

Tapaustutkimus opettajien psykologisesta sopimuksesta,  
odotuksista rehtoria kohtaan ja alaistaidoista

Annika Perkiö  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Rauman yksikkö  
Turun yliopisto  
Toukokuu 2011

PERKIÖ, ANNIKA: Tapaustutkimus opettajien psykologisesta sopimuksesta, odotuksista rehtoria kohtaan ja alaistaidoista

Pro gradu -tutkielma, 78 s., 2 liites.  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2011

---

Esimiestaidon vastinpariksi on viime aikoina noussut alaistaidon käsite, jolla tarkoitetaan aktiivista ja vastuullista vaikuttamista työyhteisössä. Esimies ja alainen solmivat uuden työsuhteen alussa psykologisen sopimuksen. Sopimus on henkilökohtainen ja suurimmalta osaltaan sanaton. Se pitää sisällään odotuksia toista osapuolta kohtaan ja lupauksen siitä, millä tavalla ja millä ehdoilla on valmis tekemään työnsä. Alaistaidon ja psykologisen sopimuksen lisäksi tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa käsitellään sitoutumista, luottamusta ja sosiaalista tukea.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä opettajat odottavat rehtorilta oman opetustyönsä tueksi. Tutkimuksessa pyrittiin myös hahmottamaan, millaisen psykologisen sopimuksen opettajat ovat solmineet rehtorin kanssa ja millä keinoilla opettajat pitävät yllä toimivaa yhteistyösuhdetta rehtorin kanssa. Tutkimuksen tutkimusote oli laadullinen ja tutkimus oli tyypiltään tapaustutkimus. Aineisto kerättiin helmikuussa 2011 kuudelta opettajalta puolistrukturoitua teemahaastattelua käyttäen. Aineisto analysoitiin pääsääntöisesti aineistolähtöisesti, mutta myös teoriaan pohjautuen.

Tutkimustulosten mukaan opettajat odottivat rehtorilta eniten konkreettista apua oppilaisiin liittyvissä asioissa. Opettajat hakivat rehtorilta neuvoja ja mielipiteitä sekä odottivat määrätietoisuutta ja avoimuutta. Lisäksi opettajat odottivat rehtorin kantavan viimeisen vastuun koulun toimivuudesta ja että hänellä on laaja kokonaiskuva koulun toiminnasta. Rehtorilta toivottiin myös läsnä olevaa kumppanuutta ja opettajan puolella olemista. Välinehankintatoiveet olivat ainoita materiaalsen tuen odotuksia.

Tutkimustulokset osoittivat, että opettajat olivat psykologisessa sopimuksessaan lupautuneet luottamaan rehtoriin, olemaan avoimia sekä sitoutuneet työhönsä ja yhteistyöhön rehtorin kanssa. Lisäksi opettajat olivat sopineet noudattavansa koulun sääntöjä. Psykologisen sopimuksen luonteen mukaisesti opettajien lupauksilla ja sitoumuksilla on ehtonsa.

Tutkimuksen tulokset paljastivat, että opettajat olivat alaistaitoisia, mutta eivät tunnista- neet juurikaan toimintansa alaistaitoisuutta ja sen vaikutuksia rehtorin työssä onnistumiseen. Lisäksi tulokset osoittivat, että opettajat noudattivat koulun yhteisiä sääntöjä sekä olivat sitoutuneita hoitamaan työnsä parhaan kykynsä mukaan. Virkavuosien lisääntyvä määrä ja oman perheen vaativuus vaikuttivat opettajien sitoutumisen tasoon.

Asiasanat: psykologinen sopimus (psychological contract), alaistaito (organizational citizenship behavior), luottamus (trust), sitoutuminen (commitment), sosiaalinen tuki (social support), opettaja (teacher), rehtori (principal)

# SISÄLLYS

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 1     | JOHDANTO .....   | 1  |
| 2     | PSYKOLOGINEN SOPIMUS (psychological contract).....                 | 4  |
| 2.1   | Psykologisen sopimuksen tutkiminen .....                           | 4  |
| 2.2   | Psykologisen sopimuksen määritelmä .....                           | 6  |
| 2.3   | Sopimuksen sisältö.....  | 7  |
| 2.4   | Psykologinen sopimus ja muutos .....                               | 8  |
| 2.5   | Sopimuksen pysyvyys ja pitävyys .....                              | 12 |
| 2.6   | Psykologinen sopimus ja sitoutuminen.....                          | 13 |
| 2.7   | Psykologisen sopimuksen laatiminen .....                           | 14 |
| 3     | SOSIAALINEN TUKI (social support).....                             | 15 |
| 3.1   | Sosiaalisen tuen määritelmä.....                                   | 15 |
| 3.2   | Sosiaalisen tuen muodot.....                                       | 16 |
| 3.3   | Tuen havaitsemiseen ja vastaanottamiseen vaikuttavat tekijät ..... | 17 |
| 3.4   | Sosiaalisen tuen vaikutus yksilöön .....                           | 19 |
| 4     | ALAISTAITO, SITOUTUMINEN JA LUOTTAMUS.....                         | 21 |
| 4.1   | Alaistaito (organizational citizenship behavior) .....             | 21 |
| 4.2   | Sitoutuminen (commitment) .....                                    | 24 |
| 4.3   | Luottamus (trust).....   | 26 |
| 4.3.1 | Luottamuksen määrittely.....                                       | 26 |
| 4.3.2 | Luottamuksen kehittyminen.....                                     | 28 |
| 4.3.3 | Luottamus esimies-alaissuhteessa.....                              | 31 |
| 5     | TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....                                    | 35 |
| 5.1   | Tutkimuksen viitekehys ja tavoitteet .....                         | 35 |
| 5.2   | Tutkimuskysymykset .....   | 37 |
| 5.3   | Tutkimusote .....  | 37 |
| 5.4   | Aineistonkeruumenetelmä.....                                       | 38 |
| 5.5   | Tutkimushenkilöt .....   | 39 |
| 5.6   | Aineiston kerääminen.....  | 40 |
| 5.7   | Aineiston analyysi .....   | 41 |
| 6     | TUTKIMUSTULOKSET .....   | 43 |
| 6.1   | Psykologinen sopimus opettajien näkökulmasta.....                  | 43 |
| 6.2   | Opettajien odotukset rehtoria kohtaan .....                        | 51 |
| 6.3   | Opettajat toimivan yhteistyösuhteen ylläpitäjinä.....              | 56 |
| 7     | TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA .....                            | 62 |
| 7.1   | Tutkimuksen luotettavuus .....                                     | 62 |
| 7.2   | Tutkimustulosten pohdinta.....                                     | 64 |
|       | LÄHTEET.....   | 73 |

## LIITE

Liite 1: Haastattelukysymykset

# 1 JOHDANTO

Johtajuutta ja esimiestaitoja on tutkittu jo useamman vuosikymmenen ajan, etenkin 1990-luvun jälkipuoliskolla niin kansainvälisesti kuin meillä Suomessakin. (Keskinen & Rehnback 2005, 427) Suomessa rehtorius yhtenä johtajuuden muotona on saanut suuren huomion ja pelkästään 2000-luvulla on ilmestynyt useita erilaisia julkaisuja. Esimerkiksi Jukka Ahonen (2001) kuvaa kirjassaan *Ammattina rehtori* rehtorin työtä oppilaitoksen johtajana niin omiin kuin kohtaamiensa rehtoreiden kokemuksiin pohjautuen. Aatto Pennanen (2007) on toimittanut teoksen *Koulun johtamisen avaimia*, jossa tarkastellaan yhteiskunnan ja koulutuksen vaatimusten muutossuuntien vaikutusta rehtorin työhön ja sitä kautta koko työyhteisön jäsenten työhön. Hannu Laaksola (2010) kirjoittaa samasta aiheesta Opettaja-lehden pääkirjoituksessa esitellen rehtorin työnkuvan muutosta ja nykytilaa. Lisäksi rehtoriudesta on tehty väitöstutkimus. Riitta Juusenahon (2004) väitöskirja *Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja* tarkastelee rehtoriuden eroja nais- ja miesrehtoreiden näkökulmista.

Esimiestaitojen merkitystä on korostettu henkilöstön hyvinvoinnin takaajana ja työuran pidentäjänä sekä laadukkaan työn edellytyksenä että taloudellisesti järkevän toiminnan ylläpitäjänä (Keskinen & Rehnback 2005, 427; Kostiainen 2010, 8). Viime aikoina johtajuuden ja esimiestaitojen vastapariksi on yhä vahvemmin noussut alaistaito. (Keskinen & Rehnback 2005, 427) Tutkimusten myötä on huomattu, että työntekijällä on merkittävä vaikutus johtajuuden ja esimiestyön onnistumiseen. Keskinen (2008, 18) on kuvannut johtajuuden ja alaistaidon muodostamaa paria vetoketjun kaltaiseksi. Ja kuten tiedämme, vetoketju toimii vain kun sen molemmat puolet toimivat yhdessä saumattomasti. (Keskinen 2008, 18.)

Suomessa alaistaitoja on tutkittu vasta kovin vähän. Opetus- ja kasvatushenkilöstön parissa sitäkin vähemmän eikä kansainvälistäkään tutkimuskirjallisuutta opetusalan työntekijöiden alaistaidoista juuri ole. (Keskinen & Rehnback 2005, 427 – 428.) Regon (2003, 8 – 9) tutkimuksessa portugalilaiset opiskelijat arvioivat yliopisto-opettajiensa pedagogisia taitoja, pätevyyttä, suhtautumista opiskelijoihin ja käytännönläheisyyttä. Opiskelijoiden arviointien pohjalta Rego määritteli yliopisto-opettajien alaistaidot. Christ, van Dick, Wagner ja Stellmacher (2003, 329, 332) puolestaan tutkivat saksalais-

ten opettajien organisaatiosamaistumisen fokusten ja alaistaidon muotojen välistä suhdetta. Tutkijat havaitsivat, että opettajien alaistaidoissa voidaan erottaa ura-, ryhmä- ja organisaatiosuuntautuneet opettajat. (Christ ym. 2003, 337 – 338.) Urasuuntautuneille opettajille tärkeintä oli oman työn ja uran edistäminen. Ryhmäsuuntautuneet opettajat kiinnittivät huomiota toistensa tukemiseen ja organisaatiosuuntautuneet opettajat ajattelivat koko koulun hyötyä. (Christ ym. 2003, 334, 338.)

Keskisen ja Rehnäckin (2005, 429) tutkimuksen kohdehenkilöt olivat Rauman kaupungin työntekijöitä kymmenestä eri yksiköstä, joista kuusi yksikköä oli opetus- ja kasvatusalaa edustavia ja loput neljä muita sektoreita edustavia. Rehnäck ja Keskinen (2005, 8) tarkastelivat tutkimuksessaan ensinnäkin esimiesten työssä jaksamista ja työn hallintaa sekä esimiesten odotuksia alaistaidoista. Toiseksi he tarkastelivat alaistaitoja työntekijöiden näkökulmasta kysymällä: ”Mitä työntekijä voi tehdä tullakseen hyvin johdetuksi?” Avoimen kysymyksen lisäksi tutkimuksessa selvitettiin 20 väittämän Likert-asteikkoisella mittarilla, miten työntekijät arvioivat onnistumistaan alaistaitojen toteuttajina. Tutkimuksen tarkoituksena oli myös käsitellä alaistaitojen yhteyksiä työyhteisön hyvinvointiin. Kolmantena tavoitteena oli tarkastella yksiköiden hyvinvoinnin yhteyksiä sekä esimiesten että työntekijöiden näkemyksiin alaistaidoista. (Keskinen & Rehnäck 2005, 428; Rehnäck & Keskinen 2005, 5.)

Aalto-Setälä ja Bindar (2010) selvittivät sairaanhoitoalan työyhteisön vuorovaikutussuhteita työntekijän näkökulmasta. Tutkimusraporttinsa kirjallisuuskatsauksessa he avaavat esimiehen ja alaisen välistä vuorovaikutussuhdetta (LMX = leader-member-exchange), alaistaitoja ja työhyvinvointia. Lisäksi he peilaavat saamiaan tuloksia opetustyöhön. Vaikka tutkimuksen paino on heidänkin tutkimuksessaan siinä, miten alainen voi tukea esimiestään, tutkijat pohtivat ansiokkaasti esimiestaidon ja alaistaidon vastavuoroisuutta ja yhteen punoutumista.

Aiemmin on siis kartoitettu sekä rehtorin työnkuvaa että rehtoreiden odotuksia opettajia kohtaan ja sitä, miten opettaja voi tukea rehtorin onnistumista esimiestehtävässään. Toisin sanoen asioita on tarkasteltu rehtorin kannalta. Toimivan ”vetoketjun” aikaansaamiseksi on tarpeellista kiinnittää huomio myös siihen, millainen on opettajien puoli tässä asiassa. Millaisia odotuksia opettajilla on rehtoria kohtaan? Millaista tukea opettajat

kaipaavat ja hakevat rehtorilta oman työnsä tueksi? Ja miten opettajat pitävät yllä toimivaa yhteistyösuhdetta rehtorin kanssa?

Nämä kysymykset saivat ensimmäisen muotonsa koululainsäädäntöä ja koulun johtajuutta käsittelevissä opinnoissani, kun jäin pohtimaan omia odotuksiani rehtoria kohtaan. Millaisia odotukseni ylipäänsä ovat ja ovatko ne realistisia? Opetusharjoittelujen ja tehtyjen sijaisuuksien aikana olen kohdannut erilaisia rehtoreita ja huomannut, kuinka eri tavoin rehtorin roolin voi hoitaa. Tulevana opettajana minulla on paljon odotuksia tulevaa työtäni, tulevia työyhteisöjäni sekä esimiehiäni kohtaan. Lisäksi haluan hoitaa roolini hyvin niin oppilaiden opettajana, rehtorin alaisena kuin työyhteisön jäsenenäkin. Huomatessani, ettei pohdintojani vastaavaa tutkimustietoa ole saatavilla, lähdin tutkimaan asiaa itse. Soili Keskinen ohjauksessa tutkimukseni liittyy osaksi hänen tutkimushankettaan esimies-alaistaidoista.

Tämän tutkimuksen kirjallisuuskatsauksessa tarkastelen psykologista sopimusta, joka voidaan lyhyesti määritellä henkilökohtaiseksi ja sanattomaksi sopimukseksi siitä, mitä työsuhteen eri osapuolet (esimies ja työntekijä) ovat valmiita työssään tekemään ja mitä he toisiltaan odottavat (ks. esim. Guest 2004, 544; Lee & Liu 2009, 321). Psykologinen sopimus on yhteydessä alaistaitoon, joka on minimissään oman työnsä hoitamista hyvin (Rehnbäck & Keskinen 2005, 4). Todellisena taitona alaistaito on aktiivista ja vastuullista vaikuttamista työyhteisössä sekä sellaista toimintaa, joka lähenee esimiehen roolia (Keskinen 2005, 22; Keskinen 2008, 18). Alaistaidon yhteydessä avaan myös sitoutumisen ja luottamuksen käsitteitä ja edellisten lisäksi käsittelen sosiaalista tukea ja sitä, miten se vaikuttaa yksilöön. Näiden teoreettisten käsitteiden näkökulmasta empiirisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien odotuksia rehtoria kohtaan, opettajien psykologista sopimusta sekä sitä, miten opettajat pitävät yllä yhteistyösuhdettaan rehtorin kanssa.

## **2 PSYKOLOGINEN SOPIMUS (psychological contract)**

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata opettajien ja rehtorin välistä psykologista sopimusta ja selvittää, millaisia odotuksia opettajilla on rehtoria kohtaan. Tässä luvussa esitellään psykologinen sopimus. Ensimmäisessä alaluvussa 2.1 tehdään lyhyt katsaus käsitteen historiaan ja aiempiin tutkimuksiin. Luvussa 2.2 tutustutaan psykologisen sopimuksen määrittelyyn. Luvussa 2.3 käsitellään psykologisen sopimuksen sisältöä ja kahdessa seuraavassa luvussa syvennyttään psykologisen sopimuksen muutokseen ja pysyvyyteen. Luvussa 2.6 psykologista sopimusta tarkastellaan sitoutumisen näkökulmasta ja viimeisessä luvussa 2.7 käsitellään psykologisen sopimuksen laatimista.

### **2.1 Psykologisen sopimuksen tutkiminen**

Psykologisen sopimuksen käsite esiintyy ensimmäisen kerran tieteellisessä kirjallisuudessa 1960-luvun alussa. Kuitenkin vasta 1980- ja 1990-luvuilta lähtien organisaatiopsykologian alueella on ryhdytty tutkimaan sitä ilmiönä. (Freese & Schalk 2008, 269; Keskinen 2005, 71; Lee & Liu 2009, 322; Schalk & Roe 2007, 167.) Koska psykologisesta sopimuksesta on varsin vähän tietoa suomeksi, on erilaisten termien ja käsitteiden suomenkielisten vastineiden löytäminen haastavaa. Englanninkieliset vastineet ovat näkyvillä, jotta lukija tietäisi tarkasti, mistä sanoista suomenkieliset vastineet on käännetty ja jotta lukija voisi arvioida niiden oikeellisuuden ja vastaavuuden.

Guestin (2004, 545) mukaan Fox tutki jo 1970-luvulla työsuhteita, jotka sisältävät psykologisen sopimuksen. Fox oli kiinnostunut selvittämään virallisen työsopimuksen takana olevia asioita ja selvitti tutkimuksellaan, että luottamus ja reiluus määrittävät työsuhteen laatua. Lee & Liu (2009, 322) ovat tutkineet psykologisen sopimuksen, työasenteen (work attitude) ja suoritusmotivaation (achievement motivation) yhteyksiä toisiinsa. Työasenteen he määrittelevät työlle omistautuneisuuden, organisaatioon samastumisen ja työtyytyväisyyden kautta. Suoritusmotivaatiolla he tarkoittavat yksilön kilpailuhenkisyyttä, työorientoituneisuutta ja motivoituneisuutta saavuttamaan työnsä tavoitteet. Tutkimuksen strukturoituun kyselyyn vastasi 340 taiwanilaista pankkityöntekijää. (Lee & Liu 2009, 321 – 324.)

Leen ja Liun (2009, 327) tutkimuksen mukaan suoritusmotivaatio vaikuttaa sekä psykologiseen sopimukseen että työasenteeseen. Lisäksi suoritusmotivaatio vaikuttaa työntekijöiden työasenteeseen psykologisen sopimuksen kautta. Tämä epäsuora yhteys suoritusmotivaation ja työasenteen välillä on merkitsevämpi kuin suoritusmotivaation suora vaikutus työasenteeseen. Kilpailuhenkisellä ja motivoituneella työntekijällä on hyvä psykologinen sopimus, joka puolestaan vaikuttaa työntekijän työasenteeseen eli työlle omistautumiseen, organisaatioon samastumiseen ja työtyytyväisyyteen. (Lee & Liu 2009, 327.)

Conway ja Briner (2002a, 289) tutkivat psykologista sopimusta työntekijöiden (N = 45) pitämien päiväkirjojen avulla. Työntekijät pitivät päiväkirjaa kymmenen päivän ajan mielialastaan, toteutuneista/toteutumattomista organisaation lupauksista ja niihin liittyvistä tapahtumista sekä tapahtumista heränneistä tunteista. (Conway & Briner 2002a, 291 – 292.) Päiväkirjojen avulla saatiin kerättyä hyvin henkilökohtaisen tason tietoa päivittäisistä tapahtumista, kokemuksista ja tunteista, jotka olisivat jääneet piiloon muita tutkimusmenetelmiä käytettäessä (Conway & Briner 2002a, 289, 296).

Conwayn ja Brinerin (2002a, 289) tutkimus oli ensimmäinen, joka selvitti lyhyellä aikavälillä tapahtuvia voimakastunteisia reaktioita ja operationalisoi päivittäiset mielialat sekä välittömät emotionaaliset reaktiot. Työntekijöiden päiväkirjat siis kvantifioitiin ja analysoitiin tilastollisesti (Conway & Briner 2002a, 295). Tutkimus osoitti, että rikutut lupaukset aiheuttavat suurempia vaikutuksia mielialaan kuin toteutuneet lupaukset. Luottamuksen rikkomisen aiheuttamat vähäiset reaktiot kuitenkin osoittavat, ettei rikkomuksen havaitsemisesta automaattisesti seuraa loukkaantumisen tunnetta. Tutkimuksen johtopäätöksenä on, 1) että psykologinen sopimus on vaihtoprosessi sekä henkilökohtainen, jatkuva ja ajan myötä kehittyvä ilmiö ja 2) että psykologisen sopimuksen pääpiirteitä voi tutkia tehokkaasti vain käyttämällä intensiivistä ja yksityiskohtaista metodologiaa, millainen kyselylomaketutkimus ei välttämättä ole. (Conway & Briner 2002a, 297 – 299.)

## 2.2 Psykologisen sopimuksen määritelmä

Psykologinen sopimus on sitoumus, jonka työntekijä ja työnantaja solmivat työntekijän ottaessa vastaan uuden työpaikan. Virallisen työsuhteen solmiminen vahvistetaan yleensä paperilla, mutta psykologinen sopimus on jokaisen henkilökohtainen, omassa mielessä tehty ja ääneen lausumaton sitoumus. Psykologisella sopimuksella tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä ei ole osattu tai haluttu kirjata paperille ja mitä osapuolet odottavat saavansa vastineeksi joko palkasta tai tehdystä työstä. Psykologinen sopimus tarkoittaa yksilön uskoa molemminpuolisiin velvollisuuksiin työntekijän ja työnantajan välillä. (Guest 2004, 544; Keskinen 2005, 70 – 71; Lee & Liu 2009, 321; Schalk & Roe 2007, 167.)

Psykologinen sopimus on subjektiivinen ilmiö ja sen sisältö muodostuu havainnoista, ennakkoinneista, odotuksista ja päätelmistä, joita sekä työnantaja että työntekijä muodostavat mielessään toinen toistaan kohtaan ja joita ei välttämättä ole lainkaan puettu sanoiksi. Tästä syystä eri osapuolilla voi olla poikkeavat käsitykset sopimuksen sisällöstä. Positiivisessa tilanteessa psykologinen sopimus perustuu oikeudenmukaiseksi koettuun vallankäyttöön, luottamukseen ja reiluuteen. (DelCampo 2007, 44; Guest 2004, 545; Keskinen 2005, 71, 73 – 74.)

Guest (2004, 547) esittelee kolme erilaista psykologisen sopimuksen muotoa: yleissopimuksen, asemaan perustuvan ja yksilökohtaisen sopimuksen. *Yleissopimus* (standard deal) on perinteisin ja suurin osa työntekijöistä on solminut sen. Se heijastaa tyypillisesti joko työntekijän lainsäädännöllisiä oikeuksia tai kollektiivista yksimielisyyttä sovituisissa asioissa. (Guest 2004, 547.) Esimerkiksi koko opettajakunta kantaa yhteisen vastuun oppilaiden kasvattamisesta niin, että sääntöjen rikkomiseen puututaan, oli kyse minkä tahansa luokan oppilaasta. *Asemaan perustuva sopimus* (position-based deal) muodostuu niiden välille, jotka kuuluvat johonkin organisaation erityiseen joukkoon, esimerkiksi osastojen esimiehet saavat tiettyjä etuuksia, jotka eivät kuulu muille työntekijöille (Guest 2004, 547). Koulussa asemaan perustuva sopimus tulee esille tilanteessa, jos opettajat on jaettu erilaisiin vastuuryhmiin ja rehtori suosii yhtä niistä. *Yksilökohtainen sopimus* (idiosyncratic deal) neuvotellaan henkilökohtaisesti työntekijän ja esimiehen välillä joko organisaatioon tullessa tai myöhemmin (Guest 2004, 547). Tästä esi-

merkkinä on se, että rehtori huomioi jokaisen opettajan vahvuudet ja toiveet yksilökohtaisesti, esimerkiksi tuntijaossa tai erilaisten opetusvälineiden hankinnassa.

Organisaatioita voidaan vertailla tarkastelemalla niiden erilaisten psykologisten sopimusten välistä balanssia. Tällainen kehys sallii perinteisten työsuhteiden (yleissopimus) ja yksilöllisempien, joustavampien, yleensä epämuodollisten ja epäsuorien järjestelyjen, joita on yksilökohtaisissa sopimuksissa, integroitumisen. Yksilökohtaiset sopimukset ovat tulossa yhä tärkeämmiksi. (Guest 2004, 547.)

Yksilökohtaisen sopimuksen yleistymisellä on kuitenkin seurauksensa. Ensinnäkin työnantaja joutuu selviämään monimutkaisemmista esimies-alaisuudesta. Riippuen siitä, minkä tyyppisiä yksilökohtaiset sopimukset ovat ja mitä ne sisältävät, ne saattavat lisätä laiminlyöntejä ja rikkomuksia. Mitä monivivahteisempia sopimuksia esimies tekee, sitä vaikeampi niiden lupauksia on pitää. Toinen huomioitava seikka on yksilökohtaisten sopimusten seuraukset muille työntekijöille. Niin kauan kuin työntekijät ovat tyytyväisiä omiin yksilökohtaisiin sopimuksiinsa ja kokevat ne tasapuolisiksi, ei ole ongelmia. Sen sijaan epäreilusta kohtelusta ja suosimisesta seuraa luottamuspula esimiestä tai koko organisaatiota kohtaan. Työpaikan ilmapiiri ja siellä vallitseva luottamus vaikuttavat ratkaisevasti siihen, toimivatko yksilökohtaiset psykologiset sopimukset mielekkäästi vai seuraako niistä vain kyräilyä. (Guest 2004, 547.)

Psykologinen sopimus määritellään tässä tutkimuksessa opettajan ja rehtorin väliseksi sanattomaksi sopimukseksi, jonka molemmat osapuolet muodostavat tahoillaan ja jossa he määrittelevät odotuksensa ja velvollisuutensa toisiaan kohtaan.

### **2.3 Sopimuksen sisältö**

Psykologinen sopimus on käsitys molemminpuolisista vastavuoroisista velvollisuuksista (Schalk & Roe 2007, 168). Psykologisen sopimuksen sisältönä voi olla konkreettisia asioita, kuten palkka ja työmäärä, tai vähemmän konkreettisia asioita, kuten arvostus ja asema. Työnantaja voi odottaa, että työntekijä on rehellinen, käyttää työvälineitä huolellisesti, suhtautuu vakavasti ja vastuullisesti työhönsä, työtovereihinsa ja esimieheensä, ei mustamaalaa organisaatiotaan sen ulkopuolella ja suostuu jossain määrin työaika- ja

tehtäväjoustoihin. Myös työntekijällä on omat odotuksensa työnantajaa kohtaan. Työntekijä voi omassa psykologisessa sopimuksessaan olettaa saavansa kattavan perehdytyksen työpaikkaansa, sellaisia työtehtäviä, joissa voi käyttää omia taitojaan ja joissa voi kehittyä, organisaatiolta huolenpitoa hyvinvoinnista ja esimieheltä tukea ja kannustusta. Vaikka nämä odotukset ilmenevät usein epäsuorasti, ne määrittävät työntekijän ja organisaation suhdetta. (Keskinen 2005, 71; Robinson & Morrison 2000, 44; Schalk & Roe 2007, 167.)

## **2.4 Psykologinen sopimus ja muutos**

Psykologinen sopimus on luontaisella tavalla muuttuva, dynaaminen. Organisaatiossa tai yksilön omassa elämässä tapahtuvat muutokset (uusi elämänvaihe ja siitä seuraavat muuttuneet tarpeet ja odotukset) voivat aiheuttaa psykologisen sopimuksen muutoksen. (Schalk & Roe 2007, 169 – 170.) Organisaatiossa muutoksia, psykologisen sopimuksen kannalta kriittisiä tapahtumia, esiintyy usein muun muassa erilaisten kehitysprojektien, rakennejärjestelyjen ja laatukampanjoiden myötä (Aro 2005, www-dokumentti; Schalk & Roe 2007, 170). Opettajien psykologisen sopimuksen muutoksen syynä voi olla esimerkiksi uusi käytäntö kotien ja koulun välisessä yhteistyössä.

