



Outi Aitio

# Psykologinen sopimus ammattillisen opettajan työssä

Fenomenografinen tutkimus ammattillisten opettajien  
ja esihenkilöiden käsityksistä ja kokemuksista

OUTI AITIO

**Psykologinen sopimus ammatillisen opettajan työssä**  
Fenomenografinen tutkimus ammatillisten opettajien ja  
esihenkilöiden käsityksistä ja kokemuksista

Akateeminen väitöskirja,  
joka Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
esitetään julkisesti tarkistettavaksi Lapin yliopiston luentosalissa B126  
toukokuun 3. päivänä 2024 klo 12.



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2024

Lapin yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta

**Väitöskirjan ohjaajat:**

Professori Satu Uusiautti, Lapin yliopisto  
Emeritaprofessori Kaarina Määttä, Lapin yliopisto

**Väitöskirjan esitarkastajat:**

Professori Jari Stenvall, Tampereen yliopisto  
Professori Päivi Erikson, Itä-Suomen yliopisto

**Vastaväittäjä:**

Professori Jari Stenvall, Tampereen yliopisto



Taitto: Minna Komppa, Taittotalo PrintOne  
Kansi: Maarit Hohteri

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 376

ISBN: 978-952-337-419-5  
ISSN: 1796-6310

Julkaisun pysyvä osoite:  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-419-5>

## Polunraivaajille

# Tiivistelmä

Outi Aitio

Psykologinen sopimus ammatillisen opettajan työssä. Fenomenografinen tutkimus ammatillisten opettajien ja esihenkilöiden käsityksistä ja kokemuksista.

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2024; 203 sivua

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 376

ISBN 978-952-337-419-5

ISSN 1796-6310

Tutkimuksen lähtökohtana ovat yhteiskunnan ja työelämän muutokset ja näiden muutosten vaikutukset niin ammatillisten koulutusorganisaatioiden toimintaan kuin ammatillisten opettajien kokemukseen työstä ja työnantajasta.

Ammatillisen opettajan työtehtävien hoitamisen perustana voidaan pitää vahvaa psykologista sopimusta. Väitöskirjani tavoite on kuvata psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsityksiin ja kokemuksiin perustuen. Tutkimuksessani pyrin hahmottamaan ne psykologisen sopimuksen sisällöt ja ulottuvuudet, joita ammatilliset opettajat ja esihenkilöt tuovat esiin käsityksinään ja kokemuksinaan. Tavoitteeni on tuottaa selaista uutta tietoa, jonka pohjalta voidaan ymmärtää, mikä merkitys psykologisella sopimuksella on ammatillisessa koulutusorganisaatiossa ja minkälaisia toimenpiteitä vahva psykologinen sopimus edellyttää.

Psykologinen sopimus on moniulotteinen käsite. Tutkimuksen teoreettisena taustana tarkastelen psykologisesta sopimuksesta tehtyä aiempaa tutkimusta ja perehdyn erityisesti käsitteen erilaisiin luonnehdintoihin, psykologisen sopimuksen muotoutumiseen, muuttumiseen ja rikkoutumiseen, erilaisiin psykologisen sopimuksen tyyppeihin sekä psykologisen sopimuksen johtamiseen.

Tutkimuksellani on yksi pääkysymys: Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia ammatillisilla opettajilla ja heidän esihenkilöillään on psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä?

Empiirinen tutkimukseni on laadullinen, ja toteutin sen fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimushenkilöinä oli 15 ammatillista opettajaa ja seitsemän esihenkilöä kahdesta eri ammatillisesta koulutusorganisaatiosta. Ennen aineistonkeruun aloittamista tein henkilöstöhallinnolle suunnatun alkukartoituksen organisaatioissa työskentelevien ammatillisten opettajien työsuhteiden laadusta. Alkukartoitus osoitti, että toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa työskentelevien ammatillisten opettajien psykologinen sopimus on ennen muuta relationaalinen. Myös valta-

osalla määräaikaisissa työsuhteissa olevien ammatillisten opettajien psykologisissa sopimuksissa on relationaalisia piirteitä, sillä opettajat ovat henkilöstöhallinnon mukaan sitoutuneita jatkamaan organisaatiossa määräaikaisuuden päättyessä.

Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Teemahaastattelu mahdollisti keskittymisen teemoihin, jotka kuvastavat psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä. Sain tietoa tutkimushenkilöiden käsityksistä ja kokemuksista työtehtävistä, työhön ja työnantajaan kohdistuvista odotuksista, työn arvostuksesta, työhön sitoutumisesta, luottamuksesta, vuorovaikutuksesta ja organisaatiokulttuurista.

Aineiston analyysissä pyrin tavoittamaan tutkimushenkilöiden käsitysten ja kokemusten merkityssisällöt tulkitsemalla aineistossa esiintyviä ilmaisuja ja muodostamalla niistä kuvauskategorioita. Analysoin ensin opettajien aineiston ja muodostin analyysin tuloksena kuvauskategorijärjestelmän opettajien käsityksistä ja kokemuksista. Tämän jälkeen analysoin esihenkilöiden aineiston ja analysoin sen samalla tavalla kuin opettajien aineiston. Harkinnan jälkeen analysoin vielä aineistot yhtenä kokonaisuutena, minkä seurauksena tutkimustulokseksi muodostui psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä kuvaava kuvauskategorijärjestelmä.

Tutkimustuloksina jäsenin ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsitykset ja kokemukset kolmeen kuvauskategoriaan: psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa, psykologinen sopimus työyhteisön toimivuudessa ja psykologinen sopimus opettajuudessa. Kuvauskategoriat muodostavat toisiinsa nähden hierarkkisen rakenteen, jossa organisaatiokulttuuriin liittyvät käsitykset ja kokemukset ovat hierarkiassa ylemmällä tasolla työyhteisön toimivuuteen ja opettajuuteen liittyviin käsityksiin ja kokemuksiin verrattuna. Vastaavasti työyhteisön toimivuuteen liittyvät käsitykset ja kokemukset ovat hierarkian ylemmällä tasolla, kun niitä suhteutetaan opettajuuteen liittyviin käsityksiin ja kokemuksiin.

Nämä kolme kuvauskategoriaa jakautuvat jokainen kahteen tulokategoriaan. Psykologista sopimusta organisaatiokulttuurissa määrittävät työnteon kulttuuri ja johtamiskulttuuri. Psykologista sopimusta työyhteisön toimivuudessa määrittävät yhteistyökyky ja esihenkilötyö. Psykologista sopimusta opettajuudessa määrittävät opettajan työhön kohdistuvien odotusten ja arkityön vastaavuus ja opettajan työn autonomisuus.

Vaikka psykologinen sopimus on kansainvälisesti runsaasti tutkittu ilmiö, sitä on Suomessa ja erityisesti koulutussektorilla tutkittu vähän. Käsitykseni mukaan tutkimukseni on kansainvälisestikin ensimmäinen psykologista sopimusta tarkasteleva tutkimus ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Tutkimus tuo esille uutta tietoa ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsityksistä ja kokemuksista psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä ammatillisen opettajan työssä. Tutkimustulokset laajentavat ymmärrystä psykologisen sopimuksen merkityksestä ja luovat viitekehyksen psykologisen sopimuksen johtamiselle organisaation eri tasoilla ammatillisissa koulutusorganisaatioissa. Psykologisen sopimuksen johtamisella voidaan tukea ammatillisten opettajien vahvaa

psykologista sopimusta. Näin he myös kykenevät työhön, joka hyödyttää niin opiskelijoiden menestystä ja hyvinvointia opinnoissa kuin organisaation tuloksellisuuttakin. Tutkimustulokset luovat myös käsityksen siitä, mistä asioista esihenkilön tulee käydä dialogia opettajan kanssa, jotta esihenkilölle muodostuu käsitys opettajan psykologisesta sopimuksesta. Kun psykologista sopimusta johdetaan organisaation eri tasoilla, ja kun esihenkilöllä on käsitys opettajan psykologisesta sopimuksesta ja sitä määrittävistä tekijöistä, voi hän tarvittaessa ryhtyä toimenpiteisiin psykologisen sopimuksen vahvistamiseksi. Näiden toimenpiteiden seurauksena ammatillisella opettajalla on edellytykset voida hyvin työssä sekä sitoutua työhön ja organisaatioon.

Avainsanat: ammatillinen koulutus, ammatillinen opettaja, esihenkilö, fenomenografia, johtaminen, organisaatiokulttuuri, psykologinen sopimus, työyhteisö

## Abstract

Outi Aitio

The psychological contract in the work of VET teachers: A phenomenographic study of VET teachers' and supervisors' perceptions and experiences.

Rovaniemi: Lapin yliopisto, 2024; 203

Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 376

ISBN 978-952-337-419-5

ISSN 1796-6310

The starting point of the research is the changes in society and the working life, and the impact of these changes on the operations of vocational education organizations as well as on the experiences of vocational teachers regarding their work and employers.

At the core of teacher responsibilities lies a robust psychological contract. The aim of this doctoral thesis is to delineate the psychological contract in the context of teachers' work, based on the perceptions and experiences of teachers and their supervisors. This study seeks to elucidate the dimensions and components of the psychological contract as articulated by teachers and their supervisors. The overarching goal is to generate new knowledge to understand the significance of the psychological contract in vocational education organizations and to identify the measures required to uphold a strong psychological contract.

The psychological contract is a multifaceted concept. As a theoretical framework, this research examines prior studies on the psychological contract and particularly delves into various characterizations of the concept, its formation, alteration, and breach, diverse types of psychological contracts, and its management.

The primary research question guiding this study is: What are the perceptions and experiences of teachers and their supervisors concerning the psychological contract in the work of teachers?

This empirical research is qualitative in nature and follows a phenomenographic research approach. It involved 15 teachers and seven supervisors from two different vocational education organizations. Prior to data collection, an initial survey targeting the quality of employment relationships of teachers within the organizations was conducted. The preliminary survey revealed that the psychological contract of teachers, particularly those in open-ended employment relationships, is primarily relational in nature. Similarly, the psychological contracts of most teachers in fixed-term employment possess relational aspects, as these educators are committed to

continuing their employment with the organization beyond the termination of the fixed-term.

The data collection method employed was theme-based interviews. This approach enabled the focus on themes that reflect the factors defining the psychological contract. Information was gathered on the participants' perceptions and experiences related to their job responsibilities, expectations toward work and the employer, job recognition, commitment, trust, interaction, and organizational culture.

The data analysis sought to capture the meanings inherent in the participants' perceptions and experiences by interpreting the expressions found in the data and forming descriptive categories. Initially, the data from the educators were analyzed, resulting in a category system describing their perceptions and experiences. Subsequently, the data from the supervisors were analyzed, generating a category system outlining their perceptions and experiences. Following this, the datasets were analyzed together, leading to the development of a category system that describes the psychological contract of teachers.

The research findings organized the perceptions and experiences of teachers and their supervisors into three main categories: the psychological contract within organizational culture, the psychological contract within the functionality of the workplace community, and the psychological contract within the context of teaching. These categories exhibit a hierarchical structure, with beliefs and experiences related to organizational culture at the top level, workplace community functionality in the middle, and teaching-related beliefs at the bottom level.

Each of these three categories further divides into two result categories. The organizational culture-related factors shaping the psychological contract encompass work culture and leadership culture. Factors defining the psychological contract in the workplace community include cooperation skills and supervisor work. The psychological contract in the context of teaching is influenced by the alignment of expectations for the teacher's work with everyday teaching tasks and the autonomy in teaching work.

While the psychological contract has been widely studied internationally, research in this area remains limited in Finland, particularly in the context of the education sector. It is my understanding that this research represents the first examination of the psychological contract within vocational education in an international context.

This study contributes new insights into the perceptions and experiences of teachers and their supervisors regarding the factors shaping the psychological contract in teacher roles. These findings expand our understanding of the significance of the psychological contract and provide a framework for the management of the psychological contract at different levels within vocational education organizations. The practical application of psychological contract management can enhance the teachers' commitment and well-being, ultimately benefiting both student success and the organization's performance. Additionally,

the research findings also provide insight into the topics on which the supervisor should engage in dialogue with the teacher, in order to form an understanding of the teacher's psychological contract. With such understanding, supervisors can take steps to reinforce the psychological contract.

Keywords: leadership, organizational culture, phenomenography, psychological contract, supervisor, VET teacher, vocational education and training, work community

## Kiitokset

Olen onnekseni saanut koko väitöskirjatutkimukseni ajan nauttia erinomaisesta ohjauksesta ja tuesta professori Satu Uusiauttin ja emeritaprofessori Kaarina Määttä toimesta. Satu, asiantuntevassa, selkeässä ja tavoitteita asettavassa ohjauksessasi oli ilo erehtyä, oppia ja onnistua. Erityisesti haluan kiittää avustasi tutkimustulosten kirjoitusvaiheessa. Kaarina, kiitos asiantuntevasta ja määrätietoista ohjauksestasi. Opetit minulle tutkimustyössä vaadittavaa kärsivällisyyttä ja kannustit jatkamaan eteenpäin haastavissa vaiheissa.

Kiitos professori Jari Stenvall työni esitarkastuksesta ja vastaväittäjäksi lupautumisesta. Asiantuntevat huomiosi kannustivat minua tarkastelemaan erityisesti käsikirjoitukseni johdannon tarkoituksenmukaisuutta ja pohtimaan tarkemmin tutkimukseni teoreettista kontribuutiota. Kiitos työni toinen esitarkastaja professori Päivi Eriksson erityisesti ajatuksiani herätelleistä huomioistasi tulosten johtamisnäkökulmaan. Kiitos myös kannustavista kommentteista, jotka loivat uskoa tutkimukseeni.

Kiitos Lapin yliopisto Esko Rieppula -apurahasta tutkimusseminaarin osallistumiskuluihin ja väitöskirjani kielenhuoltoon. Kiitos Työllisyysrahasto aikuiskoulutuksesta, jonka turvin saatoin jäädä hetkeksi opintovapaalle analysoimaan tutkimusaineistoani ja kirjoittamaan väitöskirjaani.

Käsikirjoituksen saattaminen esitarkastukseen oli aikamoinen loppuvaiheen rutistus. Kiitos tutkimusseminaarissa opponenteina toimineet yliopistonlehtori Sanna Hyvärinen ja väitöskirjatutkija Soili Rinne tärkeistä työni viimeistelyä ohjanneista huomioista. Kiitos Sari Kontra käsikirjoitukseni erinomaisesta kielenhuollosta ja joustavuudesta aikataulujen sopimisessa. Kiitos Maarit Hohteri väitöskirjani kansien graafisesta suunnittelusta ja väitöskirjatiedotteen valokuvan ottamisesta. Oli mukavaa, että sain ideoida yhdessä kanssasi kannen visuaalista ilmettä ja että otit kärsivällisesti poukkoilevat näkemykseni huomioon. Olen lopputulokseen todella tyytyväinen.

Tutkimuksen tekeminen on ajoittain, useinkin kokemuksena sekoitus intoa ja tuskaa. Sen tietävät myös upeat tutkimusmatkakumppanini Krista Rautio, Salla Karima ja Katja Köngäs. Etenkin Kristan ja Sallan kanssa loppuun asti jatkunut yhteinen taipaleemme on merkinnyt minulle jaettua avoimuutta uuden edessä sekä vilpittömää toistemme tukemista ja onnistumisista iloitsemista. Kiitos niin paljon tähänastisesta. Kiitän vertaistuestuista myös Tutkivat opet -ryhmäläisiä, teitä on monia. Erityinen kiitos Sanna Brauer asiantuntemuksesi jakamisesta ja tarttuvasta innos-

tuneisuudestasi, Raisa Aine keskusteluista fenomenografiasta ja tsemppaamisesta, Hanna Alaniska kriittisellä hetkellä toteutuneesta NVivo-perehdytyksestä sekä Piia Kiikeri avusta työni taulukoiden ulkoasun viimeistelyssä. Osaamisen jakamisessa on voimaa!

Tätä tutkimusta ei olisi ilman tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. Kiitän lämpimästi tutkimusluvan myöntäneitä organisaatioita ja kaikkia teitä tutkimukseeni osallistuneita ammatillisia opettajia ja esihenkilöitä.

Työnantajani Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia on suhtautunut suopeasti tutkimustyöhöni, mistä pidän osoituksena sujuvaa opintovapaajaksojen järjestymistä. Esihenkilöitani Kati Vetschiä, Riikka-Maria Yli-Suomua, Kirsi Puroa ja Tiina Thure-Toivasta kiitän kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan, joustavuudesta ja kannuksesta tutkimusmatkani eri vaiheissa. Kati, kiitos myös ystävydestäsi.

Haluan tässä yhteydessä kiittää kahta henkilöä, joilla on ollut merkittävä vaikutus siihen, että ylipäänsä nuorena ylioppilaana hakeuduin opiskelemaan yliopistoon. Ilman tuon ajan tukea ei kenties tätä väitöskirjaakaan olisi. Kiitos Juha Villanen esimerkistäsi ja konkreettisesta avusta. Autoit minua ymmärtämään mitä ja miksi yliopistossa opiskellaan, ja miten yliopiston pääsykokeisiin voi valmistautua. Lämmin kiitos Irma Vanhatalo kannustuksestasi yliopisto-opintoihin. Irma, minulla on yhä antamasi Edith Södergranin runokirja tallessa, olen palannut siihen toisinaan elämäni eri vaiheissa.

Maisteriksi valmistuttuani olen opiskellut koko aikuisikäni työn ohessa. Opiskelu on tapani kehittää ajattelua, kun taas työ on opettanut tekemään asioita käytännössä. Kiitos yliopettaja emeritus Heikki Pasanen ja yliopettaja emerita Päivi-Katriina Juutilainen opinto-ohjaajaopintojen aikana saamastani ohjauksesta. Teidän avullanne ymmärsin kykyni ajatella kriittisesti ja analyttisesti.

Minulla on elämässäni onnekseni suuri joukko tuttavuuksia, työkavereita, ystäviä ja sukulaisia. Minulla on myös ihana, laaja ja monimuotoinen perhe. Kiitos teille kaikille yhteisesti. Kysymyksenne ja tuen osoituksenne ovat olleet minulle merkityksellisempiä kuin arvaattekaan. Erityinen tervehdys Riikka Nikkaselle. Oli ilo kuulla, että olen toimillani innoittanut sinua ryhtymään väitöskirjatutkijaksi. On hienoa päästä jakamaan tämä maailma kanssasi.

Äiti, kiitos ymmärryksestäsi elämäni vaikeina hetkinä. Isä, kiitos esimerkistäsi. Et koskaan jää tuleen makaamaan.

Marja-Liisa Miettinen, yhden ihanan ihmisen lisäksi kokemuksemme polunraivaajina yhdistävät meitä. Olen kiitollinen päästyäni osalliseksi viisaudestasi. Kiinnostuksesi tutkimustyötäni kohtaan on ollut minulle merkityksellistä.

Minulla on elämässäni ilo jakaa monenlaiset erityisesti yhteiskuntaan ja työelämään liittyvät pohdinnat sparrausjengiläisten, ystävieni Heidi Lehtovaaran ja Nora Karttusen kanssa. Avoin ja eriävätkin näkemykset salliva yhteydenpitomme on tärkeä ja hauska tapa jakaa ajatuksia ja kokemuksia. Lämpimät kiitokset kiinnostuk-

sestanne myös tutkimustani kohtaan ja työni loppuvaiheen konkreettisesta avusta, kuten englanninkielisen tiivistelmän kielenhuollosta.

Liikuttunein mielin kiitän postuumisti ystävääni Miia Aminoffia. Ystäväni sairastui parantumattomasti hieman ennen tutkimusprojektini alkamista. Ristiriitaisesta tilanteesta huolimatta hän tuki minua opiskeluissani. Ystäväni sairastamisen myötä opin ymmärtämään elämän ohikiitävyyden. Hinta siitä vain oli liian kova. Mahdollisuus elää hyvää elämää ja toteuttaa unelmia on valtava etuoikeus, ei itsestäänselvyys.

Kerroin rakkaille ystävilleni Miia Lehtoselle ja Milla Shorille kummallekin erikseen saaneeni tutkimusluvan ja ryhtyväni tekemään väitöskirjaa. Tunnette minut kaikkine puolineni monien vuosien, vuosikymmentenkin ajalta. Luja luottamukseenne minuun väitöskirjatutkijana liikutti minua ja auttoi näkemään itseni tutkijana. Se on ollut valtavan tärkeää koko tämän matkan ajan. Kiitos.

Minulla on onni jakaa paitsi aikuinen elämäni, myös väitöskirjatutkijana toimiminen puolisoni Janne Riionheimon kanssa. Janne, jos puheisiisi on uskominen, olen aika lailla täydellinen kaikella tapaa. Suhtaudun tähän leikkisästi ja huvittuneena, mutta ehkäpä juuri luja tukesi ja arvostuksesi ovat supervoimiani – sinä vierelläni pystyn mihin vain.

Rakkaimmat ajatukseni osoitan tyttärilleni Kaislalle ja Iirikselle. Olette minulle täydellisiä juuri sellaisina kuin olette. Tutkimusta työn ohessa tehdessänikin halusin elää todeksi puheeni siitä, että vaikka on tärkeää tavoitella omia unelmiaan, ei sitä pidä tehdä kaikkein rakkaimpien kustannuksella. Pyrinkin tekemään tutkimukseni siten, että se veisi mahdollisimman vähän yhteistä, kallisarvoista aikaamme. Viimeisenä tutkimusvuoteni en aivan onnistunut tässä, olen siitä pahoillani. Toivon, että tämän työn loppuunsaattamisella kuitenkin osoitin teille, että vaativankin tavoitteen voi saavuttaa varsin yksinkertaisen keinon avulla – tekemällä kaikki se työ, jonka tavoitteeseen pääseminen vaatii. Päivä kerrallaan, vaikeat kysymykset kärsivällisesti selvittäen, oivalluksista ja oppimisesta iloiten. Lopussa villisti tuulettaen.

Helsingissä 17.2.2024,

Outi Aitio

## Kuviot

Kuvio 1.	Psykologisen sopimuksen muotoutumisprosessi .....	47
Kuvio 2.	Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen triggeröimisen prosessi .....	52
Kuvio 3.	Psykologisen sopimuksen tyypit .....	58
Kuvio 4.	Tutkijan ensimmäisen (a) ja toisen asteen (b) näkökulmien suhteet tutkimuksen kohteeseen .....	73
Kuvio 5.	Aineistonkeruun vaiheet ja aikataulu.....	83
Kuvio 6.	Opettajien aineiston kuvauskategoriajärjestelmä .....	96
Kuvio 7.	Esihenkilöiden aineiston kategoriajärjestelmä.....	97
Kuvio 8.	Kuvauskategorioiden yhdistäminen .....	101
Kuvio 9.	Koko aineiston kuvauskategoriajärjestelmä.....	102
Kuvio 10.	Kuvauskategorioiden välinen hierarkkinen suhde .....	105
Kuvio 11.	Psykologista sopimusta määrittävät tekijät organisaatiokulttuurissa .....	106
Kuvio 12.	Psykologista sopimusta määrittävät tekijät työyhteisön toimivuudessa .....	122
Kuvio 13.	Psykologista sopimusta määrittävät tekijät opettajuudessa .....	135

## Taulukot

Taulukko 1.	Psykologisen sopimuksen tutkimuksen varhaisen aikakauden keskeiset määritelmät .....	35
Taulukko 2.	Esimerkkejä psykologisen sopimuksen tutkimuksen myöhemmän ajan määrittämisestä .....	40
Taulukko 3.	Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen seuraukset yksilön näkökulmasta: esimerkkejä yksilön tunteista, ajatuksista ja teoista .....	54
Taulukko 4.	Transaktionaalisen ja relationaalisen sopimustyyppien keskeiset erot .....	56
Taulukko 5.	Esimerkkejä merkitysyksikön nimeämisestä .....	87
Taulukko 6.	Esimerkkejä alakategorian nimeämisestä .....	90
Taulukko 7.	Esimerkkejä tulokategorian nimeämisestä .....	92
Taulukko 8.	Esimerkkejä kuvauskategorian nimeämisestä .....	94
Taulukko 9.	Psykologisen sopimuksen muodostumista, täyttymistä ja rikkoutumista määrittävät tekijät tämän tutkimuksen mukaan .....	160
Taulukko 10.	Psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehys .....	174
Taulukko 11.	Aiheita esihenkilön ja työntekijän väliseen keskusteluun .....	179

# Sisällys

<b>Tiivistelmä</b> .....	4
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Kiitokset</b> .....	10
<b>1. Johdanto</b> .....	17
1.1 Tutkimuksen tausta ja rajaukset .....	17
1.2 Keskeistä käsitteistöä.....	19
<b>2. Ammatillisen koulutuksen konteksti</b> .....	22
2.1 Ammatillinen koulutus Suomessa.....	22
2.2 Ammatillinen opettajuus.....	24
2.3 Esihenkilönä ammatillisessa koulutuksessa .....	28
<b>3. Psykologinen sopimus</b> .....	32
3.1 Vastavuoroinen suhde psykologisen sopimuksen perustana .....	32
3.2 Psykologisen sopimuksen käsitettä koskeva tutkimus .....	33
3.2.1 Varhainen aikakausi – käsitteen käyttöönotto .....	34
3.2.2 Myöhempi aikakausi – käsitteen määrittelyn haasteet.....	36
3.2.3 Psykologinen sopimus opettajan työssä .....	41
3.3 Psykologisen sopimuksen muotoutuminen, muuttuminen ja rikkoutuminen.....	45
3.3.1 Psykologisen sopimuksen muotoutuminen .....	45
3.3.2 Psykologisen sopimuksen muuttuminen.....	48
3.3.3 Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen.....	50
3.4 Psykologisen sopimuksen tyypit.....	55
3.5 Psykologisen sopimuksen johtaminen.....	59
3.5.1 Psykologisen sopimuksen muotoutumisen johtaminen.....	59
3.5.2 Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen johtaminen.....	61
3.6 Psykologisen sopimuksen käsite tässä tutkimuksessa .....	63
<b>4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys</b> .....	68

<b>5. Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	69
5.1 Fenomenografinen tutkimusote.....	69
5.1.1 Tieteenfilosofinen perusta .....	70
5.1.2 Fenomenografia ja tutkimustodellisuus.....	72
5.2 Aineistonkeruumenetelmä.....	74
5.2.1 Alkukartoitus psykologisen sopimuksen taustatekijöistä.....	75
5.2.2 Aiempien tutkimusten menetelmällisiä valintoja.....	76
5.2.3 Teemahaastattelu .....	78
5.3 Tutkimushenkilöt.....	81
5.4 Aineiston analyysi.....	83
5.5 Tutkimustulosten esittämistapa .....	105
<b>6. Tutkimuksen tulokset</b> .....	106
6.1 Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa.....	106
6.1.1 Työnteon kulttuuri .....	107
6.1.2 Johtamiskulttuuri.....	116
6.2 Psykologinen sopimus työyhteisön toimivuudessa.....	122
6.2.1 Työyhteisön yhteistyökyky.....	122
6.2.2 Esihenkilötyö.....	128
6.3 Psykologinen sopimus opettajuudessa.....	134
6.3.1 Opettajan työhön kohdistuvien odotusten ja arkityön vastaavuus.....	135
6.3.2 Opettajan työn autonomisuus.....	142
6.4 Tutkimustulosten yhteenveto.....	145
<b>7. Pohdinta</b> .....	149
7.1 Tutkimuksen arviointi ja eettiset kysymykset.....	149
7.2 Johtopäätökset.....	158
7.3 Tutkimuksen teoreettisen annin tarkastelu.....	159
7.3.1 Psykologisen sopimuksen muodostumisen näkökulma.....	161
7.3.2 Psykologisen sopimuksen täyttymisen näkökulma .....	163
7.3.3 Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen näkökulma.....	165
7.4 Tutkimuksen käytännöllisen annin tarkastelu .....	172
7.5 Jatkotutkimusaiheita.....	180
<b>Lähteet</b> .....	182
<b>Liitteet</b> .....	195
Liite 1. Kutsu tutkimushaastatteluun .....	195
Liite 2. Alkukartoitus.....	197
Liite 3. Haastattelurunko (opettajat).....	200
Liite 4. Haastattelurunko (esihenkilöt).....	202

# 1. Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tausta ja rajaukset

Tutkimukseni yhtenä lähtökohtana on henkilökohtainen kiinnostukseni työelämän ilmiöihin ja ihmisiin, erityisesti organisaatiokulttuuriin ja käyttäytymiseen työssä. Minua kiinnostaa, mitkä organisaatioon ja johtamiseen liittyvät tekijät määrittävät työntekijöiden kokemusta ja käyttäytymistä työssä.

Niin kauan kuin muistan, on työelämän ja työn murroksesta käyty keskustelua. Näreen (2023) mukaan termi ”työn murros” onkin tarpeeton, sillä työ on itsessään luonteeltaan dynaamista ja jatkuvassa muutoksessa. Sen sijaan Näre puhuu mieluummin epävarmasta työstä muuttuvassa yhteiskunnassa tuoden näkökulmaan mukaan yhteiskunnan ja maailmanpolitiikan vaikutuksen työn muutokseen. Viimeaikaisessa työelämän muutoksessa yksilöt ovatkin kääntäneet katseensa entistä enemmän työnantajiinsa, jotka nähdään yhteiskunnallisina ja vastuullisina toimijoina. Työntekijät eivät enää tyydy pelkästään työn suorittamiseen, vaan he odottavat työnantajiltaan tarkoitusta ja työstä kumpuavaa merkityksellisyyttä. He haluavat tulla nähdyiksi kokonaisina ihmisinä, joilla on oma arvonsa, eivät pelkästään työvoimana tai resursseina (Kilpinen, 2022, s. 14).

Näre (2023) mukaan työtä tutkiessa on tärkeää tarkastella sekä ulkoisia että sisäisiä työolosuhteita, jotka ovat vahvasti toisiinsa kietoutuneita. Vaikka työsuhteet olisivatkin pysyviä, yksilöissä voi esiintyä epävarmuuden tunteita erilaisten yhteiskunnallisten muutosten takia, kuten talouskriisien, digitalisaation aiheuttamien muutosten tai työmarkkinoiden muutosten vuoksi. Myös Jackson ja Parry (2011, s. 68–70) korostavat näkökulmaa, jonka mukaan organisaatiot toimivat omassa laajemmassa, ympäröivästä yhteiskunnasta riippuvaisessa kontekstissään. Tämän tutkimuksen toisena lähtökohtana voidaankin pitää yhteiskunnallisia tapahtumia ja suuntaviivoja, jotka vaikuttavat työelämään, työmarkkinoihin ja työhön.

Ammatillisen koulutuksen kohdalla näitä suuntaviivoja nostaa esiin muun muassa Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n sen ammatillisissa oppilaitoksissa työskenteleville jäsenille toteuttama jäsenkysely (2024). Kysely paljastaa, että resurssit eivät vastaa koulutuksen järjestämiseen liittyviä edellytyksiä. Ammatillisen koulutuksen opiskelijakohtainen rahoitus on viime vuosikymmenen aikana pienentynyt, kun taas työtehtävien määrä on kasvanut. OAJ:n mukaan ammatillisen koulutuksen rahoitus on jäänyt jälkeen opiskelijoiden määrän kasvusta. Opiskelijakohtaiset käyttömenot ovat pudonneet vuosikymmenessä yli kuudenneksella samaan aikaan, kun esimerkiksi oppivelvollisuus uudistus on lisännyt työtehtäviä. Kyselyn perusteella ilmenee

huolestuttava tilanne: ammatilliset opettajat kokevat, että opiskelijoiden tuen tarve on kasvanut, opiskeluvälmiudet heikentyneet ja opettamiseen on käytettävissä aiempaa vähemmän aikaa. Opettajien jaksaminen on ääri rajoilla.

Työntekijän ja työnantajan välisen suhteen tarkastelu tarjoaa arvokasta tietoa ja ymmärrystä organisaatioiden toimivuuden ja tuloksellisuuden sekä työhyvinvoinnin edistämiseksi. Saaren (2014, s. 16) mukaan työhyvinvointia on tutkittu paljon, mutta työn erityiskysymyksissä, kuten psykologisessa sopimuksessa, riittää edelleen tutkittavaa. Tässä tutkimuksessa ammatillisten opettajien ja työnantajan välistä suhdetta tarkastellaan psykologisen sopimuksen käsitteen avulla. Conwayn & Brinerin (2005, s. 22) mukaan psykologinen sopimus kuvaa työntekijän ja työnantajan välistä vaihtosuhdetta. Psykologinen sopimus eroaa juridisesta sopimuksesta vaihdon luonteen perusteella: psykologisessa sopimuksessa vaihto perustuu osapuolten käsityksiin eikä siihen, mitä on nimenomaisesti kirjallisesti sovittu (Conway & Briner, 2005, s. 1–2).

Psykologisen sopimuksen sisältönä on suomalaisessa työelämässä perinteisesti ollut työntekijän ja työnantajan välinen luottamussuhde, jossa työntekijä on voinut luottaa hyvin tehdyn työn takaavan työn jatkuvuuden. Tämä on käytännössä tarkoittanut pysyvää työsuhdetta (Alasoini, 2010a, s. 47). Tällaiset psykologiset sopimukset ovat kuitenkin Järvensivun (2013) mukaan olleet siirtymässä historiaan työelämän muutoksen myötä jo jonkin aikaa, eikä työntekijöillä ole enää välttämättä samalla tavalla mahdollisuutta luottaa työsuhteen jatkumiseen. Luottamukseen liittyen Alasoini ja muut (2023) nostavat työnantajien ja työntekijöiden välisen vuoropuhelun avainasemaan nykypäivän työelämässä ja työn kehittämisessä. Psykologisen sopimuksen toimivuudella on todettu olevan vaikutusta paitsi työhyvinvointiin ja työssä käyttäytymiseen myös organisaatiositoutumisen voimakkuuteen. (esim. Zhao ym., 2007; Coyle-Shapiro & Kessler, 2002).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä. Viittaan tämän tutkimuksen asetelmassa psykologisella sopimuksella ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen.

Tutkin psykologista sopimusta ammatillisen koulutuksen kontekstissa ymmärtääkseni, mitkä ovat niitä tekijöitä, jotka määrittävät ammatillisten opettajien psykologisia sopimuksia. Nämä tekijät tiedostamalla voidaan kehittää käytäntöjä, jotka tukevat opettajien sitoutumista alalle ja joilla voidaan varmistaa ammatillisen koulutuksen laadukas toteutus. Ammatillisen koulutuksen laatu ja opettajien hyvinvointi ovat yhteiskunnallisesti tarkasteltuina keskeisiä tekijöitä monesta syystä. Laadukas koulutus varmistaa, että työvoima on pätevää ja vastaa työelämän tarpeisiin. Ammatillisen koulutuksen avulla voidaan myös edistää yhteiskunnan hyvinvointia. Se voi ehkäistä syrjäytymistä ja parantaa ihmisten elämänlaatua. Laadukas ammatillinen koulutus tarjoaa mahdollisuuksia kaikille riippumatta taustasta ja lähtökohdista, edistäen yhteiskunnallista tasa-arvoa. Näin ollen, ammatillisen koulutuksen laadun

ja opettajien hyvinvoinnin ylläpitäminen ja kehittäminen ovat merkittäviä tavoitteita yhteiskunnan tasolla.

Käsittelen psykologista sopimusta laajasti luvussa 3. Määrittelen oman näkemykseni psykologisen sopimuksen käsitteestä tämän tutkimuksen kontekstissa luvussa 3.6. Psykologista sopimusta on tutkittu kansainvälisesti runsaasti, ja kotimaistakin tutkimusta on jonkin verran. Tarkastelen aiempaa tutkimusta erityisesti psykologisen sopimuksen käsitteen määrittelyn ja teorianmuodostamisen näkökulmasta laajasti luvussa 3.2. Kansainvälisesti on tehty jonkin verran myös opettajien psykologisiin sopimuksiin liittyvää tutkimusta, joskaan ei ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Opettajien psykologisista sopimuksista ei ole aiemmin tehty kotimaista tutkimusta, mutta ylipäänsä autonomista työtä tekevien työntekijäryhmien psykologisen sopimuksen kotimaista tutkimusta löytyy jonkin verran. Tarkastelen näiden tutkimusten antia luvussa 3.2.3. Tutkimukseni psykologisesta sopimuksesta ammatillisen koulutuksen kontekstissa on käsitykseni mukaan ensimmäinen laatuaan niin kansainvälisesti kuin kotimaisestikin.

## 1.2 Keskeistä käsitteistöä

Ammatillisella opettajalla tarkoitan tässä tutkimuksessa ammatillisen perustutkinnon opettajaa. Olen jättänyt muut kuin perustutkinnoissa opettavat ammatilliset opettajat pois kohderyhmästä välttyäkseen huomioimasta erilaisten tehtäväkuvien ja koulutusten kohderyhmien vaikutusta opettajan kokemuksiin ja käsityksiin työstä. Ammatillisen koulutusorganisaation johdolla tarkoitan organisaation ylintä ja keskijohtoa, eli ammatillisissa koulutusorganisaatioissa usein johtaja- tai rehtorinimikkeitä omaavia henkilöitä. Esihenkilöillä tarkoitan ammatillisten opettajien lähiesihenkilöitä, joita ammatillisissa koulutusorganisaatioissa kutsutaan usein koulutuspäälliköiksi. Koulutuspäälliköt vastaavat tietyistä tutkinnoista ja toimivat tutkinnon opettajien lähiesihenkilöinä.

Psykologisen sopimuksen lähikäsitteiksi on tutkimuskirjallisuudessa rinnastettu tai yhdistetty sosiaalinen sopimus (ks. esim. Robinson & Morrison, 1995; Robinson ym., 1994) ja moraalinen sopimus (ks. esim. Lindén, 2006, Alasoini, 2002; 2007).

Edwards ja Karau (2007) määrittelevät sosiaalisen sopimuksen joukoksi normeja, oletuksia ja uskomuksia, jotka yhteiskunta kokee oikeudenmukaisiksi ja sopiviksi työsuhteisiin osallistuville osapuolille. Siten se määrittelee uskomukset ja normit, jotka liittyvät vastavuoroisuuteen, työpaikan turvallisuuteen, lojaaliuteen, hyvään tahtoon ja oikeudenmukaiseen toimintaan, joita työntekijöiden ja organisaatioiden tulisi yleisesti noudattaa. Määritelmä on hieman kapeampi näkemys sosiaalisen sopimuksen aiemmista määritelmistä. Esimerkiksi Rousseau (1995) määritteli sosiaalisen sopimuksen yleisinä itsestäänselvyyksinä ja oletuksina. Morrison ja Robinson (1997) määrittelivät sosiaalisen sopimuksen edelleen oletuksiksi, normeiksi ja usko-

muksiksi asianmukaisesta käyttäytymisestä jossakin sosiaalisessa yksikössä. Rousseau ja Tinsley (1997) määrittivät sosiaalisen sopimuksen käsittävän laajalle levinneitä uskomuksia yhteiskunnan sisäisistä velvoitteista, jotka ovat itsestäänselvyksiä. Sekä sosiaalinen sopimus että psykologinen sopimus ovat vaihtosuhteita. Psykologinen sopimus eroaa sosiaalisesta sopimuksesta monin tavoin. Psykologinen sopimus kehittyy yksilötasolla, kun taas sosiaalinen sopimus kehittyy yhteiskunnallisella tasolla. Lisäksi psykologinen sopimus on joukko työntekijän käsityksiä ja odotuksia jostain nimenomaisesta työsuhteesta, kun taas sosiaalinen sopimus luo oletuksia ja normeja työsuhteista yleisesti. Teot, jotka voivat rikkoa tietyn työntekijän psykologisen sopimuksen, voivat olla sosiaalisen sopimuksen normien mukaisia. Näin ollen työntekijän psykologisen sopimuksen rikkoutuminen koetaan yksilötasolla, kun taas sosiaalisen sopimuksen rikkominen koetaan todennäköisesti organisaatio- tai yhteiskuntatasolla. (Robinson & Morrison, 1995; Robinson ym., 1994.)

Lindén (2010) rinnastaa psykologisen sopimuksen moraalisen sopimuksen käsitteeseen. Työntekijän ja työnantajan välinen moraalinen sopimus perustuu ajatukseen, jonka mukaan työpaikan menestyminen on suhteessa työntekijän asemaan sekä työstä saataviin palkkioihin. Moraalinen sopimus määrittellään usein työntekijöiden omaksumien ja heidän aiempiin kokemuksiinsa perustuvien uskomusten muodostamaksi kokonaisuudeksi siitä, millaisia palkkioita he ovat oikeutettuja saamaan työnantajalta vastineeksi omasta työpanoksestaan (Alasoini 2006, s. 22–24; 2007). Moraalinen sopimus konkretisoituu yhtäältä varmuuteen työsuhteen jatkumisesta ja toisaalta käsitykseen palkkavarmuudesta ja palkanmaksuvarasta. Järvensivu (2006, s. 125) painottaa tutkimuksessaan työnantajan ja työntekijän välisen sopimuksen mikropoliittista ja sosiaalista luonnetta sekä sen arvopohjaisuutta. Järvensivu tekee moraaliseen sopimukseen tärkeän periaatteellisen selvennyksen. Moraalinen sopimus näyttäytyy hänelle käytäntöjen ja ”työpaikkapeliin” kautta määrittyneenä neuvottelukysymyksenä, ei ainoastaan yksilön uskomuksina. Psykologista sopimusta ja moraalista sopimusta ei siksi tulisi rinnastaa, sillä niitä tarkastellaan tutkimuksessa eri tavoin. Moraalinen sopimus kattaa sekä yhteisöjen sisäiset että niiden väliset neuvotteluprosessit, kun taas psykologinen sopimus käsittää kahdenväliset, eli työntekijän ja työnantajan väliseen vaihtoon kuuluvat sopimukset. (Järvensivu, 2013.) Moraalinen ja psykologinen sopimus ovat käsitykseni mukaan kaksi eri käsitettä. Psykologinen sopimus on luonteeltaan lähtökohtaisesti henkilökohtainen, vaikka sitä voidaan käsitellä myös yleisellä tasolla työyhteisön tai tietyn alan jaettuna käsityksenä työn vaihtosuhteesta. Moraalinen sopimus sen sijaan ei ole henkilökohtainen, vaan lähtökohtaisesti työyhteisön keskenään koostama käsitys juuri kyseisen työpaikan normeista.

Psykologisen sopimuksen erottaa muista työsuhteista kuvaavista selityksistä ensinnäkin se, että psykologisen sopimuksen tutkimuksessa keskitytään selkeästi työsuhteeseen. Vaikka sosiaalisten suhteiden merkitys työssä tunnustetaan, työikäntäytymisen teorit eivät Conwayn ja Brinerin (2005, s. 2) mukaan yleensä aseta

työnantajan ja työntekijän välistä suhdetta samalla tavalla keskiöön kuin jos suhdetta tarkastellaan psykologisen sopimuksen kautta. Toinen ero on työsuhteen tarkastelu nimenomaan vaihtosuhteena. Moraalisen ja sosiaalisen sopimuksen teorioissa kyse on myös vaihtosuhteesta, mutta osapuolena niissä ei aina ole työnantaja. Kolmas ero on psykologisen sopimuksen dynaaminen luonne. Koska psykologisessa sopimuksessa on kyse kokemuksista ja käsityksistä vastavuoroisessa vaihtosuhteesta, se tarkoittaa, että työntekijöiden käyttäytyminen ymmärretään parhaiten dynaamisena ja jatkuvana prosessina, jossa työntekijät ovat aktiivisia. Muut työkäyttäytymisen selitykset näyttävät usein Conwayn ja Brinerin (2005, s. 2) mukaan tarkastelevan käyttäytymistä työssä yksinkertaisemmin syyn ja seurauksen kautta ja ne asettavat työntekijän suhteellisen passiiviseen rooliin, reagoijaksi.

Vaikka psykologisen sopimuksen tutkimus on tuottanut merkittäviä tuloksia monilla eri aloilla, sen soveltaminen ammatillisen koulutuksen yhteydessä on jäänyt vähäiseksi. Käsitykseni mukaan psykologista sopimusta ei koskaan aiemmin ole tutkittu ammatillisen koulutuksen näkökulmasta Suomessa tai edes kansainvälisesti. Toivon tutkimuksellani laajentavani psykologisen sopimuksen käyttöä työssä käyttäytymisen ja työsuhteen laadun kuvaajana.

Seuraavassa luvussa käsittelen ammatillisen koulutuksen kontekstia, ammatillista opettajuutta ja roolia ammatillisen opettajan esihenkilönä. Näiden taustatekijöiden ymmärtäminen on olennaista, kun myöhemmin syvennyn psykologisen sopimuksen käsitteeseen ja luon perustan ymmärrykselle siitä, miten psykologiset sopimukset syntyvät, muokkautuvat ja voivat rikkoutua, mitä psykologisten sopimusten tyyppejä organisaatioissa on, sekä miten ymmärrän psykologisen sopimuksen tämän tutkimuksen kontekstissa.

## 2. Ammatillisen koulutuksen konteksti

### 2.1 Ammatillinen koulutus Suomessa

Ammatillinen koulutus on tarkoitettu perusopetuksen päättäneille nuorille, muille vailla ammatillisesti suuntautunutta tutkintoa oleville sekä työelämässä jo oleville aikuisille. Ammatillista koulutusta tarjotaan ammatillisissa oppilaitoksissa ja koulutusorganisaatioissa. Ammatillisen koulutuksen sisällöstä ja toteuttamisesta päättää ammatillisen koulutuksen järjestäjä tutkintojen ja koulutuksen perusteiden mukaisesti. (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2023)

Ammatillisella koulutuksella on lain mukaan kaksi keskeistä tehtävää. Ensinnäkin koulutuksen tulee edistää ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista ja vastata työelämän osaamistarpeisiin. Toiseksi sen tulee tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja kansalaisiksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531§). Käytännön koulutyön näkökulmasta ensimmäinen tavoite keskittyy ammatin ja ammattitaidon opettamiseen, kun taas toinen tavoite koskee opettajien ja laajemmin ammatillisen koulutuksen kasvatustehtävää. Myös oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013/1287§) velvoittaa oppilaitoksia huolehtimaan sekä opiskelijoiden oppimisesta että heidän terveydestään, hyvinvoinnistaan ja osallisuudesta. Tämä korostaa opetuksen ja kasvatuksen kaksijakoista tavoitetta. (Maunu, 2018.)

Vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen reformin tarkoituksena oli uudistaa ammatillisen koulutuksen toimintaprosesseja, tutkintojärjestelmää, järjestäjä-rakenteita, rahoitusta ja ohjausta pääministeri Juha Sipilän hallituksen strategisen ohjelman kärkihankkeena. Reformin tavoitteena oli luoda osaamisperusteinen ja asiakaslähtöinen ammatillisen koulutuksen kokonaisuus, jossa työpaikoilla tapahtuvaa koulutusta lisättiin ja yksilöllisiä opintopolkua edistettiin (Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi, 2015–2019, 2016; Ratkaisujen Suomi, 2015). Ammatillisen koulutuksen uudistukset 2000-luvun Euroopassa ovat perustuneet oletuksiin työmarkkinoiden asettamista vaatimuksista työvoiman osaamiselle. Työmarkkinoiden polarisaatio on taloustieteen keskeinen teema ja se on huomioitu myös Suomessa ammatillisen koulutuksen uudistuksia suunniteltaessa (Räisänen & Goman, 2018). Teknologinen kehitys on helppo nähdä murroksen taustalla, sillä se on syrjäyttänyt rutiininomaisia työtehtäviä, jotka on ollut luontevaa ohjelmoida tietokoneiden tehtäväksi (Maczulski & Kauhanen, 2016, s. 284; vrt. Asplund ym., 2015). Ammatillisessa koulutuksessa on haluttu vastata työmarkkinoiden muutokseen mahdollistamalla joustavia yksilöllisiä

siä oppimispolkua. Samalla kansallinen työmarkkinoiden murros on nähty osana eurooppalaisten työmarkkinoiden kehittymistä. Ammatillista koulutusta on haluttu kehittää tukemaan työntekijöiden siirtymiä myös eurooppalaisilla, ei pelkästään kansallisilla markkinoilla. (Koivumaa, 2020, s. 18.)

Reformia jatkettiin ensin pääministeri Antti Rinteen ja myöhemmin Sanna Marinin hallituksen ohjelmassa. Marinin hallituksen painotuksena oli vastata muuttuvan työelämän vaatimukseen jatkuvan oppimisen ja osaamisen päivittämisen avulla sekä vahvistaa koulutuksen järjestäjien toiminnan ketteryyttä. Oppivelvollisuusikä nostettiin 18 vuoteen, ja opiskelijoiden tukea ja opinto-ohjausta vahvistettiin. Reformin myötä mahdollistettiin myös elinikäinen oppiminen, ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista, erityisesti oppisopimuskoulutusta, tuettiin (Osallistava ja osaava Suomi, 2019). Uudistuksen myötä työelämästä tuli tärkeä osa tutkintojen laadun varmistajana. Työelämässä ohjaajina ja arvioijina toimivat työpaikkaohjaajat, jotka ovat työnantajan palveluksessa, ja merkittävässä roolissa ohjaajina ja arvioijina. (Rintala ym., 2015) Uudistuksessa pyrittiin huomioimaan työpaikkojen tarpeet ja toimintaympäristön muutokset, ja tavoitteena oli myös vahvistaa ammatillisen koulutuksen roolia työelämän kehittämisessä. Asiakaslähtöinen ja osaamisperusteinen työelämäyhteistyö edisti yritysten ja julkisen sektorin osallistumista työpaikalla tapahtuvaan koulutusyhteistyöhön (Hallituksen esitys [HE], 39/2017).

Yhteiskunnan näkökulmasta reformi pyrki sopeuttamaan ammatillisen koulutuksen tehokkuutta julkisen talouden resurssien niukkenemiseen. Uudistuksen tavoitteena oli tukea talouden kestäväää uudistumista. Reformin tavoitteena oli edistää yrittäjyyttä, työllisyyttä ja kansalaisten osallisuutta. Sen tavoitteena oli myös parantaa Suomen kilpailukykyä ja ihmisten hyvinvointia. Haluttiin, että koulutustarjonta vastaisi paremmin eri toimialojen tarpeita (Hallituksen esitys [HE], 39/2017).

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016) määritteli koulutuksen järjestäjiin kohdistuvia uudistuksia toimintatapojen uudistamisessa ja toimintojen organisoinnissa. Reformin myötä poistettiin raja-aidat nuorten ja aikuisten ammatillisen koulutuksen väliltä. Ammatillisen koulutuksen toimintalainsäädäntöä yhdistettiin, jolloin aiemmat lait ammatillisesta peruskoulutuksesta ja ammatillisesta aikuiskoulutuksesta sulautettiin yhdeksi laiksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531§), jossa keskeisenä periaatteena oli osaamisperusteisuus ja asiakaslähtöisyys.

Myös ammatillisen koulutuksen rahoitusmalli uudistui. Nykyisen rahoitusmallin tavoitteena on saada opiskelijat valmistumaan ja parantaa koulutuksen vaikuttavuutta. Ammatillisen koulutuksen saama valtion rahoitus päätetään vuosittain valtion talousarviossa. Tutkintojen määrää on vähennetty noin 360 tutkinnosta nykyiseen 150 tutkintoon. Ammatillisen koulutuksen kolmiportainen tutkintorakenne (ammatillinen perustutkinto, ammattitutkinto ja erikoisammattitutkinto) säilytettiin, mutta nykyiset tutkinnot ovat sisällöllisesti aiempaa laaja-alaisempia. Opiskelijoilla on myös enemmän mahdollisuuksia erikoistua tutkinnon sisällä. Ammatillisessa koulutuksessa tarjotaan myös ammatilliseen koulutukseen valmentavaa koulutusta,

työhön ja itsenäiseen elämään valmentavaa koulutusta sekä tutkintoon johtamatonta muuta ammatillista koulutusta (Valtioneuvosto [VN], 2017.)

Ammatillisen koulutuksen uudistus toi mukanaan muutoksia niin opettajalle, opiskelijalle, työelämälle kuin koulutuksen järjestäjällekkin. Opettajan työtä on uudistuksen jälkeen luonnehdittu enemmän ohjaavaksi ja valmentavaksi, jaetuksi asiantuntijuudeksi monipuolisissa oppimisympäristöissä (OKM, 2019). Yhdeksi kriittiseksi menestystekijäksi onkin nostettu opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien osaamisen ja pedagogiikan kehittäminen, kun opinnot yksilöllistyvät ja oppimisympäristöt monipuolistuvat (Hiltunen ym., 2018).

Uudistuksen jälkeisessä julkisessa keskustelussa nousee Tapanin ja kollegoiden (2019) mukaan esiin huoli ammatillisen koulutuksen tuottamasta osaamisesta. Keskustelussa on ilmaistu huolta siitä, että opiskelijat jäävät ilman riittävää opetusta ja ohjausta. Myös opettajan rooli on muuttunut työpaikoilla tapahtuvan oppimisen lisääntyessä. Myös työpaikkaohjaajien tehtävänkuvasta ja kokonaisvastuusta on keskusteltu. Ammatillisen koulutuksen reformia on pidetty jopa epäonnistumisena. Huolen taustalla on esimerkiksi lähiopetuksen väheneminen, opiskelijoilta vaadittava liiallinen itseohjautuvuus ja ammatillisen koulutuksen laatuun liittyvät kysymykset. Hiltunen ja kollegat (2018) toteavat, että Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemien arviointien mukaan uudistuksella on kuitenkin hyvät mahdollisuudet onnistua, mutta samalla on tunnistettava ja seurattava siihen liittyviä riskejä.

## 2.2 Ammatillinen opettajuus

Tutkimukseni keskeinen kohderyhmä on ammatillisen koulutuksen opettajat. Tarkastelen tässä luvussa ammatillista opettajuutta koulutuksen, erilaisten roolien, opettajuuden muutoksen ja ammatti-identiteetin kautta luodakseni kuvan ammatillisesta opettajuudesta tämän päivän Suomessa.

Ammatillinen opettajankoulutus on pääasiassa ammatillisten oppilaitosten ja ammattikorkeakoulujen opettajille ja opettajiksi aikoville suunnattua koulutusta. Koulutuksen laajuus on 60 opintopistettä ja koulutukseen sisältyy kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja (VN, 357/2003). Ammatilliseen opettajankoulutukseen hakeutuvilta edellytetään ammatillisen opettajan kelpoisuusehtojen täyttymistä eli heillä tulee olla pääosin soveltuva korkeakoulututkinto ja vähintään kolme vuotta omaan koulutusalaan liittyvää työkokemusta (Kukkonen ym., 2014).

Ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelee opettajia perustutkinnoissa, ammatitutkinnoissa ja erikoisammattitutkinnoissa. Ammatillisessa koulutuksessa toimii myös yhteisten aineiden opettajia ja erityisopettajia. Ammatillisen opettajan tehtävänkuvaan voidaan myös liittää jokin rooli tai vastuu. Tällainen vastuurooli voisi

olla esimerkiksi työelämäopettaja, joka keskittyy tekemään työelämäyhteistyötä tai digiopettaja, joka tukee muuta työyhteisöä ja opiskelijoita digitaalisissa opetus- ja oppimiseräilyssä. Käytännöt opettajien roolien ja vastuiden määrittelyn osalta vaihtelevat koulutuksen järjestäjän mukaan.

Tämän tutkimuksen kohderyhmänä ovat ammatilliset opettajat ja heidän esihenkilönsä. *Ammatillisella opettajalla tarkoitan tässä tutkimuksessa ammatillisen perustutkinnon opettajaa*. Sisällytän tutkimukseeni myös sellaiset opettajat, jotka opettavat osittain ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa tai työelämälle suunnatuissa lyhytkoulutuksissa.

Ammatillisen opettajan työnkuva on kehittynyt Suomessa koulumaisen ammattikasvatuksen yhteydessä. Lähtökohtaisesti sille on ollut ominaista opettajakeskeinen toiminta ja etäisyys työ- ja yritys-elämästä. Ammatillinen opettaja on ollut vahva auktoriteetti ja ammatillisuuden edustaja. Opettajuus on mielletty omaksi ammattiryhmäkseen, ja opettajien ammatillisuuden on katsottu perustuvan autonomiaan. (Paaso, 2022.)

Koulutusreformissa opettajien rooli on keskeinen, sillä juuri opettajat muuttavat tai säilyttävät oppilaitosten käytäntöjä ja vaikuttavat näin ollen myös uudistusten toteutumiseen (Bridwell-Mitchell, 2015). Vuoden 2018 ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeisen ajan yhdeksi uhkakuvaksi nousi opettajan työn pirstaloituminen: opettajilta odotetaan ohjaus-, henkilökohtaistamis-, työelämä-, verkosto- ja asiakkuusosaamista, laatu- ja tietoisuutta, uudenlaisten oppimisen tapojen ja mahdollisuuksien tunnistamista sekä oman työn johtamista (Heinilä ym., 2018). Kun opinnot yksilöllistyvät ja oppimisympäristöt monipuolistuvat, myös opetushenkilöstön ja työpaikkaohjaajien osaamista ja pedagogiikan kehittämistä tarkastellaan kriittisesti. (Hiltunen ym., 2018)

Ammatillisen opettajan työnkuvan ja roolien viimeaikaiset muutokset vaikuttavat opettajien ammatilliseen identiteettiin ja työhön asennoitumiseen. Nämä muutokset ja identiteetti ovat yhteydessä opettajan psykologisen sopimuksen muodostumiseen, sillä identiteetti koostuu opettajan omasta käsityksestä itsestään, arvoistaan, uskomuksistaan, taidoistaan ja roolistaan opettajana. Identiteetti puolestaan ohjaa opettajan toimintaa ja päätöksentekoa opetusympäristössä. Tarkastelen tästä syystä seuraavassa opettajan ammatillisen identiteetin ja ammatin muutosta.

Identiteetti on viime vuosikymmenten aikana ollut keskeinen käsite kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä, ja sitä on määritelty ja sovellettu monin eri tavoin. Kaikki näkökulmat ovat yhtä mieltä siitä, että identiteetti liittyy yksilön sisäiseen kokemukseen itsestään sekä häntä ympäröiviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkityksiin, toimintatapoihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Cooleyn (2009, s. 52–54) mukaan se, mitä koemme omaksi ja itsellemme tärkeimmäksi, ei ole erillään ja irrallaan jaetusta todellisuudesta, vaan pikemminkin osa yhteistä maailmaa. Identiteetissä henkilökohtainen ja jaettu, yksityinen ja yleinen kietoutuvat aina yhteen. (Maunu, 2018.)

Maunu (2018) on tarkastellut ammatillisten opettajien ammatti-identiteettiä kasvatustyön, emotionaalisen hoivan ja huolenpidon näkökulmista kansainvälisten tutkimusten pohjalta. Köpsenin (2014) tutkimus osoittaa, että ruotsalaiset ammatilliset opettajat kokevat työnsä vahvasti kasvattamisena ja näkevät kasvatuksen tavoitteena tarjota opiskelijoille valmiuksia yhteiskuntaan ja työelämään. Hyvät henkilökohtaiset suhteet opiskelijoihin nähdään Köpsenin tutkimuksessa keskeisenä välineenä kasvatustehtävän toteuttamisessa, ja opettajilla on halu välittää ja huolehtia. Lippke (2012) puolestaan osoittaa, että tanskalaiset ammatilliset opettajat sitoutuvat emotionaalisesti opiskelijoihin ja pyrkivät tukemaan heitä opintoihin sitoutumisessa ja menestymisessä. Tämä sisältää usein myös sosiaalisten ja emotionaalisten valmiuksien opettamista opiskelijoille. Samankaltaisia havaintoja opettajan ammatti-identiteetistä ja opiskelijoiden emotionaalisesta huolenpidosta on tehty myös muun muassa australialaisten (O'Connor, 2008) ja brittiläisten (Jephcote & Salisbury, 2009) ammatillisten opettajien keskuudessa (Maunu, 2018).

Ammatillisesta opettajuudesta ja sen muuttumisesta on tehty muutamia väitöskirjatasoisia tutkimuksia. Paaso (2020) on tutkinut ammatillisten opettajien yksilöllisiä osaamistarpeita muuttuvan koulutuksen kentällä. Vähäsantanen (2013) on tutkinut opettajien yksilöllisiä strategioita ja sopeutumista muuttuvassa ammatillisessa koulutuksessa. Koski-Heikkinen (2014) on puolestaan tutkinut opettajien ammatti-identiteettiä narratiivisesti rakentuvana prosessina henkilökohtaisten ideaalien näkökulmasta. Ammattikasvatuksen aikakauskirjassa opettajaidentiteetin muodostumista yksilöllisenä prosessina ovat tarkastelleet esimerkiksi Kukkonen ja kollegat (2014) sekä Nissilä (2006). Nissilä kytkee tarkasteluunsa opettajuuden muutos- ja osaamistarpeet hallinnollisissa ja organisatorisissa muutoksissa.

Maunun (2018) mukaan ammatillisen opettajan työn yhteiskunnallisesta luonteesta kertoo se, että opettajilta vaaditaan monipuolista osaamista. Ammatillisten opettajien työnkuva on yhteydessä työelämän tarpeisiin sekä oppimiskäsitysten muutoksiin (Paaso, 2022). Niin kansalliset kuin kansainväliset yhteiskunnalliset suuntaviivat heijastuvat opettajien käytännön työhön ja haastavat työssä tarvittavaa ammatillista osaamista. Toisaalta opiskelijat toivovat opettajilta vielä melko perinteisiä asioita: opiskelijoiden mielestä ohjaava ja opiskelijalähtöinen opettaja on hyvä. (Maunu, 2018.) Ammatillisen opettajuuden yhteiskunnallista luonnetta kuvaa myös se, että ammatillisten opettajien laajentuvaan työnkuvaan liittyy myös vastuun jakaminen työelämässä toimivien työpaikkaohjaajien kanssa sekä osallistuminen verkostomaiseen toimintaan, kuten sidosryhmätyöhön ja työpaikkaohjaajien kouluttamiseen (Tynjälä, 2008).

Ammatillisten opettajien osaamista leimaa niin sanottu kaksoisammattilaisuus (Andersson & Köpsén, 2015). Opettajat ovat perinteisesti edustaneet ammatillista kokemusta, jonka jälkeen on tullut opettajuus (Filander & Jokinen, 2004). Opettajilla on vakiintunut rooli asiantuntijoina ammatillisen koulutuksen instituutioiden sisällä, mutta työpaikoilla rooli tulee neuvotella uudelleen: opettajat tekevät työelä-

mäyhteistyötä ilman työelämän ammatillisiin käytänteisiin liittyvää asiantuntija-asmaa, sillä työelämässä asiantuntija-asma on lähtökohtaisesti työpaikkaohjaajalla ja muilla työelämän edustajilla (Isopahkala-Bouret, 2010a). Maunun (2018) mukaan ammatilliset opettajat identifioituvat vahvasti sekä opettamiseen että kasvattamiseen. Yhtäältä opettajien keskusteluissa hahmottuu selkeä kuva opettamisesta, joka kuvaa opettajalähtöistä, tarkasti lukujärjestyksen ja oppikirjan puitteissa etenevää sisältöopetusta. Toisaalta opettajien keskusteluissa syntyy kuva kasvatusyöstä, jossa opettaja sitoutuu emotionaalisesti opiskelijoiden toimintakyvystä ja muista oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen. Opettaja huomioi opiskelijoita ihmisinä ja yksilöinä sekä pyrkii tarjoamaan heille ammatillisten valmiuksien lisäksi muitakin valmiuksia yhteiskuntaan kiinnittymiseksi. Opettamisen ja kasvattamisen käytäntöihin ilmenee Maunun (2018) mukaan myös jännitteitä. Opettaminen koetaan opettajalle helppona, mutta vanhanaikaisena ja nyky-yhteiskuntaan huonosti sopivana tapana toimia opiskelijoiden kanssa. Kasvattaminen koetaan palkitsevana ja opettajan työssä välttämättömänä, mutta samalla epämääräisenä ja kuormittavana tehtävänä. Kasvatustehtävä on kuormittava, koska sitä ei ole selkeästi määritelty opettajien työnkuvassa eikä heillä ole siihen aina ammatillisia valmiuksia. Kasvatusyötä tehdään pelkästään omaan harkintaan perustuen ja kirjaimellisesti fiilispohjalta. Tällöin fokus siirtyy kokonaan opettajasta opiskelijaan ja samalla työntekijä siirtyy tarkoin säädellystä työnkuvasta ammatillisesti rajattomalle kentälle. Tähän sisältyy riskejä työn hallitsemattomuudesta ja kuormittavuudesta, mistä on tehty useita havaintoja kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Lippke, 2012; Jephcote & Salisbury, 2009).

Maunun (2018) mukaan pelkkä opettaminen tai pelkkä kasvattaminen eivät kumpikaan tarjoa opettajille riittävää samastumispintaa ja toimintakenttää ammatti-identiteetin perustaksi. Ammattiopettajan todellinen ammatti-identiteetti löytyykin opettamisen ja kasvattamisen yhdistelmästä. Tässä ajatuksessa opettaja kiinnittää huomiota oppimistulosten lisäksi oppimisen edellytyksiin, kuten opiskelijoiden sitouttamiseen opiskeluun vuorovaikutuksen keinoin. Opiskelijalähtöinen opettaminen on ammattiin kasvattamista, ammatilla kasvattamista ja ammatillista kasvattamista. Tavoitteena on, että opettaja pystyy rajaamaan omaa työkuormaansa kestäväksi. Huomionarvoista on se, että tälle opettamisen ja kasvattamisen yhdistelmälle ei ole selkeää nimeä opettajien, tutkimuksen tai ammatillisen opetuksen kehittämisen keskusteluissa. Vuodesta toiseen on puhuttu uudesta tai muuttuvasta opettajuudesta, jota on nimitetty esimerkiksi valmentajuudeksi, luotsaavaksi opettajuudeksi tai ohjaavaksi opettajuudeksi (esim. Heinilä ym., 2018; Tapani, 2017).

Ihanteellisimmillaan ammatillinen opettaja nähdään Koski-Heikkisen (2014, s. 3) mukaan opettajana, jonka ammatillinen ja persoonallinen identiteetti ovat tasapainossa ja jonka henkilökohtainen käytös sekä sosiaaliset taidot vaikuttavat arvostetun työelämäauktoriteetin taustalla. Laajemmin tarkasteltuna opettajan opetustyötä ohjaavat vallitsevat oppimiskäsitykset, opiskelijoiden erilaiset oppimi-

sen edellytykset ja elämäntilanteet sekä organisaation kulttuuri ja oppimisilmapiiri monialaista ja -ammattillista yhteistyötä unohtamatta. Kaikkia näitä tekijöitä muokkaavat pohjimmiltaan yhteiskunnan arvopäämäärät, sen painottamat tehtävät ja resurssit sekä työelämän odotukset. Tapani ja muut (2019) näkevät ammatillisen opettajuuden uhkakuvissa myös monia mahdollisuuksia: opettajien yhteisiä keskusteluja ja tiimityötaitoja tarvitaan entistä enemmän, koska tällöin osaamista voidaan jakaa ja keskittyä syventämään omia vahvuuksia, mutta myös yhdessä kehittymään. Tämä jos mikä haastaa opettajat todelliseen yhdessä tekemisen kulttuuriin.

Maunun (2018) mukaan selkeän ja jaetun määritelmän puute voi hankaloittaa tämän toimintatavan vakiintumista osaksi ammatillisten opettajien ammatti-identiteettiä. Työotteen nimettömyys voi vaikeuttaa ammatillisten opettajien koulutusta ja heidän tukemistaan koulutusorganisaatioiden arjessa, vaikka käytännön työssä tämänkaltainen toimintatapa tai ainakin sen tarve olisikin tuttua ja jaettua. Jos työotetta koskevat kysymykset eivät ole selkeitä ja jaettuja, se voi vaikeuttaa opettajan psykologisen sopimuksen muodostumista ja ylläpitoa. Selkeät ja jaetut määritelmät, tuki ja odotukset työyhteisössä ovat tärkeitä tekijöitä, ja ne kaikki vaikuttavat ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen ja työhyvinvointiin.

### **2.3 Esihenkilönä ammatillisessa koulutuksessa**

Tutkimukseni kohderyhmänä on ammatillisten opettajien ohella heidän esihenkilönsä. Tarkastelen tässä luvussa ammatillisen koulutuksen johtamista, erityisesti ammatillisen opettajan esihenkilön roolia ja tehtäviä ammatillisessa koulutusorganisaatiossa. Esihenkilön roolin ja tehtävien tarkastelu auttaa ymmärtämään, miten organisaation johto ja johtamiskäytännöt voivat vaikuttaa ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen. Ymmärtämällä ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen yhteyttä johtamiseen voin tutkimukseni avulla osoittaa käytäntöjä ja toimenpiteitä, jotka edistävät opettajien vahvaa psykologista sopimusta.

Jokaisella oppilaitoksella ja koulutuksen järjestäjän toimipisteellä, jossa järjestetään ammatillista koulutusta tai tutkintoja, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori tai muu toiminnasta vastaava johtaja, joka täyttää rehtorille säädetyt kelpoisuusvaatimukset. Koulutuksen järjestäjä voi kuitenkin päättää, että useammalla toimipisteellä on yhteinen toiminnasta vastaava rehtori tai johtaja (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/118§).

Ammatillisen koulutuksen esihenkilöllä tulee olla tehtävään organisaation määrittelemä muodollinen pätevyys, mutta tehtävään ei ole asetuksella määriteltyä kelpoisuusehtoa. Esihenkilöltä edellytetään ylempi korkeakoulututkinto, pedagoginen pätevyys ja usein eduksi katsotaan kokemus esihenkilö- ja johtamistyöstä. Näiden lisäksi rekrytoinnissa on etu, jos esihenkilö on suorittanut joko opetushallinnon tutkinnon, johtamisen erikoisammattitutkinnon tai molemmat. Opetushallinnon

tutkinto on tarkoitettu opetusalan hallinnollisissa tehtävissä toimiville henkilöille, jotka työskentelevät esimiestehtävissä perusopetuksessa, lukiossa, ammatillisessa koulutuksessa, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa tai vapaassa sivistystyössä. Opetushallinnon tutkinto lisää osaamista julkisoikeuden perusteisiin, yleis- ja kunnallishallintoon, opetusalan hallintoon, henkilöstö- sekä taloushallintoon liittyvää osaamista (OPH, 2010). Johtamisen erikoisammattitutkinto tähtää kokonaisvaltaiseen johtamisosaamiseen. Tutkinto koostuu pakollisesta johtajana toimiminen -osasta sekä yhdestä valinnaisesta osasta. Valinnaisena osana on suoritettava joko henkilöstön johtamisen, asiakkuuksien johtamisen, tuotannon johtamisen tai verkostojen johtamisen kokonaisuus. (OPH, 2011.)

Muodollisen pätevyuden lisäksi ammatillisen koulutuksen esihenkilölle on erilaisia kokemukseen, osaamiseen ja kyvykkyyteen liittyviä vaatimuksia. Ammatillisen opettajuuden muuttuessa myös esihenkilön työ on muuttunut. Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan uusimman johtajuusselvityksen (2020) mukaan suomalaiset koulutusalan esihenkilöt ja johtajat arvioivat oman esihenkilötyönsä kannalta tärkeimmiksi ominaisuuksiksi luotettavuuden, vastuullisuuden, yhteistyö-, paineensieto- ja organisointikyvyn. Keskimääräistä tärkeämpinä ominaisuuksina pidetään myös tunneälyä, kuuntelemista, sitoutuneisuutta, ihmisistä kiinnostumista ja innostamiskykyä. Johtajat ja esihenkilöt kokevat päivittäisessä työssään edistävänsä etenkin strategian mukaista toimintaa, sen kehittämistä, oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista ja hyvinvointia sekä henkilöstön työhyvinvointia. Päätöksentekoa, tutkimusta, kehittämistä tai huoltaja- ja sidosryhmäsuhteita koetaan edistettävän vähemmän. Esihenkilöt ja johtajat pitävät erityisen tärkeänä työhyvinvoinnin tukemista ja työyhteisön toimintakulttuuriin vaikuttamista. Esihenkilöt pitävät tärkeänä mahdollisuutta vaikuttaa henkilöstöressurssien kohdentamiseen, mutta kokevat taloudelliset resurssit riittämättöminä He haluavatkin lisää mahdollisuuksia vaikuttaa henkilöstön työhyvinvoinnin tukemiseen ja psykologisen turvallisuuden luomiseen.

Runhaarin ja kollegoiden (2013) mukaan koulutusorganisaatioilta odotetaan jatkuvasti monimutkaisia koulutusinnovaatioita, jotta koulutusohjelmien laatu paranisi. Tämä pätee myös ammatillisen koulutuksen alalla. Työmarkkinoiden kasvavat vaatimukset edellyttävät valmistuneilta opiskelijoilta ammatillisia osaamista ja työllistettävyyttä. Tästä syystä ammatilliset oppilaitokset ympäri maailman suunnittelevat koulutusohjelmiaan uudelleen, jotta koulutus vastaa osaamistarpeisiin. Osaamisperusteisuuden toteuttaminen ammatillisessa opetuksessa vaatii opettajilta tiivistä ja monialaista yhteistyötä eri toimijoiden kanssa. Tämä vaatii paljon myös opettajien esihenkilöiltä, joiden roolina on tukea ja johtaa tätä yhteistyötä. (Truijen, 2012; Wesselink ym., 2010)

Koulutusalan johtajien ja esihenkilöiden mukaan työelämän muutokset ovat nyt ja tulevaisuudessa erityisesti teknologisen kehityksen omaksumista, työyhteisön toimintakulttuurin muutosta ja työn tekemisen tapojen muutosta. Vähemmän tärkeinä muutoksina he mainitsevat yrittäjämäisen toiminnan, työn aika- ja paik-

kasidonnaisuuden vähentymisen sekä vanhojen työtapojen hylkäämisen. Johtajat ja esihenkilöt kokevat, että he tarvitsevat tukea tarvitaan erityisesti osallistamiseen, yhteiskehittämiseen ja vastuuttamiseen. Muita tukemisen tapoja ovat tiedottaminen ja keskustelu, vertaistuki, selkeät työn kehittämisen tavoitteet, perusteleminen ja motivointi sekä mahdollisuus oppia työn ohessa. (Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys, 2020)

Koulutusosalalla toimivat johtajat ja esihenkilöt kokevat itse saavansa tukea muilta vastaavassa asemassa olevilta henkilöiltä sekä henkilöstöltään. Myös omalta esihenkilöltä saadaan tukea. Sen sijaan päätöksentekijöiltä ei koeta saavan tukea kovinkaan laajasti. Johtajat ja esihenkilöt haluavat kehittää erityisesti muutos- ja kriisijohtamisen osaamistaan. Sen sijaan opetussuunnitelmien ja tutkintojen, pedagogisen tai asioiden johtamisen parissa kehittymistä ei koeta yhtä tärkeäksi. (Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys, 2020)

Maunun (2018) mukaan ammatillisen opettajuuden muutos on keskeinen osa ammatillisen koulutuksen kehittämistä. Muuttuvien oppilaitosorganisaatioiden tulee varmistaa, että opettajille tarjotaan riittävästi resursseja ja tukea muutoksen toteuttamiseen. Tämä tarkoittaa johdonmukaista ja pedagogista johtamista, mahdollisia täydennyskoulutuksia sekä muunlaista kehittämistyötä, joka palvelee opettajien arkityötä. Opettajuuden muutos on sosiaalista ja kollektiivista toimintaa, joka tarvitsee tukea, ohjausta ja johtamista. Yksinomaan yksilöiden motivaatio ei ole riittävä kimmoke muutokselle. Organisaatioiden tulee tukea opettajia muutoksessa tarjoamalla resursseja, kuten koulutusta, ohjausta ja kehittämistyötä. Opettajuuden muutos edellyttää myös opettajien ammatti-identiteetin muuttumista ja uusien roolien selkeyttämistä. Myös Karusaaren (2020, s. 145) mukaan opettajuuden muutokseen vaikuttavat voimakkaasti koulutusorganisaation sisäiset prosessit. Karusaari (2020) toteaa uudistyön alkaneen jo ennen reformin voimaantuloa, mutta siitä huolimatta opettajien käsitykset uudistukseen valmistautumisesta eivät ole yhtenäisiä. Johdon edustajien mielestä asiakkaiden sijoittaminen reformissa koulutuksen keskiöön haastaa paitsi ammatillisen koulutuksen johtamisen myös opettajien toimintatavat.

Kouluorganisaatiossa esihenkilön valta näyttäytyy käytännössä esimerkiksi toimintasuunnitelman laatimisena ja toimeenpanemisena, mutta myös opetuksen järjestelmissä. Esihenkilön vastuu voidaan nähdä esihenkilön kiinnostuksena opettajien työtä ja työskentelyolosuhteita kohtaan. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että esihenkilöllä on aikaa tehdä olla yhteydessä opettajiin ja osallistua opettajien konkreettiseen työtodellisuuteen havainnoiden ja keskustellen. Esihenkilö pystyy johtajuustoimillaan vaikuttamaan opettajien työskentelyolosuhteisiin. Tämä nähdään parhaimmillaan myönteisinä seurauksina opettajan työn laadussa. (Ahonen 2008, s. 104–105, s. 107, s. 112)

Myös Wenströmin ja kollegoiden (2019) mukaan sekä johtajilla että esihenkilöillä on merkittävä vaikutus opettajien työssään kokemaan innostukseen. Innostusta lisäävä johtajuus ilmenee hyvän ilmapiirin vaalimisena, hyvien ihmissuhteiden ra-

kentamisena, kannustavan palautteen antamisena ja opettajiin kohdistuvana luottamuksena. Wenström ja muut kutsuvat tätä positiiviseksi johtamiseksi. Positiivinen johtaminen toteutuu arjessa lähiesihenkilöiden ja opettajien yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa. Keskeistä on johtajien ja esihenkilöiden aito läsnäolo, kohtaaminen ja alaisten kuunteleminen. Positiivinen johtaminen perustuu myös omalla esimerkillä johtamiselle, organisaation arvoille ja myönteiselle visiolle. Yusufin ja kollegoiden (2021) mukaan jokaisella johtajalla ja esihenkilöllä on oma johtamistyyliinsä, joka vaikuttaa heidän käyttäytymiseensä ja pyrkimykseensä vaikuttaa muiden käyttäytymiseen. Johtamistyyliin vaikuttavat johtajan kyvyt ja persoonallisuus. Tämä on tärkeää ymmärtää siksi, että johtajalla on aina auktoriteettisuhde alaisiin.

