

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/435/>

OPETTAJIEN KANNUSTAVA PALKKAUS

Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan peruskoulun opettajien suhtautuminen kannustavaan palkkaukseen ja sen toteuttamiseen

Anne Jalkanen

Piritta Keränen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

JALKANEN, A. & KERÄNEN, P.: Opettajien kannustava palkkaus - Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan peruskoulun opettajien suhtautuminen kannustavaan palkkaukseen ja sen toteuttamiseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. 97 s.

Oppilaitosten tuloksellisuus ja laatuajattelu heijastuvat suoraan opettajan työhön asettaen sille uusia vaatimuksia. Opettajan palkkauskehitys ei enää vastaa opettajan laajentunutta työn kuvaa. Palkkausta kehitettäessä olisi tärkeää ottaa huomioon opettajien käsitykset tärkeimmistä palkkausperusteista ja niiden oikeudenmukaisesta arvioinnista. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää peruskoulun opettajien arvioita nykyisestä palkkauksestaan, opettajien asenteita työn määrään, työn laatuun ja työtuloksiin palkkausperusteena sekä heidän arvioitaan työn laadun ja työtulosten arvioinnista.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselyä, johon vastasi 149 Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan peruskoulun opettajaa. Vastanneista 90 oli ala-asteen opettajaa ja 59 yläasteen opettajaa. Heistä naisia oli 97 ja miehiä 52. Aineisto analysoitiin suorien jakaumien, t-testien ja varianssianalyysien avulla. Tutkimuksen mukaan puolet opettajista oli erittäin tai melko tyytymättömiä palkkaansa ja 63 % piti palkkaansa melko tai erittäin epäoikeudenmukaisena. Yli 70 % opettajista suhtautui myönteisesti työn määrän huomiointiin palkkausperusteena. Tärkeimpinä henkilökohtaisen palkanosan perusteina opettajat pitivät oppilasryhmän kokoon ja vaativuuteen sekä työn määrään liittyviä tekijöitä. Sen sijaan työn laadun ja työtulosten huomiointiin palkkausperusteena suhtautui myönteisesti vain noin 27 %. Tulospalkkion parhaimmiksi perusteiksi opettajat asettivat opettajan omiin taitoihin liittyvät tekijät. Parhaimpana työn arviointikeinona opettajat pitivät arviointikeskusteluja.

Hakusanat: Tuloksellisuus, laatuajattelu, työmotivaatio, kannustava palkkausjärjestelmä, opetustyön arviointi

SISÄLTÖ

1	OPETTAJIEN ASEENTEET PALKKAUSJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMISEN LÄHTÖKOHDAKSI	4
2	TULOSTA JA LAATUA KOULUUN	6
2.1	Koulutuksen tulos- ja laatuajattelu	6
2.2	Tuloyksiköstä laatukouluksi	8
2.3	Koulun tuloksellisuuden ja laadun arviointi	9
2.4	Opettaja tuloksen ja laadun tekijänä	11
3	TYÖN KANNUSTAVUUS JA PALKKA	13
3.1	Työmotivaatioprosessi	13
3.2	Opettajien työmotivaatio ja työtyytyväisyys	16
3.3	Palkka kannustimena	17
3.4	Kannustava palkkausjärjestelmä	19
4	OPETTAJAT JA KANNUSTAVA PALKKAUS	22
4.1	Opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmän uudistaminen	22
4.2	Kannustavan palkkauksen soveltaminen opettajiin	23
4.3	Opettajien kannustavan palkkauksen rakenne	24
4.4	Opettajan työn laadun ja työtulosten arviointi	27
4.4.1	Työn arvioijat ja arviointimenetelmät	27
4.4.2	Laadun ja tulosten mittaamisen ongelmat	30
5	TUTKIMUSONGELMAT	33
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	34
6.1	Tutkimusjoukon valinta	34
6.2	Kyselylomakkeen rakenne	37
6.3	Aineiston kerääminen	40
6.4	Aineiston analyysimenetelmät	43
6.5	Aineiston luotettavuus	45

7 TUTKIMUSTULOKSET	48
7.1 Opettajien arviot palkastaan	48
7.1.1 Palkan tärkeys työmotivaatiotekijänä	48
7.1.2 Opettajien palkkatyytyväisyys	50
7.1.3 Opettajien arviot palkan oikeudenmukaisuudesta	50
7.1.4 Sukupuolen, iän ja kouluasteen yhteys palkka-arviointeihin	52
7.2 Opettajien arviot kannustavasta palkkauksesta	52
7.2.1 Opettajien suhtautuminen kannustavaan palkkaukseen	53
7.2.2 Opettajien arviot henkilökohtaisen palkanosan perusteista	54
7.2.3 Opettajien arviot tulospalkkion perusteista	55
7.2.4 Tulospalkkion osoittaminen	57
7.2.5 Opettajien arviot kannustavan palkkauksen vaikutuksista	57
7.2.6 Kouluasteen ja koulun sijainnin yhteys arviointeihin	62
7.3 Opettajan työn arviointi	63
7.3.1 Opettajien suhtautuminen työn arviointiin	63
7.3.2 Parhaat arviointimenetelmät	64
7.3.3 Arvioinnin useus	67
8 POHDINTA	68
LÄHTEET	73
LIITTEET	82
Liite 1: Kyselylomake	82
Liite 2: Korrelaatiomatriisit	90
Liite 3: Taustamuuttujien yhteys opettajien palkka-arviointeihin	94
Liite 4: Taustamuuttujien yhteys arvioihin palkkauksen perusteista	96

1 OPETTAJIEN ASEENTEET PALKKAUSJÄRJESTELMÄN KEHITTÄMISEN LÄHTÖKOHDAKSI

Opetusteknologian kehittyminen, kansainvälistyminen ja nopeat yhteiskunnalliset muutokset ovat tuoneet suuria muutoksia opettajan työhön. Työ on tullut vaativammaksi, työnkuva on laajentunut ja työn määrä lisääntynyt. Koulun tuloksellisuuden ja laadun parantamisen vaatimukset sekä asiakaslähtöisyyden korostaminen edellyttävät opetuksen tason nostamista ja opettajilta siten suurempaa panostusta työhön.

Viime vuosina on esitetty vaatimuksia opettajan palkkauksen kehittämiseksi paremmin uudistunutta työn kuvaa vastaavaksi. Eräänä lähtökohtana opettajien palkkausjärjestelmän kehittämiseksi on esitetty kokonaispalkkausta, joka perustuu opettajan kokonaistyöaikaan (noin 1600 tuntia/vuosi). Kokeilut ovat kuitenkin osoittaneet järjestelmän puutteellisuuden. Kokonaistyöajassa työskentely on lisännyt huomattavasti ylitunteja, joista maksettaviin korvauksiin ei ole käytettävissä ylimääräistä virkaehtorahaa. Järjestelmä ei ota huomioon myöskään opettajien yksilöllisiä eroja työhön panostamisessa. Palkkausta kehitettäessä tulisi siis kiinnittää huomio työn määrän lisäksi työn laatuun ja työtuloksiin.

Opettajien suhtautumista tulospalkkioihin ja muihin kannustaviin palkitsemismuotoihin on tutkittu laajalti Yhdysvalloissa, missä nämä palkkaustavat ovat yleistyneet. Monissa maamme kouluissa on käynnistetty tulospalkkiokokeiluja, joiden tarkoituksena on saada kokemuksellista tietoa laatutyön ja kannustamisen yhteensopivuudesta. Tutkimustuloksia opettajien kokemuksista on kuitenkin vielä vähän. Useimmissa Suomessa tehdyissä tutkimuksissa opettajien palkkausta on käsitelty pääasiassa vain osana työmotivaatiota ja työtyytyväisyyttä (esimerkiksi Koskinen 1991; Kuusisto 1987; Nakari 1988, 1996). Näiden tutkimusten mukaan opettajat eivät pidä palkkaa kovin tärkeänä motivaatiotekijänä. Suurin osa opettajista on kuitenkin tyytymättömiä palkkaansa.

Kannustavien palkkausjärjestelmien kehittäminen edellyttää opettajien asenteiden perusteellista selvittämistä. Tässä tutkimuksessa selvitetään, millaiset mahdollisuudet palkalla on kannustaa opettajia panostamaan työnsä määrään ja laatuun. Lähtökohtana on tulos- ja laatuajattelu, joiden periaatteiden pohjalle kannustava palkkaus rakentuu. Tutkimuksen alussa tutkitaan palkan merkitystä opettajille työmotivaatiotekijänä, opettajien palkkatyytyväisyyttä ja sitä, miten oikeudenmukaisena he pitävät palkkaansa. Kannustavan palkkauksen toteuttamisen kannalta on tärkeä selvittää myös työn laadun ja työtulosten arvioinnin ongelmaa.

Tutkimuksen tulokset ovat tärkeitä kehitettäessä opettajien palkkausjärjestelmää, koska opettajien näkökulmaa palkkauskysymykseen on selvitetty kohtalaisen vähän. Totuttuun järjestelmään kohdistetut uudistusesitykset herättävät opettajissa helposti epäluuloa ja siten jopa vastustusta. Kun opettajien mielipiteet otetaan huomioon jo palkkausjärjestelmän suunnitteluvaiheessa, on muutosten toteuttaminen helpompaa.

2 TULOSTA JA LAATUA KOULUUN

Yhteiskunnassamme on viime vuosikymmeninä ollut käynnissä aktiivinen julkisen sektorin ja hallinnon uudistusvaihe, johon on sisältynyt tulosohjauksen ja -johtamisen käynnistäminen. Osoituksena koulun tulos- ja laatujohtamisen lisääntymisestä ovat kouluhallinnon säädösten saneeraaminen sekä koulun sisäisen kehittämisen menetelmien ideointi ja kokeilut. Tulos- ja laatuajattelu sekä niihin liittyvä asiakaslähtöisyyden korostaminen merkitsevät koulujen ja niiden johtajien, mutta myös opettajien lisääntyvää vastuuta työn laadusta ja työtuloksista.

2.1 Koulutuksen tuloksellisuus ja laatuajattelu

Tulosajattelu pohjautuu näkemykseen, että mikään organisaatio ei ole instituutio ja arvo sinänsä, vaan se on ihmisten ja ihmisryhmien järjestäytynyt muoto tiettyjen aikaansaannosten eli tulosten toteuttamiseksi (Virkkunen, Voutilainen, Laosmaa ja Salmimies 1987, 49). Tulosajattelu yleistyi voimakkaasti 1970-luvulla, jolloin tuloksellisuuden merkitys alettiin ymmärtää liikeyritysten lisäksi myös muiden yhteisöjen johtamistyössä.

Tuloksellisuuden käsite koetaan kirjallisuudessa vaikeana selittää sen laaja-alaisuuden ja monimuotoisuuden vuoksi. Siksi tuloksellisuutta tarkasteltaessa onkin otettava huomioon, kenen näkökulmasta ja minkä tehtävä- tai toiminta-alueen suhteen sitä määritellään sekä mikä sen tavoite on. Pohjimmiltaan tuloksellisuudessa on Meklinin (1991, 68) mielestä kyse siitä, että jokainen toimintayksikkö käyttää rajalliset tuotantomahdollisuutensa mahdollisimman hyvin organisaation tarpeiden mukaisesti. Suppeimmillaan tuloksellisuudella saatetaan Partasen (1992, 20) mukaan tarkoittaa asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja laajimmillaan kaikkea positiivista, mitä on saatu aikaan.

Tuloksellisuuden parantamiseksi on kehitetty lukuisia eri johtamisjärjestelmiä, joista erityisesti amerikkalaisessa kirjallisuudessa useimmin esiintyvät tavoite- ja tulosjohtaminen (management by objectives ja management by results). Tavoite- ja tulosjohtamisen ero on niiden lähtökohdassa: tavoitejohtamisessa pääpaino on suunnittelulla eli tavoitteiden asettamisprosessissa, kun taas tulosjohtamisessa painotetaan työn lopputulosta ja seurantaa (Kuokkanen 1991, 41).

Suomalainen tulosjohtaminen syntyi täydentämään ja osin korvaamaan tavoitejohtamista tulosityksikön johtamisjärjestelmänä (Santalainen, Voutilainen & Porenne 1989, 24). Tulosjohtamisen periaatteita alettiin vähitellen soveltaa yritysten lisäksi myös julkisiin palveluihin, kuten koulutukseen. Opetusministeriön (1991) Koulutuksen ja korkeakouluisa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 1991 - 1996 asetettiin tavoitteeksi, että kaikki oppilaitokset siirtyisivät vähitellen tulosohjaukseen ja -budjetoitiin.

Oppilaitosten toiminta-ajatuksen vuoksi tulosjohtamisjärjestelmän käsitteistön soveltaminen suoraan koulumaailmaan on kuitenkin vaikeaa, minkä vuoksi käsitteistöä on jouduttu kehittämään paremmin koulutukseen sopivaksi. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa tuloksellisuus on määritelty seuraavasti: "Tuloksellista koulutus on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu" (Opetushallitus 1995, 15 - 16).

Kunnallisen alan rationalisointineuvottelukunnan asettama tuottavuusryhmä (1989) on antanut suosituksen niistä käsitteistä ja sisällöistä, joita kunnallisen palvelutoiminnan tulisi käyttää. Krankin mukaan tuloksellisuuden osa-alueet ovat tuottavuus, taloudellisuus, vaikuttavuus, ulkoinen palvelukyky ja sisäinen palvelukyky. (Meklin 1991, 69.) Koulutuksen tuloksellisuuden kriteereinä käytetään yleisimmin taloudellisuutta, tehokkuutta ja vaikuttavuutta. Taloudellisuudesta voidaan puhua silloin, kun koulutukseen osoitetut varat käytetään kasvatuksen päämäärän kannalta edullisimmalla mahdollisella tavalla. Koulutus on tehokasta, kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyiden toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset. Vaikuttavuudessa on kyse sekä lähi- että etäistavoitteiden saavuttamisesta. Se merkitsee kasvatuksellisten vaikutusten ja oppimistulosten toimivuutta yksilön, yhteisön ja kulttuurin kehittymisen kannalta. (Jakku-Sihvonen 1994, 12 - 13; Opetushallitus 1995; Vaherva 1983, 16.)

Tulosjohtamisjärjestelmä on herättänyt paljon kritiikkiä sen määrällisyyden ja tuloksia painottavan sävynsä vuoksi. Tästä johtuen tulosajattelun rinnalla on yleistymässä laatuajattelu, josta käytetään nykyään kahta termiä: kokonaisvaltainen laadunvarmistus (total quality control) ja 1980-luvulla yleistynyt kokonaisvaltainen laatujohtaminen (total quality management). (Helakorpi 1994, 8.) Laatujohtaminen laajentaa tulosjohtamisen näkökulmaa korostamalla asiakkaan tarpeita ja tyytyväisyyttä palvelutuotteen laatuun.

Sen keskeisellä sijalla ovat siis prosessitulokset eli se tapa, jolla työtä ja palveluita tehdään (Laatuhaaste 1993, 17).

Kokonaisvaltainen laatujohtaminen on tulosjohtamisen rinnalla vallannut vähitellen sijaa myös oppilaitosten johtamisjärjestelmänä. Laatujohtamisessa on Nikin (1995, 10) arvion mukaan otettu enemmän huomioon myös koulutuksen kannalta tarkoituksenmukaisia, panoksiin ja prosesseihin liittyviä elementtejä. Koulutuksen laatujohtamisen tärkeimmiksi tavoitteiksi voidaan asettaa toiminnan tehostaminen ja laadukkaampien palvelujen tarjoaminen asiakkaille, eli oppilaille ja heidän vanhemmilleen.

2.2 Tulosityksiköstä laatukouluksi

Koulun toiminnan tuloksellisuuden tehostaminen ja palvelujen kehittäminen edellyttää suurempaa liikkumavaraa tarkoituksenmukaisten keinojen valintaan. Aiemmin tiukasti keskusjohtoista peruskoulua alettiin ohjata kuntien vastuulle vuonna 1985 voimaan tulleella lainsäädännöllä. Uusiutuvan opetussuunnitelmajärjestelmän tavoitteena oli antaa kouluille entistä suurempi päätösvalta opetusta ja sen järjestämistä koskevissa asioissa. (Opetusministeriö 1991.) Muita uudistuksia olivat vuonna 1989 käynnistynyt vapaakuntakokeilu ja 1993 voimaan tullut valtiosuuslainsäädännön uudistus. Valtioneuvoston hallintouudistusten tarkoituksena oli Lappalaisen (1995, 12 - 13) mukaan vahvistaa kuntien ja siten myös koulujen itsehallintoa ja taloudellista liikkumavaraa. Näin koulut voisivat toimia yrityksen tavoin ja suunnata käytettävissään olevat varat parhaalla mahdollisella tavalla tulosten saavuttamiseksi.

Lonkila (1991) määritelmän mukaan koulun tuottamaa tulosta ovat kaikki koulun toiminnat ja vaikutukset, jotka lisäävät oppilaan tietojen määrää, opastavat häntä tiedon hankinnassa, lajittelussa ja jäsentämisessä sekä muuttavat hänen käyttäytymistään, ajatteluaan ja asennettaan. Lonkila jakaa koulun tulokset avaintuloksiin, pitkäaikaisvaikutuksiin, tukituloksiin ja piilovaikutuksiin. Avaintuloksilla hän tarkoittaa koulun suoraa vaikutusta oppilaaseen, hänen edistymistään eri oppiaineiden opiskelussa sekä hänen persoonallisuutensa monipuolista kehittymistä. Koulun pitkäaikaisvaikutuksia ovat koulun yhteiskunnalliset vaikutukset eli se, kuinka hyvin oppilaat sijoittuvat jatkoopintoihin tai työelämään ja miten koulu on onnistunut varustamaan oppilaansa selviytymään elämässä eteen tulevista ongelmista. Koulun tukituloksiksi Lonkila käsittää koulun hallinnon ja koulutuksen kustannukset, jotka ovat avaintulosten tavoittelemisen edellytyk-

siä. Koulun tietoisien ja tarkoituksellisten opetus- ja kasvatustyön ohella oppilas on kouluaihanaan alttiina myös monille muille vaikutuksille, joita kutsutaan koulun piilovai-
kutuksiksi. (Lonkila 1991, 18 - 43.)

Lonkilan jako koulun tulosalueisiin sisältää sekä määrällisiä että laadullisia piirteitä. Rosenberg (1993, 163) korostaa, että koulun toiminnassa tulisi tulosten sijaan painottaa yhä enemmän laatua. Laadun parantamisella tarkoitetaan Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994, 10) ennen kaikkea koulutuksen tason nostamista, opetussisältöjen uudistamista, opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden lisäämistä. Näin koululla on hyvät edellytykset kehittyä monipuoliseksi oppimiskeskukseksi, joka tuottaa joustavia ja laadukkaita koulutuspalveluita.

Kärby (1992, 17) tarkastelee koulun laatua kolmesta näkökulmasta: poliittisesta, hallinnollisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Poliittisella tasolla laatu merkitsee kehittävän ja virikkeellisen kasvuympäristön luomista lapsille. Hallinnollisella tasolla laatu tarkoittaa lähinnä johtohenkilökunnan tietämystä siitä, mikä on oppilaiden kannalta parasta pedagogista toimintaa. Pedagogisella tasolla on kysymys laadun kriteereistä ja niihin liittyvistä arvoista.

Koulun kokonaisvaltainen laatujohtaminen perustuu Helakorven (1994, 131) mukaan siihen, että oppilaitos pystyy luomaan järjestelmän, jossa jatkuva kehittäminen on mahdollista. Koulusta ei saa mittaamisella tehdä suoritteita tuottavaa laitosta, jossa kilpailu, arvosanat ja oppiartot olisivat keskeisiä arviointimittareita. Oppilaitoksen perustaksi on luotava järjestelmä, jossa voidaan yhdessä sopia laatuavoitteista, saada tukea niiden toteuttamiseen, jatkuvaan arviointiin ja siten uusiutumiseen.

2.3 Koulun tuloksellisuuden ja laadun arviointi

Koulutuksen arvioinnilla tarkoitetaan koulutuksen toiminnan luonnetta ja laatua koskevan tiedon systemaattista keräämistä (Nevo 1995, 11). Koulun toiminnan arvioinnissa käytetään yleensä käsitteitä sisäinen ja ulkoinen arviointi. Sisäisellä arvioinnilla tarkoitetaan kouluyhteisöön itseensä kohdistuvaa, omaehtoista arviointia. Koulu asettaa itse arviointikohteet, kerää arviointitiedon, tekee saadusta tiedosta omia johtopäätöksiään ja vertaa niitä muiden vastaaviin tuloksiin. (Niinikuru & Pässilä 1995, 16 - 17; Opetushallitus 1995, 9.)

Ulkoisella arvioinnilla tarkoitetaan valtion tai kunnan kouluhallinnon suorittamaa arviointia. Se keskittyy kokoamaan pääosin numeerista ja muuta sen kaltaista tietoa, joka voidaan koota kunnista ja kouluista yhteismitallisesti. (Lindström 1993, 20.) Sisäinen ja ulkoinen arviointi eivät ole Nevon (1995, 59) mielestä toisiaan poissulkevia, vaan toisiaan täydentäviä arviointimuotoja. Sisäinen arviointi on tämän vuoksi ensisijainen ehto toimivalle ulkoiselle arvioinnille.

Koulun tuloksellisuuden arvioinnin tarkoituksena on tuottaa päätöksentekijöille tietoa toiminta-ajatusten ja päämäärien asettamista ja tarkistamista varten. Siitä on apua myös koulujen toiminnan kehittämisessä ja tavoitteiden seuraamisessa. (Saarinen, Huuhtanen & Lindström 1995, 125.) Koulun tuloksellisuuden arviointi voi Vahervan (1983, 43) mukaan kohdistua joko yksilöön, opetusohjelmaan tai koko koulutusjärjestelmään. Koulun sisällä tuloksellisuuden arvioinnista saadaan tietoa koulutukseen käytettävien henkilöresurssien tehokkuudesta, koulutettujen oppimistuloksista ja saavutuksista sekä menetelmien, oppimateriaalien ja muiden apukeinojen vaikuttavuudesta. Vahervan mielestä arviointi on nähtävä laaja-alaisena koulutustoimintaa selvittävänä prosessina, joka pyrkii mittaamaan sitä, miten hyvin koulutussuunnitelma vastaa koulutustarpeita ja työelämän vaatimuksia.

Koulun tulosten mittaaminen ja kattava seuranta on vaikeaa tulosten laadullisuuden vuoksi. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallissa (1995) tuloksellisuuden arvioinnin rinnalle esitetään myös koulutuksen laadun arviointi ja laatujärjestelmät. Laatujärjestelmät ovat oikein sovellettuina tehokas tapa oppilaitoksen toiminnan kehittämistarpeiden ja prosessien tason esille saamisessa. Ne luovat edellytyksiä koulutuksen tuloksellisuuden yhteydessä tapahtuvalle vaikuttavuuden arvioinnille, joskaan prosessien laadunvarmennus ei sellaisenaan takaa hyviä oppimistuloksia. (Opetushallitus 1995, 12, 24.)

Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnissa olisi kiinnitettävä huomiota myös koulutuksen järjestäjien eli kuntien toiminnan arviointiin. Uudet koulutuslait antavat kunnille entistä vapaammat kädet koulutoimen järjestämiseen. Suurimpana pelkona voi olla, että rikkaassa kunnassa tarjotaan hyvä, laadukas koulutus, kun taas köyhemmissä kunnassa säästetään koulutuksen laadun kustannuksella. Toimivien laatu- ja arviointijärjestelmien rakentaminen on Hirven (1995, 15) mielestä koululaitosten kiireellisimpiä tehtäviä sekä kansallisella että paikallisella tasolla.

Koulun toiminnan arviointia kehitetään parhaillaan useissa maamme oppilaitoksissa. Helsingin opetustoimen tulospalkkiojärjestelmien kokeiluhankkeessa (1996) koulujen

tulosalueina ovat oppimistulokset, toimintaprosessien laatu ja kehittämishankkeet, asiakastyytyväisyys ja taloudellisuus. Peruskoulussa oppimistuloksia tarkastellaan koulukohtaisilla kriteereillä, kehittämällä arviointia ja tutkimalla oppilaiden sijoittumista yläasteen jälkeen. Toimintaprosessien laatu ja kehittämishankkeet tarkoittavat koko työyhteisöä yksittäisiä tiimejä koskevia kriteereitä sekä opetusmenetelmien ja tiimityön kehittämistä. Asiakastyytyväisyyttä pyritään parantamaan erityisesti asiakaskyselyjen avulla ja asiakasyhteistyön monipuolinen kehittämisellä. Taloudellisuuden osa-alueen selkeimpänä tuloskriteerinä ovat yksikkökustannukset oppilasta kohden.

2.4 Opettaja tuloksen ja laadun tekijänä

Koulun tuloksesta ovat Pässilän ja Niinikurun (1993, 26) mielestä vastuussa koulun johtaja tai rehtori. Nikki (1993, 7) puolestaan korostaa, että johtaja ei voi käytännössä tehdä yksin koulun tulosta, vaan se saavutetaan johtajan ja työntekijöiden yhteistyöllä. Koulujen henkilöstön tasa-arvoisuus voi olla koulujen toiminnalle eduksi, jos henkilöstön yhtenäistä asemaa pyritään hyödyntämään myönteisenä voimavarana tulossuunnitelman rakentamiseen ja päämäärien tavoittelemiseen.

Koulun tuloksellisuus liittyy siis olennaisesti myös opettajan työhön. Koululainsäädännön mukaan opettajalla on vastuu avaintulosten tuottamisesta, sillä hänellä on välitön vaikutus oppilaan oppimiseen, käyttäytymiseen ja ajatteluun (Peruskouluasetus 718/1984: §115). Vaikka opettajalla onkin raskain vastuu koulun opetus- ja kasvatustyön tuloksellisuudesta, suoranaista tulosvastuuta ei opettajaan voida Lonkilan (1991, 120) mielestä soveltaa. Pässilän ja Niinikurun (1993, 106) mukaan todellinen tulosvastuu voitaisiin tuoda yksittäisen opettajan tasolle vasta budjetin opettajakohtaistamisella.