Vaikka psykologista sopimusta on viime aikoina tutkittu paljon, on epäselvää, mitkä tekijät vaikuttavat psykologisen sopimuksen muuttumiseen. Samoin tieto niistä psykologisen sopimuksen muutoksista, jotka vaikuttavat yksilön asenteisiin ja käyttäytymiseen, on vielä kapea-alaista. (Guest 2004, 552; Schalk & Roe 2007, 169 – 170.)

Hollantilaisessa tutkimuksessa haastateltiin pienehkön yrityksen työntekijöitä (N = 27), joilla oli vakituinen työsuhde. Haastatteluissa selvisi, että organisaatiossa oli tapahtunut muutoksia, jotka osa työntekijöistä (n = 15) oli kokenut negatiivisina, sellaisina ettei organisaatio ollut hoitanut velvollisuuksiaan. Työntekijät olivat olleet vihaisia ja pettyneitä, he olivat halunneet saada tietää syyn tehdyille päätöksille, heidän sitoutumisensa työhön oli laskenut ja moni heistä mainitsi lähtöhalukkuutensa kasvaneen. Toisaalta haastatteluissa ilmeni myös joitakin (n = 9) odottamattomia positiivisia tapauksia: kuusi oli saanut ylennyksen tai palkankorotuksen, yksi oli saanut bonuksen ja kaksi oli saanut erityistä kohtelua tai tunnustusta. (Schalk & Roe 2007, 170.) Tutkimus ilmentää sitä,

miten organisaatiomuutoksen yhteydessä voidaan kokea yksilöllisten psykologisten sopimusten rikkoutumista tai muuttumista.

Australialaisessa tutkimuksessa haastateltiin 40 työntekijää organisaation muutoksien kokemuksista. Heistä 80 prosenttia kertoi psykologisen sopimuksensa rikkoutumisesta. Haastateltavat mainitsivat sopimusten rikkoutumiseen erilaisia tekijöitä, jotka jakautuivat vähitellen tapahtuviin, jatkuviin muutoksiin ja satunnaisiin, yhtäkkiä tapahtuviin muutoksiin. Työsuhdeongelmat ja siirtyminen toiseen toimipaikkaan ovat esimerkkejä ensin mainituista ja jälkimmäisiä tekijöitä ovat muun muassa palkankorotuksen tai ylennyksen kieltäminen. Suurin osa (93 %) näistä työntekijöistä oli kertonut kokeneensa myös odottamattomia positiivisiakin tapahtumia, esimerkiksi asiakastyytyväisyyttä, palkankorotuksen tai positiivisia työtuloksia. (Schalk & Roe 2007, 170.)

Schalkin ja Roen (2007, 170) mukaan työntekijöiden sitoutuminen voi pysyä suhteellisen vakaana ajan mittaan huolimatta selvistä organisaatiomuutoksista, mutta se voi laskea tai nousta äkisti yksilön kannalta ratkaisevien muutosten vuoksi. Tämä antaa ymmärtää, että sitoutuminen kasautuu ajan mittaan ja sitä voi ylläpitää pienellä vaivalla kunnes joku laukaiseva tekijä (muutos) saa yksilön arvioimaan psykologisen sopimuksensa toteutumisen uudelleen. Toisin sanoen psykologisen sopimuksen muutokseen liittyy aina arviointi, ovatko muutokset tarpeeksi tärkeitä reagoitaviksi (Robinson & Morrison 2000, 528). Toisaalta yksilö ei koko aikaa arvioi sopimuksen toteutumista eikä joka kerta samoilla kriteereillä. (Schalk & Roe 2007, 170 – 171.)

Psykologinen sopimus on henkinen malli työntekijän ja organisaation suhteesta, joka palvelee tapahtumien tulkintaa ja joka on toiminnan ja myöhemmän asenteen perusta. Työntekijä havainnoi sekä omaa että organisaation käyttäytymistä ja toimintaa ja vertaa niitä molempien velvollisuuksiin, jotka on määritelty työntekijän psykologisessa sopimuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että työntekijä valvoo ja arvioi tilanteita ja niiden hyväksyttävyyttä ja siedettävyyttä psykologisen sopimuksensa avulla. (Schalk & Roe 2007, 171.)

Psykologinen sopimus pitää sisällään käsityksen siitä, mitkä asiat ovat hyväksyttäviä ja mitkä ovat sietämättömiä organisaation ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa. *Siedettävyyden* alue määrittyy yksilön perusarvoista, oli psykologinen sopimus millainen ta-

hansa (Schalk & Roe 2007, 174). Yksilö ei vapaaehtoisesti hyväksy sopimusehtoja, jotka loukkaavat hänen perusarvojaan (Schalk & Roe 2007, 175). Jos yksilön perusarvot ovat uhattuina, siedettävyyden raja katsotaan ylitetyksi. Esimerkiksi liian vaarallinen tai uhkaava työympäristö voidaan nähdä perusarvoja uhkaavana tekijänä. Samoin vahva kritiikki saatetaan kokea sietämättömäksi, kun se loukkaa yksilön itsetuntoa. (Schalk & Roe 2007, 174 – 175.) Siedettävyyden rajan ylittäminen saa yksilössä aikaan reaktioita. Hänen sitoutumisensa todennäköisesti laskee vahvasti ja hänen käyttäytymisessään ilmenee vahvoja tunteita, aggressiota ja masennuksen merkkejä (Schalk & Roe 2007, 176.) Esimerkiksi opettaja voi kokea, että rehtori on pettänyt psykologisen sopimuksen, jos opettaja joutuu kohtaamaan luokkatilanteessa väkivaltaa: turvattomuus on koettavissa perusarvoja uhkaavaksi tekijäksi.

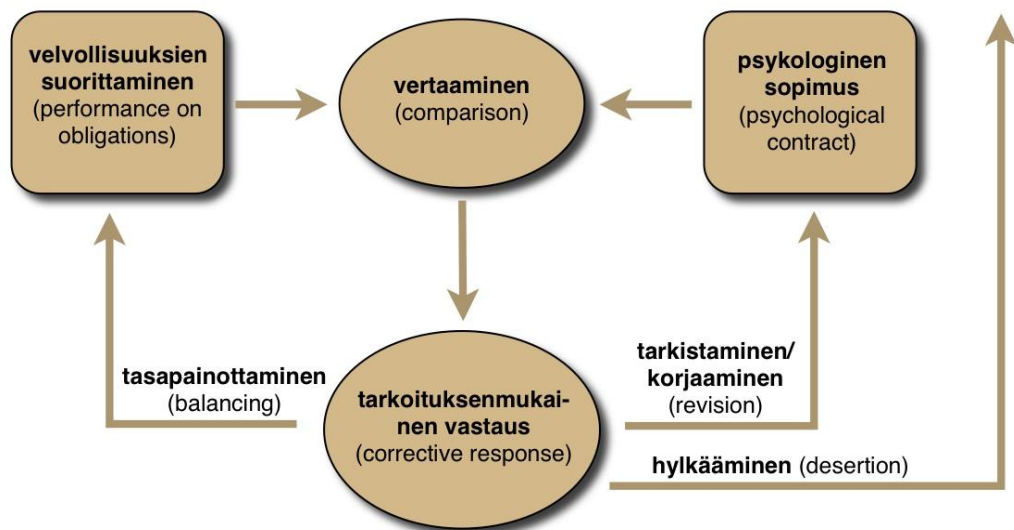
Siedettävyyden alue sisältää *hyväksyttävyyden* alueen. Hyväksyttävänä asioina pidetään niitä ailahtelevia asioita ja ajan myötä tapahtuvia muutoksia, joita organisaatiossa ja työntekijässä tapahtuu ja jotka psykologinen sopimus kestää rikkoutumatta. Esimerkiksi työntekijä on toisinaan ahkerampi tai tehokkaampi kuin toisinaan. Myös työolosuhteet voivat vaihdella samoin kuin organisaatiolta tai esimieheltä saatu tuki. Hyväksyttävyyden rajat määräytyvät velvollisuuksista, jotka ovat tärkeitä tämänhetkisen psykologisen sopimuksen kannalta. Hyväksyttävyyden alueen laajuus perustuu luottamukseen ja hyvään uskoon organisaatiota tai esimiestä kohtaan. Työntekijä, joka luottaa esimieheensä ja pitää häntä uskottavana, sietää suurempia muutoksia kuin työntekijä, jolla on heikko luottamus organisaatiota tai sen johtoa kohtaan. (Schalk & Roe 2007, 172, 174 – 175.)

Schalk ja Roe (2007, 173 – 174) esittelevät psykologisen sopimuksen muutosmallin (kuvio 1), joka havainnollistaa yleisiä muutoksia psykologisessa sopimuksessa sen päätymiseen saakka. Työntekijä arvioi organisaatiossa tapahtuvia tilanteita ja *vertaa velvollisuuksien suorittamista* odotuksiinsa eli *psykologiseen sopimukseensa*. Jos havaintojen ja odotusten välillä on vain vähäisiä eroavuuksia (positiivisia tai negatiivisia), työntekijän psykologinen sopimus ei muutu, vaan hän hyväksyy pienen ristiriidan *tasapainottamalla* sopimuksensa. (Schalk & Roe 2007, 171 – 172, 174.)

Jos työntekijä havaitsee yhtäkkisen poikkeaman sopimuksensa ja organisaation velvollisuuksien välillä, hän *tarkistaa ja/tai korjaa* sopimustaan. Tässä tilanteessa tarkistamisen ja/tai korjaamisen aiheuttava tekijä ylittää hyväksyttävyyden alueen rajan, mutta ei sie-

dettävyyden rajaa. Toisin sanoen psykologisen sopimuksen ehdot harkitaan uudelleen ja muodostetaan uusi sopimus, asiat ovat siis vielä ”neuvoteltavissa”. (Schalk & Roe 2007, 173 – 174.) Tarkistamis- ja/tai korjaamistilanteen voi aiheuttaa sekä positiivinen että negatiivinen tapahtuma tai muutos. Esimerkiksi työn kokeminen erittäin palkitsevana saa työntekijän korjaamaan psykologista sopimustaan myönteiseen suuntaan, kun taas työskentelymetodien muuttuminen työntekijän näkökulmasta ikävämpään suuntaan muuttaa sopimusta heikompaan suuntaan. (Schalk & Roe 2007, 178.)

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, 178). Tällöin psykologinen sopimus *hyllätään*, koska työntekijä menettää sitoutumisensa eikä enää tunne olevansa velvollinen organisaatiota kohtaan. (Schalk & Roe 2007, 173 – 174.) Robinsonin ja Morrisonin (2000, 528 – 529) mukaan sopimuksen hylkäämisen syy voi olla myös se, että organisaatio ei kykenekään täyttämään odotuksia, jotka työntekijä on luonut hyvässä uskossa tai se, että taloudellinen tilanne muuttuu niin ratkaisevasti, että työntekijän odotuksia on mahdoton täyttää.



KUVIO 1. Psykologisen sopimuksen muutosmalli (Schalk & Roe 2007, 174)

Psykologisen sopimuksen muutosmalli eroaa muista aiemmista malleista siinä, että se laajentaa näkökulmaa. Esimerkiksi Morrison ja Robinson (1997 sit. Schalk & Roe 2007,

177) keskittyvät vain niihin tekijöihin, jotka aiheuttavat psykologisen sopimuksen rikkoutumisen. Muutosmalli puolestaan yrittää tavoittaa muutos*prosessin* sekä muutoksen *seuraukset*. Se ei oletta motivoivien tekijöiden ja käyttäytymisen välillä olevan yksitoikkoista suhdetta eikä jatkuvaa laskelmoivaa arviointiprosessia, jossa positiiviset ja negatiiviset tekijät kompensoivat toisiaan. Tämä dynaaminen malli olettaa, että sitoutuminen on pitkäikäinen ja kestävä eivätkä olosuhteet juurikaan vaikuta siihen. Silti on mahdollista, että sitoutuminen muuttuu yhtäkkiä, reagoitaessa yksittäiseen tapahtumaan, joka työntekijän näkökulmasta rikkoo psykologista sopimusta. (Schalk & Roe 2007, 177.)

Nämä asiat havainnollistavat, että odottamattomat tapahtumat ja muutokset vaikuttavat yksilön psykologiseen sopimukseen, hänen sitoutumiseensa ja niistä seuraavaan organisaatiokäyttäytymiseen (organizational behaviors) (Schalk & Roe 2007, 178). DelCampon (2007, 45) mukaan henkilö, jonka psykologista sopimusta ei ole vahingoitettu, on sitoutunut vahvasti työhönsä, on alaitaitoinen, tuottelias sekä tyytyväinen työhönsä kaikin puolin.

## **2.5 Sopimuksen pysyvyys ja pitävyys**

Psykologisen sopimuksen pysyvyys tai pitävyys riippuu siitä, miten hyvin ja selkeästi työsuhteen alussa on keskusteltu myös niistä työhön liittyvistä asioista, jotka eivät sisälly viralliseen työsopimukseen, mutta joiden oletetaan kuuluvan työntekijälle. Sopimuksen pysyvyyteen vaikuttavat myös yksilön ja organisaation intressien yhtäpitävyys sekä samaan suuntaan kasvaminen ajan myötä. Pysyvyyden ja pitävyyden arvioinnissa olennaista on se, kuinka vahvoina osapuolet kokevat ne, sillä luottamus työnantajan ja työntekijän välillä on sitä vahvempi, mitä voimakkaammin pysyvyys ja pitävyys koetaan. (Keskinen 2005, 74.)

Ongelmallista tässä on se, että psykologinen sopimus on suurelta osin ääneen lausumaton ja maailma muuttuva. Ajan myötä niin työntekijässä kuin organisaatiossakin tapahtuu monenlaisia muutoksia ja kehitystä, jotka muuttavat eri osapuolten odotuksia ja psykologista sopimusta. Toisaalta jos muutokset tapahtuvat yhtä aikaa ja ovat suotuisat molemmille osapuolille, psykologinen sopimus säilyy tai se jopa paranee. Tällöin molemminpuolinen luottamus pysyy ennallaan tai vahvistuu, vaikka alkuperäinen sopimus

muuttuu. (Keskinen 2005, 74.) Esimerkiksi, jos kaksoiskelpoinen opettaja on tyytymättömän tuntijärjestelyihin ja toivoo enemmän käsityötunteja ja koulussa samanaikaisesti tapahtuu opettajakunnan vaihtumista, on mahdollista, että opettajan toive toteutuu. Tällöin opettajan alkuperäinen psykologinen sopimus vahvistuu entisestään.

Psykologisen sopimuksen pitävyys ylläpitää työtyytyväisyyttä ja lisää työmotivaatiota sekä sitouttaa työntekijää työtehtäviinsä ja työnantajaa pitämään huolta työntekijän toiveista ja tarpeista. Molemmat osapuolet voivat vaikuttaa sopimuksen pitävyyteen. Työnantajan järjestämä hyvä perehdyttäminen lisää psykologisen sopimuksen näkyväksi tulemistä ja sen myötä sen tuloa todellisemmaksi työntekijälle. Aktiivinen työntekijä puolestaan voi ottaa selvää uuden työpaikan tavoista, käytännöistä ja periaatteista, mikä vahvistaa sitoumuksen selkiytymistä ja tämän myötä työtyytyväisyyden rakentumista. Tämä molemminpuolinen aktiivisuus psykologisen sitoumuksen ylläpitämisessä on olennainen seikka, joka ilmentää sitä, että hyvin toimiva työyhteisö tarvitsee sekä esimies- että alaistaitoja. Olennaista on myös ymmärtää, että molemmat osapuolet ovat vastuussa sitoumuksen ylläpitämisestä ja siten täydentävät toisiaan. (Keskinen 2005, 75.)

## **2.6 Psykologinen sopimus ja sitoutuminen**

Schalkin ja Roen (2007, 168) mukaan psykologisen sopimuksen olemassaolo ilmentää sitä, että työntekijä on halukas hyväksymään organisaation hänelle tarjoamat työroolit ja työtehtävät ja halukas toteuttamaan ne normien mukaisesti. Työntekijä on siis tiettyssä sitoutumisen tilassa.

Muutokset vaikuttavat psykologisiin sopimuksiin, jotka puolestaan vaikuttavat sitoutumiseen ja työntekijän käyttäytymiseen (Schalk & Roe 2007, 168). Psykologisen sopimuksen sisällöt, jotka ovat työntekijälle myönteiset, yhdistyvät myönteiseen käsitykseen organisaatiosta. Myönteinen käsitys organisaatiosta puolestaan johtaa vahvempaan organisaatiositoutumiseen, jota seuraa valmius hyväksyä työroolit ja -tehtävät, halukkuus harjoittaa ekstraroleja (extra-role behavior) sekä halukkuus välttää hitautta, huonoja suorituksia ja muita negatiivisia asioita. Hyvä psykologinen sopimus tekee työntekijästä organisaatiokansalaisen, joka on sitoutunut, motivoitunut ja luottaa organisaati-

oonsa. (Schalk & Roe 2007, 169.) Schalkin ja Roen (2007, 169) mukaan psykologinen sopimus, joka on myönteinen, on yhteydessä vahvempaan organisaatiositoutumiseen. Vastaavasti työntekijä, joka kokee, ettei organisaatio huolehdi velvollisuuksistaan työntekijää kohtaan, on todennäköisesti sitoutumaton ja myöhästelevä, hoitaa vain työnsä eikä mitään ”ylimääräisiä tehtäviä” (ei ole työyhteisötaitoinen/alaistaitoinen) ja omaa vahvan lähtöherkkyyden. (Schalk & Roe 2007, 169.)

## **2.7 Psykologisen sopimuksen laatiminen**

Psykologisen sopimuksen laatiminen vaatii taitoa, sillä samassa työympäristössä työskentelevät hahmottavat psykologisen sopimuksen eri tavoin. Selkeän sopimuksen muodostumisen perusta on hyvässä perehdytyksessä. Ytimekäs ja organisoitu perehdyttämishjelma antaa organisaatiosta kuvan, että siellä ollaan kiinnostuneita uuden työntekijän osaamisesta ja tehokkaasta alkuun pääsemisestä. Se, että työpaikalla ollaan valmiita käyttämään esimerkiksi esimiehen aikaa tulokkaan opastamiseen, saa hänet tuntemaan itsensä arvokkaaksi. (Keskinen 2005, 75 – 76.)

Sopimuksen ylläpitämiseksi ei riitä pelkkä perehdytys. Kehityskeskustelut ja jatkuva säännöllinen vuorovaikutus esimiehen ja työntekijän välillä erilaisissa tilanteissa, niin virallisemmissä palavereissa kuin kahvihuoneen vapaissa tilanteissakin, takaavat psykologisen sopimuksen pysymisen positiivisena voimavarana. (Keskinen 2005, 76.) Koulussa lukuvuosi pitää sisällään erilaisia asioita ja tapahtumia, joiden hoitamisessa jokaisella koululla omat tapansa. Siksi onkin tärkeää, että rehtori tiedottaa uutta opettajaa koulun käytännöistä ja tällä tavalla huolehtii opettajan kotiutumisesta uuteen työyhteisöön. Edellisen lisäksi se, että rehtori on läsnä opettajien keskuudessa välituntisin, vahvistaa psykologista sopimusta.

### 3 SOSIAALINEN TUKI (social support)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista tukea opettajat odottavat ja hakevat rehtorilta opetustyönsä tueksi. Tämä luku aloitetaan tarkastelemalla sosiaalisen tuen määritelmää luvussa 3.1. Seuraavaksi luvussa 3.2 avataan sosiaalisen tuen muotoja ja luvussa 3.3 käsitellään sosiaalisen tuen havaitsemista. Viimeisessä luvussa 3.4 pureudutaan siihen, miten sosiaalinen tuki vaikuttaa yksilön toimintaan.

#### 3.1 Sosiaalisen tuen määritelmä

Sosiaalinen tuki on monitahoinen ilmiö tai prosessi, joka kytkee yksilön hyvinvoinnin yksilön vuorovaikutussuhteisiin (Mikkola 2006, 24). Sosiaalinen tuki on Mikkolan (2006, 30) määritelmän mukaan *”tuen antajan ja saajan välistä verbaalista ja nonverbaalista viestintää, joka auttaa hallitsemaan tilanteeseen, omaan itseen, toiseen tai vuorovaikutussuhteeseen liittyvää epävarmuutta ja vahvistaa näin käsitystä hyväksytyksi tulemisesta ja elämönhallinnasta”*. Mikkola (2006, 30) huomauttaa, ettei hallintakäsitettä (management) pidä ymmärtää yksilön kontrolliksi omasta elämästään, vaan se on ennemminkin selviytymistä, toimeen tulemistä ja pärjäämistä.

Rautiainen ja Keskinen (1999, 21) määrittelevät sosiaalisen tuen vuorovaikutuksessa välittyväksi tiedoksi, joka saa yksilön uskomaan, että hänestä välitetään ja häntä arvostetaan, ja että hän on vastavuoroisiin velvoitteisiin sitovan verkoston jäsen. Tämä määritelmä korostaa hyväksytyksi tulemisen tunnetta (Mikkola 2006, 25). Sosiaalisen tuen katsotaan kuvaavan sellaisia työyhteisön piirteitä, jotka luovat työpaikalle miellyttävän ilmapiirin. On kuitenkin huomattava, että pelkkä sosiaalisten suhteiden olemassaolo ei vielä takaa sosiaalista tukea. Suhteiden laadulla on tärkeä merkitys, sillä suhteet voivat olla myös negatiivisten tunteiden ja konfliktien lähteitä ja näin ollen myös stressin lähde. (Rautiainen & Keskinen 1999, 20 – 21, 29.)

Tässä tutkimuksessa sosiaalinen tuki määritellään Mikkolaa (2006, 30) mukaillen rehtorin ja opettajan väliseksi verbaaliseksi ja nonverbaaliseksi viestinnäksi, joka auttaa tuen saajaa hallitsemaan tilanteeseen, omaan itseen, toiseen tai vuorovaikutussuhteeseen liit-

tyvää epävarmuutta ja vahvistaa näin käsitystä hyväksytyksi tulemisesta ja elämänhallinnasta.

### 3.2 Sosiaalisen tuen muodot

Sosiaalinen tuki voi olla muodoltaan henkistä, aineellista, tieto- tai arvostustukea. *Henkinen eli emotionaalinen tuki* on auttamis- ja kuunteluhalukkuutta, luottamuksellisuutta, empaattisuutta, rohkaisua ja tuen tarvitsijan tunteiden oikeuttamista. *Aineellinen tai välineellinen tuki* on yleensä materiaalista ja resursseja tarjoavaa tukea sekä konkreettista auttamista, kuten töiden jakamista tai työvälineiden antamista. Tuen saajan näkökulmasta relevantin informaation välittäminen (neuvot, ehdotukset, ohjeet ja tilanteiden arvioinnit) on *tietotukea*. Pelkkä informaatio sinänsä ei ole tietotukea, koska sillä voi olla myös kuormitusta tai stressiä kasvattava vaikutus. *Arvostustuki* on positiivisen palautteen antamista toiselle. Mikkola (2006, 45) käyttää tästä arviointituki-termiä ja sanoo, että se voidaan palauttaa joko emotionaalisen tai tietotuen kategorioihin. (Mikkola 2006, 44 – 45; Rautiainen & Keskinen 1999, 22.)

Sosiaalisen tuen muotoja on tutkittu tarkastelemalla sitä, millainen tuki on tehokasta erilaisissa stressaavissa tilanteissa ja erilaisten kuormitustekijöiden suhteessa. Tietotuen on todettu olevan erityisen tehokasta ongelmanratkaisutilanteissa, joissa tiedollisen tuen avulla on mahdollista vähentää ja hallita epävarmuutta sekä jäsentää käytettävissä olevaa informaatiota ja hahmottaa ongelman luonnetta. Lisäksi tietotuki on emotionaalisen tuen kanssa yhteydessä työuupumuksen eri ulottuvuuksiin. Ensiksi mainittu vaikuttaa positiivisesti uupumukseen liittyvään oman itsen vieraaksi ja epätodelliseksi kokemisen tunteeseen ja jälkimmäinen vaikuttaa erityisesti sitoutumiseen ja halukkuuteen jatkaa työssä. (Mikkola 2006, 45 – 46.)

Sosiaalisen tuen pitää sisällään sekä viestintäprosessin että sen tuottamat muutokset viestijöiden kognitiivisissa ja affektiivisissa tiloissa. Kun sosiaalista tukea tarkastellaan viestintäprosessin näkökulmasta, käytetään siitä yleensä *supportiivisen* (tukea antavan) *viestinnän* käsitettä. Supportiivinen viestintä on vuorovaikutusta, jossa tuotetaan ja vaihdetaan tuen antamiseen ja saamiseen liittyviä sanomia sekä luodaan tukeen liittyviä merkityksiä. Toisin sanoen se on vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on tuen osoitta-

minen. (Mikkola 2006, 31.) Mikkolan (2006, 35) mukaan supportiivisen viestinnän yksi tärkeimmistä peruslähtökohdista on empatiakyky ja sen osoittaminen on keskeinen supportiivisen viestinnän taito.

Supportiivista viestintää voidaan tarkastella sekä tuen antajan näkökulmasta, jolloin siitä puhutaan osoitettuna tukena että tuen vastaanottajan näkökulmasta eli havaittuna tai saatuna tukena (Mikkola 2006, 31). Koska tässä tutkimuksessa ei käsitellä rehtorin käsityksiä hänen osoittamastaan tuesta, vaan opettajien näkemyksiä saadusta ja/tai havaitusta tuesta, jätetään osoitetun tuen käsittely tässä väliin.

Supportiivisen viestinnän näkökulmasta sosiaalinen tuki voi siis olla joko *saatua tukea*, joka perustuu kokemukseen tai *havaittua eli saatavilla olevaa tukea*, joka perustuu havaintoihin ja käsityksiin. Vaikka erottelu on suhteellisen vakiintunutta, voidaan sitä pitää ongelmallisena. Burlesonin ja MacGeorgen (2002 sit. Mikkola 2006, 34) mukaan ihmiset muistavat paremmin päätelmänsä toisen osapuolen vuorovaikutuskäyttäytymisen intentioista kuin sen, mitä todellisuudessa on tapahtunut. (Mikkola 2006, 33 – 34.)

Rautiaisen ja Keskinen (1999, 22) mukaan yksilön kokemukset tuen saatavilla olosta ovat merkityksellisempiä kuin todellisuudessa saatu tuki. Tämä selittyy sillä, että yksilön havainto saatavilla olevasta tuesta vaikuttaa siihen, kuinka stressaavaksi hän kokee jonkin tilanteen. Toisin sanoen jo pelkkä tieto saatavilla olevasta tuesta helpottaa oloa. (Rautiainen & Keskinen 1999, 22.) Koulussa pelkästään se, että rehtori on riittävän usein opettajainhuoneessa tavattavissa, voidaan kokea saatavilla olevaksi tueksi, erityisesti jos rehtoria pidetään helposti lähestyttävänä.

### **3.3 Tuen havaitsemiseen ja vastaanottamiseen vaikuttavat tekijät**

Minäkäsitys ja itsearvostus sekä kiintymystyyli ja hallinnan tunne vaikuttavat sosiaalisen tuen havaitsemiseen, kokemiseen ja vastaanottamiseen. Nämä tekijät kytkeytyvät yksilön käsitykseen omasta itsestään ja muista vuorovaikutusosapuolista. Positiivisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen on havaittu vaikuttavan sosiaaliseen tukeen siten, että tuen vastaanottajalla on stressitilanteessa taipumus tulkita toisen osapuolen viestintä tukea antavaksi huolimatta siitä, mikä on toisen osapuolen alkuperäinen tarkoitus. Vas-

taavasti heikko minäkuva ja alhainen itsearvostus johtavat usein siihen, ettei tukea tarvitseva tunnista ja tulkitse tueksi tarkoitettua viestiä tueksi. (Mikkola 2006, 54 – 55.)