Psykologisen sopimuksen johtamisessa on tärkeää, että lähiesihenkilö pystyy havaitsemaan sopimuksen muutoksen merkkejä ja reagoimaan niihin (Levinson ym., 1962). Myös työntekijän tunneilmaisu ja asenne ovat tärkeitä indikaattoreita psykologisen sopimuksen tilan tarkkailussa (Conway & Briner, 2005; Rousseau 1989; Morrison & Robinson, 1997).

### 3. Psykologinen sopimus

Tarkastelen tutkimuksen käsitteellisenä perustana psykologista sopimusta aiemman tutkimuksen valossa. Psykologinen sopimus on suosittu tutkimuskohde kansainvälisessä työ- ja organisaatiopsykologiassa (Kraak & Linde, 2019). Tähän saakka tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa psykologisen sopimuksen sisältöön ja psykologisen sopimuksen rikkoutumiseen, sen syihin ja seurauksiin (ks. Conway & Briner, 2005; Coyle-Shapiro ym., 2019; Zhao ym., 2007). Esittelen tässä luvussa psykologisen sopimuksen historiaa, käsitteen painotuksia, kehittymistä ja johtamista. Tarkastelen myös psykologisen sopimuksen tutkimusta käsitteen konseptoinnin, psykologisen sopimuksen muotoutumisen, muuttumisen, täyttymyksen, rikkoutumisen ja johtamisen näkökulmista. Olen jäsentänyt psykologista sopimusta koskevan tiedon tähän lukuun tavoitteenani luoda käsitteellinen viitekehys myöhemmin esiteltävän tutkimuskysymyksen, tutkimuksen toteuttamisen ja tutkimustulosten ymmärtämiseksi.

Luvun lopussa tuon kontribuutiosi psykologista sopimusta koskevaan keskusteluun esittämällä, miten itse tarkastelen psykologista sopimusta suhteessa aiempaan tutkimukseen ja mihin näkökulmiin oma käsitykseni psykologisen sopimuksen käsitteestä liittyy.

#### 3.1 Vastavuoroinen suhde psykologisen sopimuksen perustana

Samaan aikaan 1950- ja 1960-luvuilla psykologisen sopimuksen tutkimuksen alkuvaiheiden kanssa kehitettiin vastavuoroista sosiaalista vuorovaikutusta kuvaava teoria, sosiaalisen vaihdon teoria. Kuvaan seuraavaksi sosiaalisen vaihdon teoriaa lyhyesti, sillä psykologisen sopimuksen käsite on mahdollista ymmärtää ja määritellä sen avulla. Kuvaan sosiaalisen vaihdon teoriaa Blauta (1964) mukailleen, sillä hänen ajatuksensa edustavat sosiaalisen vaihdon teorian perusajatuksia (kattavammin teorian osalta esim. Coyle-Shapiro & Conway, 2004).

Sosiaalisen vaihdon teoria selittää, miten sosiaaliset vaihtosuhteet kehittyvät henkilökohtaisten velvoitteiden, kiitollisuuden ja luottamuksen tunteita synnyttäen (Blau, 1964, s. 94). Sosiaalisen vaihdon teorian mukaan kaikki sosiaaliset suhteet koostuvat olennaisesti sekä taloudellisten (esimerkiksi raha ja materiaalit) että sosiaalisten (esimerkiksi kunnioitus, rakkaus ja tuki) resurssien vaihdosta. Blau (1964) erottaa sosiaalisen ja taloudellisen vaihdon toisistaan seuraavien seikkojen perusteella: velvoitteiden spesifisyys, aikakehys ja vastavuoroisuusnormi. Lyhyesti esitettynä taloudellisessa vaihdossa kummankin osapuolen velvoitteet on eritelty, velvoitteiden

täyttäminen varmistetaan muodollisella sopimuksella ja vaihdolla on aikaraja. Sosiaaliseen vaihtoon liittyy sitä vastoin määrittelemättömiä velvoitteita, joihin liittyen toisen osapuolen on vailla muodollista sopimusta luotettava siihen, että saadut edut ovat vastavuoroisia. Hyödyn vastavuoroisuus lisää luottamusta, mikä puolestaan helpottaa etujen jatkuvaa myöntämistä ja vaihdantaa. Vastavuoroisuuden normin noudattaminen on ratkaisevassa asemassa, sillä toisen osapuolen toimet riippuvat toisen osapuolen reaktioista. Juuri tämä ehdollinen vuorovaikutus liittyy siihen, miten sosiaalista vaihtoa on sovellettu työsuhteeseen.

Hieman aikaisemmin vastavuoroisuutta vuorovaikutussuhteessa ovat tutkineet Barnard (1938) ja samoihin aikoihin Blaun kanssa March ja Simon (1958). Barnard on tutkinut työntekijän ja työnantajan suhteen tasapainoa (equilibrium model), kun taas Marchin ja Simonin tutkimuksissa on keskitytty kuvaamaan yleisiä käsityksiä työntekijän ja työnantajan välisestä vuorovaikutussuhteesta (inducement-contribution model). Barnardin (1938) sekä Marchin ja Simonin (1958) teoksia mainitaan harvoin psykologista sopimusta käsittelevässä kirjallisuudessa, mutta ajatus vastavuoroisesta vaihdosta on huomattavan samankaltainen psykologisen sopimuksen myöhempien aikojen sekä sosiaalisen vaihdon teorian kanssa. Barnardin, sekä Marchin ja Simonin tutkimuksia voidaan pitää lähtökohtana psykologisen sopimuksen teorian kehittymiselle. (Conway & Briner, 2005, s. 19.)

Vastavuoroisuuden on havaittu olevan keskeinen osa psykologisen sopimuksen määrittelyä sekä työnantajien että työntekijöiden mielestä. Psykologisen sopimuksen teoriassa sosiaalisen vaihdon teoreettiset ajatukset näkyvät seuraavasti: Psykologisen sopimuksen teorian mukaan työntekijöillä on odotuksia, jotka he toivovat työnantajan täyttävän vastineeksi työpanoksestaan. Se, että työnantaja täyttää nämä odotukset, luo pohjan luottamukselliselle vaihtosuhteelle ja käynnistää vastavuoroisuuden. Vastavuoroisuus psykologisen sopimuksen teoriassa tarkoittaa sitä, että työntekijä vastaa työnantajan toimintaan edelleen työpanoksellaan. (mm. Rousseau, 1995; Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Parzefall 2008) 2000-luvulta alkaen organisaatioiden ja yksilöiden välisiin sosiaalisiin vaihtosuhteisiin on kiinnitetty entistä enemmän huomiota (esim. Cole ym., 2002; Rupp & Cropanzano, 2002). Laajasta lähestymistavasta on hyötyä, kun pyritään ymmärtämään erilaisia organisaation ilmiöitä, kuten oikeudenmukaisuuden merkitystä ja koetun tuen roolia organisaatiolta, esihenkilöltä ja työkavereilta (Lavelle ym., 2015).

## 3.2 Psykologisen sopimuksen käsitettä koskeva tutkimus

Psykologisen sopimuksen tutkimuksessa on Conwayn ja Brinerin (2005, s. 77) mukaan erotettavissa kaksi tutkimuksellista aikakautta. Varhainen aikakausi sijoittuu vuosiin 1958–1988, ja myöhempi aikakausi alkaa vuodesta 1989, jolloin ilmestyi Denise Rousseau'n *Psychological and implied contracts in organizations* -artikkeli.

### 3.2.1 Varhainen aikakausi – käsitteen käyttöönotto

Psykologisen sopimuksen käsitettä on käyttänyt ensimmäisen kerran tutkimuksessa vuonna 1960 yhdysvaltalainen organisaatiotutkija ja psykologi Chris Argyris. Ajatus implisiittisestä vaihtosuhteesta voidaan jäljittää sitä ennen jo toisen yhdysvaltalaisen, psykiatri Karl Menningerin (1958) potilas-terapeutti-suhteen analyysiin. Menningerin (1958) ansioksi sanotaan yleisesti, että hän on *Theory of Psychoanalytic Technique* -kirjassaan ensimmäisenä esittänyt ajatuksen, jonka mukaan psykologiset sopimukset liittyvät erilaisiin ihmisten väliseen vaihtoon. Menninger ehdottaa, että konkreettisten hyödykkeiden lisäksi sopimussuhteisiin sisältyy myös aineettomien hyödykkeiden vaihto. Menninger käytti psykologisen sopimuksen käsitettä nimenomaisesti vasta vuonna 1973, kun hän ja Holzman olivat julkaisseet kirjan uudelleen. (Conway & Briner, 2005, s. 9)

Argyris (1960) on ensimmäinen, joka on tuonut psykologisen sopimuksen käsitteen työntekijän ja työnantajan väliseen kontekstiin (Conway & Briner, 2005, s. 9). Argyris pitää psykologista sopimusta implisiittisenä ymmärryksenä työntekijöiden ryhmän ja heidän työnjohtajansa välillä ja väittää, että suhde voisi kehittyä siten, että työntekijät tuottaisivat enemmän vastineeksi hyväksyttävästä palkasta ja työturvallisuudesta (Taylor & Tekleab, 2004). Argyris (1960) uskoo, että työntekijät suoriutuisivat korkeammalla tasolla, jos organisaatio ei puuttuisi liikaa työntekijäryhmän normeihin ja työntekijät kunnioittaisivat organisaation oikeutta kehittyä. Argyris (1960) määrittelee psykologisen sopimuksen erityisesti ja ensisijaisesti taloudellisten resurssien vaihtona, jossa osapuolet sopivat, mikä mahdollistaa kummankin osapuolen tarpeiden täyttämisen. (Coyle-Shapiro & Parzefall, 2008)

Levinson ja kollegat (1962, s. 21) ovat esitelleet yksityiskohtaisemman, Menningerin (1958) vaikutteita saaneen psykologisen sopimuksen käsitteen. Heidän psykologisen sopimuksen määritelmänsä perustuu 874 työntekijältä kerättyyn haastatteluaineistoon, ja he määrittelevät psykologisen sopimuksen käsittelevän työntekijän ja työnantajan molemminpuoliset odotukset. Levinson ja muut korostavat vastavuoroisuuden roolia ja odotusten täytymisen myönteistä vaikutusta psykologisen sopimuksen kannalta. Odotusten täytyminen motivoi molempia osapuolia pitämään työsuhdetta yllä. Samat tutkijat ovat määritelleet psykologista sopimusta edelleen kuvaamalla sitä sarjaksi keskinäisiä odotuksia, joista suhteen osapuolet eivät ole välttämättä täysin tietoisia, mutta jotka kuitenkin hallitsevat suhdetta. Tämän määritelmän mukaan odotukset ovat ääneen lausumattomia, ja ne ovat muotoutuneet usein jo ennen kyseisen työsopimuksen alkua.

Levinsonin tutkimusryhmän jälkeen psykologisen sopimuksen käsitettä on määritellyt Schein (1965). Myös Schein (1965, s. 11) kuvailee psykologisessa sopimuksessa olevan kysymys siitä, että työntekijällä ja työnantajalla on kirjoittamattomia odotuksia toisiaan kohtaan, ja että nämä odotukset vaikuttavat molempien osapuolten käyttäytymiseen. Schein tarkastelee sopimusta samanaikaisesti työntekijän ja työnantajan näkökulmasta edeltäjiään Argyrista ja Levinsonia tarkemmin. Vaikka

Scheinin määritelmällä on joitain yhtäläisyyksiä Levinsonin ja muiden (1962) määritelmän kanssa, hän painottaa enemmän työntekijän ja työnantajan odotusten vastaavuutta. Schein (1965, s. 65) korostaa, että suhteeseen liittyvien odotusten merkitys on tärkeää ymmärtää sekä työntekijän että työnantajan näkökulmasta. Schein menee aiempia tutkijoita pidemmälle keskustellessaan siitä, miten organisaatiot voivat ilmaista omaa psykologista sopimustaan organisaationkulttuurin kautta. Hän muistuttaa myös, että psykologinen sopimus elää ja muuttuu jatkuvasti työsuhteen aikana. Olen koonnut psykologisen sopimuksen tutkimuksen ensimmäisen aikakauden keskeiset määritelmät taulukkoon 1.

*Taulukko 1. Psykologisen sopimuksen tutkimuksen varhaisen aikakauden keskeiset määritelmät (Griep & Cooper, 2019, s.66)*

Tutkija, vuosiluku	Määritelmä
Argyris (1960, s. 97)	Käsite mainittiin ensimmäisen kerran tehdastyöläisten ja heidän esihenkilöidensä välisen suhteen yhteydessä: ”Siitä lähtien, kun työnjohtajat ymmärsivät, että organisaation työntekijät tuottivat optimaalisesti passiivisen johdon alaisena, ja koska työntekijät olivat asiasta yhtä mieltä, työntekijöiden ja esimiesten välille voitiin olettaa kehittyvän suhde, jota voitaisiin kutsua psykologiseksi työsopimukseksi.”
Levinson ym. (1962, s. 21)	Psykologinen sopimus on ”sarja keskinäisiä odotuksia, joista suhteen osapuolet eivät ehkä itse ole edes tietoisia, mutta jotka kuitenkin ohjaavat heidän välistään suhdetta.”
Schein (1978, s. 11)	”Psykologinen sopimus tarkoittaa sitä, että yksilöllä on erilaisia odotuksia organisaatiota kohtaan ja että organisaatiolla on erilaisia odotuksia yksilöä kohtaan. Tällaisia odotuksia ei ole kirjoitettu mihinkään muodolliseen työntekijän ja organisaation väliseen sopimukseen, mutta ne kuitenkin toimivat voimakkaasti käyttäytymistä määräävinä tekijöinä.”

### 3.2.2 Myöhempi aikakausi – käsitteen määrittelyn haasteet

Amerikkalaista organisaatiokäyttämisen tutkija ja professori Denise Rousseau'ta pidetään laajasti psykologisen sopimuksen tutkimuksen uranuurtajana. Rousseau on tutkinut psykologista sopimusta jo ennen vuoden 1989 *Psychological and implied contracts in organizations* -julkaisuaan, mutta artikkelin julkaisusta voidaan sen merkittävyyden perusteella katsoa alkaneen psykologisen sopimuksen tutkimuksen myöhempi aikakausi. (Saari, 2014, s. 31; Conway & Briner, 2005, s. 14.)

Rousseau'n (1989) psykologisen sopimuksen tutkimuksesta voidaan nostaa esiin neljä uutta näkökulmaa aiempaan tutkimukseen verrattuna. Pienistä eroista huolimatta varhaiset psykologisen sopimuksen määritelmät ovat kaikki viittaneet uskomiin osapuolten keskinäisistä odotuksista. (esim. Argyris, 1960; Levinson ym., 1962). Työntekijän ja organisaation keskinäisten odotusten yhteen kokoaminen on kuitenkin osoittautunut vaikeaksi empiiriseksi haasteeksi (esim. Kotter, 1973), sillä organisaatio heijastaa mahdollisesti useiden eri organisaation toimijoiden odotuksia (Schalk & Roe, 2007). Rousseau (1989, 1995) määrittelee psykologisen sopimuksen yksilön kognitiiviseksi rakenteeksi, skeemaksi, joka sisältää ”yksilöllisiä uskomuksia, jotka koskevat yksilöiden ja heidän organisaationsa välisen vaihtosuhteen ehtoja” (Rousseau, 1995, s. 9) ja ratkaisee näin olleen aiemman tutkimuksellisen haasteen.

Skeeman käsitteen on määritellyt Frederic Bartlett (1932). Hän tarkoittaa skeemalla menneiden reaktioiden ja menneiden kokemusten varaan mielen aktiivisesti koostamaa rakennetta (Juuti, 2006, s. 81). Myöhemmin skeema on määritelty kognitiiviseksi rakenteeksi, joka edustaa järjestäytyntä tietoa tietystä kohteesta, esimerkiksi henkilöstä tai tilanteesta, sekä sääntöjä, jotka ohjaavat tiedonkäsittelyä (Fiske & Taylor, 1984). Psykologisen sopimuksen skeema on siis kognitiivinen rakenne siitä, mitä yksilö odottaa organisaatiossa tapahtuvan ja mitä häneltä odotetaan vastineeksi (Rousseau, 1995, 2001; Shore & Tetrick, 1994). Yksilöt käyttävät näitä skeemoja työsuhteen ehtojen hahmottamisessa. Skeema kehittyy yleensä varhaisessa vaiheessa elämää, kun yksilöt muodostavat yleistettyjä arvoja vastavuoroisuudesta, vaihtoperiaatteista ja työnteon palkitsemisesta. Skeemaan vaikuttavat niin perhetausta, koulutus, erilaiset vertaisryhmät ja työntekijöiden väliset stereotyyppiat ja vuorovaikutus (Morrison & Robinson, 2004).

Myös yksilön ominaisuudet voivat vaikuttaa skeemaan ja herkistää hänet havaitsemaan oikeudenmukaisuutta tai sen puutetta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Coyle-Shapiro ja Neuman (2004) ovat tutkineet vaihto- ja velkojaideologioiden roolia. Vaihtoideologia viittaa yksilön taipumukseen uskoa, että heidän panoksensa tulisi riippua organisaation kohtelusta, kun taas velkojaideologia heijastaa yksilön suuntautumista antamaan enemmän kuin saa. Tämän seurauksena yksilöt sisäistävät skeemoja ja olettamuksia, jotka heijastavat odotuksia siitä, mitä heidän tulisi antaa ja saada työsuhteessa jo ennen ensimmäistä työpaikkaa. (Coyle-Shapiro & Parzefall, 2008)

Rousseau (1989, 1995) ja muut (mm. Morrison & Robinson, 1997; Robinson, 1996) ovat työskennelleet käsitteen selkeyttämiseksi myös erottaakseen psykologisen sopimuksen muista samankaltaisista käsitteistä, kuten yleisistä odotuksista. Aiemmat teoreetikot ovat esittäneet sopimuksen liittyvien uskomusten olevan tiedostamattomasti syntyneitä, kun taas Rousseau (1989, s. 123) korostaa uskomusten olevan joko eksplisiittisiä tai implisiittisiä lupauksia. Lupaukset viittaavat sitoutumisen johonkin tulevaan toimintatapaan (Rousseau, 1995). Tässä uudessa käsitteellistämässä psykologiset sopimukset koostuvat vastavuoroisista odotuksista ja käsityksistä velvoitteista. Nämä juontavat juurensa työntekijän ja työnantajan välisistä lupauksista, ja ne luovat vastavuoroisuuden siteen osapuolten välille. (esim. Morrison & Robinson, 1997; Robinson & Rousseau, 1994; Rousseau, 1995; 2001)

Rousseau on ensimmäinen, joka tarkastelee psykologista sopimusta kahden toisiinsa yhteydessä olevan osapuolten näkökulmasta edeten kohti yksilötason subjektiivista ilmiötä (Rousseau, 1989, s. 123). Aikaisemmat lähestymistavat korostavat osapuolten välisen sopimuksen luonnetta, kun taas Rousseau keskittyy yksittäisen työntekijän käsityksiin, jotka vaikuttavat yksilön tunteisiin, käytökseen ja asenteseen. Yksilökeskeiseen näkemykseensä nojaten Rousseau (1989, s. 126) ehdottaa, ettei organisaatiolla tai muilla abstrakteilla kokonaisuuksilla voi olla psykologista sopimusta, vaan psykologinen sopimus voi olla vain ihmisellä. Hänen mukaansa yksittäinen työnantajan edustajakaan ei voi olla sopimuksen osapuoli, mutta organisaatio luo silti puitteet sopimukselle ja sen luomiselle. Psykologinen sopimus kuvaa yksilön ja organisaation välisen suhteen dynamiikkaa, eikä organisaatiolla itsessään ole henkilökohtaisia odotuksia tai tulkintoja. Organisaation toiminta ja käytännöt vaikuttavat siihen, miten yksilöt kokevat työsuhteen ja millaisia odotuksia heillä on, mutta organisaatio ei ole aktiivinen osapuoli psykologisessa sopimuksessa samalla tavalla kuin yksilö.

Kolmas ero aiempaan tutkimukseen nähden liittyy sopimuksen muodostumiseen. Aikaisempi tutkimus on identifoinut ihmisen perustarpeet odotuksia liikkeellepanevana voimana. Conwayn ja Brinerin (2005, s. 14) mukaan Rousseau (1989) ehdottaa, että psykologinen sopimus muodostuu yksilön tekemistä, omaan ja muiden työkäyttäytymiseen liittyvistä havainnoista. Nämä havainnot pohjautuvat eksplisiittisiin suullisiin tai kirjallisiin lupauksiin. Implisiittisten lupauksien osalta havainnot syntyvät osapuolten johdonmukaisista ja toistuvista käyttäytymismalleista. Sen sijaan, että psykologiset sopimukset muodostuisivat joistakin syvemmän tason tarpeista, Rousseau (1989) ehdottaa, että ne muodostuvat ensisijaisesti yksilön tekemistä käyttäytymishavainnoista.

Neljäntenä uudistuksena voidaan Conwayn ja Brinerin (2005, s. 15) mukaan huomata eroja niissä mekanismeissa, joiden avulla selitetään psykologisen sopimuksen vaikutusta käyttäytymiseen. Varhaiset selitykset kuvaavat sitä, miten ja missä määrin työntekijä kokee kohtuullisen vastavuoroisen teon organisaation tarjoaminen kannustimien ja oman panoksensa välillä lupauksista riippumatta. Rousseau

(1989, s. 128) sen sijaan ehdottaa psykologisen sopimuksen rikkomusta päämekanismiksi, joka yhdistää psykologisen sopimuksen erilaisiin lopputuloksiin. Hän määrittelee rikkomuksen ”organisaatioiden epäonnistumisiksi vastata työntekijän panokseen tavalla, jonka yksilö uskoo organisaation olevan velvoitettu tekemään”. Rousseau mukaan sopimuksen rikkominen vahingoittaa sopimusosapuolten suhdetta ja voi johtaa emotionaalisiin reaktioihin, kuten luottamuksen ja sitoutumisen vähentymiseen.

Rousseau merkitystä vuoden 1989 jälkeisen ajan psykologisen sopimuksen tutkimuksessa voidaan selittää monella tapaa. Ensinnäkin Rousseau rajaa ja määrittelee psykologisen sopimuksen selkeästi ja vertaa sitä aiempiin teorioihin sekä nostaa esiin erilaiset käsitykset. Rajauksen ansiosta tutkijat ovat alkaneet tutkia ilmiötä uusista näkökulmista. Toiseksi Rousseau lähestymistapa mahdollistaa psykologisen sopimuksen kvantifioimisen. Kvantifioiminen mahdollistaa perinteisten kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien, esimerkiksi kyselyn, käyttämisen psykologisen sopimuksen tutkimuksessa. Selittäväksi tekijäksi voi nostaa myös Rousseau keskeisen ajatuksen psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta ja sen seurauksista. Tämä tarjoaa tutkijoille mahdollisuuden ymmärtää psykologisen sopimuksen ja tutkimustulosten välistä suhdetta. (Conway & Briner, 2005, s. 15.)

Psykologisen sopimuksen käsitettä on määritelty läpi 2000-luvun aina tähän päivään saakka, ja määrittely jatkuu edelleen. Pitkään jatkunutta käsitteen määrittelyä ei mielestäni pidä nähdä kielteisenä asiana, vaan tutkijoiden halu määrittellä käsitettä yhä tarkemmin kertoo sen kiinnostavuudesta ja koko ajan lisääntyvästä käyttökelpoisuudesta. Psykologisen sopimuksen käsitteen määrittelmien vaihtelussa on erilaisia näkökulmia, jotka jokaisen tutkijan tutkimuksen validiteettia lisätäkseen tulee ratkaista ja avata selkeästi oman tutkimuksen teon yhteydessä. Määritelmät ovat vaihdelleet sen mukaan, analysoidaanko psykologista sopimusta yksilö- vai ryhmäkohtaisesti (Laulié & Tekleab, 2016). Toisaalta käsitteen määrittely vaihtelee psykologisen sopimuksen soveltamisalan ja vaihtosuhteen mukaan, eli kuinka tiukasti psykologista sopimusta sovelletaan juuri työsuhteen kuvaamiseen. Toisinaan sitä edelleen sovelletaan jonkin muun vaihtosuhteen kuin työsuhteen tutkimuksessa (Roehling, 1997). Kolmanneksi käydään keskustelua siitä, mitkä tai ketkä ovat psykologisen sopimuksen osapuolet, ja onko tutkimuksessa relevanttia tutkia psykologista sopimusta vain työntekijän vai myös esimerkiksi esihenkilön näkökulmista (van Der Heuvel ym., 2016; Chen ym., 2008; De Ruiter ym., 2016). *Tuon oman kontribuutioni tähän keskusteluun luvussa 3.6.*

Rousseau ajatuksista poiketen esimerkiksi Claesin (2005) mukaan psykologinen sopimus voi käytännössä käsittää jopa useampia kuin kaksi osapuolta, sillä organisaatiossa voi olla useita toimijoita, jotka edustavat työnantajaa työjärjestyksen puitteissa eri tavoin. Tämän ajatuksen pohjalta on kehitetty uusia psykologisen sopimuksen määrittelmiä, jotta tutkimuksella voidaan vastata uusiin organisaatio- muotoihin, joissa on monenkeskisiä ja epätyypillisiä työsuhteita. Claes (2005) mää-

rittelee psykologisen sopimuksen sisältävän kaikkien osapuolten käsitykset ja kaikki näkökohdat, jotka muodostavat vastavuoroiset, työsuhteeseen sisältyvät lupaukset (oikeudet ja velvoitteet). Tämä monimutkaisempi näkemys huomioi eri roolit työelämässä. Monenkeskisten vaihtosuhteiden tarkastelu auttaa kehittämään realistista kuvaa uusien organisaatiomuotojen sisältämistä työntekijä-työnantajasuhteista.

Tutkimuskirjallisuudessa psykologisten sopimusten on ajateltu olevan joko implisiittisiä tai eksplisiittisiä lupauksia sisältäviä sopimuksia (esim. Rousseau 1989, s. 123). Eksplisiittiset lupaukset perustuvat organisaation tai organisaation edustajan puheisiin tai kirjoitettuihin dokumentteihin. Esimerkki eksplisiittisestä lupauksesta on esihenkilön antama suullinen lupaus työntekijän ylennyksestä, mikäli tämä saavuttaisi tietyn myyntitavoitteen tietyssä aikataulussa (Conway & Briner, 2005, s. 26). Implisiittiset lupaukset sen sijaan syntyvät aiempaan toimintaan tai vuorovaikutukseen liittyvistä tulkinnoista ja sanomattomista tekijöistä, joita osapuolet voivat joistain syistä pitää itsestäänselvyyksinä (Robinson & Rousseau, 1994, s. 246). Jotkut tutkijat uskovat, että psykologiset sopimukset koostuvat ennen muuta implisiittisistä lupauksista (Levinson ym., 1962; Schein, 1965; Guest, 1998). Scheinin (1962, s. 11) mukaan että psykologisiin sopimuksiin sisältyvät odotukset eivät ole mihinkään muodolliseen sopimukseen kirjoitettuja, mutta ne toimivat voimakkaasti työntekijän työkäyttäytymistä määrittävänä tekijänä. Edellä mainituille tutkijoille psykologiseen sopimukseen liittyvät odotukset ja lupaukset ovat vain implisiittisiä, eivät koskaan eksplisiittisiä. Toisten tutkijoiden mielestä kaikki sopimukset, muodollisetkin, voidaan pohjimmiltaan nähdä psykologisina (esim. Rousseau, 1995), koska jopa selkeät sanalliset lupaukset ovat avoimia esimerkiksi vaihdon riittävyteen tai aikatauluun liittyville tulkinnoille. Esimerkiksi suhteellisen selkeä lupaus palkankorotuksesta johonkin suoritukseen liittyen voi johtaa tarkennuksiin palkan suuruudesta ja siitä, milloin luvattu palkankorotus tulee maksuun. Olen koonnut taulukkoon 2 psykologisen sopimuksen tutkimuksen myöhemmän ajan keskeisiä psykologisen sopimuksen määritelmiä.

Taulukko 2. Esimerkkejä psykologisen sopimuksen tutkimuksen myöhemmän ajan määritelmistä (Griep & Cooper, 2019, s. 66)

Tutkija(t)	Määritelmä
Rousseau (1989, s. 123)	”Psykologisella sopimuksella tarkoitetaan yksilön käsitystä hänen ja toisen osapuolen välisen vastavuoroisen vaihtosopimuksen ehdoista. Psykologinen sopimus syntyy, kun toinen osapuoli uskoo, että työtä vastaan tehty lupaus tulevista eduista on annettu, ja näin ollen on luotu molemminpuolinen velvoite tarjota etuja ja palveluita myös tulevaisuudessa.”
Rousseau & Wade-Benzoni (1994, s. 466)	”Psykologiset sopimukset viittaavat uskomuksiin, joita yksilöillä on koskien lupauksia, jotka on tehty ja hyväksytty, ja joihin yksilö luottaa.”
Rousseau & Geller (1994, s. 386)	”Yksinkertaisesti sanottuna psykologinen sopimus kattaa ne toimet, joita työntekijät uskovat heiltä odotettavan ja vastineet, joita työntekijät uskovat työnantajalta saavansa.”
Rousseau (1995, s. 9)	”Psykologinen sopimus on organisaation muokkaamia yksilöllisiä uskomuksia, jotka koskevat yksilön ja organisaation välisen vaihtosopimuksen ehtoja.”
Herriot & Pemberton (1995, s. 45)	Psykologinen sopimus on ”työsuhteen molempien osapuolten, yksilön ja organisaation, havaintoja työsuhteeseen sisältyvistä velvoitteista.”
Rousseau ym. (2018)	Psykologinen sopimus on ”kognitiivinen skeema tai uskomusjärjestelmä, joka edustaa yksilön havaintoja omista ja toisen osapuolen velvollisuuksista, jotka määrittellään tehtäviksi tai vastuiksi, ja jotka yksilön tulee mielestään suorittaa.”

### **3.2.3 Psykologinen sopimus opettajan työssä**

Kansainvälisessä opettajien psykologiseen sopimukseen keskittyvässä tutkimuksessa kohderyhminä on ollut opettajia eri kouluasteilta perusopetuksesta yliopistoon. Psykologisen sopimuksen tutkimusta ammatillisen koulutuksen kontekstissa ei kuitenkaan tietääkseni ole tehty. Opettajien psykologisen sopimuksen aiemmassa tutkimuksessa on keskitytty Mehtan (2022) mukaan tunnistamaan psykologisen sopimuksen yhteys muun muassa seuraaviin muuttujiin: johtamistyyliin, työntekijän sitoutumiseen, organisaatiokansalaiskäyttäytymiseen (OCB), työtyytyväisyyteen, työkäyttäytymiseen, työntekijän suorituskykyyn, psykologiseen hyvinvointiin ja henkilöstöhallinnon käytäntöihin. Esittelen seuraavassa lyhyesti muutamia tutkimuksia. Nämä tutkimukset on tehty tilastollisin menetelmin.

Chu & Kuo (2012) tutkivat johtamistyylin ja ilmapiirin vaikutusta psykologiseen sopimukseen Taiwanin yksityisen yliopiston tiedekunnan opettajien keskuudessa. Tutkimuksessa havaittiin sekä johtamistyylin että ilmapiirin määrittävän opettajien psykologista sopimusta. Mikäli edellä mainittuihin muuttujiin ei oltu tyytyväisiä, ne vaikuttivat relatiiviseenkin psykologiseen sopimukseen sitä heikentävästi. Tämän todettiin vaikuttavan opettajien tyytymättömyyden lisääntymiseen ja mahdollisesti sitä kautta organisaation suorituskykyyn ja tulokseen sekä työntekijöiden vakauteen.

Özdemir & Demircioglu (2015) tutkivat psykologisen sopimuksen ja haitallisen työkäyttäytymisen välistä yhteyttä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat valikoituivat 34:sta Turkin Ankaran julkisesta koulusta. Tässä tutkimuksessa psykologiset sopimukset jaettiin transaktionaalisiin ja relationaalisiin. Haitalliseksi työkäyttäytymiseksi määriteltiin väärinkäytökset, varkaudet ja poissaolot. Heikon psykologisen sopimuksen ja haitallisen työkäyttäytymisen välillä löydettiin merkittävä tilastollinen yhteys psykologisen sopimuksen tyyppistä riippumatta.

Odhiambo (2015) tutki psykologisen sopimuksen ja opettajien työtyytyväisyyden välistä suhdetta Kenian Gemin piirin toisen asteen kouluissa. 180 opettajaa kahdestasadasta koki, että psykologisten sopimusten ja työtyytyväisyyden välillä on yhteys. Tutkimuksessa todettiin, että opettajat yleisesti ottaen täyttävät lupauksensa ja vastuunsa organisaatiolle, kun taas organisaatio ei täyttänyt opettajien oletettomia lupauksia. Tämän katsottiin osoittavan, että psykologisen sopimuksen heikentyminen aiheuttaa tyytymättömyyttä työssä.

Majumdar (2020) kuvasi psykologisen sopimuksen vaikutusta yliopiston tiedekuntien työntekijöiden työtyytyväisyyteen neljässä osavaltiossa Itä-Intiassa. Tutkimuksessa todettiin, että psykologisen sopimuksen muuttujien, kuten kehitys- ja ylennysmahdollisuuksien, työtehtävien, työpaikan turvallisuuden, työnantajalta saadun palautteen ja vertaisvaikutusten laatu vaikuttavat tiedekuntien työntekijöiden työtyytyväisyyteen.

Choong ja muut (2019) tutkivat luottamuksen ja opettajien itseohjautuvuuden positiivista korrelaatiota psykologisen sopimuksen kanssa malesialaisten opettajien keskuudessa. Tutkimus perustui sosiaalisen vaihdon teoriaan. Opettajien itseohjau-

tuvuus liittyi yleisesti ottaen heidän opetustyöhönsä, ongelmien ratkaisemiseen ja päätöksentekokykyynsä. Tutkimuksessa todettiin, että kun opettajien yksilölliset ominaisuudet, kuten luonne, vuorovaikutustaidot ja luottamus ovat työtehtävien vaatiman kyvykkyyden tasolla, opettajien kokemus työnantajastaan on myönteinen. Tutkijat suosittelivat tutkimustulosten perusteella johtajille sellaista henkilöstöpolitiikkaa, joka luo opettajille luottamuksellisen suhteen organisaatioon ja parantaa opettajien mahdollisuuksia itseohjautuvuuteen. Lisäksi organisaation tarjoamat asianmukaiset työpajat ja koulutukset katsottiin voivan parantaa opettajien itseohjautuvuuden tasoa.

Van Elst ja Meurs (2015) tutkivat opettajien psykologisen sopimuksen, organisaatioon sitoutumisen ja työntekijöiden osallistumisen välistä suhdetta. Tutkimus osoitti positiivisen korrelaation tyytyväisyyden johtamiseen, psykologisen sopimuksen ja organisaatioon sitoutumisen välillä.

Nguyen ja muut (2016) tarkastelivat tutkimuksessaan organisaatiokansalaiskäyttäytymisen ja psykologisten sopimusten välistä yhteyttä. Havaittiin, että taiwanilaiset peruskoulun opettajat, joilla oli vahva psykologinen sopimus, osoittivat enemmän organisaatiokansalaiskäyttäytymistä työssään. Tutkimuksen mukaan vahva psykologinen sopimus tuki työhön sitoutumista, työmoraalia, hyvää käyttäytymistä työssä ja kollegoiden välistä tukea.

Opettajien psykologiseen sopimukseen liittyvien tutkimusten tulosten yhteenvetona voin todeta, että johtamistyyli vaikuttaa opettajan psykologiseen sopimukseen ja luo yhteyden opettajan psykologisen sopimuksen ja terveellisen työympäristön välille organisaatiossa. Johtamiskäyttäytyminen vaikuttaa merkittävästi myös organisaation ilmapiiriin. Mikäli ilmapiiri on huono, se vaikuttaa epäsuotuisasti opettajien työtyytyväisyyteen. Opettajien työtyytyväisyyden heikentyminen vaikuttaa organisaation suorituskykyyn ja tulokseen niitä heikentävästi. Lisäksi voidaan todeta, että opettajien vahva psykologinen sopimus vaikuttaa myönteisesti opettajien työssä käyttäytymiseen ja organisaatioon sitoutumiseen. Opettajat, joilla on vahva psykologinen sopimus, osoittavat työssä enemmän organisaatiokansalaiskäyttäytymistä (OCB). (Mehta, 2022.) On hyvä kysymys, ovatko nämä tulokset siirrettävissä suoraan ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen. Edellä mainitut tutkimukset on tehty eri puolilla maailmaa ja erilaisissa koulutus konteksteissa, joten näiden vaikutus tutkimustuloksiin tulisi arvioida ennen tutkimustulosten yleistämistä.

Psykologista sopimusta on tutkittu kotimaisilla koulutussektoreilla vain vähän, ja käsitykseni mukaan vähintään väitöskirjatasoista tutkimusta ei minkään opettajaryhmän psykologisesta sopimuksesta ole tehty. Tarkastelen seuraavaksi kuitenkin muutamia kotimaisia psykologisen sopimuksen tutkimuksia, jotka kohdentuvat joko koulutussektorille tai muihin autonomista työtä tekevien työntekijöiden konteksteihin.

Ruotsalainen ja Kinnunen (2013) vertailivat tutkimuksessaan pysyvien ja määräaikaisten yliopistotyöntekijöiden psykologisten sopimusten sisältöä ja täyttymistä

sekä työntekijän että organisaation velvollisuuksien näkökulmasta. Lisäksi he tutkivat psykologisen sopimuksen täyttymisen yhteyksiä työnvaihtoi-keisiin, itsearvioituun työssä suoriutumiseen ja työtyytyväisyyteen sekä selvittivät, muuntaako työsuhdetyyppi näitä yhteyksiä. Tulokset osoittivat, ettei psykologisen sopimuksen sisällössä pysyvien ja määräaikaisten työntekijöiden välillä ole eroa. Pysyvät työntekijät arvioivat omat työntekijän velvollisuutensa paremmin täyttyneiksi kuin määräaikaisten, mutta organisaation velvollisuuksien täyttymisessä ei työntekijäryhmien välillä havaittu eroja. Työntekijän velvollisuuksien täytyminen ennusti erityisesti parempaa itsearvioitua työssä suoriutumista, mutta myös parempaa työtyytyväisyyttä. Organisaation velvollisuuksien täytyminen on yhteydessä vähentyneisiin työnvaihtoi-keisiin ja parempaan työtyytyväisyyteen. Lisäksi havaittiin, että työntekijän velvollisuuksien täytyminen oli tärkeää erityisesti määräaikaisten työntekijöiden työssä suoriutumiseen. Kaikkiaan tulokset viittasivat siihen, etteivät määräaikaisten yliopistotyöntekijät ole psykologisen sopimuksen sisällön tai täyttymisen osalta huono-osaisia verrattuna pysyviin työntekijöihin.

Nurkkala (2018, s.5–6) tarkasteli tutkimuksessaan psykologista sopimusta akateemisessa johtamisessa käyttäen tapausesimerkkinä keskijohtoa. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä psykologisten sopimusten merkityksestä akateemisessa johtamisessa ja tarkastella psykologisten sopimusten toteutumista akateemisen keskijohdon johtamistyössä. Tutkimuksen ydin, tieteellisen työn suojelijan ja mahdollistajan rooli, syntyi keskijohtajien omasta, pitkäkestoisesta tieteentekijän roolista, josta he eivät halunneet täysin luopua edes korkean johtajaposition myötä. Keski-johtajien psykologiset sopimukset oli solmittu ensisijaisesti tieteeseen ja toissijaisesti yliopistotyönantajaan. Tutkimus toi esiin yliopistotyössä esiintyvät kompleksiset toimintaympäristön ilmiöt ja toimijat, jotka ovat vaikuttaneet yliopisto-organisaation toimijoiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja johtamisen toimintakenttään. Yliopistotyön johtaminen määrittyy tiedeyhteisön ja hallinnollisen työn johtamisen vuorovaikutuksen kautta. Nurkkalan tutkimus tehtiin laadullisin menetelmin.

Saari (2014, s.5–6) tarkasteli tutkimuksessaan tietotyön psykologisia sopimuksia ja organisaatiositoutumista osana työhyvinvointia. Tutkimus osoitti, että psykologinen sopimus on muuttumassa myös tietotyössä. Perinteisen sopimuksen rinnalle olivat noussemassa tasapainotetut (transitionaaliset) sopimukset, joissa työllistyvyyslupauksella on merkittävä osa. Työn jatkuvuuden ja turvallisuuden sijaan työntekijä palkittiin uusilla taidoilla, jotka parantavat työllistyvyyttä. Silti tietotyöntekijät arvostivat edelleen myös molemminpuolista lojaaliutta ja reilua peliä työelämässä. Tietotyöntekijät odottivat vastavuoroisesti kohtuullisia työaikoja ja mahdollisuutta kehittyä työssä enemmän omien ammatillisten suunnitelmien ja tarpeidensa mukaisesti, organisaation tarpeiden sijaan. Muutos näkyi myös organisaatiositoutumisessa. Työn epävarmuus ja se, että organisaatio ei ollut sitoutunut työntekijöihinsä, horjuttivat tietotyöntekijöidenkin organisaatiositoutumista. Tietotyöntekijät olivat kuitenkin valmiita sitoutumaan organisaatioon, joka tarjosi haasteita, mutta samalla

myös mahdollisuuden mielekkääseen työhön osana toimivaa työyhteisöä. Tutkimuksen johtopäätöksenä Saari totesi, että tietotyöntekijät toimivat muuttuvassa työelämässä reaktiivisesti muuttaen psykologista sopimustaan olosuhteiden mukaan ja tavoitellen mahdollisimman vakaata työuraa työelämän muutoksista huolimatta. Psykologiset sopimukset ja niiden vaikutus organisaatiositoutumiseen muun työhyvinvoinnin ohella tulisikin huomioida paremmin suomalaisen työelämän kehittämiseksi. Saaren tutkimus on tehty monimenetelmäisesti sekä haastattelu- että kyselyaineistoa hyödyntäen.

Psykologista sopimusta suomalaisessa työelämässä on näkyvimmin tutkinut Alasoini (esim. 2006a, 2006b, 2009, 2010b), mutta Alasoini ei niinkään ole tutkinut jonkin tietyn työntekijäryhmän psykologisia sopimuksia kuin suomalaisen työelämän muutosta ja sen vaikutuksia psykologiseen sopimukseen yleisesti. Suomalaisten työntekijöiden psykologinen sopimus on perinteisesti pohjautunut ajatukselle siitä, että työpaikan taloudellinen menestyminen sekä työntekijän saamat palkkiot ja asema ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Tällainen perinteinen näkemys on kuitenkin ollut jo pitkään säröilemässä. (Alasoini 2006, s. 131.) Käsittelen tätä muutosta tarkemmin luvussa 3.4.

Järvensivu (2013) on käsitellyt psykologiseen sopimukseen liitettyä työllistyvyyden lupauksia, mutta hänkin pitäytyy yleisesti suomalaisessa työelämässä. Kuittinen ja Meriläinen (2008) ovat tutkineet opiskelijan psykologista sopimusta. Psykologisesta sopimuksesta on tehty myös jonkin verran kotimaisia pro gradu -opinnäytetöitä (esim. Paavola, 2010; Kangasniemi, 2015; Perkiö, 2011; Kangas, 2020; Laakso, 2020). Kangasniemen pro gradu -työn tarkoituksena oli selvittää ja kuvata perusteiden opettajien opetustyön psykologisen sopimuksen sisältöä ja siihen sisältyvän vaihtosuhteen oikeudenmukaisuutta ja hallintaa.

Edellä mainittuihin tutkimuksiin pohjautuen voin yhteenvedona todeta, että määräaikaisten ja pysyvien työntekijöiden välillä ei ollut merkittäviä eroja psykologisen sopimuksen sisällössä, mikä viittasi siihen, että molemmat työntekijäryhmät odottivat samankaltaisia asioita työnantajiltaan ja arvostivat vastaavia työehtoja ja -olosuhteita. Työntekijän velvollisuuksien täyttymisellä oli suuri merkitys työssä suoriutumisen ja työtyytyväisyydelle erityisesti määräaikaisten työntekijöiden kohdalla. Tämä korosti organisaatioiden tarvetta kiinnittää erityistä huomiota työntekijöidensä velvollisuuksien täyttymiseen ja tarjota selkeät odotukset ja resurssit työtehtävien suorittamiseen. Psykologinen sopimus ja organisaatiokulttuuri vaikuttivat merkittävästi työntekijöiden sitoutumiseen, sillä psykologinen sopimus perustui usein monimutkaisiin vuorovaikutussuhteisiin ja odotuksiin organisaation ja työntekijän välillä. Kun nämä odotukset täyttyivät ja organisaatio sitoutui työntekijöihinsä, työntekijöiden organisaatiositoutuminen parani. Tietotyön kontekstissa psykologisen sopimuksen luonne oli muuttumassa, kuten Saaren (2014) tutkimuksesta ilmeni. Tietotyöntekijät odottivat joustavuutta ja mahdollisuuksia ammatilliseen kehittämiseen organisaatioltaan.

### **3.3 Psykologisen sopimuksen muotoutuminen, muuttuminen ja rikkoutuminen**

Tarkastelen tässä luvussa aikaisemman tutkimuksen valossa psykologista sopimusta yksityiskohtaisemmin kolmesta eri näkökulmasta käsin: psykologisen sopimuksen muotoutuminen, muuttuminen ja rikkoutuminen. Rousseau (2001) mukaan psykologisen sopimuksen dynamiikkaa ei voi ymmärtää ilman, että perehtyy psykologisen sopimuksen muodostumiseen. Hänen mielestään tutkimuksissa tulisi yhtä paljon kiinnittää huomiota seikkoihin, jotka edistävät osapuolten yhteistä käsitystä psykologisesta sopimuksesta, sopimista ja lupauksen täyttämistä kuin myös haitallisiin tekijöihin, jotka saattavat aiheuttaa sopimuksen rikkoutumisen. Hänen mukaansa ymmärryksen lisääntyminen sopimuksen lähtökohdista ja molempipuolisuudesta edistää myös psykologisten sopimusten laatua.

#### **3.3.1 Psykologisen sopimuksen muotoutuminen**

Psykologisen sopimuksen muotoutumisen tutkijat Herriot ja Pemberton (1997) ovat luoneet mallin psykologisen sopimuksen solmimisesta. Tuossa mallissa käsitellään sopimuksen solmimista kahden osapuolen, työntekijän ja työnantajan odotusten näkökulmista. Työnantajan rooli nähdään aktiivisena neuvottelevana osapuolena, joka myös voi ikään kuin irtisanoa työntekijän psykologisen sopimuksen. Vaikka Herriotin ja Pembertonin malli on tunnettu, en käsittele sitä tässä yhteydessä tämän enempää, sillä se ei tue käsitystäni psykologisen sopimuksen subjektiivisesta luonteesta. Tarkastelen psykologisen sopimuksen muotoutumista sen sijaan pääosin Rousseau (1995) käsitysten pohjalta. Viittaan myös muun muassa Mohamedin ja kollegoiden (2001), Shoren ja Tetricken (1994) sekä Rigottin ja de Jongin (2019) näkemyksiin psykologisen sopimuksen muotoutumisesta.

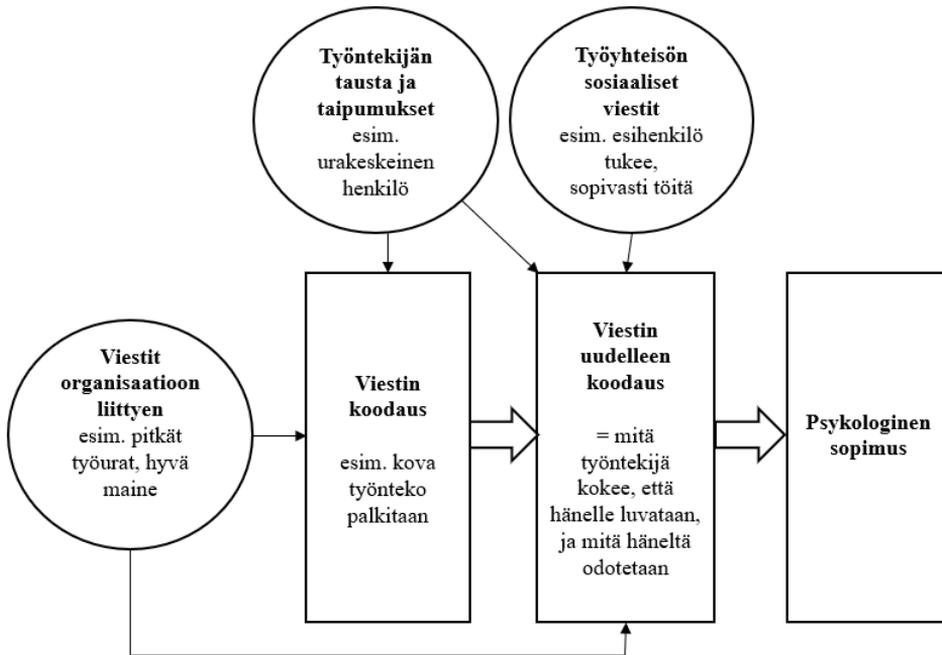
Mohamedin ja muiden (2001) mukaan psykologinen sopimus alkaa muodostua, kun yksilö aloittaa työnhaun ja etsii organisaatioita, jotka sopivat hänen odotuksiinsa. Yksilö voi etsiä työpaikkaa organisaatioista, joilla on hyvä maine tai jotka tarjoavat houkuttelevia etuja, kuten vakautta, uramahdollisuuksia tai palkintoja. Tästä syystä psykologisen sopimuksen puitteet alkavat muodostua jo työnhakuvaiheessa. Työnhakijan käsitys organisaatiosta syvenee, kun hakija ja organisaation edustajat ovat ensimmäistä kertaa kontaktissa rekrytointi- ja valintaprosessin aikana (Shore & Tetrick, 1994). Psykologinen sopimus alkaa siis muodostua, kun kokematon tulokas etsii ja saa tietoa tehtävävastuista, roolivaatimuksista, organisaatiokulttuurista ja uramahdollisuuksista. Tämä alkuvaiheen tieto luo perustan, jonka pohjalta psykologinen sopimus kehittyy ja jalostuu myöhemmin (Shore & Tetrick, 1994). Myös O'Neillin ja Adyan (2007) mukaan psykologisen sopimuksen muotoutumiseen vaikuttavat pääasiassa yksilön suhteet organisaation eri toimijoihin. O'Neillin ja Adyan mukaan organisaation muodollisilla edustajilla on merkittävä rooli etenkin psykologisen sopimuksen muodostumisvaiheessa, ja uusien työntekijöiden psiko-

logisen sopimuksen laatu muotoutuu suurelta osin heidän viestintänsä perusteella. Myös Tekleab (2003) toteaa, että organisaation korkean tason muodollinen sosiaalisuus, jota rekrytoijat ohjaavat, ja johon johtajat ja esihenkilöt vaikuttavat, lisäävät työntekijöiden käsityksiä työnantajan velvollisuuksista ensimmäisten kolmen kuukauden aikana.

Rousseau (1995, s. 33–34) mukaan psykologista sopimusta muodostavat osaltaan organisaatioon liittyvät tiedot, työntekijän omat taipumukset sekä sosiaaliset viestit. Organisaation antamat tai siitä muuta kautta saadut tiedot ovat osa psykologisen sopimuksen muodostumisprosessia ja vaikuttavat psykologisen sopimuksen laatuun. Työntekijä voi muodostaa käsityksensä organisaation toimintatavoista joko suorien lausuntojen, kuten työhaastattelussa saatujen tietojen kautta, tai etsimällä tietoa työnantajasta muuta kautta. Työsuhteen alussa virallisten asiakirjojen, esimerkiksi perehdytysmateriaalin ja perehdytyksen kautta saadut tiedot muovaavat psykologista sopimusta. Tässä vaiheessa työnhakijalla on mahdollista pohtia, min-kälaiselta työnantaja vaikuttaa omiin odotuksiin ja tavoitteisiin suhteutettuna.

Organisaatiosta saadut tiedot tarkoittavat eri ihmisille eri asioita työnhakijan omien taipumusten takia. Työntekijän yksilölliset taipumukset ja asenteet ovat olennaisia psykologisen sopimuksen muotoutumisessa. Juuri tämä selittää sen, miksi kahdella samassa työpaikassa ja samassa asemassa olevalla työntekijällä voi olla erilaiset psykologiset sopimukset. Rousseau (1995, s. 44) muistuttaa ihmisten kognitiivisesta taipumuksesta, jonka mukaan ajattelemme, että olemme kykeneväisiä täyttämään meihin kohdistetut odotukset. Myös henkilön kyseiseen työhön liittyvät motiivit vaikuttavat psykologisen sopimuksen muotoutumiseen. Sellaiselle työntekijälle, joka suhtautuu työpaikkaan pelkkänä läpikulkupaikkana tai parempiin tehtäviin johtavana muodostuu erilainen psykologinen sopimus kuin pitkäaikaista uraa yhdessä organisaatiossa suunnittelevalla työntekijällä. Sosiaaliset viestit puolestaan tarkoittavat epävirallisia, kokemusperäisiä tietoja, joita organisaation muut työntekijät tai esimerkiksi entiset työntekijät voivat tarjota. (Rousseau, 1995, s. 33.)

Saari (2014, s. 32) siteeraa Rousseau (1995) mallia psykologisen sopimuksen muotoutumisprosessista (ks. Kuvio 1). Tässä mallissa psykologisen sopimuksen muotoutumisesta organisaatiosta kuultujen tai etsittyjen tietojen keräämistä seuraa näiden viestien koodaamisen (encoding) ja uudelleen koodaamisen (de coding) vaiheet. Koodaamisessa työntekijä hahmottaa, mitä organisaation lupaus yleisesti ottaen tarkoittaa. Uudelleen koodaamisessa on kysymys siitä, että organisaation yleisen tason lupaus ikään kuin puretaan osiin ja sen jälkeen rakennetaan uudelleen. Uudelleen koodaamisessa työntekijälle muotoutuu käsitys siitä, mitä lupauksen lunastaminen hänen oikeuksiensa ja velvollisuuksiensa muodossa tarkoittaa.



Kuvio 1. Psykologisen sopimuksen muotoutumisprosessi Rousseau'ta (1995) ja Saarta (2014) mukaillen

Rousseau'n (1995) mukaan organisaatioon liittyvien viestien tulkinta riippuu vahvasti yksilön taipumuksista. Urakeskeinen ja myönteisesti esimerkiksi runsaaseen työntekoon suhtautuva henkilö tulkitsee organisaation viestit toisella tapaa kuin henkilö, joka ei ole kiinnostunut urakehityksestä. Psykologisen sopimuksen muotoutumisprosessia voi soveltaa erilaisissa organisaatioissa, erilaisiin henkilöihin ja tilanteisiin. Psykologinen sopimus on erilainen, koska se riippuu kaikista kolmesta edellä mainitusta osatekijästä. Esimerkkinä voidaan mainita, että uraorientoituneelle henkilölle muodostuu erilainen psykologinen sopimus kuin saman organisaation ei-uraorientoituneelle henkilölle. Toisaalta samalla uraorientoituneelle henkilölle muodostuu erilaiset psykologiset sopimukset erilaisissa organisaatioissa.

Yksi kiinnostavimmista psykologisen sopimuksen muotoutumiseen liittyvistä uusista tutkimuksista on Rigotin ja deJongin (2019) tutkimus, jossa he pyrkivät mallintamaan psykologisen sopimuksen muotoutumista. He jakavat psykologiseen sopimukseen vaikuttavat tekijät makro-, meso- ja mikrotason tekijöihin. Makrotason tekijöistä he mainitsevat poliittisen ilmapiirin, työmarkkinat ja kulttuuriset normit ja arvot. Mesotason tekijöitä ovat organisaatiot, esihenkilöt ja tiimit eli työyhteisöt. Mikrotason tekijöitä ovat yksilöiden henkilökohtaiset ominaisuudet. Henkilökohtaisilla ominaisuuksilla tarkoitetaan tässä yhteydessä muun muassa ikää, sukupuolta ja erilaisia luonteenpiirteitä, kuten tasa-arvoon ja ulkoiseen kontrolliin

liittyvää herkkyyttä (Raja ym., 2004) ja sovinnollisuutta (Ho ym., 2004). Nämä tekijät selittävät osaltaan sitä, miksi psykologinen sopimus on aina henkilökohtainen ja kaikille eri.

### **3.3.2 Psykologisen sopimuksen muuttuminen**

Psykologisen sopimuksen luonteesta on tärkeää ymmärtää tärkeä peruselementti: psykologinen sopimus muuttuu työsuhteen kuluessa ja sen luonne on dynaaminen. Psykologisen sopimuksen dynaamista luonnetta ovat tarkastelleet muun muassa Rousseau (1989, 2001), Rousseau ja kollegat (2018), Schalk ja Roe (2007), Acshnak ja Hansen (2019) sekä Weinhardt ja kollegat (2019).

Conway ja Brinerin (2005, s. 32) mukaan Schein (1980) näkee psykologiseen sopimuksen muodostumiseen liittyvän vaihdon jatkuvana siinä mielessä, että psykologinen sopimus kehittyy ja muuttuu, kun siihen vaikuttavat osatekijät ja olosuhteet muuttuvat. Psykologisen sopimuksen vaihdon jatkuva luonne erottaa sen yksinkertaisemmista kertaluonteisista vaihtosuhteista. Psykologisen sopimuksen muuttumiseen vaikuttavat muun muassa sekä työnantajan toiminta että uusien työntekijöiden ennako-odotusten ja arkitodellisuuden vastaaminen (Rousseau, 2001; Shore & Tetrick, 1994). De Vos ja muut (2003) esittävät kaksi periaatetta, jotka vaikuttavat psykologisen sopimuksen kehittymiseen: 1) havaittujen lupauksen yhdenmukaisuuden varmistaminen arkitodellisuuden kanssa ja 2) havaittujen lupauksen muuttumisen vastavuoroisuuden normien mukaisesti.

Schalkin ja Roen (2007, s. 169–170) mukaan psykologisen sopimuksen muutokseen vaikuttavat joko organisaatiossa tai yksilön omassa elämässä tapahtuvat muutokset. Organisaatiomuutokset, jotka ovat psykologisen sopimuksen kannalta kriittisiä tapahtumia, tapahtuvat muun muassa kehitysprojektien ja organisaatio-uudistusten myötä. Työntekijöiden psykologinen sopimus voi kuitenkin pysyä suhteellisen vakaana organisaatiomuutoksista huolimatta, mutta se voi muuttua nopeastikin yksilön kannalta ratkaisevien tekijöiden vuoksi. Tarvitaan siis jokin subjektiivisesti merkittävä tekijä, joka saa yksilön arvioimaan psykologisen sopimuksen kannalta kriittisiä tekijöitä uudelleen (Robinson & Morrison 2000, 528). Siedettävyyden rajan ylittävä tekijä on tapahtuma tai muutos, johon työntekijä ei voi sopeutua ja jota hän ei hyväksy, esimerkiksi ahdistelu tai kiusaaminen työpaikalla tai kohtuuttomat työpaineet (Schalk & Roe, 2007, s. 178).

Yksilöllisiä taipumuksia ja piirteitä ja niiden vaikutusta psykologisen sopimuksen muuttumiseen ovat tutkineet muun muassa Nikolaou ja kollegat (2007) sekä Bellou (2007). Belloun (2007) tutkimus osoittaa, että henkilöt, jotka suhtautuvat luottamuksellisesti organisaation muutoksiin, olettavat psykologisen sopimuksensa säilyvän täytenä. He olettavat, että organisaation edustajat varjelevat työntekijöitä muutoksen negatiivisilta vaikutuksilta huolehtimalla heidän muutosvalmiudestaan. Psykologisten sopimusten subjektiivinen luonne saa vahvistusta myös Nikolaoun ja muiden (2007) tutkimuksesta, jossa yksilön taipumuksia ja piirteitä kytkettiin

sopimusten merkityksiin. Tutkimustulokset osoittavat, että ekstroverteillä ja kunnianhimoisilla ihmisillä sopimusten sisäiset merkitykset korostuvat. He hakeutuvat tehtäviin, joissa on monipuolinen työnkuva, laajat osallistumismahdollisuudet ja vahva autonomia. Henkilöillä, joilla on neuroottisia piirteitä, korostuvat sopimusten ulkoiset ja normatiiviset tekijät. Täsmälliset palkkaukseen, työsuhte-etuihin ja loma-aikoihin liittyvät normit rauhoittavat epävarmuuden tunteita. (Nikolaou ym., 2007, s. 657–659.)

Schalkin ja Roen (2007) psykologisen sopimuksen muutosmalli kuvaa psykologisen sopimuksen muuttumista. Heidän muutosmallinsa yrittää tavoittaa muutosprosessin sekä muutoksen seuraukset. Muutosmallin lähtökohtana on oletus siitä, että psykologinen sopimus on pitkäikäinen ja pyrkimyksenä on pitää yllä tasapaino. Psykologinen sopimus on kognitiivinen skeema, jonka pohjalta yksilö monitoroi käyttäytymistä. Psykologinen sopimus säilyy muuttumattomana, kunnes työntekijälle käy selväksi, ettei sopimus ole enää voimassa. Tämä voi tapahtua odottamattomien tapahtumien seurauksena tai vähitellen tapahtuvan muutoksen seurauksena, joka ylittää yksilön henkilökohtaiset kriittiset rajat. Tällaisissa tapauksissa sopimus altistuu uudelleenarvioinnille. Jos ilmenneitä muutoksia ei voida sisällyttää uudistettuun psykologiseen sopimukseen, sopimus hylätään. Muutosmalli havainnollistaa sitä, miten odottamattomat tapahtumat ja muutokset vaikuttavat yksilön psykologiseen sopimukseen ja sitä kautta organisaatiokäyttäytymiseen. Psykologinen sopimus sisältää uskomukset siitä, minkälaisen käytös on hyväksyttävää vuorovaikutuksessa organisaation edustajien kanssa. Nämä rajat, jotka työntekijät kokevat hyväksyttävänä ja siedettävänä vastavuoroisiin velvoitteisiin liittyen, tulisi ottaa huomioon psykologisen sopimuksen muutoksia ja muutosten seurauksia selitettäessä. (Schalk & Roe, 2007, s. 178.)

Rousseau ja muut (2018) ovat luoneet psykologisen sopimuksen dynaamisuuteen ja eri vaiheisiin keskittyvän mallin (dynamic phase model). Mallissa keskeisten muutujien (lupaukset, kannustimet, panokset ja velvoitteet) tehtävät muuttuvat ajan myötä ja asiayhteyden mukaan. Mallissa psykologisen sopimuksen vaiheisiin kuuluvat vapaasti suomennettuna luominen, ylläpito, uudelleenneuvottelu ja korjaus. Mallissa kiinnitetään huomiota psykologisen sopimuksen dynaamiseen luonteeseen eli muuttumiseen ajan kuluessa, ja hyödynnetään itsesäätelymekanismeja koskevaa nykyaikaista näyttöä. Rousseau ja muiden (2018) mukaan psykologinen sopimus on osoittautunut hyödylliseksi työkaluksi ymmärtää ja hallita työntekijä-työnantajasuhteeseen liittyviä vaihtosuhteita. Luomalla dynaamisen mallin he ovat pyrkineet laajentamaan psykologisen sopimuksen mahdollisuuksia näitä vaihtosuhteita selitettäessä. Dynaamisuus auttaa tutkijoita kehittämään menetelmiä, jotka tunnistavat ajan, tavoitteiden ja tunteiden tärkeät roolit psykologisen sopimuksen tutkimuksessa. Mikäli tekisin teorialähtöistä tutkimusta siitä, minkälainen jonkin työntekijän tai työntekijäjoukon psykologinen sopimus on, käyttäisin nykytiedon valossa Rousseau ja muiden (2018) mallia lähtökohtana tutkimukselle.

Psykologisen sopimuksen muuttuminen ilmenee käyttäytymisessä ja tunnetasolla. Psykologisen sopimuksen muutokset voidaan nähdä muutoksina tutkimuksen kohteena olevissa ilmiöissä, kuten työn imussa, työhyvinvoinnissa ja organisaatioon sitoutumisessa. Työn imu, työhyvinvointi ja organisaatioon sitoutuminen ovat kaikki käsitteitä, jotka kuvaavat työntekijöiden suhdetta työhönsä tai organisaatioon, mutta niillä on hieman erilaiset painotukset ja merkitykset. Työn imu (work engagement) kuvaa positiivista ja voimakasta tunne- ja kognitiivista tilaa, jossa työntekijä on täysin uppoutunut työhönsä. Se ilmenee korkeana energian tasona, keskittymisenä työtehtäviin, innostuksena ja omistautumisena työlle. Työn imu liittyy työtehtävien mielekkyyden kokemukseen, saavutusten tuntemukseen ja työn itsensä palkitsevuuteen. (esim. Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen, 2004, s. 241) Työhyvinvointi (job well-being) kuvaa työntekijän kokemusta fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista työssä. Se sisältää sekä työolosuhteet että henkilökoh-taisen kokemuksen työn laadusta ja työssä viihtymisestä. Työhyvinvointiin kuuluu esimerkiksi terveys, työtyytyväisyys, stressin hallinta ja työn ja yksityiselämän tasa-paino. (esim. Kuoppala ym., 2008; Virolainen, 2012.) Organisaatioon sitoutuminen (organizational commitment) viittaa työntekijän psykologiseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen organisaatioon. Se kuvaa halua pysyä organisaatiossa, uskollisuutta organisaatiolle ja identifikaatiota organisaation arvojen ja tavoitteiden kanssa. Or-ganisaatioon sitoutuminen voi perustua erilaisiin tekijöihin, kuten työn mielekkyy-teen, työolosuhteisiin, johtamiseen, palkkiojärjestelmiin ja organisaation sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin. (esim. Colquitt ym., 2019; Jokivuori, 2004)

### **3.3.3 Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen**

Parzefallin ja Hakasen (2010, s. 17–18) mukaan psykologisen sopimuksen rikkou-tumisessa on kyse sen osapuolten epätäydellisestä suoriutumisesta sopimusehtojen toteuttamisessa. Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen on varmasti tutkituin ilmiö psykologisen sopimuksen tutkimuksen historiassa, sillä sen tutkiminen on keskeinen keino ymmärtää sitä, miten psykologinen sopimus vaikuttaa työntekijöiden tunteisiin, asenteisiin ja käyttäytymiseen. Ajatus psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta on metafora, joka merkitykseltään jäljittelee laillisten kirjoitettujen sopimusten rikkou-tumista. Morrison ja Robinson (1997) määrittelevät tutkimuksessaan psykologisen sopimuksen loukkauksen (breach) ja rikkomuksen (violation), ja erottavat niiden merkityksen toisistaan. Loukkaus on yksilölle olennainen ja tärkeä kokemus, joka ei, toisin kuin rikkomus, välttämättä vastaa muiden kokemaa todellisuutta. Loukkauk-sesta seuraava tunne voi olla nopeasti ohimenevä. Loukkaustilanteessa organisaatio on suhteessa työntekijän panokseen epäonnistunut yhden tai useamman oletetun velvollisuuden, mutta ei välttämättä lupauksen toteuttamisessa. Rikkomus sen sijaan on voimakas tunneperäinen tila, joka syntyy, kun työntekijä kokee organisaation epä-onnistuneen ylläpitämään työhön liittyvät lupaukset. Rikkoutuminen, kuten psykolo-ginen sopimus itsessään, on luonteeltaan subjektiivinen (Wiechers ym., 2019, s. 272).

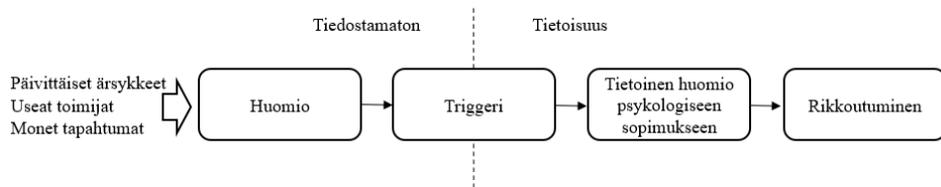
Miten usein psykologinen sopimus rikkoutuu? Tutkimus tietää tästä vielä varsin vähän, ja tutkimustulokset ovat ristiriitaisia. Robinsonin ja Rousseau (1994) tutkimuksessa 55 % tutkimukseen osallistuneista henkilöistä raportoi olevansa jollain tapaa pettynyt organisaatiossa työskentelyyn ensimmäisen kahden vuoden työsuhteen aikana. Pettymykset liittyivät kouluttautumiseen ja etenemismahdollisuuksiin annetuista lupauksista. Conwayn ja Brinerin (2002a) tutkimuksessa tutkimukseen osallistuneet henkilöt raportoivat organisaation pettäneen vähintään yhden lupauksen kymmenen työpäivän periodin aikana. Työntekijät arvioivat organisaation rikkoneen lupaukset työntekijää kohtaa useammin, kuin mitä heidän esihenkilönsä arvelivat tapahtuneen. Näissä kahdessa tutkimuksessa tarkastellut aikajajat olivat niin erilaiset, ettei tulosten vertaaminen ole mielekästä. Lester ja kollegat (2002) ovat tutkineet työntekijöiden ja heidän esihenkilöidensä havaintoja lupauksen rikkoutumisesta ja havaitsivat, että työntekijät uskovat esihenkilöitä useammin organisaation rikkovan palkkaa, etenemismahdollisuuksia ja hyvää työsuhdetta koskevat lupaukset. Sen sijaan tehtävää itsessään tai työhön liittyviä etuja koskevissa käsityksissä ei havaittu eroja.

### **Rikkoutumisen syyt**

Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen syyt on yleinen tutkimuskohde psykologisen sopimuksen tutkimuskentällä. Robinson ja Rousseau (1994, s. 247) määrittelevät psykologisen sopimuksen rikkoutumisen tapahtuvan silloin, kun suhteen toinen osapuoli havaitsee toisen laiminlyöneen sovittun velvoitteen. Georgen (2009, s. 99–100) mukaan rikkoontumisen ja loukkaamisen pääasialliset syyt liittyvät työsuhteen varmuuteen ja kollegoihin, henkilöstöjohtamiseen (palkkaus, palkkiot, henkilöstökoulutus ja kehittymismahdollisuudet), organisaation johtamiseen (työn laatu, vastuut, palautteet ja muutosjohtaminen) ja tehtävään (työehtosopimukset ja muut ammattiin liittyvät syyt). Paten ja kollegoiden (2000, s. 484) mukaan psykologisen sopimuksen rikkomukset voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: 1) jakelurikkomukset, jolloin yksilö katsoo, että tärkeät saavutettavat edut, kuten taloudelliset palkkiot ja kannustimet, on jaettu epäoikeudenmukaisesti, 2) menettelyrikkomukset, jolloin yksilö havaitsee epäoikeudenmukaisia valintoja esimerkiksi nimityksissä ja ylennyksissä ja 3) vuorovaikutusrikkomus, joka ilmenee esimiesten ja johdon epäoikeudenmukaisena kohteluna yksilöä kohtaan.

Teq ja muut (2009, s. 4) puolestaan korostavat kulttuurin merkitystä yksilön psykologisten sopimusten rikkoutumistilanteissa. He kuvaavat yksilön kulttuuritaustan merkitystä valtaetäisyyden käsitteen avulla. Valtaetäisyyden omaksuamiseen vaikuttavat yksilön arvot, asenteet, uskomukset sekä sosiaalisen ympäristön käyttäytymistavat ja perinteet. Yksilöt, jotka ovat omaksuneet korkean valtaetäisyyden, hyväksyvät työpaikalla ilmenevän epätasa-arvoisen vallankäytön, resurssit ja palkkiot. He ovat myöntäväisiä esihenkilöä kohtaan eivätkä avoimesti kyseenalaista päätöksentekoa. Matalan valtaetäisyyden omaksuneet työntekijät tunnistavat herkästi epätasa-arvoisen kohtelun.

Yhden uusimmista näkökulmista psykologisen sopimuksen rikkoutumisen syihin tarjoavat Wiechers ja muut (2019, s. 273–274) tarkastelemalla psykologisen sopimuksen rikkoutumista triggereiden, eli ärsykkeiden kautta. He tarkastelevat rikkoutumista dynaamisena prosessina, jossa triggerit ikään kuin aktivoivat psykologisen sopimuksen kiinnittämällä yksilön huomion psykologisen sopimuksen sopimusehtoihin ja niihin liittyviin käsityksiin. Tutkijoiden mukaan triggerit siirtävät yksilön ajattelun tiedostamattomasta ja automaattisesta tiedonkäsittelystä tietoiseen huomioimiseen. Ärsykejä voi olla useita ja ne voivat esiintyä samanaikaisesti. Tapa, jolla yksilö arvioi triggerin merkityksen, on erittäin yksilöllinen, sillä yksilöillä on erilaisia skeemoja psykologisista sopimuksistaan. Kuvaan psykologisen sopimuksen triggeröimisen prosessia kuviossa 2.



*Kuvio 2. Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen triggeröimisen prosessi mukailtuna Wiechersin ja muiden (2019, s. 275) kuviosta*

Tutkimukset ovat osoittaneet, että sopimuksen rikkoutumisella on suurempi vaikutus asenteeseen kuin käyttäytymiseen. Tästä tärkeästä huomiosta huolimatta rikkoutumisen tutkimuksessa riittää vielä kehitettävää. Tutkijat eivät vielä ymmärrä tarpeeksi rikkoutumisen syiden ja seurausten tutkimuksesta asianmukaisen menetelmin. Selitys tälle saattaa olla se, että rikkoutuminen liittyy pohjimmiltaan tapahtumaan eli tiettyyn asiaan, joka tapahtuu tiettyyn aikaan. Rikkoutumisen seurauksia taas ei ole tutkittu tapahtumien kannalta. Organisaatiopsykologialle tyypillisesti seuraukset tulkitaan teoiksi tai asenteiksi, joiden voimakkuuden vaihtelua seurataan eri yksilöiden välillä. Tämä lähestymistapa ei auta meitä riittävästi ymmärtämään, kuinka tapahtumat, kuten rikkomukset, syntyvät. Tapahtumat voidaan todennäköisesti ymmärtää parhaiten käynnissä olevien prosessien yhteydessä tarkasteltuna. Rikkoutuminen tapahtumapohjaisena ilmiönä haastaa tutkijat löytämään uusia tutkimusmenetelmiä ilmiön selittämiseksi. (Conway & Briner, 2005, s. 87)

### **Rikkoutumisen seuraukset**

Conway & Briner (2005, s. 69–70) mukaan empiiriset tutkimukset ovat osoittaneet, että psykologisen sopimuksen rikkoutumisella on useita seurauksia. Näitä ovat työhyvinvoinnin heikkeneminen, negatiivisen asenteen lisääntyminen työtehtävää ja organisaatiota kohtaan, työtyytyväisyyden ja organisaatioon sitoutumisen heik-

keneminen, heikentynyt työssä suoriutumisen taso ja irtisanoutumisen ajattelun lisääntyminen. Rousseau (1989) kuvaa rikkomuksesta seuraavaa tunnetta pettymykseksi tai syvemmäksi ahdistukseksi, jolloin rikkomuksesta kärsivä osapuoli voi tuntea vihaa, kaunaa, epäoikeudenmukaisuutta ja vääryyttä. Morrison ja Robinson (1997) lisäävät tunnetiloiksi nöyryytetyksi ja petetyksi tulemisen tunteet.

Psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta tai vahingoittumisesta seuraa työntekijöiden tunnereaktioita (Robinson & Morrison, 2000), psykologisen sopimuksen luonteen muutoksia (esim. relationaalista transaktionaaliseksi) (Robinson ym., 1994; Herriot & Pemberton, 1996), työasenteisiin (Turnley ym., 2003) ja työkäyttäytymiseen liittyviä muutoksia sekä organisaatioon kohdistuvia vaikutuksia.

Pate ja kollegat (2003) tarkastelevat psykologisen sopimuksen rikkomiseen reagoimisen kolmea tasoa. Ensimmäinen taso, joka todennäköisesti koetaan välittömästi rikkomuksen jälkeen, koostuu pettymyksen, turhautumisen ja ahdistuksen tunteista. Toinen taso koostuu äärimmäisemmistä tunnereaktioista, kuten vihasta, katkeruudesta ja närkästyksestä (Rousseau, 1989), ja kolmas ja viimeinen taso koostuu käyttäytymiseen liittyvistä seurauksista, kuten alhaisemmasta organisaatiokansalaisuudesta, sitoutumisen, tyytyväisyyden ja luottamuksen vähenemisestä sekä lisääntyneestä kyynisyydestä (Robinson & Rousseau, 1994; Pate ym., 2003).