Myös laatujohtaminen korostaa jokaisen työntekijän vastuuta laadun aikaansaamisessa. Jotta kokonaisprosessien tasolla päästäisiin hyvään tulokseen, täytyy jokaisen osaprosessin työntekijän ymmärtää oman panoksensa merkitys ja työn laadun vaikutus kokonaisuuteen. (Laadunhallinta yrityksissä ja julkisessa hallinnossa 1994, 9.) Opettajiin liitetään seuraavia laatuksitteita: ydinopetussuunnitelman aiheiden ja sisällön tuntemus, pedagogiset taidot, reflektointi, empaattisuus ja johdollinen pätevyys. Opettajalaadun korkeaa tasoa osoittavat myös opettajan visiot ja arvot, opettamisen ja oppimisen organisointi, suhteet yhteisöön ja ympäristöön sekä koulun kulttuuri. (Centre for educational research and innovation 1994, 13 - 14, 89 - 90; Kärby 1992, 18.)

Lonkila (1991, 58) pitää opettajien virka-asemaa koulutuksen tuloksellisuuden ja laadun kehittämisen kannalta sekä heikkoutena että vahvuutena. Toisaalta se antaa opettajalle turvallisuutta toteuttaa oikeaksi katsomaansa työtapaa, mutta toisaalta se antaa mahdollisuuden suhtautua opetustyöhön ja etenkin sen kehittämistoimiin melko välinpitämättömästi. Koska opettajan työn laadun ja tehokkuuden parantaminen heijastuu suoraan opetuksen tasoon, täytyy Hawleyn, Smylien ja Evertsonin (1985, 6, 13) mielestä kiinnittää enemmän huomiota opettajien pätevyyden kehittämiseen. Työpaikalle tulisi luoda laatutyölle suotuisat olosuhteet ja motivoida opettajia tekemään parhaansa.

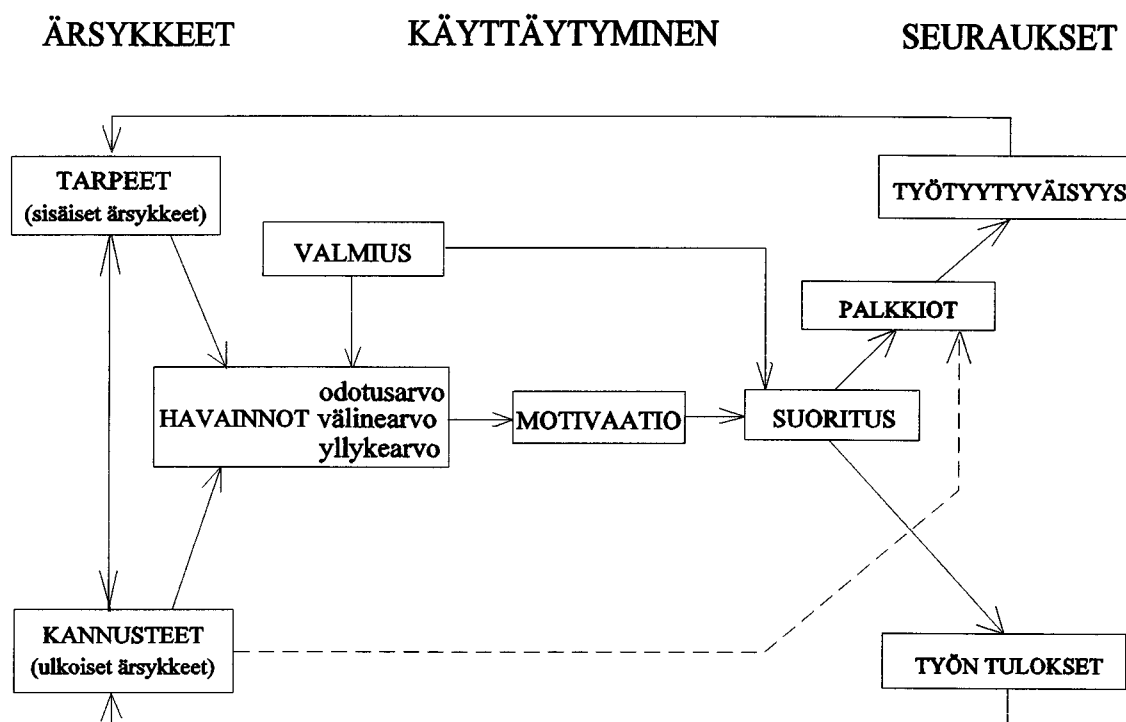
3 TYÖN KANNUSTAVUUS JA PALKKA

Vastuun antaminen työn tuloksista ja laadusta työntekijöille ei välttämättä johda parempiin työsuorituksiin, vaan tarvitaan olosuhteet, joissa tuloksellinen ja laadukas työ on mahdollista. Työntekijöiden on myös koettava, että hyvä työsuoritus palkitsee ja siitä palkitaan. Tehokas kannustejärjestelmä on eräs keino saavuttaa työntekijöiden korkea työmotivaatio.

3.1 Työmotivaatioprosessi

Motivaatio määritellään yksilön tarpeiden, kannusteiden sekä näitä koskevien havaintojen ja tulkintojen vuorovaikutuksen tulokseksi (Chung 1977, 24). Kun motivaatiota tutkitaan työorganisaatiossa, käytetään yleensä käsitettä työmotivaatio. Tässä tutkimuksessa työmotivaatiosta käytetään seuraavaa Ruohotien (1980, 16) määritelmää: "Työmotivaatio on yksilön tila, joka määrää, millä vireydellä ja miten suuntautuneena hän työssään toimii."

Työn psykologiaa käsittelevässä kirjallisuudessa esitetään useita työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Steers ja Porter (1975, 21 - 24) pitävät keskeisimpinä työntekijän persoonallisuutta, työn sisältöä ja työympäristöä. Persoonallisuustekijöihin kuuluvat yksilön työhön kohdistama mielenkiinto, työasenteet ja erilaiset tarpeet. Työn sisällöllä tarkoitetaan esimerkiksi työn mielekkyyttä, vastuuta ja työstä saatavaa palautetta. Työympäristötekijöistä motivaatioon vaikuttavat työolosuhteet ja monet sosiaaliset tekijät. Motivaatiota voidaan tarkastella myös prosessina, jolloin huomio kiinnittyy työtoimintaa sääteleviin ärsykeisiin, käyttäytymiseen eli itse työn tekemiseen ja sen seurauksiin (kuvio 1).



KUVIO 1. Työmotivaatioprosessi (Chung 1977, 9).

Työmotivaatioon vaikuttavia ärsykejä ovat tarpeet, kannusteet ja havainnot. Tarpeella tarkoitetaan sisäisen epätasapainon tilaa, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi (Steers & Porter 1975, 12). Eräs tarpeita selittävä teoria on Alderferin kolmitasoteoria, jossa tarpeet luokitellaan toimeentulotarpeisiin, liittymistarpeisiin ja kasvutarpeisiin. Toimeentulotarpeilla tarkoitetaan fysiologisia, materiaalisia ja fyysisen turvallisuuden tarpeita. Liittymistarpeet ovat ihmisen ja hänen merkittäviksi kokemiansa henkilöiden välisiin suhteisiin sisältyviä tarpeita. Kasvutarpeita ovat pätemisen tarve, suoritustarve ja itsensä toteuttamisen tarve. (Alderfer 1969, 142 - 175.)

Tarpeisiin voidaan vaikuttaa säätämällä kannusteita. Ruohotie (1982, 23) määrittelee kannusteet organisaatiossa esiintyviksi ulkoisiksi ärsykejä, jotka voivat vaikuttaa organisaation jäsenten käyttäytymiseen. Chung (1977, 59) jakaa kannusteet tehtäväkannusteisiin, sosiaalisiin eli vuorovaikutuskannusteisiin sekä taloudellisen ja fyysisen ympäristön kannusteisiin. Tehtäväkannusteita ovat työn sisältö, itsenäisyys ja vaihtelevuus; vuorovaikutuskannusteita ryhmänormit, ryhmän koko, johtamisprosessi ja työorganisaation ilmapiiri. Taloudellisia ja fyysisen ympäristön kannusteita taas ovat palkka,

etenemismahdollisuudet sekä työilmapiiri ja -olosuhteet. Cooper (1974, 49 - 56) yhdistää tehtävä- ja vuorovaikutuskannusteet sisäiseen motivaatioon ja taloudellisen sekä fyysisen ympäristön kannusteet ulkoiseen motivaatioon.

Työmotivaatioon vaikuttavat tarpeiden ja kannusteiden lisäksi myös havainnot ja odotukset. Odotuksilla tarkoitetaan yksilön havaintoihin ja aikaisempiin kokemuksiin perustuvaa tietyn tarpeen tyydyttämistodennäköisyyden tai palkkion saavutettavuuden astetta. Työmotivaatio voi siis olla ihmisillä erilainen samoissakin työtehtävissä. Motivaatioon vaikuttaa esimerkiksi se, miten he havaitsevat työn eri piirteet ja millaisia odotuksia heille muodostuu näiden havaintojen perusteella. Yksilön havainnot kohdistuvat siihen, miten vaativaa työ on (odotusarvo) sekä siihen, miten todennäköistä työstä on saada palkkioita (välinearvo) ja tarpeita vastaavia kannusteita (yllykearvo). (Ruohotie 1982, 25 - 34.)

Motivaatioon liitetään läheisesti myös työntekijän valmius eli ammattitaito, jolla tarkoitetaan yksilön mahdollisuuksia suorittaa tehtävänsä tehokkaasti. Valmius on osaksi luontaista, osaksi koulutuksen ja kokemuksen tulosta. Valmius ja motivaatio vaikuttavat yhdessä siihen, miten työ suoritetaan. (Ruohotie 1980, 13, 19.) Työsuoritukseen liittyvät luonnollisesti myös työtulokset, jotka riippuvat Rubenowitzin (1975, 10) mukaan sekä yksilön ominaisuuksista että työympäristöstä ja työtovereista.

Palkkioilla on Ruohotien (1991, 98) mukaan suuri vaikutus työmotivaatioon ja siten työsuoritukseen, koska ne ohjaavat yksilön tarpeita ja palkkioita koskevia odotuksia. Lawler (1988) näkee ihmisten työmotivaation paranevan seuraavien ehtojen täytyessä: palkkiot on sidottu havaittavasti toimintaan, palkkiot ovat arvostettuja ja tehokas toiminta on mahdollista. Lawler jakaa palkkiot työn sisäisiin, sosiaalisiin ja instrumentaalisiin eli ulkoisiin palkkioihin. Sisäisiä palkkioita ovat työn mielenkiintoisuus, itsenäisyys, vastuullisuus ja itse asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Sosiaalisiin palkkioihin kuuluvat vuorovaikutus muiden ihmisten kanssa, mahdollisuus auttaa ja huolehtia muista ihmisistä sekä työn yhteiskunnallinen hyödyllisyys. Työn ulkoiset palkkiot liittyvät palkkaan, etenemismahdollisuuksiin, työsuhteen pysyvyyteen ja työympäristöön. (Lawler 1988, 29 - 30.)

Monet tutkijat pitävät sisäisten ja ulkoisten palkkioiden välistä eroa erittäin tärkeänä. Lawlerin (1988, 29) mukaan yksilön on saatava sisäiset palkkiot itseltään; organisaatio voi vain luoda sille mahdolliset puitteet. Ulkoiset palkkiot sen sijaan saadaan suoraan organisaatiolta. Jos työ ei palkitse sisäisesti, on välttämätöntä käyttää ulkoisia palkkioita,

jotta voitaisiin saada aikaan haluttua toimintaa. Ruohotie (1991) näkee palkkioiden vaikuttavan suoritukseen eri tavoin: Silloin, kun työ tuottaa sisäisiä palkkioita, työntekijä nauttii sen tekemisestä ja voi työskennellä pitkään näiden palkkioiden varassa. Ulkoiset palkkiot ovat yleensä kestoaltaan lyhytaikaisia ja tarvetta niiden toistamiseen voi esiintyä hyvinkin usein. Tästä syystä sisäiset palkkiot ovat yleensä tehokkaampia kuin ulkoiset. (Ruohotie 1991, 16.)

Työn kokeminen palkitsevana vaikuttaa työtyytyväisyyteen, joka voidaan määritellä yleiseksi asenteeksi työtä kohtaan (Fisher & Locke 1992, 165). Myönteiset asenteet työtä kohtaan vastaavat käsitteellisesti työtyytyväisyyttä ja kielteiset asenteet työtytymättömyyttä (Vroom 1969, 99). Työtyytyväisyyttä lisäävät työn sisäisiin palkkioihin liittyvät kannustetekijät, joita ovat työsuorituksen arvostaminen ja siitä saatu tunnustus, työ itse, vastuu ja etenemismahdollisuudet. Työtytymättömyyteen vaikuttavat toimeentulotekijät liittyvät alemman tason tarpeisiin. Niitä ovat organisaatiossa harjoitettava politiikka ja hallinto, ulkoiset työolosuhteet, suhteet työtovereihin, turvallisuus ja palkka (Herzberg 1971, 76, 95 - 96).

Työtyytyväisyys vaikuttaa epäsuorasti motivaatioon, koska se vahvistaa yksilön käsityksiä työhön panostamisen, suorituksen ja palkkioiden välisistä kytkennöistä. Saavutettu tyytyväisyys muokkaa yksilön tarpeiden laatua samalla tavalla kuin saavutettujen tulosten taso muuttaa kannusteiden tyyppiä ja tärkeyttä. Muuntuneet tarpeet ja kannusteet määräävät siten tulevaa käyttäytymistä. (Ruohotie 1980, 28.)

3.2 Opettajien työmotivaatio ja työtyytyväisyys

Opettajien työmotivaatio riippuu Ruohotien (1980, 38) mukaan henkilökohtaisista ominaisuuksista ja paneutumisesta työhön. Työmotivaatioon voivat siten eri ihmisillä vaikuttaa eri tekijät. Nakarin vuonna 1988 tekemän tutkimuksen mukaan sivistystoimen henkilöstölle merkittävimpiä tekijöitä olivat palkka, työturvallisuus ja työsuhdeturva. Nakarin myöhemmässä (1996) tutkimuksessa suurin osa sivistystoimen henkilöstöstä asetti työn tärkeimmiksi tekijöiksi työsuhteen pysyvyyden (73 % vastaajista), mahdollisuuden itsenäiseen ajatteluun (68 % vastaajista) ja mahdollisuuden oppia uusia asioita (60 % vastaajista). Vähiten tärkeänä koettiin mahdollisuus saada ylennys tai parempi työ. Tähän vaikuttanee se, että mahdollisuudet urakehitykseen ovat opettajan ammatissa melko vähäiset.

Opettajien työtyytyväisyys vaihtelee Räisäsen (1996, 46) mukaan sen perusteella, miten opettajan työlleen asettamat odotukset ovat täyttyneet. Ruohotien (1980) ja Voutilaisen (1982) tutkimusten mukaan opettajien työtyytyväisyys aiheutuu useimmiten työn sisäisistä tekijöistä: vastuusta ja vapaudesta, mielenkiinnosta itse työhön lasten ja nuorten kanssa, sekä työtoverien ja esimiehen arvostus ja tunnustuksen antaminen.

Nakaran (1988) tutkimus osoittaa, että kouluasteella on yhteyttä opettajien motivaatioon ja työhön suhtautumiseen: Ala-asteen opettajat pitävät ulkoisia motivaatiotekijöitä selvästi keskimääräistä tehottomampina kuin yläasteen opettajat. Lortien (1975) mainitsemassa Kansallisen koulutusyhdistyksen (National Education Association) opettajatutkimuksen mukaan myös sukupuolella on vaikutusta työhön suhtautumiseen. Tutkimus osoitti, että miehillä on suuremmat materiaaliset motiivit kuin naisilla.

Kannusteisiin liittyvissä tutkimuksissa iällä on havaittu olevan yhteyttä siihen, mitkä kannusteet koetaan tärkeinä ja tehokkaina. Nakarin (1988) tutkimuksen mukaan vanhemmat ihmiset uskovat vähemmän vuorovaikutukseen liittyvien ulkoisten kannusteiden motivoivaan tehoon. Lindström, Lehto ja Kandolin (1989) ovat vastaavasti todenneet, että vanhemmilla työntekijöillä on yleensä hieman suurempi sisäinen työmotivaatio kuin nuorilla.

3.3 Palkka kannustimena

Asp ja Peltonen (1980, 44) esittävät palkan työmotivaatiotekijänä seuraavasti: "Palkkaa on vaikea rinnastaa muihin työmotiiveihin, sillä palkka on vaikutuksiltaan laaja-alaisempi kuin muut motiivit ja samalla sillä on muita näkyvämmän välinelunne." Palkka tyydyttää Niskasén (1976) mukaan puhtaasti taloudellisen merkityksen lisäksi myös ihmisen korkeampia tarpeita. Palkka on tärkeä arvostustarpeen kannalta, koska ihmiset asetetaan monessa yhteydessä palkan mukaiseen arvojärjestykseen. Palkan lisääntymisen myötä halutaan tyydyttää korkeampia tarpeita, mikä lisää palkan merkitystä motivaatiotekijänä. (Niskanen 1976, 18.)

Työntekijöiden asettaessa työmotivaatiotekijät tärkeysjärjestykseen palkka lasketaan usein vähemmän tärkeämmäksi kuin turvallisuus, mahdollisuudet edistymiseen ja johtamistyö. Palkka pidetään kuitenkin tärkeämpänä kuin työn sisältöä, esimiehen toimintaa, työn sosiaalisia puolia, kommunikointia, työoloja ja etuuksia (Herzberg 1971, 126; Vroom

1964, 150). Tämä ei kuitenkaan Åstrandin (1993, 29) mielestä tarkoita sitä, etteikö palkan ja palkkausjärjestelmän motivoivaan merkitykseen kannattaisi kiinnittää huomiota.

Ihmisten välillä on eroa siinä, miten tärkeänä kannustimena he pitävät palkkaa. Chung (1977, 138 - 139) ja Lawler (1971, 34) ovat todenneet ylemmän tason työntekijöiden pitävän palkkaa vähemmän tärkeänä tekijänä kuin alemman tason työntekijät. Toisaalta palkka näyttäisi olevan tärkeämpi miehille kuin naisille ja toisaalta nuoremmille kuin vanhemmille työntekijöille. Herzbergin teoriassa palkka luetaan toimeentulotekijöihin, eikä sillä siten katsota olevan merkitystä kannustavassa mielessä. Palkalla voi olla kuitenkin suora yhteys motivaatioon, jos se on sidottu työsuoritukseen tavalla, jonka työntekijät voivat ymmärtää ja johon he voivat vaikuttaa (Lawler 1988, 32). Palkka kannustaa työntekoon sitä enemmän mitä suurempi ero on hyvästä ja huonosta suorituksesta maksettavan palkan välillä. (Heiskanen 1993, 68).

Samanarvoista ja oikeudenmukaista palkkausta pidetään yleisesti työmotivaation, tyytyväisyyden ja hyvän työsuorituksen alkulähteenä. Oikeudenmukaisuusteorian mukaan ihmiset vertaavat panostensa ja tuotostensa määriä toisten työntekijöiden panoksiin ja tuotoksiin (Argyle 1989, 95). Palkkaus on oikeudenmukaista, jos työntekijä havaitsee tasapainon oman ja muiden panos-tuotos -suhteen välillä (Ruohotie 1991, 133). Ikä näyttää tutkimusten mukaan vaikuttavan siihen, miten oikeudenmukaisena palkka koetaan. Ahola ja Huuhtanen (1995) ovat todenneet, että alle 35-vuotiaat työntekijät pitävät palkkaansa huonommin työpanostaan vastaavana kuin muut ikäryhmät.

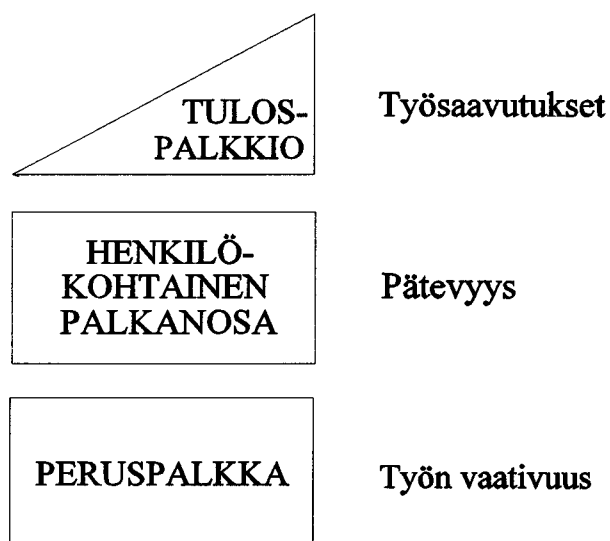
Työntekijän palkkatyytyväisyyteen vaikuttaa palkan lisäksi se, mitä hän tulee saavuttamaan, kun hänen palkkansa kasvaa (Schneider, Gunnarson & Wheeler 1992, 58). Palkkatyytyväisyyteen vaikuttavat myös henkilökohtaiset tekijät, työhön liittyvät tekijät, ei-rahalliset kannusteet ja palkkatekijät. Tyytymättömyys palkkaan voi Ruohotien (1982, 129) mukaan vaikeuttaa uusien suunnitelmien toteuttamista työorganisaatiossa. Kun ihmiset eivät ole tyytyväisiä palkkaansa, he eivät myöskään hyväksy erilaisia motivaatiota lisääviä ohjelmia, kuten työn laajentamista ja työn rikastamista.

Kauppisen (1988) ja Nakarin (1996) tutkimusten mukaan sivistystoimen työntekijät eivät pidä palkan merkitystä työmotivaatiotekijänä kovin suurena. Opettajat ovat kuitenkin olleet jo pitemmän aikaa tyytymättömiä palkkaansa. Tästä kertovat useat 80-luvulla tehdyt tyytyväisyystutkimukset (mm. Koskinen 1989; Ruohotie 1980; Voutilainen 1982). OAJ:n vuonna 1996 teettämän tutkimuksen mukaan 73 % opettajista pitää palkkaansa liian pienenä. Tyytymättömiä palkkaansa ovat nuoret opettajat ja tyytyväisim-

piä keski-ikäiset opettajat. (Rajaniemi 1996, 12 - 14.) Kuusiston (1987) tekemän opettajien työolosuhdeselvityksen mukaan liian pieni palkka verrattuna työtehtäviin rasittaa usein tai aika usein 65 %:a kyselyyn vastanneista opettajista. Pieni palkka kuormitustekijänä esiintyy ala-asteella usein tai aika usein 82 %:lla opettajista, kun taas yläasteella vain 59 %:lla opettajista. (Kuusisto 1987, 8 - 9.)

3.4 Kannustava palkkausjärjestelmä

Palkkausjärjestelmän tulisi edistää työntekijöiden työmotivaatiota ja tukea organisaation tavoitteiden saavuttamista. Motivaation kannalta on Heiskasen (1993) mielestä tärkeää, että työntekijät tuntevat ja hyväksyvät käytetyn palkkausjärjestelmän. Palkan kannustavuuteen voidaan käytännössä pyrkiä palkkaporrastuksella, jossa otetaan huomioon työn vaativuus, henkilön pätevyys ja työsaavutukset eli työtulokset. Nämä kolme tekijää ovat perusteina kannustavalle palkkausjärjestelmälle (kuvio 2), jonka muodostavat peruspalkka, henkilökohtainen palkanosa ja tulospalkkio (Heiskanen 1993, 70 - 71).



KUVIO 2. Kannustava palkkausjärjestelmä. Mukailtu Heiskasen (1993, 71) motivoivasta palkkausjärjestelmästä.

Kannustavassa palkkausjärjestelmässä peruspalkka määräytyy työn vaativuuden mukaan. Työn vaativuudella tarkoitetaan työntekijään työstä kohdistuvia vaatimuksia ja vaikutuksia. Kansainvälisen työjärjestön ILO:n suosittelemat työarviointijärjestelmän päävaativuustekijät ovat ammattitaito, kuormitus, vastuu ja työolot. (Koskensalmi 1995, 19.) Heiskasen palkkausjärjestelmässä työntekijän henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ei ole merkitystä työn vaativuuden arvioinnissa.

Henkilökohtaisen palkanosan perusteena on työntekijän pätevyys. Pätevyydellä tarkoitetaan niitä työntekijän henkilökohtaisia ominaisuuksia, joilla on välittömästi tai välillisesti merkitystä työn onnistumiselle (Rationalisointineuvottelukunta 1995, 27). Heiskanen (1993, 71) ja Niskanen (1980, 8 - 17) pitävät pätevyystekijöinä palvelusaikaa, työn määrää, työntekijän monipuolisuutta ja erityistaitoja.

Kannustavassa palkkausjärjestelmässä otetaan huomioon myös työsaavutukset ja työtulokset maksamalla hyvistä suorituksista erillisiä tulospalkkioita. Falck (1993, 226) määrittelee tulospalkkion seuraavasti: "Tulospalkkio on palkanosa, joka on sidoksissa koko organisaation, organisaation osan tai yksilön saavuttamiin tuloksiin ja näiden yhdistelmiin." Tulospalkkioiden käyttöönoton edellytyksenä Hiironniemi (1991, 127) pitää tulosjohtamisen soveltamista, tuloksellisuuden arviointi- ja mittausjärjestelmän olemassaoloa sekä työnantajan ja henkilöstön välistä yksimielisyyttä tulospalkkioiden yleisistä periaatteista.