On kuitenkin huomattava se, että jos minäkäsitys ja itsearvostus vaikuttavat tuen havaitsemiseen ja hakemiseen, niin yhtä lailla havaittu tuki vaikuttaa positiivisesti yksilön minäkuvaan. Kyseessä on siis kehä, josta on vaikea erottaa alkutekijää tai käynnistävä tekijää. Mikkolan (2006, 57) mukaan monet tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että minäkäsitys ja itsearvostus vaikuttavat yksilön tulkintaan sosiaalisesta tuesta kaikissa vuorovaikutussuhteissa ja -tilanteissa. (Mikkola 2006, 56 – 57.)

*Kiintymystyyli* on yksilön sisäinen malli omasta itsestään ja vuorovaikutuskumppanista vuorovaikutussuhteessa ja se kuvaa sitä, miten turvalliseksi yksilö kokee olonsa vuorovaikutussuhteissa. Kiintymystyylin katsotaan perustuvan varhaisiin vuorovaikutuskokemuksiin ja -suhteisiin, mutta siihen voi vaikuttaa myös myöhemmät elämäkokemukset. (Mikkola 2006, 53; Männikkö 2001, 10 – 12.) Männikön (2001, 20 – 21) mukaan kiintymystyyli voidaan jakaa neljään luokkaan: turvalliseksi, takertuvaksi, itseriittoiseksi ja pelokkaaksi tyyliksi.

Kiintymystyylin voidaan katsoa ennustavan sitä, kuinka aktiivisesti tukea tarvitseva hakee tukea ongelmiinsa sekä sitä, millaisen selviytymisstrategian yksilö valitsee. Turvallinen kiintymystyyli on yhteydessä korkeaan havaitun tuen määrään ja itseriittoinen tyyli puolestaan liittyy vähäiseen havaittuun tukeen. Koska kiintymystyyliä on tutkittu pääsääntöisesti vain läheisissä ihmissuhteissa, on vaikea arvioida, missä määrin se on merkityksellinen tekijä tuen hakemisessa ja havaitsemisessa etäisemmissä tai ammatillisissa vuorovaikutussuhteissa. (Mikkola 2006, 54.)

Hallinnan tunne on käsitys siitä, kuinka paljon yksilö voi omalla toiminnallaan vaikuttaa omaan elämäänsä. *Sisäisen hallinnan tunteen* omaava ihminen uskoo voivansa vaikuttaa omalla toiminnallaan omaan elämäänsä. Kun taas ihminen, jolla on *ulkoisen hallinnan tunne*, kokee asioiden tapahtuvan hänestä itsestään riippumatta, ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. (Rautiainen & Keskinen 1999, 23.)

Rautiaisen ja Keskinen (1999, 24) mukaan sisäinen hallinnan tunne on yhteydessä havaittuun työyhteisön tukeen samoin kuin havaittuun työtoveri- ja esimiestukeen. Toisin

sanoen hallinnan tunne selittää sitä, kuinka sosiaalista tukea havaitaan. Ihminen, jolla on sisäinen hallinnan tunne, etsii ja havaitsee tukea herkemmin kuin ihminen, jolla on ulkoinen hallinnan tunne. Tämä selittyy sillä, että sisäisen hallinnan tunteen omaava ihminen uskoo voivansa omalla toiminnallaan vaikuttaa elämäänsä, tässä yhteydessä pal-kitsevien suhteiden rakentamisen muodossa. Lisäksi hallinnan tunne on selvästi yhteydessä työviihtyvyyteen. Mitä enemmän yksilö kokee voivansa vaikuttaa asioihinsa itse, sitä paremmin hän viihtyy työssään. (Rautiainen & Keskinen 1999, 24 – 25.)

Esimerkki tällaisesta tilanteesta voisi olla luokka, jossa muutama oppilaista vie suurimman osan opettajan huomiosta häiritsevällä käyttäytymisellään. Sisäisen hallinnan tunteen omaava opettaja uskoo voivansa vaikuttaa tilanteeseen omalla toiminnallaan. Lisäksi opettaja huomaa kollegoiltaan ja rehtorilta saamansa tuen. Opettaja, joka omaa ulkoisen hallinnan tunteen, ei näe eikä usko oman toimintansa vaikuttavan oppilaisiin, vaan keskittyy oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen aiheuttamiin ongelmiin. Hän ei myöskään huomaa työyhteisöltään saamaansa tukea.

### **3.4 Sosiaalisen tuen vaikutus yksilöön**

Sosiaalinen tuki vaikuttaa yksilön hyvinvointiin sekä suoraan että epäsuorasti kognitiivisten prosessien kautta. Se säätelee ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistä terveyttä edistävällä tavalla ja vaikuttaa yksilön käsitykseen elämän merkityksellisyydestä. Sosiaalisen tuen vaikutukset välittyvät eri tavoin riippuen siitä, tarvitseeko yksilö tukea vai ei. (Mikkola 2006, 36, 38.) Sosiaalisen tuen on todettu ehkäisevän ja vähentävän stressiä (Searle, Bright & Bochner 2001, 329 – 330). Toisaalta stressi vaikuttaa negatiivisesti siihen, miten tuki havaitaan ja lisäksi esimerkiksi persoonallisuuden piirre tai kiintymystyyli vaikuttaa molempiin (Rautiainen & Keskinen 1999, 27).

Sosiaalisen tuen vaikutuksia yksilön ajatteluun ja toimintaan on kuvattu ja selitetty erilaisilla vaikutusmekanismeilla, kuten puskuri- ja yleisvaikutuksella. Tuen katsotaan *puskurivaikutuksen* (buffer effect) mukaan toimivan vaimentimena eli puskurina yksilön ja häntä kuormittavien stressitekijöiden välillä. Jos tukea on saatavilla, rasittuneisuus ei johda viihtymättömyyteen ja työn koettu stressaavuus ei vaikuta yhtä haitallisesti kuin jos tukea ei olisi saatavilla. Vaikka monissa tutkimuksissa sosiaalisen tuen on todettu

puskuroivan työuupumusta ja työperäistä stressiä, ei sen puskurivaikutusta ole voitu todentaa kaikissa tutkimuksissa. (Mikkola 2006, 38, 40 – 41; Rautiainen & Keskinen 1999, 28 – 29; Searle ym. 2001, 344.)

*Yleisvaikutuksen* mukaan sosiaalisen tuen katsotaan vaikuttavan hyvinvointiin positiivisesti olosuhteista riippumatta. Yleisvaikutusta selitetään sillä, että sosiaalisten suhteiden ja niissä syntyvän tuen katsotaan luovan kiinnikkeitä (attachments), jotka vastaavat yksilön liittymisen tarpeisiin ja sitovat yksilön osaksi yhteisöä (ks. J. Bowlby attachment theory, esim. Männikkö 2001, 20 – 26; Vilkkö-Riihelä 1999, 200, 462 – 463). Kiintymyssuhteet siis yhdistävät yksilön yhteisöön ja vahvistavat hänen kokemaansa hyväksytyksi tulemisen tunnetta. (Mikkola 2006, 41 – 42.) Rautiaisen ja Keskinen (1999, 29) tutkimuksen mukaan on mahdollista, että ihmissuhdeammateissa sosiaalisen tuen merkitys painottuu muulloinkin kuin vain stressitilanteissa. Tärkeää on, että 1) tukea saa tarvittaessa, 2) stressitilanteen tarpeet ja saatavilla oleva tuki vastaavat toisiaan ja 3) yksilö havaitsee tuen saatavuuden (Rautiainen & Keskinen 1999, 28).

Sosiaalisen suhteen kokeminen rasitustekijäksi on yhteydessä haluttomuuteen, väsymykseen ja työpaikan vaihtamishaluun. Havaitun työtoverituen lisääntyminen vähensi työpaikan vaihtamishalukkuutta. Rautiaisen ja Keskinen (1999, 29) tutkimuksessa työtoverituki oli kaikkein merkittävin viihtyvyyden selittäjä, mutta myös työn henkinen rasittavuus sekä sisäinen hallinnan tunne vaikuttivat työssä viihtymiseen. Sosiaalinen tuki vaikuttaa siihen, millaiseksi työyhteisö koetaan eikä siihen, millaiseksi työ koetaan. Näin ollen kokemuksia sosiaalisesta tuesta voidaan pitää sekä työyhteisön toimivuuden kuvaajana että työstressiä vähentävänä tekijänä. (Rautiainen & Keskinen 1999, 29.)

Rousseau ja Aubé (2010, 321) tutkivat Kanadassa sosiaalisen tuen vaikutusta organisaatiositoutumiseen. Aineisto kerättiin 215 terveydenhuolto-organisaation työntekijältä kyselylomakkeella, jossa oli viisiportainen Likert-asteikko. (Rousseau & Aubé 2010, 321, 326.) Tutkimuksen mukaan sekä esimiehen että työtovereiden tuki vaikuttavat yksilön sitoutumiseen, mutta esimiehen tuki on vaikuttavampaa. Erityisesti silloin, kun yksilöllä on hyvät työresurssit, esimiehen tuki voi vaikuttaa vahvasti sitoutumiseen. Tutkijat korostavat, että on suositeltavaa käyttää resursseja (aikaa ja rahaa) siihen, että esimiehet voisivat tukea alaisiaan enemmän. (Rousseau & Aubé 2010, 334 – 336.) Mikäli Rousseau ja Aubén tutkimustulokset olisivat siirrettävissä kouluympäristöön, voi-

taisiin päätellä rehtorin antaman tuen olevan merkityksellisempää kuin opettajakollegoiden. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään opettajien odotuksia rehtoria kohtaan sosiaalisen tuen osalta.

## **4 ALAISTAITO, SITOUTUMINEN JA LUOTTAMUS**

Tämän tutkimuksen tavoitteen on selvittää, miten opettajat pitävät yllä toimivaa opettaja–rehtori-suhdettaan. Alaisen ja esimiehen vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavia tekijöitä ovat alais- ja esimiestaidot sekä sitoutuminen ja luottamus. Myös edellisessä luvussa käsitelty sosiaalinen tuki on tärkeässä roolissa opettajan ja rehtorin vuorovaikutussuhteessa. Koska tämä tutkimus tehdään opettajien näkökulmasta, on perusteltua keskittyä vain alaistaitoihin. Esimiestaidoista ja johtajuudesta sekä rehtoriudesta löytyy paljon kirjallisuutta (ks. esim. Huhtanen & Keskinen 2009; Juuti & Vuorela 2004; Penanen 2007).

Tämä luku nivoo yhteen alaistaidon, sitoutumisen ja luottamuksen. Alaistaito on yläkäsite, jota sitoutuminen ja luottamus täsmentävät. Luvussa 4.1 esitellään ja määritellään alaistaito. Luvussa 4.2 keskitytään sitoutumiseen ja tarkastellaan sen yhteyttä alaistaitoon. Viimeisessä luvussa 4.3 avataan luottamuksen määritelmää, selitetään luottamuksen rakentumista ja tarkastellaan luottamusta osana esimies-alaissuhdetta.

### **4.1 Alaistaito (organizational citizenship behavior)**

Alaistaito on työntekijän yleistä vastuullisuutta tai vastuullista toimintaa ja taitoa vaikuttaa esimieheen ja johtamissuhteeseen (Rehnbäck, Keskinen & Keskinen 2010, 135). Alaistaito ilmenee työntekijän halukkuutena toimia erityisen intensiivisellä tavalla organisaation hyväksi sekä sellaisena käyttäytymisenä, joka ei kuulu työn muodollisiin vaatimuksiin ja josta ei erikseen virallisesti palkita tai muuten tehdä näkyväksi. Tällainen halukkuus osallistua tehtäviin ”yli ja ohi” virallisten ja sovittujen roolirajojen vaikuttaa työyhteisön tehokkaaseen toimintaan ja kokonaisuudessaan se edistää organisaat-

tion toimivuutta, tavoitteiden saavuttamista ja perustehtävästä suoriutumista. Alaistaito on ekstraroolissa toimimista (extra-role behavior), sellaista sitoutumista työhön, jota ilmankin työn voisi tehdä, mutta samalla sellaista, joka tuo tullessaan kunnioittavan suhtautumisen ja vastuullisen suhteen omaan ammattitaitoon ja työskentelyyn. (Jordan, Schraeder, Feild & Armenakis 2007, 260; Keskinen 2005, 22 – 23.)

Alaistaitoja on tutkittu ilmiönä pidempään kuin mitä se on käsitteenä tunnettu. Kansainvälisessä kirjallisuudessa se esiteltiin ensimmäisen kerran 1980-luvulla ja Suomessa se on otettu käyttöön vasta 2000-luvun alussa. Sanana se on hieman harhaanjohtava sen sisältämän alisteisuuden tai alamaisuuden konnotaation vuoksi. Asia on herättänyt keskustelua, koska on koettu, ettei ”alaisuudesta” puhuminen sovi työelämän tasa-arvoon. (Keskinen 2005, 18 – 20; Rehnäck ym. 2010, 135.) Romana (sit. Seies 2011, www-dokumentti) sanoo, että organisaation hierarkiassa se on tosiasia, että esimies on arvoasteikossa alaista ylempänä. Puhuttaessa alaisesta esimiesroolin vastinparina ei kuitenkaan eriarvoisteta ihmisiä (Rehnäck & Keskinen 2005, 7).

Alaistaidon englanninkielinen vastine organizational citizenship behavior, OCB (organisaatiokansalaisuus), ei sisällä alisteista sävyä, vaan on hyvin neutraali (Keskinen 2005, 20). Organisaatiokansalaisuus on työntekijän yleistä tunnollisuutta, avuliaisuutta, reilun pelin henkeä, sovinnollisuutta ja halua osallistua työpaikan asioiden edistämiseen (Rehnäck ym. 2010, 135). Myös työyhteisötaitoa käytetään jonkin verran alaistaidon korvaavana käsitteenä. Työyhteisötaito ja organisaatiokansalaisuus eivät kuitenkaan täysin vastaa alaistaito-käsitettä. Ensinnäkin niitä voidaan pitää myös esimiehen taitoina ja ominaisuuksina ja toiseksi niistä ei käy ilmi se, että alainen ja esimies ovat toistensa vastinparit/-roolit ja että heidän välinen suhteensa on vaihtosuhde. Esimiehen ja alaisen välinen vaihtosuhde tunnetaan kansainvälisessä kirjallisuudessa LMX-suhteena (leader-member-exchange) ja se on OCB:n rinnalla toinen alaistaidon määritelmän taustalla oleva käsite. Alaistaito on siis yläkäsite eikä sitä voi korvata muulla ilmaisulla, sillä se sisältää LMX-teorian mukaisen työntekijän vaikutussuunnan esimieheen päin sekä OCB:n ”hyvän työntekijän” määritteet. (Rehnäck ym. 2010, 134 – 135.)

Alaistaito sisältää erilaisia käyttäytymisen tasolla ilmeneviä taitoja ja toimintoja kuten esimerkiksi taidon yhteistyöhön, taidon kommunikoida oman työn piirteistä ja taidon suorittaa perustehtävän edellyttämiä toimia riittävän laadukkaasti (Keskinen 2005, 28).

Alaistaidon voi myös ajatella velvollisuudeksi, johon sisältyy muun muassa huolehtiminen työpaikan viihtyisyydestä ja resurssien järkevästä käytöstä, yhteistyön tekeminen työtovereiden ja esimiehen kanssa, oman mielipiteen ilmaiseminen asioiden eteenpäin viemiseksi sekä aktiivinen osallisuus työpaikan asioiden edistämiseksi (Keskinen 2005, 20). Alaistaitoisen henkilön toiminta, joka ei sisälly hänen varsinaiseen ja viralliseen työnkuvaansa (Somech & Drach-Zahavy 2004, 282), lähestyy vahvasti johtamista ja esimiehen roolia, mikä näkyy esimerkiksi työtovereiden rohkaisuna aktiivisuuteen palavereissa tai oma-aloitteisena uuden tulokkaan perehdyttämisenä (Keskinen 2005, 21 – 22).

Alaistaito ei missään nimessä ole alistumista, alamaisuutta tai esimiehen ”tossun alla” olemista, vaan siitä sitoutuneisuudesta ja OC-käyttäytymisestä, joka alaistaitoon liittyy, voi olettaa saavansa palkkion. Toisin sanoen viisas esimies huomaa ne työntekijät, jotka käyttävät alaistaitojaan monipuolisesti ja palkitsee heidät jollain muulla tavalla kuin rahallisesti, kuten antamalla arvostusta, tarjoamalla entistä palkitsevampia tehtäviä tai muilla työntekijän merkityksellisiksi kokemilla palkkioilla. Tässä yksityiskohdassa näkyy psykologisen sopimuksen merkitys. Työntekijän alaistaitojen sivuuttaminen ja huomiotta jättäminen on suuri virhe esimieheltä tai organisaatiolta ja se loukkaa työntekijää. Harva työntekijä jaksaa tehdä yli ja ohi työnkuvansa, jos siitä ei saa kiitosta. Työntekijä voi turhautua, vetäytyä vastuusta ja lopettaa OCB-hengessä toimimisen hoidaen vain muodolliset tehtävänsä. (vrt. psykologinen sopimus) (Keskinen 2005, 24; Rehnback ym. 2010, 135.)

Alaistaitoinen opettaja esimerkiksi tukee kollegoitaan ja kantaa huolta työyhteisön toimivuudesta, opastaa ja neuvoa taloon vastatullutta opettajaa ja osallistuu aktiivisesti koulun projekteihin ja tapahtumiin. Alaistaito määritellään tässä tutkimuksessa Keskinen (2005, 22 – 23) mukailten opettajan aktiivisuudeksi ja sellaiseksi sitoutumiseksi, jota ilmentävän työn voisi tehdä, mutta jonka myötä tulee esille kunnioittava suhtautuminen ja vastuullinen suhde omaan ammattitaitoon ja työskentelyyn.

## 4.2 Sitoutuminen (commitment)

Erilaisten määritelmien ja lähestymistapojen vaihtelevuudesta huolimatta sitoutumista voidaan pitää psykologisena siteenä, jonka luonne ja perusta vaihtelevat. Site voi perustua mukautumiseen, samaistumiseen ja sisäistämiseen. Kun yksilön asenne ja käytös on myönteistä jollekin ryhmälle vain tiettyjen pinnallisten etujen takia (ei yhteisten arvojen tms.), on kyse *mukautumisesta* (compliance) (Jokivuori 2004, 284). Tällainen opettaja hoitaa vain pakolliset tehtävänsä. Hän esimerkiksi järjestää ainoastaan yhden vanhempainillan lukuvuodessa vain täyttääkseen velvollisuutensa kotien ja koulun välisen yhteistyön hoitamisessa. Jokivuoren (2004, 284) mukaan *samaistuminen* (identification) tapahtuu, kun yksilö voi tuntea ylpeyttä kuulumisestaan tiettyyn ryhmään ja kunnioittaa sen edustamia arvoja, vaikkei hän niitä itse omaksuisikaan. *Sisäistäminen* (internalization) on kyseessä, kun yksilö panostaa ryhmäänsä tai organisaatioon, koska asenteet ja arvomaailma, joita se heijastaa, ovat pitkälti samanlaiset kuin yksilöllä itselläänkin. (Jokivuori 2004, 284.)

Yksilön kytkeytyminen organisaatioon on edellä mainittujen kolmen osatekijän yhdistelmä. Samaistuminen ja sitoutuminen ovat käsitteinä melko lähellä toisiaan ja sisältävät samoja elementtejä. Samaistuminen sisältää enemmän tunteenomaista yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä, kun taas sitoutuminen on luonteeltaan enemmän tavoiterationaalista lojaaliutta. Toisaalta tunneside yksilön ja työyhteisön välillä on sitoutumisessakin tärkeässä asemassa. (Jokivuori 2004, 285.)

Organisaatiotutkijat Natalie J. Allen ja John P. Meyer (1990, 3) ovat 1990-luvulla erottelleet organisaatiositoutumisen kolme ulottuvuutta: jatkuvan, normatiivisen ja affektiivisen sitoutumisen, joihin monet tutkijat ovat viitanneet (ks. esim. Conway & Briner 2002b, 284; Jokivuori 2004, 286; Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky 2002, 21 – 22). *Jatkuvassa sitoutumisessa* (continuance) rationaalisuus ohjaa työntekijän sitoutumista ja hän kokee, että hänen on pakko (need to) sitoutua. Työntekijä on sitoutunut, hän ei halua vaihtaa työpaikkaa, koska siitä ei ole hyötyä tai se aiheuttaisi hänelle kustannuksia, esimerkiksi saavutettujen etuisuuksien menettämistä. *Normatiivisesti sitoutunut* (normative) työntekijä puolestaan on omaksunut organisaation ohjeet ja normit ja hän ajattelee, että hänellä on velvollisuus (ought to) toimia niiden mukaan (Meyer ym. 2002, 21). *Affektiivisessä sitoutumisessa* (affective) on kyse työntekijän halusta (want

to) olla sitoutunut. Hän on emotionaalisesti samaistunut organisaation tavoitteisiin ja arvoihin. (Allen & Meyer 1990, 3 – 4; Jokivuori 2004, 286.)

Allen ja Meyer (1990, 3 – 4) huomauttavat, etteivät sitoutumisen ulottuvuudet esiinny yksinään ja puhtaina, vaan niiden painotukset vaihtelevat kunkin yksilön kohdalla. Sitoutumisen ulottuvuudet ovatkin enemmän tunnistettavia piirteitä kuin erilaisia sitoutumisen muotoja (Allen & Meyer 1990, 3 – 4). Pian eläkkeelle jäävä opettaja voi esimerkiksi kokea sekä vahvaa tarvetta että pakkoa jäädä kouluun, vaikkei hänellä olisi juuri-kaan halua.

Sitoutuminen voidaan ymmärtää asenteeksi tai suhtautumistavaksi. Sosiologiassa asenne tarkoittaa yksilön varsin pysyvää ja johdonmukaista tapaa suhtautua tiettyyn asiaan ja se muodostuu kokemuksen kautta. Asenne kuvaa ihmisen sisäisiä kognitiivisia prosesseja ja vaikuttaa hänen toimintaansa ja sisältää kohdetta arvottavan ulottuvuuden. Asenne muuttuu hitaasti, vaatii aikaa ja asennoitumista muuttavia kokemuksia. (Jokivuori 2004, 285.)

Sitoutumisen yksi keskeisistä elementeistä on sisäistetty vastuunotto omasta työpanoksesta ja suorituksesta siten, että se palvelee organisaation menestymistä. Työntekijä ei ajattele vain omia intressejään vaan myös organisaation eli työnantajan etua. Organisaatioon sitoutuminen voidaan määritellä tavaksi, jolla yksilö hyväksyy ja samastuu organisaation arvoihin ja tavoitteisiin. (Jokivuori 2004, 285 – 286.)

Sitoutuminen voidaan määritellä myös prosessiksi, joka edellyttää vastavuoroisuutta. Se on kaksisuuntainen ilmiö, jolle on ominaista tietty molemminpuolisuus prosessin osapuolten välillä. Sitoutuminen on vaihtosuhde työntekijän ja organisaation välillä (vrt. psykologinen sopimus). Esimiehet, jotka kykenevät luomaan työpaikalle kommunikatiivista työympäristöä, kasvattavat samalla työntekijöidensä sitoutuneisuutta (Mathieu & Zajac 1990, 180 – 181). Samalla tavalla esimiesten ja johtoasemassa olevien hyvä yhdistelmä tehtävä- ja ihmiskeskeistä johtamistyyliä luo hyvän maaperän organisaatiositoutumiselle. Keskinäinen luottamus on kuin maaperä, josta sitoutuminen voi ver-  
soa. (Jokivuori 2004, 286, 291.)

Jokivuoren (2004, 290) esittelemän empiirisen aineiston perusteella ikä ennustaa voimakkaasti organisaatiositoutumista. Mitä vanhemmasta ja pidempään organisaatiossa olleesta työntekijästä on kyse, sitä voimakkaammin hän on sitoutunut organisaatioon. Mathieun ja Zajacin (1990, 177) mukaan iän myötä lisääntyvä organisaatiositoutuminen johtuu siitä, että vanhimmat työntekijät ovat jo vakiinnuttaneet asemansa organisaatiossa. Aineisto ilmensi myös, että koulutustason nousu vähentää sitoutumista, koska korkean koulutustason omaavalla yksilöllä on useita valintamahdollisuuksia työpaikkojen suhteen, mikä heikentää sitoutumiseen liittyvää kollektiivista ja sosiaalista sidettä. (Jokivuori 2004, 290.)

Organisaatiositoutumisen ja työskentelyolosuhteisiin tyytyväisyyden välillä on monissa maissa todettu olevan selkeä yhteys. Tyytyväisyys työskentelyolosuhteisiin sisältää tyytyväisyyden erilaisiin työhön liittyviin osatekijöihin, kuten työn arvostukseen, suhteeseen esimieheen, palkkaan, työskentelyolosuhteisiin, työpaikan henkeen, työn varmuuteen sekä ura- ja kehittymismahdollisuuksiin. (Jokivuori 2004, 290 – 291.) Sitoutuminen on yhteydessä alaistaitoon, sillä sitoutunut työntekijä on valmis tekemään ohi ja yli työnkuvansa ja antaa oman panoksensa työyhteisön toimintaan ja sen kehittämiseen (Conway & Briner 2002b, 292). Toisin sanoen sitoutunut työntekijä toimii alaistaitavasti. Sosiaalisella tuella voidaan synnyttää ja ylläpitää sitoutuneisuutta. Sitoutuneisuus yhdessä sosiaalisen tuen kanssa vahvistaa työntekijän luottamusta psykologisen sopimuksen pitävyyteen. Tässä tutkimuksessa sitoutuminen määritellään sellaiseksi opettajan vastuullisuudeksi omasta työpanoksestaan ja suorituksestaan, joka palvelee koko työyhteisön menestymistä arjen työssä.

### **4.3 Luottamus (trust)**

#### **4.3.1 Luottamuksen määrittely**

Luottamuksen määrittely on haastavaa, koska sille ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä ja kattavaa määritelmää (Laine 2008, 17). Luottamus on käsitteenä varsin epämääräinen ja sen määritelmät eroavat toisistaan riippuen aihetta tutkivasta tieteenalasta, tutkijoiden painotuksesta sekä näkökulmasta (Blomqvist & Ståhle 2000, www-dokumentti). Luottamusta on määritelty muun muassa sosiaalipsykologiassa, filosofiassa, teologiassa ja

taloustieteessä. (Hakonen, Vartiainen & Kokko 2004, 126; Keskinen 2005, 78; Laine 2008, 17.) Luottamuksen määrittelyn tekee vaikeaksi sen epämääräisyyden ja epätarkkuuden lisäksi se, että se on luonteeltaan dynaaminen eli se vaihtelee tilanteesta riippuen ja muuttuu ajan myötä. Lisäksi luottamukseen johtavia syitä tai tekijöitä on vaikea pukea sanoiksi ja niiden tarkka mittaaminen on mahdotonta. (Laine 2008, 17.)

