

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opetustyön psykologinen sopimus työelämän muutoksen
heijastajana

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
KATRI KANGASNIEMI
Kesäkuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

KATRI KANGASNIEMI: Opetustyön psykologinen sopimus työelämän muutoksen heijastajana

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 102 sivua

Kesäkuu 2015

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvata perusasteen opettajien haastatteluaineistoa analysoimalla opetustyön psykologisen sopimuksen sisältöä ja siihen sisältyvän vaihtosuhteen oikeudenmukaisuutta ja hallintaa. Tutkimuksen lähestymistapa edustaa Rousseau'n yksilön tulkintaa korostavaa näkökulmaa ja psykologista sopimusta tarkastellaan näin opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteina on laajentaa psykologisen sopimuksen avulla ymmärrystä perusasteen opetustyön luonteesta ja lisätä tietoutta psykologisen sopimuksen käytännön ulottuvuuksista. Tutkimusaihe on ajankohtainen, koska opettajan työn valtiollinen erityisasema on rapistumassa ja työelämän muutokset näyttävät saavuttaneen myös opetustyön.

Tutkimusaineisto koostuu kahdentoista peruskoulunopettajan teemahaastattelusta, jotka on kerätty vuonna 2012 kahdesta Etelä-Suomen läänissä sijaitsevasta koulusta. Haastateltavista viisi on luokanopettajia, neljä erityisopettajia ja kolme on aineenopettajia. Aineisto sisältää sekä mies- että naisopettajien haastatteluja ja haastateltavien opetustyön työvuosien määrä vaihtelee. Kyseessä on kvalitatiivinen, fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan pohjautuva tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää haastatteluaineistoa analysoimalla opettajien työlleen antamia merkityksiä. Analyysi etenee teoriaohjaavan sisällönanalyysimetodin mukaan.

Tutkimustulosten mukaan opetustyön perinteinen relationaalinen sopimus on rikkoutumassa, eikä työnantaja ole enää valmis pelaamaan molemmin puoliseen lojaaliuteen perustuvan paternalistisen psykologisen sopimuksen säännöillä. Opettajien keskuudessa on silti halukkuutta säilyttää relationaalinen sopimus ja erityisesti kokeneimmat opettajat ajattelevat sen olevan edelleen voimassa. Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen näkyy aineistossa pääasiassa opettajien tunnetasolla mutta vaikuttaa joidenkin opettajien kohdalla myös asennoitumiseen ja käyttäytymiseen.

Työnantajan puolelta opetustyöhön kohdistetaan enemmän talouselämän mukaisia vaatimuksia ja uudistuksia. Opettajat kokevat olevansa epäoikeudenmukaisten vaatimusten puristuksessa ja heidän luottamus työnantajaa kohtaan on heikentynyt. Työn rajaamisesta on tullut välttämätöntä oman jaksamisen ja työstä suoriutumisen kannalta ja vastuu vaihtosuhteen oikeudenmukaisuuden puolustamisesta on liukunut opetustyöhön liittyvän autonomian varjolla työnantajalta opettajille itselleen. Voidaankin sanoa, että työnantajan paternalistisen sopimukseen liittyvä patriarkaalinen suojelus on poistumassa, vaikka samaan aikaan työnantajan kontrollointi on lisääntynyt. Opettajat kokevatkin olevansa työnsä subjekteja lähinnä vain luokkahuoneessa tapahtuvan perustyön osalta.

Työelämän kentällä eletään psykologisen sopimuksen suhteen muutosaikaa, jossa perinteinen sopimus on häviämässä. Tämän tutkimuksen perusteella opetustyön kohdalla ei kuitenkaan vielä voida puhua uuden psykologisen sopimuksen ilmentymisestä, vaikka tutkijoiden esittämän uuden sopimuksen ituja onkin havaittavissa. Pääpiirteissään opetustyön psykologinen sopimus näyttää perustuvan opettajien näkökulmasta edelleen relationaalisen sopimuksen pelisääntöihin, vaikka se tiedostetaan olevan uhattuna. Nykyinen vaihtosuhde koetaan epäoikeudenmukaisena, jota pyritään tasoittamaan vaihtosuhteen hallinnan keinoin. Näin tuloksissakin korostuvat sopimuksen rikkoutuminen ja epäoikeudenmukaisen vaihtosuhteen hallinta.

Avainsanat: psykologinen sopimus, paternalistinen sopimus, työelämän tutkimus, työelämän muutos, opetustyö, kvalitatiivinen tutkimus

SISÄLLYS

JOHDANTO	4
1 PSYKOLOGINEN SOPIMUS	8
1.1 PSYKOLOGISEN SOPIMUKSEN LUONNE JA SISÄLTÖ.....	9
1.2 PSYKOLOGISEN SOPIMUKSEN RIKKOUTUMINEN JA SEN VAIKUTUKSET TYÖNTEKIJÄÄN.....	13
2 PSYKOLOGINEN SOPIMUS SUOMALAISEN TYÖELÄMÄN KONTEKSTISSA	18
2.1 PATERNALISTISEN SOPIMUKSEN MURENTUMINEN JA SUOMALAISEN YHTEISKUNNAN ERITYISPIIRTEET.....	20
2.2 PSYKOLOGISEN SOPIMUKSEN VAIHTOSUHTEEN HALLINTA.....	24
3 KOULU JA OPETUSTYÖ MUUTOKSESSA	27
3.1 OPETUSTYÖN PSYKOLOGINEN SOPIMUS.....	32
3.2 OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET TYÖPROSESSIN HALLINTAAN.....	34
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTUS	38
4.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	39
4.2 FENOMENOLOGIA JA HERMENEUTIIKKA TUTKIMUKSEN FILOSOFISENA VIITEKEHYKSENÄ.....	41
4.3 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	43
4.4 HAASTATTELU AINEISTONKERUUMENETELMÄNÄ.....	44
4.5 KVALITATIIVINEN ANALYYSI.....	47
5 TUTKIMUSTULOKSET	50
5.1 OPETUSTYÖN PSYKOLOGISEN SOPIMUKSEN VAIHTOSUHTEEN PERUSTA.....	50
5.2 TÄYTTÄMÄTTÖMÄT ODOTUKSET JA EPÄOIKEUDENMUKAISET VAATIMUKSET PATERNALISTISEN SOPIMUKSEN MURENTAJINA.....	59
5.3 MUUTOKSET – VELVOLLISUUKSIA VAI MAHDOLLISUUKSIA?.....	67
5.4 ARVIOINNIN JA KILPAILUN KOROSTAMINEN UHKANA PERINTEISILLE ARVOILLE JA OPETTAJAN AUTONOMIALLE.....	74
5.5 TYÖN RAJAAMINEN – VÄLINE TYÖPAIKKAPELIN PELAAMISEEN VAI TYÖN VÄLTTÄMÄTÖN ELEMENTTI?.....	79
5.6 PERINTEISESTÄ TYÖNKUVASTA KIINNIPITÄMINEN JA TYÖN SISÄLLÖLLINEN PRIORISOINTI.....	87
6 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA	93
6.1 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET.....	95

JOHDANTO

Psykologisesta sopimuksesta on viime vuosina tullut merkittävä käsite työelämän viitekehyksessä, vaikka se on ollut tunnettu jo vuosikymmeniä (Conway & Briner 2005, 7; Ruotsalainen & Kinnunen 2009; Zhao, Wayne, Glibkowski & Bravo 2007, 667). Käsitteen tarkastelun ajankohtaisuutta on lisännyt sen tarjoama mahdollisuus ymmärtää ja jopa hallita uuden taloudellisen ja organisatoristen olosuhteiden, kuten kansainvälisen kilpailun lisääntymisen, supistusten, lisääntyneen riippuvuuden pätkätyöläisistä ja väestörakenteen monimuotoistumisen vaikutuksia työsuhteeseen (Conway & Briner 2005, 7). Psykologisen sopimuksen määrittelyyn on liittynyt kiistanalaisuutta erityisesti sen suhteen, tarkastellaanko sopimusta sekä työntekijän että työnantajan näkökulmista vai työntekijän subjektiivisesta näkökulmasta. Näin onkin syntynyt kaksi tutkimuslinjaa, joista Rousseau aloittama uudempi linja tarkastelee psykologista sopimusta kognitiivisesta, yksilön tulkintaa korostavasta näkökulmasta. Rousseau määrittelee psykologisen sopimuksen tarkoittavan yksilön näkemystä niistä vastavuoroisista lupauksiin perustuvista velvollisuuksista, joita hänen ja organisaation väliseen vaihtosuhteeseen sisältyy. (Rousseau 1995; Ruotsalainen & Kinnunen 2009, 117–118.)

Työelämässä tapahtuneet muutokset haastavat perinteisen psykologisen sopimuksen sisältöä koskevia näkemyksiä jo siinä määrin, että viime aikoina on alettu puhua uuden psykologisen sopimuksen synnystä (Ruotsalainen & Kinnunen 2009, 117). Työnantaja ja työntekijä eivät näytä enää toimivan saman perinteisen psykologisen sopimuksen säännöillä, jotka ovat pohjautuneet kahteen perususkomukseen. Ensimmäisen perususkomuksen mukaan työntekijän kelpollisesti tehty työ sekä uskollisuus ja lojaalius työnantajaa kohtaan riittävät ja ne palkitaan työntekijälle luottamuksella ja turvallisuudella. Toisen perususkomuksen mukaan työnantajan taloudellinen menestyminen palkitsee myös työntekijän esimerkiksi lisäämällä työnantajan palkanmaksuvaraa ja työntekijän varmuutta työsuhteen jatkumisesta. Tänä päivänä ahkeruus, lojaaliisuus ja uskollisuus eivät enää ole keskeisiä ominaisuuksia, joita työntekijältä vaaditaan. Näiden ominaisuuksien sijaan nykyisin painotetaan työntekijän tuottamaa lisäarvoa työnantajalleen. Hyvän työntekijän keskeiset ominaisuudet näyttävät siis olevan muuttumassa ja nykyisin työntekijöihin kohdistetaan vaatimuksia joustavuudesta, muutosvalmiudesta, oma-aloitteisuudesta, innovatiivisuudesta ja luovuudesta. (Alasoini 2009, 40–41; Alasoini 2012, 106–107.) Suomalaisessa työelämässä

psykologisen sopimuksen murros näkyy sekä perinteisen että uuden psykologisen sopimuksen keskeisten elementtien korostumisena. Työntekijät eivät näytä olevan suoraan valmiita mukautumaan uuteen psykologiseen sopimukseen vaan pyrkivät pelaamaan perinteisen sopimuksen säännöillä ja suostuttelemaan työnantajan muuttamaan sopimuksen sisällön entisenlaiseksi. (Järvensivu 2006, 228–229.)

Opettajan ammatti on nähty kutsumusammattina, jonka olemassaolo ja oikeutus ovat perustuneet yhteiskuntarauhan edistämiseen ja yhteiskunnan moraalisen tahdon jatkuvuuden takaamiseen. Opettajan ammatin erityislaatuisuudesta johtuen, sen kohdalla ei ole korostettu työn perustaan liittyvää vaihtosuhdetta (Lindén 2010.) Nykyisin opettajan työn kutsumuksellinen perusta kuitenkin näyttää olevan kriisiytymässä, koska sen erityisasema valtiollinen erityisasema on häviämässä. Tätä muutosta osoittaa kasvatusajattelun taustalla lisääntyvä materialistinen, taloudelliseen kehitykseen nojaava suuntaus ja koulutuksen päämääriä hahmoteltaessa nykyisin painottuu kansainvälisen kilpailun merkitys (Skinnari & Syväoja 2007, 368).

Tutkimusten mukaan opettajiin, kouluun ja opetustyöhön kohdistuneet vaatimukset ovat lisääntyneet. Suurten vaatimusten edessä opettajat yhä useammin turhautuvat ja ahdistuvat. Siltalan (2009, 554–557) mukaan opettajat kokevat paineiden lisääntyneen, tuen vähentyneen ja niukkojen resurssien kohdistuvan väärin, mitkä heikentävät opettajien hyvinvointia. Almialan (2008) mukaan uranvaihtoon päätyneillä opettajilla, ammatillinen stressaantuminen oli opetustyössä ollut laaja-alaista johtuen yhteiskunnallisista tekijöistä, koko koulutoimeen liittyvistä tekijöistä, omaan työhön liittyvistä odotuksista ja kokemuksista sekä henkilökohtaisista tekijöistä. Merkittäviä sysäyksiä uranvaihdolle olivat olleet henkilökohtaisten kriisien lisäksi, työympäristössä ilmennyt sosiaalisen tuen, työnantajan tuen ja yhteisöllisyyden sekä opetustyön arvostuksen puutteet sekä kyvyttömyys toteuttaa työssään tarpeeksi itseään. Uranvaihtoon päätyneet opettajat olivat myös kokeneet, etteivät työnantajan päätökset olleet tukeneet riittävästi opettajuutta ja työssä jaksamista. (Almiala 2008, 207–208.) Opetustyön kutsumuksellinen perusta ja työnantajan lojaalius opettajaa kohtaan kyseenalaistuukin nykyisessä tilanteessa ja työn pohjalla oleva vaihtosuhteen tarkastelu nousee näin ajankohtaiseksi myös opetustyössä.

Vaihtosuhde perustuu ajatukseen, että työntekijä myy aikaansa työvoimana työmarkkinoilla sovittua korvausta vastaan. Säilyttääkseen tasapainon vaihtosuhteessa ja kokemuksen psykologisen sopimuksen oikeudenmukaisuudesta, työntekijä tarvitsee tunteen oman työpanoksensa hallittavuudesta suhteessa vaihtoon. Vaihdon hallinta ja sen muokkaaminen itselle edullisemmaksi on opettajan ammatissa kuitenkin vaikeaa. Lasten ja nuorten ollessa työn kohteina, opettaja ei voi tasapainottaa vaihtosuhdetta edukseen työn kohteen hinnalla, sillä tämä ei olisi moraalisesti oikein ja pitkällä aikavälillä tämä lisäisi opettajan omaa työtaakkaa. Myös mahdollisuudet vaikuttaa

työnantajaan ovat huonot, sillä työnantajaa on opettajan kohdalla vaikea määrittää, koska perusasteen opettaja on palvelusuhteessa kuntaan, joka hallinnollisena yksikkönä koostuu poliittisten päättäjien ja virkamiesten joukosta. (Lindén 2010,144–146.) Toisaalta alisteinen asema työmarkkinoilla tai äärimmäisinkään työnvalvonta eivät Siltalan mukaan (2009, 501–502) pysty täysin estämään köydenvetoa epäoikeudenmukaiseksi koetun vaihtosuhteen tasapainottamisen puolesta.

Puhuttaessa meneillään olevasta työelämän ja psykologisen sopimuksen murroksesta, on mielenkiintoista tutkia miten muutos ilmenee perinteisenä kutsumustyönä pidetyn opetustyön kohdalla. Miten työelämän muutos näkyy opetustyön psykologisessa sopimuksessa, onko opetustyön perinteinen psykologinen sopimus murentumassa ja miten se näkyy perusasteen opettajien arkityössä? Lisäksi on mielenkiintoista selvittää, mitkä ovat opettajien mahdollisuudet hallita muutosta ja psykologiseen sopimukseen liittyvää vaihtosuhdetta.

Tässä tutkimuksessa tutkin opetustyön psykologista sopimusta Rousseau'n yksilön tulkintaa korostavasta näkökulmasta, johon pohjautuen psykologista sopimusta voidaan pitää eräänlaisena sisäisenä mallina, joka ohjaa työntekijän havaintoja ja tulkintoja työssä kohtaamistaan tilanteista (Ruotsalainen & Kinnunen 2013, 4). Tutkimuksen tavoitteina on laajentaa ymmärrystä perusasteen opetustyön luonteesta ja lisätä ymmärrystä psykologisen sopimuksen käytännön ulottuvuuksista. Kyseessä on kvalitatiivinen tutkimus, jossa analysoidaan kahdentoista perusasteen opettajan teemahaastattelusta koostuvaa haastatteluaineistoa pyrkien selvittämään opettajien opetustyön kuvaukselle antamia merkityksiä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tapaan. Tutkimus rakentuu kolmen teeman ympärille, jotka ovat psykologisen sopimuksen sisältö, psykologisen sopimuksen rikkoutuminen ja psykologiseen sopimukseen liittyvän vaihtosuhteen hallinta.

Psykologisesta sopimuksesta on kansainvälistä tutkimusta melko runsaasti ja useimmat viimeaikaisista tutkimuksista perustuvat Rousseau'n (1995) näkemykseen käsitteen määrittelystä. Suomessa psykologista sopimusta on Ruotsalaisen ja Kinnusen (2009, 117) mukaan tutkittu melko vähän, muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta. Käsite on kuitenkin herättänyt Suomessakin keskustelua muun muassa siitä millaista sopimusta nykypäivän globalisoituvassa työelämässä tarvitaan. Oman tiedonhakuni mukaan psykologisen sopimuksen tutkimus on Suomessa hieman lisääntynyt viime vuosina ja aiheeseen liittyen löytyy muutamia väitöskirjoja kuten Lindénin (2010), Saaren (2014) ja Järvensivun (2006) ja tutkimuksia kuten Ruotsalaisen ja Kinnusen (2013) sekä useampia pro gradu-tutkielmia. Silti kansainväliseen tasoon verrattuna suomalainen psykologisen sopimuksen tutkimus on niukkaa.

Erityisesti opetustyön psykologiseen sopimukseen liittyviä tutkimuksia, on vaikea löytää sekä kansainvälisesti että Suomen laajuisesti tarkasteltuna. Suomesta löytyy Lindénin (2010) väitöskirja, jossa kuvataan opettajan työn moraalisen sopimuksen luonnetta ja selvitetään miten käsitteen avulla on mahdollista ymmärtää työn muutoksia. Tämä tutkimus luokin pohjan omalle pro gradu-tutkielmalleni. Kansainvälisellä tasolla opettajan psykologisesta sopimuksesta löytyy turkkilainen Demirkasimoglun (2014) tutkimus, jossa tutkittiin turkkilaisten yksityisten ja julkisten koulujen opettajien psykologisen sopimuksen tyyppiä ja persoonan sekä ympäristön yhteensopivuutta kvantitatiivisilla tutkimusmenetelmillä sekä kanadalaisen Dollanskyn (2014) artikkeli uraansa aloittavien opettajien psykologisen sopimuksen sisällöstä ja tarpeista, joiden huomioimisella on artikkelin mukaan positiivinen vaikutus sekä opettajan että koko organisaation hyvinvointiin ja kehittymiseen.

1 PSYKOLOGINEN SOPIMUS

Psykologisen sopimuksen käsitteen synty liitetään 1960-luvulle ja sen varhaisiksi määrittelijöiksi mainitaan kirjallisuudessa Argyris (1960), Levinson, Price, Munden Solley (1962) ja Schein (1980) (Anderson & Schalk 1998, 638–639; Conway & Briner 2005, 7–18; Dollansky 2014, 445; Morrison & Robinson 1997, 227–229; Ruotsalainen & Kinnunen 2009, 117). Näiden tutkijoiden määritelmässä tarkastelun kohteena ovat sekä työntekijän että työnantajan tarpeet, odotukset ja niiden täytyminen osapuolten välisessä vuorovaikutussuhteessa. Alkuaikoina psykologisen sopimuksen tutkimus kehittyi hitaasti ja tieto ei kumuloitunut, koska tutkijat eivät pystyneet hyödyntämään aikaisempia tuloksia määrittelyn hajanaisuuden takia. Psykologisen sopimuksen historiassa olennaisena käännekohtana pidetään Rousseauin vuonna 1989 esittämää määritelmää, josta alkanut tutkimuslinja tarkastelee psykologista sopimusta kognitiivisesta, yksilön tulkintaa korostavasta näkökulmasta sen sijaan, että keskityttäisiin tarkastelemaan työntekijän ja organisaation välistä molemmin puolista vaihtosuhdetta. (Anderson & Schalk 1998, 638–639; Conway & Briner 2005; Demirkasimoglu 2014, 46; Ruotsalainen & Kinnunen 2009, 117.) Psykologisen sopimuksen käsitteen historia jakaantuu ajallisesti siis kahteen jaksoon, joissa on teoreettisesti erilaiset painotukset. Rousseauin aloittama yksilöllistä tulkintaa korostava uudempi tutkimuslinja on ollut tutkijoiden keskuudessa suosituimpi mutta edelleen osa tutkimuksista pohjautuu psykologisen sopimuksen vanhemmille määritelmille. (Ruotsalainen & Kinnunen 2009, 117–118.) Työntekijän ja organisaation välisen vaihtosuhteen molemminpuolista tarkastelua korostavan linjan ongelmana nähdään olevan sopimuksen organisaation osapuolen määrittäminen eli kuka tai mikä edustaa organisaatiota. (Anderson & Schalk 1998, 639.)

Rousseauin (1995) määritelmän mukaan psykologisella sopimuksella tarkoitetaan työntekijän omaa käsitystä niistä vastavuoroisista lupauksiin perustuvista velvollisuuksista, joita työntekijän ja organisaation väliseen vaihtosuhteeseen sisältyy. Nämä velvollisuudet eivät yleensä ole kirjattuja tai edes ääneen lausuttuja. Vastaavasti suomalaisen psykologisen sopimuksen tutkijan Tuomo Alasoinin (2006) määritelmän mukaan psykologinen sopimus tarkoittaa palkansaajien omaksumia ja heidän aiempiin kokemuksiinsa perustuvien uskomusten muodostamaa kokonaisuutta siitä, millaisia palkkioita he ovat oikeutettuja saamaan työnantajalta työsuhteen kautta vastineeksi

työpanoksestaan. Rousseau tapaamaan hänenkin mielestään psykologiset sopimukset ovat yleensä suurimmaksi osaksi julkilausumattomia, yksilöllisiä ja subjektiivisia. Rousseau mukaan psykologista sopimusta voidaan pitää yksilön sisäisenä mallina, joka ohjaa hänen havaintojaan ja tulkintojaan. Näin ollen se osaltaan määrittää sitä millaisia merkityksiä työntekijä työssään kohtaamille tilanteille antaa. Huomioitavaa on myös se, että subjektiivisuutta korostavan näkökulman johdosta sopimuksen osapuolilla saattaa olla erilainen näkemys sopimuksen sisällöstä. Yksilön yleinen taipumus tulkita ympäristön vihjeitä itselle suotuisalla tavalla sekä yksilön omat motiivit vaikuttavat merkittävästi siihen, millainen psykologinen sopimus yksilön ja organisaation välille muodostuu. (Ruotsalainen & Kinnunen 2009, 118.)

Määritelmän tarkentamiseksi Rousseau on erotellut psykologisen sopimuksen vielä neljään eri sopimustyyppiin sen mukaan, onko kyseessä sopimus yksilö- vai ryhmätasolla ja kuvataanko sopimusta koettuna sopimuksen osallisena vai sopimussuhteen ulkopuolisena. Lähtökohtaisesti psykologiset sopimukset liittyvät työntekijän yksilöllisiin odotuksiin siitä työstä, jota työntekijä itse tekee. Tämän lisäksi, vastineeksi ryhmän jakamalle psykologiselle sopimukselle, Rousseau esittää normatiivisen sopimuksen käsitteen. Normatiivinen sopimus sisältää esimerkiksi työntekijäryhmän jaettuja oletuksia työpaikan pelisäännöistä. Sosiaalisen sopimuksen käsitteellä voidaan puolestaan kuvata laajempia, kulttuurisia uskomuksia siitä, mikä on esimerkiksi sopivaa käytöstä. Epäsuoran sopimuksen käsitteellä sen sijaan voidaan kuvata sopimukseen suoraan osallistumattoman, kolmannen osapuolen uskomuksia tiettyä sopimusta kohtaan. (Rousseau 1995, 9–14.)

Psykologisen sopimuksen määrittelyä ei voida pitää aukottomana Rousseau vuonna 1989 aloittaman uuden tutkimuslinjan jälkeenkään. Anderson ja Schalk (1998) kritisoivatkin psykologisen sopimuksen käsitteen validiteettiarvoa ja ongelman nähdään pohjautuvan edelleen puuttuvaan konsensukseen käsitteen määrittelyssä. Epäselvyyttä aiheuttaa se, onko kyse suhteeseen liittyvistä käsityksistä, odotuksista, uskomuksista, lupauksista vai velvoitteista.

1.1 psykologisen sopimuksen luonne ja sisältö

Keskeinen osa psykologisen sopimuksen määritelmää on vastavuoroisuus, jossa työntekijä antaa jotain ja uskoo saavansa siitä tietyn vastineen organisaatiolta. Näin psykologinen sopimus sisältää ainakin kahdentyyppistä informaatiota, sen mitä vaihdetaan ja millä perusteella kyseinen vaihto toimii. (Conway & Briner 2005, 38.) Psykologinen sopimus on luonteeltaan subjektiivinen vaihdellen yksilöiden välillä, dynaaminen muuttuen ajan kuluessa ja ympäröivään kontekstiin sidottu. Se liittyy työnantajan ja työntekijän väliseen vuorovaikutukseen sisältäen vastavuoroiset

velvoitteet, jotka pohjautuvat annettuihin lupauksiin ja näistä saataviin positiivisiin vastineisiin. Psykologisen sopimuksen funktioiksi voidaan luetella kirjallisen työsopimuksen paikkaaminen, työntekijän käytöksen muotoileminen ja työntekijän vaikutusvallan tunteen lisääminen. Täydentäessään kirjallista työsopimusta psykologisen sopimuksen voidaan sanoa vähentävän työntekijöiden kokemaa epävarmuutta, koska kirjalliseen työsopimukseen ei kaikkia mahdollisia näkökulmia pystytä kirjaamaan. Psykologinen sopimuksen käytöksen muotoileminen näkyy siinä, että työntekijä säätelee omaa käyttäytymistään sopimukseen liittyvien vastavuoroisten velvollisuuksien toteutumisen mukaan. Vaikutusvallan tunteen lisäämisen mahdollisuus puolestaan liittyy siihen, että työntekijä pystyy vaikuttamaan psykologiseen sopimukseen esimerkiksi oman asennoitumisen ja käyttäytymisen kautta. (Anderson & Schalk 1998, 640.)

Andersonin ja Schalkin tarkastelemien 90-luvun puolivälin tutkimustulosten mukaan sekä työntekijät että työnantajat olivat sitä mieltä, että psykologinen sopimus oli voimassa ja suurin osa työntekijöistä pystyi myös kuvailemaan sen sisällön. Kyseisten tutkijoiden mukaan tämä ei kuitenkaan kuvastanut sen hetkistä todellista tilannetta, jossa työ oli muuttumassa. Päinvastoin tutkimustulokset osoittivat, että muuttuvassa tilanteessa psykologinen sopimus nousi tärkeäksi ja siihen liittyvistä oletuksista haluttiin pitää kiinni, koska organisaatiomuutos on usein seurausta olemassa olevien oletusten muutoksesta. Tutkimustulosten taustalta löytyikin meneillään oleva organisaatiomuutos. Työntekijälle tarjottiin uutta sopimusta perustuen liikkuvuuteen, joustavuuteen ja itsenäisyyteen, jonka hyväksyminen olisi johtanut vanhan sopimuksen vesittymiseen. Tämä tutkimusesimerkki osoittaa, että tutkittaessa psykologista sopimusta on tärkeää huomioida ympäröivä konteksti. Saatuja empiirisiä tutkimustuloksia on suhteutettava ympäröivään maailmaan, sillä suoraan sopimuksen osapuolten näkemykset sopimuksesta eivät välttämättä kuvasta todellista tilannetta. (Anderson & Schalk 1998, 639.)

Psykologiset sopimukset on perinteisesti jaettu kahteen sopimustyyppiin, relationaaliseen ja transaktionaaliseen sopimukseen. Näihin sopimustyyppihin jako on pohjautunut viiteen eri dimensioon, jotka julkaistiin vuonna 1993 Rousseau ja McLean-Parksin artikkelissa. Nämä viisi dimensiota ovat: velvollisuuksien painopiste, ajallinen kesto, stabiliteetti, laajuus ja konkreettisuus (Anderson & Schalk 1998, 641; Rousseau & McLean Parks 1993, 10–12.) Transaktionaalisen sopimuksen sisältö perustuu viralliseen sopimukseen, joka perustuu liiketoimintamallin mukaiseen ekonomiseen vaihtosuhteeseen. Relationaalisen sopimuksen sisältö on sen sijaan amorfisempi, rajaamattomampi ja vaihtosuhde on subjektiivisesti osapuolten näkökulmasta ymmärrettävissä. Relationaalisen sopimuksen vaihtosuhde koskee ekonomisten resurssien lisäksi persoonallisia, sosioemotionaalisia ja arvopohjaisia resursseja. Relationaalisen sopimuksen sisällölle ominaista on usko luottamukseen, uskollisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, mikä näkyy pitkällä aikavälillä

työntekijän sitoutumisena, josta vastineena on turvattu työ. Relationaalisen sopimuksen sisällöstä neuvottelu on transaktionaaliseen sopimukseen verrattuna epäsuorempaa ja sisältö muokkautuu jatkuvasti esimerkiksi toisen osapuolen käytöksestä tehtyjen johtopäätösten mukaan ilman, että osapuolet keskustelivat tai tekisivät kirjallisen sopimuksen asiasta. Ajan suhteen tarkasteltuna transaktionaalinen sopimus on lyhytaikaisempi ja se sisältää aikaan sidottuja lupauksia, kun taas relationaalinen sopimus on pitkäaikaisempi sisältäen rajattomampia lupauksia. Spesifisyyden näkökulmasta transaktionaaliset sopimukset ovat spesifisiä sisältäen tarkasti määriteltäviä lupauksia, kun taas relationaaliset sopimukset ovat amorfisia, joiden lupaukset ovat implisiittisiä. Vaihtosuhteeseen liittyvät resurssit ovat transaktionaalisissa sopimuksessa konkreettisia, joille voidaan määrittää rahallinen arvo kun relationaalisisessa sopimuksessa ne ovat abstraktimpia. (Conway & Briner 2005, 43–44; Rousseau 1995; Rousseau & McLean Parks 1993, 10–12.) Transaktionaalista sopimusta kuvaa tilanne, jossa yksilö täyttää tietyn, rajatun ajanjakson aikana, hänelle tarkoin määritellyt tehtävät saaden niistä vastineeksi rahallisen korvauksen. Relationaalinen sopimus on tyypillistä pitkään jatkuneessa työsuhteessa, jota määrittää yksilön lojaalius työnantajaa kohtaan ja siitä vastineeksi saatu turvattu työ ja yksilön hyvinvoinnista huolehtiminen. (Rousseau 1995; Rousseau & McLean Parks 1993, 10–12.)

Sopimusten kahtiajaottelussa hämmennystä on aiheuttanut se, ovatko transaktionaaliset ja relationaaliset sopimukset toistensa vastakohtia vai voivatko ne olla yhtä aikaa olemassa. Rousseau mukaan relationaalisia ja transaktionaalisia sopimuksia on parempi pitää yhden sopimusjärjestelmäjatkumon ääripäinä kuin kahtena erillisenä sopimustyyppinä. Toisin sanoen, mitä relationaalisemmaksi sopimus tulee, sitä vähemmän se on transaktionaalinen. Toisaalta osa tutkimuksista on vahvistanut myös sitä näkemystä, etteivät relationaaliset ja transaktionaaliset sopimukset ole yhden saman jatkumon ääripäitä, vaan ne pitää käsittää suhteellisen vapaina dimensioina, jotka voivat vapaasti vaihdella suhteessa toisiinsa. Tämän näkemyksen pohjalta näyttäisi siltä, että työsuhteet sisältävät eriasteisesti transaktionaalisia ja relationaalisia elementtejä. (Conway & Briner 2006, 44.) Transaktionaalisia elementtejä voidaan mitata taloudellisilla arvoilla. Tyypillisiä esimerkkejä suoraan taloudellisilla arvoilla mitattavissa olevista palkkioista ovat palkka sekä erilaiset palkanlisät ja luontaisedut ja epäsuoraan mitattavissa olevista transaktionaalisista palkkioista esimerkkejä taas ovat hyvät työssä etenemismahdollisuudet ja koulutusmahdollisuudet. Relationaaliset elementit sen sijaan liittyvät työntekijän ja työnantajan väliseen suhteeseen ja niitä ovat esimerkiksi luottamus, uskollisuus, lojaaliuus, turvallisuus ja arvostus. (Alasoini 2007, 111; Alasoini 2009, 40.) Yhdysvaltalaisessa keskustelussa on esitetty näkemys, jonka mukaan globalisoituvassa taloudessa psykologiset sopimukset rakentuvat entistä enemmän

transaktionaalisten ja vähemmän relationaalisten elementtien varaan (Alasoini 2006, 132; Morrison & Robinson 1997).

Psykologisten sopimusten on oletettu vaihtelevan myös työntekijöiden mukaan niin, että transaktionaaliset sopimukset dominoisivat määräaikaisten työntekijöiden keskuudessa ja relationaaliset sopimukset olisivat puolestaan yleisempiä vakituisilla työntekijöillä (McLean Parks, Kidder, Gallagher 1998). Vastaavasti transaktionalisiin ja relationaalisiin elementteihin jaottelun mukaan De cuyperin ja De Witten 2006 tutkimustulokset tukevat hypoteesia, että vakituisten työntekijöiden sopimukset sisältävät enemmän relationaalisia elementtejä ja määräaikaisten työntekijöiden sopimukset vastaavasti transaktionaalisia elementtejä. Toisaalta oletus, että määräaikaisten työntekijöiden sopimukset olisivat enemmän transaktionaalisia tai, että niillä olisi enemmän taloudellinen painopiste, on saanut vain rajallista tukea (Schalk, Jong, Rigotti, Mohr, Peiró ja Caballer 2010, 98). Tutkimustulokset näyttävät olevan asian suhteen ristiriitaisia, jonka ovat myös Ruotsalainen ja Kinnunen (2009) havainneet psykologisen sopimuksen tutkimusta käsittelevässä katsauksessaan.

Jaottelu transaktionaalisiin ja relationaalisiin sopimuksiin on kiistanalaista. Osa tutkimuksista tukee tätä jaottelumallia, kun taas osa tutkimustuloksista antaa todisteita mallin epäilylle. (Conway & Briner 2006, 47.) Schalkin ym. (2010) mukaan todellisuudessa vain muutama tutkimus on pystynyt vahvistamaan psykologisten sopimusten kahtiajaon mallia. Tutkimuksissa on noussut esiin uusia lähestymistapoja, joissa psykologisen sopimuksen kahtiajakoa on pyritty tarkentamaan ja tekemään jaottelusta hienojakoisempaa. Näitä ovat muun muassa Rousseau (1995) myöhempi tarkempi jaottelu ja Isakssonin työryhmineen (2010) tekemä määrittely sopimuksen kerrostuneesta mallista. (Schalk ym. 2010, 91–92.) Kerroksittaisessa sopimusmallissa ajatellaan, että transaktionaaliset velvollisuudet muodostavat kaikkien psykologisten sopimusten yhteisen pohjan (Ruotsalainen & Kinnunen 2013, 3).

Rousseau (1995) uudistetun tyypittelyn mukaan psykologisesta sopimuksesta voidaan erottaa neljä erilaista sopimustyyppiä: transaktionaalinen, relationaalinen, transitionaalinen ja tasapainotettu sopimustyyppi. Transaktionaalinen sopimus on lyhytaikainen sopimus, joka sisältää rajatut ja tarkasti määritellyt velvollisuudet. Työntekijän kiinnittyminen on heikkoa ja työntekijöiden vaihtuvuus on suurta. Puhtaasti relationaalinen sopimus on kestoaltaan avoin ja sen sisältämät työsuoritusta koskevat tavoitteet ovat transaktionaalisen sopimuksen tavoitteita epämääräisempiä, mikä lisää yleensä työntekijän autonomiaa. Työntekijät ovat sitoutuneita ja pysyviä ja luottamus perustuu emotionaalisiin tekijöihin. Transitionaalinen sopimus on transaktionaalisen sopimuksen tavoin kestoaltaan lyhytaikainen mutta ei sisällä tarkasti määriteltyjä sisältöjä. Se liittyy usein organisaation muutostilaan. Tähän sopimustyyppiin liittyy sekavuus,

epätietoisuus, suuri vaihtuvuus, epävakaisuus ja siihen voi liittyä epäluottamus organisaatiota kohtaan. Relationaalisen ja transaktionaalisen sopimustyyppien välissä on tasapainotettu sopimus. Se on relaationaalisen sopimuksen tavoin kestoaltaan avoin mutta sisältää spesifejä ja ajan myötä joustavasti muuttuvia työsuoritusta koskevia tavoitteita. Tasapainotettu sopimustyyppi voidaan määrittää pitkäaikaiseksi sopimukseksi, johon liittyy korkea osallistuminen ja sitoutuminen, työntekijöiden integraatio sekä vastavuoroinen tuki ja sopimuksen dynaamisuus. (Rousseau 1995, 98.) Osa psykologisen sopimuksen tutkijoista, kuten Rousseau, näkevät tämän jaottelun pohjalta globalisoituvassa tuotannossa toimivien työorganisaatioiden keskeiseksi haasteeksi juuri tasapainotettujen sopimusten kehittymisen edistämisen. (Alasoini 2006, 132).

1.2 Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen ja sen vaikutukset työntekijään

Sopimus on tärkeä osa työsuhdetta ja se määrittellään joukoksi lupauksia, jotka sitouttavat osapuolet yhteiseen toimintaan. Näiden lupauksen puuttuessa, osapuolilla ei ole kannustinta osallistua ja edistää yhteistä toimintaa, mikä vaikuttaa muun muassa työsuhteen kestävyys. Sopimus ei kuitenkaan muodostu pelkistä lupauksista vaan vaihtosuhteesta, jossa lupauksen täyttymisestä niin sanotusti maksetaan. Työsuhteen psykologisessa sopimuksessa tämä tarkoittaa, että molemmat osapuolet uskovat jakavansa samat lupaukset ja käsitykset sopimuksen vastavuoroisista velvoitteista. Psykologisen sopimuksen voimassaolo ei välttämättä kuitenkaan tarkoita sitä, että osapuolet todellisuudessa jakaisivat saman käsityksen sopimuksen sisällöstä vaan he uskovat, että he ajattelevat sopimuksesta samalla tavalla. Toisaalta kuitenkin vastavuoroisten uskomusten ja luvattujen velvoitteiden toteutumatta jääminen vahingoittaa työsuhdetta aiheuttamalla epäluottamusta, tyytymättömyyttä ja voi johtaa koko psykologisen sopimuksen rikkoutumiseen. (Robinson & Rousseau 1994, 245–246.)

Psykologisen sopimuksen voimassaololla on tutkimusten mukaan työhön motivoiva ja terveyttä edistävä vaikutus. Motivaation kannalta psykologisen sopimuksen voimassaolo vaikuttaa positiivisesti työn imuun ja sitä kautta työhön kiintymiseen, työpaikkaan sitoutumiseen ja eroaikojen vähentymiseen. Lisäksi työn imulla on mielenterveyttä edistäviä vaikutuksia. (Parzefall & Hakanen 2008.) Psykologisen sopimuksen voimassaolo on tutkimuksissa havaittu olevan myös yhteydessä työssä hyvin suoriutumiseen, työntekijän innovatiivisuuteen, työasenteeseen ja kuuliaisuuteen työnantajaa kohtaan (Parzefall & Hakanen 2008, 5). Työnantajalta saadulla tuella, työroolin selkeydellä, hallittavissa olevalla työmäärällä ja sillä, miten työntekijä kokee pystyvänsä täyttämään omat psykologiseen sopimukseen liittyvät velvollisuutensa, on havaittu olevan merkittävä yhteys työntekijän psykologiseen hyvinvointiin.

