissa. Moni opettaja koki saavansa merkittävää apua ja tukea silloin, kun rehtori tai muu esihenkilö oli aktiivisesti mukana perehdytysprosessissa. Erityisesti mentoriopettajan nimittäminen koettiin erittäin hyödylliseksi. H2 kertoi, kuinka perehdytyksessä oli mukana sekä rehtori että mentoriopettaja, mikä auttoi häntä sopeutumaan työhön ja vähensi alkuvaiheen haasteita.

Rehtori sanoi, että hänellä on aina ovi auki. Oli helppo kysyä apua, jos tarvitsi. (H2)

Vastaava kokemus nousi esiin myös opettajan H3 kertomuksessa, jossa säännölliset tapaamiset rehtorin kanssa ja mahdollisuus esittää kysymyksiä olivat merkittävä osa perehdytystä.

Meillä oli noin kahden viikon välein varattu tunti, jolloin sai vapaasti kysellä rehtorilta. (H3)

Mentoriopettajan tuki auttoi uutta opettajaa paitsi käytännön työtehtävissä, myös kouluun ja sen toimintakulttuuriin sopeutumisessa. Tällainen henkilökohtainen tuki auttaa vastavalmistuneita opettajia tuntemaan itsensä arvostetuiksi ja osaksi työyhteisöä, mikä vahvistaa heidän sosiaalista työhyvinvointiaan. Myös Ingersollin ja Strongin (2011, 203) mukaan mentorointi auttaa uutta opettajaa oman osaamisensa kehittämisessä sekä uuden työyhteisön toimintatapojen sisäistämisessä.

Haastatteluissa korostui se, että hyvin toteutettu perehdytys auttoi opettajia rakentamaan yhteisöllisyyden tunnetta. Erityisesti niissä kouluissa, joissa perehdytykseen sisältyi säännöllisiä tapaamisia rehtorin tai muun esihenkilön kanssa, opettajat kokivat olevansa osa työyhteisöä ja saavansa riittävästi tukea. Kupiaksen ja Peltolan (2009, 19) mukaan perehdytyksen tavoitteena on sujuva työn aloittaminen sekä työyhteisöön kiinnittyminen.

Opettaja H5 kuvaili perehdytyksen toteutuneen kahdella tavalla: osittain rehtorin toimesta ja osittain kollegiaalisen tuen kautta. Vaikka suoraa perehdytystä rehtorilta oli vähän, opettajan kokemus työyhteisöön kuulumisesta syntyi kollegoiden avusta.

Perehdytystä muuta mitä saa niin se on semmoista työn aikana tapahtunutta. Ja se toteutuu niinku työyhteisön välityksellä kollegoiden kautta. (H5)

Toisessa tapauksessa H7 kertoi saaneensa kattavan perehdytyksen, jossa oli mukana esimerkiksi koulun tiloihin tutustuminen ja käytännön asioiden selvittäminen. Tämä loi turvallisuuden tunnetta ja auttoi opettajaa tuntemaan itsensä osaksi koulun toimintaa. Lisäksi hän kertoi saaneensa ensimmäisinä työpäivinä tukea tutoropettajalta.

Mulle määrättiin tutoropettaja, joka oli ensimmäiset päivät tukena ja pystyin kysymään kaikkea käytännön asioista. (H7)

Hyvin järjestetty perehdytys, johon sisältyy yhteisön tuki ja mahdollisuus kysyä rehtorilta tai muilta kollegoilta, vähentää eristäytyneisyyden tunnetta ja vahvistaa sosiaalista työhyvinvointia.

Monet opettajat toivat esiin myös perehdytyksen puutteiden aiheuttamaa epävarmuutta. Erityisesti silloin, kun perehdytys oli jäänyt hyvin pinnalliseksi tai hajanaiseksi, opettajat kokivat epävarmuutta siitä, osaavatko he toimia oikein uusissa tilanteissa. Tämä epävarmuus saattoi johtaa siihen, että he epäröivät kysyä apua tai tunsivat itsensä "uusavuttomiksi", kuten opettaja H8 kuvaili.

Siinä tulee vähän semmoista pientä epävarmuuden tunnetta ja sellaista ettei luota ehkä itseensä. (H8)

Epävarmuus voi heikentää opettajan luottamusta omiin kykyihinsä ja tehdä työn aloittamisesta henkisesti raskaampaa. Rehtorin aktiivinen rooli perehdytyksessä voisi vähentää tätä epävarmuutta ja auttaa opettajaa tuntemaan, että hänellä on tukea ja turvaa uuden työn aloittamisessa. Bickmoren ja Bickmoren (2010, 1006) mukaan uuden opettajan tehokas perehdyttäminen edistää rehtorin ja opettajan välistä vuorovaikutusta, kehittää yhteistyötä sekä tukee ammatillista kehittymistä.

Perehdytyksen laatu vaikuttaa merkittävästi vastavalmistuneiden luokanopettajien sosiaaliseen työhyvinvointiin. Henkilökohtainen tuki, kuten mentorointi ja säännölliset tapaamiset rehtorin kanssa, auttaa opettajia sopeutumaan työyhteisöön ja vähentää alkuvaiheen epävarmuutta. Hyvin suunniteltu ja toteutettu perehdytys vahvistaa opettajan tunnetta siitä, että hän kuuluu osaksi

yhteisöä ja saa tukea tarvittaessa. Toisaalta puutteellinen perehdytys tai sen suppea toteutus voivat lisätä kuormitusta ja epävarmuuden tunnetta, mikä heikentää opettajan sosiaalista työhyvinvointia. Rehtorin aktiivinen rooli perehdytyksessä on avainasemassa opettajien työssä viihtymisen ja onnistumisen tukemisessa. Näitä väitettä tukevat myös Ingersoll ja Strong (2011, 205), joiden mukaan laadukkaalla perehdytyksellä edistetään opettajien työtyytyväisyyttä sekä sitoutumista opettajan työhön.

5.2 Työyhteisöön integrointi

Työyhteisöön integroituminen osoittautui tutkimukseen osallistuneiden vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksissa keskeiseksi tekijäksi sosiaalisen työhyvinvoinnin kannalta. Kokemukset vaihtelivat suuresti sen mukaan, millainen työyhteisö oli ja miten uusi työntekijä otettiin vastaan. Erityisesti rehtorin rooli integroitumisprosessissa ja työyhteisön ilmapiiri koettiin ratkaisevina tekijöinä työyhteisöön integroitumiselle.

Useat opettajat (H1, H2, H4, H5) kokivat työyhteisöön integroitumisen sujuneen hyvin erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa he olivat jo aiemmin työskennelleet samassa koulussa. Tämä helpotti uuden työn omaksumista. Esimerkiksi opettaja H2 kuvaili, kuinka aiempi kokemus sijaisena samassa koulussa auttoi luomaan jo ennestään tutun yhteyden työyhteisöön, mikä lisäsi hänen tunnettaan osallisuudesta ja tasavertaisuudesta. Sama kokemus näkyi H5 tapauksessa, jossa aiempi tuttavuus koulun henkilökunnan kanssa teki integroitumisesta sujuvaa. Tämä osoittaa, että ennestään tutut työyhteisön jäsenet sekä jatkuvuus edellisistä työsuhteista tukevat työhyvinvointia ja vähentävät uuden työympäristön aiheuttamaa stressiä.

Olin tehnyt paljon sijaisuuksia kyseisessä koulussa niin oli helppo sulautua sinne joukkoon. (H2)

Integroituminen oli sinänsä aika helppoa, koska oli tehnyt jo pikkuisen päällekkäin sijaisuuksia samassa koulussa. Osa aikuisista oli tuttuja jo henkilökohtaisesta elämästä. (H5)

Toisaalta työyhteisön ulkopuolelle jääminen ja eristäytyminen olivat yhteydessä negatiivisiin kokemuksiin. H6:n kuvaus aikaisemmasta työpaikastaan, jossa työyhteisö oli jakautunut eri ryhmiin ja sosiaaliset suhteet olivat vähäisiä, korosti, kuinka tärkeää on, että työyhteisössä on

aktiivisia verkostoja ja tukea uusille työntekijöille. Työpaikan sosiaalinen ilmapiiri vaikutti suoraan hänen kokemukseensa sosiaalisesta hyvinvoinnista. Tämä kokemus alleviivaa, miten sosiaalinen eristäytyminen voi heikentää työntekijän hyvinvointia. Liittyminen ja yhteenkuuluvuuden tunne muiden ihmisten kanssa ovat ihmisen keskeisiä perustarpeita (Fadjukoff ym. (2022, 327).

Oli todella vaikea integroitua, että olin pitkälti myös omissa oloissani. (H6)

Positiivisilla yhteisöllisillä kokemuksilla oli puolestaan merkittävä rooli työhyvinvoinnin vahvistamisessa. Esimerkiksi opettaja H4 koki työyhteisön sosiaaliseksi ja osallistavaksi, mikä loi vahvan tunteen yhteisöllisyydestä. Hän kertoi mielellään tekevänsä itse aloitteita ja korosti, että yhteiset sosiaaliset hetket työajan ulkopuolella olivat tärkeitä integroitumisprosessissa (H4). Vastaavat kokemukset korostivat, että sosiaalinen kanssakäyminen sekä työajan sisällä että sen ulkopuolella on tärkeä osa työyhteisöön integroitumista ja hyvinvoinnin ylläpitämistä. Tätä tukee Virolaisen (2012, 24) näkemys, jonka mukaan sosiaaliseen työhyvinvointiin kuuluu työka- vereihin tutustuminen ihmisinä. Hänen mukaansa yhteisöllisyyden tunne työpaikalla lisääntyy, kun työyhteisön jäsenet tuntevat toisensa hyvin.