Mayer, Davis ja Schoorman (1995, 712) määrittelevät luottamuksen yksilön halukkuudeksi asettua haavoittuvaksi toisen teoille perustuen uskomukseen, että toinen toimii odotusten mukaan riippumatta yksilön kyvystä tarkkailla tai kontrolloida toisen tekemisiä. Laine (2008, 19) näkee luottamuksen hieman valoisammasta näkökulmasta eli yksilön uskona toisen hyväntahtoisuuteen. Jokivuori (2004, 291) puolestaan määrittelee luottamuksen optimistiseksi asenteeksi toista henkilöä kohtaan, jolloin luottamuksen kohde on hyväntahtoinen sitä henkilöä kohtaan, joka luottaa. Tällöin luottamuksen kohde kykenee myös vaikuttamaan myönteisesti luottajaan. Luottamukseen liittyy siis odotus, että luottamuksen kohde osoittautuu luottamuksen arvoiseksi. Govier (1998, 6) tiivistää, että luottamuksen arvoisella ihmisellä on sekä hyvät aikeet että perusteltu pätevyys.

Hakosen ym. (2004, 127) mukaan oikeudenmukaisuus on yksi luottamuksen ennustaja. Oikeudenmukaisuus voidaan eritellä kolmeen lajiin. *Jaon oikeudenmukaisuus* on kokemusta jonkin resurssien jaon lopputuloksen reiluuudesta. *Menettelytapojen oikeudenmukaisuus* on kokemusta jaossa käytettävän päätöksentekoprosessin reiluuudesta. *Vuorovaikutuksen oikeudenmukaisuus* viittaa kokemuksiin päätöksentekoprosessissa ja ylipäättään vuorovaikutuksessa viestittävästä arvostuksesta, kohteliaisuudesta ja vilpittömyydestä. Toisin sanoen se viittaa kokemuksiin kohtelun reiluuudesta.

Menettelytapojen oikeudenmukaisuudella on vahva positiivinen yhteys luottamukseen. Koska menettelytavat viestivät tulevasta käyttäytymisestä, niiden reiluus ennakoivat luotettavuutta. Myös vuorovaikutuksen oikeudenmukaisuudella on yhteys luottamukseen, sillä reiluksi koettu kohtelu yleistyy ihmisen mielessä kohtelijan pysyväksi ominaisuudeksi ja edelleen luottamukseksi. Jaon oikeudenmukaisuudella ei ole yhtä merkittävää vaikutusta osapuolten välisen luottamuksen syntyyn kuin kahdella muulla oikeudenmukaisuuden lajilla. (Hakonen ym. 2004, 127.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään opettajien alaistaitoja ja heidän psykologista sopimustaan. Luottamus liittyy tutkimuksen tavoitteisiin, koska luottamus vahvistaa alaistaitoista toimintaa ja lujittaa psykologisen sopimuksen pysyvyyttä. Luottamus määritellään tässä tutkimuksessa luottajan uskoksi luotetun hyväntahtoisuudesta luottajaa kohtaan.

### 4.3.2 Luottamuksen kehittyminen

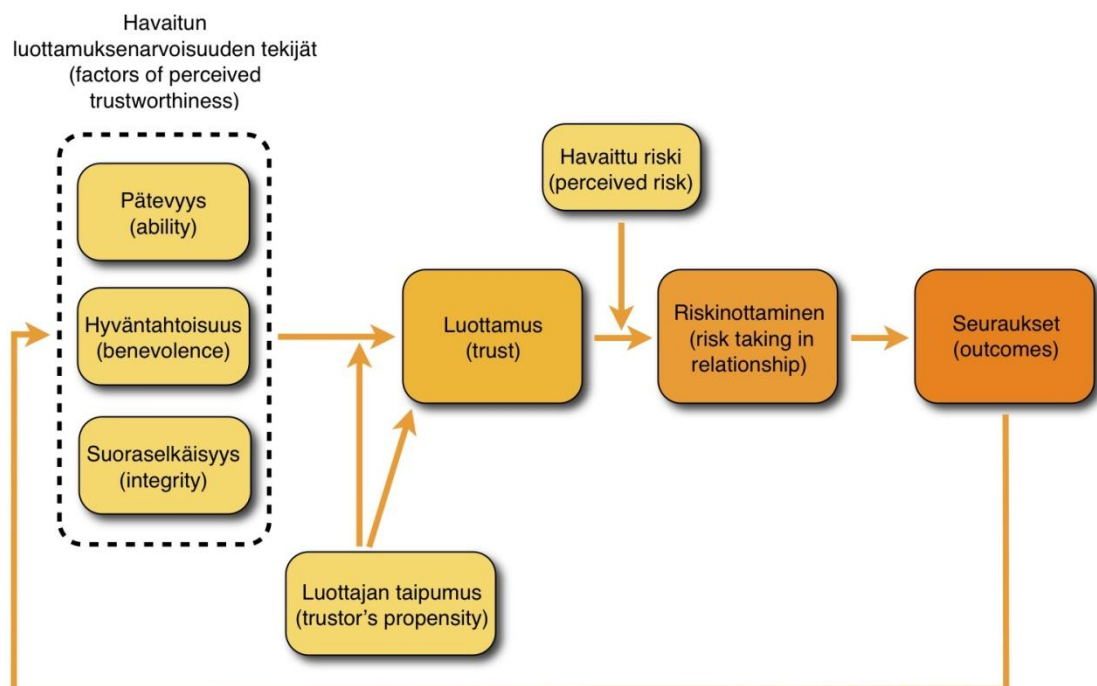
Perinteisesti on ajateltu, että luottamuksen syntyminen on prosessi, joka vaatii sekä aikaa että läsnäoloa ja jossa osapuolet etenevät kokemustensa perusteella kohti syvempää ja kestävämpää keskinäistä luottamusta. Perinteisessä mallissa luottamuksella on kolme syvenevää vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa luottamus perustuu *laskelmointiin* (calculator-based trust), hyötyjen ja haittojen puntarointiin. Laskelmointiin perustuvaa luottamusta esiintyy etenkin tilanteissa, joissa osapuolten välinen riippuvuussuhde on säännelty erilaisin normeihin ja laeihin. Esimerkiksi henkilö voi hyvillä mielin luottaa rahansa pörssimeklarin sijoitettavaksi. (Hakonen ym. 2004, 126; Laine 2008, 27; Lewicki, Tomlinson & Gillespie 2006, 1010.) Opettaja puolestaan voi hakea työpaikkaa koulusta, jolla on hyvä maine, luottaen siihen, että sellaisen koulun työyhteisöön on järkevää kuulua.

Ajan myötä, kun osapuolet oppivat tuntemaan toisiaan, laskelmointiin perustuva luottamus voi muuttua *tietoon perustuvaksi luottamukseksi* (knowledge-based trust). Tässä luottamuksen toisessa vaiheessa osapuolilla on jonkin verran yhteistä menneisyyttä ja he ovat nähneet toistensa toimintaa erilaisissa tilanteissa ja siten osaavat jollain tavalla ennakoita toistensa toimintaa. (Hakonen ym. 2004, 126; Laine 2008, 27; Lewicki ym. 2006, 1011.) Tietoon perustuva luottamus pitää siis sisällään myös kokemuksesta saadun tiedon (Laine 2008, 27; Laine 2009, 33). Jos esimerkiksi rehtori kysyy opettajaa mukaan seuraavana syksynä alkavaan projektiin, voi opettaja suostua luottaen siihen, että projekti onnistuu, koska rehtorin kanssa on ollut hyvä toimia ja hän pitää huolta työyhteisönsä jäsenistä.

Kolmannessa vaiheessa luottamus on syvimmillään ja osapuolten välillä vallitsee jaettu ymmärrys toisen tarpeista ja arvoista. Tällöin luottamus perustuu *samaistumiseen* (identification-based trust). Harva yhteistyösuhde ylittää lopulta tälle tasolle, jossa osapuolet

painottavat enemmän yhteneväisyyksiään kuin eroavuuksiaan ja jossa yhteinen päämäärä on tärkeämpi kuin oma etu. (Hakonen ym. 2004, 126; Laine 2008, 27; Lewicki ym. 2006, 1011.) Tästä on esimerkkinä rehtorin ja opettajan samanlaiset arvot ja ihanteet oppilaiden kohtaamisessa.

Mayer ym. (1995, 715) esittelevät artikkelissaan kuvion, joka havainnollistaa, miten luottamus toimii (kuvio 2). Kuvioon on viitattu ja sitä on mukailtu monissa viimeaikaisissakin tutkimuksissa (ks. Laine 2008, 23; Tan & Lim 2009, 47).



KUVIO 2. Luottamuksen malli (Mayer ym. 1995, 715)

Luottamus alkaa rakentua, kun luottaja havaitsee, että toinen osapuoli on *luottamuksenarvoinen*. Mayer ym. (1995, 717) ovat määritelleet luottamuksenarvoisuuden pätevyyden (ability) (Laine (2008, 19) käyttää sanaa competence.), hyväntahtoisuuden (benevolence) ja suoraselkäisyyden (integrity) avulla. *Pätevyydellä* he tarkoittavat yksilön taitoja, kykyä tai ominaisuutta. Blomqvistin ja Ståhlen (2000, www-dokumentti) mukaan pätevyys määrittelee luottamusta siinä mielessä, että luotamme monesti siihen, että toinen on tarpeeksi pätevä hoitamaan asiansa. Luotamme esimerkiksi parturin tai apteekkarin ammattitaitoon heidän työssään (Laine 2008, 19). (Mayer ym. 1995, 717 – 718.)

Opettaja puolestaan voi luottaa esimerkiksi siihen, että rehtori tuntee koululainsäädännön ja osaa neuvoa opettajaa hankalassa tilanteessa.

*Hyväntahtoisuus* on luottamuksen kohteen positiivista suuntautumista (positive orientation) luottajaa kohtaan. Toisin sanoen, luottamuksen kohde haluaa tehdä hyvin luottajalle, hän ei ole itsekäs eikä aiheuta haittaa luottajalle (Tan & Lim 2009, 49). Rehtorin hyväntahtoisuutta on esimerkiksi se, että hän kertoo taloon vastatulleelle opettajalle kouluarkeen liittyvistä käytänteistä. *Suoraselkäisyys* puolestaan kostuu uskollisuudesta (adherence) ja hyväksyttävyydestä (acceptability). Tällöin luottamuksen kohde noudattaa sellaisia periaatteita, joita luottaja arvostaa, esimerkiksi rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja tinkimättömyys (Tan & Lim 2009, 50). (Mayer ym. 1995, 718 – 719.)

Pätevyys, hyväntahtoisuus ja suoraselkäisyys voivat vaihdella toisistaan riippumatta. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ne olisivat toisistaan erillisiä. Ne ovat erotettavissa, mutta silti ne kaikki sisältyvät luottamuksenarvoisuuteen. Kun luottamuksen kohde omaa kaikki kolme tekijää erittäin vahvoina, voi häntä pitää hyvin luottamuksenarvoisena. (Mayer ym. 1995, 720 – 721.)

Havaitsemiseen ja syntyvän luottamuksen vahvuuteen vaikuttaa *luottajan taipumus*, kuinka vahvasti hän uskaltaa luottaa. Ihmisten erilaiset taustatekijät, kuten kulttuuritausta, persoonallisuus ja elämäkokemukset, vaikuttavat taipumukseen luottaa. Voidaan siis sanoa, että jotkut ihmiset ovat pohjimmiltaan luottavaisempia kuin toiset. (Mayer ym. 1995, 715.)

Luottaessaan ihminen *ottaa riskin* tulla petetyksi (Mayer ym. 1995, 724). Emmehän voi koskaan olla täysin varmoja toisen tekemisistä tai hänen motiiveistaan. Laine (2008, 19) lisää vielä, että luottamus täytyy antaa vapaaehtoisesti. Siihen ei voi normatiivisesti vaatia tai pakottaa. Esimerkiksi, jos ihminen pakotetaan tottelemaan, niin silloin tottelevaisuus ei perustu luottamukseen. (Kalliomaa & Kettunen 2010, 40 – 41; Laine 2008, 19, 55.) Riskinotto riippuu aina kunkin tilanteen tekijöistä eli *havaitusta riskistä*. *Seurauksilla* tarkoitetaan tilannetta, jossa luottaja arvioi, onko luottamuksen kohde ollut luottamuksen arvoinen vai ei. Seuraukset vaikuttavat uusien tilanteiden arviointiin ja luottajan käsitykseen, voiko luotettua pitää jatkossa luottamuksen arvoisena. (Mayer ym. 1995, 725 – 726.)

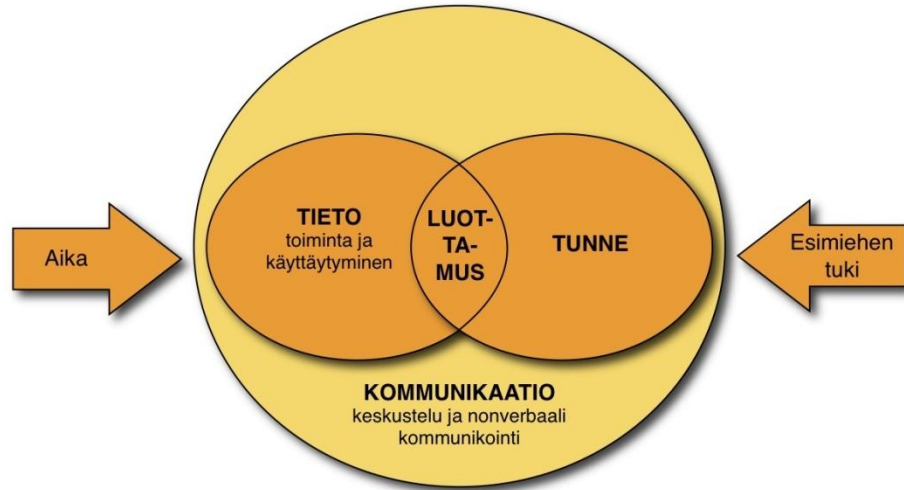
### 4.3.3 Luottamus esimies-alaisuudessa

Monet tutkijat pitävät luottamusta ratkaisevan tärkeänä johtajuuden osatekijänä. Luottamuksen luominen on välttämätöntä, koska se vaikuttaa riitatilanteiden selvittämisen ja niiden lopputulosten hyväksymiseen. (Laine 2008, 33.) Tehokas työyhteisössä toimiminen riippuu halukkuudesta mukautua organisaation auktoriteettien tahtoon ja halukkuudesta noudattaa organisaation toimintaohjeita ja sääntöjä (Kramer 1999, 585). Johtajalla, johon luotetaan, on hyvä itsetuntemus ja hän kantaa vastuunsa sekä on johdonmukainen ja vilpitön aikeissaan. Luotettu johtaja luottaa myös itse toisiin ja kertoo aikeistaan avoimesti. (Laine 2008, 33.)

Monet tutkimukset perustuvat olettamukseen, että luottamus on samanarvoista osapuolten välillä. Schoorman, Mayer ja Davis (2007, 347) huomauttavat, ettei luottamus välttämättä ole vastavuoroista tai molemminpuolista ja että se voi olla eriarvoista. Onhan mahdollista, että henkilö A luottaa henkilöön B, mutta B ei luota A:han. Tätä näkökulmaa on tutkittu varsin vähän. (Schoorman ym. 2007, 347)

Laine (2008, 57) tutki väitöstutkimuksessaan luottamuksen merkitystä esimies-alaisuudessa sekä sitä, miten esimiehet ja alaiset näkevät luottamuksen. Tutkimusaineisto kerättiin täydennyskoulutukseen osallistuneilta esimiehiltä, jotka olivat samalla myös esimiestensä alaisia eli heillä oli ns. kaksoisrooli. Informantit (N = 49) kirjoittivat kaksi esseettä luottamuksesta esimies-alaisuudessa, toisen esimiehen ja toisen alaisen näkökulmasta. Esseiden perusteella valittiin kymmenen haastateltavaa, joista viisi oli naisia ja viisi oli miehiä. Haastattelut olivat strukturoimattomia ja aiheet pohjautuivat kunkin haastateltavan esseisiin. Haastattelujen tarkoituksena oli täydentää esseissä mainittuja asioita ja saada esiin syvällisiä persoonallisia kokemuksia. (Laine 2008, 68 – 69.)

Tutkimuksessa tieto, tunne, aika, esimiehen tuki ja kommunikaatio nousivat merkittäviksi ydinteemoiksi, jotka vaikuttavat luottamukseen esimies-alaisuudessa. Teemojen pohjalta Laine (2008, 75) koosti seuraavan kuvion (kuvio 3).



KUVIO 3. Luottamus esimies-alaisuudessa (Laine 2008, 75)

Luottamus rakentuu *tiedon* ja *tunteen* pohjalta. Tietoa ja tunnetta on vaikea erottaa toisistaan, koska tunteet ohjaavat havaintojamme ja vaikuttavat tietoomme ja toimintaamme. Se, mitä tiedämme toisesta ja miten näemme hänen toimivan erilaisissa tilanteissa, vaikuttaa käsitykseen, onko toinen luottamuksen arvoinen. (Laine 2008, 74 – 75) Ja se, miten esimiehen ja alaisen välinen ”kemia” toimii, vaikuttaa luottamuksen vahvuuteen. On helpompi luottaa ihmiseen, kun tuntee, että hänen kanssaan työ sujuu. Vastavasti, kun tunne toisesta on epämiellyttävä, on häneen vaikeampi luottaa. (Laine 2008, 77 – 78.) Laine (2008, 77) korostaa, että sekä esimiehet että alaiset mainitsivat, että tuntuu erittäin miellyttävältä olla luotettu.

*Aika*-nuoli osoittaa tietoon ilmentäen sitä, että ajan myötä työyhteisön jäsenet saavat tietoa toisistaan eli tutustuvat toisiinsa ja oppivat tuntemaan toistensa tavat toimia. (Laine 2008, 75) Tutustuminen vaatii aikansa, mutta mitä paremmin työyhteisön jäsenet tuntevat toisensa, sitä paremmin yhteistyö sujuu. Ajan puute on esimiehen ja alaisen yleinen ongelma. Erityisesti keskustelu vaatisi enemmän aikaa. Pitkä yhteistyösuhde esimiehen ja alaisten välillä on useimmiten eduksi molemmille. Molemmat pystyvät ennustamaan toistensa käyttäytymistä, mikä lisää turvallisuuden tunnetta. (Laine 2008, 80, 97 – 98.)

*Esimiehen tuki* -nuoli osoittaa tunteeseen ja on merkinä siitä, kuinka ratkaisevan tärkeää esimiehen tuki on. Alaisen näkökulmasta esimiehen hyväntahtoisuus on tärkeässä roolissa. Esimies, joka ei tue alaistaan, tulkitaan usein esimieheksi, joka ei ajattele alaisensa parasta. Alaisten ja organisaation paras ei aina ole sama asia, varsinkaan silloin kun katsotaan eri näkökulmista (esimiehen ja alaisen). Kun esimies kiiruhtaa tapaamisesta toiseen ajatellen organisaation parasta eikä näe alaisiaan juurikaan, alaiset saattavat tuntea itsensä jätetyksi yksin suuren työtaakan kanssa ja etääntyvänsä esimiehestään. Tämä osoittaa selkeästi esimiehen ja alaisen ajattelun näkökulmaeron. Esimiehen näkökulmasta on vaikea nähdä alaisten tuen tarvetta ja alaisten on vaikea ymmärtää, miksi esimies laittaa toiset asiat etusijalle eikä ole saatavilla, kun on tarve. (Laine 2008, 75, 79 – 80, 85.)

Laineen (2008, 80) tutkimuksessa kaikki haastateltavat mainitsivat keskustelun tärkeyden ja toivat esille myös muita *kommunikoinnin* muotoja. Laine käyttää kuviossaan kommunikointi-termiä, koska se kattaa sekä sanallisen että nonverbaalin kommunikoinnin (Laine 2008, 75). Kehityskeskustelu nähtiin keskeisenä osana esimiehen työtä, mutta myös paikkana ja aikana henkilökohtaiselle keskustelulle sekä mahdollisuutena luoda henkilökohtaisempi suhde esimiehen ja alaisen välille. Keskustelun koettiin myös auttavan luomaan uskoa ja luottamusta tapauksessa, jossa ne ovat vaarantuneet. (Laine 2008, 80 – 81.)

Alaisten näkökulmasta tuotiin esiin myös epäluottamus. Jos esimies puhuu asioista erilaisia versioita eri ihmisille, hän pilaa luottamuksen, mikä johtaa epävarmuuteen. Myös karskia huumoria ja toisten kustannuksella pilailua pidettiin rumana ja epäluottamusta herättävänä käytöksenä. (Laine 2008, 81.) Esimiehen tulisi siis olla esimerkkinä alaisilleen ja kohdella heitä tasa-arvoisesti (Laine 2008, 94). Esimiehen epäluotettavuus aiheuttaa alaisissa passiivisuutta, koska tällaisessa tilanteessa esimerkiksi kehityskeskustelut nähdään ”teatterina”, joihin täytyy osallistua muodon vuoksi, ei tosissaan. Tällöin alaiset pitävät todelliset ajatuksensa ja mielipiteensä omana tietonaan eikä toiminta ole aktiivista. (Laine 2008, 82.)

Luottamus on erittäin vahvassa yhteydessä organisaatioon sitoutumiseen ja se on nähtävissä kaikenikäisten työntekijöiden kohdalla. Kun luottamus lisääntyy, voimistuu sitoutuminen organisaatioon. Sitoutumisessa on kyse yhteisyssuhteista, jotka ovat keskei-

nen elementti yksilön pyrkimystä rakentaa arjestaan mielekästä. (Jokivuori 2004, 291 – 292.) Esimieheensä ja organisaatioon luottava työntekijä on sitoutunut ja siten myös valmis toimimaan alaitaitavasti.

## 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen viitekehys ja tavoitteet

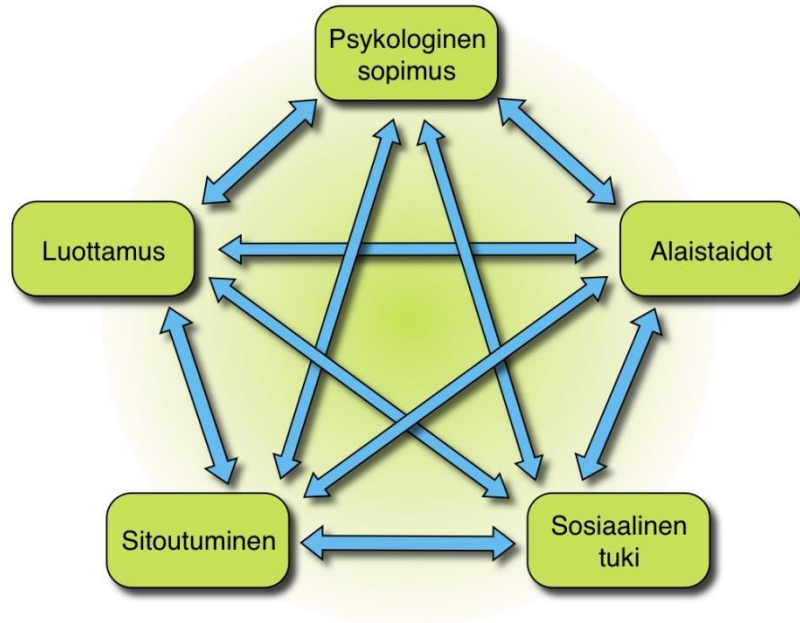
Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä opettajat odottavat rehtorilta oman opetustyönsä tueksi. Koska odotukset perustuvat (työ-)asioista saatuihin tietoihin sekä tietoon työyhteisön toimintakulttuurista, tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, millä tavalla opettajat ovat keskustelleet rehtorin kanssa työhön liittyvistä asioista ja molempien odotuksista. Se, miten opettajat ovat tehneet psykologista sopimustaan ja odotuksiaan näkyväksi, on yhteydessä opettajan alaistaitoihin ja sitoutumiseen. Tämän vuoksi vielä yhtenä tavoitteena on muodostaa käsitys, miten opettajat pitävät yllä toimivaa opettaja–rehtori-suhdetta eli kuinka alaistaitavasti he toimivat.

Tutkimuksen viitekehuksesta laadittu kuvio (kuvio 4) tiivistää edellisissä luvuissa käsitellyn teorian ja havainnollistaa, miten tämän tutkimuksen käsitteet kytkeytyvät toisiinsa. Kuvio kertoo, että kun psykologinen sopimus on laadittu hyvin, työntekijän on helppo sitoutua työhönsä ja toimia alaistaitavasti. Lisäksi hyvä psykologinen sopimus vaikuttaa sekä työntekijän ja esimiehen välisen luottamuksen vahvuuteen että molemminpuoliseen sosiaaliseen tukeen.

Esimieheensä ja organisaatioon luottavan työntekijän on helppo sitoutua ja toimia alaistaitavasti yli ja ohi virallisen työnkuvansa. Luottamus siis vaikuttaa sitoutumiseen ja alaistaitoon. Lisäksi se vaikuttaa psykologisen sopimuksen pysyvyyteen sekä esimiehen että työntekijän toisilleen antamaan tukeen. Työntekijän sitoutuneisuus puolestaan vahvistaa esimiehen luottamusta ja täten parantaa psykologista sopimusta. Kun työntekijä on sitoutunut, hän on myös alaistaitoinen ja halukas tukemaan esimiestään. Voidaan siis todeta, että sitoutuminen vaikuttaa niin luottamukseen, psykologiseen sopimukseen kuin alaistaitoon ja sosiaaliseen tukeenkin.

Koska alaistaitoisuus on ensinnäkin aktiivista toimintaa työyhteisössä, joka vahvistaa esimiehen luottamusta ja toiseksi esimiehen johtajuuden tukemista, voidaan katsoa, että alaistaitoisuus vaikuttaa myös psykologiseen sopimukseen sekä sitoutumiseen. Esimieheltä saatu tuki, joka saa työntekijän tuntemaan itsensä arvostetuksi, vaikuttaa niin luot-

tamukseen, sitoutumiseen kuin alaistaitoonkin vahvistaen psykologisen sopimuksen olemassaoloa. Voidaan siis todeta, että tutkimuksen pääkäsitteet ovat monimutkaisella tavalla sidoksissa toisiinsa.



KUVIO 4. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimus rajattiin kuviossa 4 mainittuihin pääkäsitteisiin. Tässä tutkimuksessa ei tutkita organisaatiokulttuuria tai ilmapiiriä, jotka molemmat vaikuttavat kaikkiin pääkäsitteisiin. Lisäksi käsitteiden rajauksen ulkopuolelle jätettiin persoonallisuus ja motivaatio, jotka myös osaltaan vaikuttavat pääkäsitteisiin. Edellä mainitut käsitteet jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska ne olisivat laajentaneet tutkimusta liian paljon ja tehneet siitä liian monitahoisen tarkasteltavan pro gradu -tutkielmassa. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tutkita pääkäsitteitä ajassa muuttuvina ilmiöinä, vaan empiirinen aineisto on koottu yhtenä ajankohtana.

## 5.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteista ja teorian pohjalta johdettiin seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisen psykologisen sopimuksen opettajat ovat solmineet rehtorin kanssa?
2. Mitä opettajat odottavat rehtorilta oman opetustyönsä tueksi?
3. Millä keinoilla opettajat ylläpitävät toimivaa opettaja–rehtori-suhdetta?

## 5.3 Tutkimusote

Kasvatustieteellinen tutkimusote on perinteisesti jaettu kahteen tieteenfilosofiseen tyyppiin: selittävään positivistiseen ja ymmärtävään hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Käytännössä on kyse kuitenkin jatkumosta ja edellä mainitut tutkimusotteet ovat sen kaksi ääripäätä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135). Ensin mainittu edustaa kvantitatiivista eli määrällistä ja jälkimmäinen kvalitatiivista eli laadullista lähestymistapaa. *Tämän tutkimuksen* tutkimusote on hermeneuttinen ja siten lähestymistapa on laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena (Alasuutari 1999, 38) ja tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja sen merkityksiä. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 32, 36 – 38.) Laadullisen tutkijan päämääränä on siis ymmärtää sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja huomioida tämä kuvatessaan, tulkitessaan ja selittäessään kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa (Hirsjärvi ym. 2009, 163).