Työntekijöiden kokema ammatillinen pystyvyys vaikuttaa siihen, että työntekijä kokee täyttäneensä omat psykologiseen sopimukseen liittyvät velvollisuutensa. Työhön tyytyväisyys liittyy hallittavissa olevaan työmäärään, työpaikan turvallisuuteen ja siihen, ettei psykologinen sopimus ole rikkoutunut. (Clinton & Guest 2010, 190–191.) Työnantajalla, joka pitää kiinni psykologisen sopimuksen oman osuutensa täyttymisestä, voidaan sanoa olevan energisoiva vaikutus työntekijöihin. Tällainen työnantaja vahvistaa työntekijöiden kokemaa työn merkitsevyyttä ja omanarvontuntoa. (Parzefall & Hakanen 2008, 17.)

Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen pohjautuu siihen, että suhteen toinen osapuoli havaitsee toisen jättävän täyttämättä sopimukseen kuuluvat velvollisuutensa (Robinson & Rousseau 1994, 247). Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen määrittelyyn on kuitenkin liittynyt epäselvyyttä, jota Morrison ja Robinson (1997) ovat selventäneet erottamalla termit *breach* ja *violation* toisistaan. Aiemmin näitä termejä käytettiin toistensa synonyymeinä mutta useimmat tutkijat hyväksyvät Morrisonin ja Robinsonin esittämän tarkennuksen (Conway & Briner 2005, 64). Termien erottelu auttaa ymmärtämään, että psykologisen sopimuksen rikkoutumisessa tai sen voimassaolossa on kyse työtyytyväisyyteen tai työtyytymättömyyteen verrattuna syvemmin koetusta ja samalla enemmän tulevaisuuteen suuntautuvasta psykologisesta tilasta (Alasoini 2007, 11).

Morrisonin ja Robinsonin (1997) mukaan psykologisen sopimuksen rikkoutumisen määrittäminen organisaation epäonnistumiseksi täyttää psykologisen sopimuksen sisältämät velvoitteensa viittaa siihen, että rikkoutuminen on vain työntekijän kognitiivinen arvio, päässä lasku siitä, mitä työntekijä on saanut suhteessa lupauksiin. Todellisuudessa sopimuksen rikkoutumiseen kuitenkin liittyy myös vahvoja petetyksi tulemisen tunteita kuten vihaa ja katkeruutta, jotka eivät tästä määritelmästä ilmene. Sopimuksen rikkoutumiseen liittyvät vahvat tunteet (*violation*) täytyykin erottaa sopimuksen kognitiivisesta arvioinnista (*breach*), joka pohjustaa näitä tunteita ja sopimuksen rikkoutumisen tulkinnan prosessi sijoittuu näiden välimaastoon. Rikkoutuminen on emotionaalinen kokemus, joka syntyy kognitiivisen luonteen omaavasta tulkinnan prosessista. (Morrison & Robinson 1997, 230.) Morrison ja Robinson (1997) jakavat psykologisen sopimuksen rikkoutumisen siis kahteen edellä kuvattuun osaan, jotka ovat *breach* ja *violation*. *Breach* käsittää työntekijän kognitiivista arviointia siitä onko työnantajapuoli täyttänyt lupauksensa. *Violation* sen sijaan tarkoittaa emotionaalista ja affektiivista tilaa, joka on useimmiten seurausta edellisestä.

Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen prosessin taustalla on joko kyse lupauten pettämisestä eli sopimuksen mitätöimisen tilanteesta, jossa organisaatio tai sen edustaja tietoisesti rikkoo lupauksia työntekijää kohtaan tai työntekijän ja työnantajan ristiriitaisista näkemyksistä

sopimukseen liittyvistä lupauksista (Morrison & Robinson 1997, 231–235). Psykologisen sopimuksen lupauksien täyttämättä jättäminen näyttää olevan melko yleistä (Robinson & Rousseau 1994). Sopimuksen rikkoutumista edeltävät tapahtumat liittyvät yleisimmin riittämättömiin henkilöstöhallinnon käytäntöihin, työntekijän kokemaan riittämättömään tuen saantiin ja organisaation ulkopuolisiin tapahtumiin tai tapahtumiin ennen kuin työntekijästä tuli organisaation jäsen. Työntekijät kokevatkin helpommin työnantajan laiminlyövän sopimusta, jos he ovat aikaisemmassa työsuhteessaan kokeneet sopimuksen rikkoutuneen. Aikaisemmassa työsuhteessa koettu sopimuksen rikkoutuminen tekee työntekijöistä vähemmän luottavaisia ja heillä on tapana kiinnittää huomiota enemmän siihen, että työnantaja täyttää lupauksensa. (Conway & Briner 2005, 67–68.)

Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen seuraukset näyttävät olevan sitä suuremmat, mitä merkittävämpien lupauksien laiminlyönnistä on kyse (Conway & Briner 2005, 76–77). Myös työntekijöiden uramotivaatiolla vaikuttaa olevan merkitystä siihen, miten psykologisen sopimuksen rikkoutuminen vaikuttaa heihin. Sopimuksen rikkoutuminen näyttää vaikuttavan negatiivisemmin työntekijöihin, joille itse työsuhde on merkittävämmässä asemassa. Uramotivoituneemmat työntekijät sen sijaan laittavat vähemmän painoarvoa tietylle työsuhteelle nähden sen enemmän ponnahduslautana uralla etenemiseen. (Robinson & Rousseau 1994, 249.)

Psykologisen sopimuksen transaktionaalisia elementtejä, kuten palkkaa, pidetään usein työnantajan sopimuksen tärkeimpinä velvollisuuksina ja sopimuksen kerrostuneen mallin mukaan pohjana koko psykologiselle sopimukselle. Siksi työnantajan epäonnistuminen tarpeeksi houkuttelevien transaktionaalisten palkkioiden luomisessa näkyy välittömästi työntekijöiden reagoinnissa. Sitä vastoin vähemmän konkreettiset relationaaliset palkkiot koetaan usein enemmän työstä saatavina ylimääräisinä palkintoina, joita työntekijät arvostavat mutta ajattelevat näiden täyttymisen olevan ennalta arvaamattomampaa. Lisäksi sopimusten relationaalisten elementtien laiminlyöminen työntekijät mieltävät useimmiten johtuvan kommunikaation epäonnistumisesta ja huonosta tuurista kuin siitä, että työnantaja olisi pettänyt työntekijän. Edellä esitettyyn perustuen, työntekijät näyttävätkin reagoivan heikommin sopimusten relationaalisten elementtien kuin transaktionaalisten elementtien rikkoutumiseen. (Zhao ym. 2007, 657.) Toisaalta psykologisen sopimuksen relationaaliin elementteihin sisältyy enemmän tunnelatausta ja näin niihin kohdistuvien laiminlyöntien voidaan nähdä olevan seurauksiltaan herkemmin vakavampia kuin transaktionaaliin elementteihin kohdistuviin (Alasoini 2006, 131).

Psykologisen sopimuksen rikkoutumisella voi olla merkittäviä seurauksia erityisesti luottamukseen perustuvissa suhteissa (Anderson & Schalk 1998, 637; Conway & Briner 2005; Robinson & Rousseau 1994, 247). Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen on havaittu

vähentävän työntekijöiden tyytyväisyyttä työhönsä ja organisaatioon, luottamusta työnantajaansa, näkemystä omista velvollisuuksista työnantajaa kohtaan, aikomuksia pysyä työpaikassa (Morrison & Robinson 1997, 227; Robinson & Rousseau 1994, 255), työhyvinvointia, sitoutumista ja lisäävän negatiivista asennoitumista työhönsä ja organisaatioon (Conway & Briner 2005, 69–70). Näiden lisäksi sopimuksen rikkoutumisella voi olla negatiivisia vaikutuksia työntekijän käyttäytymiseen, työntekijän potentiaalien käyttämiseen työssä ja psykologisen sopimuksen rikkoutuminen voi johtaa jopa työsuhteen katkeamiseen (Morrison & Robinson 1997, 227; Robinson & Rousseau 1994; Zhao ym. 2007). Päällimmäiset syyt siihen, miksi sopimuksen rikkoutuminen johtaa edellä esitettyihin seuraamuksiin liittyvät täyttämättömiin odotuksiin, luottamuksen romahdukseen, kannustimien menetykseen, epäoikeudenmukaisuuden tunteisiin ja tavoitteiden saavuttamisen vaikeutumiseen (Conway & Briner 2005, 71). Sopimuksen lupauksen täyttämättä jättämisen vaikutukset työntekijöihin voidaan jakaa kolmeen luokkaan: affektiivisten reaktioiden, asenteen ja käyttäytymisen vaikutusten mukaan (Zhao ym. 2007, 649–650). Seuraavissa kappaleissa tarkastelenkin psykologisen sopimuksen rikkoutumista tämän luokittelun näkökulmasta.

Epäluottamuksen lisääntymisen ja vihan sekä turhautumisen tunteiden ilmeneminen ovat sopimuksen rikkoutumisesta seuraavia affektiivisiä reaktioita. Luottamuksellisille suhteille on ominaista molemminpuolinen aito välittäminen ja huolehtiminen molemminpuolisesta hyvinvoinnista. Luottamus on suhteen tärkeä komponentti ja ihmiset tekevät emotionaalisia investointeja luottamukseen perustuvissa suhteissa. Sopimuksen rikkoutuessa työntekijä kyseenalaistaa organisaation integriteetin ja tulee usein skeptiseksi, kyyniseksi tai jopa vihamieliseksi organisaation aloitteita kohtaan. Nämä indikoivat suhteen epäluottamuksen lisääntymistä, mikä puolestaan heijastuu negatiivisena ihmissuhteisiin. (Zhao ym. 2007, 649–650.)

Psykologisen sopimuksen rikkoutumiseen liittyvän työasennemuutoksen vaikutuksia on tutkittu erityisesti työtyytyväisyyden, organisaatioon sitoutumisen ja työn vaihtoaikeiden kannalta, joihin sillä on todettu olevan negatiivinen vaikutus. Työasenne kuvastaa työntekijän ajatuksellista suhtautumista työhön ja sen vaikutuksista käytökseen. Koska työtyytyväisyys on koettu funktio siitä, mitä työntekijä haluaa työltä ja mitä hän kokee sen tarjoavan itselleen, niin on selvää, että lupauksen ja saatujen palkkioiden välinen ristiriita johtaa työntekijän kokemiin tyytymättömyyden tunteisiin. Työtyytyväisyydellä on myös vaikutusta organisaatioon sitoutumiseen, joka Mayerin ja Allenin (1984) mukaan kuvaa yksilön lujuuutta samaistua ja kiinnittyä organisaatioon. Mayerin ja Allensin (1991) sitoutumisen kolmen komponentin mallissa affektiivinen sitoutuminen on yhtenevä asenteen konseptuaalisen ja operationaalisen määrittelyn kanssa ja se onkin nimetty asenteelliseksi sitoutumiseksi. Tämä osoittaaakin sitoutumisen yhteyttä työasenteeseen.

Psykologisen sopimuksen rikkoutuessa työntekijöiden samaistuminen organisaatioon heikkenee ja vaikuttaa näin negatiivisesti myös organisaatioon sitoutumiseen työasenteen näkökulmasta. Työpaikanvaihtoaikeet kuvastavat todennäköisyyttä siitä, että työntekijä jättää organisaation tietyllä aikavälillä. Samalla tavoin kuin organisaatioon sitoutuminen, se on myös indikaattori yksilön organisaatioon kiinnittymisestä ja työntekijän asenteesta organisaatiota kohtaan. Työnvaihtoaikeet eivät useinkaan johda todelliseen työnvaihtoon, vaan aikeita on monen asteisia. Työn lopettamisaikomus on melko yleinen reagointi työn negatiivisille tapahtumille ja näin myös psykologisen sopimuksen rikkominen lisää taipumusta jättää työ. (Zhao ym. 2007, 650–651.)

Sopimuksen rikkoutumisen vaikutukset työntekijän käyttäytymiseen johtavat konkreettisempiin vaikutuksiin työpaikalla kuin sopimuksen rikkoutumisesta johtuva asenne ja affektiiviset reaktiot. Työpaikan jättäminen on yksi nopea tapa reagoida tyytymättömään työhön. Irtisanoutuminen vastauksena sopimuksen rikkoutumiseen, ei vain katkaise epätyytyttävää työsuhdetta, vaan samalla se myös ”rankaisee” organisaatiota, koska irtisanoutumisen jättämien aukkojen paikkaus tulee maksamaan työnantajalle. Rahallisten menetysten lisäksi irtisanoutuminen voi vaikuttaa organisaation yleiseen liiketoimintaan ja työvoiman moraaliiin. Työntekijöiden oletetaan käyttäytyvän työssään tietyn roolin mukaan. Organisaation puolelta tapahtuvan sopimuksen rikkoutumisen myötä työntekijät voivat kuitenkin olla vähemmän halukkaita jatkamaan käyttäytymistään tämän roolin mukaisesti. (Zhao ym. 2007, 652.)

Lupauksien täyttämättä jättämistä voidaan pitää affektiivisena tapahtumana ja affektiivisiä reaktioita, sopimuksen rikkoutumisen proksimaalisina seurauksina, jotka välittävät rikkoutumisen vaikutuksia distalisemmin, asenteellisiin ja tehokkuuden tuloksiin (Zhao ym. 2007, 669). Affektiiviset reaktiot ja työasenne tulee erottaa toisistaan ja huomata, että affektiiviset reaktiot eivät ole välttämättä objektiivisia tai rationaalisia. Negatiivisten tunteiden intensiteettiin vaikuttaa asian merkitys yksilöllisille tavoitteille. Tilanteen lauettua affektiiviset reaktiot voivat jäädä kuormittamaan yksilöä vaikuttaen asenteeseen ja ajattelun sisältöön tehden ihmisistä valikoivampia informaation muistamisen, kuulemisen ja tulkitsemisen suhteen. Toisaalta ne voivat vaikuttaa ajatteluprosessiin lisäten ulkopuolista asennoitumista, alhaalta ylös tapahtuvaa ja systemaattista ajattelutyyliä, mitkä voivat auttaa negatiivisten affektien eliminoimista ja samalla vaikuttaa distalisemmin työntekijän asennoitumiseen ja käytökseen. (Zhao ym. 2007, 653–654.)

2 PSYKOLOGINEN SOPIMUS SUOMALAISEN TYÖELÄMÄN KONTEKSTISSA

Työelämää on tutkittu paljon ja arvioita työelämän laajoista muutossuunnista on tehty sekä Suomessa että kansainvälisesti. Suomessa viime aikoina esitetyt näkemykset muutoksesta ovat melko ristiriitaisia ja tutkijan näkökulmasta riippuvia. Lehto esittääkin, että työelämän muutoksen tulisi nähdä sen moninaisuudessa. Hänen mielestään kehitystä on monensuuntaista ja kehitys on hyvin erilaista työelämän eri lohkoilla. Tästä johtuen ei voida sanoa, että kehitys on edennyt yksinomaan hyvään tai huonoon suuntaan. Muutoksen kuvaamista sekä arviointia varten, täytyy myös löytää syitä muutokselle. Työelämän tutkimuksen kannalta kyseisiä muutoksia voidaan jäsentää ainakin kolmesta eri syystä tapahtuviksi, joita ovat teknologinen kehitys, globalisaatio, talouden kansainvälistyminen ja kilpailun kiristyminen sekä hyvinvointivaltion rahoituksen epävakaistuminen. Lehto painottaa näistä erityisesti hyvinvointivaltion rahoituksen epävakaistumista, joka hänen mukaansa on erityisen tärkeä juuri suomalaisessa työelämässä ja sen tulevaisuudessa. Julkinen sektori muodostaa Suomessa noin kolmasosan koko palkansaajakunnasta ja se, miten hyvinvointivaltio ja sen rahoitus kehittyvät, vaikuttavat voimakkaasti tämän palkansaajakunnan työhön ja työehtoihin. Julkiseen sektoriin onkin kohdistunut jo tiukkoja supistamispaineita, jotka ovat heijastuneet työolojen kokonaismuutokseen. (Lehto 2007, 94.)

Valtakunnallisista työolotutkimuksista näkyy, että pitkällä aikavälillä työntekijöiden työssä kehittymis- ja vaikuttamismahdollisuudet ovat lisääntyneet ja työ on monipuolistunut. Samalla kuitenkin tutkimuksista ilmenee, että kiireen haittaavuus ja työpaineet ovat selvästi lisääntyneet. Työpaineista on tullut erityisesti naisten ongelma ja sen kasvu näkyy selvimmin kuntasektorilla. Kuntasektorilla työpaineiden lisääntyminen liittyy henkilöstön riittämättömyyteen työtehtäviin nähden. Tutkimustulokset kertovat myös sosiaalisen tuen vähenemisestä, tukea saadaan sekä esimieheltä että työtovereilta vähemmän kuin ennen. Tämän Lehto päätelee liittyvän lisääntyvään tehokkuusajatteluun, jossa kaikkia tarkkaillaan entistä enemmän yksilöinä ja työsuoritusta mitataan ja arvioidaan kaiken aikaa. Arviointi vaikuttaa myös palkkaukseen ja vuonna 2007 lähes

kolmasosalla työntekijöistä palkka perustui henkilökohtaisen työsuorituksen arviointiin. (Lehto 2007, 98–101.)

Vuoden 2007 työolotutkimuksien yhteenvedona, voidaan sanoa, että työelämän laadun muutoksessa on ollut sekä myönteistä että kielteistä suuntausta. Heikointa laadun kehitys on ollut kuntien julkisilla sektoreilla, joissa palkkakehitys on ollut vähäistä, kiireen haittaavuus ja työuupumuksen pelko yleisintä ja pätkätöiden takia myös työsuhteen pysyvyyden epävarmuus on lisääntynyt. Toinen suuri negatiivinen muutos kohdistuu ylempiin toimihenkilöihin, joka on koko ajan kasvava palkansaajaryhmä. Heidän rasitteeksi ovat tulleet palkattomat ylityöt, jaksamisongelmat, työn ja perheen yhteensovittamisen ongelmat ja tiedon saannin heikentyminen. Työelämään hiipineet äärimmäinen yksilöllisyys, kielteinen joustavuus, epävarmuus ja tehokkuusajattelu ovat ristiriidassa niiden mahdollisuuksien kanssa, mitä jatkuvaan opiskelun ja osaamisen kartuttamiseen panostava työelämä voisi parhaimmillaan tuottaa. Nykyinen eri aloihin liittyvä koulutus mahdollistaisi paljon paremman asiakaspalvelun, luovemmat ideat ja syvällisemmän asioihin perehtymisen, jos nykyinen työelämän malli ei pohjautuisi niin paljon kilpailun ja tehokkuusajattelun varaan. (Lehto 2007, 101–102.)

Työ on intensivoitunut menettäessään hallittavuutensa ja jatkuvan muutoksen tuodessa työpaikoille pysyvän alusta aloittamisen pakon. Työntekijöiden tulee työssä pysyäksään motivoitua jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja uuden oppimiseen. Epävarmuus ja uhka jatkuvuuden menettämisestä ovat lisänneet työntekijöiden välistä kilpailua. (Järvensivu 2006, 237.) Suomalainen työelämän muutos sisältää oppimisen kannalta ristiriitaisia elementtejä, monipuolistuneet tehtävänkuvat ja jatkuva muutos haastavat oppimaan mutta toisaalta työssä oppimiselle varattu tila ei näytä kasvaneen. Työprosesseissa ei ole riittävästi aikaa analyyseille, reflektoinneille ja vuorovaikutukselle eikä työntekijällä ole kylliksi käsitystä omista työtehtävistään, niiden rajoista tai kehityspotentiaalista. Lisäksi työntekijöiden keskinäinen kilpailu ja kilpailuttaminen vievät tilaa yhteistyöltä ja yhdessä oppimiselta. Työntekijöiden työnkuvien muutokseen voi sisältyä sekä laajenemista että rikastumista mutta rationalisointitoimien yhteydessä usein kuitenkin vähennetään työntekijöiden mahdollisuutta oppia luontevasti työprosessin sisällä. Työelämän tehokkuusvaatimusten aikaan saama kiire vie myös pohjaa työssä ja työajalla tapahtuvalta kehittymiseltä ja kehittämistoiminnalta. Oppimisen siirtyminen työprosessista irralliseksi koulutukselliseksi toiminnaksi, siirtää oppimisvastuuta työntekijälle itselleen ja samalla irrottaa sen työnantajan vastuusta ja palkallisesta työajasta. (Järvensivu 2006, 225–226.)

2.1 Paternalistisen sopimuksen murentuminen ja suomalaisen yhteiskunnan erityispiirteet

Massatuotannon ja byrokraattisen organisaation periaatteiden kanssa yhteen sopivaa psykologista sopimusta voidaan kutsua paternalistiseksi sopimukseksi. Se perustuu kahteen perususkomukseen. Ensimmäisenä perususkomuksena on, että kelpollisesti tehty työ sekä uskollisuus ja lojaalisuus työnantajalle riittävät ja ne palkitaan turvallisuudella ja luottamuksella. Toisen perususkomuksen mukaan työnantajan hyvä taloudellinen menestyminen palkitsee myös työntekijöitä, erityisesti lisäämällä työnantajan palkanmaksuvaraa ja työntekijöiden kokemaa varmuutta työsuhteiden jatkuvuudesta. (Alasoini 2009, 40–41.) Suomalaisten palkansaajien synkentyneet näkemykset työnteon mielekkyydestä liittyvät huoleen uusien perinteistä paternalistista psykologista sopimusta uhkaavien toimintamallien leviämisestä. Suomalaisen työelämän psykologisen sopimuksen murroksessa näyttäisi olevan kyse hiipivästä muutoksesta, sillä mitkään tavallisimmin käytetyt työelämän laadun mittarit eivät suoraan viittaa negatiiviseen kehitykseen. (Lehto 2007, 112–116.)

Nykyinen kansainvälistyvän tuottavuus- ja innovaatiokilpailun paine ja siihen liittyvät uudet strategiat näyttäisivät murentaneen paternalistisen psykologisen sopimuksen perustaa sen molempien perususkomusten osalta. Hamelin mukaan nykyisessä innovaatiokilpailussa ei ahkeruudella tai kuuliaisuudella ole sellaisenaan enää juuri merkitystä lisäarvon luomisen näkökulmasta. Heckscherin kuvauksen mukaan aiemmin hyvään työsuoritukseen riitti oman valmiiksi määritellyn työtehtävänsä hoitaminen odotusten mukaisesti mutta nykyisin hyvän työsuorituksen kriteeriksi on tullut oman hyödyllisyytensä jatkuva osoittaminen lisäarvon tuottamisessa. Työnantajan silmissä työntekijöiden uskollisuus ja lojaalisuus voivat näyttäytyä muutostilanteissa pikemminkin potentiaalisina esteinä korostuville vaatimuksille joustavuudesta, muutosvalmiudesta, oma-aloitteisuudesta, innovatiivisuudesta ja luovuudesta (Alasoini 2009, 41.)

Paternalistisen psykologisen sopimuksen toinen perususkomus, jonka mukaan työnantajan hyvä taloudellinen menestyminen hyödyttää automaattisesti organisaation työntekijöitäkin, näyttää myös muuttuneen. Talouden verkostoituessa ja tuottovaatimusten kiristyessä organisaation tuloksellisuus ja työntekijöiden tulevaisuudennäkymät eivät ole enää entisellä tavalla sidoksissa toisiinsa. Organisaation tulevaisuudennäkymien kannalta entistä tärkeämpää on organisaation tuloksellisuus verrattuna kilpaileviin organisaatioihin tai ylipäätään vaihtoehtoiset tavat hankkia pääomalle tuottoa kansainvälistyneiltä raha- ja tuotemarkkinoilta. Tätä yritysten välistä kilpailun uudenlaista vaihetta on kutsuttu superkapitalismiksi, jonka suurimpia hyötyjiä ovat pääomasijoittajat, kuluttajat, suuryritysten ylin johto ja joidenkin alojen huippuasiantuntijat. Vastaavasti taas suurimpina häviäjinä näyttää olevan palkansaaja-asemassa olevien suuri

enemmistö. Edellä kuvattu muutos ei koske vain suurimpien yritysten henkilöstöä, vaan näyttää heijastuvan pienempien yritysten lisäksi myös julkisen sektorin organisaatioiden henkilöstön työnteon ehtoihin. Sennetin mukaan työnantaja-työntekijäsuhde on muuttunut luonteeltaan puhtaammin vaihdannalliseksi ja paternalistiselle sopimukselle ominaiset piirteet kuten luottamus, lojaalisuus, aiempien suoritusten perusteella syntynyt arvostus ja molemminpuolinen sitoutuminen ovat menettäneet merkitystään. Muutoksella on Sennetin mukaan ollut negatiivisia vaikutuksia yksilöiden identiteetin, eheyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kannalta. (Alasoini 2009, 41–42.)

Suomalaista yhteiskuntaa on pidetty vakaana, jossa ihmisten välinen luottamus on korkea ja työntekijöiden ja johdon välisiä jännitteitä on vähän. Suomen kaltaisissa luottamusyhteiskunnissa palkansaajien psykologisissa sopimuksissa relationaalisilla elementeillä voi olla suurempi painoarvo kuin matalamman luottamuksen yhteiskunnissa. Luottamus toiseen osapuoleen ja uskon hyvántahtoisuuteen vähentävät herkkyyttä tehdä toisesta osapuolesta sellaisia havaintoja, jotka voivat olla merkkejä psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta. 2000-luvun alussa palkansaajien käsitykset työnteon mielekkyyden muutoksista kuitenkin kääntyivät selvästi aikaisempaa negatiivisemmiksi samalla kun Suomen taloustilanne epävakautui. Myöhemmin yksityissektorilla näkemykset kirkastuivat mutta samaa ei tapahtunut kuntasektorilla. Kuntasektorilla ne jatkuivat vuonna 2006 edelleen pessimistisinä mutta eivät poikenneet kuitenkaan olennaisesti 1990-luvun talouslaman jälkeisestä tasosta. (Alasoini 2006, 130–131.)

Suomen 1990-luvun laman jälkeisen nopean talouskasvun on ajateltu johtuneen yhteisestä kansallisesta kilpailukykyprojektista, johon palkansaajat yleisesti olivat vahvasti sitoutuneita. Tämä laajempi konteksti näyttää vaikuttaneen suomalaisten palkansaajien psykologiseen sopimukseen ja siihen sisältyviin tulkintoihin oman työpanoksen ja sen perusteella saatavien palkkioiden välisen vaihtosuhteen oikeudenmukaisuudesta. Projekti mahdollisti monenlaiset työn organisointia, työehtoja ja työmarkkinoita koskevat muutokset sekä esimerkiksi työn tuottavuuden kasvua matalammat palkankorotukset. Huomioitavaa on, että 1990-luvun laman aikaisiin runsaisiin irtisanomisiin ei näyttänyt liittyvän yhtä voimakkaita moraalisesti tuomitsevia elementtejä kuin viimeaikaisiin irtisanomisiin. Ne nähtiin sisältyvän yhteisen kansallisen projektin kontekstiin eivätkä uhanneet merkittävästi palkansaajien psykologisten sopimusten relationaalisia elementtejä. Tämän päivän uudet uhkaaviksi koetut toimintamallit oletetaan olevan seurausta talouden globalisoitumisesta ja ylikansallisesta verkostoitumisesta. Muutosten katsotaan kohdistuvan työpaikoille aikaisempaa yllättävämpinä, rajumpina ja sattumanvaraisimpina ja entistä enemmän taloudellisesta tilanteesta riippumattomammin. Tätä muutosta kuvastaa myös Suomessa nähdyt viimeaikaiset irtisanomiset, joiden on koettu uhkaavan psykologisen sopimuksen

relationaalisia elementtejä toisin kuin 1990-luvun lamaan liittyvät irtisanomiset. Globalisoituvassa taloudessa palkansaajien voi olla vaikeampaa sitoutua työhönsä entisiin ehdoin. Tällä kehityksellä voi olla monenlaisia vaikutuksia palkansaajien psykologiselle sopimukselle. Yksi psykologisen sopimuksen kehityssuunta voi olla sopimusten muuttuminen sisällöltään entistä enemmän transaktionaalisemmiksi, mikä voi tarkoittaa, että heikentyneitä tunteita luottamuksesta ja turvallisuudesta pyritään kompensoimaan korkeammilla ansioilla tai muilla näkyvillä eduilla. (Alasoini 2006, 131.)

Suomalaisten työntekijöiden psykologinen sopimus on pohjautunut ajatukselle siitä, että työpaikan taloudellinen menestyminen sekä työntekijän saamat palkkiot ja asema ovat kiinteästi toisiinsa yhteydessä. Perinteinen paternalistinen sopimus näyttää kuitenkin olevan säröilemässä. (Alasoini 2006, 131.) Elinkenoelämän valtuuskunnan tutkimusten mukaan työntekijöiden ja työnantajien etua yhteisenä pitävien osuus oli vuonna 2011 merkittävästi alempi kuin viiteentoista aikaisempaan vuoteen. Alle 20 prosenttia uskoi, että työntekijän ja työnantajan edut olivat yhtenevät. Viime vuosina tilanne on kuitenkin hieman muuttunut näistä pohjalukemista ja vuonna 2014 vastaava prosenttiluku oli 26. Mielenkiintoista on, että vastaava luku vuonna 2013 oli 27 prosenttia. (Haavisto 2014, 44.) Mielekkyyden muutosta koskevat arviot ja käsitykset oman työpaikan talouden muutossuunnista ovat irtaantumassa toisistaan kaikissa palkansaajaryhmissä. Tämän ei kuitenkaan nähdä johtuvan siitä, että työntekijät olisivat suoraan kokeneet uudet muutossuunnat omassa arkityössään. Todellinen syy löytyy globalisoituvan talouden synnyttämistä toimintamalleista, jotka uhkaavat perinteisen psykologisen sopimuksen keskeisiä elementtejä ja joiden ennakoitaan leviävän suomalaisen työelämään. (Alasoini 2006, 132.)

Nykyisessä murrostilanteessa työnantaja kyseenalaistaa työnantajan ja työntekijän välisen psykologisen sopimuksen ja siihen liittyvät säännöt. Työnantaja näyttää kiistävän yksipuolisesti sopimuksen jatkuvuusaspektin, kun muutokset ovat tehneet sopimuksen vanhat säännöt työnantajan kannalta ongelmallisiksi. Lojaalisuudesta esimerkiksi on tulossa työkentällä heikosti pärjäävien vanhojen jäärin ominaisuus ja sen sijaan oppiminen ja siihen liittyvät oppimishalu ja oppimiskyky näyttävät korostuvan. Psykologisen sopimuksen pelisääntöjen muutokseen työntekijät eivät kuitenkaan näytä olevan suoraan valmiita, vaan pyrkivät niin sanotusti pelaamaan vanhan lojaalisuuteen perustuvan sopimuksen säännöillä ja mahdollisuuksien mukaan suostuttelemaan työnantajaa muuttamaan sopimuksen sisällön entisenlaiseksi. Muutoksen vastustuksesta huolimatta työnantajan ja työntekijän välinen psykologinen sopimus on muuttumassa ja suomalaisessa työelämässä tämä murros näkyy sekä perinteisen että uuden psykologisen sopimuksen keskeisten elementtien korostumisena. (Järvensivu 2006, 228–229.)

Vanhan sopimuksen tilalle on esitetty uudenlaista psykologista sopimusta, jossa transaktionaaliset ja relationaaliset palkkiot yhdistyisivät toisiinsa aiempaa joustavammalla ja dynamisemmalla tavalla. Uuden sopimuksen tulisi taata edelleen työntekijöiden turvallisuuden tunteet ja keskinäinen luottamus sekä olla suoritusvaatimuksiltaan suhteellisen väljä. Toisaalta kansainvälisten tutkijoiden mukaan uuden sopimuksen tulisi sallia myös se, että organisaatioilla olisi mahdollisuus työsuoritteiden ja niistä saatavan palkkion välisen suhteen jatkuvaan kehittämiseen. Uuden sopimuksen perustaksi Alasoini esittelee kaksi eri tutkijoiden näkemystä. Ensimmäisen näkemyksen mukaan uuden psykologisen sopimuksen ytimenä työntekijöiden kannalta on työnantajan lupaus mielekkäistä ja haasteellisista työtehtävistä, jotka takaavat työntekijän työllistettävyyden. Toisen uuden näkemyksen mukaan uuden psykologisen sopimuksen ytimenä on työntekijöiden sitoutuminen, organisaation sijasta, työyhteisönsä toiminnan päämääriin, tehtäviinsä sekä ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseensä. (Alasoini 2009, 44–45.)

Alasoinin (2006, 134) mukaan uudenlaisen psykologisen sopimuksen sisältönä voisi Suomen oloihin sovellettuna olla ajatus, jonka mukaan työnantaja pyrkii hyvän johtamisen ja työn organisoinnin avulla takaamaan palkansaajille entistä parempia mahdollisuuksia haasteelliseen työhön ja osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja tätä kautta huolehtimaan myös heidän työllistettävyydestään, jolloin palkansaajat eivät sitoutuisi ensisijaisesti työnantajaan vaan itsensä kehittämiseen. Tämän kaltaisen ajattelutavan leviäminen ei edellyttäisi puuttumista nykyiseen työsuhdeturvaan, mutta parantaisi palkansaajien todellisia mahdollisuuksia selviytyä työelämän muutoksissa.

Suomessa olisi Alasoinin mukaan perustellusti hyvät edellytykset uudenlaisen psykologisen sopimuksen leviämiselle. Ensimmäiseksi Suomi on luottamusyhteiskunta, jossa työorganisaatioiden johdon ja henkilöstöryhmien välinen sosiaalinen etäisyys on pieni, mikä mahdollistaa uudenlaisen psykologisen sopimuksen helpompaa ulottamista läpi organisaatiotasojen. Toiseksi Suomessa olisi uudenlaisen psykologisen sopimuksen edistämiseksi yhteiskuntapoliittista kaikupohjaa. Tutkimusten perusteella työn mielenkiintoisuus ja haastavuus, laajat vaikutusmahdollisuudet työssä, hyvä esimiestoiminta ja sosiaalisesti toimiva työyhteisö ovat tärkeimpiä ihmisiä työssä jatkamiseen motivoivia tekijöitä. Lisäksi Suomessa on iso kuntasektori, jossa on erityisesti tarvetta uudelle ajattelulle ja juuri tätä sektoria uhkaa riittävän työvoiman löytäminen työikäisten määrän tulevaisuudessa supistuessa. Kuntien työorganisaatiot ovat yleensä myös sen verran suuria, että uusien työtehtävien kehittäminen ja uudelleen järjestäminen on mahdollista. Uuden psykologisen sopimuksen syntymisen tarvetta erityisesti kuntasektorille tukevat myös ne tutkimustulokset, joiden mukaan juuri kuntasektorilla työntekijöiden mielekkyyden

muutos on koettu negatiivisimmaksi. Kolmanneksi perusteluksi Alasoini esittää, että ajatus uudenlaisesta psykologisesta sopimuksesta vahvistaisi suomalaista työehtosopimusjärjestelmää luomalla uutta sisältöä paikalliselle sopimustoiminnalle. Hyvät työn johtamisen ja organisoimisen periaatteet yhdessä ammattitaitojen kehittämistä edistävien työkäytäntöjen kanssa voisivat olla sellaisia asioita, joiden kautta palkansaajapuoli voisi löytää uusia virikkeitä paikalliseen sopimustoimintaan ja suomalaisen luottamusyhteiskunnan vahvistamiseen myös niin sanotulla ruohonjuuritasolla. (Alasoini 2006, 134.)

2.2 Psykologisen sopimuksen vaihtosuhteen hallinta

Siltalan mukaan työn ja siitä saatavan vaihtosuhteen hallinnan tärkein tavoite on itsesäätelyn saavuttamisen. Työntekijän jotakin antaessa, hän haluaa tehdä sen sekä taloudellisesti että arvostuksen osalta tunnustetulla tavalla ja vapaaehtoisesti. Parhaan työpanoksen antaminen pakosta on riistoa, sillä minätunnon jatkuvuuden edellyttämä kunnia jää silloin saamatta. Työn vaihtosuhteen hallinta tuo psykologisen kokemuksen toimijuudesta. Kun työntekijä kokee pystyvänsä tekemään asioita omalla tyyllillään ja hallitsevansa työtahtiaan, työntekijä pääsee päälle kaatuvien paineiden objektista subjektista ainakin siinä mielessä, että voi ennakoida tekojensa seuraukset ja tekemisillään lisätä valinnanvapauttaan. (Siltala 2009, 22.) Työssä jaksamisen kannalta näyttää olevan ratkaisevaa, että työntekijä kokee itsensä subjektiksi uhrin sijasta. Ihminen kestää kovaakin työtä työponnistusten auttaessa häntä säilyttämään subjektiutensa ja työkuorman lisäys näyttää murtavan työntekijän vasta siinä vaiheessa, kun työn hallinta menetetään. (Siltala 2009, 390–391.) Culliane ja Dundon (2006) muistuttavat kuitenkin, että vaikka psykologinen sopimus on työntekijän ja työnantajan välinen, niin silti osapuolilla ei ole tasa-arvoiset vaikutusmahdollisuudet vaihdon tasapuolisuuden säätelyyn vaan työnantaja on lähes poikkeuksetta etulyöntiasemassa. (Lindén 2010, 95.)

Työntekijöiden joutuessa aina vain suurempien vaatimusten eteen ilman vastaavaa palkkakehitystä tai kohtuullista työsuhdeturvaa, palkkatyö muuttuu hyväksikäytöksi eikä näyttäydymään työntekijöiden omakohtaisena projektina. Työntekijän kannalta palkkatyön paradoksaalinen mielekkyys on perustunut sen löysyyteen, joka on mahdollistanut voimien säästämisen ja niiden vapaaehtoisen käyttämisen sisällöllisesti palkitsevalla tavalla ja subjektiksi pääsyn olosuhteiden armoilta. Työntekijän omanarvontunto on ollut siis lähtöisin siitä, ettei hän ole kokenut itseään hyväksikäytetyksi, koska vaadittu taso on ollut helposti saavutettavissa ja sen ylittäminen on ollut vapaaehtoista. Ihmisen toiminta onkin sitä epäitsekäämpää ja toiset huomioivampaa, mitä vähemmän uhattuina hänen omat intressinsä ovat. Työn laatua kontrolloimalla saadaan työntekijät

tekemään kontrollin alaisena olevat asiat, mutta sillä ei saada työntekijöiden persoonallista sitoutumista. Epäedulliseen vaihtoon pakotettu työntekijä kokee pettävänsä itsensä ja menettävänsä subjektiivensa joutuessaan antamaan itsensä toisen tahdottomaksi välikappaleeksi. (Siltala 2009, 673–674.)

Järvensivu käyttää työpaikkapelin käsitettä psykologisen sopimuksen vaihtosuhteen hallinnan yhteydessä. Työpaikkapelit ovat hänen mukaan selviytymispelejä, jotka ovat työntekijän näkökulmasta keinoja pysyä työllisenä, välttyä oman työvoiman kohtuuttomalta kuluttamiselta ja tapoja muuntaa työsopimuksen vaihtosuhdetta itselleen edullisemmaksi. (Järvensivu 2006, 227.) Työelämän muutos heijastuu työpaikoille sijoittuviin käytäntöihin ja niissä pelattaviin työpaikkapeleihin. Tämän päivän työpaikkapeliä pelataan entistä epävarmemmassa työelämässä, entistä enemmän yksinään laajentuneita vastuksia vastaan ja yhä kovemmillä panoksilla. Työpaikkapelin kohteena on työpaikka, pelikentäksi on laajentunut koko työelämän kenttä ja vastuksena ovat työnantajan lisäksi muut työyhteisön jäsenet ja laajimmillaan koko työmarkkinoilla toimivat ihmiset. Oman organisaation muutosprosesseihin limittyvät yhteiskunnan tason muutokset, vaikka niiden kaikkia vaikutuksia ei tiedostetakaan työntekijän tasolla. (Järvensivu 2006, 230–232.)

Järvensivun tutkimustulosten mukaan työntekijät olivat havainneet normaalin muuttuneen. Uusi normaali koettiin hämmentävänä ja ulkoapäin annettuna, johon suhtautumisen tavan ja pelistrategioiden luominen oli työntekijöiden ajankohtainen haaste. Työntekijöihin kohdistuneet uudet vaatimukset vaikuttavat ristiriitaisilta ja niiden täyttäminen mahdottomalta ja työnteon järki sanotaan olevan kateissa. (Järvensivu 2006, 230–233.)