Rehtorin rooli integroitumisprosessissa oli keskeinen kaikissa haastatteluissa, vaikka sen merkitys vaihteli. Useimmat opettajat kokivat, että rehtorin avoin ja positiivinen suhtautuminen uuden opettajan tuloon helpotti integroitumista ja loi turvallisuuden tunnetta. Esimerkiksi H2 kertoi, kuinka rehtori esitteli hänet välittömästi henkilökunnalle ja loi positiivisen ilmapiirin, joka auttoi uutta opettajaa tuntemaan olonsa tervetulleeksi.

Positiivinen vastaanotto, joka valui alaspäin työntekijöille. (H2)

Rehtorin toiminta saattoi myös vaikuttaa laajemmin työyhteisön kulttuuriin ja ilmapiiriin. Useat opettajat mainitsivat, että rehtori tai muu johto osallistui työhyvinvointia edistävien tapahtumien ja aktiviteettien järjestämiseen. Esimerkiksi H6 korosti, kuinka heidän rehtorinsa osallistui aktiivisesti työhyvinvointiin liittyvien tapahtumien, kuten liikuntaklubien ja salivuorojen järjestämiseen, mikä auttoi yhteishengen rakentamisessa. Vastaavanlainen kokemus nousi esiin H7:n kohdalla, jossa rehtorin avoimuus ja kollegiaalinen ilmapiiri auttoivat uutta opettajaa pääsemään osaksi työyhteisöä nopeasti. Rauramon (2004, 31) mukaan laadukkaalla työkykyä ylläpitävällä toiminnalla voidaan edistää työntekijöiden työhyvinvointia sekä työyhteisön ilmapii- riä. Hän näkee koko työyhteisön osallistumisen toimintaan edistävän toiminnan tavoitteita.

Toisaalta rehtorin passiivisuus tai epäselvä rooli perehdytyksessä saattoi johtaa epäonnistuneeseen integroitumiseen. Esimerkiksi H1 kuvasi, kuinka hänen aloituksensa keskellä lukukautta oli kiireinen, eikä varsinaista orientaatiota järjestetty. Vaikka yhteisöllisiä tapahtumia, kuten pikkujouluja, oli myöhemmin, ne tulivat liian myöhään eivätkä merkittävästi tukeneet työyhteisöön integroitumista (H1). Tämä osoittaa, että rehtorin tai muun johdon tulee olla aktiivisesti mukana tukemassa uusia työntekijöitä erityisesti heidän ensimmäisten työkuukausiensa aikana. Esihenkilöltä saatu sosiaalinen tuki on merkittävässä osassa uuden opettajan työyhteisöön integroitumisen kannalta. Kupiaksen ja Peltolan (2009, 19) mukaan perehdytyksellä on tärkeä rooli sosiaalisen tuen ja esihenkilösuhteen rakentumisessa.

Useimmat opettajat pitivät työyhteisön tukea ja yhteisöllisiä toimia keskeisinä tekijöinä integroitumisessa. Yhteiset tauot, kokoukset ja tiimipalaverit tarjosivat tilaisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja työyhteisön jäsenten keskinäiseen tutustumiseen. H7 piti yhteisöllisyyden kannalta merkittävänä viikoittaisia tiimipalavereita ja työhyvinvointiin varattuja YS-aikoja (yhteissuunnittelu), joiden yhteydessä järjestettiin erilaisia tapahtumia, kuten nyrkkeilyä tai aamuja järvellä. Tämä osoittaa, että suunnitellut ja säännölliset työhyvinvointitoimenpiteet voivat olla tehokas keino integroida uusia opettajia osaksi työyhteisöä. Tätä ajatusta tukee Virolaisen (2012, 106) näkemys, jonka mukaan mahdollisuudet keskusteluille esihenkilöiden ja henkilöstön välillä parantavat koettua työhyvinvointia.

Toisaalta useat haastatellut opettajat korostivat myös epävirallisten, työajan ulkopuolella järjestettyjen tapahtumien merkitystä. Esimerkiksi H3 mainitsi, että heidän koulussaan uudet opettajat järjestivät virkistysillan, mikä tarjosi mahdollisuuden tutustua muihin kollegoihin. Tämän-tyyppinen sosiaalinen toiminta voi tarjota epämuodollisen ja rennomman ympäristön, jossa uudet työntekijät voivat rakentaa suhteita kollegoihinsa.

Työyhteisöön integroituminen vaikuttaa merkittävästi opettajien sosiaaliseen työhyvinvointiin, ja siinä rehtorin rooli on ratkaiseva. Integroitumisen onnistuminen edellyttää avointa ilmapiiriä, yhteisöllisiä toimia ja rehtorin aktiivista osallistumista perehdytys- ja tukiprosessiin. Monet opettajat kokivat, että työyhteisön tarjoama tuki ja avoin ilmapiiri ovat ratkaisevan tärkeitä hyvinvoinnin kannalta. Haastateltava H1 kuvailee työyhteisöään paikkana, johon on ollut "kiva mennä töihin", koska siellä työkaverit jakavat samanlaisen arvomaailman ja energiatason, mikä tekee työstä merkityksellisempää ja mielekkäämpää. Hän korostaa, että kollegoiden kanssa jaettu keskustelut esimerkiksi opetukseen liittyvistä aiheista lisäävät työn mielekkyyttä huomatta-

vasti. Vastaavasti H2 kokee työyhteisön "toisena perheenä", joka tarjoaa turvallisen ympäristön, jossa omia murheita ja iloja voi jakaa vapaasti. Työyhteisön tuki on siis tärkeää paitsi ammatillisesti myös henkilökohtaisesti, sillä opettajat viettävät suuren osan ajastaan työpaikalla, ja hyvä yhteishenki helpottaa kuormittavan työn aiheuttamaa stressiä. Tätä näkemystä tukevat Bakker ja kumppanit (2005, 177), joiden mukaan työyhteisön sosiaalinen tuki ja hyvät suhteet esihenkilöön edistävät sosiaalista työhyvinvointia.

5.3 Vuorovaikutus

Haastatteluiden perusteella rehtorin ja opettajien välinen vuorovaikutus on monimuotoista ja vaihtelee eri kouluissa. Yhteyttä pidetään useilla eri viestintäkanavilla, kuten kasvotusten, sähköpostitse, Wilmassa ja WhatsApp-ryhmissä. Useat haastatellut opettajat korostivat kuitenkin kasvokkain tapahtuvan viestinnän merkitystä. Esimerkiksi H1 mainitsi, että viikkopalaverit ja opettajakokoukset pidettiin aina rehtorin johtamana kasvokkain, vaikka myös sähköisiä viestintäkanavia, kuten Wilmaa ja sähköpostia käytettiin.

Monet opettajat kaipasivat myös epämuodollista, kahdenkeskeistä vuorovaikutusta rehtorin kanssa. H1 totesi, että vaikka viestintää oli monella tasolla, kahdenkeskeistä viestintää ei juurikaan ollut. Vastaavasti H6 kertoi, että rehtori ei juuri näyttäytynyt opettajanhuoneessa, vaikka siellä tapahtuva keskustelu nähtiin tärkeänä työhyvinvoinnin kannalta. Toisaalta H7 korosti, että heidän rehtorinsa näkyi koulun arjessa joka päivä, mikä lisäsi hyvinvointia ja madalsi kynnystä lähestyä rehtoria.

Rehtorin fyysinen läsnäolo koulussa näyttäytyy tärkeänä osana opettajien sosiaalista työhyvinvointia. Useat haastatellut opettajat korostivat, kuinka rehtorin aktiivinen osallistuminen koulun arkeen vaikutti positiivisesti työyhteisön ilmapiiriin ja työhyvinvointiin. Tämä läsnäolo ja kiinnostus opettajien asioista madalsi kynnystä lähestyä rehtoria, jos työssä tuli vastaan haasteita. Näitä väitteitä tukee Virolaisen (2012) näkemys, jonka mukaan on työviihtyvyyden kannalta oleellista, että esihenkilö on läsnä henkilöstön arjessa. Henkilöstöllä on tällöin mahdollisuudet keskustella johdon kanssa, jolloin he tulevat paremmin kuulluksi. Tämä lisää työntekijöiden kokemaa merkityksellisyyden tunnetta.

Rehtori tulee juttelemaan kaikille opettajille ja kyselee, miten menee. Hän ei ole etäinen hahmo, vaan haluaa olla perillä työntekijöiden asioista. (H4)

Rehtorin poissaolo tai etäisyys sen sijaan heikensi työhyvinvointia. H1 mukaan heidän rehtorinsa pysytteli pääasiassa omassa työhuoneessaan tai oli kokonaan poissa koulusta, mikä loi etäisyyttä opettajien ja rehtorin välille. Tämä etäisyys koettiin negatiivisena, sillä rehtorin ja opettajien välinen epämuodollinen kanssakäyminen oli vähäistä, ja viestintä oli "kankeaa ja faktoissa pysymistä". H6 kokemuksen mukaan heidän rehtorinsa oli harvoin opettajien kanssa vuorovaikutuksessa, mikä loi välimatkaa työyhteisöön ja lisäsi viestinnän virallisuutta. Virolaisen (2012, 108) mukaan suuremmassa organisaatiossa johtajat voivat helposti jäädä etäiseksi työntekijöille. Tämä näkyi myös haastateltavien vastauksissa. Isoissa kouluyksiköissä toimivat olivat huomattavasti vähemmän vuorovaikutuksessa rehtorin kanssa verrattuna pienten koulujen luokanopettajiin.

Rehtori ei kauheasti siellä opettajanhuoneessa ole, että omassa huoneessaan kii-reen keskellä. Aina silloin tällöin opettajanhuoneessa näen rehtoria, mutta tosi harvoin. (H6)

Myös vuorovaikutuksen laadulla on merkittävä rooli opettajien sosiaalisessa työhyvinvoinnissa. Haastatteluista käy ilmi, että rento, epämuodollinen vuorovaikutus rehtorin kanssa koettiin tärkeäksi. H3 kuvasi, kuinka vapaamuotoiset keskustelut ennen koulupäivän alkua tai sen päätyttyä lisäsivät yhteisöllisyyttä ja hyvinvointia. Vastaavasti H5 kertoi, että heidän nykyisessä koulussaan rehtori osallistuu aktiivisesti epämuodollisiin keskusteluihin opettajanhuoneessa, ja tämä koettiin myönteiseksi.