Tulospalkkiot osoitetaan tavallisesti työntekijäryhmille. Puttonen (1993, 44) pitää ryhmäkohtaisia palkkioperusteita hyvinä, koska ne ylläpitävät tulosten ja vuorovaikutuksen kannalta tarpeellista ryhmien välistä kilpailua. Niskasen (1976, 132) ja Ruohotien (1991, 47) mielestä suuriin henkilökokkeihin sovellettavat palkkiot ovat kuitenkin tehottomia, jos palkkion määräytymisperusteita ei voida nähdä yksittäisen työntekijän työpanoksesta riippuvaisina. Yksilökohtaisen palkkion jakamiseen ei pitäisi Määtän (1991, 9) mielestä olla estettä, mikäli jollekin yksittäiselle henkilölle voidaan asettaa selkeästi mitattavia tai muutoin objektiivisesti arvioitavia tavoitteita.

Kunnallissektorin palkkausjärjestelmässä on jossain määrin kannustavan palkkausjärjestelmän elementtejä. Viranhaltijoiden ja työntekijöiden tärkein palkkaperuste on ammattinimike. Muina palkkausperusteina mainitaan myös työntekijän koulutus, asema organisaatiossa, vastuu, tehtävien laaja-alaisuus, itsenäisyys, tehtävien vaativuus, työolot ja työn fyysinen kuormitus. Perusteissa on havaittavissa sekä työn vaativuuteen että pätevyteen liittyviä tekijöitä. Työn vaativuuden mukaan maksettavan palkanosan

arviointiin on viime vuosina kiinnitetty entistä tarkempaa huomiota aloittamalla työn vaativuuden arviointikokeiluja useissa maamme kunnissa. (Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 1995, 14 - 36.)

Henkilökohtaisten työtulosten mukaan maksettavan palkanosan merkitys on kunta-alalla viime aikoina kasvanut. Kannustuslisä otettiin käyttöön vuonna 1984, ja tulospalkkioita on voitu maksaa vuodesta 1991 alkaen. Palkkiot perustuvat kunnan tai kuntainliiton toimintayksiköiden palvelutuotannon tuloksellisuuden parantamiseksi asetettujen tavoitteiden todettuun ylittämiseen. Tulospalkkio on kuitenkin Nakarin (1992) tutkimuksen mukaan kunnallisissa työyhteisöissä vähiten käytettyjen motivaatiokeinojen joukossa. Tämä selittyy sillä, että 90-luvun alun lamavuosina kunnissa pyrittiin säästämään kaikilla sektoreilla - myös palkkakysymyksissä. Tulos- ja laatuajattelu sekä niihin liittyvät järjestelmälliset palaute- ja kannustekeinot ovat kuitenkin yleistymässä.

4 OPETTAJAT JA KANNUSTAVA PALKKAUS

Vaikka yhteiskunta ja koulu sen osana sekä opettajan työ ovat muuttuneet paljon viime vuosikymmeninä, on peruskoulun opettajan työaika- ja palkkausjärjestelmä muuttunut äärimmäisen vähän. Koska opettajille on siirretty enemmän vastuuta työn suorittamisesta ja työtuloksista, olisi työsopimusehtojen ja palkkauksenkin perustuttava yksilö- tai ryhmäkohtaisiin sopimuksiin.

4.1 Opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmän uudistaminen

Peruskoulun opettajien nykyinen työaikajärjestelmä perustuu osittain peruskoululainsäädännössä säädettyyn oppilaille annettavaan opetuksen kestoaikaan ja osittain kunnallisen opetusalan virkaehtosopimuksen peruskoulun opettajia koskeviin työaikamääräyksiin (Askelo 1981, 11). Työaikajärjestelmä voidaan jakaa vuotuisen, viikottaiseen ja päivittäiseen työaikaan.

Yleisopetuksen opettajien vuotuinen työaika määritellään työpäivinä, joita on vuodessa 190. Lisäksi opettajilla on kolme erillistä suunnittelupäivää. Opettajien viikottaisen työajan säätää opetusvelvollisuus, joka on opettajan viran ja koulumuodon mukaan enintään 23 tuntia viikossa. Viikottainen työaika muodostuu myös ylitunneista, oppituntien valmistelusta, kokeiden korjauksesta ja yhteissuunnitteluun käytettävästä ajasta sekä erikseen määrättyihin luokan ulkopuolisiin tehtäviin käytettävästä työajasta. Päivittäinen työaika määräytyy kunkin opettajan henkilökohtaisen työjärjestyksen mukaan. Työaikajärjestelmä jakaantuu kahteen osaan myös työpaikkasidonnaisuuden perusteella: kiinteään työpaikkaan sidottuun työhön ja muuhun työhön, joka tehdään opettajan valitsemassa paikassa ja hänen valitsemanaan aikana. (Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 1995, 50 - 51; Vaheri 1991, 1 - 3.)

Opettajien palkkaus on kiinteästi sidoksissa opetusvelvollisuuteen ja työvuosien määrään. Käytännössä opettajan työstä yhä suurempi osa tapahtuu kuitenkin oppituntien ulkopuolella. Opetushenkilöstön palkkausjärjestelmää olisi pikaisesti yhtenäistettävä ja yksinkertaistettava siten, että palkkausperusteet tulisivat suoraan opettajan tekemästä työstä. OAJ on käynyt neuvotteluja kunnallisen työmarkkinailaitoksen ja palvelutyöntekijöiden kanssa uusista opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmää koskevista kokeiluista.

Niiden tarkoituksena on selvittää opettajan työn vaativuus suhteessa muihin aloihin ja hankkia tietoa toimivista palkkausperusteista. (Elämäntyönä tulevaisuus 1997, 2 - 5.)

Viime aikoina on käyty paljon keskusteluja siitä, tulisiko opettajien siirtyä kokonaistyöaikaan rehtoreiden ja oppilaanohjauksen lehtoreiden tapaan. Käytännössä kokonaistyöaikaan siirtyminen merkitsisi sitä, että luovuttaisiin opetusvelvollisuudesta, jolloin työajan (noin 1600 tuntia vuodessa) muodostaisivat sidottu työaika ja omavalintainen työaika. Sidottuun työaikaan laskettaisiin oppitunnit ja koulun kehittämissuunnittelu. Luottotyöaikaan kuuluisi siten kaikki muu kuin sidottuna työaika tehtävä työ eli kotona tehtävä työ, oppituntien valmistelu, kokeiden korjaus, vanhempien tapaamiset ja oppilashuoltotyö. (J. Jäske, henkilökohtainen tiedonanto 10.9.1996.)

Lisäpalkkioiden maksaminen opettajille on periaatteessa mahdollista jo nykyisen palkkausjärjestelmän puitteissa. Kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen (1995, 7) mukaan "viranhaltijalle (myös viran väliaikaiselle hoitajalle) voidaan maksaa määräajan tai toistaiseksi enintään 2500 markan suuruista peruspalkaksi luettavaa henkilökohtaista palkanosaa, jos ao. viranomainen harkitsee sen perustelluksi hänen keskimääräistä selvästi paremman työhön liittyvän tiedon, taidon tai muun osaamisen sekä hyvien työtulosten perusteella".

4.2 Kannustavan palkkauksen soveltaminen opettajiin

Yhdysvalloissa on viime vuosikymmeninä ollut kiinnostusta erilaisiin koululaitoksen tehokkuusohjelmiin. Siellä on kokeiltu pitkään meriittipalkkausta (merit pay), jonka taustalla on hieman erilainen tilanne kuin Suomessa: Opettajien palkkoja olisi nostettava, jotta kouluihin saataisiin houkuteltua ammattitaitoisempia ihmisiä (Land 1986, 17). Tämän seurauksena Yhdysvalloissa luotiin paljon huomiota saanut meriittikouluohjelma, jossa opettajille asetettiin suoritusstandardit. Opettajien saavuttaessa tai ylittäessä tuon tason koulun henkilökunta sai joko "bonusta" tai palkankorotuksen. (Firestone & Pennell 1993, 511.) Rohkeudesta ja kokeilunhalusta meriittipalkan käytössä kertoo seuraava Spillanen (1987, 6) kannanotto:

- opettajien kesken on laadullisia eroja
- useimmat ihmiset - opettajat mukaan lukien - tunnistavat nämä erot
- tehokkaan opettamisen piirteet voidaan tunnistaa ja mitata

- korkeimmat palkat tulisi mennä parhaille opettajille ja muiden opettajien tulisi saada avustusta, mutta ei palkankorotusta. Tehottomat opettajat tulisi poistaa.

Nakari (1992, 91) uskoo, että kannustava palkkapolitiikka tulee tuloshakuisen koulun työn tehostamisen välineeksi myös Suomessa. Esimerkiksi Helsingin opetustoimessa on jo syksyllä 1996 aloitettu tulospalkkiojärjestelmien kokeiluhanke. Hankkeen tavoitteena on pilottikokeilujen kautta luoda opetustoimen eri yksiköihin soveltuvia tulospalkkiomalleja ja saada kokemuksellista tietoa laatutyön ja kannustamisen yhteensopivuudesta.

Manninen (1992, 116) ja Riikonen (1992, 33) uskovat, että siirtymisellä tulospalkkaukseen voidaan lisätä sekä yksittäisen opettajan että koko työyhteisön työmotivaatiota. Lonkila (1991) taas epäilee hyvän työsuorituksen palkitsemisen rahalla heikentävän koulun työilmapiiriä. Jos tulospalkkiot olisivat pieniä, saattaisi käydä niin, että kaikki olisivat tyytymättömiä. Toisena merkittävänä uhkana Lonkila pitää näennäistuloksia: oppilaille tuputetaan muistitietoa, jonka omaksuminen on helppo todeta erilaisilla kokeilla. Mitä enemmän palkan määrä on sidottu tulokseen, sitä suurempi kiusaus on helpottaa oppikursseja ja varsinkin kokeita. (Lonkila 1991, 74 - 75, 139.)

Osa tutkijoista ei usko tulospalkan tuovan mitään systemaattista muutosta opetustyön laatuun. Esimerkiksi Palaich ja Flannelly (1984, 9) näkevät, että opettajien ei ole mahdollista parantaa työsuoritustaan merkittävästi, jos heiltä puuttuu tietoutta, mahdollisuudet ja olosuhteet opettaa tehokkaasti. Land (1986, 14) on sitä mieltä, että opetuksen tason nostaminen vaatii ennen kaikkea uudistuksia koulujen johtamistapaan.

4.3 Opettajien kannustavan palkkauksen rakenne

Tässä tutkimuksessa opettajien kannustavaa palkkausta tarkastellaan keinona kehittää palkkausta vastaamaan paremmin vastaamaan opettajien työtä. Lähtökohtana käytetään sivulla 19 esitettyä kannustavan palkkausjärjestelmän mallia, joka rakentuu työn vaativuuden määräämästä peruspalkasta, työntekijän pätevyyteen perustuvasta henkilökohtaisesta palkanosasta ja työsaavutuksista koostuvasta tulospalkkiosta. Henkilökohtainen palkanos ja tulospalkkio muodostavat yhdessä kannustavan palkanosan.

Henkilökohtaisessa palkanosassa tulisi ottaa huomioon kaikki opettajan työhön kuuluvat tehtävät, työn määrään vaikuttavat tekijät ja opettajan pätevyys. Opetustyöhön liittyviä tehtäviä ovat varsinaiset oppitunnit, tukiopetus- ja ylitunnit, toisen opettajan tuntien hoitaminen sekä erityistehtävät, kuten kirjastonhoitotyö, kerhotoiminta ja erilaiset

valvontatehtävät. Opettajien nykyinen palkkausjärjestelmä sisältää jo edellä mainitut tehtävät, joista voidaan maksaa palkkioita (Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 1995, 41 - 46).

Opettajan työhön kuuluu automaattisesti opetuksen valmistelu- ja arviointityötä sekä opetusmateriaalien tekemiseen ja koulukohtaisen opetuksen kehittämiseen liittyvää työtä. Koska näitä tehtäviä ei ole sidottu paikkaan ja aikaan, se saattaa periaatteessa tarkoittaa rajoittamatonta työmäärää. Nykyisin erityisesti koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen vaatii opettajalta paljon ajallisia ja henkisiä resursseja. Toisaalta opettajan työn määrä vaihtelee myös oppiaineen, opettajan organisaatiokyvyn ja muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan. Opettajan muihin töihin kuuluvat koulun johtoon liittyvät työt, opettajainkokoukset ja muut koulun hallinnolliset tehtävät, jotka tapahtuvat opetuksen ulkopuolella.

Opettajien nykyisessä palkkausjärjestelmässä ei ole huomioitu opetusryhmän kokoa, vaativuutta ja opetusryhmän integraatio-oppilaita, jotka lisäävät opettajan työtä sekä oppituntien aikana että niitä valmistellessa. Osa opettajista hoitaa ylisuuria ryhmiä samalla palkalla, jonka toiset saavat muutaman oppilaan ryhmästä. Oppilasryhmän vaativuuteen voivat vaikuttaa esimerkiksi oppilaiden tasoerot ja persoonallisuus. Nykyisin pyritään mukauttamaan normaaleihin opetusryhmiin myös kuulo- ja näkövammaisia sekä muulla tavalla heikompiäisiä oppilaita.

Henkilökohtaisessa palkanosassa tulisi ottaa huomioon myös opettajan pätevyyteen liittyvät tekijät, joita ovat palvelusvuosien määrä, tiettyihin oppiaineisiin erikoistuminen, ylimääräiset tieto- ja taitotekijät sekä muu erityisosaaminen, lisätutkintojen suorittaminen ja kasvatustieteellisten julkaisujen tekeminen. Opetusteknologian kehittyminen ja opetusalueiden tietomäärän lisääntyminen vaativat opettajalta jatkuvaa itsensä kehittämistä ja kouluttamista.

Henkilökohtaisen palkanosan lisäksi maksettavan, työtuloksista riippuvan tulospalkkion perusteena voisivat olla opettajan ammattitaito, oppilaiden edistyminen ja oppimistulokset, opettajan yhteistyötaidot sekä opettajan aikaansaamat säästöt luokan kustannuksissa. Opettajan ammattitaitoon kuuluvat opettajan oppiainesisältöjen hallinta ja pedagogiset taidot. Ammattitaidolla tarkoitetaan sitä, että opettaja osaa tilanteiden vaihtuessa saada aikaan mahdollisimman paljon sellaista toimintaa, joka auttaa oppilaita työskentelemään omaa oppimistaan edistävasti. Opettajan osaamista kuvataan seuraavilla ammattitaidon

ulottuvuuksilla: sisältö-, opetus- ja kontekstitieto sekä didaktinen taito, evaluointi-, menetelmä- ja vuorovaikutustaito. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 13, 46.)

Jos laadukkaana ja tuloksekkaana opetustyönä pidetään tehokasta opettamista, se merkitsee ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin (Opetushallitus 1994, 10). Tällöin tuloskriteerinä voidaan nähdä oppilaiden motivaatioon liittyvät asiat.

Opettajan ammattitaito vaikuttaa oppilaiden edistymiseen sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Opetustyön tulosta voidaan tarkastella oppilaiden koulumenestyksellä, jatko-opintojen saavutuksilla ja oppilaiden sijoittumisella työelämään. Tällöin tulisi Millmanin (1981, 147) mukaan kuitenkin ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset erot aiempien oppimistulosten, kykyjen sekä oppimishalukkuuden ja -mahdollisuuksien suhteen. Koska peruskoulun lakimääräinen tehtävä on antaa oppilaalle kelpoisuus johonkin keskiasteen kouluun, opetustyön tulosta osoittaa se, miten hyvin oppilaat sijoittuvat peruskoulun päätettyään jatko-opintoihin (Lonkila 1991, 26 - 27). Opettajan ja kodin välinen yhteistyö ei sellaisenaan kohdistu oppilaaseen, mutta parantaa mahdollisuuksia edistää oppilaan kaikinpuolista kehittymistä (Lonkila 1991, 28). Opettajan yhteistyötaidoilla voidaan siis välillisesti vaikuttaa opetustuloksen paranemiseen.

Tulospalkkion perusteena olevat opettajan aikaansaamat säästöt luokan kustannuksissa voidaan ilmaista koulun tuloslaskelmassa. Pässilä ja Niinikuru (1993, 108) pitävät tuloslaskelma- ja taseajattelua mielenkiintoisena mittarina. Opettajan tulosta voidaan ilmaista esimerkiksi siten, kuinka suuret ovat menot markkoina oppilasta kohti.

Nakari (1988) ja Valtee (1987) selvittivät kunnallisiin työyhteisöihin kohdistuneissa tutkimuksissaan sivistystoimen henkilöstön käsityksiä tärkeimmistä kriteereistä ja mittapuista, joiden nojalla opetustyön tuottavuutta voidaan arvioida. Kriteerit keskittyivät kahteen luokkaan. Tärkeimmäksi tekijäksi nostettiin oppilaiden menestyminen loppuarvostelussa (päästötodistukset) ja jatko-opintomahdollisuudet. Toiseksi tärkeimpänä kriteerinä pidettiin vastaanottavista oppilaitoksista ja työelämästä tulevaa palautetta (Nakari 1988, 114; Valtee 1987, 131.) Gallupin (1984) tekemän kyselyn mukaan amerikkalaiset opettajat pitivät tärkeimpinä meriittipalkan kriteereinä koulututtajien opettajista tekemien arvioiden laatua ja opettajan opetusvuosien määrää (Gallup 1984, 98).

4.4 Opettajan työn laadun ja tulosten arviointi

Kannustavan palkkauksen perusteiden toteamiseen tarvitaan työn arviointia. Yksinkertaisimmillaan työn arvioinnilla tarkoitetaan yritystä määrittää ja vertailla niitä vaatimuksia, joita tiettyjen töiden normaali suorittaminen asettaa työntekijälle. Työn arviointi pyrkii tarjoamaan systemaattisemman ja objektiivisemman perustan työn sisällön arvioimiseen auttaen siten rationaalisemman palkkarakenteen luomisessa (ILO 1972, 8).

Opettajan työn arviointi voidaan määritellä prosessiksi, jossa kuvataan ja arvioidaan opettajien ansioita heidän tietojensa, taitojensa, käyttäytymisensä ja opetustulostensa perusteella (Nevo 1995, 135). Työn arviointia tarvitaan opettajien työn oikeudenmukaiseen arviointiin sekä opetuksen ja oppimisen laadun parantamiseen (Hancock & Settle 1990, 4). Mielekkäälle ja laadultaan korkeatasoiselle tuloksellisuuden arvioinnille on edellytyksenä, että opettajille annetaan aikaa ja tarjotaan koulutuksen kautta asiantuntemusta. Näin heidät voidaan saada paremmin sitoutumaan koulun tavoitteisiin. (Syrjäläinen 1994, 13.)

4.4.1 Työn arvioijat ja arviointimenetelmät

Opettajan työn arvioimiseksi esitetään useita eri vaihtoehtoja ja suositellaan yleensä useamman kuin yhden tavan käyttöä. Howardin, Conwayn ja Maxwellin (1985, 189) mukaan opettajan tehokkuutta voivat arvioida opettaja itse, kollegat, nykyiset ja entiset oppilaat sekä koulutetut tarkkailijat. Nevo (1995, 144 - 151) puolestaan suosittelee opettajien työn arviointikeinoiksi seuraavia:

- opettajan pätevyystestit
- kenttäkokemusarviointi
- arviointiasteikkojen käyttö
- luokkahuonehavainnointi
- kliininen valvonta
- oppilaiden testipistemäärät.
- opettajien portfoliot

Opettaja itsearvioidaan. Oppimisen tulosta ja tuotosta voi Pässilän ja Niinikurun (1993) mielestä parhaiten arvioida opettaja itse. Hänen ei esimerkiksi tarvitse mitata, onko oppilas motivoituneempi kuin ennen, kun hän näkee jonkun oppilaan työskentelevän

innokkaasti. Oppilaiden koulu- ja työskentelymotivaatiota arvioitaessa opettajan ei kuitenkaan kannata luottaa motivaation seuraamisessa pelkkiin havaintoihin. Luotettavan kuvan saamiseksi motivaatiosta olisi tietoa kerättävä eri lähteistä ja eri tavoilla, esimerkiksi testeillä, haastatteluilla, kirjoitelmilla ja videokameran avulla (Pässilä & Niinikuru 1993, 94, 149 - 150). Syrjäläinen (1994, 13) esittää, että opettajien työn tueksi olisi mielekästä tuottaa valtakunnallisia välineitä, joiden avulla opettajat voisivat varmistua siitä, että heidän oppilaidensa osaaminen on tietyn tasoista. Hän painottaa, että opettajat ovat itse avainasemassa kyseisten mittareiden tai testien kehittämisessä.

Suomessa ei ole käytössä mitään vakiintunutta tapaa, jolla opettajat voisivat arvioida oman työnsä tuloksellisuutta. Nevo (1995) esittää eräänä opettaja-arvioinnin välineenä portfolioita, jotka ovat todistekappaleita opettajan toiminnasta ja osaamisesta. Niitä voivat olla esimerkiksi itse kehitetyt opetusmateriaalit, erilaiset todisteet oppilaiden menestymisestä ja videonauhat. (Nevo 1995, 149.)

Rehtori ja opettajakollegat arvioijina. Rehtori voi tehdä havaintoja opettajan ammattitaidon kehittymisestä. Hän voi esimerkiksi seurata opettajan tunteja ja tulkita oppilaiden kokeiden tuloksia yhdessä opettajakunnan kanssa tai heidän puolestaan. Näin saatujen havaintojen pohjalta rehtori voi tehdä suosituksia opetuksen kehittämiseksi ja muuttamiseksi. (Pässilä & Niinikuru 1993, 94.)

Rehtori voi myös edellyttää jokaiselta opettajalta tavoitteiden asettamista omalle opetustyölleen. Kirjallisesti laaditut tavoiteohjelmat käydään läpi tavoitekeskusteluissa, ja tavoitteiden toteutumista arvioidaan lukuvuoden lopussa käytävissä arviointikeskusteluissa. Karjalainen (1992, 28 - 29) näkee opettajien ja rehtorin välisen keskustelun esteenä kuitenkin sen, että opettajan työllä on opettajayhteisössä tabunomaisia piirteitä. Työssä selviytyminen ja siitä suoriutuminen voi olla arka asia. Erityisesti työhön liittyvistä ongelmista ja ammattitaidosta mieluiten vaietaan. Rehtorin puuttumista näihin asioihin voidaan pitää jopa kunnianloukkauksena. Monien hallinnollisten tehtävien vuoksi koulun johtajilla ei aina ole edes aikaa syventyä yksittäisten työntekijöiden työn syvälliseen pohdintaan tai työssä esiintyvien vaikeuksien käsittelyyn (Hämäläinen & Sava 1989, 140). Näiden ongelmien vuoksi koululla on vielä pitkä matka todelliseen tuloskeskusteluun.

Rehtorin lisäksi opettajan työn arviointiin voivat osallistua myös opettajakollegat. Nevon (1995, 56) mukaan arvioinnin tulisi olla osa heidän työkuvaansa. Kollegat ovat parhaimmillaan luonnollinen tuki työn tekemisessä ja vaikeitten kysymysten käsittelyssä. Tukea voidaan jakaa saman luokka-asteen tai saman aineen opettajien kesken erilaisissa

opetuksen sisällöllisissä ja menetelmällisissä kysymyksissä ja pulmatilanteissa. Kouluyhteisöissä on kuitenkin perinteisesti vallinnut sellainen tilanne, että opettajien on ollut vaikea turvautua kollegojen apuun silloin, kun heillä tulee vaikeuksia luokan kanssa tai kun työn tekeminen tuntuu kohtuuttoman rankalta. (Hämäläinen & Sava 1989, 141.)

Opettajan työn arvioinnissa ei pitäisi tyytyä pelkästään opettajatyöyhteisön arvioihin. Koulun toiminta on yleensä niin sidoksissa arkirutiineihin, että siellä toimivien ihmisten on vaikea saada etäisyyttä asioihin ja punnita asioita kriittisesti. Kehittämishalua ja tietoisuutta omista toimintatavoista pitäisikin lisätä vierailuilla muihin kouluihin, työnohjauksella ja käyttämällä ulkopuolisia asiantuntijoita (Svedlin 1995, 7; Syrjäläinen 1994, 42).

Oppilaat ja vanhemmat arvioijina. Tämän päivän koulussa oppilaat arvioivat omaa opiskeluaan sekä työskentelymuotojen ja teemajaksojen onnistumista. Mahdottomana ei siksi voida pitää ajatusta, että oppilaat arvioisivat myös opettajan työtä. Svedlin (1995, 28) uskoo, että oppilaiden arvioinnin merkitys korostuu tulevaisuudessa. Oppilaiden suorittama arviointi voi kuitenkin tuottaa ongelmia, jos opettajat uskovat sen olevan uhka heidän auktoriteetilleen (Nevo 1995, 147). Myös oppilaiden vanhempien tulisi arvioida oppimistoiminnan tuloksellisuutta. Oppilaiden vanhemmilla on lastensa kautta aitiopaikka arvioitaessa koulun työtapojen vaikutuksia. Opettajien ja vanhempien yhteistyön kautta voivat löytyä myös olennaisimmat arvioinnin kriteerit ja toteutustavat (Rosenberg 1993, 165).

Ulkopuolinen arvioijana. Tulosohjausjärjestelmässä ulkopuolisen arvioijan käyttöä voidaan Lyytisen (1993, 125 - 126) mukaan pitää perusteltuna seuraavista syistä: Keskustelu tavoitteista voi antaa tavoitteita jäsentävää tukea, vähentää epävarmuutta toimintasuunnitelman kehittämisessä ja auttaa tiedostamaan koulun tuloksellisuuden ongelmallisuutta sekä selkeyttämään koulun tulosten olemusta. Hämäläinen ja Sava (1989) toteavat, että vaikka opettajat oppivat parhaiten toisiltaan, he kuitenkin vierastavat toistensa tuntien tarkkailua ja työn arviointia. Toisesta koulusta tullut opettaja tai rehtori on helpompi hyväksyä arvioijaksi kuin oma työtoveri. (Hämäläinen & Sava 1989, 183.)