Työntekijät uskoivat nykyisin työpaikoilla ja työpaikoista käytävissä peleissä pärjäävän yksilöt, jotka ovat itsevarmoja, lojaaleja, terveitä, työssä jaksavia, ahkeria, sopivan ikäisiä, yhteistyökykyisiä, tyytyväisiä työhön ja työnantajaan, taitavat työpaikan tärkeät tehtävät, muutosmyönteisiä, koulutusmyönteisiä sekä oppimiskykyisiä ja halukkaita oppimaan. Kaikkein useimmin esiintyviksi luonnehdinnoiksi nousivat lojaalius, jaksaminen, yhteistyökyky, muutosmyönteisyys ja oppimiskyky, jotka ovat samoja joita työnantajat haastatteluisissa korostavat ja jotka ovat tutkimuksissa nousseet nykypäivän työntekijän tärkeiksi ominaisuuksiksi. Kuvatakseen itsensä hyväksi työntekijäksi, työntekijöillä näytti olevan tarve luonnehtia toisia työntekijöitä. Näissä luonnehdinnoissa toiset työntekijät profiloitiin usein työntekijään itseen verrattuna epäedullisesti, jolloin myönteinen kuva työntekijästä itsestä ajateltiin korostuvan. (Järvensivu 2006, 229.)

Työntekijöiden tulee uudessa tilanteessa olla valmiita jonkinlaiseen muutokseen turvatakseen jonkinlainen pysyvyys. Muutosvastarinnan ilmaiseminen on työntekijöiden kannalta uhkaavaa ja

voi johtaa työpaikan menetyksen kaltaisiin suuriin muutoksiin, joita työntekijät eivät useinkaan ole valmiita kohtaamaan. Työpaikan vaihdon normaalistumisen sääntö kuitenkin haastetaan korostamalla työntekijän omaa lojaalisuutta ja siihen linkittyvää sitoutumista, jonka edelleen luullaan olevan työnantajan arvostamaa. Jatkuvassa muutoksessa on vaikea sitoutua mihinkään ja vaarana on leimautua vanhaksi jääräksi. Jatkuva muutos ei edistä työssä jaksamista mutta toisaalta se vaatii sitä. Jatkuvan muutoksen vaatimus voikin vaarantaa työssä jaksamisen ja sitä kautta koko terveyden. Jatkuvuuden vaarantuminen, jatkuva muutos ja jatkuva puhe näistä, edistävät ja jo itsessään tuottavat lisääntyvää kilpailua ja vertailua. (Järvensivu 2006, 230–231.)

Työntekijöiden on nykyisin jatkuvasti osoitettava oma erinomaisuus suhteessa toisiin, mikä aiheuttaa työntekijöiden välille yhä enemmän ja kovempia ristiriitoja. Pahimmillaan seurauksena on työntekijöiden välinen kilpailu, joka tuhoaa inhimillisyyttä ja solidaarisuutta sekä antaa työnantajalle mahdollisuuden merkittävään vallan käyttöön. Työntekijäpuolikaan ei välttämättä pitkällä aikavälillä näytä hyötyvän tilanteesta vaan, epävarmuus ruokkii työntekijöiden sitoutumattomuutta ja työntekijöiden välinen korostuva kilpailu on esteenä työpaikoille tapahtuvalle yhdessä oppimiselle, jonka tärkeyttä työelämän retoriikassa korostetaan. Oppiminen liittyy vahvasti nykyisellä työn kentällä pärjäämiseen ja työstä kunnialla selviytymiseen. Siitä onkin tullut keskeinen tekijä työpaikkapeleissä. Toisaalta työnantajan tarjoama oppimismahdollisuus saattaa työntekijän näkökulmasta olla omaa pärjäämistä vaikeuttava toimenpide, jos oppimisten suunta on väärä, sen määrä tai vaihtoehdot ovat rajattomat tai jos odotetulta oppimiselta puuttuu tosiasiallinen tila. (Järvensivu 2006, 227–231.)

3 KOULU JA OPETUSTYÖ MUUTOKSESSA

Perinteisesti opettajan työ on saanut oikeutensa vahvan kansallisvaltion asettamasta demokraattisesti sovitusta tehtävästä, mikä on perustunut yhteisiin arvoihin ja arvostuksiin. Viimeaikainen sitoutuminen globaaliin markkinatalouteen on kuitenkin luonut paineita muuttaa koko koulutusjärjestelmää tuottavuuden ja tehokkuuden suuntaan. Tämä näkyy kouluissa opettajan työn materialististen olosuhteiden köyhtymisenä, rahoituksen tiukentumisena sekä työn sisältöjen uusina painoituksina niin, että opettajan työ tuottaisi mahdollisimman paljon hyötyä toisaalta valtion vahvuusalueille ja toisaalta yksilön globaaleille työmarkkinoille. Koulutuksella ei ole enää entisenlaista itsearvoista oikeutusta vaan senkin on ansaittava rahoituksensa osoittamalla tehokkuutensa, taloudellisuutensa ja tuottavuutensa. (Lindén 2010, 107.)

Opettajan työn yhteiskunnalliset ehdot, mahdollisuudet ja työhön kohdistuvat odotukset ovat muuttuneet koulutusinstituution kehityksen myötä. Opettajan ammatti on Suomessa ollut arvostettu mutta kasvavien säästöpainneiden ja yksipuolisen taloudellisiin arvoihin keskittyvän debatin johdosta voidaan kuitenkin pohtia onko opettajan ammatin arvostus murenemassa. Opettajan tehtäväksi on perinteisesti nähty kuuluvan kulttuurisen perinnön vaaliminen ja välittäminen uusille sukupolville sekä ihmisen kasvun tukeminen itsenäiseksi, ajattelevaksi ja autonomisesti toimivaksi kansalaiseksi. (Väljärvi 2006, 9–11.) Opettajan työ on jatkuvassa vuorovaikutuksessa olemista oppilaiden, kollegoiden, vanhempien ja kasvavassa määrin myös muun yhteiskunnan kanssa. Tietojärjestelmien ja –välineiden kehitys on laajentanut oppimisen pelikenttää ja opettajan voidaan sanoa olevan enenevässä määrin tietotyön ammattilainen. (Väljärvi 2006, 21.) Opetustyö voidaankin lukea tietotyöhön kuuluvaksi, jolle tyypillistä on tiedon tuottaminen, käsittely, välittäminen, korkea koulutustaso, työtehtävien autonomisuus ja luova suunnittelu (Julkunen, Nätti, Anttila 2004, 160–162).

Ympäristön tarjoamien laajentuneiden mahdollisuuksien kasvaessa myös vaatimukset opettajan työn uudistamiseksi lisääntyvät. Toisaalta koulun odotetaan keskittyvän perinteiseen rooliinsa, mutta toisaalta hyödyntävän uusia oppimisympäristöjä. Koulun ja opettajien odotetaan ottavan yhä enemmän myös vastuuta sosiaalisesta kasvatuksen tehtävästä. Muutoksien ja

kasvavien vaatimusten kohtaaminen koetaan useimmiten uhaksi mutta niiden nähdään tarjoavan myös mahdollisuuksia myönteiseen uudistukseen. (Väljærvi 2006, 21.)

Koulu on entistä tiiviimmässä yhteydessä ympäröivään maailmaan ja oppilaiden kouluun välittämä yhteiskunnan elintapojen ja rakenteiden muutos osuu yhä useammin suoraan opetustyön ytimeen. Perheiden sosiaaliset ongelmat ja mediaympäristön trendit heijastuvat luokkahuoneen arkeen. Tästä johtuen koulun mahdollisuudet suojautua myös ympäristön ei-toivotuilta muutoksilta ovat heikentyneet. Yhteiskunnallisesti yhdessä jaettu käsitys koulun tarkoituksesta on murenemassa eikä yhteistä pysyvää näkemystä enää ole, vaan se on uudistunut jatkuvaksi dialogiksi erilaisten näkemysten välillä. Yleisen avoimuuden ja vuorovaikutuksen lisääntymisestä huolimatta opettajien välinen avoin kollegiaalinen kohtaaminen opetustyön ydinkysymysten ja niissä kohdattavien ongelmien kanssa on opettajille kuitenkin vierasta ja vaikeaa. Opettajilla on edelleen tarve osoittaa kykenevänsä selviämään yksin vaikeistakin tilanteista, vaikka avoimuus ja kollegiaalinen tuki opettajien puheissa ovat osoittautuneet tärkeiksi. Tehokkuuspaineiden edessä opettajien erityisosaamista pyritään hyödyntämään yli oppilaitos ja kuntarajojen verkkoympäristöön saakka. Opettajilta edellytetään joustavaa osaamisensa esiintuomista eri muodoissa, ympäristöissä ja moniammatillisissa ryhmissä. Koulun kehittämistyö koetaan usein henkilökohtaisena vaatimuksena, joka uhkaa opettajan yksilöllistä vapautta. Näin opettajan pedagoginen vapaus kääntyy suojamuuriksi, jolla torjutaan aloitteet uusista yhteisöllisistäkin pedagogisista ratkaisuista. (Väljærvi 2006, 22–24.)

Oppilaiden yhteiskuntaan sopeuttava ja yhteiskunnan muutosta edistävät pyrkimykset ovat aina synnyttäneet jännitteitä koulun toimintaan, mikä on heijastunut ristiriitaisina odotuksina opettajan työhön. Koulua on jo sen alkua ajoilta lähtien kritisoitu kyvyttömyydestä vastata yhteiskunnan uusiin vaatimuksiin ja toisaalta liiallisesta sisällöllisestä ja toiminnallisesta pirstaleisuudesta. (Väljærvi 2006, 12.) Johnsonin mukaan koululla on vahvat mekanismit, joilla se torjuu siihen kohdistuneita muutosaineita siitä huolimatta, että niitä vaadittaisiin hallinnollisin velvoittein tai muutostarpeita syntyisi koulun sisältäpäin. Todelliset muutostilanteet aiheuttavat usein kouluyhteisöön ongelmia, joiden kohtaamista yritetään välttää. Opettajat kokevat muutoksen useimmiten vaikeana ja epämiellyttävänä. Jatkuva muutostila luo turbulenssi-tilan, josta seuraa, että muutosvauhti koetaan liian nopeaksi ja näin muutos nähdään pikemminkin uhkana kuin mahdollisuutena. Johnsonin mukaan koulun muutosta vastustavat voimat koostuvat viidestä eri tekijästä. Ensimmäiseksi koulussa on sen historiaan liittyen edelleen perinteisiä mutta tiedostamattomia ajattelumalleja, jotka vaikuttavat koulun toimintaan ja joihin soosialistutaan koulumaailmassa. Toiseksi koulun yhteiskunnallinen asema ja tehtävä ovat pysyneet muutoksen keskellä samana. Kolmanneksi opettajien työn praktinen, autonominen ja asiantuntijatyön luonne

antaa yksittäisille opettajille melko laajan harkintavallan, miten opettaja sitoutuu koulun kehittämiseen ja muutosten läpivientiin. Neljänneksi opetustyön rationalisoitu rakenne esimerkiksi valmiine oppimateriaaleineen ja rutiineineen tarjoaa helpon vaihtoehdon refleksiiviselle ja luovalle työnteolle. Viidenneksi tekijäksi voidaan luokitella vielä se, että opettajayhteisön toimintaan liittyy sosiaalisia ryhmäilmiöitä, joiden takia opettajan on parempi sosiaalistua olemassa olevaan toimintakulttuuriin kuin ryhtyä muuttamaan sitä tai omaa toimintatapaansa. Nämä edellä mainitut viisi tekijää muodostavat toisiaan tukevia ajattelumalleja, jotka ovat suurelta osin tiedostamattomia mutta koulumaailmaan kuuluvia. Tavallisesti koulun arjessa niitä ei tuoda julki mutta muutostilanteissa ne nousevat esille tuoden opettajayhteisöön epävarmuutta ja jännitteitä, jotka halutaan mieluummin välttää kuin kohdata ja käsitellä. (Johnson 2006, 51–52.)

Koulua koskevat laajat uudistukset ja muutokset perustuvat usein poliittisiin päätöksiin ja hallinnollisiin määräyksiin, jotka on sovittu etäällä opettajista ja heidän arjestaan (Syrjäläinen 2002, 93; Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31). Silti opettajien oletetaan ottavan nämä uudistukset ja muutokset käytäntöön valmiina suunnitelmina. Käytäntöön vieminen ei ole näin yksinkertaista, vaan opettajat tulkitsevat ja toteuttavat suunnitelmia oman ymmärryksensä, näkemyksen ja kokemuksen pohjalta. Todellisuudessa opettajat viime kädessä ratkaisevat mitä luokkahuoneessa tekevät. Parhaimmillaan muutokset voivat tuoda todellista muutosta, yhteistä oppimisprosessia yhteisölle ja voimistaa ammatillista sitoutumista mutta toisaalta muutokset voivat lisätä opettajien tyytymättömyyttä työhönsä ja kiihottaa ammatillisten konfliktien esiintymistä. Littlen mukaan koulu-uudistusten tavoite suhteessa omaan ammatilliseen identiteettiin, opettajayhteisöön liittyvät tekijät ja tunnetason kokemukset voivat muodostua ratkaiseviksi sen suhteen millaiseksi koulutusuudistus muodostuu opettajan näkökulmasta katsottuna. (Syrjälä ym. 2006, 31–33.) Joidenkin tutkijoiden mielestä uudistukset ovat vaikuttaneet opettajan työn intensivistymiseen, jossa opettajalta odotetaan aina vain enemmän samalla kun resurssit ja tuki tämän toteuttamiseen usein niukentuvat. Tämänkaltaisten uudistusten onkin nähty lisäävän opettajien kokemaan stressiä, työuupumusta ja siirtymistä muihin ammatteihin. Moniin uudistuksiin on nähty kohdistuvan epärealistisia odotuksia, joiden toteutumattomuus on voitu laittaa opettajien syyksi, mikä puolestaan on voinut vaikuttaa opettajien negatiiviseen asennoitumiseen uudistuksia kohtaan. (Syrjäläinen 2002; Syrjälä ym. 2006, 32.)

Koulun kehittäminen, koulutuksen laadun parantaminen ja tehokkuuden lisääminen näyttäytyvät opettajien arjessa työmäärän lisääntymisenä, jossa uusia työtehtäviä kasaantuu entisten päälle. Koulu-uudistuksia on paljon ja ne ovat usein vaativia järjestelmätason massauudistuksia, joiden konkretisointi koulutasolle on lisännyt paperityötä, palavereita, työryhmäistuntoja ja työrupeamia. Muutos on ollut niin vauhdikasta, että opettajien on ollut vaikea

havaita uudistusten yhteyttä ja merkitystä koulun arjessa, eivätkä opettajat ole näin sisäistäneet muutoksen tarkoitusta. Yksi merkittävä kouluihin tullut muutos on uusi arviointikulttuuri, jolla on pyritty lisäämään koulun ja opettajan työn läpinäkyvyyttä. Samalla se on kuitenkin lisännyt huomattavasti opettajien työmäärää, kun perinteisen arvioinnin lisäksi opettajien edellytetään arvioivan muun muassa omaa työtään, opetussuunnitelman toteutumista, koulun toimintaa ja vanhempien tyytyväisyyttä sekä toiveita. (Syrjäläinen 2002, 91–92.)

Kansainvälistyminen lisää paineita myös koulussa ja Euroopan unionin tasolla luodut yhtenäisiä strategiat ja käytännön toimet näkyvät kontrollin lisääntyminen koulutasolla. (Syrjäläinen 2002, 94.) Euroopan Unionin komission asettama asiantuntijaryhmä luonnosteli vuonna 2004–2005 opettajan työn ja opettajakoulutuksen yhteisiä tavoitteita ja periaatteita, joissa keskeisiksi osa-alueiksi nousivat tieto ja teknologia, työ ihmisten kanssa ja työn yhteiskunnalliset ulottuvuudet. Näillä kaikilla osa-alueilla opettajalla tulisi olla vahvaa osaamista ja hyvät valmiudet. Tiedollinen osa-alue merkitsee kykyä toimia monenlaisen tiedon kanssa, tutkia tiedon luotettavuutta ja käyttää sekä tuottaa tietoa. Tietoa tulisi tuottaa, käyttää ja hallita sekä yksin että yhdessä hyödyntäen erilaisia ympäristöjä. Lisäksi opettajan tulee välittää oppilaille oikeanlaisen tietokäsityksen. Ihmisten kanssa tehtävään työn osa-alueeseen sen sijaan kuuluu oppilaaseen liittyvät vuorovaikutussuhteet, jotka ovat oleellinen osa opetusta. Tähän osa-alueeseen kuuluvat myös ne vuorovaikutuksen taidot, joita tarvitaan, kun opettaja on tekemisissä kouluyhteisössä kollegoiden kanssa ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Kolmas osa-alue on opettajien kompetenssit, jotka liittyvät yhteiskuntaan. Opettajien toimi ei rajoitu vain luokkahuoneeseen, vaan he tarvitsevat kykyä analysoida yhteiskunnan tapahtumia ja kehityskulkuja, koska he itse toiminnallaan vaikuttavat yhteiskuntaan. Opettajan ammattiin kohdistuu siis suuria odotuksia sekä paineita ja opettajien laaja tehtävänala ulottuu yksittäisen lapsen kohtaamisesta, laadukkaan opetuksen kautta aina yhteiskunnan kehittymiseen asti. (Niemi 2006, 82.)

Virallisten uudistusten lisäksi opettajien työmäärää ovat lisänneet yhteiskunnalliset ja elämisessä tapahtuneet muutokset, jotka heijastuvat luokkahuoneisiin. Nykyisin oppilaat tarvitsevat yhä yksilöllisempää opetusta, kohtaamista sekä huolenpitoa ja oppilasmateriaali näyttää polarisoituvan niin, että samalla kun syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden määrä on lisääntynyt, on myös lisääntyneet ne oppilaat ja vanhemmat, jotka ovat erityisen tietoisia oikeuksistaan vaatien myös niiden toteutumista. (Syrjäläinen 2002, 92.) Opettajien työssä kasvatustavuu on lisääntynyt merkittävästi. Vanhemmuuden nähdään olevan kateissa, mikä voidaan liittää yleisiin muutoksiin yhteiskunnassa ja ajassa. Syrjäläisen mukaan vanhemmuuden hajoaminen liitetäänkin nykykeskustelussa usein yhteisöllisyyden katoamiseen. Perheet näyttävät luopuvan kasvatustavuuksistaan ja tarjoten sitä yhteiskunnalle ja koululle. Mutta vanhempien lapsiin

menetetyn vallan tavoin myös opettajat näyttävät menettäneen vallan joutuessaan ottamaan liikaa vastuuta perheille kuuluvasta kasvatuksesta. Kun perheissä valta on annettu lapsille, niin lapset eivät koulussakaan osoita kunnioitusta aikuisille, vaan koettelevat rajoja, mikä näkyy huonona käytöksenä. (Syrjäläinen 2002, 94–96.)

Koulun ulkopuolelta tulevat odotukset edellyttävät opettajan työnkuvan alati jatkuvaa laajentumista ja opettajat kokevat, että opettajan työssä vaadittavista valmiuksista selviytyäkseen he tarvitsisivat kaikkien tieteenalojen mukaista koulutusta. Opettajan todellinen arki onkin monelle vastavalmistuneelle opettajalle ahdistava pettymys, kun työ ei vastaakaan opettajankoulutuksen antamaa kuvaa ja työllä ei voi tukea lapsen oppimista ja kasvua niin kuin olisi toivonut. Useat opettajat harkitsevatkin jossain vaiheessa ammatinvaihtoa tai jättäytyvät työelämästä pois. Tutkimuksissa opettajan kokemia työnkuvan muutoksia ovat lisääntyneet vastuu, paperityö, stressi, kontrolli, epävarmuus, keskittyminen lainsäädännön toteuttamiseen ja vähentyneet etuisuudet. Opettajan työnkuvan muutosta, edellä mainituilla tavoilla, ovat muokanneet erityisesti virallisen tason koulu-uudistukset. Työnkuvan muutosta ja laajenemista tulisi voida hallita ja opettajalla pitäisi olla sekä yksilönä että ammattikuntansa edustajana oikeus vaikuttaa työnkuvansa muotoutumiseen. Myös opettajankoulutuksen tulisi seurata työnkuvassa tapahtuvia muutoksia, jotta opiskelija tietäisi, minkälaiseen ammattiin on valmistumassa. (Syrjäläinen 2002, 94.)

Tutkimusten mukaan opettajia rasittaa ja uuvuttaa uudistusten tempoileva tahti, niihin liittyvät tunteet epämääräisyydestä ja keskeneräisyydestä sekä niiden pintapuoliseksi koettu eteneminen. Monenlaisten roolivaatimusten välillä kamppailu aiheuttaa opettajille riittämättömyyden tunteita ja lisää huolta erityisesti oppilaista. Vaikka muutosvaatimukset tulevat opettajan työhön ylhäältäpäin, niin silti opettajilla on valta joko toteuttaa muutokset luokissaan tai jättää ne ainakin osittain huomioimatta. Esimerkiksi liian paljon asiaa sisältävien opetussuunnitelmien kohdalla opettajan ratkaistavaksi jää se noudattaako lojaalisti opetussuunnitelman sisältöä vai jättääkö pois sen, mikä ei tunnu mahdolliselta toteuttaa. (Syrjälä ym. 2006, 45.)

Oppilaat kaipaisivat koulussa inhimillisyyttä ja aitoja ihmissuhteita ja opettajilla tulisi olla rauhaa ja aikaa oppilaiden kohtaamiseen. Nykyinen muutostahti ja tehokkuuden tavoittelu ei kuitenkaan tähän aikaan anna ja opettajat päinvastoin kokevat, ettei heillä ole aikaa opettaa, suunnitella opetustaan ja kohdata oppilaitaan. Syrjäläisen mukaan opettajan laajentuneeseen työkuvaan tulisikin suhtautua vakavasti ja ymmärtää se suhteessa laajempiin yhteyksiin. Koulun merkitystä ja opettajiin kohdistettuja vaatimuksia tulisi analysoida realistisesti ja rehellisesti, sillä vaatimuksia ei voi loputtomasti lisätä samalla kun kouluun kohdistettuja resursseja vähennetään. (Syrjäläinen 2002, 96.) Finkin ja Stollin mukaan onkin väärin syyttää opettajia

muutoshaluttomuudesta ja muutosvastarinnasta ja koulun hitaasta muuttumisesta. Syyttelyn sijaan pitäisikin huomioida ja ymmärtää ne paineet, joiden keskellä opettaja uudistuksia vie läpi ja nähdä rajoitukset, jotka liittyvät uudistusten käytännön toimeenpanoon ja läpivientiin koulussa. (Syrjäläinen 2002, 92.)

3.1 Opetustyön psykologinen sopimus

Psykologisen sopimuksen käsitteen avulla voi ymmärtää opetustyön muutosta ja kuvata opetustyön luonteen sekä psykologisen sopimuksen erityislaatuisuutta kuten Lindén (2010) väitöskirjallaan osoittaa. Silti opetustyön psykologiseen sopimukseen liittyviä tutkimuksia on vaikea löytää sekä Suomen laajuisesti että kansainvälisestikin tarkasteltuna. Kansainvälisellä tasolla opettajan psykologisesta sopimuksesta löytyy turkkilainen Demirkasimoglu (2014) tutkimus, jossa kvantitatiivisilla tutkimusmenetelmillä tutkittiin turkkilaisten yksityisten ja julkisten koulujen opettajien psykologisen sopimuksen tyyppiä ja persoonan sekä ympäristön yhteensopivuutta. Oman näkemykseni mukaan turkkilainen yhteiskunta ja koulujärjestelmä saattaa kuitenkin poiketa Suomen hyvinvointivaltion koulujärjestelmästä ja näin tulokset eivät ole suoraan Suomeen verrattavissa, joten oma tutkimukseni pohjautuukin pääosin Lindénin (2010) näkemyksiin opettajien psykologisen sopimuksen osalta.

Demirkasimoglu (2014) käytti tutkimuksessaan Rousseau'n psykologisten sopimusten luokittelua. Tutkittujen turkkilaisten opettajien kohdalla relationaalinen sopimustyyppi oli yleisin, seuraavaksi yleisin tasapainotettu, sitten transiotionaalinen ja vähiten ilmeni transaktionaalista sopimustyyppiä. Muuttujia, jotka vaikuttivat transaktionaalisen ja relationaalisen sopimuksen esiintymiseen olivat koulun tyyppi opettajien työvuodet ja koulutusaste. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien työkokemuksen karttuessa, lisääntyi myös kiinnittyminen työpaikkaan ja opetustyöhön. Psykologisen sopimuksen positiivista kehittymistä näytti tukevan opettajan ja työnantajan välinen keskustelu molemminpuolisista odotuksista ja hyvin suunniteltu perehdyttämisprosessi helpotti uusien opettajien onnistumista velvollisuuksiensa täyttämisen osalta.

Opetustyön psykologiseen sopimukseen liittyen löytyy myös kanadalaisen Dollansky (2014) artikkeli uraansa aloittavien opettajien psykologisen sopimuksen sisällöstä ja tarpeista, joiden huomioimisella on Dollansky (2014) mukaan positiivinen vaikutus sekä opettajan että koko organisaation hyvinvointiin ja kehittymiseen. Artikkelissa psykologinen sopimus on määritelty Scheinin (1980) mukaan uraansa aloittavien opettajien ja organisaation väliseksi, jota tarkastellaan Rousseau'n määritelmästä poiketen sekä organisaation että opettajan näkökulmasta.

Organisaation näkökulmasta vastavalmistuneen opettajan psykologisen sopimus sisältää opettajan persoonallisten tarpeiden, ammatillisen pätevyyden ja itseluottamuksen tukemisen, jonka seurauksena voidaan havaita professionaalista ja persoonallista kasvua. Opettajanäkökulmasta tarkasteltuna vastavalmistuneen opettajan psykologinen sopimus käsittää kolme pääkohtaa, jotka ovat henkilökohtainen hyvinvointi, persoonallinen ja ammatillinen kehittyminen ja ammatilliset kompetenssit. (Dollansky 2014, 443–444.)

Lindén (2010) tarkastelee väitöskirjassaan opettajan moraalista sopimusta osana yhteiskuntasuhteen uudelleenmäärittelyn prosessia. Lindénin mukaan moraalista ja psykologista sopimusta voidaan pitää sisällöllisesti rinnakkaisina, vaikka tutkimuskirjallisuudessa käytetään usein psykologisen sopimuksen käsitettä. Hänen mukaansa moraalisen sopimuksen käsite kuvastaa psykologista sopimusta paremmin opettajan työssä merkitsevää työntekijän ja työnantajanpuolen suhteen moraalista ulottuvuutta. Lindénin mukaan opettajan työn luonteeseen kuuluu voimakkaasti yhdenmukaisia käytäntöjä, moraalisia ulottuvuuksia, joihin työntekijä suhteuttaa omaa työpanostaan ja siitä saamiaan hyötyjä. Moraaliseen sopimukseen vaikuttaa voimakkaasti ympäröivä kulttuuri ja sosiaaliset diskurssit eikä se ole selvästi vain työnantajan ja työntekijän välinen. (Lindén 2010, 90–91.) Omassa tutkimuksessani, Lindénin näkemyksestä poiketen, käytän jatkossa kuitenkin opettajan moraalisen sopimuksen käsitteen sijasta psykologisen sopimuksen käsitettä myös viitatessani Lindénin tutkimukseen.

Opettajan työssä psykologinen sopimus rakentuu työntekijän käsitykselle lojaliteetista yhteisöä (kuntaa tai valtiota) kohtaan sekä tämän yhteisön mahdollisuudesta palkita opettaja oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti. Sopimus ei siis rakennu ensisijaisesti työnantajan taloudellisen menestymisen tai kehityksen varaan vaan on vaikeammin määriteltävissä. Opettajan oman työn tehostamisvaatimuksia on vaikea suhteuttaa suoraan työnantajan menestykseen ja tehostamisesta opettajille koituvia taloudellisia tai turvallisuuteen liittyviä hyötyjä on vaikea suoraan havaita. Opettajan työn ja työnantajan taloudellisen menestymisen välillä ei ole, yritysmaailmalle tyypillistä, suoraa syy-seurausyhteyttä, mikä johtuu yritysten ja valtion alun perin erilaisesta toimintalogiikasta. (Lindén 2010, 92.)

Julkisammattien transaktionaalisille elementeille tyypillistä on ollut läpinäkyvyys, julkisuus ja ennakoitavuus. Työsuhde on ollut turvattu ja niin sanotusti erityissuojeltu, jonka vastineeksi sopimus on edellyttänyt sitoutumista järjestelmään, jossa yksilöllä on yksityiseen sektoriin verrattuna rajatumpi vapaus taloudelliseen erottautumiseen. Kuntasektorilla palkkakehitys on perinteisesti perustunut virkaiän mukaiseen ikälisäjärjestelmään. Opettajan psykologiseen sopimukseen liittyvään vaihtosuhteeseen, transaktionaalisten elementtien osalta, on kuulunut opettajan työpanoksen vaihtaminen työn vakauteen ja turvallisuuteen ja palkanmaksu ei ole ollut

riippuvainen taloudellisista suhdanteista. Toisaalta kääntöpuolena on ollut tietoisuus staattisesta ammattiasemasta sosiaalisella ja taloudellisella kentällä. Opettajan työn psykologisen sopimuksen transaktionaaliset elementit näyttävät säilyneen suhteellisen vakaina mutta relationaalisten elementtien osalta sopimus näyttää monimutkaistuneen. Työnantajan vastikkeena tarjoamat työsuhteen säännönmukaisuus sekä kokemus henkilökohtaisesta suojasta, periaatteellisesta auktoriteetista ja turvallisuudesta, ovat nykyisin kyseenalaistuneet. Työnantaja ei näytä enää pystyvän tarjoamaan työpanoksen vastineeksi entisenlaista fyysisen ja henkisen koskemattomuuden suojaa, vaan vastuu tästä on siirtynyt entistä enemmän työyhteisölle tai opettajalle itselleen. Yritykset relationaalisten elementtien takaamiseen ovat jääneet hallinnollisten dokumenttien ja ohjeistuksien tasolle. Näissä määritellään oppilaan ja opettajan oikeuksia ja velvollisuuksia, jotka ovat arkitodellisuudesta irrallisia. Tämä on selvästi perinteisen opetustyön psykologisen sopimuksen heikennys ja herättää kysymyksen mihin voi ja kannattaa enää sitoutua. (Lindén 2010, 93.)

Opettajan työllä on erityinen valtiosuhde mutta siitä huolimatta sitä ei voi pitää työelämän muutoksista irrallisena, jota yhteiskuntakehityksen logiikka ei koskisi. Opettajan työn psykologisen sopimuksen uudelleen arviointi on seurausta työn sisäisten ja ulkoisten olosuhteiden muuttumisesta. Opettajan työn sisäisen muutoksen elementit liittyvät opetussuunnitelma-ajattelussa heijastuviin aatevirtauksiin, jotka ovat havaittavissa päivittäisessä koulunpidossa. Puhe kansallisen kilpailukyvyn eriarvoisuudesta, testimenestyksestä ja näihin liittyvä oppilaiden jaottelu tuottavuuden mukaan poikkeaa perinteisen opettajan työn historiallis-moraalisesta huolenpidon eetoksesta. Toisaalta kriittiseen pedagogiikkaan liittyvä vastarinnan kulttuuri kertoo opettajien kyseenalaistavan yhä useammin valtiollisen kertomuksen, pohtien sen sisältämien arvolatausten moraalisia perusteita ja seurauksia. Opettajan ammattiin liittyvän valtiollis-moraalisen kuuliaisuuden ja kasvatuksellisten arvojen yksilöllisen puolustamisen välillä näkyy opettajien psykologisen sopimuksen uudelleen arvioinnissa. Nykyiset yksilöllisemmät ja henkilökohtaista etua painottavat subjektiviteetit saattavat vaikuttaa houkuttelevilta, kun opettajan työ ja sen realiteetit eivät enää täytä perinteisen psykologisen sopimuksen ehtoja. (Lindén 2010, 97–98.)

3.2 Opettajan mahdollisuudet työprosessin hallintaan

Opettajien työn mielekkyys ja tuloksellisuus ovat riippuvaisia opettajan vapauden ja hallinnan kokemuksista, joissa itsensä antaminen oppilaiden käyttöön antaa puolestaan opettajalle tunteen erityisen hyvin tehdystä työstä. Tällöin oppilaan rinnalla kulkeminen perustuu pakon sijasta moraaliin, mikä antaa henkilökohtaista tyydytystä ja subjektiivisen tunteen. Sen avulla opettaja

kokee myös hallitsevansa psykologiseen sopimukseen liittyvää vaihtosuhdetta, koska oppilaille antautuminen on oman arviointikyvyn ja henkilökohtaisten voimavarojen mukaan säädeltävissä. Subjektuuden kokeminen eli se, että on tilanteissa, toiminnassa ja päätöksissä läsnä oman kehollisuuden ja ajattelun kautta, on opettajan työssä erittäin merkityksellistä. (Lindén 2010, 148.)

Työhön liittyvä vaihtosuhte perustuu ajatukseen, että työntekijä myy aikaansa työvoimana työmarkkinoilla sovittua korvausta vastaan. Julkisen sektorin kutsumusperustaisilla ammattiteilla, kuten opettajilla, työmarkkina-asema on kuitenkin muodostunut keinotekoiseksi, koska työnantajana on voittoa tavoittelematon valtio. Näin näiden ammattikuntien työn vaihtoarvo on historiallisessa mielessä perustunut ensi sijassa yhteisesti neuvoteltuun käsitykseen kohtuullisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Todellisuudessa vaihtoarvon määrittelijöinä toimivat kuitenkin poliittinen yhteisymmärrys ja kansalaisten julkinen solidaarisuus ja oikeustunto. Palkkatyön perusta on vaihtosuhteen hallittavuudessa ja työntekijän tulee tuntea hallitsevansa omaa osaansa vaihtosuhteesta, koska hänen mahdollisuutensa vaikuttaa rahapalkan suuruuteen ovat usein pienet. (Lindén 2010, 144.)

Säilyttääkseen tasapainon vaihtosuhteessa ja kokemuksen psykologisen sopimuksen oikeudenmukaisuudesta, työntekijä tarvitsee tunteen oman työpanoksensa hallittavuudesta suhteessa vaihtoon. Vaihtosuhteen logiikan perusteella opettajat voivat kuitenkin kysyä itseltään, miksi he joutuvat pelaamaan perinteisen kutsumuksen säännöillä, muiden työntekijöiden pelatessa yksilöinä eri sääntöjen mukaan. Tällöin rahapalkka ja vaihtosuhte nousevatkin keskeisiksi epäoikeudenmukaisuuden kokemuksen kohteiksi. (Lindén 2010, 145.) Opettajat saattavatkin kokea itsensä subjektin sijasta objektiksi ja jopa uhriksi (Siltala 2009).

Erityisesti auttamisammattiteissa negatiiviset kokemukset vievät työstä sen mielekkyyden, jonka vuoksi sitä jaksetaan tehdä. Vaihdon muokkaaminen itselle edullisemmaksi tai sen hallinta on näissä ammattiteissa vaikeaa, koska toisena osapuolena ei olekaan suoraan työnantaja, vaan tämä työpaikkapeli kohdistuu usein työn kohteena oleviin ihmisiin tai vaihtoehtoisesti työyhteisöön. Perusasteen opettajien opetustyön kohteina ovat lapset ja nuoret, minkä takia opettaja ei voi tasapainottaa vaihtosuhdetta edukseen työnkohteen hinnalla. Sillä tämä ei olisi moraalisesti oikein ja pitkällä aikavälillä se lisäisi opettajan työtaakkaa. Toisaalta mahdollisuudet vaikuttaa työnantajaan ovat huonot, sillä työnantajaa on opetustyön kohdalla vaikea määrittää. Perusasteen opettaja on palvelusuhteessa kuntaan, joka hallinnollisena yksikkönä koostuu poliittisten päättäjien ja virkamiesten joukosta. Opettajilla ei ole myöskään suoraa kontaktia sellaiseen työnantajatahoon, jolle voisi osoittaa työn olosuhteisiin tai järjestelyihin liittyvää tyytymättömyyttään, koska rehtori opettajien silmissä usein edustaa työntekijöitä. Syrjäläisen mukaan opettajille tyypillisempää onkin epäreiluuden kokemuksen yhteydessä, puristaa nyrkkiä taskussa kuin lähteä taistelemaan

oikeuksistaan, vaikka epäreiluden kokemukset näkyvät opettajien työuupumisina ja psyykkisenä oireiluna. (Lindén 2010, 145–146.)

Siltalan mukaan alisteinen asema työmarkkinoilla tai äärimmäisinkään työnvalvonta eivät pysty täysin estämään köydenvetoa epäoikeudenmukaiseksi koetun vaihtosuhteen tasapainottamisen puolesta. Työntekijät oppivat taidokkaasti näyttelemään pintatasolla tai panemaan oikean itsensä peliin pragmaattisessa tarkoituksessa, pidättäen samalla koko ajan kontrollin antamisen itsellään vältellen tilanteita, joissa heitä saa käyttää suostuvaisena välineenään. (Siltala 2007, 501–502.) Opettajan työn tasapainottajiksi on esitetty lomina, koska vapaa-aika on konkreettisesti mahdollista suhteuttaa rahapalkkaan. Työajan määrittelystä onkin tullut nykyisessä työkuultuurissa keskeinen työn mittari ja se määrittelee vaihtosuhteen ohella myös työn arvoa. Opettaja voi myös käyttää valtaansa korostetusti siellä, missä sitä vielä on. Paineen alla opettaja voi tehdä päätöksiä, jotka eivät ole oppilaan näkökulmasta ideaalisia mutta tuovat valtasuhteet ja autonomian näkyviksi esimerkiksi suhteessa oppilaiden vanhempiin. Toisaalta tilanne voi kääntyä pääläelleen ja vaihtosuhteen rajojen vartioinnista voi tulla itse tarkoitus, mikä heikentää mahdollisuuksia löytää työhön sisältöä ja työntekijä voi kadottaa näkemyksen siitä, mikä työssä on itselle tärkeää. Perinteisesti opettajat ovat mieltäneet henkilökohtaisiksi voimavaroikseen huolenpidon ja välittämisen kokemukset, jotka ovat auttaneet hyväksymään ulkopuolisesti epäreilulta vaikuttaneen vaihtosuhteen. Menetettäessä mahdollisuuden näihin kokemuksiin, tilalle nousevat väistämättä työn välineellisyyden ja vieraantumisen kokemukset. (Lindén 2010, 147.)

Julkisorganisaatioiden työntekijöiden palkkiot pysyvät melko kiinteinä suhteessa omaan työpanokseen, jolloin työpaikkapelit liittyvät palkkioiden suurentumisen sijaan työn hallinnan, oikeudenmukaisuuden ja pärjäämisen kokemuksiin. Työnantaja pyrkii kuitenkin hallitsemaan virallisin kontrolloikeinoin työprosesseja, joita opetustyön kohdalla ovat nykyisessä uudessa hallintakulttuurissa erilaiset arvioinnin ja laatujärjestelmät. Tarkoituksena on standardoida työprosessit mitattavissa oleviksi suureiksi. Opettajien henkilökohtaisen työsuorituksen arviointi osana palkkausjärjestelmää, on yksi esimerkki työprosessin virallisesta kontrollointikeinosta. (Lindén 2010, 149.)