Aiemmat tutkimukset viittaavat myös siihen, että psykologisten sopimusten rikkomisella tai rikkomuksilla voi olla kielteinen vaikutus työntekijöiden asenteisiin (esim. Turnley ym., 2003). Psykologiseen sopimusrikkomukseen on tyypillisesti liitetty muun muassa työtyytyväisyyden, sitoutumisen ja luottamuksen heikentyminen. Muita psykologisen sopimuksen rikkomiseen liittyviä kielteisiä asenteita ovat lisääntynyt kyynisyys, emotionaalinen uupumus, ja irtisanoutumisaikheet. Poistuminen kuvaa työntekijän varsinaista lähtöä organisaatiosta tai työnhakukäyttäytymisen lisääntymistä. Työntekijä, joka reagoi näin, ei todennäköisesti lähde organisaatiosta heti, vaan ensimmäisellä mahdollisella hetkellä. Vähemmän äärimmäinen reaktio on ääni, jolloin työntekijät joko ilmaisevat tyytymättömyytensä johdolle tai heillä on taipumus olla tyytymätön moniin organisaation osa-alueisiin. Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen jälkeen työntekijä saattaa olla haluton tekemään yhtään ylimääräistä työtä.

Edellä kuvatuilla käyttäytymismalleilla on kielteisiä vaikutuksia organisaatioon. Henkilö, joka kokee, että hänen psykologista sopimustaan on rikottu, ei välttämättä sitoudu työhönsä. Ne henkilöt, jotka psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta huolimatta jäävät organisaatioon, saattavat olla sitoutumattomia ja haluttomia suorittamaan muuta kuin työsopimuksessa määritellyt tehtävät ja velvollisuudet. (George, 2009, s. 28.) Ho ja kollegat (2004) puhuvat kolmesta yleisestä kategoriasta, joihin rikkomukseen liittyvät reaktiot voidaan ryhmitellä: emotionaaliset, kognitiiviset ja käyttäytymiseen liittyvät reaktiot. Rikkomisen ylikorostaminen johtuu osittain Rousseauin konstruktion uudelleen käsittelystä, mutta myös siitä, että psykologisen sopimuksen katsotaan tässä vaiheessa muodostuvan kriittiseksi

organisaatiokäyttäytymisen kannalta. Esittelen seuraavassa kootusti psykologisen sopimuksen rikkoutumisen seurauksia (ks. Taulukko 3).

*Taulukko 3. Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen seuraukset yksilön näkökulmasta: esimerkkejä yksilön tunteista, ajatuksista ja teoista (Conway & Briner, 2005, s. 70)*

Tunteet	Ajatukset	Teot
Viha	Miten voin enää luottaa tähän työnantajaan?	Vähemmän ponnisteluja
Järkytys		Ylitöistä kieltäytyminen
Tyytymättömyys	En tee enää yhtään ylimääräistä tämän työnantajan vuoksi.	Töistä myöhästyminen
Pettymys		Yrityksen laitteiden käyttäminen omiin tarkoituksiin
Suru	Miksi olisin uskollinen työnantajalle, kun minua kohdellaan näin huonosti?  Miten he kehtaavat kohdella minua näin?	

Psykologiassa ei ole onnistuttu määrittelemään tunteita yksiselitteisesti. Tunteiden kuitenkin tiedetään vaikuttavan ajatteluun, päätöksentekoon, toimintaan, sosiaalisiin suhteisiin, hyvinvointiin sekä psyykkiseen että fyysiseen terveyteen (Izard, 2010). Tunteita on usein tarkasteltu lähtökohtaisesti henkilön sisäisinä reaktioina, mutta sosiokulttuurisessa näkemyksessä huomioidaan tunteiden sosiaalinen ulottuvuus. Imainin (2010, s. 279) mukaan tunteet eivät ole vain yksilön henkilökohtaista sisäisiä reaktioita ulkoihin ärsykkeisiin, vaan ne rakentuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja voivat välittää henkilön ajattelua, käyttäytymistä ja tavoitteita. Voin todeta, että tunne tarkoittaa yleensä voimakasta kokemusta, joka liittyy tiettyyn tilanteeseen, henkilöön tai tapahtumaan.

Asenne on yksilön suhtautumista ja näkemyksiä jotakin asiaa, henkilöä, ilmiötä tai kokemusta kohtaan. Se heijastaa ihmisen mielipiteitä, uskomuksia, arvoja ja kokemuksia, ja se voi vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten henkilö käyttäytyy erilaisissa tilanteissa. Jokaisella henkilöllä on useita erilaisia asenteita. (Erwin, 2005, s. 11.)

Dulac ja kollegat (2008) raportoivat esihenkilön ja alaisen välisen vuorovaikutussuhteen ja sosiaalisen todellisuuden merkityksestä sopimuksen rikkoutumistilanteissa. Esihenkilön ja alaisen välinen sosiaalinen vuorovaikutus ja organisaatiolta saatu tuki vaikuttavat oleellisesti työntekijän kokemiin tunteisiin psykologisen sopimuksen rikkoutuessa. Vahvasti sitoutunut työntekijä perustelee itselleen lupauksen rikkomisen organisaatiolle myönteisellä tavalla eikä huomioi merkittävästi

sopimuksen rikkoutumista. (Dulac ym., 2008, s. 1079–1098.) Myös monet muut tutkimukset vahvistavat sen, että organisaatiolta, erityisesti esihenkilöiltä saatu tuki vaikuttaa psykologisten sopimusten täyttymisen ja rikkoutumisen kokemukseen. Jos organisaatiolta saatu tuki on heikkoa, psykologisten sopimusten rikkoutuminen vaikuttaa pysyvämmiin rikkoutumisen seurauksiin kuin silloin, jos tuki on vahvaa. (Conway ym., 2011, s. 267–276).

### **3.4 Psykologisen sopimuksen tyypit**

Psykologisen sopimuksen sisällön perusteella voidaan puhua erilaisista psykologisen sopimuksen tyypeistä. Ennen 2000-lukua tutkimuskirjallisuudessa on tunnustettu kaksi erilaista psykologisen sopimuksen tyyppiä, jotka ovat suppea transaktionaalinen ja laajempi relationaalinen sopimus (ks. Taulukko 4) (Rousseau 1995; Robinson ym., 1994). Transaktionaalinen sopimus kuvaa tilannetta, jossa yksilö tietyn ajanjakson aikana täyttää tarkoin rajatut velvollisuutensa ja saa siitä rahallisen korvauksen (Robinson ym., 1994; Rousseau, 1995). Transaktionaalinen sopimus on nopeasti päätettävissä, mikäli osapuolten tilanne muuttuu tai toinen osapuoli ei täytä omia velvoitteitaan tai toisen osapuolen tarpeita (Rousseau, 2004). Relationaalisessa psykologisessa sopimuksessa puolestaan yksilön lojaalisuus ja halukkuus tehdä jopa edellytettyä enemmän palkitaan turvatulla työllä sekä sillä, että organisaatio välittää yksilön hyvinvoinnista (Millward & Hopkins, 1998; Robinson ym., 1994; Rousseau, 1995). Relationaalinen psykologinen sopimus on edellistä laajempi, sillä se sisältää taloudellisen vaihdannan lisäksi myös emotionaalisia elementtejä. Osapuolet ovat sitoutuneet ajallisesti pitkäaikaiseen suhteeseen, joka on dynaamisempi, subjektiivisempi, vaikeammin ulkopuolisen tulkittavissa kuin transaktionaalinen sopimus, ja sisältää molempien osapuolten merkittäviä, mutta suhteellisen lyhytkestoisia vastavuoroisia panostuksia (Rousseau, 1995). Alasoini (2009) on kuvannut relationaalista psykologista sopimusta paternalistiseksi, johon liittyy kaksi perususkomusta. Ensimmäinen uskomus on, että työnantaja palkitsee työntekijän kelvollisen työpanoksen ja uskollisuuden turvallisuudella ja luottamuksella. Toisen uskomuksen mukaan työnantajan taloudellinen menestys palkitsee työntekijää lisäämällä palkanmaksuvaraa sekä työsuhteen jatkuvuudella.

Taulukko 4. Transaktionaalisen ja relationaalisen sopimustyyppien keskeiset erot Conwayn ja Brinerin (2005, s. 44) taulukosta mukailtuna

	Transaktionaalinen	Relationaalinen
Kesto	Lyhytkestoinen, aikarajattu	Pitkäkestoinen, toistaiseksi
Tehtävä	Tarkkaan rajattu	Löyhästi määritelty
Arvo yksilölle	Aineellinen, rahallinen arvo	Aineeton, sosio-emotionaalinen arvo
Lupaukset	Eksplisiittiset lupaukset	Implisiittiset lupaukset
Sopimus	Eksplisiittinen, johon todennäköisesti liittyy molempien osapuolten välinen muodollinen sopimus	Implisiittinen, subjektiivinen epämuodollinen sopimus, johon ei välttämättä liity muodollinen sopimus
Esimerkki	Palkka sovitusta työtehtävästä tiettyinä ajanjaksona	Työnantaja takaa turvallisen työsuhteen työntekijän uskollisuuden vastineeksi

Psykologisen sopimuksen muutoksesta on keskusteltu 1980-luvulta alkaen. Tämän taustalla on isojen organisaatioiden uusista järjestelyistä johtuneet työvoimavähennykset Yhdysvalloissa (Alasoini, 2006b). Perinteisen sopimuksen murtumisella tarkoitetaan relationaalisen sopimustyyppien muuttumista harvinaisemmaksi. Kuten kuvasin edellä, perinteisen psykologisen sopimuksen perustana on ollut työntekijän ja työnantajan lojaali, vastavuoroinen suhde. Hyvin tehty työ ja uskollisuus on ikään kuin maksettu takaisin työn jatkumisella. Työnantajan taloudellinen menestys on koitunut myös työntekijän eduksi. (Rousseau, 1995; Alasoini, 2007.) Tämä tiivis side työntekijän ja työnantajan välillä on ollut jo pitkään murroksessa ja näyttäytyy yhä harvemmin, sillä työmarkkinoiden odottamattomat muutokset ja epävarmuus ovat arkipäiväisempiä ilmiöitä kuin pysyvyys ja muuttumattomuus. Järvensivu (2013) on esittänyt psykologisen sopimuksen vinoutuneen ja muuttuneen epätasapainoiseksi ja työnantajapuolta hyödyttäväksi eduksi. Järvensivun mukaan työntekijät eivät koe enää saavansa työsuhteessa yhtä paljon kuin sille antavat, ja työsuhteita voi leimata epävarmuus. Työntekijät kokevat jäävänsä irralleen työyhteisöstä, ja työsuhteita leimaa eräänlainen sosioemotionaalinen vaje. Esimerkkinä tällaisesta turvattomuuden leimaamasta työstä Anttila ja Suoranta (2007) kuvaavat tilannetta, jossa organisaatioiden avaintekijöille voidaan luvata palkkiona kovasta työstä nousujohteinen työura, mutta lupaukset eivät välttämättä koskaan täyty. Heidän mukaansa työmarkkinoiden turvattomuutta kuvaa myös esimerkiksi ylitöiden tekeminen. Tällöin työntekijöiden on joustettava työajoissaan, jottei heitä korvattaisi jollakulla toisella.

Psykologisen sopimuksen muutokseen liittyvää keskustelua leimaavat kriittiset huomautukset, jotka mukaan työelämän murros ei ole niin dramaattinen kuin usein esitetään. Työelämän tutkimuksen piirissä on keskusteltu myös siitä, muuttu-

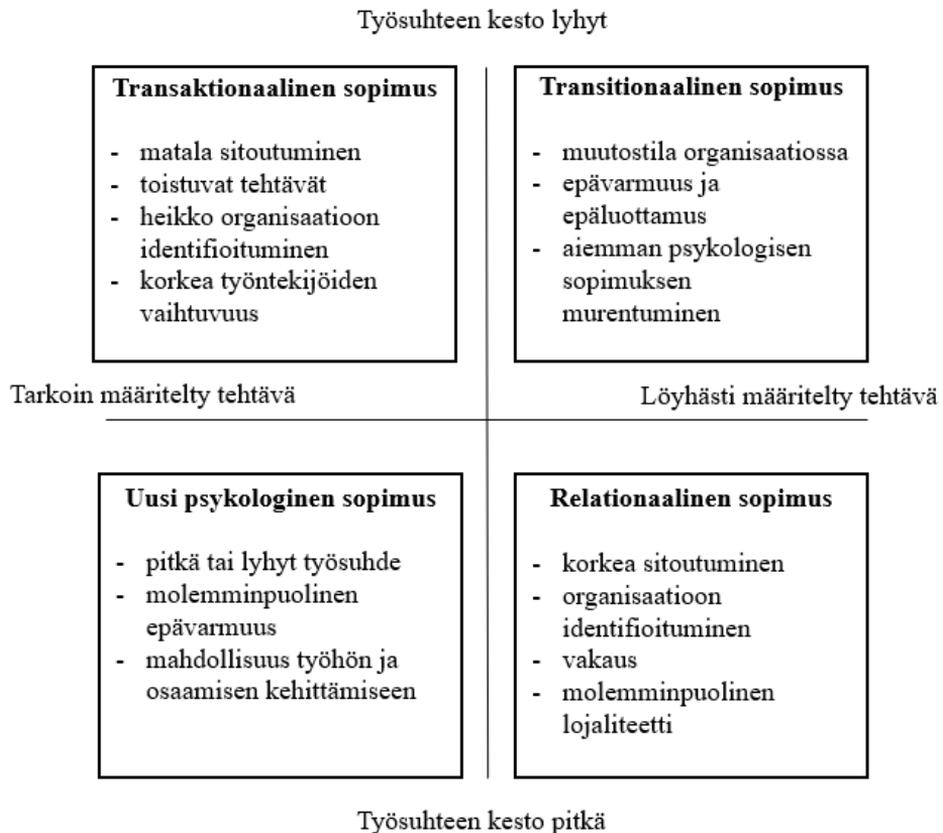
vatko psykologiset sopimukset työelämän muutoksien ohjaamina vai muokkaavatko työntekijät niitä itse. Esimerkiksi Y-sukupolvella on nähty olevan valtaa ja tahtoa muuttaa työelämää ja sen toimintatapoja. Y-sukupolvi viittaa yleensä ihmisiin, jotka syntyivät ja kasvoivat 1980-luvun lopun ja 1990-luvun välillä. Samalla työnantajat joutuvat pohtimaan, miten uuden työntekijäsukupolven kanssa tulisi toimia. Uusien sukupolvien psykologiseen sopimukseen sisältyvät odotukset eivät joidenkin tutkimusten mukaan kuitenkaan keskity siinä määrin oman uran edistämiseen, että nuoren polven työntekijät lähtisivät työpaikastaan välittömästi, jos kaikki odotukset eivät täyty. Uusi sukupolvi ymmärtää taloudellisesti haastavan tilanteen työnantajalle asettamat haasteet ja niiden vaikutuksen työn tekemiselle. (De Hauw & De Vos, 2010.) Toisaalta myös työnantajien on esitetty luovan omalla toiminnallaan vaihtuvuutta, mikä vaikuttaa työntekijöiden kokemukseen psykologisesta sopimuksesta (Rasmussen & Håpnes, 2012).

Alasoini (2007) on kirjoittanut suomalaisessa työelämässä tapahtuneista muutoksista, jotka vaikuttavat myös psykologiseen sopimukseen. Hänen mukaansa työelämän epävarmuuden ja ennakoimattomien muutosten lisääntyminen on aiheuttanut perinteisen relationaalisen psykologisen sopimuksen murentumisen. Perinteisen transaktionaalisen ja relationaalisen psykologisen sopimuksen rinnalle on noussut ajatus uudesta psykologisen sopimuksen muodosta. Transaktionaalisen sopimuksen lisääntymisen sijaan hän esittää korvaajaksi uutta psykologista sopimusta, jossa yhdistyvät sekä transaktionaaliset että relationaaliset elementit. Samansuuntaista psykologisen sopimuksen tyyppiä on hahmoteltu jo aiemmin (esim. Rousseau, 2004). Uudessa psykologisessa sopimuksessa taloudellinen tai sopimuksen kestoon liittyvä riski ei ole enää pelkästään työntekijällä (transaktionaalinen sopimus) tai työnantajalla (relationaalinen sopimus) vaan se jakautuu molempien osapuolten kesken (Rousseau, 2004). Yhteistä näille uuden psykologisen sopimuksen muodoille on se, että perinteisen työn pysyvyyden ja jatkuvuuden sijaan työnantaja tarjoaa työntekijöille mahdollisuuden työhön, joka mahdollistaa työntekijän oman osaamisen ja työmarkkinakelpoisuuden kehittämisen. Rousseau (2004) mukaan uuteen psykologiseen sopimukseen voi työntekijän näkökulmasta kuulua osaamisen kehittämiseen liittyvien etujen lisäksi myös perinteisen palkan päälle maksettavia kannusteita, jotka ovat yrityksen menestyksestä riippuvia.

Transaktionaalisen, relationaalisen ja uuden psykologisen sopimuksen tyyppien suhteesta toisiinsa ei olla täysin yksimielisiä (Conway & Briner, 2005, s. 46). Rousseau (1995) näkemyksen mukaan transaktionaalinen ja relationaalinen psykologinen sopimus sijaitsevat vastakkain samalla dimensiolla. Tämä tarkoittaa sitä, että mitä relationaalisempi psykologinen sopimus on, sitä vähemmän siinä on transaktionaalisen psykologisen sopimuksen piirteitä. Conway ja Briner (2005, s. 46) päätyvät kuitenkin aiheita koskevien tutkimusten perusteella siihen johtopäätökseen, että kyse on todennäköisemmin kahdesta erillisestä dimensiosta, jotka voivat siten esiintyä toisistaan riippumatta. On myös esitetty, että psykologisen sopimuksen eri tyypit voivat esiintyä

yhtä aikaa kerroksittaisina siten, että transaktionaaliset velvollisuudet toimisivat pohjana kaikille psykologisille sopimuksille (De Cuyper & De Witte, 2006, 2007).

Rousseau (2000) mukaan psykologisen sopimuksen neljäs tyyppi on transitionaalinen psykologinen sopimus, joka ei varsinaisesti ole psykologinen sopimus, vaan muutosvaiheen kognitiivinen tila, joka ilmentää organisaation muutosta ja omistuuksia henkilöstölle aiemmin annettujen työsuhteeseen liittyvien järjestelyjen näkökulmasta. Transitionaalinen sopimus kuvastaa epäluottamusta, epävarmuutta ja sopimuksen murentumista. Epäluottamus johtuu työntekijän uskomuksista, jonka mukaan työnantaja antaa epä johdonmukaisen ja sekavan kuvan aikomuksistaan. Tällöin työntekijä ei luota työnantajaan, vaan uskoo, että työnantaja on kätkenyt tärkeää tietoa työntekijöiltä. Myöskään työnantaja ei luota työntekijöihinsä, ja työntekijä on epävarma velvollisuuksistaan työnantajaa kohtaan. Tällaisessa tapauksessa psykologinen sopimus voi rikkoutua, kun työntekijä olettaa vastaisuudessa saavansa pienempiä rahallisia korvauksia kuin aiemmin, eikä hyväksy tätä. (Rousseau, 1995; 2000) Olen koonnut erilaiset psykologisen sopimuksen tyypit kuvioon 3.



Kuvio 3. Psykologisen sopimuksen tyypit Rousseau 'ta (1995), Conwayta ja Brineria (2005) sekä Saarta (2012) mukaillen

De Cuyper ja de Witte (2006; 2007) eivät ole löytäneet tutkimuksissaan eroa vakituisten ja määräaikaisten työntekijöiden välillä, kun he tarkastelivat transaktionaalisen psykologisen sopimuksen piirteitä. Sitä vastoin relationaaliset piirteet esiintyvät heidän mukaansa tyypillisemmin vakituksilla työntekijöillä ja uuden psykologisen sopimuksen piirteet määräaikaisten työntekijöillä. Määräaikaista työntekijöitä on usein tutkittu yhtenäisenä ryhmänä. Tämä asetelma jättää kuitenkin huomiotta työntekijöiden erilaiset motiivit tehdä määräaikaista työtä. Vastentahtoisesti määräaikaisten työntekijöiden psykologinen sopimus voikin muistuttaa vakituisten työntekijöiden psykologista sopimusta, sillä heidän motiivinaan on usein työllistyminen vakituisesti, jolloin määräaikainen työsuhte toimii ainoastaan välivaiheena (Chambel & Castanheira, 2007). Vapaaehtoisesti määräaikaisten työntekijät sen sijaan näkevät määräaikaisten työssä mahdollisuuksia oman osaamisensa kehittämiseen sekä erilaisten työurien tai -tehtävien kokeilemiseen, joiden seurauksena myös omat työllistymismahdollisuudet kehittyvät (De Cuyper & De Witte, 2008). Nämä vapaaehtoisesti määräaikaisten pyrkimykset oman työmarkkinakelpoisuuden ja työllistymismahdollisuuksien lisäämiseen ovat lähellä uuden psykologisen sopimuksen sisältöä.

### **3.5 Psykologisen sopimuksen johtaminen**

Psykologisen sopimuksen aiempi tutkimus kertoo vain vähän siitä, miten psykologista sopimusta tulisi johtaa. Ensinnäkin psykologisen sopimuksen teoria siitä, miten psykologinen sopimus toimii, on monin osin vielä rajoittunut. Toiseksi tutkijat eivät ole tutkineet tarkalleen ottaen juuri psykologisen tutkimuksen johtamista. Tämä tarkoittaa sitä, että voimme sanoa vain vähän siitä, mitkä johtamisen lähestymistavat toimivat ja mitkä eivät. Jotta voisimme ymmärtää nykyistä paremmin psykologisia sopimuksia ja niiden johtamista, tutkijoiden tulisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten työntekijät ymmärtävät käyttäytymistä. (Conway & Briner, 2005, s. 177–178.)

#### **3.5.1 Psykologisen sopimuksen muotoutumisen johtaminen**

Tarkastelen seuraavassa Conwayn ja Brinerin (2005, s. 164) pohjalta erilaisia tapoja, joilla vähäisen olemassa olevan tutkimuksen perusteella psykologisen sopimuksen muotoutumista voidaan organisaatioissa pyrkiä johtamaan.

Ei-radikaalit, harkitut muutokset

Vaikka työntekijöiden pakottaminen muutokseen ei kuulosta tehokkaalta tai eettiseltä tavalta toimia, joskus työnantajat kokevat, että heidän on pakko ja että heillä on myös oikeus ryhtyä yksipuolisesti toimiin muutoksen aikaansaamiseksi. Tällaiset pakotetut muutokset vaikuttavat todennäköisesti työntekijän psykologiseen sopimukseen. (Conway & Briner, 2005, s. 164.)

Rousseau (1998, s. 50) mukaan muutokset, joissa työntekijän on muutettava täysin ymmärrystään työsuhteen sisällöstä, ovat psykologisen sopimuksen kannalta radikaaleja. Rousseau ehdottaa, että radikaalin muutokseen pakottamisen sijaan tilannetta pyrittäisiin muuttamaan pienillä muutoksilla, jotka eivät yksi kerrallaan koettuna pohjimmiltaan haasta työntekijän psykologisen sopimuksen reunaehtoja. Harkitusti toteutettuna työntekijöiden psykologinen sopimus voi pysyä suhteellisen vakaana organisaatiomuutoksista huolimatta (Robinson & Morrison, 2000, s. 528). Rousseau (1998, s. 59) ehdottaa, että organisaation tulisi huomioida muutostilanteessa seuraavat seikat: vanhan haastaminen (muutos pitää perustella hyvin), muutokseen valmistaminen (työntekijälle pitää antaa aikaa valmistautua muutokseen, muutoksen seurauksista pitää kertoa etukäteen avoimesti, mahdollisille menetyksille pitää tarjota kompensatio), uuden tuottaminen (työntekijälle tulee antaa mahdollisuus olla mukana suunnittelemassa uusia käytäntöjä ja mahdollisen uuden tehtävän sisältöjä) sekä muutoksen jälkeistä tapaa tukeva toiminta (uusien lupauksen antaminen ja jatkuva keskustelu).

### Jatkuva ja selkeä viestintä

Organisaatioiden tulisi pyrkiä jatkuvasti viestimään työntekijälle siitä, minkälaisia työhön liittyviä lupauksia he voivat työntekijälle antaa. Jos lupauksista ei kerrota johdonmukaisesti, työntekijät eivät voi muodostaa niistä selkeää käsitystä. Epäselvä kommunikointi aiheuttaa hämmennystä ja epävarmuutta. Henkilöstöjohtamisen käytännöt ovat yksi tärkeimmistä tavoista viestiä työntekijän psykologiseen sopimukseen liittyvistä tekijöistä (De Vos ym., 2003). Kehityskeskustelut ja työntekijän suorituksen arviointi ovat esimerkkejä hyvistä käytännöistä viestiä organisaation odotuksista ja lupauksista työntekijälle (Herriot & Pemberton, 1997). On todennäköistä, että työntekijät poimivat implisiittisiä viestejä organisaation lupauksista monin eri tavoin. Tämän vuoksi organisaatiolla on hyvä olla vaihteleva joukko käytäntöjä ja toimia, joiden avulla lupauksia voi välittää työntekijälle. Millä tahansa tavalla lupaukset työntekijälle välitetäänkin ja olivatpa lupaukset mitä tahansa, todennäköisesti tärkeintä on työntekijän saamien viestien johdonmukaisuus (Morrison & Robinson, 2004). Organisaation on tärkeä selvittää, mitä kanavia ja keitä henkilöitä työntekijä pitää organisaatiossa avainasemassa lupauksista ja odotuksista viestimisen suhteen. Organisaation tulee varmistaa, että kaikki nämä kanavat ja henkilöt viestivät johdonmukaisesti. Toisaalta organisaatiossa on tärkeää huomioida se, että vaikka joku organisaatioon kuuluva henkilö ei itse ajattele olevansa viestinnällisesti avainasemassa, hän voi silti edustaa sitä työntekijälle. (Conway & Briner, 2005, s. 166).

### Neuvottelu

Organisaatiomuutos tai organisaation lupauksista yksisuuntaisesti viestiminen ei vaadi juurikaan erikseen sovittuja neuvotteluja, vaan etusijalla on viestintä. Neu-

vottelu on tehokas keino työntekijän psykologisen sopimuksen vahvistamiseksi. Organisaatio voi pyrkiä johtamaan työntekijän psykologisen sopimuksen sisältöjä käymällä psykologiseen sopimukseen liittyviä neuvotteluja yleisesti liitetyistä tekijöistä. Neuvottelujen tavoitteena on se, että työntekijällä ja työnantajalla on yhteinen näkemys psykologiseen sopimukseen liittyvistä tekijöistä. Neuvottelujen edellytyksenä on se, että organisaatio tiedostaa nämä tekijät ja niiden vaikutukset. Conway ja Briner (2005) nostavat esiin kolme kriittistä seikkaa neuvottelujen onnistumiseksi. Nämä ovat molempien osapuolten tarpeiden huomioiminen, vain realististen lupauksen antaminen ja oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen. Työntekijän psykologinen sopimus on todennäköisesti sitä vahvempi, mitä paremmin nämä neuvottelun kriteerit täyttyvät. Neuvottelu saattaa vaikuttaa helpolta tavalta organisaation hallita tai johtaa työntekijän psykologista sopimusta. Se ei kuitenkaan välttämättä ole sitä, sillä lupaukset ovat usein implisiittisiä, eikä osapuolilla välttämättä ole realistista käsitystä siitä, mitä pystyvät tuottamaan. Sekä organisaation ulkoiset tekijät että työntekijän henkilökohtainen elämä voivat vaikuttaa lupauksiin siten, ettei niitä voida neuvottelussa annetuista lupauksista huolimatta pitää. (Conway & Briner, 2005, s. 167–169.)

### **3.5.2 Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen johtaminen**

Tarkastelen seuraavassa psykologisen sopimuksen teorian toisen ison osa-alueen, rikkoutumisen, johtamista kolmen eri toimintatavan kautta: psykologisen sopimuksen tarkkailu, rikkoutumisen estäminen ja rikkoutuneen sopimuksen korjaustoimet.

#### Psykologisen sopimuksen tarkkailu

Levinson ja muut (1962) väittävät, että lähiesihenkilön kyky havaita edellä mainittuja psykologisen sopimuksen muutoksen merkkejä on ratkaiseva tekijä psykologisen sopimuksen johtamisessa. Esimerkiksi työntekijöiden turhautuminen voi heijastaa sitä, että työntekijä kokee, etteivät hänelle annetut lupaukset ole täyttyneet. Työntekijän tunneilmaisu ja asenne ovatkin tärkeitä indikaattoreita psykologisen sopimuksen tilan tarkkailussa. Tästä voidaan päätellä, että esihenkilön kyky tunnistaa toisten ihmisten tunteita on hyvän johtajan ominaisuus. Tunneälykäs lähiesihenkilö voi havaita psykologisten sopimusten heikkenemisen jo varhaisessa vaiheessa ennen kuin tilanne mahdollisesti eskaloituu vakavammaksi. Myös muutokset työntekijän käyttäytymisessä ja työhyvinvoinnissa indikoivat muutoksia psykologisessa sopimuksessa (Conway & Briner, 2005, s. 69–70; Rousseau, 1989; Morrison & Robinson, 1997).

Lähiesihenkilön lisäksi henkilöstöpalvelut voivat tarkkailla työntekijän psykologista sopimusta työntekijöiden tunnetilan, asenteen ja organisaatioon sitoutumisen näkökulmasta esimerkiksi erilaisin kyselyin. Jos psykologisen sopimuksen tilaa halutaan tarkkailla, organisaatiossa tarvitaan joka tapauksessa jokin keino havaita suhteellisen pieniä muutoksia työntekijän psykologisessa sopimuksessa.

## Rikkoutumisen estäminen

Kuten psykologisen sopimuksen sisällön johtamisen tarkastelun yhteydessä mainitsin, tehokkain keino estää psykologisen sopimuksen rikkoutuminen on lupauten pitäminen. Organisaation tulisi luvata työntekijälle vai sellaisia asioita, jotka se pystyy mahdollisimman suurella varmuudella pitämään. Toinen keino estää työntekijän psykologisen sopimuksen rikkoutuminen on väärinymmärrysten ehkäiseminen. Väärinymmärrys syntyy, kun työntekijällä ja työnantajalla on erilaiset käsitykset siitä, mitä lupauksia on annettu ja onko lupaukset täytetty. Syy erilaisille käsityksille johtuu todennäköisesti siitä, että niistä ei ole keskusteltu ja neuvoteltu, ja siitä, että ei ole varmistettu, että molemmat osapuolet ovat ymmärtäneet asiat samalla tavalla. Täytyy muistaa, että psykologinen sopimus on työntekijän subjektiivinen kognitiivinen skeema, eli se perustuu organisaation kulttuurista, käytännöistä ja johtamiskäyttötymisestä muodostuvaan työntekijän henkilökohtaiseen käsitykseen. (Conway & Briner, 2005, s. 171)

Organisaatio voi pyrkiä ehkäisemään väärinymmärryksiä kohdentamalla työntekijöiden huomiota tärkeimpinä pitämiinsä psykologiseen sopimukseen vaikuttaviin tekijöihin. Rousseau (2001) mukaan tärkeimpiin tekijöihin keskittyminen auttaa varmistamaan, että molemmat osapuolet käsittävät vähintäänkin tärkeimmät asiat samalla tavoin. Organisaation tulisi myös kannustaa sekä esihenkilöitä että työntekijöitä kriittiseen itsereflektioon. Itsereflektion lisääminen on hyvä keino vähentää ennakkoluuloja ja niiden vaikutuksia (Morrison & Robinson, 2004).

Organisaatioiden johdon tulisi pohtia, kuinka muutoksia voisi johtaa siten, että työntekijöiden luottamuksen tunne säilyy. Luottamuksen säilymisellä voidaan välttää negatiivisia psykologisten sopimusten rikkoutuminen. (Robinson, 1996, s. 596–597.) Organisaatioiden tulisi pyrkiä luomaan työntekijöitä tukeva ilmapiiri, jossa voisi olla tiettyyn rajaan saakka toimintavapautta. Yksilöillä tulisi olla mahdollisuus muotoilla työtehtäviään omien kykyjensä mukaisesti. Työn tulisi mahdollistaa luovuuden ja kykyjen täysimittaisen käytön. Työyhteisön sosiaalinen ilmapiiri, yhteisöön kuulumisen tunne ja keskinäinen avunanto ovat myös tärkeitä sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Kehittymismahdollisuudet, uusien taitojen hankkimismahdollisuudet sekä urakehitykseen tai ylennysnäkyymiin liittyvät mahdollisuudet vaikuttavat myös sitoutumiseen. (George, 2009, s. 111–113.)

## Rikkoutuneen sopimuksen korjaaminen

Tutkimuksen avulla on tavoitettu liittyvät tekijät ja muuttujat. Conway ja Briner (2005, s. 172) tunnistavat kolme keinoa, joilla organisaatio voi pyrkiä korjaamaan työntekijän kokemuksen psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta. Organisaatio voi tarjota pätevän selityksen rikkoutumiseen johtaneista syistä, kompensoida tilanteesta työntekijälle aiheutuneet haitat ja menetykset sekä varmistaa, että työntekijän huoli käsitellään prosessin mukaisesti ja reilusti.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että selitysten tarjoaminen ei ole tehokkain tapa pyrkiä korjaamaan rikkoutunutta psykologista sopimusta (Robinson & Morrison, 2000; Turnley ym., 2003). Vaikka psykologisen sopimuksen rikkoutumisen korjauskeinona käytettävää kompensatiota ei suoranaisesti ole tutkittu, useat tutkimukset ovat osoittaneet, että rikkoutumiseen vaikuttavat eniten palkkion menetys tai jonkin muun merkittävän edun poistuminen (Coyle-Shapiro & Conway, 2004). Tästä voi päätellä, että kompensatio todennäköisesti lieventää työntekijän reaktiota psykologisen sopimuksen rikkoutumistilanteissa. Kickul ja kollegat (2002) tutkivat työntekijöitä, joiden työpaikoissa oli tehty laajoja organisaatiouudistuksia. Tulokset viittaavat siihen, että menettelytapojen oikeudenmukaisuuteen panostaminen hillitsee työntekijöiden reaktioita paremmin kuin jos organisaatiot pakottavat työntekijät uudistuksiin välittämättä menettelytapojen oikeellisuudesta. Tilanteissa, joissa organisaatio on rikkonut annettuja lupauksia, jotka liittyvät työntekijän kunnioitukseen ja ihmissuhteisiin, kunnioittava ja oikeudenmukainen keskustelu on tehokas keino estää psykologisen sopimuksen rikkoutuminen. Kickul ja kollegat (2002) päättävät, että organisaatioiden tulee ottaa käyttöön oikeudenmukaiset menettelytavat kaikenlaisissa organisaation muutostilanteissa ja varmistaa, että työntekijöitä kohdellaan kunnioittavasti organisaation kaikilla tasoilla.

### **3.6 Psykologisen sopimuksen käsite tässä tutkimuksessa**

Tarkastelen seuraavassa psykologista sopimusta omaan tutkimukseeni liittyen psykologisen sopimuksen kirjallisuudessa kiistanalaisista (ks. luku 3.2.2) näkökulmista käsin. Määritelmät ovat vaihdelleet sen mukaan, analysoidaanko psykologista sopimusta yksilö- vai ryhmäkohtaisesti (Laulié & Tekleab, 2016). Toisaalta käsitteen määrittely vaihtelee psykologisen sopimuksen soveltamisalan ja vaihtosuhteen mukaan, eli kuinka tiukasti psykologista sopimusta sovelletaan juuri työsuhteen kuvaamiseen. Toisinaan sitä edelleen sovelletaan jonkin muun vaihtosuhteen kuin työsuhteen tutkimuksessa (Roehling, 1997). Kolmanneksi käydään keskustelua siitä, mitkä tai ketkä ovat psykologisen sopimuksen osapuolet, ja onko tutkimuksessa relevanttia tutkia psykologista sopimusta vain työntekijän vai myös esimerkiksi esihenkilön näkökulmista (van Der Heuvel ym., 2016; Chen ym., 2008; De Ruiter ym., 2016). Keskustelua käydään myös siitä, ovatko psykologiset sopimukset vain implisiittisiä vai voivatko ne olla myös eksplisiittisiä (Conway & Briner, 2005, s. 27.)

Tarkastelen tässä luvussa edellä mainittuja kiistanalaisia kysymyksiä ja tuon esiin oman näkemykseni niihin liittyen tämän tutkimuksen kontekstissa. Luvun päätteeksi määrittelen psykologisen sopimuksen tässä tutkimuksessa pyrkien näin tuomaan oman kontribuutioni psykologisen sopimuksen määrittelyyn liittyvään keskusteluun.

Rousseau (esim. 2001, 2018) määrittelee psykologisen sopimuksen kognitiiviseksi skeemaksi, joka edustaa yksilön havaintoja omista ja toisen osapuolen velvollisuuksista. Nämä määritellään edelleen tehtäviksi tai vastuiksi, jotka yksilön tulee mielestään suorittaa. Tässä määritelmässä pidän siitä, että määritelmässä usein käytettyjen termien, kuten uskomusten ja odotusten sijaan esiin nostetaan kognitiivisen skeeman käsite. Skeema on kognitiivinen rakenne, joka edustaa järjestäytyneitä tietoja tietystä kohteesta, esimerkiksi henkilöstä tai tilanteesta, sekä sääntöjä, jotka ohjaavat tiedonkäsittelyä (Fiske & Taylor, 1984). Psykologisen sopimuksen skeema auttaa henkilöä määrittelemään työsuhteensa sisältöä, mikä ohjaa annettujen lupauksen tulkintaa ja muistamista työsuhteessa. Tämä tarkoittaa sitä, että näillä lupauksilla ei ole objektiivista merkitystä, vaan ne ovat yksilön subjektiivisia käsityksiä siitä, mitä on luvattu ja mitä lupauksilla on tarkoitettu. (Rousseau, 1995.) Psykologinen sopimus eroaa tällä tavoin subjektiivisuudessaan normatiivisista sopimuksista, jotka ovat esimerkiksi työntekijäryhmän jaettuja oletuksia työpaikan pelisäännöistä sekä sosiaalisista sopimuksista, jotka ovat laajempia kulttuurisia uskomuksia (Rousseau, 1995). Näin määriteltynä psykologisen sopimuksen käsite rajaa pois objektiivisen ja institutionaalisen sopimuksen tulkinnan. Tämä tarkoittaa, että psykologinen sopimus ei ole kirjallinen sopimus tai virallinen dokumentti. Se ei välttämättä vastaa organisaation käsitystä työsuhteesta, vaan korostaa yksilön subjektiivista kokemusta ja tulkintaa työsuhteesta, joka voi vaihdella yksilöiden välillä heidän odotuksistaan, arvoistaan ja kokemuksistaan riippuen.

Tämän näkemyksen pohjalta Rousseau (1989, s. 126) ehdottaa, että organisaatiolla ei voi olla psykologista sopimusta, sillä psykologinen sopimus voi olla vain ihmisellä, ei abstrakteilla kokonaisuuksilla. Samassa yhteydessä Rousseau kuitenkin toteaa, että organisaatio abstraktina kokonaisuutena voi olla työntekijän psykologisen toinen osapuoli. Rousseauun ajatuksista poiketen esimerkiksi Claesin (2005) mukaan psykologinen sopimus voi käytännössä käsittää jopa useampia kuin kaksi osapuolta, sillä organisaatiossa voi olla useita toimijoita, jotka edustavat työnantajaa työjärjestyksen puitteissa eri tavoin. Claes (2005) määrittelee psykologisen sopimuksen sisältävän kaikkien osapuolten käsitykset ja kaikki näkökohdat, jotka muodostavat vastavuoroiset, työsuhteeseen sisältyvät lupaukset (oikeudet ja velvoitteet). Lähdän omassa määritelmässäni siitä, että ammatillisten opettajien työsuhteet ovat kahdenvälisiä ja luonteeltaan pitkäkestoisia (ks. luku 5.2.1). Oletan, että koulutusorganisaatio toisena osapuolena vaikuttaa ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen muotoutumiseen, mutta että psykologinen sopimus on subjektiivinen. Esihenkilö ei tässä tutkimuksessa edusta yksin psykologisen sopimuksen toista osapuolta, vaan käsitän esihenkilöt osaksi organisaation kokonaisuutta, yhdeksi organisaation edustajatahoksi. Olen kiinnostunut tässä tutkimuksessa esihenkilöiden käsityksistä siksi, että niiden avulla voin päätellä, mitkä seikat ovat ammatillisten opettajien lähiesihenkilötyössä merkityksellisiä psykologisen sopimuksen johtamisen näkökulmasta katsottuna.

Tässä tutkimuksessa katson, että psykologinen sopimus on yksilön subjektiivinen kognitiivinen skeema. Vaikka tämän käsityksen mukaan sopimuksella ei virallisesti ole toista osapuolta, psykologisen sopimuksen kirjallisuudessa osapuolilla tarkoitetaan yleisesti työntekijää ja organisaatiota. On väitetty, että työntekijät eivät havaitse kenenkään tietyn henkilön olevan organisaatio. Työntekijät pikemminkin katsovat tiettyjen tapahtumien, toimintatapojen tai kirjallisen dokumentaation edustavan organisaatiota. Esimerkiksi organisaation voidaan tulkita olevan huomaavainen, lojaali, antelias ja niin edelleen, kun työntekijä tulkitsee organisaation edustajien käyttäytymistä niin kuin se olisi itse organisaation toteuttamaa. (Conway & Briner, 2005, s. 32–33.) Rousseau (1989, s. 126) mukaan yksittäinen työnantajan edustajakaan ei voi olla sopimuksen osapuoli, mutta organisaatio luo silti puitteet sopimukselle, eli vaikuttaa sen muotoutumiseen. Organisaatiolla ei ole psykologista sopimusta, eikä se voi siitä neuvotella, vaan psykologiseen sopimukseen liittyvistä tekijöistä keskustelevat sen edustajat, joita ovat esimerkiksi rekrytoija, ylin johto, lähin esimies ja kollegat (Rousseau, 2004, s. 124). Määritellessäni näin rajaan pois ajatuksen siitä, että myös organisaatiolla voisi olla psykologinen sopimus.

Psykologisen sopimuksen kirjallisuudessa käydään keskustelua sopimuksen molemminpuolisuudesta. Rousseau (2003) mukaan sopimuksen molemminpuolisuus tarkoittaa, että osapuolilla on samanlainen käsitys velvollisuuksistaan toisiaan kohtaan. Yhteinen käsitys perustuu yhteiseen tietoon, joka tulkitaan samalla tavalla. Yhteinen käsitys on todennäköisintä, kun osapuolet pitävät työsuhdetta koskevaa tietoa asiaankuuluvana, tuntevat olosuhteet ja ovat useasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Täsmällinen tieto edistää yhteistä ymmärrystä. Täsmällisyys on todennäköisintä silloin, kun yksilöt tuntevat toisensa ja jakavat tärkeimmät kokemukset samanlaisissa tilanteissa. Samanlaiset ennakoasenteet voivat edistää molemminpuolisuutta, mutta myös yhteistä tietoa tarvitaan. (Rousseau, 2003, s. 235.) Vastavuoroisuus on sukulaistermi molemminpuolisuudelle, mutta psykologisen sopimuksen kirjallisuudessa niillä nähdään olevan eri merkitys. Molemminpuolisuutta voidaan pitää vastavuoroisuuden edellytyksenä. Se, että osapuolilla on mahdollisimman yhtenäinen käsitys työsuhteen odotuksista ja velvollisuuksista, luo pohjan luottamukselliselle vaihtosuhteelle ja käynnistää vastavuoroisuuden. Vastavuoroisuus tarkoittaa sitä, että työntekijä vastaa työnantajan toimintaan edelleen työpanoksellaan ja päinvastoin. (Rousseau, 1995; Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Parzefall, 2008). Tässä tutkimuksessa katson, että ideaalitalanteessa psykologinen sopimus olisi molemminpuolinen ja sen myötä vastavuoroinen. Kun määrittelen psykologisen sopimuksen tällä tavoin, en rajoita sitä olemaan pelkästään vastavuoroinen tai molemminpuolinen. Tarkastelen psykologista sopimusta yksilön subjektiivisena käsityksenä työsuhteesta. Vaikka ideaalitalanteessa psykologinen sopimus olisi molemminpuolinen ja vastavuoroinen, minun määritelmässäni psykologinen sopimus ei välttämättä edellytä tätä ominaisuutta. Etsin tutkimuksessani keinoja, joilla voidaan edistää psykologisen sopimuksen molemminpuolisuutta, mutta en

asetta sitä määritelmäni keskeiseksi ehdoksi, koska psykologinen sopimus on yksilön subjektiivinen tulkinta.

Sillä, missä määrin lupauksen tulee olla implisiittisiä sisältyäkseen psykologiseen sopimukseen, on merkitystä sekä käytännön että tutkimuksen kannalta. Conwayn ja Brinerin (2005, s. 27) mukaan on selvää, että muodollinen kirjallinen sopimus, jossa todetaan, mitä työntekijän odotetaan tekevän ja mitä työnantaja antaa vastineeksi, on pikemminkin laillinen työsopimus kuin psykologinen sopimus. Näin ajatellaan siitä huolimatta, että kirjalliset työsopimukset voivat muokata psykologista sopimusta. Juuri tästä syystä on tarpeen kysyä, missä määrin lupauksen on oltava implisiittisiä. Eksplisiittisten lupauksen uskotaan vaikuttavan enemmän työntekijöiden ajatuksiin ja käyttäytymiseen kuin hienovaraisemmat implisiittiset lupaukset (Rousseau, 1989). Tätä näkemystä tukee sosiaalinen tiedonkäsittelyteoria (Rousseau, 1989), jonka mukaan avoimet ja julkiset sitoukset vaikuttavat enemmän kognitioihin ja käyttäytymiseen kuin hienovaraiset ja yksityiset sopimukset. Näin ollen selkeiden lupauksen sisällyttäminen psykologiseen sopimukseen tekee siitä todennäköisesti tehokkaamman työntekijän käyttäytymisen ennustajan. Eräänä keinona onkin ehdotettu, että käytännön kannalta psykologisia sopimuksia voisi hallita paremmin, jos niitä selkeytettäisiin (Herriot & Pemberton, 1995). Ei kuitenkaan ole selvää, hallitaanko silloin psykologista sopimusta vai siirrytäänkö vain yksinkertaisesti psykologisten sopimusten hallinnasta muodollisten sopimusten hallintaan. Vaikka psykologisen sopimuksen määritelmät kattavat usein sekä implisiittiset että eksplisiittiset lupaukset, ei ole olemassa yksimielistä näkemystä siitä, kuinka muodollinen lupauksen tulee olla, jotta sitä ei enää voida katsoa kuuluvaksi psykologiseen sopimukseen. Tutkimuskentällä tulee siis jatkossakin keskustella siitä, kuinka implisiittisiä lupauksen on oltava, jotta ne voidaan sisällyttää osaksi psykologista sopimusta. (Conway & Briner, 2005, s. 27.) Tässä tutkimuksessa käsitän, että psykologiseen sopimukseen liittyvät lupaukset voivat olla sekä implisiittisiä että eksplisiittisiä, sillä mielestäni selkeät sanalliset lupauksetkin mahdollistavat avoimen tulkinnan siitä, mikä on riittävää vaihtoa ja mikä on hyvä ajoitus vaihdolle. Ottaessani huomioon sen, että psykologiset sopimukset voivat perustua sekä implisiittisiin että eksplisiittisiin lupauksiin huomioon psykologisen sopimuksen monitahoisen luonteen ja sen mahdollisuuden, että sopimukset vaihtelevat yksilöiden välillä.

Oma kontribuutioni psykologisesta sopimuksesta käydyn keskustelun jäsentämisessä liittyy paitsi koko luvun 3 sisältämän tietomäärään jäsentämiseen, myös edellä tässä luvussa mainittujen näkökulmien tarkasteluun määritellesäni psykologista sopimusta tässä tutkimuksessa. Määritelmäni kohdentuu työsuhteeseen, enkä väitä sen pätevän muissa vaihtosuhteissa. Edellä mainittuihin valintoihin perustuen *määrittelen tässä tutkimuksessa psykologisen sopimuksen subjektiiviseksi kognitiiviseksi skeemaksi, jonka taustalla ovat yksilön havainnot työsuhteeseen ja työtehtävään liittyvistä sekä omista että työnantajaorganisaation lupauksista ja velvollisuuksista. Psykologiseen sopimukseen liittyvät lupaukset ja velvollisuudet voivat olla sekä impli-*

*siittäisiä että eksplisiittäisiä.* Määritelmä pitää sisällään olettamuksen, että psykologisen sopimuksen toinen osapuoli on työnantajaorganisaatio nimenomaan abstraktina kokonaisuutena siihen liittyvine osatekijöineen. Koska kognitiivisen skeeman käsite sekä implisiittisyys ja eksplisiittisyys voivat olla vieraita termejä niitä tarkemmin tuntemattomille, ehdotan, että määritelmäni voidaan tiivistää seuraavaan muotoon: *Psykologinen sopimus on yksilön subjektiivinen käsitys siitä, mitä sekä omia että työnantajaorganisaation lupauksia ja velvollisuuksia työsuhteeseen ja työtehtävään liittyy.*

Kun tarkastelen aiempia psykologisen sopimuksen määritelmiä Rousseau'n (2013) määritelmää lukuun ottamatta, oma kontribuutioni psykologisten sopimusten määritelmiin on se, että määritelmässä puhutaan havaintojen sijaan kognitiivisesta skeemasta ja käsityksistä. Määritelmäni sisältää myös oletuksen työsuhteesta toisin kuin aiemmat määritelmät. Edelleen määritelmäni sisältää oletuksen sopimuksen toisesta osapuolesta ja siitä, että lupaukset ja velvollisuudet voivat olla sekä implisiittäisiä että eksplisiittäisiä.

## 4. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä.

Tämän tutkimuksen asetelmassa psykologisella sopimuksella viitataan ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen. Tässä tutkimuksessa ei tutkita esihenkilön psykologista sopimusta, eikä oleteta, että organisaatiolla olisi oma psykologinen sopimus (ks. luku 3.6). Esihenkilöt ovat tutkimukseni toinen kohderyhmä siitä syystä, että ymmärtämällä esihenkilöiden käsityksiä opettajan psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä pystyn hahmottamaan psykologisen sopimuksen ilmiötä laajemmin eri näkökulmista.

Tutkimuksellani on yksi tutkimuskysymys:

*Minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia ammatillisilla opettajilla ja heidän esihenkilöllään on psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä?*

Tämän tutkimuksen teoreettisena tavoitteena on tuottaa sellaista uutta tietoa, jonka pohjalta ymmärrän ja pystyn osoittamaan, mikä merkitys ammatillisen opettajan psykologisella sopimuksella on ammatillisessa koulutusorganisaatiossa. Selvitän myös, miten uusi tieto suhteutuu aiemmin olemassa olevaan tietoon psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä sekä yleisesti että opettajan työssä. Tutkimuksen teoreettisena tavoitteena on myös tutkia psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä laadullisesti, mikä tutkimustapana poikkeaa suurelta osin aiemmasta tutkimuksesta.

Tutkimukseni on käsittääkseni ensimmäinen koulutussektorilla toteutettu tutkimus, jossa tarkastellaan sekä työntekijän että esihenkilön käsityksiä psykologisesta sopimuksesta. Teoreettisena tavoitteenani on tuottaa uutta tietoa psykologisesta sopimuksesta tästä uudeltaisesta tutkimusasetelmasta käsin.

Tämän tutkimuksen käytännöllisenä tavoitteena on osoittaa toimenpiteitä, joita ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen voidaan kohdentaa.

## 5. Tutkimuksen toteuttaminen

### 5.1 Fenomenografinen tutkimusote

Saavuttaakseni vastauksen asettamaani tutkimuskysymykseen valitsin tutkimusotteen, joka soveltuu tutkimaan sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa sekä näihin liittyviä käsityksiä. Fenomenografinen tutkimus keskittyy tutkimaan sitä, miten ihminen kokee ja ymmärtää jonkin tilanteen tai ilmiön ja mikä merkitys näillä on hänelle. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 165.) En siis pyri esittämään objektiivisia väitteitä todellisuudesta, vaan keskityn tulkitsemaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia.

Fenomenografiaa on kutsuttu tutkimusotteeksi (Marton & Booth, 1997), lähestymistavaksi (Marton, 1988) ja tutkimussuuntaukseksi (Hella, 2003; Huusko & Paloniemi, 2006). Tässä tutkimuksessa käytän fenomenografiasta termiä tutkimusote.

Fenomenografia on kasvatustieteellinen tutkimusote, jonka kehitti ruotsalainen Ference Marton 1980-luvulla (ks. Marton, 1981, 1986). Marton on ruotsalainen kasvatustieteiden professori emeritus Göteborgin yliopistossa. Hänet tunnetaan parhaiten pinta- ja syväsuuntautuneen oppimisen teoriastaan sekä erityisesti fenomenografian kehittämisen alalla. Alun perin fenomenografian avulla tutkittiin käsityksiä. Fenomenografinen tutkimus keskittyy ilmiön olemuksen tarkasteluun ja pyrki kuvaamaan, miten tutkimushenkilöt käsittävät tietyn ilmiön. Tavoitteena ei ollut väittää, että osallistujilla on tietyt käsitykset, vaan haluttiin esittää tutkittavaan ilmiöön liittyvä erilaisten käsitysten kirjo (Marton & Booth, 1997, s. 111). Yleisesti käytettyjä nimityksiä fenomenografian tutkimuskohteista ovat kokemuksen ja ymmärtämisen tavat, eli erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat, tulkitsevat, ymmärtävät, käsittävät, havaitsevat tai käsitteellistävät erilaisia todellisuuden ilmiöitä. (Marton, 1981, s. 178) Fenomenografiaa on sittemmin sovellettu myös muiden tieteenalojen tutkimuksissa, kuten työpsykologiassa (ks. Drenth ym., 2018).

Fenomenografia eroaa monista muista laadullisista lähestymistavoista siinä, että se keskittyy ryhmien yhteiseen ymmärrykseen eikä paneudu yksittäisten osallistujien käsityksiin tai kokemuksiin. Tutkimushenkilöt voivat ilmaista useita erilaisia käsityksiä, koska heidän ajattelutapansa käsitteestä voi muuttua keskustelun edetessä eri tilanteissa (Marton & Pong, 2005).Lomakkeen yläreuna

Fenomenografisessa tutkimusperinteessä on edetty käsitysten ja käsitysten välisten erojen kuvaamisesta variaatioteoreettiseen tutkimusperinteeseen. Tutkijalle tämä tarkoittaa sitä, että fenomenografisessa tutkimuksessa on otettava huomioon nämä kehityslinjat ja valittava niistä se, joka sopii parhaiten tutkimuksen tarkoituk-

seen ja lähtökohtiin. Seuraan tämän tutkimuksen toteuttamisessa perinteistä Uljensiin (1989) ja Niikkoon (2003) nojautuvaa fenomenografista linjaa, mutta siten, että sovellan tutkimuksen tulosten pohdinnassa uudempaa, variaatioteoreettista näkemystä fenomenografiasta. Variaatioteoriassa keskitytään ilmiön ymmärtämisen vaihtelun kuvaamiseen (Paloniemi & Huusko, 2016; Pang 2003; Rovio-Johansson & Ingerman, 2016; Uutela, 2019, s. 54–58). Pysin tutkimuskysymyksen kautta tunnistamaan erilaiset käsitystavat ja luokittelemaan ne erilaisiin kategorioihin. Variaatioteoriaa käyttäisin, jos haluaisin ymmärtää, miten psykologinen sopimus kehittyy ja muuttuu ajan myötä. Variaatioteorian avulla voisin tarkastella, miten eri muuttujat kehittyvät ja vaikuttavat toisiinsa. Sovellan variaatioteoreettista ajattelua tutkimustulosten johtopäätöksissä kehittääkseni toimintaa ohjaavia malleja, sillä variaatioteoria antaa välineitä ilmiön teoreettiseen kehittämiseen ja teorian pedagogiseen soveltamiseen (esim. Collier-Reed & Ingerman, 2013; Lo & Marton, 2012; Marton ym., 2004).

Valitsin fenomenografian tutkimusotteeksi tutkimusotteen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Se ohjaa koko tutkimusprosessia ja on pätevä menetelmä psykologista sopimusta määrittävien tekijöiden analysointiin. Fenomenografiassa korostuu aineistolähtöisyys, joka mahdollistaa yksilöiden kokemusten ja käsitysten syvällisemmän ymmärtämisen ja luokittelun.

### **5.1.1 Tieteenfilosofinen perusta**

Tarkastelen seuraavassa fenomenografisen tieteenfilosofian perustaa ontologian ja epistemologian näkökulmista. Ontologian ja epistemologian lisäksi tieteenfilosofiaan voidaan katsoa liittyvän myös metodologiset ratkaisut (Guba & Lincoln, 1994). Metodologia viittaa tutkimuksen toteuttamistapoihin. Fenomenografinen metodologia perustuu laadullisiin menetelmiin, joilla pyritään ymmärtämään yksilöiden erilaisia kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kerron tutkimukseni metodologiasta luvuissa 5.3 ja 5.5.

Tutkimusotteena fenomenografia syntyi alun perin vahvasti empiirisestä, ei niinkään teoreettisesta tai filosofisesta perustasta. Vasta vähän ennen vuosituhanen vaihdetta alettiin selkeämmin kehittää fenomenografian epistemologisia ja ontologisia oletuksia, teoreettista perustaa sekä menetelmällisiä vaatimuksia (esim. Bowden & Walsh, 2000; Marton & Booth, 1997).

Fenomenografinen tieteenfilosofia perustuu non-dualistiseen filosofiseen näkemukseen. Non-dualisminen näkemys on vastakohta dualismille. Dualismi viittaa ajatukseen, että maailma koostuu kahdesta erillisestä ja erilaisesta substanssista, kuten ruumiista ja sielusta tai mielen ja ruumiin välisestä erosta (Tieteen termipankki, 2023). Non-dualismi sen sijaan korostaa ykseyttä ja kokonaisvaltaisuutta, eikä erota asioita erillisiksi osiksi tai substansseiksi. Fenomenografinen ontologia perustuu siis ajatukseen, että ei ole olemassa todellista maailmaa ”siellä ulkona” ja subjektiivista maailmaa ”täällä sisällä”. Maailma, jota koetaan, ei ole oppijan rakentama eikä hänelle

asetettu; se muodostuu sisäisenä suhteena heidän välillään. Tämä näkemys korostaa ykseyttä ja vuorovaikutusta, ja sen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa eikä yksinomaan yksilön sisäisissä prosesseissa. (esim. Huusko & Paloniemi, 2006; Häkkinen, 1996) Tarkastelen seuraavassa, miten non-dualistinen näkemys ilmenee fenomenografisessa 1) ontologiassa ja 2) epistemologiassa, ja mitä se tarkoittaa tämän tutkimuksen kannalta katsottuna.

Ontologian peruskysymys voidaan ilmaista kysymyksellä ”Mitä on olemassa?” Ontologia tutkii olemassaolon perimmäisiä kysymyksiä ja pyrkii selvittämään, millainen todellisuus on. Ontologia keskittyy siis perimmäisiin olemassaolon kysymyksiin ja sen avulla pyritään ymmärtämään, mitä on olemassa, miten asiat ovat olemassa ja miten ne liittyvät toisiinsa. Ontologian avulla voidaan selvittää, mitä todellisuus on ja miten se toimii. Ontologia liittyy siihen todellisuuteen, jossa tutkittavat ilmiöt sijaitsevat ja siihen, millä tavalla ne siinä todellisuudessa sijaitsevat. (Anttila, 2014.)

Ontologisesti non-dualismi viittaa käsitykseen, että todellisuus ei ole jaettavissa kahteen erilliseen osaan, vaan kaikki on yhtä ja yhtenäistä. Fenomenografinen tutkimus asettuu ontologisilta sitoumuksiltaan realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon (Huusko & Paloniemi, 2006). Realismiin taipuvalaiset luonnontieteilijät ovat argumentoineet, ettei meidän pidä unohtaa fysikaalista todellisuutta, vaikka maailma sellaisena kuin se meille ilmenee, onkin havaintojemme ja käsitteidemme jäsentämä. Konstruktivismiin taipuvalaiset ihmistieteilijät puolestaan ovat muistuttaneet siitä, että luonnontiedekin on lopulta vain yksi tapa kuvata ja jäsentää maailmaa kielen avulla ja etteivät sen teorit voi tavoittaa ”luonnon omaa” kieltä tai rakennetta. (Tieteen termipankki, 2023.) Fenomenografia ei tee todellisuutta koskevia väitelauseita, sillä se hylkää naiivin realismin, jossa todellisuus pyritään esittämään sellaisena kuin se on. Koska fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kohdeilmiötä sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää, aineiston analyysissä on tärkeää tehdä selkeä ero sen välille, miten asiat ovat ja miten niiden käsitetään olevan (Marton, 1988, s. 144–146; Uljens, 1989, s. 15).

Fenomenografiassa tunnustetaan, että on olemassa vain yksi todellisuus. Tämän todellisuuden kokeminen ja käsittäminen on kuitenkin yksilöllistä. Ihmisen katsotaan käsittävän todellisuuden ilmiöitä omassa tietoisuudessaan aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta (Huusko & Paloniemi, 2006). Käsitukset ovat niin ikään ihmisen itselleen rakentamia, joihinkin ilmiöihin pohjautuvia kuvia, konstruktioita, joiden varassa hän edelleen jäsentää todellisuutta koskevaa uutta tietoa (Ahonen, 1994, s. 117). Koska muodostetut käsitykset eivät välttämättä ole yhdenmukaisia faktisen todellisuuden kanssa ja vertailtavissa todellisuuteen itseensä, kullekin ihmiselle ”oikea” todellisuus on aina käsitettyä todellisuutta (Häkkinen, 1996, s. 33).

Ontologinen asemoituminen realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon merkitsee tämän tutkimuksen kannalta sitä, että tietoa voidaan saada ainoastaan niistä laadullisesti erilaisista tavoista, joilla tutkimushenkilöt ymmärtävät, kokevat ja käsit-

teellistävät psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä. On merkittävää ymmärtää, että tutkimushenkilöllä voi olla samanaikaisesti erilaisia käsityksiä psykologiseen sopimukseen liittyvistä tekijöistä. Käsitykset ovat aina sidoksissa yksilön subjektiivisiin kokemuksiin tietyssä kontekstissa. Toisaalta saman kontekstin sisällä esiintyy ihmisten välisiä laadullisia eroja tavoissa tulkita, ymmärtää ja käsittää ilmiötä (Häkkinen, 1996, s. 23–25).

Epistemologia eli tieto-oppi on filosofian osa-alue, joka keskittyy tietoon ja sen hankintaan. Tämä tarkoittaa, että se tutkii, miten me tiedämme ja miten tietoa voidaan hankkia ja arvioida. Epistemologia pyrkii lisäksi määrittelemään, mitä tiedon käsite tarkoittaa ja mitkä ovat sen rajoitukset. Kun tutkitaan ilmiön tieto-opillisia perusteita, tarkoitetaan sitä, mistä ja miten ihminen hankkii tietonsa ja miten pätevää se tieto on. (Anttila, 2014.)

Epistemologia fenomenografiassa liittyy siihen, miten tutkittavasta ilmiöstä hankitaan tietoa. Fenomenografiassa käsitys ja ilmiö ovat saman asian kaksi puolta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Käsittäminen tarkoittaa merkitysten antamista jollekin ilmiölle ja sillä on mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys. Käsitykset muodostuvat konstruktivisena toimintana, sillä uudet käsitykset muotoutuvat aiempien käsitysten pohjalta. Tämän mukaan käsittäminen tarkoittaa sitä, että annamme merkityksiä ilmiöille ja käsitteille. Käsittäminen on syvällisempää ja laajempaa kuin mielipiteen ilmaiseminen. Fenomenografisen ajattelutavan mukaan käsityksen muodostuvat konstruktivisena toimintana, jonka mukaan uudet käsitykset rakentuvat aiempien käsitysten päälle ihmisten reflektoidessa kokemuksiaan (Niikko, 2003, s. 27). Kokemukset ovat perusta käsitysten muodostumiselle ja vaikuttavat niihin (Ahonen, 1994, s. 114).

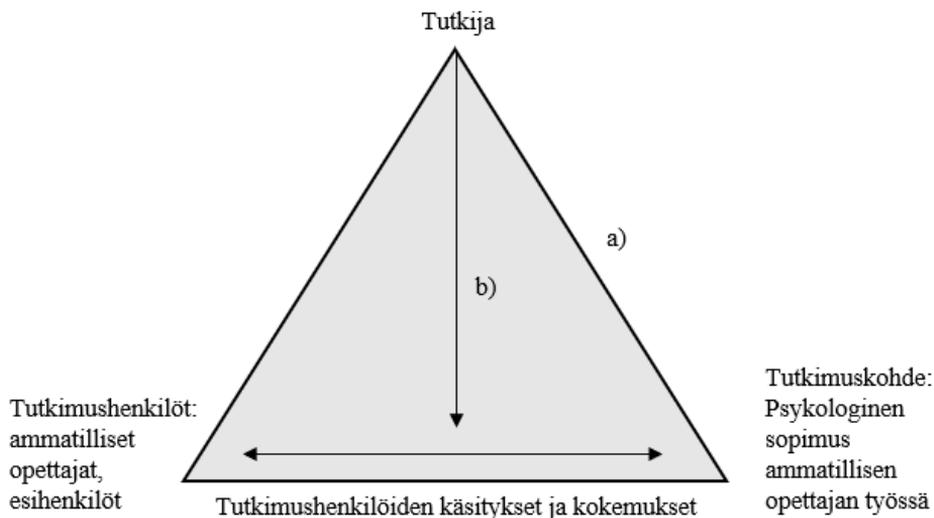
Fenomenografisen epistemologian mukaan käsitykset ovat kontekstisidonnaisia ja niiden muuttuminen on mahdollista kokemusten ja ajattelun myötä (Metsämurtonen, 2006, s. 34–35). Tutkin tutkimushenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia tutkimuksen ajankohtana ja tämän tutkimuksen kontekstissa. Tutkimukseni edustaa siis poikittaistutkimusta. Poikittaistutkimuksessa ei olla ensisijaisesti kiinnostuneita muutoksesta, vaan tilanteista ja samantapaisten ilmiöiden ilmenemismuodoista valittuna ajankohtana. Tutkimus kohdistuu siihen, miten ilmiö läpäisee erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia ympäristöjä tietyssä ajankohtana. (Rindfleisch ym., 2008) Syy, miksi valitsin poikittaistutkimuksen, perustuu tutkimuskohteeni rajaukseen: keskityn opettajien ja esihenkilöiden käsityksiin psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

### **5.1.2 Fenomenografia ja tutkimustodellisuus**

Marton (1981, s. 177) määritteli ensimmäisen ja toisen asteen näkökulman käsitteparin 1980-luvulla sanoutuakseen irti positivismista, jonka tutkimuskohteena on todellisuus sinänsä. Ensimmäisen asteen näkökulma kuvaa tutkijan omaa käsitystä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa ensimmäisen asteen näkökulmaa kuvaa-

vat minun henkilökohtaiset käsitykseni psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Fenomenografiassa ei kuitenkaan olla kiinnostuneita ensimmäisen asteen näkökulmasta, vaan toisen asteen näkökulmasta (esim. Uljens, 1989, 13; Marton, 1981, s. 178; Marton & Booth, 1997, s. 117–121). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ilmaisevat käsityksiään ja kokemuksiaan niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat psykologiseen sopimukseen. Näin ollen tutkimukseen osallistuneet henkilöt luovat merkitystä psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä. Tässä tutkimuksessa pyrin tavoittamaan tutkimushenkilöiden tarkoittamat merkityssisällöt tulkitsemalla aineistossa esiintyviä ilmaisuja ja muodostamalla niistä abstrakteja kuvauskategorioita. Tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kuvataan näin ollen epäsuorasti, sellaisena kuin tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat ihmiset sen tutkijan tekemien havaintojen perusteella kokevat tai käsittävät (Marton, 1981, s. 177)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei siis tehdä todellisuutta koskevia väitelmäitä, vaan tarkoituksena on tutkia tutkimushenkilöiden käsityksiä todellisuuden ilmiöistä (ks. Kuvio 4).



Kuvio 4. Tutkijan ensimmäisen (a) ja toisen asteen (b) näkökulmien suhteet tutkimuksen kohteeseen Karusaarta (2020, kuvio 4) mukaillen

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmien erottelu ei ole ongelmatonta. Missä määrin voidaan olettaa, että ympäröivä maailma on kaikille sama, mutta vain käsitykset siitä ovat erilaisia? Mistä voidaan tietää, onko kysymys käsitysten ja kokemusten eroista vai sittenkin erilaisten todellisuuksien olemassaolosta? Fenomenografiassa ajatus yhdestä kaikille yhteisestä todellisuudesta, joka vain käsitetään ja koetaan eri tavoin, hyväksytään, joten se on

myös tämän tutkimuksen epistemologinen perusta. Fenomenografisen tietokäsityksen subjektiivisen ja relationaalisen luonteen vuoksi mitään tutkittavaa ilmiötä ei voida tavoittaa kokonaisuudessaan, sillä ihminen voi käsittää ainoastaan yhden osan ilmiöstä, jota hän tarkastelee tietystä kontekstista ja omasta subjektiivisesta koke-  
mustaustastaan käsin. (Barnard ym., 1999, s. 217–218.)

Non-dualismi ilmenee fenomenografiassa myös kuvattaessa merkityksenantoprosesseja *mikä ja miten* -näkökulmien avulla (Uljens, 1989, s. 23–27). Mikä -näkökulmalla viitataan käsitykseen ajatustuotteena eli ajattelun rajattuihin kohteisiin. Näkökulmaa kutsutaan merkitysulottuvuudeksi ja siinä keskeistä on sisällön tulkinta, jolla pyritään tavoittamaan yksilön käsitys tietystä aiheesta. Ymmärrän tämän siten, että mikä-näkökulmaa edustaa tutkimuksessa toisen asteen näkökulma. Tässä tutkimuksessa mitä -näkökulmaa edustaa siis minun tulkintani tutkimushenkilöiden käsityksistä psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä.

Miten -näkökulmalla viitataan fenomenografiassa käsitykseen ajatustoimintana eli ajatteluprosesseihin. Näkökulmassa korostuu käsitysten rakenneulottuvuus. Miten me näemme jonkin ilmiön, määrittelee myös sitä, mitä me näemme. (Häkkinen, 1996, s. 26; Uljens, 1989, s. 23) Miten -näkökulma liittyy myös asioiden käsittämiseen, sillä se, kuinka tietty ilmiö nähdään, rajoittaa itsessään ilmiötä ja mikä -näkökulmaa. Mikä- ja miten- näkökulmia ei voida erottaa selkeästi toisistaan. Fenomenografian kehittyessä teoreettisempaan suuntaan rakenteellisen ulottuvuuden eli miten -näkökulman merkitys korostuu entisestään. Fenomenografiassa ajatellaan, että tiedolla on kaksi lähdettä, joita ovat sekä kokemus että tietoisuuden ja havainnon rakenteet. Tietoisuuden ja havainnon rakenteilla viitataan fenomenografisessa näkökulmassa niihin mentaaliin prosesseihin ja mekanismeihin, jotka vaikuttavat siihen, miten ihmiset havaitsevat ja ymmärtävät maailmaa ympärillään. (Pang, 2003.) Tässä tutkimuksessa miten -näkökulmaa edustaa minun tulkintani niistä ulottuvuuksista, jotka nousevat esiin tutkimushenkilöiden käsityksistä psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä, eli mitä -näkökulmasta.

## 5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun lähtökohtana on tutkimusote ja tutkimusongelma. Fenomenografinen tutkimusote ei suoraan määritä aineiston keräämisen metodia, mutta Boothin (2008) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa yleisin tapa tuottaa aineistoa on tehdä haastatteluja, joissa haastattelija ja haastateltava käyvät vuoropuhelua tutkittavasta ilmiöstä tai ilmiön osa-alueista lähestymällä sitä erilaisista näkökulmista käsin. Aineistona voi toimia myös erilaiset olemassa olevat tekstit (Kakkori & Huttunen, 2010).

### **5.2.1 Alkukartoitus psykologisen sopimuksen taustatekijöistä**

Saadakseni selville, millaisia reunaeh-toja ammatillisten opettajien työsuhteisiin psykologisen sopimuksen määrittäjinä liittyy, päätin kerätä taustatietoa opettajien työsuhteista tutkimukseeni osallistuneilta ammatillista koulutusta antavilta organisaatioilta. Kutsun tätä alkukartoitukseksi. Alkukartoituksen avulla pyrin lisäksi asemoimaan mahdollisimman hyvin tutkimukseni tuloksia. Alkukartoituksen tulokset auttoivat orientoitumaan itse tutkimuksen toteutukseen ja tulosten tulkintaan.

Lähetin alkukartoituksen tutkimuksessa mukana olevien organisaatioiden yhteyshenkilöille saatteen kera ennen tutkimushaastatteluiden aloittamista. Kartoitukseen vastasivat pääasiassa organisaatioiden HR-yksikön edustajat, ja toisessa tapauksessa osaan kysymyksistä vastasi organisaation rehtori. Laadin kartoituksen Microsoftin Forms -ohjelmalla. Kartoitus sisälsi 11 ammatillisen opettajan työsuhteeseen liittyvää ja kaksi muuta psykologista sopimusta taustoittavaa kysymystä (ks. Liite 2). Laadin kartoituksen kysymykset psykologisen sopimuksen kirjallisuuteen perustuen (Maguire, 2002; Guest, 1998; Rousseau, 2004; Nurkkala, 2018; Saari, 2012). Avaan seuraavassa kartoituksen vastauksia.

Psykologisen sopimuksen teorian mukaan toistaiseksi voimassa olevatyösuhteenpsykologinen sopimus sisältää todennäköisesti relationaalisia piirteitä. Määräaikaisten työntekijöiden psykologiset sopimukset muistuttavat sitä enemmän relationaalisia, mitä pidempi määräaikainen sopimus on, ja mitä enemmän työntekijä toivoo työsuhteen jatkoa (Millward & Hopkins, 1998; Rousseau, 1995; Chambel & Castanheira, 2007; De Cuyper & De Witte, 2008). Määräaikaisissa työsuhteissa olevien henkilöiden psykologiseen sopimukseen vaikuttaa myös se, ovatko työntekijät määräaikaisessa suhteessa vapaaehtoisesti vai vasten tahtoaan. Vapaaehtoisesti määräaikaisten pyrkimykset oman työmarkkinakelpoisuuden ja työllistymismahdollisuuksien lisäämiseen ovat lähellä uuden psykologisen sopimuksen sisältöä (De Cuyper & De Witte, 2008). Kartoituksen mukaan ammatillisessa koulutusorganisaatioissa työskentelevistä ammatillisista opettajista noin 80 prosentilla on toistaiseksi voimassa oleva työsuhteeseen, ja vastaavasti noin joka viidennen työsuhte on määräaikainen. Toistaiseksi voimassa olevat työsuhteet kestävät keskimäärin 11 vuotta, kun taas määräaikaiset työsuhteet kestävät keskimäärin 13 kuukautta. Kartoituksen mukaan määräaikaiset työntekijät ottavat usein vastaan heille tarjotun työsuhteen jatkosopimuksen. Määräaikaiset työntekijät myös usein hakevat saman organisaation avoinna olevia ammatillisen opettajan työpaikkoja. Poikkeuksena voidaan vastausten mukaan pitää tilannetta, jossa määräaikaisen työsuhteen tekijälle tarjotaan pidempiaikaista työsuhdetta toisen organisaation palveluksessa, jolloin he ovat valmiita vaihtamaan työnantajaa. Kartoituksen mukaan työsuhteen kestoon vaikuttavat työmarkkinatilanne, työilmapiiri, työmatkan pituus, työntekijän siviilielämänsä liittyvät muutokset ja eläköityminen.

Psykologisen sopimuksen muotoutumisessa voidaan tunnistaa erilaisia osatekijöitä, joista yksi osatekijä on organisaatioon liittyvät tiedot. Työsuhteen alussa

virallisten asiakirjojen, esimerkiksi perehdytysmateriaalin, ja perehdytyksen kautta saadut tiedot ja kokemukset muovaavat psykologista sopimusta (Rousseau, 1995, s. 33–34). Myös työskentelyn aikana järjestettävät koulutus- ja kehittämistoimet muodostavat käsityksen organisaatiosta ja muokkaavat psykologista sopimusta. Etenkin työnantajan järjestämän koulutuksen laatu vaikuttaa siihen, uskovatko työntekijät annettuihin lupauksiin ja urakehitysmahdollisuuksiin (Rousseau, 2004, s. 124). Kartoituksen mukaan ammatillisen opettajan rekrytoinnista vastaa esihenkilö, joka määrääaikaisten työsuhteiden osalta on lähiesihenkilö ja toistaiseksi voimassa olevien työsuhteiden osalta ylempi esihenkilö. Kartoituksen mukaan perehdytysprosessista vastaa organisaation henkilöstöpalveluiden yksikkö. Perehdytyksessä ovat mukana lähiesihenkilö, ylempi esihenkilö ja henkilöstöpalvelut. Uuden työntekijän perehdyttämisprosessiin kuuluvat ennen työsuhteen alkua oleva ennakkoinfo, kaikille yhteiset perehdyttämisspäivät ja -koulutukset sekä koulutuslakohtainen perehdytys, joka sisältää myös vertaisperehdytystä. Ammatilliset koulutusorganisaatiot tarjoavat monipuolisesti erilaisia osaamisen kehittämisen palveluja ammatillisille opettajille. Palveluita ovat kyselyn mukaan pedagogisen pätevyyden saavuttaminen työaika-järjestelyin, järjestetty yhteistyö kollegojen kanssa, sisäiset ja ulkoiset koulutukset, henkilöstö- ja kehittämispäivät, työnohjaus sekä kehityskeskustelut.