Aamuisin ennen kuin koulu alkaa, keskustelu on vapaampaa, ja myös työpäivän päätteeksi voidaan keskustella aiheen vierestäkin. (H3)

Rehtori istuu välillä kahvihuoneessa juttelemassa alaisilleen, mikä on mukavaa. (H5)

Hyvän vuorovaikutuksen elementtejä ovat henkilökohtaisuus ja avoimuus. H4 korosti, että heidän rehtorinsa kyseli aktiivisesti opettajilta, miten he voivat, ja osallistui säännöllisesti opettajanhuoneen keskusteluihin. Tämä loi tunteen siitä, että rehtori oli kiinnostunut heidän hyvinvoinnistaan ja oli helposti lähestyttävissä. Tämä näkyi myös H7:n kokemuksessa, jossa rehtori oli mukana koulun tapahtumissa, kuten pikkujouluissa, mikä vahvisti yhteisöllisyyden tunnetta ja paransi työhyvinvointia. Virolaisen (2012, 106–108) mukaan rehtorin on tehtävä itsensä tutuksi työntekijöilleen, saadakseen heidän kunnioituksensa ja arvostuksensa. Hänen mukaansa mahdollisuudet keskusteluille esihenkilön kanssa parantavat työntekijöiden koettua hyvinvointia.

H8 korosti, että hänellä oli ollut helppoa ottaa yhteyttä esihenkilöönsä aina, kun jokin asia oli askarruttanut. Tämä mahdollisuus avoimeen vuorovaikutukseen johti siihen, että H8 ei ollut kokenut työtään liian raskaaksi. Tämä osoittaa, kuinka tärkeää on, että rehtori on läsnä ja valmis kuuntelemaan opettajien huolia ja kysymyksiä, mikä puolestaan vahvistaa opettajien kokemusta siitä, että heidän työnsä ja hyvinvointinsa ovat tärkeitä. Tätä tukee Yrttiahon ja Posion (2021, 33) näkemys, jonka mukaan esihenkilön tehtävänä on tukea ja kannustaa työntekijöitä siten, että jokainen kokee itsensä ja työnsä merkitykselliseksi ja arvostetuksi.

En ole kokenut työtä missään kohtaa liian raskaaksi. Aina jos on vähänkin ollut jotain mielen päällä niin aika monesti mä oon suoraan siihen esihenkilöön sitten ottanut yhteyttä ja kysynyt. (H8)

Tutkimus osoittaa, että rehtorin ja opettajien välinen vuorovaikutus on keskeinen tekijä tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien sosiaalisen työhyvinvoinnin kokemuksessa. Vuorovaikutusmuodot vaihtelevat sähköisistä viesteistä kasvokkain kohtauksiin. Kasvokkainen viestintä sekä epämuodollinen kanssakäyminen koetaan tärkeiksi työhyvinvoinnin tukijoiksi. Rehtorin fyysinen läsnäolo koulussa ja aktiivinen osallistuminen koulun arkeen lisäävät opettajien hyvinvointia ja luovat avoimen ilmapiirin, jossa opettajien on helppo tuoda esiin huoliaan ja kysymyksiään. Toisaalta, jos rehtori on etäinen ja viestintä on vähäistä tai kankeaa, tämä heikentää työyhteisön yhteishenkeä ja lisää mahdollisia jännitteitä. Luottamuksellinen ja avoin vuorovaikutus onkin keskeistä opettajien työssä jaksamisen ja hyvinvoinnin kannalta.

Yhteisön merkitys korostuu myös arjen pienissä hetkissä, kuten kahvihuoneen rentouttavissa keskusteluissa ja työpäivän aikana jaetuissa vitseissä. H3 mainitsee, että mahdollisuus heittää "huonoa läppää" kollegoiden kanssa ja nauraa yhdessä auttaa jaksamaan vaativan työn keskellä. Näin ollen sosiaaliset hetket työyhteisössä tukevat henkistä ja sosiaalista hyvinvointia, varsinkin stressaavien tai raskaiden työpäivien jälkeen. Hetken irtautuminen työrutiineista muiden opettajien seurassa auttaa palautumaan ja jatkamaan työpäivää virkeämpänä. Virolainen (2012, 24) korostaa hyvin suunniteltujen taukutilojen parantavan mahdollisuuksia työntekijöiden väliselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Myös H4:n kokemuksissa työyhteisö toimii tärkeänä irtiottona haastavista tilanteista, kuten luokan hallinnan haasteista. Hän korostaa, että mahdollisuus jakaa tunteita kollegoiden kanssa auttaa suhteuttamaan omat kokemukset ja näkemään ne osana isompaa kokonaisuutta, mikä vähentää stressiä ja tukee opettajan jaksamista.

5.4 Luottamuksen rakentaminen

Luottamussuhde rehtorin ja opettajien välillä on keskeinen tekijä opettajien työhyvinvoinnissa. Haastattelujen perusteella voidaan tunnistaa useita tapoja, joilla rehtori voi rakentaa ja ylläpitää tätä luottamusta. Luottamuksen rakentaminen perustuu useisiin elementteihin, kuten avoimeen vuorovaikutukseen, rehtorin osoittamaan tukeen ja hänen kykyynsä käsitellä henkilöstön yksilöllisiä tarpeita. Tärkeää on myös se, että rehtori pystyy mukautumaan erilaisiin tilanteisiin ja opettajien toiveisiin.

Useat opettajat korostivat, kuinka tärkeää on, että rehtori osoittaa luottamusta heidän asiantuntemukseensa ja antaa heille vapautta tehdä itsenäisiä päätöksiä. H1 kuvasi, kuinka hänelle annettiin vapaat kädet työnsä hoitamiseen, mikä lisäsi luottamusta rehtoria kohtaan. Samalla rehtori toi esille, että hän luotti täysin alaisensa ammattitaitoisuuteen ja piti rekrytointipäätöstään oikeana. Tällainen luottamus opettajan kykyihin ja työn toteuttamiseen vahvistaa opettajan motivaatiota ja työn imua.

Se lähti siinä mielessä oikein hyvin sujumaan, että mulle annettiin hyvin vapaat kädet. (H1)

Samankaltainen kokemus tuli esiin myös H2 kertomuksessa, jossa rehtorin osoittama luottamus lisäsi avoimuutta molemmin puolin. Opettajalla oli mahdollisuus ilmaista suoraan tunteisiinsa ja saada tukea, kun jokin asia herätti vahvoja tunteita. Tämä avoimuus loi vahvan pohjan luottamukselle. Avoin ilmapiiri ja mahdollisuus ilmaista mielipiteensä lisäävät luottamusta ja antavat opettajille tunteen, että heitä arvostetaan. Myös Virolaisen (2012, 106) mukaan työhyvinvointia tukeva johtaminen on sopivasti luottamusta ja vastuuta antavaa.

Mun mielestä se on juuri tärkeätä, että esihenkilö on henkilönä semmoinen, että sille saa sanoa asiat suoraan. (H2)

Rehtorin kyky kohdata opettajat empaattisesti ja tukea heitä niin työelämän kuin henkilökoh- taistenkin haasteiden keskellä on merkittävä luottamuksen rakennusaine. H1 toi esille, kuinka rehtorin empatiakyvyn puute vaikeutti luottamuksen rakentamista: "Rehtori ei osannut ottaa niitä hyvin vastaan... hoiti tilanteita ehkä hyvin vähäsanaisesti ja passiivisesti." Vaikka rehtori antoi työssä vapautta, hänen vuorovaikutustapansa ei tukenut luottamuksen syntyä henkilökoh- taisella tasolla. Toisaalta H4 kuvasi luottamusta rehtoriinsa siinä määrin, että uskalsi jakaa

myös henkilökohtaisia tuntemuksia ja toivoi niiden pysyvän luottamuksellisina. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että esihenkilön tunnetaidoilla on selkeä yhteys henkilöstön kokemaan hyvinvointiin (Yrttiaho & Posio 2021, 32).

Uskalsin ruveta kertomaan omia tuntemuksiani kouluelämästä ja henkilökohtaisesta elämästä. (H4)

Hyvä luottamussuhde edellyttää myös sitä, että opettajat kokevat rehtorin olevan saavutettavissa ja läsnä heidän arjessaan. H3 korosti, kuinka rehtori oli aina valmiina tukemaan päätöksiä ja auttoi haastavissa tilanteissa, mikä lisäsi arvostusta ja luottamusta. Tällainen matalan kynnyksen tuki ja rehtorin näkyvyys koulun arjessa vahvistavat opettajien luottamusta ja lisäävät heidän työhyvinvointiaan.

Rehtori näytti omalla toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan, että hän on tuke-massa päätöksiä. (H3)

Rehtorin ja opettajan välinen suhde voi olla läheinen, mutta se ei saa vaarantaa esihenkilön ja alaisen välistä ammatillista suhdetta. H2 kuvasi, kuinka hänen rehtorinsa oli myös kaverillinen ja näkyi opettajan elämässä Facebook-kaverina. Tämä ei kuitenkaan vähentänyt auktoriteettia. Tämä osoittaa, että kaverillinen, epämuodollinen suhde voi toimia työhyvinvoinnin edistämiseksi, kunhan auktoriteetti säilyy selkeänä ja rehtorin asema esihenkilönä tunnustetaan. Virolainen (2012, 106) toi esiin, että saadakseen henkilöstön kunnioituksen ja arvostuksen, täytyy esihenkilön tehdä itsensä tutuksi henkilöstölle.