Opetustyössä työssä kohde eli oppilaat rajoittavat työpaikkapelien muotoa ja mahdollisuutta, ollen samanaikaisesti perustana sekä työn mielekkyydelle että sitoutumiselle. Työprosessien hallinta työpaikkapelien avulla, kuin myös koko psykologisen sopimuksen uudelleen arviointi, palautuvat työn pohjalla olevaan moraliteettiin. Opettajan työn luonne ja moraaliperusta vähentää opettajan mahdollisuuksia työsuhteen tasapainottamiseen, koska työn kohteesta johtuen opettajalta ei ole hyväksyttyä käyttää sellaisia toimintoja henkilökohtaisina suojautumiskeinoinaan, mitkä ovat yleisiä kiristyvillä ja aiempaan suurempaan kontrolliin alistetuilla työmarkkinoilla. Opettajan

moraalinen sidos oppilaisiin heijastuu opettaja työssä myös toisella tavalla. Oppilaan ollessa työkohteena työprosessi on vaihteleva ja vaikeasti ennustettavissa, sillä siihen vaikuttavat oppilaan käyttäytyminen, oppilaan asenne ja vanhempien suhtautuminen. Suuri osa opetustyön työprosessin hallintaan liittyvistä tekijöistä ei ole opettajan hallittavissa, vaikka koulun käytännöt pyrkivät ohjaamaan esimerkiksi oppilaiden käyttäytymistä. Opettajan työprosessiin liittyy myös rajattomuus ja työssä saatetaan kohdata hyvinkin erilaisia oppilaan elämän kulkuun liittyviä asioita, jotka heijastuvat oppilaan olemiseen ja suhtautumiseen ympäröivään elämään. Rajattomuudesta huolimatta työpaikkapeleihin ja sopimuksen vaihtosuhteen kontrollointiin kuuluva työntekijän oikeus työn rajaamiseen, on opettajilla muihin ammattikuntiin verrattuna heikompi mutta paradoksaalisesti opettajan työprosesseja rajataan ulkoapäin rakenteellisesti enemmän kuin monia muita ammateissa. (Lindén 2010, 148–151.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA SEN TOTEUTUS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ja kuvata opettajien haastatteluaineistoa analysoimalla opetustyön psykologisen sopimuksen sisältöä, rikkoutumista ja psykologiseen sopimukseen liittyvän vaihtosuhteen oikeudenmukaisuutta ja hallintaa opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteina on laajentaa psykologisen sopimuksen avulla ymmärrystä perusasteen opetustyön luonteesta ja lisätä ymmärrystä psykologisen sopimuksen käytännön ulottuvuuksista. Tutkimuksen kohteena on opetustyön psykologinen sopimus ja sen tarkastelu työelämän muutoksen kontekstissa.

Perinteinen psykologinen sopimus ja yhteiskunnan sekä työelämän uudet haasteet näyttävät olevan ristiriidassa toistensa kanssa, mikä vaikuttaa myös perinteisenä kutsumusammattina pidettyyn opettajan työhön. Paternalistisen sopimuksen sanotaan olevan katoamassa ja on sekä mielenkiintoista että ajankohtaista tutkia, miten tämä näkyy opettajien haastatteluaineistossa. Tutkimukseni sisältää sekä opettajan työn muuttuvan luonteen kuvailua että opettajien haastattelussa ilmentävien kokemusten merkitysten tulkintaa. Tutkimusaineisto koostuu kahdentoista peruskoulunopettajan teemahaastattelusta, jotka sain käyttööni litteroimattomina, ääninauhamuodossa kesällä 2014. Haastattelut on kerätty vuonna 2012 kahdesta Etelä-Suomen läänissä sijaitsevasta koulusta. Haastatelluista viisi on luokanopettajia, neljä erityisopettajia ja kolme aineenopettajaa. Haastateltavina on sekä naisia että miehiä ja heidän ikä sekä kokemus opetustyöstä vaihtelevat.

Psykologisen sopimuksen käsitettä käytetään usein työelämän muutosten viitekehyksenä ja se on ajankohtainen tutkimuskohde (Ruotsalainen & Kinnunen 2009). Kansainvälisessä mittakaavassa psykologisen sopimuksen tutkimuksia on saatavilla mutta ne ovat toteutettu pääosin kvantitatiivisia menetelmiä käyttäen (Conway & Briner 2005; Saari 2012). Opetustyöhön kohdistettuja psykologisen sopimuksen tutkimuksia on sen sijaan vähemmän. Näin psykologisen sopimuksen tutkiminen opetustyön kannalta onkin tarpeellinen tutkimusnäkökulma. Tutkimukseni lähestymistapa edustaa Rousseau'n (1995) tutkimuslinjaa, jossa psykologista sopimusta tarkastellaan korostaen työntekijöiden yksilöllistä näkökulmaa.

Tutkimuksessani haluan tutkia miten työelämän laajempi muutos ja siitä seuraavat vaatimukset näyttäytyvät opettajien psykologisen sopimuksen kannalta. Onko lojaaliuteen perustuva opettajien perinteinen sopimus enää nykyisin voimassa ja miten psykologisen sopimuksen murros ja sopimuksen mahdollinen rikkoutuminen näkyvät opettajan työssä? Lisäksi on kiinnostavaa kartoittaa, mitkä mahdollisuudet opettajilla on vaikuttaa psykologisen sopimuksen vaihtosuhteen oikeudenmukaisuuden hallintaan.

Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraaviksi:

1. Millaisena työelämän muutos ja siitä seuraavat vaatimukset näyttäytyvät opetustyön psykologisen sopimuksen kannalta haastatteluaineistossa?
2. Miten perinteisen paternalistisen sopimuksen rikkoutuminen näkyy opettajien haastatteluaineistossa?
3. Miten opettaja voi hallita ja tasapainottaa psykologisen sopimukseen liittyvää vaihtosuhdetta?

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa tulokset pyritään sijoittamaan laajempaan työelämän yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tutkimukseni filosofinen kehys pohjautuu fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. Analysoinnissa pyrin tulkitsemaan haastateltavien kokemuksille antamia merkityksiä ja yhdistämään ne psykologisen sopimuksen ja suomalaisen työelämän laajempaan kontekstiin. Analyysi etenee induktiivisesti teoriaohjaavan sisällönanalyysimetodin mukaan, fenomenologis-hermeneuttisen tulkinnan kulkiessa koko ajan rinnalla. Luotettavuuteen pyrin kiinnittämään huomiota tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pyrkien tiedostamaan oman asemani tutkijana, itsestä lähtöisin olevat tulkinnat ja tekemään eteen tulevat valinnat luotettavuuden ja eettisten periaatteiden mukaisesti.

4.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuuden tutkimiseen liittyy ajatus sen moninaisuudesta. Sen synnyttää tapahtumien toinen toistaan muovaava vaikutus, jolloin monensuuntaisia suhteita syntyy ilmiöiden ja tapahtumien välille. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Opettajien

kokemuksia tutkiessani otankin huomioon vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen ja sen viimeaikaiset muutokset. Toisaalta tutkiessani psykologista sopimusta Rousseau'n aloittaman suuntauksen mukaisesti, psykologinen sopimus tarkoittaa asian tarkastelua työntekijän subjektiivisesta näkökulmasta, joka rajaa tutkimusnäkökulmaani.

Kvalitatiivisen tutkimuksen selkeä ja tarkka määrittely on vaikeaa, koska sillä ei ole omaa teoriaa, paradigmaa tai täysin omia metodeja. Metsämuuronen (2009) määrittelee kvalitatiivisen tutkimuksen kokonaiseksi joukoksi erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. (Metsämuuronen 2009, 215.) Alasuutari (1999) esittää, että ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällisestä kentästä eroteltaisiin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmiin jaottelun sijaan, kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa ideaalimallia: luonnontieteellinen koeasetelma ja arvoituksen ratkaiseminen. Arvoituksen ratkaiseminen on looginen päättelyn malli, jossa vihjeiden ja johtolankojen avulla kuvataan tutkittavaa asiaa. Ajatuksena on, että mitä useampia vihjeitä arvoitus sisältää sitä enemmän mahdollisten ratkaisujen joukko supistuu. (Alasuutari 1999, 32–33.)

Kiviniemen (2010) mukaan laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi. Tutkijan itse ollessa aineistonkeruun välineenä, näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä oppimisprosessin kaltaisesti. Toinen prosessia luonnehtiva piirre on se, että laadullisen tutkimuksen vaiheet eivät ole selkeästi eroteltavissa toisistaan, vaan ne muotoutuvat tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.)

Eskola ja Suoranta (1998) puhuvat vastaavasti laadulliselle tutkimukselle tyypillisestä osallistuvuudesta. Tutkijan tulee pyrkiä ymmärtämään ja pääsemään niin sanotusti mahdollisimman lähelle tutkittavia ja heidän ajatusmaailmaansa. Samalla tutkijan pitäisi olla myös mahdollisimman objektiivinen ja pyrkiä olemaan sekoittamatta esimerkiksi omia asenteita, arvostuksiaan ja uskomuksiaan tutkimuskohteeseen. Objektiivisuuden saavuttaminen ei olekaan käytännössä mahdollista mutta tutkijan tulee yrittää tunnistaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa. Näin objektiivisuus syntyykin oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta. Muita laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat harkinnanvarainen otanta, aineiston laadullisinduktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tulosten esitystapa ja narratiivisuus. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään useimmiten melko pieneen määrään tapauksia, joita tutkitaan perusteellisesti. Tällöin tieteellisyyden kriteeri on määrän sijasta laatu, jossa tutkimuskohde sijoitetaan yhteiskunnallisiin yhteyksiinsä ja siitä pyritään antamaan tarkka kuvaus. (Eskola & Suoranta 1998, 15–18.)

Hypoteesittomuudella tarkoitetaan, että tutkijalla ei ole lukkoonlyötyjä ennako-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista, vaikka samalla tiedostetaan, että havainnot ovat aina latautuneet aikaisemmillä kokemuksillamme. Ennako-oletukset tuleekin ottaa huomioon

tutkimuksen esioletuksina ja onnistuneessa tutkimuksessa myös tutkija oppii uutta ja laajentaa näkemystään tutkimuksen edetessä. Tutkijan asema on myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa erilainen kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkijalla on suuri vapaus mutta toisaalta myös vastuu tutkimuksen toteutuksesta ja onnistumisesta. Tulosten muodostumista ohjaavat arkijärjen mukaiset päättelyketjut ja tutkijan kyky kääntää näkemyksensä tieteessä ymmärretylle kielelle. (Eskola & Suoranta 1998, 19–21.)

Metsämuurosen (2009) mukaan kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan ja keskeisiä siinä käytettyjä tutkimusmetodeja ovat havainnoiminen, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi. Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu hyvin sellaisiin tutkimuksiin joissa kiinnostuksen kohteina ovat tapahtumien yksityiskohtaiset rakenteet yleisluontoisten jakaantumisien sijaan, tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, tutkimuksessa halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voi toteuttaa kontrolloiduilla koejärjestelyillä tai tutkimuksessa halutaan saada tiettyihin tapahtumiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei koejärjestelyin pystytä tutkimaan (Metsämuuronen 2009, 220).

4.2 Fenomenologia ja hermeneutiikka tutkimuksen filosofisena viitekehystenä

Tutkimukseni filosofinen viitekehys ankkuroituu fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan. Fenomenologiassa tutkimuskohteina ovat kokemukset. Kokemus käsitetään laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena todellisuuteen, jossa yksilö elää. Fenomenologiassa siis tutkitaan ihmisen suhdetta hänen omaan elämäntodellisuuteen, josta ihmistä ei voi irrottaa. Fenomenologiassa on olennaista, että ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisenä. Intentionaalisuus tarkoittaa, että kaikki merkitsevät ihmiselle jotain. Kokemukset muotoutuvat niiden merkitysten mukaan mitä yksilö toiminnalleen antaa. Varsinainen tutkimuskohde fenomenologiassa onkin siis nämä merkitykset. Merkitysten tutkiminen näyttäytyy mielekkäänä, koska ihmisten toiminta oletetaan olevan suurimmaksi osaksi intentionaalista eli tarkoituksellista. Ihmisen suhde todellisuuteen on siis merkityksillä ladattua, mistä voidaan päätellä, että maailma näyttäytyy ihmiselle merkityksinä. (Laine 2010, 28–31.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa ihminen nähdään olevan pohjimmiltaan yhteisöllinen kulttuuriolento. Merkitykset, jotka avaavat meille todellisuuden eivät ole synnynnäisinä ihmisissä vaan nousevat yhteisöstä, johon yksilöt ovat kasvaneet. Yhteisön jäsenillä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä ja tämän takia yksilöiden kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä.

Toisaalta jokainen ihminen on mielenkiintoisella tavalla yksilöllinen ja erilainen ja jokaisella yksilöllisyydellä on merkitystä. Yleistäminen ei kuitenkaan tässä tarkoita sitä, yksittäistapauksista yleistämällä pyrittäisiin löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia. Hermeneutiikka on yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja sen tulkinnasta. Tulkinnalle pyritään löytämään mahdollisia sääntöjä, joita noudattaen voidaan puhua vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Fenomenologisessa tutkimuksessa on hermeneuttisen ulottuvuuden tarve, koska merkityksiä halutaan tulkita. Hermeneuttisen tutkimuksen voidaan sanoa kohdistuvan ihmisten välisen kommunikaation maailmaan. Diltheyn mukaan hermeneuttisen tulkinnan kohteena ovat ihmisen ilmaisut, jotka kantavat merkityksiä. Merkityksiä tuleekin lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Laine 2010, 28–31.)

Merkitykset viittaavat ihmisille ominaiseen olemassa olon tapaan, jossa maailmaa hahmotetaan tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta (Eskola & Suoranta 1998, 45). Varto kirjoittaakin, että merkitykset ovat aina läsnä, kun ihminen on läsnä (Varto 1992, 55). Todellisuus, missä me elämme, on sosiaalisesti konstruoitunut eli se on rakentunut merkitystulkinnoina ja tulkintasäännöistä, joiden mukaan ihmiset orientoituvat arkielämässään. Todellisuus esittäytyy meille aina sen kautta millainen suhde siihen on. (Alasuutari 1999, 60.) Erilaisten kulttuurisesti jaetut merkitykset auttavat meitä toimimaan ympäröivässä maailmassa. Merkityksistä rakentuva sosiaalinen kokonaisuus takaa myös sen, etteivät kohtaamamme asiat ole täysin vieraita meille, vaan ihmisillä on valmiina opittu tapa tai skeema niiden hahmottamiseen. Ihmiset antavat kulttuureista huolimatta samoille merkeille ja ilmiöille erilaisia merkityksiä. Yhteisen ymmärryksen mahdollistamiseksi todellisuuden hahmottaminen tulee kuitenkin olla riittävällä tavalla yhdenmukaista. (Eskola & Suoranta 1998, 45.)

Käytännön elämässä emme yleensä tee tarkempaa merkitysanalyysiä vaan toimimme luontaisen ymmärryksen eli esiyymmärryksen mukaan. Tutkimusta tekeväälle tutkijalle esiyymmärrys tarkoittaa luontaista tapaa nähdä tutkimuskohde tietynlaisena jo ennen tutkimuksen tekemistä. Fenomenologishermeneuttinen tutkimus on kaksitasoinen, perustason muodostaa tutkittu, koettu elämä esiyymmärryksineen ja toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu perustasoon. Merkitysten tutkimuksessa kohde on siis jo ennestään tuttu, mikä onkin merkitysten ymmärtämisen edellytys. Tutkimuksen tavoitteeksi voidaankin määrittää pyrkimys tehdä jo tunnettua tiedetyksi eli nostaa tietoiseksi se, mikä tottumuksen kautta on muuttunut huomaamattomaksi ja itsestäänselvyudeksi tai mikä on koettu mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Laine 2010, 32–33.)

Tutkijan tulee olla kriittinen omille tulkinnoilleen ja reflektiivisyydellä pyrkiä takaamaan se, että on koko ajan tietoinen omista lähtökohdistaan ja niiden vaikutuksesta tulkintaan. Tutkija

kohtaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa hermeneuttisen kehän, joka tarkoittaa tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa, jonka tarkoituksena on toisen toiseuden ymmärtäminen. Tämän kehämäisen liikkeen aineiston ja oman tulkinnan välillä, on tarkoitus vapauttaa tutkija oman perspektiivin minäkeskeisyydestä. Tavoitteena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2010, 34–37.)

Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaamme ymmärtää, jossa ymmärtäminen lähtee aina joistakin lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Omien lähtökohtien ymmärtäminen vapauttaa jollain tasolla niiden orjuudesta mutta tarkoittaa, että tämä on uutena lähtökohdana kehällä. Tutkittavan mielen merkitysten saavuttamisessa, hermeneuttisen kehän kulkeminen tarkoittaa kohteen lukutavan hidasta ja jaksottaista irrottamista niistä piirteistä, jotka lukutavassa ovat vain tutkijan omia piirteitä eivätkä liity tutkittavaan kohteeseen. Jokainen uusi kehälle astuminen paljastaakin tutkijalle kaksi asiaa: se vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä ja kohdetta sen olennaisen todellistumisten suuntaan ja toiseksi se joka kierroksella samalla syventää tutkijan itseymmärrystä auttaen erottamaan tutkimuskohteen ja tutkijan omista merkityksenannoista. (Varto 1992, 69.)

4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Etiikka on moraalisenä näkökulmana osa arkista elämää ja erityisen konkreettisesti etiikka ja moraalit ovat läsnä tilanteissa, joissa ei ole yksiselitteistä ratkaisua (Kuula 2006, 21). Tutkimusta tehdessä tällaisia tilanteita kohtaa monissa eri tutkimusprosessin vaiheissa. Tutkimusetiikka käsitteenä voidaan rajata koskemaan vaan tieteen sisäisiä asioita tai nähdä se tutkijoita koskevana ammattietiikkana, jolloin tutkimusetiikka ohjaa tutkijoita ja kertoo muille, mihin arvoihin ja velvoitteisiin tutkijat ovat sitoutuneet. Tutkimusetiikan normit voidaan jakaa totuuden etsimiseen ja tiedon luotettavuutta, tutkittavan ihmisarvoa ja tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviin normeihin. Totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentävät normit ohjaavat tutkijoita noudattamaan tieteellisen tutkimuksen menetelmiä ja julkaisemaan tuloksia, jotka ovat luotettavia ja joiden oikeellisuus on tarkastettavissa. Tutkimusaineiston keruuseen, käsittelyyn ja asianmukaiseen arkistointiin kuuluu monta seikkaa, jotka liittyvät tiedon luotettavuuteen ja tarkistettavuuteen. Tutkittavien ihmisarvoa ilmentävät normit korostavat tutkittavien ja heidän yhteisöjensä autonomian kunnioittamista ja tutkimuksesta aiheutuvan vahingon välttämistä. Tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentävät normit puolestaan korostavat tieteen yhteisöllisyyttä, missä olennaista on toisten tutkijoiden työn huomioiminen ja kunnioittaminen. Tutkimusetiikka voidaan myös jäsentää tarkasteltavien toiminta-alueiden mukaan, jolloin tutkimusetiikka jakautuu

aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyviin kysymyksiin, tieteellisen tiedon soveltamista, käyttöä ja vaikutuksia koskeviin kysymyksiin ja tieteen sisäisiin asioihin. (Kuula 2006, 23–25.)

Tutkimusprosessi sisältää monia päätöksiä, joissa tutkijan etiikka joutuu koetukselle. Yleisimmät tutkimuksen eettiset ongelmakohdat liittyvät tutkimuslupaan, tutkimusaineiston keräämiseen, tutkimuskohteen hyväksikäyttöön, tutkijan vaikuttaminen tutkimusyhteisöön ja tutkimuksesta tiedottamiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 52.) Tutkimuksen tulee olla ihmisarvoa kunnioittavaa eikä se esimerkiksi saa aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa. Tutkijan on pohdittava tutkittavalle aiheutuvia hyötyjä ja haittoja, mietittävä miten tutkittavien yksityisyys ja luotettavuus turvataan ja miten vältetään tutkittavan johdattelemista. Tietojen käsittelyssä tärkeää on luottamuksellisuus ja anonymius, jotka tulee huomioida myös tuloksia julkaistaessa. (Eskola & Suoranta 1998, 56–57.) Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa on vältettävä epärehellisyyttä. Keskeistä on huomioida, ettei plagioi toisten tai itsensä aikaisemmin tekemiä tutkimuksia, yleistä tuloksia kriittikittömästi sepitellen tai kaunistellen niitä, raportoi tuloksia harhaanjohtavasti tai puutteellisesti tai vähättele toisten tutkijoiden osuutta tuloksiin. (Hirsjärvi ym.2009, 25–27.)

Tutkimusten eettisten ongelmakohtien ennakointi vaatii tutkijalta ammattitaitoa ja ammattietiikkaa. Raja eettisen ja epäeettisen toiminnan välillä ei ole selkeää ja siksi tutkijalla pitääkin olla herkkyyttä huomioida oman tutkimuksensa ongelmakohdat. (Eskola & Suoranta 1998, 59.) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeissa korostetaan, että vaikka vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kuuluu koko tiedeyhteisölle, niin viime kädessä niiden noudattamisesta vastaa jokainen tutkija itse. Hyvän tieteellisen käytännön määritelmä kattaa kaikki tutkimuksen alueet ja tutkimusetiikka kulkee koko tutkimusprosessin rinnalla. (Kuula 2006, 35–36.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuus rakentuu määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen verrattuna eri tavoin eikä laadullisessa tutkimuksessa analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia voida erottaa yhtä selkeästi toisistaan. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on läsnä koko tutkimusprosessin ajan ja näin laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyykin tutkimusprosessin luotettavuuden arviointiin. Koska laadulliseen tutkimukseen liittyy tutkijan avoin subjektiviteetti, niin pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998, 208–211.)

4.4 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksessa käytän valmista haastatteluaineistoa, joka koostuu kahdestatoista peruskoulun opettajan teemahaastattelusta. Haastatteluaineisto on kerätty vuonna 2012 haastattelemalla kahden Etelä-Suomen läänissä sijaitsevan koulun opettajia. Haastattelun teemoja oli kolme: opetustyön mielekkyys ja epämielikkyyys, työn merkitys ja rooli elämässä sekä opettajan työ työnä. Teemoihin

liittyi myös kysymyksiä, jotka toimivat lähinnä keskustelunavauksina. Haastattelut toteutettiin opettajien työpaikoilla yksilöhaastatteluina ja niihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Opettajia oli informoitu haastatteluista yhteisesti ennen niihin lupautumista ja haastattelujen alussa kerrattiin vielä lyhyesti tulevan haastattelun pääpiirteet. Haastateltavat olivat perusasteella toimivia luokanopettajia, erityisluokanopettajia ja aineenopettajia. Mukana oli sekä naisia että miehiä ja työkokemus opettajan ammatista haastateltavien keskuudessa vaihteli ensimmäisestä opetusvuodesta kolmenkymmenen vuoden opetuskokemukseen.

Haastattelu on suosituin tiedonhankintamenetelmä useilla yhteiskuntaelämän alueilla ja arkielämän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kysyminen on yleensä ensisijainen ratkaisu tiedonpuutteeseen. Haastattelun voidaankin sanoa olevan tiedonhankintamuoto, joka läpäisee koko yhteiskunnan. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 9.) Perinteisesti haastattelut jaetaan niiden kysymysten valmiuden ja sitovuuden mukaan strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoitujen haastatteluiden ääripäässä on lomakehaastattelut, joissa on valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot. Strukturoimattomissa haastatteluissa haastattelun rakenne ei ole ennalta sovittu vaan se rakentuu haastattelun yhteydessä, haastateltavan ehdoilla. Se on enemmänkin vapaan keskustelun omainen, jossa molemmat osapuolet voivat aloittaa keskustelunaiheita ja kuljettaa keskustelua haluamaansa suuntaan. Haastattelujen jako niin sanotusti strukturointiasteen mukaan ei ole kiistatonta. On esitetty ettei täysin strukturoimatonta haastattelua, jossa haastattelija ei ohjaisi laisinkaan haastattelua mielenkiintojensa mukaan, ole olemassakaan. Lisäksi on havaittu, ettei haastattelijan vaikutusta haastattelutilanteessa tapahtuvaan tiedon tuottamisen prosessiin voida kysymysten standardisoinnilla täysin ehkäistä. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11–12.) Teemahaastattelu voidaan luokitella puolistrukturoiduksi haastatteluksi, joka on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa tarkasti harkittujen kysymysten sijaan, mikä mahdollistaa tutkittavan äänen kuuluviin tuomisen. Teemahaastattelu huomioi, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.)

Tutkimushaastattelun rakenne pohjautuu samoihin kasvokkaista vuorovaikutusta koskeviin oletuksiin, kuin muutkin keskustelut. Tutkimushaastattelussa ja arkikeskustelussa on myös selviä eroja, jotka johtuvat tutkimushaastattelun institutionaalisuudesta. Haastatteluun on ryhdytty tutkijan aloitteesta ja tutkimushaastattelulla on tietty päämäärä, johon haastattelun kautta pyritään. Tutkijalla on tietty tiedon intressi ja tavoite, joiden takia haastattelija esittää tietynlaisia kysymyksiä, tuo käsiteltäväksi tietynlaisia teemoja sekä kannustaa ja ohjaa keskustelua tiettyyn suuntaan. Tutkimushaastattelussa osallistujilla on myös erityiset roolit, joissa haastattelija on

kysyvä, tietämätön osapuoli ja haastateltava vastaaja ja samalla tiedon antajan roolissa. Näiden lisäksi haastattelutilanteen institutionaalisuutta korostaa useimmiten lisäksi haastattelun tallennus ja haastattelijan muistiinpanojen tekeminen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Laadullisen tutkimushaastattelun tavoitteena on tuottaa haastateltavan puhetta tutkimusaineistoksi jostakin ilmiöstä tai asioista. Haastattelun onnistumisen lähtöoletuksena on se, että haastateltava ja haastattelija ymmärtävät toisiaan. Haastattelijan ja haastateltavan identifioituminen samaan ryhmään ja samankaltaiset elämäkokemukset voivat edistää molemmin puolista ymmärrystä ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen muodostumista. Toisaalta taas oletukset siitä, että joku on jonkinlainen kuuluessaan tiettyyn ryhmään ja samankaltaisuuden oletukset voivat pahimmillaan muodostua keskinäisen ymmärryksen esteiksi. (Rastas 2005, 79–93.) Käyttämäni aineiston keräsi opettajan työn tunteva ja aihetta aikaisemmin tutkinut henkilö, jolloin haastateltavan ja haastattelijan kulttuuriset lähtöoletuksen olivat tarpeeksi yhtenevät mutta haastattelijan tutkijataustan vuoksi voidaan olettaa, että haastattelija myös pystyi tiedostamaan ennako-oletuksensa ja näin olemaan johdattelematta haastattelua omien oletustensa mukaan.

Haastattelu on joustava tiedonkeruumenetelmä ja sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelu nähdään hyvänä tiedonkeruumenetelmänä tutkimuksissa, joissa halutaan korostaa ihmisen subjektina näkemistä ja ihminen on tutkimuksessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli, tutkimuskohteena on ennestään vähän kartoitettu alue, haastateltavan puhe halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, tutkimuksen aiheen tiedetään tuottavan monitahoisia vastauksia, halutaan selventää tai syventää aikaisempia tuloksia ja joissa käsitellään arkoja tai vaikeita asioita. Toisaalta taas haastattelu vaatii taitoa, kokemusta ja se on aikaa vievää. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 34–35.)

Edellä esitettyihin argumentteihin viitaten, haastattelulla kerätty aineisto sopii tekemääni laadulliseen tutkimukseen, koska tutkimuksessani muun muassa haluan saada syvällistä tietoutta ja pyrin sijoittamaan tulokset laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Toisaalta käyttäessäni valmista, kokeneemman tutkijan keräämää haastatteluaineistoa, voin paremmin välttää Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mainitsemat haastattelun toteuttamiseen liittyvät ongelmat. Eskola ja Suoranta muistuttavatkin valmiiden aineistojen hyödyntämisen mahdollisuudesta erityisesti laadullista tutkimusta tehtäessä. Tutkija voi keskittyä paremmin tutkimuksen tulkinnalliseen osuuteen, kun esimerkiksi aineiston kerääminen ja siihen liittyvät ongelmat eivät vie voimavaroja. (Eskola & Suoranta 1998, 117.)

Haastattelututkimukseen liittyy monia eettisiä kysymyksiä, joista yksi on haastattelijan ja haastateltavan väliseen suhteeseen liittyvä luottamuksellisuus. Haastatteluaineiston kautta tuotettua tietoa raportoitaessa, on mietittävä henkilöiden tunnistettavuuteen liitettäviä kysymyksiä.

Haastateltavien anonyymiyden turvaamiseksi henkilöiden nimet ja muut tunnistamiseen vaikuttavat tiedot muutetaan. Nämä anonyymiteettikysymykset ovat erityisen tärkeitä, kun ihmisiä haastatellaan yksityishenkilöinä tai oman ammattinsa edustajina. Ennen tutkimusta on luonnollista sopia tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä ja luo molemmiin puolista turvaa tilanteissa, jos toinen osapuolista kokee tulleensa epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17–18.)

4.5 Kvalitatiivinen analyysi

Kvalitatiivisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena ja sen ajatellaan avaavaan jonkin singulaariseksi ymmärretyn sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakennetta. Toisin kuin tilastollisessa selittämisessä, jossa poikkeukset yleisistä säännöistä sallitaan, kvalitatiivisessa analyysissä kaikki luotettavina pidetyt ja selvitettävään arvoitukseen kuuluvat seikat tulee kyetä selittämään siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa. Kvalitatiivinen analyysi vaatiikin tilastolliseen analyysiin verrattuna erilaista absoluuttisuutta eikä siinä tutkimuksen johtolangoiksi kelpaa tilastolliset todennäköisyydet. (Alasuutari 1999, 38.)

Alasuutarin (1999) mukaan laadullinen analyysi voidaan jaotella analyttisesti kahteen vaiheeseen, havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen, jotka käytännössä nivoutuvat aina toisiinsa. Havaintojen pelkistäminen voidaan lisäksi erotella kahteen eri osaan. Ensimmäiseksi, aineistoa tarkastellaan vain tietystä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, jolloin aineisto rajautuu hallittavammaksi ja valitun näkökulman mukaan vain olennaisen käsittäväksi aineistoksi. Toisessa pelkistämisvaiheessa havaintojen määrää karsitaan yhdistelemällä aikaisemmin rajatut raakahavainnot harvemmaksi havaintojen joukoksi etsimällä havaintoja yhdistävä piirre tai nimittäjä. Havaintojen yhdistäminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että pelkistämisen tavoitteena olisi määritellä tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä. Erot havaintoyksiköiden välillä ovat tärkeitä kvalitatiivisessa analyysissä ja ne antavat usein johtolankoja asioiden takana olevista syistä ja siitä mikä tekee sen ymmärrettäväksi. Kvalitatiivisen analyysin toisessa vaiheessa, arvoituksen ratkaisemisessa, tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä eli muodostetaan rakennekokonaisuus. Tätä vaihetta nimitetään tutkimuksissa usein myös tulosten tulkinnaksi. (Alasuutari 1999, 39–44.)

Laineen mukaan laadullisen analyysin yleinen kuvaus voidaan sen sijaan tiivistää seuraaviin neljään vaiheeseen: vahvaan päätökseen rajata aineisto valitun tutkimusaiheen mukaan, aineistoon paneutumiseen samalla erotellen ja merkiten ne asiat, jotka sisältyvät valittuun aiheeseen, aineiston

luokitteluun, teemoitteluun tai muuhun vastaavaan ja lopuksi tutkimusten yhteenvetoon kirjoittamiseen. Luokittelu on yksi aineiston yksinkertaisin aineiston järjestämisen muoto ja sitä pidetään kvantitatiivisena analyysinä sisällön teemoin. Teemoittelussa sen sijaan painottuu, mitä tietystä teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Teemojen avulla pyritään saavuttamaan tekstin merkityksenantojen ydin. Ne siis liittyvät tekstin sisältöön eivätkä vain sen yksittäisiin osiin tai kohtiin. Teemoittelussa tekstiin paneudutaan hyvin ja keskeisiä merkityksiä etsitään myös rivien välistä. (Moilanen & Rähä 2010, 55–56.)

Laadullisessa analyysissä puhutaan induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä, joka perustuu tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikkaan. Induktiivisessä päättelyssä edetään yksittäisestä yleiseen ja deduktiivisessä päättelyssä päinvastoin, yleisestä yksittäiseen. Tämän jaottelun käyttö ei kuitenkaan ole ongelmaton, koska puhtaan induktion mahdollisuus on kyseenalaistettu ja toisaalta kahtiajaossa unohtuu kokonaan kolmas tieteellisen päättelyn logiikka eli abduktiivinen päättely. Ongelmien ratkaisuksi on esitettykin laadullinen analyysi kolmijakoa aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy vain julkilausuttuihin metodologisiin sitoumuksiin. Aineistolähtöinen analyysi nähdään käytännössä olevan kuitenkin erittäin vaikea toteuttaa. Aineistolähtöisen analyysin ongelmia pyritään ratkaisemaan teoriaohjaavassa analyysissä, jossa on teoreettisia kytkentöjä. Analyysi ei kuitenkaan pohjautu suoraan teoriaan vaan teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysi alkaa aineistolähtöisesti mutta aikaisempi tieto auttaa ja ohjaa analyysin etenemistä. Teoriaohjaavassa analyysissä sen sijaan tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98.)

Tutkimukseni analyysi oli teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jonka käytännön toteuttamisessa lähdin aineistolähtöisesti mutta yhdistin analyysin edetessä siihen psykologisen sopimuksen teoriaa. Täysin analyysin ei kuitenkaan voida sanoa alkaneen aineistosta, sillä jo analyysin alussa minulla oli käsitys tutkimukseni teoreettisesta viitekehystä. Koko analyysin ajan aineistosta tulkintoja tehdessäni pyrin hermeneuttisen kehän avulla ymmärtämään opettajien kokemusten kuvauksille antamia merkityksiä ja tiedostamaan itsestä lähtevät tulkinnat. Saavuttaakseni tämän, analyysi olikin työlästä ja aikaa vievää.

Analysoinnin aloitin kuuntelemalla haastattelut läpi, jonka jälkeen litteroin ne sanatarkasti muuttaen paikkojen ja henkilöiden nimet haastateltavien anonyymiyden varmistamiseksi. Litteroinnin jälkeen rajasin haastatteluaineistoni psykologisen sopimuksen näkökulmasta. Seuraavaksi erottelin näkökulman mukaan rajatun aineiston ajatuskokonaisuuksien kokoisiksi analyysiyksiköiksi, jotka redusoin eli pelkistin yksittäisiksi ilmaisuiksi, klusteroin eli ryhmittelin ja

yhdistelin ja nimesin luokiksi, jonka jälkeen toteutin abstrahoinnin. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 101–113.) Tämä sisälsi aineistosta nousevan teoriaohjaavan teemoittelun, jonka pohjalta lähdin kirjoittamaan tutkimuksen tuloksia. Teemat eivät kuitenkaan suoraan jääneet tulososion alaluvuiksi vaan analyysi ja merkitysten tulkinta jatkui raporttia kirjoittaessani hermeneuttisen kehän mukaan. Palasin tässä vaiheessa myös tarkastelemaan alkuperäisiä litteroituja haastatteluja varmistaakseni, että tulkintani ovat luotettavia eivätkä omasta itsestäni lähtöisin olevia, koska pyrkimyksenäni oli ymmärtää asioita tutkittavan näkökulmasta, mitä asiat heille merkitsevät.

Analyysin jokaisessa vaiheessa pyrin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusnäkökulman tavoin ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavien vastauksissa välittyviä kokemuksiin liittyviä merkityksiä. Vaikka analyysin pelkistämisvaiheen osalta toimin Tuomen ja Sarajärven esittämän teoriaohjaavan mallin mukaan, niin silti pyrin kuitenkin pitämään mielessäni, että yleisesti ottaen aineiston analyysissä on kyse kuitenkin myös keksimisen logiikasta, johon ei ole olemassa mitään valmiita sääntöjä, jotka oikein käytettyinä tuottaisivat viisaita ajatuksia. Tutkijan on itse tuotettava analyysinsä viisaus. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Opetustyön psykologisen sopimuksen vaihtosuhteen perusta

Opettajat kokevat työllään olevan suuren merkityksen elämässään ja näkevät tärkeänä, että he saavat tehdä työtä, josta itse pitävät. Työ tuo opettajien elämään toimeentulon lisäksi, rutiinia, iloa, sisältöä ja voimavaroja muuhun elämään ja se koetaan samanaikaisesti sekä iloa tuottavana että stressaavana tekijänä. Opettajien haastatteluissa ilmenee opetustyön tekemisen sisimmäisinä motiiveina olevan edelleen halu ja mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti oppilaiden elämään. Muita rahassa mittaamattomia opetustyön palkkioita ovat opettajien kertoman mukaan työn kautta saatavat ihmissuhteet, mahdollisuus toteuttaa omia mieltymyksiään kuten luovuuttaan ja musikaalisuuttaan, mahdollisuus kehittää työn kautta omaa osaamistaan ja julkinen arvostus. Vastaaviksi konkreettisiksi opetustyön eduiksi opettajat luettelevat lyhyet työpäivät, pitkät lommat ja turvattuun talouden eläkeikään saakka.

Opettajan ammatissa koetaan monenlaisia raskaita tilanteita mutta silti opettajat löytävät työstään palkitsevia hetkiä, jotka kompensoivat työn negatiivisia puolia. Palkitsevien hetkien haastateltavat opettajat kertovat liittyvän opettajan ja oppilaiden toimivaan vuorovaikutukseen, joka näkyy oppilaissa opetuksesta kiinnostumisena, aktiivisena osallistumisena ja luokan hyvänä oppimisilmapiirinä. Suurta tyydytystä opettajille tuottavat myös tilanteet, joissa opettaja pystyy ohjaamaan oppilasta oivallukseen ja havaitsee oppilaan edistymisen.

Kun huomaa, et oppilaat edistyy. Tavallaan se on se juttu. Että tavallaan sen oppilaiden edistymisen seuraaminen, jos pystyy niinku jotakin oppilasta auttamaan eteenpäin, niin kyllähän siitä saa tietysti aina. (H5)

Ylipäättään oppilaissa havaittavat kehittymisen, kasvamisen ja oppimisen merkit tuottavat opettajille tyydytystä. Ne osoittavat opettajan tehtävässä onnistumisen ja konkretisoivat opettajan merkityksen oppilaan kasvatukseen ja oppimisen tukemisessa.

Vaikka hyvän vuorovaikutuksen aikaansaaminen on itsessään palkitsevaa, se on myös keino, jolla tuloksia saavutetaan. Toinen keino näyttää olevan motivointi, jossa onnistuminen tuottaa vuorovaikutuksen tavoin, opettajalle kokemuksen työssään onnistumisesta.

Varmaankin semmonen, että näkee että ne oppilaat on innoissaan siitä, mitä ne tekee, niin sen mä oon niinku yleensä kokenut kaikkein palkitsevimpana. Musta se on niinkun parasta. Että tota joo, lyhyesti ja ytimekkäästi. (H10)

Oppilaiden innostus osoittaa opettajan motivoinnissa onnistumista ja asiasta innostumisella on puolestaan vaikutusta asian oppimisessa ja taidoissa kehittämisessä, mikä puolestaan lisää opettajien pätevyyden tunteita.

Palkitsevimmissa hetkistä puhuttaessa, toiset opettajat korostavat opetustehtävässä onnistumista, kun taas toiset näkevät palkitsevimpina hetkinä vaikeista kasvatuksellisista tilanteista ylityksestä. Yhdistävä tekijä esitetyissä palkitsevissa tilanteissa on, että sitä enemmän onnistuminen tuottaa tyydytystä opettajalle, mitä vaikeammasta lähtötilanteesta edistyminen on tapahtunut. Vaikka hankalin oppilasmateriaali usein ohjautuu erityisopettajien opetettavaksi, kertovat myös muut opettajat merkittävimpien onnistumisen kokemuksiensa liittyvän haastavien oppilaiden edistymiseen sekä yksilö- että ryhmätasolla. Lindénin mukaan itsensä antaminen oppilaiden käyttöön antaa opettajalle tunteen erityisen hyvin tehdystä työstä. Tällöin oppilaan rinnalla kulkeminen perustuu pakon sijasta moraalisiin, mikä antaa henkilökohtaista tyydytystä ja subjektiivisen tunteen. (Lindén 2010, 148.) Työssä onnistumisesta seuraavien pätevyyden kokemusten lisäksi opettajille näyttää olevan palkitsevaa työn kautta koettu yhteisöllisyys, jota he voivat kokea oppilaiden, kollegoiden ja muiden kouluun liittyvien ammattiryhmien kanssa.