Kuten psykologisen sopimuksen teoria edellä osoittaa, psykologinen sopimus on aina yksilön eli työntekijän subjektiivinen kognitiivinen skeema. Siksi en tässä yhteydessä tämän organisaatioiden edustajien vastaaman kyselyn perusteella voi väittää ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen olevan tietyyntyyppinen. Sen sijaan tässä tutkimuksessa voin alkukartoituksen perusteella olettaa, että *ammattillisessa koulutusorganisaatiossa toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa työskentelevän ammatillisen opettajan psykologisessa sopimuksessa on ennen muuta relationaalisia piirteitä*. Kartoituksen perusteella voin myös olettaa, että valtaosalla *määrääaikaisten ammatillisten opettajien psykologisissa sopimuksissa on relationaalisia piirteitä*, sillä he ovat tämän kyselyn mukaan sitoutuneita jatkamaan organisaatiossa määräaikaisuuden päättyessä.

Täytyy kuitenkin muistaa, että psykologisen sopimuksen luonne on dynaaminen, eli se muuttuu ajan kuluessa. Muuttumiseen vaikuttavat organisaatiossa tai yksilön omassa elämässä tapahtuvat muutokset (esim. Schalk & Roe, 2007, s. 169–170). Mittava ammatillisen koulutuksen reformi ja siihen liittyvä uusi laki astuivat voimaan 1.1.2018. Kartoitus toteutettiin, kun reformista ja siitä käynnistyneistä organisaatiotason muutoksista oli kulunut kaksi vuotta.

### **5.2.2 Aiempien tutkimusten menetelmällisiä valintoja**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia, minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia ammatillisilla opettajilla ja heidän esihenkilöillään on psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä.

Psykologisen sopimuksen kansainvälistä ja kotimaista tutkimusta leimaa kaksi muita selkeästi yleisempää menetelmällistä valintaa. Ensinnäkin 70 % tutkimuksista

on kvantitatiivisia ja niissä on aineistonkeruumenetelmänä käytetty strukturoitua lomakekyselyä. Toiseksi tutkimukset ovat usein poikittaistutkimuksia, joissa tutkitaan ilmiötä tai kohdetta tiettyinä ajankohtana. (Conway & Briner, 2009, s. 90–98; Metsämuuronen, 2006, s. 109.) Vallitseva lähestymistapa psykologisten sopimusten tutkimuksessa on siis kvantitatiivinen kyselytutkimus. Kvantitatiivisissa tutkimuksissa on tarkasteltu muun muassa psykologisen sopimuksen sisältöä (Herriot ym., 1997; Inkson ym., 2001), työntekijöiden reaktioita sopimuksen rikkomiseen (Pate ym., 2003), organisaatiomuutosten vaikutusta psykologiseen sopimukseen (Saunders & Thornhill, 2005) ja psykologisen sopimuksen prosessuaalista luonnetta (Millward-Purvis & Cropley, 2003).

Conway ja Briner (2009, s. 98–103) nostavat esiin muutamia ongelmia, jotka liittyvät strukturoidun kyselyn käyttöön psykologisen sopimuksen tutkimuksessa. Ensinnäkin ongelmana voidaan pitää sitä, että kyselylomakkeen vastaajaa pyydetään muistamaan, valitsemaan ja tiivistämään menneisyyden tapahtumia. Tämä on erityisen ongelmallista, kun arvioidaan sosiaalisia vaihtosuhteita, kuten psykologista sopimusta. Toiseksi ongelmallista on oman käyttäytymisen itsearviointi ja sen raportointi. Toisin sanoen tutkija pyytää vastaajaa raportoimaan vastaajan omaa käytöstä sen sijaan, että kysyisi käytöksestä muilta relevanteilta henkilöiltä. Tämä altistaa erilaisille tiedon vääristymille, kuten voi tapahtua, mikäli työntekijä haluaa kertoa käyttäytymisestään vain sosiaalisesti suotavalla tavalla, tai virheellisesti katsoa hyvän suorituksen johtuvan vain omista ponnisteluista ja jättää näin huomiotta kollegojen ja työyhteisön merkityksen työsuorituksessa. Kolmanneksi ongelmana voidaan pitää psykologisen sopimuksen sisällön ja sen rikkoutumisen mittaamiseen käytettävien kyselylomakkeiden kysymysten muotoilua. Useimmissa kysymyksissä ei tehdä eroa eksplisiittisten ja implisiittisten lupauksen välillä, vaikka se teoreettisesti tarkasteltuna on tärkeää. Ongelmana voi pitää myös sitä, että kysymyksissä harvoin täsmennetään yksityiskohtaisesti, ketä tai mitä työnantajalla tarkoitetaan. On myös tavallista, että kysymyksissä ei ole mahdollista määrittää tai rajata, miten ihmiset yhdistelevät tietoja useista eri vuorovaikutustilanteista.

Esittelen seuraavaksi muutaman esimerkin, joissa on psykologisten sopimusten tutkimuksessa käytetty laadullisia tutkimusmenetelmiä. Esimerkiksi Nadin ja Cassell (2007) käyttivät puolistrukturoituja haastatteluja selvittääkseen, miten pienten yritysten ominaisuudet vaikuttavat psykologisten sopimusten rooliin, sisältöön ja dynamiikkaan. Toisessa esimerkissä Parzefall ja Coyle-Shapiro (2011) pyrkivät ymmärtämään psykologisen sopimuksen rikkoutumista haastatteleamalla 15 työntekijää kriittisen tapahtuman menetelmää (critical incident technique) hyödyntäen. Tutkimus tarjosi näkemyksen yksilöllisen psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta. Työntekijät liittivät erilaisia merkityksiä sopimuksen rikkoutumiseen. Käsitellessään tapahtumaa työntekijät etsivät merkitystä, joka sopi heidän omiin kokemuksiinsa. Kolmannessa esimerkissä Conway ja Briner (2002) käyttivät päiväkirjamenetelmää sopimuksen rikkomisen arvioimiseen 10 päivän ajanjakson aikana. Tutkimushenki-

löt näkivät psykologisen sopimuksen jatkuvana tapahtumien sarjana, jossa rikkomus on sekä reaktioiden (päivittäinen mieliala) syy että seuraus, joka stimuloi seuraavaa reaktiota. Tämä tutkimus korosti psykologisen sopimuksen dynaamista luonnetta ja osoitti, miten sitä voidaan käyttää ymmärtämään arkipäivän vaihteluita tunteissa ja päivittäisessä mielialassa. Tutkijat päättelivät, että psykologisen sopimuksen välittämä vaihtoprosessi on jatkuva, kehittyvä ja yksilötason ilmiö, joka vaatii yksityiskoh- taisempaa ja syvällisempää tutkimusta kuin perinteinen kyselymenetelmä. Tämän lähestymistavan edut mahdollistavat tutkijoiden seurata työntekijöiden välittömiä käsityksiä sopimuksen rikkomisesta ja heidän affektiivisia reaktioitaan, kun ne ke- hittyvät ajan myötä.

Laadullisista menetelmistä haastattelu tarjoaa keinon kerätä tietoa niistä tekijöis- tä, jotka kohderyhmän käsitysten ja kokemusten mukaan määrittävät psykologista sopimusta. Psykologisen sopimuksen tutkimuksessa haastattelua aineistonkeruume- netelmänä on käytetty muutaman avoimen kysymyksen sisältävästä haastattelurun- gosta aina syvähaastatteluun asti. Usein haastatteluun on yhdistetty jokin toinen aineistonkeruumenetelmä, kuten kysely. (Conway & Briner, 2005, s. 97.)

Haastattelutyyppejä ja nimityksiä on monia erilaisia. Yksinkertainen jako perustuu toisaalta kysymysten muotoilun kiinteyden asteeseen tehtyyn huomioon ja toisaalta siihen, kuinka paljon haastattelijä jäsentää haastattelutilannetta. Esko- lan ja Suorannan (2014, s. 87) mukaan näiden kriteerien perusteella voidaan tehdä jako neljään eri haastattelutyypiin: 1) Strukturoidussa haastattelussa kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama. Perustana on ajatus siitä, että kysymyksillä on kaikille sama merkitys. 2) Puolistrukturoitu haastattelu poikkeaa edellisestä siinä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastausvaihtoehtoja ei käytetä. 3) Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teemat on etukäteen määritelty, mutta haastattelu ei etene tarkkojen, valmiiksi muotoiltujen kysymysten mukaan, vaan väljemmin kohdentuen tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin. Tutkija valmistelee teemat aiempien tutkimusten ja aihepiiriin tutustumisen pohjalta. Teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta teemoja käsitellään joustavasti ilman tiukkaa etenemisjärjestystä. Teemahaastattelussa ihmisten vapaalle puheelle annetaan paljon tilaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 47–48, 66; Eskola & Suoranta, 2014, s. 86–87) 4) Avoimessa eli niin sanotussa syvähaastattelussa haastattelutilan- ne on kaikkein lähimpänä tavallista keskustelua. Kaikkien haastateltavien kanssa ei välttämättä käydä läpi jokaista teemaa tai kysymyslistoja. Tutkija haluaa muodostaa syvällisen käsityksen tutkimushenkilön kokemuksista ja havainnosta johonkin il- miöön liittyen. (Conway & Briner, 2005, s. 97.)

### **5.2.3 Teemahaastattelu**

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Teema- haastattelu mahdollisti keskittymisen teemoihin, jotka kuvastavat psykologiseen sopimukseen vaikuttavia tekijöitä. Teemahaastattelun avulla tavoitan paremmin

psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöitä, käsityksiä ja kokemuksia kuin käyttämällä kyselyä tai tiukkaa strukturoitua haastattelumenetelmää. Rajattu vastausvaihtoehdon lukumäärä ja vastausvaihtoehdot tai tarkkaan määritelty kysymysten järjestys, voisi estää spontaanien, merkityksellisten käsitysten ja kokemusten esilletulon ja niihin tarttumisen.

Myös syvähaastattelu olisi ollut varteenotettava aineistonkeruumenetelmä, koska tutkin moniulotteista psykologisen sopimuksen ilmiötä. Valitsin kuitenkin teemahaastattelun, sillä halusin käsitellä tiettyjä psykologiseen sopimukseen liittyviä teemoja, jotka olisivat voineet jäädä syvähaastattelussa käsittelemättä. Teemahaastattelumenetelmäni muoto oli kuitenkin sillä tavalla vapaa, että haastattelut eivät edenneet tietyssä teemoitetussa järjestyksessä, vaan teemat käsiteltiin keskustelun johdantelemina. Tutkimushenkilöillä oli mahdollisuus johdattaa keskustelu myös sellaiselle alueelle, joka ei lähtökohtaisesti sisältynyt teemoihini, sillä halusin antaa mahdollisuuden sellaisille näkökulmille ja uusille teemoille, joita en lähtökohtaisesti osannut odottaa. Näin ollen teemahaastattelumenetelmäni sisälsi syvähaastattelun piirteitä ja mahdollisti ilmiön tarkastelun monesta eri näkökulmasta.

Aloitin haastatteluteemojen hahmottamisen tutustumalla psykologisesta sopimuksesta tehtyyn aiempaan tutkimukseen. Pohdin, mitä haluan ymmärtää psykologisen sopimuksen ilmiöstä ja selvitin, mitkä ovat aiemman tutkimuksen perusteella ne teemat, joiden ympärille kerätty aineisto auttaa ymmärtämään ilmiötä laajemmin. Psykologinen sopimus on käsitteenä varsin tutkimuksellinen, moniulotteinen ja abstrakti. Käsitettä ei juurikaan käytetä työelämän arjessa, minkä vuoksi minun ei ollut mahdollista kysyä tutkimushenkilöiltä suoraan, mitä he käsittävät psykologisen sopimuksen ilmiöllä ja miten nämä käsitykset ovat muodostuneet (ks. Uljens, 1981, s. 18). Päästäkseni tutkimaan psykologiseen sopimukseen vaikuttavia tekijöitä minun oli operationalisoitava ilmiötä, eli avattava ja jaettava se sellaisiin yleisesti ymmärrettyihin käsitteisiin, jotka kuvaavat psykologisen sopimuksen teorian mukaan ilmiön eri puolia.

Valitsin teemahaastattelun taustaksi seuraavat teemat: *työtehtävät, odotukset, työn ja ammatin arvostaminen, sitoutuminen, luottamus, vuorovaikutus ja organisaatiokulttuuri*. Nämä teemat ovat sekä työntekijän että työnantajan näkökulmista työsuhteeseen vaikuttavia tekijöitä (esim. Guest, 1998, Rousseau, 1995; Maguire, 2002; Conway & Briner, 2005). Tutkimuksessani on kaksi eri kohderyhmää, ammatilliset opettajat ja heidän esihenkilönsä.

Haastatteluteemat olivat molemmille kohderyhmille samat, sillä psykologisen sopimuksen keskeiset tekijät eivät muutu, vaikka näkökulma vaihtuisi. Haastattelurungot sisälsivät kuitenkin erilaisia tarkentavia kysymyksiä kohderyhmän mukaan. Tämä johtui siitä, että kohderyhmien näkökulma tutkittavaan ilmiöön on eri. Opettajien haastattelurunko sisälsi muun muassa kysymyksiä odotuksista työtä ja organisaatiota kohtaan, työtehtävistä sopimisesta, arvostuksen kokemisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa työn sisältöön, kun taas esihenkilöiden kysymykset

suuntautuivat enemmän esihenkilötyöhön ja asemaan organisaatiossa. Molemmilta kysyttiin luottamuksesta ja vuorovaikutuksesta, mutta roolinsa vuoksi vain esihenkilöiltä kysyttiin niitä keinoja, joilla työyhteisön ilmapiiriin ja vuorovaikutuksen ongelmia ratkotaan. Esihenkilö edustaa osaltaan organisaatiota, eli niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajan psykologiseen sopimukseen. Ymmärtämällä esihenkilöiden käsityksiä pystyn hahmottamaan, mitkä ovat niitä tekijöitä, joihin huomiota kiinnittämällä organisaatiossa voidaan vaikuttaa työntekijän psykologiseen sopimukseen. Haastattelurungot löytyvät kokonaisuudessaan liitteistä 3 (opettajat) ja 4 (esihenkilöt).

Yllä mainittujen teemojen lisäksi pyysin haastateltavia kertomaan itsestään taustatietoja hahmottaakseni, miten he edustavat laajempaa ammatillisten opettajien ja ammatillisten opettajien esihenkilöiden joukkoa. Taustatietoina kysyin haastateltavan ikää, nykyiseen tehtävään johtanutta koulutuspolkua, työkokemusta vuosina opettajana/esihenkilönä toimimisesta ja työkokemusta vuosina nykyisessä organisaatiossa.

Teemahaastattelulle tyypilliseen tapaan testasin haastattelurunkoa ennen varsinaisen aineistonkeruun aloittamista. Testihaastattelu kannattaa Eskolan ja Suorannan (2014, s. 90) mukaan käydä mahdollisimman lähellä kohderyhmää olevan henkilön kanssa. Pidín testihaastattelun esihenkilöiden haastattelurungon mukaisesti ammatillisessa koulutuksessa useita vuosia toimineelle esihenkilölle, joka ei osallistunut tutkimukseeni tutkimushenkilönä. En pitänyt testihaastattelua opettajille, sillä koin, että jo pitämäni esihenkilön testihaastattelu antoi hyvät eväät molempien kohderyhmien haastatteluihin. Ajattelin, että mikäli ensimmäinen opettajan tutkimushaastattelun jälkeen minun olisi tehtävä merkittäviä muutoksia haastattelurunkoon, suhtautuisin siihen testihaastatteluna. Siihen ei ollut tarvetta. Testihaastattelun jälkeen muokkasín molempien haastattelurunkojen teemojen järjestystä, lisäsin kaksi teemaa. Lisäksi muokkasín apukysymyksiä. Erityisesti organisaatiokulttuurin teema oli testihenkilön mielestä hankalasti hahmotettava käsite, joten määrittelín sitä lyhyesti apukysymysten muodossa lopullisessa haastattelurungossa. Testihaastattelun jälkeen ymmärsín myös, että minun pitää kysyä tutkimushenkilöiltä taustatietoja, jotta voin päätellä, miten tutkimushenkilöt edustavat laajempaa opettajien ja esihenkilöiden joukkoa. Lisäsin siis haastattelurunkoihin taustatietokysymykset.

Sain testihaastattelusta hyvän kokemuksen siitä, miten haastateltavan ajatus kuljettaa haastattelua ja minkälaisin kysymyksiin voin saada syvennettyä haastattelua. Lopuksi keskustelin testihenkilön kanssa, ja sain palautetta haastattelijana sekä siitä, miltä haastattelussani oleminen ja kysymykset tuntuivat. Haastatteluihin valmistautumisessa ja niiden pitämisessä minua auttoi kokemus työnohjaustyöstä. Olen kokenut keskustelija työelämäkontekstiin liittyvissä kysymyksissä ja osaan antaa tilaa haastateltavan ajattelulle.

### 5.3 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut vertailla keskenään organisaatioita tai ihmisryhmien välisiä käsityksiä psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä. Näin ollen aineiston hankinnassa tavoitteeni oli yksinkertaisesti saavuttaa määrällisesti riittävän suuri tutkimushenkilöiden joukko. Varmistaakseni aineiston riittävyyden päätin tarkoituksenmukaisesti lähestyä vain verrattain suuria ammatillisia koulutusorganisaatioita. Arvelin, että suurista organisaatioista löytäisin todennäköisimmin riittävästi vapaaehtoisia osallistumaan haastatteluun. Kun organisaatiot olivat samaa suuruusluokkaa, vältyin organisaatioiden koon huomioimiselta tutkimustulosten analyysissa. Tarkastelen luvussa 7.2 organisaatioiden koon ja sijainnin mahdollisia vaikutuksia tutkimustuloksiin.

Laadullisen tutkimuksen näytteen koosta ei yleensä puhuta samassa mielessä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistettävyyden sijaan ymmärtämään ilmiötä syvällisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston koko on yleensä pieni ja rajattu. Osallistujia on tyypillisesti korkeintaan muutamia kymmeniä. (Marton & Booth, 1997) Arvioin, että aineistoni oli tarpeeksi kattava, kun uudet tapaukset eivät enää tuottaneet tutkimusongelmien kannalta uutta merkittävää tietoa. Tällöin puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatista. Kylläntymisen ajatus perustuu Glaserin ja Straussin (1967) ideaan siitä, että mikäli kohdejoukon kulttuuri- tai kokemustausta on suhteellisen muuttumaton, tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin sen peruskuvion, mikä tutkimuskohteesta on mahdollista saada. Kylläntyminen on tapahtunut, jos lisäaineisto ei tuota uutta tietoa ja jos aineiston peruslogiikka alkaa toistua. On kuitenkin tärkeä ymmärtää, että kylläntymistä ei voi havaita ja näin ollen saavuttaa, ellei tutkija ole selvillä siitä, mitä hän aineistosta hakee. Tähän perustuu kvalitatiivisen tutkimuksen keskeinen ajatus siitä, että myös aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkijan on oltava perehtynyt tutkimusaiheeseen ja ilmiöön liittyvään aiempaan tutkimukseen.

Lähetin tutkimuslupakirjeen sähköpostitse neljään henkilöstömäärältään verraten suureen ammatilliseen koulutusorganisaatioon. Sain tutkimusluvan kahdesta ammatillisesta koulutusorganisaatiosta. Sain sekä opettajien että esihenkilöiden sähköpostiosoitteet koulutusorganisaatioiden johdon ja henkilöstöhallinnon avustuksella. Lähetin haastattelukutsun (Liite 1.) kohderyhmille henkilökohtaiseen työsähköpostiin.

Keräsin aineiston helmi-maaliskuussa 2021. Keväällä 2020 Suomeen levinnyt pandemia oli pakottanut tapaamiset verkossa pidettäviksi, eikä tilanne ollut merkittävästi muuttunut alkuvuonna 2021. Jokaiselle haastateltavalle sopi haastattelun pitäminen etäyhteyksin, sillä keskustelu verkossa ei ollut kenellekään uutta. Keskustelut sujuivat luontevasti ja yhtä haastattelua lukuun ottamatta Teams-sovellus toimi teknisesti hyvin. Olen koonnut aineistonkeruuvaiheet kuvioon 5.

## Opettajat

Tavoitin haastatteluun yhteensä 15 opettajaa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 60 % oli naisia ja 40 % miehiä, ja heidän keskimääräinen (mediaani) ikänsä oli 55 vuotta. Tilastokeskuksen vuoden 2020 (uusin tieto tutkimusentekohetkellä) valtakunnallisen tilastotietokannan mukaan ammatillisista opettajista 55 % on naisia ja 45 % miehiä. Tilastokeskuksen tietokannan ikäluokituksessa heidän ikänsä mediaani on 55–64 vuotta, joten tutkimukseeni osallistuneet henkilöt edustivat hyvin valtakunnallista ammatillisten opettajien sukupuoli- ja ikäjakaumaa. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli keskimäärin (mediaani) kymmenen vuoden kokemus sekä opettajan työstä että nykyisessä tehtävässä toimimisesta. Tutkimukseen osallistuneille organisaatioille lähetetyn sähköpostikyselyn mukaan ammatillisilla opettajilla on keskimäärin (keskiarvo) 11 vuoden työkokemus ammatillisen opettajan tehtävästä nykyisessä organisaatiossa. Kyselyn perusteella voin todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat edustavat hyvin tutkimukseen osallistuneiden organisaatioiden ammatillisten opettajien joukkoa työkokemuksen suhteen.

15 haastattelua tuotti määrällisesti laajan aineiston. Haastatteluiden kesto oli keskimäärin 60 minuuttia. Opettajien haastattelutallenteiden yhteenlaskettu kesto oli 14 tuntia. Opettajien haastattelut tuottivat 176 sivua litteroitua tekstiä (riviväli 1, fonttikoko 10–11). Aineisto osoittautui tutkimuskysymykseen nähden laadullisesti monipuoliseksi siten, että aineisto tuo esiin erilaisia käsityksiä ja näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Analysoidessani aineistoa kymmenen ensimmäistä haastattelua tuottivat kumuloituvasti uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Sen jälkeen seuraavien viiden haastatteluaineiston analyysi alkoi toistaa yhä enenevässä määrin jo analysoitua tietoa. Analysoituani kaikki 15 haastattelua päätin, ettei minun tarvitse hankkia lisääaineistoa.

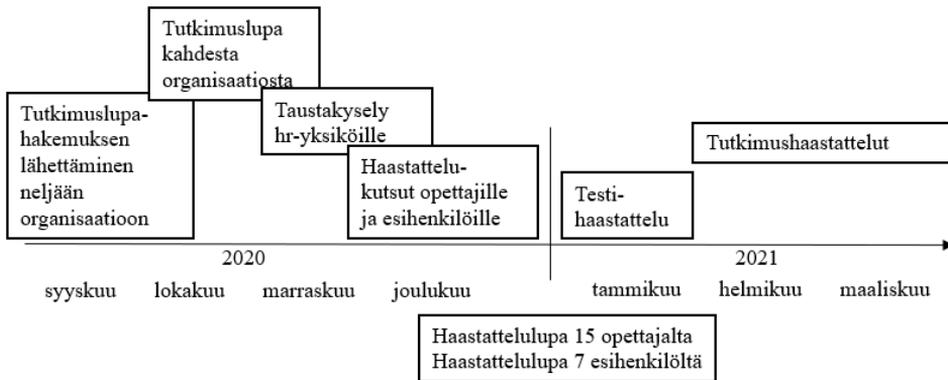
## Esihenkilöt

Tavoitin haastatteluun yhteensä seitsemän esihenkilöä. Heistä 71 % oli naisia ja 29 % miehiä, ja heidän keskimääräinen (mediaani) ikänsä oli 47 vuotta. Haastattelemillani esihenkilöillä oli keskimäärin (mediaani) kymmenen vuoden kokemus esihenkilötyöstä, ja seitsemän vuoden kokemus nykyisestä tehtävästä. Ammatillisen koulutusorganisaation esihenkilöistä ei ollut saatavilla valtakunnallista tilastotietoa, joten kysyin tutkimukseen osallistuneilta organisaatioilta kohderyhmään kuuluvien esihenkilöiden tilastotietoja. Heistä 72,5 % on naisia ja 27,5 % miehiä. Esihenkilöiden keskimääräinen (keskiarvo) kokemus nykyisessä tehtävässä on 11 vuotta. Tutkimushenkilöt edustivat hyvin koko kohderyhmän joukkoa tutkimukseen osallistuneissa organisaatioissa.

Esihenkilöiden haastattelujen keskimääräinen kesto oli 50 minuuttia. Aineistoa kertyi ajallisesti kuusi tuntia, mikä tarkoitti litteroituna tekstinä 69 sivua (riviväli 1, fonttikoko 10). Pohdin aineiston riittävyyttä. Näkemykseni mukaan esihenkilöiden aineisto oli kuitenkin riittävän monipuolinen, esihenkilöiden erilaisia käsityksiä ja

niiden eroja avaava kokonaisuus, joten lisäaineiston kerääminen ollut tarpeen. Esihenkilöiden aineiston tarkoituksena oli avata esihenkilön näkökulmasta käsin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen. Tutkimuksen keskiössä on opettajien aineisto, jonka tuloksia esihenkilöiden aineisto avaa toisesta näkökulmasta käsin. Siksi esihenkilöiden tutkimusaineisto on riittävä.

Ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä tein alkukartoituksen ammatillisten opettajien työsuhteita määrittävistä tekijöistä (ks. luku 5.2.1). Alkukartoituksen avulla pystyin määrittelemään ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen tyyppin tämän tutkimuksen kontekstissa (ks. luku 5.2.1).



Kuvio 5. Aineistonkeruun vaiheet ja aikataulu

## 5.4 Aineiston analyysi

Analyysin lähtökohtana on fenomenografinen oletus tiedon luonteesta (ks. luku 4.3.1). Fenomenografiassa tämä merkitsee oletuksena sitä, että todellisuutta ei voida tutkia sellaisenaan, vaan sitä voidaan lähestyä ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen avulla (Kettunen, 2021). Tietoteoreettinen lähtökohta analyysille näkyy myös oletuksessa, jonka mukaan on olemassa vain rajallinen määrä tapoja kokea tai käsittää jokin tietty ilmiö. Lisäksi ajatellaan, että nämä tavat ovat loogisessa suhteessa toisiinsa. Fenomenografiassa tunnistetaan, että vaikka tapoja käsittää ja kokea jokin ilmiö on rajallinen määrä, yksilöillä voi olla kuitenkin useampi kuin yksi käsitys jostakin ilmiöstä, ja että yksilön käsitykset voivat muuttua ajan kuluessa tai jopa eri tilanteissa. (Marton, 1981.)

Fenomenografisessa analyysissä huomio kiinnitetään niihin tekijöihin, jotka erottavat tutkittavaan ilmiöön liittyvät ilmaukset ja niistä muodostetut kuvauskategoriat toisistaan. Vaikka fenomenografinen tutkimus perustuu analyysiin, jonka taustalla on yksilön kuvaukset tutkittavasta ilmiöstä, perimmäinen tarkoitus on kuvata ilmiötä kollektiivisesta näkökulmasta. (Marton & Pong, 2005.)

Uljensin (1989, s. 39) mukaan fenomenografinen analyysi etenee aineiston tutkittavaa ilmiötä kuvaavista ilmaisista muodostettujen merkitysyksiköiden tunnistamisesta kohti mahdollisimman abstrakteja kuvauskategorioita. Mallin mukaan tutkija muodostaa tutkittavaan ilmiöön liittyvien yksilön ilmausten pohjalta kuvauskategorioita. Analyysi etenee alemman tason kategorioista kohti ylemmän tason kategorioita. Ylemmän tason kategoriat ovat aina abstraktimpia kuin alemman tason kategoriat. Vaikka analyysissä aineisto puretaan tietyllä tapaa osiin, osia ryhmitellään ja yhdistellään, fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto ymmärretään silti kokonaisuutena. Vaikka fenomenografisen tutkimuksen tavoite on aina sama, eli kuvata jäsenyneesti tutkimuksen kohderyhmän tutkittavaa ilmiötä koskevien kokemusten ja käsitysten erot (Kettunen, 2021), tulosten kuvaamisen tapoja on erilaisia. Usein aineistosta muodostuneet kuvauskategoriat tiivistetään taulukkoon, ja kuvauskategorioiden suhteet kuvataan jonkinlaisena järjestelmänä. (Huusko & Paloniemi, 2006). Uljensin mallin mukaisesti analyysin tuloksena syntyy abstraktiotasojen välisiä hierarkkisia eroja kuvaava kuvauskategoriajärjestelmä.

Paloniemen ja Huuskon (2016) mukaan viime vuosina fenomenografian pohjalta ja osin sen rinnalle on kehittynyt teoreettisena viitekehyksenä variaatioteoria (Marton ym., 2004; Rovio-Johansson & Ingerman, 2016), jonka edustajina kasvatustieteellisessä tutkimuksessa pidän muun muassa Jaana Kettusta, Päivi Tynjälää ja Gerlese Åkerlindia. Variaatioteorian ja oppimistutkimuksen näkökulmien yhdistäminen on ollut merkittävä sysäys fenomenografiselle tutkimukselle. Åkerlindin (2002, s. 2) mukaan variaatioteoriaa hyödyntävän fenomenografisen tutkimuksen tuloksena syntyy ”tila, joka on variaatioavaruus”. Siinä missä fenomenografinen tutkimus keskittyy erilaisten käsitteen ymmärtämistä liittyvien tapojen kuvaamiseen, variaatioteoriaan perustuvassa tutkimuksessa keskitytään soveltamaan teoreettisesti perusteltuja periaatteita todellisessa maailmassa. Toisin sanoen fenomenografia tarkastelee laadullisesti erilaisia käsittämisen tapoja, kun taas variaatioteoria tarjoaa viitekehyksen käsittämisen tapojen erojen ymmärtämiseen ja soveltamiseen käytännössä (ks. luku 4.3). (Kettunen & Tynjälä, 2022.)

Sovelsin tässä tutkimuksessa ennen muuta perinteistä fenomenografisen tutkimuksen analyysin menettelytapaa, ja tavoitteenani on kuvata erilaiset psykologiseen sopimukseen vaikuttavien tekijöihin ulottuvuudet. Analyysini tukena käytin pääosin Martonin (1988), Martonin ja Boothin (1997), Uljensin (1989) ja Niikon (2003) kuvauksia fenomenografisen analyysin menettelytavoista. Muina lähteinä käytin muun muassa Martonin ja Pangin (1999), Larssonin (1986), Huuskon ja Paloniemen (2006) ja Åkerlindin (2005, 2012) kuvauksia analyysin etenemisestä.

Käytän seuraavia termejä kuvatessani analyysin vaiheita:

*Merkitysyksiköt* kuvaavat niitä toisistaan erilaisia ilmaisujen joukkoja, joita kohderyhmällä on psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä.

*Alakategoriat* kuvaavat alimman abstraktiotason käsityskokonaisuuksia niis-

tä tekijöistä, jotka kohderyhmän käsitysten mukaan vaikuttavat psykologiseen sopimukseen.

*Tuloskategoriat* kuvaavat ylemmän abstraktiotason käsityskokonaisuuksia niistä tekijöistä, jotka kohderyhmän käsitysten mukaan vaikuttavat psykologiseen sopimukseen.

*Kuvauskategoriat* kuvaavat ylimmällä abstraktitasolla konteksteja, joissa käsitykset psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä liittyvät.

*Kuvauskategorijärjestelmä* sisältää edellä mainitut kategoriatasot hierakisessa järjestyksessä alakategorioista kohti ylemmän abstraktiotason kuvauskategorioita.

## Vaihe 1: Empiirisen aineiston läpikäynti

Fenomenografiset haastattelut nauhoitetaan ja kirjoitetaan sanatarkasti puhtaaksi, jolloin analyysi keskittyy puhtaaksi kirjoitettuun tekstiin. Transkriptit ovat keskeinen analyysin kohde fenomenografisissa haastatteluissa, joissa yleisesti käytetään äänitettä ja sanatarkkaa transkriptiä. Transkripti on puheen tai muun äänitallenteen kirjallinen muoto, joka sisältää ääniaineiston sanatarkat kirjaukset tai tiivistelmät. Fenomenografinen tutkimus pyrkii tutkimaan otosryhmän merkitysten kirjoa, ei yksittäisten yksilöiden näkökulmia. Tämä tarkoittaa, että yksittäistä merkityksen ilmaisua ei voida ymmärtää erillään muista, vaan niitä tulkitaan osana koko merkitysten joukkoa ja suhteessa muihin ilmaisuihin samankaltaisuuksien ja erojen kannalta katsottuna. (Åkerlind, 2012; Åkerlind, ym. 2005) Haastattelunauhoitukset litteroitiin ostopalveluna. Ostin litterointipalvelun tutkimustekstien litterointiin erikoistuneelta yritykseltä. Tarkistin litteroinnit huolellisesti, ja teinkin neljän eri haastattelun litteroinneista reklamaatiot niiden laadun parantamiseksi.

Analyysin tuloksena syntyviä kategorioita tai merkityksiä ei määritellä etukäteen, vaan ne syntyvät aineistosta ja tutkijan suhteesta aineistoon. Fenomenografinen analyysi on siis aineistolähtöinen. (Åkerlind, 2012) Käytännössä se on tässä tutkimuksessa tarkoittanut sitä, etten ole aineistoa analysoidessani käyttänyt aikaisempaan teoriaan perustuvaa luokittelurunkoa, jonka perusteella olisin luokitellut aineiston kategorioiksi. Analyysin myöhemmässä vaiheessa kategorioiden yhdistämisen tueksi käytetään aikaisempia teorioita tukemaan kategorioiden välisten erojen määrittelyä. (Niikko, 2003, s. 36–37.)

Niikon (2003, 33) mukaan analyysin ensimmäisessä vaiheessa on tärkeää pitää mielessä ilmiö, josta tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Aineistosta etsitään ilmiön suhteen merkityksellisiä ilmauksia, jotka voidaan merkitä esimerkiksi alleviivaamalla. Analyysissä keskitytään alusta alkaen ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin tutkimushenkilöihin eli informantteihin (myös Marton & Booth, 1997, s. 133; Larsson, 1986, s. 37) Aloitin analyysin pohtimalla tutkimukseni tavoitteita ja tutkimuskysymyksiäni: mihin kysymyksiin olen etsimässä vastauksia ja mitä niillä yritän ymmärtää?

Seuraavaksi kuuntelin nauhoitetut haastattelut. Kuunnellessa loin kokonaiskuvaan haastatteluissa esille nousevista asioista ja kirjoitin muistiinpanoja. Kuuntelun jälkeen luin litteroidut haastattelut läpi kahteen kertaan. Lukiessani tekstiä alleviivasin tutkimuskysymysten näkökulmasta merkityksellisiä sanoja, lauseita ja ilmauksia. Laadullisen tutkimuksen analyysi on mahdollista tehdä hyödyntämällä tekstinkäsittelyohjelmaa tai puhtaasti käsin (Rabiee, 2004, s. 658). Kuuntelu- ja lukukierrosten jälkeen otin käyttöön tietokonepohjaisen, laadullisen aineiston käsittelyohjelman NVivon. Latasin NVivoon sekä opettajien että esihenkilöiden litteroidut haastattelut. Kokemukseni mukaan NVivosta on paljon hyötyä analyysissa, koska se mahdollistaa haastattelujen tekstiviittausten säilyttämisen kategorioiden mukana analyysin jokaisessa vaiheessa. Jatkoisin NVivossa jo aloittamaani aineiston merkittävien sanojen, lauseiden ja ilmaisujen etsimistä samalla, kun koodasin jo aiemmillä lukukierroksilla löytämäni ilmaukset.

Tässä vaiheessa päätin analysoida ensin opettajien aineiston aina kuvauskategoriajärjestelmätasolle asti ennen kuin ryhdyin analysoimaan esihenkilöiden aineistoa. Valitsin tämän tavan siksi, että halusin keskittyä opettajien aineistoon ilman, että esihenkilöiden aineistosta nousevat käsitykset vaikuttaisivat tulkintaani opettajien käsityksistä. Esittelen molempien aineistojen kuvauskategoriajärjestelmät tässä luvussa.

## Vaihe 2: Merkitysyksiköiden nimeäminen

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi (Niikko, 2003, s. 34). Näitä ryhmiä kutsutaan fenomenografiassa merkitysyksiköiksi. Ryhmittelyssä etsitään ilmausten yhtäläisyyksiä ja eroja. Vertailemalla ilmauksia keskenään tutkija löytää analysoitavalle ilmiölle ominaiset merkitysyksiköt. (Uljens, 1989, s. 44; Larsson 1986, s. 23)

Ryhmittelyn avulla löysin opettajien aineistosta 315 ja esihenkilöiden aineistosta 273 merkitysyksikköä. Alla esimerkkejä merkitysyksiköiden nimeämisestä (ks. Taulukko 5).

Taulukko 5. Esimerkkejä merkitysyksikön nimeämisestä

Ilmaisu	Merkitysyksikkö
<b>Opettajat</b>	
<p>”No mä sanon sen suoraan ja se oli se, että mä tykkäsin sisällöllisesti, mä olin (sana poistettu) osaamisalalla, mut meidän se pieni tiimi, niin se ei toiminut ollenkaan. Ja mä koin, et mä en saanu mitään, mä sain, mul oli yks tai kaks semmosta kollegaa siinä, jonka kanssa yhteistyö toimi tosi hyvin. Mut tiiminä en saanut minkäänäköstä tämmöst tai tunsin olevani täysin yksin.”</p>	Heikko yhteisöllisyys
<p>”Vois sanoo et epätasa-arvonen työntekijöiden kohtelu siellä ja sisäiset ristiriidat, mitä siellä niin keskeinen opettajien kanssa siinä ryhmässä oli, et se oli hyvin rikkonainen ryhmä loppujen lopuksi, et semmosia omia kuppikuntia siihen ryhmään syntyny, että siellä osa ei tullu keskenään toimeen millään lailla, hyvä kun keskustella keskenään hankala, oli hankala työympäristö ajoittain.”</p>	
<p>”Mutta hirveen moni on todennu esimerkiksi sen, että jos mietitään et voiskohan tämän tehdä näin, niin ne jotka on vähänkään pidempään ollu töissä täällä ja muuta niin sit siinä vaiheessa totee että tehdään se. On helpompi saada anteeks ku lupa. Siinä vaiheessa, jos lähet luvan kysymään, et voidaanko näin tehdä niin sit se lähtee jotain ihan käsittämätöntä byrokraattista, selvitetään se kymmenen asiaa.”</p>	Raskas byrokrazia
<p>”Ja sitten semmonen ehkä, mä en tiä miten me saatas semmonen, yks iso kehittämiskohde opettajan työssä pitäis olla, että meillä olis mahdollisuus ennakoida meidän työtehtäviä ja siinä ei nyt onnistuta. Että mulla just aamulla kollegan kans juttelin, niin hän tänä aamuna ku me oltiin palaverissa katto Wilmaansa ja näki, että hälle on tullu opetusta ens viikolle. Se ei voi olla näin.”</p>	Lukujärjestyksen ennakointi
<b>Esihenkilöt</b>	
<p>”He on niit asiantuntijoita ja meil on joku tavoite mihin suuntaan me ollaan menemässä ja mitä me halutaan saavuttaa, et mihin suuntaan mennään mut et ratkaisut löytyy heiltä, et miten se asia tehdään. Silloinhan semmoist valmentavaa johtajuut on toki helppo lähtee, koska se on se perusoletuskin, et nää ihmiset osaa vetää tän maaliin.”</p>	Esihenkilö luottaa opettajaan
<p>”Ja sit se, että yritän luoda semmosen vuorovaikutuskontaktin jokaiseen opettajaan ja ohjaajaan, että tietää missä mennään ja näin, mut sit toisaalta mä annan aika paljon vapautta, mut se sisältää sen vastuun et mä luotan siihen et he tekee omat hommansa hyvin ja arvostan sillä tavalla sitä heidän osaamista että minun ei tarvitse joka nippelitietoa olla tarkistamassa.”</p>	

<p>”Joo kyllä mä sillä lailla nään että kyllähän heistä tulee sitte, ei nyt mitään kavereita meikälaiselle, voihan sitäkin tapahtua mut sillä lailla semmonen, tiiviimpi yhteistyö ja helpompi lähestyttävyyys tietysti opettajien kanssa mitä enemmän heidän kans tekee työtä ja niin edelleen, kyllä.”</p>	<p>Esihenkilöiden välinen yhteistyö</p>
<p>”Se on semmonen, pienyhteisö sitten, jossa voi myös jakaa. Mut se mitä mä ite selvästi kaipaen ja koitan sitten myös edistääkin, on tämmönen yhteinen aika.”</p>	
<p>”Ja sit mä vielä otan sellasia steppejä siihen alkuun et me tavataan useamman kerran ja mä perehdytän pikkuhiljaa sitä henkilöä siihen tehtävään, ja siinä tulee sit esille just niit kysymyksiä ja kaikkea, et miten, et me tavataan muutaman kerran siinä kolmen ensimmäisen kuukauden aikana.”</p>	<p>Esihenkilö perehdyttää</p>
<p>”Kyl mä senkin käyn heti siinä alussa mistä maksetaan ja mitä ja mitä on laskuttettavaa tai mitkä on ne toimintaperiaatteet, ja myös siitä että voi hakea koulutuksiin ja millä periaatteilla, ja miten niistä päätetään. Kyl mä käyn ne heti aluks, ihan ensitapaamisella siinä työsopimuksen siinä yhteydessä, tai sen alkuperehdytyksen aikana.”</p>	

### Vaihe 3: Alin abstraktiotaso, alakategorioiden muodostaminen

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei ole kuvata yksilöiden käsityksiä, vaan erilaisia, suhteessa toisiinsa organisoituneita käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan on mahdollista muodostaa olettamus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä yhteisössä (Pang, 2003), ja että mitään käsityksiä tai kokemuksia ei voida ymmärtää muista erillään. Jokaista transkriptiota tai merkitysilmäystä tulkitaan transkriptioiden tai merkitysten ryhmän kontekstissa kokonaisuutena, samankaltaisuuksina ja eroavaisuuksina muihin transkripteihin tai merkityksiin nähden. (Åkerlind ym., 2005.) Tässä analyysin vaiheessa keskityin luomaan ensimmäisen abstraktiotason kategorioita vertailemalla merkitysyksiköitä toisiinsa (Niikko, 2003, s. 36.; Marton, 1988, s. 155).

Määritelläkseni ensimmäisen abstraktiotason kategoriat eli alakategoriat ja niiden väliset erot tulostin kaikki merkitysyksiköt paperille, leikkasin niistä jokaisen omaksi paperisuikaleekseen ja aloin luokitella niitä samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella työpöydän päällä. Näin pystyin joustavasti kokeilemaan lukemattomia eri vaihtoehtoja luokitella merkitysyksiköitä. Alakategorioita luokitellakseni löysin merkitysyksiköistä yhä päällekkäisyyksiä ja suoranaisia yläkäsitteitäkin. Näin ollen samalla, kun luokittelin alakategorioita, yhdistelin ja nimesin merkitysyksiköitä joiltakin osin uudelleen ja loin osin joitakin kokonaan uusia merkitysyksiköitä.

Luokitellessani merkitysyksiköitä keskityin vertaamaan niitä koko aineistosta muodostamaani käsitykseen. (Häkkinen, 1996, s. 42.) Huomasin pian, että tarkoituksenmukaisinta ei ollut luokitella merkitysyksiköitä sellaisten eroavaisuuksien tai yhtäläisyyksien mukaan, jotka olisivat olleet kaikkein ilmeisimpiä (esimerkiksi mielipiteet). Sellaiset merkitysyksiköt kuin ”organisoitu perehdytys” ja ”perehdytys ei toimi” kuvaavat erilaisia perehdytyskokemuksia, mutta suhteessa tutkittavaan ilmiöön ne kuvaavat perehdytystä ilmiönä, joka on osa laajempaa ja abstraktimpaa psykologiseen sopimukseen liittyvää käsitysten kokonaisuutta, tässä tapauksessa henkilöstöjohtamista. Niikon (2003, s. 36) mukaan tärkeää onkin merkitysyksiköiden vertailu koko aineiston merkitysten joukkoon. Muodostin siis alakategoriat erilaisten koko aineistoon liittyvien, tutkittavaa ilmiötä kuvaavien käsityskokonaisuuksien perusteella. Esittelen taulukossa 6 esimerkkejä alakategorioiden nimeämisestä. Kuvaan merkitysyksiköiden variaatioita luvussa 6.

Alakategorioiden luokittelun ja nimeämisen jälkeen kirjasin paperisen luokittelun työpöydältäni NVivoon. NVivossa alkuperäiset tekstiviitteet pysyivät edelleen mukana kategorioiden luokittelussa ja niihin palaaminen oli kätevää. Samalla kun kirjasin alakategoriat NVivoon, luin niihin liitettyjä tekstiviitteitä ja korjailin kategorioiden nimiä vielä kertaalleen vastaamaan paremmin sitä, mitä tulkitsin teksteissä tarkoitettavan. Tässä vaiheessa analyysia ymmärsin käytännön kokemuksena fenomenografisen analyysin induktiivisen ja hermeneuttisen luonteen, jonka mukaan tulisin todennäköisesti vielä useasti palaamaan alakategorioiden nimeämiseen, niiden merkityksiin ja tekstiviitteisiin. Ymmärsin myös, että lopulliset alemman tasonkin kategoriat järjestyisivät vasta analyysin viimeisessä vaiheessa, ja kategorioiden nimet täsmentyisivät kuvaamaan käsityksiä lopullisesti vasta tulosten kirjoittamisen yhteydessä. Ensimmäisen abstraktiotason tason kategorioita eli alakategorioita oli ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen opettajien aineistossa 95 ja esihenkilöiden aineistossa 31.

Taulukko 6. Esimerkkejä alakategorian nimeämisestä

Merkitysyksiköt	Alakategoria
Opettajien aineisto	
Mahdollisuus vaihtaa tehtävää organisaation sisällä	Vaikuttamismahdollisuudet työssä
Opettaja ei voi vaikuttaa työn sisältöön	
Opettaja saa valita mitä haluaa opettaa	
Ratkaisukeskeisyys	Työyhteisötaidot
Kärsivällisyys	
Osaamisen kehittäminen	
Liikaa ryhmiä samanaikaisesti	Työn määrä
Koko ajan lisää tehtäviä	
Lisääntynyt paperityö	
Esihenkilöiden aineisto	
Opettajan työ on yhteiskunnallisesti merkittävää	Opettajan työn arvostus
Esihenkilö arvostaa opettajan työtä	
Opettajan hyvinvointi on tärkeää	
Esihenkilöiden keskinäinen tuki	Esihenkilöiden yhteistyö
Työparilta oppii asioita	
Esihenkilöt vievät yhdessä asioita eteenpäin	
Johdon ja esihenkilöiden vuoropuhelu puuttuu	Esihenkilön suhde työnantajaan
Työnantaja tukee	
Työnantaja ei osoita henkilökohtaista arvostusta	

#### Vaihe 4: Ylempi abstraktiotaso, tuloskategorioiden muodostaminen

Analyysin neljännessä vaiheessa kategorioita yhdistellään osin teoreettisista lähtökohdista käsin kattavammiksi ylempään abstraktiotason kategorioiksi (Niikko, 2003, s. 36–37) Tutkimuksessani tuloskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita, jotka sisältävät aineistossa esiin tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet. Abstrakti konstruktio tarkoittaa käsitekokonaisuutta, joka ei ole suoraan havaitta-

vissa aistien avulla, vaan se on muodostettu abstraktioiden, tässä tapauksessa tutkitavaa ilmiötä kuvailevien loogisten suhteiden avulla (määritelmä mukailtu Tieteen termipankin määritelmistä käsitteille abstraktio ja konstruktio). Näitä ylemmän tason kategorioita muokataan, kunnes päästään selkeimpään ja niukimpaan ilmaistapaan, jolla informanttien käsityksiä on mahdollista kuvata (Entwistle, 1997, s. 21).

Tulostin alakategoriat konkreettisesti paperille ja leikkasin niistä jokaisen omaksi paperisuikaleekseen. Ajattelin, että jo aiemmassa vaiheessa hyväksi koettu tapa luokitella kategorioita käsin olisi toimiva ratkaisu myös tässä luokitteluvaiheessa. Huomasin kuitenkin nopeasti, että vaiheessa, jossa kategoriat ovat yhä enemmän abstrakteja, oli jatkuvasti palattava tekstiviitteiden pariin, luettava niitä uudelleen ja pohdittava alakategorioiden suhdetta muodostuviin ylemmän tason tulokategorioihin. Näin ollen siirryin melko pian työskentelemään takaisin NVivoon, jossa tekstien lukeminen ja erilaisten tulokategorioiden kokeileminen oli kätevää. Tulokategorioita muodostaessani jotkin alakategoriat alkoivat näyttäytyä päällekkäisiltä tai epätarkoituksenmukaisilta tutkimuskysymykseen suhteutettuina. Näin ollen muokkasin alakategorioita tässä vaiheessa vielä kertaalleen.

Samanaikaisesti tukeuduin analyysissä myös tutkimuskirjallisuuteen (esim. Rousseau, 1989; Rousseau, 2018; Conway & Briner, 2015; Huczynski & Buchanan, 2013; Juuti, 2006). Esimerkiksi käsityksiä, joita vähitellen aloin liittämään organisaatiokulttuurin yläkäsitteeseen, esiintyi aineistossa runsaasti. Tarvitsin käsitysten luokitteluun tukea organisaatiokulttuurista kertovasta tutkimuskirjallisuudesta (esim. Huczynski & Buchanan, 2013; Juuti, 2006).

Tulokategorioita muodostui analyysin tässä vaiheessa opettajien aineistosta seitsemän ja esihenkilöiden aineistosta kymmenen. Esittelen esimerkkejä tulokategorioiden nimeämisestä taulukossa 7.

Taulukko 7. Esimerkkejä tuloskategorian nimeämisestä

Alakategoriat	Tuloskategoria
<b>Opettajien aineisto</b>	
Tiedon ajankohtaisuus	Tiedonkulku
Tiedon saavutettavuus	
Työn arvostaminen	Arvostaminen
Kuulluksi tuleminen	
Fyysiset työolot	
Kokemus esihenkilön vuorovaikutustaidoista	Suhde esihenkilöön
Kokemus esihenkilön toimintatavoista	
<b>Esihenkilöiden aineisto</b>	
Organisaation arvot	Organisaatiokulttuuri
Toimintakulttuuri	
Viestintä	
Ilmapiiri	
Opettajien tuki esihenkilölle	Suhde alaisiin
Esihenkilön luottamus opettajiin	
Vuorovaikutukseen käytetty aika	
Vuorovaikutuksen muodot	
Käsitys opettajien ajatuksista työtä ja organisaatiota kohtaan	Esihenkilön käsitys opettajista
Käsitys opettajien asenteista	
Käsitys opettajien osaamisesta	

#### Vaihe 5: Ylin abstraktiotaso, kuvauskategorioiden muodostaminen

Analyysin tässä vaiheessa keskityin varmistamaan, että ylimmän abstraktiotason kuvauskategoriat täyttävät Martonin ja Boothin (1997, s. 152) määrittelemät kolme fenomenografisen analyysin laatuksiteeriä: 1) kategoriat kuvaavat selkeät vaihtelut ilmiöön liittyvistä käsityksistä 2) kategoriat voidaan esittää loogisessa suhteessa toisiinsa ja 3) kategorioita esitetään rajoitettu määrä. Analyysin tavoitteena on löytää aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Erojen perusteella muodostetut käsitteelliset kategoriat kuvaavat erilaisia tapoja tai abstrakteja kokonaisuuksia tutkittavan ilmiön käsittämiseksi. Kategoriat siis kuvaavat sitä, mihin tai miten ne liittyvät tutkittavaan ilmiöön.

(Bowden, 1995) Jokainen kategoria liittyy muihin kategorioihin osana laajempaa kategoriajärjestelmää. (Häkkinen, 1996, s. 41.) Kuvauskategorioiden tulee olla toistensa poissulkevia (Larsson & Holmström, 2007, 56; Åkerlind, 2008, s. 635). Fenomenografisessa tutkimuksessa oletetaan, että eri tapojen kokemusten välillä on rakenteellisia suhteita, ja tämä oletus on yksi lähestymistavan epistemologisista periaatteista (Marton & Booth, 1997).

Tässä kohtaa analyysia törmäsin jälleen tutkimani ilmiön eli psykologisen sopimuksen käsitteelliseen abstraktiuteen, ja kävin vielä kerran mielessäni läpi tavoitteeni. Pohdin myös syvällisesti sitä, mitä mitä - ja miten -näkökulmat fenomenografisessa ja toisaalta tässä tutkimuksessa tarkoittavat (ks. luku 5.1.1).

Kuvauskategorioiden tavoitteena on kuvata tutkimuksen kohderyhmän tutkitavaa ilmiötä koskevien käsitysten erot jäsentyneesti (Kettunen, 2021) Fenomenografisessa analyysissa kategorioiden välinen hierarkia ilmenee Uljensin (1989, s. 39) mukaan abstraktiotasojen hierarkiana, jossa alemmat tasot sisältyvät aina ylemmän abstraktiotason konstruktioihin.

Fenomenografisen analyysin soveltaminen on vaatinut paikoin ajattelun venyttämistä, kun olen pohtinut menettelytavan soveltamista omassa tutkimuksessani. Tämä korostui myös tässä analyysin viidennessä vaiheessa pohtiessani ylimmän abstraktiotason kategorioita. Booth (2008) on oppimisteoreettisessa tutkimuksessaan perustellut kontekstin merkitystä erilaisten oppimisen tapojen kuvaamisen yhteydessä. Hänen mukaansa oppimisen konteksti on ensiarvoisen tärkeä seikka oppimisen kuvaamisessa. Opiskelijat saattavat ymmärtää esimerkiksi ongelman ratkaisemisen ilmiön eri tavalla sen mukaan, millaisessa kontekstissa he kohtaavat ongelman, tai he ymmärtävät kirjan tekstin sen mukaan, mitä he odottavat voivansa tehdä sen avulla. Näin ollen Boothin (2008) mukaan analyyttiseen erotteluun voidaan ja on tärkeääkin lisätä konteksti. Psykologisen sopimuksen käsitteen moniulotteisuuden vuoksi tavoite, jonka mukaan kohdejoukon käsitysten erilaiset ulottuvuudet voidaan kuvata ei ollut aivan yksinkertainen. Lopulta huomasin käsitysten liittyvän erilaisiin konteksteihin, joissa käsitykset ovat muodostuneet tai joihin ne liittyvät.

Kuvauskategorioiden nimeämisen jälkeen kävin vielä huolellisesti läpi kaikki kategoriatasot. Nimesin kategoriat entistä yhdenmukaisemmalla logiikalla, ja yhdistelin, erottelin ja muokkasin niitä vielä kerran. Ajatukseni kulki tällä kertaa niin sanotusti ylhäältä alas kuvauskategorioista kohti alakategorioita. Esittelen esimerkkejä kuvauskategorioiden nimeämisestä taulukossa 8.

Taulukko 8. Esimerkkejä kuvauskategorian nimeämisestä

Tuloskategoriat	Kuvauskategoriat
<b>Opettajien aineisto</b>	
Tiedonkulku	Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa
Arvostaminen	
Arvot	
Toimintakulttuuri	
Työn autonomisuus	Psykologinen sopimus opettajuudessa
Työn sisältö	
<b>Esihenkilöiden aineisto</b>	
Ristiriitatilanteet	Psykologinen sopimus työyhteisössä
Suhde alaisiin	
Käsitys opettajuudesta	Psykologinen sopimus esihenkilön opettajakuvassa
Käsitys opettajista	

#### Vaihe 6: Kuvauskategorijärjestelmien muodostaminen

Fenomenografian perusajatus siitä, että kokemisen tavat edustavat suhdetta kokijan ja koetun ilmiön välillä, johtaa odotukseen eri kokemistapojen loogisesta suhteesta toisiinsa (Marton & Booth, 1997). Tutkija pyrkii muodostamaan erilaisten merkitysten sarjan sijaan loogisesti sisältyvän rakenteen, joka yhdistää eri merkitykset. Tutkijan muodostamat kuvauskategoriat ilmiön eri kokemistavoista nähdään siis edustavan strukturoitua joukkoa. Tämä tarjoaa tavan tarkastella ihmisten yhteistä kokemusta ilmiöistä kokonaisvaltaisesti, vaikka samat ilmiöt voivatkin olla erilaisia eri ihmisille ja eri olosuhteissa. Ihannetapauksessa tulokset edustavat kaikki kyseiseen ilmiöön liittyvät mahdolliset kokemistavat tässä tietyssä ajankohtana otoksessa edustetulle väestölle. (Åkerlind, 2012.) Näin ollen kuvauskategorioista voidaan rakentaa horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen kuvauskategorijärjestelmä (Uljens, 1989, s. 46–51; Marton ym., 1993; Niikko 2003, s. 38–39). Horisontaalisessa kuvauskategorijärjestelmässä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Erot kuvauskategorioiden välillä ovat tällöin sisällöllisiä. Vertikaalinen kuvauskategorijärjestelmä on mahdollista muodostaa kuvauskategorioiden välisen tärkeyden, yleisyyden tai ajan perusteella. Hierarkkisessa kuvauskategorijärjestelmässä kuvauskategoriat ovat toisiinsa nähden eritasoisia teoreettisuuden tai

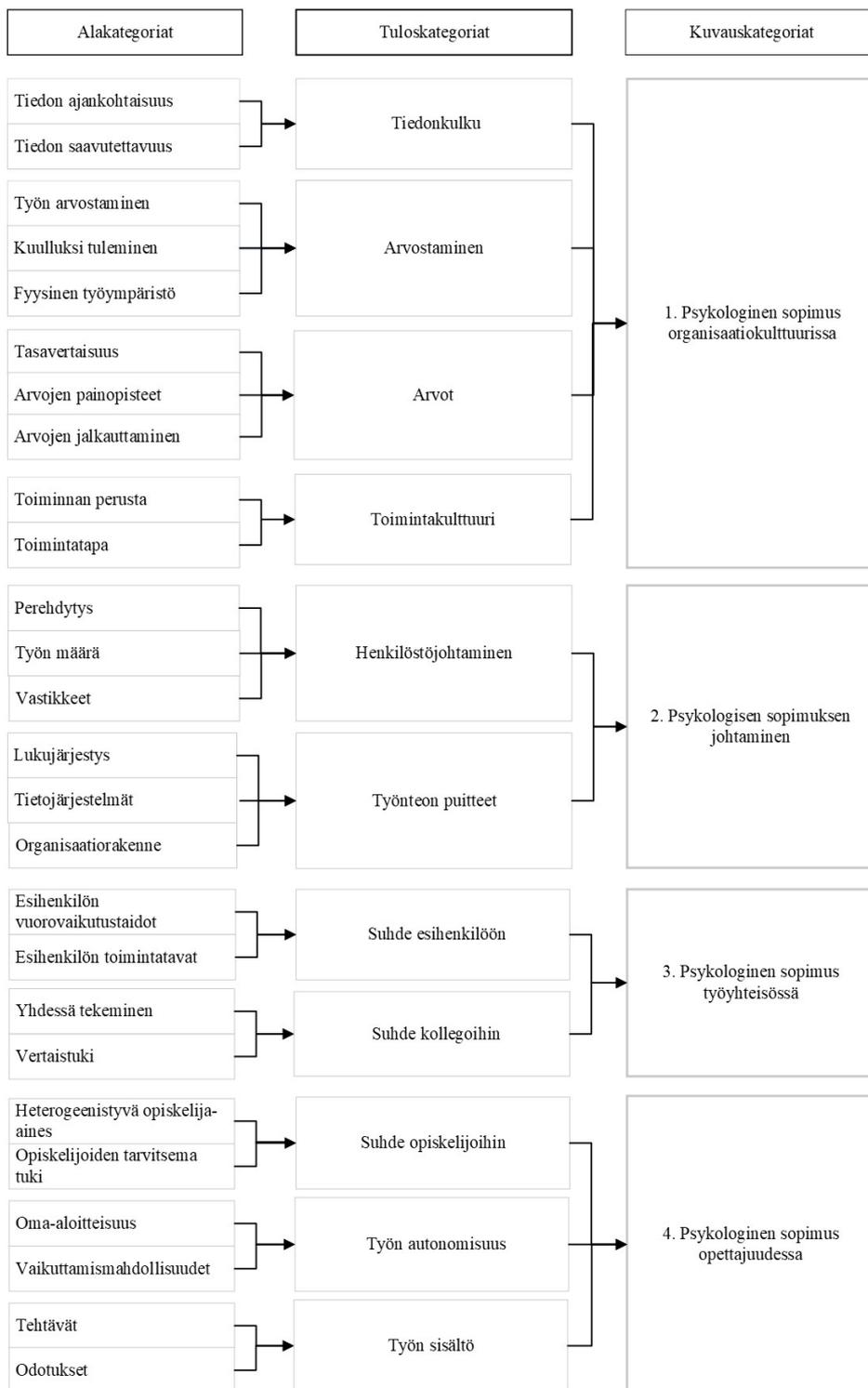
laaja-alaisuuden perusteella. Kuvauskategoriajärjestelmää kutsutaan myös tulosalueeksi tai tulosvaruudeksi (Huusko & Paloniemi, 2006), mutta tässä tutkimuksessa vain kuvauskategoriajärjestelmäksi.

Mikäli kategorioiden välisiä eroja ei vertailla tai ne esitetään vain ala- tai tuloskategorioina, kategorioiden työstäminen jää kesken, eikä voida puhua fenomenografisesta tutkimuksesta. Kategorioiden erot tulee olla niin selviä, että ne eivät mene limittäin toistensa kanssa. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169.) Åkerlindin (2012) mukaan kuvauskategoriajärjestelmän rakenne on yksi fenomenografian vähiten ymmärretyistä näkökohdista. Tutkijan tulee pyrkiä muodostamaan loogisesti kattava järjestelmä, joka yhdistää eri merkitykset toisiinsa.

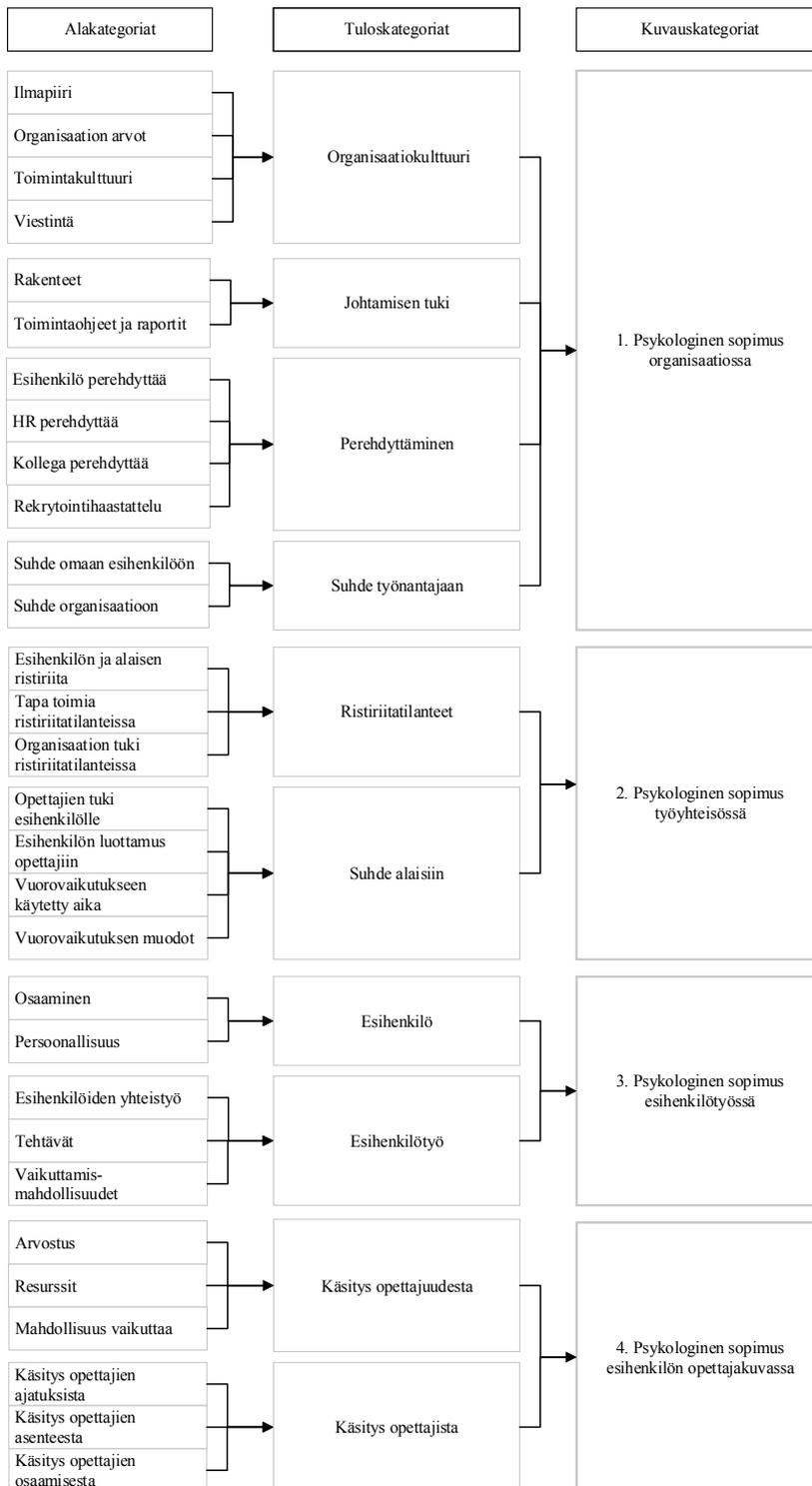
Tässä tutkimuksessa opettajien aineiston analyysin tuloksena on kuvauskategoriajärjestelmä, joka sisältää neljä kuvauskategoriaa, 11 tuloskategoriaa ja 26 alakategoriaa. Esihenkilöiden aineiston analyysin tuloksena on kuvauskategoriajärjestelmä, joka sisältää neljä kuvauskategoriaa, kymmenen tuloskategoriaa ja 30 alakategoriaa. Esittelen seuraavassa molempien aineistojen kuvauskategoriajärjestelmät taulukkomuodossa (Kuvio 6 ja Kuvio 7).

Kuvauskategoriajärjestelmän selite:

1. Alakategoriat kuvaavat kohderyhmän käsityksiä psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä alimmalla abstraktiotasolla. Alakategoriat sijaitsevat kuvauskategoriajärjestelmän vasemmanpuoleisessa sarakkeessa
2. Tuloskategoriat kuvaavat kohderyhmän käsityksiä alakategorioita abstraktimalla tasolla ja tiivistäen. Tuloskategoriat sijaitsevat kuvauskategoriajärjestelmän keskimmäisessä sarakkeessa.
3. Kuvauskategoriat kuvaavat kohderyhmän käsityksiä ylimmällä abstraktiotasolla. Kuvauskategoriat sijaitsevat kuvauskategoriajärjestelmän oikeanpuoleisessa sarakkeessa.



Kuvio 6. Opettajien aineiston kuvauskategoriajärjestelmä



Kuvio 7. Esihenkilöiden aineiston kategoriajärjestelmä

Sekä opettajien aineiston kuvauskategoriat että esihenkilöiden aineiston kuvauskategoriat ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Opettajien aineiston kuvauskategoriat sijoittuvat hierarkkisesti suhteessa toisiinsa siten, että kuvauskategoria 1. Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa on hierarkian ylimmällä tasolla, kuvauskategoria 2. Psykologisen sopimuksen johtaminen toiseksi ylimmällä tasolla, kuvauskategoria 3. Psykologinen sopimus työyhteisössä kolmannella tasolla ja kuvauskategoria 4. Psykologinen sopimus opettajuudessa hierarkian alimmalla tasolla. Esihenkilöiden aineiston kuvauskategoriat sijoittuvat hierarkkisesti suhteessa toisiinsa siten, että kuvauskategoria 1. Psykologinen sopimus organisaatiossa sijoittuu hierarkian ylimmälle tasolle, kuvauskategoria 2. Psykologinen sopimus työyhteisössä toiseksi ylimmälle tasolle, kuvauskategoria 3. Psykologinen sopimus esihenkilötyössä kolmannelle tasolle ja kuvauskategoria 4. Psykologinen sopimus esihenkilön opettajakuvassa hierarkian alimmalle tasolle.

Kuvauskategorioiden hierarkia perustuu molemmissa edellä mainituissa kuvauskategorijärjestelmissä saman loogisen päättelyn varaan. Tarkastelen kuvauskategorioita organisaation rakenteen näkökulmasta, jolloin ammatillinen toimijuus (opettajuus, esihenkilöys) sijoittuu alemmalle hierarkkiselle tasolle kuin laajempi yksikkö työyhteisö, joka sisältää ammatillisen toimijuuden ja aseman. Perusteluna tälle on Tynjälän (2013) näkemys siitä, että tyyppillisesti yksilön identiteetti ja toimijuus nähdään muodostuvan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Samalla tavoin opettajuus ja esihenkilöys muodostuvat siis suhteessa työyhteisöön ja organisaatioon. Edwardsin (2007) mukaan opettajien toimijuus edellyttää sekä hallinnan kokemusta omasta työstä että kokemusta vastavuoroisesta asioiden jakamisesta kollegoiden kesken. Näiden avulla opettajuus kehittyy, ja kokemus asiantuntijuudesta voimistuu.

Hautala (2022, s. 45) tarkastelee opettajan toimijuutta subjektilähtöisestä so-  
siokulttuurisesta näkökulmasta käsin. Hänen mukaansa ammatillinen toimijuus toteutuu, kun yksilöt tai yhteisöt paneutuvat vaikuttamiseen, päätösten tekemiseen ja kannan ottamiseen sellaisilla tavoilla, jotka vaikuttavat heidän työhönsä ja/tai heidän ammatilliseen identiteettiinsä. Yksilölliset (työ)kokemukset, tiedot ja osaaminen toimivat yksilön kehityksellisinä mahdollisuuksina ja yksilöllisinä resursseina ammatillisen toimijuuden ilmentämiseen työssä.

Ajattelutavassani kuvauskategorioiden hierarkkisesta järjestyksestä työyhteisö on organisaatiokulttuurille ja organisaatiolle rakenteena alisteinen (ks. esim. Juuti, 2006, s. 205). Opettajien kuvauskategorijärjestelmää kuvatessani katson, että johtamiskulttuuri on osa organisaatiokulttuuria, sillä johtamiseen vaikuttavat muun muassa organisaation rakenteet ja prosessit sekä organisaatiokulttuuriin kuuluvat arvot ja jaetut tiedostamattomat uskomukset (Schein, 2010, s. 26). Schein (2010, s. 2) uskoo, että organisaatiokulttuurit alkavat johtajista, jotka asettavat omat arvonsa ja oletuksensa organisaatiolle. Jos ryhmä menestyy ja oletukset alkavat tulla itsestäänselvyyksiksi, syntyy kulttuuri, joka määrittelee myöhemmille organisaation jäsenille, millainen johtajuus on hyväksyttävää. Kulttuuri määrittelee näin johtajuus-

den. Scheinin (2010, s. 11) mukaan organisaatiokulttuuri on kuitenkin muuttuva ja monimutkaisen ryhmäoppimisprosessin tulos, joten johtajien käytös vaikuttaa siihen ajan kuluessa vain osittain. Jos kulttuuri on muuttunut toimimattomaksi, organisaation kaikilla tasoilla olevien johtajien tehtävänä on tunnistaa tämä tilanne ja tehdä jotain sen korjaamiseksi. Tässä mielessä johtajuus ja kulttuuri ovat käsitteellisesti kietoutuneita toisiinsa. Esihenkilöiden kuvauskategoriajärjestelmässä katson esihenkilön käsityksen opettajuudesta olevan alisteinen esihenkilönä toimimiselle, sillä toimijuuteen vaikuttaa käsitys siitä, mitä opettajuus on.

#### Vaihe 7. Kuvauskategoriajärjestelmien yhdistäminen ja koko aineiston kuvauskategoriajärjestelmän muodostaminen

Analysoituani ensin opettajien aineiston ja sen jälkeen esihenkilöiden aineiston pohdin, jatkaisinko analysointia yhdistämällä molempien aineistojen kuvauskategoriajärjestelmät. Häkkisen (1996, s. 39) mukaan empiirinen aineisto muodostaa yhden kokonaisuuden ja sitä tulee käsitellä sellaisena. Jo opettajien ja esihenkilöiden kuvauskategoriajärjestelmien tarkastelu sellaisenaan tutkimuksen tuloksena olisi ollut hedelmällistä ja fenomenografisen tutkimusperinteen mukaisesti riittävää. Tällöin olisin voinut esimerkiksi keskittyä tarkastelemaan näiden kahden kohderyhmän käsitysten välisiä eroja. Se ei kuitenkaan ole tutkimustehtäväni. Tutkimustehtäväni on tutkia, miten ammatillisen opettajan psykologinen sopimus muodostuu ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden käsityksissä. Päätin yhdistää kuvauskategoriajärjestelmät ja analysoida aineistot vielä kertaalleen muodostaen yhden koko aineiston kattavan kuvauskategoriajärjestelmän. Kuvauskategorioiden yhdistämistä puolsi kuvauskategoriajärjestelmien yhdenmukaisuus. Opettajien ja esihenkilöiden kuvauskategoriajärjestelmät kuvaavat hyvin samansuuntaisesti psykologiseen sopimukseen vaikuttavia tekijöitä ja niitä konteksteja, joihin käsitykset liittyvät ja joissa ne ovat muodostuneet. Kuvauskategoriajärjestelmien yhdistäminen mahdollisti syvällisemmän ymmärryksen ja avasi uusia näkökulmia aineiston tulkinnalle. Yhdistämällä kuvauskategoriajärjestelmät pystyin kuvaamaan yleisesti ammatillisen koulutuksen kontekstissa psykologiseen sopimukseen vaikuttavia tekijöitä sen sijaan, että olisin tarkastellut ilmiötä kahden eri toimijaryhmän näkökulmista ja vertaillut tuloksia. Aineistojen yhdistäminen ei sulje pois mahdollisuutta nostaa esiin kahden eri kohderyhmän erilaisia näkemyksiä, sillä olin merkinnyt aineistot huolellisesti tutkimushenkilöiden mukaan. Aloitin tulosten yhdistämisen tarkastelemalla kumpaakin kuvauskategoriajärjestelmää sekä erikseen että yhteisesti etsien niiden välisiä yhteyksiä ja yhtäläisyyksiä. Huomioin kahden kuvauskategoriajärjestelmän erot ja erityispiirteet, mutta pääfokus oli samankaltaisten kategorioiden tunnistamisessa. Kun analyysin päätteeksi yhdistin opettajien ja esihenkilöiden kuvauskategoriajärjestelmät, loin yhden yleisen kuvauskategoriajärjestelmän (ks. Kuvio 9), joka edustaa molempien aineistojen keskeisiä teemoja ja käsitteitä.

Esimerkkinä yhdistetyistä kategorioista (ks. Kuvio 8) mainitsen opettajien kuvauskategorioiden 1. Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa ja 2. Psykologisen sopimuksen johtaminen sekä esihenkilöiden kuvauskategorian 1. Psykologinen sopimus organisaatiossa yhdistämisen yhdeksi kuvauskategoriaksi. Annoin tälle yhdistetylle kuvauskategorialle nimen Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa. Opettajien kuvauskategorian 2. Psykologisen sopimuksen johtaminen yhdistäminen kahteen muuhun jo nimen perusteella yhteneväiseen kuvauskategoriaan oli loogista, sillä tämän kuvauskategorian tuloskategoriat Henkilöstöjohtaminen ja Työnteon puitteet voi nähdä osana organisaatiokulttuuria. Opettajien kuvauskategoriajärjestelmässä olin erottanut psykologisen sopimuksen johtamisen ja organisaatiokulttuurin kahdeksi eri kuvauskategoriaksi vedoten niiden pragmaattisuuden asteen eroihin, mutta tässä yhdistetyssä kuvauskategoriajärjestelmässä katson asiaa isommassa mittakaavassa ja enemmän organisaation näkökulmasta.

Aiemmin mainitsemistani eroista ja erityispiirteistä kuvauskategoriajärjestelmien välillä nostan esiin opettajien kuvauskategoriajärjestelmän kuvauskategorian 2. Psykologisen sopimuksen johtaminen ja esihenkilöiden kuvauskategorian 3. Psykologinen sopimus esihenkilötyössä. Näille ei löytynyt selkeää vastinparia toisesta kuvauskategoriajärjestelmästä. Nämä kaksi kuvauskategoriaa olisi kuitenkin voinut yhdistää yhdeksi johtamiseen liittyväksi kuvauskategoriaksi. Tulos- ja alakategoriatasojen tarkastelun perusteella päädyin kuitenkin yhdistämään nämä kaksi teemallisesti johtamiseen liittyvää kuvauskategoriaa eri kuvauskategorioiden. Kuten jo edellä mainitsin, yhdistin opettajien kuvauskategorian 2. Psykologisen sopimuksen johtaminen kuvauskategoriaan Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa. Esihenkilöiden kuvauskategorian 3. Psykologinen sopimus esihenkilötyössä yhdistin sen sijaan kuvauskategoriaan Psykologinen sopimus työyhteisön toimivuudessa. Tarkastelun perusteella esihenkilöiden kuvauskategoria 3. Psykologinen sopimus esihenkilötyössä keskittyi johtamista enemmän esihenkilön tehtäviin ja esihenkilöön persoonana. Katsoin, että tämä liittyy ennen muuta työyhteisön toimivuuteen.