Tosi läheinen fiilis tulee... mutta se ei tarkoita, että kunnioitus tai arvostus esihenkilönä vähenisi. (H2)

H7 ja H8 puolestaan korostivat rehtorin luottamusta ja avointa vuorovaikutusta. He kertoivat, että rehtori oli henkilö, johon he voivat luottaa kaikissa tilanteissa. H8 toi esille, kuinka tärkeää on, että opettaja voi luottaa siihen, että hänen esittämänsä asiat hoidetaan "hyvässä hengessä" eikä hänen kertomuksensa muutu tai leviä väärin paikkoihin. Tämä osoittaa, että luottamuksellinen suhde rehtorin ja opettajien välillä syntyy erityisesti silloin, kun opettajat voivat luottaa siihen, että heidän yksityisyytään ja avoimuuttaan kunnioitetaan.

Rehtorin osoittama tuki ja arvostus ovat keskeisiä elementtejä luottamuksen rakentamisessa. H6 kuvasi vahvaa luottamusta molemmiin puolin ja toi esille, että hän voi luottaa saavansa apua rehtorilta, jos tilanne sitä vaatii. Tämä korostaa, kuinka tärkeää on, että rehtori on paitsi läsnä työyhteisössä, myös valmis tukemaan opettajia heidän kohdatessaan vaikeuksia työssään. Myös

Lehdon ja Sutelan (2008, 200) mukaan hyvä luottamussuhde esihenkilön kanssa ja itsensä hyödylliseksi tunteminen lisäävät koettua työhyvinvointia.

Luottamussuhde on molemminpuolinen. Uskon, että saan apua, jos sitä pyydän.
(H6)

H3 kuvasi rehtorinsa osoittamaa tukea tilanteissa, joissa piti tehdä päätöksiä. Rehtori ei asettunut opettajan päätösten yläpuolelle vaan tuki niitä ja osoitti näin arvostavansa opettajan asiantuntemusta. Tämä tuki antoi opettajalle tunteen, että hän voi tehdä itsenäisiä päätöksiä, mutta saa tarvittaessa myös rehtorilta apua. Samankaltaisia kokemuksia ilmeni myös muissa haastatteluissa, joissa opettajat kokivat, että rehtori oli heidän tukenaan erityisesti haastavissa tilanteissa.

Rehtorin ja opettajien välisen luottamuksen rakentaminen on monimuotoinen prosessi, joka perustuu avoimeen ja empaattiseen vuorovaikutukseen, autonomian ja vastuun antamiseen sekä rehtorin kykyyn tukea opettajia heidän työssään ja henkilökohtaisissa haasteissaan. Luottamuksen rakentaminen vaatii rehtorilta aktiivista läsnäoloa, mutta myös kykyä mukautua opettajien yksilöllisiin tarpeisiin. Mankan ja Mankan (2023, 185–188) mukaan nykypäivän moderni johtaminen on entistä kokonaisvaltaisempaa ihmisten johtamista. Heidän mukaansa hyvältä johtajalta toivotaan oikeudenmukaisuutta, luotettavuutta, emotionaalista älyä, innostusta sekä positiivista asennetta.

Tutkimustulosteni mukaan luottamuksellinen ilmapiiri koulussa edistää opettajien sosiaalista työhyvinvointia ja motivoi heitä tekemään parhaansa. Rehtorin tulee osoittaa luottamusta opettajien ammattitaitoon, tukea heidän päätöksiään ja olla valmis kuuntelemaan opettajien huolia. Samalla on tärkeää, että rehtori säilyttää auktoriteettinsa ja ammattimaisen suhtautumisensa, vaikka suhteet opettajiin olisivatkin läheisiä ja epämuodollisia. Tällä tavalla rehtori voi rakentaa vahvan ja kestävä luottamussuhteen, joka tukee koko kouluyhteisön hyvinvointia ja toimivuutta.

5.5 Ilmapiirin kehittäminen

Sosiaalisen ilmapiirin merkitys työhyvinvoinnille on merkittävä (Fadjukoff ym. 2022, 327). Myös tähän tutkimukseen osallistuneiden kokemuksissa nousee esiin työyhteisön ilmapiirin

merkitys sosiaaliselle työhyvinvoinnille. Merkitys jopa korostuu vastavalmistuneiden luokanopettajien kohdalla, jotka ovat vasta siirtyneet työelämään ja kaipaavat tukea uuden ympäristön haasteissa. Virolaisen (2012, 24) mukaan myönteinen ilmapiiri on yksi tärkeistä sosiaaliseen työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Rehtorilla on keskeinen rooli tässä prosessissa, sillä hän määrittää monin tavoin koulun työyhteisön dynamiikan, sosiaalisen ilmapiirin sekä avoimuuden asteen. Haastatteluiden perusteella on selvää, että rehtorin toiminta ja johtamistyyli vaikuttavat ratkaisevasti työilmapiiriin, mikä puolestaan heijastuu opettajien kokemaan sosiaaliseen hyvinvointiin. Tätä väitettä tukevat myös Yrttiaho ja Posio (2021), joiden mukaan esihenkilön rooli työilmapiirin luoja ja ylläpitäjänä on keskeinen.

Monet haastatellut luokanopettajat korostivat työyhteisön ilmapiirin tärkeyttä. H5 huomautti, että huono työilmapiiri tekee työn tekemisestä raskasta, etenkin jos työkaverit kilpailevat keskenään tai siirtävät omia tehtäviään muiden vastuulle. Hyvinvoivassa työyhteisössä puolestaan arvostetaan monipuolisuutta ja eri-ikäisten työntekijöiden tuomaa osaamista, mikä luo tasapainoa ja ymmärrystä eri näkökulmille. H6 koki, että työyhteisö ja rehtori ovat keskeisiä tekijöitä työhyvinvoinnin kannalta. Hän korostaa, että opettajan työ on kuormittavaa, ja sen vuoksi on tärkeää, että työyhteisö tarjoaa tukea ja vinkkejä. H7 yhtyi tähän ajatukseen ja totesi, että työpaikassa, jossa saa olla oma itsensä ilman esittämisen tarvetta, työhyvinvointi on kohdallaan. Mahdollisuus olla avoin ja oma itsensä luovat ilmapiiriin, jossa työntekijät voivat aidosti viihtyä.

Useat haastateltavat korostivat työyhteisön avoimuuden ja yhteisöllisyyden merkitystä sosiaaliselle hyvinvoinnille. Esimerkiksi H1 mainitsi, että työilmapiiri oli yhtenäinen ja kollektiivinen tuki oli vahvaa, vaikka työyhteisössä vallitsi vanhanaikaisia ajatusmalleja. Opettajat saattoivat avoimesti keskustella erilaisista aiheista, kuten oppiaineista tai arkisista haasteista, mikä loi pohjan yhteisöllisyyden tunteelle. H2 puolestaan korosti, kuinka tärkeää oli, että kollegat kysivät neuvoja ja osoittivat kiinnostusta juuri valmistuneen opettajan osaamista kohtaan. Tämä avoin vuorovaikutus synnytti kokemuksen siitä, että nuorempikin opettaja oli tasavertainen osa työyhteisöä. Suonsivun (2014, 59) mukaan hyvinvoivassa työyhteisössä toiminta ja vuorovaikutus on sujuvaa sekä siellä tunnetaan me-henkeä.

Haastateltavien mukaan rehtori voi tukea tätä avoimuutta olemalla itse aktiivinen osa työyhteisöä, kannustamalla opettajia vuorovaikutukseen ja huolehtimalla, että jokainen tuntee olonsa hyväksytyksi ja arvostetuksi. H3:n mukaan rehtorin esimerkki on keskeinen: Hän johtaa koulua esimerkillään, ja kun rehtori itse osoittaa avoimuutta ja sallii virheiden tekemisen, se heijastuu

koko työyhteisöön. Tämä luo ilmapiirin, jossa uskalletaan olla avoimia, kokeilla uutta ja jakaa kokemuksia pelkäämättä arvostelua.

Koulu toimii sillä tavoin minkä esimerkin rehtori sinne tuo. (H3)

Rehtorin aktiivisuus ja läsnäolo työyhteisössä ovat olennaisia sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. H2 toivoi, että rehtori olisi ollut vielä aktiivisempi kyselemään kuulumisia ja varmistamaan, että työilmapiiri pysyy hyvänä. Tämä osoittaa, että vaikka perusilmapiiri olisi hyvä, rehtorin aktiivinen osallistuminen arkeen ja kiinnostus opettajien tuntemuksiin voi parantaa työhyvinvointia entisestään. Myös Virolaisen (2012, 108) mukaan työviihtyvyyden kannalta on oleellista, että esihenkilö liikkuu henkilöstön keskuudessa.

Vaikka oli hyvä työilmapiiri ja hyvä työyhteisö niin rehtori olisi voinut vielä enemmän olla se, joka kyselee aktiivisemmin, että miten meillä menee. (H2)

H6:n vastauksessa korostui se, kuinka nuorempien ja hieman kokeneempien opettajien välinen vuorovaikutus voi vaikuttaa ilmapiiriin. Eri sukupolviin kuuluvilla työntekijöillä saattaa olla erilaiset valmiudet vuorovaikutussuhteiden rakentajina (Bos ym. 2009, 1257), jolloin ei ole itsestään selvää, että vuorovaikutus nuorempien ja kokeneempien opettajien välillä on sujuvaa. Samalla rehtorin rooli on tärkeä sen varmistamisessa, että ilmapiiri säilyy rentona ja huumorintajuisena, mikä auttaa opettajia viihtymään ja toimimaan yhteisöllisesti. H6:n mukaan työhyvinvointitiimi ja erilaiset työyhteisön virkistystapahtumat ovat tärkeitä välineitä hyvän ilmapiirin ylläpitämiseksi: Vaikka rehtori ei aina ole suoranaisesti järjestämässä näitä tapahtumia, hän voi tukea niiden järjestämistä ja osallistua niihin, mikä vahvistaa yhteisöllisyyttä.