Opettajien työn arvioimiseen voidaan käyttää myös konsulttia, jolla tarkoitetaan työyhteisön kehittämiseen osallistuvaa ulkopuolista asiantuntijaa. Ulkoista arvioijaa pidetään hyvänä sen vuoksi, että hänellä on kouluyhteisön jäseniä paremmat edellytykset riippumattomuuteen ja objektiivisuuteen (Hämäläinen & Sava 1989, 186 - 187; Lyytinen 1993, 126). Nevon (1995) mielestä ulkopuolisen arvioijan käyttö on kuitenkin vähemmän

toivottavaa, sillä opettajien voi olla vaikea luottaa häneen. Opettajilla olisi myös vähemmän mahdollisuuksia tehdä arvioinnista osa työtään. Arvioijalta voisi taas mennä paljon aikaa saadakseen hyvän käsityksen koulun toiminnasta ja sen erityistarpeista. (Nevo 1995, 57 - 58.)

Australiassa, Tanskassa, Hollannissa ja Englannissa ulkopuolisen arvioijan käyttö on hyvin tavallista. Suomen koululaitoksessa koulutarkastajan virat lopetettiin 80-luvulla, mutta on ehdotettu, että koulutuksen järjestäjät voisivat tulevaisuudessa arviointeja suorittaessaan käyttää apunaan muita viranomaisia tai hankkia arviointipalveluja ulkopuolisilta tahoilta. Vastuu arviointien asianmukaisuudesta sekä arviointien tulosten julkistamisesta olisi kuitenkin aina opetusministeriöllä, opetushallituksella ja koulutuksen järjestäjällä. (Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusesitys 1996, 49 - 50, 85.)

4.4.2 Laadun ja tulosten mittaamisen ongelmat

Opettajilla on kahdenlaisia asenteita opetustulosten arviointiin. Suurin ongelma näyttää olevan suorituksen mittaaminen. Kun aletaan puhua opettajan työn tuloksellisuuden arvioinnista, opettajissa herää epäluulo siitä, että kysymyksessä on mielivaltainen, "pärstäkertoimeen" perustuva tai ammatilliset tavoitteet unohtava arvio, josta ei voi koitua mitään hyvää (Lonkila 1991, 63). Toisaalta opettajat ovat varuillaan sen suhteen, ettei heidän perinteistä pedagogista autonomiaansa loukattaisi, toisaalta he odottavat kiinnostuksella arviointimenetelmiä ja tuloksia. (Lindström 1993, 24.) Lawler (1971, 167 - 168) pitää mittaamisen edellytyksenä sitä, että esimiehet ja alaiset hyväksyvät mittaamistulokset ja että työntekijät tuntevat työpanoksensa näkyvän siinä suorasti.

Syrjäläisen (1994) tutkimuksessa todetaan, että opettajat haluaisivat arvioida koulun toimintaa itsearviointin menetelmin. Lähes kaikki ulkopuolinen arviointi koetaan valvontana, jopa uhkaavana, ja ennen kaikkea koulun oman kehittämistyön kannalta turhana toimintana. Erityisesti oppimistulosten ulkoinen arviointi ja pyrkimys vertailuun herättävät opettajakunnassa epäluuloja. Gallupin (1984) Yhdysvalloissa tekemän kyselyn mukaan suurin osa opettajista haluaisi kollegojen, kouluviranomaisten tai kouluttajien päättävän, kuka saisi palkkioita, jos meriittipalkkaus tulisi käyttöön. Vain viidennes oli sitä mieltä, että oppilaat ja vanhemmat voisivat osallistua tähän päätökseen. (Gallup 1984, 98.)

Kokeiden ja testien avulla voidaan arvioida koulusaavutuksia eri oppilaineissa ja kursseissa. Koulusaavutuskokeet voivat olla ainekohtaisia tai monialaisia. Niiden avulla

arvioidaan, miten hyvin oppimistulokset vastaavat asetettuja tavoitteita. Testien avulla kerätty tieto auttaa arvioitaessa erityisesti koulutuksen vaikuttavuutta (Opetushallitus 1995, 36). Yhdysvalloissa tutkijat ovat käyttäneet testejä lasten kehittymisen mittana todetakseen, onko lapsen älyllisellä tai kielellisellä tasolla tapahtunut muutosta. Nykyään testejä pidetään kuitenkin hyvin epävarmoina mitattaessa lasten todellisia kykyjä.

Lonkila (1991) korostaa, että numeroarvostelu tulee olemaan käytössä vielä kauan, eikä sen vähättelemiseen tuloksen osoittajana ole aihetta. Toisaalta täytyy muistaa, että numeroarvostelu on vain osa koulun tulosta mittaavasta toiminnasta. Matematiikan, kielten ja monien reaaliaineiden opetuksen saavutuksia voidaan mitata Lonkilan mielestä jokseenkin luotettavasti, jos käytettävissä on tyydyttäviä mittareita. (Lonkila 1991, 22 - 25.) Kiitettävän arvosanan saaminen ei kuitenkaan aina kerro opettavan asian syvällisestä osaamisesta. Kun oppitunneilla on esimerkiksi viikon ajan käsitelty jotakin asiaa, ja oppimista mitataan viikon tai kahden kuukauden päästä, on mittauksien tulos luonnollisesti erilainen.

Pässilä ja Niinikuru (1993) ovat sitä mieltä, että todistusnumerot eivät kelpaa koulun tuloksellisuuden toteamiseen. Eri oppilaiden keskiarvoja ei voida vertailla keskenään koulujen ja oppilasaineiden erilaisuuden vuoksi. Valtakunnalliset numeroiksi muutettavat mittaritkaan eivät Pässilän ja Niinikurun mielestä ole oppilaiden kannalta oikeudenmukaisia, koska opettajien omat mieltymykset ja painotukset tekevät asiasta annetun opetuksen hyvin erilaiseksi. (Pässilä & Niinikuru 1993, 154.) Monissa maissa, kuten Ruotsissa, Tanskassa ja Englannissa valtakunnallisia kokeita käytetään kuitenkin oppimistulosten arviointivälineinä. Suomessa ei ole käytössä valtakunnallisia tasokokeita, mutta tulevaisuudessa niitä voidaan käyttää koulutuksen järjestäjien suorittamista itsearvioinneista saatavien tietojen lisäksi. (Koululainsäädännön kokonaisuudistusesitys 1996, 42 - 50.)

Myös monien oppimiseen ja kasvatukseen liittyvien tekijöiden arviointi yhteisesti hyväksytyjen mittareiden perusteella on vaikeaa. (Lindström 1993, 16; Hämäläinen, Laukkanen & Mikkola 1993, 20.) Oppiminen on laaja ilmiö, eikä sitä voida mitata kovinkaan yksiselitteisesti. Svedlin (1995) näkee ongelmana sen, kuinka voidaan arvioida todellisia opetuksen ja oppilasarvostelun vaikutuksia yksilön motivaatioon sekä erilaisiin valinta- ja jatkokoulutusmahdollisuuksiin. Kun on kyse sekä yksittäisten oppilassuoritus-ten arvioinnista että opetushenkilöstön tuloksista, arvioidaan sitä, mikä on onnistunut ja missä olisi vielä parantamisen varaa. Tämä kontrolloiva tehtävä on juuri se osa arvioinnis-

ta, joka herättää epäluottamusta ja tekee arviointiprosessin ongelmalliseksi. (Svedlin 1995, 10, 25 - 26.)

Erilaiset tilastot ovat hyvin tärkeä koulun toiminnasta kertova mittari. Oppilaiden jääminen luokalleen tai jokin muu tavallista suurempi epäonnistumisten määrä antaa Lonkilan (1991) mielestä opettajille aiheen kriittiseen itsetarkkailuun. Oppilaiden jatko-opinnoissa menestymisestä tai työelämään sijoittumisesta saadut, niin sanotut viivästetyn arvioinnin tulokset, ovat tulkinnanvaraisia eikä opettajan tulos ole yksilöitävissä. (Lonkila 1991, 26 - 27, 38.) Opettajan työn arvioinnin ongelmana pidetään yleisesti sitä, että opettajan työn tulokset näkyvät usein vasta vuosien tai vuosikymmenien kuluttua (Kuula 1992, 72; Laukkanen 1993, 56; Syrjäläinen 1993, 10). Ongelmallista on myös se, miten voidaan mitata näiden töiden näkymätöntä ulottuvuutta. On mahdollista, että työn kaikkein oleellisinta tai tärkeintä osaa ei pystytäkään muuttamaan verbaaliseen tai mitattavissa olevaan muotoon. (Aitta 1992, 36.)

jaettiin ala- ja yläasteen ryhmien sisällä neljään osajoukkoon koulun sijainnin mukaan: kaupungin ydinkeskusta, lähiöasutus, pientaajama ja haja-asutusalue. Tämän jälkeen kustakin osajoukosta arvottiin tutkimusjoukkoon valittavat henkilöt suhteellisesti osajoukkojen suuruuden mukaan. Alkula ym. (1995, 111) pitävät ositettua otantaa tehokkaana tilanteessa, jossa halutaan varmistaa jonkin pienehkön ryhmän edustavuus otoksessa. Tällöin jonkin ominaisuuden suhteen heterogeeninen joukko voidaan jakaa homogeenisiin osajoukkoihin eli ositteisiin. Kun ositus toteutetaan tarkoituksenmukaisesti, tulee lasketta- vista tunnusluvusta selvästi tarkempia (Liedes & Manninen 1974, 118; Liski & Puntanen 1977, 227). Tutkimusjoukon valinta ja osajoukkojen jakautuminen koulun sijainnin mukaan esitetään ala-asteen osalta taulukossa 1 ja yläasteen osalta taulukossa 2.

TAULUKKO 1. Ala-asteen opettajien, koulunjohtajien ja rehtoreiden perusjoukon ja otoksen kuvaus sekä lähetetyt ja palautetut lomakkeet.

	Aineiston kuvaus					
	Perusjoukko		Viedyt lomakkeet	Otos		
	Ala-asteet			Palautetut lomakkeet	Palautus	
Koulun sijainti	f	%	f	f	%	%
Ydinkeskusta	46	12.2	22	5	4.7	22.7
Lähiöasutus	210	55.6	100	54	50.9	54.0
Pientaajama	105	27.8	50	39	36.9	78.0
Haja-asutus	17	4.4	8	8	7.5	100.0
Yhteensä	378	100.0	180	106	100.0	58.9

Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan alueella ala-asteiden opetushenkilöstöä on huomattavasti eniten (55.6 %) lähiöasutuksen kouluissa. Seuraavaksi eniten opetushenkilöstöä on pientaajamissa ja ydinkeskustan ala-asteilla. Pienimmän luokan muodostavat haja-asutusalueiden koulujen opetushenkilöstöt, joita on vain hieman yli neljä prosenttia koko ala-asteen ryhmästä. Otoksen osajoukkojen koot eli vietyjen lomakkeiden lukumää-

rät on laskettu taulukkoon perusjoukon prosentuaalisen jakauman mukaan. Ala-asteille viedyistä kyselylomakkeista (n = 180) palautettiin 106 eli 58.9 %. Haja-asutusalueen koulujen palautusprosentti oli 100 %, kun kaikki koulujen opettajat palauttivat lomakkeensa. Seuraavaksi eniten (78 %) lomakkeita palauttivat pientaajamakoulujen ja lähiöasutuksen opetushenkilöstöt (54 %) ja vähiten (22.7 %) ydinkeskustan opetushenkilöstöt.

Perusjoukon ja palautettujen lomakkeiden prosenttijakaumista nähdään, että ydinkeskustan ja lähiöasutusalueiden koulujen opetushenkilöstö on aineistossa hieman aliedustettu. Vastaavasti pientaajamien ja haja-asutusalueiden koulujen opetushenkilöstö on yliedustettu.

TAULUKKO 2. Yläasteen opettajien ja rehtoreiden perusjoukon ja otoksen kuvaus sekä lähetetyt ja palautetut lomakkeet.

	Aineiston kuvaus					
	Perusjoukko		Viedyt lomakkeet	Otos		Palautus %
	Yläasteet			Palautetut lomakkeet		
Koulun sijainti	f	%	f	f	%	%
Ydinkeskusta	49	19.0	23	6	10.2	26.1
Lähiöasutus	141	55.0	66	28	47.4	42.4
Pientaajama	67	26.0	31	28	47.4	90.3
Haja-asutus	-	-	-	-	-	-
Yhteensä	257	100.0	120	59	100.0	51.7

Yläasteiden opetushenkilöstöä on vain ydinkeskustasta, lähiöasutusalueilta ja pientaajamista, sillä Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan alueella olevilla haja-asutusalueilla ei ole yhtään yläastetta. Yläasteiden opetushenkilöstöistä valtaosa (55 %) on lähiöasutusalueiden kouluissa. Eniten (90.3 %) lomakkeita palauttivat pientaajamien koulujen opetushenkilöstöt ja vähiten (26.1 %) ydinkeskustan koulujen opetushenkilöstöt.

Yläasteen aineiston kuvauksesta nähdään sama tulos kuin ala-asteellakin, eli ydinkeskustan ja lähiöasutusalueiden opetushenkilöstö oli aineistossa aliedustettu lomakkeiden vähäisen palautuksen vuoksi. Pientaajamien koulujen opetushenkilöstö oli sitä vastoin hieman yliedustettu. Aineiston kuvaus sukupuolen ja iän mukaan esitetään taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kyselyyn vastanneiden opettajien lukumäärät sukupuolen, iän ja kouluasteen mukaan.

Aineiston kuvaus										
Ikä	Ala-aste				Yläaste				Kaikki	
	N	M	Yht.		N	M	Yht.		f	%
	f	f	f	%	f	f	f	%		
- 29	7	3	10	11.1	2	4	6	10.2	16	10.7
30 - 49	47	18	65	72.2	18	16	34	57.6	99	66.5
50 -	10	5	15	16.7	13	6	19	32.2	34	22.8
Yht.	64	26	90	100.0	33	26	59	100.0	149	100.0

Kyselyn vastausprosentiksi jäi 58 %. Vertailtaessa ala- ja yläasteiden vastausprosentteja, on selvästi havaittavissa, että osallistuminen oli huomattavasti aktiivisempaa haja-asutusalueilla ja pientaajamissa. Kyselyn keskittäminen näille alueille olisi siis tuonut huomattavasti suuremman vastausprosentin. Toisaalta koulun sijainnin merkitys tutkittavana muuttujana oli tärkeä, joten ositetun otantamenetelmän käyttäminen oli perusteltua. Kyselyyn osallistumattomuutta pohditaan luvussa 6.3.

6.2 Kyselylomakkeen rakenne

Kyselylomake rakentui kuudesta osasta (liite 1). Ensimmäinen osa koostui vastaajien taustatietoja koskevista kysymyksistä. Toisessa osassa tiedusteltiin palkan merkitystä työmotivaatioon, palkkatyytyväisyyttä sekä palkan oikeudenmukaisuutta. Kannustavaa palkkausta koskevat kysymykset oli jaettu kahteen osaan: osassa kolme kartoitettiin

vastaajien arvioita henkilökohtaisen palkanosan perusteista ja osassa neljä tulospalkkioon liittyviä asioita. Viidennessä osassa vastaajilta kysyttiin heidän käsityksiään parhaista työn arviointikeinoista ja arvioijista. Kuudennessa osassa esitettiin avoimia kysymyksiä siitä, miten vastaajat uskovat kannustavan palkkauksen vaikuttavan työmotivaatioonsa ja koulun työyhteisöön. Kyselylomakkeen rakenne aihealueittain esitetään taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Kyselylomakkeen rakenne aihealueittain.

Osa	Kysymyksen aihe	Kysymykset
1	Taustakysymykset	1 - 9
2	Työmotivaatiotekijät	10
	Palkkatyytyväisyys	11
	Palkan oikeudenmukaisuus	12 - 16
3	Suhtautuminen työn määrään palkkausperusteena	17
	Henkilökohtaisen palkanosan perusteet	18 - 37
4	Suhtautuminen työn laatuun palkkausperusteena	38
	Tulospalkkion perusteet	39 - 50
	Tulospalkkion osoittaminen	51
	Tulospalkkion suuruus	52
5	Suhtautuminen työn arviointiin	53
	Arviointikeinot	54
	Arvioijat	55
	Arvioinnin useus	56
6	Kannustavan palkkauksen arviointi	57

Taustakysymysten avulla selvitettiin vastaajien sukupuoli, ikä, ammatillinen ja jatkokoulutus, kouluaste, virka tai toimi, opettavat aineet sekä opetustuntien ja opetusvuosien määrä. Taustamuuttujien luokitteluun käytettiin dikotomista asteikkoa (sukupuoli), välimatka-asteikkoa (ikä) ja laatueroasteikkoa (ammatillinen ja jatkokoulutus, kouluaste ja virka tai toimi). Opettavia aineita sekä opetustuntien ja opetusvuosien määrää selvitet-

tiin avoimilla kysymyksillä, joiden vastaukset luokiteltiin jälkeinpäin tilastollisen käsittelyn yhteydessä. Taustamuuttujaksi otettiin myös koulun ympäristö, jonka mukaan otos oli valittu. Taustamuuttujien luokittelun tekemiseen käytettiin apuna pääasiassa Yrjönsuuren (1990) ja Ruohotien (1980) tutkimuksia.

Kyselyn toisen osan ensimmäisessä kysymyksessä opetushenkilöstöä pyydettiin numeroimaan esitetyistä vaihtoehdoista viisi tärkeintä työmotivaatiotekijää. Osioiden välisen järjestyksen selvittämiseksi tällainen mittari on Jyringin (1976, 75) mielestä tehokkain. Mittari käsitti 16 työmotivaatiotekijää sekä kohdan "muu, mikä?", johon opetushenkilöstöllä oli mahdollisuus kirjoittaa oma vaihtoehkonsa. "Muu, mikä?" -vaihtoehto sisältyi myös muiden kyselylomakkeen mittareihin. Mittarin kokoamisessa käytettiin apuna Lawlerin (1971), Nakarin (1992, 1996), Ruohotien (1980) ja Yrjönsuuren (1990) teoksissa mainittuja työmotivaatiotekijöitä. Työmotivaatiotekijöitä yhdisteltiin kyselylomakkeeseen laajemmiksi kokonaisuuksiksi, koska tarkoituksena oli selvittää nimenomaan palkan tärkeyttä ja yhteyttä muihin työmotivaatiotekijöihin.

Opetushenkilöstön tyytyväisyyttä palkkaukseensa mitattiin sanallisella valintavaihtoehtoisella kysymyksellä, jonka asteikko vaihteli erittäin tyytymättömästä erittäin tyytyväiseen. Palkan oikeudenmukaisuutta suhteessa työn määrään, työn vaativuuteen, omaan työpanokseen, koulutukseen ja yleiseen palkkatasoon mitattiin Likertin asteikolla, jossa 1 tarkoitti erittäin epäoikeudenmukaista ja 5 erittäin oikeudenmukaista. Kyselylomakkeen kaikissa saman tyyppisissä mittareissa vastaajille annettiin mahdollisuus valita vaihtoehto "neutraali kanta". Näin tulokset kertovat Jyringin (1976, 73) ja Kendallin (1987, 122) mielestä totuudenmukaisemmin sen, mitä vastaajat todellisuudessa ajattelevat, ja vastausjakauma saadaan kuvaamaan luotettavammin perusjoukon mielipidettä.

Kyselylomakkeen kolmannessa ja neljännessä osassa selvitettiin opetushenkilöstön käsityksiä työn määrän ja laadun sekä työtulosten huomioonottamisesta palkkauksessa ensin laajoilla yleiskysymyksillä, minkä jälkeen palkkausperusteisiin keskityttiin kapealaisemmilla erityiskysymyksillä. Henkilökohtaiseen palkanosaan vaikuttavista tekijöistä arvioitavana oli opetustehtävien määrään, opetusryhmään, opetuksen suunnittelu- ja valmistelutyöhön, opettajan pätevyys ja koulun ulkopuolelle suuntautuviin tehtäviin liittyvät tekijät. Arvioitavana olivat myös palvelusvuosien määrä, koulun hallinnolliset tehtävät ja koulun syrjäinen sijainti. Mittarin muodostamiseen käytettiin Kunnallisessa opetusalan virka- ja työehtosopimuksessa (1995) mainittuja opettajien palkkausperusteita.

Mittaria täydennettiin esikyselystä esiin tulleilla tekijöillä. Osioissa käytettiin Likertin asteikkoa, jossa 1 tarkoitti "ei lainkaan" ja 5 "erittäin paljon".

Tulospalkkion perusteita käsittelevä mittari koostui oppilaiden edistymiseen ja oppimistuloksiin, opettajan osaamiseen sekä opettajan yhteistyötaitoihin liittyvistä tekijöistä. Lisäksi osiossa pyydettiin arvioimaan tulospalkkioperusteena oppilaiden motivoituneisuutta ja säästöjä luokan materiaalikuluissa. Osioden arvioinnissa käytettiin Likertin asteikkoa, jossa 1 tarkoitti "erittäin huono" ja 5 "erittäin hyvä". Neljännen osan lopussa kysyttiin, kenelle tulospalkkio tulisi opetushenkilöstön mielestä osoittaa ja kuinka paljon se voisi enintään olla. Tulospalkkion osoittamista koskevassa kysymyksessä käytettiin luokitteluasteikkoa, jossa valmiina vaihtoehtoina olivat tulospalkkion osoittaminen yksittäiselle opettajalle, opettajaryhmille, koko koulun henkilöstölle ja koululle. Tulospalkkion suuruutta mitattiin avoimella kysymyksellä.

Kyselylomakkeen viides osa aloitettiin yleisellä kysymyksellä työn arviointiin suhtautumisesta. Opetushenkilöstöä pyydettiin asettamaan työnarviointikeinot ja työn arviointia suorittavat henkilöt tärkeysjärjestykseen käyttämällä asteikkoa 1 - 5. Arviointiin liittyvät mittarit rakennettiin Nevon (1995) esittämien arviointikeinojen perusteella. Mittareita täydennettiin myös esikyselyn kautta tulleilla vaihtoehdoilla. Osan lopussa kysyttiin kuinka usein opettajan työtä tulisi opetushenkilöstön mielestä arvioida.

Viimeisen osan avoimissa kysymyksissä opetushenkilöstöltä kysyttiin, miten he uskovat kannustavan palkkauksen vaikuttavan opettajien työmotivaatioon, koulun ihmissuhteisiin ja koulun toimintaan. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan esille sellaisia kannanottoja, näkökohtia tai asenteita, joita valintavaihtoehdoissa ei ehkä osattu ottaa huomioon. Kyselylomakkeen loppuun oli jätetty tilaa muille kannustavan palkkauksen herättämille ajatuksille.

6.3 Aineiston kerääminen

Ennen varsinaisen kyselyn tekemistä suoritettiin esikysely, jolla testattiin kyselylomakkeen toimivuutta ja selvitettiin, voidaanko kyselylomakkeen avulla vastata tutkimusongelmiin. Esikysely suoritettiin tammikuussa 1997 yksilötutkimuksena, johon osallistui 18 peruskoulun opettajaa ja kaksi rehtoria. Yhtenäisen työntekijäryhmän, kuten opetushenkilöstön, ennakkotestaukseen Kendall (1987, 54) pitää 20 vastaajan lukumäärää riittävänä. Esikyselystä saatua palautetta hyödynnettiin kyselylomakkeen muokkaamisessa.

Varsinainen kysely suoritettiin helmikuussa 1997 yhteensä 20 ala- ja yläasteella Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan alueella. Koska opetushenkilöstö on usein kiireistä lukukausien alussa ja lopussa, kyselyn ajankohdaksi valittiin helmikuu, jolloin lukukausi oli jo hyvässä vauhdissa ja hiihtolomaan oli vielä muutama viikko aikaa.

Ennen kyselyn suorittamista otettiin puhelimitse yhteyttä koulujen johtajiin, rehtoreihin tai ammattijärjestövastaaviin, joilta kysyttiin, voiko koulun opetushenkilöstöä pyytää osallistumaan kyselyyn. Muutama rehtori suhtautui kielteisesti, joten näiden koulujen opetushenkilöstön tilalle arvottiin uudet henkilöt. Koulun johtajien, rehtoreiden tai ammattijärjestövastaavien kanssa sovittiin samalle viikolle tapaaminen, jolloin kyselylomakkeet tuotaisiin koululle. Muutamille kouluille tapaamisaika saatiin sovittua samanaikaisesti opettajainkokouksen kanssa. Tällöin tutkimuksen informointi ja lomakkeiden jakaminen suoritettiin itse. Muilla kouluilla tutkimuksesta kerrottiin tarkemmin yhteyshenkilölle, jota pyydettiin informoimaan edelleen koulun opettajia. Yhteyshenkilön tehtävänä oli myös huolehtia kyselylomakkeiden jakamisesta ja niiden palautuksesta. Vastausaikaa annettiin kaksi viikkoa.

Seuraavan kerran kouluihin oltiin yhteydessä puhelimitse kyselylomakkeiden palautuspäivämäärän jälkeen. Koulujen yhteyshenkilöiltä tiedusteltiin kyselylomakkeiden palautustilanteesta ja sovittiin ajankohdasta, jolloin lomakkeet käytäisiin noutamassa. Monelle koululle annettiin lisäaikaa lomakkeiden palauttamiseksi. Kouluilla, joissa vastausprosentti vaikutti pieneltä, yhteyshenkilöä kehoitettiin muistuttamaan opetushenkilöstöä kyselyyn osallistumisesta. Joihinkin kouluihin tarvittiin useita yhteydenottoja. Muutaman koulun ilmoitustaululle vietiin myös muistutuskirje sekä uusia kyselylomakkeita niitä vastaajia varten, jotka olivat mahdollisesti kadottaneet kyselylomakkeensa.