## Kuvio 8. Kuvauskategorioiden yhdistäminen

Loin uuden kuvauskategoriajärjestelmän huolellisen analyysin seurauksena. Määrittelin kuvauskategorioiden hierarkian ja suhteet toisiinsa selkeästi, jotta pystyin saavuttamaan kokonaisvaltaisen näkemyksen tutkimusaineistosta. Kuvauskategoriajärjestelmästä tuli kattava viitekehys, joka kuvaa koko aineiston monimuotoisuutta ja tutkimusaiheen olennaisia ulottuvuuksia. Kuvauskategoriajärjestelmä toimii perustana tulosten esittämiselle.

## Alkuperäiset kuvauskategoriat

Esihenkilöt 1. Psykologinen sopimus organisaatiossa
Opettajat 1. Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa
Opettajat 2. Psykologisen sopimuksen johtaminen



## Yhdistetyt kuvauskategoriat

1. Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa
--

Esihenkilöt 2. Psykologinen sopimus työyhteisössä
Esihenkilöt 3. Psykologinen sopimus esihenkilötyössä
Opettajat 3. Psykologinen sopimus työyhteisössä



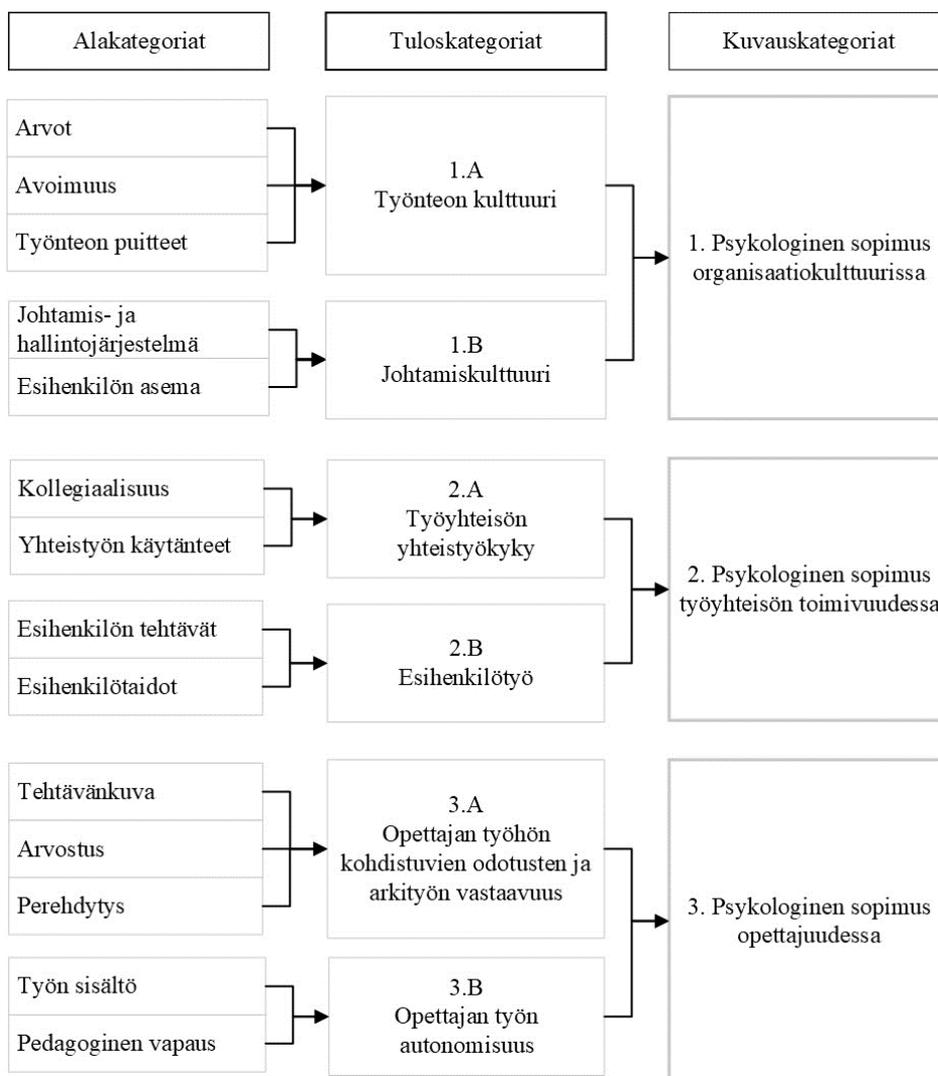
2. Psykologinen sopimus työyhteisön toimivuudessa
---

Esihenkilöt 4. Psykologinen sopimus esihenkilön opettajakuvassa
Opettajat 4. Psykologinen sopimus opettajuudessa



3. Psykologinen sopimus opettajuudessa
--

*Kuvio 8. Kuvauskategorioiden yhdistäminen*



Kuvio 9. Koko aineiston kuvauskategoriajärjestelmä

Martonin (1994) mukaan fenomenografisessa analyysissä oleellista on löytää kriteerit jokaiselle kategorialle ja selkeät erot niiden välille. Kuvauskategoriajärjestelmässäni kategorioiden välisiä eroja voi tarkastella sekä abstraktiotasojen välillä että pääkategorioiden välillä. Abstraktiotasojen välinen hierarkkinen suhde perustuu Uljensin (1989) kuvaamaan analyysin menettelytapaan. Menettelytavassa kuvauskategoriat muodostavat abstraktiotasoja, joista ylempät ovat aina abstraktimpia kuin alemmat, ja ne muodostavat hierarkian abstraktiotasojen välille (Uljens, 1989, s. 39). Kuten opettajien ja esihenkilöiden kuvauskategoriajärjestelmissä, myös yhdistetyssä kuvauskategoriajärjestelmässä alakategoriat kuvaavat alinta abstraktiotasoa,

tuloskategoriat seuraavaa abstraktiotasoa ja kuvauskategoriat järjestelmän ylintä abstraktiotasoa.

Kuvauskategorijärjestelmän kuvauskategoriat ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Käsitusten kuvaamisessa ja niiden välisten variaatioiden esille tuomisessa on kysymys selittämisestä siinä mielessä, että tutkija pyrkii tekemään käsitykset ymmärrettäviksi niiden omista ajatteluyhteyksissään. Ajatteluyhteyksien ymmärtämiseksi on huomioitava se konteksti, jossa käsitykset ovat muodostuneet ja jossa ne tuotetaan. (Paloniemi, 2004, s. 38.)

Luomani kuvauskategoriat ovat toisiinsa hierarkkisessa suhteessa siten, että alempana olevan kuvauskategorian konteksti sisältyy aina ylempänä olevan kuvauskategorian kontekstiin. Kuvauskategoriat kuvaavat niitä konteksteja ja yhteyttä, joihin tutkimushenkilöiden käsitykset psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä liittyvät ja joissa ne ovat muodostuneet. Goldsteinin (2019) mukaan kontekstilla tarkoitetaan yleensä jonkin asian yhteyttä tai tilannetta, jossa se esiintyy tai tapahtuu. Se voi sisältää erilaisia tekijöitä, kuten fyysisen ympäristön ja henkilöiden väliset suhteet. Mielestäni konteksti on tärkeä ymmärtää, koska se vaikuttaa siihen, miten henkilö tulkitsee ja ymmärtää tietoa, eli muodostaa käsityksiä. Esimerkiksi sama lause tai ele voi tarkoittaa eri asioita eri konteksteissa. Kontekstin ymmärtäminen auttaa myös ymmärtämään, miksi jotkin asiat ovat tärkeitä tai merkityksellisiä tietyssä tilanteessa. Konteksti voi olla myös tärkeä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ympäristön ja kulttuurin normit, käyttäytymistavat ja kielelliset käytännöt voivat kaikki vaikuttaa siihen, miten henkilöt ymmärtävät toisiaan ja kommunikoivat keskenään. Kontekstit, joihin opettajan psykologista sopimusta määrittävät tekijät liittyvät, ovat tutkimukseni kuvauskategorijärjestelmän mukaisesti *1. organisaatiokulttuuri, 2. työyhteisön toimivuus ja 3. opettajuus*.

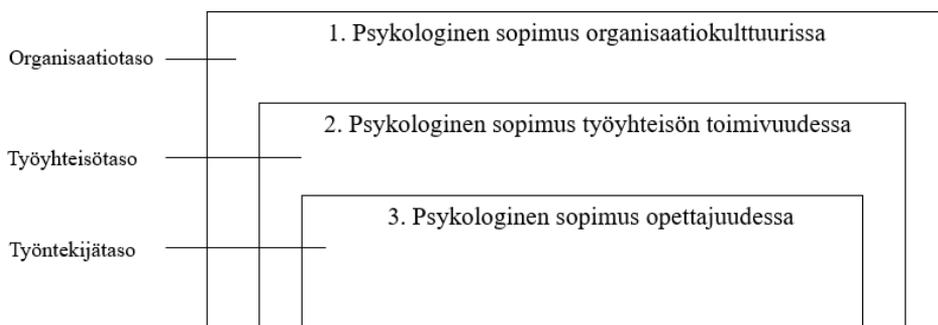
Kuvauskategorijärjestelmäni alimmalla hierarkian tasolla on psykologinen sopimus opettajuudessa. Opettajuuden kokemus, sen autonomisuus ja arkityö ovat alisteisia työyhteisön normeille ja säännöille sekä organisaatiokulttuurille yleisesti. Nimitän tämän kuviossa 7 organisaation työntekijätasoksi.

Juuti (2006, s. 205) määrittelee organisaation muodostuvan ihmisistä ja ihmisten muodostamista ryhmistä. Organisaatio on olemassa tiettyjen päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Tässä tutkimuksessa viitataan työyhteisöllä opettajien muodostamaan työyhteisöön, jota esihenkilö johtaa. Ammatillisissa koulutusorganisaatioissa tämä tarkoittaa yleensä tietyn tutkinnon toimijoita eli opettajia ja heidän lähiesihenkilöään. Juutin (2006, s. 120) mukaan ihmiset, jotka työskentelevät jonkin yhteisen päämäärän vuoksi yhdessä, käyttäytyvät eri tavalla kuin jos he työskentelevät yksinään. Ryhmän jäsenet asettavat toistensa toiminnoille odotuksia, jotka vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen. Näin ryhmään muodostuu joukko yhteisesti omaksuttuja ajattelutottumuksia ja uskomuksia, jotka vaikuttavat yksilöiden omiin valintoihin. Tämä muodostaa pohjan työyhteisön toimivuudelle. Työyhteisön toimivuuteen vaikuttaa ryhmään liittyvien lainalaisuuksien lisäksi myös organisaatio-

tiokulttuuri, joka määrittää tutkimukseni tulosten mukaan työnteon ja johtamisen kulttuurin. Tällä perusteella asetan työyhteisön toimivuuden kuvauskategoriajärjestelmäni hierarkiassa toiselle tasolle opettajuuden ja organisaatiokulttuurin väliin.

Juutin (2013) mukaan kulttuurin käsite voidaan määritellä ajattelutavoiksi ja selitysmalleiksi, joiden avulla ihmiset hahmottavat maailmaa. Organisaatiokulttuuri on perusoletuksien ja uskomusten summa, joita organisaation jäsenet ovat omaksuneet toimintaympäristössään selviytyäkseen ja yhteisön kiinteyden säilyttääkseen. (Juuti, 2013, s. 111–113.) Kinnunen (2011) toteaa, että organisaation kulttuuri on aina läsnä. Organisaation kulttuurin taustalla ovat sen historia, perustajat, johtajat ja kokemukset. Organisaatiokulttuuria on usein vaikea tietoisesti havaita, mutta todellisuudessa se näyttäytyy kaikessa organisaation toiminnassa. Schein (2010, s. 25–36) on kuvannut organisaatiokulttuurin kerroksellisuutta. Hänen mukaansa organisaatiokulttuuri koostuu kolmesta eri kerroksesta, joita ovat artefaktit, arvot ja tiedostamattomat perusolettamukset. Artefaktit ovat näkyviä fyysisen ja sosiaalisen ympäristön ilmiöitä. Niiden taustalla vaikuttavat organisaation arvot, jotka ovat organisaatiokulttuurin tasojen toinen kerros. Arvot kuvaavat organisaation strategiaa, päämäärää ja normeja. Arvot ohjaavat toimintaperiaatteita ja määrittelevät oikean toimintatavan eri tilanteissa ja ilmaisevat tällä tavoin, mitä organisaatiossa pidetään tavoittelemisen arvoisena. Arvoja pidetään perusoletusten ilmentyminä, ja siksi monet niistä jäävät yksilöltä tiedostamattomaksi. Kolmatta kulttuurin tasoa edustavat perusoletukset, jotka ovat organisaatiokulttuurin syvin taso. Perusoletukset ovat maailmankuvan kaltaisia käsityksiä ihmisestä ja yhteiskunnasta. Ne kuvaavat tiedostamattomia ja itsestään selviä uskomuksia, ajatuksia ja tunteita, jotka muodostavat arvojen käytänteiden ytimen organisaatiossa. Syvällisempi selitys organisaatiokulttuurille löytyy vasta silloin, kun pystytään ymmärtämään arvoihin vaikuttavat perusoletukset. Ne ovat sitä, mitä kulttuuri todella on.

Edellä mainittuun perustuen voin todeta, että organisaatiokulttuuri on opettajuuteen ja työyhteisön toimivuuteen hierakkisessa suhteessa siten, että organisaatiokulttuuri toimii viitekehystenä opettajuuteen ja työyhteisöön liitettäville artefakteille, arvoille ja tiedostamattomille perusoletuksille siinä organisaatiossa, jonka jäseniä työnteekijät ovat. Näin ollen organisaatiokulttuuri edustaa kuvauskategoriajärjestelmäni hierarkian ylintä tasoa, jota nimitän kuviossa 10 organisaatiotasoksi.



Kuvio 10. Kuvauskategorioiden välinen hierarkkinen suhde

## 5.5 Tutkimustulosten esittämistapa

Esitän koko aineiston kuvauskategoriajärjestelmän (ks. Kuvio 9) luvussa 6. Luku 6 Tutkimuksen tulokset rakentuu kuvauskategoriottain siten, että kukin kuvauskategoria muodostaa oman alaluvun, jossa kuvaan kuvauskategoriaan liittyvät tulokset.

Fenomenografisen tutkimuksen haastatteluaineiston tulosten esittely sanallisesti on tutkijan tekstinä tuottamaa kuvausta tutkitusta aiheesta. Teksti voi sisältää sitaatteja haastatteluista tai se voidaan muotoilla kertomukseksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 169) Sitaatit toimivat todisteina ja ne kertovat lukijalle, kuinka osallistujat kertoivat ajatuksistaan. Tyypillisesti käytetään kolmea sitaattia kategorialta tai teemaa kohden. (Krueger & Casey, 2009, s. 122). Esitän luvussa 6 sitaatteja haastatteluista tulosten tulkinnan tueksi ja luotettavuuden osoittamiseksi.

Tutkimushaastatteluihin osallistui 15 opettajaa ja seitsemän esihenkilöä. Selventääkseni sitä, kenen haastattelusta mikäkin sitaatti on peräisin, olen nimennyt opettajien haastattelut lyhenteellä op, jonka perään olen kirjannut haastattelun järjestysnumeron. Esihenkilöiden haastattelut olen nimennyt lyhenteellä eh ja haastattelun järjestysnumero. Esimerkki: ensimmäinen opettajahaastattelu = op1, toinen opettajahaastattelu = op2, ensimmäinen esihenkilöhaastattelu = eh1 ja toinen esihenkilöhaastattelu = eh2. Käytän näitä lyhenteitä sitaattien yhteydessä ilmaisemaan sitaatin alkuperän.

Käytän tässä tutkimuksessa ilmaisuja *ei kukaan*, *jotkut*, *monet* tai *kaikki* kuvaamaan, kuinka moni ihminen puhui aiheesta tietyllä tavalla (Krueger & Casey, 2000, s. 140–141). Esihenkilöiden aineistossa viittaa termillä jotkut 1–3 vastaajan joukkoon, ja termillä monet 4–6 vastaajan joukkoon. Opettajien aineistossa viittaa termillä jotkut 1–6 vastaajan joukkoon, ja termillä monet 7–14 vastaajan joukkoon.

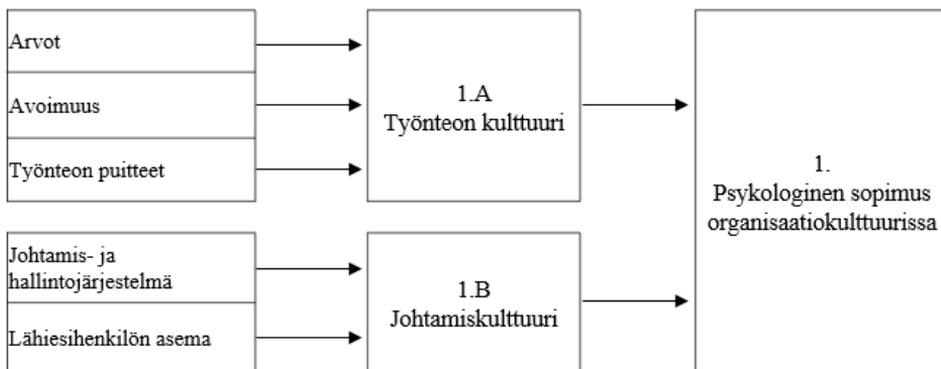
## 6. Tutkimuksen tulokset

Tarkastelen tutkimustuloksissa sekä opettajien että esihenkilöiden näkemyksiä ja kokemuksia psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä. Vaikka tutkimuskohteena ei ole esihenkilön psykologinen sopimus, esihenkilöiden käsitysten ja kokemusten tarkastelu on tärkeää, koska esihenkilöiden näkemykset ja kokemukset tarjoavat arvokasta tietoa organisaation johtamiskulttuurista ja esihenkilötyöstä. Nämä vaikuttavat merkittävästi esihenkilötyön raameihin ja sitä kautta välillisesti opettajan kokemukseen ja käsitykseen työstä ja organisaatiosta. Tämä ymmärrys auttaa minua tutkijana hahmottamaan psykologista sopimusta opettajan työssä.

Ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsitykset ja kokemukset psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä määrittävistä tekijöistä jakautuivat kolmeen tulosalueeseen: psykologiseen sopimukseen organisaatiokulttuurissa, työyhteisön toimivuudessa ja opettajuudessa. Esittelen tulokset tässä järjestyksessä, minkä jälkeen teen yhteenvedon tulosten päähavainnoista luvussa 6.4.

### 6.1 Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa

Tässä tulosluvussa esittelen ammatillisten opettajien ja esihenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä organisaatiokulttuurissa. Tulokset jakautuvat työnteon kulttuuria ja johtamiskulttuuria kuvaaviin tekijöihin (ks. Kuvio 11).



Kuvio 11. Psykologista sopimusta määrittävät tekijät organisaatiokulttuurissa

### 6.1.1 Työnteon kulttuuri

Tutkimushenkilöiden kuvatessa työnteon kulttuuria erityisesti ammatillisen koulutusorganisaation arvot ja arvojen ilmeneminen käytännössä sekä johtamisen kulttuuri muodostivat keskeisimmät psykologista sopimuksen muodostumista ja toteutumista määrittävät tekijät.

#### *Arvot*

Opettajat ja esihenkilöt kuvasivat, että parhaimmillaan julkaiautut ja tiedostetut arvot ohjasivat toimintaperiaatteita ja määrittelivät oikean toimintatavan eri tilanteissa. Arvot ilmaisivat, mitä organisaatiossa pidettiin tavoittelemisen arvoisena ja tärkeänä. Psykologisen sopimuksen kannalta tutkimushenkilöiden käsityksissä ilmeni, että työntekijän oli tärkeää tiedostaa sekä omat että organisaation arvot. Niiden yhteensopivuus ja yhdenmukaisuus tukivat psykologisen sopimuksen täyttymystä ja sitoutumista organisaatioon. Kaikki tutkimushenkilöt olivat kuulleet organisaation arvoista, mutta heidän käsityksensä erosivat siinä, kuinka hyvin arvot tunnistettiin, millä tavoin niitä oli työstetty ja miten niiden miellettiin liittyvän käytännön työhön.

Opettajien käsitykset organisaation arvoista olivat melko yhdenmukaisia. Monet opettajat olivat sitä mieltä, että organisaation arvojen toimeenpano käytännössä ei ollut onnistunut. Opettajat kaipasivat keskustelua arvoista. Joidenkin opettajien mielestä organisaation arvoilla ei ollut merkitystä, sillä ne olivat jääneet etäisiksi opettajan työstä tai ne eivät näkyneet työn resursoinneissa.

*”Ku ei sitä, se ei vielä riitä, että ne kirjoitetaan johonki ylös ja näytetään et meillä on tällaset arvot et se vaatii kyllä myös sit keskustelua, ja avointa keskustelua että miksi tämä kohta ei nyt täyty.”op1*

*”Johonkin oppimistehtävään liittyen mun piti selvittää työnantajan arvot, niin siis nehan on äärimmäisen vaikeesti löydettävissä --- nettisivuilta [naurahaen]. Ainakaan en itse kovin helposti löytäny ni ei ne mun mielest mitenkään siinä nyt ruohonjuuritason työskentelyssä ei välity.”op3*

*”En nyt taas enää muista mut siis, mennään niin sfääreissä. Eihän tollasilla oo mitään merkitystä. Et se on, vaikka miten jalot arvot olis, mut jos ei millään jalkaudu lattiatasolle, niin mitä merkitystä meillä on jollain arvoilla. Ku ei niit kumminkaan ole.”op8*

Edellisistä poikkeavan käsityksen ilmaisi opettaja, joka painotti opettajan vastuuta arvojen toteutumisesta työssään. Opettaja kertoi olevansa tietoinen organisaation arvoista, sillä niitä oli hänen mukaansa käsitelty yhteisesti eri keskustelutilaisuuksissa. Opettaja koki työntekijänä velvollisuudekseen pohtia, miten voisi toteuttaa organisaation arvoja omassa työssään.

*”Se käytiin siellä henkilöstöfoorumilla, niin siinä näytettiin näitä uusimpia vastuullisuudesta ja kestävästä kehityksestä ja muista tämmösisistä, mitkä on ne painopistealueet, niin ne käydään kuitenkin vuosittain läpi ja totta kai ne seuraa ja miettii, että mitä mä voisin tohon antaa itseäni ja tehdä myös osastokohtaisesti eli kylhän ne vaikuttaa jollain tasolla siihen työhön.”op13*

Kaikki esihenkilöt kertoivat tunnistavansa organisaation arvot. Organisaation johto oli puhunut heille toimintaa ohjaavista arvoista. Jotkut esihenkilöt eivät kuitenkaan tienneet, miten organisaation arvoja olisi pitänyt käsitellä työyhteisön kanssa tai kuinka edistää organisaation arvojen toimeenpanoa työyhteisön tavoitteissa ja tehtävissä. Esihenkilöiden mielestä arvot näkyivät työyhteisön toiminnassa, mutta niistä ei erikseen juurikaan puhuttu. Esihenkilöiden mukaan työyhteisössä ei ehkä tunnistettu arvoja juuri tästä syystä.

*”Mä melkein sanosin että, on jäänyt vähälle (arvojen jalkauttaminen). Ja jos ei jopa kokonaan. Mä en nyt muista, mun kanssa niitä arvoja ei työstetä, ja, tai olla työstetty. Tietysti että jos se otettais agendalle niin mikä ettei, kylhän niitä voidaan työstää.”eh3*

*”No meillä ei arvoja kauheesti korosteta, et ne lukee siellä jossakin strategiassa mutta tota. Et mun mielestä se kyl näkyy kaikess toiminnassa ilman että sitä korostetaan, että kylhän me ollaan asiakaslähtöisiä ja mietitään, ainakin opetellaan koko ajan sitä asiakaslähtöstä ajattelua ja sitä vastuullisuutta, ja sitä koulutuksen järjestäjän tapaa toimia, et kylhän joo.”eh1*

Eräs esihenkilö kertoi käyvänsä osana uuden työntekijän perehdytystä läpi organisaation arvoja. Esihenkilön mukaan kyse oli arvojen sanoittamisesta käytännön työtehtävien tasolla. Arvojen selkeä sanoittaminen tuki työntekijän psykologisen sopimuksen muodostumista.

*”Ei kyl ne näkyy ne arvot, ne on niitä asioita joita mä silloin aina kun mä ihmisiä perehdytän niin me käydään läpi sitä strategiaa ja niitä arvoja. Ja, arvothan on sitä arkipäivää tekemisissä ja se on just sitä toisen arvostamista ja se on sitä yhteistoiminnallisuutta ja, se on sitä, laatua sitä tekemistä. No just niis alkukeskusteluissa mis me käydään tää strategia ja, toimintasuunnitelma ja arvot niin on niitä.”eh6*

Organisaatiokulttuurin osana arvot näyttäytyivät opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä organisaatiossa tärkeinä pidetyistä asioista sekä toiminnan yhteisestä suunnasta. Kokemukset kuitenkin osoittivat, että arvojen jalostaminen käytännön toiminnaksi oli haastavaa.

## *Avoimuus*

Avoim ja luottamuksellinen organisaatiokulttuuri loivat opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä suotuisan ilmapiirin työntekijän psykologisen sopimuksen muodostumiselle ja täyttymykselle. Tämä ilmapiiri tuki työpaikan yhteistä ymmärrystä, mahdollisti osallistumisen ja vaikuttamisen, sekä loi luottamusta ja oikeudenmukaisuutta. Näitä tekijöitä pidettiin tärkeinä tehtävään ja työnantajaan sitoutumisen kannalta.

Aineiston perusteella paljastui, että monien opettajien käsitysten mukaan organisaatiokulttuuri ei ollut avoin eikä näin rohkaissut luottamuksellisuuteen. Opettajat kokivat organisaation ylimmän johdon ja keskijohdon etäisiksi toimijoiksi, joiden päätökset ja toiminta tuntuivat kaukaisilta opettajan näkökulmasta käsin. Erityisesti ylimmän johdon koettiin olevan kaukainen yksikkö, jolla oli vähän kosketuspintaa opettajan arkeen.

*”Toimialan johto ja siitä sitten ylöspäin olevat henkilöt niin jäävät siitä arjen näkökulmasta niin hyvin kaukaiseksi henkilöiksi.”op3*

Opettajat kertoivat kehittävänsä työtä ja organisaation toimintaa mielellään. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan johto ei kuitenkaan huomionnut opettajien tekemiä kehitysehdotuksia lainkaan, eivätkä ehdotukset johtaneet toimenpiteisiin. Opettajat kokivat johdon ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen usein näennäiseksi. Opettajat eivät tieneet, miten kehitysehdotukset käsiteltiin, kuka kehitysehdotuksia käsitteli ja miksi kehittämisehdotukset eivät johtaneet toimenpiteisiin. Opettajien mukaan johdon kanssa keskustelemiselle ei ollut kovin paljon mahdollisuuksia tai keskustelulle ei annettu erilaisissa yhteisissä tilaisuuksissa riittävästi aikaa. Nämä opettajat eivät kokeneet tulleen kuulluiksi. Osa opettajista kuvasi, kuinka kuulemiset eivät johtaneet konkreettiin toimenpiteisiin.

*”Mä olin opettajana itse tekemässä niitä toteutus suunnitelmia ja mietin niiden pedagogiset ratkaisut, että mitkä ne sisällöt on järkeviä, mitä siellä opetetaan. Niin minusta on ollu vähän loukkaavaakin että kun minä ja minun kollegat on tehty se työ, että tällaset ne on ja sit se yks kaks hajoo se pakka. Niin miusta se on vähän, meiän työ meni ku kankkulan kaivoon.”op7*

Monet opettajat kokivat organisaation johdon ajattelevan, että opettajilla ei ollut riittävästi asiantuntemusta tai kokonaiskuvan ymmärrystä organisaation toiminnan kehittämiseksi. Näiden vastaajien käsitysten mukaan opettajien ääni haluttiin vaimentaa organisaatiossa. Opettajat kokivat tämän loukkaavana ja turhauttavana.

*”Tulee pikkusen semmonen olo että, mut ku te ette nyt oikein ymmärrä että mistä tässä kaikessa on kysymys niin, ei teille nyt ihan suoraan sanota että ei*

*tulla mitään tekemään tai että olette väärässä vaan se on semmoinen vähän, hiljaiseksi vaientaminen, semmoinen, ehkä kulttuuri.”op11*

Esihenkilöt näkivät organisaation suuren koon mahdollisesti vaikuttavan siihen, miten organisaation eri tasojen ja yksiköiden välinen tiedonkulku onnistui ja miten asiat ymmärrettiin.

*”Ja sit meil on tää meidän suuruus on yks iso haaste. Se et me saadaan yksiköt keskustelemaan niin ku asiakkuustiimi ja sit nää meidän tuotantolaitokset eli nää koulutusyksiköt, et meil on niin suuri tää organisaatio et siitä jo pelkästään tulee semmosta.”eh1*

Organisaatiokulttuurin avoimuus näyttäytyi opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä erityisesti avoimena ja luottamuksellisena ilmapiirinä ja yhteisenä asioiden käsittelynä, mikä mahdollisti osallistumisen ja vaikuttamisen ja lisäsi yhteistä ymmärrystä asioista. Kokemukset kuitenkin osoittivat, että organisaation ylin johto jäi opettajille usein etäiseksi toimijaksi. Opettajat eivät myöskään tunteneet kehittämistyön käsittelyprosesseja, mikä aiheutti epätietoisuutta omasta roolista ja sen merkityksestä kehittämistyön kannalta.

#### *Työnteon puitteet*

Tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä työnteon puitteet tarkoittivat työympäristön fyysisiä olosuhteita, työn järjestämiseen ja tietojärjestelmiin liittyviä olosuhteita, työn tekemisen mahdollisuuksiin vaikuttavia tekijöitä sekä työn määrää.

Opettajat ilmaisivat fyysisiin työnteon puitteisiin liittyviä kielteisiä käsityksiään kertomalla tilojen toimimattomuudesta ja sen vaikutuksista heidän työhyvinvointiinsa ja työssä viihtymiseensä. Jotkut opettajat kokivat fyysisen työympäristön liian ahtaaksi tai likaiseksi. Liialliset käyttäjämäärät tilojen kokoon verrattuna aiheuttivat käytännön ongelmia ja heikensivät työturvallisuutta. Joissakin tiloissa oli myös sisäilmaongelmia. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan huonokuntoiset ja ulkoisestikin ränsistyneet työtilat ja rakennukset eivät houkutelleet opiskelijoita opiskelemaan ja viihtymään koulussa. Tilojen ymmärrettiin olevan siis myös organisaation vetovoimatekijä.

*”Tää on suunniteltu noin 900 henkilölle ja täällä kuitenkin pyörii sit parhaimmillaan se 1600 opiskelijaa niin sen tietää tai siis joo niin opiskelijoita plus sitte henkilökunta tietysti päälle. Meil on hirvee tilanahtaus. Meillä on myös ihan karseen näkösiä työsaleja. Et meil on hyvin sillee eritasoia, toimipisteitä. Että siinä mielessä ei se ei oo tasapuolista että, henkilökuntaakaan ajatellen.”op1*

Opettajat, jotka joutuivat työskentelemään toimimattomissa työtiloissa, kokivat olevansa eriarvoisessa asemassa sellaisiin kollegoihin nähden, jotka saivat työskennellä toimivissa ja huoneilmaltaan terveissä tiloissa. Toimimattomat työtilat ja epäreiluuden kokemukset olivat psykologista sopimusta heikentäviä tekijöitä.

*”Ehkä suurin pettymys oli sisäilma silloin, kun sit se alko selvitä, että eihän siellä oo missään oikein tolkullista sisäilmaa. Ja sen kanssa sit siitä asiasta informoiminen ja niin se oli semmosta puurossa tarpomista, et se ei edenny yhtään mihinkään.”op2*

*”Kyseessä kun on erittäin vanha rakennus ja jo aika monelta osin ränsistynytkin niin eihän se (mainitsee organisaation nimeltä) brändin tai maineen näkökulmasta mitenkään houkuttelevalla näytä vierailijoita tai uusia opiskelijoita kohtaan, että on”op3*

Työtilojen lisäksi työnteon puitteisiin vaikuttivat opettajien käsitysten mukaan myös lukujärjestys eli työjärjestys ja työssä käytettävät tietojärjestelmät. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että lukujärjestyksen suunnitteluprosessi ei tukenut opettajan työn tekemistä. Jotkut opettajat saivat tiimitasolla osallistua lukujärjestyksen suunnitteluun, mutta lukujärjestyksen laativat kuitenkin muut henkilöt.

Lukujärjestyksen suunnittelun prosessi ei toiminut. Opettajat toivoivat saavansa tietää opetusjärjestelyt hyvissä ajoin ennen opetuksen alkamista, mutta näin ei tapahtunut. Opettajat tarvitsivat tiettyjä työtiloja joitakin oppiaineita opettaessaan, mikä ei aina toteutunut. Ennakoimaton lukujärjestys vaikeutti paitsi opettajan henkilökohtaista opetuksen ja muun työn, myös vapaa-ajan suunnittelua. Tämä aiheutti opettajissa ärtymyksen ja turhautumisen tunteita, mikä ilmentää psykologisen sopimuksen rikkoutumista.

*”Ja tässä nyt on tietysti ihan semmosia pedagogisia asioita esimerkiks että ku mä oon (mainitsee alan) opettaja ni jos mä nyt opetan sitte, ryhmälle tai kelle nyt opetanki, siis tämmösiä käytännönasioita, ni se tarkoittaa sitä että mä tarvitsen tietyn luokan.”op11*

*”Meidän työjärjestys oli suunniteltu niin haastavaksi ja hankalaksi että, moni muukin väsy siitä et jos mul oli yhen viikon aikana, mul oli seitsemän eri ryhmää ja ne oli varmaan yhessä eri paikassa ja sitte ku juostaan tällä tavalla viikosta toiseen ni moni muukin siinä väsy.”op5*

Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että heillä oli käytössään monia erilaisia tietojärjestelmiä, jotka eivät tukeneet opettajan työtä parhaalla mahdollisella tavalla. Tietojärjestelmiä oli liikaa, niitä otettiin käyttöön liian nopealla aikataululla, ne

vaihtuivat liian usein ja niiden opettelu vei huomattavasti aikaa muulta työltä. Tietojärjestelmien koettiin kuormittavan opettajan työtä myös siten, että ne eivät välttämättä helpottaneet käsittelemään tietotulvaa, vaan mahdollisesti jopa lisäsivät käsiteltävän tiedon määrää.

Opettajien käsitysten mukaan tietojärjestelmiä kehitettiin usein teknisin perustein ilman, että toimintoja olisi pohdittu pedagogisesta näkökulmasta. Opettajat ihmettelivät, miksi opettajia ei pedagogisina asiantuntijoina otettu mukaan organisaatiossa tapahtuvaan tietojärjestelmien kehittämistyöhön. Tämä kaikki aiheutti opettajissa psykologisen sopimuksen heikkenemiseen viittaavaa ärtymystä ja turhautumista.

*”Niin se on semmosta ja sitten ei oo järjestelmiä, jotka tukee sitä tietotulvaa, minkä se tää kokonaisuus aiheuttaa opettajalle. Eli meillä ei oo semmosta selkeätä järjestelmää, joka tukis sitä opettajan ohjaustyötä siinä mielessä, kun sen pitäis tukea.”op13*

*”Että tietysti me on tehty sitte niitä apuvälineitä siel on aina, siellä Master-pohjassa Moodle-pohjassa niin siellähän on Exceleitä ja siellä on Wilma-arviointitaulukoita ja sitte me tehtiin, tuplatöitä tehdään. Tää on sitä säälää, minkä mä sulle sanoin, että [naurahtaen] on tehty laite edellä, ei opetuksen ehdoilla sitä Wilma-prosessiakaan mun mielestä.”op7*

Kolmas työn puitteita kuvaava tekijä oli työmäärä. Työn määrä osana työnteon kulttuuria viittasi tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä ja kokemuksissa organisaatiossa hyväksytyyn ja sallittuun puheeseen työn määrästä, kiireen tunnusta ja kuormituksesta työssä.

Opettajien kokemus työn määrästä oli yksimielinen: sitä oli liikaa. Opettajien käsitysten mukaan työmäärän lisääntyminen aiheutui tehtävistä, joita oli vaikea osoittaa esimerkiksi vuosityöaikakeskusteluissa esihenkilön kanssa. Kysymys ei siis ollut työn sisällöstä, vaan tehtävien kuormittavuudesta ja tehtäviin käytettävän ajan määrästä. Nämä ajallisesti kuormittavat tehtävät liittyivät muun muassa tietojärjestelmiin, niiden opetteluun ja käyttöön sekä näkymättömänä työnä koettuihin hallinnollisiin tehtäviin. Opettajien käsitysten mukaan työtehtävien lisääntyessä työhön kohdennettu resurssi ei lisääntynyt, sillä muita tehtäviä ei vähennetty. Tästä ristiriidasta aiheutui kuormittumisen ja kiireen tuntu. Opettajien mukaan liian suuri työn määrä vähensi sitoutumista ennen muuta työnantajaa kohtaan, mutta pitkittyessään kokemus vähensi sitoutumista myös työhön. Psykologisen sopimuksen näkökulmasta tämä oli tärkeä havainto.

*”Meinasin just, hirveesti hallintoo. Siis ihan liikaa itse asiassa. Ja sitä tuodaan koko ajan lisää ja sehän on aina pois siitä ajasta. Eli sitä tuodaan lisäämättä*

*resursseja, sitä hallinnollista puolta ihan pienissä asioissa, et ottakaa nyt, vastuuopettajalle kuuluu tämä merkintä.”op13*

*”Sitten näin ollen on tullu paljon sellasia listojen tarkastamisia ja muita. Enkä mä sano, ne on tärkeitä hommia ja jonkuban ne pitää tehdä, mutta nyt on selkeesti huomannu että varsinaiselle opettajuudelle, opetukselle, opetuksen valmistelulle ja sitten esimerkiksi ammatillisessa hirveen tärkeä osa on se työpaikkaohjaus ja niitten seuraaminen. Sieltä koko ajan viedään resursseja.”op14*

*”Kaikki pitäs kirjata johonkin [naurahtaa] ja 30 kanavasta tulee viestiä ja sit, ku sä yrität pitää tän tietotulvan kasassa jollain tavalla. Ja mä oon vielä ihminen, joka on niin monessa projektissa mukana.”op13*

Opettajien käsitysten mukaan työmäärään vaikuttivat myös koko ajan suurenevat ja entistä haastavammat opiskelijaryhmät. Opettajien käsitysten mukaan liian suuret opiskelijaryhmät, opiskelijaprofilien muuttuminen haastavammiksi ja opiskelijoihin liittyvän käsiteltävän tiedon määrä vaikuttivat työmäärään kielteisesti. Osa opettajista kuvasi, että työmäärästä keskusteltiin myös yhteisesti opettajakunnan kesken työpaikalla.

*”Kyllähän siitä oikeestaan se on se yleisin juttu tuolla opettajakollegoiden pöydissä jotka on pidempään ollu opettajana että, liian isoja opiskelijaryhmiä sen yhden opettajan vastuulla.”op1*

*”Meil on paljon työvoimakoulutusta tällä hetkellä, sieltä, just tossa aamupäivällä viestittelin ryhmän vastaavan kanssa että yksi ryhmä on niin että ku ei tiedä että onko kielitaidosta vai oppimisen vaikeuksista kysymys. Vaikka asiat on käyty tunnilla läpi ni vastaukset on aivan jossain utopian tolta puolelta.”op5*

Monet opettajat kertoivat suuren työmäärän vaikuttaneen työterveyteen. Opettajat kokivat uupumusta ja muistiongelmia. Opettajien odotukset työtä ja etenkin työn järjestelyjä kohtaan eivät toteutuneet, mikä ilmeni pettymyksen tunteena. Pitkään jatkunut pettymyksen tunne heijastui psykologiseen sopimukseen sitä heikentävänä tekijänä.

*”Meidän työjärjestys oli suunniteltu niin haastavaksi ja hankalaksi, että moni muukin väsy siitä et jos mul oli yhen viikon aikana, mul oli seitsemän eri ryhmää ja ne oli varmaan yheksässä eri paikassa ja sitte ku juostaan tällä tavalla viikosta toiseen ni moni muukin siinä väsy.”op5*

*”En mä oo viime aikoina, mähän siis kärsin työuupumuksesta eli mä olen nytten ihan diagnosoitu, saanu diagnoosin työuupumuksesta ja mä tiedän, että tämä sama tilanne on myös monella muulla tuolla meidän osastolla. Se on justinsa, et tää hallinnollinen työ alkaa kuormittaa tätä kokonaisuutta niin paljon. Liian paljon aivoihin kaikkee kuormitusta, et ei se vaan pysy missään se tietomäärä.”op13*

*”Mut nyt tietysti opettajille tuli paljon enemmän opetusta ja sitte ku ne suunnitteluresurssit meni niin, pieniksi niin, sit saatto ollaki semmosia et sul oli melkein koko viikko ja sä opetit kahdeksan tuntia päivässä ja tälle, ihmiset oli hirveen väsyneitä, se lisäsi sitä tyytymättömyyttä ja semmosta.”op11*

Monien esihenkilöiden käsitykset opettajien työn määrästä vastasivat opettajien käsityksiä. Esihenkilöiden käsitysten mukaan opettajan tehtäväkuva on viime vuosina muuttunut vaativammaksi ja pirstaloitunut entisestään (vrt. luku 2.2). Esihenkilöt ymmärsivät opettajien työmäärän lisääntyneen hallinnollisen työn ja opiskelijoiden yksilöllisen tuentarpeen vuoksi. Esihenkilöt toivoivat opettajille enemmän aikaa opetustyöhön, mutta kokivat, etteivät voineet juurikaan vaikuttaa asiaan. Esihenkilöt olivat tietoisia siitä, että liian suuri työn määrä aiheutti joissakin opettajissa sekä kielteisiä tunteita että uupumuksena ilmenevää työterveyden heikkenemistä. Esihenkilön suhtautuminen sekä esihenkilön ja työntekijän välisen suhteen laatu ratkaisivat, miten kielteiset kokemukset ja työssä koetut tunteet vaikuttivat työntekijän psykologiseen sopimukseen.

*”Ite soisin heille paremmin aikaa siihen varsinaiseen opettamiseen ja sen opiskelijan kohtaamiseen, et sitä byrokratiaa ei olis ihan niin paljon siinä häiritsemässä sitä työtä. Se et ku opettajat tuo sitä esiin niin ei se ihan tuulesta temmattu asia oo.”eh7*

*”Että siel on tosi heterogeenista opiskelijakuntaa ja ne opiskelijoitten haasteet on aika suuria, et he joutuu sitä semmost henkistä kuormaakin kantamaan sieltä mitä tulee. Plus sitten että siin on sit tietysti ihan tää työn tekemisen puoli et he on tää opettajuus on niin paljon muuttunu se vastuuopettajuus.”eh1*

*”Niin kylhän siel tuli tosi isoi lukui siihen vaikka et kuinka moni (opettaja) kokee tällä hetkellä työnsä kuormittavana tai melko kuormittavana niin iso määrä, ja kuinka moni kokee riittämättömyyden tunnetta työssä, niin sielkin kuitenkin sitä nousee.”eh4*

Vaikka esihenkilöt enimmäkseen ymmärsivät opettajien työn kuormittavuuden, osa esihenkilöistä oli sitä mieltä, että opettajien tulisi olla nykyistä parempia joh-

tamaan itseään. Opettajien ajankäyttö oli osin opettajien itsensä vastuulla, sillä he usein suunnittelivat opetusjaon yhdessä tiimeissä. Tällöin esihenkilö suunnitteli yhdessä opettajan kanssa vuosityöajan, mutta ei yksittäisiin tutkinnon osiin tai jaksoihin käytettäviä opetustunteja. Vuosityöajan toteutumisen seuranta oli pääosin esihenkilön vastuulla. Vuosityöajan toteutumista seurattiin kehityskeskusteluissa (näille keskusteluille oli eri organisaatioissa erilaisia nimityksiä). Esihenkilöiden tavoitteena oli puuttua liian suureen työmäärään vuosityöajan suunnittelun yhteydessä. Jotkut esihenkilöt kertoivat pyrkivänsä itse toimimaan itsensä johtamisen esimerkkinä ja kannustivat opettajia rajaamaan työhön käytettävää aikaa.

*”Osahan on vaan myöskin kiinni siitä että ihmisen täytyy ite johtaa itseään ja rajata niitä töitä. En ainakaan halua luoda semmoista visioo että esimieskin on siellä yötä päivää ja valo aina ikkunassa, vaan päinvastoin et meil kaikil on se koko elämä ja [naurahdus] siitä iso osa on jossain muualla ja hyvällä omallatunnolla jätetään ne työt, kun se työaika on ohii.”eh4*

*”Opettajathan itte tavallaan ne tuntisuunnitelmat esimerkiks, sebä tehään siellä minitiimissä. Elikkä ne opettajat keskenään miettii sen et kuka mitäki opettaa, millon opettaa ja missä opettaa.”eh5*

Myös esihenkilöiden työn määrä oli monien esihenkilöiden käsitysten mukaan resurssiin ja voimavaroihinkin nähden liian suuri. Työmäärä haittasi tehtävien suorittamista esihenkilöiden haluamalla tasolla. Tämä aiheutti joillekin esihenkilöille epäonnistumisen tai alisuoriutumisen kokemuksia työssä. Liian suuri työn määrä heikensi esihenkilön mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa opettajien kanssa, mikä tuntui esihenkilöistä ikävältä, sillä esihenkilöt pitivät vuorovaikutusta opettajien kanssa tärkeänä.

Joidenkin esihenkilöiden mukaan esihenkilö ei suuresta työmäärästä johtuvien tekemättömien töiden vuoksi aina ehtinyt aloittaa lomaa sovittuna ajankohtana. Suuri työmäärä aiheutti esihenkilöille usein väsymystä ja tunnetta siitä, että työt eivät loppuneet tekemällä. Suuri työn määrä oli saanut osan esihenkilöistä suunnittelemaan työn vaihtoa tai kevennettyjä työjärjestelyjä.

*”Tossa ennen joulua esimerkkinä oli se että työmäärä oli niin kova, nyt en tarkoita henkilöstöjohtamista vaan nimenomaan näitten, vuosisuunnittelujen ja täntyyppisten, asioiden osalta, että mun oli pakko priorisoida se työ. Yksinkertaisesti ei voinu jäädä lomalle.”eh3*

*”Mun lähitulevaisuuden visio on se et mä oon syksyllä jäämäs vuorotteluvapaalle miettimään sitä että mitä mä aion tulevaisuudes tehdä. Mä tiedän sen että se aiheuttaa aika hankalan tilanteen kaiken kaikkiaan, mutta se johtuu oikeas-*

*taan ihan että viime vuosi oli niin älyttömän tiukka itelläni, että me käytiin jo keskusteluita monta kertaa esimiehenkin kanssa siitä että jaksaa ylipäätään viedä sen vuoden loppuun.”eh7*

Joidenkin esihenkilöiden käsitysten mukaan esihenkilön tehtäviä pystyi itse rajaamaan ja valitsemaan. Tärkeänä tekijänä työmäärän rajaamisessa esihenkilöt näkivät kuitenkin kohtuullisen alaisten määrän ja mahdollisuuden vaikuttaa asioihin, toisin sanoen vastuun kantamisen lisäksi mahdollisuuden tehdä päätöksiä.

*”Tää on, mul on niin karut kokemukset, mä oon alottanu siel, tai ei alottanu vaan mä oon tullu, yhes vaihees semmoseen pisteeseen et mul oli siis 67 alaista, jollon se on jo, se on hallitsematon määrä. Se toi jo kaikki fyysisetkin oireet mukanaan. Se on vaan mahdoton.”eh2*

*”No tokihan välillä, enemmän kalenteri täytyy palaveriest jotka tulee jostain muualta, mutta aika hyvin mun mielest pystyy omaan työhön vaikuttaa ja tietenkin jos sitä ajattelee pitkällä juoksulla vuosikellon kautta, niin siihen pystyy vielä paremmin. Jos ajatellaan et vaikka tämmöiset kehityskeskustelut, että ne kehityskeskustelut, rekrytoinnit, tulevan lukuvuoden suunnittelu, niin nehan tulee siel joka tapaukses vastaan ja itehän siihen voi vaikuttaa et kuinka [naurahdus] hyväs ajoin jonkun asian tekemisen aloittaa ja kuinka kiire siinä tulee.”eh4*

Työnteon puitteet organisaatiokulttuurin osana näyttäytyivät opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä erityisesti työympäristön fyysisinä olosuhteina, työn järjestämisen toteutuksena, tietojärjestelminä sekä työn määränä. Kokemukset osoittivat, että työyhteisöt olivat työskentelyolosuhteiden kannalta eriarvoisessa asemassa. Kokemukset osoittivat myös, että lukujärjestykseen liittyvät taustatekijät eivät tukeneet opettajan työtä parhaalla mahdollisella tavalla. Tietojärjestelmien kehittämiseen kaivattiin pedagogista näkökulmaa, niiden käyttöönottoon resursseja, ja niiden tarpeellisuuteen ja jatkuvaan uudistamiseen harkintaa. Sekä opettajat että esihenkilöt kokivat työn määrän usein liian suureksi resurssiin nähden.

### **6.1.2 Johtamiskulttuuri**

Tutkimushenkilöt kuvasivat johtamiskulttuuria erityisesti johtamis- ja hallintojärjestelmän sekä lähiesihenkilön organisaatioon liittyvän aseman kautta. Nämä muodostivat keskeisimmät psykologisen sopimuksen muodostumista ja toteutumista määrittävät tekijät.

#### *Johtamis- ja hallintojärjestelmä*

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä johtamis- ja hallintojärjestelmä kattoi työyhteisön toimintaa ohjaavat organisaatio- ja

työyhteisötason toimintaohjeet sekä organisaation päätöksentekoa ohjaavan rakenteen.

Selkeä organisaatiotason päätöksentekorakenne, organisaatio- ja työyhteisötason linjaukset ja toimintaohjeet tukivat ja olivat tutkimukseen osallistuneiden käsitysten mukaan edellytykset toimivalle esihenkilötyölle ja opettajan työlle. Kaikkien esihenkilöiden käsitysten mukaan erityisesti organisaatiossa tapahtuvat muutokset edellyttivät johdolta uusia toimintatapoja ja ohjeita, sillä ne yhdessä päätöksenteon kanssa toimivat johtamisen työvälineinä. Osa esihenkilöistä kuvasi, kuinka linjaukset ja toimintaohjeet määrittivät työyhteisön toimintatapoja ja yhteisesti jaettujen tavoitteiden toteuttamista työyhteisössä. Mikäli johdon linjaamia toimintaohjeita ei ollut, syntyi tilanteita, joissa ei tiedetty, miten pitäisi toimia. Jotkin esihenkilöt kokivat linjausten ja toimintaohjeiden määrittelyn vaativan vielä kehittämistä.

*”No meil oli tossa työnhajausryhmä esimiesten kesken ja meil jäi sellainen slogan sieltä soimaan päähän, että ”reagoi rakenteilla”. Elikkää kyl mä, se aika monesti olis ehkä pelastanu sen että olis ollu selkeemmät pelisäännöt talon tasolla, selkeemmät rakenteet jo sovittuna että näil meillä mennään.” eb7*

*”Ite mä aattelen et monilla rakenteellisilla ratkaisuilla yrittää löytää niitä ja mä aattelen et ollaan taas menty eteenpäinkin, et meil on rakenteet, ohjeet alkaa olee semmoiset selkeät et opettaja pystyy tekemään omaa työtänsä” eb4*

Kaikki opettajat tunnistivat erilaisia johtamiskulttuureja työyhteisössään. Opettajien käsitysten mukaan erilaiset johtamiskulttuurit johtuivat siitä, että esihenkilöt olivat erilaisia persoonia ja he osasivat eri asioita. Opettajat kaipasivat sekä nykyistä yhtenäisempää linjaa että selkeitä käytännön ohjeita työn tekemisen tueksi ja työyhteisön yhteisen toimintakulttuurin selkiyttämiseksi. Johtamisen ja hallinnon selkeys edesauttaa opettajaa tunnistamaan, mitä häneltä edellytetään työssä, mitkä ovat työn tavoitteet ja toimimaan työyhteisön normien mukaisesti. Selkeä käsitys edellä mainituista seikoista auttaa opettajaa edelleen tunnistamaan, vastaako organisaatiokulttuuri opettajan odotuksia työhön ja työnantajaan liittyen.

Opettajat kaipasivat yhtenäistä johtamiskulttuuria ja hallintojärjestelmää paitsi oman ja työyhteisön työn ja ilmapiirin tueksi, myös opiskelijoiden oikeusturvan takaamiseksi. Opettajien mielestä opiskelijoilla oli oikeus saada laadukasta opetusta riippumatta siitä, kuka heitä opettaa. Opettajien käsitysten mukaan organisaatiotason linjaukset ja työyhteisön yhteiset toimintaohjeet olivat opetuksen laadun tausta. Monet opettajat olivat huolissaan siitä, että opiskelijat saisivat riittävän laadukasta opetusta. Opettajat kokivat mielihapaa siitä, että joidenkin kollegojen opetus ei perustunut viralliseen opetussuunnitelmaan ja tutkinnon perusteisiin, vaan opettajan omiin mielityksiin opetuksen sisältöjen suhteen. Jotkut opettajat pahoittivat mieltänsä myös siitä, että väärin perustein toteutuneesta opetuksesta ei aiheutunut opet-

tajalle minkäänlaisia seuraamuksia. Esihenkilön välinpitämättömältä näyttäytyntyt johtamistapa tuntui opettajista epärealistiselta sekä opettajia että opiskelijoita kohtaan. Esihenkilön välinpitämätön toiminta opettajien tärkeinä pitämien asioiden suhteen laskee opettajien työmotivaatiota. Heikentynyt työmotivaatio on psykologisen sopimuksen rikkoutumisen yksi ilmenemismuoto.

*”Mutta että täällä on kyllä sellanen kulttuuri että aika paljon saa, vanhat jäävät opettaa jollain vanhoilla prujuilla ei ne.. ne ei opeta niitä asioita mitkä meidän mielestä, olis tärkeitä ja perusasioita. Että tulis tällanen laadukas yhtenäinen linja että mun mielestä sehän on opiskelijanki kannalta sietämättömän epätasa-arvoista.”op1*

*”Pikemminki mä kaipaisin kapeempia toimintarajoja. Ja perusteena on se että kun meillä nyt on neljä luokkaa joita opetetaan niin oppilailta on oikeus saada sama opetus riippumatta siitä kenen opettajan alla he on ja missä luokassa he on, niin tän asian koordinointi on meillä varsin kelvotonta.”op9*

*”Se alentaa mun motivaatiota. Kun välil tuntuu siltä et miks mä yritän parhaani, ku täällä niin moni kollega ei joudu mihinkään edesvastuuseen, että ne hoitaa tän homman ihan puolivillaisesti ja eivät välitä yhtään.”op15*

Jotkut esihenkilöt yhtyivät opettajien huoleen. Esihenkilöt tunnistivat erilaisten johtamiskulttuurien yhdeksi syyksi epäselvät organisaatorakenteet. He kaipasivatkin organisaatiotasolle selkeitä rakenteita tukemaan paikallisten käytänteiden muodostamista. Esihenkilöt ymmärsivät eri toimialojen erilaisuuden ja erilaiset tarpeet. Siitä huolimatta organisaatiossa voisi esihenkilöiden käsitysten mukaan olla selkeämmät rakenteet ja vastuut, jotka tukisivat esihenkilöiden työtä yksikkötasolla.

*”Et se on kaikissa työkuultuureissa löytyy tai työyhteisöis kumminkin se että on ne tietyt toimintamallit, et tässä meidän organisaatios toimitaan näin. Niin tavallaan sellaisia rakenteita esimerkiksi niin olis selkeempää. Alat on erilaisia, tarpeet on erilaisia, mutta siellä on sellaisia tiettyjä fundamentaalisia rakenteita, mitkä vois olla ehkä selkeemmin rakennettu ja vastuut selkeemmät.”eh7*

Sekä esihenkilöt että opettajat mainitsivat esihenkilön johtamisen keskeisenä välineenä kehitys- ja työsuorituksen arviointikeskustelut. Keskustelujen vuosirytmiksi vaihteli kahdesta neljään keskusteluun. Opettajien kokemuksissa huomionarvoista oli myös se, että he eivät tarkkaan osanneet nimetä näitä keskusteluita, vaan puhuivat samoista keskusteluista eri termeillä. Opettajien käsitysten mukaan keskustelujen pääpaino oli opettajan tehtävissä ja työtunneissa, eli vuosityöajan suunnittelussa ja toteutumisen seurannassa.

*”Elikkä meillä on tällöinen, miksikäs sitä, onks se joku taviskeskustelu nykyään, mutta niin sanottu kehityskeskustelu ja siinä käydään läpi sitten seuraavan vuoden se kokonaisuus.. tai siis hän kertoo että sulla on näin paljon näitä työtunteja ja sitten on työssäoppimiseen varattu tietty tuntimäärä.”op10*

*”Että meillä on mitkä ne on ne, kerran vuodessa nykysin ne keskustelut. Niin nehän on ja mitä ne oli silloin aikasemmin niin nehän on ollu semmosia foorumeita ja sinänsä tässä rakenteessa oleva aina jo, että kerran vuodessa se, ainaski se esimies istuu sun kans nenäkkäin ja te käytte sitä työtä läpi.”op7*

Kaikki esihenkilöt kertoivat pitävänsä kehitys- ja työajanseurantakeskusteluja. Esihenkilöiden käsitysten mukaan nämä keskustelut olivat tärkeä johtamisen menetelmä erityisesti siksi, että keskustelut olivat mahdollisuus tavata opettajia henkilökohtaisesti. Esihenkilöt kokivat, ettei näille keskusteluille aina ollut helppoa löytää aikaa, mutta monet esihenkilöt pitivät keskusteluajan löytymistä tärkeämpänä suhteessa muihin tehtäviin. Mitä enemmän esihenkilöllä oli alaisia, sitä haastavampaa ajan löytäminen oli.

*”On, kehityskeskustelut on tietysti vuosittain. Ne me käydään tossa syksyn puolella aina ja sitte, toki me tarkastellaan sitä vuosityöaikasuunnitelmaaki ihan sillä lailla, se tässä elää koko ajan.”eh2*

*”Mutta se ajan löytyminen voi olla joskus haaste, mut se voi olla molemminpuolinen haaste myös opettajalle että löytää sitä aikaa ja.. Kyl ne kun kalenterin suunnittelee hyvin ja mä oon priorisoinu ne sillä lailla et kun mul on ne tietyt keskustelut mitä mä henkilökunnan kanssa käyn niin mä buukkaan ne kalentereihin hyvissä ajoin.”eh6*

Johtamista ja hallintoa opettajat ja esihenkilöt kuvasivat erityisesti työyhteisön toimintaa ohjaavina organisaatiotason toimintaohjeina sekä sen päätöksentekoa ohjaavina rakenteina. Kokemukset osoittivat, että selkeä johtamis- ja hallintajärjestelmä oli edellytys toimivalle esihenkilö- ja opetustyölle, ja että organisaatioilla koettiin olevan vielä paljon kehitettävää näissä asioissa.

### *Lähiesihenkilön asema*

Opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä lähiesihenkilön asema tarkoitti esihenkilöiden toimintamahdollisuuksia – valtaa ja vastuuta – sekä kaksoisroolia toisaalta työnantajan edustajana, toisaalta opettajien lähiesihenkilönä. Psykologisen sopimuksen näkökulmasta lähiesihenkilön asema näyttäytyi organisaatiokulttuuria konkreettisesti ilmentävänä tekijänä, joka määrittä osaltaan muun muassa sitä, millä tavalla opettajan ja esihenkilön suhde muodostui.

Monet esihenkilöt kokivat, että heillä oli paljon vastuuta, mutta valtaa päättää asioista vain vähän, jos lainkaan. Esihenkilöt kertoivat, että ylemmän johdon linjauksen toimeenpano työyhteisössä oli vaativa tehtävä, sillä johdon ja opettajien näkemykset näistä linjauksista saattoivat olla hyvin kaukana toisistaan. Esihenkilö joutui toimeenpanemaan asioita, joita opettajat eivät olleet motivoituneita tekemään tai joita he vastustivat. Esihenkilöt joutuivat siis oman kokemuksensa mukaan toimimaan kahden erilaisia näkemyksiä edustavan tahon välissä. Jotkut esihenkilöt myös kokivat, että paineita toimia tuli myös muualta, ei vain johdolta ja opettajilta. Myös opiskelijat ja vanhemmat kohdistivat heihin monenlaisia odotuksia.

*”Mul on tänäänkin iltapäivästä tiimipalaveri, missä meidän pitäis sellaisia tiimisopimuksia ruveta työstää ja käydään sitä asiaa läpi. Ja on jo ennakkoon vähän sillai, että voi että et siit tulee oikeesti aika raskas iltapäivä kaiken kaikkiaan, et ku tietää sen että tiimis on paljon opettajia jotka on sillai että tää on ihan jonninjoutavaa ja sit se on kumminkin talon tasolla päätetty.”eh7*

*”Eli se on, näitä ei varmaan näitä mihinkää mee mut meil on sellanen. Sanotaan et hovissa muuttuu. [nauraa] Et me esitetään jotain asiaa ja sitte se muuttuu siellä, niin sanotussa rehtorinkopissa. Et kyl se vähä vielä epäilyttää se että onko meillä oikeesti, tai mikä se meidän esimiesasema oikeesti on. Et ei oo sellanen päätösvalta.”eh5*

Monet esihenkilöt kokivat haasteelliseksi tiedottaa asioista työyhteisölle. Tiedottavaa oli paljon ja aikaa yhteiselle keskustelulle vähän. Esihenkilöt ymmärsivät, että heikko tiedottaminen johti opettajien keskuudessa virheellisiin käsityksiin ja puutteellisiin ohjeisiin, joiden mukaan opettajat yrittivät toimia. Tämä näkyi opettajien turhautumisena työnantajaa kohtaan ja työhön liittyvinä epävarmuuden kokemuksina.

*”Ja sit kun on suuri organisaatio niin ei aina tiedä mitä siitä, ei ihmiset tiedä mitä tapahtuu eikä oo kuuluutkaan jostain asioista ja sit muodostuu niitä omia käsityksiä ja odotuksia, kun kuvitellaan et asiat menee jollakin tapaa.”eh1*

*”Se kaks tuntia on aika lyhyt aika ja sieltä, [mainitsee organisaation nimen] tulee sitä, tietoa ja viestintää, opettajille jaettavaks niin paljo että, se ei meinaa, sitte toteutua.”eh3*

Esihenkilöt tunnistivat myös tiimin koon, eli alaisten lukumäärän, alaisten ryhmädynamiikan ja tehtävänkuvien vaikutuksen johtamistapoihinsa ja -tuloksiinsa. Esihenkilöillä oli ollut pahimmillaan alaisia 40–60, kun kokemus oli osoittanut, että merkittävästi pienempää alaisten joukkoa oli mahdollista ehtiä johtamaan tyy-

dyttävällä tasolla. Mikäli alaisten tehtävät erosivat toisistaan paljon tai alaiset eivät tunteneet toisiaan erilaisten työtehtävien vuoksi, se asetti johtamiselle omanlaisiaan haasteita.

*”Kylhän mä oon oman esimiehen ja rehtorin kanssa jutellu siit tilanteest, et mun tiimi on niin suuri, että se, jos sen haluaa hoitaa kaikkineensa hyvin, niin kyl sitä tarvis olla jo kaks esimiestä.”eh7*

*”Taas kävi sillä tavalla, että mulle laitettiin niitä ihmisiä, otettiin yks ryhmä sieltä, toinen täältä, kolmas tuolta ja neljäs tuolta. Ja ne ei ollu tuntenu toisiaan mitenkään. Et teistä tehään nyt tällänen tiimi. Ja ei ollu mitään yhteistä nii kyllähän siinä sellasta kipuulua oli ja jokainen niistä neljästä ryhmittäjästä meni omaan suuntaansa.”eh5*

Monet opettajat tarkastelivat esihenkilönä toimimista paitsi omasta roolistaan, myös esihenkilön näkökulmasta. Vaikka opettajat kokivat usein, että esihenkilöllä ei ollut johtamiseen riittävästi aikaa, he ymmärsivät sen johtuvan usein esihenkilön persoonasta ja taidoista riippumattomista asioista. Organisaatorakenne, johtamis- ja hallintojärjestelmä ja esihenkilön asema osana sitä määrittivät toimintaohjeiden saatavuutta. Opettajat kokivat, että esihenkilöllä oli paljon velvollisuuksia, mutta vain vähän aikaa toimeenpanoon. Opettajat tunnistivat myös sen, ettei esihenkilöllä ollut juurikaan valtaa tehdä päätöksiä. Opettajien käsitysten mukaan tämä vähensi esihenkilön mahdollisuuksia luoda toimintaohjeita tai puuttua epäkohtiin. Kuvaillessaan tilannetta opettajat käyttivät esihenkilön asemasta usein termiä ”olla puun ja kuoren välissä”. Opettajat olivat esihenkilöiden puolesta tilanteesta harmissaan.

*”Voisin kuvitella, että koulutuspäällikön homma on kyllä semmonen puun ja kuoren välissä oleva juttu. Eihän niillä oo käsittääkseni juuri oikeestaan minkäänlaista valtaa omaan työhön, hirvittävä määrä on velvollisuuksia ja muuta.”op14*

*”Mut sitte ku ne esimiehetki on puun ja kuoren välissä ku heidänkin on se oma aikataulu ja heilläkin on se oma rakenne siinä työssä, että hekään ei voi vaihtaa sitä mikä se on että hekin, heillekin on ne omat, että tässä pitää olla tehty ne suunnitelmat ja tässä näin mut sit jotain tapahtuu”op7*

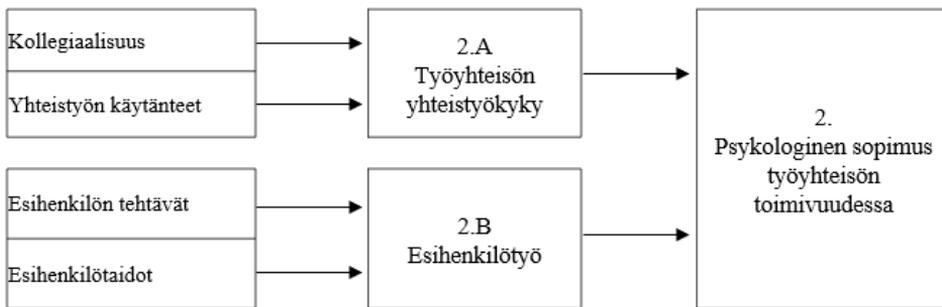
*”Musta tuntuu, että esimieskin on puun ja kuoren välissä, että ei hän voi sille yhtään mitään.”op10*

Esihenkilön asema organisaatiokulttuurin osana näyttäytyi opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä erityisesti esihenkilöiden toimintamahdollisuuksina ja työnanta-

jan edustajan ja lähiesihenkilön rooleina. Kokemukset osoittivat, että esihenkilöillä oli vain vähän valtaa, mutta paljon vastuuta. Haastateltavien kokemukset osoittivat myös, että esihenkilöiden rooli työnantajan edustajana ja lähiesihenkilönä oli monin tavoin haastava.

## 6.2 Psykologinen sopimus työyhteisön toimivuudessa

Tässä tulosluvussa esittelen ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsityksiä ja kokemuksia psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä työyhteisön toimivuuden näkökulmasta. Tulokset jakautuvat työyhteisön yhteistyökykyä ja esihenkilötyötä kuvaaviin tekijöihin (ks. Kuvio 12).



Kuvio 12. Psykologista sopimusta määrittävät tekijät työyhteisön toimivuudessa

### 6.2.1 Työyhteisön yhteistyökyky

Tutkimushenkilöiden kuvatessa työyhteisön yhteistyökykyä erityisesti kollegiaalisuus ja yhteistyön käytänteet muodostivat keskeisimmät psykologista sopimuksen muodostumista ja toteutumista määrittävät tekijät.

#### *Kollegiaalisuus*

Opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä kollegiaalisuudella tarkoitettiin myönteistä ja ammatillista suhdetta työyhteisön jäsenten kesken. Tutkimuksen aineistosta nousi esiin kollegiaalisuuteen liittyviä käsityksiä työtoveruudesta, yhteistyöstä ja kollegoiden tukemisesta. Psykologisen sopimuksen kannalta opettajien käsitykset kuvasivat sitä, että kollegiaalisuus oli merkittävä työtyytyväisyyteen ja työssä viihtymiseen, ja sitä kautta työyhteisöön ja työnantajaan sitoutumiseen vaikuttava tekijä.

Opettajilla oli erilaisia käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisuudesta. Joidenkin opettajien kokemusten mukaan kollegiaalisuus työyhteisössä oli vahvaa. Jotkut opettajat pitivät työnsä parhaana puolena hyviä työkavereita ja yhdessä tekemistä. He kokivat, että työkaverit olivat avuliaita ja ilmapiiri kollegoiden kesken avoin.

Jotkut opettajat pitivät työkavereita tärkeimpänä syynä pysyä nykyisessä työssä ja organisaatiossa. Hyvä ilmapiiri ja ystävyysuhteet olivat työnantajaan sitouttavia tekijöitä.

*”Ensimmäiseen vastaus työkaverit. Opiskelijat ja työkaverit, se on se syy minkä takii mä oon täällä. Tuolla opettajahuoneessa, olen minä ja muuki on sitte sanonu sitä että nyt on parhaat työkaverit ever.”op14*

*”Ja niitä on sitte jostain paperist kattonu ja kysynny muilta ja yhdessä pohdittu ja sillä tavalla, et mä oon saanu ihan kauheesti tukea sitten siihen nimenomaan kollegoilta.”op12*

Jotkut opettajat kokivat kuitenkin jääneensä ilman tarvitsemaansa apua ja tukea, vaikka itse olivat toimineet ystävällisesti ja avuliaasti kollegoitaan kohtaan. Tällaiset tilanteet koettiin kuormittavina ja johtivat uupumukseen, väsymykseen, yksinäisyyden tunteeseen ja avun pyytämisen arkuuteen. Työhyvinvointi heikkeni tällaisten kuormittavien tilanteiden seurauksena, ja heikko kollegiaalisuus vaikutti myös psykologisen sopimuksen heikkenemiseen.

*”Ja itse jaoin materiaalia ja vaikka mitä, mutta se vastakaiku, mitään ei tullu takaisin, niin kyl se oli niin rasittava tilanne. Et se oli ihan uuvuttavaa. Mä aattelin, et se on mun työhyvinvoinnilta semmosta, et mä en enää pysty tähän, mä en jaksa tällasta. Tunsin olevani täysin yksin, vaik meil oli viiden hengen tiimi ja siellä oli toinen oman alan opettaja, jonka kanssa olin kuvitellut, et ois ihanaa tehdä.”op12*

*”Mä en oikein uskaltanu pyytää sitä, tai sillä lailla, että en pyytäny sitä apua muuta, kun täältä mun huonekaverilta, joka ei sitten ollu innostunu siitä avun tarjoamisesta niin siinä mielessäkin mä olin tavallaan yksin.”op10*

Opettajien näkemysten mukaan työyhteisön kollegiaalisuutta voitaisiin edistää yhteistä toimintaa ja reflektointia työyhteisön tasolla lisäämällä. He korostivat säännöllisen yhteisen tekemisen tarvetta, jonka avulla voisi saavuttaa kollegiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötä. He kokivat, että oman työn ja työyhteisön toiminnan yhteinen pohdinta ja arviointi voi vahvistaa kollegiaalista ilmapiiriä ja ymmärrystä toisten työtavoista.

*”Ehkä siihen toivos enemmän semmosta, et olis aikaa isommalla porukalla käydä sitä keskustelua jokainen niistä omista tuntemuksista ja ajatuksista ja päästä refleктоimaan niitä ajatuksia.”op3*

Monien opettajien mukaan työyhteisössä ilmenneet heikot kollegiaalisuuden piirteet näyttäytyivät ristiriitoina ja erilaisina asenteina opettajien keskuudessa. He kokivat, että ristiriidat johtuivat organisaatiokulttuuriin liittyvien tekijöiden lisäksi opettajien erilaisista persoonallisuuksista ja erilaisista tavoista suhteutua työhön. Opettajien keskuudessa heräsi negatiivisia tunteita, kun havaittiin, että jotkut kollegat eivät sitoutuneet yhteisiin toimintamalleihin, työtapoihin tai opetusta ja arviointia ohjaaviin tutkinnon perusteisiin. Opettajat tulkitsivat kollegoidensa asenteita heidän työnsä perusteella, ja esimerkiksi huolimattomuus tulkittiin olevan välinpitämätöntä suhtautumista työhön. Tällainen sitoutumattomuus yhteisiin toimintamalleihin ja ohjeisiin voi viitata myös heikentyneeseen työhön sitoutumiseen.

*”Kyllä se (kollegan sitoutumattomuus tutkinnon perusteisiin) aiheuttaa semmosta jatkuvaa, välillä nousee pintaan enemmän ja välillä vähemmän mutta sellasta, eripuraa.”op1*

*”Meil on kollegoissa niin paljon sellasii jääriä, jotka ei suostu muuttamaan toimintatapojaan, vaikka kuinka annettais ohjeet. Sit on vielä se, täs on se akateemisen vapauden kääntöpuoli, kun meillä ei oo tiukkaa valvontaa siit et mitä kukakin opettaja tekee, niin se tuottaa sen tuloksen että tietyt tiimin jäsenet toimii täysin vastoin meidän laatutavotteita ja periaatteita.”op15*

Esihenkilöillä on keskeinen rooli työyhteisön kollegiaalisuuden ja positiivisen ilmapiirin tukemisessa sekä ristiriitojen käsittelyssä. Kaikki esihenkilöt tunnistivat tilanteita, joissa kollegiaalisuus ei ollut vahvaa. He kertoivat noudattavansa organisaation ohjeita käsitellessään ristiriitoja työyhteisössä. Esihenkilöt korostivat, että keskustelu on keskeinen keino ristiriitojen ratkaisemisessa. Esihenkilöt pyrkivät keskustelemaan ensin erikseen ristiriidan osapuolten kanssa, ja sen jälkeen yhdessä kaikkien osapuolten kanssa. Mikäli keskustelu ei johtanut tyydyttävään ratkaisuun, esihenkilöt hakevat tukea omalta esihenkilöltään. Tarvittaessa he myös turvautuivat työsuojeluvaltuutettujen apuun, ja tilanteen mukaan myös työterveyshuoltoon. Joidenkin esihenkilöiden mielestä ristiriitojen käsittely oli kuormittavaa ja vaativa osa esihenkilön työtä.

*”Kuvittelin itsekin et tilanne ois ollu rauhoittunut, mut ne erimielisyydet pulpahiti sieltä pintaan. Silloin alun perin yritin hoitaa sitä heidän kanssa keskustelemalla ja se ei ihan vaan selvästikään maaliin menny. Mutta sitten on esimerkiksi pidetty palaverreja, jossa olin siis oman esimieheni kanssa.”eh4*

*”Et sitten ollaan me jouduttu tekee sillai et sit se on ollu esimerkiks mun esimies keskusteluissa mukana ja sit ollaan yhdessä käyty. Tai sitten tiettyjä tilanteita on esimerkiks ollu opettajien kesken, että sit on ihan jouduttu, vaikka työsuojelu-*

*valtuutettuja ja muita ottaa ja käydä sitä keskusteluu siellä, että koitetaan avata niitä tiettyjä umpisolmuja.”eh7*

*”Se ei oo konfliktitilanne minun mielestä mut usein näissä tilanteissa opettajalla voi olla eri käsitys asiasta. Sillonhan me mennään ihan by the book niitten meiän ohjeitten mukaan ja toimitaan ja näin. Se on sitä esimiestyötä, aika raskastakin esimiestyötä”eh6*

Kollegiaalisuus työyhteisössä näyttäytyi opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä erityisesti myönteisenä ja ammatillisuutta tukevana suhteena työyhteisön jäsenten keskuudessa. Kokemukset osoittivat, että osassa työyhteisöjä kollegiaalisuutta ei koettu, vaan työyhteisössä ilmeni ristiriitoja ja epäselvyyttä omasta asemasta työyhteisön jäsenenä.

#### *Yhteistyön käytänteet*

Opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä yhteistyökäytänteillä tarkoitettiin niitä toimia, joita esihenkilöt käyttivät työyhteisön toiminnan tukemiseksi. Näitä toimia olivat kokoukset, epämuodolliset arjen kohtaamiset ja kehityskeskustelut. Psykologisen sopimuksen kannalta tutkimushenkilöiden käsityksissä ilmeni, että esihenkilön tuli luoda työyhteisöön ja esihenkilöalaissuhteeseen selkeät ja säännölliset yhteistyön käytänteet. Selkeät ja säännölliset käytänteet tukivat psykologisen sopimuksen täyttymystä.

Kaikki esihenkilöt painottivat säännöllisten kokousten tärkeyttä työyhteisön toiminnan tukemisessa. Kokouksia järjestettiin koko työyhteisölle sekä pienemmille tiimeille. Jotkut esihenkilöt järjestivät viikoittaisia kokouksia, kun taas toiset päättivät kokoontua esimerkiksi kahden viikon välein. Jotkut opettajaryhmät kokoontuivat itsenäisesti ja esihenkilö osallistui niihin mahdollisuuksiensa mukaan. Toiset esihenkilöt puolestaan osallistuivat aina opettajakokouksiin. Esihenkilöiden näkemykset kokousten keskusteluajan riittävydestä vaihtelivat. Joidenkin mielestä näissä kokouksissa oli usein riittävästi aikaa keskustelulle, kun taas toiset kokivat keskusteluun varatun ajan aina liian niukaksi.