Tutkimustyyppin valintaan vaikuttavat tutkimusote, tutkimuksen tavoitteet ja aihepiiri sekä tutkimusmenetelmät ja -olosuhteet (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 92). Tämä tutkimus on tyypiltään tapaustutkimus, koska tutkimushenkilöitä on hyvin vähän eikä tutkimuksella tavoitella yleistettävyyttä. Aineisto kerättiin jokaiselta tutkittavalta yhdellä haastattelukerralla, joten tutkimus on tyypiltään poikkileikkaus- ja ei-kokeellinen tutkimus. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 94, 104.)

## 5.4 Aineistonkeruumenetelmä

Haastattelun etuna verrattuna muihin tiedonkeruumuotoihin on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myönteillen. Myös vastausten tulkintamahdollisuuksia on enemmän kuin esimerkiksi postikyselyssä. Lisäksi, kun kyseessä on vähän kartoitettu, tuntematon tutkimusalue ja kun tutkijan on vaikea tietää etukäteen vastausten tarkkoja sisältöjä, on haastattelu perusteltu valinta tiedonkeruumenetelmäksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Eskolan ja Vastamäen (2007, 25) mukaan haastattelu on tehokas tapa ottaa selville ihmisten ajatuksia ja kokemuksia. Jos tarkastelun lähtökohtana ovat esimerkiksi opettajien näkemykset johonkin asiaan, yksinkertaisinta on kysyä sitä suoraan opettajilta (Hirsjärvi ym. 2009, 204).

Haastattelulla on myös ongelmansa. Se vie aikaa ja vaatii huolellista suunnittelua ja valmistelua. Vapaata haastattelua on kritisoitu siitä, että se tuottaa enemmän epäolennaista tietoa kuin olennaista. (Hirsjärvi ym. 2009, 206; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 138 – 139.) Haastattelua, samoin kuin kyselyäkin, käytetään paljon, kun tutkitaan arkoja tai vaikeita aiheita. Se, kumpi on parempi, haastattelu vai kysely, jakaa tutkijoiden mielipiteitä. Jotkut ovat sitä mieltä, että kyselylomakkeella kerätty aineisto on sopivampi, koska tutkittavat voivat jäädä anonyymeiksi ja tarkoituksellisesti etäisiksi. Toisaalta taas jotkut tutkittavat kokevat, että on helpompi puhua aroista aiheista kuin kirjoittaa niistä. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.)

Teemahaastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta (Eskola & Vastamäki 2007, 25). Teemahaastattelu tuo tutkittavien äänen kuuluviin ja huomioi heidän tekemiensä tulkintojen ja heidän asioilleen antamiensa merkitysten keskeisyyden. Jo nimi kertoo oleellisimman eli sen, että haastattelu ei etene yksityiskohtaisten kysymysten, vaan keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Kysymysten muoto ja järjestys on vapaa ja haastattelija varmistaa vain, että kaikki teema-alueet käydään läpi. Teema-alueet takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa on puhuttu kutakuinkin samoista asioista. Lisäksi ne muodostavat konkreettisen kehikon, jonka avulla litteroitua haastatteluaineistoa voi lähestyä edes jossain määrin jäsentyneesti. (Eskola & Suoranta 2003, 86 – 87.) Tuomi ja Sarajärvi (2004, 77 – 78) kirjoittavat, että etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn.

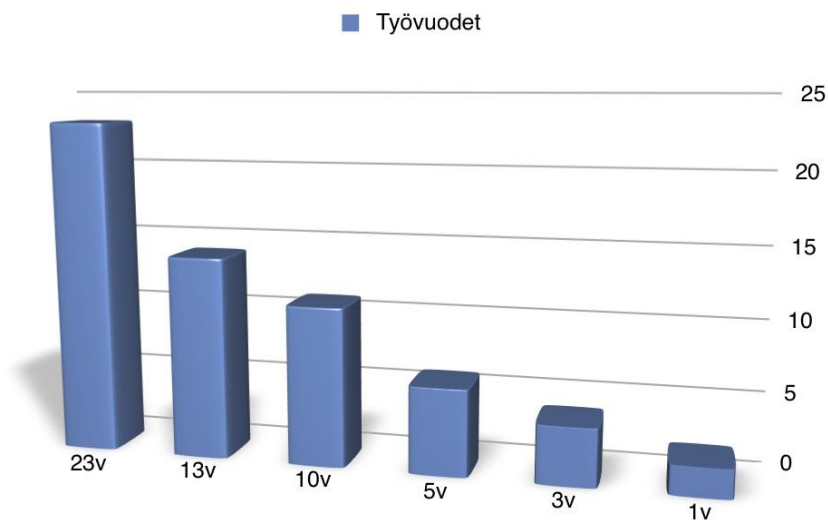
*Tässä tutkimuksessa* haastattelu oli *puolistrukturoitu teemahaastattelu*, jossa avoimet kysymykset esitettiin kaikille haastateltaville lähes samassa sanamuodossa ja järjestyksessä (Eskola & Suoranta 2003, 86). Järjestys poikkesi niissä tilanteissa, joissa haastateltava pyysi siirtymään toiseen kysymykseen tai aiheeseen ja myöhemmin palaamaan asiaan. Kahden haastateltavan kohdalla 29. kysymys (Miten toivoisit rehtorin toimivan eri tilanteissa?) jätettiin väliin ja siten vältyttiin haastattelun turhalta pitkittymiseltä (liite 1). Tutkija katsoi kysymyksen olevan vähemmän tärkeä ja siksi juuri se jätettiin väliin.

## **5.5 Tutkimushenkilöt**

Tutkija valitsi tutkimusjoukoksi alakoulun opettajat, koska heidän näkökulmansa kiinnosti tutkijaa eniten tulevan luokanopettajan työnsä vuoksi. Lopuksi tutkimushenkilöt rajattiin yhden alakoulun opettajiin eli yhden rehtorin alaisiin. Tämä rajaus tuotti tilanteen, jossa työyhteisön erilaisuus ei vaikuta ja tutkimushenkilöiden vastauksia on mahdollista vertailla.

Joulukuussa 2010 harkinnanvaraiseen otantaan perustuen tutkija otti yhteyttä kahden suurehkon (oppilaita yli 230) alakoulun rehtoriin ja tiedusteli mahdollisuutta tutkimuksen tekoon. Ensimmäisen koulun rehtori oli hieman vastahakoinen ja hän olisi halunnut tarkistaa haastattelukysymykset ennen haastatteluja. Tämä sai tutkijan epäilemään, haluaisiko rehtori antaa koulusta ja itsestään mahdollisimman hyvän kuvan ja siten valitsi tai suosittelisi sellaisia opettajia tutkimukseen, joilla todennäköisimmin ei ole mitään negatiivista sanottavaa.

Toisen koulun rehtori oli yhteistyöhaluisempi ja ilmoitti puhuvansa asiasta opettajille. Koska joulukuu oli jo kovin lähellä ja opettajilla oli kiireinen aika, tutkija sopi rehtorin kanssa palaavansa asiaan heti tammikuussa koulun alettua. Tammikuussa rehtori kertoi saaneensa tutkijan pyynnön mukaisesti kuusi opettajaa haastateltaviksi. Kolme opettajaa oli tehnyt pitkän työuran kyseisessä koulussa ja toiset kolme olivat olleet korkeintaan viisi vuotta samaisessa koulussa. Kuviossa 5 esitellään haastateltujen opettajien työvuodet heidän nykyisessä koulussaan. Opettajien työvuodet vaihtelevat yhden ja 23 vuoden välillä ja niihin on laskettu mukaan myös kuluva lukuvuosi 2010 – 2011.



KUVIO 5. Opettajien (n = 6) työvuodet heidän nykyisessä koulussaan

## 5.6 Aineiston kerääminen

Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, koska siinä haastateltavat pääsevät halutessaan vastaamaan vapaamuotoisesti (Eskola & Suoranta 2003, 87) omasta näkökulmastaan. Valintaan vaikutti myös se, että opettajat ovat ammattinsa puolesta tottuneita puhujia, joten tutkija katsoi, ettei haastattelu vaadi heiltä kohtuuttomia ponnisteluja. Strukturoitu kyselylomake tuntui tutkijasta liian johdattelevalta ja lisäksi sen avulla kerätty tieto olisi jäänyt pintapuoliseksi. Haastattelulla päästiin syvällisempiin vastauksiin.

Koska aiemmista tutkimuksista ei löytynyt sopivia haastattelukysymyksiä, täytyi tutkijan laatia ne itse. Haastattelukysymykset (liite 1) johdettiin teorian ja tutkimuskysymysten pohjalta niin, että haastattelun teema-alueet edustavat tutkimuksen teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä ja -luokkia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Haastattelukysymysten järjestys pyrittiin laatimaan juonellisesti mahdollisimman sujuvaksi ja luontevaksi. Lisäksi tutkija kiinnitti erityistä huomiota viimeisen kysymyksen sävyn myönteisyyteen, ettei haastattelun päätyttyä haastateltaville jää negatiivista tunnelmaa. Tutkija teki yhden esihaastattelun saadakseen suuntaa antavan käsityksen haastattelun pituudesta ja varmistaakseen, ettei haastattelu missään nimessä veny yli kahden tunnin mittaiseksi. Esihaastattelussa tutkija tutustui haastattelukysymyksiinsä paremmin ja varmisti, että kysymykset ovat ymmärrettäviä ja ettei niistä mikään johda harhaan.

Saatuun tiedon tutkimukseen mukaan lupautuneista opettajista, tutkija lähestyi opettajia sähköpostitse ja kertoi tarkemmin tutkimuksestaan. Vajaan viikon kuluttua sähköpostin lähettämisestä, tutkija soitti kullekin opettajalle ja varmisti, että he ovat todella lupautuneet haastateltaviksi sekä tiedusteli sopivaa aikaa haastatteluajojen sopimiseen. Tutkija halusi nähdä opettajat ennen haastattelua, jotta he eivät olisi täysin ventovieraita toisilleen. Tutkija tapasi opettajat koululla ensimmäistä haastattelua edeltävällä viikolla ja sopi haastatteluajoista.

Tutkimusaineisto kerättiin helmikuussa 2011. Tutkija haastatteli tutkimukseen lupautuneet opettajat kunkin omassa luokassa. Luokat olivat rauhallisia paikkoja, joissa tutkija ja haastateltava saivat olla kahden kesken. Se, että tutkija meni koululle, säästi opettajien aikaa ja vaivaa sekä osaltaan varmasti myös helpotti päätöstä osallistua tutkimukseen. Ennen kunkin haastattelun aloitusta, tutkija varmisti, ettei haastateltavalla ollut mitään haastattelun äänittämistä vastaan. Lisäksi tutkija kertoi, että äänitykset tuhoetaan tutkimuksen jälkeen ja että haastateltavan tai koulun nimeä eikä paikkakuntaa mainita tutkimusraportissa ja näin varmistetaan, että opettajat pysyvät anonyymeina. Haastattelutallennuksia kertyi yhteensä kuusi tuntia.

## **5.7 Aineiston analyysi**

Eskolan ja Suorannan (2003, 137) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Lisäksi analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Laadullisissa analyysissä aineiston jäsentäminen ja tulkinta tapahtuvat useassa vaiheessa (Eskola & Suoranta 2003, 151).

Litteroinnin eli puhtaaksi kirjoituksen tarkoituksena oli saada haastattelutallenteet tekstiksi. Haastateltavien huokauksia, äänenpainoja tai taukojen pituuksia ei eritelty. Joitakin naurahduksia kuitenkin kirjattiin litterointeihin, jos tutkija katsoi niiden vaikuttavan merkittävästi asian ymmärtämiseen tai katsoi niiden muuttavan asian päinvastaiseksi, mitä pelkät sanat antavat ymmärtää. Litteroinnin jälkeen tutkija tutustui aineistoon lukemalla sen läpi haastattelu kerrallaan ja alleviivaten vastausten ydinasioita. Kun alleviivaukset oli tehty, tutkija pilkkoi haastattelut ja yhdisti kunkin haastattelukysymyksen

vastaukset peräkkäin. Tämän jälkeen tutkija luki haastatteluvastaukset läpi useaan kertaan muodostaakseen tarkan käsityksen aineistosta.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisen psykologisen sopimuksen opettajat ovat solmineet rehtorin kanssa, haettiin vastauksia sekä aineisto- että teorialähtöisellä analyysillä. Aineistoa tarkasteltiin tutkimuksen teoriaosan pohjalta ja aineistosta kerättiin psykologista sopimusta kuvaavia vastauksia (ks. luku 2). Vastaukset järjestettiin ryhmiksi ja teoriaan nojaten niistä muotoiltiin sopimusmuotoiset tekstit.

Etsittäessä vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen aineistoa analysoitiin aineistolähtöisesti. Ensiksi aineistosta poimittiin kaikki opettajien odotuksista kertovat vastaukset. Tämän jälkeen vastaukset koottiin yhteen ja järjesteltiin niitä kuvaavien teemojen alle. Lopuksi kunkin teeman alaiset vastaukset laskettiin yhteen ja teemoista koottiin tutkimustuloksia havainnollistava taulukko 1 (ks. luku 6.2). Aineistosta nousseita opettaja–rehtori-suhteen ylläpitämiseen liittyviä vastauksia tarkasteltiin teoriaan peilaten, etenkin alaistaitojen ja sitoutumisen näkökulmasta.

Tutkimustuloksia havainnollistavissa vastausnäytteissä ei käytetä tunnistekodeja, jotta tutkittavat pysyisivät anonyymeina ja koska tutkimuksen tarkoituksena ei ole verrata opettajien vastauksia toisiinsa.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Luvussa 6.1 käsitellään ensimmäistä tutkimuskysymystä, millaisen psykologisen sopimuksen opettajat ovat solmineet rehtorin kanssa. Koska psykologinen sopimus on sanaton, näkymätön ja siksi niin vaikeasti tutkittavissa, on tärkeä huomioida ensinnäkin, ettei yhden henkilön yhden haastattelun pohjalta voi muodostaa tarkkaa kuvaa hänen psykologisesta sopimuksestaan. Toiseksi on pidettävä mielessä se, että psykologinen sopimus on kahden yksilön välinen sopimus, joten opettajien psykologisten sopimusten tarkka kuvaaminen vaatisi myös rehtorin psykologisen sopimuksen tutkimista. Haastattelujen perusteella voi siis vain rajallisesti hahmotella psykologista sopimusta opettajien näkökulmasta.

Luvussa 6.2 keskitytään vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, mitä opettajat odottavat rehtorilta oman opetustyönsä tueksi. Luvussa 6.3 käsitellään viimeistä tutkimuskysymystä, millä keinoilla opettajat ylläpitävät toimivaa opettaja–rehtori-suhdettaan.

### 6.1 Psykologinen sopimus opettajien näkökulmasta

Tämä luku on jaettu viiden alaotsikon alle sen mukaan, millaisia psykologisia sopimuksia opettajat ovat tehneet.

#### Sopimus rehtoriin luottamisesta

Opettajat kertoivat luottavansa siihen, että rehtorin puoleen voi kääntyä vaikeissa tilanteissa ja että hän kantaa vastuun koulun toimivuudesta. Opettajien luottamus perustui siihen, että he ovat ajan myötä tutustuneet rehtorin toimintatapoihin ja sitä kautta hänen ammattitaitoisuutensa herätti luottamusta.

*”Mä luotan siihen, et jos mä meen jonkun ongelman kanssa sinne hänen luo, – – niin hän ottaa mut vakavasti.”*

*”Mä luotan siihen, että hän on täällä paikalla huolehtimassa koulun toimivuudesta – – ja hänellä on se vastuu.”*

*”Hän on antanu hyvän vaikutelman heti alusta alkaen. – – omilla toimillaan ja teoillaan rehtori on osottanu, et hän on pätevä tohon hommaan.”*

*” – – ammattitaitosuus herättää luottamusta, joo, ja se niin ku tapa, miten rehtori asioita hoitaa.”*

*”Missä mä luotan rehtoriin erityisesti, niin on semmonen koulun profiilin ylläpito, muokkaaminen ja sen markkinointi ulos ja sitä kautta niin kun koulun toimintalinjojen tämmönen pitkäkestonen suunnittelu.”*

Nämä asiat ovat osoitus tietoon perustuvasta luottamuksesta (ks. luku 4.3.2) ja mukailevat Laineen (2008, 75) tutkimustuloksia siitä, että kokemuksen myötä karttuva tieto toisen toiminnasta vaikuttaa luottamukseen (ks. luku 4.3.3). Lisäksi yksi opettaja toi esille odottavansa vastavuoroista luottamusta eli opettajan luottamus vaatii myös rehtorin luottamusta.

*” – – mä odotan semmosta keskinäistä luottamusta ja tietynlaista semmost kumppanuutta, et voi niin ku luottaa toiseen.”*

Opettajien mukaan rehtori on osoittanut toiminnallaan olevansa pätevä työhönsä. Lisäksi opettajat ilmaisivat, että rehtorilla on hyvää tahtoa opettajia kohtaan. Pätevyys ja hyväntahtoisuus ovat luottamuksenarvoisuuden tekijöitä ja vaikuttavat luottamukseen (ks. kuvio 2, luku 4.3.2; Mayer ym. 1995, 717 – 718), joten voidaan sanoa, että opettajat luottavat rehtoriin.

*”Rehtori on antanut ihan hyvän vaikutelman tavallaan heti alusta alkaen. Mä luulen, et omilla toimillaan ja teoillaan hän on sit osottanu, et on ihan pätevä tohon hommaan.”*

*”Hänellä on hirveen paljon hyvää tahtoa meitä jokaista kohtaan. Uskoisin, et enemmän, mitä taas vastavuoroisesti niin opettajilla.”*

Luottajan taipumus – kuinka herkästi yksilö yleensä luottaa ihmisiin – tuli esille kahden opettajan vastauksissa, joissa he kertoivat olevansa ihmisinä sellaisia, että luottavat helposti (ks. luku 4.3.2; Mayer ym. 1995, 715). Lisäksi opettajat toivat esille sen, että menetetty luottamus on vaikea saada takaisin.

*”Mä oon ehkä sen tyyppinen ihminen, että mä luotan ihmisiin noin yleensä ja – – jos sen sit menettää, niin sithän sitä ei oo enää helppo saada takasin.”*

*” – – mä haluan luottaa ihmisiin, en haluais ajatella, et joku ihminen ei oo luottamuksen arvonen. – – Kun ei ole luottamus mennyt, niin silloin mä luotan.”*

Kaksi opettajaa kertoi, että heillä (ja muillakin opettajilla) oli ollut ennakkoluuloja rehtorin selviytymisestä työssään hänen aloittaessaan työnsä koululla. Opettajien mukaan ennakkoluulot olivat olleet turhia, koska rehtori on ajan myötä osoittautunut taitavaksi ja asiansa osaavaksi. Opettajat kertoivat, että luottamus rehtoria kohtaan on kasvanut sitä mukaan mitä enemmän yhteistyötä on takana. Opettajien vastauksista nousi esille myös se, että odotuksia rehtoria kohtaan on muodostettu pikku hiljaa seuraamalla rehtorin toimintatapoja ja tarkastelemalla sitä, mitä häneltä voi tai kannattaa odottaa.

*”Osalla opettajista ihan varmasti oli niinku pelkokin, et mitenköhän tää uus rehtori pärjää täs hommassa. Heillä oli hiukan semmonen ehkä pieni ennakkoasennekin.”*

*” – hän on meidän uus rehtori ja entinen työkaveri, nii se on aika jännä tilanne, et kun vähän pelättiin sitä, että miten siinä käy. – – mä olen ollu tosi yllättynyt ja positiiviseen suuntaan kyl hänestä. Et todella hyvin tehny työnsä.”*

*”Mä en ole mitään ennakkoasenteita asettanut rehtoria kohtaan, et mä oon vähän niinku kattellu, et millais hän pärjää tässä.”*

Opettajien odotusten luominen tilanteen tarkkailun ja kokemusten pohjalta osoittaa, että opettajat ovat armollisia ja inhimillisiä rehtoria kohtaan. Lisäksi se on osoitus opettajien alaistaidosta, sillä esimieheen kohdistettujen odotusten realismisuus ja jäsentyneisyys sekä kohtuullisuus ovat osa alaistaitoja (Keskinen 2005, 18; Rehnback ym. 2010, 144).

Yksi opettaja mainitsi koulussa olevan piilojohtajia, jotka vaikuttavat sekä opettajien tasa-arvoiseen kohteluun että joihinkin tehtyihin päätöksiin jälkikäteen. Kyseisen opettajan mukaan tämä heikentää luottamusta rehtoriin.

*” – – oon sitä mieltä ehdottomasti, että meillä on piilojohtajia meidän opettajanhuoneessa. Semmosia vahvoja persoonia. Mä en luota ihan täysin, et kaikki tulis tasa-arvoisesti kuulluksi. – – vaikka olis pöydän ääressä ihan asiallisesti sovittu jokin asia yhdessä, – – niin tosiaan näillä piilojohtajilla on valtaa niin, et ne voi pyörtää jonkun joka on jo sovittu. – – mä en luota täysin siihen, että se yhdessä tehty päätös pitää. Vaan rehtori saattaa muuttaa mieltään palaamatta takaisin siihen ryhmään, missä hän oli ja kertomatta. – – hän ei varmaan ite huomaa sitä.”*

Epäluottamusta rehtoria kohtaan herätti myös se, että rehtori saattaa mielistellä oppilaiden vanhempia ongelmatilanteita selvitettyä ja vastaavasti se, että rehtori on joskus samaa mieltä kahden erimieltä olevan opettajan kanssa.

*” – – rehtori on semmonen, et on aika mielelläs mieliks, – – et se voi jossain tilanteis aiheuttaa hänelle ehkä hiukan pieniä ongelmia – – ”*

*”Mä toivoisin joskus, – – et rehtori ottais jommankumman kannan eikä yrittäis mielistellä molempia.”*

Laine (2008, 81) tuo esille vastaavanlaisen tilanteen ja toteaa, että esimiehen ristiriitaiset puheet johtavat epävarmuuteen, mikä puolestaan aiheuttaa alaisissa epäluottamusta ja passiivisuutta (ks. luku 4.3.3; Laine 2008, 81 – 82). Opettajien kertomissa tilanteissa rehtorin toiminnan pohjalta tehty arviointi hänen luottamuksenarvoisuudestaan vaikuttaa opettajien luottamuksen vahvuuteen (ks. luku 4.3.2, kuvio 2). Opettajien mainitsema epäoikeudenmukaisuus rehtorin menettelytavoissa ja vuorovaikutuksessa on Hakosen ym. (2004, 127; ks. luku 4.3.1) mukaan vahvassa yhteydessä luottamuksen määrään.

Eräs opettaja otti puheeksi opettajien välisen ”nökkimisjärjestyksen”, mutta lopulta kuitenkin kielsi sen. Tutkijalle jäi epäselväksi, onko koulun opettajien välillä jonkinlainen ”nökkimisjärjestys” vai ei. Koska opettaja toi asian esille, voidaan sitä pitää merkinä siitä, etteivät opettajat ole tasa-arvoisia kaikissa tilanteissa. Gustin (2004, 547) mukaan tällainen epätasa-arvoinen kohtelu ja suosiminen aiheuttavat luottamuspulaa esimiestä kohtaan.

*” – – tietysti joka firmas on jonku näkönen, jotkut vanhemmat opettajat saattaa jollain tavalla olla auktoriteettiasemas jossain suhteessa ja sillai, et emmä sanoisi että se olis rehtorin aikaansaamaa mikään nokkimisjärjestys, mut emmä ny sano et olis mitään suosikkeja sillai.”*

Edellä oleva kertoo, että opettajat ovat tehneet seuraavanlaisen psykologisen sopimuksen:

Luotan rehtoriin,

- koska hän on pätevä
- koska hän on osoittautunut luottamuksen arvoiseksi
- silloin kun hän kohtelee kaikkia tasa-arvoisesti
- kun hän luottaa minuun
- kun hän on tukenani ja puolellani

## Sopimus vuorovaikutuksesta rehtorin kanssa

Opettajat kertoivat puhuvansa monista asioista avoimesti ja suoraan rehtorille ja olevansa vuorovaikutuksessa rehtorin kanssa niin kahvipöytäkeskusteluissa kuin opettajakunnan palaverissa. Lisäksi kaikki opettajat sanoivat, että rehtorille on helppo puhua. Keskinen (2005, 76) mukaan säännöllinen vuorovaikutus erilaisissa tilanteissa takaa psykologisen sopimuksen pysymisen voimavarana (ks. luku 2.7). Opettajien vastausten perusteella voidaan ajatella, että he ovat säännöllisessä vuorovaikutuksessa rehtorin kanssa ja siten heidän psykologinen sopimuksensa toimii voimavarana.

*(Onko yhteistyösuhteen ylläpitämiskeinot helppo löytää?)*

*” – rehtori tulee luo, tarjoaa niitä [ylläpitämiskeinoja], häntä on helppo lähestyä.”*

*” – senkun menee juttelemaan vaan. – helppoa se on mun mielestä ollut puolin ja toisin.”*

*(Miten rehtori pitää yllä yhteistyösuhdetta opettajiin?)*

*”Hän on aika paljon opettajanhuoneessa. – Hän on siellä haistelemas vähän ilmapölyä, et missä nyt mennään ja hän on niin ku läsnä. – Hän on tavoitettavissa.”*

*” – huomioonottava tervehtiminen aamulla – hän on välitunnilla opettajanhuoneessa ja sit hän liikkuu niin ku ryhmästä toiseen – , et hänelle voi jutella.”*

Tämän mukaan opettajat ovat tehneet seuraavan sopimuksen:

- Olen vuorovaikutuksessa rehtorin kanssa,
- koska häntä on helppo lähestyä
  - koska hän on läsnä ja tavoitettavissa

## Sopimus sitoutumisesta työtehtäviin ja yhteistyöhön rehtorin kanssa

Opettajat kertoivat, että rehtorin osoittama luottamus, kannustus ja arvostus sekä resursien antaminen vahvistavat työhön sitoutumista. Muun muassa Keskinen (2005, 71) ja Schalk & Roe (2007, 167) kirjoittavat edellä mainittujen asioiden olevan yleisiä työntekijän psykologisessa sopimuksessa (ks. luku 2.3).

*”Mä oon sitoutunut hoitamaan työni ja mullon semmonen olo, et rehtori luottaa siinä minuun.”*

*”No onko se kannustamista sitte, että pääsee, et jos haluaa mennä jonneki koulukseen? – – mä pidän sitä kannustamisena – – ”*

*” – – silloin kun – – mä koen, et mä saan sen resurssin, mitä mä tarviin silloin kun mä pyydän ja kun mä saan – – arvostuksen omalle työlleni, nii mä oon lojaali ja työteliäs.”*

Opettajien sitoutuminen oli heikkoa, jos he kokivat, ettei rehtori huomioi heille tärkeitä asioita ja jos oppilaita koskeva tieto ei kulkenut rehtorilta opettajalle. Tässä on nähtävissä se, miten työntekijän sitoutuminen vähenee, jos hän kokee, ettei esimies huolehdi velvollisuuksistaan (ks. luku 2.6; Schalk & Roe 2007, 169).