Jyrinki (1976, 116) toteaa kyselytutkimuksissa ilmenneen, että tutkijoiden ja vastaajien välisten yhteyksien lukumäärä lisää osallistumisaktiivisuutta. Vaikka kouluihin oltiin yhteydessä useaan otteeseen ja kyselylomakkeet noudettiin kouluilta henkilökohtaisesti, jäi vastausprosentti valitettavan alhaiseksi. Lopullinen palautettujen lomakkeiden lukumäärä oli 167 eli 58 % otoksesta ($n = 300$). Alhainen vastausprosentti on postikyselyiden yleinen ongelma. Alkula ym. (1995, 139) toteavat, että huolellisesti tehdyissä postikyselyissä kato on 20 - 30 % ja Kendallin (1987, 85) mukaan palautusprosentti jää usein jopa 60 %:iin.

Kyselyyn osallistumattomien ryhmä voidaan jakaa kolmeen alaryhmään: kyselystä kieltäytyneet, henkilöt, joihin ei ole saatu yhteyttä ja puutteellisesti vastanneet (Jyrinki

(1976, 107). Tähän tutkimukseen osallistumattomista valtaosa kuului luultavasti kieltäytyneiden ryhmään. Yhteyden saaminen jokaiseen opettajaan varmistettiin koulujen yhteyshenkilöiden kautta, jotka huolehtivat lomakkeiden jakamisesta. Joillakin kouluilla lomakkeet jaettiin opettajainkokouksessa, pienemmillä kouluilla henkilökohtaisesti jokaiselle opettajalle ja muilla kouluilla opettajien henkilökohtaisiin lokeroihin. Puutteellisia vastauksia palautetuissa lomakkeissa oli vähän. Suurin osa vastaamatta jättäneistä oli siis kieltäytynyt, jättänyt vastaamatta tai ei ollut muusta syystä palauttanut kyselylomaketta.

Suurimpia kyselyyn osallistumattomuuden syitä on Jyringin (1976) mukaan tutkimuksen aiheen ajankohtaisuus tai merkityksettömyys. Kyselyissä, jotka liittyvät jotenkin ihmisten perustarpeiden tyydyttämiseen, on kiinnostus ollut yleensä suurempi. Aihe voi olla vastaajalle myös liian koskettava, ärsyttävä tai arkaluontoinen, mikä voi aiheuttaa kyselystä kieltäytymisen. (Jyrinki 1976, 110 - 113.)

Jyringin esittämien suurimpien vastaamattomuuden syiden on vaikea uskoa pitävän paikkaansa tässä tutkimuksessa. Palkkausjärjestelmän kehittämisen uskoisi olevan ajankohtainen ja opettajille merkittävä aihe. Sen sijaan voidaan epäillä aiheen olleen monelle vastaajalle arkaluontoinen ja jopa ärsyttävä. Tämä ilmeni muutamissa keskusteluissa, joita käytiin opettajien kanssa kyselylomakkeiden jakamisen tai noutamisen yhteydessä. Erityisesti kyselyn tulospalkkiota käsittelevä osio herätti närkästystä tai vihaisia tunteita. Jotkut opettajat kertoivat vahvasta epäilyksestään tai kielteisestä kannastaan tulospalkkioon ja totesivat kyselyyn vastaamisen olevan sen vuoksi tarpeetonta. Tällöin selitettiin, että heidän vastaamisensa olisi ehdottoman tärkeää, jotta tutkittavasta asiasta saataisiin mahdollisimman monenlaisia näkemyksiä. Kyselyn informoinnilla on siis saattanut olla suuri merkitys vastaamattomuuteen.

Tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta pyrittiin antamaan vastaajille tietoa mahdollisuuksien mukaan sekä kirjallisesti että suullisesti. Kyselylomakkeeseen liitettiin kaksi lähetekirjettä. Toinen oli Keski-Suomen opettajien ammattiyhdistyspiiri ry:n kirje, jossa suositeltiin kyselyyn osallistumista. Toisessa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta sekä annettiin tietoa kyselyn sisällön rakenteesta ja vastaamiseen liittyvistä seikoista. Vastaajia pyrittiin informoimaan mahdollisuuksien mukaan myös suullisesti. Niissä tapauksissa, joissa lomakkeita ei ollut mahdollisuus jakaa opettajille henkilökohtaisesti, pyydettiin koulun yhteyshenkilöä kertomaan opettajille tutkimuksesta tarkemmin. Vaikka kyselyn informointi oli pyritty suorittamaan huolellisesti, se oli herättänyt paljon epävarmuutta ja aiheutti siten osallistumattomuutta.

Suurimman osallistumattomuuteen vaikuttaneen tekijän uskomme olleen vastaajien yleinen kielteinen asenne kyselyitä kohtaan. Monella koululla joko rehtori, koulunjohtaja tai kouluilla kohtaamamme opettajat kertoivat kyllästymisestään erilaisiin kyselyihin ja arviointilomakkeisiin. Jyväskylän yliopistossa tehtävien lukuisten kouluja koskevien tutkimusten vuoksi kyselyitä saattaa tulla kouluille miltei päivittäin, jolloin suurin osa jää opetushenkilöstöltä huomioimatta. Tutkimusotoksen keskittyminen Jyväskylän kaupungin alueelle ei siis ollut kyselyyn osallistumisaktiivisuuden kannalta ehkä paras ratkaisu.

6.4 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusaineisto analysoitiin SPSS-ohjelman avulla. Lopulliseen aineiston käsittelyyn otettiin mukaan vain opettajien (n = 149) kyselylomakkeiden vastaukset. Näin tehtiin sen vuoksi, että rehtorit ja koulujen johtajat ovat saattaneet vastata kysymyksiin johtajan näkökulmasta, joka voi olla erilainen opetustyötä tekevien opettajien kanssa. Rehtoreiden ja koulujen johtajien (n = 23) vastaukset olisivat siten saattaneet hieman muuttaa tuloksia.

Aineiston käsittelyssä käytettiin suoria jakaumia, kuten frekvenssejä ja prosenttija-kaumia sekä hajontoja ja keskiarvoja. Ryhmien välisten keskiarvojen erojen merkitsevyyksiä selvitettiin t-testillä ja varianssianalyysillä. Kyselylomakkeen avoimien kysymysten vastausten tulostamiseen käytettiin sisällön analyysia. Vastaukset luokiteltiin teema-alueisiin, joista tehtiin sitten suorat päätelmät. Mittarin luotettavuutta tarkasteltiin korrelaatiokertoimien ja Cronbachin alfa-kertoimien avulla (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Aineiston analyysimenetelmät.

Analyysimenetelmä	Käyttötarkoitus
Frekvenssi- ja prosenttija-kaumat, ristiintaulukointi, keskiarvot ja hajonnat	Muuttujien kuvailu
T-testi	Kaksiluokkaisten taustamuuttujien ja opettajien palkkausarviointien sekä kannustavaan palkkaukseen suhtautumisen välisten yhteyksien selvittäminen
Varianssianalyysi	Useampiluokkaisten taustamuuttujien ja opettajien palkkausarviointien sekä kannustavaan palkkaukseen suhtautumisen välisten yhteyksien selvittäminen
Sisällön analyysi	Avoimien kysymysten vastausten luokittelu
Korrelaatiokerroin	Muuttujien välisten riippuvuuksien tarkasteleminen
Cronbachin alfa-kerroin	Mittarin luotettavuuden tarkasteleminen

Korrelaatiokertoimien ja Cronbachin alfa-kertoimien laskemista varten muodostettiin palkan oikeudenmukaisuutta sekä henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion perusteita käsittelevistä osioista seuraavia summamuuttujia:

- Summa1 = palkan oikeudenmukaisuus
- Summa2 = opetustehtävien määrä
- Summa3 = opetusryhmän koko ja vaativuus
- Summa4 = opetuksen suunnittelu- ja valmistelutyö
- Summa5 = opettajan pätevyys
- Summa6 = koulun ulkopuolelle suuntautuvat tehtävät
- Summa7 = oppilaiden edistyminen

- Summa8 = opettajan osaaminen
- Summa9 = opettajan yhteistyötaidot

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Empiirisen aineiston tärkeimpänä arviointiperusteena pidetään sen luotettavuutta (Alkula ym. 1995, 122). Tulosten luotettavuus on suoraan verrattavissa mittauksen luotettavuuteen (Eskola 1981, 78). Tutkimuksen luotettavuus riippuu monista seikoista, mutta tavallisimmin puhutaan tutkimustiedon pätevyydestä ja pysyvyydestä.

Pätevyydellä eli validiudella tarkoitetaan menetelmän tai mittauksen kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata (Liski & Puntanen 1977, 45; Seliger & Shohamy 1989, 188). Alkula ym. (1995) jakavat tutkimuksen validiuden tarkastelun prosessi-, rakenne- ja sisällölliseen validiuteen. Prosessivalidiutta pyrittiin tässä tutkimuksessa parantamaan huolellisella käsitteiden analysoinnilla ja mittauksen tarkalla kuvauksella. Eskola (1981, 90) korostaa, että etenkin asennemittauksissa on tärkeää verrata tuloksia moniin teoreettisten käsitteiden piiristä valittuihin kriteereihin. Jos tutkimustulokset ovat yhtenäiset odotusten kanssa ja mittari toimii tutkimusprosessin kokonaisuudessa odotetulla tavalla, puhutaan rakennevalidiudesta. Esitutkimuksella varmistettiin tutkimuksen sisällöllinen validius, jolla tarkistettiin mittarin sisällön vastaavuus tutkittavan asian kanssa. (Alkula ym. 1995, 91 - 92.)

Esitutkimuksen avulla korjattiin myös kysymysten ja vastausvaihtoehtojen muoto- ja sisältöseikoista aiheutuvat systemaattiset virheet. Systemaattista virhettä voi esiintyä myös aineiston ulkoisessa luotettavuudessa, jonka avulla tarkastellaan sitä, kuinka hyvin aineisto edustaa jotakin suurempaa perusjoukkoa (Valkonen 1984, 78). Tässä tutkimuksessa otannan edustavuuteen pyrittiin ositetun otannan avulla. Virhettä on saattanut kuitenkin aiheuttaa vastausten kato, jolloin jotkin perusjoukon osaryhmät voivat olla otoksessa yli- tai aliedustettuina. Luvussa 6.3 on pohdittu vastaamattomuuden ongelmaa, mikä on Jyringin (1976, 25 - 27) ja Alkulan ym. (1995, 138) mielestä tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Kyselyyn vastanneet voivat olla joiltakin ominaisuuksiltaan erilaisia ihmisiä kuin siihen osallistumattomat. Aineisto saattaa siten olla valikoitunut, mikä aiheuttaa harhaa tuloksissa, kun otoksen avulla pyritään kuvaamaan perusjoukkoa.

Pysyvyyden eli reliaabeliuden käsite yhdistetään usein tutkimuksen toistettavuuteen. Uudelleen mittauksella tarkoitetaan sitä, että mittaus toistetaan samanlaisena jonkin ajan

kuluttua (Bell 1978, 51; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 19). Tässä tutkimuksessa uudelleen mittaus ei ollut mahdollista tutkimusresurssien vähäisyyden vuoksi. Reliaabeliudella tarkastellaan myös aineistonkeruumenetelmän johdonmukaisuutta ja täsmällisyyttä (Liski & Puntanen 1977, 44; Seliger & Shohamy 1989, 185). Mittausmenetelmästä ja -tilanteesta aiheutuneiden satunnaisten mittausvirheiden tarkistamiseen Bell (1978, 51) ehdottaa rinnakkaismittausta, jossa samaa ominaisuutta mitataan kahdella eri mittarilla. Kyselylomakkeen rakenteen ja laajan sisällön vuoksi perusteellinen rinnakkaismittaukseen ei tuntunut tässä tutkimuksessa järkevältä. Kyselylomakkeessa on kuitenkin kysymysten osioita, joita voidaan soveltaa rinnakkaismittauksen periaatteisiin.

Paras reliaabeliuden tai mittausasteikon sisäisen johdonmukaisuuden mitta on Valkosen (1984, 57 - 58) mielestä Cronbachin alfa-kerroin. Tässä tutkimuksessa mittarin johdonmukaisuutta tarkasteltiin palkan oikeudenmukaisuutta mittavien osioiden sekä henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion perusteista koostuvien osioiden avulla. Osioista lasketut alfa-kertoimet vaihtelivat kysymysten sisällä hyvin vähän. Osioista muodostettujen summamuuttujien alfa-kertoimet esitetään taulukossa 6.

TAULUKKO 6. Palkan oikeudenmukaisuuden, henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion perusteiden reliabiliuden tarkasteleminen Cronbachin alfa-kertoimella.

Kysymys	Alfa-kertoimet
Palkan oikeudenmukaisuus	.87
Henkilökohtaisen palkanosan perusteet	.89
Summa2	.78
Summa3	.83
Summa4	.81
Summa5	.68
Summa6	.82
Tulospalkkion perusteet	.91
Summa7	.88
Summa8	.86
Summa9	.88

Alfa-kertoimen lukemaa .70 pidetään yleisesti mittarin luotettavuuden rajana. Palkan oikeudenmukaisuudesta sekä henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion perusteista lasketut alfa-kertoimet ylittivät selvästi tämän rajan, joten mittarin reliabiliutta voidaan pitää hyvänä. Satunnaisvirheiden toteamiseksi laskettiin myös korrelaatiokertoimia toisistaan riippumattomien muuttujien välillä (liite 2). Niistä saadut tulokset olivat hyvin samankaltaisia alfa-kertoimien kanssa, joten mittaria voidaan pitää kohtalaisen johdonmukaisena ja luotettavana.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitetään kyselylomakkeista saadut tulokset tutkimusongelmittain. Erilaisista mittareista saatuja tuloksia kuvataan taulukoiden avulla. Avoimista kysymyksistä saatuja tuloksia esitetään aineistosta poimituilla suorilla lainauksilla, joilla havainnollistetaan opettajien mielipiteitä.

7.1 Opettajien arviot palkastaan

Tutkimuksen ensimmäinen pääongelma käsitteli opettajien arvioita tämänhetkisestä palkastaan. Kolmessa ensimmäisessä alaongelmassa kysyttiin palkan merkitystä työmotivaatiotekijänä, opettajien tyytyväisyyttä palkkaansa ja heidän mielipidettään palkan oikeudenmukaisuudesta suhteessa työn määrään ja vaativuuteen, omaan työpanokseen, koulutukseen ja yleiseen palkkatasoon. Neljäs alaongelma käsitteli sukupuolen, iän ja kouluasteen yhteyttä opettajien arvioihin palkkauksesta.

7.1.1 Palkan tärkeys työmotivaatiotekijänä

Ensimmäisen alaongelman selvittämiseksi vastaajia pyydettiin valitsemaan kyselylomakkeen 16 työmotivaatiotekijästä viisi tärkeintä ja asettamaan ne tärkeysjärjestykseen asteikolla 1 - 5, jossa 1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein, 4 = neljänneksi tärkein ja 5 = viidenneksi tärkein. Työmotivaatiotekijöiden järjestys esitetään mainintojen lukumäärän ja niitä vastaavien prosenttilukujen mukaisessa järjestyksessä taulukossa 7. Tuloksissa on huomioitu kaikkien vastanneiden opettajien (n = 149) kyselylomakkeet. Taulukossa esitetään myös työmotivaatiotekijöiden arvojen (5 - 1) saamien mainintojen lukumäärät siten, että tärkein (1) on saanut arvon 5 ja viidenneksi tärkein (5) on saanut arvon 1. Kunkin työmotivaatiotekijän saamista arvoista on laskettu keskiarvot, jotka havainnollistavat työmotivaatiotekijöiden tärkeyden painottumista asteikolla 1 - 5.

TAULUKKO 7. Työmotivaatiotekijöiden tärkeysjärjestys opettajien (n = 149) arvioimana.

Motivaatiotekijä	\bar{x}	s	f	%
Työn monipuolisuus	2.38	2.11	99	66.4
Työn itsenäisyys	2.33	1.86	107	71.8
Itsensä toteuttamisen mahdollisuus	1.73	1.95	77	51.2
Työyhteisön ilmapiiri	1.67	1.75	89	59.7
Työsuhteen pysyvyys	1.45	1.73	71	47.7
Mahdollisuus kehittää omia kykyjä	1.01	1.65	49	32.9
Palkka	.80	1.35	49	32.9
Työn vastuullisuus	.63	1.35	34	22.8
Työstä saatava palaute	.62	1.34	32	21.5
Näkyvien tulosten saavuttaminen	.60	1.33	30	20.1
Pitkät lomat	.54	1.11	38	25.5
Koulun tilojen ja välineiden laatu	.54	1.15	34	22.8
Koulun sisäinen kehittäminen	.40	1.06	23	15.4
Työn yhteiskunnallinen arvostus	.15	.66	10	6.7
Uralla eteneminen	.10	.67	4	2.7
Mahdollisuus jatko-opintoihin	.09	.48	6	4.0

Opettajat pitivät tärkeimpinä työmotivaatiotekijöinä työn monipuolisuutta ($\bar{x} = 2.38$) ja työn itsenäisyyttä ($\bar{x} = 2.33$). Opettajista 66.4 % mainitsi työn monipuolisuuden ja 71.8 % itsenäisyyden viiden tärkeimmän työmotivaatiotekijän joukossa. Palkka koettiin seitsemänneksi tärkeimmäksi ($\bar{x} = .80$) työmotivaatiotekijäksi. Opettajista 32.9 % asetti sen viiden tärkeimmän työmotivaatiotekijän joukkoon. Vähiten tärkeänä pidettiin työn yhteiskunnallista arvostusta, uralla etenemistä ja mahdollisuutta jatko-opintoihin.

Valmiiden 16 vastausvaihtoehdon lisäksi opettajilla oli mahdollisuus nimetä myös oma vaihtohehtonsa. Opettajien lisäämiä työmotivaatiotekijöitä oli yhdeksän, joista seitsemän liittyi oppilaisiin. Näitä olivat esimerkiksi "lasten moraalikasvatuksen antami-

sen mahdollisuus” ja “oppiaineiden tärkeiden sisältöjen, taitojen ja positiivisten asenteiden välittyminen oppilaille”.

7.1.2 Opettajien palkkatyytyväisyys

Toisessa alaongelmassa selvitettiin opettajien tyytyväisyyttä tämänhetkiseen palkkaan. Kyselylomakkeessa opettajia pyydettiin arvioimaan tyytyväisyyttään asteikolla 1 - 5, jolloin 1 = erittäin tyytymätön, 2 = melko tyytymätön, 3 = neutraali kanta, 4 = melko tyytyväinen ja 5 = erittäin tyytyväinen. Vastausten jakautuminen mainintojen lukumäärien ja niitä vastaavien prosenttilukujen avulla esitetään taulukossa 8.

TAULUKKO 8. Opettajien (n = 146) tyytyväisyys palkkaan.

Tyytyväisyys palkkaan		
Vastausvaihtoehto	f	%
Erittäin tyytymätön	14	9.6
Melko tyytymätön	59	40.4
Neutraali kanta	23	15.8
Melko tyytyväinen	46	31.5
Erittäin tyytyväinen	4	2.7
Yhteensä	146	100.0

Taulukosta nähdään, että opettajien palkkatyytyväisyys painottui asteikon keskimmäisiin vaihtoehtoihin. Opettajista 50.0 % oli erittäin tai melko tyytymättömiä palkkaansa. Melko tyytyväisiä palkkaansa oli 31.5 % ja erittäin tyytyväisiä vain 2.7 % opettajista.

7.1.3 Opettajien arviot palkan oikeudenmukaisuudesta

Kolmannessa alaongelmassa opettajia pyydettiin arvioimaan palkan oikeudenmukaisuutta suhteessa työn määrään ja vaativuuteen, omaan työpanokseen, koulutukseen ja yleiseen

palkkatasoon. Tekijöitä arvioitiin Likertin asteikolla 1 - 5, jolloin 1 = erittäin epäoikeudenmukainen, 2 = melko epäoikeudenmukainen, 3 = neutraali kanta, 4 = melko oikeudenmukainen ja 5 = erittäin oikeudenmukainen. Opettajien mielipiteiden jakautuminen frekvenssien ja niistä laskettujen prosenttilukujen avulla esitetään taulukossa 9.

TAULUKKO 9. Opettajien arviot palkan oikeudenmukaisuudesta suhteessa työn määrään, työn vaativuuteen, omaan työpanokseen, koulutukseen ja yleiseen palkkatasoon.

Palkan oikeudenmukaisuus										
Epäoik.m./ oikeuden- mukainen	Työn määrä		Työn vaativuus		Oma työpanos		Kou- lutus		Yleinen palkkataso	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	24	16.6	32	22.1	24	16.7	42	29.0	25	17.2
2	65	44.8	64	44.1	57	39.6	54	37.2	69	47.6
3	22	15.2	24	16.6	34	23.6	23	15.9	26	17.9
4	30	20.7	20	13.8	23	16.0	19	13.1	19	13.1
5	4	2.8	5	3.4	6	4.2	7	4.8	6	4.1
Yhteensä	145	100.0	145	100.0	144	100.0	145	100.0	145	100.0

Enemmistö opettajista piti palkkaansa erittäin tai melko epäoikeudenmukaisena suhteessa kaikkiin mainittuihin tekijöihin. Epäoikeudenmukaisimpana opettajat pitivät palkkaa suhteessa työn vaativuuteen ja koulutukseen (66.2 % vastanneista). Seuraavaksi epäoikeudenmukaisimpana palkkaa pidettiin suhteessa yleiseen palkkatasoon (64.8 %), työn määrään (61.4 %) ja omaan työpanokseen (56.3 %). Mainituista tekijöistä oikeudenmukaisimpana (23.5 %) palkkaa pidettiin suhteessa työn määrään.

7.1.4 Sukupuolen, iän ja kouluasteen yhteys palkka-arviointeihin

Neljännessä alaongelmassa kysyttiin, millainen yhteys sukupuolella, iällä ja kouluasteella on opettajien palkka-arviointeihin. Tarkasteltaessa taustamuuttujien yhteyttä (liite 3) opettajien palkka-arviointeihin voitiin havaita, että sukupuolella oli tilastollinen, melkein merkitsevä ($t = -2.66$, $p < .05$) yhteys palkan tärkeyteen työmotivaatiotekijänä. Miehet pitivät palkkaa tärkeämpänä työmotivaatiotekijänä kuin naiset. Miehet asettivat palkan viidenneksi tärkeimmäksi työmotivaatiotekijäksi. Heistä 42.3 % valitsi sen viiden tärkeimmän tekijän joukkoon. Naiset asettivat palkan seitsemänneksi tärkeimmäksi työmotivaatiotekijäksi. Heistä 27.8 % mainitsi palkan viiden tärkeimmän työmotivaatiotekijän joukossa. Palkkatyytyväisyyteen ja palkan oikeudenmukaisuuden arviointiin sukupuolella ei ollut tilastollista merkitystä.

Kouluasteella oli tilastollinen, melkein merkitsevä yhteys palkan tärkeyteen motivaatiotekijänä ($t = -2.34$, $p = < .05$) ja palkan oikeudenmukaisuuteen ($t = -2.21$, $p < .05$). Yläasteen opettajien mielestä palkka oli viidenneksi tärkein ja ala-asteen opettajista kahdeksanneksi tärkein työmotivaatiotekijä. Yläasteen opettajista 44.1 % ja ala-asteen opettajista 25.6 % mainitsi palkan viiden tärkeimmän tekijän joukossa. Ala- ja yläasteiden opettajat kokivat palkkansa lähes yhtä epäoikeudenmukaisena suhteessa työn määrään ja työn vaativuuteen. Sen sijaan ala-asteen opettajat pitivät palkkaa huomattavasti epäoikeudenmukaisempina suhteessa omaan työpanokseen, koulutukseen ja yleiseen palkkatasoon. Palkkatyytyväisyyteen kouluasteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajien palkkausarviointeihin.

7.2 Opettajien arviot kannustavasta palkkauksesta

Tutkimuksen toinen pääongelma käsitteli opettajien arvioita kannustavasta palkkauksesta. Ensimmäisessä alaongelmassa kysyttiin opettajien suhtautumista työn määrään sekä työn laatuun ja työtuloksiin palkan perusteena. Toisessa alaongelmassa kysyttiin mitkä olisivat opettajien mielestä henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion tärkeimmät perusteet. Kolmantena ongelmana oli kenelle tulospalkkio pitäisi opettajien mielestä osoittaa ja neljäntenä miten he uskovat kannustavan palkkauksen vaikuttavan omaan työmotivaatioonsa ja koulun työyhteisöön. Viides alaongelma käsitteli kouluasteen ja koulun sijainnin yhteyttä opettajien suhtautumiseen kannustavaan palkkaukseen.

7.2.1 Opettajien suhtautuminen kannustavaan palkkaukseen

Ensimmäisen alaongelman selvittämiseksi opettajilta kysyttiin miten he suhtautuvat työn määrän ja työn laadun huomioimiseen palkkausperusteena. Opettajia pyydettiin valitsemaan mielipidettään lähinnä oleva vaihtoehto asteikolla 1 - 5, jolloin 1 = erittäin kielteisesti, 2 = melko kielteisesti, 3 = neutraali kanta, 4 = melko myönteisesti ja 5 = erittäin myönteisesti. Vastausten frekvenssit ja niistä lasketut prosenttiluvut esitetään taulukossa 10.

TAULUKKO 10. Opettajien (n = 142/143) suhtautuminen työn määrän sekä työn laadun ja työtulosten huomioimiseen palkkausperusteena.

Työn määrä, laatu ja työtulokset palkkausperusteena				
Suhtautuminen	Määrä		Laatu ja työtulokset	
	f	%	f	%
Erittäin kielteisesti	3	2.1	22	15.4
Melko kielteisesti	9	6.3	44	30.8
Neutraali kanta	29	20.4	39	27.2
Melko myönteisesti	62	43.7	33	23.1
Erittäin myönteisesti	39	27.5	5	3.5
Yhteensä	142	100.0	143	100.0

Suurin osa (71.2 %) opettajista suhtautui työn määrään palkkausperusteena melko tai erittäin myönteisesti. Melko tai erittäin kielteisesti asiaan suhtautui vain 12 (8.4 %) opettajaa. Työn laadun ja työtulosten huomioimiseen palkkausperusteena suurin osa (46.2 %) opettajista suhtautui erittäin tai melko kielteisesti. Melko tai erittäin myönteisesti suhtautui 38 (26.6 %) opettajaa. Taulukosta voidaan nähdä, että jakauma on kohtalaisen tasainen keskimmäisten vaihtoehtojen kesken. Työn laatuun ja työtuloksiin palkkausperusteena suhtautui erittäin myönteisesti vain 5 vastaajaa.