*”No mul on, et meillähän on kokoukset melkein joka viikko. Normaaliarjessa joka toinen viikko ja nyt etäarjessa joka viikko missä tavataan ja keskustellaan.”eh1*

*”Mahollisuuksien mukaan oon mukana niissä koska siellä on kourallinen porukkaa ja siinä pääsee paremmin kuulolle siinä, et miten sun ryhmällä menee. Ei siin ehkä ihan suoraan.. Suoremminkin vois käydä aina sen läpi et miten kenelläkin menee, mut että sekin on jos.. Siin on kuitenkin ihan hyvä foorumi tuoda ajatuksia ja huolia, ja opetukseen liittyvii juttuja esille.”eh4*

*”Mut kyllä usein, ja meil on hirveen hyvä keskusteleva henkilöstö et usein tulee kuitenkin aina se tunne, että aika loppu kesken ja et mä oisin halunnu viel tästä jutella, et ei se ihan ideaalii oo.”eh2*

Opettajienkin mukaan opettajien ja esihenkilön yhteisiä kokouksia järjestettiin organisaatiossa, mutta opettajat kokivat näiden kokousten vuorovaikutteisuuden eri tavoin. Joidenkin opettajien mukaan näissä kokouksissa ei juurikaan ollut tilaa kysymyksille tai keskustelulle, vaan ne koettiin pikemminkin tiedon välittämisen tilaisuuksiksi. Opettajat kaipasivat enemmän vuoropuhelua ja mahdollisuutta osallistua aktiivisemmin kokouksiin, jotta heidän näkemyksiään ja kysymyksiään voitaisiin ottaa paremmin huomioon.

*”Meil on kahden viikon välein osastokokous torstaisin, joka kestää jotain tunnin ja kahden välillä. Siellä käsitellään erilaisia järjestelyllisiä kysymyksiä ja sitten joitain tämmösiä suurempia linjoja.”op9*

*”Me sanottiin, että okei, miks tehään, et voisko tehdä näin ja voisko tehdä näin. Se keskustelu loppu ja sit et, nyt ei kyllä aika riitä ollenkaan, että siinä taas kerran oli varattu opettajankokouksesta liian vähän aikaa.”op14*

*”No en ollu siis totta kai, ku meil oli tiimikokoukset, niin aina kysyin, että miten sinä ja näin siis sillä tavalla yritin ottaa kontaktia ja yritin tavallaan keskustella, mut en saanu vastakaikua.”op12*

Sekä esihenkilöt että opettajat korostivat epämuodollisten arjen kohtaamisten merkitystä työyhteisön toiminnassa. Opettajien näkökulmasta ennalta suunnittelemttomat kohtaamiset tarjosivat arvokkaan tilaisuuden keskustella suoraan esihenkilön kanssa eri asioista. Erityisen tärkeäksi koettiin esihenkilön työhuoneen sijainti, joka vaikutti merkittävästi kommunikointimahdollisuuksiin sekä opettajien että esihenkilöiden näkökulmasta. Opettajat pitivät hyvänä ratkaisuna sitä, että esihenkilön työhuone sijaitsi lähellä opettajien työhuoneita. Sen koettiin helpottavan vuorovaikutusta. Toisaalta, jos esihenkilön työhuone oli etäällä opettajista ja jopa eri rakennuksessa kilometrien päässä, spontaaniin kommunikointiin ei ollut juurikaan mahdollisuuksia.

*”Kyl mä sanoisin, että on, koska kuitenkin se semmonen arjessa tapahtuva kommunikointi esimiehen, oman esimiehen kanssa on hyvin mutkatonta ja mun mielest hyvin semmosta kohteliaan suoraa. Joo kyl se on se lähiesimies, et hän on siinä arjessa kaikkein helpoiten saatavissa.”op3*

*”Mut oli, ovet oli aina auki siis et saa kysyä. Hän oli erittäin empaattinen ja siis helposti lähestyttävä.”op6*

*”Kyllä joo ja ehkä tää (kommunikointi) nyt on vuosien aikana tässä nyt ohentunut, ku hän kuitenkin siirtyi työhuoneensa kanssa toiseen taloon et hän ei näe meitä enää niin paljon.”op5*

Myös esihenkilöt tunnistivat arjen kohtaamiset tärkeiksi kommunikointitilanteiksi opettajien kanssa. Arjen kohtaamiset liitettiin vahvasti lähityöskentelyyn, sillä etätöiden aikana ne jäivät pois. Jotkut esihenkilöt saivat opettajilta palautetta siitä, että he olivat hyvin saavutettavissa. Esihenkilöt arvioivat sen johtuneen siitä, että heidän työhuoneensa sijaitsi lähellä opettajien työtiloja, ja että he pitivät työhuoneensa ovea auki. Joidenkin esihenkilöiden käsitysten mukaan jatkuva läsnäolo opettajien arjessa ei kuitenkaan ollut pelkästään hyvä asia. Esihenkilöt kokivat, että opettajat tulivat joskus kertomaan ja kysymään asioista, jotka opettajat voisivat ratkoa itsenäisesti ilman esihenkilöä, tai että opettajat antoivat kriittistä palautetta kollegoista liiankin herkästi. Joidenkin esihenkilöiden mielestä tällaiset yhteydenotot veivät esihenkilöiltä kohtuuttomasti aikaa.

*”Ja palautetta on tullu myöskin siitä, että mä oon ollu hyvin saavutettavissa. Se varmaan juontaa juurensa nimenomaan siihen, kun mä istuin siellä opettajien keskuudessa, ja mul on ollu tapana semmonen, että ovi on ollu aina auki. Ja sitte hei vielä mä jatkan tähän että, kaikki ei sanotaan mun työnteon kannalta niin, se, lähellä opettajia työskentely, niin ei välttämättä aina oo se paras, vaihtoehto, koska kuten tiedät niin, opettajissakin on sellasia henkilöitä jotka, valitettavasti varastaa toisten aikaa.”eh3*

*”Mut myöskin ihan joku tällainen keskustelukulttuuri tietyl tavalla, semmoinen et en mä tiiä osasiks mä sitä etukäteen ajatella mut tuli aika nopeesti se, et en tykkää siitä et esimiehelle tullaan.. Saa tulla [naurahdus] valittaa ja saa tulla kertoo vaikeuksistaan, mut et ei niin että se sano sitä ja tää teki tätä ja nuhtelee niitä tai ratkaise tää tilanne tai jotain, vaan et enemmän semmoista et keskustellaan yhdessä ja keskustelemalla asioita vietäis eteenpäin ja tosiaan operyhmälle aikaa et hekin pystyis keskustelea näit asioita ja se.”eh4*

Opettajat ja esihenkilöt käsittivät yhteistyön käytänteet erityisesti työyhteisön ja tiimien kokouksina, epämuodollisina tapaamisina ja kehityskeskusteluina. Kokeemukset osoittivat, että yhteistyön käytänteissä oli vielä kehitettävää, sillä kysymysten esittämisen mahdollisuus ja keskusteluajan riittävyys kokouksissa ja keskusteluissa oli usein liian vähäinen.

## 6.2.2 Esihenkilötyö

Tutkimushenkilöiden kuvatessa esihenkilötyötä erityisesti esihenkilön tehtävät ja johtamistaidot muodostivat keskeisimmät psykologista sopimuksen muodostumisesta ja toteutumista määrittävät tekijät.

### *Esihenkilön tehtävät*

Esihenkilöt kuvasivat tehtäviensä vaikuttaneen esihenkilönä toimimiseen ja sitä kautta opettajien esihenkilötyöhön liittyneisiin kokemuksiin. Psykologisen sopimuksen kannalta merkittävää oli se, kuinka paljon esihenkilön erilaiset tehtävät veivät aikaa ja miten ne painottuivat. Tällä oli vaikutusta siihen, miten esihenkilö ehti olla yhteydessä työyhteisöön ja yksittäisiin alaisiin ja pysähtyä alaisten asioiden äärelle.

Esihenkilöiden mukaan heidän tehtäväkenttänsä oli hyvin monipuolinen. Heidän käsityksensä mukaan tehtävät jakautuivat pääasiassa kolmeen osa-alueeseen: henkilöstöjohtamiseen, asioiden johtamiseen ja verkostoissa toimimiseen. Useat esihenkilöt käyttivät termiä ”arkijohtaminen” kuvatakseen erilaisia tehtäviä, jotka liittyivät sekä asioiden johtamiseen että osittain myös henkilöstöjohtamiseen. Lisäksi esihenkilöt tunnistivat erityistehtäviä, kuten toimitilavastaavuuden. Esihenkilöiden näkemyksen mukaan henkilöstöjohtaminen sisälsi vuosityöajan suunnittelua, henkilöstön työhyvinvoinnista huolehtimista sekä osallistumista rekrytointiprosesseihin. Esihenkilöt korostivat myös kannustamisen, tuen tarjoamisen ja opettajan ammatillisen kasvun mahdollistamisen kuuluvan henkilöstöjohtamiseen.

*”Ja huolehdistinta tietenkin siitä henkilöstöstä et kuka tekee mitä, ja se henkilöstön hyvinvointi, et nää on aika isossa osassa.”eh4*

*”Se on myös sitten, esimies myös rajaa ja esimies tukee ja esimies, kannustaa ja motivoi et kyl mä esimiehen tehtäväks, kiteyttäisin sen et se on asioitten mahdollistaja. Ja se on oikeestaan sellanen et sen, esimiehen roolissa on tärkeä se et se on kannustavaa se toiminta.”eh6*

*”Mul oli esimerkiksi nytten syksyllä oli ennen joulua niin mulla oli muistaakseni kymmenen paikkaa kaiken kaikkiaan auki rekrytoinnissa. Osa on ihan uusia tai sitten talosta poistuneita, opettaja lähteny muualle töihin ja sitten korvaavia rekrytointeja ja muuta.”eh7*

Esihenkilöiden mukaan asiajohtaminen käsitti monia erilaisia tehtäviä ja vastuita. Käytännössä asiajohtaminen tarkoitti strategiatyön tekemistä, toiminnan suunnittelua sekä toimintasuunnitelmien toteuttamista. Esihenkilöt olivat vastuussa myös budjeteista, joten työhön liittyi taloudellista vastuuta ja resurssien hallintaa. Lisäksi asiajohtaminen sisälsi opiskelija-asioiden hoitamista, mikä tarkoitti muun muassa erilaisten kurinpidollisia toimenpiteitä sekä muiden vaativien tilanteiden selvitte-

lyä ja lisäksi tilaisuuksien pitämistä opiskelijoille ja huoltajille. Esihenkilöt kokivat olevansa vastuussa myös koulutuksen toteuttamisesta, mikä sisälsi opetusohjelmien kehittämistä, kurssien järjestämistä ja oppimistavoitteiden saavuttamisen seurantaa.

*”Sit tietysti kollegoitten kanssa työskentelyyn, siihen esimiesten johtamiseen liittyviä työtehtäviä, strategiatyöhön osallistumista ja. Sitte sellasta päivittäisjohtamista et hirveestihän meil on sellasta niin sanottua paperisilppua myöski siinä että, niitten papereitten täyttämisiä ja sit tulee niitä tehtäviä mitä määrätään. Opiskelijavalinta, kaikkennäköstä sellasta silppua siinä on.”eh5*

*”Kyl mä ajattelen et tää on se mun työn iso kuva, et me suunnitellaan, toteutetaan ja ollaan vastuussa tämän koulutuksen toteuttamisesta.”eh4*

*”Ja sitte tietysti opiskelija-asioihin liittyviä työtehtäviä paljon. Koska tulee poissaoloja ja kaikkee sellasta ja sitte on vähä sellasta kurinpidollista. Puhutan niitä opiskelijoita et miks niitä poissaoloja on, miksei tää koulunkäynti kiinnostaa”eh7*

Verkostojohtaminen oli esihenkilöiden näkemyksen mukaan laaja-alainen tehtäväalue, joka sisälsi sekä sisäisiin että ulkoisiin verkostoihin liittyvää työskentelyä. Esihenkilöt korostivat sisäisten verkostojen merkitystä, kuten työyhteisön ja eri tiimien välisiä yhteistyösuhteita. Näiden verkostojen kautta tietoa ja resursseja voitiin jakaa, ja yhteistyöllä voitiin saavuttaa parempia tuloksia. Ulkoisiin verkostoihin kuuluivat esimerkiksi sidosryhmäverkostot, kuten yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa. Esihenkilöiden tehtävänä oli ylläpitää ja kehittää näitä verkostoja, jotta organisaatio voisi hyötyä niistä ja saavuttaa yhteisiä tavoitteita. Lisäksi esihenkilöt mainitsivat erityistehtävät osana tehtäviään. Monilla esihenkilöillä oli erityisvastuu jostakin tietystä toimipisteestä ja sen tiloista. Tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että esihenkilön tehtävänä oli huolehtia toimipisteen tilojen käytettävyydestä, kunnosta ja turvallisuudesta. Erityistehtävät saattoivat vaihdella organisaation tarpeiden mukaan ja tarjota mahdollisuuksia erikoistua tiettyyn aihealueeseen tai vastata tietyn toiminnan osa-alueesta.

*”Tokihan on sidosryhmäyhteistyötä. Siellä esimerkiks tämmöisessä pedagogisen johtamisen tiimissä ja tämmöisii pienempiä tehtäviä ja sidosryhmäyhteistyötä toisiin oppilaitoksiin ja TE-toimistoon, ELYyn ku suunnitellaan vaik TE-koulutuksia ja muuta.”eh4*

*”Sitten mulla on, mä oon toimipistevastaavana tässä mejän toimipisteessä tää (mainitsee nimeltä), mikä on sitten tietysti (mainitsee organisaation nimeltä) sisäilmaltaan huonoin toimipiste, niin mul on ollu valtavasti tässä kolmen vuoden aikana siihen kiinteistöön liittyviä tehtäviä sit kans.”eh7*

Esihenkilöt kokivat tehtävänsä työyhteisön toiminnan osana erityisesti laaja-alaisena ja hieman rajattomana tehtäväkenttänä. Kokemukset osoittivat, että tehtävänkuva ei ollut aivan selkeä, vaan siihen kuului monenlaisia tehtäviä asioiden ja ihmisten johtamisesta verkostoissa työskentelyyn ja niiden johtamiseen sekä erilaisiin erityistehtäviin. Tulosten mukaan riippui esihenkilöstä, mitä tehtäviä hän työssään painotti.

### *Esihenkilötaidot*

Tutkimukseen osallistuneiden mukaan esihenkilötaidot tarkoittivat erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Vastauksissa nousivat esiin kyky keskustella, kuunnella, tukea, antaa ja vastaanottaa palautetta sekä selvittää ristiriitaitilanteita. Tunnetaidot auttavat yksilöä ymmärtämään ja hallitsemaan tunteitaan, kun taas vuorovaikutustaidot auttavat yksilöä kommunikoimaan tehokkaasti muiden kanssa. Psykologisen sopimuksen kannalta tutkimushenkilöiden ajattelevan, että esihenkilöllä tulisi erityisesti olla hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot.

Opettajat käsittivät esihenkilöiden esihenkilötaidot eri tavoin. Jotkut opettajat pitivät esihenkilöitä hyvinä tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaajina. Nämä taidot näyttäytyivät heidän kykynään kuunnella opettajia, olla kiinnostuneita heidän mielipiteistään, käyttäytyä hyvin ja antaa rakentavaa palautetta sekä tarjota tukea tarvittaessa. Hyvien tunne- ja vuorovaikutustaitojen nähtiin tukevan esihenkilötyötä. Hyvä esihenkilötyö puolestaan edisti työntekijän ja esihenkilön välistä suhdetta, joka oli merkittävä opettajan psykologisen sopimuksen tekijä. Hyvällä esihenkilötyöllä luotiin luottamuksellinen ilmapiiri, jossa opettajat kokivat olevansa arvostettuja ja kuulluiksi tulevia. Tämä tuki heidän sitoutumistaan organisaation arvoihin ja tavoitteisiin sekä edisti heidän työhyvinvointiaan.

*”Nii, hän on sanonu kiitos, kun siivoatte. Kiitos kun laitate asioita kuntoon. Kuuntelee, parannusehdotuksia. Vie asioita eteenpäin, kun mä sanon jostain.”op1*

*”Mutta ehkä se semmonen näkemys ja mielipiteitten kysyminen ja sit se semmonen välillä tulee ihan semmosta suullista palautettaki, että sä osaat, sä tiedät ton parhaiten ja semmosta vastuun jakamista.”op3*

Jotkut opettajat kokivat, että esihenkilöt eivät hallinneet tunne- ja vuorovaikutustaitoja kovin hyvin. He kuvasivat esihenkilöiden tapaa puhua työkeänä tai käskyttävänä, mikä vaikutti heidän mielestään negatiivisesti työyhteisön ilmapiiriin ja vastaajien omaan motivaatioon. Esihenkilö saattoi esimerkiksi jättää vastaamatta opettajan viestiin, mikä opettajan näkökulmasta tulkittiin tönkeydeksi ja välinpitämättömyydeksi. Tällaiset tilanteet heikensivät opettajien luottamusta esihenkilöihin ja vaikeuttivat avoimen vuorovaikutuksen syntymistä. Lisäksi opettajat mainitsivat, että esihenkilöt osoittivat arvostusta ja kiitollisuutta puutteellisesti. Esihenkilö ei

aina kiittänyt tehdystä työstä tai tervehtinyt opettajia kohtaamistilanteissa. Tämä sai opettajat tuntemaan olonsa aliarvostetuiksi, mikä heikensi heidän motivaatioitaan ja sitoutumistaan työhön.

*”Et esimies sanoo et on tän verran, et tos on teille työt, tekkää. Ku ei siinä oo mitään, on henkilö, joka ei osaa keskustella. Sielt vaan tulee, et siin on hommat, hoitakaa.”op8*

*”Se oli vähän semmosta käskyttämistä, että miten nää pitää, et piti sitten ite sanoa, että ei se nyt ihan noin oo. Et sen ottaa vähän sitten siltä kannalta, että no eipä tuo taia paljon kiinnostaa mitä me täällä tehään. Se fililis siitä tulee”op2*

*”Hän ei, kun ottaa jonkun semmosen asian puheeks, niin hän hyvin nopeesti sanoo ‘ota sinä ite selvää’. Sieltä helposti tulee, et ota selvää tai sit, jos laittaa sähköpostia, kysyy jotain, niin ei tuu moneen päivään ehkä vastausta.”op12*

Opettajilla oli erilaisia käsityksiä esihenkilön tarjoamasta tuesta. Joidenkin opettajien kokemuksen mukaan esihenkilöillä ei ollut riittävästi keinoja tai osaamista tukea opettajia erityisesti silloin, kun he olivat uupuneita ja kun he kohtasivat vaikeuksia. Heidän mielestään esihenkilöt eivät osanneet tarjota tarvittavaa tukea ja ohjausta, joka olisi auttanut heitä selviytymään haastavista tilanteista. Joidenkin opettajien käsitysten mukaan esihenkilö ei esimerkiksi tarjonnut tukea tilanteissa, joissa olisi ollut tarpeen käsitellä huonoa opiskelijapalautetta ja löytää ratkaisuja vaikeisiin tilanteisiin. Tämä vaikeutti opettajien työssä selviytymistä ja kehittymistä. Lisäksi jotkut opettajat kokivat jääneensä yksin turvallisuutta uhkaavien tilanteiden käsittelyssä. Heidän mielestään esihenkilöt eivät tukeneet heitä riittävästi näissä tilanteissa, mikä aiheutti heille huolta ja epävarmuutta omasta ja opiskelijoiden turvallisuudesta.

*”Kyllä mä oon kertonu, et mä oon uupunu, mut ei se vaikuta mihinkään tässä tilanteessa, että ei hän pysty ottaan multa pois asioita. Henkilöstöjohtamisessa vähäsen on se ongelma eli en koe, että saan siinä suhteessa tukea oman ammatillisen tämmösen, et jos mul on ongelmia, niin kuinka mä sitä lähtisin rakentaa, niin se ei ois esimiehen kautta.”op13*

*”Ehkä just vaikka tämmönen näin että, mun mielest se ei ole, ehkä semmost kuuntelemistä tai se on semmosta näennäistä kuuntelemista että, kun tulee näitä, meiltä näitä, vaikka palautteissa että mikä ei oo menny hyvin tai muuta tämmöstä näin niin, sitte meiät pistetään keskenään miettimään ratkasua siihen.”op11*

*”Siihen esimerkiksi meidän esimies ei ole antanut mitään konkreettista vastausta et miten siin tilanteessa toimitaan. Mitään muuta kun että pitää tehdä turvallisuuspoikkeamailmoitus.”op15*

Toisaalta joidenkin opettajien mukaan esihenkilö osasi tukea jaksamiseen liittyvissä asioissa. Opettajat kokivat pitkän esihenkilöalaissuhteen edesauttavan toisen tuntemista ja työuupumusoireiden nopeaa tunnistamista. Opettajat kokivat, että esihenkilön tapaaminen arjessa säännöllisesti usein edesauttoi esihenkilön mahdollisuuksia tukea opettajaa. Opettajat nostivat esiin pienet sanattomat eleet ja teot, kuten työhuoneen oven aukipitäminen, merkittäviksi osoituksiksi siitä, että esihenkilö oli opettajan käytettävissä.

*”Kyllä se sieltä, että toki sit ku uupuminen tulee niin kyllä hän myöskin sen tunnistaa sieltä että niin kauan ollu mun esimiehenä. Niin hän sitte kyllä kysyy että onks kaikki kunnossa.”op5*

*”Kyl mä sanoisin, että on, koska kuitenkin se semmonen arjessa tapahtuva kommunikointi esimiehen, oman esimiehen kanssa on hyvin mutkatonta ja mun mielest hyvin semmosta kohteliaan suoraa”op3*

Kaikkien esihenkilöiden käsitysten mukaan he olivat pyrkineet tukemaan opettajia mahdollisuuksiensa mukaisesti. Yleisin tuen muoto oli keskustelu. Tilanteen mukaan esihenkilöt tukivat opettajia myös muilla organisaation kannalta mahdollisin tavoin. Esihenkilöiden mukaan tuen antamista haittasi eniten ajan puute.

*”No mä yritän siis omalt osaltani olla apuna siinä työssä, että yhdessä mietitään. Jos ei oikein tiedetä mitä tehtäis niin ei mullakaan aina vastauksia oo että sitten yhdessä mietitään.”eh1*

*”Mul on semmonen oma motto esimiehenä on et mä koitan tukea ja kannustaa ja motivoida, ja sitte ku mä tapaan opettajia jossain, tämmösis merkeis et joku asia ei oo sujunu niin ku ois pitäny nii kylhän me sitte, mä yleensä ajattelen ennen sitä keskusteluu että mun päätehtävä on kuitenkin tukea sitä opettajaa kannustaa ja sitte, motivoida tekemään sitä työtä sitte.”eh2*

Palautteen antaminen ja siinä onnistuminen on tärkeä vuorovaikutustaito. Psykologisen sopimuksen kannalta on tärkeää, että opettaja tietää, onko hän täyttänyt työnantajan odotukset. On myös tärkeää, että opettaja saa samassa palautteenantotilanteessa mahdollisuuden kertoa oman näkemyksensä työhön ja työnantajaan liittyvistä asioista.

Opettajien ja esihenkilöiden käsitykset palautteen antamisesta vaihtelivat. Jotkut opettajat kokivat saaneensa riittävästi palautetta sekä kehityskeskustelujen yhteydessä että muissa tilanteissa. Heidän mukaansa esihenkilöt olivat aktiivisia palautteen antajia ja tarjosivat rakentavaa palautetta opettajan kehittymisen tueksi.

Toisaalta joidenkin opettajien käsitysten mukaan heidän esihenkilönsä eivät juurikaan antaneet palautetta. Näiden opettajien mielestä annettu palaute oli usein epäselvää ja jätti heidät epätietoisiksi omasta työsuorituksestaan. Tämä puolestaan aiheutti epävarmuutta ja vaikeutti opettajien mahdollisuutta kehittyä työssään.

*”Kyllä hän tuntuu tyytyväinen olevan, ja on kyllä sen ilmaissu aika monestikin.”op14*

*”No se on vähän semmonen mysteeri, kun ei sitten sitä puhetta tule. Et aina jää miettimään, että mitähän sitä on sitten taas tullu tehty tai jättänyt tekemättä.”op2*

*”Eikä sen nyt tartte olla mitään ylistystä ja kumartelua, että hyvin menee, mut että just se, että ois vähän ehkä silleen selkeempää, että missä ajatukset menee, hänelläkin siitä hommasta.”op4*

Kaikki esihenkilöt kokivat, että palautteen antaminen on tärkeää opettajille ja työyhteisölle. Esihenkilöt ilmaisivat arvostavansa opettajien panosta ja pyrkivänsä kiittämään heitä hyvästä työstä. Esihenkilöiden palautteenantotavat vaihtelivat. Jotkut esihenkilöt suosivat hillittyä tyyliä antaa kiitosta toivoen samalla, että opettajat osaisivat tunnistaa ja arvostaa heidän antamaansa positiivista palautetta. Näiden esihenkilöiden mukaan kiitos voitiin ilmaista esimerkiksi yksityisesti keskustelujen yhteydessä tai sähköpostitse. Toisaalta jotkut esihenkilöt kertoivat tuovansa esiin opettajien onnistumisia ja hyvää työtä myös työyhteisön palaverissa tai muissa yhteisissä tilaisuuksissa. Heidän mielestään nämä nostot ja kiitokset vahvistivat työyhteisön ilmapiiriä ja kannustivat opettajia. Tällaiset julkiset kiitokset loivat myös positiivista ilmapiiriä ja tukivat opettajien motivaatiota.

*”Mä yritän antaa kyllä positiivista palautetta ja keskittyä hyvään, tehä niitä positiivisia nostoja ja näin mut, että en tiedä teenkö sitä tarpeeksi, en varmaan-kaan kuitenkaan, ja osuuko se kaikille samalla lailla. Jos mä oon sitä mielt et se menee oikeeseen suuntaan, niin kyl mä sen sanon. Yritän tehdä niitä nostoja.”eh4*

Esihenkilöt kertoivat vastaanottaneensa palautetta opettajien toiminnasta. Usein palaute oli peräisin toisilta opettajilta tai opiskelijoilta. Tällainen ulkopuolinen palaute oli tärkeää esihenkilöille, sillä se tarjosi heille lisätietoa opettajien työstä. Kun esihenkilöt saivat palautetta opettajien toiminnasta, he pyrkivät keskustelemaan

palautteesta suoraan kyseisen opettajan kanssa. Keskustelu oli tärkeä, koska se antoi opettajalle mahdollisuuden kuulla palautteen, esittää kysymyksiä ja selvittää mahdollisia epäselvyyksiä. Esihenkilöt korostivat keskustelun merkitystä palautetilanteissa ja pyrkivät luomaan ilmapiirin, jossa opettaja voi ilmaista omia näkemyksiään ja tunteitaan. Esihenkilöt olivat tietoisia siitä, että kielteisen palautteen vastaanottaminen ei aina ollut opettajalle helppoa tai miellyttävää. He pyrkivät käsittelemään tällaista palautetta ymmärtäväisesti opettajan kokemukset ja tunteet huomioiden.

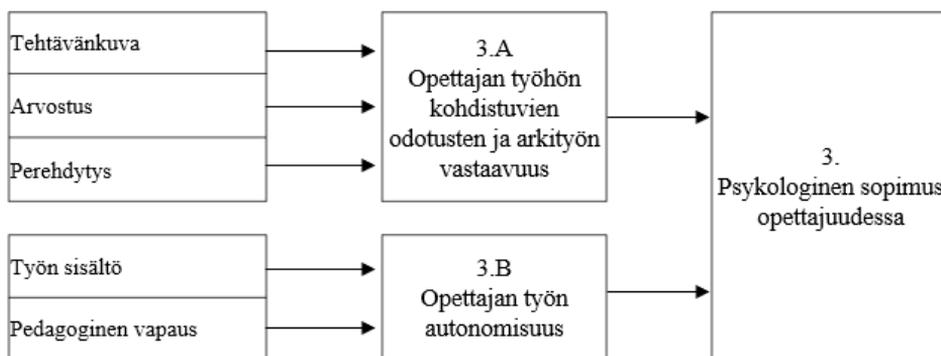
*”Onhan se aina kova kolaus varmasti, kun tulee palautetta, ja jos se koetaan, että tää on semmonen vähän niinku rangaistus, jota se ei ookaan. Mutta, oon nähny sen, sillä lailla hyvänä että kyllä opettajat on korva tarkkana ja, kuuntelee sitä ja kun ne perustuu faktoihin niin ainakaan näissä tapauksissa nyt ei oo ollu sitten mitään semmosta, riidan, siementä.”eh3*

*”Jos on ollu semmonen tilanne et ihan selkeesti se opettaja on tehny jotain eri tavalla tai laiminlyöny niin sitte mä oon, kyllä niihin on keskustel yleensä päässy sitten kiinni että, mikä siel on oikeestaan sit taustalla ja sit sielt on, usein sielt, ku riittävästi keskusteluja nii taas löytyy se pohjimmainen syy.”eh2*

Esihenkilöiden mukaan esihenkilötehtävät edellyttivät laajaa osaamis pohjaa, joka sisälsi sekä ihmissuhdetaitoja että käytännön taitoja. Ihmissuhdetaitojen merkitys korostui tutkimushenkilöiden käsityksissä. Esihenkilöiden tuli olla hyviä kuuntelijoita, empaattisia ja kykeneviä luomaan luottamussuhde opettajien kanssa. Heidän tuli osoittaa kiinnostusta opettajien mielipiteitä kohtaan, tarjota tukea ja kannustusta sekä luoda positiivinen ja avoin ilmapiiri työyhteisössään. Lisäksi esihenkilöiden tuli hallita vuorovaikutustaidot, kuten selkeä ja tehokas viestintä, neuvottelutaidot sekä kyky ratkaista konflikteja. Käytännön taitojen osalta esihenkilöiden odotettiin hallitsevan organisaation toimintatavat ja prosessit. Esihenkilöiden tuli myös osata organisoida ja suunnitella toimintaa sekä analysoida ja arvioida opetustoiminnan tuloksia. Lisäksi heidän odotettiin kykenevän tekemään päätöksiä ja johtamaan linjausten toteuttamista.

### **6.3 Psykologinen sopimus opettajuudessa**

Tulosluvussa 6.3 esittelen ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsityksiä ja kokemuksia psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä opettajuudessa. Tulokset jakautuvat opettajan työhön kohdistuvien odotusten ja arkityön vastavuutta, sekä opettajan työn autonomisuutta kuvaaviin tekijöihin (ks. Kuvio 13).



Kuvio 13. Psykologista sopimusta määrittävät tekijät opettajuudessa

### 6.3.1 Opettajan työhön kohdistuvien odotusten ja arkityön vastaavuus

Tutkimushenkilöiden kuvauksissa opettajan työhön kohdistuvista odotuksista ja arkityön vastaavuudesta erityisesti opettajan tehtävänk kuva ja opettajan työn autonomisuus muodostivat keskeisimmät psykologista sopimuksen muodostumista ja toteutumista määrittävät tekijät.

#### *Tehtävänk kuva*

Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tehtävänk kuvaan liittyneissä käsityksissä korostui erityisesti odotukset opettajan tehtävänk kuvaa kohtaan, arkityön osoittama työn todellisuus sekä näiden vastaavuus. Työntekijän odotusten merkitys korostui psykologisen sopimuksen muodostumisessa. Psykologisen sopimuksen muodostumisen jälkeen keskeinen tekijä sen laadun kannalta oli odotusten ja arkityön vastaavuus. Mikäli työntekijän odotukset toteutuvat työnantajan taholta, se edisti psykologisen sopimuksen täyttymistä ja työtyytyväisyyttä.

Ammatillisten opettajien tehtävänk kuvaan liittyen opettajien odotuksissa nousi esiin erilaisia, erityisesti opiskelijoihin, opetusmenetelmiin ja tehtävien monipuolisuuden liittyneitä käsityksiä ja kokemuksia. Opettajien odotukset ammatillisesta opettajuudesta perustuivat usein heidän pedagogisiin opintoihinsa ja niiden luomaan mielikuvaan opettajuudesta. Lisäksi odotuksia muovasivat opettajien kokemukset erilaisista opetustehtävistä. Opettajien odotukset eivät aina vastanneet arkityön todellisuutta. Jotkut opettajat yllättyivät huomattavasti, että osa opiskelijoista oli heikosti motivoituneita ja heillä oli heikot opiskelutaidot. Lisäksi opettajat huomasivat, että aiemmin erilaisissa konteksteissa hyvin toimineet opetusmenetelmät eivät toimineet ammatillisessa koulutuksessa samalla tavalla. Tämä aiheutti haasteita opettajille, jotka joutuivat sopeutumaan uusiin tilanteisiin ja kehittämään uusia lähestymistapoja opetukseen.

*”Ehkä ne käsitykset sitte siitä opettajuudesta oppimisesta, oppisryhmistä kaikista, ne oli ehkä pikkusen semmoset, lapselliset, vähän semmoset minä kuvittelin että miten minä saan nämä oppilaat oppimaan ja tällä tavalla näin.”op11*

*”Et mulla ei ollu sitä aikaisempaa kokemusta muuta, kun että mä suoritin ne opettajan pedagogiset siellä ammattikorkeakoulussa ja siellä kun mä vedin sille yhdelle ryhmälle niin ne oli aika... ne oli lukiosta tulleita ja ne oli hyvin motivoituneita, se ryhmä, ja sitten kun mä tulin tänne ammatilliselle, ja sit mä olin yhtäkkiä että, mä muistan semmosen tilanteen että kun aamulla kahdeksalta oli opetustunnit niin siellä luokassa ei ollu ketään.”op10*

*”Mutta aika nyt jälkikäteen ajateltuna aika huono käsitys oli siitä, mitä se työ pitää sisällään. Et opettajuus kouluttajana versus se, mitä se on ammatillises oppilaitoksessa, niin on aivan erilainen.”op13*

Joidenkin opettajien kokemukset vastasivat heidän alkuperäisiä odotuksiaan ammatillisen opettajan tehtävistä ja työstä. Nämä opettajat olivat tyytyväisiä siihen, minkälaisena ammatillinen opettajuus näyttäytyi heidän arkityössään. Heidän odotuksensa nuoriso- ja aikuisopiskelijoiden eroista oppijoina olivat realistiset ja he kokivat roolinsa ammatillisen kasvun tukijana opiskelijoilleen merkityksellisenä.

*”Mä koen, että täs kohtaa, ku tää on kuitenkin mun ensimmäinen asiantuntija-työ niin tää on ollu just sitä mitä mä oon odottanuki ja vähän ehkä yli sillon, ku mä aloitin.”op15*

*”No kyl se on ihan ollu sitä, mitä siitä ajatteli, että ei nyt että-, no kun tuli --- niin siinähan nyt oli jo odotettavissa, että se opiskelija-aines, jos sanotaan näin, niin pikkusen erilaista.”op2*

Kaikkien opettajien näkökulmasta ammatillisen opettajan tehtävänkuva koettiin monipuoliseksi. Monipuolisuuden merkitys ja vaikutus vaihteli opettajien keskuudessa. Jotkut opettajat pitivät tehtävän monipuolisuutta positiivisena asiana ja näkivät sen motivoivana tekijänä työssään. He arvostivat mahdollisuutta tehdä erilaisia tehtäviä, jotka mahdollistivat heille mahdollisuuden monipuoliseen työnkuvaan ja ammatilliseen kehittymiseen.

*”Esimerkiks yks mikä oli ilonen yllätys oli just se, että kontaktiopetusta ei ole joka päivä. Että mun työ ei olekaan olla siellä koulussa ja luokassa kaikki päivät. Se on ollu ihan älyttömän motivoivaa työtä.”op15*

Monet opettajat pitivät työn monipuolisuutta lähtökohtaisesti positiivisena piirteenä, mutta siitä aiheutui myös kielteisiä seurauksia. Pirstoutunut työnkuva ja lukuisat erilaiset tehtävät tekivät opettajan roolista haastavasti hallittavan. Joidenkin opettajien mukaan ammatillisen opettajan työn ydin oli keskittyä opetustyöhön ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukemiseen. Heidän mielestään ammatillisten aineiden opettaminen ei enää ollut opettajuuden ydin, vaan opettajan rooli oli radikaalisti muuttunut. Monet opettajat kritisoivat tällaista muutosta. He kokivat, että työnkuvan muutos oli vaikuttanut negatiivisesti heidän työtyytyväisyyteensä ja kykyynsä tehdä opetustyötä parhaalla mahdollisella tavalla.

*”Sillä tavalla tää on muuttunu et ei enää ikään kuin pääse keskittymään siihen ammatilliseen opettamiseen vaan sinne tulee tämmöst kaikenlaista muuta, sä-lää, joka sitte tavallaan kaatuu aina sen vastuuopettajan niskaan.”op5*

*”Ja sit mistä kaikesta se koostuu se silppu. Niin sitä työtä on oikeesti ihan valta-vasti. Ihminen ei voi samaan aikaan tehdä montaa asiaa.”op8*

*”Nyt mulla on koko ajan alottavia. Mul on koko ajan, koska on jatkuva baku, mul on koko ajan valmistuvia. Mulla on koko ajan työssäoppimassa osa. Meidän järjestelmät muuttuu koko ajan. Niin just tätä näin, että siis tää ei oo enää hal-littavissa tää työ.”op13*

Esihenkilöiden mukaan joillakin opettajilla oli osin epärealistisen kuva ammatil-lisesta opettajuudesta. Heidän mukaansa opettajat eivät olleet täysin ymmärtäneet ammatillisen opettajan työn laajuutta, ja tämä tuli heille yllätyksenä vasta arkityön alettua. Esihenkilöt pohtivat myös sitä, miten he olivat edesauttaneet epärealististen odotusten syntymistä ja tunnistivat parantamisen varaa omassa toiminnassaan, mitä tuli etenkin tavoitteiden ja tehtävien viestimiseen. He huomasivat, että opettajilla oli henkilökohtaisia, osin epätodellisia käsityksiä myös organisaatiosta. Joidenkin esihenkilöiden mukaan rekrytointivaiheessa oli tärkeää vaikuttaa siihen, että opet-tajalle muodostuu realistinen kuva ammatillisen opettajan työstä. He korostivat avoimen ja selkeän viestinnän tarvetta jo rekrytointivaiheessa, jotta opettajat saisivat oikeanlaisen käsityksen työstä ja sen vaatimuksista.

*”No kylhän siinä kohtaa tietysti pitää miettiä, että onko me viestitty asiasta jotenkin niin et me ollaan annettu niitä väärää odotuksia, et meil on ollu liian positiivinen viestintä tai siit on voitu tulkita tai ymmärtää jotenkin toisin.”eh1*

*”Tietysti sitte jo siinä rekrytointivaiheessa ennen, ku uusia opettajia rekry-toidaan niin siinähän tehään se, tai mietitään hyvin tarkkaan se, että min-kälaiset. Tai et miks me halutaan uus opettaja siihen. Ja siinä jo rekrytoin-*

*tivaiheessa käydään läpi, että minkälaisia työtehtäviä tähän sun työhös sitte kuuluu.”eh5*

Tutkimushenkilöt kuvasivat opettajan tehtäväkuvaa osana opettajan työtä erityisesti siihen liittyvien odotusten kautta. Arkityö ei aina vastannut odotuksia. Kokemukset osoittivat, että monipuolinen tehtäväkuva tarkoitti käytännössä liian pirstaloitunutta tehtäväkuvaa, jota oli vaikea hallita.

#### *Arvostus*

Opettajat ja esihenkilöt nostivat ammatillisen opettajan ammatin arvostamisesta esiin kolme eri näkökulmaa: opettajien henkilökohtainen ammatillinen arvostus, opettajien käsitykset työnantajan ja esihenkilön arvostuksesta opettajuutta kohtaan sekä esihenkilön käsitykset ammatillisen opettajuuden merkityksellisyydestä. Arvostus ammatillista opettajuutta kohtaan on tulosten perusteella merkittävä tekijä opettajan psykologisen sopimuksen kannalta. Se vaikuttaa opettajan kokemukseen työstä ja työssä, ja johtaa sitä kautta työtyytyväisyyteen ja sitoutumiseen.

Opettajien käsitys työn merkityksellisyydestä ja ammatillisesta opettajuudesta oli yhdenmukainen. He arvostivat ammattiaan ja näkivät sen yhteiskunnallisesti merkittävänä ja tärkeänä. Erityisesti nuorten opiskelijoiden tukemisen ja heidän työllistymisensä edistämisen koettiin olevan arvokasta ja palkitsevaa. Tämä vahva oman ammatin arvostus motivoi opettajia sitoutumaan tehtäväänsä ja nosti heidän työmotivaatiotaan.

*”Mun mielestä ensinnäki opettajuus on yks tärkeimpiä ammatteja yhteiskunnassa. Mä koen tekeväni tarkeeta ja merkityksellistä työtä.”op15*

*”Kun mä kerron jollekin ulkopuolisille ihmisille, että mikä mun ammatti on niin kyllä mä sanon sen ihan ylpeänä. Mun mielestä mä teen tarkeää työtä ja, haluan tehdä tätä niin pitkään ku vaan jaksan.”op1*

*”Siis se peruste on kiva, nuoret on kivoja. Se arkipäivä nuorten kaa niin, ei siinä, sehän on mukavaa, palkitsevaa työtä.”op8*

Opettajat kokivat työn vastikkeiden osoittavan arvostusta työnantajan puolelta. Toki osa työn vastikkeista on työehtosopimusten määrittelemiä, mutta jotkut vastikkeet, kuten työterveys ja liikuntaan tai kulttuuriin osoitetut rahalliset tuet, ovat työnantajakohtaisia. Opettajien kokemuksissa palkka, lomapäivien lukumäärä sekä työnantajan tarjoamat edut, kuten työterveyshuolto ja e-passi vaikuttivat kaikkien opettajien käsityksiin ammatillisen opettajan työstä myönteisesti. Opettajat olivat tyytyväisiä ammatillisen opettajan työstä saamiinsa vastikkeisiin. Opettajien kokemuksissa hyvät työn vastikkeet olivat psykologista sopimusta vahvistavia tekijöitä.

Tyydyttävät vastikkeet vaikuttivat positiivisesti opettajien motivaatioon, sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen.

*”Mut sitten käytännön puolella onhan se silti myönnettävä että, mä saan saman verran liksaa kuin terveystieteiden lääkäri mut mul on kakstoist viikkoo vuodes lomaa.”op15*

*”Täällä lomat toimii. Eli kyllähän tässä tällaset edut on, ihan ja niit ei tarvii edes sillee ajatella koska ne tulee niin ku Manulle illallinen.”op1*

Vaikka opettajat itse pitivät ammatillisen opettajan ammattia korkeassa arvossa, heille oli epäselvää, miten työnantaja ja esihenkilö arvostivat opettajan ammattia ja työtä. Opettajien näkemykset vaihtelivat työnantajan ja esihenkilön arvostuksen suhteen. Joidenkin opettajien mukaan työnantaja ja esihenkilö osoittivat arvostusta opettajuutta kohtaan. Tämä näkyi työn ja osaamisen kehittämismahdollisuuksien tarjoamisena sekä siinä, ettei opettajia irtisanottu taloudellisista säästötoimenpiteistä huolimatta. Työnantajan osoittama arvostus vahvistaa opettajien psykologista sopimusta ja sitouttaa heidät organisaatioon.

*”Niin siel on aina oltu hyvin myönteisiä semmoseen. Että niin oikeestaan luotu niitä mahdollisuuksia, että jos opettaja haluaa tehdä jotain, kehittää jotain niin se on ollu mahdollista.”op5*

*”Työnantaja muutenkin mun mielestä kyllä suhtautuu ihan organisaationakisi sitä pidetään kunnia-asiana et kyllä täällä saa opiskella ja kehittää itseänsä.”op1*

*”Ne säästökohteet on sitten löydetty jostain muualta kuin niistä henkilöstökuiluista vaikkakin ne tietysti aina organisaatiossa on ne isoimmat menoerät, mutta siitä näkökulmasta tarkasteltuna niin katson että työnantaja arvostaa.”op3*

Toisaalta jotkut opettajat kokivat, että työnantaja tai esihenkilö eivät arvostaneet ammatillista opettajuutta. Vaikka opettajat ajattelivat, että työnantajan täytyi periaatteessa arvostaa ammattia, koska se oli koko ammatillisen koulutuksen perusta, arvostuksen ei koettu aina konkreettisesti näkyvän käytännössä. Opettajien käsitykset ammatillisen opettajan ammatin arvostamattomuudesta ilmenivät kohtuuttomasti lisääntyvinä työtehtävinä, kunnioituksen puutteena sekä kokemuksina siitä, että opettajia ei kuunneltu. Opettajat korostivat myös organisaation kulujen kohdentamisen ongelmia arvostuksen puutteena. Usein kustannukset nähtiin suuntautuvan muualle kuin opetustyöhön, ja opetustyön kannalta tärkeitä asioita laiminlyötiin tuloksen tavoittelun nimissä. Esimerkiksi monenlainen kehittämistoiminta mainittiin esimerkkinä kulujen kohdentamisesta opetustyön resurssien kustannuksella.

Esimerkkinä arvostuksen puutteesta opettajat mainitsivat opiskelijavalinnan kriteerit. Opettajien mielestä työnantaja oli valmis ottamaan opiskelijoiksi henkilöitä, joilla ei ollut edellytyksiä opiskeluun ja jotka vaikeuttivat opettajan perustehtävää. Joidenkin opettajien kohdalla tämä arvostuksen puute johti organisaatioon sitoutumattomuuteen.

*”Se arvostus ei ehkä sitte kuitenkaan näy, tule sinne ihan loppuun asti on se että, joskus tuntuu, että se, organisaation johto vois pikkusen herkemällä korvalla esimerkiksi kuunnella sitä ja, miten mä sanoisin, toivoisin aina välillä vähä kuitenkin ehkä enempi semmost nöyryyttä, joka sitte ehkä osoittaisi sitte sitä kunnioitustakin kyllä.”op11*

*”Mä koin, että kun mä oon miettiny tuota mun työtä niin mä oon ollu turhautunu tähän mun työhön, et vaikka mä tykkään siitä tosi paljon, mut just, että mulle on tullu välillä semmonen tunne, että sitä mun opettajuutta ei arvosteta.”op10*

*”Suhtaudun aika kriittisesti siihen, että mitkä on painopisteet ja mikä on tärkeysjärjestys tässä systeemissä.”op1*

Toisin kuin jotkut opettajat kokivat, kaikki esihenkilöt kertoivat arvostavansa ammatillisen opettajan ammattia ja tehtävää. Esihenkilöt näkivät ammatillinen opettajuuden yhteiskunnallisesti merkittävänä ammattina. Jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä esihenkilöt nostivat erityisen kunnioitettavina seikkoina opettajana toimimisen ja opiskelijoiden tukemisen.

*”Ja sitten, edelleen se yhteiskunnallinen merkitys, mä ajattelen et siin on, ollaan tosi tärkeitä työtä tekemässä kyllä.”eh2*

*”Se on tänä päivänä kokenu tosi ison muutoksen ja se on vielä muutoksessa, että monet vanhat asiat et miten on aina tehty niin on nyt myllätty ihan uudestaan, että kyl mä arvostan tosi paljon niitä mitä he kohtaa tänä päivänä opiskelijoitten kanssa.”eh1*

*”Nii se on ihan älyttömän hienoo kattoo sillon ku voit ne todistukset antaa ja ne ruusut ja ne on ylpeitä siitä omasta osaamisestaan nii se on se ihan hirmu hieno asia ja sit tietysti mä arvostan ihan älyttömästi niitä eri alojen ammattilaisia ja niitten osaamista, niitten opettajien osaamista et ne saa jaettua sen oman osaamisensa sille opiskelijalle ja sille nuorelle.”eh5*

Arvostus opettajan työssä näyttäytyi opettajien ja esihenkilöiden puheissa erityisesti esihenkilöiden ja työnantajan osoittamana arvostuksena. Kokemukset osoit-

tivat, että opettajien kokema arvostus esihenkilöiden ja työnantajan taholta ei aina täyttänyt opettajien toiveita työn arvostuksesta. Opettajat kaipasivat kokemusta kuulluksi tulemisesta ja keskustelusta, kohtuullisesta työn määrästä ja kunnioituksen osoittamisesta käytöksen ja toiminnan tasoilla.

### *Perehdytys*

Tutkimukseen osallistuneiden käsityksissä perehdytys tarkoitti työsuhteen alussa työnantajan järjestämää ja työnantajan ja esihenkilön organisoimaa opastusta työhön ja organisaation käytänteisiin. Tutkimushenkilöiden käsityksissä perehdytys oli usein lähtökohta opettajan käsityksille organisaatiosta, työstä, velvollisuuksista ja työn vastikkeista. Perehdytys vaikutti opettajan odotuksiin työstä ja työnantajasta, ja loi siten pohjan psykologisen sopimuksen muodostumiselle.

Opettajien käsitykset perehdytyksestä vaihtelivat, ja he tunnistivat perehdytykseen liittyviä erilaisia tasoja ja toimijoita. Jotkut opettajat olivat tyytyväisiä perehdytykseensä ja ajattelivat, että työnantaja oli järjestänyt riittävän perehdytyksen. Perehdytyksen toteutuksessa sekä esihenkilö että kollegat olivat tärkeitä, ja oli merkityksellistä, että heillä oli riittävästi aikaa ja resursseja perehdyttämiseen. Positiivisen perehdytyskokemuksen myötä opettajat ilmaisivat olevansa myös itse kiinnostuneita toimimaan uusien kollegoiden perehdyttäjinä.

*”Me oltiin paljon pienempi yksikkö niin se oli sen, perehdytys oli organisoitu tosi napakaksi ja et oli ne yhteiset asiat ja sitte oli hyvä vastaanotto sieltä kollegoilta ja ne neuvo, että se ei oo, että se oli hyvä alku mun.”op7*

*”Käsittääkseni uusille opettajille on nimetty joku henkilö, jolle on ihan vähän resursoitu sitte sitä aikaaki että, joka perehdyttää sitte. Se on minusta hyvä asia kuitenkin.”op11*

Jotkut opettajat kertoivat kokeneensa, ettei järjestetyn perehdytyksen laatu vastannut heidän odotuksiaan. Heidän kokemuksensa mukaan tärkeitä asioita, kuten turvallisuuteen liittyviä näkökohtia, oli jäänyt perehdytyksessä käsittelemättä. Tällaiset havainnot herättivät huolta siitä, että opettajat eivät ehkä olleet saaneet riittävää ohjeistusta työtehtävistä ja työympäristöön liittyvistä seikoista.

*”Ja, perehdytysprosessissa niin käytiin, mutta sieltä jäi muistaakseni joitakin asioita käymättä läpi ja siel on edelleenkin, esimerkiks tämmösiä jotain turvallisuusalan koulutuksia mitä pitäis uusien työntekijöiden käydä niin, on edelleen käymättä tässä kahdeksan vuoden jälkeenkin.”op3*

*”No itse asiassa mun täytyy sanoa että se perehdytys oli aika huono että mul oli kämpäkaverina semmonen henkilö joka aina sano et hänellä on kiire hänellä*

*on kiire kun mä kysyin että mitä mä nyt teen kun en mä osannu käyttää jotain ja hän ei.. mä en saanu häneltä sitä apua. ”op10*

Joidenkin opettajien mukaan heille ei käytännössä ollut lainkaan järjestetty perehdytystä. Tämän seurauksena heidän kokonaiskuvansa työstä ja työnantajasta jäi vajavaiseksi, mikä aiheutti epävarmuuden tunteen. Näiden opettajien kokemusten mukaan erityisesti esihenkilö ei ollut tarjonnut riittävää tai lainkaan perehdytystä uusiin tehtäviin siirtyville opettajille. Tällaiset perehdytyspuutteet vaikuttivat negatiivisesti opettajien sitoutumiseen ja ammatilliseen kehitykseen. Ilman asianmukaista perehdytystä opettajat joutuivat selviytymään tehtävistään ilman riittäviä valmiuksia ja tukea, mikä saattoi heikentää heidän työmotivaatiotaan ja työssä suoriutumistaan. Huono käsitys työn sisällöistä, odotuksista ja organisaation toimintatavoista heikentää psykologista sopimusta.

*”Ja sitten mun esimieheni ei perehdyttäny mua yhtään mitenkään yhtään mihinkään. Ja multa puuttui kokonaišahmo kokonaan tästä byrokratiasta ja puuttuu osittain yhä.”op9*

*”Se oli aivan siis semmonen valtava tietotulva ja meil oli vielä uus koulutus-päällikkö, niin mä en saanu semmosta, et se oli niinku ”heitetään kissanpentu mereen ja katsotaan oppiiko se uimaan”-perehdytys.”op13*

Opettajat ja esihenkilöt kokevat opettajan työhön perehdyttämisen tärkeänä vaiheena uudessa työssä aloittamisessa, jotta erityisesti työstä, työyhteisöstä ja organisaatiosta voi muodostaa kokonaiskuvan. Kokemukset osoittivat, että perehdyttämisprosessi ja käytännöt sekä perehdytystehtävien jako perehdyttäjien kesken ei aina ollut opettajan näkökulmasta tyydyttävä kokonaisuus.

### **6.3.2 Opettajan työn autonomisuus**

Tutkimushenkilöiden kuvauksissa opettajan työn autonomisuudesta erityisesti työn sisältö ja pedagoginen vapaus muodostivat keskeisimmät psykologisen sopimuksen muodostumista ja toteutumista määrittävät tekijät.

#### *Työn sisältö*

Opettajien ja esihenkilöiden käsityksissä työn sisältöä tarkasteltiin opettajan työn autonomisuuden osana työn sisältöön liitettyjen vaikuttamismahdollisuuksien kautta. Opettajien käsitykset siitä, kuinka he pystyivät vaikuttamaan työn sisältöön, erosivat toisistaan. Jotkut opettajat kokivat, että heillä oli todellinen mahdollisuus vaikuttaa työn sisältöön. Työn sisällöstä keskusteltiin aktiivisesti esihenkilön kanssa kehityskeskusteluissa, joissa otettiin huomioon opettajan toiveet ja tarpeet. Nämä opettajat kertoivat, että heidän esihenkilönsä oli aktiivisesti kysynyt heiltä mielenpi-

teitä ja toiveita työn sisältöön liittyen. Joidenkin opettajien mukaan organisaatiossa oli panostettu opettajien kehittymismahdollisuuksiin mahdollistamalla opettajille erilaisissa painotetuissa rooleissa toimiminen. Tällaisia rooleja olivat esimerkiksi digiopettajan ja pedagogisena opettajan tehtävät. Opettajien mukaan esihenkilö mahdollisti lisäksi hakeutumisen erilaisiin vastuutehtäviin ja rooleihin, mikä koettiin työhön vaikutusmahdollisuutena.

*”Esimies kysyy, että.. tai siis hän kertoo, että sulla on näin paljon näitä työtunteja ja sitten on työssäoppimiseen varattu tietty tuntimäärä ja sitten loput, että paljonko siihen opettamiseen on varattu ja sitten esimies kysyy, että mitä sä haluaisit opettaa, mitä osa-aluetta.”op10*

*”Kehittämishommiin niin semmosia polkuja löytyy. Sitte jos on ollu semmonen aika, että itse ei oikee ehkä jaksanu tai on ollu jotain muuta niin sitte on voinu olla vähän taukoo, etten osallistu mihinkään kehittämistyöhön. Niin täällä sit on saanu kehittää ja saanu olla mukana tosi paljon erilaisissa jutuissa.”op7*

Toisaalta joidenkin opettajien mukaan opettajilla ei aina ollut mahdollisuutta vaikuttaa työnsä sisältöön. Vaikuttamismahdollisuuksien puutteen nähtiin liittyvän uutena opettajana aloittamiseen, resurssipulaan tai johonkin uuteen opettajille määrittäytyn tehtävään.

*”Mutta kyllä mä sanon et meidänki osastolla se on aika vaikeeta nyt kun ei oo opettajia tarpeeks ni ei täällä kyl varmaan kaikki saa vaikuttaa oikeen siihen, että mitä tekee.”op1*

*”Mä muistan silloin kymmenen vuotta sitten kun minä alotin niin sillohan oli esimies vaan tehny sen suunnitelman ja mulle annettiin annettuna ne tunnrit, ja aihealueet ja, tällä tavalla näin.”op11*

Työn sisällön merkitys psykologisessa sopimuksessa opettajan työssä näyttäytyi erityisesti vaikutusmahdollisuuksien kautta. Kokemukset osoittivat, että opettajilla oli usein mahdollisuus vaikuttaa työn sisältöön.

### *Pedagoginen vapaus*

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksissä pedagoginen vapaus merkitsi mahdollisuutta tehdä itsenäisiä pedagogisia päätöksiä opetustyössä. Vapaudesta huolimatta kaikkia opettajia koskivat samat ja yhteneväiset pedagogiset linjaukset ja toiminnan reunaehdot.

Kaikki opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että he tekivät itsenäisiä pedagogisia ratkaisuja. Erilaisia näkemyksiä ilmeni opettajien käsityksissä pedagogisen toiminnan

johtamisesta. Joidenkin opettajien mukaan oli parempi suunnitella ja toteuttaa uusia pedagogisia ratkaisuja itsenäisesti ilman esihenkilön kanssa neuvottelemista, koska heidän ideansa eivät aina saaneet hyväksyntää, ja ideoiden käsittelyprosessi koettiin liian pitkäksi ja turhauttavaksi. Toisten opettajien mielestä heidän esihenkilönsä puolestaan antoi heille täyden vapauden toteuttaa pedagogisia ratkaisuja, eikä niitä tarvinnut erikseen varmistella.

*”On helpompi saada anteeks ku lupa. Siinä vaiheessa, jos lähet luvan kysymään, et voidaanko näin tehdä niin sit se lähtee jotain ihan käsittämätöntä byrokraatista, selvitetään se kymmenen asiaa.”op14*

*”Mut pian minä huomasin, että mä luon kumminkin oman linjani ja oman näkemykseni asioista, miten minä opetan, kun ei ollut siis miten opetetaan. Vaan loin itse sillä tietopohjalla mikä minulla oli nämä sisältöalueet.”op6*

*”Me voidaan vaikuttaa asioihin, mitkä liittyy ihan tohon meidän omaan osastoon ja siihen työhön, mikä yleensä määritellään opetuksesi. Siihen työhön kuinka me toimitaan opiskelijoiden kanssa.”op13*

Monet opettajat kaipasivat selkeää pedagogista linjaa ja ohjeistuksia sekä pedagogisen johtamisen yhtenäisyyttä. He kokivat, että ilman selkeitä linjauksia ja ohjeita työskentelyn epäsäännöllisyys johti hyvin erilaisiin työskentelytapoihin ja toimintakulttuureihin. Tällaiset erot koettiin motivaatiota heikentävinä tekijöinä, jotka johtivat opettajien sitoutumattomuuteen. Heikentynyt motivaatio taas puolestaan aiheutti opettajien etäntymistä organisaatiosta.

*”Tietysti mikä mua nyt ei motivoi mut se kuuluu tosiaan tähän työn luonteeseen se, että kun mä toivoisin, että tässä olis hyvin jämääkkää se touhu ja just se että kaikki toimii samojen sääntöjen mukaan, et se ei oo semmonen haitari että toinen tekee näin ja toinen tekee näin et se kyllä välillä syö sitä motivaatiota.”op10*

*”Olis tärkeää mun näkemyksen mukaan, että päästäs siihen semmoseen yhtenäisiin konsensuksiin ja käsityksiin niistä ihan arjen tasolla, että miten on esimerkiksi toteutussuunnitelmassa sovittu ja kirjattu, että tiettyjä asioita opetetaan”op3*

*”Vaikee sanoa, ku siel on niin monta eri kulttuuria, paljon erilaisii päälliköitä et, saman organisaation sisällä on monta eri [pedagogista] toimintatapaa.”op8*

Opettajat määrittivät pedagogisen vapauden tarkoittavan omassa työssään erityisesti itsenäisten pedagogisten ratkaisujen tekemistä. Kokemukset osoittivat,

että itsenäisiä ratkaisuja tehtiin, mutta ei aina yhteisessä ymmärryksessä esihenkilön kanssa. Opettajat kaipasivat selkeämpiä pedagogisia linjauksia ja reunaehtoja, joiden puitteissa heidän oli mahdollista tehdä itsenäisiä ratkaisuja omassa työssään.

## 6.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä. Tutkimuksen tuloksena hahmotin ne psykologisen sopimuksen ulottuvuudet, jotka muodostuvat ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden käsityksissä ja kokemuksissa. Esittelen seuraavassa tutkimustulosten yhteenvedon kuvauskategorioittain.

### **Kuvauskategoria 1. Psykologinen sopimus organisaatiokulttuurissa**

Organisaatiokulttuuri määrittää psykologista sopimusta erityisesti työnteon kulttuuriin ja johtamiskulttuuriin liitettyjen käsitysten ja kokemusten kautta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat ja esihenkilöt tunnistavat organisaation arvot. Opettajat kokivat, ettei arvoista keskustella tarpeeksi eivätkä ne juuri näy käytännössä.

Tulosten mukaan opettajat kaipasivat avointa keskustelu- ja toimintakulttuuria organisaation eri tasojen välillä. Opettajille oli tärkeää, että he tulivat esihenkilön ja organisaation johdon kuulemiksi. Opettajille oli tärkeää myös ymmärtää ja olla tietoisia organisaation päätöksentekoprosesseista ja siitä, miten vastuut eri vastuuhenkilöiden kesken jakaantuivat. Opettajat toivoivat, että he saisivat olla mukana organisaation kehittämistyössä.

Tuloksissa opettajat ja esihenkilöt kuvasivat työn määrään liittyviä käsityksiään ja kokemuksiaan osana työnteon kulttuuria. Opettajat olivat yksimielisiä siitä, että työmäärä oli liian suuri. Esihenkilöt ymmärsivät tämän, ja jotkut esihenkilöt päättelivät työn määrän lisääntymisen johtuneen hallinnollisten tehtävien ja opiskelijoiden yksilöllisen tuentarpeen lisääntymisestä. Myös esihenkilöiden työmäärä oli sekä monien opettajien että esihenkilöiden mielestä liian suuri, mikä haittasi esihenkilön tehtävien suorittamista ja vuorovaikutusta opettajien kanssa.

Opettajat kaipasivat yhtenäistä johtamiskulttuuria. Opettajat toivoivat, että organisaatiossa olisi selkeät ohjeet, jotka tukisivat työtä ja mahdollistaisivat työyhteisön yhteisen toimintakulttuurin. Myös opiskelijoiden oikeusturvan tärkeys ja organisaatiotason linjausten ja ohjeiden merkitys opetuksen laadun varmistamisessa koettiin opettajien vastauksissa tärkeäksi. Myös esihenkilöt kaipasivat selkeää organisaatiorakennetta ja johdon linjauksia. Johdon linjausten oletettiin tukevan esihenkilöiden johtamis- ja esihenkilötyötä. Sekä opettajat että esihenkilöt pitivät esihenkilön aseman selkiyttämistä tärkeänä opettajan psykologista sopimusta määrittävänä tekijänä.

## **Kuvauskategoria 2. Psykologinen sopimus työyhteisön toimivuudessa**

Tutkimuksen tulosten mukaan työyhteisön toimivuus määrittää opettajan psykologista sopimusta erityisesti työyhteisön yhteistyökyvyn ja esihenkilötyöhön liitettyjen käsitysten ja kokemusten kautta.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien kokemukset ja näkemykset kollegiaalisuudesta vaihtelivat. Jotkut opettajista katsoivat, että työyhteisössä vallitsi vahva kollegiaalisuus, ja työkaverit arvostivat toisiaan ja tekivät yhteistyötä. Tulosten mukaan kollegiaalisuuden koettiin vahvistavan opettajien sitoutumista työyhteisöön ja organisaatioon. Joidenkin opettajien mukaan työyhteisössä vallitsi heikko yhteishenki. Opettajat kuvasivat heikkoa kollegiaalisuutta kollegojen kesken syntyvinä ristiriitoina ja työyhteisössä koettuna yksinäisyytenä. Opettajien mukaan esihenkilöiden tehtävänä oli tukea työyhteisön kollegiaalisuutta ja käsitellä ristiriitoja. Myös esihenkilöt tunnistivat kollegiaalisuuden puutteen aiemmissa tai nykyisissä ammatillisen koulutuksen työyhteisöissään. Jotkut esihenkilöt kokivat ristiriitojen käsittelyn haastavana ja kuormittavana tehtävänä.

Esihenkilöt käyttivät erilaisia toimia työyhteisön tukemiseksi, ja näistä keskustelut ja kokoukset nousivat tärkeimmiksi ja yleisimmiksi. Monet opettajat pitivät näitä toimenpiteitä riittämättöminä ja pikemminkin tiedotusluonteisina tilanteina kuin keskusteluina. Opettajat kokivat epämuodolliset arjen kohtaamiset tärkeiksi, mutta etätöyön lisääntyessä niiden määrä oli vähentynyt. Esihenkilöiden ja opettajien mukaan myös esihenkilön työhuoneen sijainti vaikutti opettajan ja esihenkilön väliseen kommunikointiin. Toisaalta jatkuvan läsnäolon ja käytettävissä olemisen sijaan osa esihenkilöistä toivoi opettajilta enemmän oma-aloitteisuutta ja ongelmanratkaisutaitoa.

Esihenkilöiden näkemyksen perusteella heidän tehtävänsä koostui pääpiirteittäin kuvattuna henkilöstöjohtamisesta, asioiden johtamisesta ja verkostoissa toimimisesta. Asioiden johtaminen sisälsi laajan kirjon erilaisia tehtäviä. Lisäksi esihenkilöillä oli usein erityistehtäviä, kuten toimipisteiden ja tilojen vastuualueista huolehtiminen. Monet esihenkilöt kokivat, että työmäärä oli usein liian suuri ja vaikeasti hallittavissa, mikä vaikutti yhteistyön määrään ja laatuun opettajien kanssa.

Esihenkilöiltä odotettiin hyviä esihenkilötaitoja. Taidot nähtiin kykyinä käydä vuoropuhelua, kuunnella, tarjota tukea, antaa ja vastaanottaa palautetta sekä ratkaista ristiriitatilanteita. Jotkut opettajat pitivät esihenkilöiden tunne- ja vuorovaiikutustaitoja hyvinä, kun taas jotkut opettajat kokivat esihenkilöillä olevan niissä puutteita. Esihenkilöt itse pyrkivät tukemaan opettajia parhaansa mukaan, vaikka heidän työmääränsä rajoitti henkilökohtaisen tuen antamisen ja kommunikoinnin mahdollisuuksia. Kaikki esihenkilöt ilmoittivat antavansa säännöllistä palautetta sekä yksittäisille opettajille että koko työyhteisölle.

## **Kuvauskategoria 3. Psykologinen sopimus opettajuudessa**

Tutkimustulosten mukaan opettajan työhön kohdistuvat odotukset ja arkityön vastaavuus sekä opettajan työn autonomisuuteen liitetyt käsitykset ja kokemukset

määrittivät opettajuuden psykologista sopimusta. Tuloksissa opettajat toivat esiin odotuksiaan ja kokemuksiaan työn ja tehtävien monipuolisuudesta, työn arvostamisesta, opetuksesta ja opiskelijoista.

Monien opettajien mukaan arkityö ja odotukset eivät aina täysin vastanneet toisiaan. Kaikki opettajat pitivät ammatillisen opettajan tehtävää monipuolisena, mutta heidän näkemyksensä monipuolisuuden seurauksista vaihtelivat. Joitakin opettajia työn monipuolisuus motivoi. Toisaalta pirstaleinen työnkuva ja monet erilaiset tehtävät vaikeuttivat opettajan työn hallintaa. Jotkut opettajat olivat sitä mieltä, että ammatillisen opettajan työn ydin pitäisi olla opetustyö ja opiskelijoiden ammatillisen kasvun tukeminen. Ne eivät kuitenkaan enää ole opettajien käsitysten mukaan heidän työnsä kannalta keskeisimpiä asioita, mikä ilmeni odotusten toteutumattomuutena ja pettymyksen tunteena. Esihenkilöt tiedostivat, että opettajilla oli osin epärealistisia käsityksiä ammatillisen opettajan työstä. Esihenkilöt tunnistivat oman roolinsa epärealististen odotusten synnyssä ja totesivat tarpeen parantaa tavoitteisiin ja tehtäviin liittyvää viestintää jo rekrytointivaiheessa ja sen jälkeen.

Opettajuuden psykologista sopimusta määrittävä tekijä oli myös opettajan ammatin arvostus. Opettajat korostivat ammatillisen opettajuuden merkitystä sekä opiskelijoiden tuen ja kouluttamisen näkökulmasta että yhteiskunnallisesti. Opettajien oma arvostus ammattiaan kohtaan, ammattiyhteisyys, motivoi opettajia ja vahvisti heidän sitoutumistaan työhön. Opettajien käsitykset työnantajan ja esihenkilön arvostuksesta ammatillista opettajan ammattia kohtaan vaihtelivat. Arvostusta osoitettiin tarjoamalla mahdollisuuksia työn ja osaamisen kehittämiseen sekä välttämällä irtisanomisia taloudellisesti vaikeina aikoina, mikä opettajien kokemuksen mukaan vahvisti sitoutumista työn lisäksi myös organisaatioon. Toisaalta osa opettajista koki, että heidän työnsä arvostaminen ei näkynyt käytännön tekoina, opettajien ääntä ei kuultu ja että heidän työmääräänsä kasvatettiin jatkuvasti ja kohtuuttomasti. Kokemus arvostuksen puutteesta aiheutti opettajissa sitoutumattomuutta organisaatioon.

Tulosten mukaan perehdytyksellä oli merkittävä vaikutus opettajien kokemiin käsityksiin organisaatiosta, työstä, työn vastikkeista ja velvollisuuksista. Hyvin toteutettu perehdytys auttoi opettajaa rakentamaan luottamusta, selkeyttä ja realistisia odotuksia, mikä puolestaan vahvisti opettajan sitoutumista työhön ja organisaatioon. Positiiviset perehdytyskokemukset kannustivat opettajia itse toimimaan perehdyttäjinä. Tuloksissa ilmeni myös tapauksia, joissa opettajat eivät olleet saaneet lainkaan perehdytystä, tai perehdytys ei ollut opettajan kokemuksen mukaan riittävä. Tämä aiheutti opettajissa epätietoisuutta ja hämmennystä ja vaikutti kielteisesti opettajan psykologisen sopimuksen muodostumiseen.

Monet opettajat kokivat voivansa vaikuttaa työnsä sisältöön ja pedagogisiin ratkaisuihin, kun taas toiset, yleensä uudet opettajat, eivät kokeneet työtään yhtä autonomisena. Opettajat toivoivat organisaatiolta ja esihenkilöiltä selkeää pedagogista linjaa, ohjeita ja pedagogisen johtamisen yhtenäisyyttä. Selkeät linjat ja ohjeet antai-

sivat opettajille raamit, joiden puitteissa olisi helppo toteuttaa pedagogista vapautta. Epäjohdonmukaiset työskentelytavat ja toimintakulttuurit koettiin työmotivaatiota heikentävinä tekijöinä.

## 7. Pohdinta

### 7.1 Tutkimuksen arviointi ja eettiset kysymykset

Arvioin tässä luvussa tutkimusprosessini laatua ja eettisyyttä. Tutkimuksen laatu, joka perinteisessä, positivistisessa tutkimusperinteessä ilmenee tutkimuksen validiteetin eli pätevyyden ja reliabiliteetin eli luotettavuuden tai toistettavuuden kautta, varmistaa, että tulokset heijastavat tutkittavaa kohdetta. Kvalitatiivisen tutkimuksen arviointi on monimutkaistunut 2000-luvulla postmodernin tutkimuksen lisääntymisen myötä, sillä tutkimuskenttä sisältää nykyisin lukuisia eri suuntauksia ja lähestymistapoja (Kincheloe & McLaren, 2005, s. 303; Kemmis & McTargatt, 2005, s. 560–562; Atkinson & Delamont, 2005, s. 821). Kvalitatiivista tutkimusta tekevien tutkijoiden joukossa on erilaisia näkemyksiä siitä, minkälainen rooli kriteereillä on, miten niitä tulisi soveltaa ja onko yksi kriteerisarja edes mahdollinen kvalitatiivisen tutkimuksen ollessa monimuotoista (Sin, 2010).

Tuomen ja Sarajärven (2014, s. 133) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen arviointi positivistisen tutkimuksen termein nähdään epätarkoituksenmukaiseksi tai jopa mahdottomaksi. Myös Guba ja Lincoln (1994, s. 114) pitävät positivistisiin käsitteisiin perustuvia käsitteitä ongelmallisina kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa. Creswell ja Miller (2000) väittävät, että erilaisten kvalitatiivisten tutkimustraditioiden taustalla olevat paradigmaattiset oletukset vaikeuttavat kriteerien valintaa tai soveltuvuuden arviointia tietyn tutkimuksen kannalta. Morse (2006) näkee, että kvalitatiivista tutkimusta tekevien tutkijoiden yritys matkia kvantitatiivisten tutkijoiden tapaa soveltaa luotettavuuden kriteereitä kvalitatiivisen tutkimuksen arvioimisessa on osaltaan lisännyt ongelmaa. Tämän seurauksena kvalitatiivisen arvioinnin perusteita ja käsitteistöä on ollut tarpeen arvioida uudelleen.

#### **Fenomenografisen tutkimuksen kritiikkiä laadun arvioimisen näkökulmasta**

Sinin (2010) mukaan arvioinnille on olemassa tiettyjä kynnyskysymyksiä, kun fenomenografinen tutkimus kohdistuu ihmisten muodostamiin käsityksiin. Fenomenografista tutkimusta on kritisoitu muun muassa tiedonkeruumenetelmien vuoksi. Haasteltavien lausunnoista luodaan käsitteitä, joita tutkijat tulkitsevat, jolloin juuri tulkinnat sanoista voivat tuottaa merkityksellisiä eroja tutkimustuloksiin. Fenomenografista tutkimusta on myös kritisoitu haastateltavien kyvystä pukea omia ajatuksiaan sanoiksi. Tutkimushenkilöt voivat esimerkiksi käyttää hyvin erilaisia kielellisiä ilmaisuja, vaikka he tarkoittaisivatkin samaa asiaa, tai käyttää samoja kielellisiä ilmaisuja tarkoittaen eri asioita. (Anderberg ym., 2008, s. 3.) Myös Johansson ja

kollegat (2006) keskittyvät kritiikissään käsitteen, merkityksen ja suullisen ilmaisun väliseen vastavuoroiseen suhteeseen, jota he ovat kutsuneet vuorovaikutukseksi (interplay). He selittävät, että vuorovaikutuksen järjestelmässä käsitteellinen merkitys ilmauksessa muodostuu käsitteestä ja ilmauksesta. Lisäksi ilmauksessa käytettävien sanojen valinta käsitteellisen merkityksen ilmaisemiseksi on tarkoituksellista. Fenomenografisessa analyysissä tutkija etsii ilmausten käsitteellisiä merkityksiä aineistosta. Johanssonin ja muiden (2006) mukaan sisäisten suhteiden tutkiminen ja tunnistaminen yksilön omasta ymmärryksestä käsin mahdollistaa tämän merkityksen tunnistamisen. Keskustelussa ilmauksen käsitteellinen merkitys voidaan selvittää kannustamalla puhujaa pohtimaan sitä, minkälaisen merkityksen hän yhdistää ilmaukseen. Anderberg (2000) on esittänyt tarkoituksellisen ilmaisun lähestymistapaa fenomenografisiin haastatteluihin. Tällöin haastateltavien käsitteelliset merkitykset selvennetään ja vahvistetaan systemaattisesti luotettavan aineiston saamiseksi.

Kritiikkiä on herättänyt myös tutkijan suhde tutkimushenkilöihin ja tutkittavaan aiheeseen. Tutkijan asemaa tiedon käsitteelijänä ja tulkintojen tekijänä on tärkeää pohtia. Tutkijaan vaikuttavat hänen omat kokemuksensa, jotka puolestaan aina vaikuttavat jollakin tavalla tutkimusprosessiin. Tutkija ei voi koskaan olla täysin objektiivinen, sillä tutkijan tekemä tulkinta kuvastaa hänen omia todellisuuskäsityksiään. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 25.) Myös Cope (2004, s. 7) toteaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan oma aikaisempi ymmärrys aiheesta vaikuttaa tutkimuksen analyysiprosessiin ja näin ollen tutkija muodostaa oman suhteensa analysoitavaan tietoon.

### **Fenomenografisen tutkimuksen laadun arvioinnin kriteerejä ja arviointi tässä tutkimuksessa**

Osoittaakseni ymmärrykseni fenomenografisen tutkimuksen arvioinnin ja laadun merkityksestä kuvaan seuraavassa Uljensin (1991), Denzin ja Lincolnin (2005) ja Sinin (2010) esittämiä fenomenografisen tutkimuksen arvioinnin kriteerejä. Arvioin samalla tämän tutkimuksen laatua Sinin (2010) esittämien fenomenografisen tutkimuksen laadun arviointikriteerien ja näkökulmien kautta. Sinin kriteerit ovat osin samankaltaisia Denzin ja Lincolnin kriteerien kanssa.

Uljens (1991, s. 98) tarjoaa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin raamit jakamalla fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kolmeen tasoon. Ensimmäinen taso on aineiston hankinta, jossa kattava ja riittävä aineisto on tärkeä. Toinen taso liittyy aineiston analyysin luotettavuuteen, jota tarkastellaan tulosten johdettavuutena aineistosta. Tutkimustuloksena syntyneet kategoriat ja niiden keskinäinen suhde ovat tässä arvioinnissa keskeisessä asemassa. Kolmas taso liittyy tutkimuksen teoreettisen validiteetin arviointiin. Tähän kuuluu Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 170) mukaan keskeisesti tutkimuksen teoria-empiria-suhteen pohtiminen, jolloin tutkimusta tarkastellaan asetettujen tutkimustehävien näkökulmista.