Sillo kun saa sen homman rullaamaan, et me ollaan niiku yks joukko, kun me tehdään. Ja mää oon vaan niinku osa sitä joukkoo, kun me tehdään. Et ei oo niiku semmosii..ja sitten niinkun syntyy jotain tulosta. Et se on musta se upee juttu. (H2)

Yhteinen innostuksen jakaminen on palkitsevaa ja kasvattavaa. Myös työkaverit ovat tärkeä voimavara, minkä nähdään tasapainottavan raskasta työtä, tekee työstä mielekkäämpää ja antaa työskentelyyn lisäpuhtia.

Opettajan ammattiin on kuulunut perinteisesti tietty moraalinen, joka ilmenee tässä aineistossa erityisesti kokeneimpien opettajien vastauksissa. Opettajilta on perinteisesti vaadittu sitoutumista, työlleen antautumista, yhteisen edun oman edun edelle laittamista, laaja-alaista katselukantaa asioihin ja lojaaliutta työnantajaa kohtaan. Nämä puolestaan ovat näkyneet työnantajan esittämiin muutoksiin mukisematta sopeutumisenä. Opettajilta on odotettu sisäistä sitoutumista työhönsä, jossa työtä ei nähdä vain palkkatyönä. Tällöin esimerkiksi työnantajan määräämät lomautukset eivät ole vaikuttaneet opettajan työmoraliin, vaan opettaja on nähnyt ne kyseisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa välttämättöminä ratkaisuin. Työmoraliin käsitteen iäkkäät opettajat tuntevat olevan omalle sukupolvelleen erityisen tärkeä ja sen, että työ laitetaan oman hyvinvoinnin edelle.

Että sinne työhön mennään joka aamu eikä turhaa valiteta, vaikka nyt vähän nenä vuotaa. (H5)

Haastattelujen rivien välistä on luettavissa, että vanhimman ikäpolven opettajien keskuudessa on epäilyä nuorten opettajien heikentyneestä työmoraalista. Nuorten opettajien ei nähdä antautuvan työlleen tarpeeksi, vaikka työvuosista riippumatta, opettajat kertovat käyttävänsä työhön paljon aikaa ja haluavansa tehdä sen mahdollisimman hyvin.

McAllisterin mukaan ihmiset tekevät emotionaalisia investointeja luottamuksiin perustuvissa suhteissa, joille on ominaista molemminpuolinen aito välittäminen ja huolehtiminen molemminpuolisesta hyvinvoinnista (Zhao ym. 2007, 650). Työntekijöiden tuntiessa, että työnantaja huolehtii heidän hyvinvoinnistaan, myös työntekijät haluavat kantaa kortensa kekoon niin, että työnantajankin hyvinvointi on taattu. Tällainen lojaalius työnantajaa kohtaan on näkynyt opettajan työssä esimerkiksi uudistuksiin ja muutoksiin sopeutumisissa.

Ja sitte toisaalta suhtautua sillä tavalla avoimesti, että paljon nyt koko ajan tulee uudistusta ja muutosta, niin et yrittää aina ajatella sen, et mitä hyvää siitä voi seurata. Että ei heti vedä sitä muutosvastarintavaihdetta päälle, koska sit se on hirvittävän rankkaa itellekin.(H1)

Opettajien moraalien mukaan uudistuksiin pitää suhtautua avoimesti, yrittäen nähdä niiden positiiviset puolet. Erityisesti kokeneimpien opettajien haastatteluissa tämä ilmeneekin ja opettajat pyrkivät etsimään itsestään syytä tilanteissa, joissa muutos näyttäytyy negatiivisena.

Pitkittäistutkimuksessaan Change, Robinson, Kraatz ja Rousseau (1991) havaitsivat, että työntekijät aloittavat useimmiten töihin tulleessaan relationaalisen sopimuksen, joka useimmiten muuttuu transaktionaaliseksi, jos relaationalinen sopimus on rikkoutunut (Rousseau & McLean Parks 1993, 26). Näin näyttäisi olevan edelleen myös opettajien kohdalla, vaikka nykyisessä tilanteessa perinteisten relationaalisten sopimusten ylläpitäminen näyttää olevan vaikeaa. Opettajien pyrkiessä olemaan työnantajille lojaaleja ja tarttumaan kaikkiin heille kohdistettuihin vaatimuksiin, opettajat kokevat riittämättömyyden tunteita. He eivät enää pysty saavuttamaan konkariopettajien kuvaamaa tilipäivään liittyvää pätevyyden tunnetta siitä, että he olisivat täyttäneet velvollisuutensa ja vähän enemmänkin. Opettajien myöntäessä itselleen vaatimusten täyttämisen mahdottomuuden ja sen, että osa uudistuksista näyttää olevan opettajien moraalien vastaisia, johtaa siihen, että myös opettajien luottamus työnantajan patriarkaaliseen suojelukseen näyttää pikku hiljaa murentuvan.

Aineiston opettajat kertovat tekevänsä työtä pohjimmiltaan sen takia, että raha on välttämätöntä toimeentulon turvaamiseksi. Toisaalta opetustyötä ei tehdä rahapalkan takia, vaikka

kokeneimpien opettajien vastauksissa nousee esiin oletus, että nuoremmille opettajille rahapalkka merkitsisi enemmän.

Ehkä se on muu asia mikä mulla tässä työssä palkitsevaa miks mä teen. ---Et tietysti, jos ajattelee nuoria opettajia, et miten tänne saadaan hakeutuun päteviä ihmisiä, niin mä voisin kuvitella, että se palkka merkitsee jotakin. (H3)

Nuorten opettajien puhe rahan merkittävydestä ei kuitenkaan tue iäkkäämpien opettajien haastatteluissa nousutta olettamusta, vaikka nuorempien opettajien keskuudessa tiedostettiin rahapalkan olevan suhteellisen pieni. Opettajan ammattia ei ole valittu rahan perusteella, eivätkä opettajat sano miettivänsä juurikaan palkka-asioita. Tärkeintä nuoremmillekin opettajille näyttää olevan se, että he saavat tehdä itselle mieluista työtä.

Opettajan palkka nähdään olevan koulutuksen ja työn vaativuuden suhteen matala. Kokeneimpien opettajien joukosta nousee kuitenkin suurempi ajatus siitä, että opettajien palkan nostaminen on mahdotonta haastattelujen toteuttamisen aikaisen yhteiskunnallisen tilanteen kannalta. Kyseisissä vastauksissa korostuu näkemys opettajilta vaadittavasta moraalista. Opettajien tulee ymmärtää, ettei yhteiskunnalla ole varaa maksaa enemmän palkkaa kyseisessä tilanteessa ja tämän takia opettajien on tyydyttävä nykyiseen palkkukseen ja oltava kiitollisia, että heillä ylipäätään on työpaikka.

Mutta joku moraalii täytyy tälläessä yhteiskuntatilanteessa olla, että emmä ainakaan mihkään lakkoon vois mennä.(H2)

Tämä näkemys kuvastaa opettajien perinteisen psykologisen sopimuksen sisältämää vahvaa lojaaliutta työnantajaa kohtaan (Rousseau 1995). Nuorempien opettajien haastatteluissa ei nouse yhtä vahvasti esiin yhteisen yhteiskunnallisen edun etusijalle laittaminen ja yhtä vahva luottamus siihen, että yhteiskunta huolehtii opettajien riittävästä palkkuksesta ja hyvinvoinnista. Rahapalkan nähdään olevan kuitenkin elämässä pärjäämiseen riittävä, vaikka kokeneimmat opettajat epäilevät, että nuorilla opettajilla voi olla välillä tiukkaa, koska ikälisät eivät ole vielä kertyneet. Haastateltavien joukosta löytyy kuitenkin opettajia, jotka ovat sitä mieltä, että heidän rahapalkkansa on työn vaativuuteen ja heidän panostukseensa nähden hyvä.

Että mä oon sitä mieltä, että jos mä rahaa haluaisin, niin oisin mä sit muille aloille ajautunut tai lähtenyt hakeutumaan. Että mun mielestä tästä työstä maksetaan, tai sanotaa, et kyl mä toimeen tuun, elätän perheeni ja me tullaan toimeen tällä palkalla ihan mukavasti. Mulla on paljon kollegoita, mitkä kans valittaa tästä palkasta mutta emmä niinku ikinä sillä tavalla siihen oo näkyvästi yhtynyt. Et mun mielestä tää palkka on ihan ok, mutta koulutukseen nähen sen pitäis olla suurempi. Siinä mä oon ihan samaa mieltä, että yliopistokoulutus, niin

pitäs olla suurempi. Sanotaan, että siihen työmäärään nähen kuitenkin, mitä mä teen, niin oon mä sillä tavalla aika tyytyväinen palkkaan. (H6)

Et kyl tietysti joskus tulee mieleen, että ois voinut valita jonkun ammatin josta tienais enemmän. Mutta sitten mä jotenkin koen, että sitten taas ehkä semmonen työ vois vaatia enemmän justiin työaika ja panostusta ja niinku semmosta, mikä sit taas on muilta elämäalueilta on pois. (H12)

Nämä ovat mielenkiintoisia kommentteja, jotka ovat vastaan sitä näkemystä, että opettajan työhön panostetaan ja käytetään huomattavasti enemmän, kuin virallinen työsopimus vaatisi. Kyseisten opettajien psykologiset sopimukset vaikuttavat olevan opettajan työhön perinteisesti liitettyä relationaalista sopimusta transaktionaalisempia. Kyseinen opettaja näkee velvollisuksiensa rajoittuvan lähinnä opetustunteihin ja niihin läheisesti liittyviin asioihin ja opettaja rajaa muut velvollisuudet ylimääräisiksi töiksi, joita häntä ei voi velvoittaa tekemään. Opettajan sopimukseen kuuluvat velvollisuudet näyttävät transaktionaalisen sopimukseen sopien olevan melko pysyviä, rajallisia ja pohjautuvat viralliseen työsopimukseen (Rousseau 1995; Conway & Briner 2005; Saari 2012, 192). Kyseisten opettajien sitaattien kuvastama sopimuksen muuttuminen opettajien puolelta transaktionaalisempaan suuntaan, vaikuttaa kuitenkin olevan opettajien perinteisen moraalin vastaista ja siksi se tulee heikommin esiin itseä koskevissa vastuksissa. Ilmiö on kuitenkin muidenkin haastateltavien keskuudessa tunnettu ja opettajista, jotka ajattelevat ja toimivat transaktionaalisen sopimuksen tavalla työssään ja ajattelevat muun muassa työn vain työnä, kerrotaan negatiiviseen sävyyn.

Opettajan työtä on perinteisesti pidetty kutsumusperustaisena, jossa opettaja antaa itsensä valtion käyttöön. Alun perin kutsumusperustaiset ammattiryhmät olivat tarkoituksellisesti vapautettu rahan perustuvasta palkkasuhteesta, koska niiden työn tulokset eivät olleet rahassa mitattavissa. Kutsumusammateissa olevien nähdäänkin Steinbyn mukaan saavan palkan sijaan palkkion, joka turvaa hänen elantonsa ja mahdollistaa hänen antautumisen kutsumukselleen. (Lindén 2010, 72–73.) Aineiston opettajien mukaan kutsumus terminä kuulostaa nykyisin vanhahtavalta ja kuvaa huonosti opettajien arkityötä. Erään nuoren opettajan mielestä se herättää jopa hilpeyttä opettajien keskuudessa. Opettajien pohdittua tarkemmin kutsumusta, yhteys kutsumuksen ja nykypäivän opettajuuden välillä kuitenkin löytyy. Kutsumuksen kuvataan liittyvän työlle antautumiseen ja sitoutumiseen, alalle hakeutumiseen ja sen nähdään olevan työssä jaksamisen, viihtymisen ja hyvin tehdyn työn taustalla. Vanhemmat opettajat olettavat, että opettajan työ kutsumusammattina liittyy enemmän heidän oman ikäluokkansa opettajiin ja näkevät, että nuoremmissa opettajissa on enemmän leipäopettajia.

Se on jonkinlainen enemmän semmonen kyllä kutsumusammatti mun ikäisille ihmisille vielä. Ehkä nuorille ei oo enää niin, että mä oon niinku nuorissa opettajissa huomannut sitä just, että he on ehkä enemmän leipäopettajia.--- mun ikäset on aika lailla semmosia kuitenkin vielä sitoutuneita ja et se opettajuus on niinku semmosta sisäänrakennettua. (H5)

Nuoremmat opettajat korostavat kutsumuksen vaikuttavan enemmän työssä jaksamiseen ja alalle hakeutumiseen, kun taas aineiston vanhemmat opettajat korostava sitä työlle antautumisen, sitoutumisen ja tätä kautta hyvin tehdyn työn näkökulmasta. Opettajien alalle hakeutumiseen liittyvissä vastauksissa korostuvat jo varhaisessa vaiheessa herännyt halu hakeutua opettajaksi tai muuhun kasvatustyöhön liittyvään ammattiin. Opettajuus ei tarvitse kuitenkaan pohjautua varhaiselle kutsumukselle, vaan opettajan työstä voi innostua työkokemuksen kautta, eikä siihen, että kokee suoriutuvansa opettajan työstä hyvin, tarvita aineiston mukaan kutsumusta. Eräs haastateltavista sanookin suoraan, ettei koe olevansa kutsumustyössä, eikä haaveammattissaan, mutta silti kokee viihtyvänsä opettajana ja suoriutuvansa opettajan työstä hyvin. Hän näkee kutsumustyöstä puhumisen nykyaikana teennäisenä ja korostaa, että tärkeämpää on työnteon taustalla oleva terve pohja. Kyseinen nuori opettaja kuitenkin pohtii, että osalla opettajista on tietty vahvempi sisäsyntyinen tarve, jota he opettajan ammatissa pystyvät tyydyttämään. Tämä tarve ei kuitenkaan ole opettajan mielestä välttämätöntä opettajan ammatissa. Sama opettaja pohtii myös kutsumuksen käsitteen liittymistä nykypäivän opettajuuteen mielenkiintoisella tavalla.

Niin, niin kun mä mietin, että se kutsumustyö ainakin niinkun terminä on vähän semmonen, etse on niin semmonen, et se on jotenkin vähän tai et se on elämää suurempi --- että onks ne sitten kuitenkin sellasia tunnollisia ihmisiä, jotka niinku sitten vähän liikaa paneutuu siihen työhön. Ei välttämättä mutta ehkä siinä tulee vähän semmonen romantisoitu kuva. (H12)

Osa opettajista on taas sitä mieltä, että hyvin tehty opettajan työ pohjautuu kutsumukseen ja osa jopa sanoo, että ilman kutsumusta opetustyötä ei voi tehdä tarpeeksi hyvin. Erityisesti aineiston vanhemmat opettajat kuvaavat kutsumuksen näkyvän kunnianhimonan tehdä työnsä mahdollisimman hyvin, jostaen omista tarpeistaan oppilaiden vuoksi, sisäänrakennettuna opettajuutena ja työssään sydämen ja persoonan peliin laittamisena. Tästä huolimatta tämänkin sukupolven opettajat näkevät työn toteuttamisen ja sen mielekkäänä kokemisen mahdollisena ilman kutsumusta. Nuorempien opettajien haastatteluissa sen sijaan korostuu kutsumuksen liittyminen nykyisin enemmän opettajan ammattiin hakeutumiseen, opettajan ammatin mielekkäänä kokemiseen ja sitä kautta opettajan työssä jaksamiseen ja siitä suoriutumiseen vaikuttavana. Haastatteluissa korostuu työssä jaksaminen kannalta, jonkinlainen kutsumus tai aito halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa, halu kohdata oppilaiden ja perheiden vaikeudet ja

auttaa niissä sekä kyvykkyys kommunikoida oppilaiden kanssa. Sillä, että työntekijät kokevat olevansa itse valitsemassaan ammatissa on myös tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä työntekijän hyvinvointiin (Clinton & Guest 2010, 206).

Sitoutumista voidaan katsoa monesta näkökulmasta puhuen organisaatioon, työhön ja ammattiin sitoutumisesta. Sitoutuminen on luonteeltaan melko pysyvää ja voidaan sanoa olevan jatkuvan prosessin kaltainen. Organisaatioon sitoutuminen kuvastaa työntekijän halua pysyä organisaation jäsenenä joko emotionaalisen kiinnittymisen tai materiaalisten palkkioiden takia tai tunteakseen noudattavansa normeja. Lisäksi sitä määrittävät työntekijän halu ponnistella yrityksen hyväksi ja yrityksen toiminnan arvojen hyväksyminen. (Saari & Ojala 2011, 243.)

Aineiston opettajat näkevät työhön sitoutumisen tärkeänä. Työ tulee nähdä merkittävänä asiana, jolle täytyy uhrata aikaa ja ajatuksia. Sitoutuminen nähdään myös osittain välttämättömänä työssä jaksamisen ja kunnolla tehdyn työn kannalta. Toisaalta sitoutuminen on opettajan oma subjektiivinen kokemus, mitä on vaikea mitata ja näin opettajien sitoutuneisuuden vertailu on vaikeaa. Opettajat kertovat, sukupolvesta riippumatta, olevansa itse työhönsä sitoutuneita mutta näkevät sitoutumisen asteen vaihtelevan opettajien keskuudessa. Haastatteluissa ilmenee epäilyä ja suoraa kuvailua siitä, etteivät kaikki opettajat sitoudu ammattiinsa tarpeeksi, eivätkä näin hoida tehtäväänsä tarpeeksi hyvin.

Rousseau'n mukaan relationaaliselle sopimuksen sisällölle on ominaista usko luottamukseen, uskollisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen, jotka puolestaan ilmenevät pitkällä aikavälillä työntekijän sitoutumisena (Conway & Briner 2005, 43–44). Sitoutumisen tärkeyden ja muiden psykologisen sopimuksen relationaalisten elementtien korostaminen haastatteluissa ei todellisuudessa kuitenkaan kuvasta niiden läsnäoloa, vaan ilmentää enemmänkin niihin kohdistuvaa uhkaa haastattelujen aikaisessa tilanteessa. Andersonin ja Schalkin mukaan muutostilanteessa psykologisen sopimuksen merkitys korostuu. Tällöin psykologisen sopimuksen uhattuna oleva sisältö on helppo kuvata, koska siihen liittyvistä oletuksista halutaan pitää kiinni. Perinteisen sopimuksen oletusten korostaminen on keino taistella muutosta vastaan, koska organisaatiomuutos on usein seurausta olemassa olevien oletusten muutoksesta. (Anderson & Schalk 1998, 639.) Eräs opettaja näkeekin sitoutumisen vaikuttavan opetustyön positiivisena näkemiseen. Työnvaihtoaikoiden mieleen päästäminen sen sijaan lisää opettajan työn negatiivisten asioiden korostumista. Sitoutumisen korostaminen onkin keino säilyttää oman psykologinen sopimus eheänä.

Vanhimmat opettajat kokevat olevansa nuoria opettajia sitoutuneempia työhönsä, työpaikkaansa sekä työnantajaansa ja he kertovat työskennelleensä samassa työpaikassa vuosikymmenien ajan. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu vanhempien työntekijöiden olevan

nuoria sitoutuneempia työhönsä (Saari & Ojala 2011, 245). Erään kokeneen opettajan puoliso olikin kuvannut opettajan sitoutumisen astetta organisaatioon hausalla ja kuvaavalla tavalla.

Mun mieheni on sanonut, et hän on kyl ollut naimisissa tän ala-asteen kanssa kolkyt vuotta. Että välillä aina toppuuttelee. (H3)

Eläkeiän kynnyksellä olevien opettajien sitoutuminen näkyy työlle antautumisena, samaan työpaikkaan sitoutumisena ja työnantajan palvelemisena. Samalla vanhimpien opettajien puheessa nousee huoli nuorten opettajien sitoutumisesta. Ongelman nähdään kuitenkin olevan laajempi kuin vain opettajan ammattiin liittyvän.

Kyl mä ajattelen niin, että yleensä siis kaikissa ammateissa. Nuoret ei sitoudu enää niin. Kun mä mietin niinkun vanhoja aikoja, mitenkä oltiin vuosikymmeniä saman työnantajan palveluksessa. Mutta työelämä on muuttunut pirstaleisemmaksi, ei enää pystytä oleen semmosia uria. Et ei enää niinku palvelu sitä työnantajaa niin paljon. (H5)

Toisaalta nuorten opettajien ei nähdä olevan valmiitakaan sitoutumaan perinteiseen tapaan opettajan ammattiin, vaikka vakituista työtä olisi tarjolla. Vanhemmat opettajat tuovat esiin näkemyksen, jonka mukaan perinteisen opettajan ammatin tarjoama turvattu työpaikka ei enää vaikuta tarpeeksi houkuttelevalta vaihtoehdolta nuorille opettajille. Tätä aineiston vanhempien opettajien esittämää olettamusta aineiston nuorempien opettajien haastattelut osittain tukevatkin. Eräs nuori opettaja näkee saman työnantajan palveluksessa olemisen kaavoihin kangistumisena ja toinen vastavalmistunut opettaja kertoo näkevänsä opetustyön päätyönään tulevalla työurallaan, mutta haluavansa, oman jaksamisen ja kehittymisen kannalta, tehdä myös jotain muuta työtä.

Mä nään itteni tekevän tätä opettajan työtä, että se olis niin kun se mun päätyö tässä työuralla. Mutta mä en ollenkaan pidä mahdollmana sitä, että ottas sitten välillä taukoja siitä työstä. Ihan sen takia, koska tää on niin semmosta intensiivistä työtä, ja ihan siis tavallaan sen oman, niinkun semmosen ehkä jaksamisen kannalta. Ja sitten toisaalta, että jos sä vaikka johonkin projektiin meet välillä mukaan, missä sä saat vähän niinku erilailla käyttää aivosolujas, niin sit se taas tuo uutta sitten siihen omaan työhön. (H10)

Saaren ja Ojalan mukaan nuorille työntekijöille työuran muutokset ja työpaikan vaihdokset tuntuvatkin olevan luonnollisia ja sitoutuminen työpaikkaan on heille erilaista. Nuoremmat sitoutuvat työpaikkaansa edelleen mutta nuorempien sukupolvien näkökulmasta sitoutuminen näyttää tarkoittavan sitoutumista organisaation tavoitteisiin vain rajatuksi ajaksi ja samalla sitoutumista enemmänkin omaan ammatilliseen kehittymiseen. Tutkiessaan vakuutusalan organisaation työntekijöiden sitoutumista, Saari ja Ojala havaitsivat ikään liittyvän

kaksijakoisuuden vakiintuneen kyseisessä organisaatiossa vallitsevaksi puhettavaksi. Toisaalta vanhempien työntekijöiden puheessa korostui ennakkoluulot nuorten työhön ja työpaikkaan sitoutumisesta ja vastaavasti vanhempien työntekijöiden nähtiin sitoutuvan liiaksi. Ikääntyvien ylisitoutuneiden ongelmaksi nähdään muutoksiin sopeutumattomuus, johon ei pelkästään näytä vaikuttavan vain biologinen ikä, vaan myös persoonallisuuden piirteet. (Saari & Ojala 2011.) Vastaavanlaisia ennakkoluuloja iän ja sitoutumisen suhteen on myös havaittavissa tässä tutkimuksessa.

Uskollisuudessa ja sitoutumisessa työnantajaa kohtaan on nähtävissä opettajien haastatteluaineistossa sukupolviero. Lähimpänä eläkeikää olevien opettajien haastatteluissa korostuu opettajan velvollisuutta sitoutua rehtorin ja työnantajan määrittämiin tavoitteisiin, vaikka ne eivät aina olisi täysin oman mielen mukaisia.

Mää koen, että kun rehtori asettelee ne suuntaviivat ja arvot, että mitä kohti meidän koulussa on tarkoitus mennä, niin mun tehtävä on niihin sitoutua. Että kaikista asioistahan en välttämättä ole ihan täysin samaa mieltä, mutta toisaalta tässä työssä sitä pystyy kyllä täyttää sen. Että se tahtosuunta, mun mielestä pitää olla se sama ja sen määrittelee niinku se esimies. Että tää ei oikein toimi, jos me jokainen täällä sooloillaan omaa uraamme. Että siitä ei sitten kauheen semmosta jalostunutta toimintaa tuu. (H1)

Näissä haastatteluissa korostuu itsensä näkeminen osana isompaa organisaatiota ja sitoutuminen sen yhteiseen hyvinvointiin. Oman edun tavoittelu ei kuulu opettajan työn luonteeseen, eikä se ole moraalisesti hyväksyttävää. Sitoutumista organisaatioon odotetaan kaikilta opettajilta mutta elämäntilanteen mukaan siinä voidaan joustaa, kunhan myöhemmin on itse valmis joustamaan toiseen suuntaan muiden opettajien puolesta.

Eräs noin viidentoista vuoden opetuskokemuksen omaava opettaja sen sijaan ei koe velvollisuudekseen olla sitoutunut työnantajalle tai rehtorille, vaan kokee olevansa näistä riippuvainen. Hän kokee olevansa sitoutunut työllensä ja tekevänsä työtä oppilaille, työnantajan sijaan. Samoilla linjoilla sitoutumisesta näyttää olevan muitakin opettajia. Nämä opettajat kokevat olevansa velvollisia yhteisten asioiden hoitamisesta lähinnä kollegoille ja oppilaille, vähemmän työnantajalle tai rehtorille. Näitä tärkeitä yhteisiä asioita ovat muun muassa yhteinen kasvatusvastuu ja koulun yhteinen sisäinen toiminta kuten erilaiset teemapäivät. Alasoinin (2009, 44–45) mukaan tämänkaltainen suhtautuminen sitoutumiseen osoittaa uuden psykologisen sopimuksen syntymisestä, missä sopimuksen ytimenä on, että työntekijät sitoutuvat yrityksen sijasta työyhteisönsä toiminnan päämääriin.

5.2 Täyttämättömät odotukset ja epäoikeudenmukaiset vaatimukset paternalistisen sopimuksen murentajina

Opettajat määrittävät työnantajan päävelvollisuudeksi työntekijän kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimisen. Työnantajan tulee taata psyykkiset ja fyysiset edellytykset sille, että opettajan on mahdollista hoitaa työtehtävänsä hyvin ja turvallisesti. Opettajien puheessa nousee esille erityisesti huoli nuorten ja yläkoulun opettajien jaksamisesta ja työnantajan toivotaan luovan opettajille keinot, mitä voisi käyttää *häiriintyneisiin luokkaa terrorisoiviin lapsiin (H2)*. Työnantajan ja esimiesten vastuuttaminen työhyvinvoinnista, kertoo opettajien relationaalisen psykologisesta sopimuksesta siinä mielessä, että opettajat katsovat esimiesten ja työnantajan olevan edelleen velvollisia huolehtimaan alaistensa hyvinvoinnista ja oikeuksien toteutumisesta (Saari 2012, 196).

Työnantajan odotetaan luottavan opettajien oikeaan moraaliin ja ottamaan enenevässä määrin opettajien yksilölliset tarpeet ja mieltymykset huomioon esimerkiksi työolojen, opetustuntien ja opetettavien ryhmien suhteen. Opettajat toivovat, että työnantaja näkisi yksilöllisten vaatimusten takana olevan opettajan laajemman näkökulman siitä, miten opettajan esittämät vaatimukset hyödyttävät laajempaa joukkoa. Opettajat ymmärtävät kuitenkin, että kaikkia henkilökohtaisia toiveita työnantaja ei voi toteuttaa ja vähimmäisvaatimuksina on, että ainakin virallisten sopimusten velvoitteet toteutuvat. Organisaatiolta ja esimieheltä saatavalla tuella, työnkuvan autonomialla ja sopivalla työkuormalla onkin tutkitusti havaittu olevan yhteys työntekijän hyvinvointiin (Clinton & Guest 2010, 206).

Eräs opettaja kokee opettajan ja työnantajan välisen vaihtosuhteen pohjautuvan tilaaja-tuottaja mallille, jossa työnantaja on tuottaja ja opettaja asiakas. Tämän pohjalta työnantajan tehtävä onkin luoda yksinkertaisesta puitteet ja muut palvelut, että opettaja voi käytännössä toteuttaa opetustaan. Samainen opettaja ei myöskään hyväksy, että työnantajan puolelta, joka tässä nähdään olevan rehtori, antaa tuntien pidon lisäksi muita töitä, joista opettaja ei ole kiinnostunut. Vaikuttaakin siltä, että kyseinen opettaja näkee työnsä pohjautuvan transaktionaalisen psykologiseen sopimukseen, jossa on sisällöllisesti ja ajallisesti rajatut työtehtävät, joiden sisältö ja näistä saatava vastine on konkreettisesti työnantajan kanssa sovittu (Conway & Briner 2005, 43–45). Kyseinen opettaja näkee tehtävänänsä pitää opetustunnit ja työnantajan tehtävä on puolestaan mahdollistaa tämän työn tekeminen hyvin ja turvallisesti ja maksaa tästä rahallisen korvauksen. Opetustyöhön liitettyjä uusia tehtäviä kyseinen opettaja ei näe sopimukseensa kuuluviksi, koska ei näe saavansa niistä itselleen vastinetta. Tämä jyrkkä poikkeava katselukanta saattaa olla seurausta

työnantajaan menetetyistä luottamuksesta. Relatationaalinen sopimus on rikkoutunut ja korvautunut transaktionaalisella sopimuksella, joka on mahdollistanut opetustyön mielekkäänä jatkamisen.

Pääosin työnantaja on opettajien kertoman mukaan hoitanut tehtävänsä hyvin. Silti aineistosta näkyy myös se, että opettajat ovat tiukoilla oman jaksamisensa suhteen ja jotkut opettajat nostavat esille työnohjauksen tarpeen, vaikeiden oppilaiden kohtaamisen tueksi ja työn rajaamisen avuksi. Opettajat ovatkin keskenään pohtineet työtehtävien laajenemisen oikeutusta ja toivoisivat, että työnantaja tarkastelisi asiaa enemmän työntekijän kannalta.

No sitä oon tossa työkavereidenkin kanssa välillä pohdittu, että tota noin just kun tulee kaikenlaisia uusia vaatimuksia niinku meille, et sitte joskus tulee semmonen olo, et tuleeko myös se työnantaja niinku meitä vastaan vai, että vaatiiko se vaan niinku koko ajan sinnepäin jotakin uutta. Tietyllä tavalla toivoo niiku semmosta asiallisissa mittasuhteissa olevaa joustoa sieltä. (H1)

Opettajat toivoisivat rajatumpaa työnkuvaa. Erityisesti luokanopettajien haastatteluissa ilmenee kokemus työtaakan lisääntymisestä. Työtehtävien lisääntyminen herättää opettajien keskuudessa epäilyksen siitä, ajatteleeko työnantaja asiaa tarpeeksi opettajien näkökulmasta. Osa opettajista kokee, että työnantaja on rikkonut perinteistä sopimusta eikä ole huolehtinut tarpeeksi työntekijöiden hyvinvoinnista ja on sallinut työtehtävien laajentumisen ilman opettajien mielipiteen huomioimista tai työstä maksettavan korvauksen lisäämistä. Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen vaikutukset näkyvät aineistossa negatiivisena suhtautumisena työnantajan esittämiin uusiin velvollisuuksiin ja vaihtelevalla osallistumisella niiden suorittamiseen riippuen niiden pakollisuudesta.

Opettajien vastauksissa tulee esille kuntatyöntekijöiden aliarvostettu asema ja heitteille jättäminen. Kuntatyöntekijöiden työ nähdään puurtamisena, josta harvoin palkitaan tai kiitetään. Yhdeksi syyksi tähän nähdään se, että työnantajaa on vaikea määritellä, koska laajimmillaan sen voi ajatella olevan kaikki kuntalaiset tai koko valtio. Opettajan työssä työnantajan voidaankin Suomessa nähdä muodostuvan koko yhteiskunnasta, jonka arvostusta opettajat kaipaavat lisää. Toki opettajilla on rehtori esimiehenään, joka edustaa työnantajaa mutta samanaikaisesti rehtori on myös yksi opettajista. Useimmiten haastateltavat kuitenkin tarkoittavat rehtoria tai kaupunkia puhuessaan työnantajasta. Rehtori nähdään viestinvälittäjänä opettajan ja kaupunkityönantajan välissä. Rehtorilta odotetaan johtajuutta, opettajien puolustamista ja konkreettista tukea ongelmatilanteissa mutta myös uusien asioiden esittelyä opettajille ja niiden toteutumisen seuraamista ja edistämistä työyhteisössä. Rehtori nähdään olevan merkittävässä roolissa myös sen suhteen etenevätkö opettajien keskuudesta lähteneet muutosesitykset ylemmälle työnantajatasolle. Clintonin ja Guestin (2010) mukaan esimiehen tuella onkin positiivinen vaikutus työntekijän

hyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen, vaikka vielä tätä tärkeämmäksi on havaittu ylemmältä organisaatiotasolta saatu tuki.

Opettajat myöntävät, että opettajan työ on paljon kiinni valtion ja kaupungin asettamista raameista ja resursseista. Resurssien jakaantumisesta opettajat ovat osittain eri mieltä kuin työnantaja. Opettajat kokevat, että samaan aikaan, kun perustyöstä säästetään lomautuksilla, opetustuntien, kerhojen ja tukiovetustuntien vähentämisellä, niin rahaa käytetään erilaisiin hankkeisiin ja projekteihin, joiden todellisen hyödyn opettajat näkevät vähäiseksi. Resursseja opettajat käyttäisivät enemmän perustyöhön, moniammattillisen yhteistyön sekä koko uuden erityisopetuslain mahdollistamiseen käytännössä, opettajien työpäivään sisältyvän koulutuksen lisäämiseen ja työturvallisuuden takaamiseen. Työtyytyväisyys liittyykin hallittavissa olevaan työmäärään, työpaikan turvallisuuteen ja siihen, ettei psykologinen sopimus ole rikkoutunut (Clinton & Guest 2010, 190–191).

Opettajat ovat olleet lojaaleja työnantajaa kohtaan ja sisällyttäneet ylemmältä taholta esitetyt vaatimukset omaan psykologiseen sopimukseensa kuuluviksi. Vaatimusten jatkuvasti lisääntyessä opettajat ovat kuitenkin alkaneet kyseenalaistamaan vaihtosuhteen oikeudenmukaisuutta. Työnantajalta tulevien vaatimusten lisäksi opettajan työhön kohdistuu lisääntyvää painetta monien muiden tahojen suunnalta kuten esimerkiksi vanhempien ja tiedotusvälineiden kautta. Ulkopuolinen painostus lisää opettajien kokemaa vaihtosuhteen epäoikeudenmukaisuutta, joka näkyy opettajien psyykkisessä voinnissa. Opettajat kokevat riittämättömyyden tunteita ja että heitä revitään moneen suuntaan, joista seuraa uupumusta ja rasittuneisuutta. Nykyiset vaatimukset koetaan osittain kohtuuttomina ja psykologista sopimusta murtavina. Sopimuksen rikkoutuminen aiheuttaa opettajissa ärtymystä jopa vihan tunteita, mikä näkyy joidenkin opettajien kohdalla käytöksessä asti. Opettajat saattavatkin jättää huomioimatta osan työnantajan ehdottamista uusista velvoitteista, voimavarat suunnataan entistä enemmän luokkahuoneessa tapahtuvaan perustyöhön ja opetustyön hallintakeinoja otetaan käyttöön entistä herkemmin. Epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia ja siihen liittyviä negatiivisia tuntemuksia aiheuttaa erityisesti perustyön kannalta ylimääräiseksi koettu työ, jonka hyötyä on vaikea nähdä.

Ylimääräinen työ, jolla ei loppujen lopuksi sitten mun mielestä, suhteessa siihen työmäärään, ei oo hyötyä. Et jos sen sais laittaa tavallaan opetustyöhön ja sen kehittämiseen, se ois ihan toista. (H2)

Et se kaikki muu tavallaan niinku semmonen..okei kehittämistyö on tärkeätä mut just se semmonen niinku tehä jotain muodon vuoks, ni semmonen stressaa ainakin mua. (H4)

Sitaattien kaltaisia työvelvollisuuksia hoitaessaan opettajat kokevat työnsä turhaksi ja epäilevät sen todellisia tarkoituksia. Epäoikeudenmukaisuuden kokemusta lisää se, etteivät nämä turhiksi koetut uudet vaatimukset myöskään näytä tuovan minkäänlaista rahallisessa arvossa todennettavissa olevaa hyötyä opettajalle. Haastatteluista nouseekin esille ajatus, että monien opettajaan ja kouluun kohdistuneiden uusien velvollisuuksien takana on vain halu kiillottaa koulun ulkokuorta ja näyttää ulospäin, että koulun on mukana muutoksessa ja kehityksessä.

Opettajat, jotka lojaalisti yrittävät edelleen vastata tasapuolisesti työnantajan kaikkiin haasteisiin, näyttävät ahdistuvan suuren työmäärän edessä. Perinteisesti tällainen uusien työtehtävien hallinnan vaikeus on ollut nähtävissä lähinnä työuraansa aloittavien opettajien kohdalla mutta aineiston perusteella sen näyttää nykyisin kohdanneen myös kokeneet opettajat. Jatkuva muutos ja sen kautta uudet vaatimukset saavat kokeneet opettajat kyseenalaistamaan ammattinsa järkevyyden. Työvuosien tuoma kokemus ei enää takaa opettajalle tunnetta työn hallinnasta ja siitä, että opettaja pystyy täyttämään omat velvollisuutensa hyvin. Työnkuvan ja siihen liittyvien velvollisuuksien ollessa koko ajan muutoksessa kaupungin ja valtion toimesta, opettaja ei pysty kokemaan Siltalan (2009) painottamaa subjektiivista. Meneillään olevat uudistukset ja niistä johtuvat työnkuvan muutokset eivät näyttäydä opettajalle työntekijän ja työnantajan yhteisenä projektina.

Eli tavallaan on niinku semmonen tunne joskus, että mietin... Tää on niin sekavaa tää homma, että kun mä oon aikasemmin haltsannut tän ihan niinku A:sta Ö:hön. Oon rakentanut koko systeemit ja tehnyt lomakkeet ja kaikki. Nyt tuntuu välillä, et eihän täs mitään osaa oikein tehäkään. ---Kyl nyt oikeesti on kyseenalaistanut tämän juuri tämän ammatin tekemistä, et mieltii et onks tää niinku järkevää. Et tää on aika stressaavaa hommaa kyllä. Täytyy olla hyvät hermot. (H5)

Osa uusista vaatimuksista koetaan niin raskaina ja epäoikeudenmukaisina, että jotkut opettajat mainitsevat myös alanvaihtomahdollisuuden ja kertovat tietävänsä opettajia, jotka ovat opetustyön jättäneet tai toista alaa harkinneet. Työnantajan täyttämättömistä velvollisuuksista huolimatta näyttää kuitenkin siltä, etteivät opettajat vastaa laiminlyönteihin työpaikan vaihdolla, vaikka se ajatustasolle nouseekin. Zhaon ym. mukaan työntekijän todellinen työpaikan jättäminen sopimuksen rikkoutumisen seurauksena näyttää olevan harvinaisempaa kuin aiheet työpaikan jättämisestä tai negatiivinen asennoituminen työtä kohtaan. Työn jättäminen nousee realistiseksi vaihtoehdoksi usein vasta silloin, kun tarjolla on konkreettisesti toinen työpaikka. (Zhao ym. 2007, 670.) Kuten Järvensivun (2006) tutkimuksen työntekijät, myös tämän tutkimuksen opettajat haluavat katsoa ”pelin loppuun” kohdaten uudet vaatimukset, vaikka ne näyttävät rapistuttavan perinteisen relationaalisen sopimuksen olemassaoloa, eivätkä ole aina opettajan moraalien kanssa

sopusoinnissa. Nykyisessä painostavassa tilanteessa opettajien kohdalla korostuukin työn rajaaminen niin, että vaihtosuhte on opettajan jaksamisen kannalta hallittavissa. Opettajien on myös myönnettävä itselleen, että entisenlaista työn loppuunsaattamisen kautta saatavaa tyytyväisyyden kokemusta huolella ja riittävän hyvin tehdystä työstä, ei enää ole nykyisten vaatimusten edessä mahdollista saavuttaa.