7.2.2 Opettajien arviot henkilökohtaisen palkanosan perusteista

Toiseen alaongelmaan etsittiin vastausta kysymällä opettajilta kuinka paljon eri tekijöiden pitäisi heidän mielestään vaikuttaa henkilökohtaiseen palkanosaan. Opettajia pyydettiin arvioimaan palkan perusteita asteikolla 1 - 5. Henkilökohtaisen palkanosan perusteet esitetään keskiarvojen mukaisessa tärkeysjärjestyksessä taulukossa 11. Palkanosan perusteiden koodit näkyvät kyselylomakkeesta (liite1). Taulukossa esitetään myös palkan perusteiden saamien arvojen frekvenssit, joissa 5 = erittäin paljon, 4 = paljon, 3 = kohtalaisesti, 2 = vähän ja 1 = ei lainkaan.

TAULUKKO 11. Henkilökohtaisen palkanosan perusteet keskiarvon mukaisessa tärkeysjärjestyksessä.

Henkilökohtaisen palkanosan perusteet							
Peruste	\bar{x}	s	5	4	3	2	1
HP24	4.13	.95	65	49	26	7	2
HP22	3.80	1.08	46	50	35	13	5
HP23	3.75	1.13	46	47	35	14	7
HP19	3.70	1.00	34	55	46	9	5
HP26	3.57	.87	23	52	63	9	2
HP21	3.52	1.00	26	51	51	17	4
HP20	3.48	1.02	26	44	62	9	8
HP25	3.44	.93	20	46	66	13	4
HP30	3.41	.90	18	48	63	18	2
HP31	3.37	1.01	24	39	56	28	2
HP18	3.35	1.03	22	41	59	21	6
HP29	3.35	.97	19	45	56	27	2
HP32	3.26	1.02	19	39	58	28	5
HP35	3.17	1.12	18	41	50	28	12
HP33	3.09	1.22	19	42	40	29	19
HP27	3.07	.94	8	39	66	28	8
HP28	2.96	1.04	11	34	51	43	10
HP34	2.56	1.30	14	23	36	35	41
HP36	2.43	.97	3	15	53	50	28

Opettajien mielestä henkilökohtaiseen palkanosaan tulisi vaikuttaa eniten ($\bar{x} = 4.13$) opetusryhmän integraatio-oppilaiden määrä. Seuraavaksi tärkeimpiä palkanperusteita olisivat opettajien mielestä opetettavan oppilasryhmän koko ($\bar{x} = 3.80$), oppilasryhmän vaativuus ($\bar{x} = 3.75$) ja ylituntien määrä ($\bar{x} = 3.70$). Vähiten tärkeänä palkan perusteena opettajat pitivät koulun syrjäistä sijaintia ($\bar{x} = 2.43$). Vastausten hajonta oli suurinta omien kasvatustieteellisten julkaisujen ($s = 1.30$) ja muissa oppilaitoksissa asiantuntijana toimimisen ($s = 1.22$) kohdalla.

Kyselylomakkeessa esitettyjen 19:n henkilökohtaisen palkanosan perusteen lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kirjoittaa myös oma perusteensa "muu, mikä?" -kohtaan. Mainintoja kertyi 12. Näitä olivat muun muassa kanssakäyminen kodin kanssa, projekti-työskentely, yhdysluokka ja luokanvalvojan tehtävät.

7.2.3 Opettajien arviot tulospalkkion perusteista

Kolmas kannustavaan palkkaukseen liittyvä alaongelma käsitteli tulospalkkion perusteita. Opettajia pyydettiin arvioimaan asteikolla 1 - 5, kuinka hyviä perusteita kyselylomakkeessa esitetyt tekijät olisivat. Taulukossa 12 esitetään tulospalkkioperusteet keskiarvojen mukaisessa paremmuusjärjestyksessä. Palkkion perusteiden koodit näkyvät kyselylomakkeessa (liite 1). Taulukossa esitetään myös tulospalkkioperusteiden saamien arvojen frekvenssit siten, että 5 = erittäin hyvä, 4 = melko hyvä, 3 = kohtalainen, 2 = melko huono ja 1 = erittäin huono.

TAULUKKO 12. Tulospalkkioiden perusteet keskiarvon mukaisessa järjestyksessä.

Tulospalkkioperusteiden paremmuusjärjestys							
Peruste	\bar{x}	s	5	4	3	2	1
TP47	3.56	1.16	32	53	37	12	12
TP46	3.37	1.25	31	42	38	20	15
TP48	3.16	1.26	21	47	32	27	19
TP45	3.05	1.17	16	37	49	26	18
TP49	2.97	1.19	15	36	43	33	19
TP40	2.84	1.12	7	37	51	28	23
TP39	2.52	1.18	9	21	42	39	35
TP41	2.34	1.01	1	19	44	47	35
TP42	2.13	.98	2	14	27	61	42
TP43	2.03	1.01	3	12	23	57	51
TP44	1.70	.88	1	5	20	43	77

Parhaana tulospalkkion perusteena opettajat pitivät opetustaidon jatkuvaa kehittämistä ($\bar{x} = 3.56$), toiseksi parhaana opettajan pedagogisia taitoja ($\bar{x} = 3.37$) ja kolmanneksi parhaana opettajan yhteistyötaitoja työtovereiden kanssa ($\bar{x} = 3.16$). Vähiten tärkeä ($\bar{x} = 1.70$) tekijä oli säästöt luokan materiaalikuluissa, jonka hajonta ($s = .88$) verrattuna muihin tekijöihin oli selvästi pienin.

Vastaajilla oli mahdollisuus lisätä myös oma vaihtoehtonsa “muu, mikä?” kohtaan. Opettajien omia perusteita oli kymmenen, joista kolme mainintaa saivat opettajan motivoituneisuus ja kaksi kertaa koulun kehittämistyö.

7.2.4 Tulospalkkion osoittaminen

Kannustavaan palkkaukseen liittyvässä neljännessä alaongelmassa kysyttiin, kenelle tulospalkkio pitäisi osoittaa. Vaihtoehtoina olivat tulospalkkion osoittaminen yksittäiselle opettajalle, opettajaryhmille, koulun koko opetushenkilöstölle ja koko koululle. Vaihtoehdot esitetään opettajien asettamassa paremmuusjärjestyksessä taulukossa 13.

TAULUKKO 13. Opettajien (n = 149) mielipiteet tulospalkkion osoittamisesta.

Tulospalkkion osoittaminen		
Kenelle	f	%
Koko opetushenkilöstölle	59	39.6
Yksittäiselle opettajalle	35	23.5
Koululle	34	22.8
Opettajaryhmille	31	20.8

[^] Koska monet vastaajat olivat valinneet useamman kuin yhden vastausvaihtoehdon, kysymys muutettiin tilastollisen käsittelyn yhteydessä dikotomiseksi asteikoksi. Frekvensseissä ja prosenteissa ovat siten mukana kaikki havaintoyksiköt.

Eniten mainintoja (f = 59) sai koulun koko opetushenkilöstö. Yksittäisen opettajan, koulun ja opettajaryhmien välillä maininnat jakaantuivat kohtalaisen tasaisesti.

7.2.5 Opettajien arviot kannustavan palkkauksen vaikutuksista

Viides alaongelma käsitteli opettajien arvioita kannustavan palkkauksen vaikutuksista heidän työmotivaatioonsa, koulun ihmissuhteisiin ja koulun toimintaan. Ongelman selvittämiseen käytettiin avoimia kysymyksiä, joihin vastasi suurin osa opettajista (n = 149). Kysymykseen kannustavan palkkauksen vaikutuksesta työmotivaatioon vastasi 125 (83.9 %), vaikutuksesta koulun ihmissuhteisiin 126 (84.6 %) ja vaikutuksesta koulun toimintaan 95 (63.8 %) opettajaa. Avoimien kysymyksien vastaukset jaettiin luonteensa mukaan kolmeen ryhmään: myönteisiin, neutraaleihin ja kielteisiin mielipiteisiin. Myön-

teisiksi mielipiteiksi luokiteltiin ne vastaukset, joissa kannustavalla palkkauksella uskottiin olevan vaikutusta työmotivaatioon, ihmissuhteisiin tai koulun toimintaan. Neutraaliin ryhmään luokiteltiin ne vastaukset, joissa sillä ei uskottu olevan juuri lainkaan vaikutusta, tai sillä arveltiin olevan sekä myönteisiä että kielteisiä vaikutuksia. Kielteisiksi vastauksiksi luokiteltiin ne, joissa kannustavalla palkkauksella uskottiin olevan kielteisiä vaikutuksia kyseisiin tekijöihin.

Kannustavan palkkauksen vaikutus työmotivaatioon. Opettajien vastauksista kannustavan palkkauksen vaikutuksista työmotivaatioon 49.6 % luokiteltiin neutraalien vastausten ryhmään. Tyypillisimmissä vastauksissa arveltiin, ettei rahalla voi vaikuttaa kovin paljon työmotivaatioon. Toisaalta opettajat korostivat myös sitä, että he tekevät työtänsä jo nyt täysipainoisesti, eikä sitä voisi rahalla enää parantaa.

“Ei kovin suuri vaikutus, koska markkamäärät olisivat ilmeisesti vaatimattomia, opettajan työmotivaation on löydettävä muualta kuin rahasta.”
(nainen, 40 - 49 vuotta, luokanopettaja)

“Tuskin se varsinaisesti mitään muuttaisi, sillä teen työtäni sydämellä, aikaani mittaamatta, mutta toki se tuntuu (on tuntunut) hyvältä, kun esimies tai kollega huomaa ja lausuu havaintonsa työni määrästä ja laadusta - enkä tietysti rahaakaan pahakseni panisi.” (nainen 50 - 59 vuotta, opinto-ohjaaja)

“Enpä usko rahalla olevan mitään merkitystä oman työni määrään tai laatuun; on tämä sen verran työmoraali- ja kutsumusasia.” (mies, 50 - 59 vuotta, opinto-ohjaaja)

Vastaaajista 40.0 % uskoi kannustavan palkkauksen vaikuttavan myönteisesti työmotivaatioonsa. Monet opettajat uskoivat sen vaikuttavan motivaatioon panostaa enemmän oppituntien ulkopuoliseen suunnittelu- ja valmistelutyöhön sekä työskentelynsä tasoon yleensä.

“Työmotivaatiota lisäävästi tottakai!” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

“Jos kannustava palkkaus määräytyy oikeudenmukaisesti, se luonnollisesti parantaa työmotivaatiota.” (mies, 40 - 49 vuotta, yläasteen lehtori)

“Jaksaisin ja viitsisin paremmin käyttää aikaani työn suunnitteluun, materiaalien etsimiseen ja valmisteluun.” (nainen, 40 - 49 vuotta, ala-asteen tuntiopettaja)

Kielteisesti vastanneiden ryhmään luokiteltiin vain 10.4 % vastauksista. Vastaajat eivät uskoneet rahan vaikuttavan lainkaan työmotivaatioon. He arvelivat kannustavan palkkauksen aiheuttavan ylimääräisiä paineita ja kilpailun tunnetta työskentelyyn ja siten vaikuttavan kielteisesti työmotivaatioon.

“Kiristäisi hermoja, raha ei ole työni kannuste.” (nainen, 30 - 39 vuotta, ala-asteen tuntiopettaja)

“Taatusti masentaa. En viitsi ruveta kilpailemaan ja mielistelemään, koska työni tuloksia on täysin mahdoton mitata, samoin kuin muidenkin. Mielistely ja “hyvä veli” periaatteellahan ne jaetaan - historia ei muutu miksiäkään - toistaa vain itseään.” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

“Työn määrästä voidaan palkita, mutta työn laatu on niin vaikeasti määriteltävä ja mitattava asia (monia muuttujia), että sen pitäminen palkkioperusteena on tosi mahdoton. Vaikuttaisi vain kielteisesti työmotivaatioon.” (nainen, 50 - 59 vuotta, lehtori)

Kannustavan palkkauksen vaikutus koulun ihmissuhteisiin. Suurin osa (69.0 %) koulun ihmissuhteita koskevista vastauksista kuului kielteiseen ryhmään. Opettajat uskoivat kannustavan palkkauksen aiheuttavan työyhteisössään ongelmia, kun opettajat kyräilivät toistensa tekemisiä heidän siitä saamia palkkioita. Kateus ja katkeruus ilmenivät usein palkkauksen perusteiden mittaamiseen liittyvien asioiden yhteydessä. Useista vastauksista heijastui myös käsitys, että opettajien väliset suhteet ovat jo nyt aika huonot.

“Kirittää entisestään suhteita: kateutta, kyttäystä, vihaa, katkeruutta - sitä toi jo aiempina vuosina hyvän työntekijän palkanlisä. Työstä tulee katoamaan työn ilo - taatusti!” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

“Eriarvostaisi - oppilasryhmät eri opettajilla hyvin erilaiset, sitä myötä myös toiminta ja vaikeudet erilaisia. “ (mies, 40 - 49 vuotta, lehtori)

“Kireyttä ja kateutta tulee kenties opettajanhuoneeseen. Kuinka voi mitata ns. henkistä työtä, liian paljon vaikuttavia muuttujia oppilasaines, taustat jne. Kuka uskaltaa siihen ryhtyä, aina subjektiivista.” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

Vastauksista 27.8 % luokiteltiin neutraalien vastausten ryhmään. Osa opettajista arveli, ettei kannustava palkkaus vaikuttaisi koulun ihmissuhteisiin lainkaan. Monet opettajat arvelivat sen kuitenkin vaikuttavan sekä myönteisesti että kielteisesti, riippuen yksilöstä

tai koulun yleisestä ilmapiiristä. Myös palkan perusteiden toimivuus ja se, ovatko ne yleisesti hyväksytyjä, koettiin vaikuttavan koulun ihmissuhteisiin. Tärkeänä tekijänä nousi esiin myös se, kenelle palkkiot osoitettaisiin: yksittäiselle opettajalle, tietyille opettajaryhmille vai koko koululle.

“Jos jakoperusteet ovat asiallisia ja kaikkein tiedossa, niin ei juuri mitenkään.” (mies, 40 - 49 vuotta, lehtori)

“Tulee kyräilyä ja kilpailua, nytkin suurilla tuntimäärillä toimivat opet eivät jaksane paneutua asioihin, mikä aiheuttaa närää. Toisaalta, jos palkkaperusteet olisivat selvillä ja siten myös odotukset (nythän emme tiedä toistemme työnteosta mitään) työstä, niin voisihan se puhdistaa pelipöytää...” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

“Jos kannustava palkkaus tulisi koulun hyväksi, voisi edistää yhteen hiileen puhaltamisen halua. Muuten voisi lisätä oppilaiden hiostusta ja aiheuttaa opettajien kesken epäsovua.” (nainen, 40 - 49 vuotta, ala-asteen erityisopettaja)

Vain muutamia (3.2 %) vastauksia luokiteltiin myönteiseen ryhmään. Opettajat uskoivat kannustavan palkkauksen vaikuttavan myönteisesti koulun työyhteisöön, jos palkkausperusteet olisivat selkeästi määritellyt ja palkkiot maksettaisiin koko koulun opetushenkilöstölle, jolloin se ei synnyttäisi tarpeetonta kateutta.

“Jos myöntämisperusteet ovat selkeät ja yleisesti hyväksytyt, luulisi vaikutuksen olevan positiivista.” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

“Myönteisesti, kun saisi jokainen, eikä kateutta syntyisi.” (mies, 50 - 59 vuotta, luokanopettaja)

“Tähän kokonaistyöaika vaikuttaisi parantavasti... mutta jossain mielessä voisi putsata ilmapiiriä, mutta uskon enemmän kokonaistyöaikaan!” (nainen, 40 - 49 vuotta, luokanopettaja)

Kannustavan palkkauksen vaikutus koulun toimintaan. Opettajien mielipiteet kannustavan palkkauksen vaikutuksesta koulun toimintaan jakautuivat melko tasaisesti myönteiseen, neutraaliin ja kielteiseen ryhmään. Vastauksista 37.9 % luokiteltiin kielteiseen ryhmään. Opettajat uskoivat kannustavan palkkauksen aiheuttavan epätervettä kilpailua koulujen välillä.

“Yhteisvastuullisuutta ja solidaarisuutta pidän yhteisön hienoimpina voimavaroina. Järjestykseen pistäminen ja kilpailu tuntuisi äkkiseltään uhkalta enemmän kuin mahdollisuudelta.” (nainen, 50 - 59 vuotta, lehtori)

“Johtaisi epäterveeseen kilpailuun koulujen välillä “paremmuudesta”. (nainen, 30 - 39 vuotta, lehtori)

“Kilpailu lahjakkaiden oppilaiden “kalastelusta” - miten käy heikko-lahjaisten oppilaiden?” (nainen, 50 - 59 vuotta, tuntiopettaja)

Vastauksista 35.8 % luokiteltiin myönteiseen ryhmään. Kannustavan palkkauksen uskottiin innostavan kouluja toimintansa kehittämiseen. Sen arveltiin lisäävän myös koulujen erikoistumista.

“Lisää koulun profiloitumista, erityisosaamista, opettajanhuoneesta nousee “pedagogisia johtajia” hallinnollisten rinnalle.” (nainen, 30 - 39 vuotta, ala-asteen tuntiopettaja)

“Sopuisassa työyhteisössä (kuten meillä) koulunpito varmasti kehittyisi virikkeellisemmäksi ja innostuneemmaksi, kokeilevammaksi, haasteellisemmäksi. Em. mainitut asiat eivät kuitenkaan saa muodostua itsetarkoitukseksi stressaten opettajia, vaan pitää ymmärtää mahdollisuuksina monipuolistaa omaa työtään.” (nainen, 40 - 49, ala-asteen tuntiopettaja)

“Jos kannustuspalkka on suuri, se varmaan innostaa järjestämään näyttäviä tempauksia. Sopii hyvin kilpailuhenkisille.” (nainen, 40 - 49 vuotta, lehtori)

Vastauksista 26.3 % luokiteltiin neutraaliin ryhmään. Kannustavan palkkauksen uskottiin edistävän koulujen toiminnan kehittämistä, mutta sen pelättiin menevän jopa liiallisuuksiin. Kannustava palkkaus nähtiin toiminnan edistämisen kannalta myönteisenä, jos palkkio suunnattaisiin koko koululle, mutta kielteisenä, jos se maksettaisiin yksittäisille opettajille.

“Tehokkuutta ja yrittämistä tulisi lisää, mutta tulisikohan liikaakin. Alkuhämmennyksestä selvittyä tilanne varmasti rauhoittuisi.” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

“Sekä myönteistä että kielteistä: koulun johtaminen vaikeutuu edellä olevan takia, mutta motivointi helpottuu.” (mies, 40 - 49 vuotta, lehtori)

“Jos palkitaan yksilöä, vaikeutuisi - jos palkitaan koulua, uskon että tsemppi lisääntyisi ja tulosta tulisi enemmän.” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

Avoimien kysymysten lopussa opettajilla oli mahdollisuus kirjoittaa muita kannustavan palkkauksen herättämiä ajatuksia. Kymmenen opettajaa kirjoitti pitävänsä kannustavaa palkkausta huonona vaihtoehtona palkkausjärjestelmän kehittämiseksi. Heidän mielestään opettajien palkkaustasoa tulisi vain yksinkertaisesti nostaa. Seitsemän opettajaa piti kokonaispalkkausta kannustavaa palkkausta parempana vaihtoehtona.

“Palkkauksen yleinen nostaminen ja luokanopettajan työn arvostuksen kohottaminen olisivat parempia kuin tulospalkkaus.” (nainen, 30 - 39 vuotta luokanopettaja)

”Ensin pitäisi opettajien palkkaus siirtyä kokonaispalkkaukseen kokonais työajan myötä. Sitten koulun tasolla esimiehellä mahdollisuus kannustaa vaan palkkaukseen => ne, jotka tekevät enemmän, heille myös siitä maksetaan => voi itse myös valita tilanteeseen sopivan panostuksen eri elämänvaiheissa! Reilu peli!? (nainen, 40 - 49 vuotta, luokanopettaja)

Yhdeksän opettajaa ilmoitti suhtautuvansa kannustavaan palkkaukseen varauksellisesti. Sen toteuttamisen edellytyksenä olisi heidän mielestään palkkausjärjestelmän perusteellinen tutkiminen ja laajat kokeilut. Vain neljä opettajaa totesi kannustavan palkkauksen olevan hyvä vaihtoehto palkkauksen kehittämiseksi. He uskoivat kannustavan palkkauksen toteutumiseen ja arvelivat sen olevan tulevaisuudessa osana opettajien palkkausta.

“Vaatii paljon tutkimusta ja kehittelyä. Ei yhdelle - vähintään ryhmälle.” (nainen, 50 - 59 vuotta, lehtori)

”Olisi aika ruveta maksamaan luokanopettajille muustakin työstä, kun vain pidetyistä tunteista (suunnittelusta, valmistelusta, kokeiden ja vihkojen korjaamisesta sekä esim. 30 oppilaan luokassa pidettävistä arviointikeskusteluista ilta-aikoihin). Jos tuntimäärä on 25, ei yt-tunteina maksettava määrä ole riittävä. - Eli tähän iltatyöhön kannustusta, vaikka kannustavaa palkkausta. Ei kuulosta hassummalta.” (nainen, 30 - 39 vuotta, luokanopettaja)

7.2.6 Kouluasteen ja koulun sijainnin yhteys arviointeihin

Kannustavan palkkauksen viimeinen alaongelma käsitteli kouluasteen ja koulun sijainnin yhteyttä opettajien arviointeihin kannustavasta palkkauksesta. Kouluasteen ja koulun sijainnin yhteyttä henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion perusteista muodostettui-

hin summamuuttujiin (ks. s. 44 - 45) tarkastellaan t-testin ja varianssianalyysin avulla liitteessä 4.

Kouluasteella oli tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = 2.64, p < .05$) yhteys oppilaiden määrää ja vaatavuutta koskevaan summamuuttujaan. Ala-asteen opettajien mielestä oppilaiden määrän ja vaatavuuden tulisi vaikuttaa palkkaan enemmän kuin yläasteen opettajien mielestä (ala-aste: $\bar{x} = 4.06$, yläaste: $\bar{x} = 3.64$).

Koulun sijainnilla oli tilastollisesti merkitsevä ($F = 4.67, p < .01$) yhteys oppilaiden määrää ja vaatavuutta koskevaan summamuuttujaan. Lähiöasutusalueen koulujen opettajat pitivät oppilaiden määrää ja vaatavuutta hieman tärkeämpänä kuin ydinkeskustan ja pientaajamien koulujen opettajat. Haja-asutusalueiden opettajat pitivät oppilaiden määrää ja vaatavuutta selvästi vähemmän tärkeänä tekijänä. Koulun sijainnilla oli melko merkitsevä ($F = 2.84, p < .05$) yhteys myös oppilaiden edistymistä koskevaan summamuuttujaan. Ydinkeskustan opettajat pitivät oppilaiden edistymistä parempana palkkausperusteena kuin lähiöasutusalueiden ja pientaajamien koulujen opettajat. Haja-asutusalueiden koulujen opettajat eivät pitäneet sitä kovin hyvänä perusteena. Muiden summamuuttujien ja koulun sijainnin välillä ei ollut tilastollisesti merkittävää yhteyttä. Mainituissa tuloksissa ja niiden vertailussa on otettava huomioon, että haja-asutusalueiden ja ydinkeskustan opettajia oli lukumäärältään melko vähän.

7.3 Opettajan työn arviointi

Tutkimuksen kolmas pääongelma käsitteli opettajien suhtautumista työn arviointiin. Alaongelmissa kysyttiin opettajien mielipiteitä työn parhaista arviointikeinoista, arvioinnin suorittajista ja siitä, kuinka usein opettajien työtä tulisi arvioida.

7.3.1 Opettajien suhtautuminen työn arviointiin

Ensimmäisessä alaongelmassa kysyttiin opettajien suhtautumista työnsä arviointiin asteikolla 1 - 5, jolloin 1 = erittäin kielteisesti, 2 = melko kielteisesti, 3 = neutraali kanta, 4 = melko myönteisesti ja 5 = erittäin myönteisesti. Vastausten jakautumista kuvataan frekvenssien ja niistä laskettujen prosenttilukujen avulla taulukossa 14.

TAULUKKO 14. Opettajien (n = 145) suhtautuminen työn arviointiin.

Suhtautuminen työn arviointiin		
Suhtautuminen	f	%
Erittäin kielteisesti	5	3.4
Melko kielteisesti	21	14.5
Neutraali kanta	41	28.3
Melko myönteisesti	55	37.9
Erittäin myönteisesti	23	15.9
Yhteensä	145	100.0

Suurin osa (53.8 %) opettajista suhtautui työn arviointiin melko tai erittäin myönteisesti. Melko tai erittäin kielteisesti arviointiin suhtautui opettajista vain 17.9 %.

7.3.2 Parhaat työarviointikeinot

Toisessa alaongelmassa opettajia pyydettiin asettamaan työn arviointikeinot ja arvioijat tärkeysjärjestykseen asteikolla 1 - 5, jolloin 1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein, 4 = neljänneksi tärkein ja 5 = viidenneksi tärkein. Arviointikeinojen ja arvioijien havaintoyksiköiden lukumäärät frekvenssien ja niistä laskettujen prosenttilukujen mukaisessa järjestyksessä esitetään taulukoissa 15 ja 16. Havaintoyksiköiden jakautuminen eri arvoille esitetään siten, että asteikon numerolle 1 on annettu arvo 5, joka vastaa tärkeintä, ja numerolle 5 arvo 1, joka vastaa vähiten tärkeintä tekijää. Keskiarvo osoittaa kunkin arviointikeinon havaintoyksiköiden keskimääräisen arvon.