*” – – en oo enää samalla tavalla ehkä sitoutunu, kun mitä mä oon ollu aikasemmin. – – et mä oon kokenu niitä tilanteita, joissa mä en oo tullu kuulluks, et – – vaikka mä olen perustellu kantani mielestäni hyvin, ni se päätöksenteko on ollu sit kuitenkin niin ei niihin faktoihin perustuva.”*

*” – – mä oon vetäytyny – – ku on asioita, joista mä oon sanonu uudestaan ja uudestaan. Niin ei sitä sit enää niin ku jaksu siihen puuttua. Sit aattelee, et no olkoon. – – mä oon kokenu sen, et mä olen tullu toisaalta torjutuks tai et me ei ajatella samoin – – ”*

*”Mä olen kokenu, että arjen pyörityksen vilskeessä mulle päin ei oo tullu niitä viestejä niin paljoo, et jos [mä jätän jonkun oppilasta koskevan asian rehtorin hoidettavaksi], niin mä joudun niin ku tavallaan kyseleen perään, et ’muistaks hei, ku juteltiin, et onks siit seurannu jotain’ ja mä saatan huomata, et joo siitä oli seurannu jotain, mutta se viesti ei – – tullu mulle päin. Se on ehkä semmonen muutos, mikä siin on tullu, et – – kynnys mennä jutteleen ni on korottunu. Ja mä uskoisin, että koulun arjessa se pahin syy on kiire.”*

Opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, että rehtorin ja opettajan välinen yhteistyö on vastavuoroista. Tässä puolestaan tulee esille sitoutumisen prosessimaisuus ja sen molemminpuolisuus prosessin osapuolten välillä (ks. luku 4.2; Jokivuori 2004, 286).

*”[Yhteistyökeinona on puhuminen] – – matalalla kynnyksellä, mutta sen pitää olla vastavuorosta. – – tässä hetkessä – – se on yksisuuntasta – – Et se ei niin ku vastavuorosesesti hyödytä mua.”*

Eräs opettaja nosti esille asioiden hoitamisen ammatillisuuden ja sen vaikutuksen sitoutumiseensa. Hän piti tärkeänä, että rehtori ja opettajat ajattelisivat asioita ja tekisivät päätöksensä ammattiroolistaan käsin, eivätkä henkilökohtaisten mielipiteidensä tai tunteidensa mukaan. Se, että ammatillisuus ei aina toteudu, heikensi kyseisen opettajan sitoutumista.

*” – – meillähän on siis tässä työssä ammatillinen ja vähemmän ammatillinen tapa hoitaa asioita ja mä oon sen ammatillisuuden kannalla aika voimakkaasti. – – Et miten olla ihminen, läsnä opettajana kuitenkin niin, et sä säilytät sen täyden ammatillisen olemuksen, ettei sä tuo omia tunteitas, omia mielipiteitä ja omaa persoonaa ja siis kaikkee sitä siihen, jolloin mun mielestä se on ainoa, mikä takaa esimerkiksi työtovereiden ja varsinkin oppilaiden tasa-arvosen kohtelun, ettei omat niin ku tunteet ja tykkäämiset ja ei-tykkäämiset voi tulla siihen ku tehdään sitä työtä. Ihan samalla lailla ne ei voi tulla päätöksentekoon et päätöksenteon pitää pohjata moniammatilliseen keskusteluun ja sitte opettajien väliseen keskusteluun ja sitä kautta sen pitää olla ammatillinen. Ja mun mielestä täällä koulussa ihan arjessa tapahtuva päätöksenteko ei oo aina ammatillista.”*

Lisäksi haastatteluissa tuli esille, että iän ja virkavuosien myötä joidenkin opettajien aktiivinen ja vastuullinen vaikuttaminen työyhteisössään on vähentynyt. Tämä on vastakkainen tulos Jokivuoren (2004, 290) esittämään tulokseen, että pitkän työuran myötä sitoutuminen vahvistuu (ks. luku 4.2).

*” – – mä olen vetäytynyt enemmän omalle tontilleni, – – kun on jo virkavuosia takana, niin sitä alkaa kattoo monia asioita läpi sormien.”*

Rousseau ja Aubén (2010, 334) mukaan sosiaalinen tuki vaikuttaa sitoutumiseen. Opettajien mukaan tukea on saatavilla, jos sitä vain haluaa ja uskaltaa sekä osaa hakea. Tuen saatavilla olo antaa mahdollisuuden olettaa, että opettajat ovat ainakin jonkin verran sitoutuneita.

*(Onko tukea saatavilla?)*

*”Mun käsittääkseni on.”*

*”Kyllä varmasti on, jos tosiaan porukka vaan uskaltaa mennä kysymään ja sanomaan.”*

*”Joku varmaan voi ajatella, et ei ole – –, mutta sit voi olla myös, ettei hän osaa hakea sitä. – – kyllä varmasti jokainen sen tuen saisi, jos haluaisi.”*

Edellisten tietojen mukaan opettajat ovat solmineet seuraavanlaisen psykologisen sopimuksen:

Sitoudun tehtäviini ja yhteistyöhön rehtorin kanssa,

- kun saan rehtorilta tukea, luottamusta, kannustusta, arvostusta
- kun saan resursseja
- kun rehtori tiedottaa minua koskevista asioista
- kun asiat hoidetaan ammatillisesti
- kun rehtori huomioi minulle tärkeät asiat

- kun yhteistyö on vastavuoroista
- mutta virkavuosien kertyessä pitäydyn yhä tiukemmin vain omista tehtävissäni

### **Sopimus avoimuudesta**

Opettajat korostivat puhuvansa avoimesti silloin, kun avoimuus on molemminpuolista. Tämän lisäksi opettajat sanoivat haluavansa tulla toimeen sekä työyhteisön jäsenten että oppilaidensa vanhempien kanssa.

*”No mä odotan, että se [yhteistyö] on avointa molempiin suuntiin. – et jos on jotain sanomista, niin pystytään se sanomaan ihan suoraan eikä tarvi sitten kierrellä ja kaarrella. Eli semmosta toimivaa ja sujuvaa – – ”*

*” – – pyrin pitämään avoimet välit kaikkiin, että se yhteistyö sujuis. – – ja mä keskustelen paljon kollegoitten kanssa ja rehtorin kanssa siitä, että missä vaiheessa [oppilaan kotiin] otetaan yhteyttä ja miten otetaan yhteyttä, jos on jotain tämmösii ikävämpiä tilanteita, että se linja pysyis järkevänä ja että se sujuis.”*

Tämän mukaan opettajien psykologinen sopimus pitää sisällään seuraavat kaksi sitoumusta:

- 1) Olen avoin ja puhun asioista silloin, kun se on vastavuoroista.
- 2) Pyrin pitämään avoimet välit työyhteisön jäseniin ja oppilaideni kotiväkeen.

### **Sopimus koulun sääntöjen noudattamisesta ja arvoihin sitoutumisesta**

Osa opettajista kertoi arvostavansa koulun sääntöjä ja sitä kautta myös sitoutuneensa noudattamaan niitä ja huolehtimaan siitä, että oppilaatkin noudattavat niitä. Tässä opettajien sitoutuminen näkyy koulun arvojen sisäistämisenä (Jokivuori 2004, 284) ja haluna sitoutua ja samaistua niihin (Allen & Meyer 1990, 4; ks. luku 4.2).

*”Kyl mä oon sitoutunu olemaan yks osa tätä työyhteisöä. Täällä on ihan selkeet omat semmoset normit – – mä oon hirmu tyytyväinen, et täällä on suhteellisen tiukat noi käyttäytymissäännöt ja kriteerit – – on niin ku semmonen kulttuuri täs koulus.”*

Opettajien psykologinen sopimus pitää sisällään seuraavan sopimuksen:

Noudatan koulun sääntöjä ja normeja ja sitoudun koulun arvoihin, koska pidän niitä tärkeinä.

Psykologisen sopimuksen muutosta koskeva kysymys, *onko odotuksissasi tapahtunut muutosta*, toi esille mielenkiintoisen asian. Opettajista vain yksi kertoi odotustensa rehtoria kohtaan muuttuneen. Hän sanoi odotustensa konkretisoituneen ja tulleen käytännönläheisemmiksi tutustumisen myötä. Muut opettajat eivät tunnistanee minkäänlaisia muutoksia odotuksissaan.

*(Onko odotuksissasi tapahtunut muutosta?)*

*”Joo, ne [odotukset] on konkretisoitunu. – – Ne on tullu paljon niin ku sillai käytännönläheisemmiks siinä kun on nähny, miten hän toimii.”*

*” – – ei oikeestaan, – – että mä oon ollu positiivisesti vaan yllättynyt, että se alkaa niin kun aina vaan näyttää paremmalta se hänen johtajuutensa.”*

*”Ei, ei. Ne on ne tietyt asiat ja tiedonkulku – – aina, oli missä tahansa.”*

Tämä herätti kysymyksen, eivätkö opettajat tiedosta odotuksiaan. Toisaalta syy odotusten vähäiseen muuttumiseen voi olla siinä, että rehtori on ollut virassaan vasta kaksi vuotta eivätkä opettajien odotukset ole ehtineet muuttua. Toisaalta taas opettajat kertoivat (kuten aiemmin tässä luvussa mainitaan) luoneensa vasta tutustumisen myötä odotuksia rehtoria kohtaan. Tämän pohjalta voisi siis olettaa, että psykologinen sopimus on muuttunut jo siinäkin mielessä, että odotuksia on tullut pikku hiljaa lisää.

## **6.2 Opettajien odotukset rehtoria kohtaan**

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, mitä opettajat odottavat rehtorilta oman opetustyönsä tueksi. Opettajien haastatteluvastauksista muodostui 15 erilaista teemaa, jotka esitellään taulukossa 1. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että aineistosta poimitaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa (Hirsjärvi ym. 2009, 134). Siksi taulukon loppuun kerättiin myös yksittäiset vastaukset, jotka poikkesivat selvästi muista esille tuoduista ja joita ei voinut sijoittaa minkään teeman alle. Nämä yksittäiset vastaukset eivät ole merkityksettömiä.

TAULUKKO 1. Opettajien rehtorille suuntaamat odotukset

|     | <b>TEEMAT<br/>mitä opettajat odottavat<br/>rehtorilta</b>                                  | <b>Määrä<br/>aineis-<br/>tossa</b> | <b>Esimerkkivastaus</b>  |
|-----|--|------------------------------------|--|
| 1.  | Rehtorilla on laaja näkemys ja kokonaiskuva koulun toiminnasta                             | 8                                  | "Että hänellä on se kokonaiskuva, on se sitte lukuvuosisuunnitelma ja sen läpivieminen taikka sitte yks työpäivä niin, et ne langat olis hänellä käsissään. Että asioihin reagointi tulee semmosesta laajasta ymmärryksestä käsin"                           |
| 2.  | Rehtorilla on viime kädessä langat käsissään eli hän pitää huolta, että kokonaisuus toimii | 11                                 | "Ja et hän tietää yleisesti, että missä mennään."<br>"Hän on tavallaan niinku laivan kapteeni, joka ohjaa sitä laivaa niin, että siellä on kaikilla turvallinen ja hyvä olla."   |
| 3.  | Määrätietoista asennetta ja toimintaa  | 5                                  | "Mä odotan rehtorilt määrätietosia päätöksiä ... jos meiltä jokaselta opettajalta kysyttäis mielipidettä, niin sieltä vois tulla tosi erilaisii. Et mun mielestä rehtorin pitää olla sen verran jäämäkkä, et se sit lopuks sanoo, miten ne asiat hoidetaan." |
| 4.  | Opettajan puolella olemista, kun vanhemmat ovat hankalia                                   | 8                                  | "Sit tulee semmonen mieleen, että rehtori seisoi opettajan takana jäämäkästi eikä antais vanhempien hyppiä silmille."  |
| 5.  | Auttamista oppilaisiin liittyvissä asioissa (ongelmien selvittäminen, puhuttelut)          | 16                                 | "Kyllä toisetkin opettajat varmaan kurinpidollista tukea käyttää silloin tällöin hyödyksi rehtorilta."<br>"Jos on huoli luokasta tai yhdestä oppilaasta, ni semmosis asioissa sit käännytään rehtorin puoleen."  |
| 6.  | Neuvojen antamista erilaisissa tilanteissa   | 14                                 | "Semmosina päivinä, kun kaikki menee mönkään, niin on kiva kuulla toisen mielipide asioihin, niin mä voin mennä juttelemaan rehtorille."<br>"Hän on kumminkin lukenu enemmän koululainsäädäntöä, niin niissä asioissa mä käänny hänen puoleen."              |
| 7.  | Mielipiteen kertomista   | 4                                  | "Mun mielestä rehtorilta pitää saada semmonen ulkopuolinen mielipide, jos joku ryhmä suunnittelee jotain tapahtumaa, niin rehtori sanois mielipiteensä suunnitelmiin."   |
| 8.  | Tiedon välittämistä  | 5                                  | "Tiedon kulku ylhäältä alaspäin pitää pelata."<br>"Mä toivoisin, et rehtori veis asioita sinne ylemmille tahoille...jos me tarvitaan lisää voimavaroja, niin joku vois hoitaa niitä meille. Esimerkiks koulupsykologille enemmän aikaa."                     |
| 9.  | Kumppanuutta, kollegana oloa   | 6                                  | "Mä odotan, että rehtori on mun kollega, vaikka onkin samalla koulun johtaja."<br>"Mä odotan semmosta kumppanuutta, et voi luottaa toiseen. Ja sit rehtorin pitää olla läsnä, et ei saa vetäytyä työhuoneeseensa."   |
| 10. | Avoimuutta, puhumista kaikista asioista  | 6                                  | "Avoimuutta puolin ja toisin."<br>"Puhumista hyvin matalalla kynnyksellä monista asioista."  |
| 11. | Molemminpuolista luottamusta   | 3                                  | "...että se yhteistyö sujuis, niin olis keskinäinen luottamus."  |
| 12. | Resurssien antamista   | 4                                  | "rehtori antais resursseja...niitä tunteja."<br>"...et hän antais rahaa välineiden uusimiseen, mut budjetti on aina budjettikysymys."  |
| 13. | Opettajien vahvuuksien huomioimista  | 2                                  | "jos mulla on joitakin toiveita, et kun mä oon vahva niissä ja näissä aineissa, niin mä saisin niitä tunteja. Kyllä mä oonkin saanu. Mut se on tärkeitä."  |
| 14. | Kannustusta  | 2                                  | "Mut semmosta tukea ja neuvoja ja kannustusta odotan."   |
| 15. | Opettajien tasa-arvoista kohtelua  | 3                                  | "Odotuksia, joita en oo tuonu ilmi...ne liittyy esimerkiks meidän työntekijöitten tasa-arvoseen kohteluun siinä, miten helpolla toisten pyynnöt menee läpi."   |
|     | Rehtori valvoo   | 1                                  | "Hän on kumminkin esimies, niin mä oletan, et hän valvoo pikkusen...ettei kukaan esimerkiks oo kovin lyhyitä koulupäivii tai täytyy vähän pitää silmällä."   |
|     | Rehtori hoitaa opettajalle kunnollisen eläkkeen  | 1                                  | "Se on rehtorin asia hoitaa, että pian eläkkeelle jäävä opettaja sais kunnollisen eläkkeen sit ajallaan."  |
|     | Tukea yksityiselämän asioihin  | 1                                  | "Sellasta tukea, kun joudutaan pyytää sairauslomaa tai järjestelemään yksityiselämään liittyvien menojen takia työelämää."   |

Opettajat hakivat rehtorilta eniten tukea oppilaisiin liittyvissä asioissa, kuten oppilaiden huonoon käytökseen puuttumisessa ja oppilaiden välisten konfliktitilanteiden selvittämisessä. Opettajat odottivat, että rehtori auttaa puuttumalla ja selvittämällä ongelmatilanteita sekä keskustelemalla oppilaan kanssa. Tällaiset vastaukset muodostivat viidennen teeman *auttamista oppilaisiin liittyvissä asioissa (ongelmien selvittäminen, puhuttelut)* ja se mainittiin aineistossa 16 kertaa. Lisäksi opettajat toivat esille toiveensa, että rehtori olisi heidän tukena tilanteissa, joissa vanhemmat kyseenalaistavat koulun ja/tai opettajan toiminnan. Tämä on taulukon neljäs teema *opettajan puolella olemista, kun vanhemmat ovat hankalia*.

*”Semmosta, ku pitää selvitellä jotain ikäviä asioita, mitä luokas sattuu ja jos open voimat ei oikein enää riitä, niin silloin olis hyvä, että rehtori olis valmis olemaan siel, niinku ottamas vastaan ja auttamas sitä opettajan tilannetta ja auttamas oppilaiden välien selvittelyssä. Sit nykyään vanhemmat on aika paljon opettajan kimpussa, niin toivois, että rehtori seisoi opettajan takana jäməkästi eikä antais vanhempien hyppiä silmille ja seinille.”*

Toiseksi eniten opettajat odottivat rehtorilta neuvoja ja mielipidettä hallinnollisiin asioihin, vanhempien ja oppilaiden kanssa tulevien erilaisten tilanteiden hoitamiseen ja koulun erilaisten tapahtumien järjestämisen suunnitteluun. Kuudes teema, *neuvojen antamista erilaisissa tilanteissa*, tuli aineistossa esille 14 kertaa ja seitsemäs teema, *mielipiteen kertomista*, mainittiin neljä kertaa. Kuudes ja seitsemäs teema ovat hyvin samansuuntaisia, mutta ne haluttiin pitää erillisinä, koska neuvojen antamisella ja mielipiteen kertomisella on selvä sävyero.

*(Millaisessa tilanteessa haet rehtorin tukea?)*

*” – – hän on kumminkin lukenu enemmän koululainsäädäntöä, niin jossain semmoses tilantees.”*

*”Semmosis tilanteis, et jos luokassa tapahtuu jotakin, et mä koen, – – et mun täytyy nostaa kädet pystyyn, et mä olen tehny kaikki, mut se ei enää auta.”*

Kolmanneksi eniten opettajat odottivat, että rehtori kantaa viime kädessä vastuun koko koulun toimivuudesta. Opettajat odottivat myös, että rehtorilla on kokonaisvaltainen kuva koulun toiminnasta ja sen suuntalinjoista ja että rehtori pitää huolta lukuvuoden alussa tehtyjen suunnitelmien toteutumisen seurannasta. Näiden mukaiset vastaukset on koottu kahdeksi ensimmäiseksi teemaksi: 1) *rehtorilla on laaja näkemys ja kokonaisku-*

va koulun toiminnasta ja 2) rehtorilla on viime kädessä langat käsissään eli hän pitää huolta, että kokonaisuus toimii.

*” – – et hän on se viimeinen tulppa – – siis se, joka huolehtii siitä, että koulu toimii tasapuolisesti niin oppilaita, vanhempia kuin opettajia kohtaan.”*

*”Ja sitten mä tietysti odotan rehtorilta niin, että hänellä on niin sanotusti homma hanskassa ja hän tietää koulunsa säännöt ja hänellä on käsitys siitä, että missä mennään.”*

*”Rehtorin hommahan on se suunnitelmallisuuden ylläpitäminen. Ensin, että syksyllä katsotaan yhdessä, mikä se lukuvuosi on ja sitten se seurannan punominen sinne sisään, et menehän tämä niin ku me oltiin ajateltu tää juttu.”*

Teemat yksi ja kaksi ovat hyvin lähellä toisiaan, joten ne olisi voinut yhdistää yhdeksi. Tällöin teemojen mukaisten vastausten yhteenlaskettu määrä olisi nostanut yhdistetyn teeman eniten mainituksi. Teemat haluttiin kuitenkin pitää erillisinä, koska aineistossa olleiden mainintojen määrä oli molempien teemojen kohdalla suuri (ks. taulukko 1), jolloin niiden hienoista sävyeroa voidaan pitää merkityksellisenä.

Opettajat odottivat rehtorilta jämakkyyttä ja määrätietoista toimintaa. Haastatteluissa tuli ilmi, että opettajat toivovat, ettei rehtori yrittäisi miellyttää kaikkia, vaan olisi selkeästi jotain mieltä. (Ks. teema 3.) Opettajat toivat esille myös sen, että he ymmärtävät, etteivät asiat ole musta-valkoisia ja ettei aina voi asettua vain tietyn näkökannan puolelle.

*”Mä toivosin, et rehtori ei alkais vetää mattoa jalkojen alta, et ei alkais mielistelemään vanhempia.”*

*”Mä toivosin joskus, et rehtori olis jämakämpi joissakin asioissa – – et rehtori ottais jommankumman kannan eikä yrittäis mielistellä molempia. Hirveen vaikeetahan se joskus on ja inhottavaa, mut jos on tilanne, että tarviiko ottaa sukset kouluun tai jotain, et voiks ne vanhemmat sanoo, ettei oteta. Tai voiko ne ruveta määräilemään, et palaveriin ei saa tulla se ja se.”*

Opettajat pitivät tiedonkulkua tärkeänä asiana niin koulun sisällä kuin ulkopuolelle suuntautuvissa asioissa. Opettajat odottivat, että rehtori välittää tietoa heille ja vastavasti heiltä eteenpäin seuraaville tahoille. (Ks. teema 8.)

*”Mun käsityksen mukaan – – että rehtori on siinä välineenä sinne ylöspäin. Eli jos resurssipula tuntuu, niin sitte hakee tukee rehtorista, et hän veis asiaa eteenpäin.”*

Vaikka opettajat selvästi pitivät rehtoria esimiehenään, he odottivat, että rehtori on läsnä oleva kollega. Opettajat odottivat rehtorilta ihmisläheisyyttä, avoimuutta ja sitä, että asioista puhutaan rohkeasti. (Ks. teemat 9 ja 10.)

*”Mä odotan – –, et hän on mun kollega, mutta et hän on myös koulun johtaja.”*

*” – – rehtorin pitää olla läsnä mun mielestä paljon, et rehtori ei saa olla semmonen, joka vetäytyy omaan työhuoneeseensa ja sit häntä näkee kerran tai kaks viikossa. – – Eli semmonen läsnäoleminen tiivistettynä ja ihmisläheinen, et ei yritä johtaa jostain ylhäältä päin sitä hommaa.”*

Lisäksi opettajat toivat esille tasa-arvoisen kohtelun, resurssien antamisen ja vahvuuksien huomioimisen tärkeyden. Resurssitoiveistaan puhuessaan opettajat mainitsivat erilaisia välinehankintoja niin omaan luokkaan kuin yhteisiin tiloihinkin. Opettajat pitivät omien vahvuksiensa huomioimista tärkeänä asiana työn mielekkyyden ja oppilaiden edun kannalta. Opettajat kertoivat, että heidän koulussaan opettajien vahvuudet ja opiaineitoiveet on huomioitu hyvin. (Ks. teemat 12, 13 ja 15.)

*”Odotuksia. Ne liittyy tuntijakoon, koulun sisällä johonkin meidän opettajien tasa-arvoiseen kohteluun siinä, miten helpolla opettajien pyynnöt menee läpi. Mulla on semmonen olo, että toiset saa tahtonsa helpommalla läpi kuin toiset. On piii-johtajia, joita kuunnellaan.”*

*” – – mä sit kerroin, et jos tota tietotekniikkaa tänne kouluun hankitaan, et meidän luokka ottaa kyllä mielellään vastaan, niinku tulee tarpeeseen. Jos saatais vaikka tietokone ja videotykki tänne luokkaan.”*

*” – – ja että mua kuunnellaan ja sitä mun osaamista osataan hyödyntää. Ja mun ei tarvi semmoseen ryhtyä, missä mä tunnen olevani heikko.”*

Muutamissa yhteyksissä opettajat mainitsivat odottavansa rehtorilta kannustusta sekä molemminpuolista luottamusta (Ks. teemat 11 ja 14). Taulukon loppuun on koottu kolme yksittäistä odotusta, jotka eivät asettuneet minkään teeman alle. Yksittäiset maininnat ovat kuitenkin osa odotuksia ja huomaamisen arvoisia, joten niitä ei voinut sivuuttaa.

Tässä tutkimuksessa esille tulleet opettajien odotukset rehtoria kohtaan ovat enemmän henkisen ja tietotuen odotuksia kuin aineellisen tai arvostustuen. Viidentoista teeman joukossa ainoa teema, joka tuo esille opettajien aineellisen tuen odotuksia on kahdestoista teema, *resurssien antamista*. Arvostustuen odotuksiin voidaan lukea teema 13,

*opettajien vahvuuksien huomioimista* ja teema 14, *kannustusta*, koska ne voidaan katsoa positiivisen palautteen antamisen muodoiksi.

### 6.3 Opettajat toimivan yhteistyösuhteen ylläpitäjinä

Kolmanteen tutkimuskysymykseen, millä keinoilla opettajat ylläpitävät toimivaa opettaja–rehtori-suhdetta, haettiin vastauksia sitoutumiseen ja alaistaitoon pohjautuvien haastattelukysymysten avulla (liite 1). Lisäksi muutamat muut haastattelukysymykset tuottivat vastauksia tähän tutkimuskysymykseen.

Opettajat pitivät yllä yhteistyösuhdettaan rehtorin kanssa arkikeskustelun avulla ja puhumalla hyvinkin suoraan ja avoimesti työhön liittyvistä asioista ja murheista. Lisäksi he mainitsivat pyytävänsä apua ja kysyvänsä neuvoja tarvittaessa.

*”Avoimuus ollu varmaan semmonen ja sit tietysti ihan yleisesti kiinnostavista asioista keskusteleminen.”*

*”Puhuminen. Se, että uskaltaa ottaa asioita esiin, nostaa sen kissan pöydälle kunnioittavasti, ammatillisesti.”*

*”Kyl mä koen, että [opettajat pitävät yhteistyösuhdetta yllä] aika samoilla tavoilla. Kyllä rehtori melkein aina on jonkun kanssa jotain juttelemassa.”*

*”Mä marssin rehtorin kansliaan ja sanon, että nyt mulla on tämmönen huoli.”*

Eräs opettaja kertoi menevänsä helposti rehtorin puheille työhön ja oppilaisiin liittyvissä asioissa, mutta asioiden ollessa henkilökohtaisia ja yksityiselämään liittyviä, puhumisen kynnyks oli korkeampi.

*” – – mä meen hirveen herkällä kynnyksellä puhumaan ja silloin ku ne on toisten asioita. Mut sitte ku on se oma tuen tarvi, niin silloin mä oon pureskellu sen [asian] tosi pitkälle ennen ku mä meen ja käänny [rehtorin] puoleen.”*

Koko työyhteisössään opettajat pääsivät vaikuttamaan asioihin välituntikeskusteluissa ja virallisemmissa opettajakunnan palavereissa sekä erilaisissa työryhmissä. Opettajat totesivat puhumisen olevan heille luontainen vaikuttamisen keino. Rohkeus puhua asioista avoimesti ja puhuminen luontaisena vaikuttamiskeinona kertovat opettajien alaistaitoisuudesta (ks. luku 4.1).

*”Puhuminen ja puhuminen edelleen.”*

*” – – jos mä haluan tuoda jotakin asioita esille, ni opekokoukset on semmosia, missä mä otan ne puheeks tai sit työryhmän kokoukses.”*

*”Mä pyrin keskustelemaan asioista ja pyrin pitämään avoimet välit kollegojen kans ja tietty vanhempien suhteen kans.”*

Opettajien mukaan rehtori oli tarjonnut heille mahdollisuuden kehityskeskusteluihin. Nuoremmat opettajat olivat käyttäneet mahdollisuuden hyödykseen, mutta vanhempien opettajien joukossa oli ennakkoluuloja eivätkä he kaikki olleet käyneet kehityskeskusteluja rehtorin kanssa. Osallistuminen kehityskeskusteluun on merkki halusta olla aktiivinen ja halusta vaikuttaa työyhteisöönsä, jotka puolestaan viestivät alaistaidosta (ks. luku 4.1; Keskinen 2005, 22 – 23). Sen sijaan haluttomuus käydä kehityskeskusteluja rehtorin kanssa kertoo opettajien sitoutumattomuudesta (ks. luku 4.2).

*”No meillä on ollu kehityskeskusteluja – – niissä on käyty läpi näitä odotuksia ja toiveita ja käyty läpi vähän mennyttä vuotta ja tämmöstä.”*

*”Me ei olla käyty sellasta rakentavaa kehityskeskustelua, koska mä en tahdo löytää aikaa siihen, koska motivaatiota ei ole. – – meil on vanhemman opettajakunnan keskuudessa aika paljonki ennakkoluuloja ja mä jaan niitä osittain.”*

Opettajien alaistaitoisuus ilmeni myös halukkuutena noudattaa yhteistä periaatetta, jonka mukaan oppilaita kasvatetaan yhdessä (ks. luku 4.1; Keskinen 2005, 22).