Miten tuohon työilmapiiriin pyritty panostamaan on se, että meillä on palkattu kouluun työhyvinvointitiimi, joka esimerkiksi ylläpitää tätä henkilöstön liikuntaryhmää. (H6)

Rehtorin tuki ja osallistuminen vapaa-ajan tapahtumiin sekä rentoon yhdessäoloon työyhteisön kanssa voivat merkittävästi vaikuttaa opettajien sosiaaliseen hyvinvointiin. Useat haastateltavat mainitsivat erilaisia vapaa-ajan tapahtumia, jotka ovat vahvistaneet työyhteisön yhteisöllisyyttä ja lisänneet sosiaalista hyvinvointia. H4 kuvasi, kuinka opettajat tekevät yhdessä asioita myös vapaa-ajalla, kuten urheilevat tai järjestävät pikkujouluja, mikä on lisännyt yhteenkuuluvuuden tunnetta. Rehtorin osallistuminen näihin tapahtumiin voi osoittaa, että hän on kiinnostunut työyhteisön hyvinvoinnista laajemmin kuin pelkästään ammatillisessa mielessä. Virolaisen (2012)

mukaan esihenkilön ja henkilöstön väliselle suhteelle on tärkeää, että esihenkilö nähdään tasavertaisena ihmisenä osana työyhteisöä. Tämä lisää henkilöstön kunnioitusta ja arvostusta esihenkilöä kohtaan. (Virolainen 2012, 108.)

Joku porukka voi käydä tossa pelaamassa padelia tai hiihtämässä ja vähän semmoisia välillä tehdään porukalla, ettei niinku ei olisi pelkästään niitä työjuttuja. (H4)

H7 kertoi, että rehtori oli aktiivisesti mukana järjestämässä työyhteisön ruokailuja ja muita vapaa-ajan tapahtumia, mikä on ollut merkittävä tekijä hyvän ilmapiirin ylläpitämisessä. Tällaiset tapahtumat luovat tilaisuuksia epämuodolliselle vuorovaikutukselle, mikä puolestaan lisää sosiaalista hyvinvointia ja vahvistaa työyhteisön yhteishenkeä. Hän korosti pienten järjestettyjen yhteisten tapahtumien olevan suuressa arvossa työyhteisön ilmapiirin kannalta.

Perjantaibingo, yhteiset illanvietot ja juhlaruokailut. Kaikennäköistä tämmöistä pientä, mutta kuitenkin loppujen lopuksi suurta. (H7)

Työilmapiiri vaihtelee kouluittain ja siihen vaikuttaa paljon opettajakunnan kokoonpano ja yhteisön dynamiikka. H5 kuvasi työilmapiiriä, jossa henkilöstön vaihtuvuus ja opettajien kireä työtilanne ovat tehneet ilmapiiristä ajoittain raskaan. Rehtorin rooli tässä tilanteessa oli tuoda positiivista näkökulmaa ja nähdä henkilöstön vaihtuminen mahdollisuutena uudistua. Tutkimustulosteni mukaan tällainen lähestymistapa voi auttaa opettajia sopeutumaan muutoksiin ja vähentämään stressiä, mikä parantaa työhyvinvointia. Väitettä tukee Virolaisen (2012, 106) näkemys, jonka mukaan johtajan positiivinen ja avoin asenne ohjaavat organisaatiota työhyvinvointia tukevaksi.

Rehtori yritti ehkä niinku tuoda sitä positiivista näkökulmaa siitä, että nyt vaikka henkilöstö vaihtuu syystä toisesta, niin se on mahdollisuus myös uudistua. (H5)

H8 korosti, että rehtori määrittää työyhteisön "raamit", eli sen, mitä työyhteisössä pidetään hyväksyttävänä ja mitä ei. Rehtorin suhtautuminen yksityiselämän asioiden käsittelyyn työyhteisössä voi luoda joko avoimen ja välittömän tai tiukan ja muodollisen ilmapiirin. Jos rehtori sallii yksityisasioiden avoimen käsittelyn ja itsekin jakaa henkilökohtaisia kokemuksia, se voi madaltaa kynnystä keskustella myös arkaluontoisista asioista. Toisaalta tiukka ja rajoittava linja voi johtaa siihen, että työilmapiiri jää etäiseksi ja formaaliksi. Yrttiahon ja Posion (2021) mukaan positiivinen, avoin ja kannustava organisaatiokulttuuri ovat tärkeitä työyhteisön ilmapiirin kannalta. Rehtori on vastuussa siitä, millainen toimintakulttuuri kouluyhteisössä vallitsee.

Rehtorin vaikutus työilmapiiriin on aika selkeä, että mun mielestä se rehtori laatii raamit sinne työyhteisöön ja opehuoneeseen, että mitä siellä saa tehdä, mitä saa puhua ja kuinka siellä pitää toimia. (H8)

Haastateltujen luokanopettajien kokemusten mukaan rehtorin rooli työyhteisön ilmapiirin rakentajana on merkittävässä asemassa opettajien sosiaalisen työhyvinvoinnin tukemisessa. Rehtorin avoimuus, aktiivinen osallistuminen työyhteisöön ja hänen tapansa käsitellä virheitä ja konflikteja vaikuttavat suoraan työilmapiirin laatuun. Yhteisöllisyys ja rentous työyhteisössä vahvistavat opettajien kokemusta sosiaalisesta hyvinvoinnista, ja rehtorin tehtävänä on varmistaa, että työyhteisössä vallitsee avoimuuden ja hyväksynnän ilmapiiri.

Lisäksi rehtorin osallistuminen vapaa-ajan toimintoihin ja työyhteisön virkistystapahtumiin vahvistaa opettajien yhteenkuuluvuuden tunnetta. Rehtorin tapa johtaa esimerkillään ja sallia virheiden tekeminen luo ilmapiirin, jossa opettajat voivat tuntea olonsa turvalliseksi ja osaksi työyhteisöä. Tutkimustulosten mukaan rehtorin aktiivinen osallistuminen, avoimuus ja kyky tukea opettajia vaikeissakin tilanteissa ovat ratkaisevia tekijöitä opettajien sosiaalisen työhyvinvoinnin rakentamisessa ja ylläpitämisessä.

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tarkastelu

Rehtorin rooli vastavalmistuneiden luokanopettajien sosiaalisen työhyvinvoinnin edistämisessä on merkittävä ja moniulotteinen. Tulokset osoittavat, että työyhteisön ilmapiiri ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä tekijöitä opettajien työssä viihtymisen ja jaksamisen kannalta, ja rehtorilla on suuri vaikutus näihin tekijöihin. Rehtorin tehtävänä on pyrkiä luomaan avoin ja kannustava työilmapiiri, jossa kaikki työyhteisön jäsenet tuntevat olevansa arvostettuja ja tasavertaisia yhteisön jäseniä. Tämä tukee erityisesti nuoria opettajia, jotka ovat työuransa alussa ja tarvitsevat tukea ja ohjausta työssä kehittyäkseen. Myös Aho (2011, 191) pitää rehtorin merkitystä suurena koulun yhteisöllisyyden luomisessa ja ylläpitämisessä.

Työyhteisön tuki ja mahdollisuus jakaa kokemuksia kollegoiden kanssa auttavat opettajia sopeutumaan uusiin haasteisiin ja tehtäviin. Tällöin rehtorin rooli sosiaalisen työhyvinvoinnin edistäjänä korostuu, koska hänen toimintansa heijastuu suoraan työyhteisön toimivuuteen ja ilmapiiriin. Jos rehtori huolehtii siitä, että työyhteisössä on avoin ja rakentava ilmapiiri, jossa nuorten opettajien mielipiteitä kuunnellaan ja he saavat tarvitsemansa tuen, se parantaa merkittävästi heidän työssä viihtymistään ja motivaatiotaan. Ahon (2011, 193) mukaan on tärkeää luoda kouluun selkeät toimintatavat, jotka lisäävät yhteisöllisyyttä ja auttavat henkilöstöä selviytymään työstään. Tällöin jokainen voi luottaa työyhteisöönsä ja siihen, että saa aina tarvittaessa apua kollegoilta ja esihenkilöiltä. Työyhteisön avoin ja empaattinen keskustelukulttuuri auttaa opettajia tuomaan esille myös työssä ilmenevät ikävät ja haastavat aiheet. (Aho 2011, 193.)

Erityisen tärkeässä asemassa on myös perehdytys, jonka laadulla on suora yhteys vastavalmistuneiden opettajien sosiaaliseen työhyvinvointiin. Hyvin toteutettu perehdytys, jossa rehtori tai muu esihenkilö on aktiivisesti mukana, vähentää työn aloitukseen liittyvää epävarmuutta ja auttaa opettajia tuntemaan itsensä osaksi työyhteisöä. Mentorointi ja säännöllinen yhteydenpito rehtorin kanssa ovat ratkaisevia tekijöitä sosiaalisen työhyvinvoinnin vahvistamisessa. Toisaalta, jos perehdytys jää puutteelliseksi tai pinnalliseksi, se voi lisätä nuorten opettajien kuormitusta ja epävarmuutta, mikä voi heikentää heidän luottamustaan omiin kykyihinsä ja vaikeut-

taa työssä viihtymistä. Aikaisemmat tutkimustulokset (Siniketo, 2021; Tynjälä ym., 2013; Lepänen & Tervasmäki, 2019) korostavat myös laadukkaan perehdytyksen tärkeyttä luokanopettajan työuran alkuvaiheessa. Mentoroinnin positiivisia vaikutuksia työhyvinvoinnille ovat tuoneet esille monet tutkijat, kuten esimerkiksi Suonsivu (2014), Haiminen (2023) sekä Tynjälä ym. (2013).

Tutkimustulosten mukaan työyhteisön merkitys yksilön sosiaaliselle työhyvinvoinnille on korvaamaton. Haastatellut opettajat nostivat esille työyhteisön tuen, avoimuuden ja vuorovaikutuksen tärkeyden, jotka kaikki vaikuttavat merkittävästi opettajien jaksamiseen ja työssä viihtymiseen. Työpaikan ilmapiiri ja kollegoiden keskinäinen arvostus ja yhteisöllisyys luovat pohjan, jossa työ koetaan mielekkääksi, vaikka työ itsessään olisi välillä raskasta ja kuormittavaa. Työyhteisö nähdään monelle opettajalle tärkeänä tukiverkkona, jossa omia tunteita voi jakaa ja saada palautetta tai tukea, mikä auttaa ylläpitämään hyvää työhyvinvointia. Kuten Ahokin (2011, 195) on todennut, rehtorin merkitys koulun ja työyhteisön myönteisen ilmapiirin luojana on suuri.