TAULUKKO 15. Arviointikeinojen tärkeysjärjestys havaintoyksiköiden lukumäärän mukaan (n = 149).

Arviointikeino	\bar{x}	s	f	%
Arviointikeskustelut	2.86	2.09	106	71.1
Opetustilanteiden havainnointi	1.98	1.99	86	57.7
Arviointiraportit	1.82	1.78	86	57.7
Opettajan ainehallinnan testaus	1.15	1.63	61	40.9
Valtakunnalliset kokeet	1.09	1.63	56	37.6
Oppilaiden jatko-opinnot	.66	1.36	39	26.2
Koulutodistusten vertailu	.43	1.03	30	20.1

Tärkein työn arviointikeino oli opettajien mielestä arviointikeskustelut ($\bar{x} = 2.86$), jonka 71.1 % opettajista asetti viiden tärkeimmän tekijän joukkoon. Toiseksi tärkeimmäksi nousivat opetustilanteiden havainnointi ($\bar{x} = 1.98$) ja arviointiraportit ($\bar{x} = 1.82$), jotka saivat kumpikin 86 mainintaa. Huonoimpina arviointikeinoina opettajat pitivät oppilaiden jatko-opintojen tutkimista ($\bar{x} = .66$) ja oppilaiden koulutodistuksia ($\bar{x} = .43$).

Vastaajilla oli mahdollisuus kirjoittaa oma vaihtoehtonsa kohtaan “muu, mikä?”. Kymmenen opettajan mielestä mikään kyselylomakkeessa mainituista vaihtoehdoista ei ollut hyvä arviointikeino. Neljä opettajaa mainitsi arviointikeinona kyselyn tai haastattelun ja kaksi opettajaa koulun ilmapiirin tutkimisen.

TAULUKKO 16. Työn arvioinnin suorittajat opettajien (n = 149) asettamassa paremmuusjärjestyksessä mainintojen (asteikolla 1 - 5) lukumäärän mukaan.

Arvioijien paremmuusjärjestys				
Arvioija	\bar{x}	s	f	%
Opettaja itse	3.72	1.78	132	88.6
Opettajakollega(t)	2.23	1.72	102	68.5
Oppilaat	2.17	1.66	103	69.1
Rehtori	1.98	1.85	104	69.8
Oppilaiden vanhemmat	1.28	1.49	80	53.7
Ulkopuolinen konsultti	.94	.91	49	32.9
Seuraavan luokkatason opettaja	.46	.90	31	20.8
Kunnan kouluhallinnon edustaja	.34	1.06	21	14.1
Valtion koulutoimentarkastaja(t)	.23	1.63	11	7.4

Parhaiten opettajan työn laatua ja työtuloksia voisi opettajien mielestä arvioida opettaja itse ($\bar{x} = 3.72$). Opettajakollegat, oppilaat ja rehtori asetettiin seuraaviksi parhaimmiksi arvioijiksi. Heikoimmin opettajan työtä voisi opettajien mielestä arvioida kunnan kouluhallinnon edustaja ($\bar{x} = .34$) tai valtion koulutoimentarkastaja ($\bar{x} = .23$). Opettajien omia ehdotuksia työn arvioijalle kyselylomakkeen “muu, mikä?” -kohdassa olivat alan kouluttajat, koulukuraattori ja opettajan oma perhe.

Monet opettajat (19) ilmaisivat avoimien kysymysten lopussa huolensa työn arviointiin liittyvistä ongelmista. Heidän mielestään toimivaa työn määrän ja laadun arviointia on vaikea toteuttaa.

“Arviointi on todella vaikeaa, opetustyö on persoonallista ja tulokset saatetaan hyvin erilaisilla menetelmillä ja tyyleillä => kuka arvioi, kenen työ on puolueettomasti parempaa?” (nainen, alle 29 vuotta, luokanopettaja)

“Opettajan työ on luonteeltaan sellaista, jonka tuloksellisuutta on vaikea mitata. Toiset oppilaat oppivat, toiset eivät, vaikka opettaja olisi kuinka hyvä. Käsite “hyvä opettaja” on pitkälle makukysymys.” (nainen, 50 - 59 vuotta, lehtori)

7.3.3 Arvioinnin useus

Kolmannessa alaongelmassa kysyttiin, kuinka usein opettajan työn laatua ja työtuloksia tulisi arvioida. Opettajia pyydettiin valitsemaan yksi seuraavista vaihtoehdoista: 1 = päivittäin, 2 = kuukausittain, 3 = lukukausittain ja 4 = lukuvuosittain. Vaihtoehtojen saamat maininnat frekvensseinä ja niistä laskettuina prosenttilukuina esitetään taulukossa 17.

TAULUKKO 17. Vastanneiden opettajien (n = 127) arviot siitä, kuinka usein opettajan työtä tulisi arvioida.

Opettajan työn arvioinnin useus			
Aikaväli	f	%	
Päivittäin	31	24.4	
Kuukausittain	7	5.5	
Lukukausittain	55	43.3	
Lukuvuosittain	34	26.8	
Yhteensä	127	100.0	

Suurin osa (f = 55) vastanneista opettajista oli sitä mieltä, että työtä pitäisi arvioida lukukausittain. Toiseksi parhaana vaihtoehtona pidettiin lukuvuosittain (f = 34), kolmanneksi parhaana päivittäin (f = 31) ja neljänneksi parhaana kuukausittain (f = 7) suoritettavaa arviointia. Opettajista 17 esitti kyselylomakkeen “muu, mikä?” -kohdassa oman ehdotuksensa. Näitä olivat muun muassa arvioiminen tarvittaessa, projektiluontoisesti, lähitavoitteiden arvioiminen tunti tunnilta, arviointi muutaman vuoden välein, joka viides vuosi ja joka kymmenes vuosi.

8 POHDINTA

Tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää, millaiset mahdollisuudet palkalla on kannustaa opettajia panostamaan työnsä määrään ja laatuun. Tutkimuksessa keskityttiin kolmeen pääongelmaan: 1) Millaiset ovat opettajien arviot tämänhetkisestä palkastaan? 2) Millaiset ovat opettajien mielestä kannustavan palkkauksen toteuttamismahdollisuudet? 3) Miten työn laatua ja työtuloksia pitäisi opettajien mielestä arvioida? Ongelmiin pyrittiin saamaan vastaus Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan peruskoulun opettajille tehdyllä kyselyllä, johon vastasi 149 opettajaa.

Tutkimus osoitti, että opettajat eivät pidä palkkaa kovin tärkeänä työmotivaatiotekijänä. Tärkeimpinä tekijöinä pidettiin työn monipuolisuutta ja työn itsenäisyyttä. Kauppisen (1988) ja Nakarin (1996) sivistystoimen henkilöstölle tekemät tutkimukset antoivat samansuuntaisen tuloksen. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat työnsä sisäisesti palkitsevana, jolloin ulkoisilla palkkioilla ei ole merkittävää vaikutusta.

Tutkimuksen mukaan puolet opettajista oli melko tai erittäin tyytymättömiä palkkaansa. OAJ:n (Rajaniemi 1996) teettämän tutkimuksen mukaan tyytymättömiä palkkaansa on kuitenkin jopa 73 % opettajista. Tutkimustulosten eroon on saattanut vaikuttaa kysymyksen asettelu. Tässä tutkimuksessa palkkatyytyväisyyttä kysyttiin kysymyksellä ”Miten tyytyväinen olet palkkaasi?”. Kysymyksen myönteisen sävyn vuoksi vastaajien on ehkä ollut helpompi vastata ”melko tyytyväinen” kuin ”melko tyytymätön”. Opettajien palkkatyytyväisyyttä voidaan selittää myös sillä, kuinka oikeudenmukaisena he pitävät palkkaansa. Selvästi yli puolet (63 %) opettajista piti palkkaansa melko tai erittäin epäoikeudenmukaisena suhteessa työn määrään ja vaativuuteen, omaan työpanokseen, koulutukseen sekä yleiseen palkkatasoon.

Tarkasteltaessa kouluasteen, sukupuolen ja iän yhteyttä opettajien palkka-arviointeihin havaittiin, että yläasteen opettajat kokivat palkan tärkeämmäksi työmotivaatiotekijäksi kuin ala-asteen opettajat. Palkka oli lisäksi tärkeämpi miehille kuin naisille. Myös Nakarin (1988) tutkimuksessa yläasteen opettajat pitivät palkkaa tärkeämpänä kuin ala-asteen opettajat. Sukupuolten välistä eroa taas tukee Lortien (1975) mainitsema opettajatutkimus, jonka mukaan miehet pitivät palkkaa tärkeämpänä työmotivaatiotekijänä kuin naiset.

Kouluasteella ei ollut yhteyttä siihen, miten oikeudenmukaisena opettajat pitivät palkkaansa suhteessa työn määrään ja vaativuuteen. Sen sijaan suhteessa työpanokseen, koulutukseen ja yleiseen palkkatasoon ala-asteen opettajat pitivät palkkaansa selvästi epäoikeudenmukaisempana kuin yläasteen opettajat. Tämä voi johtua siitä, että yläasteen opettajien palkkaa pidetään keskimäärin korkeampana kuin ala-asteen opettajilla. Tutkimuksessa iällä ei havaittu olevan yhteyttä palkka-arviointeihin. Tulos poikkeaa Lindströmin ym. (1989) ja Nakarin (1988) tutkimuksista, joiden mukaan vanhemmilla työntekijöillä oli suurempi sisäinen työmotivaatio kuin nuorilla. OAJ:n (1996) teettämän tutkimuksen mukaan nuoremmat opettajat olivat tyytymättömämpiä palkkaansa kuin vanhemmat opettajat.

Opettajien suhtautuminen kannustavaan palkkaukseen oli tutkimuksen mukaan kaksijakoinen. Yli 70 % opettajista suhtautui myönteisesti työn määrän huomioimiseen palkkausperusteena, mutta vain noin 27 % suhtautui myönteisesti työn laadun ja työtulosten huomioimiseen palkkausperusteena. Henkilökohtaisen palkanosan (työn määrä) perusteista opettajat pitivät tärkeimpinä oppilasryhmän kokoon ja vaativuuteen sekä työn määrään liittyviä tekijöitä. Selvästi eniten opettajat painottivat integraatio-oppilaiden huomioonottamista palkkausperusteena. Seuraavaksi tärkeimmät olivat opetusryhmän koko ja vaativuus, ylituntien määrä sekä opetuksen valmistelu- ja arviointityö.

Opettajien tärkeimmiksi nostamat tekijät heijastuvat suoraan laman aiheuttamista säästötoimenpiteistä. Erityiskouluja on lakkautettu ja niiden oppilaat on pyritty mukauttamaan normaaliopetukseen. Säästöjen vuoksi opetusryhmien koot ovat muutenkin suurentuneet, mikä myös heijastuu suoraan opettajan työn määrään. Vaikka opetussuunnitelmatyö on viime vuosina lisännyt opettajien työtä tuntuvasti, sitä ei tutkimustulosten mukaan pidetty kovin tärkeänä palkkausperusteena.

Tulospalkkion (työn laatu ja työtulokset) parhaimmiksi perusteiksi opettajat katsoivat opettajan omiin taitoihin liittyvät tekijät: Opetustaidon jatkuva kehittäminen, opettajan pedagogiset taidot ja yhteistyötaidot työtovereiden kanssa. Oppilaiden edistymiseen liittyviä tekijöitä opettajat pitivät melko huonoina perusteina. Opettajien mielestä oppimisen tuloksia ei ole mahdollista muuttaa mitattavissa olevaan muotoon ja ne näkyvät usein vasta vuosien kuluttua. Nakarin (1988) tutkimuksen mukaan oppilaiden menestyminen oli kuitenkin tärkein kriteeri opettajan työn tuloksen mittaamiseksi.

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että työn laadun ja työtulosten perusteella maksettavat tulospalkkiot tulisi osoittaa koulun koko opetushenkilöstölle. Tulosta selittää

se, että opetustyön laadun ja tulosten arviointi on opettajien mielestä vaikeaa, mikä aiheuttaa kateutta ja kilpailua opettajien välillä sekä kireyttä työyhteisön ilmapiiriin.

Kouluasteella ja koulun sijainnilla oli jonkin verran vaikutusta opettajien arviointeihin kannustavan palkkauksen perusteista. Oppilaiden määrään ja vaativuuteen liittyvät tekijät olivat ala-asteen opettajista tärkeämpiä palkkausperusteita kuin yläasteen opettajien mielestä. Myös lähiöasutusalueiden ja ydinkeskustan koulujen opettajat pitivät oppilaiden määrään ja vaativuuteen liittyviä tekijöitä pientaajamien ja haja-asutusalueiden koulujen opettajia tärkeämpinä palkkausperusteina. Ydinkeskustan koulujen opettajat mainitsivat lisäksi oppilaiden edistymisen hyvänä palkkausperusteena.

Kannustavan palkkauksen kehittäminen on tärkeää, sillä 40 % opettajista uskoi palkan vaikuttavan lisäävästi työmotivaatioonsa. Toisaalta osa opettajista sanoi jo nyt panostavansa työhönsä mahdollisuuksiensa mukaan, jolloin kannustavalla palkkauksella ei ehkä olisi todellista vaikutusta. Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että opettajat pitävät kannustavan palkkauksen toteuttamista mahdollisena ainakin työn määrään liittyvien tekijöiden osalta. Tulospalkkion maksaminen sen sijaan näyttäisi vaativan lisää harkintaa ja kehittämistä. Jos koulussa on aikaisemmin toteutettu tulos- ja laatuajattelua, siirtyminen kannustavaan palkkaukseen on helpompaa. Onnistuminen on riippuvainen myös koulun ilmapiiristä ja opettajien välisistä ihmissuhteista. Tutkimuksessa opettajat epäilivät keskinäisen kilpailun ja kateuden lisääntyvän, minkä vuoksi etenkin tulospalkkio saattaisi olla parasta osoittaa koululle tai koko opetushenkilöstölle.

Henkilökohtaisen palkan ja tulospalkkioiden maksaminen edellyttää opettajan työn arviointia. Opettajat pitivät selvästi parhaimpana arviointikeinona arviointikeskusteluja. Yli puolet opettajista piti hyvänä arviointikeinona myös opetustilanteiden havainnointia ja arviointiraportteja. Parhaiten opettajan työtä voisi arvioida opettajien mielestä opettaja itse. Tämä johtuu siitä, että opettaja näkee ehkä parhaiten työnsä kokonaisuuden ja ulkopuolinen arvioija saatetaan tulkita myös jonkinlaisena työhön kohdistuvana uhkana (Syrjäläinen, 1994, 11).

Tutkimuksen tulosten perusteella olisi tärkeää tutkia myös muita tapoja kannustaa opettajia hyviin työsuorituksiin. Hyvillä työolosuhteilla ja esimiehen antamalla tunnustuksella voi olla arvaamattoman suuri merkitys. Yhdysvalloissa on kokeiltu eräänä opettajien kannustuskeinona ns. uratikapuu-idea, jonka mukaan opettaja voi halutessaan edetä työtehtävissään ja siten urallaan. Uralla eteneminen merkitsee palkan nousua, mutta samalla myös lisääntyvää vastuuta. Suomessa ei ole toistaiseksi luotu mahdollisuuksia

opettajien urakehitykselle. Yhdysvalloista saatujen myönteisten kokemusten perusteella myös tämän kannustinmuodon kehittämiseen pitäisi kiinnittää huomiota.

Suomessa on puutetta henkilöstön näkökulmasta uudistusten arvioinnissa. Ihmisten asenteiden selvittäminen etukäteen auttaa arvioimaan kehittämisohjelmien onnistumista (Temmes & Kiviniemi 1995, 68; Nyman & Silen 1995, 158). Muutosvastarinta on erityisen huomionarvoinen ja vaikuttava heikkous silloin, kun koulua kehitetään tulosajattelun ja tulosvastuun suuntaan. Työn arvioinnin ja mittaamisen herättämä vastarinta on Härmäläisen ja Savan (1989, 116) mukaan luonnollinen reaktio, jonka taustalla on turvallisuuden ja säilyttämisen tarve. Jos muutoksia valmistellaan yhdessä sekä epäkohdista ja ongelmista puhutaan avoimesti, niin muutosvastarintaa ei välttämättä edes synny. Lonkila (1991, 134) uskoo, että aktiivisen ja luovan opettajan palkitseminen poikkeuksellisen hyvästä suorituksesta on varmasti käytännössä mahdollista, kun asiaa harkitaan perusteellisesti.

Kaikkiin ennalta asetettuihin tutkimusongelmiin saatiin kyselyn kautta vastaus, joten tutkimusta voidaan pitää kohtalaisen onnistuneena. Aineistonkeruumenetelmänä kysely toimi tutkimuksen tarkoitukseen nähden verrattain hyvin. Vaikka kyselylomakkeen laatimiseen paneuduttiin huolellisesti ja sitä testattiin esikyselyn avulla, siinä esiintyi joitakin puutteita. Esimerkiksi vastausohjeet olisivat voineet olla täsmällisemmät, koska jotkut opettajat valitsivat muutamissa kysymyksissä useamman kuin yhden annetuista vastausvaihtoehdoista. Kysymys tulospalkkion suuruudesta jouduttiin jättämään tilastollisen käsittelyn ulkopuolelle, koska kysymystä ei ollut ymmärretty. Kysymys "kuinka paljon yksittäinen tulospalkkio voisi mielestäsi olla" ei sisältänyt ajanjaksoa, jolla palkkio suoritettaisiin. Vastaukset olivat näin hyvin monimuotoisia, joten niitä oli vaikea tulkita.

Kyselyn palautusprosentti (58 %) ylitti niukasti yleisesti tyydyttävänä pidetyn palautusprosentin rajan. Vastaamattomuutta olisi voitu luultavasti vähentää varaamalla lisää aikaa aineiston hankintaan. Jokaisen koulun kanssa olisi voitu yrittää sopia ajasta, jolloin opettajat olisivat kokoontuneet vastaamaan kyselyyn. Tällöin olisi voitu huolehtia itse kyselyn informoinnista ja kyselylomakkeiden keräämisestä, mikä olisi lisännyt oletettavasti kyselyn luotettavuutta ja palautettujen lomakkeiden määrää.

Tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan yleistää koko Suomen opettajien mielipiteitä vastaaviksi, koska tutkimuksen otos rajattiin Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan alueelle. Jos tutkimusresurssit olisivat olleet suuremmat, kysely olisi ollut mahdollista

suorittaa koko maan kattavalla postikyselyllä. Tulokset antavat kuitenkin viitteitä siitä, miten opettajat suhtautuvat kannustavan palkkauksen perusteisiin ja sen toteuttamiseen.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää merkittävinä kehitettäessä myös muita palkkausjärjestelmiä, kuten kokonais- ja tulospalkkausta. Tällä hetkellä useissa maamme kouluissa on jo käynnissä muutamia tulospalkkiokokeiluja. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia opettajia, joilla on kokemusta tulospalkkioiden ja muiden palkanlisien käytöstä. Näin voitaisiin saada käytännön tietoa siitä, millainen vaikutus palkkauksella on opettajien työskentelyyn. Koska tulos- ja laatujohtamisessa johtajalla on suuri merkitys, olisi hyödyllistä tutkia asiaa myös heidän näkökulmastaan.

LÄHTEET

- Aitta, U. 1992. Taylorismista professionaaliseen osaamiseen. Selvitys akavalaisten ammattiryhmien työn vaativuudesta ja työarviointijärjestelmien kehittämisestä. Helsinki: Akava.
- Ahola, K. & Huuhtanen, P. 1995. Ikäasenteet ja oikeudenmukaisuus työssä. Tutkimus kolmella suomalaisella työpaikalla. Ikääntyvä arvoonsa - työterveyden, työkyvyn ja hyvinvoinnin edistämishjelman julkaisuja. Helsinki: Nykypaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. 1. - 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Alderfer, C. P. 1969. A new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance* 4, 142 - 175.
- Anttonen, E. & Helakorpi, S. (toim.) 1995. Laatu kouluun. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Argyle, M. 1989. *The social psychology of work*. 2. painos. Suffolk: Richard Caly.
- Askelo, S. 1981. Opettajien työmäärätutkimus 1979. Tilastokeskus. Tutkimuksia 66. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Asp, E. & Peltonen, M. 1980. *Työnsosiologia*. Helsinki: Otava.
- Bell, J. 1987. *Doing your research project*. Philadelphia: Open University Press.
- Centre for educational research and innovation. 1994. *Quality in teaching*. Paris: OECD.
- Chung, K. H. 1977. *Motivational theories and practices*. Ohio: Grid.
- Cooper, R. 1974. *Job motivation and job design*. Great Britain: Oscar Blackford.
- Cramy, C. J., Smith, P. C. & Stone, E. F. 1992. *Job satisfaction*. New York: An imprint of Macmillan.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Eskola, A. 1981. *Sosiologian tutkimusmenetelmät I*. Neljännen painoksen toinen muuttamaton lisäpainos. Porvoo: WSOY.
- Falck, A. 1993. Palkkaus johtamisen apuna. Teoksessa M. Vartiainen & A. Falck. *Oikeudenmukaisen palkkauksen perusteet*, 136 - 154.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. 1993. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research* 63, 4, 489 - 525.

- Gallup, A. 1984. The Gallup poll of teachers' attitudes toward public schools. *Phi Delta Kappan* 66, 2, 97 - 107.
- Hancock, R. & Settle, D. 1990. *Teacher appraisal and self-evaluation. A practical guide.* Oxford: Basil Blackwell.
- Hawley, W. D., Smylie, M. A. & Evertson, C. M. 1995. *Improving teacher quality and effectiveness: Issues for the '80s. Planning grant for the development of an institutional grant proposal to establish an NIE research and development center for teacher quality and effectiveness.* Peabody college of Vanderbilt University. Washington, DC. ED272453.
- Heiskanen, H. 1993. Palkkajärjestelmien käytännön toteutus ja pulmakohdat. Teoksessa M. Vartiainen & A. Falck (toim.), 63 - 91.
- Helakorpi, S. 1994. *Oppilaitoksen tuloksellisuus ja laadunhallinta. Hämeenlinnan ammatillinen opettajakorkeakoulu. Julkaisuja 100.* Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino.
- Helsingin opetustoimen tulospalkkiojärjestelmien kokeiluhanke 1.8.1996 - 31.12.1997.
- Herzberg, F. 1971. *Work and nature of man.* 5. painos. New York: World Publishing Company.
- Hiironniemi, S. 1991. *Esimiehen ja henkilöstön kirja kunnallisille työpaikoille.* Jyväskylä: Gummerus.
- Hirvi, 1995. *Koulutuksen laatuvaatimukset kasvavat.* Teoksessa E. Anttonen & S. Helakorpi (toim.). *Laatua kouluun*, 11 - 40.
- Howard, G. S., Conway, C. G. & Maxwell, S. E. 1985. Construct validity of measures of college teaching effectiveness. *Journal of education psychology*, 77, 2, 187 - 196.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. 1993. *Koulun tuloksellisuuden arviointi.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen.* Jyväskylä: Gummerus.
- ILO 1972. *Job evaluation.* 7. painos. Studies and reports. New series 56. Geneva: ILO Publications.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. *Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa.* Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen, A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.). *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*, 8 - 21.

- Jakku-Sihvonen, R., Räisänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) 1994. Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus. Arviointi ja seuranta 2. Helsinki: Painatuskeskus.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2. uudistettu painos. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Osakeyhtiön kirjapaino.
- Jäske, J. 1996. "Henkilökohtainen tiedonanto". 10.9.1996. Jyväskylä.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Kauppinen, T. 1988. Kunnallisen työyhteisön johtaminen. Esimiesten ja henkilöstön käsityksiä. Työpoliittinen katsaus 11. Työelämän suhteiden neuvottelukunta. Helsinki: Hakaniemen valimo.
- Kendall, S. 1987. Työntekijöiden asennetutkimukset: tuottavuuden parantamisen viestintäkanava. Suom. E. Sandborg. Helsinki: Restor.
- Koskensalmi, S. 1995. Työnarvioinnin käsikirja. 5. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koskinen, P. & Ylönen, V. 1989. Peruskoulun opettajien työmotivaatio ja työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma.
- Koulutuksen rajattomat mahdollisuudet 1993. Suomen Nuorisoyhteistyö-Allianssi ry:n vuosikirja 1993 - 1994. Jyväskylä: Gummerus.
- Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistusta selvittänyt toimikunta. 1996. Koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus. Komiteamietintö 4. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.
- Krank 1989. Kunnallisen alan rationalisointineuvottelukunnan suositus kunnallisen palvelutoiminnan tuloksellisuuden arvioinnissa käytettävistä käsitteistä ja sisällöistä 7.4.1989.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos 1995a. Kunnallinen opetusalan virka- ja työehtosopimus 1995 - 1996. Suomen kuntaliitto. Helsinki: Otava.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos 1995b. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 1995 - 1996. 1. painos. Suomen kuntaliitto. Helsinki: Otava.
- Kuokkanen, I. 1991. Hallinnoinnista tulosajatteluun kunnallishallinnossa. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisusarja M-51. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun kuvalaitos.