Denzin ja Lincoln (2005, s. 13) esittivät kvalitatiiviseen, konstruktiviseen paradigmaan perustuvien tutkimusten arvioinnin kriteereiksi seuraavia käsitteitä: credibility, transferability, confirmability ja dependability. Näillä käsitteillä he pyrkivät korvaamaan positivistiseen paradigmaan liittyvät käsitteet validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus. Ranta (2020, s. 49–50) on suomentanut Denzin ja Lincolnin (2005) käsitteet uskottavuutena, siirrettävyytenä, luotettavuutena ja vahvistettavuutena, ja hän arvioi väitöskirjansa fenomenografisen osion laatua näiden näkökulmien kautta. Ranta arvioi uskottavuutta tutkimushenkilöiden valinnan, teemahaastattelun rakenteen ja aineiston analyysin näkökulmista. Siirrettävyyttä hän arvioi tarkastellessaan sitä, kuinka ja missä määrin tutkimustuloksia on mahdollista soveltaa muissa konteksteissa. Luotettavuuden arvioinnilla Ranta viittaa tutkimuksen toistettavuuteen: ovatko tutkimustulokset samanlaisia, jos tutkimus toistetaan samojen tai samanlaisten tutkimushenkilöiden kanssa? Vahvistettavuutta arvioidessaan hän tarkastelee tutkimukseen liittyviä omia sitoumuksiaan ja positiotaan.

Sin (2010) tarkastelee laadun kysymyksiä fenomenografisessa tutkimuksessa ja pohtii, miten laatu saavutetaan huolellisten ja perusteellisten menettelytapojen avulla kunkin fenomenografisen prosessin vaiheen aikana. Hänen mukaansa fenomenografisen tutkimuksen laatua voidaan tarkastella seuraavien kriteerien kautta: *tutkimustulosten yleistettävyys ja siirrettävyys, objektiivisuus ja reflektiivisyys, luotettavuus sekä tutkimusetiikka ja tutkijan positio*.

Tutkimuksen yleistettävyys viittaa Sinin (2010) mukaan yleensä siihen, kuinka paljon tietyllä otoksella saadut tulokset edustavat kohdepopulaatiota. Tutkimuskirjallisuudessa keskustellaan siitä, onko yleistettävyys relevantti kriteeri laadullisen tutkimuksen laadun arvioinnissa ja onko laadullisten tutkimustulosten yleistäminen ylipäänsä mahdollista. Esimerkiksi Schwandt (1997) väittää, että monimutkaisten ilmiöiden merkitykset ovat kontekstisidonnaisia eikä kontekstista vapaita merkityksiä ole. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä yleistyksiä. Toiset, kuten Mason (2002) ja Silverman (2000) ovat sitä mieltä, että yleistäminen laajemmassa merkityksessä on paitsi mahdollista myös toivottavaa.

Tutkimukseni kohderyhmänä ovat ammatilliset opettajat ja heidän esihenkilönsä. Lähetin tutkimuslupapyyntöni neljään suureksi luokiteltavaan (henkilöstöä yli 250) ammatilliseen koulutusorganisaatioon. Sain tutkimusluvan kahdesta organisaatiosta. Varmistaakseni aineiston riittävyyden päätin tarkoituksenmukaisesti lähestyä vain suuria ammatillisia koulutusorganisaatioita. Ajattelin, että suurista organisaatioista löytäisin todennäköisimmin riittävästi vapaaehtoisia osallistumaan haastatteluun. Koska organisaatiot olivat samaa suuruusluokkaa, välttyin organisaatioiden koon huomioimiselta tutkimustulosten analyysissa.

Pohdin organisaation koon vaikutusta tutkimustuloksiini. Suuremmissa organisaatioissa voi olla isomman henkilöstömäärän myötä monimuotoisempia työryhmiä ja vaihtelevampia toimintatapoja pienempiin organisaatioihin verrattuna, mistä voi seurata erilaisia kulttuurillisia ilmiöitä. Toisaalta on mahdollista, että pienemmissä

koulutusorganisaatioissa voi olla vähäisemmän henkilöstömäärän vuoksi läheisempi työyhteisö ja tiiviimpi vuorovaikutus, mikä tämän tutkimuksen mukaan vaikuttaa psykologisen sopimuksen luonteeseen. Suuremmissa koulutusorganisaatioissa saattaa olla monimutkaisempia hierarkioita ja monenlaisia työntekijärooleja, mikä voi vaikuttaa käsityksiin siitä, mitä työntekijöiltä odotetaan, mitä esihenkilöiltä odotetaan ja miten organisaatiossa toimitaan. Lisäksi suuremmissa organisaatioissa voi olla enemmän resursseja ja mahdollisuuksia urakehitykseen, mikä saattaa vaikuttaa työntekijöiden käsityksiin siitä, millaista vastinetta he voivat odottaa panoksestaan.

Luotettavuussyistä en tuo esille tutkimukseen osallistuneiden organisaatioiden maantieteellistä sijaintia. Pohdin kuitenkin sijainnin merkitystä tutkimustulosten yleistettävyyteen ja pidän mahdollisena sitä, että maantieteellisellä sijainnilla voi olla vaikutusta tutkimustuloksiin. Eri alueilla voi esimerkiksi olla eroja työllisyystilanteessa, ja tällöin se heijastuu epävarmuustekijänä työsuhteen psykologiseen sopimukseen. Kasvukeskuksissa voi olla enemmän työpaikkoja ja parempia urakehitysmahdollisuuksia taantuvampiin alueisiin verrattuna. Tämä voi vaikuttaa siihen, mitä työntekijät odottavat työltään sekä siihen, minkälaisia palkkaus- ja etuusodotuksia työntekijöillä on.

Vaikka organisaation koko ja sijainti voivat vaikuttaa tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen, on myös mahdollista löytää tekijöitä, jotka yhdistävät käsityksiä psykologiseen sopimukseen vaikuttavista tekijöistä. Nämä yhteiset tekijät tukevat tulosten yleistettävyyttä organisaation koosta ja sijainnista riippumatta. Yhteisiä tekijöitä ovat organisaatiokulttuuriin liittyen organisaation arvot. Organisaation arvot heijastavat sitä, minkälaisia periaatteita ja tavoitteita organisaatio pitää tärkeinä, ja ne voivat edelleen vaikuttaa siihen, minkälaista käyttäytymistä ja toimintatapoja organisaatiossa odotetaan. Organisaation arvot voivat olla samanlaisia etenkin koulutusalailla, jossa tavoitteet ovat yhteiset organisaation koosta tai sijainnista riippumatta. Yhteisiä tekijöitä voi löytää myös työyhteisön toimivuuteen ja opettajan työhön liittyen. Näitä ovat universaalit psykologiset tarpeet. Universaaleja psykologisia tarpeita (ks. esim. Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002) ovat esimerkiksi tarve tuntea itsensä arvostetuksi ja olla yhteydessä toisiin ihmisiin, tarve saada oikeudenmukaista kohtelua ja kokea autonomiaa ja merkityksellisyyttä työssä. Nämä tarpeet voivat ohjata sitä, millaisia odotuksia työntekijöillä on työn, työyhteisön ja organisaation suhteen.

Tässä tutkimuksessa opettajien tutkimusjoukko edustaa kohdepopulaatiota hyvin. Opettajien sukupuolijakauma ja keskimääräinen ikä vastaa erinomaisesti Tilastokeskuksen vuoden 2020 (uusin tieto tutkimuksentekohetkellä) valtakunnallisen tilastotietokannan tietoja ammatillisten opettajien sukupuoli- ja ikäjakaumasta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat edustavat hyvin tutkimukseen osallistuneiden organisaatioiden ammatillisten opettajien joukkoa myös työkokemuksen suhteen. (ks. tarkemmin luku 5.4.)

Tutkimuksen aineisto osoittautui tutkimuskysymykseen nähden laadullisesti monipuoliseksi siten, että aineisto toi esiin erilaisia käsityksiä ja näkökulmia tutkit-

tavasta ilmiöstä. Analysoidessani opettajien aineistoa kymmenen ensimmäistä haastattelua tuottivat kumuloituvasti uusia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sen jälkeen seuraavien viiden haastatteluaineiston analyysi alkoi toistaa yhä enenevässä määrin jo analysoitua tietoa. Glaserin ja Straussin (1967) mukaan aineiston kyllääntyminen on tapahtunut, jos lisäaineisto ei tuota uutta tietoa ja jos aineiston peruslogiikka alkaa toistua. Opettajien aineiston osalta voin väittää, että tulokset edustavat todennäköisesti hyvin ammatillisten opettajien käsityksiä, eli ne ovat yleistettävissä ainakin samankaltaisissa organisaatioissa työskentelevien ammatillisten opettajien käsityksiksi.

Esihenkilöiden aineiston tarkoituksena oli kuvata esihenkilön näkökulmasta käsin niitä tekijöitä, jotka määrittävät ammatillisen opettajan psykologista sopimusta. Näkemykseni mukaan esihenkilöiden aineisto oli riittävän monipuolinen, esihenkilöiden erilaisia käsityksiä ja niiden eroja avaava kokonaisuus. Ammatillisten koulutusorganisaation esihenkilöistä ei ollut saatavilla valtakunnallista tilastotietoa, joten kysyin tutkimukseen osallistuneilta organisaatioilta kohderyhmään kuuluvien esihenkilöiden tilastotietoja. Tutkimushenkilöt edustivat hyvin koko kohderyhmän joukkoa tutkimukseen osallistuneissa organisaatioissa (ks. luku 5.4).

Sinin (2010) mukaan yleistettävyyttä voidaan tarkastella asianmukaisemmin *siirrettävyyden* näkökulmasta, joka tarkoittaa sitä, kuinka paljon tuloksia voidaan käyttää tai soveltaa muissa konteksteissa. Ymmärrän tämän siten, että mikäli tutkimustulokset ovat hyvin siirrettävissä, niitä voidaan soveltaa johonkin muuhun kuin ammatillisen koulutuksen kontekstiin. Jos tutkimuksen motivaatio olisi tutkimustulosten siirrettävyys, tämä olisi tärkeää huomioida jo tutkimussuunnitelmassa ja -asetelmassa. Tutkimustulosten siirrettävyys ei ollut mielessäni tutkimusta suunnitelllessani, mutta pidän tutkimustuloksia silti joiltakin osin siirrettävinä. Mielestäni tutkimukseni teoreettinen tausta (ks. luku 3) on kattava ja riippumaton tämän tutkimuksen kontekstista. Tämä johtuu ennen muuta siitä, ettei ammatillisen koulutuksen alalla ole aiemmin tutkittu psykologista sopimusta, ja siksi aiempaa teoriaa juuri tähän kontekstiin liittyen ei ole. Teoreettisen viitekehyksen osalta tutkimukseni onkin siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tutkimukseni siirrettävyyttä parantaa myös huolellinen kuvaukseni tutkimuksen metodologiasta (ks. luku 5) ja kontekstista (ks. luku 2). Näiden lukujen ansiosta lukijat voivat arvioida, kuinka tutkimuksen tuloksia voisi mahdollisesti soveltaa heidän omiin tarpeisiinsa ja olosuhteisiinsa.

Tarkastelen seuraavaksi tutkijan asemaa, objektiivisuutta ja reflektiivisyyttä. Sinin (2010) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen objektiivisuuteen liittyy kolme yleisesti esiin tulevaa ongelmaa: 1. tutkijan osallistuminen ja vuorovaikutus tutkimusprosessissa olevien osallistujien kanssa, 2. se tosiasia, että tutkija ei ole riippumaton tutkittavasta ilmiöstä ja 3. tutkijan aseman arviointi, erityisesti aineiston tulkintaan suhteutettuna. Lincoln ja Guba (1985) väittävät, että objektiivisuuden kysymys ei ole siitä, onko tutkija vaikuttanut tutkimusprosessiin tai kieltänyt vaikutuksen, vaan siitä, miten sitä käsitellään. He kannattavat reflektiivisyyteen sitoutumista tavanomaisena tapana tätä kysymystä käsiteltäessä. Reflektiivisyys tarkoittaa sitä, että tut-

kija tunnistaa omat ennakko-oletuksensa, jotka ovat mukana tutkimuksessa jo sen alussa, ja kysyy itseltään järjestelmällisesti jokaisessa tutkimusprosessin vaiheessa, miten nämä vaikutukset voidaan minimoida. Tutkijan tulee dokumentoida selkeästi jokainen tutkimusprosessin vaihe. Reflektiivisyys on enemmän kuin vain tutkijan ennakko-oletusten julistamista. Käytännössä tutkija tunnistaa omat ennakko-oletuksensa ja minimoi niiden vaikutuksia järjestelmällisesti koko tutkimusprosessin ajan ja dokumentoi tämän selvästi. Reflektiivisyys käsittelee tutkijan objektiivisuuden kysymyksiä. Fenomenografiassa käytetään myös käsitettä perspektiivietoisuus, joka kuvaa sellaisten tutkimukseen vaikuttavien tekijöiden tunnistamista, joilla voi olla yhteyttä tutkimustulosten muotoutumiseen (Larsson, 2005, s. 18). Tällaisia ovat muun muassa tutkijan tutkittavan ilmiöön liittyvät ennakkokäsitykset sekä tutkijan kokemus tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä korostetaan tutkijan ennakkokäsitysten tietoista sulkeistamista. Niikko (2003, 40–41) painottaa, että täydellistä oman näkemyksen sulkeistamista ei voida saavuttaa. Maailma on subjektiivinen ja toisen kokemuksen ymmärtäminen edellyttää aktiivista intersubjektiivisuutta, mutta tutkijan tulee kuitenkin tiedostaa omat käsityksensä (Paloniemi, 2004, s. 49–50). Sandberg (1997) käyttää ennakko-oletusten käsittelystä termiä tutkijan tulkinnallinen tietoisuus. Se tarkoittaa sitä, että tutkija tunnustaa ja käsittelee nimenomaisesti omia ennakko-oletuksiaan koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan tulkinnallinen tietoisuus on siis samankaltainen kuin refleksiivisyyden käsite, jonka painopiste on tutkimusprosessissa eikä tuloksissa, mikä on sopusoinnussa Morse ym. (2002) näkemyksen kanssa.

Olen työskennellyt koulutussektorilla koko yli 20-vuotisen työurani ajan. Olen työskennellyt peruskoulussa, ammattikorkeakoulussa, yksityisen koulutuspalveluja tarjoavan yrityksen palveluksessa sekä ajallisesti pisimpään yliopistossa. Viime vuodet olen työskennellyt koulutusorganisaatiossa, joka tarjoaa muun muassa ammatillista koulutusta. En kuitenkaan ole koskaan toiminut ammatillisten perustutkintojen opettajana enkä ammatillisen opettajan esihenkilönä, joten minulla ei ole henkilökohtaista kokemusta kohderyhmien työstä.

Kiinnostukseni työelämän ilmiöitä kohtaan on perua aikuiskasvatustieteen ja työpsykologian opinnoistani 2000-luvun vaihteesta. Psykologisen sopimuksen käsite ja ilmiön teoreettinen tarkastelu eivät kuitenkaan olleet minulle tuttuja ennen väitöskirjatyön tutkimusaiheen pohtimista. Tiesin haluavani tutkia työssä käyttäytymistä ja työntekijän ja työnantajan välistä suhdetta. Tutustuessani sitä käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen löysin psykologisen sopimuksen käsitteen ja innostuin siitä välittömästi. Uskoin, että tämä aihe olisi tärkeä ja moniulotteinen, ja halusin syventyä siihen paremmin ymmärtääkseni sen eri puolia.

Koska psykologisen sopimuksen käsite ei ollut minulle entuudestaan tuttu, minulla ei ollut ilmiöön liittyen voimakkaita ennakko-oletuksia. Taustani vuoksi minulla oli kuitenkin käsityksiä siitä, minkälaisia piirteitä ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä suhteissa voi esiintyä, ja miten ammatilliset opettajat suhtautuvat

työhönsä ja työnantajaansa. Tutkimuksen valmisteluvaiheessa pyrin olemaan avoin ja tietoinen omista ennakkokäsityksistäni. Reflektoin ennakkokäsityksiäni tutkimuksen eri vaiheissa. Aineistonkeruuvaiheessa pohdin omia ennako-oletuksiani ja asenteitani, jotka saattaisivat vaikuttaa haastatteluihin. Aineiston analyysissä tarkastelin, miten oma ymmärrykseni ja kokemukseni saattoivat vaikuttaa aineiston tulkintaan. Kyseenalaistin omia tulkintojani useaan otteeseen ja palasin lukemattomia kertoja aineiston pariin varmistaakseni mahdollisimman neutraalin tulkinnan. Kategorioita muodostaessani tarkistin, että ne heijastivat osallistujien ilmaisuja omien ennakkokäsitysteni sijaan. Pyrin varmistamaan, että kategoriat olivat selkeitä, kattavia ja luotettavia. Keskustelin useaan otteeseen ohjaajieni kanssa aineiston kategorioinnista. Samalla harkitsin vaihtoehtoisia tulkintoja.

Tutkimusprosessin alussa laadin tutkimukseen osallistuneiden organisaatioiden henkilöstöhallinnoille suunnatun alkukartoituksen (ks. luku 5.2.1), jonka pohjalta pystyin määrittelemään ammatillisten opettajien yleisimmän psykologisen sopimuksen tyyppin. Se auttoi havaitsemaan omien käsitysteni ja alkukartoituksen luoman kuvauksen välisiä eroja.

Tässä tutkimusraportissa olen esittänyt analyysiprosessin mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukijat voisivat seurata ja arvioida, miten tulokset ovat syntyneet. Näillä toimenpiteillä pyrin perustelemaan tutkimuksen objektiivisuutta, jotta tulokset olisivat päteviä ja kattaisivat tutkittavan ilmiön mahdollisimman totuudenmukaisesti.

Sinin (2010) mukaan laajalti hyväksytty määritelmä *luotettavuudelle* on se, kuinka paljon tutkimuksen tuloksia voidaan toistaa. Kuten jo edellä totesin, luotettavuuden käsite ei sovellu helposti laadulliseen tutkimukseen, koska sosiaalinen maailma on epävaka ja tutkimuskonteksti voi muuttua tutkimuksen kohteena olemisen kokemuksen seurauksena. Morse (2006) esittää, että tietyt luotettavuuden tarkistukset ovat kuitenkin tarpeellisia. Hänen mielestään laadullinen tieto on usein ajan kuluessa kehittyvää, joten toistamisessa voisi olla arvoa. Tämä ei kuitenkaan tapahdu aiempien tulosten uusintamisen tarkoituksessa, vaan silloin, kun aihetta tai ilmiötä arvioidaan tai tarkastellaan uudelleen jonkin ajan kuluttua.

Varmistaakseni aineiston laadun ja osin myös omaa objektiivisuuttani (ks. yllä) haastattelijana tein ennen varsinaisten tutkimushaastattelujen aloittamista yhden testihaastattelun. Testihaastattelun kohdehenkilöksi kannattaa Eskolan ja Suoran (2014, s. 90) mukaan valita mahdollisimman lähellä kohderyhmää oleva henkilö. Pidän testihaastattelun esihenkilöiden haastattelurungon mukaisesti ammatillisessa koulutuksessa useita vuosia toimineelle esihenkilölle, joka ei osallistunut tutkimukseeni tutkimushenkilönä. En pitänyt testihaastattelua opettajille, sillä koin, että jos pitämäni esihenkilön testihaastattelu antoi hyvät eväät molempien kohderyhmien haastatteluihin.

Sinin (2010) mukaan fenomenografisissa tutkimuksissa litterointi on kriittinen vaihe, joka vaikuttaa datan luotettavuuteen. Fenomenografisissa analyysissä keskitytään

haastateltavien tarkoitettuihin käsitteellisiin merkityksiin heidän ilmaisuissaan. Näin ollen sanatarkka litterointi, joka ei salli tulkintaa tai uudelleenmuotoilua, on hyväksyttävää. Suullisen kielen muuttaminen kirjalliseen muotoon voi aiheuttaa haasteita, sillä merkitykset ovat kontekstisidonnaisia, ja haastattelun konteksti voi hävitä litteroinnissa. Tämä voi johtaa väärinymmärryksiin ja rajoittaa datan tulkintaa. Tämän välttääkseni pyrin vähentämään yhteyden menettämistä alkuperäisiin haastattelutilanteisiin refleктоimalla haastatteluja pian niiden pitämisen jälkeen ja tekemällä muistiinpanoja haastattelutilanteista. Kuuntelin äänityksiä useita kertoja ennen litterointia ja sen jälkeen, joten minulla oli jo ennen litterointia sekä sen jälkeen erinomainen käsitys haastattelujen sisällöistä. Ääninauhotteet litteroitiin ostopalveluna.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysiprosessin luotettavuuden tarkastelussa on yleisesti hyödynnetty kahta erilaista tapaa. Analyysiprosessin luotettavuutta voidaan arvioida antamalla useamman tutkijan muodostaa itsenäisesti kategorioita ja vertaamalla niitä toisiinsa. Toinen tapa on keskustella toisen tutkijan kanssa aineiston sisällöstä sekä kategorioiden rakentumisesta. (Åkerlind, 2005, s. 331; ks. myös Sandberg, 1997, s. 204–205.) Luotettavuuden lisäämiseksi olen kuvannut analyysiprosessin mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimusraportissani (ks. luku 5.5). Toivon, että yksityiskohtainen kuvaus auttaa lukijaa seuraamaan analyysin tekoa ja vaiheita, ja sitä kautta arvioimaan sen luotettavuutta. Halusin myös varmistaa, että tutkimusprosessini on läpinäkyvä ja tarvittaessa toistettavissa muille tutkijoille. Kävin analyysiprosessin aikana useasti keskusteluja kategorioiden rakentumisesta ohjaajieni kanssa.

Tutkimuksessani olen varmistanut tulosten luotettavuuden noudattamalla Martonin ja Boothin (1997) esittämiä kriteereitä lopputuloksen laadun arvioimiseksi (ks. luku 5.5) Kategorioissani olen pyrkinyt esittämään toisistaan erottuvia käsityksiä ilmiöstä. Lisäksi olen selkeästi ilmaissut kategorioiden välisen hierarkian ja suhteet (ks. luku 5.5).

Kuten jo edellä mainitsin, olen sitoutunut reflektiivisyyteen koko tutkimusprosessin ja myös tulosten raportoinnin ajan. Olen käyttänyt haastatteluista huolellisesti valittuja lainauksia tukeakseni ja selventääkseni raportoitujen käsitysten merkityksiä. Olen tarkasti tarkastellut valittujen lainausten ympärillä olevia tekstejä varmistaakseni, että haastateltavien tarkoittamat merkitykset välittyvät valituissa lainauksissa. Tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt välttämään epäselvyyksiä ja varmistamaan, että lukijat ymmärtävät tutkimukseni keskeiset merkitykset. Olen pyrkinyt selittämään tarkoittamani merkitykset mahdollisimman selkeästi raportissa ja tuloksista kirjoittaessani.

### **Eettiset kysymykset**

Tutkimuksen eettisyyden tarkasteluun liittyy olennaisesti tutkimuksen rajaaminen, tutkimushenkilöiden vapaaehtoisuus, tutkimushenkilöiden sekä datan suojaaminen, tutkimuksen tarkoitus ja sen kohdentaminen sekä tutkijan oma suhde tutkimukseen (Cohen ym., 2011, s. 442–443; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 20).

Tutkimuksen eettisyys on koko tutkimusprosessin pohja. Tutkijan rooliin liittyy aina vastuu. Ihmistieteissä on huomioitavaa, että tutkijan kaikki valinnat ja toiminnat vaikuttavat jollain tavalla itse tutkimusprosessiin. Tutkijan eettinen vastuu riippuu yhtä lailla tutkimuksen lähtökohdista, itse prosessista kuin tutkimustulosten raportoinnista. Tutkimuksen eettisyyttä tulee tarkastella siis ennen tutkimuksen aloittamista, sen aikana sekä tutkimuksen toteuttamisen jälkeen. (Varto, 2005, s. 49.)

Tarkastelin tutkimusprosessiani eettisyyden periaatteiden mukaisesti seuraavien kysymysten avulla: Mikä on tutkimuksen tarkoitus, ovatko tutkimushenkilöt tietoisia omasta osallisuudestaan ja oikeuksistaan, kuinka tutkimus toteutetaan ja puretaan, miten tutkimustulokset analysoidaan, kuinka tutkimushenkilöt ja data suojataan, kuinka tutkimusta hyödynnetään sekä mikä on tutkijan henkilökohtainen suhde tutkimukseen? (Cohen ym., 2011, s. 442–443; Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 20).

Kirjoitan tutkimuksen tarkoituksesta luvussa 4. Selkeytin tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteet tutkimusaiheen mukaisesti. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden psykologista sopimusta koskevia käsityksiä ja kokemuksia. Keskiössä on ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden kokemusten ja käsitysten ymmärtäminen ja kuvailevan tiedon tuottaminen. Tavoitteeni on myös tuottaa sellaista uutta tietoa, jonka pohjalta ymmärrän ja pystyn osoittamaan, mikä merkitys psykologisella sopimuksella on ammatillisessa koulutusorganisaatiossa, ja minkälaisia toimenpiteitä psykologisen sopimukseen on mahdollista kohdistaa. Tutkimuksen tarkoituksen avaaminen auttoi minua varmistamaan, että tutkimus on perusteltu ja sillä on tärkeä merkitys.

Ennen aineistonkeruun aloittamista informoin tutkimushenkilöitä sähköpostitse selkeästi tutkimuksen tarkoituksesta, aineistonkeruumenetelmästä ja heidän oikeuksistaan osallistua vapaaehtoisesti tutkimushaastatteluihin (ks. Liite 1). Noudatin tutkimuksessa etiikan periaatteita ja huolehdin siitä, että tutkimusprosessi oli avoin ja läpinäkyvä, ja tarvittaessa selitin tutkimushenkilöille tutkimuksen kulkuun liittyviä asioita. Analysoin tutkimustulokset objektiivisesti ja huolellisesti pyrkien välttämään omien ennakkokäsitysteni vaikutusta tuloksiin. Olen ollut tietoinen omista ennako-oletuksistani ja pyrkinyt tunnistamaan niiden mahdolliset vaikutukset tutkimusprosessiin ja tuloksiin. Reflektiivisyys on ollut olennainen osa tutkimusprosessia, ja olen jatkuvasti tarkastellut omaa rooliani ja vaikutuksiani tutkijana (ks. yllä kohta Tutkijan asema, objektiivisuus ja reflektiivisyys). Tarvittaessa kyseenalaistin omia tulkintojani ja varmistin, että tulokset heijastavat mahdollisimman tarkasti tutkimushenkilöiden näkemyksiä ja kokemuksia. Huolehdin siitä, että tutkimushenkilöiden henkilöllisyys pysyi luottamuksellisena, ja poistin tutkimusaineistosta kaikki tunnistetiedot (ks. luku 5.6). Tallensin ja säilytin tutkimushaastatteluja ja litteroituja tekstejä omalla henkilökohtaisella alustallani pilvipalvelussa, jonka salaisana ei ole kenenkään muun tiedossa.

## 7.2 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ammatillisten opettajien ja opettajien esihenkilöiden käsityksiä ja kokemuksia psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä. Tätä tutkiakseni asetin tutkimuskysymyksen, jossa kysyn minkälaisia käsityksiä ja kokemuksia ammatillisilla opettajilla ja heidän esihenkilöillään on psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä. Tutkimukseni tulokset (luku 6) vastaavat tähän kysymykseen.

Tutkimukseni johtopäätöksenä totean, että organisaatiokulttuuri on psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä merkittävästi määrittävä tekijä. Organisaatiokulttuuriin liittyen erityisesti organisaation työnteon kulttuuri ja johtamiskulttuuri heijastuvat työntekijöiden kokemuksiin ja käsityksiin organisaatiosta työnantajana. Opettajan näkökulmasta toimivassa työnteon kulttuurissa korostuvat organisaation ja työntekijän arvojen vastaavuus, avoimuus ja työn tekemistä tukevat puitteet. Toimivassa johtamiskulttuurissa korostuu sellainen johtamis- ja hallintojärjestelmä, jonka opettaja kokee selkeänä ja omaa toimintaansa tukevana. Toimivassa johtamiskulttuurissa korostuu myös esihenkilön asema organisaatiossa. Esihenkilöllä tulee olla vastuuta ja valtaa sellaisessa suhteessa ja selkeästi määriteltynä siten, että ne mahdollistavat esihenkilön optimaalisen toiminnan toisaalta työnantajan edustajana, toisaalta opettajien lähiesihenkilönä. *Organisaatiokulttuuriin liittyvänä psykologisena sopimuksena voidaan pitää ammatillisen opettajan oletusta siitä, että organisaation työnteon kulttuuri ja johtamiskulttuuri tukevat ja mahdollistavat opettajan työn tekemisen sujuvasti ja olennaiseen keskittyen.* Tämä korostaa organisaation roolia opettajan psykologisen sopimuksen kannalta keskeisenä tekijänä.

Toisena johtopäätöksenä totean, että työyhteisön toimivuus on psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä merkittävästi määrittävä tekijä. Työyhteisön toimivuuteen liittyen erityisesti työyhteisön yhteistyökyky ja esihenkilötyö vaikuttavat opettajan käsityksiin ja kokemuksiin työyhteisöstä. Työyhteisön yhteistyökyvyssä korostuvat erityisesti kollegiaalisuus ja yhteistyön käytänteet. Esihenkilötyössä korostuvat etenkin esihenkilön työmäärä ja se, miten työt painottuvat sekä esihenkilötaidot. Nämä vaikuttavat opettajan kokemukseen ja käsityksiin niin esihenkilöstä kuin myös organisaatiosta esihenkilötyön mahdollistajana. *Työyhteisön toimivuuteen liittyvänä psykologisena sopimuksena voidaan pitää ammatillisen opettajan oletusta työyhteisöstä, joka kykenee hyvään yhteistyöhön, ja toisaalta esihenkilöstä, jolla on sekä mahdollisuus että osaamista ja kykyä toimia hyvänä esihenkilönä.* Tämä korostaa toimivan työyhteisön ja esihenkilötyön roolia opettajan psykologisen sopimuksen merkittävänä määrittäjinä.

Kolmantena johtopäätöksenä totean, että opettajan käsitys ja kokemus ammatillisesta opettajuudesta määrittää merkittävästi psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä. Opettajuuteen liittyen erityisesti opettajan henkilökohtaisten työhön kohdistuvien odotusten ja arkitodellisuuden kokemuksen vastaavuus sekä opettajan työn luonne, etenkin mahdollisuus autonomiaan, määrittävät vahvasti opettajan psykologista sopimusta. Odotusten ja arkityön vastaavuudessa korostuvat teh-

tävänkuvaan, opettajuuden arvostamiseen liittyvät ja perehdytyksessä muodostuneet käsitykset ja kokemukset opettajuudesta. Opettajan työn autonomiassa korostuvat työn sisältö ja pedagoginen vapaus. *Opettajuuteen liittyvänä psykologisena sopimuksena voidaan pitää ammatillisen opettajan kokemusta siitä, että opettajana toimiminen vastaa opettajan odotuksia opettajana toimimisesta sekä sitä, että opettajan työ on autonomista.* Tämä korostaa paitsi organisaation ja esihenkilön, myös opettajan henkilökohtaisen odotusten, tai tarkemmin sanoen opettajuuteen liittyvän kognitiivisen skeeman, roolia opettajan psykologisen sopimuksen kannalta keskeisinä tekijöinä.

Johtopäätösten yhteenvetona esitän, että ammatillisten koulutusorganisaatioiden tulisi kiinnittää erityistä huomiota organisaatiokulttuurin kehittämiseen, työyhteisön toimivuuteen ja opettajuuden tukemiseen ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen vahvistamiseksi. Miksi sitten opettajan vahva psykologinen sopimus on tärkeä? Tämä liittyy tutkimukseni teoreettiseen tavoitteeseen tuottaa uutta tietoa ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen merkityksestä ammatillisessa koulutusorganisaatiossa. Tutkimukseni mukaan psykologisen sopimuksen merkitys ammatillisen opettajan työssä korostuu siten, että se määrittää opettajan työhyvinvointia, työmotivaatiota, ammatillista sitoutumista, organisaatioon sitoutumista ja työn laatua. Ammatillisella sitoutumisella tarkoitan asennetta ja halua panostaa työhön. Työn laadulla tarkoitan työsuoritusta ja sen tuloksia. Nämä merkitykset korostavat psykologisen sopimuksen roolia opettajan työssä käyttäytymisen ja työsuhteen laadun kuvaajana opettajan ja organisaation välillä. Opettajan vahva psykologinen sopimus edistää edellä mainittuja asioita.

### **7.3 Tutkimuksen teoreettisen annin tarkastelu**

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni teoreettista kontribuutiota (Zhou ym., 2017). Tämän tutkimuksen toisena teoreettisena tavoitteena on selvittää, miten tutkimustulokset suhteutuvat olemassa olevaan tietoon psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä sekä yleisesti että opettajan työssä. Tutkimuksen teoreettisena tavoitteena on myös tutkia psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä laadullisesti, mikä tutkimustapana poikkeaa suurelta osin aiemmasta kirjallisuudesta. Koska psykologisen sopimuksen laadullinen tutkimus ei ole yleistä, tutkimukseni tuo uudenlaista tietoa myös metodologisesti psykologista sopimusta määrittävien tekijöiden tutkimuksesta.

Tutkimukseni on käsittääkseni myös ensimmäinen tutkimus, jossa tarkastellaan sekä työntekijän että esihenkilön käsityksiä psykologisesta sopimuksesta. Teoreettisena tavoitteenani on tuottaa uutta tietoa psykologisesta sopimuksesta tästä uudenlaisesta tutkimusasetelmasta käsin. Tällainen tutkimusasetelma käsittääkseni puuttuu tutkimuskirjallisuudesta.

Tämän tutkimuksen käytännöllisenä tavoitteena on pystyä osoittamaan, minkälaisia toimenpiteitä psykologisen sopimukseen on mahdollista kohdentaa. Tarkastelen tutkimukseni käytännöllistä kontribuutiota luvussa 7.3.

Käsitelläkseni tutkimukseni teoreettista kontribuutiota suhteessa aiempaan tietoon tarkastelen seuraavassa (ks. Taulukko 9) tutkimukseni tuloksia kolmesta eri psykologisen sopimuksen aiemmassa kirjallisuudessa usein käsitellyistä näkökulmista käsin: 1. psykologisen sopimuksen muodostuminen, 2. psykologisen sopimuksen täytyminen ja 3. psykologisen sopimuksen rikkoutuminen. Nämä kaikki näkökulmat nousivat esiin tutkimustulosten yhteydessä pohtiessani tulosten yhteyttä psykologisen sopimuksen aiempaan teoriaan. Tutkimuksen tuloksena syntyneen kuvauskategorijärjestelmän kaikki kolme kuvauskategoriaa sisältävät huomioita edellä mainittuihin näkökulmiin liittyen.

*Taulukko 9. Psykologisen sopimuksen muodostumista, täyttymistä ja rikkoutumista määrittävät tekijät tämän tutkimuksen mukaan*

Näkökulmat Kuvauskategoriat	1. Psykologisen sopimuksen muodostuminen	2. Psykologisen sopimuksen täytyminen	3. Psykologisen sopimuksen rikkoutuminen
A. Psykologinen sopimus organisaatio-kulttuurissa	Arvot, ilmapiiri, rekrytointi, perehdyttämismalli, perehdyttämiskäytäntö	Avoin ilmapiiri, arvostetuksi ja kuulluksi tuleminen kokemus, osallisuuden kokemus, käsitys organisaation tavoitteista ja merkityksestä, selkeät ja samaistuttavat arvot, selkeät linjaukset ja toimintaohjeet, vahva pedagoginen johtajuus, työn tekemistä tukevat tietojärjestelmät, työn tekemiseen soveltuvat tilat, esihenkilön asema linjausten toimeenpanossa	Heikko vuorovaikutus ja viestintä organisaation eri tasojen välillä, arvojen jääminen irrallisiksi opettajan arkityöstä, kokemus arvostamattomuudesta, liian suuri työmäärä, toimimattomat työtilat, työn toteuttamista tukematon lukujärjestys, tietojärjestelmien jatkuva uudistaminen ja epäkäytännöllisyys, epäselvät organisaatiotason linjaukset ja toimintaohjeet, esihenkilön heikko asema linjausten toimeenpanijana
B. Psykologinen sopimus työyhteisön toimivuudessa	Työyhteisön ilmapiiri, perehdyttämiskäytännöt, perehdyttäjät, esihenkilötaidot	Kollegiaalisuus, käsitys yhteisestä tehtävästä ja tavoitteista, esihenkilön hyvät johtamis- ja esihenkilötaidot, toimiva opettaja-esihenkilösuhde	Työyhteisön heikko yhteistyökyky, työyhteisön ristiriidat, heikko johtamiskulttuuri, esihenkilön heikot johtamis- ja esihenkilötaidot, haastava opettaja-esihenkilösuhde
C. Psykologinen sopimus opettajuudessa	Opettajan tehtäväkuva, ammatin arvostaminen, vaikutusmahdollisuudet työssä, perehdytys, esihenkilötaidot	Opettajan työhön ja työnantajaan liittyvien odotusten ja arkityön vastaavuus, vaikutusmahdollisuudet työssä	Heikko työhön vaikuttamismahdollisuus, pedagogisen vapauden puuttuminen, työhön ja työnantajaan liittyneiden myönteisten odotusten ja arkityön vastaamattomuus

### **7.3.1 Psykologisen sopimuksen muodostumisen näkökulma**

Tutkimustulosteni mukaan psykologisen sopimuksen muodostumisen näkökulmasta työnteon kulttuurissa ja johtamiskulttuurissa korostuvat erityisesti organisaation ilmapiiri, arvot, rekrytointihaastattelu sekä organisaatiotasolla määritellyt perehdytysprosessi ja -käytännöt.

Organisaation ilmapiiri ja arvot välittyvät uusille opettajille heti työsuhteen alkaessa työyhteisön ja organisaation vastaanottamisen tapoina ja tunnelmana. Organisaation arvot välittyvät usein uudelle työntekijälle osana rekrytointihaastattelua ja perehdytystä myös sanallisesti muotoiltuina. Perehdytyskäytäntöjen merkitys on suuri: perehdytyksen puute tai sen riittämättömyys aiheuttaa opettajassa epävarmuutta ja työyhteisöön kuulumattomuuden tunnetta. Opettajan kokemukset perehdytyksestä vaikuttavat työnkuvan selkeyteen, tehtävien ymmärtämiseen ja haltuunottoon sekä niiden odotusten, joista hänelle on muodostunut käsitys, hallintaan. Ilmapiiri, arvot, rekrytointi ja perehdytys ovat kaikki opettajan psykologisen sopimuksen muodostumista määrittäviä tekijöitä.

Myös Rousseau (1995, s. 33–34) mukaan organisaatioon liittyvät tiedot vaikuttavat psykologisen sopimuksen muodostumiseen. Työsuhteen alussa virallisten asiakirjojen, esimerkiksi perehdytysmateriaalin ja perehdytyksen kautta saadut tiedot määrittävät psykologisen sopimuksen muotoutumista. Eklundin (2018, s. 35) ja Österbergin (2009, s. 19) käsitykset laadukkaan perehdyttämisen merkityksestä työntekijän mahdollisuuksiin hahmottaa työtehtävät ja työnkuva tukee tutkimustulostani. Käsittääkseni on vain vähän aiempaa näyttöä siitä, että organisaation arvot määrittävät työntekijän psykologista sopimusta jo heti sen muodostumisvaiheessa. Ainoastaan Rigotti ja deJong (2019) mainitsevat psykologisen sopimuksen muodostumisen mallissaan arvot (ks. luku 3.3.1). Aiempi tutkimuskirjallisuus ei käsitteäkseni myöskään aiemmin todettu, että työpaikan ilmapiiriin koetaan välittyvän uudelle työntekijälle heti työsuhteen alkaessa määrittäen työntekijän psykologisen sopimuksen muodostumista. Rigotti ja deJong (2019) mainitsevat tutkimuksessaan työyhteisön olevan psykologisen sopimuksen muodostumiseen vaikuttava tekijä, mutta he eivät eritele sillä tarkoitettavan juuri työyhteisön ilmapiiriä.

Tutkimustulosteni mukaan psykologisen sopimuksen muodostumisen näkökulmasta työyhteisön toimivuudessa korostuvat erityisesti perehdytyksen toteuttaminen, perehdyttäjät, esihenkilötaidot, työyhteisön kollegiaalisuus ja ilmapiiri.

Työyhteisön kollegiaalisuus ja ilmapiiri ovat tutkimustulosteni mukaan merkittäviä opettajan psykologisen sopimuksen muodostumista määrittäviä tekijöitä. Tutkimustuloksiani tukee Rousseau (1995) ehdotus siitä, että psykologinen sopimus muodostuu yksilön tekemiin, omaan ja muiden työkäyttäytymiseen liittyviin havaintoihin organisaatiossa. Rousseau uskoo, että psykologinen sopimus muodostuu ensisijaisesti yksilön tekemistä käyttäytymishavainnoista (Conway & Briner, 2005, s. 14). Myös Huczynski ja Buchanan (2013, s. 327) toteavat, että ryhmä, joiden kanssa työskennellään, vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen työssä ja päinvastoin.

Perehdyttämisen käytännöt ovat tärkeitä juuri työyhteisötasolla. Käytäntöjen lisäksi merkityksellistä on se, kuka tai ketkä osallistuvat perehdytykseen.

Tutkimukseni perusteella esihenkilötaidoista erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat merkittävä opettajan psykologisen sopimuksen muodostumista määrittävä tekijä. Esihenkilötaidot heijastuvat opettajan kokemukseen ja organisaatiosta tehtyyn arvioon jo rekrytointitilanteessa sekä työsuhteen alkuvaiheessa. Tätä näkemystä tukee myös Wenströmin ja kollegoiden (2019) tutkimustulos, jonka mukaan lähiesihenkilöiden kyky luoda hyvä ilmapiiri, vaalia hyviä ihmissuhteita, antaa kannustavaa palautetta ja luottaa opettajien kehittymiseen lisää opettajien innostusta työssä. Innostusta voidaan edistää positiivisen johtajuuden avulla, mikä näkyy päivittäisessä toiminnassa lähiesimiesten kautta sekä positiivisessa vuorovaikutuksessa ja tavoissa tukea yhteistyötä ja vuorovaikutusta työyhteisössä. Tse ja Mitchell (2010) toteavat hyvän esihenkilösuhteen vaikuttavan merkittävästi työntekijöiden ihmissuhteisiin kollegoiden kanssa. Itsemääräämisteorian mukaan yksilöt pyrkivät täyttämään tarpeensa toimivien ihmissuhteiden ja psykologisten suhteiden avulla. Kun työkaverisuhteet ovat positiivisia, työntekijät kokevat, että heidän tarpeensa tulevat huomioiduiksi ja he ovat motivoituneita sitoutumaan organisaatioon aiempaa enemmän (Ariani, 2015). Myös Yusufin ja muiden (2021) mukaan esihenkilön johtamistyyli vaikuttaa organisaation ilmapiiriin. Hyvä ilmapiiri tukee työntekijöiden suorituskykyä. Vaikutus on sitä suurempi, mitä parempi ilmapiiri organisaatiossa on. Käsittääkseni erityisesti esihenkilön tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikutusta työntekijän psykologisen sopimuksen muodostumiseen ei ole aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa todettu. Esihenkilöiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys on tunnistettu aiemmin psykologisen sopimuksen rikkoutumisen yhteydessä (ks. luku 3.3.3).

Havaintojeni mukaan psykologisen sopimuksen muodostumista opettajuudessa määrittää erityisesti opettajan odotukset ja arkityön vastaavuus. Psykologisen sopimuksen muodostumisen näkökulmasta odotusten ja arkityön vastaavuudessa korostuvat erityisesti opettajan odotukset tehtävänkuvasta, ammatin arvostamisesta ja vaikutusmahdollisuuksista työssä. Myös perehdytys ja esihenkilötaidot vaikuttavat opettajuuden kokemukseen ja määrittävät näin ollen psykologista sopimuksen muodostumista.

Opettajan odotukset ovat tutkimustulosteni mukaan muodostuneet opettajaksi opiskeluaikana tai aiemman opettajakokemuksen perusteella. Opettajien odotukset ja käsitykset opettajuudesta vaikuttavat siihen, miten he myöhemmin kokevat psykologisen sopimuksen laadun. Esihenkilöllä ja muilla perehdyttäjillä on rekrytointi- ja perehdytysvaiheessa mahdollisuus vaikuttaa odotusten muodostumiseen. Myös Conway ja Briner (2005) toteavat, että psykologisen sopimuksen muodostumisvaiheessa realististen lupauksen antaminen määrittää psykologisen sopimuksen laatua myöhemmin.

### **7.3.2 Psykologisen sopimuksen täyttymisen näkökulma**

Parzefallin ja Hakasen (2010, s. 17–18) mukaan psykologisen sopimuksen täyttyminen tarkoittaa sitä, että työnantaja mahdollistaa työn luvattut edellytykset. Heidän mukaansa psykologisen sopimuksen täyttyminen vaikuttaa myönteisesti työhön sitoutumiseen ja motivaatioon sekä edistää työntekijän hyvinvointia ja terveyttä työssä.

Tutkimustulosteni mukaan psykologisen sopimuksen täyttymyksen näkökulmasta organisaatiokulttuurissa korostuvat erityisesti organisaation ilmapiiri, opettajuuden arvostaminen, mahdollisuus osallisuuteen sekä jaettu käsitys organisaation tavoitteista ja arvoista. Muita organisaatiokulttuuriin sisältyviä, psykologisen sopimuksen täyttymistä tukevia tekijöitä ovat lisäksi selkeät organisaatiotason linjaukset ja toimintaohjeet, työn tekemistä tukevat tietojärjestelmät ja työjärjestys sekä työn tekemiseen soveltuvat tilat.

Tutkimukseni mukaan organisaatiotason toimintaohjeet, linjaukset ja päätöksentekorakenne ovat keskeisiä työkaluja esihenkilötyössä. Niiden pohjalta esihenkilöt hahmottelevat mahdollisuuksiaan ja tapojaan johtaa henkilöstöä, työyhteisön toimintatapoja ja yhteisten tavoitteiden toteuttamista. Tutkimukseni mukaan, mikäli nämä asiat ovat selkeitä ja ne välittyvät työntekijätasolle asti, tukee se työntekijän psykologisen sopimuksen täyttymistä. Kickulin ja muiden (2002) mukaan organisaatiossa käytettävien menettelytapojen tulee olla kaikille osapuolille oikeudenmukaisia. Heidän mukaansa organisaation tulee varmistaa, että työntekijöitä kohdellaan kunnioittavasti organisaation kaikilla tasoilla. Käsittäakseni tutkimukseni luo uutta tietoa siitä, että opettajan psykologisen sopimuksen täyttymistä tukevat työn tekemistä tukevat tietojärjestelmät ja työjärjestys sekä työn tekemiseen soveltuvat tilat.

Jackson ja Parry (2011, s. 68–70) pitävät organisaatiokulttuuria johtamisen ja toiminnan näkökulmasta yhtenä tärkeimmistä komponenteista. Myös Schneider ja kollegat (2016) korostavat organisaatiokulttuurin merkitystä siinä, kuinka ihmiset kokevat työympäristönsä ja työnsä. Lintula (2023) tuo esille, että organisaatiokulttuuri on aina olemassa, vaikka kukaan ei ole sitä kuullut tai nähnyt. Organisaatiokulttuurin olemassaoloon havahdutaankin yleensä vasta siinä vaiheessa, kun olosuhteet muuttuvat. Howard-Grenville (2020) toteaa, että huomamme organisaatiokulttuurin, kun olemme riittävästi sen ulkopuolella – vaihtaessamme työpaikkaa, tehtävää, sijaintipaikkakuntaa tai kun siirrymme etätöihin. Ha (2020) korostaa, että organisaatiokulttuuri toimii perustana kaikille organisaation toiminnoille heijastaen organisaation tavoitteita, visiota, missiota ja toimintaa.

Analyysini mukaan psykologisen sopimuksen täyttymyksen näkökulmasta työyhteisön toimivuudessa korostuvat erityisesti kollegiaalisuus, käsitys työyhteisön yhteisestä tehtävästä ja tavoitteista, esihenkilön johtamis- ja esihenkilötaidot sekä opettajan ja esihenkilön välinen suhde.

Kollegiaalisuus on merkittävä opettajan työssä viihtymisen ja työhyvinvoinnin tekijä. Hyvät työkaverit luovat positiivisen ja kannustavan työilmapiirin. Myös

aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että työtovereiden väliset suhteet ja sosiaalinen tuki vaikuttaa merkittävästi työntekijöiden sitoutumiseen työpaikalla (ks. esim. May ym., 2004; Schaufeli & Bakker, 2004).

Työyhteisön toimivuuden edellytyksenä on hyvän ilmapiirin lisäksi jaettu käsitys yhteisestä tehtävästä ja tavoitteista. Työyhteisön käsitys työyhteisön tehtävästä ja tavoitteista on esihenkilön vastuulla. Jaettu käsitys yhteisestä tehtävästä ja tavoitteista edistää psykologisen sopimuksen täyttymistä. Ahosen (2008, s. 104–105) mukaan esihenkilön valta näyttäytyy kouluorganisaatiossa käytännössä juuri toimintasuunnitelman laatimisena ja toimeenpanemisena sekä opetuksen järjestelyihin vaikuttamisena. Ahosen mukaan vastuunkantaminen voidaan nähdä eettisenä toimintana, joka näkyy esihenkilön kiinnostuksena opettajien työtä ja työskentelyolosuhteita kohtaan. Tämä näkyy esimerkiksi siten, että esihenkilöllä on aikaa tehdä itsensä näkyväksi ja osallistua opettajien työarkeen havainnoiden ja asioista keskustellen. Myös Kortetjärvi-Nurmen ja muiden (2008, s. 1) mukaan henkilöstön tulee tietää, mitkä ovat yrityksen sekä etenkin oman yksikön tavoitteet, ja mikä on kunkin yksilön osuus kokonaisuudessa. Henkilöstö on yleensä kiinnostunut esimerkiksi organisaation taloudellisesta tuloksesta ja tulevaisuudennäkymistä. Tutkimustulokseni ovat linjassa Chun ja Kuon (2012) tulosten kanssa. He tutkivat johtamistyylin ja ilmapiirin vaikutusta psykologiseen sopimukseen Taiwanin yksityisen yliopiston tiedekunnan opettajien keskuudessa. Tutkimuksessa havaittiin sekä johtamistyylin että ilmapiirin määrittävät opettajien psykologista sopimusta. Mikäli edellä mainittuihin muuttujiin ei oltu tyytyväisiä, vaikuttivat psykologiseen sopimukseen sitä heikentävästi. Se taas lisäsi opettajien tyytymättömyyttä ja sitä kautta organisaation suorituskykyyn ja tulokseen. Myös Robbins ja Timothy (2016) huomauttavat, että ylimmän johdon toimet ovat keskeisessä asemassa organisaatiokulttuurin luomisessa. Johtamistyyllillä on merkittävä vaikutus organisaatiokulttuuriin, ja organisaatiokulttuurilla on suuri rooli työntekijän suorituksen kannalta. Näin ollen organisaatiokulttuuri toimii yhdistävänä tekijänä johtamistyylin ja työntekijän suorituksen välillä (Diana ym., 2021).

Havaintojeni mukaan esihenkilötyön ytimessä ovat niin asiajohtaminen, ihmisten johtaminen kuin verkostojohtaminenkin. Opettajien näkemysten mukaan hyvä suhde esihenkilöön on tärkeä. Esihenkilön taidoista korostuvat erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot. Opettajan hyvä suhde esihenkilöön vaikuttaa positiivisesti opettajan psykologisen sopimuksen täyttymiseen. Esihenkilön antama palaute auttaa opettajaa ymmärtämään häneen kohdistuvia odotuksia ja kehittämään omaa ammatillista osaamistaan. Esihenkilön toiminta ja esihenkilötaidot ovat opettajan psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä. Tutkimustulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Ristikankaan ja muiden (2008, s. 118–119) mukaan esihenkilötyö on jatkuvaa ihmisten sekä vaihtelevien tilanteiden kohtaamista ja haasteiden ratkaisemista. Esihenkilön tehtäväkenttä on laaja, mutta karkeasti esihenkilötyö muodostuu alaisten kanssa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta sekä hallinnollisista

työtehtävistä ja toimintaedellytysten varmistamisesta. Myös Ariani (2015) on todennut, että esihenkilön ja työntekijöiden välinen suhde edistää positiivista psykologista tilaa, joka rohkaisee työntekijöitä sitoutumaan työhön ja organisaatioon.

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että psykologisen sopimuksen täytty- myksen näkökulmasta opettajuudessa korostuvat erityisesti työhön ja työnantajaan liittyvien odotusten ja arkityön vastaavuus sekä vaikuttamismahdollisuudet työssä. Aiempien tutkimusten mukaan työntekijöillä on aina odotuksia, jotka he toivovat työnantajan täyttävän vastineeksi työpanoksestaan. Se, että työnantaja täyttää nämä odotukset, mahdollistaa luottamuksellisen vaihtosuhteen ja käynnistää vastavuoroisuuden. (esim. Rousseau, 1995; Coyle-Shapiro & Kessler, 2000; Parzefall, 2008.)

Opettajan vaikuttamismahdollisuuksiin ja työn pedagogiseen vapauteen liittyvät kokemukset antavat opettajalle mahdollisuuden toteuttaa omaa näkemystään, innovoida ja kehittää opetusta vastaamaan oppilaiden tarpeita ja oppimistavoitteita. Opettajan mahdollisuus vaikuttaa työn sisältöön ja pedagoginen vapaus ovat tärkeitä opettajan psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä. Myös aiempien tutkimusten (esim. Morgan, 2017; Manka & Manka, 2016; Hakanen, 2011) mukaan työhön vaikuttamismahdollisuudet tukevat organisaation tavoitteisiin sitoutumista ja myönteistä työntekijäkokemusta. Alaisiaan arvostava johtaja antaa työntekijälle mahdollisuuden vaikuttaa itse ongelman ratkaisuihin ja luottaa siihen, että alaisilla on taitoa ja halua korjata esimerkiksi työpaikalla havaittuja ongelmia (esim. Har- moinen, 2014, s. 17; Bushe, 2005). Ryanin ja Decin (1985) itsemääräämisteorian mukaan autonomia on yksi ihmisen psykologisesta työhön liittyvistä perustarpeista. Autonomia tarkoittaa heidän mukaansa ihmisen luontaista tarvetta toimia omaehtoisesti ilman ulkopuolisen ohjauksen ja kontrollin tarvetta. Tämän perustarpeen toteutuminen edistää ihmisen sisäistä motivoitumista ja työn imun toteutumista.

Aiemmat tutkimukset vahvistamat tutkimukseni tuloksia psykologisen sopimuksen täyttymystä määrittävistä tekijöistä. Tutkimukseni osoittaa kuitenkin uudella tapaa ja tarkkanäköisemmin kuin aiemmat tutkimukset, mitkä tekijät organisaatiokulttuurissa, työyhteisön johtamisessa ja opettajuudessa määrittävät työntekijän psykologista sopimusta.

### **7.3.3 Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen näkökulma**

Robinsonin ja Rousseauin (1994, s. 247) mukaan psykologisen sopimuksen rikkoutuminen on voimakas tunneperäinen tila, joka syntyy, kun työntekijä kokee organisaation epäonnistuneen ylläpitämään työhön liittyvät lupaukset. Rikkoutumisen kokemus on luonteeltaan subjektiivinen (Wiechers ym., 2019, s. 272).

Tutkimustulosteni perusteella psykologisen sopimuksen rikkoutumista organisaatiokulttuurissa korostavat erityisesti heikko vuorovaikutus ja viestintä organisaation eri tasojen välillä, organisaation arvojen jääminen opettajan arkityöstä irralliseksi ja kokemus arvostamattomuudesta. Yhtäältä liian suuri työmäärä resurssiin nähden, toimimattomat työtilat, työn toteuttamista tukematon lukujärjestys, tietojärjestel-

mien jatkuva uudistaminen ja epäkäytännöllisyys, epäselvät tai puuttuvat linjaukset ja toimintaohjeet sekä esihenkilön heikko asema linjausten toimeenpanijana edesauttavat psykologisen sopimuksen rikkoutumista.

Tutkimukseni tulokset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, sillä Georgen (2009, s. 99–100) mukaan rikkoutumisen pääasialliset syyt liittyvät työsuhteen varmuuteen ja kollegoihin, henkilöstöjohtamiseen, organisaation johtamiseen ja tehtävään. Paten ja muiden (2000, s. 484) mukaan psykologisen sopimuksen rikkoutuminen voi johtua seuraavista tekijöistä: yksilö katsoo, että tärkeät saavutettavat edut, kuten taloudelliset palkkiot ja kannustimet, on jaettu epäoikeudenmukaisesti, yksilö havaitsee epäoikeudenmukaisia valintoja esimerkiksi nimityksissä ja ylennyksissä, sekä esihenkilöiden ja johdon epäoikeudenmukainen kohtelu työntekijää kohtaan. Conwayn ja Brinerin (2005, s. 69–70) mukaan psykologisen sopimuksen rikkoutumisesta seuraa monia asioita. Näitä ovat työhyvinvoinnin heikkeneminen, negatiivisen asenteen lisääntyminen työtehtävää ja organisaatiota kohtaan, työtyytyväisyyden ja organisaatioon sitoutumisen heikkeneminen, heikentynyt työssä suoriutumisen taso ja irtisanoutumisen ajattelun lisääntyminen. Rousseau (1989) kuvaa rikkouksesta seuraavaa tunnetta pettymykseksi tai syvemmäksi ahdistukseksi.

Tutkimustulokseni osoittavat, että opettajien kokemukset siitä, että heidän ideansa eivät saa vastakaikua organisaation johdolta, organisaation johto tuntuu kaukaiselta toimijalta ja että johdon linjaukset eivät tunnu relevantilta heikentävät opettajan psykologista sopimusta, mikä ilmenee paitsi opettajien heikkona työmotivaationa, myös luottamuksen puutteena ja sitoutumisen heikentymisenä työnantajaa kohtaan.

Havaintojeni perusteella organisaation arvoilla ei ole opettajalle merkitystä, jos ne eivät näy konkreettisesti opettajan työssä eivätkä vastaa opettajien omia arvoja. Tämä heikentää opettajan psykologista sopimusta. Organisaation arvojen ja opettajan omien arvojen vastaavuus, sekä organisaation arvojen näkyminen käytännön työssä ovat tärkeitä opettajan psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä. Myös Schein (2010, s. 27–30) korostaa arvojen merkitystä osana organisaatiokulttuuria, sillä arvot ilmaisevat, mitä organisaatiossa pidetään tavoittelemisen arvoisena ja tärkeänä. Hänen mukaansa arvot kuvastavat organisaation strategiaa, päämäärää ja normeja sekä ohjaavat toimintaperiaatteita.

Opettajien esihenkilön ja työnantajan tahoilta saama arvostus vaikuttaa merkittävästi työstä ja työnantajasta muodostuvaan kokemukseen. Arvostuksen puute määrittää opettajan psykologista sopimusta. Opettajat kokevat esimerkiksi jatkuvan liiallisen työmäärän työnantajan välinpitämättömyytenä opettajia kohtaan. Työmäärän vaikutusta työn kokemiseen ovat tutkineet muun muassa Demerouti ja muut (2001). He viittaavat työn vaatimusten ja voimavarojen (Job Demands-Resources) malliin, jonka perusajatus on, että jokaiseen ammattiin tai työtehtävään liittyvät omat erityiset työn piirteet, jotka voidaan jakaa työn vaatimus- ja voimavaratekijöihin. Työn vaatimustekijät ovat työn fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia tai organisa-

torisia tekijöitä, jotka vaativat työntekijältä sekä henkisiä että fyysisiä ponnisteluja. Tällaisia työn vaatimustekijöitä ovat esimerkiksi työmäärä ja aikapaineet (Lee & Ashford, 1996). Vaatimuksista tulee kuormittavia, jos niihin vastaaminen edellyttää työntekijältä merkittäviä ponnisteluja, eikä tämä ehdi palautua kunnolla.

Tutkimusaineiston perusteella opettajien fyysinen työympäristö ei aina sovellu työn tekemiseen. Opettajat kokevat epäselvää sen, että toisilla opettajilla on mahdollisuus työskennellä paremmissa olosuhteissa kuin toisilla. Opettajien työympäristöihin ja eriarvoisuuteen liittyvät kokemukset heikentävät opettajan psykologista sopimusta.

Tutkimustulosteni mukaan opettajat ovat tyytymättömiä myös työjärjestelyihinsä. Myös tietojärjestelmiin liittyy haasteita, sillä ne vaihtuvat usein eivätkä aina tue työn tekemistä. Tietojärjestelmien kehittämisessä ei oteta riittävästi huomioon pedagogisia näkökulmia. Nämä tekijät heikentävät opettajan psykologista sopimusta. Beer ja Mulder (2020) ovat tutkineet tekniikan yleistymistä ammatillisessa koulutuksessa. Heidän mukaansa tekniikan yleistyminen ammatillisessa koulutuksessa lisää opettajien työmäärää ja keskeytyksiä työssä. Tämän katsotaan johtuvan pääasiassa työn nopeutumisesta. Opettajat tarvitsevat työn tueksi toimintamalleja, joiden avulla he voivat selviytyä työn lisääntyneistä vaatimuksista. Tutkimukseni tuo aiempaan tutkimuskirjallisuuteen lisän tuodessaan esiin mitä työntekijän arvostus tarkemmin tarkasteltuna työntekijälle tarkoittaa ja miten se heille ilmenee. Tutkimukseni myös esittää, miten nämä tekijät määrittävät työntekijän psykologista sopimusta.

Tutkimukseni mukaan esihenkilöiden asema tutkimukseen osallistuneissa ammatillisissa koulutusorganisaatioissa organisaatiossa on osin epäselvä, ja esihenkilöt kokevat vastuihin nähden valtaa olevan vain vähän. Esihenkilön epäselvä asema voi vaikuttaa negatiivisesti työyhteisön ilmapiiriin ja vuorovaikutuksen muotoihin ja laatuun, mitkä puolestaan ovat opettajien psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä. Aiempi tutkimuskirjallisuus on käsitellyt esihenkilön asemaa (esim. Keskinen, 2005) ja sen vaikutusta esihenkilötyön kokemiseen, mutta käsittääkseni ei ole aiempaa tutkimusta siitä, miten se määrittää työntekijän psykologista sopimusta.

Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen näkökulmasta työyhteisön toimivuudessa korostuvat erityisesti työyhteisön heikko yhteistyökyky sekä sen sisäiset ristiriidat. Myös esihenkilön heikot työyhteisön johtamis- ja esihenkilötaidot sekä haastavat opettajien ja esihenkilön väliset suhteet edistävät psykologisen sopimuksen rikkoutumista.

Tutkimukseni mukaan opettajat kaipaavat työnantajalta selkeää ja yhteneväistä pedagogista linjaa ohjeineen. Puuttuva tai epäselvä ohjeistus johtaa epävarmuuteen ja ristiriitaisiin, toisistaan erilaisiin toimintakulttuureihin yksiköiden ja yksilöiden välillä. Opettajat kaipaavat yhtenäistä johtamiskulttuuria myös työyhteisötasolla paitsi oman ja työyhteisön työn ja ilmapiirin tueksi, mutta myös opiskelijoiden oikeusturvan takaamiseksi. Hyvät johdon ja henkilöstön väliset suhteet näkyvät

johdon sitoutumisena työhön sekä hyvänä asenteena ja huolenpitona työntekijöitä kohtaan. (Harmoinen ym., 2010.) Järvisen (2017, s. 42, 49) mukaan toimiva työyhteisö edellyttää organisaation johdolta sekä muulta henkilöstöltä selkeää näkemystä työpaikan olemassaolosta sekä siellä tehtävistä asioista. Työntekijöiden työskentelyä vahvistaa kaikkien tiedossa oleva yhteinen tavoite, jokaisen työtehtävät sekä vastuut ja pelisäännöt.

Tutkimustulosteni mukaan ristiriidat heikentävät työilmapiiriä ja vaikeuttavat opettajien keskinäistä yhteistyötä. Kokemus työyhteisöstä on vahvasti opettajan psykologista sopimusta määrittävä tekijä. Myös Georgen (2009, s. 111–113) mukaan työyhteisön sosiaalinen ilmapiiri, yhteisöön kuulumisen tunne ja keskinäinen avunanto ovat tärkeitä sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä. Arianin (2015) mukaan kollegojen välinen vuorovaikutus luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja merkityksellisyyden kokemuksia sekä vahvistaa sosiaalista identiteettiä. Sosiaalisen identiteetin menettäminen puolestaan johtaa merkityksellisyyden tunteen menettämiseen.

Esihenkilötaidot on tutkimukseni mukaan merkittävä opettajan psykologista sopimusta määrittävä tekijä, myös psykologisen sopimuksen rikkoutumisen näkökulmasta tarkasteltuna. Myös Wenströmin ja muiden (2019) mukaan johtajuuden ytimessä on esihenkilön kyky, halu ja aika olla läsnä, kohdata ja kuunnella alaisiaan. Luottamus syntyy ainoastaan vuorovaikutuksessa, arjen teoissa ja esihenkilön toiminnassa, jossa hän osoittaa luotettavuutta, avoimuutta, kyvykkyyttä ja myötätuntoa. Psykologinen sopimus perustuu työntekijän työsuhteeseen liittyviin käsityksiin työn lupauksista ja velvoitteista, ja se koskee myös työntekijän odotuksia saada tarvittavaa tukea ja resursseja työhönsä. Dulacin ja muiden (2008, s. 179–198) mukaan esihenkilön ja alaisen välisen vuorovaikutussuhteen laadun merkitys korostuu psykologisen sopimuksen heikentyessä merkittävästi. Vahvasti sitoutunut työntekijä perustelee itselleen lupauksen rikkomisen organisaatiolle myönteisellä tavalla eikä huomioi sopimuksen rikkoutumista suuresti. Myös muut tutkimukset (esim. Conway ym., 2011, s. 267–276; Bal ym. 2010) vahvistavat sen, että organisaatiolta, erityisesti esihenkilöiltä, saatu tuki vaikuttaa psykologisen sopimuksen rikkoutumisen kokemukseen. Jos esihenkilöltä saatu tuki on yleisesti ottaen koettu heikoksi, psykologisten sopimusten rikkoutuminen vaikuttaa pysyvämmiin rikkoutumisen seurauksiin kuin silloin, jos tuki on yleisesti ottaen vahvaa.

Jo Levinsonin ja kollegoiden (1962) mukaan lähiesihenkilön kyky havaita edellä mainittuja psykologisen sopimuksen muutoksen merkkejä on ratkaiseva tekijä psykologisen sopimuksen johtamisessa. Esihenkilön kyky tunnistaa toisten ihmisten tunteita on hyvä johtamisen työkalu ja johtajan ominaisuus. Tunneälykäs lähiesihenkilö voi havaita psykologisten sopimusten heikkenemisen jo varhaisessa vaiheessa ennen kuin tilanne mahdollisesti eskaloituu joksikin vakavammaksi. Muutokset työntekijän käyttäytymisessä ja työhyvinvoinnissa indikoivat muutoksia psykologisessa sopimuksessa (Conway & Briner, 2005, s. 69–70; Rousseau, 1989; Morrison & Robinson, 1997).

Psykologisen sopimuksen rikkoutumisen näkökulmasta opettajuudessa korostuvat erityisesti heikot työn sisältöön vaikuttamismahdollisuudet, pedagogisen johtajuuden puuttuminen sekä työhön ja työnantajaan liittyneiden odotusten ja arkityön vastaamattomuus.

Havaintojeni mukaan opettajilla ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia vaikuttaa työn sisältöön. Vaihtelua selittää opettajan työsuhteen kesto tarkasteluhetkellä. Opettajilla on usein pedagoginen vapaus toteuttaa työtään, mutta pedagoginen johtajuus on opettajien käsitysten mukaan organisaatiossa puutteellista. Epäselvät pedagogiset toimintaohjeet ja raamit aiheuttavat opettajissa epä tietoisuutta ja epävarmuutta.

Opettajien odotusten ja arkityön kohtaamattomuus aiheuttaa työmotivaation laskua. Opettajan odotusten toteutumattomuus on psykologisen sopimuksen rikkoutumista edistävä tekijä. Myös aiempaan tutkimuksen perustuen voidaan väittää, että on tärkeää, että työntekijällä ja työnantajalla on samanlainen käsitys työsuhteesta ja siihen liittyvistä lupauksista ja velvollisuuksista. Conwayn ja Brinerin (2005, s. 171) mukaan väärinymmärryksen mahdollisuus on olemassa, kun työntekijällä ja työnantajalla on erilaiset käsitykset siitä, mitä lupauksia on annettu ja onko ne täytetty. Syy erilaisille käsityksille johtuu todennäköisesti siitä, että niistä ei ole keskusteltu ja neuvoteltu ja siitä, että ei ole varmistettu, että molemmat osapuolet ovat ymmärtäneet asiat samalla tavalla. Rousseau (2003) mukaan yhteinen käsitys perustuu yhteiseen tietoon, joka tulkitaan samalla tavalla. Yhteinen käsitys on todennäköisintä, kun osapuolet ovat useasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Täsmällinen tieto edistää yhteistä ymmärrystä. Täsmällisyys on todennäköisintä silloin, kun yksilöt tuntevat toisensa ja jakavat tärkeimmät kokemukset samanlaisissa tilanteissa. (Rousseau 2003, s. 235.) On todennäköistä, että työntekijät poimivat implisiittisiä viestejä organisaation lupauksista monin eri tavoin. Tämän vuoksi organisaatiolla on hyvä olla vaihteleva joukko käytäntöjä ja toimia, joiden avulla lupauksia voidaan välittää työntekijälle. Millä tahansa tavalla lupaukset työntekijälle välitetäänkin ja olivatpa lupaukset mitä tahansa, todennäköisesti tärkeintä on työntekijän saamien viestien johdonmukaisuus (Morrison & Robinson, 2004).

### Psykologinen sopimus opettajan työssä

Tutkimukseni tulokset osoittavat, mitkä tekijät määrittävät psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä. Vertailen seuraavassa tutkimukseni tuloksia aiempiin tutkimuksiin opettajien psykologisesta sopimuksesta, joita olen lyhyestä käsitellyt luvussa 3.2.3. Voin havaita tuloksissa useita yhtäläisyyksiä, mutta myös uusia näkökulmia.

Tutkimukseni tukee Chun ja Kuon (2012) havaintoja organisaation johtamistyyliin ja ilmapiiriin merkittävästä roolista opettajan psykologisessa sopimuksessa. Tutkimukseni osoittaa, että opettajat arvostavat avointa keskustelukuluttuuria ja toivovat selkeitä organisaatorakenteita sekä johtamisen linjauksia. Tämä heijastaa Chun ja Kuon havaintoja siitä, että tyytymättömyys johtamistyyliin ja organisaatioilmapiiriin voi heikentää psykologista sopimusta.

Özdemir ja Demircioglu (2015) totesivat heikon psykologisen sopimuksen ja haitallisen työkäyttäytymisen välillä olevan yhteys. Tutkimuksessani haitallista työkäyttäytymistä kuvaavat lähinnä huono ilmapiiri ja heikko kollegiaalisuus. Tutkimukseni osoittaa, että nämä ovat opettajan psykologista sopimusta määrittäviä tekijöitä. Tutkimukseni osoitti myös, että heikentynyt psykologinen sopimus voi johtaa työhön ja organisaatioon sitoutumattomuuteen.

Sekä Odhiambon (2015) että minun tutkimukseni osoittavat psykologisen sopimuksen ja työtyytyväisyyden välillä olevan yhteys. Molemmissa tutkimuksissa korostuu organisaation lupauksien täyttymisen merkitys opettajien sitoutumiselle ja työtyytyväisyydelle. Kun organisaatio täyttää opettajien odotukset ja tarjoaa tukea, arvostusta ja selkeyttä työtehtäviin liittyen, se vahvistaa opettajien psykologista sopimusta ja edistää myönteistä työtyytyväisyyttä. Tutkimukseni osoittaa lisäksi, että hyvin toteutettu perehdytys ja avoin viestintä organisaation tavoitteista ja odotuksista auttavat rakentamaan luottamusta ja selkeyttävät opettajien roolia ja vastuita organisaatiossa.

Choong ja muut (2019) käsittelevät luottamuksen roolia psykologisen sopimuksen vahvistamisessa. Heidän mukaansa luottamuksen ja itseohjautuvuuden positiivinen korrelaatio paransi opettajien suhdetta organisaatioon ja lisäsi heidän sitoutumistaan työhön. He suosittelivat organisaatioille selkeää ja opettajien itseohjautuvuutta tukevaa henkilöstöpolitiikkaa. Tutkimukseni tukee väitettä, että autonomia työssä on opettajille tärkeää. Tutkimukseni tulokset korostavat opettajien toiveita selkeästä pedagogisesta linjasta ja toimintaohjeista, mikä todennäköisesti viittaa siihen, että organisaation toiminnan selkeys tukee luottamuksen kokemusta. Joka tapauksessa se tutkimukseni mukaan tukee vahvan psykologisen sopimuksen muodostumista.

Aiemmista tutkimuksista poiketen tutkimukseni syventää ymmärrystä psykologisesta sopimuksesta juuri ammatillisen opettajan työssä. Tutkimukseni tuo uutta tietoa työmäärän ja opettajan erilaisten roolien monimuotoisuuden merkityksestä ammatillisen opettajan psykologisessa sopimuksessa ja sen vaikutuksesta sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen. Lisäksi tutkimukseni tuo esiin pedagogisen johtamisen tärkeyden opettajan työn autonomian toteutumisen, kokemisen ja motivaation kannalta, erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimukseni painottaa myös kollegiaalisuuden ja yhteistyön roolia työyhteisön toimivuuden kannalta ja niiden vaikutuksia opettajien sitoutumiseen ja työhyvinvointiin. Lisäksi tutkimukseni käsitykseni mukaan korostaa aiemmista opettajan psykologista sopimusta tutkineista tutkimuksista poiketen perehdytyksen ja avoimen viestinnän merkitystä psykologisen sopimuksen muodostumisessa sekä niiden vaikutuksia opettajien sitoutumiseen.

Saaren (2014) tutkimuksen perusteella tietotyöläisten psykologisten sopimusten tyyppi on muuttumassa. Perinteisen sopimuksen rinnalle ovat nousemassa tasapainotetut (transitionaaliset) sopimukset, joissa työllistyvyyslupauksella on merkittävä osa. Työn jatkuvuuden ja turvallisuuden sijaan työntekijä palkittiin uusilla taidoilla,

jotka parantavat työllistyvyyttä. Tietotyöntekijät arvostavat edelleen myös molemminpuolista lojaaliutta ja reilua peliä työelämässä. He odottavat kohtuullisia työaikoja ja mahdollisuutta kehittyä työssä omien ammatillisten suunnitelmien ja tarpeiden mukaisesti, organisaation tarpeiden sijaan. Työn epävarmuus ja organisaation sitoutumattomuus horjuttavat tietotyöntekijöiden organisaatiositoutumista. Tutkimukseni osoitti, että ammatillisten opettajien psykologisten sopimusten tyyppi on edelleen yleisimmin relationaalinen. Tutkimukseni kuitenkin tukee Saaren tutkimustuloksia sen suhteen, että muun muassa työnantajan lojaalius työntekijää kohtaan, kohtuullinen työmäärä ja mahdollisuus kehittyä työssä ovat vahvan psykologisen sopimuksen rakennusaineita.

### **Yhteenveto edellä kuvatusta teoreettisesta kontribuutiosta**

Psykologista sopimusta ei ole aiemmin tutkittu ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Tutkimukseni osoittaa, mitkä tekijät määrittävät psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä. Nämä tekijät liittyvät organisaatiokulttuuriin, työyhteisön toimivuuteen ja opettajuuteen. Tutkimukseni osoittaa uudella tapaa ja tarkkanäköisemmin kuin aiemmat tutkimukset sen, mitkä tekijät organisaatiokulttuurissa, työyhteisön johtamisessa ja opettajuudessa määrittävät työntekijän psykologista sopimusta.

Tutkimukseni kokoaa yhteen psykologisen sopimuksen tutkimuksen yleiset näkökulmat ja osoittaa, miten psykologisen sopimuksen muodostuminen, täyttyminen ja rikkoutuminen näyttäytyvät organisaatiokulttuurissa, työyhteisön toimivuudessa ja opettajuudessa. Tämä avaa uusia näkökulmia yleisesti psykologista sopimusta määrittäviin tekijöihin, mutta erityisesti psykologiseen sopimukseen ammatillisen opettajan työssä. Tutkimukseni myös osoittaa, mitkä tekijät organisaatiokulttuurissa, työyhteisön toimivuudessa ja opettajuudessa määrittävät psykologista sopimusta sen muodostumis- muuttumis- ja rikkoutumistilanteissa.