Tutkimuksessa ilmeni, että rehtorilla on merkittävä rooli vastavalmistuneen opettajan integroitumisessa työyhteisöön. Ahon (2011, 193) mukaan yksi opettajan työuran merkittävimmistä ja kauaskantoisimmista hetkistä on se, kun uusi opettaja kävelee ensimmäistä kertaa opettajainhuoneeseen. Rehtorin aktiivinen osallistuminen perehdytysprosessiin ja myönteinen suhtautuminen uuden opettajan tuloon voivat luoda turvallisuuden tunnetta ja helpottaa uuden työntekijän sopeutumista. Toisaalta rehtorin passiivisuus perehdytyksessä voi johtaa siihen, että opettaja jää työyhteisön ulkopuolelle, mikä voi heikentää sosiaalista työhyvinvointia. Rehtorin vastuulla on luoda vuorovaikutuksellinen ja osallistava työilmapiiri, jossa jokainen työyhteisön jäsen tuntee itsensä tervetulleeksi ja arvostetuksi.

Tutkimuksessa nousi esiin, että työyhteisön tuki ilmenee monessa muodossa. Viralliset ja epäviralliset yhteisölliset toiminnot, kuten tiimipalaverit ja työajan ulkopuolella järjestetyt tapahtumat, auttavat uusia opettajia tutustumaan kollegoihinsa ja rakentamaan sosiaalisia verkostoja. Näiden toimien kautta opettajat voivat tuntea kuuluvansa yhteisöön ja saavansa tarvitsemaansa tukea sekä työtehtäviin että henkilökohtaisiin haasteisiin. Parkkilan (2023, 40) tutkimuksen mukaan tyhy-päivät koettiin tärkeäksi työyhteisöön liittymisen ja kuulumisen kannalta. Erityisesti yhteisöllisyyttä lisäsivät tapahtumat, joissa erilaisia aktiviteetteja, kuten esimerkiksi retkiä ja virkistätymisiltoja suoritettiin yhdessä.

Tutkimustulokset osoittavat, että työyhteisöön integroitumisen onnistuminen vaikuttaa suoraan vastavalmistuneiden opettajien sosiaaliseen työhyvinvointiin. Rehtorin aktiivinen tuki, työyhteisön avoimuus sekä mahdollisuus osallistua yhteisöllisiin tapahtumiin auttavat vahvistamaan opettajien tunnetta osallisuudesta ja vähentävät työssä koettua kuormitusta. Toisaalta, jos rehtorin tuki puuttuu tai työyhteisö on jakautunut, uusi opettaja saattaa tuntea olonsa ulkopuoliseksi, mikä voi heikentää hänen työhyvinvointiaan ja motivaatiotaan. Myös Parkkila (2023, 46–49) tuo tutkimuksessaan esiin kollegoiden ja esihenkilöiden tarjoaman tuen tärkeyden uuden opettajan työyhteisöön integroitumisessa.

Tutkimuksessa nousi esiin, että viestintä tapahtuu eri kanavilla, kuten sähköpostin, Wilman ja WhatsAppin kautta, mutta kasvokkainen vuorovaikutus koetaan tärkeimmäksi. Kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus luo mahdollisuuden avoimempaan ja henkilökohtaisempaan kommunikointiin, mikä tukee luottamuksen rakentamista ja työhyvinvointia. Esimerkiksi viikoittaiset kokoukset kasvokkain mahdollistavat vapaamman ja luontevamman keskustelun, jota monet opettajat pitävät tärkeänä osana työhyvinvointiaan.

Aikaisempien tutkimusten mukaan vuorovaikutuksella esihenkilöiden ja henkilöstön välillä on suuri vaikutus organisaation sosiaaliseen pääomaan. Vuorovaikutus, ihmisjohtaminen sekä sosiaalinen tuki korostuvat nykypäivän modernissa johtamisessa. Pienissä työyhteisöissä sosiaalista pääomaa on yleensä enemmän mitä suurissa. (Manka & Manka 2023, 177–183.) Monet opettajat toivoivat lisää epämuodollista ja kahdenvälistä vuorovaikutusta rehtorin kanssa. Haastateltavat, joiden rehtorit olivat näkyvästi läsnä koulun arjessa ja opettajien keskuudessa, kokivat työilmapiirin ja hyvinvoinnin paremmaksi. Rehtorin fyysinen läsnäolo ja aktiivinen osallistuminen koulun arkeen loivat tilan, jossa opettajat tunsivat olonsa tuetuiksi ja arvostetuiksi. Toisaalta rehtorin poissaolo tai etäinen vuorovaikutustyyli heikensi opettajien kokemaa yhteisöllisyyttä ja työhyvinvointia. Suurissa kouluissa työskennelleet tutkimukseen osallistujat olivat huomattavasti vähemmän kasvokkain vuorovaikutuksessa esihenkilönsä kanssa mitä pienissä kouluissa työskentelevät.

Vuorovaikutuksen epämuodollisuus, avoimuus ja henkilökohtainen ote nähtiin keskeisinä tekijöinä opettajien sosiaalisessa työhyvinvoinnissa. Rentouttavat hetket, kuten keskustelut opettajanhuoneessa tai yhteiset kahvihetket, auttoivat opettajia palautumaan työpäivän rasituksista. Nämä epämuodolliset vuorovaikutustilanteet koettiin tärkeiksi myös luottamuksen rakentamisen ja yhteisöllisyyden vahvistamisen kannalta. Rehtorin aktiivinen osallistuminen epämuodollisiin keskusteluihin lisäsi opettajien motivaatiota ja sitoutumista työhönsä, sillä he tunsivat

olevansa osa kouluyhteisöä ja heidän hyvinvointinsa olevan rehtorille tärkeää. Lerkkanen ja kumppanit (2020) tuovat esiin miten tärkeitä sosiaaliset suhteet töissä ja vapaa-ajalla esihenkilöiden ja kollegoiden kanssa ovat yksilön hyvinvoinnin kannalta.

Avoin ja empaattinen vuorovaikutus sekä rehtorin osoittama tuki ovat ratkaisevia tekijöitä luottamussuhteen synnyttämisessä. Useat haastateltavat nostivat esiin, kuinka rehtorin kyky luottaa opettajien ammattitaitoon ja antaa heille vapautta omien päätösten tekemiseen vahvisti molemminpuolista luottamusta. Kun opettajat kokivat saavansa vapautta ja vastuuta, se lisäsi heidän työmotivaatiotaan ja hyvinvointiaan.

Toisaalta luottamuksen rakentaminen vaatii rehtorilta empaattisuutta ja kykyä käsitellä henkilöstön yksilöllisiä tarpeita. Jos rehtori ei osoita ymmärrystä opettajien haasteisiin tai ei ole läsnä heidän arjessaan, luottamuksen syntyminen vaikeutuu. Esimerkiksi rehtorin passiivinen tai vähäsanainen suhtautuminen vaikeisiin tilanteisiin heikensi opettajien kokemaa luottamusta ja hyvinvointia. Avoin vuorovaikutus, jossa opettajat saavat ilmaista tunteitaan ja kokea tulleeensa kuulluiksi, on oleellista luottamuksen rakentamisessa. Virolaisen (2012) mukaan johtajan täytyy tehdä itsensä tutuksi henkilöstölle saadakseen heidän kunnioituksensa ja arvostuksensa. Työviihtyvyyden kannalta on oleellista, että esihenkilö on läsnä työntekijöiden arjessa. Mitä suurempi organisaatio on kyseessä, sitä helpommin organisaation johtaja voi jäädä etäiseksi henkilöstölle. (Virolainen 2012, 108.)

Luottamuksen kannalta on tärkeää myös rehtorin kyky olla saavutettavissa ja läsnä opettajien arjessa. Rehtorin tukea ja läsnäoloa päätöksenteossa arvostettiin, mikä vahvisti opettajien uskoa siihen, että heidän ammattitaitoaan arvostetaan ja he voivat luottaa saavansa tarvittaessa tukea. Vaikka epämuodollinen suhde rehtorin kanssa voi lisätä työhyvinvointia, on tärkeää, että rehtorin auktoriteetti säilyy selkeänä ja kunnioitettuna. Lehdon ja Sutelan (2008, 191) mukaan hyvä luottamussuhde esihenkilön kanssa ja itsensä hyödylliseksi tunteminen lisäävät työtyytyväisyyttä. Esihenkilö pystyy tukemaan henkilöstön työhyvinvointia osoittamalla luottamusta ja kunnioitusta työntekijöitään sekä heidän tekemää työtä kohtaan (Virolainen 2012, 106).

Työyhteisön ilmapiiri on keskeinen tekijä opettajien työhyvinvoinnin kannalta. Erityisesti vastavalmistuneet opettajat kaipaavat työyhteisön tukea sopeutuessaan uuteen työympäristöön. Rehtorilla on tärkeä rooli koulun ilmapiirin rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Haastatteluiden perusteella selvisi, että rehtorin johtamistyyli ja toiminta vaikuttavat merkittävästi koulun ilmapiiriin ja sitä kautta opettajien kokemaan hyvinvointiin. Hyvä työilmapiiri tukee opettajien jakamista ja työniloa, kun taas huono ilmapiiri voi tehdä työstä raskasta ja kuormittavaa.

Tutkimustulosten mukaan avoin ja yhteisöllinen ilmapiiri työyhteisössä tukee opettajien hyvinvointia. Kun opettajat voivat jakaa kokemuksiaan ja haasteitaan kollegoidensa kanssa, se lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja vähentää työpaineita. Rehtorin osallistuminen koulun arkeen ja hänen osoittamansa kiinnostus opettajien hyvinvointiin vahvistavat työyhteisön ilmapiiriä. Esimerkiksi osallistuminen epämuodollisiin keskusteluihin tai vapaa-ajan tapahtumiin parantaa opettajien sosiaalista hyvinvointia ja edistää yhteisöllisyyttä.