Opettajan perustyön kehittämiseen ja kasvatusvastuun lisääntymiseen liittyvät laajentuneet vaatimukset herättävät närkästystä mutta toisaalta opettajat näkevät ne velvollisuuksikseen, joista heidän on vastattava. Nämä velvollisuudet on melko helppo hyväksyä omaan psykologiseen sopimukseen kuuluviksi, sillä ne nähdään liittyvän laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen. Esimerkiksi kasvatus, opetus ja arviointi kuuluvat opettajan virallisiin velvollisuuksiin ja niiden laajentaminen yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi on jollain tasolla hyväksyttävää ja perusteltavissa olevaa. Laajentuneet velvollisuudet ja niihin liittyvä vastuun lisääntyminen koetaankin sitä epäoikeudenmukaisempina, mitä huonommin uudistusten tarve ja hyödyllisyys on opettajan oman, yhteisen hyvän ja oppilaiden edun kannalta perusteltavissa. Toisaalta tarpeellisenä nähty ja omaan sopimukseen sisällytetty uudistus, jonka onnistumisen tukemiseen työnantaja ei kuitenkaan vastaavalla tavalla sitoudu, koetaan raskaana sopimuksen laiminlyöntinä.

Jos myö turvataan kaupungin laillisuus, niin kaupungin pitäis turvata siitä eteenpäin. Niin tota sitten, kun me on tehty voitavamme ja ollaan nyt sitten, vaikka yksilöllistetty, niin tarjoaako se kaupunki meille jotain, että me voidaan se suorittaa ikään kuin järkevästi ja hyvin. Niin että tavallaan, et se minun järki sanois niin kun näin, että et jos myö joudutaan joku yksilöllistämään, niin meille pitäis tarjota sen verran resursseja, että muitten opiskelu ei tästä sais häiriintyis. Että palvelut pitäis pysyä samalla tasolla. Mutta näinhän ei oo. (H11)

Sitaatti liittyy uuteen erityisopetuslakiin, jonka perimmäisen tarkoituksen opettaja näkee hyvänä. Opettaja pitää velvollisuutenaan oppilaiden lisääntyvään ahdinkoon puuttumisen. Samalla hän kuitenkin kokee tulleensa petetyksi, koska työnantajan tarjoamilla resursseilla ja tuella, oppilaiden auttaminen on vain näennäistä. Opettajan mielestä työnantaja on turvannut vain oman selustansa puuttumatta ongelman ytimeen. Vaihtosuhteen epäoikeudenmukaisuutta lisää se, että opettajien näkökulmasta erityisopetuslain mukana tuomat ylimääräiset konkreettiset työtehtävät, eivät ole oikeudenmukaisia myöskään transaktionaalisen vaihtosuhteen näkökulmasta.

Että tota me tehdään sitä niinkun, se vaan tuli meille työnä, kun Manulle illallinen, eikä siitä korvata mitään. No se on se toinen puoli. Mut sit toinen puoli, nii ei myö siitä myöskään niinkun opetuksellisesti saada mitään lisää resursseja. Että minun mielestä niinkun jompaakumpaa nyt edes pitäis saada. Et se tuntuu sitten vaan niinku jotenkin turhanpäiväselle, että saadaan yks paperi täytetty,

okei nyt ollaan lain henki täytetty. Mutta tota se, että ei sillä konstilla pysty hyvin tekemään. (H11)

Kyseisessä tilanteessa opettaja ei koe vain ärtymystä tai ohimeneviä vihantunteita vaan luottamus työnantajaan näyttää rapistuvan ja tilanne näyttää vaikuttavan negatiivisesti työntekijän hyvinvointiin. Se lisää ahdistusta ja opettajan oman työn merkittävyyden sekä mielekkyyden kyseenalaistamista. Opettajan haastattelu tukee myös näkemystä, että sopimuksen rikkoutuminen saa työntekijän tarkkailemaan ja kiinnittämään enemmän huomiota siihen, miten työnantaja täyttää velvollisuutensa (Conway & Briner 2005, 67–68). Koska uudet velvollisuudet ovat tulleet erityisopetuslain mukana, niin opettajalla ei ole mahdollisuutta kieltäytyä niihin liittyvistä työtehtävistä, jos haluaa säilyttää työpaikkansa. Sopimuksen rikkoutuminen aiheuttaa kuitenkin työnantajan näkökulmastakin haittaa, sillä se vaikuttaa opettajan asenteeseen, motivaatioon ja käyttäytymiseen lain mukaista velvollisuutta täyttäessään.

Oppilaitten ongelmat, niin niitä tulee koko ajan lisää. Ja tota sit taas toisaalta myös niihin niinkun pyritään puuttumaan enemmän. Mutta sit siitä mie en oo ihan vakuuttunut onko se oikeaa puuttumista vai onks se vaan tavallaan sen oman tota, mitenkä sitä nyt sanoisi...oman pyllyn turvaamista niin, et mie teen sen, että minuu ei pääse tästä niinkun syyttämään. Ja tavallaan se ei oo sen opettajan vika, että se tekee näin vaan, että kaupunki edellyttää, kunta edellyttää siltä tiettyjä asioita, jotka pitää niinkun joka tapauksessa hoitaa. Sitten käytännössä se, että siinä vaiheessa kun kaupungin eli kunnan itsensä pitäis tarjota jotain, niin siihen yleensä sitten jäädäänkin. (H11)

Zhaon ym. (2007) mallin mukainen sopimuksen lupauksen täyttämättä jättämisen kolmen tason vaikutukset näyttävätkin toteutuvan kyseisen sopimuksen rikkoutumisen kohdalla. Perinteistä sopimusta särkeväksi koettu, uuden erityisopetuslain toteuttamisen vaatimus, näyttäytyy opettajan kohdalla sekä affektiivisina reaktioina, asenteessa sekä käyttäytymisessä asti (ks. Zhao ym. 2007.) Kyynistynyttä käyttäytymistä ja asennoitumista työnantajan esittämiin uudistuksiin ja vaatimuksiin ilmenee muidenkin opettajien haastatteluissa, vaikka edellä esitetyn tapauksen kaltaista suoraa yhteyttä yksittäiseen velvollisuuksien laiminlyömiseen ei voida osoittaa.

Ja tietysti tämmönen, et on jotain stressiä, pitää saada, jotain tiimejä, jotka lykätään sulle vaikei sua kiinnostaiskaan. Pitää olla jossain mukana, saaha jotain aikaseks, niin ei se hirveesti motivoi opettajaa. Jos ylhäältäpäin annetaan käskyjä, tavallaan lainausmerkeissä, niin tota, se on vähän turhauttavaa joskus. (H6)

Uudet velvollisuudet, joiden ei suoraan nähdä liittyvän opettajan perustehtävän toteuttamiseen, koetaan ylimääräisinä rasitteina. Opettajan menettäessä psykologisen sopimuksen rikkoutumisen kautta luottamuksen työnantajan hyviin ja perusteltuihin tarkoituksiin, opettaja ei enää

vapaaehtoisesti sitoudu uudistusten eteenpäin viemiseen. Menetettyä luottamusta näyttää olevan vaikea saada takaisin ja negatiivinen asennoituminen kohdistuu sitaatin kuvaamalla tavalla *kaikkeen ylhäältäpäin annettuun käskytykseen (H11)*, vaikka ne todellisuudessa voisivatkin hyödyttää esimerkiksi työyhteisöä. Zhaon ym. (2007, 650–651) mukaan psykologisen sopimuksen rikkoutumisen yhteydessä työntekijöiden samaistuminen organisaatioon heikkenee ja vaikuttaa näin negatiivisesti myös organisaatioon sitoutumiseen työasenteen näkökulmasta.

Kasvatus kuuluu olennaisena osana opettajien työnkuvaan mutta nykyisin oppilailta on aikaisempaa enemmän tunne- ja käytöspuolen ongelmia ja levottomuus, rajattomuus ja huono käytös ovat lisääntyneet. Kodit tarvitsevat yhä enemmän tukea kasvatustehtävässään ja kasvatusvastuu näyttäisikin olevan siirtymässä kodeilta yhä enemmän koulun suuntaan. Raja opettajille kuuluvasta kasvatusvastuusta vaikuttaisi ainakin joidenkin opettajien kohdalla ylittyneen, mikä on kuohuttanut opettajien tunteita.

Parina viime vuotena, niin mun mielestä on tullut semmosta...mä en tiedä onko se uusavuttomuutta tai mitä ihmettä se on, mut kuitenkin aika monta siis semmosta lasta kenen perheessä on tämmöstä, siis sillä tavalla vaikeutta. Että esimerkiks yhen lapsen kohdalla, suoraan sanottuna, niin siellä vanhemmilla ei oo mitään otetta lapsiin. Ja totta ihmeessä se lapsen käyttäytymisessä näkyy. Et tota jotenkin semmosta niinku voimattomuutta tai osaamat... ei se osaamattomuutta oo mutta jotain siis semmosta, että homma ei oo niinku hanskassa perheillä. Et se aina niinku enempi ja enempi kaatuu niinku koulun päälle. (H9)

Kasvatusvastuun lisääntyminen on myös siinä mielessä opettajien näkökulmasta haastavaa, että ulkoinen kontrolli kasvatuksen suhteen on lisääntynyt samalla, kun aikaisempi yhtenäinen normisto tämän osa-alueen toteuttamiseksi on hävinnyt (Lindén 2010, 139). Tuskallisena ja epäoikeudenmukaisena opettaja kokevat lisäksi sen, ettei työnantaja vastaa opettajien tarpeeseen saada tukea ja todellisia työvälineitä sekä keinoja siihen, miten opettajat pystyisivät vastaamaan lisääntyvään kasvatusvastuuseen ja oppilaiden ja perheiden auttamistarpeeseen. Opettajat kokevat, että päinvastoin todellisen ongelmiin puuttumisen mahdollistamisen sijaan, työnantaja tekee opettajien tilanteen entistä tukalammaksi vähentäessään perustyöhön kohdistuneita resursseja ja lisätessä työnkuvaan velvollisuuksia, jotka ovat syövätkin aikaa oppilaiden kohtaamiselta. Resurssit nähdään kohdentuvan väärin, eikä niiden jakautumisessa näytetä huomioivan tarpeeksi opettajien näkemystä. Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen näyttää tapahtuvan siinä, ettei työnantajan koeta huolehtivan opettajien hyvinvoinnista ja mahdollisuuksista toteuttaa kasvatus ja auttamistyötä tarpeeksi hyvin. Työnantaja ei siis opettajien näkökulmasta näytä sitoutuvan enää entisellä tavalla työntekijöiden ja oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimiseen. Työnantaja näyttää

siirtävän vastuun oppilaiden ongelmien ratkaisemisesta enemmän opettajille erilaisten projektien ja hankkeiden välityksellä.

No ainakin sitä mä oon miettinyt, kun tota mää oon nyt mukana kasvatuskumppanuushankkeessa ja sehän tulee tuolta varhaiskasvatuksen puolelta, että sehän jotenkin, opettajia ei oo vielä paljon koulutettu. Et se aika paljon tuntuu, et näin tämmösissä pöytäkeskustelupuheissa, niin semmosta vastustusta herättää. Et ollaan niinku kotien kanssa kasvatuskumppaneita. (H1)

Suoranaisiksi kasvatuskumppaneiksi ja vastuunkantajiksi opettajat eivät kuitenkaan virallisen puheen tasolla suostu, vaikka käytännössä opettajien työ paljolti sitä on. Ottaessaan vastaan työnantajan tarjoaman virallisen kasvatusvastuun, opettaja menettäisi mahdollisuutensa säädellä oppilaiden auttamiseen osallistumisen intensiivisyyttä oman jaksamisen ja koetun oikeudenmukaisuuden mukaan. Työnantajan sitoutumattomuus opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseen ja vastuun siirtäminen opettajille koetaan työnantajan velvollisuuksien laiminlyömisenä, epäoikeudenmukaisuutena, joka näkyy sekä opettajien affektiivisten reaktioiden, asenteen ja käyttäytymisen tasolla (ks. Zhao ym. 2007). Opettajien kokiessa, että työnantaja ei reagoi heidän tarpeisiinsa ja näin osoita osaltaan sitoutumista molemmin puolisesta hyvinvointiin, luottamus työnantajaan rapistuu ja työnantajan ehdottamien uudistusten positiivisena näkeminen on vaikeaa. Näin esimerkiksi työnantajan tarjoaman moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen näyttää opettajien silmissä positiivisen mahdollisuuden sijaan enemmänkin uutena velvollisuutena, jossa opettaja nähdään joutuvan enemmän antajan kuin saajan rooliin, vaikka yhteistyö ja kollegiaalinen tuki nähdään yleisellä tasolla positiivisena asiana.

Yrityselämän mallit pohjautuvat tehokkuuden, tuottavuuden ja kilpailun korostamiseen ja ovat näin ristiriidassa opettajan kutsumuksen ja opetustyön perinteisen moraalin kanssa. Kutsumustyössä olevien opettajien on vaikea hyväksyä yrityselämässä korostuneiden arvojen tuomista koulumaailmaan, koska näiden nähdään vievän opettajan työltä niin sanotusti pohjan.

Et jos opettajasta tai opettamisesta tehdään niinkun tuote, niin silloin ollaan hakuteillä, pahasti hakuteillä. Että siinä on ihan markkinatalous joka jyllää, ei siin oo enää mitään tekemistä jonkun auttamisen kanssa. (H11)

Opettajat ovat kuitenkin havainneet yrityselämään kuuluvan ajattelun levinneen kouluun ja he kertovat esimerkiksi suhteen vanhempiin olevan joskus tilaaja-tuottaja mallin mukainen. Näistä huomioista huolimatta, opettajat, jotka toimivat perinteisen relationaalisen sopimuksen mukaan, eivät hyväksy työnantajasuunnalta yrityselämän mallin kouluun tuomista. Huomioitavaa on, että haastateltavien joukossa on myös opettaja, joka näkee yrityselämän mallien tuomisen kouluun positiivisessa valossa. Opettaja esimerkiksi pohtii, että yrityselämän mallien tuominen kouluun

pakottaisi opettajat pysymään jatkuvassa kehityksessä mukana ja että tällä tavalla voitaisiin puuttua opettajien toimintaan, jotka *ovat vuosi vuodelta vaan saman lailla menny eteenpäin (H12)*.

Edellä esitetyt suhtautumistavat ovat lähes toistensa vastakohtat ja osoittavat, ettei opettajien joukko ole enää näkemyksiltään niin yhteneväinen ja tiivis kuin ennen. Opettaja, joka pitää yrityselämän mallien kouluun sovittamista positiivisena, näkee myös opettajan työn enimmäkseen pelkkänä palkkatyönä, eikä koe alalle päätymistään kutsumuksena. Tämä myös on merkki siitä, ettei opettajien psykologinen sopimus ole enää entisenlainen yhtenevä relationaalisen sopimuksen kaltainen moraalinen sopimus. Opetustyön psykologisessa sopimuksessa on havaittavissa siirtymää transaktionaalisen sopimuksen suuntaan kohti tasapainotettua sopimusta, vaikka kyseisen nuoren opettajan psykologinen sopimus näyttääkin olevan lähes transaktionaalisen sopimuksen kaltainen.

Yrityselämästä lähtöisin oleva suoriutumisen arviointiin liittyvä palkkaus nähdään sopivan myös huonosti opetustyöhön ja sen pelätään aiheuttavan negatiivista kilpailua opettajien välille. Sen oikeudenmukainen toteuttaminen nähdään haastavana, lähes mahdottomana ja se koetaan epäoikeudenmukaisena. Tämän palkkauksen aiheuttamasta tunnekuohusta huolimatta opettajat kuitenkin pystyvät perustelemaan itselleen, miksi kyseinen palkkaus on otettu käyttöön ja näkemään hyödyt, joiden takia työnantaja on ottanut sen käyttöön.

No, en mä sitä nyt täysin vastustakkaan. Ja onhan se siis ajatuksena ihan hyvä, semmonen kannustin, kun meillä on aika perinteinen tää palkkakehitys. (H1)

Henkilökohtaisiin lisiin perustuva palkkaus ei siis aiheuta muutosta työntekijän asennoitumisessa, käytöksessä ja sen käyttöön ottaminen nähdään jollakin tavalla lähes oikeutettuna. Sen sijaan palkkauksen käytännön toteuttamiseen liittynyt läpinäkymättömyys aiheuttaa voimakkaampia tunnereaktioita ja saa opettajat epäilemään, että kohtelee työantaja työntekijöitä tasa-arvoisesti ja onko kaikilla opettajilla samanlaiset mahdollisuudet saada kyseiset lisät. Lisien jakamisen toteutumistapa siis nähdään enemmän sopimuksen vastaisena, joka herättää negatiivisia tunteita. Itse opetustyöhön asennoitumiseen tai opettajien käytökseen sillä ei kuitenkaan näytä olevan haastattelujen mukaan vaikutusta.

5.3 Muutokset – velvollisuuksia vai mahdollisuuksia?

Opettajat ajattelevat, että työelämän muutoksessa mukana pysyminen vaatii jatkuvaa itsensä kehittämistä. Muutoksessa mukana pysymisessä on kuitenkin opettajien mielestä vaihtelua yksilöiden välillä. Nuoremmat opettajat epäilevät, että muutoksessa mukana pysyminen on vanhemmalle sukupolvelle haasteellisempaa, koska nuorempien mielestä vanhemmat opettajat

ovat tottuneet, että työtä voi tehdä vuodesta toiseen samalla tavalla. Eräs kokeneempi opettaja puolestaan ajattelee muutokseen sopeutumisen olevan helpointa niille, jotka ymmärtävät jatkuvan kehittämisen hyödyn, vaikka se on haastavaa ja energiaa vievää.

Useimmat opettajat näkevät tärkeimmäksi kehityskohteeksi perustyön ja konkreettisen itsensä kehittämistarpeen opettajat liittävätkin erityisesti ajanmukaisen tietotekniikan hallintaan. Työnantajapuolen näkemys kehittämisen painopisteistä on sen sijaan erilainen, eikä suuntaudu opettajien henkilökohtaiseen opetustyöhön. Perustyön annetaankin opettajien mielestä olla melko rauhassa ja siitä opettaja saa vastata itse. Työnantajan painottamia uusia kehittämiskohteita ovat muun muassa erilaiset työryhmät, tiimit ja projektit. Opettajat eivät ole nykyisestä kehittämistyön jakautumisesta ja tarpeellisuudessa samaa mieltä työnantajan kanssa, vaan useimmat näkevät sen syövän voimavaroja opetustyön ytimenä olevalta luokkahuoneesta tapahtuvalta perustyöltä. Koulun yhteisen kehittämisen tarkoitusperiä ja todellista hyötyä kyseenalaistetaan. Eräs opettaja on esimerkiksi sitä mieltä, että työnantajan painottamalla kehityskohteilla pyritään osoittamaan ulospäin koulun dynaamisuutta ja kehityksessä mukana pysymistä. Opettajat toivovat kehittämisen pysyvän myös tietyissä rajoissa sekä yksilö että koko koulun tasolla. Vaikka nykyisessä työelämässä painotetaan työntekijöiden jatkuvaa kehittämistä, niin Lehdon (2007, 102–103) mukaan tätä ei käytännössä kuitenkaan pystytä hyödyntämään esimerkiksi ideoinnissa tai asioihin perehtymisessä. Samaa ajatusta tukevat myös tämän tutkimuksen haastatteluaineiston tulokset.

Opettajan työ on itsenäistä ja opettajalla on suuri valta oppilaisiin nähden ja siksi työnantajan onkin pystyttävä luottamaan siihen, että opettajan luokkahuonetyöskentely ja suhtautuminen oppilaisiin on inhimillistä ja aikuismaista. Opettajan pitää nähdä oppilas kokonaisuutena ihmisenä, mikä auttaa ymmärtämään oppilaiden käytöksen takana olevia todellisia syitä. Opetuksen tulee olla reflektioivaa, erilaiset oppimistyyliä huomioivaa ja oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisen tärkeyden ymmärtävää. Toisaalta, vaikka yksilöllisyyden huomioiminen on opetustyössä tärkeää, niin ryhmänhallinnan merkitystäkään ei voi vähätellä.

Nykyaikana oppilaiden oppimaan motivoimisesta on tullut uudenlainen haaste. Nettisukupolvea edustavilla oppilailla on aikaisempaan verrattuna erilaiset harrastukset ja kiinnostuksen kohteet ja mahdollisuudet hankkia itseään kiinnostavaa tietoa. Haastatteluissa nouseekin esille, että monien oppilaiden maailmankuva ja koulun tarjoama perinteinen malli eroavat toisistaan. Opettajien on yhä enemmän mietittävä oppilaiden motivointia ja perusteluja miksi koulussa käsiteltäviä asioita tulee opiskella ja oppia. Joidenkin oppiaineiden kohdalla esiintyy myös vahvoja ennakkokäsityksiä, jotka vaikuttavat asian opiskelun motivoitumiseen. Ennakkoluulojen murtamiseksi opettajat joutuvat tekemään paljon työtä mutta siinä onnistuminen

on opettajalle erittäin palkitsevaa ja pätevyyden tuntemuksia vahvistavaa. Motivointiongelmien johdosta tuntien pitämisestä on tullut rikkonaisempaa, oppilaiden opetukseen keskittyminen on heikompaa ja järjestyksen sekä työrauhan ylläpito vaativat paljon huomiota. Toimivan ja kunnioittavan vuorovaikutuksen sekä motivaation merkitys ovatkin korostuneet opettajan luokkahuonetyöskentelyyn liittyvistä velvollisuuksista. Dollanskyyn mukaan opettajan oma asenne, luonne ja käsitys selviytymisestä työssään vaikuttavat heidän ajatteluun, käyttäytymiseen ja ovat ratkaisevia tekijöitä luokkahuonetyöskentelyssä menestymisessä (Dollansky 2014, 449).

Oppilailta vaadittava käyttäytyminen ja opettajien asettamien rajojen paikka vaihtelee opettajien kesken. Opettajien kokema oppilaiden huono käytös ja levottomuus ovat subjektiivisia, kokijasta riippuvia, joihin aineiston perusteella näyttäisi vaikuttavan osittain sukupolvi. Erityisesti aineiston kokeneet opettajat mieltävät oppilasaineuksen muuttuneen vuosien aikana ja opettajien kasvatustaakan lisääntyneen. Tilanne voi olla kuitenkin se, että vanhempien opettajien näkemys tavoiteltavasta käytöksestä poikkeaa nuorempien opettajien näkemyksestä. Esimerkiksi opetuksen keskeyttäminen voi näyttäytyä toiselle opettajalle oppilaan huonona käytöksenä, kun taas toiselle se voi olla merkki, että oppilas on kuunnellut opetusta ja opetus on reflektiivisempää. Negatiivisen palautteen antaminen voidaan nähdä epäasiallisena käytöksenä. Toisaalta tämä tulkinta on ristiriitaista sen suhteen, että nykyajan lapset ja nuoret on totutettu jo pienestä pitäen arvioimaan ja antamaan palautetta sekä omasta että toisten toiminnasta. Opettajasukupolvien välinen ero rajojen ja oppilailta sallitun käytöksen suhteen tulee esille aineistossa niin, että juuri valmistunut opettaja näkee opettajan työn olevan suurelta osin tunteiden kanssa tehtävää työtä. Opettaja näkee tehtäväkseen ottaa vastaan oppilaiden erilaisia tunteita, myös negatiivisia.

Esimerkiksi tänään kauheen marmatuksen kuulin huomisesta hiihtoretkestä. Se on semmosta niinkun, et välillä joutuu kuuntelemaan sitä negatiivista, negatiivisten tunteiden vastaanottamista. (H10)

Mutta täst siis esimerkkinä, että tänään ensimmäinen lause, minkä oppilas sano suurin piirtein: ” Tää koulu on ihan perseestä, voidaanko lähteä kotio?”, että siis niiltä tulee tälläsiä niinku! (H10)

Tässä luokassa oppilailta on mahdollisuus näyttää tunteensa, myös voimakkaat ja negatiiviset. Negatiivisen palautteen ja epäasiallisen kielenkäytön vastaanottaminen ei ole opettajan mielestä mukavaa mutta jollain tavalla nuori opettaja näkee huononkin palautteen vastaanottamisen opetustyöhön liittyvänä velvollisuutenaan. Nuoren opettajan psykologisen sopimuksen velvollisuuksiin näyttäisi kuuluvan kohdata oppilaiden voimakkaat ja jopa aggressiiviset tunteet, kun taas aineiston vanhempien opettajien mukaan tällainen käytöksen sietäminen ja kohtaaminen eivät kuulu ainakaan perusopetuksen puolelle. Ennen opetustyö perustui suhteellisen

vakiintuneille ja yhteisesti määritellyille käsityksille toimijoiden positioista ja toiminnan perustana olevat tieto- ja uskomusjärjestelmät olivat vakiintuneita ja yhteisesti määriteltyjä. Nykyisin tilanne on muuttunut ja opettajien suhde oppilaisiin, vanhempiin, virkamiehiin ja poliittisiin päättäjiin on monimutkaistunut. Jatkuvien merkitysneuvotteluiden kohteina ovat nykyisin kasvatuskäytännöt, pedagogiset ratkaisut ja jopa moraalinen perustakin. (Lindén 2010, 14; Välijärvi 2006.)

Oppilaiden aggressiivisen käytöksen sietäminen ja siihen reagointi on arkipuheessa liitetty kuuluvan erityisopettajien työnkuvaan. Erityisopetuksen puolella vaikeista tilanteista on pyritty selviämään puhumalla mutta tarvittaessa oppilas on rauhoitettu kiinni pitämällä. Tämä työnkuvan jako on kuitenkin muuttumassa ja opettajien työnkuvat näyttävät yhtenäistyvän. Muutoksen taustalla vaikuttaisi aineiston perusteella olevan sekä oppilasmateriaalin muutos sekä työnantajan puolelta tehdyt, inklusioon ja uuteen erityisopetuslakiin liittyvät päätökset. Uusi tilanne painostaa kaikkia opettajia sisällyttämään psykologisen sopimuksen velvollisuuksiinsa oppilaiden pahan olon kohtaamisen ja siitä pois auttamisen. Vaikka useimmat opettajat ovat jo aikaisemminkin siihen pyrkineet vaikuttamaan, niin uusi erityisopetuslaki ja inklusioon pyrkiminen tekevät siitä virallisemmän velvollisuuden.

Tämä laajentunut työnkuva voidaan kokea loukkaavana, psykologisen sopimuksen vastaisena tekijänä erityisesti luokanopettajien ja aineenopettajien keskuudessa. Sen sijaan erityisopettajien psykologiseen sopimukseen perheen ja oppilaan kokonaisvaltainen auttaminen, terapeutin työ sekä tiivis yhteistyö terveydenhuollon kanssa ovat sisältyneet jo ennen lakimuutostakin eikä uudistus aiheuta erityisopettajien keskuudessa voimakasta tunnetta sopimuksen rikkoutumisesta. Toisaalta pyrkimys inklusioon voi aiheuttaa erityisopettajille negatiivisen tunteen siitä, että heidän erityisosaamistaan ei arvosteta tarpeeksi.

Opetustyön emotionaalinen vaatavuus lisääntyy sen mukaan, mitä huolehtivampi opettaja on. Moni opettaja kamppailee itsensä kanssa siitä, ettei kantaisi liiaksi huolta oppilaiden ahdingosta erityisesti silloin, kun heidän todelliset vaikutusmahdollisuutensa ovat vähäiset. Mutta vaikka opettajat kehittävät itsekuria ja pyrkivät vähentämään niiden asioiden huolehtimista, niin silti he usein tuntevat itsensä emotionaalisesti uupuneiksi. (Danielson 2007, 2.) Opettajiin kohdistuneet vaatimukset kasvatusvastuun lisäämisestä näyttävät vaikeuttavan tätä tilannetta, koska aineiston perusteella opettajat eivät koe saavansa tähän tehtävään riittävästi tukea, mikä tekisi vaihtosuhteesta oikeudenmukaisemman.

Haastattelujen tekemisen aikaan uusi erityisopetuslaki oli juuri tuloillaan. Uuden lain mukana oppilaiden kirjallisista arvioinneista kuten oppisuunnitelmista ja pedagogisista arvioinneista tulee kaikkien opettajien virallisia työtehtäviä, kun ne aikaisemmin ovat kuuluneet vain erityisopettajien työnkuvaan. Tästä huolimatta esimerkiksi luokanopettajien palkka ei

kuitenkaan suhteessa nouse eikä näin luokanopettajien ja erityisopettajien palkkaero näytä kaventuvan. Eräs erityisopettaja onkin jo havainnut, että luokanopettajien ja erityisopettajien työnkuvien samankaltaistuminen ja samanaikainen ammattiryhmien erilaiset palkkaukset on koettu epäoikeudenmukaisena, vaikka luokanopettajat eivät tätä itse haastatteluissa nosta esille.

Et jos meillä välillä tulee sitä semmosta asettelua, että luokanopettajat ja erityisluokanopettajat. Me vahvasti kuitenkin tehdään yhteistyötä ja nyt meillä on kehitetty tätä yhteisopettajuutta täällä. Että yhtä hyvin se niinku, et ainakin sitä pitäis mun mielestä jotenkin tasottaa. Että jos luokanopettajilla on hyvin samankaltainen työnkuva sitten kun meillä, niin sitten siinä [palkassa] pitäis huomioida. (H12)

Opettajien moraaliin kuuluva yhteisen hyvän oman edun edelle laittamisen periaatteen toteutuminen näyttääkin olevan vaarassa, jos opettajat laitetaan eriarvoiseen asemaan muun muassa palkan suhteen. Silti opettajissa on niitäkin, joilla on edelleen vahva luottamus relationaaliseen sopimukseen liitettyyn työnantajan patriarkaaliseen suojelukseseen siitä, että työnantajan huolehtii työntekijän hyvinvoinnista ja oikeudenmukaisesta vaihtosuhteesta. Tähän luottaen eräs kokenut opettaja pyrkii näkemään uuden erityisopetuslain mukana tuomien uusien tehtävien positiiviset puolet.

Siis se on varmaan ihan hyväkin toisaalta, et sellasta tekee, koska arkityössä mä en juurikaan niinku, siis kirjota sen tyyppistä tekstiä esimerkiksi just jotakin lausuntoja tai mitä nyt tehdäänkään. Et se on toisaalta ihan niinku hyvä. (H1)

Lievimmillään lakimuutos nähdään paperitöiden lisääntymisenä, joiden vastaava todellinen hyöty opettajien mielestä vaikuttaa olevan pieni. Kirjaamisten avulla opettajan työstä saadaan läpinäkyvämpää ja muun muassa riitatilanteissa pystytään selvittämään eri tahojen toimintaa ja vastuullisuutta. Kirjaamisvaatimukset kuitenkin koetaan useimmiten ylimääräisinä, jopa turhina töinä, joiden hyötyä on vaikea nähdä. Opettajat kokevat, että resurssit on erityisopetuslain käytännön toteutuksessa käytetty väärin, ohjeistusten ja kirjaamisvelvollisuuksien toteutumisen valmisteluun. Resursoinnin ei kuitenkaan nähdä puuttuvan itse ongelmaan, jonka takia uusi lakimuutos oli tehty.

Uusi erityisopetuslaki ja sen mukana tuomat uudet velvollisuudet kuohuttavat haastateltavien opettajien tunteita. Lain mukana asetetut vaatimukset ovat liian suuria ja niiden hyvin toteuttaminen on nykyisillä resursseilla mahdotonta. Eräs opettaja kokee, että he ovat saaneet velvollisuudekseen turvata kaupungin laillisuus tekemällä kaupungin ohjeiden mukaan oppilaille oppimis- ja yksilöllistämissuunnitelmat. Mutta kaupunki ei tarjoa vastaavasti opettajille resursseja, joilla opettaja voisi tehdä vaadittava ja opettajan suunnittelema yksilöllistäminen järkevästi ja

hyvin. Oppilaiden lisääntyviin ongelmiin siis pyritään puuttumaan opettajien mielestä enemmän, jota uusi lakiuudistuskin osoittaa. Käytännön toteuttamisen mahdottomuus kuitenkin herättää ajatuksen siitä, onko työnantajalla todellista halua puuttua ongelmiin.

Ja tota sit taas toisaalta myös niihin niinkun pyritään puuttumaan enemmän. Mutta sit siitä mie en oo ihan vakuuttunut onko se oikeaa puuttumista vai onks se vaan tavallaan niinku sen oman tota, mitenkä sitä nyt sanoisi...oman pyllyn turvaamista. Et mie teen sen, että minuu ei pääse tästä niinkun syyttämään. Ja tavallaan se ei oo sen opettajan vika, että se tekee näin vaan, että kaupunki edellyttää, kunta edellyttää siltä tiettyjä asioita, jotka pitää niinkun joka tapauksessa hoitaa. Sitten käytännössä se, että siinä vaiheessa kun kaupungin eli kunnan itsensä pitäs tarjota jotain, niin siihen yleensä sitten jäädäänkin. (H11)

Koska opettajilla ei ole mahdollisuutta vaikuttaa oikeasti oppilaiden ongelmiin, niin opettajan ammattiin liittyvästä auttamistyöstä on joidenkin kohdalla tullut näennäistä suorittamista. Todellinen auttaminen voidaan nähdä mahdottomana, jolloin opettajat saattavat tehdä tältä osin vain laissa vaadittavan minimin, niin että viralliset työtehtävät tulevat täytetyiksi. Sopimuksen rikkoutuminen aiheuttaa työntekijässä vahvoja negatiivisia reaktioita ja voi vaikuttaa työntekijän asennoitumiseen ja käyttäytymiseen aiheuttaen harmia organisaatiolle työntekijän heikentyneen työpanoksen ja työmoraalin kautta (Zhao ym. 2007, 670).

Opettajan laajentuneiden työtehtävien ja lisääntyneen vastuun vastapainoksi työnantajan puolelta ehdotetaan moniammatillisen, opettajien keskinäisen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön lisäämistä ja kehittämistä. Moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy kuitenkin joidenkin opettajien silmissä suoraan vaatimukselta, joka on liian haastava toteuttaa hyvin nykyisillä resursseilla. Uuteen työskentelynäkökulmaan negatiivisesti asennoitumisen taustalla vaikuttaa olevan kokemus psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta yhdistettynä siihen, että moniammatillinen yhteistyö on opettajan ammatissa melko vierasta. Opettajat ovat tottuneet itsenäiseen työskentelyyn, vaikka se lasketaan myös työn huonoksi puoleksi. Päivittäinen moniammatillinen yhteistyö näyttäisi kuitenkin olevan osa tulevaisuutta, johon nuoremmat opettajasukupolvet sopeutuvat helpommin ja jopa kaipaavat sitä. He ovat opetusharjoitteluisa tottuneet jakamaan luokan useamman aikuisen kanssa, mikä helpottaa moniammatillisen yhteistyön positiivisten puolten tunnistamista ja hyväksymistä.

Toisessa koulussa, jossa puolet haastateltavista opettajista työskenteli, toteutettiin luokkaintegraatiomallia. Tässä mallissa pienluokat on integroitu tavallisiin luokkiin ja yhdistetyissä luokissa toteutetaan yhteisopettajuutta. Malli on sen kehittäneen opettajan mielestä toimiva ja kaikille osapuolille etuja tuova. Silti mallin käyttöönoton saaminen oli ollut kivinen ja

kovan työn takana. Opettajat eivät olleet halunneet nähdä muutoksen hyviä puolia ja olivat pelänneet joutuvansa muuttamaan omaa työtään.

Mikä mun mielestä oli tosi yllättävää, että nimenomaan pienluokan opettajat, erityisluokan opettajat niinku vastusti sitä. Että mun mielestä siinä on pelko siitä, että he joutuu jotenkin itse muuttamaan omaa työtään. (H9)

Muutosvastarinnan taustalla saattoi olla myös se, että uusi toimintatavan kehittäminen oli lähtöisin opettajalta, joka oli havainnut sen muun muassa päiväkodissa toimivaksi malliksi. Malli ei ollut siis suoraan työnantajalta lähtöisin, vaikka se todellisuudessa pohjautuu työnantajaa velvoittaviin lakeihin. Vaikka opettajien tehtäviin lasketaan kuuluvan kehittäminen, niin sille näyttää olevan selvät rajat eikä koulun muutospainetta tukevaa kehitystyötä katsota opettajien yhteisössä hyvällä.

Et mä oon nähny hirveen tärkeenä tän luokkaintegraation aikoinaan ja mä oon kyllä saanut siitä myöskin moitteita. Että tossa on justiin veturi, joka vetää vaunuja. Mä oon saanu edelliseltä rehtorilta aika voimakkaat moitteet siitä, että et tota mul on niin liian vahva tää mitä mä haluan ja mä kuljen kuin juna ja mä ajan vaan sitä omaa asiaani. (H9)

Koulun yhteinen kehittämistyö tulee opettajien näkökulmasta tapahtua yhdessä virallisten vaikuttamisreittien kautta ja sen tulee olla rehtorin hyväksynnän alaista. Sen sijaan opettajien henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen näyttää olevan vapaampaa ja siihen opettajat osallistuvatkin innokkaammin.

Kyseisessä integraatiomallissa toteutuva yhteisopettajuus on myös työnantajan tarjoama keino opettajien lisääntyvän työtaakan hallintaan ja sen voidaan nähdä hyödyttävän sekä opettajia että oppilaita. Tiimityöskentely on vierasta koululle mutta uuden erityisopetuslain myötä työnantaja vaatii sen toteutumista. Säilyttääkseen relationaaliseen sopimukseen liittyvän uskonsa ja luottamuksensa työnantajaan, opettajan on muutettava näkemystään perinteisestä kouluopetuksesta ja nähtävä moniammatillinen yhteistyö opetustyön arkipäivään kuuluvana. Onnistuessaan opettajien välinen yhteistyö auttaa jaksamaan työssä ja tuo kollegiaalista tukea arkipäivään.

Että sä, et tee yksin työtä, sulla on aina siinä tavallaan saatavana apua, jos jonku lapsen kans, vaikka rupeaa hampaita kiristämään. ---tai sitten on joku ongelma ja sä et oikein tiedä miten sä toimit, ni on aina työpari ja sitten on vielä se koulunohjaaja. (H9)

Tämänhetkiseksi sopiviksi yhteistyömuodoiksi opettajat mainitsevat opetuksen suunnittelun lähikollegan kanssa, koulutuksen ja yhteydenpidon oman alan kollegoiden kesken, ammattiryhmän sisäiset koulutukset ja vertaismentoroinnin. Huomioitavaa on, että onnistunut yhteistyö nähdään tapahtuvan erityisesti oman ammattiryhmän kesken. Sen sijaan koulun sisällä tapahtuva

tiimityöskentely herättää jo negatiivisempia tunteita ja se nähdään enemmänkin rasitteena kuin opettajia yhdistävänä positiivisena yhteistyönä. Toisen opettajan tietotaidon vastaanottaminen ja pyytäminen oman perustyönsä toteuttamisen tueksi ei ole helppoa, vaikka sitä olisi tarjolla. Tämän osoittaa se, että koulun nettisivuilla tarjottua erityisosaamisen jakamista ei ole juurikaan käytetty. Opettajat ovat tottuneet vastaamaan opettamastaan ryhmästä itsenäisesti ja työtehtäviä ei ole totuttu jakamaan toisten opettajien kanssa. Toisten opettajien ammattiosaamisen avuksi pyytäminen voi näyttäytyä opettajan mielestä heikkoutena, jopa kyvyttömyytenä täyttää omia velvollisuuksiaan.