*”Sit meillä on tämmönen periaate, et me kasvatetaan yhdessä tääl lapsia, et ei se oo niin, et mä kasvatan tätä omaa luokkaani, vaan sitoudutaan kaikki siihen, et tavallaan kaikkien oppilaat on niinkun yhteisiä.”*

Opettajien vastausten ympäröisyys haastattelukysymykseen, *missä ja miten sitoutuneisuutesi näkyy*, antoi tutkijalle kuvan, ettei alaistaitoisuus ole opettajille tuttu ilmiönä eikä toimintana ja etteivät he ole ajatelleet alaistaitoiseen toimintaan liittyviä asioita.

*” – – että tekee sen, mikä on määrätty niin hyvin kuin pystyy?”*

*”No sä olet aamulla ajoissa paikalla ja – – aina siellä missä pitää.”*

*” – – mä tuun joka päivä kouluun ja – – yritän tehdä hommat niin hyvin kuin pystyn.”*

Lisäksi vastaukset paljastavat opettajien sitoutumisen normatiivisuuden. Sen, että he kokevat velvollisuudekseen toimia tietyllä tavalla (ks. luku 4.2; Allen & Meyer 1990, 3 – 4; Jokivuori 2004, 286).

Opettajat eivät selvästi myöskään tiedostaneet oman toimintansa vaikutusta esimiehen toimintaan ja sitä, kuinka tärkeä rooli alaisella on esimiehen johtajuuden onnistumisessa (ks. luku 4.1; Keskinen 2005, 21). Kovinkaan moni opettajista ei ollut tullut ajatelleeksi sitä, miten voisi toimia alaistaitavammin ja miten voisi vaikuttaa paremmin työyhteisönsään. Tämä herätti ajatuksen, että opettajat eivät ehkä koe opettajainhuoneessa oloaan ja siellä vaikuttamistaan työnä niin kuin he kokevat oppilaidensa parissa tehtävän työn.

*”En mä oikein osaa sanoa, et oisinko mä panostanut mitenkään erityisesti meidän yhteistyösuhteeseen.”*

*”Ai, siihen on pitänyt panostaa?!” (naurahdus)*

*”Kyllähän tää opettajan homma vaatii aika paljon sitoutumista ylipäänsä. – – jos mä en haluu olla sitoutunut, nii en mä sit oo. – – jos se lukee työehtosopimukses, nii tottakai mä sen teen, mutta – – jos jotain ylimääräsiä tehtäviä aletaan antamaan, niin en mä semmosiin kyl en sitoudu.”*

Haastatteluissa kävi ilmi, etteivät opettajat kokeneet haastatteluhetkellä kovin suurta tarvetta yhteistyötaitojensa kehittämiseen, mutta toisaalta myönsivät voivansa kehittyä.

*”Mitä mä ny vois sinne tehdä toisin? – – jos mä kuulisin jonku hyvä vastaukse, niin vois tietysti, mut ku ei mul tuu ny mitää mieleen. Mun mielestä tää homma toimii hyvin näin.”*

*”Paljonpa pyydät. Kyllähän ne kaikki itte tietää, mutta se on eri asia, että löyttykö sitä hyvää tahtoa siihen. – – Aika jännään paikkaan osu tää haastattelu! Joo, huomaaan itessäni jonkin tietyn asteisen niin ku haluttomuuden kehittää yhteistyötä tässä hetkessä. – – mul on semmonen olo, että se on ykssuuntasta, – – et mun on helpompi vaan hoitaa oma tonttini niin ku mä oon sen tottunu hoitamaan.”*

*”Aina voi tehdä paremmin. Se on ihan selvä. Mut mä en oikein ole keksinyt vielä, et mitä vois tehdä paremmin.”*

*”Vois, mut mä en nää siihen mitään tarvetta niitten kehittämiseen, et mun mielestä asia on ihan, siis tilanne on ihan hyvä näin.”*

Samalla opettajat kuitenkin kokivat, että voisivat tehdä enemmänkin tai paremmin yhteistyötä kotien kanssa ja kehittää taitojaan kohdata vanhempia.

*”Mä oon sitä mieltä, et vanhempien kans koulujen pitäis tehdä entist enemmän yhteistyötä. – – mä pyrin pitämään vanhempiin yhteyt ja – – pitämään heiät vähä niin ku kartalla, et mis se oppilas nyt menee. Siinäkin olis parannettavaa, mut se vaatis sit sitä, et pitäis niit vanhempaintapaamisii useemmin.”*

*”Siinä on hirveesti kehittämistä, että miten sen sais sanottua vanhemmille sillai suoraan, mutta niin, että he kokis sen et se on lapsen paras eikä et mikä olis se, mitä he haluaa.”*

Tällainen ristiriitaisuus vahvistaa ajatusta, etteivät opettajat ajattele opettajainhuoneessa vuorovaikuttamisensa kuuluvan työhön samalla tavalla kuin he kokevat oppilaiden ja kotien kanssa vuorovaikuttamisen. Kun opettajilta kysyi, miten he voisivat kehittää vaikutuskeinojaan ja yhteistyösuhdettaan rehtorin kanssa, he eivät osanneet nimetä muutoksen kohdetta tai keinoja. Tämä, edellisten lisäksi, viittaa siihen, etteivät opettajat tunne alaistaitoisen toiminnan ”pelisääntöjä”.

Suorat vastaukset yhteistyösuhteen kehittämisen tarpeettomuudesta kertovat opettajien sitoutumattomuudesta. Siitä kertoo myös se, että jotkut opettajat myönsivät haastatte- luissa haluttomuutensa tehdä työnkuvansa ulkopuolisia, ylimääräisiä tehtäviä. Eräs täl- laisen vastauksen antanut opettaja sanoi kuitenkin auttavansa aina tarvittaessa, mikä kuvaa jälleen sitä, ettei alaistaitoisuus ole tuttu asia.

*” – – jos mä en haluu olla sitoutunut, nii en mä sit oo. – – jos se lukee työehtoso- pimukseks, nii tottakai mä sen teen, mutta – – jos jotain ylimääräsiä tehtäviä ale- taan antamaan, niin en mä semmosiin kyl en sitoudu.”*

*”Mä hoidan ehkä eniten tän oman alueeni – – jos tarvitaan apua, niin auttelen. – – Mä en kauheesti halua haalia ittelleni jotain tiettyjä asioita, et mä en haluais tehdä niin ku hirvittävän paljon tässä työyhteisössä ylimääräisiä asioita.”*

Toisaalta jotkut opettajista ilmaisivat hyvinkin selvästi voivansa kehittyä alaistaidoil- taan sekä halukkuutensa olla mukana koulun kehityshankkeissa ja erilaisissa työryhmis- sä. Tämä on esimerkki vahvasta affektiivisesta sitoutumisesta (ks. luku 4.2; Allen & Meyer 1990, 3) ja käsityksestä työntekijän tärkeästä roolista suhteessa esimiehen rooliin (ks. luku 4.1; Rehnback ym. 2010, 135).

*”Mä toivoisin kehittyväni vielä niinku, et haluis – – saada noi vanhemmat niinku innostumaan paremmin siit koulun kans yhteistyöstä.”*

*”Voisin kyllä kehittyä. Paljonki just vanhempien suhteen, siinä yhteistyössä.”*

*(Millä tavalla olet panostanut sinun ja rehtorin yhteistyösuhteeseen?)*

*”Kauheen vähän varmaan. Tarttis enemmän oikein kun tuli puheeksi.”*

Opettajat olivat sitoutuneita hoitamaan luokkahuonetyönsä parhaimpien kykyjensä mukaan sekä noudattivat koulun yhteisiä sääntöjä.

*”Olen sitoutunut pitämään mun luokasta huolta niin hyvin kun mä pystyn, – – noudattamaan rehtorin ohjeita kautta neuvoja – – ja tuomaan oman ääneni esille jos semmoseen koen tarvetta.”*

*”Mä oon sitoutunu olemaan yks osa tätä työyhteisöä. Täällä on ihan selkeet omat semmoset normit ja säännöt. Jos sä rupeisit sooloilemaan, niin – – työyhteisö alkais jo moittimaan siitä. Mä oon hirmu tyytyväinen, et täällä on suhteellisen tiukat noi käyttäytymissäännöt ja kriteerit. On niinku semmonen kulttuuri täs koulus, et jotkut vanhemmat varmaan ajattelee, et ihan pienestäkin niuhotetaan. – – et täällä on semmoset perinteiset käyttäytymissäännöt.”*

Opettajien oma elämäntilanne vaikutti vastuullisen vaikuttamisen ja sitoutumisen tasoon. Esimerkiksi jos opettajan lapset olivat iässä, jolloin he tarvitsivat vanhempiaan, opettajan sitoutuminen oli heikompaa kuin lasten ollessa jo itsenäisiä. Myös silloin, kun opettajalle kertyi paljon virkavuosia, opettajan sitoutumisen taso oli laskenut. Eräs opettaja sanoi, ettei enää jaksa kantaa huolta ”pikkuasioista” samalla tavalla kuin ennen. (Ks. luku 4.2; vrt. Jokivuori 2004, 290.)

*” – – sillä tavalla oma elämäntilanne – – et se ku sulla on lapset ja mennään koko aika, niin välillä kieltämättä tuntuu, – – et työ menee vähä liian, et otat opettajanoppaan ja ok tästä mennään. – – et olis reilumpaa oppilaita kohtaan, ettei tulis tunnille vaan, et ’no ni katotaas, mitä tääl tällä kertaa on.’”*

*” – – mun sitoutumiseni on vähentynyt oikeen huomattavasti – – koulun arjessa tapahtuu asioita, joihin mä en enää välitä puuttua. – – ku ikää tulee lisää, ei jaksa ihan kaikkeen reagoida samalla voimalla ku enne. – – Mä annan juosta ja huutaa käytävällä.”*

Analyysin myötä oli mielenkiintoista huomata, että jotkut opettajat toivat esille sen, että rehtorin toiminta vaikuttaa sitoutumisen ja työyhteisössä vaikuttamisen tasoon. Sen sijaan osa opettajista oli hyvin vahvasti sitä mieltä, ettei rehtorin toiminta vaikuta sitoutumiseen. Monet tutkimustulokset osoittavat, että esimiehen toiminta ja häneltä saatu tuki vaikuttavat työntekijän sitoutumiseen ja alaistaitoiseen käyttäytymiseen (ks. esim. Rousseau & Aubé 2010, 334).

*”Porukka ottaa nyt uude rehtorin myötä vähän niin ku löysemmin rantein, et semmonen juhlien jännittäminen ja epäonnistumisen pelko on ehkä vähentyny. Mä väittäisin, et kyl uudella rehtorilla on iso osuus siinä asias.”*

*”Mä annan juosta ja huutaa käytävällä, koska mullon semmonen olo, että rehtori kattoo niitä asioita vähemmän tärkeinä kun mitä esimerkiks minä. – – et koulun tämmönen työilmapiiri on muuttunu [rehtorin vaihtumisen jälkeen] ihan ehdottomasti ja siinä mitä sallitaan verrattuna entiseen.”*

*”Ei se ole rehtorist kiinni. – – Kyl mä sit sanon, jos mulla on sanottavaa tai jotaki.”*

*”Se tulee varmaan ihan sisältä. – – silloin ku mä tulin taloon, meil oli rehtorina jämäkkä mies ja mä olen tottunu siihen, et tämä koulu voi olla suoraselkäinen ja täällä tehdään asiat tietyllä tavalla. Ja se on jääny niin ku tonne selkätimeen, et mä en voi tehdä toisin.”*

Haastatteluissa tuli esille, kuten tässä luvussa on kerrottu, että opettajien toiminta on alai-staitavaa. Toisaalta esille tuli myös se, että opettajat eivät tiedosta toimivansa alai-staitoisesti. Näiden havaintojen myötä herää ajatus, että opettajat ovat luonnostaan melko alai-staitoisia ja jatkoajatuksena on: ”Toimisivatko opettajat alai-staitoisemmin, jos he tietäisivät, mitä se on ja miten se vaikuttaa rehtorin ja koko työyhteisön toimintaan?”

Tässä luvussa tuotiin esiin myös opettajien sitoutumista ja sitoutumattomuutta. Opetta-jien haastatteluvastausten pohjalta voi muodostaa käsityksen, että rehtori oli luonut kou-luun työympäristön, jossa on helppo olla vuorovaikutuksessa. Tällainen kommunikatiivinen työympäristö vahvistaa sitoutumista, kirjoittavat Mathieu ja Zajac (1990, 180 – 181; ks. luku 4.2). Opettajien sitoutumisen vahvuuteen viittaa myös opettajien alai-staitava toiminta (ks. luku 4.2; Conway & Briner 2002b, 292). Opettajien vastauksissa tuli esille sitoutumattomuutta, mutta myös moni asia kertoi heidän sitoutumisestaan.

## 7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelua ei tulisi tehdä samalla tavalla kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, koska niillä on toisistaan poikkeavat taustaoletukset ja tavoitteet. (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 165.) Hirsjärven ym. (2009, 232) mukaan tapaustutkimuksen tekijä voi ajatella, että kaikki ihmistä ja kulttuuria koskevat kuvaukset ovat ainutlaatuisia, ettei ole kahta samanlaista tapausta, jolloin perinteiset (kvantitatiivisen tutkimuksen) luotettavuuden ja pätevyyden arvioinnit eivät tule kysymykseen. Tässä kohtaa on hyvä huomioida se, että tapaustutkimuksen mukaisesti tässä raportoitavien tutkittavien joukko oli pieni, joten se ei edusta kaikkia opettajia eivätkä tutkimustulokset ole yleistettävissä.

Tutkimuksen luotettavuus täytyisi kuitenkin arvioida jollain tavalla (Hirsjärvi ym. 2009, 232), koska luotettavuus on tärkeä tekijä tehokkaassa tutkimuksessa (Cohen, Manion & Morrison 2007, 133). Luotettavuustarkastelun tärkeyttä painottaessaan Eskola ja Suoranta (2003, 209) muistuttavat, että yksi tieteen tekemisen eettisistä normeista on järjestelmällisen epäilyn periaate. Toisin sanoen tutkimuksen luotettavuudessa on kyse epäluuloisen tiedeyhteisön vakuuttamisesta erilaisin tutkimusraportissa näkyvin merkein ja kielellisin toimenpitein (Eskola & Suoranta 2003, 209). Hirsjärvi ym. (2009, 232) tarkentavat tätä sanoessaan, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta parantaa luotettavuutta.

*Tässä tutkimuksessa* luotettavuuteen on pyritty valitsemalla kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, koska se on sopiva hyvin henkilökohtaisen aiheen tutkimiseen ja koska aihe voidaan parhaiten kuvata kvalitatiivisin metodein. Tutkimuksen pääkäsitteet määriteltiin tarkasti tukeutuen useisiin tieteellisiin lähteisiin ja haastattelukysymykset laadittiin teorian pohjalta. Haastattelukysymykset testattiin esihaastattelussa ja todettiin, että ne ovat selkeitä ja ymmärrettäviä. Näihin seikkoihin tukeutuen voidaan ajatella, että teoreettiset käsitteet onnistuttiin operationalisoimaan eli kääntämään tutkittavien ymmärtämälle arkikielelle (Eskola & Suoranta 2003, 77). Tutkimuksen luotettavuutta kohentaa myös haastattelujen hyvä ajoitus. Haastattelut suoritettiin helmikuun alussa, jolloin opettajat

olivat levänneet joululoman aikana. Lisäksi uusi lukukausi oli ehtinyt jo käynnistyä kunnolla ja opettajat olivat saaneet työnsä taas ”tutuille raiteille”. Luotettavuuteen pyrittiin myös esittämällä tutkimuksen kulku ja tulokset mahdollisimman tarkasti. Tutkimusprosessi on kuvattu vaihe vaiheelta ja haastatteluaineistosta on esitetty runsaasti lainauksia, jotta lukija voisi seurata tutkijan ajatuksen kulkua ja tehdä oman tulkintansa.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa puhdas objektiivisuus ei olekaan mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133), tutkija on pyrkinyt olemaan mahdollisimman objektiivinen ja avoin aineistosta nouseville asioille niin, etteivät hänen omat ajatuksensa ja käsityksensä ole vaikuttaneet aineiston analyysiin ja tulkintaan. Tutkija on ollut rehellinen eikä ole jättänyt mitään tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa kertomatta. Lisäksi tutkija on tuonut esille, mitä on tutkimuksessaan tehnyt ja miten on päätenyt saatuihin tuloksiin sekä perustellut selityksensä ja tulkintansa tukeutuen teoriaan ja haastatteluaineistoon.

Hirsjärven ym. (2009, 233) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voi parantaa triangulaatiolla eli tutkimusmenetelmien yhteiskäytöllä. Tutkimuksessa voisi siis olla useampi tutkija tai aineisto voitaisiin kerätä useammasta näkökulmasta (opettajat, rehtori, koulun muu henkilökunta, oppilaiden vanhemmat). Metodinen triangulaatio on joko metodin sisäistä, jossa tutkija käyttää esimerkiksi kyselyssä erityyppisiä kysymyksiä tai metodien välistä, jossa tutkija kerää aineiston sekä kyselyn että haastattelun avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142.) Tämän tutkimuksen pätevyyttä olisi voinut lisätä käyttämällä esimerkiksi kyselyä haastattelun rinnalla ja näin laajentaa tutkittavien joukkoa. Rajallisten resurssien vuoksi tutkija pitäytyi pelkässä haastattelussa.

Cohen ym. (2007, 150) toteavat, että haastattelijan asenteet, mielipiteet ja odotukset tutkimuksesta vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen haastatteluissa. Haastatteluja tehdessään tutkija pyrki kuitenkin olemaan mahdollisimman neutraali. Tutkija ei tuntenut ketään opettajista entuudestaan, joten haastattelutilanteen lähtökohta oli kaikkien opettajien kohdalla samanlainen. Tutkija ei myöskään tuntenut koulun rehtoria. Lisäksi haastatteluissa käytiin kaikkien opettajien kanssa samat teemat läpi. Haastatteluaineiston laatuun pyrittiin vaikuttamaan aloittamalla litteroinnit pian ensimmäisen haastattelun jälkeen ennen kuin kaikki haastattelut oli tehty (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Näin tutkijalla oli hyvässä muistissa kunkin haastattelutilanteen tunnelma ja se, mitä haastateltavat tarkoittivat sanoillaan. Eskolan ja Vastamäen (2007, 28) mukaan myös

haastattelupaikalla on merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta, siksi haastattelut pyrittiin järjestämään rauhallisessa ja häiriöttömässä tilassa (ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000, 73). Haastattelut tehtiin opettajien omissa luokissa koulupäivän jälkeen yhtä haastattelua lukuun ottamatta, joka tehtiin opettajan aamupäivän vapaiden tuntien aikana. Lisäksi tutkija oli pyytänyt haastateltavia varaamaan kaksi tuntia aikaa, jottei haastattelussa tarvitsisi kiirehtiä.

Tämän tutkimuksen yhtenä luotettavuutta heikentävänä tekijänä on tutkijan kokemattomuus haastattelijana (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2000, 68 – 71). Se, kuinka nopeasti tutkija olisi voinut siirtyä kysymyksestä toiseen tai kuinka paljon tutkija olisi voinut antaa kysymystä havainnollistavia tai selkeyttäviä esimerkkejä johdattelematta haastateltavia, oli tutkijalle hieman epäselvää. Siksi tutkija korosti haastateltavien omien näkemysten ja kokemusten tärkeyttä ja antoi haastateltavien vastata rauhassa jokaiseen kysymykseen senkin uhalla, että haastateltavat toistivat itseään.

Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää myös se, että haastateltavat pyrkivät antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia tai pyrkivät esiintymään hyvänä kansalaisena sekä moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä opettajana (Hirsjärvi ym. 2009, 206 – 207). Tämän riskin tutkija otti tietoisesti ja vain parin haastatteluvastauksen kohdalla tutkija epäili vastausten kaunistelua. Haastatteluja litteroidessaan tutkija huomasi, että muutaman haastattelukysymyksen kohdalla haastateltava ei ollutkaan vastannut kysytyyn kysymykseen. Poisjätetyistä ja kysymykseen vastaamattomista haastatteluvastauksista huolimatta haastattelukysymyksistä 96 prosenttiin saatiin vastaukset kaikilta kuudelta opettajalta. Tämän perusteella voidaan todeta, ettei muutamien vastausten puuttuminen tai poisjääminen vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen.

## **7.2 Tutkimustulosten pohdinta**

Esimiestaidot ja johtajuus ovat saaneet paljon huomiota jo useamman vuosikymmenen aikana ja etenkin 1990-luvulta lähtien. Hyvää johtajuutta on tarkasteltu monesta näkökulmasta, niin työyhteisön hyvinvoinnin kuin organisaation menestymisenkin kannalta. Onnistunutta johtajuutta ja hyviä esimiestaitoja tutkittaessa ja määriteltäessä on huomattu, että ne tarvitsevat rinnalleen työntekijän alaistaidot. Esimiehen on helpompaa onnistua

roolissaan, kun työntekijä toimii vastuullisesti, kantaa huolta työtovereistaan ja osallistuu aktiivisesti työyhteisön asioihin.

Viime aikoina alaistaitoja on tutkittu enenevässä määrin, mutta kansainvälisetkään tutkimukset eivät ole kunnolla ulottuneet opetus- ja kasvatusalalle. Rehtorius on saanut oman huomionsa niin tutkimuskirjallisuudessa kuin muissakin julkaisuissa, mutta opettajien näkökulmaa yhteistyösuhteesta rehtorin kanssa ei ole juurikaan tutkittu. Alais- ja esimiestäitöihin liittyy vahvasti psykologisen sopimuksen käsite. Uuden työsuhteen alussa sekä alainen että esimies tekevät henkilökohtaisen, suurelta osin sanattoman sopimuksen siitä, mitä he odottavat toiselta osapuolelta ja mitä he ovat valmiita tekemään yhteistyösuhteen eteen. Psykologisen sopimuksen näkyväksi tekeminen, esimerkiksi kehityskeskusteluissa, auttaa esimestä ja alaista huomioimaan toistensa odotukset ja siten vahvistaa yhteistyön sujumista. Alaistaitojen tavoin opettajien psykologista sopimusta on tutkittu erittäin vähän. Psykologista sopimusta ei pidä jättää tutkimatta, vaikka se on vaikeaa sen sanattomuuden, henkilökohtaisuuden ja muuttuvuuden vuoksi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä opettajat odottavat rehtorilta oman opetustyönsä tueksi. Tutkimuksessa haluttiin myös tutkia, millaisia asioita opettajien psykologinen sopimus rehtorin kanssa pitää sisällään. Lisäksi tavoitteena oli muodostaa käsitys, miten opettajat pitävät yllä toimivaa opettaja–rehtori-suhdetta eli kuinka alais-taitavasti he toimivat. Tutkimus edustaa laadullista tutkimusta ja aineisto kerättiin kuudelta opettajalta, jotka työskentelivät samassa alakoulussa. Aineisto kerättiin helmikuussa 2011 poikittaistutkimuksena puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Edellisiin seikkoihin perustuen tutkimus on tyypiltään tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimuksella ei tavoiteltu yleistettävyyttä, vaan arvokasta tietoa opettajien yksilöllisistä, moninaisista ja erilaisista ajatuksista.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, millaisen psykologisen sopimuksen opettajat ovat solmineet rehtorin kanssa. Tutkimuksen tulosten mukaan opettajilla oli sopimus, että he luottavat rehtoriin, koska hän on pätevä ja osoittautunut luottamuksen arvoiseksi. Tällainen luottamus on Laineen (2008, 27) mukaan kokemuksen myötä saatuun tietoon perustuvaa luottamusta (ks. luku 4.3.2). Opettajien sopimuksen ehtona oli myös se, että rehtori osoittaa luottamustaan opettajiin. Lisäksi luottamuksen ehtona oli, että rehtori kohtelee opettajia tasa-arvoisesti sekä se, että hän on heidän tukenaan ja puolellaan.

Tutkimustulosten mukaan rehtorin ristiriitaiset puheet vaikuttivat opettajien luottamuksen määrään. Tämä vahvisti Laineen (2008, 81; ks. luku 4.3.3) tutkimuksessa saatuja tuloksia.

Psykologisessa sopimuksessaan opettajat olivat sopineet olevansa vuorovaikutuksessa rehtorin kanssa, koska hän on usein läsnä ja tavoitettavissa ja koska häntä on helppo lähestyä. Lähestymisen helppous ja säännöllinen vuorovaikutus vahvistavat psykologista sopimusta (ks. luku 2.7; Keskinen 2005, 76). Lisäksi opettajat olivat luvanneet sitoutua tehtäviinsä ja yhteistyöhön rehtorin kanssa. Tämän sopimuksen ehtoina olivat tuen, luottamuksen, kannustuksen, arvostuksen ja resurssien saaminen rehtorilta sekä yhteistyön vastavuoroisuus. Myös tiedonkulkua opettajaa koskevissa asioissa sekä asioiden hoitamista ammatillisesti pidettiin tärkeinä sopimuksen pysyvyyden kannalta. Edellisten ehtojen lisäksi opettajat odottivat rehtorin huomioivan heille tärkeät asiat, esimerkiksi jonkin epäkohdan korjaaminen koulutyön sujumiseksi.

Pitkän työuran lopulla opettajat eivät olleet enää kovin halukkaita sitoutumaan perustehtävänsä ulkopuolisiin asioihin, vaan pitivät yhä tiukemmin kiinni vain omista tehtävistään. Lisäksi opettajat katsoivat joitakin asioita enemmän sormiensa läpi kuin nuorempina. Sitoutumisen rajoittuminen opettajan perustehtävään virkavuosien kertyessä on ymmärrettävää, mutta tulos on vastakkainen Jokivuoren (2004, 290) raportoimaan tulokseen verrattuna (ks. luvut 4.2 ja 6.1). Tämän tutkimuksen tilanteessa on mahdollista, että opettajien sitoutumisen vähenemiseen on vaikuttanut jokin muukin tekijä kuin vain virkavuosien kertyminen. Se ei kuitenkaan tullut esille haastatteluissa.

Edellisten sopimusten lisäksi opettajat olivat sopineet olevansa avoimia ja puhuvansa asioista silloin, kun avoimuus on vastavuoroista. Opettajat olivat luvanneet pyrkivänsä pitämään avoimet välit työyhteisönsä ja oppilaidensa kotiväkeen. Lisäksi he olivat sopineet noudattavansa koulun sääntöjä ja normeja sekä sitoutuvansa koulun arvoihin, koska pitivät niitä tärkeinä.

Yleisesti ottaen monissa sopimuksissa on ehtoja, joiden on täytyttävä, jotta sopimus olisi voimassa. Psykologisella sopimuksella on samanlainen luonne ja se tulikin hyvin esille tämän tutkimuksen tuloksissa. Tuloksissa näkyy, että opettajat ovat lupautuneet luottamaan, sitoutumaan ja olemaan vuorovaikutuksessa rehtorin kanssa tietyin ehdoin.

Opettajat edellyttävät esimerkiksi vastavuoroisuutta avoimuudessa ja yhteistyössä sekä tasa-arvoista kohtelua, jotta luottaisivat rehtoriin. Sopimuksen ehdot kuvaavat käsityksiä siitä, mitkä asiat ovat hyväksyttäviä ja mitkä ovat sietämättömiä psykologisessa sopimuksessa. Jos ehdot eivät täyty, opettaja arvioi, täytyykö sopimusta muuttaa. Jos opettaja kokee, ettei rehtorin toiminta vastaa odotuksia, on mahdollista, että opettajan toiminta muuttuu, esimerkiksi hänen sitoutumisensa taso laskee. (Ks. luku 2.4; Schalk & Roe 2007, 171 – 175.)