Nostan tässä yhteydessä esiin ne ammatillisen opettajan psykologista sopimusta määrittävät tekijät, joita en ole tutkimuskirjallisuudessa huomannut aiemmin käsiteltävän. Tuotan tutkimuksellani uutta tietoa psykologisen sopimuksen muodostumisesta. Rousseau'n (2001) mukaan psykologisen sopimuksen dynamiikkaa ei voi ymmärtää ilman, että perehtyy psykologisen sopimuksen muodostumiseen. Hänen mukaansa ymmärryksen lisääntyminen sopimuksen lähtökohdista ja molemminpuolisuudesta edistää myös ymmärrystä psykologisten sopimusten laadusta. Tutkimukseni vastaa tähän esittämällä, että organisaation arvot määrittävät työntekijän psykologista sopimusta jo heti sen muodostumisvaiheessa, ja että työpaikan ilmapiirin koetaan välittyvän uudelle työntekijälle heti työsuhteen alkaessa. Myöskään perehdyttäjänsä toimivan esihenkilön tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikutusta työntekijän psykologisen sopimuksen muodostumiseen ei ole aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa todettu. Tutkimukseni luo uutta tietoa niistä tekijöistä, jotka osana organisaatiokulttuuria määrittävät opettajan psykologisen sopimuksen

täyttymisestä. Tutkimukseni osoittaa, että opettajan psykologisen sopimuksen täyttymistä edistävät olosuhde, jossa opettajalla on käytettävissään sellaiset tietojärjestelmät, työjärjestys ja työn tekemiseen soveltuvat tilat, jotka tukevat opettajan työn tekemistä. Tutkimukseni tuo aiempaan tutkimuskirjallisuuteen lisän tuodessaan esiin, mitä työntekijän arvostus työntekijälle tarkoittaa ja miten se heille ilmenee. Tutkimukseni myös esittää, miten nämä tekijät määrittävät työntekijän psykologista sopimusta. Tutkimukseni tuo myös uutta tietoa siitä, miten esihenkilön asema määrittää työntekijän psykologista sopimusta.

Tutkimukseni tuo uutta tietoa siitä, mitkä tekijät määrittävät opettajien psykologisia sopimuksia. Tutkimukseni syventää ymmärrystä psykologisesta sopimuksesta ammatillisen opettajan työssä, sillä sitä ei ole aiemmin tutkittu. Tutkimukseni korostaa työmäärän ja opettajan erilaisten roolien monimuotoisuuden merkitystä ammatillisen opettajan psykologisessa sopimuksessa ja sen vaikutukseen sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen. Lisäksi tutkimukseni tuo esiin pedagogisen johtamisen tärkeyden opettajan työn autonomian, kokemisen ja motivaation kannalta, erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, jossa pedagogiset käytännöt vaihtelevat. Tutkimukseni painottaa myös kollegiaalisuuden ja yhteistyön roolia työyhteisön toimivuuden kannalta ja niiden vaikutuksia opettajien sitoutumiseen ja työhyvinvointiin. Lisäksi tutkimukseni korostaa perehdytyksen ja avoimen viestinnän merkitystä psykologisen sopimuksen muodostumisessa sekä niiden vaikutuksia opettajien sitoutumiseen.

Esitän tutkimuksessani psykologisen sopimuksen määritelmän (ks. luku 3.6). Autan näin tutkijoita ymmärtämään psykologisen sopimuksen ilmiötä kontekstissa, jossa psykologiset sopimukset ovat pääsääntöisesti relationaalisia ja työ autonomista.

Laadullisen menetelmän käyttö psykologisen sopimuksen tutkimuksessa on jo itsessään kontribuutio, sillä valtaosa psykologisen sopimuksen tutkimuksesta on tilastollista. Koen tämän lähestymistavan tarjoavan syvällisempää ymmärrystä psykologisen sopimuksen monimutkaisista ulottuvuuksista ja siitä, miten ne ilmenevät työntekijöiden kokemuksissa ja käsityksissä.

Myös tutkimusasetelmani, joka sisältää sekä työntekijöiden että esihenkilöiden näkökulmat, on teoreettinen kontribuutio, sillä vastaavaa ei käsitykseni mukaan ole aiemmin ollut. Lähestymistapa tarjoaa uudenlaista ymmärrystä siitä, miten erilaiset roolit ja vastuut vaikuttavat psykologiseen sopimukseen ammatillisen opettajan työssä.

## **7.4 Tutkimuksen käytännöllisen annin tarkastelu**

Tutkimuksen käytännöllisenä tavoitteena on osoittaa, minkälaisia toimenpiteitä psykologisen sopimukseen on mahdollista kohdistaa ammatillisen koulutuksen kontekstissa.

Tutkimukseni käytännöllinen kontribuutio kiteytyy mahdollisuuteen soveltaa tutkimustuloksia käytäntöön (Zhou ym., 2017). Tutkimukseni pohjalta organisaatioiden ja esihenkilöiden on mahdollista kehittää uusia psykologisen sopimuksen huomioivia johtamisen ja esihenkilötyön käytäntöjä. Esittelen seuraavassa ehdotukseni tutkimukseni käytännöllisiksi kontribuutioiksi.

### **Psykologisen sopimuksen johtaminen**

Olen soveltanut tämän tutkimuksen tuloksia (ks. luku 6) sekä tulosten teoreettisen annin tarkastelua (ks. Taulukko 9), ja muodostanut niiden pohjalta käsityksen siitä, miten näitä voi hyödyntää psykologisen sopimuksen johtamisessa. Kutsun tätä psykologisen sopimuksen viitekehyyksi (ks. Taulukko 10).

Kontribuutio on merkittävä, sillä psykologisen sopimuksen johtamisesta on vain vähän tietoa (ks. luku 3.5). Erittelen psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehyyksessä ne tutkimustuloksistani esiin nousseet organisaation toimijatasot, joilla psykologisen sopimuksen johtaminen tutkimukseni mukaan tapahtuu. Toimijatasot ovat *organisaatiotaso, työyhteisötaso ja työntekijätaso*. Viitekehys sisältää ehdotuksia siitä, mitä tutkimustulosteni perusteella kullakin toimijatasolla tulee johtaa ammatillisen opettajan psykologista sopimusta johdattaessa. Se sisältää myös ehdotuksia, minkälaisin toimenpitein ammatillisen opettajan psykologista sopimusta voidaan johtaa.

Psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehystä voi soveltaa jokapäiväisessä johtamisessa, mutta myös tilanteissa, joissa työntekijän psykologinen sopimus on tutkitusti altis muuttumaan. Schalkin ja Roen (2007, s. 178) mukaan psykologinen sopimus on altis muuttumaan tilanteissa, joissa jokin subjektiivisesti merkittävä tekijä muuttuu ja saa yksilön arvioimaan psykologisen sopimuksen kannalta kriittisiä tekijöitä uudelleen (Robinson & Morrison 2000, 528). Schalkin ja Roen (2007, s. 169–170) mukaan psykologisen sopimuksen muutokseen vaikuttavat joko organisaatiossa tai yksilön omassa elämässä tapahtuvat muutokset.

Haluan vielä tässä kohtaa huomioida Psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehyyksen lähtökohdat: Ehdotettujen johtamiskäytäntöjen konteksti on ammatillinen koulutus ja ammatilliset koulutusorganisaatiot. Oletuksena on, että ammatillisten opettajien psykologisen sopimuksen tyyppi on relationaalinen (ks. luku 3.4).

Taulukko 10. Psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehys

Toimijataso	Mitä johdetaan?	Miten johdetaan?
<b>Organisaatio- taso</b>  (ylin johto, keskijohto, HR)	Organisaation arvot	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arvojen määrittely</li> <li>- Arvojen käsittelyprosessin luominen ja toimeenpaneminen</li> <li>- Organisaation toiminnan seuranta arvojen näkökulmasta ja epäkohtiin puuttuminen</li> </ul>
	Organisaatiokulttuuri	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Johtamiskulttuurin määrittely, toteuttaminen ja seuranta: selkeiden tavoitteiden, toimintatapojen ja ohjeiden määrittely johtamistoiminnalle</li> <li>- Johtajien osaamisen kehittäminen: johtamiskoulutus</li> <li>- Työntekemisen kulttuurin määrittely, toteuttaminen ja seuranta: inhimillisuus, kohtuullinen työn määrä, työehtosopimusten noudattaminen</li> <li>- Organisaation ilmapiirin johtaminen luomalla yhteisiä tilaisuuksia ja yhteistoimintaa, osallistamalla henkilöstöä toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon, määrittelemällä ja seuraamalla toisia arvostavan ja rakentavan keskustelukulttuurin käytänteitä ja toteutumista, toimimalla hyvän käytöksen esimerkkinä henkilöstölle, kiinnittämällä huomio tarkoituksenmukaiseen, asialliseen, jatkuvaan ja myönteiseen viestintään</li> </ul>
	Esihenkilötyö	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esihenkilön aseman määrittely: rooli johdon ja alaisten välissä, valta ja vastuut</li> <li>- Esihenkilön tehtävien määrittely</li> <li>- Esihenkilötyön tukeminen laadilla johtamistyötä tukevat rakenteet, prosessit ja toimintaohjeet. Näiden käyttöönoton varmistaminen ja seuranta.</li> <li>- Esihenkilöiden osaamisen kehittäminen</li> <li>- Esihenkilön tunne- ja vuorovaikutustaitoihin huomion kiinnittäminen rekrytointitilanteessa ja myöhemmin</li> </ul>
	Työntekijäkokemus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Henkilöstön arvostuksen osoittaminen puheen lisäksi teoin (esim. johdon läsnäolo henkilöstön tilaisuuksissa, johdon tasapuoliset ja säännölliset vierailut toimipisteisiin, ajankohtainen viestintä organisaation tavoitteista, tapahtumista ja tulevaisuudennäkymistä, henkilöstön kuunteleminen ja sen osoittaminen, että henkilöstön viesti on kuultu ja siihen on reagoitu)</li> <li>- Pehdytysprosessien määrittely, toteutus ja seuranta</li> <li>- Kehityskeskustelu- ja palautekeskusteluprosessien määrittely ja toteutumisen seuranta</li> <li>- Henkilöstön osaamisen kehittämisen tukeminen</li> <li>- Työsuojelu- ja työturvallisuusohjelmien laatiminen, toteutus ja seuranta</li> <li>- Henkilöstön työn vastikkeiden tarkoituksenmukaisuuteen ja kilpailukykyisyyteen huomion kiinnittäminen</li> </ul>

	Toiminnot	- Ylimmän ja keskijohdon vastuiden määrittely ja vastuista henkilöstölle viestiminen
<b>Työyhteisötaso</b> (esihenkilö)	Työyhteisön toimivuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selkeiden työyhteisön toimintaohjeiden laatiminen ja niistä työyhteisölle viestiminen</li> <li>- Työntekijöiden vastuiden ja roolien määrittely ja niistä yhteisesti keskusteleminen</li> <li>- Työntekijöiden tukeminen, kannustaminen ja palautteen antaminen</li> <li>- Esihenkilön ja työntekijöiden yhteisen käsityksen (odotukset, tavoitteet, tehtävät) varmistaminen keskustelemalla säännöllisesti ja suunnitellusti, seuranta</li> <li>- Perehdytysprosessin huolellinen valmistelu ja toteutus, perehdytysvastuun jakaminen kollegoille ja perehdytystehtävän resurssointi</li> <li>- Työyhteisön yhteiseen toimintaan panostaminen</li> </ul>
<b>Työntekijätaso</b> (työntekijä itse)	Työntekijän odotukset	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Osallistuminen perehdytykseen, aktiivinen oma-aloitteinen perehtyminen toimialaan, organisaatioon ja työtehtäviin</li> <li>- Tutustuminen kollegoihin</li> <li>- Omien odotusten tiedostaminen refleктоimalla</li> </ul>
	Työntekijän toiminta työsuhteen aikana	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajanhallintaan panostaminen</li> <li>- Työtehtävien priorisointi</li> <li>- Omiin vuorovaikutustaitoihin ja vuorovaikutukseen huomion kiinnittäminen ja niiden kehittäminen</li> <li>- Oma-aloitteisuuteen pyrkiminen</li> <li>- Osaamisen kehittäminen</li> <li>- Jatkuva refleктоiminen: tietoisuus omista arvoista, odotuksista ja käyttäytymisestä</li> </ul>

Kuvaan seuraavassa Psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehystä toimijatasoittain.

### Organisaatiotaso

Psykologisen sopimuksen johtamisen tulee organisaatiotasolla kohdentua ammatillisen opettajan psykologista sopimusta määrittäviin tekijöihin, joita ovat organisaation arvot, organisaatiokulttuuri, esihenkilötyö, työntekijäkokemus ja toiminnot. Organisaatiotason toimijoina ovat organisaation ylin - ja keskijohto sekä henkilöstöhallinto.

Organisaation arvojen johtamiseen kuuluu arvojen sekä niiden käsittelyprosessin määrittely. Organisaatiotasolla tulee kehittää selkeät ja konkreettiset käytännöt, joiden avulla arvot integroidaan päivittäiseen toimintaan. Arvoja johdettaessa prosessia ja organisaatiossa tapahtuvaa toimintaa täytyy jatkuvasti seurata ja arvioida sitä, miten hyvin organisaatio noudattaa määriteltyjä arvojaan. Jos havaitaan ristiriitoja

tai epäkohtia, organisaation tulee ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin niiden korjaamiseksi, jotta se noudattaa arvojensa mukaista linjaa.

Organisaatiotasolla täytyy ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen vahvistamiseksi johtaa myös organisaatiokulttuuria. Organisaatiokulttuuria johdettaessa on tärkeää kiinnittää huomiota johtamiskulttuuriin, työnteon kulttuuriin sekä organisaation ilmapiiriin. Johtamiskulttuurin määrittely, toteuttaminen ja seuranta ovat tärkeitä, sillä ne auttavat organisaatiota kehittämään johtamista yhtenäisesti ja tehokkaasti, mikä tukee työntekijän työskentelyä ja työhyvinvointia. Johtajien johtamiskoulutus on tärkeää, sillä se auttaa johtajia kehittämään johtajuus-, viestintä- ja vuorovaikutustaitojaan sekä kykyään luoda positiivista ja kannustavaa työilmapiiriä. Ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen tukemiseksi organisaatiotasolla on myös määriteltävä ja toimeenpantava työnteon kulttuuri, ja seurattava sen toteutumista. Tutkimustuloksistani voi päätellä, että inhimillisyyttä, kohtuullista työmäärää ja työehtosopimusten noudattamista korostava työnteon kulttuuri luo opettajalle terveellisen ja motivoivan työympäristön. Organisaation ilmapiiriin johtamisen toimenpiteinä tulee työyhteisölle mahdollistaa yhteisiä tilaisuuksia ja yhteistoimintaa, osallistaa henkilöstöä toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon sekä luoda toisia arvostava ja rakentavaan keskusteluun pyrkivä keskustelukulttuuri. Johtajilla on tärkeä rooli hyvän käytöksen esimerkkeinä. Heidän tulee kiinnittää huomiota arvostusta osoittavaan ja myönteiseen viestintään sekä myönteisen palautteen antamiseen henkilöstölle. Nämä toimenpiteet vahvistavat organisaatiokulttuuria ja luovat hyvän perustan ammatillisen opettajan psykologiselle sopimukselle.

Esihenkilön aseman määrittely on osa ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen johtamista. Esihenkilön asemaa voi selkiyttää esihenkilön vastuiden, velvollisuuksien ja tehtävänkuvan määrittelyllä. Johdon tulee tavoitella johtamistyötä tukevia rakenteita ja toimintaohjeita sekä varmistaa näiden toimivuus ja käyttöönotto työyhteisössään. Johdon tulee myös järjestää esihenkilöille johtamiskoulutusta, jotta esihenkilöillä on mahdollisuus kehittää esihenkilötyössä tarvittavia taitoja tehtäviensä hoitamiseksi. Erityisesti esihenkilön tunne- ja vuorovaikutustaitoihin tulisi kiinnittää huomiota jo rekrytointitilanteessa, jotta voidaan varmistua henkilön soveltuvuudesta ja kyvystä luoda positiivinen työilmapiiri työyhteisön toimivuuden takaamiseksi ja sitä kautta ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen vahvistamiseksi.

Ammatillisen opettajan psykologista sopimusta tulee johtaa organisaatiotasolla myös kiinnittämällä huomiota työntekijäkokemukseen. Tämä korostuu organisaation muutostilanteissa. Tämä tapahtuu arvostamalla henkilöstöä sekä puheen että tekojen kautta. Tällaisia arvostusta osoittavia tekoja ovat muun muassa johdon läsnäolo henkilöstön tilaisuuksissa, tasapuoliset ja säännölliset vierailut eri toimipisteisiin. Henkilöstön kuunteleminen, kuuntelemisen osoittaminen ja viesteihin reagoiminen ovat myös tärkeitä. Pelkkä kuunteleminen ei tutkimustulosteni perusteella riitä. Johdon tulee viestiä avoimesti ja selkeästi organisaation tavoitteista, tilanteesta sekä omasta roolistaan näiden tavoitteiden saavuttamisessa. Tällöin

henkilöstö tietää, mitä he voivat johdolta ja organisaatiolta odottaa. Johdon tulee määritellä myös henkilöstön perehdytys-, kehityskeskustelu- ja palautteenantoprosessit ja huolehdittava, että niitä noudatetaan. Johdon tulee myös tukea henkilöstön osaamisen kehittämistä ja laatia, toteuttaa ja seurata työsuojelu- ja työturvallisuusohjelmat. Lisäksi johdon tulee kiinnittää huomiota henkilöstön työn vastikkeiden tarkoituksenmukaisuuteen ja vetovoimaisuuteen. Näiden toimenpiteiden avulla johto voi edistää ammatillisen opettajan psykologisen sopimuksen vahvistumista tukemalla positiivista työntekijäkokemusta.

Johdon tulee määritellä ylimmän ja keskijohdon vastuut ja viestiä niistä henkilöstölle. Tämä selkeyttää organisaation sisäistä vastuunjakoa ja rooleja sekä varmistaa sen, että henkilöstö ymmärtää johtohenkilöiden vastuut ja odotukset.

### Työyhteisötaso

Psykologisen sopimuksen johtamisen tulee työyhteisötasolla kohdentua sen toimivuutta edistäviin tekijöihin. Työyhteisötason toimijoina ovat opettajien esihenkilöt.

Esihenkilöiden tulee määritellä työyhteisön toimintaohjeet selkeästi ja viestiä niistä avoimesti työyhteisölle. Vastuiden ja roolien selkeä määrittely ja niistä yhteisesti keskusteleminen auttaa vahvistamaan työntekijöiden sitoutumista ja ymmärtämään organisaatioon liittyvä oma rooli. Yhteistyön edistäminen luo positiivista ilmapiiriä. Avoin ilmapiiri on erityisen tärkeä, jotta työntekijät voivat tuntea olonsa turvalliseksi ja tuoda esiin ajatuksiaan ja ideoitaan. Kannustaminen ja palautteen antaminen ovat myös olennaisia elementtejä, joilla esihenkilöt voivat vahvistaa ammatillisen opettajan psykologista sopimusta. Esihenkilöiden tulee myös varmistaa, että esihenkilöllä ja työntekijöillä on yhteinen käsitys työyhteisöön ja työyhteisön yksilöihin kohdistuvista odotuksista, tavoitteista ja tehtävistä. Tämä voidaan saavuttaa säännöllisten ja suunniteltujen keskustelujen avulla. Lisäksi perehdytysprosessin huolellinen valmistelu, roolitus ja toteutus sekä perehdytystehtävän resurssointi ovat tärkeitä, jotta uudet työntekijät saavat hyvän alun uudessa tehtävässä ja organisaatiossa toimimiseen.

### Työntekijätaso

Psykologisen sopimuksen johtamisen tulee työntekijätasolla kohdentua työntekijän omiin odotuksiin, käsityksiin ja toimintaan työsuhteen aikana. Työntekijätason toimijana on opettaja itse.

Työntekijätason toimenpiteitä oman psykologisen sopimuksen johtamiseksi ovat osallistuminen organisaation ja esihenkilön järjestämiin perehdytyksiin sekä aktiivinen oma-aloitteinen perehtyminen organisaatioon ja työtehtäviin. Tällä tavoin opettaja voi ymmärtää työn sisällöt ja vaatimukset työsuhteen alkaessa. Opettajan tulee pyrkiä tutustumaan kollegoihin ja tekemään heidän kanssaan yhteistyötä. Tutustuminen edistää hyvää työilmapiiriä. Opettajien tulee kiinnittää huomiota omiin vuorovaikutustaitoihinsa ja tarvittaessa kehittää niitä. Opettajien tulee myös hallita työn tekemiseen vaadittavia yleisiä työelämätaitoja, kuten ajanhallintaa ja tehtävien

priorisointia. Myös menetelmällisen ja sisällöllisen ammatillisen osaamisen kehittäminen on tärkeää, jotta opettaja voi vastata muuttuvien työtehtävien vaatimuksiin.

On eduksi, jos opettaja kykenee reflektoimaan, eli tarkastelemaan itseään toimijana ja työtoverina. Opettajan tulee olla tietoinen omista ja työpaikan arvoista. Opettajan tulee realistisen kokonaiskuvan muodostamiseksi reflektoida omien arvojen ja tavoitteidensa yhteensopivuutta työnantajan arvojen, organisaatiokulttuurin ja tavoitteiden kanssa.

## **Dialogi**

Tarkastellessani tutkimustuloksia havaitsin myös, että voin tutkimustuloksiini perustuen osoittaa aiheita, joista esihenkilön ja työntekijän tulisi käydä dialogia psykologisen sopimuksen molemminpuolisuuden edistämiseksi (ks. luku 3.6) ja opettajan vahvan psykologisen sopimuksen tukemiseksi. Dialogia voisi vapaasti kuvailla esimerkiksi yhdessä ajattelemisen taidoksi. Tässä kohtaa on hyvä muistuttaa psykologisen sopimuksen dynaamisesta luonteesta (ks. luku 3.3.2). Psykologisen sopimuksen luonteeseen kuuluu sopimuksen laadun vaihtelu, johon vaikuttavat muun muassa tässä tutkimuksessa mainitut organisaatiokulttuuriin, työyhteisön toimivuuteen ja opettajuuteen liittyvien tekijöiden muuttuminen ja erilaiset tilanteet ympäröivässä yhteiskunnassa, työelämässä, organisaatiossa sisäisesti tai yksilön omassa elämässä. Ehdotan esihenkilön ja työntekijän välille säännöllisiä yhdessä sovittuja mahdollisuuksia käydä dialogia, mutta myös mahdollisuutta dialogiin organisaatioon, työyhteisöön tai työtehtävään liittyvien tekijöiden muuttuessa.

Dialogin pohjaksi esitän taulukossa 11 esitettyjä tutkimustuloksistani johdettuja keskustelunaiheita ja kysymyksiä. Kun esihenkilö ja työntekijä käyvät näistä aiheista dialogia, tulevat he tutkimukseni perusteella keskustelleiksi työntekijän psykologista sopimusta määrittävistä tekijöistä. Tämän keskustelun tuloksena esihenkilölle muodostuu käsitys työntekijän psykologisen sopimuksen laadusta. Tarvittaessa esihenkilö voi ryhtyä toimenpiteisiin, jotka vahvistavat opettajan psykologista sopimusta.

Toki ymmärrän, että ehdotetut keskustelunaiheet ja kysymykset ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden läpikäyminen edellyttää luottamuksellista ja arvostavaa esihenkilö-alaisuhdetta, kokemusta psykologisesta turvallisuudesta. Edmondson (2019, 8) määrittelee psykologisen turvallisuuden käsityksenä siitä, että työympäristö on turvallinen ihmissuhteiden väliseen riskinottoon. Psykologinen turvallisuus ilmenee työyhteisön jäsenten keskeisenä luottamuksena. Se on kokemus ja tunne siitä, että jokainen voi esitellä uusia ideoita, esittää kysymyksiä, ja kertoa epäonnistumisista ilman pelkoa siitä, että tulisi jollain tapaa rangaistuksi (Rinne 2021, 30). Jos näin ei ole, työntekijä tuskin haluaa rehellisesti kertoa esihenkilölleen kaikista ehdottamistani aiheista. Tällaisessa tilanteessa työntekijän psykologinen sopimus ei ole vahva.

Taulukon 11 vasemmassa laidassa on teemat, joihin kysymykset liittyvät. Taulukon keskiosassa on pääkysymykset, ja taulukon oikeassa laidassa teemaan ja kysymykseen liittyviä aiheita keskustelun virittämiseksi ja tueksi.

Taulukko 11. Aiheita esihenkilön ja työntekijän väliseen keskusteluun

Teema	Pääkysymys	Aiheita keskustelun tueksi
Organisaatiokulttuuri	Mitä ajattelet organisaatiomme työnteon kulttuurista?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisaation arvot</li> <li>- organisaation arvot versus työntekijän arvot</li> <li>- avoimuus ja luottamuksellisuus organisaatiossa</li> <li>- yhteys organisaation eri tasojen välillä</li> <li>- mahdollisuus osallistua kehittämistyöhön</li> <li>- työntilojen toimivuus</li> <li>- tietojärjestelmien toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus</li> <li>- työn määrä</li> </ul>
	Mitä ajattelet organisaatiomme johtamiskulttuurista?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- päätöksentekorakenne ja vastuut</li> <li>- organisaatiotason linjaukset ja toimintaohjeet</li> <li>- yhdenmukaisuus ja oikeudenmukaisuus esihenkilön toimintamahdollisuudet</li> </ul>
Työyhteisön toimivuus	Mitä ajattelet työyhteisöemme yhteistyökyyvystä?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kollegiaalisuus</li> <li>- ristiriitojen käsittely</li> <li>- yhteistyötä tukevat käytänteet</li> </ul>
	Minkälaista palautetta haluat antaa minulle esihenkilötyöstäni?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- henkilöstöjohtamisen osuus esihenkilön tehtävistä</li> <li>- vuorovaikutus</li> <li>- esihenkilö tuenantajana</li> <li>- esihenkilö palautteenantajana</li> </ul>
Opettajuus	Vastaako arkityösi odotuksiasi opettajan työstä?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tehtäväkuva</li> <li>- vastikkeet työstä</li> <li>- työn arvostus</li> <li>- perehdytys (muuttuva työ)</li> </ul>
	Toteutuuko työssäsi ajatus opettajan työn autonomiasta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- työn sisältö, tehtävät</li> <li>- pedagoginen johtaminen</li> <li>- pedagoginen vapaus</li> </ul>

## 7.5 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tulokset ja kontribuutio mahdollistavat jatkotutkimukset, jotka voisivat syventää ymmärrystä psykologisen sopimuksen monimuotoisista ulottuvuuksista ja sen vaikutuksista erilaisissa organisaatiokonteksteissa. Tulevaisuudessa on tärkeää jatkaa tämän aiheen tutkimista, jotta psykologisen sopimuksen käsitettä ja sen sovellusmahdollisuuksia työyhteisöjen ja organisaatioiden kehittämisessä ja johtamisessa voitaisiin hyödyntää entistä paremmin.

Olen tutkimuksen valmistumisvaiheessa pohtinut tutkimuksen kohderyhmiä. Olisi ollut kiinnostavaa kerätä aineisto myös organisaatioiden johdolta tai vaihtoehtoisesti vain organisaatioiden henkilöstöhallinnon johdolta. Nyt tätä näkökulmaa edustaa tekemäni alkukartoitus (ks. luku 5.2.1), mutta näin jälkikäteen ajateltuna olisin voinut kerätä varsinaisen tutkimusaineiston myös laajemmin. En tullut tätä ajatelleeksi tutkimuksen suunnittelu- enkä vielä toteutusvaiheessakaan. Vasta tutkimuksen tulokset ja etenkin johtopäätöksistä muodostunut Psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehys (ks. luku 7.4) johdattelivat minut ajattelemaan, että johdon aineisto olisi tuonut kiinnostavan uuden näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Tämä voisi olla yksi jatkotutkimuksissa huomioon otettava näkökulma.

Ehdotan vertailevan tutkimuksen tekemistä tämän tutkimuksen asetelmaan suhteutettuna. Tutkimukseni organisaatiot ovat kooltaan suuria ammatillisia koulutusorganisaatioita. Olisi kiinnostavaa tutkia ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsityksiä psykologisesta sopimuksesta pieniksi luokiteltavissa ammatillisissa koulutusorganisaatioissa. Tällöin voitaisiin tarkastella mahdollisia eroja ja yhtäläisyyksiä tämän tutkimuksen tulosten ja pienten koulutusorganisaatioiden välillä sekä näiden erojen merkitystä psykologisen sopimuksen johtamisen näkökulmasta.

Jatkotutkimusaihe voisi olla myös aiheen kansainvälinen vertailu ammatillisen koulutuksen organisaatioissa Suomen ja muiden Pohjoismaiden tai laajemmin eurooppalaisten maiden keskuudessa. Aiheen kansainvälinen vertailu olisi kiinnostavaa, koska se mahdollistaisi eri maiden organisaatiokulttuurien ja johtamiskäytäntöjen vertailun. Tämä voisi tuoda esiin eroja ja yhtäläisyyksiä eri maiden välillä ja auttaa ymmärtämään, miten erilaiset kontekstit vaikuttavat psykologiseen sopimukseen ammatillisen opettajan työssä.

Kiinnostavaa olisi myös verrata käsityksiä ja kokemuksia psykologisesta sopimuksesta ja niiden johtamiseen liittyvistä näkökulmista eri koulutusasteilla, kuten peruskoulussa, toisella asteella, korkeakouluissa ja yliopistoissa. Löytyisikö tutkimuksissa eroja vai määrittäkök opettajan psykologista sopimusta samat tekijät kouluasteesta riippumatta? Tutkimus psykologisesta sopimuksesta opettajan työssä eri kouluasteilla voisi tuoda merkittävää tietoa johtamisen, koulutuspolitiikan ja opettajien hyvinvoinnin kehittämiseen.

Tutkimukseni tuloksiin liittyen olisi kiinnostavaa keskittyä ammatillisten koulutusorganisaatioiden ja opettajien omien arvojen vastaavuuteen ja vastaavuuden

merkitykseen opettajan psykologisen sopimuksen näkökulmasta. Tutkimukseni osoittaa arvoilla olevan merkitystä, mutta kuinka yhteneväisiä ja millaisia ne opettajilla ja koulutusorganisaatioilla ovat? Tutkimus arvojen vastaavuudesta voisi tarjota hyödyllistä tietoa käytännön organisaatiotyölle sekä laajemmassa ymmärryksessä työelämän ja arvojen rooleihin liittyen.

Edellä mainittujen jatkotutkimusideoiden lisäksi olisi myös kiinnostavaa tutkia psykologisen sopimuksen merkitystä ammatillisten opettajien työuralla. Tutkimus voitaisiin toteuttaa pitkittäistutkimuksena, jossa ammatilliset opettajat kuvaisivat psykologisen sopimuksen kokemuksia ja merkitystä omalle työuralleen. Tutkimus voisi olla laadullista elämäkertatutkimusta tai narratiivista tutkimusta.

Kiinnostavaa olisi myös tutkia sitä, miten ammatillisten opettajien psykologinen sopimus heijastuu opiskelijoiden opintomenestykseen, opiskelutehokkuuteen tai opintojen aikaiseen hyvinvointiin. Tutkimus voisi tarjota tärkeää tietoa koulutuksen laadun parantamiseksi ja opiskelijoiden tukemiseksi heidän opintopoluillaan.

Erityisesti esitän kuitenkin tutkimusta tämän tutkimuksen johtopäätösten pohjalta luomani Psykologisen sopimuksen johtamisen viitekehyksen (ks. aiemmin tämä luku) soveltamista käytäntöön ja sen vaikutuksista ammatillisen opettajan psykologiseen sopimukseen. Vaikutuksia voisi tutkia myös laajemmin työyhteisön ja organisaation näkökulmista. Aihetta voisi tutkia toimintatutkimuksen keinoin pitkittäistutkimuksena siten, että mitattaisiin työntekijöiden psykologista sopimusta ennen mallin käyttöönottoa ja sen jälkeen. Tähän tarkoitukseen voisi luoda esimerkiksi psykologisen työyhteisöjen kehittämiseen ja johtamiseen liittyviä kehittämishankkeita tai useampiakin.

Nämä jatkotutkimusaiheet edistäisivät mielestäni erinomaisesti ymmärrystä ja tarjoaisivat syvempää tietoa psykologisen sopimuksen merkityksestä ja johtamisesta eri organisaation tasoilla ja konteksteissa. Psykologisen sopimuksen johtamisen syvemmän ymmärtämisen ja laajemman tiedon hankkimisen hyödyt olisivat moninaiset. Jatkotutkimuksista saadun tiedon avulla voitaisiin kehittää työyhteisöjä ja johtamista, ja sitä kautta edistää työntekijöiden tyytyväisyyttä ja sitoutumista organisaatioihin. Tämän seurauksena ammatillisten opettajien työhyvinvointi, opetuksen laatu ja opiskelijoiden oppimistulokset todennäköisesti paranisivat.

## Lähteet

- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19408/9789513934538.pdf>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Kirjayhtymä.
- Alasoini, T. (2006a) Työnteon mielekkyyden muutos Suomessa vuosina 1992–2005: työolobarometrin aineistoihin perustuva analyysi. *Työelämän kehittämisohjelman raportteja 45*. Työministeriö.
- Alasoini, T. (2006b). Työnteon mielekkyys uhattuna? Kohti uutta psykologista sopimusta? *Työelämän tutkimus*, 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* (s. 106–120). Työterveyslaitos.
- Alasoini, T. (2009). *Henkilöstön sitoutuminen johtamisen haasteena innovaatiokilpailun aikakaudella. Näkökulmia parempaan työelämään*. Tekes.
- Alasoini, T. (2010a) *Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. EVA raportti*. Taloustieto.
- Alasoini, T. (2010b) *Sovitaanko uusiksi: Psykologisen sopimuksen muotoilu*. Teoksessa A. Suoranta & A–H. Anttila (toim.), *Yksin sovittu, osapuolet, luottamus ja työmarkkinalogiikka* (s. 131–140). Bookwell Oy.
- Alasoini, T., Antila, J., Hakala, L., Hakonen, N., Kulmala, S., Lautala, K. & Rissanen, M. (2023). *Työelämän kehittäminen kolmikantaisessa yhteistyössä: TYÖ2030-ohjelma*. Työterveyslaitos.
- Anderberg, E. (2000). Word meaning and conceptions: An empirical study of relationships between students' thinking and use of language when reasoning about a problem. *Instructional Science*, 28, 89–113.
- Anderberg, E., Svensson, L., Alvegård, C., & Johansson, T. (2008). The epistemological role of language use in learning: A phenomenographic intentional–expressive approach. *Educational Research Review*, 3(1), 14–29.
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7, 1-20.
- Anttila, P. (2014). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. [verkkojulkaisu]. Haettu 1.2.2023 osoitteesta <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- Argyris, C. (1960). *Understanding organizational behavior*. Dorsey.
- Ariani, D.W. (2015). Relationship with Supervisor and Co-Workers, Psychological Condition and Employee Engagement in the Workplace. *Journal of Business and Management Volume*, 4(3), 34–47.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2005). Analytic perspectives. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research, Third edition*, 821–840). SAGE Publications.

- Bal, P. M., Jansen, P. G., Van der Velde, M. E., de Lange, A. H., & Rousseau, D. M. (2010). The role of future time perspective in psychological contracts: A study among older workers. *Journal of vocational behavior, 76*(3), 474–486.
- Barnard, A., McCosker, H., & Gerber, R. (1999). Phenomenography: a qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative health research, 9*(2), 212–226.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University.
- Beer, P., & Mulder, R. H. (2020). The effects of technological developments on work and their implications for continuous vocational education and training: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 11*, 918.
- Bellou, V. (2007). Psychological contract assessment after a major organizational change. *Employee Relations, 29*(1), 68–88.
- Blau, P. M. (1964). Justice in social exchange. *Sociological inquiry, 34*(2), 193–206.
- Booth, S. (2008). Researching learning in networked learning: Phenomenography and variation theory as empirical and theoretical approaches. *Proceedings of the 6th international conference on networked learning*. (s. 450–455).
- Bowden, J. A. & Walsh, E. (toim.). (2000). *Phenomenography*. RMIT University Press.
- Bowden, J.A. (1995). Phenomenographic research: Some methodological issues. *Nordisk Pedagogik, 15*(3), 144–155.
- Bridwell-Mitchell, E. N. (2015). Theorizing teacher agency and reform: How institutionalized practices change and persist. *Sociology of Education, 88*(2), 140–159.
- Bushe, G.R. (2005). Appreciative leadership. *Journal of American dietetic association, 105*(5). 699–700.
- Chambel, M. J., & Castanheira, F. (2007). They don't want to be temporaries: similarities between temps and core workers. *Journal of Organizational Behavior, 28*(8), 943–959.
- Chen, Z. X., Tsui, A. S., & Zhong, L. (2008). Reactions to psychological contract breach: A dual perspective. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 29*(5), 527–548.
- Choong, Y. O., Ng, L. P., Na, S. A., & Tan, C. E. (2019). The role of teachers' self-efficacy between trust and organizational citizenship behavior among secondary school teachers. *Personnel Review, 49*(3), 864–886.
- Chu, H. C., & Kuo, T. Y. (2012). Exploring faculty psychological contract through leadership style and institutional climate in a higher education setting. *International Journal of Business and Social Science, 3*(4), 159–164.
- Claes, R. (2005). Organization promises in the triangular psychological contract as perceived by temporary agency workers, agencies, and client organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 17*, 131–142.
- Cole, M. S., Schaninger, W. S., & Harris, S. G. (2002). The workplace social exchange network: A multilevel, conceptual examination. *Group & Organization Management, 27*, 142–167.
- Colquitt, J., Lepine, J., & Wesson, M. (2019). *Organizational Behavior: Improving Performance and Commitment in the Workplace, Seventh edition*. McGraw-Hill Education.
- Conway, N., & Briner, R. B. (2002). A daily diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 23*(3), 287–302.
- Conway, N., & Briner, R. B. (2005). *Understanding psychological contracts at work: A critical evaluation of theory and research*. Oxford University Press.
- Conway, N., & Briner, R. B. (2009). Fifty years of psychological contract research: what do we know and what are the main challenges? *International review of industrial and organizational psychology, 24*, 71–130.

- Conway, N., & Briner, R. B. (2015). Unit-level linkages between employee commitment to the organization, customer service delivery and customer satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(16), 2039–2061.
- Conway, N., Guest, D. & Trenberth, L. (2011). Testing the differential effects of changes in psychological contract breach and fulfilment. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 267–276.
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5–18.
- Coyle-Shapiro, J. & Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship. A large scale survey. *Journal of Management Studies*, 37(7), 903–930.
- Coyle-Shapiro, Jacqueline & Kessler, Ian (2002) Exploring reciprocity through the lens of the psychological contract: employee and employer perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 11(1), 69–86.
- Coyle-Shapiro, J. A., & Neuman, J. H. (2004). The psychological contract and individual differences: The role of exchange and creditor ideologies. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 150–164.
- Coyle-Shapiro, J. A., & Parzefall, M. R. (2008). Psychological contracts. Teoksessa J. Barling & C. L. Cooper (toim.), *The SAGE Handbook of Organizational Behavior, Volume I: Micro Approaches* (s. 17–34). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124–130.
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2006). The impact of job insecurity and contract type on attitudes, well-being and behavioural reports: A psychological contract perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(3), 395–409.
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2007). Job insecurity in temporary versus permanent workers: Associations with attitudes, well-being, and behaviour. *Work & Stress*, 21(1), 65–84.
- De Cuyper, N., & De Witte, H. (2008). Volition and reasons for accepting temporary employment: associations with attitudes, well-being and behavioural intentions. *European Journal of Work & Organizational Psychology*, 17, 363–387.
- De Hauw, S., & De Vos, A. (2010). Millennials' career perspective and psychological contract expectations: does the recession lead to lowered expectations? *Journal of business and psychology*, 25, 293–302.
- De Ruijter, M., Schalk, R., & Blomme, R. J. (2016). Manager responses to employee dissent about psychological contract breach: A dyadic process approach. *Management Communication Quarterly*, 30(2), 188–217.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580–590.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (toim.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research, Third edition*. SAGE Publications.
- Diana, I. N., Supriyanto, A. S., Ekowati, V. M., & Ertanto, A. H. (2021). Factor influencing employee performance: The role of organizational culture. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(2), 545–553.
- Drenth, P. J., Thierry, H., & de Wolff, C. J. (2018). What is Work and Organizational Psychology? Teoksessa P.J. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (toim.), *Handbook of work and organizational psychology, Volume 1: Introduction to Work and Organizational Psychology, Second edition*, (s. 1–10). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315791265>

- Dulac T., Coyle-Shapiro J., Henderson D.J & Wayne S.J. (2008). Not all responses to breach are the same: The interconnection of social exchange and psychological contract processes in organizations. *Academy of Management Journal*, 51(6), 1079–1098.
- Edmondson, A. (2019). *The Fearless Organization: creating psychological safety in the workplace for learning, innovation and growth*. John Wiley & Sons, Inc.
- Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 1–17.
- Edwards, J. C., & Karau, S. J. (2007). Psychological contract or social contract? Development of the employment contracts scale. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(3), 67–78.
- Eklund, A. (2018). *Tervetuloa meille! Uuden työntekijän perehdytys*. J-Impact Oy.
- Entwistle, N. (1997). Introduction: Phenomenography in higher education. *Higher education research & development*, 16(2), 127–134.
- Erwin, P. (2005). *Asenteet ja niihin vaikuttaminen*. Sanoma Pro Oy.
- Filander, K., & Jokinen, E. (2004). *Tekemällä oppimisen kokeita – Ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. Toimintatutkimus Opetusalan koulutuskeskuksen (OPEKO) kehittämishankkeista*. Tampereen yliopistopaino.
- George, C. (2009). *EBOOK: The Psychological Contract: Managing and Developing Professional Groups*. McGraw-Hill Education.
- Goldstein, S. B. (2019). *Cross-cultural explorations: Activities in culture and psychology*. Routledge.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research, Second edition*, (s. 163–194). SAGE Publications
- Guest, D. (1998). Is the psychological contract worth taking seriously? *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 649–664.
- Guest, D. E., Isaksson, K. & De Witte, H. (2010). Introduction Teoksessa D. E. Guest, K. Isaksson & H. De Witte (toim.), *Employment contracts, psychological contracts, and employee well-being: An international study* (s 1–24). Oxford University Press.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. (2004). *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Työterveyslaitos.
- Harmoinen, M. (2014). *Arvostava johtaminen terveydenhuollossa*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9668-4>
- Harmoinen, M., Suominen, T., & Niiranen, V. (2010). Kirjallisuuskatsaus arvostavaan johtamiseen. *Hoitotiede*, 22(1), 67–78.
- Hautala, T. (2022). *Opintojen ohjauksen toimijoiden ja opetushenkilöstön kokemukset ammatillisesta toimijuudesta ja asiantuntijuudesta: Yhteys korkeakouluorganisaatioiden hallinnollisiin piirteisiin ja johtamiseen*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2341-7>
- HE 39/2017. (2017). Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039>
- Heinilä, Holmlund-Norren, Kilja, Niskanen, Raudasoja, Tapani, Turunen (2018) *Robkeasti uudistumaan! Opetus- ja ohjaushenkilöstön ohjaustarpeet –raportti*. Parasta osaamista -hanke. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1997). Facilitating new deals. *Human resource management journal*, 7(1), 45.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1995). *New deals: The revolution in managerial careers*. Wiley.
- Herriot, P., & Pemberton, C. (1996). Contracting careers. *Human relations*, 49(6), 757–790.

- Herriot, P., Manning, W.E.G., & Kidd, J.M. (1997). The Content of the Psychological Contract. *British Journal of Management*, 8, 151–162.
- Hiltunen, K., Goman, J., Kilpeläinen, P., Korpi, A., & Vettenniemi, J. (4.12.2018). Ammatillisen koulutuksen uudistuksella on hyvät edellytykset onnistua [blogikirjoitus]. *Blogi*. <https://blogi.karvi.fi/2018/12/04/ammattillisen-koulutuksen-uudistuksella-on-hyvät-edellytykset-onnistua/>
- Ho, V. T., Weingart, L. R., & Rousseau, D. M. (2004). Responses to broken promises: does personality matter? *Journal of Vocational Behavior*, 65(2), 276–293.
- Howard–Grenville, J. (2020). How to sustain your organization’s culture when everyone is remote. *MIT Sloan Management Review*, 62(1), 1–4.
- Huczynski, A. A. & Buchanan, D. A. (2013). *Organizational behaviour*. Pearson UK.
- Huusko, M. & Paloniemi, S., (2016). Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. *Aikuiskasvatus*, 36(2).
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278–292.
- Inkson, K., Heising, A & Rousseau, D. (2001). The interim manager: prototype of the 21st –century worker? *Human Relations*, 54(3): 259–284.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2(4), 363–370.
- Isopahkala–Bouret, U. (2010a). Vocational teachers between educational institutions and workplaces. *European Educational Research Journal*, 9(2), 220–231.
- Jackson, B. ja Parry, K. (2011). *A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Studying Leadership*. SAGE Publications.
- Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers’ accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 966–972.
- Jokivuori P. (2004). Sitoutuminen työorganisaatioon ja luottamus. *Aikuiskasvatus* 4, 284–294.
- Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Otava.
- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. PS-kustannus.
- Järvensivu, A. (2006). *Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6800-7>
- Järvensivu, A. (2013). Voiko työllistyvyyslupaukseen luottaa. *Työpoliittinen aikakauskirja*, 2(2013), 6–20.
- Kakkori, L., & Huttunen, R. (2010). The Gilligan-Kohlberg controversy and its philosophico-historical roots. Teoksessa M. Peters, P. Ghiraldelli, B. Zarnic & A. Gibbons (toim.), *Encyclopaedia of Philosophy of Education*.
- Kangas, T. (2020). *Y–sukupolven opettajien näkemyksiä työstä, työhyvinvoinnista ja työhyvinvoinnin johtamisesta*. [pro gradu, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. [https://lauda.ulpland.fi/bitstream/handle/10024/64391/Kangas\\_Tiina.pdf](https://lauda.ulpland.fi/bitstream/handle/10024/64391/Kangas_Tiina.pdf)
- Kangasniemi, K. (2015). *Opetustyön psykologinen sopimus työelämän muutoksen heijastajana*. [pro gradu, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopisto julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98009/GRADU-1443094242.pdf>
- Karusaari, R. (2020). *Asiakslähtöisyys osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa*. [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <https://lauda.ulpland.fi/bitstream/handle/10024/64059/Karusaari.Riitta.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research, Third edition*, (s. 559–604). SAGE Publications.
- Keskinen, S. (2005). Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. *Kunnallisalan kehittämisiäiti. Polemia-sarjan julkaisu nro, 59*.
- Kettunen, J. (2021). Fenomenografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvaliteoreettiset-metodologiset-viitekehykset/fenomenografia/>
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2022). Bridging the gap between research and practice: using phenomenographic findings to develop training for career practitioners. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 22*(1), 247–262.
- Kickul, J., Lester, S. W., & Finkl, J. (2002). Promise breaking during radical organizational change: do justice interventions make a difference? *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 23*(4), 469–488.
- Kilpinen, P. (2022). *Inhimillinen strategia*. Alma Talent.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research, Third edition*, (s. 303–342). SAGE Publications.
- Kinnunen, J. (2011). Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Teoksessa S. Rissanen & J. Lamintakanen (toim.), *Sosiaali- ja terveysjohtaminen* (s. 165–180). WSOYpro Oy.
- Koivumaa, J. (2020). *Kohti eurooppalaista osaamisperusteisuutta? Tutkimus suomalaisen ja saksalaisen ammattikoulutusjärjestelmän oppilaitostojen koulutus uudistuspubeista*. [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64423/Koivumaa\\_Jari.pdf](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64423/Koivumaa_Jari.pdf)
- Kortetjärvi-Nurmi, S., Kuronen, M. & Ollikainen, M. (2008). *Yrityksen viestintä*. Edita.
- Koski-Heikkinen, A. (2014). *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti: Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lauda Lapin yliopiston julkaisuarkisto. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61682/Koski-Heikkinen\\_ActaE%20138.pdf](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61682/Koski-Heikkinen_ActaE%20138.pdf)
- Kotter, J. P. (1973). The psychological contract: Managing the joining-up process. *California management review, 15*(3), 91–99.
- Kraak, J. M., & Linde, B. J. (2019). The usefulness of the psychological contract in the 21st century. *The handbook on psychological contract research*, 101–121.
- Kuittinen, M., & Meriläinen, M. (2008). Opiskelijan psykologinen sopimus. Pedagoginen hyvinvointi. *Kasvatusalan tutkimuksia, 41*, 155–173.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Ilola, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). Opettajaidentiteetin rakentuminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 16*(2), 28–48.
- Kuoppala, J., Lamminpää, A., Liira, J., & Vainio, H. (2008). Leadership, job well-being, and health effects—a systematic review and a meta-analysis. *Journal of occupational and environmental medicine, 90*—915.
- Köpsen, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training, 66*(2), 194–211.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 11.8.2017/531.
- Larsson, J., & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: Does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work. *International Journal of Qualitative Studies on Health and well-being, 2*(1), 55–64.

- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys-exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 16–35.
- Lauli, L., & Tekleab, A. G. (2016). A multi-level theory of psychological contract fulfillment in teams. *Group & Organization Management*, 41(5), 658–698.
- Lavelle, J., Rupp, D., Manegold, J. G., & Thornton, M. (2015). Multifoci justice and target similarity: Emerging research and extensions. Teoksessa M. Ambrose & R. Cropanzano (toim.), *The Oxford handbook of justice in work organizations* (s. 165–186). Oxford University Press.
- Lester, S. W., Turnley, W. H., Bloodgood, J. M., & Bolino, M. C. (2002). Not seeing eye to eye: Differences in supervisor and subordinate perceptions of and attributions for psychological contract breach. *Journal of organizational behavior*, 23(1), 39–56.
- Levinson, H., Price, C. R., Munden, K. J., Mandl, H. J., Solley, C. M. (1962). *Men, Management and Mental Health*. Harvard University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lippke, L. (2012). “Who am I supposed to let down?”: The caring work and emotional practices of vocational educational training teachers working with potential drop-out students. *Journal of Workplace Learning*, 24(7/8), 461–472
- Lintula, P. (2023). Ollaanko organisaatiokulttuurioppia kaivamassa haudasta? Katsaus opin historian ja teemoihin. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 28(1).
- Maguire, H. (2002). Psychological contracts: are they still relevant? *Career Development International*, 7(3), 167–180.
- Majumdar, A. (2020). Relationship between the Psychological Contract and Job Satisfaction of Faculty Members in Private Universities. *JBFEM*, 3(2), 69–84.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231.
- Manka, M. L., & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1993). *Organizations*. John Wiley & sons.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. Teoksessa *Learning strategies and learning styles*. (s. 53–82). Springer US.
- Marton, F., & Booth, S. A. (1997). *Learning and awareness*. Psychology press.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–348.
- Marton, F., Dall’Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International journal of educational research*, 19(3), 277–300.
- Marton, F. & Tsui, A. B. ym. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Routledge.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. SAGE Publications.
- Maunu, A. (2018). Opettaja, kasvattaja ja jotain muuta. Ammatillisten opettajien ammatti-identiteetti arjen käytäntöjen näkökulmasta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 70–87.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety, and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11–37.
- Mehta, S. (2022). The psychological contract among teachers: Relationship with other selected variables: A review paper. *The British Journal of Administrative Management*, 58, 37–46.
- Menninger, K. (1958). *Theory of psychoanalytic technique*. Basic Books.

- Millward, L.J., & Hopkins, L.J. (1998). Psychological contracts, organizational and job commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(16), 1530–1556.
- Millward-Purvis, L.J., & Cropley, M. (2003). Psychological contracting: Processes of contract formation during interviews between nannies and their employers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 213–241
- Morgan, J. (2017). *The employee experience advantage: How to win the war for talent by giving employees the workspaces they want, the tools they need, and a culture they can celebrate*. John Wiley & Sons.
- Morrison, E., W. & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22, 226–256.
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (2004). The Employment Relationship from Two Sides: Incongruence in Employees' and Employers' Perceptions of Obligations. Teoksessa J. A. Coyle-Shapiro, L. Shore, M. S. Taylor & L. Tetrick (toim.), *The Employment Relationship: Examining Psychological and Contextual Perspectives* (s. 161–180). Oxford University Press.
- Morse, J. (2006). Insight, inference, evidence, and verification: Creating a legitimate discipline. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1–7.
- Nadin, S., & Cassell, C. (2007). New deal for old? Exploring the psychological contract in a small firm environment. *International Small Business Journal*, 25(4), 417–443.
- Nguyen, B., Chang, K., Rowley, C., & Japutra, A. (2016). Organizational citizenship behavior, identification, psychological contract and leadership frames: The example of primary school teachers in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 8(3), 260–280.
- Nikolaou, I., Tomprou, M. & Vakola, M. (2007). Individuals' inducements and the role of personality: implications for psychological contracts. *Journal of Managerial Psychology* 22(7), 649–663
- Nissilä, S. P. (2006). *Dynamic Dialogue in Learning and Teaching—Towards Transformation in Vocational Teacher Education*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6738-8>
- Näre, L. (2023). Epävarma työ muuttuvassa yhteiskunnassa. *Työelämän tutkimus*, 21(2), 289–297.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2024). *Ammatillisen toisen asteen jäsenkysely*. Haettu 29.2.2024 osoitteesta <https://www.oaj.fi/contentassets/c14325a2fd104f7b80eea53f922f3f20/ammattillisen-jasenkysely-2024.pdf>
- Odhiambo, M. W. (2015). Perceived psychological contract and job satisfaction of secondary school teachers in Gem District, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 5(5), 127-143.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2023). *Koulutuspoliittinen selonteko*. Haettu 3.4.2023 osoitteesta <https://okm.fi/koulutusselonteko>
- O'Neill, B. S., & Adya, M. (2007). Knowledge sharing and the psychological contract: Managing knowledge workers across different stages of employment. *Journal of managerial psychology*, 22(4), 411–436.
- Opetushallitus. (2010). *Opetushallituksen tutkinnon perusteet sekä tutkintovaatimukset*. Määräys 49/011/2010. Haettu 4.1.2023 osoitteesta <http://www.finlex.fi/data/normit/36642-oph490112010su.pdf>.
- Opetushallitus. (2011). *Johtamisen erikoisammattitutkinto 2011. Näyttötutkinnon perusteet*. Määräykset ja ohjeet 29/2011. Haettu 4. 1.2023 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/133521\\_Johtamisen\\_eat\\_2011.PDF](http://www.oph.fi/download/133521_Johtamisen_eat_2011.PDF).
- Opetushallitus, Sivistystyönantajat ja Kuntaliitto. (julkaisu-aika tuntematon). *Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020*. Haettu 5.4.2023 osoitteesta <https://www.sivista.fi/kasvatus-koulutus-ja-tutkimusalan-johtajuusselvitys-2020/>

- Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. (2019). Pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelma. *Valtioneuvoston julkaisuja nro 31*. Valtioneuvosto. Haettu 4.3.2023 osoitteesta [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN\\_2019\\_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Paaso, A. (2020). *Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta*. [väitöskirja, Lapin yliopisto].
- Paaso, A. (2022). Osaava ammatillinen opettaja 2020. *Ammattikasvatuksen Aikakauskirja*, 14(3), 46–56.
- Paavola, S. (2010). *Työnantajan odotukset ja omat velvoitteet – Tutkielma psykologisen sopimuksen ulottuvuuksista ja muuttumisesta*. [pro gradu, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/80677/gradu04196.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pang, M. F. (2003). Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian journal of educational research*, 47(2), 145–156.
- Parzefall, M. R. (2008). Psychological contracts and reciprocity: A study in a Finnish context. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(9), 1703–1719.
- Parzefall, M. R., & Coyle-Shapiro, J. A. M. (2011). Making sense of psychological contract breach. *Journal of Managerial Psychology*, 26(1), 12–27.
- Parzefall, M. R., & Hakanen, J. (2010). Psychological contract and its motivational and health-enhancing properties. *Journal of managerial psychology*, 25(1), 4–21.
- Pate, J., Martin, G., & McGoldrick, J. (2003). The impact of psychological contract violation on employee attitudes and behaviour. *Employee Relations*, 25(6), 557–573.
- Pate, J., Martin, G., & Staines, H. (2000). Exploring the relationship between psychological contracts and organizational change: A process model and case study evidence. *Strategic change*, 9(8), 481.
- Perkiö, A. (2011). *Tapaustudkimus opettajien psykologisesta sopimuksesta, odotuksista rehtoria kohtaan ja alaiatidoista*. [pro gradu, Turun yliopisto]. Turun yliopiston UTUPub-julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/69929/gradu2011perkiopdf>
- Raja, U., Johns, G., & Ntalianis, F. (2004). The impact of personality on psychological contracts. *Academy of management Journal*, 47(3), 350–367.
- Rasmussen, B., & Håpnes, T. R. (2012). Permanent temporariness? Changes in social contracts in knowledge work. *Nordic Journal of Working Life Studies* 2(1), 5–22.
- Rindfleisch, A., Malter, A. J., Ganesan, S., & Moorman, C. (2008). Cross-sectional versus longitudinal survey research: Concepts, findings, and guidelines. *Journal of marketing research*, 45(3), 261–279.
- Rinne, N. (2021). *Robkea organisaatio: Turvallinen työyhteisö menestyy*. Alma Talent.
- Rintala, H., Mikkonen, S., Pylväs, L., Nokelainen, P., & Postareff, L. (2015). Työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja ohjausta edistävät ja estävät tekijät. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 17(4), 9–21.
- Robbins, S. P., & Timothy A. J. (2016). *Organizational Behavior*. Salemba Empat.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative science quarterly*, 574–599.
- Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (1995). Psychological contracts and OCB: The effect of unfulfilled obligations on civic virtue behavior. *Journal of organizational behavior*, 16(3), 289–298.
- Robinson, S. L., & Morrison, E. W. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 525–546.

- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of organizational behavior*, 15(3), 245–259.
- Robinson, S. L., & Wolfe Morrison, E. (2000). The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 21(5), 525–546.
- Robinson, S. L., Kraatz, M. S., & Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37(1), 137–152.
- Robinson, S., Kraatz, M., & Rousseau, D. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 3, 137–152.
- Rochling, M. V. (1997). The origins and early development of the psychological contract construct. *Journal of Management History*, 3(2), 204–217.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2, 121–139.
- Rousseau, D. M. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 511–541.
- Rousseau, D. M. (2005). *I-deals: Idiosyncratic deals employees bargain for themselves*. ME Sharpe.
- Rousseau, D. M., & Greller, M. M. (1994). Human resource practices: Administrative contract makers. *Human resource management*, 33(3), 385–401.
- Rousseau, D. M., & Tinsley, C. (1997). Human resources are local: Society and social contracts in a global economy. Teoksessa N. Anderson & P. Herriot (toim.), *International handbook of selection and assessment* (s. 123–145). Wiley.
- Rousseau, D. M., & Wade-Benzoni, K. A. (1994). Linking strategy and human resource practices: How employee and customer contracts are created. *Human resource management*, 33(3), 463–489.
- Rousseau, D., Hansen, S. & Tomprou, M. (2018). A dynamic phase model of psychological contract processes. *Journal of Organizational Behaviour*, 1–18.
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. SAGE Publications.
- Rovio–Johansson, A., & Ingerman, Å. (2016). Continuity and development in the phenomenography and variation theory tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 257–271.
- Runhaar, P., Konermann, J., & Sanders, K. (2013). Teachers’ organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader–member exchange. *Teaching and teacher education*, 30, 99–108.
- Rupp, D. E., & Cropanzano, R. (2002). The mediating effects of social exchange relationships in predicting workplace outcomes from multifoci organizational justice. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 925–946.
- Saaranen–Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2009). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko–oppikirja. [verkkojulkaisu]. Haettu 15.4.2023 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>
- Saari, T. (2012). Työaika osana tietotyön psykologisia sopimuksia. *Hallinnon tutkimus*, 31(3).
- Saari, T. (2014). *Psykologiset sopimukset ja organisaation sitoutuminen tietotyössä*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisusarja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9478-9>
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research and Development*, 16(2), 203–212.
- Saunders, M.N.K. and Thornhill, A. (2005). Forced Employment Contract Change and the Psychological Contract. *Employee Relations* 28(5): 449–467.
- Schalk, R. & Roe, R. E. (2007). Towards a Dynamic Model of the Psychological Contract. *Journal for the Theory of Social Behavior* 37(2), 167–182

- Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multisample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315
- Schein, E.H. (1965). *Organizational Psychology*. Prentice-Hall.
- Schein, E. H. (1978). The role of the consultant: content expert or process facilitator? *The Personnel and Guidance Journal*, 56(6), 339–343.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership. Second edition*. John Wiley & Sons.
- Schein, E. H., & Ott, J. S. (1962). The legitimacy of organizational influence. *American Journal of Sociology*, 67(6), 682–689.
- Schwandt, T. (1997). *Qualitative inquiry: A dictionary of terms*. SAGE Publications.
- Shore, L. M., & Tetrick, L. E. (1994). The psychological contract as an explanatory framework in the employment relationship. *Trends in organizational behavior*, 1(91), 91–109.
- Siltala, H. (2009). Johtajuus esimiestyössä. Teoksessa J. Kiuru (toim.), *Johdatus johtamiseen. Ajatuksia Johtamisen perusteet -opintojaksosta ja rakennusaineita tulevaan* (s. 72–80). Maanpuolustuskorkeakoulun Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE Publications.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International journal of qualitative methods*, 9(4), 305–319.
- Sosiaalipsykologian määritelmä. Haettu 20.4.2023 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/valtietieteellinen-tiedekunta/tutkimus/tieteenalat-ja-tutkimusyksikot/sosiaalipsykologia>
- Svensson, L., Anderberg, E., Alvegård, C., & Johansson, T. (7.-11.4.2006). *The interplay between language and thought in understanding problems from a student perspective*. Paper presented at the 2006 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, USA.
- Tapani, A. (2017). *Mikä muuttuu kun kaikki muuttuu? Reformin myötä uusia tuulia opettajuuteen*. TAMK Journal. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/pedagogiset-ratkaisut/mika-muuttuu-kun-kaikki-muuttuu-reformin-myota-uusia-tuulia-opettajuuteen/>
- Tapani, A., Raudasoja, A., & Nokelainen, P. (2019) Ammatillisen koulutuksen uudistus: uhka ja mahdollisuus. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 21(2), 4–8
- Taylor, M. S., & Tekleab, A. G. (2004). Moving forward with psychological contract research: Addressing some troublesome issues and setting research priorities. *The employment relationship: Examining psychological and contextual perspectives*, 253–283.
- Tekleab, A. G. (2003). *The role of realistic job previews and organizational socialization on newcomers' psychological contract development*. University of Maryland, College Park.
- Tieteen termipankki. Filosofia: dualismi. Haettu 1.5.2023 osoitteesta <https://tieteen termipankki.fi/wiki/Filosofia:dualismi>.
- Tieteen termipankki. Filosofia: realismi. Haettu 1.5.2023 osoitteesta <https://tieteen termipankki.fi/wiki/Filosofia:realismi>.
- Truijen, K. J. P. (2012). *Teaming teachers: Exploring factors that influence effective team functioning in a vocational education context*. [väitöskirja, University of Twente]. University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036533348>
- Turnley, W. H., Bolino, M. C., Lester, S. W., & Bloodgood, J. M. (2003). The impact of psychological contract fulfillment on the performance of in-role and organizational citizenship behaviors. *Journal of management*, 29(2), 187–206.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-p model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36.

- Valtioneuvosto (2017). *Ammatillisen koulutuksen reformi uudistaa koulutuksen vastaamaan opiskelijoiden ja työelämän tarpeita*. Haettu 5.2.2023 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/ammattillisen-koulutuksen-reformi-uudistaa-koulutuksen-vastaamaan-opiskelijoiden-ja-tyoelaman-tarpeita>.
- Valtioneuvoston asetus ammatillisesta opettajankoulutuksesta 2003/357.
- Van den Heuvel, S., Schalk, R., Freese, C., & Timmerman, V. (2016). What's in it for me? A managerial perspective on the influence of the psychological contract on attitude towards change. *Journal of organizational change management*, 29(2), 263–292.
- Van Dung, H. A. (2020). Impact of organizational culture on the accounting information system and operational performance of small and medium sized enterprises in Ho Chi Minh City. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(2), 301–308.
- Van Elst, D., & Meurs, D. (2015). Positive management: The relationship between the psychological contract, employee engagement, and organizational commitment. *Journal of Positive Management*, 6(4), 39–52.
- Varto, J. (2005). Dialogisuuden välttämättömyys. *Niin & näin* 2/2003, 72.
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. BoD–Books on Demand.
- Vähäsantanen, K. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisusarja. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-951-39-5054-5>
- Weinhardt, J., Griep, Y., & Sosnowska, J. (2019). Toward a formal dynamic and computational modeling approach to better understand psychological contract dynamics. In Y. Griep & C. Cooper (toim.), *Handbook of Research on the Psychological Contract at Work* (s. 292–315). Edward Elgar Publishing.
- Wenström, S. (2019). Positiivisella johtamisella pedagogista hyvinvointia. *Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut*, 10. Haettu 20.5.2023 osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201904034271>
- Wenström, S., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2019). What kind of leadership promotes vocational education and training (VET) teachers' enthusiasm at work? *International Journal of Research Studies in Psychology*, 8(1), 79–90.
- Wesselink, R., De Jong, C., & Biemans, H. J. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, 3, 19–38.
- Wiechers, H., Jacqueline, A. M., Coyle-Shapiro, X. L., & ten Have, S. (2019). Triggering psychological contract breach. Teoksessa Y. Griep & C. Cooper (toim.), *Handbook of Research on the Psychological Contract at Work* (s. 272–286). Edward Elgar Publishing.
- Yusuf, M., Arifin, Z., & Firdausi, I. (2021). The influence of leadership style and employee competence with organizational climate as an intervening variable on employee performance in educational institutions. *Asian Journal of Economics, Business and Accounting*, 21(11), 59–69.
- Zhao, Hao & Wayne, Sandy J. & Glibkowski, Brian C. & Bravo, Jesus (2007) The impact of psychological contract breach on work-related outcomes: a meta-analysis. *Personnel Psychology* 60(3), 647–680.
- Zhou, J., Shafique, M. N., Adeel, A., Nawaz, S., & Kumar, P. (2017). What is theoretical contribution? A narrative review. *Sarhad Journal of Management Sciences*, 3(02), 261–271.
- Åkerlind, G. (2005). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. Teoksessa J.A. Bowden & P. Green (toim.), *Doing developmental phenomenography* (s. 63–74). RMIT University Press.
- Åkerlind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13(6), 633–644.

- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–137.
- Özdemir, M., & Demircioglu, E. (2015). The relationship between counterproductive work behaviors and psychological contracts in public high schools. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44(1), 41–59.
- Österberg, M. (2009). *Henkilöstöasiantuntijan käsikirja*. Kauppakamari.

# Liitteet

## Liite 1. Kutsu tutkimushaastatteluun

Arvoisa vastaanottaja,

Lähestyn Sinua tärkeällä asialla: teen väitöskirjatutkimusta Lapin yliopistoon ja olen nyt aloittamassa haastattelut. Käännyn puoleesi kutsuen Sinut haastateltavakseni.

Tutkin ammatillisten opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsityksiä työsuhteen oikeuksista ja velvollisuuksista. Näistä muodostuu ns. psykologinen sopimus. Teen sitä näkyväksi ja pyrin myös laatimaan siitä onnistuneen mallin työyhteisön tueksi.

Olen saanut tutkimusluvut (organisaatio mainittu) ja (organisaatio mainittu) siten, että haastattelen näissä organisaatioissa työskenteleviä ammatillisen koulutuksen opettajia ja heidän esihenkilöitään.

Haastattelu kestää arviolta 45-60min ja kaikki haastattelut pyritään pitämään helmimaaliskuun 2021 aikana. Korona-tilanteen vuoksi haastattelut toteutetaan etäyhteyksin yhdessä sopimallamme tavalla (esim. Teams). Haastattelut tallennetaan litterointia varten, mutta litteroitu aineisto käsitellään ehdottoman anonyyminä. Haastatteluaineisto säilytetään anonymisoituna ja sitä käytetään vain tutkimuskäyttöön. Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Osallistumalla haastatteluun ilmaiset suostumuksesi osallistua ja Sinulla on mahdollisuus peruuttaa suostumuksesi osallistumiseen missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Pyydän Sinut osallistumaan haastatteluun. Toivon, että voit antaa suostumuksesi minulle sähköisesti mahdollisimman pian, kuitenkin viimeistään 31.1.2021. Vastaa mieluusti myös asiaa koskeviin mahdollisiin kysymyksiin.

Tutkimuksen tavoite ja merkitys on suuri pyrittäessä kehittämään työyhteisöjä, erityisesti ammatillisia oppilaitoksia sekä ammatillisten opettajien että heidän esihenkilöidensä työviihtyvyyden edistämiseksi. Jotta onnistun tässä tavoitteessa, tarvitsen Sinun asiantuntijuuttasi ja kokemustietoaasi tutkimustyössäni.

Jään odottamaan myönteistä yhteydenottoasi ja kiitän jo etukäteen lupautumisestasi haastatteluun sekä ajankäytöstäsi väitöskirjatutkimukseni eteen.

Parhain terveisin,

Paikka 20.12.2020

Outi Huvinen

Väitöskirjatutkija

sähköposti: (sähköposti poistettu liitteestä)

puh: (numero poistettu liitteestä)

## **Liite 2. Alkukartoitus**

### **Lukumääriä**

1. Kuinka monta ammatillista opettajaa organisaatiossa on tällä hetkellä työsuhhteessa?  
(ei yto-opettajia)
  - a) 0-50
  - b) 51-100
  - c) 101-150
  - d) 151-200
  - e) muu lukumäärä, mikä?
  
2. Kuinka monella ammatillisista opettajista on toistaiseksi voimassa oleva työsuhde / määräaikainen työsuhde?
  - a) 0-50
  - b) 51-100
  - c) 101-150
  - d) 151-200
  - e) muu lukumäärä, mikä?

### **Lojaliteetti / sitoutuminen**

3. Kuinka pitkään toistaiseksi voimassa olevan työsopimuksen omaava ammatillinen opettaja on keskimäärin työsuhhteessa?
  - a) 1-3 vuotta
  - b) 4-6 vuotta
  - c) 7-9 vuotta
  - d) 10-12 vuotta
  - e) muu, mikä?
  
4. Mitkä tekijät vaikuttavat toistaiseksi voimassa olevien työsuhhteiden keston?

5. Kuinka pitkiä ammatillisten opettajien määräaikaiset työsopimukset ovat olleet vuonna 2020?
- a) 1-3 kk
  - b) 4-6 kk
  - c) 7-9 kk
  - d) 10-12 kk
  - e) muu, mikä?
6. Ovatko määräaikaisessa työsuhteessa olevat ammatilliset opettajat halukkaita jatkamaan työsuhdetta työsuhteen päättyessä, mikäli se on mahdollista?
- a) aina
  - b) usein
  - c) joskus
  - d) harvoin
  - e) ei koskaan

Miksi?

### **Osaamisen kehittäminen**

7. Minkälaisia osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia organisaatio tarjoaa ammatillisille opettajille?
- a) yhteistyö kollegojen kanssa
  - b) sisäinen tai ulkoinen koulutus
  - c) työnohjaus
  - d) muita, mitä
8. Mitä osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia ammatilliset opettajat hyödyntävät eniten?
- a) yhteistyö kollegojen kanssa
  - b) sisäinen tai ulkoinen koulutus
  - c) työnohjaus
  - d) muita, mitä

9. Minkälaisia osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia organisaatio tarjoaa ammatillisten opettajien esihenkilöille?
- a) yhteistyö kollegojen kanssa
  - b) sisäinen tai ulkoinen koulutus
  - c) työnohjaus
  - d) muita, mitä
10. Mitä osaamisen kehittämisen mahdollisuuksia esihenkilöt hyödyntävät eniten?
- a) yhteistyö kollegojen kanssa
  - b) sisäinen tai ulkoinen koulutus
  - c) työnohjaus
  - d) muita, mitä

### **Organisaatio**

11. Onko organisaationne linjaorganisaatio, matriisiorganisaatio vai onko käytössä jokin muu organisaatiomalli?

### **Rekrytoinnit**

12. Kuka vastaa ammatillisen opettajan rekrytoinnista?
13. Ketkä muut tahot ovat mukana ammatillisen opettajan rekrytointiprosessissa?
14. Minkälainen on uuden ammatillisen opettajan perehdyttämisprosessi ja ketkä siihen osallistuvat?

### **Liite 3. Haastattelurunko (opettajat)**

Esittäytyminen

Kiittäminen tutkimukseen osallistumisesta

#### **Kertaus käytännöistä:**

- Nauhoitteen tallentaminen ja säilyttäminen
- Haastattelun aikataulu ja mahdollisuus joustaa aikataulusta

#### **Taustatiedot:**

- Koulutus
- Ikä
- Sukupuoli
- Kokemus vuosina nykyistä vastaavissa tehtävissä / tässä organisaatiossa

#### **Työtehtävistä sopiminen:**

- Miten, milloin ja minkä tahon/kenen kanssa työtehtävät on sovittu työsuhteen alkaessa?
- Tyytyväisyys työtehtävistä sopimisen tapaan
- Vastikkeet työstä (palkka ja muut vastikkeet, kuten kouluttautuminen) ja tyytyväisyys niihin
- Kokemus perehdytyksestä (prosessi ja toteutus)

#### **Odotukset työhön ja organisaatioon liittyen:**

- Odotusten muodostuminen
- Odotusten toteutuminen

#### **Työtehtävät:**

- Käsitys työtehtävistä
- Mahdollisuus vaikuttaa työtehtäviin
- Muutoksista tiedottaminen

#### **Työn ja ammatin arvostus:**

- Oma suhtautuminen työhön
- Esihenkilön suhtautuminen ja miten se näkyy käytännössä?

#### **Sitoutuminen:**

- Miten koet työsi ammatillisena opettajana? Miten se näkyy käytännössä?
- Mikä saa sinut tekemään työtä tässä organisaatiossa?
- Minkälainen urasuunnitelma sinulla on?

**Luottamus:**

- Onko esihenkilösi tietoinen mitä ajattelet työstäsi? Jos ei, miksi ei? Jos on, niin millä tavoin hän on tullut siitä tietoiseksi?
- Onko esihenkilösi tietoinen mitä ajattelet työnantajastasi? Jos ei, miksi ei? Jos on, niin millä tavoin hän on tullut siitä tietoiseksi?

**Vuorovaikutus esihenkilön kanssa ja työyhteisössä:**

- Vuorovaikutuksen muodot
- Ilmapiiri

**Organisaatiokulttuuri:**

- Minkälaisena pidät organisaatiosi kulttuuria?
  - o näkyvät rakenteet
  - o toiminnalliset ilmiöt
  - o arvot
- Vastaako se käsitystäsi sellaisesta organisaatiokulttuurista, jossa haluat olla osallisena?

Onko sinulla vielä mielessä jotakin muuta, mitä haluaisit kertoa?

## **Liite 4. Haastattelurunko (esihenkilöt)**

Esittäytyminen

Kiittäminen tutkimukseen osallistumisesta

### **Kertaus käytännöistä:**

- Nauhoitteen tallentaminen ja säilyttäminen
- Haastattelun aikataulu ja mahdollisuus joustaa aikataulusta

### **Taustatiedot:**

- Koulutus
- Ikä
- Sukupuoli
- Kokemus vuosina nykyistä vastaavissa tehtävissä / tässä organisaatiossa

### **Työtehtävät esihenkilönä:**

- Kuvaus työstä
- Opettajien perehdytys
- Henkilöstöjohtaminen
- Mahdollisuus vaikuttaa työtehtäviin

### **Työn arvostus:**

- Suhtautuminen omaan työhön
- Arvostatko työnantaja? Miten se näkyy?
- Vastikkeet työstä (palkka ja muut vastikkeet, kuten kouluttautuminen) ja tyytyväisyys niihin
- Työnantajan tuki ja tuen muodot
- Ammatillisen opettajan työn arvostaminen ja tuen osoittaminen

### **Odotukset:**

- Odotukset työstä ja odotusten toteutuminen
- Odotukset opettajia kohtaan ja niiden toteutuminen

**Sitoutuminen:**

- Urasuunnitelmat
- Käsitys opettajien sitoutumisesta ja miten se näkyy

**Luottamus:**

- Onko esihenkilösi tietoinen mitä ajattelet työstäsi? Jos ei, miksi ei? Jos on, niin millä tavoin hän on tullut siitä tietoiseksi?
- Oletko tietoinen mitä opettajat ajattelevat työstään ja organisaatiosta? Jos et, miksi et? Jos olet, niin miten olet tullut siitä tietoiseksi?

**Vuorovaikutus:**

- Vuorovaikutus opettajien kanssa
- Vuorovaikutus esihenkilön kanssa
- Ilmapiiri
- Ristiriitojen käsittely

**Organisaatiokulttuuri:**

- Minkälaisena pidät organisaatiosi kulttuuria?
  - o näkyvät rakenteet
  - o toiminnalliset ilmiöt
  - o arvot
- Vastaako se käsitystäsi sellaisesta organisaatiokulttuurista, jossa haluat olla osallisena?

Onko sinulla vielä mielessä jotakin, mistä haluaisit kertoa?

Tämä väitöskirja kuvaa psykologista sopimusta ammatillisen opettajan työssä, opettajien ja heidän esihenkilöidensä käsityksiin ja kokemuksiin perustuen. Tutkimus tuottaa uutta tietoa paitsi psykologisista sopimuksista ammatillisen opettajan työssä, myös niiden merkityksestä ammatillisessa koulutusorganisaatiossa ja siitä, minkälaisia toimenpiteitä vahva psykologinen sopimus edellyttää. Tutkimus valaisee psykologisen sopimuksen moniulotteisia sisältöjä organisaation kulttuurin, työyhteisön toimivuuden ja opettajuuden näkökulmista. Väitöskirja tarjoaa arvokasta tietoa psykologisen sopimuksen johtamisesta ja tukemisesta ammatillisissa koulutusorganisaatioissa, mikä mahdollistaa opettajien hyvinvoinnin, työtyytyväisyyden ja sitoutuneisuuden sekä siten myös organisaation tuloksellisuuden edistämisen.