5.4 Arvioinnin ja kilpailun korostaminen uhkana perinteisille arvoille ja opettajan autonomialle

Miettiessä kuka on opettajien työnantaja, useimmille tulee mieleen rehtori tai kaupunki. Asiaa lähdetessä enemmän purkamaan päädytään kuitenkin tilanteeseen, että kaupunkien työntekijöiden, kuten opettajien, työnantajia ovat oikeastaan kaikki kuntalaiset tai laajemmin ajateltuna kaikki kansalaiset. Näin ollen, kaikilla kansalaisilla on periaatteessa oikeus myös sanoa oma mielipiteensä opettajan työskentelystä. Opettajat kokevat tämän oikeuden käytön lisääntyneen ja opettajien autonomia työnsä suhteen on yhä enemmän uhattuna. Opettajat kertovat saavansa arvostelemaa palautetta sekä kadunmiehiltä että lisääntyvässä määrin myös vanhemmilta. Odotukset opettajaa ja koulua kohtaan ovat kasvaneet ja osa vanhemmista on hyvin valveutuneita ja huolehtivat erityisesti oman lapsensa oikeuksien toteutumisesta.

Perinteiset opettajan ja koulun roolit näyttävät olevan sekoittumassa, vaikka osa opettajista pyrkii niistä kiinni pitämään. Opettajat kokevat raskaana vanhempien puuttumisen koulussa tapahtuneiden kasvatuksellisten tilanteiden ratkaisuihin, arviointiin ja opetukseen. Opettajat kritisoivat sitä, että vanhemmat näkevät asian liikaa vain oman lapsensa kannalta eivätkä näe kokonaisuutta. Se, nähdäänkö vanhempien lisääntyvä palautteen antaminen ja asioihin puuttuminen negatiivisena, on kuitenkin kiistanalaista ja valitusta näkökulmasta riippuvaa. Usein opettajien näkökulmasta katsottuna tällainen kuitenkin koetaan negatiivisena ja lisästressiä aiheuttavana tekijänä.

vaikka joku kiistatilanne, et omasta mielestä on hoitanut sen niin tiptop kuin olla ja voi ja muuta. Ja vanhemmilta, jos tulee joku sellanen, et hei tiedä tilannetta, he on kotona kuullu oman lapsen version asiasta ja tavallaan, ei se välttämättä oo niiku kielteistä palautetta, mutta no kyl se oikeestaan on. Jos vanhemmilta tulee negatiivista palautetta, et mä oon saanut äärettömän harvoin mut sitten mulla on

heti semmonen tunne, et mä haluan tarttua luuriin ja kertoa miten asiat on. Mut mä huomaaan, et ne on niit hetkiä mistä tulee semmonen möykky mahaan. (H4)

Vanhempien eriävät mielipiteet ja näkemykset opettajat haluavat oikaista mahdollisimman nopeasti, asiallisesti ja perustellen omat näkemyksensä faktoihin nojaten. Opettajat kokevat velvollisuutenaan ottaa vastaan ammatillisesti kaikenlaisen palautteen, vaikka se ei olisi asiallisesti esitettyä. Kurjia ovat tilanteet, joissa vanhemmat syyttelevät tai jopa haukkuvat opettajaa, vaikka tämä on tehnyt parhaansa.

Että oon törmännyt aika paljon sellasiin vanhempiin, jotka on niin yleistyymättömiä joka asiaan. Mut että tietysti niihinkin sit semmonen ammatillinen suhtautuminen. Et kyllä ne aina ottaa vähän koville, että ikään kun tuntuu, että haukkuu väärää puuta. Kuitenkin se on otettava vastaan ja pyrittävä oleen sitten virkamiestasolla ettei lähe sitten samalle linjalle. (H12)

Työvuosien tuoman kokemuksen myötä opettajat ovat kuitenkin oppineet ottamaan vastaan hyvin kriittistäkin palautetta niin, etteivät he ota sitä liikaa niin sanotusti itseensä.

Vanhempien puuttuminen opettajan toimintaan koetaan usein negatiivisena ja uhkaavana mutta vastaavasti vanhemmilta saatua positiivista palautetta arvostetaan ja se on mieleen painuvaa. Vanhemmilta saatavan positiivisen palautteen arvoa nostaa se, ettei vanhempia ole velvoitettu millään lailla tähän. Vastaavasti kollegoilta tai rehtorilta saatu positiivinen palaute ajatellaan kuuluvan heidän työhön, jolla taataan työyhteisön hyvä ilmapiiri.

Ajan hengen mukaisesti jatkuva työn reflektointi ja arviointi nähdään usein välttämättömänä. Kuntapuolella ei kuitenkaan ole totuttu työn ulkopuoliseen arvioimiseen, vaan sen nähdään olevan yrityselämään kuuluvaa. Parhaimman työn laadun mittarin opettajat sanovatkin olevan opettajan oman sisäisen tunteen siitä, että on suoriutunut työstä hyvin ja sitoutuu siihen. Ulkopuolelta tai edes kollegoiden väliseen rakentavan palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen ei ole totuttu ja se helposti koetaan uhkana.

Et mä luulen, et meidän työ on tietyllä tapaa aika pyhää, eikä mekään mennä toistemme työtä hyvin äkkiä arvosteleen, että se arvostelukin vois ot, sen vois ottaa semmosena positiivisena kritiikkinä. (H8)

Ehkä tästä johtuen, ulkopuolelta tapahtuvan arvioinnin ei nähdä vaikuttavan opettajien työn laatuun yksilötasolla, vaikka opettajat epäilevät, että osalla opettajista olisi parannettavaa työnsä suorittamisessa. Erilaisien arviointien yhdistelmään perustuvan palkkajärjestelmän kouluun tuominen ei myöskään nähdä vaikuttavan positiivisesti opettajien työn laatuun. Toisaalta itse arvioinnin ja erityisesti itsearviointin kehittäminen opetustyössä ei näyttäyty negatiivisena asiana, vaikka samaan hengenvetoon opettajat kuitenkin tuovat esille, että totuudenmukainen

objektiivinen opettajan työn arviointi on vaikeaa ja lähes mahdotonta toteuttaa. Tähän vaikuttavat opettajien mukaan se, että opettajan työssä ei ole näkyvää tulosta, työnkuva on laaja ja vaihtelee sekä päivien että yksilöiden välillä.

Ulkopuolelta tapahtuvan arvioinnin vastustuksesta huolimatta opettajat tarkkailevat ja arvioivat toistensa työtä mielessään ja opettajat näyttävät tietävän kollegoita, jotka eivät tee työtään niin hyvin kuin pystyisivät. Huomioista huolimatta kollegiaalisen palautteen antaminen toisen työskentelystä ei ole yleistä. Poikkeuksena näyttäisivät olevan laaja-alaiset erityisopettajat, joiden työnkuvaan kuuluu erilaisten oppimistulosten arviointi ja niistä palautteen antaminen opettajille.

No, mä vähän viittasinkin tämmöseen super visorina olemiseen, et kyl mulla on näpissä aika paljon kaikkia asioita, et mä teidän aika tasan tarkkaan luokista paljon asioita ja jopa opettajien työstä tiettyä, koska mähän suoraan tavallaan mittaen sitä opettajien työnkin tulosta. Ei se välttämättä tietysti sitä työn tulosta kuvaa mutta se osaltansa voi kuvata sitä, jotku lukitestit tai kirjoitustestit. ---Mut kuitenkin tää erityisopettajan työ on sellasta, että on niinku osana sitä moniammatillisuutta kuitenkin, että yrittää pitää sen suuren suunsa välillä aina kiinni. [Niin] on paljon parempi. (H5)

Silti erityisopettajakin yrittää olla ohjailematta liikaa toisten työtä ja kunnioittaa jokaisen opettajan autonomiaa oman työnsä suhteen.

Lehdon (2007, 98–101) mukaan lisääntyvällä tehokkuusajattelulla, jossa kaikkia tarkkaillaan entistä enemmän yksilöinä, työsuorituksia mitataan sekä arvioidaan kaiken aikaa ja ne vaikuttavat myös palkkaukseen, nähdään olevan negatiivinen vaikutus esimieheltä ja työtovereilta saatuun sosiaalisen tuen määrään. Yksilöllistämistendenssin ja yhdessä tekemisen korostamisen välillä onkin ristiriita, mikä näkyy myös haastatteluaineiston opettajien kohdalla. Opettajat näyttävät tiedostavan tämän ristiriidan vastustaen esimerkiksi työnantajan ajamia uusia arviointijärjestelmiä. Tilanne on kuitenkin lojaaliuteen ja yhteisen edun yksilön edun edelle laittamiseen tottuneille opettajille ristiriitainen, koska nykytilanteessa työnantajan ajamat muutokset eivät näytä edistävän yhteistä hyvää työntekijän kannalta.

Haastatelluilla opettajilla on kokemusta henkilökohtaiseen suoriutumiseen perustuvasta palkkauksesta. Tämä palkkaus herättää haastateltavien keskuudessa vastustusta ja siinä nähdään olevan useita ongelmakohtia. Opettajat kokevat sen eriarvoistavan opettajia, eivätkä muuttuvat ja läpinäkymättömät lisien jakamisperusteet tunnu oikeudenmukaisilta. Toisaalta oikeudenmukainen henkilökohtaiseen suoriutumiseen perustuvien lisien jako, on opettajien mukaan lähes mahdotonta toteuttaa ja siksi henkilökohtaiseen suoriutumiseen perustuvan palkkauksen ei nähdä kuuluvan laisinkaan opetustyöhön. Suurimpana ongelmana nähdään objektiivisen mittarin kehittämisen mahdottomuus.

Opettajat olettavat työnantajan pyrkivän uudella palkkauksella parantamaan opettajien työn laatua positiivisen kilpailun kautta. Opettajien mielestä nykyisin maksettava pieni lisä ei kuitenkaan vaikuta työn laatuun. Sen sijaan opettajat epäilevät sen aiheuttavan negatiivista kilpailua ja kyräilyä, joka ei kuulu opettajan työhön ja uuden palkkauksen ajatellaan laittavan opettajat eriarvoiseen asemaan toisiinsa nähden.

Tää ei lisää mitenkään yhteistyötä, jos ruvetaan kannustaan rahalla, et: ”Sä oot parempi opettaja. Sä oot huonompi.” Tai jos joku on parempi, niin miten sitä mitataan? (H6)

Yleisestä olettamuksesta huolimatta opettajat eivät suoraan kysyttäessä myönnä asian aiheuttavan heidän itsensä kohdalla kilpailua tai kateutta. Tämän vaikean aiheen kohdalla opettajat pyrkivät, tavalleen tyypillisesti, nostamaan keskustelussa myös uudistuksen laajemmat positiiviset puolet esiin. Henkilökohtaisen palkkauksen suhteen niitä ovat opettajan palkan muuttuminen kilpailukykyisemmäksi muihin ammatteihin verrattuna ja opettajien työn arviointikulttuurin kehittyminen. Toinen tapa selvitä tästä vaikeasta tilanteesta opettajan psykologisen sopimuksen rikkoutumatta, on ajatella, ettei palkkamutoksella ole merkitystä opettajan omaan työskentelyyn ja luottaa työnantajaan, että valintojen läpinäkyvyydestä huolimatta työnantaja tekee tässäkin suhteessa yhteisen edun lisäämisen mukaiset valinnat. Myös Lehdon mukaan tulostavoitteet, tulosseuranta ja tuloksellisuuteen sidottu palkkaus on erittäin hankala toteuttaa julkisella sektorilla ja aiheuttaa lähinnä suurta hämmennystä työyhteisöissä, ilman tiimityöskentelyn lisääntymistä tai yhteisten tulosten aikaansaamista (Lehto 2007, 104).

Kouluissa toteutetuissa henkilökohtaisten lisien jakamisessa opettajat saivat vaikuttaa lisien saajiin nimeämällä jokainen kolme sopivinta ehdokasta, joiden pohjalta rehtori teki päätöksen. Opettajat kokivat kuitenkin väärytenä sen, ettei kaupunki antanut rehtorin julkistaa opettajien nimiä, joille lisät annettiin. Valintojen läpinäkyvyyttä herätti opettajissa ärtymystä, koska se on muun muassa vastoin Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) ajamaa näkemystä siitä, miten uusi palkkausjärjestelmä tulisi käyttöönotettaessa toteuttaa. Toisen koulun rehtori, opettajien edustajana, olisi halunnut myös valinnat julkiseksi mutta työnantaja oli tämän kieltänyt. Nyt lisistä päättäminen vaikutti opettajien mielestä liian salamyhkäiseltä, perusteettomalta ja päätöksessä rehtorin valta nähtiin liian suurena.

Ei voi olla sillä lailla, että tota et tälle annetaan näin paljon palkkaa, mut et sitä ei millään tavalla tarvi perustella. (H11)

Reilummaksi henkilökohtaisten lisien maksaminen tulisi opettajien mielestä, jos perusteet olisivat läpinäkyvät ja pysyvät, jolloin kaikilla olisi mahdollisuus saada tai ainakin tavoitella jaettavaa

lisää. Haastateltavien joukossa oli myös opettajia, jotka tiesivät kenelle lisä oli koulussa jaettu tai jotka olivat sen itse saaneet. Heidän haastatteluista ilmeni, että lisien jakamisessa perusteina olivat muun muassa osallistuminen koulun yhteiseen kehitystyöhön, runsas esillä olo työyhteisössä esimerkiksi tiimien vastuuvetäjinä ja kollegoilta saadut runsaat nimeämiset, jotka tukivat rehtorin näkemystä. Jakoperusteiden tietäminen näytti vaikuttavan siihen, että lisien jakaminen nähtiin hyväksyttävänä ja laimensi uuden palkkauksen käyttöönottamisen näkemistä opettajien psykologisen sopimuksen vastaisena.

Toteutuneiden lisien jakoperusteista voi tehdä johtopäätöksen, että työnantaja haluaa kannustaa opettajia näkemään koulun yhteisen jatkuvan kehitystyön tärkeänä perinteisen luokkatyöskentelyn ja siihen läheisesti liittyvien tehtävien lisäksi. Uudet palkkakannustimet ovat siis työnantajan korvaus siitä, että opettaja sisällyttää työnantajan tuomat uudistukset omaan psykologiseen sopimukseensa kuuluviksi. Aineiston perusteella ei suoraan voida sanoa sitä, miksi työnantaja ei halunnut tehdä lisien jakamisesta läpinäkyvää. Yhdeksi mahdolliseksi vaihtoehdoksi voi kuitenkin ehdottaa sitä, että työnantajan ja työntekijän näkemykset opettajan velvollisuuksista poikkeavat liikaa toisistaan. Työnantajan ajaman muutossuunnan julkiseksi tuominen ei ollut vielä työnantajan kannalta järkevää, vaan olisi voinut johtaa siihen, että opettajien luottamus työnantajaan olisi romahtanut. Opettajien puheessa korostuu vielä perinteinen, molemmin puoliseen luottamukseen pohjautuva relationaalinen sopimus, vaikka työnantaja haluaa näitä sopimuksen sääntöjä muuttaa. Culliane ja Dundon (2006) korostavat, että vaikka psykologinen sopimus on työntekijän ja työnantajan välinen ja molemmilla on sekä velvoitteita että oikeuksia, niin silti sopimus ei ole tasa-arvoinen. Osapuolilla ei ole tasa-arvoiset vaikutusmahdollisuudet vaihdon tasapuolisuuden säätelyyn vaan työnantaja on lähes poikkeuksetta etulyöntiasemassa. (Lindén 2010, 95.)

Opettajat ovat tottuneet läpinäkyvään, yhtenevään ja perinteiseen työvuosiin perustuvaan palkkakehitykseen. Palkan ei ole nähty olevan työnteon motiivi, eikä opettajat itse koe sen olevan sitä vieläkään. Vanhemmat opettajat epäilevät kuitenkin palkan merkitsevän enemmän nuoremmille opettajille ja ajattelevat, että uusi palkkausmalli voi innostaa nuoria hakeutumaan opetuslalle ja vähentävän ammatinvaihtoa. Opettajien, jotka näkevät opettajan työnkuvan liittyvän perinteisellä tavalla luokahuonetyöskentelyyn ja oman työn kehittämiseen, on vaikea ymmärtää ja hyväksyä henkilökohtaista palkkausjärjestelmää.

Et jos kyse on siitä, miten tekee sen tavallaan ihan sen perustyönsä, joka tapahtuu luokassa. Että se ei tarkoita sitä, et paljonko on haalinut semmosia niiku ylimääräisiä siis sillä tavalla opetustyön ylimääräisiä tehtäviä. Että kyllähän se perustuu lopulta aika paljon niiku siihen, että kuinka paljon niiku itse kehuu

itseään. Että miten sen voi kukaan toinen todentaa, kun ei täällä luokassa usein ole ketään ole seuraamassa sitä työtä. Tai sitten, jos lähetään kauheen tarkkaan jotakin oppituloksia jotenkin mittaamaan ylipäänsä tässä tuotteistamisessa. (H1)

lästä ja työvuosista huolimatta opettajat näkevät toteutuneiden lisien kriteereinä olleet asiat opetustyön ylimääräisinä tehtävinä, joihin ei pitäisi liikaa työssä keskittyä. Opettajien näkemys omista työtehtävävelvollisuuksistaan näyttää siis poikkeavan työnantajan käsityksestä opettajan työn sisällöstä, vaikka painostus muutokseen on läsnä ja ilmenee huolena opettajien puheessa. Lehdon (2007, 112) mukaan palkansaajien näkemykset työnteon mielekkyyden heikentymisestä eivät heijasta niinkään, sitä että työn arjessa olisi tapahtunut negatiivisia muutoksia, vaan ne liittyvät huoleen sellaisten uusien uhkaavaksi koettujen toimintamallien leviämisestä, jotka uhkaavat entisenlaisen paternalistisen psykologisen sopimuksen perustaa.

5.5 Työn rajaaminen – väline työpaikkapelin pelaamiseen vai työn välttämätön elementti?

Työn merkittävydestä huolimatta sekä perhe-elämä että muu vapaa-aika ovat tärkeitä asioita, joihin toivotaan työltä riittävän voimavaroja. Työn ollessa elämässä liian suuressa roolissa se tuntuu ponnistelulta, jonka aiheuttama väsymys ei tasaannu lomillakaan. Vanhemmat opettajat muistelevat työn olleen suuremmassa roolissa uran alkuvuosina. Uran alussa työ ja muu elämä hakevatkin vielä tasapainoa ja työ vie usein liikaa voimavaroja opettajalta (Dollansky 2014, 448). Perheen perustaminen on monelle opettajalle merkittävä etappi, joka pakottaa miettimään ja mahdollisesti muuttamaan suhdettaan työhön ja erityisesti järjeistämään ja rajaamaan sitä.

Rajaamisen suhteen opettajat näkevät ongelman olevan osittain työajan määrittelyn epämääräisyydessä ja harmaiden ylitöiden tekeminen on opettajan ammatissa enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Opettajat näkevät ylityötunnit negatiivisena, joista olisi päästävä eroon, mutta samalla osittain vallitsevan tilanteen välttämättöminä. Tietotyöläisten tekemät työtunnit ovat tutkimusten mukaan lisääntyneet (Virmasalo, Hartikainen, Anttila ja Nätti 2011, 12–13). Tietotyöhön kuuluvat aikapaineet johtuvat osittain työn luonteesta, joka vaikeuttaa työn hallittavuutta ja ennakoitavuutta (Saari 2012, 189–190). Eräs opettaja kuvasikin tätä opettajan työn luonteen piirrettä osuvasti.

Kaikki päivät ovat hyvin erilaisia, että ei oo toistensa sisaria ja veljiä. (H10)

Työn rajaamisen käytännöt ja sen välttämättömyys vaihtelevat opettajien työvuosien, persoonan ja elämäntilanteen mukaan, vaikka itse rajaaminen on kaikkien opettajien mielestä tärkeää. Iän

suhteen eroavaisuutta ilmenee siinä, että vanhemmat opettajat nostavat rajaamisen tarpeen enemmän vasta ongelmatilanteissa esiin. Nuoremmat opettajat taas pyrkivät tietoisesti jonkin asteiseen työn ja vapaa-ajan erottamiseen koko ajan. Työn rajaaminen vaikuttaa siis vanhemmalle sukupolvelle olevan apukeino ongelmatilanteisiin, kun taas nuoremmille se on jo itsestään selvyys oman jaksamisen turvaamiseksi ja väsymisen ennaltaehkäisemiseksi.

Mut sen mä oon oppinut aika päiviä, kun mulla oli oikein vaikea luokka, että mä teen kaikki työt koulussa. Jot mä menen kotiin, niin sitten mä en ajatellu työasioita.--- Ja se on hirveen hyvä juttu. Ni sit siinä relaa siinä illan aikana hyvin.(H 2)

No se varmaan riippuu ehkä persoonastakin niin kun tietyllä tavalla, että mut kyl mä niinkun luulisin, että se pitemmän päälle, että jos tästä semmosen elämänuran tekee, niin uskosin, että se on se jaksamisen edellytys niinkun tietyllä lailla. Että tähän on semmonen työ, että sä voit käyttää tähän joka ikisen valveillaolo hetkes.(H10)

Ja sitte mä selkeesti haluan rajata työn ja vapaa-ajan, että työ on kuitenkin vaan toisaalta työtä ja emmä halua, että se liikaa tunkeutuu mun elämään. Mä haluan, että mulla riittää voimavaroja muuhunkin kuin työntekoon niin kun perheen kans olemiseen.(H6)

Aineiston perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, että esimerkiksi nuorimmat y-sukupolven opettajat näkisivät vapaa-ajan ja rajaamisen tärkeämpänä kuin vanhemman sukupolven edustajat. Silti voidaan sanoa, että eläkeikää lähestyvät opettajat eivät nosta vapaa-ajan merkitystä niin paljon esille kuin nuoremmat opettajat.

Työvuosistaan riippumatta useat aineiston opettajat ovat silti sitä mieltä, ettei opettajan työtä voi sen luonteen takia täysin erottaa muusta elämästä ja pitää vain palkkatyönä, jonka voi jättää työpäivän päätteeksi työpaikalle. Vaikuttaakin siltä, että opettajat haluavat erottaa opetustyön konkreettiset työtehtävät työajan puitteissa tehtäväksi mutta opettajuus ei ole irrallinen osa, joka voidaan työpäivän jälkeen ripustaa naulaan. Työn ja vapaa-ajan kietoutuminen monella tapaa yhteen ja niiden erottamisen vaikeus onkin havaittu tutkimuksissa tyyppilliseksi tietotyöntekijöiden keskuudessa (Julkunen, Nätti & Anttila 2004; Saari 2012, 190). Opettajuus nähdään olevan osittain osa identiteettiä ja asioita peilataan vapaa-aikanakin oman ammatin kautta. Opettajuus saa näkyä siis vapaa-aikanakin, johon se luontaisesti yhdistyy. Opettajuus nähdään olevan osa itseä. Toisaalta tässä yhteensulautumisessa on myös omat riskinsä. Oman persoonansa suojelemiseksi ammattiminän ja oman persoonan täytyy osata erottaa jollain tasolla. Tämä auttaa esimerkiksi epäasiallisen palautteen ja oppilaiden napinan vastaanottamista ymmärtäessä sen kohdistuvan henkilökohtaisen persoonan sijasta ammattiminään.

Monta kertaa tulee nuoria opettajia, jotka panee sen, tavallaan sen persoonansa peliin. Mut sit niillä ei oookkaan vielä sitä ammatillisuutta miten kohdata niiku sitten tämmösiä häiriökäyttäytyjiä ja kaikkii. Niin tota se on aika kurjaa katsottavaa. ---Ja sit semmosta vahvaa niiku oman persoonan käsittelyä. Että pystyy niiku rajaamaan sen oppilaan oman itsensä ulkopuolelle. Eikä päästä sitä sillai sisälle, että tota jos käyttäytyy huonosti, niin se on se oppilas enkä minä. Ei mun tarvi ottaa sitä itseeni. (H2)

Kokeneen opettajan mukaan opettajilta vaaditaan työssä tiettyä ammatillisuutta, joka auttaa kohtaamaan työhön liittyviä vaikeuksia. Tämä ammatillisuus syntyy työvuosien tuoman kokemuksen kautta. Dollanskyn (2014, 449) mukaan työelämään siirtyminen vaatiikin vastavalmistuneilta opettajilta niin sanotun oman opettajaidentiteetin luomista ja miettimistä mitä opettajuus tarkoittaa erityisesti heidän kohdallaan.

Haastatteluissa ilmenee, että sekä työn että vapaa-ajan voi kokea yhtä aikaa mielekkäinä, vaikka ne sekoittuvat. Kyse onkin siitä, miten selkeästi yksilö haluaa pitää ne toisistaan erillään.

Se on vähän sit, et miten selkeesti haluaa rajata. Toisaalta niinkun haluaakin rajata mut toisaalta niitä mieltii monesti työasioita vapaa-aikana. Mutta ei nyt useinkaan sellasia asioita, et ne pitäs työntämällä työntää mielestä. Sitä mieltii, niin ne on ehkä enemmän semmost työstämistä ja positiivista miettimistä. (H6)

Sallimalla opettajan työhön kuuluvan ajatustyön liittyvän myös vapaa-aikaan opettaja voi kääntää asian positiiviseksi itselleen. Toisaalta työasioiden ottaessa liikaa tilaa vapaa-ajalta häiriten opettajan lepäämistä ja jaksamista, on rajaamisen kiristäminen aiheellista. Parhaimmillaan opettajat kuvaavat työn ja vapaa-ajan sulautuvan luonnollisesti yhteen ja vaikka ne limittyvätkin keskenään, niin silti ne eivät vie liikaa tilaa toisiltaan. Kaikilla opettajilla työ ja vapaa-aika eivät kuitenkaan ole opettajaa itseä tyydyttävällä tavalla tasapainossa. Eräs perheellinen opettaja haluaisi rajata kotona tekemiään työtunteja ja tunnistaa siihen liittyvän ongelmansa. Tavoite työn rajaamisessa opettajalla näyttäisi olevan selvä mutta, keinot sen toteuttamiseen vaativat totuttujen tapojen muuttamista ja siirtymistä rajatun, transaktionaalisemman sopimuksen suuntaan. Transaktionaalisen sopimuksen luonteeseen liittyä, että työntekijä tekee vain viralliseen sopimukseensa kuuluvat tunnit ja panostaa työhönsä vain niin paljon kuin työtehtävien valmiiksi saaminen vaatii (Conway & Briner 2005).

Töiden rajoittaminen virka-aikana koulurakennuksessa tehtäväksi on konkreettinen rajaamisen apukeino. Näin työn tekemiseen on varattu tietty rajallinen aika ja paikka, selvät rajat. Selvien rajojen asettaminen näyttää auttavan myös suunnitteluun käytettävän ajan löytymisessä. Sillä jos työpäivän ajattelee rajoittuvan kouluun ja yleiseen virka-aikaan, löytyy työajan sisältä aikaa myös vapaalle suunnittelulle ja opetuksen kehittämiselle kuten alla oleva esimerkki osoittaa.

Et mä teen kaikki työasiat, melkein kaikki, täällä. Mä oon sit pitempään täällä. Et mä rajaakaan sen sillä tavalla, että mä saatan olla täällä neljään viiteenkin ja milloin mitään innostun tekeen tai milloin mitään on pakko tehdä. Joskus jos mä innostun tekeen jotakin, mä keksin jotakin uutta. Mä oon semmonen, et mä jotakin aina kehitän. Tietysti joku jää aina puolitiehenkin mut kuitenkin niinku.--- Sit on ihan pakollisia rutiineja, mitä on pakko tehdä jotakin suuria testien korjaamisia taikka jotakin. Niin kyllä mä joskus vien jotakin kotiin, mitä on ihan pakko tehdä. Mut mä yritän tehdä sen työn täällä [koulussa]. (H5)

Saaren (2012, 197) mukaan työn autonomisuus vaatii työntekijältä paljon eikä vapaat työajat ja itsenäisyys sovi kaikille. Toisaalta taas toiset ottavat työn autonomisuudesta kaiken hyödyn irti hyödyntäen esimerkiksi opetustyössä vaihtelevien työaikojen ja työtapojen mahdollisuutta. Töitä voi tehdä kerralla enemmän ja keventää näin toisien työpäivien taakkaa. Kokenut miesopettaja kuvailee tällaisen työskentelytavan sopivan luonteelleen.

Oon vähän semmonen tietyllä tavalla tuurijuoppo, että sit kun tulee se puuska, niin sit tehdään paljon asioita. Että jos mulla tulee sitten puuska sunnuntaina, että nyt minä haluan nää asiat hoitaa tästä pois alta, niin sitten hoidetaan. Mut että niin ehkä mieluummin, että kerralla rysäytetään, ei että joka ilta sitten on joku tietty. Että välillä voin ottaa sellasen illan, että ei tarvi kauheesti tehdä. (H11)

Samainen opettaja kertoo kuitenkin toisaalla haastattelussa työnrajaamisvaikeuksistaan ja opettajien yleisestä vaikeudesta hallita nykyistä työmäärää. Näyttäisikin siltä, että kyseisen opettajan kohdalla tähän asti riittäneet työnteon puuskat eivät enää nykyisten uusien vaatimusten edessä riitä työn hallintaan. Tähän asti työ ja vapaa-aika ovat saaneet sekoittua ja opettajan elämä ollut silti ainakin jollain tavalla tasapainossa. Työn sisältöjen ja määrän muuttuessa opettajan on vaikea löytää uutta tasapainoa, niin että hän edelleen kokisi pystyvänsä suoriutumaan hyvin omaan psykologiseen sopimukseensa kuuluvista velvollisuuksistaan. Tämä onkin riski opettajan psykologisen hyvinvoinnin ja psykologisen sopimuksen säilymisen kannalta (Clinton & Guest 2010, 190–191).

Silmiinpistävää aineistossa on myös erään toisen opettajan vaikeus rajata työhön käyttämäänsä aikaa. Opettaja vaikuttaa olevan hyvin tunnollinen ja haluaa tehdä työnsä tarkasti. Kotona työhön käytettyjä tunteja kertyy paljon ja työ ja vapaa-aika eivät vaikuta olevan opettajaa miellyttävällä tavalla tasapainossa. Ongelman myöntäminen on kuitenkin vaikeaa. Myöntäessään rajaamisen ongelman, opettaja samalla myöntäisi, ettei pysty hallitsemaan oman työn organisointia ja rajaamista, eikä näin pystyisi täyttämään sopimukseensa sisältyviä omia velvollisuuksiaan. Opettajien uskotellessa työn olevan hallinnassa ja mahdollista toteuttaa virallisten työtuntien sisällä, työnantajan voi olettaa olevan puuttumatta opettajan autonomiaan. Opettajien työaikaan liittyvästä autonomiasta halutaan pitää kiinni, vaikka se opettajille suunnattujen työtehtävien

lisääntyessä näyttää olevan aina vain haastavampaa. Toisaalta ammatillinen kyvykkyys yhdistetäänkin muun muassa siihen, miten työntekijä on pystynyt täyttämään velvollisuutensa ja lupauksensa organisaatiolle ja miten työntekijä kokee autonomian toteutumisen työssään (Clinton & Guest 2010, 186–190).

Tunnollisuus sinänsä on mielenkiintoista opettajien keskuudessa. Toisaalta tunnollisuutta, työhön antautumista ja sitoutumista pidetään opettajien hyveenä, niin kuin tutkimuksen tuloksissa toisaalla on esitetty. Samalla kuitenkin on opettajien vastausten rivien välistä luettavissa, että ylitunnollisuus ei ole suotavaa.

Sanotaan, että olen tunnollinen mutta en enää liian tunnollinen. Mutta kyllä tunnollinen edelleen oon. (H7)

Opettajien tulee olla tunnollisia, jolloin perinteisen relationaalisen sopimuksen mukaisesti työnantaja voi luottaa siihen, että opettajat tekevät työnsä kunnolla ja käyttävät työntekoon vähintäänkin sille lasketut työtunnit. Toisaalta sopimuksen liittyvän autonomian säilymiseksi opettajien on pidettävä tunnollisuutensa rajoissa ja ylitunnollisuus piilossa. Haastatteluista jää kuitenkin se vaikutelma, etteivät laskennalliset työtunnit riitä kattamaan opettajien tekemää työmäärää.

Keskiluokan työntekijöille tyypillisesti opettajan työajan venymiseen vaikuttavat työn haastavuus ja rajattomuus sekä työntekijän ja työn välinen suhde, sitoutuminen ja työstä kannettu vastuu. Keskiluokassa painottuu kunniallinen ammatillisuus, jossa korostuu töiden hoitaminen loppuun saakka tarvittaessa joustuen laskennallisesta työajasta. (Julkunen ym. 2004, 103.) Tietotyölle tyypillisesti opettajan työhön liittyy myös suuri joustavuus ja autonomia, jotka nähdään sekä etuina mutta vastaavasti voivat kääntyä myös negatiivisiksi velvollisuuksiksi tilanteissa, joissa työntekijä ei pysty vastaamaan kokonaisuuden hallinnasta itsenäisesti. Näissä tilanteissa aikapaineista ja niissä pysymisestä voi tulla jopa häpeän lähde, jolloin todellisia työtunteja ei haluta tuoda esiin. (Saari 2012, 200.) Vaikka opettajilla on rehtori esimiehenään, niin silti opettajienkin tulee, tietotyöläisille tyypillisesti, olla jollain tasolla oman työnsä johtajia, pystyttävä itsenäiseen ajanhallintaan ja kehitettävä itselleen sopivat keinot työnsä järjestämiseen. Toisaalta tämä voi kuitenkin toisessa ääripäässä johtaa siihen, että työntekijä uhrautuu työlleen omasta hyvinvoinnistaan piittaamatta, yli virallisten sopimusrajojen. (Saari 2012, 197–198.)

Opettajan työpäiviä rytmittävät opetustunnit mutta muiden työtehtävien suorittamisen organisoinnista opettajalla on suuri valta ja vastuu. Autonomia työajan suhteen tuo joustoa opettajien henkilökohtaisille tarpeille ja mahdollistaa omalle persoonalle sopivat työskentelytavat ja työskentelyrytmit. Opettajalla on esimerkiksi mahdollisuus aloittaa työpäivä jo aikaisemmin,

ennen oppituntien alkamista tai tehostaa koulupäivän aikaista työskentelyä niin, että töistä voi lähteä suoraan pidettyjen oppituntien jälkeen.

Mulla esimerkiksi tiistaisin alkaa opetus kymmeneltä mut mä tuun jo silti tänne puoli kaheksalta. Et mä nautin siitä tunteesta, et mä voin lähteä kolmelta, osittain siinä on myös nää harjoituksiin kuljetusvelvollisuudet. Mut mä oon huomannut, et se aamu on tehokasta aikaa ja mä mieluemmin alotan sen päivän ajoissa, sit voi hyvällä omalla tunnolla lähteä joku päivä kahelta kotiin. (H4)

Samanaikaisesti opetustyöhön liittyvä autonomia myös vaikeuttaa työn ja vapaa-ajan erottamista (vrt. Saari 2012, 189–191), työn rajaamista ja siirtää hyvinvoinnin huolehtimisen vastuuta enemmän opettajalle itselleen.

Virallisessa työ sopimuksessa määritellään työntekijälle kuuluvat tehtävät ja niihin käytettävä työaika, mitkä eroavat kuitenkin työntekijän kokemista velvollisuuksistaan. Sen, miten paljon ja minkä tehoisia työtunteja työntekijä on todellisuudessa valmis työnsä eteen tekemään määrittää työntekijän psykologinen sopimus. (Saari 2012, 191.) Monen opettajan tavoitteena on rajata päivittäin toistuvat työtehtävät pääsääntöisesti työpaikalla tehtäviksi, jolloin koulussa vietetty työpäivä rajoittuu opetustuntien ympäröiväksi ajaksi. Näin opettajien koulussa viettämä työpäivä on usein normaalia virka-aikaa lyhempi mutta tasoittuu pitemmän aikavälin tarkastelussa, koska opettajan työhön kuuluu rutiinitöiden lisäksi monenlaisia, yllättäviäkin tehtäviä ja ruuhka-aikoina opettajat sallivat itselle tiettyjen töiden kotiin viemisen.

Iltapäivisin sitten valmistelen tunnit ja muut ja myöskin vanhempien kanssa yhteydenpito sillon niinku tuntien jälkeen. Että kyllä mä aika selkeesti sitten pyhitän kyllä illat ja viikonloput sitten perheelle. (H12)

Perheen perustaminen ja vanhemman rooliin astuminen on ratkaiseva asia työn rajaamisen kannalta. Perheen yhteinen ja erityisesti lasten kanssa vietetty aika nähdään tärkeänä, jonka edessä myös työ saa joustaa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajat eivät hoitaisi työtään enää kunnolla perheen perustamisen jälkeen vaan vanhemmuus näyttää auttavan työn organisoinnissa, tehokkuudessa ja rajoista kiinni pitämisessä.

Lasten myötä oon tehnyt sen, että mä käytän aika paljon koulussakin välitunteja hyväkseni ja sitten meillä, kun on se pitkä välitunti. Ni ite ainakin huomaa, et sitä työaikaa käyttää hyvin tehokkaastikin hyödykseen ja sitten tavallaan jättää ne työhommot sillon, kun voi, niin tänne ja kotona taas rauhoittaa sen. (H8)

Jotta virka-aikaa lyhyemmät työpäivät ovat mahdollisia ja että ennalta arvaamattomat ylimääräiset työtunnit ja ruuhka-aikoina tehdyt työtunnit pystytään tasoittamaan opettajan kannalta suotuisaan suuntaan, niin opettajat pyrkivät työskentelemään tehokkaasti työpaikallaan käyttäen esimerkiksi

oppituntien väliset tauot hyödykseen. Tästä huolimatta töiden kotona tekeminen on opettajille yleistä (Julkunen ym. 2004, 164), mikä näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Tiukat rajaamistavoitteet asettavat opettajatkin näyttävät joustavan periaatteistaan erityisesti ruuhka-aikoina suoriutuakseen kunnialla ammatillisista velvoitteistaan. Kotiin tuotaviksi valitaan mieluiten rajattuja työtehtäviä kuten kokeiden tai testien korjaamisia, joihin kuluva aika on ennakoitavissa ja jotka eivät häiritse liikaa muuta elämää ja tuota ahdistusta jatkuvalla esillä olollaan.

Opetustyöhön kuuluvassa suunnittelutyössä ilmentyy opettajan työn rajaamisen tärkeys, vaikeus sekä opettajan mahdollisuus Järvensivun (2006) kuvaamaan työpaikkapelin pelaamiseen. Se on myös osa-alue, jossa yksilöiden välillä ilmenee suurta vaihtelua ja sen toteuttamiseen näyttää vaikuttavan opettajan persoonallisuus sekä kokemus. Opetuksen suunnittelu kuuluu opettajan virallisiin työtehtäviin ja on laskettu opettajan viralliseen työaikaan mutta sen toteuttamiseksi ei ole määritelty virallista muotoa tai laajuutta. Opettajalla on näin sen toteuttamisen, sisällön ja tarkkuuden suhteen suuri päätäntävalta. Opetuksen suunnittelu voikin vapaammillaan olla mielessä tapahtuvaa ajatustyötä tai toisessa ääripäässä pikkutarkasti laadittuja kirjallisia tuntisuunnitelmia.

Osa opettajista kuvaa suunnittelutyön sulautuvan luonnollisesti osaksi vapaa-aikaa. Tällöin opettaja pystyy vähentämään konkreettisia työtuntejaan ja kokea saavansa enemmän vapaa-aikaa. Eräs kokenut opettaja kertookin mahdottomaksi määritellä milloin suunnittelutyö tapahtuu, koska sitä tapahtuu *aina silloin tällöin ja koko ajan (H11)*.