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni myös, että yhtä opettajaa lukuun ottamatta opettajat eivät olleet huomanneet rehtoria kohtaan kohdistetuissa odotuksissaan tapahtuneen muutosta (ks. luku 6.1). Tämä herätti ajattelemaan, missä määrin opettajat tiedostavat odotuksensa. Opettajat kuitenkin kertoivat luoneensa odotuksia sitä mukaan, kun olivat tutustuneet rehtoriin, joten voisi siis olettaa, että opettajien psykologisissa sopimuksissa on tapahtunut muutosta (vrt. luku 2.4). Schalkin & Roen (2007, 175) mukaan työntekijä, joka luottaa esimieheensä ja pitää häntä uskottavana, sietää suuria muutoksia ilman psykologisen sopimuksen rikkoutumista. Tämän myötä voisi ajatella, että opettajien luottamus (josta he kertoivat, ks. luku 6.1) rehtoriin on niin vahvaa, etteivät pienet muutokset ole vaikuttaneet juurikaan opettajien odotuksiin ja siksi he eivät tunnista odotuksensa muutoksia. Tämän oletuksen myötä voi ajatella, että opettajien mielessään laatimansa psykologinen sopimus on vahva.

Edellä olevat kuvaukset psykologisesta sopimuksesta ovat yhteenveto haastatteluissa esille nousseista asioista. Koska psykologista sopimusta on vaikea tutkia sen sanattomuuden ja henkilökohtaisuuden vuoksi, on syytä painottaa, ettei yhdellä haastattelukerralla voitu saada tarkkaa kuvaa opettajien psykologisesta sopimuksesta. On myös hyvä muistaa sopimuksen vastavuoroisuus. Tarkemman kuvan saamiseksi opettajien psykologisista sopimuksista olisi pitänyt tutkia myös rehtorin näkökulmaa asioihin. Lisäksi sopimuksen vastavuoroisuus näkyy siinä, että molempien osapuolten – opettajan ja rehtorin – tulee huolehtia sen ylläpitämisestä (Keskinen 2005, 75). Yhteistyö toimii vain molempien panostuksella. (Ks. luvut 2.2 ja 2.5.)

Toisena tutkimuskysymyksenä oli, mitä opettajat odottavat rehtorilta oman opetustyönsä tueksi. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat odottivat rehtorilta eniten konkreettista apua oppilaisiin liittyvissä asioissa, kuten rehtorin ja oppilaan välistä keskustelua

ongelmatilanteiden selvittämiseksi. Toiseksi eniten opettajat hakivat rehtorilta neuvoja ja mielipiteitä erilaisissa tilanteissa. Opettajat kysyivät neuvoja muun muassa lainsäädännöllisissä asioissa ja toimintaohjeita, miten kohdata haastavat vanhemmat. Kolmanneksi eniten opettajat odottivat, että rehtori kantaa viimeisen vastuun koulun toimivuudesta ja että hänellä on selkeä käsitys ja laaja kokonaiskuva koulun toiminnasta.

Lisäksi opettajat odottivat rehtorilta määrätietoista asennetta ja toimintaa, ja että tilanteissa, joissa on useita toimintamahdollisuuksia, rehtori kertoisi jämäkästi, miten kulloinkin toimitaan. Opettajien toive siitä, ettei rehtori yrittäisi miellyttää molempia osapuolia, vaan olisi opettajien puolella ja tukena, kun vanhemmat ovat haastavia, on yhteydessä edellä mainittuun. Opettajien vastauksissa tuli useasti esille myös odotus sujuvasta tiedonkulusta ja molemminpuolisesta avoimuudesta. Lisäksi opettajat odottivat, että rehtori on läsnä oleva kumppani ja kollega, vaikka onkin esimiesasemassa. Opettajien ainoa aineellisen tuen odotus kohdistui rehtorin antamiin resursseihin. Resurssitoiveissaan opettajat odottivat saavansa erilaisia välineitä joko omaan luokkaansa tai yhteiseen käyttöön.

Tutkimustuloksia tarkastellessa voi huomata, että opettajien odotukset rehtoria kohtaan olivat inhimillisiä, kohtuullisia ja realistisia. Opettajat eivät odottaneet rehtorilta mahdottomia, vaan tiedostivat arjen haasteet, kuten ajan ja resurssien rajallisuuden. Tämä ilmentää opettajien armeliasta ja suvaitsevaa suhtautumista esimieheensä (Keskinen sit. Petäinen 2011, www-dokumentti; Rehnäck & Keskinen 2005, 7), mikä puolestaan on merkki opettajien hyvistä alaistaidoista. (Keskinen 2005, 18; Rehnäck ym. 2010, 144.)

Kolmantena ja viimeisenä tutkimuskysymyksenä oli, millä keinoilla opettajat ylläpitävät toimivaa opettaja–rehtori-suhdetta. Tutkimuksen tulokset näyttivät, että opettajat puhuivat avoimesti työhön liittyvistä asioista niin välituntien vapaissa keskusteluissa kuin opettajakunnan virallisemmissä kokouksissakin. Tutkimustulosten mukaan avoin vuorovaikutus ja puhuminen luonnollisena vaikuttamiskeinona kertoivat opettajien alaistaitoisuudesta. Samoin opettajien halu olla aktiivinen ja mukana vaikuttamassa työyhteisön asioihin sekä halukkuus noudattaa yhteisiä periaatteita kertoivat alaistaitoisuudesta. (Ks. luku 4.1; Keskinen 2005, 22 – 23; Rehnäck ym. 2010, 135.)

Oli yllättävää huomata, että pari opettajaa ilmaisi erittäin selvästi tiedostavansa oman toimintansa vaikutuksen rehtorin toimintaan, mutta muiden opettajien keskuudesta tuli vahva viesti, etteivät he tunnistanee alaistaitoista toimintaa ilmiönä. Tästä syystä tutkija jäi miettimään, ajattelivatko opettajat yhteistyösuhteeseen panostamisen tarkoittavan jotakin erityistä (ks. liite 1, kysymys 15). Eivätkö opettajat ymmärtäneet, ettei sillä tarkoiteta mitään ”ihmeellisiä temppuja”, vaan heidän tapaansa toimia? Ne opettajat, jotka ilmaisivat ymmärtävänsä opettajan tärkeän roolin rehtorin vastinparina, osoittivat vahvaa affektiivista sitoutumista (ks. luku 4.2; esim. Allen & Meyer 1990, 3 – 4). Vain muutama opettajista oli tullut ajatelleeksi sitä, miten voisi toimia alaistaitoisemmin ja miten voisi vaikuttaa paremmin työyhteisössään. Sen pohjalta, että opettajat toimivat alaistaitoisesti, mutta eivät tunnistanee sitä, pääteltiin, etteivät opettajat ehkä koe opettajainhuoneessa oloaan ja siellä vaikuttamistaan työnä niin kuin he kokevat oppilaiden kanssa tehtävän työn. Se, etteivät opettajat koe itsensä ja rehtorin välistä vuorovaikutusta työksi, voi olla syy siihen, miksi he eivät tunnistanee alaistaitoisuuttaan yhteistyösuhteen ylläpitämisessä.

Alaistaitoja voidaan siis tarkastella sekä niiden tasokkuuden että niiden sisältöjen näkökulmasta. Alaistaitojen tasokkuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin ja taitavasti työntekijä toimii roolissaan; hoitaako opettaja vain perustehtävänsä vai toteuttaako hän monia alaistaidon sisältöjä. Alaistaidon sisältöjä ovat muun muassa ymmärrys omasta roolista suhteessa esimieheen ja kollegoihin, oman perustehtävän tekeminen, halu kehittää ammatillista osaamista sekä halu antaa ja vastaanottaa palautetta. (Esimies.info, www-dokumentti; Rehnback & Keskinen 2005, 7.)

Tutkimustulokset osoittivat, että opettajien keskuudessa oli sekä sitoutuneisuutta että sitoutumattomuutta työhön ja työyhteisöön. Esimerkiksi kehityskeskustelujen täydellinen sivuuttaminen kertoi opettajien sitoutumattomuudesta. Myös suorat vastaukset yhteistyösuhteen kehittämisen tarpeettomuudesta sekä haluttomuus tehdä työnkuvansa ulkopuolisia, ylimääräisiä tehtäviä osoitti sitoutumattomuutta. Sen sijaan opettajat olivat sitoutuneita noudattamaan koulun yhteisiä sääntöjä ja hoitamaan perustehtävänsä oppilaiden parissa parhaimpien kykyjensä mukaan. Lisäksi haastateltujen opettajien alaistaitoinen toiminta kertoi heidän sitoutumisestaan perustehtävään ja yhteistyösuhteen ylläpitoon koko työyhteisössä (ks. luku 4.2; Conway & Briner 2002b, 292). Sitoutumisen tasoon vaikutti opettajan oma elämäntilanne. Haastatteluissa tuli ilmi, että sekä virka-

vuosien kasvava määrä että oman perheen tilanne (esim. lapset pieniä) rajoittivat työhön sitoutumista. Opettajien sitoutumisessa näytti olevan vahvaa normatiivisuutta, koska he kokivat sitoutumisensa näkyvän velvollisuuden toteuttamisena, esimerkiksi ajoissa töihin tulemisena ja annettujen tehtävien hoitamisena (ks. luku 4.2; Meyer ym. 2002, 21).

Tutkimustulosten pohjalta heräsi useita ajatuksia ja kysymyksiä. Mieleen nousi kysymys, miten opettajat hahmottavat oman roolinsa rehtorin vastinparina. Millaisena opettajat näkisivät oman roolinsa suhteessa rehtoriin ja hänen työssä onnistumiseensa, jos he kohdistaisivat ajatuksensa erityisesti kyseisen asian tarkasteluun ja pohtimiseen? Tämä on yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe. Se, että tässä tutkimuksessa opettajat tunnustivat heikosti vaikutusmahdollisuutensa rehtorin työssä onnistumiseen, on hieman ristiriidassa Keskinen ja Rehnbäckin (2005) tutkimuksen kanssa. Heidän tutkimuksensa mukaan opetus- ja kasvatustalon työntekijät ovat tietoisempia kuin kaupungin muiden yksiköiden työntekijät mahdollisuuksistaan vaikuttaa johtajuuden onnistumiseen (Keskinen & Rehnbäck 2005, 433 – 434). Tämän tutkimuksen pohjalta heräsi ajatus, että opettajien alustaitoja voisi tutkia opettajien oman näkökulman lisäksi esimerkiksi havainnoimalla heidän toimintaansa työyhteisössä.

Opettajat vastasivat kovin ylimalkaisesti kysymykseen, missä ja miten heidän sitoutuneisuutensa näkyy ja vain harva opettajista oli ajatellut tai osasi haastatteluhetkellä ajatella sitä, miten voisi vaikuttaa paremmin työyhteisössään. Nämä asiat herättivät toisen jatkotutkimusajatuksen; tekisivätkö opettajat tarkempia huomioita, jos he saisivat haastattelukysymykset etukäteen pohdittaviksi tai jos heille antaisi ennen haastattelua luettavaiksi lyhyet esittelyt alustaito- ja psykologinen sopimus -käsitteistä. Vai kertooko tutkimustulos siitä, että opettajien tapa hahmottaa opettajuutta kohdentuu oppilassuhteisiin panostamiseen ja luokassa työskentelyyn enemmän kuin esimiessuhteeseen?

Kolmas jatkotutkimusehdotus on ehdottomasti opettajien psykologisen sopimuksen tarkempi tutkiminen niin, että myös rehtorin näkökulma huomioidaan tutkimuksessa. Olisi varsin mielenkiintoista selvittää, kuinka hyvin opettajien ja rehtorin psykologiset sopimukset kohtaavat. Neljäs tutkimisen arvoinen asia löytyy myös psykologisen sopimuksen saralta, nimittäin opettajan psykologisen sopimuksen muutos ja siihen vaikuttavat tekijät. Sopimuksen muutosta on ylipäänsä tutkittu erittäin vähän, joten tiedon saaminen siitä olisi tärkeää, jotta rehtorit ja esimiehet voisivat ennakoita ja huomioida psykologi-

sen sopimuksen muutokseen kytkeytyvät asiat. Guest (2004, 546) huomauttaa, että työntekijöiden psykologisia sopimuksia on kyllä tutkittu, mutta sitä, miten esimiehet reagoivat, kun he uskovat työntekijän epäonnistuneen pitämään lupauksensa tai saavuttamaan velvollisuutensa, ei ole juurikaan tutkittu. Olisi siis paikallaan tutkia myös rehtorin psykologisen sopimuksen muutosta. Viides jatkotutkimusajatus koskee tutkimusmenetelmän valintaa; millaisia tuloksia eläytymismenetelmä tuottaisi esimerkiksi alais- taidoista ja opettajien odotuksista, jos opettajat tuottaisivat kirjallisia vastauksia erilais- ten kehyskertomusten tilanteiden pohjalta.

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle rajatuista käsitteistä – organisaatiokulttuuri, ilmapiiri, persoonallisuus ja motivaatio – saadaan lisää jatkotutkimusaiheita. Organisaatiokulttuu- rin vaikutusta opettajien psykologiseen sopimukseen tai alaistaitoiseen toimintaan voisi tutkia, kuten myös sitä, millä tavalla työyhteisön ilmapiiri on yhteydessä opettajien si- toutumiseen. Myös persoonallisuuden ja motivaation vaikutuksia alaistaitoihin, sitou- tumiseen ja psykologisen sopimuksen muotoon voisi tutkia.

Nykyisen kaltaisessa maailmassa, jossa ajan hermolla pysyminen vaatii muutoksen hy- väksymistä ja sen mukana elämistä, on tärkeää, että opettajat ja rehtori keskustelevat odotuksistaan ja siten pyrkivät tekemään psykologisista sopimuksistaan näkyviä. Silloin sopimuksen muutokset ovat ennakoitavissa ja niihin on mahdollista vaikuttaa. Mahdol- liset psykologisen sopimuksen rikkoutumiset eivät myöskään tulisi täysin yllätyksenä tai niihin voitaisiin yrittää vaikuttaa, kun eri osapuolet olisivat tietoisia toistensa odo- tuksista. Psykologisen sopimuksen näkyväksi tekeminen on tärkeää myös siksi, että se vahvistaa opettajan ja rehtorin välistä luottamusta, vaikuttaa positiivisesti työskentelyn laatuun, sitoutumiseen ja alaistaitoon sekä lisää työtyytyväisyyttä (Conway & Briner 2002b, 282).

Jotta rehtori voisi onnistua esimiestyössään ja työyhteisö toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, opettajien tulisi olla tietoisia omasta roolistaan työyhteisön jäsenenä ja esimie- hen vastinparina. Tietoa alais- ja esimiestaidoista tulisi antaa jo opettajankoulutuksessa, mutta sitä täytyisi pitää myös yllä opettajan työuran aikana. Alaistaitojen esille nost- aminen esimerkiksi Opettaja-lehdessä ja opettajien koulutustilaisuuksissa aina silloin tällöin ei olisi pahitteeksi, sillä asian esillä pitäminen pitää sen parhaiten mielessä.

Koko viisivuotisen opettajankoulutuksen myötä olen oppinut, että on tärkeää opettaa hyvin, rakentaa vuorovaikutussuhteita oppilaisiin ja heidän kotiväkeensä, olla avoin, rehellinen ja oma itsensä sekä antaa aikaa oppimiselle. Mutta se ei riitä. Tämän tutkimuksen tekemisen myötä olen oppinut, että on myös pidettävä yllä vuorovaikutussuhdetta rehtorin kanssa ja annettava hänelle mahdollisuus onnistua esimiestyössään. Lisäksi on kannettava vastuu omasta työstä ja sen kehittämistä sekä toimittava aktiivisena vaikuttajana ja siten kehitettävä koko työyhteisöä. Kaikki tämä onnistuu vain jos opettaja ja rehtori puhaltavat yhteen hiileen.

## LÄHTEET

- Aalto-Setälä, J. & Bindar, M. 2010. Olen täällä vain töissä. Väärin! – tutkimus työntekijöiden esimies-alaissuhteista alaistaidoiltaan ja työhyvinvoinniltaan erilaisissa työyksiköissä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. 1990. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology* 63 (1), 1 – 18.
- Aro, A. 2005. Työelämän muutokset, motivaatio ja hyvinvointi työssä. Www-dokumentti. <[http://www.keva.fi/Table\\_pict/cid3/Info\\_txt/id4247/Aro\\_psykosop\\_180205.pdf](http://www.keva.fi/Table_pict/cid3/Info_txt/id4247/Aro_psykosop_180205.pdf)> (Luettu 25.10.2010).
- Blomqvist, K. & Ståhle, P. 2000. Building Organizational Trust. Www-dokumentti. <<http://www.impgroup.org/uploads/papers/37.pdf>> (Luettu 6.3.2011).
- Christ, O., van Dick, R., Wagner, U. & Stellmacher, J. 2003. When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology* 73, 329 – 341.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Conway, N. & Briner, R. B. 2002a. A daily diary study of affective responses to psychological contract breach and exceeded promises. *Journal of Organizational Behavior* 23 (3), 287 – 302.

- Conway, N. & Briner, R. B. 2002b. Full-Time versus Part-Time Employees: Understanding the Links between Work Status, the Psychological Contract, and Attitudes. *Journal of Vocational Behavior* 61 (2), 279 – 301.
- DelCampo, R. 2007. Psychological Contract Violation: An Individual Difference Perspective. *International Journal of Management* 24 (1), 43 – 52.
- Esimies.info. Alaistaidot. Www-dokumentti. <<http://esimies.info/Alaistaidot.php>> (Luettu 20.5.2011).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu. Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25 – 43.
- Freese, C. & Schalk, R. 2008. How to measure the psychological contract? A critical criteria-based review of measures. *South African Journal of Psychology* 38 (2), 269 – 286.
- Govier, T. 1998. *Dilemmas of Trust*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Guest, D. E. 2004. The Psychology of the Employment Relationship: An Analysis Based on the Psychological Contract. *Applied Psychology: an international review* 53 (4), 541 – 555.
- Hakonen, M., Vartiainen, M. & Kokko, N. 2004. Luottamuksen synty hajautetuissa työryhmissä. *Psykologia* 2/2004, 125 – 133.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. & Keskinen, S. 2009. (toim.) Rehtorius peliäkö? Saarijärvi: OKKA-säätiö.
- Jokivuori, P. 2004. Sitoutuminen työorganisaatioon ja luottamus. Aikuiskasvatus 4/2004, 284 – 294.
- Jordan, M. H., Schraeder, M., Feild, H. S. & Armenakis, A. A. 2007. Organizational Citizenship Behavior, Job Attitudes, and the Psychological Contract. Military Psychology 19 (4), 259 – 271.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 249.
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2004. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Juva: PS-kustannus.
- Kalliomaa, S. & Kettunen, S. 2010. Luottamus esimiestyössä. Juva: WSOYpro.
- Keskinen, S. 2005. Alaistaito. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Polemia-sarjan julkaisu nro 59. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätiö.
- Keskinen, S. 2008. Ilman alaistaitoja ei ole esimiestaitoja. Kolumni. Aurora 1/2008, 18.
- Keskinen, S. & Rehnäck, K. 2005. Opetus- ja kasvatushenkilöstön alaistaidot. Teoksessa A-L. Huttunen & A. M. Kokkonen (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Verkkojulkaisu. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 427 – 435. <<http://ebooks.jyu.fi/isbn9513923843.pdf> > (Luettu 6.5.2011).
- Kostiainen, L. 2010. Hyvä esimies pidentää työuraa. Ilkka 30.4.2010.

- Kramer, R. M. 1999. Trust and Distrust in Organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology* 50, 569 – 598.
- Laaksola, H. 2010. Rehtorin voitava olla kehittäjä. Pääkirjoitus. *Opettaja* 15/2010, 3.
- Laine, N. 2008. Trust in Superior-Subordinate Relationship. An empirical study in the context of learning. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1338.
- Laine, N. 2009. Luja luottamus. Miten työpaikan luottamussuhteet saa toimimaan? Tampere: Taurus Media.
- Lee, H.-W. & Liu, C.-H. 2009. The relationship among achievement motivation, psychological contract and work attitudes. *Social Behavior & Personality: An International Journal* 37 (3), 321 – 328.
- Lewicki, R. J. Tomlinson, E. C. & Gillespie, N. 2006. Models of Interpersonal Trust Development: Theoretical Approaches, Empirical Evidence and Future Directions. *Journal of Management* 32 (6), 991 – 1022.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. 1990. A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin* 108 (2), 171 – 194.
- Mayer, R. C., Davis, J. H. & Schoorman, F. D. 1995. An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review* 20 (3), 709 – 734.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. 2002. Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior* 61 (1), 20 – 52.
- Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 66.

- Männikkö, K. 2001. *Adult Attachment Styles: A Person-Oriented Approach*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 185.
- Pennanen, A. 2007. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Petäinen, M. 2011. Alaistaidot osa kahden kauppaa. *Taloustaito* 5/2011. <<http://www.taloustaito.fi/fi-FI/ta/tyo/alaistaidot-osa-kahden-kauppaa>> (Luettu 20.5.2011).
- Rautiainen, V. & Keskinen, S. 1999. Sosiaalinen tuki päiväkotihenkilöstön voimavarana. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen (toim.) *Päiväkoti työyhteisönä*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 20 – 31.
- Rego, A. 2003. Citizenship behaviours of university teachers. The graduates' point of view. *Active learning in higher education* 4 (1), 8 – 23.
- Rehnbäck, K. & Keskinen, S. 2005. Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esimiestyön hallinnalla. *Kuntatyö kunnossa -julkaisu*. Helsinki: Kuntien eläkevakuutus.
- Rehnbäck, K., Keskinen, S. & Keskinen, E. 2010. Työntekijöiden esimies-alaisuudessa toimimiseen liittyvät epäonnistumisattribuutit työhyvinvointiaan erilaisissa yksiköissä. *Psykologia* 2/2010, 134 – 149.
- 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.
- Rousseau, V. & Aubé, C. 2010. Social Support at Work and Affective Commitment to the Organization: The Moderating Effect of Job Resource Adequacy and Ambient Conditions. *The Journal of Social Psychology* 150 (4), 321 – 340.
- 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.

- Schoorman, F. D., Mayer, R. C. & Davis, J. H. 2007. An Integrative Model of Organizational Trust: Past, Present, and Future. *Academy of Management Review* 32 (2), 344 – 354.
- Searle, B., Bright, J. E. H. & Bochner, S. 2001. Helping people to sort it out: The role of social support in the Job Strain Model. *Work and Stress* 15 (4), 328 – 346.
- Seies, E-R. 2011. Näin kohtelet pomoasi oikein. Www-dokumentti. <<http://www.talouselama.fi/tyoelama/article570369.ece>> (Luettu 20.5.2011).
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Somech, A. & Drach-Zahavy, A. 2004. Exploring organizational citizenship behaviour from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77, 281 – 298.
- Tan, H. H. & Lim, A. K. H. 2009. Trust in Coworkers and Trust in Organizations. *The Journal of Psychology* 143 (1), 45 – 66.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykye: Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

## HAASTATTELU

Kuinka pitkään olet ollut töissä tässä koulussa? / Milloin tulit töihin tähän kouluun?

### PSYKOLOGINEN SOPIMUS

1. Mitä odotat rehtorilta?
2. Mitä odotat hyvältä yhteistyösuhteelta? Odotatko jotain urakehityksen / opettajanhuone-työskentelyn / opettajuutesi / työsi / päivän / lukukauden / lukuvuoden suhteen?
3. Miten olet tuonut odotuksesi esille?
4. Oletatko, että rehtori tietää odotuksesi? Mitkä odotukset rehtori tietää, mitä odotuksia hän ei tiedä?
5. Miten hyvin rehtori on vastannut odotuksiasi?
6. Onko odotuksissasi tapahtunut muutosta? Millaista? Miksi?
7. Ovatko jotkin muutokset vaikuttaneet sinun ja rehtorin yhteistyösuhteeseen? Jos on, miten? (muutoksia: koulussa, rehtorin tilanteessa, omassa elämässäsi, kunnan resursseissa)
8. Onko suhteesi rehtorin kanssa koskaan rikkoutunut? Oletteko saaneet luottamuksen ja välit takaisin? Miten? Kumpi rakensi uudelleen? Millä tavalla?

### LUOTTAMUS

9. Millaisissa asioissa luotat vahvasti / hieman vähemmän / vähän rehtoriin? Erittele.
10. Miksi luottamuksesi on vahvaa / vähemmän vahvaa mainitsemissasi asioissa? (Herättääkö jokin asia epäluottamusta rehtoria kohtaan? Onko joitakin asioita, joiden kohdalla epäilet rehtorin luotettavuutta?)
11. Kumman, sinun vai rehtorin, tekemiset ovat vaikuttaneet luottamuksen vahvuuteen / heikouteen?
12. Onko yhteistyösuhteenne rehtorin kanssa samanlainen tai erilainen verrattuna rehtorin ja muiden opettajien yhteistyösuhteeseen?
13. Millä tavalla sinun ja rehtorin yhteistyösuhde on omaleimaista verrattuna koulunne muiden opettajien ja rehtorin yhteistyösuhteeseen?
14. Pitääkö rehtori yhteistyösuhdetanne yllä samalla tavalla kuin koulunne muiden opettajien kanssa?

### SITOUTUMINEN

15. Millä tavalla olet panostanut sinun ja rehtorin yhteistyösuhteeseen viime aikoina / aikaisemmin?
16. Mihin asioihin olet sitoutunut? Entä mihin et ole sitoutunut?
17. Missä ja miten sitoutuneisuutesi näkyy?
18. Mistä sitoutumistasosi johtuu? Missä määrin näet, että rehtorin toiminta vaikuttaa sitoutumiseesi?

### ALAISTAIDOT

19. Millä keinoilla / tavalla olet pitänyt yllä yhteistyösuhdettanne rehtorin kanssa? Millä keinoilla kollegasi ovat ylläpitäneet yhteistyösuhdettaan rehtorin kanssa?
20. Miten rehtori pitää yllä yhteistyösuhdetta opettajiin?
21. Onko yhteistyösuhteen ylläpitämiskeinot helppo löytää? Vai onko se vaatinut paljon työtä?
22. Miten voisit kehittää keinojasi / -tapojasi?

Työyhteisötaidoilla tarkoitetaan **vastuullista vaikuttamista** työntekijän roolissa.

23. Miten vastuullisesti sinä toimit työyhteisössäsi? luokka, opettajalaverit, yhteistyö kotien/vanhempien kanssa
24. Mitkä ovat vaikuttamisesi keinot / tavat?
25. Voisitko kehittyä toiminnassasi? Mitä asioita voisit kehittää?
26. Voisiko rehtori tehdä jotain sen eteen, että voisit vaikuttaa paremmin?

### SOSIAALINEN TUKI

#### **Opettajan arvio kollegoidensa käsityksistä**

27. Millaista tukea koulunne opettajat, kollegasi, hakevat rehtorilta?
28. Miten he ilmaisevat tuen tarpeensa?
29. Miten toivoisit rehtorin toimivan X tilanteessa? (yhteistyö kotien kanssa, oppilasasiat, koulun/työyhteisön kehittäminen, koulun juhlat ym. toiminta)
30. Onko tukea saatavilla? Saatko itse tukea rehtorilta? (tunne tuen saatavuudesta on eri asia (tärkeämpää) kuin todellisuudessa saatu tuki)
31. Millaisissa tilanteissa haet rehtorin tukea?
32. Miten rehtori tukee? Kannustaako, miten?
33. Mitä on hyvä tuki?