Rehtorin esimerkki ja aktiivinen osallistuminen koulun arjessa ovat avainasemassa positiivisen ilmapiirin luomisessa. Kun rehtori osoittaa avoimuutta ja sallii virheiden tekemisen, tämä heijastuu koko työyhteisöön ja luo ilmapiirin, jossa työntekijät voivat olla oma itsensä ja jakaa kokemuksiaan pelkäämättä arvostelua. Myönteinen työskentelyilmapiiri on yksi sosiaalisen työhyvinvoinnin tärkeimmistä tekijöistä (Virolainen 2012, 24).

Rehtori on kokonaisvastuussa työyhteisönsä hyvinvoinnista, organisaatiokulttuurista ja ilmapiiristä. Rehtorin vaikutus koko organisaation ja sen henkilöstön työskentelyyn on ilmeinen. Kuten tämä sekä aikaisemmat luokanopettajien työhyvinvoinnista tehdyt tutkimukset osoittavat, on rehtorilla merkittävä vaikutus luokanopettajien työhyvinvointiin. Kuten tämä tutkimus osoittaa, pelkästään luokanopettajien sosiaalisen työhyvinvoinnin kokemukseen voidaan johtamisella vaikuttaa monin eri tavoin. Hyvällä nykyaikaisella, modernilla johtamisella voidaan saada aikaan merkittävää työhyvinvointia, kun taas päinvastoin huono johtaminen voi aiheuttaa työpahoinvoinnin kokemusta.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksessa olennaisessa osassa ovat tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden arviointi. Tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa käsitellään usein tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia, mutta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin nämä eivät ole kovinkaan relevantteja. Validiteetti ja reliabiliteetti luotettavuuden arvioinnin käsitteinä soveltuvat paremmin määrälliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.)

Tässä tutkimuksessa arvioin luotettavuutta aineiston keruun, aineiston analyysin sekä tulosten raportoinnin toteutuksen kautta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkimuksen tarkka kuvaaminen sen kaikista vaiheista (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tarkan kuvauksen avulla mahdollisuudet

tutkimuksen toistettavuudelle paranee, jolloin sen luotettavuus lisääntyy. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu se, miten tutkija on perustellut ja tehnyt ymmärrettäväksi lukijoille tekemänsä tutkimusratkaisut, havainnot sekä tulkinnat. Prosessin kriittinen tarkastelu ja tutkimuksen rajoitteista kertominen lisäävät luotettavuutta. (Huhtinen & Tuominen 2020, 298.)

Ymmärrys laadullisen tutkimuksen luonteesta on tärkeässä osassa luotettavuuden arviointia. Empiirisessä aineistossa korostuu tutkittavan ja tutkijan subjektiivisuus. Tutkittavien henkilökohtaiset kokemukset ovat merkittävässä osassa aineiston analyysia, ja kokemukset tulee pyrkiä tuomaan esille sellaisenaan. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta on hyväksyttävä ja tunnistettava tutkijan subjektiivisuus. Omat ennakkokäsitykset ilmiöstä tulee tiedostaa ja osata ottaa huomioon tutkimusta tehdessä. (Juhila 2021.) Ymmärtämällä ja tiedostamalla oman subjektiivisen asemani ilmiön tutkijana pystyn työskentelemään mahdollisimman objektiivisesti. Tällöin omat ajatukset ja näkemykset ilmiöistä vaikuttavat mahdollisimman vähän tutkimustuloksiin, koska asetun objektiiviseen rooliin aineistoa kerätessä, aineistoa analysoidessa sekä tutkimusraporttia kirjoittaessa.

Tarkoituksena oli selvittää juuri tutkimukseen osallistuneiden vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia siitä, miten rehtorit vaikuttavat sosiaaliseen työhyvinvointiin. Tutkimustuloksien pohjalta ei tule tehdä yleistyksiä laajemmin, vaan tutkimuksessa tutkittiin kyseistä ilmiötä tutkimusjoukon kokemusten pohjalta. Jo pelkästään pienen tutkimusjoukon kokemukset kyseisestä ilmiöstä vaihtelevat kovasti, joten yleistysten tekeminen on mahdotonta. Laadullisessa tutkimuksessa ei olekaan tavoitteena luoda yleistettäviä tuloksia, vaan pyritään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä (Juhila 2021; Hirsjärvi ym. 2009).

Tutkimuksen aiheen valinta oli mielestäni onnistunut. Ilmiö kiinnosti minua ja kiinnostukseni lisääntyi perehtyessäni tutkimuksen viitekehykseen. Kiinnostukseni aiheita kohtaan lisäsi motivaatiotani tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite ovat mielestäni tärkeitä. Tutkimukseen perehtyvät rehtorit voivat saada uusia ajatuksia omaan esihenkilötyöhönsä siitä, miten voisivat paremmin ottaa vastaan vastavalmistuneet luokanopettajat työelämään ja samalla tukea heidän sosiaalista työhyvinvointiaan. Tutkimustulosten avulla voidaan parantaa uusien luokanopettajien sosiaalista työhyvinvointia, jolloin siirtyminen opiskeluista työelämään tuntuisi vähemmän kuormittavalta.

Käyttämäni aineistonkeruumenetelmä soveltui erinomaisesti kyseisen ilmiön tutkimiseen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollisti sopivan vapaata keskustelua ilmiöstä, mutta varmisti

kuitenkin sen, ettei keskustelu lähtenyt sivuraiteille. Aineistosta tuli riittävän kattava tutkimuskysymysten ratkaisemiseen. Toisaalta aineisto pysyi sopivan tiiviinä, että sen käsittely oli mielekästä eikä työmäärä kasvanut liian suureksi. Haastattelurungon suunnittelussa hyödynsin ohjaajaltani sekä eräältä kollegaltani saamaani palautetta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi pyrin työskentelemään mahdollisimman huolellisesti. Tein tutkimusjoukolle selväksi jo ennen haastattelua, että heidän anonymiteettinsa tulee säilymään tutkimusta tehdessä. Tämä oli tärkeää, koska haastattelujen sisältö olisi voinut olla erilaista, jos haastateltavat olisivat joutuneet varomaan vastauksiaan. Tutkimuksessa ei mainita esimerkiksi haastateltavien sukupuolta, ikää, työnantajaa tai opiskelukaupunkia. Näiden asioiden mainitseminen ei olisi ollut relevanttia tutkimuksen kannalta eikä olisi myöskään tuonut tutkimukseen mitään lisäarvoa. Haastateltavien työskentely ympäri Suomen antaa monipuolisempaa kuvaa ilmiöstä valtakunnallisesti sekä auttaa lisäksi turvaamaan tutkittavien anonymiteettia.

Aineiston analyysia tehdessäni pyrin toimimaan mahdollisimman huolellisesti, ettei mitään tutkimuksen kannalta olennaista jäisi havaitsematta. Onnistuin mielestäni toteuttamaan analyysin Tuomen ja Sarajärven (2018) mallin mukaisesti. Vaikka kyseessä oli vasta opinnäytetyöksi luokituttava pro gradu -tutkielma, aineiston analyysi onnistui verrattain hyvin. Pyrin kuvaamaan aineiston analyysin mahdollisimman kattavasti esimerkkejä hyödyntäen luvussa 4.3. Luotettavuuden parantamiseksi lisäsin tuloslukuun otteita haastatteluaineistosta tukemaan tekemiäni tulkintoja. Sitaateista poistin toistoa ja täytesanoja niiden ymmärrettävyyden parantamiseksi pitäen kuitenkin huolta siitä, ettei niiden sisältö muuttunut.

Tutkimuksen raportoinnissa pyrin olemaan mahdollisimman tarkka ja huolellinen. Pyrin kuvaamaan ja perustelemaan kaikki tekemäni ratkaisut mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Tällä pyrin varmistamaan, että tutkimusraportin lukijat saavat riittävästi tietoa tutkimuksen toteutuksesta. Kun lukija tietää, miten tutkimus on toteutettu, hän pystyy arvioimaan tuloksia ja niiden luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141).

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tätä tutkimusta tehdessäni vahvistui käsitykseni siitä, miten vastavalmistuneet luokanopettajat kokevat rehtorin vaikuttavan sosiaaliseen työhyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa ilmi tulleet

kokemukset sekä aiemmat tutkimustulokset selkeyttivät minulle rehtorin roolia opetushenkilöstön työhyvinvoinnin tukijana. Tutkimuksen aikana minut yllätti, miten eri tavoin perehdytys hoidetaan eri paikoissa. Sain kuulla kokemuksia hyvin monenlaisista perehdytysmalleista sekä kokemuksista, millainen vaikutus perehdytyksellä oli sosiaaliselle työhyvinvoinnille. Luokanopettajien perehdytystä ja uran alkuvaiheen tukea olisi hyödyllistä tutkia jatkossa lisää. Tulevaisuudessa tulisi turvata, että jokainen luokanopettaja saisi riittävän perehdytyksen aloittaessaan työnsä uudessa koulussa. Tässä tutkimuksessa nousi esiin positiiviset kokemukset mentoiminnista ja sen merkityksestä sosiaaliselle työhyvinvoinnille. OAJ ehdotti vuonna 2021 Suomen silloiselle hallitukselle, että uran alkuvaiheessa oleville opettajille tulisi turvata lakisääteinen oikeus mentorointiin työuran kahtena ensimmäisenä vuonna (Korkeakivi 2021). Tutkielmani tulokset vahvistavat OAJ:n näkemystä mentoroinnin tarpeellisuudesta.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia ilmiötä fyysisen ja psyykkisen osa-alueen näkökulmasta, jotka rajautuivat pro gradu -tutkielman luonteen vuoksi tästä tutkimuksesta pois. Tällöin saataisiin tutkimustuloksia siitä, miten rehtorit voisivat tukea vastavalmistuneiden luokanopettajien työhyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Toisaalta työhyvinvoinnin sosiaalisen osa-alueen jatkotutkimuksissa voitaisiin esimerkiksi tutkia rehtorien valmiuksia henkilöstön sosiaalisen työhyvinvoinnin tukemiseen tai tutkia sitä, millaiseksi rehtorit kokevat roolinsa henkilöstön sosiaalisen työhyvinvoinnin tukijoina.