Että tota et tietysti voi mieltii, että onks se sitä, et mie lepäilen vai onks se osittain sitä, et mie suunnittelen tuntii. Koska miehän suunnittelen tuntia myös sillä lailla, että en mie välttämättä enää nykyään kirjota mitään tuntisuunnitelmia ittelle ylös, vaan että samalla kun telkkaria katton, niin: ”Ai niin huomenna on siis 8A:n tunti, okei me oltiin siinä kohtaan menossa, pitäsköhän mun sitten tehdä niinkun tällel alottaa se homma”.(H11)

Vastaavanlainen opetustuntien suunnittelu ei ole kaikkien opettajien kohdalla mahdollista esimerkiksi ylöskirjaamisen välttämättömyyden takia. Tämä voi johtaa siihen, että vapaa-ajalla mieleen nousevat suunnitteluun liittyvät ajatukset kääntyvätkin rasiitteeksi, koska kynää ja paperia ei ole aina saatavilla. Ajatuksissa tapahtuva suunnittelutyö näyttää olevan enemmän kokeneempien opettajien työ- ja työpaikkapelien peliväline.

Opettajan uran alussa opetuskokemusta saattaa olla vain opetusharjoitteluiden pohjalta. Opetustyön todellisuus kuitenkin osoittaa harjoittelussa vaaditun suunnittelun käytännön toteuttamisen mahdottomuuden. Opettajan koulutukseen liittyvien opetusharjoittelujen ja käytännön opetustyön välissä näyttää olevan kuilu erityisesti opetuksen suunnittelun käytetyn ajan

ja tarkkuuden suhteen ja työkokemuksen myötä opetusharjoittelujen esittämä ideaalin toteutumismahdollisuus realisoituu. Kirjallisuudessa puhutaankin muutoshokista, jonka opettajaopiskelijat kokevat kohdatessaan työelämän todellisuuden ja opetusharjoittelun ideaalin ristiriidan (Dollansky 2014, 448). Opettajan uraa aloittaessa työn rajaaminen on opettajilla mielessä mutta käytännössä sen toteuttaminen on haastavaa. Usein alkuperäisistä rajaamistavoitteista on joustettava ja vaihdettava ne sen hetkiseen tilanteeseen nähden realistisemmiksi.

No tota aluks mulla oli semmonen pyhä suunnitelma, et en tuo kotia noita töitä mutta sit mun olis pitänyt olla täällä iltaan asti ne ekat kuukaudet, niin sen mä niin kun luovutin. (H10)

Sitaatin opettajan pitkäaikaisena tavoitteena on kuitenkin vähentää kotona tehtävää työmäärää ja lopulta saavuttaa alkuperäiset tavoitteensa. Vastavalmistuneita opettajia pitäisikin tukea työn hallinnassa, jotta he näkisivät opettajan ammatin pitkäaikaisena työnään (Dollansky 2014, 448). Nuoret opettajat ovat innokkaita suunnittelemaan ja koska kokemuksen tuomaa rutiinia ja valmiita suunnitelmia ei ole, niin siihen ajallisesti enemmän panostaminen on osittain välttämätöntä. Ajankäytön kokonaiskuvan puuttuminen myös vaikeuttaa nuorten opettajien ymmärrystä siitä, kuinka paljon aikaa suunnitteluun kannattaa oman jaksamisen kannalta käyttää. Julkusen ym. (2004, 162–163) tutkimuksen mukaan 70 prosentilla opettajista on vaikeuksia määritellä ja säännellä työaikaansa. Työtuntien rajaaminen erityisesti nuorilla ja tunnollisilla opettajilla voikin muodostua ongelmaksi.

Et jos sä oot tunnollinen ja varsinkin vielä se nuori ja ylitunnollinen, niin sähän pakerrat ihan hulluuteen saakka niitä töitä. Että suunnittelet, et oi kun kiva tällänen juttu ja tätä tehdään ja kotona. Et ei sulle kukaan niitä korvaa, vaik sää vedät siellä sunnuntaipäivää ja lauantaipäivää ja kaikki illatkin viikossa. (H7)

Työvuosien myötä varmuus opettajana olemisesta kasvaa. Opetettavista asioista on jo aikaisempaa kokemusta ja opettava asiasisältö on hallinnassa. Tällöin opetettavan asian sisäistäminen ja tunnin eteneminen kirjallisen suunnitelman mukaan ei ole enää pääasia, vaan opettaja voi ”heittäytyä hetkeen” luottaen itseensä ja omaan osaamiseensa. Aikaisemmin saman sisältöisen oppitunnin pitänyt opettaja voi, esimerkiksi kokiessaan työnantajan vaativan häneltä liikaa, käyttää aikaisemmin toteuttamaansa suunnitelmaa helpottaakseen vaihtosuhteen hallintaa sen sijaan, että suunnittelisi tunnille jotain uutta ja juuri kyseiselle luokalle sopivaa opetusta.

Että nyt onneks mä oon tavallaan samoja oppikirjoja näitä, vaikkei sais sillai, että aina junnaat sitä samaa samalla tavalla. Mut, et mulla on semmosia, et oon

vihkoon jo aiemmin suunnitellu, että siit on sitten helppo kattoo. Koska jos mä suunnittelisin vielä tunteja tosi tarkkaan tässä samassa lovessa, niin en mä muuta kerkeis tehdäkään, kun työtä.(H7)

Oppikirjojen käyttäminen suunnittelun tukena näyttäytyy ainakin joidenkin opettajien keskuudessa negatiivisena asiana, vaikka oppikirjat tuovat helpotusta työn hallintaan ja mahdollisuuden vastata työntekijään kohdistuneisiin laajentuviin vaatimuksiin. Oppikirjat auttavat opetuksen suunnittelussa ja kaventavat vasta-alkajien ja konkareiden välistä kuilua kokemuksen suhteen.

Opettajien vastauksissa korostuvat suunnittelutyön tärkeys mutta samalla sen rajaamisen välttämättömyys jaksamisen kannalta. Toisaalta rivien välistä on luettavissa, että suunnittelutyötä käytetään opetustyössä myös jonkinlaisena vaihtosuhteen pelivälineenä. Opettajien puheessa nousee esille tietoisuus toisista opettajista, jotka eivät suunnittele opetustaan tarpeeksi hyvin. Opetuksen vähäistä suunnittelua ei katsoa opettajien keskuudessa hyvällä ja sen uskotaan kostautuvan opettajalle työssään myöhemmin. Suunnittelun käyttöä pelivälineenä käyttöä tukee myös havainto siitä, että opettajat kokevat tarvitsevansa työpäiväänsä lisää aikaa juuri oman opetuksen suunnitteluun. Opetuksen suunnittelua pidetään tärkeänä mutta epäoikeudenmukaiseksi koetun vaihtosuhteen ja liian raskaiksi koettujen vaatimusten edessä se osoittautuu myös työn osaluueeksi, josta on helppo pihistää oppilaiden siitä merkittävästi kärsimättä ainakaan lyhyemmällä aikavälillä.

5.6 Perinteisestä työnkuvasta kiinnipitäminen ja työn sisällöllinen priorisointi

Danielsonin (2007, 4) näkemystä mukaillen, tämäkin aineiston perusteella, opettajien työkenttä näyttää olevan kompleksinen ja sisältävän monia yhtäläisyyksiä eri ammattikuntien kanssa. Lisäksi se näyttää laajentuneen entisestään samalla, kun opettajien työnkuvat ovat osittain yhdistyneen.

Et sit mä pystysin enemmän tekeen tämmöstä todella niiku terapeuttista työtä. Sitä niinku sisintä työtäni. Ehkä se lähestyy, tää homma, kohta luokanopettajan työtä enemmän.(H5)

Täysin opettajien ammattierot eivät kuitenkaan ole poistuneet. Kokonaisuudessaan opetuksen osuus opettajien työssä näyttää pienentyneen ja kasvatustyön osuus korostuneen. Opettajan laajentunut työkenttä ja opettajan työlle asetetut uudet vaatimukset osoittavat, että opettajan työprosessi on uudelleen muotoutumassa (Lindén 2010, 140). Havaitsemastaan muutoksen paineesta huolimatta opettajien keskuudessa ilmenee halua pitää sitkeästi kiinni opetustyön perinteisen sisällön painotuksesta. Ideaali tilanteeksi nähdään, että opettaja saisi työssään keskittyä luokkahuoneessa tapahtuvaan opettamiseen. Opettajan ja koko koulun yhteisenä tehtävänä on

opettajien mielestä jakaa oppilaille kansalaisen perustaidot ja -tiedot sekä valmistaa oppilaita tulevaa elämää varten. Kasvatus ja sen tukeminen ovat myös työssä läsnä mutta useimmiten vain opetuksen mahdollistamisen näkökulmasta tarkasteltuna. Eräs kokenut opettaja näkee opettajan kasvatustehtävän liittyvän oppimisen esteiden poistamiseen alla olevan sitaatin kuvaamalla tavalla.

Ku nykylasta opetetaan niin, on hirveen paljon lapsia, joilla on niitä oppimisen esteitä, jotka on kaikkee muuta, kun koulun aiheuttamia tai koulusta johtuvia. Niin tavallaan ei voi vaan kaataa kuin hanhen kurkusta sisään tietoo, koska sillo kurkku tukossa. Elikkä nyt kyllä täytyy sillai olla semmonen myöskin kasvatuksellinen ja kutsumustyö, että huolehtii siitä lapsesta, että oppimisen esteet mahdollisimman paljon poistuu. Ei se selvii sillai, et mä vaan niinku opetan. (H2)

Tulkintani mukaan sitaatin opettaja pitää opetuksen kautta tapahtuvaa tiedon jakamista opettajien päätehtävänä. Mutta nykyisin oppilailla on paljon tätä työtä häiritseviä ongelmia, jotka täytyy yrittää poistaa, jotta opettaja pystyisi tekemään varsinaista työtään. Toisaalta joidenkin opettajien puheesta ilmenee laajentunut käsitys opettajan roolista, joka poikkeaa opettajan näkemisestä perinteisenä tiedon jakajana.

No kyllä tää on semmonen ihmissuhde työ kumminkin, läsnäolotyö. Et niinku oppilaille on sekä opettaja että myös jonkinlainen muu henkilö. (H5)

Tällöin oppimisen ollessa tarkastelun kohteena opettajan tehtävä onkin enemmän reunaehtoien varmistaminen oppimisen mahdollistamiseksi.

Opettajan työhön kuuluu yhä enenevin määrin kasvattaminen, kasvun tukeminen, huolehtiminen ja auttaminen. Syitä työnkuvan muutokseen opettajat löytävät yleisen levottomuuden ja hektisyyden lisääntymisestä, oppilaiden huolten ja riskien kasvamisesta sekä muuttuneista kotioloista. Nämä muutokset niin sanotusti pakottavat opettajia katsomaan työtään laajemmin ja näkemään sen lisääntyvissä määrin auttamistyönä.

Mää ajattelen tuosta auttamistyöstä, että hoitotyö on puhtaimmillaan sitä auttamistyötä. Että meillä on paljon sitä samaa tässä työssä. Mutta joskus tuntuu, että niin kun kotien kanssakin, niin ne mieltää sen enemmän auttamistyöksi, mitä ite ajattelee että se työ olis. Mä en ainakaan haluis, että opettajan työ olis puhtaasti auttamistyötä, vaikka se sitä paljon onkin. (H1)

Lisääntyvä ulkopuolinen painostus opettajien työn auttamistyönä näkemiseen aiheuttaa opettajissa ärtymystä. Tämän ärtymyksen takana näyttäisi olevan pelko siitä, että opettajan työhön liittyvä auttamistyö niin sanotusti virallistettaisiin, jolloin sen osalta mahdollisuus psykologisen sopimuksen vaihtosuhteen hallintaan vähentyisi. Luokkahuonetyöskentelyn ja oppilaiden opettamisen pitäminen työn tärkeimpinä tehtävinä on myös keino vastustaa työn muutosta ja

säilyttää opetustyön psykologinen sopimus perinteisenä vaihtosuhteena, jossa opetus ja oppiminen ovat keskiössä. Perinteisestä työnkuvasta kiinni pitäminen puheen tasolla, ei niinkään kuvasta todellista vallitsevaa tilannetta, vaan on keino taistella todellisen työnkuvan laajentumista vastaan. Käytännön luokkahuonetilanteissa kasvatukseen liittyvät asiat kuitenkin menevät opettavien sisältöjen edelle.

Vaatimukset on valtavan suuret, jos opetussuunnitelmia lukee ja kattoo, et mitä kaikkea pitäis vaikka nelosluokan aikana käydä läpi ja muuta. Et sitten se ei oleta ollenkaan, et koulussa tulee ns.kasvatuksellisia tilanteita, että päivästä saattaa puolet mennä selvittää jotain kärhämäjuttua tai kiusaamisjuttua tai muuta. Ja sit kuitenkin mun mielestä, itekin joskus miettii, et kumpi sit loppujen lopuks on tärkeämpi, se, että keretäänkö me käydä kaikki Pohjanmaan joet varmasti aakkosjärjestyksessä vai se, että saanko mä tän ryhmän toimimaan niin, että me pystytään niinkun toimimaan yhdessä. (H4)

Valtakunnallinen ja paikallinen opetussuunnitelma antavat perustyölle raamit mutta niitä on osattava lukea oikealla tavalla, ei liian pikkutarkasti vaan keskittyen olennaiseen. Opettajien mukaan opetussuunnitelmat eivät ole suoraan käytäntöön sovellettavissa ja opetussuunnitelmien ideaalia ei ole mahdollista toteuttaa nykyisten resurssien puitteissa.

Opettaja on merkittävässä asemassa luokassa tapahtuvasta resurssien tehokkaasta käytöstä ja jakaantumisesta. Opettajan oma moraalinen ja etiikka vaikuttavat paljon siihen miten opettajaresurssit kohdennetaan. Yleinen näkemys on, että opettaja jakaa aikansa ja muut resurssit mahdollisimman tasa-arvoisesti kaikkien oppilaiden kesken mutta haastatteluiden perusteella opettajien keskuudessa on toisenlaisiakin näkemyksiä.

Et se on musta aina ollut itelle semmonen, et miten huolehtia sitten niistä kilteistä, hiljasista ja hyvistä oppilaista. Et miten antaa niille? Et se on kohtuutonta, et seiskyprosenttii sen opettajan ajasta menee jollekin muulle, josta itse asiassa sitten ei oo sitten kumminkaan, jos maltaa tuloksellisesti, no onhan se tuloksellista ettei se oo missään hoitolaitoksessa ja se ei maksa. (H2)

Tehokkuuden paine ja puristus tulee ilmi opettajien haastatteluissa. Samassa ajassa ja samalla palkalla pitäisi saada aina vain enemmän aikaiseksi. Harva opettaja pystyy tekemään opettajalta vaadittuja tehtäviä rauhassa ja niin tarkasti kuin haluaisi. Työ vaatii rajaamista ja priorisointia työn hallinnan ja työssä jaksamisen kannalta. Opettajan on ymmärrettävä oma rajallisuutensa ja opittava sietämään yhä enemmän keskeneräisyyttä. Työt on pystyttävä jättämään kesken ja opittava sietämään sitä ettei pysty vastaamaan kaikkiin ja kaikkien vaatimuksiin.

*Et kylhän siinä moneen suuntaan, tuntuu välillä itestä siltä, että ikinä ei oo valmis
Että sitten täytyy vaan keskittyä yhteen juttuun kerrallaan tai viedä useempaa
tavallaan jossain sopusoinnissa rinnakkain. (H8)*

Hallitakseen painostavaa tilannetta opettajat pyrkivät keskittymään työnsä tärkeimpiin asioihin, jotka ovat vielä suhteellisen rajattuja ja näin hallittavissa. Luokkahuonetyö näyttää olevan yksi tällainen elementti.

Opettajan psykologisen sopimuksen tyyppi vaikuttaa työnantajan esittämiin uusiin työtehtäviin osallistumiseen ja työajassa työnantajan eduksi joustamiseen. Opettajat, joiden sopimus on perinteisen relationaalisen sopimuksen kaltainen, ovat työnantajaan sitoutuneita ja sisällyttävät työnantajan esittämät uudet työtehtävät mukisematta sopimuksensa uusiksi velvollisuuksikseen ja joustavat työajassa työnantajan hyväksi. Opettajat, joiden sopimus on uuden tasapainotetun sopimuksen kaltainen, hyväksyvät uudet työtehtävät velvollisuuksikseen, jos he näkevät niiden hyödyttävän omaa urakehitystä ja työssä kehittymistä. Sen sijaan opettajat, joiden psykologinen sopimus on transaktionaalisen sopimuksen kaltainen, sisällyttävät omaan sopimukseensa vain ne velvollisuudet, jotka ovat virallisesti ja tarpeeksi tarkasti sovittu. (ks. Saari 2012, 192; Conway & Briner 2005.)

Perinteisen opetustyön rinnalle tulleet projektit lisäävät opettajien työtunteja, jotka opettajat usein ottavat omasta vapaa-ajastaan. Projektit ovat usein opettajille uusia ja vaativat opettelua. Tilanne on siis näissä tilanteissa hyvin paljon samanlainen kuin opettajien aloittaessa työuraa. Useimmat opettajat kertovatkin projektien olevan mielenkiintoisia ja opettavaisia mutta samalla voimia vieviä. Opettajalle tyypillisesti projekteissakin yritetään nähdä niiden positiiviset vaikutukset ja niistä saatu yhteinen hyöty suurempana kuin opettajan siihen uhraamat työtunnit. Projektien tarkastelun suhteen opettajien sopimus näyttää olevan useimmiten relationaalisen tai tasapainotetun sopimuksen kaltainen. Projekteista yritetään löytää positiiviset vaikutukset joko oman tai koko organisaation kannalta. Silti haastattelussa on muutamia opettajia, jotka kokevat projektit joko suoraan ylimääräisinä sopimukseen kuulumattomina velvollisuuksina tai osallistuvat niihin vain pakon edessä. Tämä osoittaa opetustyön psykologisen sopimuksen siirtymisen enemmän transaktionaalisen sopimuksen suuntaan ainakin joidenkin opettajien kohdalla.

Opettajan työtehtäviin liittyy myös paljon itse opetuksen ulkopuolista yhteydenpitoa vanhempiin ja eri ammattiryhmiin. Tunnollisina ja lojaaleina opettajat joustavat työajoissaan erilaisten tapaamisten ja neuvottelujen onnistumiseksi, koska näkevät ne hyödyllisinä ja tehtävikseen kuuluvina.

Et neuvotellaan vanhempien kans, psykologien kans, terveydenhoitajan kans ja kaikki muut tulee omalla työajalla, opettaja menee aina omalla. Et se on niinku hirveesti lisääntynyt.(H1)

Opettajat kokevat olevansa aina tapaamisia sovittaessa työajoistaan joustava osapuoli. Tämän opettajat ajattelevat liittyvän siihen, ettei heillä ole yleisesti määriteltyä työaikaa. Opetustunnit rytmittävät ja määrittävät opettajan työn vähimmäistuntimäärää, mutta eivät ole sama kuin opettajan kokonaistyöaika. Työajan epämääräisyys aiheuttaa hankaluuksia myös erilaisten opettajien yhteisten koulutusten ja kokouksien järjestäminen. Opettajat haluaisivat, että nämä sijoitettaisiin työpäivän lomaan ja mieltävät nämä ylimääräisinä, palkattomina työtunteina, jos ne pidetään opetustuntien jälkeen.

Meille tämmöset niin kun tulee aina tavallaan, myö koetaan, että ne tulee ylimääräisinä, että kun niitä ei sinne päivään sekoteta. Kun ei saa työaikana sellasta mennä tekemään, vaan ne on aina sitte työn jälkeen.(H11)

Vaikka työajan suhteen opetustyön psykologinen sopimus näyttää olevan paljon relationaalisen sopimuksen kaltainen, niin silti samaan aikaan opettajat rajaavat virallisen koulussa vietetyn työaikansa olevan lukujärjestykseen kirjatut opetustunnit transaktionaalisen sopimuksen tapaan. Lukujärjestyksen rajaaman työajan sisältöön työnantajalla ja muilla osapuolilla on lupa vaikuttaa, mutta muusta työajasta ja sen sisällöstä opettajat päättävät itse.

Virka-ajan ulkopuolisiin koulutuksiin suhtautumisessa on eroa työkokemuksen suhteen niin, että lähiaikoina valmistuneet opettajat kokevat niistä saadun hyödyn merkittävämpänä kuin niiden aiheuttamat lisätyötunnit. Opettajat kertovat tietävänsä erityisesti vanhempia opettajia, jotka jättävän nämä tilaisuudet välistä, koska he kokevat ne ylimääräisinä palkattomina töinä. Silti haastatteluissa kukaan ei suoraan mainitse itse jäävänsä pois näistä tilaisuuksista.

Työajan ulkopuolisiin koulutuksiin suhtautumisen eroa voidaan mielestäni perustella kahdella tavalla. Tarkastelunäkökulmasta riippuen, se voidaan nähdä johtuvan joko psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta tai uuden tasapainotetun sopimuksen yleistymisestä. Sopimuksen rikkoutumisen kannalta voidaan ajatella, että nuorten opettajien sopimus on relationaalinen, jolloin työnantajalle ollaan lojaaleja ja työajoissa joustetaan työnantajan hyväksi. Tutkimustulosten mukaan työuraan aloittaessaan työntekijöiden sopimus onkin useimmiten relationaalisen sopimuksen kaltainen, joka muuttuu transaktionaaliseen suuntaan, jos alkuperäinen sopimus on rikkoutunut (Rousseau, McLean parks 1993, 26). Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen näkökulman mukaan koulutukset väliin jättävien opettajien relationaaliset sopimukset ovat särkyneet, jolloin opettajat eivät enää joustu työajoissa ja sopimuksen sisällön osalta työnantajan eduksi. Toisaalta koulutuksiin osallistuminen iän suhteen voidaan nähdä myös uuden

tasapainotetun psykologisen sopimuksen yleistymisenä opettajien keskuudessa. Tasapainotettuun sopimukseen liittyy, että työajoissa joustetaan sen mukaan nähdäänkö se oman työssä kehittymisen tai etenemisen kannalta tärkeänä (Saari 2012, 192).

Ajatellessa psykologista sopimusta relationaalisen ja transaktionaalisen dimensioina, virka-ajan ulkopuolisiin tunteihin suhtautuminen kuvastaa opettajien psykologisen sopimuksen siirtymistä perinteisestä relationaalisesta sopimuksesta kohti transaktionaalisempaa sopimusta. Sillä osa opettajista eivät ole enää valmiita joustamaan työajoissa pyyteettömästi työnantajan hyväksi kuten Rousseau'n kuvaamaan relationaaliseen sopimukseen vahvasti liittyy.

6 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO JA POHDINTA

Opettajien ja työnantajan kuva opetustyön luonteesta ja velvollisuuksista näyttää erkanevan toisistaan. Opettajien näkemys työstään vaikuttaa olevan perinteinen, pitkälti kutsumuksen kaltaiseen sitoutumiseen pohjautuva, jossa työn tärkeimpiä osa-alueita ovat luokkahuonetyöskentely ja siihen liittyvät kasvatus- ja auttamistyö. Työnantajan puolelta opetustyön yhteiskunnallinen erityisaseman mukainen kohtelu näyttää vähentyneen ja opetustyöhön kohdistetaan enemmän talouselämästä tuttuja vaatimuksia ja uudistuksia. Opettajan tehtäviä ja vastuuta halutaan lisätä laajentaa. Nykyisen tilanteen opettajat kokevat painostavana, jossa kutsumuksen kaltaista opetus-, kasvatus- ja auttamistyötä on entistä vaikeampi toteuttaa ja työhön liittyvä vaihtosuhde näyttäytyy opettajille epäoikeudenmukaisena.

Opetustyön perinteinen relationaalinen sopimus nähdään olevan nykyisessä tilanteessa uhattuna ja siirtymässä transaktionaalisempaan suuntaan. Työnantajapuolen ja opettajien näkemysten välillä on ristiriita, sillä työnantaja puoli ei näytä pelaavaan enää perinteisen opetustyön relationaalisen sopimuksen sääntöjen mukaan, vaikka opettajien pelisäännöt pohjautuvat edelleen pitkälti siihen. Erityisesti lähellä eläkeikää olevien opettajien haastatteluissa korostuvat lojaalius työnantajaa kohtaan, antautuminen opettajuuteen ja yhteisen hyvän tavoittelu ilman kilpailua. Toisaalta näiden opettajien käsitys opettajan työn sisällöstä on melko rajoittunut, mikä mahdollistaa työlle antautumisen ja perinteisen, relationaalisen sopimuksen olemassaolon. Näkemällä opettajan psykologiseen sopimukseen sisältyvät velvollisuudet ja työtehtävät työnantajan näkemystä suppeampina tai väliaikaisina, perinteisen relationaalisen sopimuksen koossa pysyminen on opettajan katselukannalta mahdollista. Tämä säilyttää opettajan uskon siihen, että työnantaja huolehtii opettajan työtaakan sopivuudesta ja työssä jaksamisesta.

Todellisuudessa opetustyön perinteinen psykologinen sopimus on rikkoutumassa opettajien myöntäessä perinteisen sopimuksen säilymisen mahdottomuuden ja sen ettei sopimus ole enää työnantajan puolelta voimassa. Pääasiassa sopimuksen rikkoutuminen näkyy haastatteluaineistossa opettajien tunnetasolla mutta vaikuttaa joidenkin opettajien asennoitumiseen ja käyttäytymiseen. Vaikutukset opettajien asennoitumiseen ja käyttäytymiseen näkyvät työnantajan esittämien

uudistusten kohdalla, joiden perimmäisiä tarkoituksia opettajat kyseenalaistavat. Opettajien luottamus työnantajaan on heikentynyt ja opettajat kokevat olevansa epäoikeudenmukaisten vaatimusten puristuksessa. Työnantajapuolen ajamat tavoitteet ja niiden saavuttamiseksi toteutetut menetelmät näyttäisivät enenevissä määrin olevan talouselämän kaltaisia, joissa yhteisen tasapuolisen hyvän sijasta korostuu tehokkuus, kilpailu ja jatkuva kehittäminen.

Opettajilla on perinteisesti ollut merkittävä autonomia oman työnsä suhteen. Tämä on ollut opetustyön selvä etuus opetustyöhön kohdistuneiden vaatimusten ollessa opettajien näkökulmasta kohtuullisissa rajoissa, vaikka tällöinkin tunnollisilla ja työhönsä uppoutuvilla opettajilla on ollut haastetta rajata työhön käytettyä aikaa ja voimavaroja erityisesti suunnittelun ja ideoinnin osalta. Vaatimukset sekä työn laadun että sisällön suhteen ovat lisääntyneet ja opetustyön sisällöstä, tehokkuudesta ja työajoista on tullut jonkinlainen kiistakapula, johon eri tahoilla näyttää olevan sanansa sanottavana. Monenkirjavien vaatimusten lisääntyessä opetustyöhön liittyvä autonomia on näyttänyt negatiivisen puolensa. Opettajat kokevat olevansa epäoikeudenmukaisten vaatimusten puristuksessa ja työn rajaamisesta on tullut välttämätöntä oman jaksamisen ja työstä suoriutumisen kannalta. Vastuu vaihtosuhteen oikeudenmukaisuuden puolustamisesta onkin liukunut opetustyöhön liittyvän autonomian varjolla työnantajalta opettajille itselleen, mikä vaikeuttaa opettajan ennestään rajallisia mahdollisuuksia pelata niin sanottua työpaikkapeliä.

Työn rajaaminen on ollut peliväline työpaikkapelin pelaamisessa, kun opettaja on voinut luottaa siihen, että työnantaja huolehtii opettajan hyvinvoinnista ja työn rajauksen suurista linjauksista. Nykyisin kuitenkin työnantajan paternalistisen sopimukseen liittyvä patriarkaalinen suojelus opettajan hyvinvoinnin takaamiseksi näyttää vähentyneen. Suojeluksen vähentymisen vastapainoksi työnantaja on ruvennut puuttumaan työhön yhä enemmän, vaatien uudistuksia, vaikka ne opettajan näkökulmasta näyttävät hyödyttömiltä, epäoikeudenmukaisilta ja opettajien moraalien vastaisilta. Luokkahuoneessa tapahtuva perustyö on jätetty vielä rauhaan, mutta toisaalta sen kehittämiseen ei nähdä kohdennettavan resurssejakaan, vaikka opettajat sitä toivoisivat. Näin opettajat kokevat olevansa työnsä subjekteja luokkahuonetyöskentelyssä ja muihin tehtäviin kohdentuvat uudistukset koetaan helposti ylhäältäpäin annetuiksi vaatimuksiksi.

Opetustyössä, kuten laajemmin työelämän kentällä, eletään psykologisen sopimuksen suhteen jonkinlaista muutosaikaa, jossa perinteinen sopimus näyttää häviävän. Vastineeksi työnantaja näyttää tarjoavan uudenlaista sopimusta, johon Alasoinin (2009) mukaan näyttäisi kuuluvan oletus työntekijän joustamis- ja muutosvalmiudesta, mitä myös tämän tutkimuksen tulokset tukevat. Vaikka uuden sopimuksen ilmentymisestä opetustyön kohdalla ei mielestäni suoranaisesti vielä voi puhua, niin silti tutkimuksessa on havaittavissa Alasoinin esittämän uuden sopimuksen ituja. Tutkimustuloksissa on havaittavissa opettajien uudenlainen tapa sitoutua

työnantajan sijaan työhön ja nähdä muutoksen mukana pysyminen ja jatkuva kehittämistyö tärkeänä, vaikka tämä kohdistuukin vain rajattuihin osa-alueisiin kuten luokkahuonetyöskentelyyn. Pääpiirteissään opetustyön psykologinen sopimus kuitenkin perustuu opettajien näkökulmasta vielä relationaalisen sopimuksen pelisääntöihin, jolloin työnantajan nykyisin tarjoama vaihtosuhde koetaan epäoikeudenmukaisena.

6.1 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusmahdollisuudet

Tutkimukseni alkaa teoriakatsauksella, jossa psykologisen sopimuksen teoriaan pyrin paneutumaan kansainvälisiä lähteitä käyttämällä ja työelämän muutosta tarkastelen pääosin suomalaisten työelämän tutkijoiden artikkelien ja julkaisujen kautta. Opettajan työn tarkasteluun tuon Lindénin näkökulman rinnalle myös opettajuuden ja opetustyön tutkijoiden näkökulmaa, jotta opettajan työn erityispiirteet ja erityinen asema tulisi perustellummin ja laajemmasta näkökulmasta esiin.

Psykologiseen sopimukseen liittyvissä tutkimuksissa on laadullisia menetelmiä käytetty melko vähän. Näen kuitenkin laadullisten tutkimusmenetelmien käytön hyödyllisen, koska se laajentaa tutkimusnäkökulmaa erityisesti avoimempien tiedonkeruumenetelmien käytön ansiosta ja tuottaa syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisten analyysitapojen avulla. Hypoteesittomuus mahdollistaa tutkimusaineiston tarkastelun induktiivisesti, jolloin aineistosta nousee helpommin uusia näkökulmia. Toisaalta laadullisia menetelmiä käyttäessä tutkijan on tiedostettava oma subjektiivinen rooli ja huomioitava tutkimuksen eettisyys sekä luotettavuus tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimuksessani pyrin kiinnittämään luotettavuuteen huomiota tuoden esimerkiksi analyysissä tekemiini tulkintoihin läpinäkyvyyttä haastattelusitaattien ja teorian ja empirian vuoropuhelun avulla.

Koska opetustyön psykologista sopimusta on tutkittu vähän ja psykologista sopimusta käsittelevät tutkimukset on pääasiassa tehty kvantitatiivisia menetelmiä käyttämällä, niin haastatteluaineiston kerääminen olisi voinut muodostua ongelmaksi kokemattomalle tutkijalle. Tämän ongelman saatoinkin kuitenkin ohittaa käyttäessäni valmista aiheeseen sopivaa haastatteluaineistoa. Haastattelijan kokemus aiheen asiantuntijana ja tutkijana lisäsi aineiston luotettavuutta ja omaa helpotti työtäni rajata aineisto.

Tutkimukseni lisäsi empiiristä tietoa suomalaisen opetustyön psykologisesta sopimuksesta ja tutkimukseni kautta ymmärrys psykologisen sopimuksen käytännön ulottuvuuksista laajentui. Tutkimuksessani käsitelin sekä opetustyön psykologisen sopimuksen sisältöä, rikkoutumista ja opettajien mahdollisuuksia hallita psykologiseen sopimuksen liittyvää vaihtosuhteen

oikeudenmukaisuutta ja tutkimukseni oli aihealueiltaan melko kattava tutkimus. Toisaalta tämä kattavuus saattoi vähentää analyysiin liittyvän tulkinnan syvyyttä, joka olisi voitu saavuttaa kohdistamalla tutkimus johonkin näihin psykologisen sopimuksen osa-alueisiin. Tutkimukseni tarjoaakin tämän suhteen hyvän jatkotutkimusmahdollisuuden.

Tutkimustulokset nostavat esiin muitakin aiheeseen liittyviä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Opettajien alaryhmien työnkuvan yhtenäistymisestä huolimatta, opettajien ammattiryhmien välillä on havaittavissa eroavaisuuksia ja tulevaisuudessa voisikin olla mielenkiintoista tarkastella erikseen luokanopettajien, erityisopettajien ja aineenopettajien psykologisen sopimuksen sisältöä, jotta olisi mahdollisuus vertailla näitä myös keskenään. Tutkimuksen tuloksissa on vahvasti aistittavissa murrostilanne, jossa vanha sopimus halutaan säilyttää mutta muutos näyttää olevan auttamattomasti edessä. Haastatteluaineisto on kerätty vuonna 2012 ja olisikin mielenkiintoista toteuttaa vastaavat haastattelut uudestaan ja katsoa onko uusi sopimus jo muotoutunut ja saanut enemmän tilaa opettajien kohdalla. Perusasteen opetustyön tutkimuksen psykologisen sopimuksen käsitteen avulla näen jatkossakin hyödyllisenä, sillä se tuo näkyväksi perusasteen opetustyön todellista luonnetta ja opetustyön haastavaa tilannetta nykyisellä työelämän kentällä.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle- opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 128. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Anderson, N. & Schalk, R. 1998. The psychological contract in retrospect and prospect. *Journal of organizational behavior* 19, 637–647.

Alasoini, T. 2006. Työnteon mielekkyys uhattuna? Kohti uutta psykologista sopimusta? *Työelämän tutkimus-Arbetslivsforskning* 4(2), 122–136.

Alasoini, T. 2007. Psykologisen sopimuksen murros ja työnteon mielekkyyden aleneminen- hiipivä muutos suomalaisessa työelämässä? Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) *Työ murroksessa*. Helsinki: Työterveyslaitos, 93–105.

Alasoini, T. 2009. Henkilöstön sitoutuminen johtamisen haasteena innovaatiokilpailun aikakaudella. *Näkökulmia parempaan työelämään*. Tykes raportteja 68.

Alasoini, T. 2012. Psykologinen sopimus organisaation ja työntekijöiden yhteisenä etuna. Teoksessa P. Pöyriä. *Työhyvinvointi ja organisaation menestys*. Helsinki: Gaudeamus. 99–118.

Clinton, M. & Guest, D. 2010. Establishing the main determinant of worker well-being. Teoksessa D.E. Guest., K. Isaksson, & H. De Witte. *Employment contracts, psychological contracts and employee well-being*. New york: Oxford university press. 185–213.

Conway, N. & Briner, R. B. 2005. *Understanding psychological contracts at work. A critical evaluation of theory and research*. New york: Oxford university press.

- Danielson, C. 2007. Enhancing professional practice: a framework for teaching (2nd ed.). Alexandria: Association for supervision and curriculum development (ASCD)
- De Cuyper, N. & De Witte, H. 2006. The impact of job insecurity and contract type on attitudes, well-being and behavioral reports: A psychological contract perspective. *Journal of occupational and organizational psychology* 79, 395–409.
- Demirkasimoglu, N. 2014. Teachers' psychological contract perceptions and person-environment fit levels. *Eurasian journal of educational research* 56, 45–68.
- Dollansky, T. 2014. The importance of the beginning teachers' psychological contract: a pathway toward flourishing in school. *International journal of leadership in education* 17 (4), 442–461.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haavisto, I. 2014. *Neljäs Suomi. EVAn arvo- ja asennetutkimus*. Helsinki: Taloustieto
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Johnson, P. 2006. Opettajat yhtenäisen perusopetuksen rakentajina. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi. *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 49–62.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. *Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. Tietotyön työajat. *Työ ja ihminen* 18(3), 159–169.
- Järvensivu, A. 2006. *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kuula, A. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lehto, A. 2007. Työelämän laatu muutoksessa. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 93–105.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

McLean Parks, J., Kidder, D. L. & Gallagher, D. G. 1998. Fitting square pegs into round holes: mapping the domain of contingent work arrangements onto the psychological contract. *Journal of organizational behavior* 19, 697–730.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Morrison, E. W. & Robinson, S. L. 1997. When employees feel betrayed: a model of how psychological contract violating develops. *Academy of management review* 22, 226–256.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 73–94.

Parzefall, M. R. & Hakanen, J. 2008. Psychological contract and its motivational and health-enhancing properties. *Journal of managerial psychology* 25 (1), 4–21.

Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 78–102.

Robinson, S. & Rousseau, D. 1994. Violating the psychological contract: not the expectation but the norm. *Journal of organizational behavior* 15, 245–259.

Rousseau D.M. 1995. Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements. London: Saga.

Rousseau, D.M. & McLean Parks, J. 1993. The contracts of individuals and organizations. Teoksessa L.L. Cummings & B. M. Staw. *Research in Organizational behavior* 15, Greenwich: Jai Press, 1–44.

Ruotsalainen, M. & Kinnunen, U. 2009. Työelämä muuttuu muuttuuko työntekijän psykologisen sopimuksen sisältö? Katsaus viimeaikaiseen tutkimukseen. *Työelämän tutkimus- Arbetslivsforskning* 7 (2), 117–123.

Ruotsalainen, M. & Kinnunen U. 2013. Psykologinen sopimus ja hyvinvointi pysyvillä ja määräaikaaisilla yliopistotyöntekijöillä. *Työelämän tutkimus- Arbetslivsforskning* 11(1), 1–18.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 22–56.

Saari, T. 2014. Psykologiset sopimukset ja organisaatioon sitoutuminen tietotyössä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Saari, T. 2012. Työaika osana tietotyön psykologisia sopimuksia. *Hallinnon tutkimus* 31 (3), 189–202.

Saari, T. & Ojala, T. 2011. Ikä, sitoutuminen ja tehtävien haasteet – uskomuksia ja kokemuksia tietotyöstä. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 9 (3), 242–256.

Schalk, R., Jong, J., Rigotti, T., Mohr, G., Peiró J.M., ja Caballer A. 2010. The psychological contracts of temporary and permanent workers. Teoksessa D. E. Guest., K. Isaksson & H. De Witte. Employment contracts, psychological contracts and employee well-being. New York: Oxford University Press, 91–92.

Siltala, J. 2009. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Otava.

Skinnari, S. & Syväoja, H. 2007. Suomalaisen pedagogiikan linjauksia 1920-luvulta 2000-luvulle löytyykö ikuisen pedagogiikan linjaa? Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.). Kasvatus- ja koulukysymyksiä vuosisatojen saatossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 341–278.

Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 31–49.

Syrjäläinen, E. 2002. Eikä opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.). Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 9–21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virmasalo, I., Hartikainen, A., Anttila, T. & Nätti, J. 2011. Polarisoituuko työelämän laatu? Työelämän laatu toimihenkilöiden ja työntekijöiden kokemana 1977–2008. Työelämän tutkimus- Arbetslivsforskning 9(1), 3–17.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnalliste ehtojen muutos. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 9–26.

Zhao, H., Wayne, S. J., Glibkowski, B.C. & Bravo, J. 2007. The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: A meta-analysis. *Personal psychology* 60, 647–680.