Lähteet

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Ahtiainen, R., Heikonen, L. & Hotulainen, R. 2021. Johtoryhmä opettajayhteisöä osallistavana johtamisjärjestelmänä. Teoksessa A. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, A. Smeds-Nylund & H. Aho (toim.), Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 173–190.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. 2005. Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 10 (2), 170–180.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bickmore, D. L. & Bickmore, S. T. 2010. A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education* 26 (4), 1006–1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043> (Luettu 15.9.2024)
- Bos, J. T., Donders, N. C. G. M., Bouwman-Brouwer, K. M. & Van der Gulden, J. W. J. 2009. Work characteristics and determinants of job satisfaction in four age groups: University employees' point of view. *International archives of occupational and environmental health*, 82(10), 1249–1259. <https://doi.org/10.1007/s00420-009-0451-4>
- Cantarelli, P., Belardinelli, P., & Belle, N. (2016). A meta-analysis of job satisfaction correlates in the public administration literature. *Review of public personnel administration*, 36(2) 115–144. <https://doi.org/10.1177/0734371X15578534>
- Fadjukoff, P., Kainulainen, S., Pirhonen, J., Saaranen, T., Valokivi, H. & Vauhkonen, A. 2022. Sosiaalinen hyvinvointi turvaa terveyttä. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2022: 59, 327–335. <https://doi.org/10.23990/sa.111453>
- Feldt, T., Kinnunen, M. & Mauno, S. 2017. Työstressin teoreettisia malleja: kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa T. Feldt, S. Mauno, & A. Mäkikangas (toim.), *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 39–71.
- Golnick, T. & Ilves, V. 2021. Opetusalan työolobarometri 2021. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Haiminen, J. 2024. Luokanopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista ja keinoja työstä palautumiseen. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. *Työ ja ihminen tutkimusraportti* 27. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Hakanen, J. 2011. Työn imu. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340–354
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Tammi.

Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. 2011. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research* 81 (2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg, Å. 2012. The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and transformations in learning and education*. Dordrecht: Springer, 169–185. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_11

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto. Saatavilla [www-muodossa: https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/). (Luettu 31.7.2024)

Järnberg & Pesola 2021. Rehtori hyvinvoinnin edistäjänä. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Karasek, R. & Theorell, T. 1990. *Healthy Work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.

Karjalainen, M. 2020. Jaksamisen rajat – psykososiaalinen kuormitus, työuupumus ja työsuojelu. Tallinna: Basam Books

Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettiset-metodologiset-viitekehykset/fenomenografia/> (Luettu 31.7.2024)

Korkeakivi, R. 2021. OAJ:n ehdotus: Valtionrahoitusta uusien opettajien mentorointiin. <https://www.opettaja.fi/tyossa/oajn-ehdotus-valtionrahoitusta-uusien-opettajien-mentorointiin/> (Luettu 11.10.2024)

Kupias, P. & Peltola, R. 2009. *Perehdyttämisen pelikentällä*. Helsinki: Palmenia Helsinki University Press.

Lehto, A-M. & Sutela, H. 2008. Työolojen kolme vuosikymmentä: Työolotutkimusten tuloksia 1977–2008. Helsinki: Tilastokeskus.

Leppänen, J. & Tervamäki, N. 2019. Luokanopettajien kokema työhyvinvointi ja työyhteisön merkitys työhyvinvoinnille. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Lerkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71977>

Manka, M. & Manka, M. 2016. *Työhyvinvointi*. Helsinki: Talentum Media.

- Manka, M. & Manka, M. 2023. Työhyvinvointi (3.p.). Helsinki: Alma Talent.
- Manner, J. & Tuomisto, H. 2021. Työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä luokanopettajan työssä. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto.
- Marton, F. 1981. Phenomenography—describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought* 21 (3), 28–49. <https://www.jstor.org/stable/42589189>
- Mattila-Aalto, M. 2020. Työelämän uudistumisen esteet – työyhteisön sivistys ja vastuu. Helsinki: Basam Books.
- Melkko, S. & Ilves, V. 2024. Opetusalan työolobarometri 2024. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
- Oksanen, T. 2009. Workplace Social Capital and Employee Health. Turun yliopiston julkaisuja: sarja D 876. Medica Ontologica. Turku: Turun yliopisto
- Otala, L. & Ahonen, G. 2005. Työhyvinvointi tuloksenteijänä (2.p.). Helsinki: WSOY.
- Parkkila, H-M. 2023. Vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksia työyhteisöön liittymisestä ja siihen kuulumisesta. Pro gradu -tutkielma, Oulun yliopisto.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. L. 2016. What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society* 24 (1), 27–53. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045>
- Rauramo, P. 2004. Työhyvinvoinnin portaati. Helsinki: Edita
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi): Rissanen, R, 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. ja Puusniekka, A. Kvali-MOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html (Luettu 31.7.2024)
- Schaufeli, W. B. & Bakker A. B. 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior* 25/2004. 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B. 2018. Work engagement in Europe: Relations with national economy, governance and culture. *Organizational Dynamics*, 47(2), 99–106. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2018.01.003>
- Schaufeli, W.B., De Witte, H. & Desart, S. 2020. Manual Burnout Assessment Tool (BAT) – Version 2.0. KU Leuven, Belgium: Unpublished internal report.
- Siniketo, A. 2021. Luokanopettajat työuran alussa Mikä auttaa tuoretta luokanopettajaa jaksamaan työssään? Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. 2004. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal* 41 (3), 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences* (Vol. 3). Sage publications. <https://doi.org/10.4135/9781452231549>
- Spooner-Lane, R. 2017. Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review. *Professional Development in Education* 43 (2), 253–273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Suonsivu, K. 2014. *Työhyvinvointi osana henkilöstöjohtamista* (2.p.). Kuopio: UNIpress.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla [www-lähde: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf](http://www.tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf) (Luettu 28.8.2024)
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön - uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J.T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–55.
- Työturvallisuuskeskus. n.d. Psykososiaalinen kuormitus. <https://ttk.fi/tyoturvallisuus/tyoympariston-turvallisuus/tyokuormituksen-hallinta/psykososiaalinen-kuormitus/#johtaminen-vaikuttaa> (Luettu 6.9.2024)
- Urpilainen, E. 2024. Opetustuntien vaihtaminen kehittämistyöhön ja mentorointiin. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/asiantuntijoiden-blogit/2024/opetustuntien-vaihtaminen-kehittamistyohon-ja-mentorointiin/> (Luettu 12.10.2024)
- Van Dierendonck, D., Borrill, C., Haynes, C. & Stride, C. 2004. Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology* 9 (2), 165–175. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.9.2.165>
- Viitala, R. 2021. *Henkilöstöjohtaminen: Keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit* (1.p.). Helsinki: Edita.
- Virolainen, H. 2012. *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Helsinki: Books on Demand.
- Warr, P. B. 1990 The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational psychology*, 63, 193–210. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>
- Warr, P. B. 2007. *Work, Happiness, and Unhappiness*. New York: Routledge.
- Wu F, Ren Z, Wang Q, He M, Xiong W, Ma G, Fan X, Guo X, Liu H & Zhang X. 2021. The relationship between job stress and job burnout: the mediating effects of perceived social support and job satisfaction. *Psychol Health Med*. 2021 26(2) 204–211. <https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1778750>

Yrttiaho, R. & Posio, S. 2021. Opettajan hyvinvointikirja: Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Zakaria, Z., Don, Y., & Yaakob, M. F. M. 2021. Teachers' Well-Being from the Social Psychological Perspective. International Journal of Evaluation and Research in Education, 10(2), 641–647. <http://dx.doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21115>

Liitteet

Liite 1 Haastattelurunko

Kerro valmistumisajankohta ja työhistoriasi valmistumisen jälkeen

Työyhteisöön integroituminen

Millaiseksi olet kokenut työelämään siirtymisen oman työhyvinvointisi näkökulmasta?

Millaisen perehdytyksen olet saanut kouluissa, joissa olet työskennellyt?

Miten integroituminen työyhteisöön on sujunut? Mitä sen edistämiseksi on tehty?

Koetko saaneesi tukea rehtorilta uuteen työyhteisöön integroitumiseen? Millaista?

Miten rehtori on pyrkinyt edistämään työhyvinvointiasi?

Sosiaalinen pääoma

Millaista palautetta olet saanut rehtorilta omasta työstäsi?

Miten vuorovaikutus sinun ja rehtorin välillä toteutuu?

Miten kuvaillet luottamussuhdetta rehtorisi kanssa?

Millaisia virallisia/ epävirallisia vuorovaikutustilanteita rehtorin ja koko koulun henkilöstön välillä on?

Työilmapiiri

Koetko, että sinua arvostetaan työyhteisössä kollegoiden ja rehtorin toimesta?

Millainen työilmapiiri työyhteisössäsi on? Miten rehtori on pyrkinyt sitä rakentamaan?

Millainen merkitys työyhteisöllä on työhyvinvoinnillesi?

-Mitkä asiat työyhteisössäsi edistävät työhyvinvointiasi?

-Mitkä asiat työyhteisössä heikentävät työhyvinvointiasi?

Oletko kohdannut työssäsi ristiriitatilanteita? Jos olet, niin millaisia?

-Miten tilanteita on ratkaistu? Miten rehtori on toiminut?

Onko haastattelun aikana herännyt ajatuksia, joista haluaisit vielä kertoa?