- Kuula, A. 1992. Tulosta, säästöä ja kannustusta? Tutkimus kunnallisen sektorin tulospalkkioiden ongelmista ja mahdollisuuksista. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työraportteja 30. Tampere: Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu.
- Kuusisto, P. 1987. Painopistealue: Opettajien työolosuhdeselvitys. Psykososiaaliset kuormitustekijät. Oulun kaupungin työsuojelutoimikunta. Julkaisu B15.
- Kymäläinen, M. & Mustonen, M. R. (toim.) 1993. Suomen Nuorisoyhteistyö -Allianssi ry:n vuosikirja 1993 - 94. Jyväskylä: Gummerus.
- Kärby, G. 1992. Kvalitet i pedagogiskt arbete med barn. Stockholm: Svenskt tryckt.
- Laadunhallinta yrityksissä ja julkisessa hallinnossa 1994. Tuottavuus- ja laatuhyönteiden tukihanke. 2. painos. Valtionvarainministeriö. Valtiohallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Laatuhaaste 1993. Laatuajattelua julkishallintoon. 4. painos. Suomen kuntaliitto. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Land, A. J. 1986. Education quality and teacher salary. Paper presented at the annual meeting of the southern regional council for educational administration, 9 - 11. Georgia, Columbus College. ED 276154.
- Lappalainen, L., Kunelius, I., Launonen, P. & Lehtonen, V. - M. 1995. Ryhmäkohtaisen tulospalkkauksen menetelmät ja välineet. Suorituspalkkausmenetelmien ja välineiden kehittämistyöryhmän muistio. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Laukkanen, R. 1993. Arvioinnin valtakunnallinen merkitys. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola. Koulun tuloksellisuuden arviointi, 54 - 66.
- Lawler, E. E. III. 1971. Pay and organisational effectiveness: A psychological view. New York: The maple press company.
- Lawler, E. E. 1988. High-involvement management. Participate strategies for improving organizational performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Liedes, M. & Manninen, P. 1974. Otantamenetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Lindström, A. 1993. Ajatuksia tulevaisuuden koulutuksesta. Teoksessa M. Kymäläinen & M. R. Mustonen (toim.). Koulutuksen rajattomat mahdollisuudet, 24 - 35.
- Lindström, K., Lehto, A. - M. & Kandolin, I. 1989. Ikä ja työ. Eri-ikäisten palkansaajien työolot ja työasenteet. Tilastokeskus. Tutkimuksia 154. Helsinki: Hakapaino.
- Liski, E. & Puntanen, S. 1977. Tilastotieteen peruskurssi I. 2. painos. Tampere: Tampereen Pikakopio.

- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lortie, D. C. 1975. Schoolteacher. A sociological study. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lyytinen, H. K. 1993. Sisäinen ja ulkoinen arviointi koulun kehittämisessä. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola. Koulun tuloksellisuuden arviointi. 108 - 128.
- Manninen, H. 1992. Tulosjohtaminen kunnassa. Lapin yliopiston hallintotieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 2. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.
- Meklin, P. 1991. Valtiontalouden perusteet. Valtion hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Millman, J. (toim.). 1981. Handbook of teacher evaluation. California: SAGE Publications.
- Millman, J. 1981. Student achievement as a measure of teacher competence. Teoksessa J. Millman. Handbook of teacher evaluation, 146 - 166.
- Määttä, S. 1991. Tulospalkkio tulosjohtamisen instrumenttina. Helsinki: VKK-tulospalvelut.
- Nakari, R. 1988. Henkilöstö ja esimiehet kunnallisessa työyhteisössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nakari, R. 1992. Työelämän laatu kunnissa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 34. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Nakari, R. 1996. Työelämän monet kasvot - kuntayhteisö 1995. KuntaSuomi 2004. Tutkimuksia 2. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Nevo, D. 1995. School-based evaluation: A dialogue for school improvement. Great Yarmouth: Galliard.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1995. Laadukasta koulua luomassa. Teoksessa: L. Niinikuru, T. Pässilä, P. Rokka, T. Ojanen & M. Koskinen. 1995. Koulusta laatukouluksi, 11 - 35.
- Niinikuru, L., Pässilä, T., Rokka, P., Ojanen, T. & Koskinen, M. 1995. Koulusta laatukouluksi. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

- Nikki, M. - L. 1993. Johdatus tulosajatteluun ja koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin. Keski-Suomen lääninhallitus. Sivistysosasto. Julkaisuja 6. Jyväskylä: Keski-Suomen kopiokeskus.
- Nikki, M. - L. 1995. "Pakkopullaa" vai laadukkaita opintoja. Opetushallinto opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 19. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Niskanen, V. 1976. Kannustava palkkaus. *Ekonomia*-sarja 47. Espoo: Weilin + Göös.
- Niskanen, V. 1980. Työ ja pätevyys. Kerava: Kirjapaino Mauri Hannula.
- Nyman, G. & Silen, M. 1995. Muutoshallinta ja business reengineering käytännössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus. 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 1991. Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991 - 1996.
- Palaich, R. & Flannelly, E. 1984. Improving teacher quality through incentives. TQ84 - 3. Education commission of the states. Denver, Colorado.
- Partanen, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi kunnissa. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 33. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Pitkälä, A. 1993. Kunta koulutuksen tuloksellisuuden arvioijana. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola. Koulun tuloksellisuuden arviointi, 150 - 161.
- Puttonen, M. 1993. Työyhteisön kehittäminen. Porvoo: WSOY.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamistaito. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Rajaniemi, A. 1996. Arvostus ei näy palkkapussissa. *Opettaja* 47, 12 - 15.
- Rationalisointineuvottelukunta 1995. Palkkatekniikka. SAK: TT. Tampere: Tammer-Paino.
- Riikonen, L. 1992. Palvelupiste puntarissa. Arvioita yhden luukun periaatteesta julkishalinnossa. Jyväskylän yliopiston Keski-Suomen taloudellinen tutkimuskeskus. Julkaisuja 120. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

- Rosenberg, L. 1993. Vanhemmat arvioimassa koulun tuloksellisuutta. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.). Koulun tuloksellisuuden arviointi, 162 - 165.
- Rubenowitz, S. 1975. Henkilöstöhallinto ja työpsykologia. *Ekonomia*-sarja 14. Suom. P. Talvio-Jaatinen. Espoo: Weilin + Göös.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampere: Tampereen yliopiston Jäljennepalvelu.
- Ruohotie, P. 1982. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjulkaisu. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 9. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Ruohotie, P. 1991. Kannustava johtaminen. Miten esimies motivoi alaistaan? Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Saarinen, M., Huuhtanen, P. & Lindström, K. (toim.) 1995. Tulosta on tultava. Valtionhallinnon tulosjohtaminen henkilöstön hyvinvoinnin näkökulmasta. Työ ja ihminen. Työterveyslaitos. Tutkimusraportti 5. Helsinki: Nykypaino Oy.
- Salmio, K. (toim.) 1993. Tuloksellisuuden arviointi koulun kehittämisen välineenä. Opetushallituksen julkaisusarjat. Opetussuunnitelmasarja 16. Helsinki: Painatuskeskus.
- Santalainen, T., Voutilainen, E. & Porenne, M. 1989. Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistaa. 3. painos. Espoo: Weilin + Göös.
- Schneider, B., Gunnarson, S. K. & Wheeler, J. K. 1992. The role of opportunity in the conceptualisation and measurement of job satisfaction. Teoksessa C. J. Cranny, P. C. Smith & E. F. Stone. Job satisfaction, 51 - 74.
- Seliger, H. & Shohamy, E. 1989. Second language research methods. Oxford: Oxford University Press.
- Spillane, R. 1987. Viewpoint session - merit pay: Is it a way? Paper presented at the annual meeting of the American Association of School Administrators, 20 - 23. New Orleans, LA.
- Steers, R. M. & Porter, L. W. 1975. Motivation and work behavior. New York: Kingsport Press.

- Suomen säädöskokoelma II. 1984. Peruskouluasetus 718: § 115.
- Svedlin, R. (toim.). 1995. Utvärdering - en nyckelfråga. Helsingfors utbildningsstyrelsen 12. Helsingfors: Universitetstryckeriet.
- Syrjäläinen, E. 1993. Helsinkiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteuttamisesta koulujen arkitodellisuudessa. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A4.
- Syrjäläinen, E. 1994. Itsearviointi koulu kehittämisen välineenä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 11.
- Takala, M. 1993. Koulutusjärjestelmä remonttiin. Teoksessa: M. Kymäläinen, & M. R. Mustonen. Koulutuksen rajattomat mahdollisuudet, 68 - 74.
- Tauria, A. 1993. Tulospalkkaus ja muut palkkausjärjestelmät. Teoksessa M. Vartiainen & A. Falck (toim.). Oikeudenmukaisen palkkauksen perusteet, 225 - 241.
- Temmes, M. & Kiviniemi, M. 1995. Muutoksen mahdollisuudet. Arviointeja ja näkemyksiä julkisen sektorin ja hallinnon kehittämisestä 1990-luvulla. Helsinki: Painatuskeskus.
- Vaherva, T. 1983. Koulutuksen vaikuttavuus. Käsiteanalyttista tarkastelua ja viitekehyyksen hahmottelua. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:1.
- Vaheri, A. Peruskoulun opettajien työaikajärjestelmän tarkastelua tuloksellisuuden näkökulmasta. Moniste 3.10.1991.
- Valkonen, T. 1984. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. 7. painos. Helsinki: Kyrrii.
- Valtee, P. 1987. Kunnallisen työyhteisön johtaminen. Esimiesten käsityksiä. Työelämän suhteiden neuvottelukunta 3/1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vartiainen, M. & Falck, A. 1993. Oikeudenmukaisen palkkauksen perusteet. Porvoo: WSOY.
- Virkkunen, P., Voutilainen, E., Laosmaa, M. & Salmimies, P. 1987. Tulosjohtaminen julkishallinnossa. 2. uudistettu painos. Espoo: Weilin + Göös.
- Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys. Tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 4. Tampere: Tampereen yliopiston Jäljennepalvelu.
- Vroom, V. H. 1964. Work and motivation. New York: John Wiley & Sons.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajan osaaminen. Helsinki: Yliopistopaino.

- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Kouluhallituksen julkaisuja 29. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Åstrand, K. 1993. Työn vaativuuden arviointi ja akateemiset ammattialat. Selvitys työn vaativuudesta ja sen arvioinnista, esimerkkinä psykologin työn vaativuuden arviointiprosessi. Helsinki: Akava.

OSA 1 Taustatiedot.

Ympyröi oikea vaihtoehto ja vastaa kysymyksiin.

1. Sukupuoli
 1. nainen
 2. mies

2. Ikä
 1. - 29 vuotta
 2. 30 - 39 "
 3. 40 - 49 "
 4. 50 - 59 "
 5. 60 - "

3. Ammatillinen koulutuksesi?
 1. kansa-/peruskoulunopettaja
 2. _____
kandidaatti/maisteri
 3. muu, mikä? _____

4. Jatkokoulutuksesi?
 1. lyhyet kurssit
 2. yliopistolliset arvosanakokou-
naisuudet (15/35 ov)
 3. PD-koulutus
 4. lisensiaatin/tohtorin tutkintoon
johtava jatkokoulutus

5. Millä kouluasteella opetat?
 1. ala-aste
 2. yläaste
 3. ala-aste ja yläaste
 4. yläaste ja lukio

6. Nykyinen virkasi tai toimesi?
 1. luokanopettaja
 2. luokanopettaja/koulunjohtaja
 3. lehtori
 4. lehtori/opinto-ohjaaja
 5. erityisopettaja
 6. erityisluokanopettaja
 7. tuntiohjaaja
 8. rehtori
 9. muu, mikä? _____

7. Mitä aineita opetat? _____

8. Kuinka monta opetustuntia Sinulla on viikossa? _____ tuntia

9. Kuinka kauan olet ollut opettajana?
(Tämä lukuvuosi mukaan luettuna) _____ vuotta

Jatkuu

OSA 2

10. Kuinka tärkeinä koet työmotivaatiosi kannalta seuraavat tekijät? Numeroi viisi tärkeintä. (1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein, ... , 5 = viidenneksi tärkein)

- | | | |
|-----|-----|---|
| 1. | ___ | itsensä toteuttamisen mahdollisuus |
| 2. | ___ | työn monipuolisuus |
| 3. | ___ | mahdollisuus kehittää omia kykyjä ja taitoja |
| 4. | ___ | työn itsenäisyys |
| 5. | ___ | työn vastuullisuus |
| 6. | ___ | mahdollisuus vaikuttaa koulun sisäiseen kehittämiseen |
| 7. | ___ | mahdollisuus saavuttaa näkyviä tuloksia |
| 8. | ___ | työstä saatava palaute |
| 9. | ___ | työn yhteiskunnallinen arvostus |
| 10. | ___ | mahdollisuus jatko-opintoihin |
| 11. | ___ | uralla eteneminen |
| 12. | ___ | työsuhteen pysyvyys |
| 13. | ___ | palkka |
| 14. | ___ | pitkät lomat |
| 15. | ___ | työyhteisön ilmapiiri |
| 16. | ___ | koulun työskentelytilojen ja -välineiden laatu |
| 17. | ___ | muu, mikä? _____ |

Ympyröi seuraavista kysymyksistä mielipidettäsi lähinnä oleva vaihtoehto.

11. Miten tyytyväinen olet palkkaasi?

1. erittäin tyytymätön
2. melko tyytymätön
3. neutraali kanta
4. melko tyytyväinen
5. erittäin tyytyväinen

Miten oikeudenmukainen palkkasi on suhteessa seuraaviin tekijöihin?

- 1 = erittäin epäoikeudenmukainen
 2 = melko epäoikeudenmukainen
 3 = neutraali kanta
 4 = melko oikeudenmukainen
 5 = erittäin oikeudenmukainen

- | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---|---|
| 12. työn määrä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. työn vaativuus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. oma työpanos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. koulutus | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. yleinen palkkataso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

OSA 3 Seuraavat kysymykset käsittelevät työn määrästä koostuvaa henkilökohtaista palkanosaa.

17. Miten suhtaudut työn määrän huomioimiseen palkkausperusteena? Ympyröi mielipidettäsi lähinnä oleva vaihtoehto.

1. erittäin kielteisesti
2. melko kielteisesti
3. neutraali kanta
4. melko myönteisesti
5. erittäin myönteisesti

Kuinka paljon seuraavien tekijöiden pitäisi mielestäsi vaikuttaa henkilökohtaiseen palkanosaan? Arvioi tekijöitä asteikolla 1 - 5.

- 1 = ei lainkaan
2 = vähän
3 = kohtalaisesti
4 = paljon
5 = erittäin paljon

18. palvelusvuosien määrä	1	2	3	4	5
19. ylituntien määrä	1	2	3	4	5
20. tukiovetustuntien määrä	1	2	3	4	5
21. toisen opettajan tuntien hoitaminen	1	2	3	4	5
22. opetettavan oppilasryhmän koko	1	2	3	4	5
23. opetettavan oppilasryhmän vaativuus	1	2	3	4	5
24. opetusryhmän integraatio-oppilaat (esim. kuulovammaiset)	1	2	3	4	5
25. erityistehtävien määrä (esim. kerhot ja valvonnat)	1	2	3	4	5
26. opetuksen valmistelu- ja arviointityö	1	2	3	4	5
27. erikoistuminen tiettyyn oppiaineeseen (luokanopettajat)	1	2	3	4	5
28. ylimääräiset tekijät (esim. kielitaito ja muu erityisosaaminen)	1	2	3	4	5
29. opetussuunnitelman laatiminen	1	2	3	4	5
30. koulukohtainen opetuksen kehittäminen	1	2	3	4	5
31. opetusmateriaalien tekeminen	1	2	3	4	5
32. koulun hallinnolliset tehtävät	1	2	3	4	5
33. asiantuntijana toimiminen muissa oppilaitoksissa	1	2	3	4	5
34. omat kasvatustieteelliset julkaisut	1	2	3	4	5
35. lisätutkintojen suorittaminen	1	2	3	4	5
36. koulun syrjäinen sijainti	1	2	3	4	5
37. muu, mikä? _____	1	2	3	4	5

OSA 4 Seuraavat kysymykset koskevat tulospalkkiota, joka määräytyy työn laadun ja työtulosten perusteella.

38. Miten suhtaudut työn laadun ja työtulosten huomioimiseen palkkausperusteena? Ympyröi mielipidettäsi lähinnä oleva vaihtoehto.

1. erittäin kielteisesti
2. melko kielteisesti
3. neutraali kanta
4. melko myönteisesti
5. erittäin myönteisesti

Kuinka hyviä perusteita tulospalkkiolle olisivat mielestäsi seuraavat tekijät? Arvioi tekijöitä asteikolla 1 - 5.

1 = erittäin huono
2 = huono
3 = kohtalainen
4 = hyvä
5 = erittäin hyvä

39. oppilaiden motivoituneisuus koulutyöhön	1	2	3	4	5
40. oppilaiden edistyminen	1	2	3	4	5
41. oppilaiden koulumenestys	1	2	3	4	5
42. oppilaiden menestyminen jatko-opinnoissa	1	2	3	4	5
43. oppilaiden sijoittuminen työelämään	1	2	3	4	5
44. säästöt luokan materiaalikuluissa	1	2	3	4	5
45. opettajan oppiainesisältöjen hallinta	1	2	3	4	5
46. opettajan pedagogiset taidot	1	2	3	4	5
47. opetustaidon jatkuva kehittäminen	1	2	3	4	5
48. opettajan yhteistyötaidot työtovereiden kanssa	1	2	3	4	5
49. koulun ja kodin yhteistyön toimivuus	1	2	3	4	5
50. muu, mikä? _____	1	2	3	4	5

51. Kenelle tulospalkkio pitäisi mielestäsi osoittaa?

1. yksittäiselle opettajalle
2. opettajaryhmille
3. koulun koko opetushenkilöstölle
4. koululle

52. Kuinka paljon yksittäinen tulospalkkio voisi mielestäsi enintään olla? _____mk

OSA 5 Seuraavat kysymykset käsittelevät työn arviointia.

53. Miten suhtaudut opettajan työn arviointiin? Ympyröi mielipidettäsi lähinnä oleva vaihtoehto.

1. erittäin kielteisesti
2. melko kielteisesti
3. neutraali kanta
4. melko myönteisesti
5. erittäin myönteisesti

54. Mitkä olisivat mielestäsi parhaat arviointikeinot kannustavan palkkauksen perusteiden toteamiseen? Numeroi viisi tärkeintä. (1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein, ... , 5 = viidenneksi tärkein)

1. ___ opetustilanteiden havainnointi
2. ___ opettajan aineenhallinnan testaaminen
3. ___ oppilaiden koulutodistusten arvosanojen vertailu
4. ___ oppilaiden valtakunnallisissa kokeissa menestymisen vertailu
5. ___ oppilaiden jatko-opintojen ja työelämän saavutusten tutkiminen
6. ___ arviointiraportit
7. ___ arviointikeskustelut
8. ___ muu, mikä? _____

55. Ketkä voisivat mielestäsi parhaiten arvioida opettajan työtä? Numeroi viisi tärkeintä. (1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein, ... , 5 = viidenneksi tärkein)

1. ___ opettaja itse
2. ___ opettajakollega(t)
3. ___ rehtori
4. ___ oppilaat
5. ___ oppilaiden vanhemmat/vanhempien yhdistys
6. ___ kunnan kouluhallinnon edustajat
7. ___ valtion koulutoimentarkastaja(t)
8. ___ seuraavan luokkatason tai oppilaitostason opettaja(t)
9. ___ ulkopuolinen konsultti
10. ___ joku muu? _____

56. Kuinka usein opettajan työtä tulisi mielestäsi arvioida?

1. päivittäin
2. kuukausittain
3. lukukausittain
4. lukuvuosittain
5. muuten, miten? _____

**OSA 6 Arvioi kannustavan palkkauksen toimivuutta ja vaikutuksia.
Tarvittaessa voit jatkaa seuraavalle sivulle.**

57. Miten uskot kannustavan palkkauksen vaikuttavan

- työmotivaatioosi panostaa työsi määrään ja laatuun?

-koulusi ihmissuhteisiin?

- koulusi toimintaan?

58. Muita kannustavaan palkkaukseen liittyviä ajatuksiasi:

Liite 2: Korrelaatiomatriisit.

Palkan tärkeys työmotivaatiotekijänä, tyytyväisyys ja palkan oikeudenmukaisuus						
mot13	tyyt	oik12	oik13	oik14	oik15	oik16
mot13						
tyyt	-.046					
oik12	.067	.483***				
oik13	.045	.570***	.601***			
oik14	.086	.550***	.749***	.608***		
oik15	-.071	.536***	.376***	.570***	.482***	
oik16	-.064	.468***	.517***	.682***	.516***	.693***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Henkilökohtaisen palkanosan perusteet							
	tyom	hp18	hp19	hp20	hp21	hp22	hp23
tyom							
hp18	.127						
hp19	.212*	.262**					
hp20	.212*	.233**	.770***				
hp21	.097	.296***	.459***	.515***			
hp22	.091	.204*	.088	.088	.237**		
hp23	.145	.228**	.039	.105	.232**	.693***	
hp24	.210*	.182*	.211*	.187*	.292***	.597***	.586***
hp25	.257**	.308***	.400***	.421***	.256**	.204*	.203*
hp26	.328***	.312***	.168*	.163*	.175*	.332***	.278**
hp27	-.014	.422***	.103	.034	.168*	.202*	.183*
hp28	.003	.287***	-.079	-.112	.147	.214**	.293***
hp29	.059	.108	.131	.118	.244**	.308***	.249**
hp30	.043	.098	.073	.091	.237**	.296***	.336***
hp31	.033	.110	.091	.149	.169*	.330***	.343***
hp32	.072	.242**	.292***	.256**	.297***	.172*	.158
hp33	.147	.218**	.199*	.161	.355***	.116	.157
hp34	.130	.234**	.188*	.124	.249**	.197*	.203*
hp35	.032	.320***	.161	.077	.272**	.180*	.167*
hp36	.002	.255**	.107	.200*	.282**	.237**	.210*

	hp24	hp25	hp26	hp27	hp28	hp29	hp30
hp24							
hp25	.312***						
hp26	.261**	.284***					
hp27	.201*	.227**	.254**				
hp28	.293***	.244**	.309***	.522***			
hp29	.249**	.223**	.282***	.240**	.420***		
hp30	.336***	.276**	.283***	.243**	.489***	.772***	
hp31	.343***	.253**	.224**	.264**	.473***	.575***	.618***
hp32	.158	.209*	.323***	.185*	.363***	.437***	.478***
hp33	.157	.228**	.294***	.253**	.501***	.449***	.420***
hp34	.203*	.172*	.269**	.299***	.485***	.486***	.471***
hp35	.167*	.157	.086	.317***	.442***	.378***	.346***
hp36	.210*	.108	.240**	.320***	.466***	.400***	.418***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

	hp30	hp31	hp32	hp33	hp34	hp35	hp36
hp30							
hp31	.618***						
hp32	.478***	.558***					
hp33	.420***	.499***	.552***				
hp34	.471***	.586***	.550***	.706***			
hp35	.346***	.364***	.407***	.493***	.630***		
hp36	.418***	.408***	.377***	.535***	.564***	.504***	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Tulospalkkion perusteet							
	tyol	tp39	tp40	tp41	tp42	tp43	tp44
tyol							
tp39	.314***						
tp40	.402***	.668***					
tp41	.237**	.545***	.698***				
tp42	.229**	.428***	.551***	.686***			
tp43	.279**	.429***	.504***	.590***	.832***		
tp44	.160	.152	.378***	.241**	.268**	.336***	
tp45	.332***	.411***	.543***	.437***	.366***	.365***	.301***
tp46	.465***	.523***	.575***	.436***	.432***	.448***	.240**
tp47	.451***	.396***	.439***	.373***	.244**	.277**	.137
tp48	.288**	.507***	.479***	.418***	.344***	.358***	.318***
tp49	.285**	.474***	.541***	.425***	.358***	.385***	.378***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

	tp45	tp46	tp47	tp48	tp49
tp45					
tp46	.696***				
tp47	.578***	.718***			
tp48	.533***	.663***	.634***		
tp49	.398***	.608***	.513***	.787***	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $< .001$.

Liite 3: Taustamuuttujien yhteys opettajien palkka-arvioihin.

Sukupuolen yhteys palkan tärkeyteen, tyytyväisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen							
		f	\bar{x}	s	t	df	p
Motivaatio	Nainen	95	.58	1.08	-2.66	71	.01*
	Mies	50	1.28	1.69			
Tyytyväisyys	Nainen	95	2.86	1.13	1.36	144	.175
	Mies	51	2.61	.98			
Summa 1	Nainen	95	2.42	.87	.46	143	.648
	Mies	50	2.35	.92			

* p < .05

Iän yhteys palkan tärkeyteen, tyytyväisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen							
		f	\bar{x}	s	F	df	p
Motivaatio	-29	16	.56	1.15	.43	144	.6508
	30-49	96	.89	1.42			
	50-	33	.76	1.28			
Tyytyväisyys	-29	16	2.56	.89	1.353	145	.2617
	30-49	97	2.72	1.12			
	50-	33	3.03	1.05			
Summa 1	-29	16	2.50	.96	.833	144	.4368
	30-49	96	2.33	.89			
	50-	33	2.54	.83			

Jatkuu

Kouluasteen yhteys palkan tärkeyteen, tyytyväisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen							
		f	\bar{x}	s	t	df	p
Moti- vaatio	Ala-aste	87	.60	1.19	-2.34	101	.021*
	Yläaste	58	1.16	1.53			
Tyyty- väisyys	Ala-aste	87	2.67	1.11	-1.46	144	.146
	Yläaste	59	2.93	1.03			
Summa 1	Ala-aste	86	2.26	.83	-2.21	143	.029*
	Yläaste	59	2.59	.94			

* $p < .05$.

Liite 4: Taustamuuttujien yhteys arvioihin kannustavan palkkauksen perusteista.

Henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion perusteet							
		f	\bar{x}	s	t	df	p
Summa 2	Ala-aste	90	3.62	.91	.93	147	.356
	Yläaste	59	3.49	.76			
Summa 3	Ala-aste	90	4.06	.80	2.64	103	.010*
	Yläaste	59	3.64	1.03			
Summa 4	Ala-aste	90	3.04	.80	.11	147	.914
	Yläaste	59	3.02	.80			
Summa 5	Ala-aste	90	3.52	.75	1.89	147	.060
	Yläaste	59	3.28	.74			
Summa 6	Ala-aste	87	3.03	.83	.85	147	.655
	Yläaste	59	2.88	.94			
Summa 7	Ala-aste	87	2.23	.83	-1.85	144	.066
	Yläaste	59	2.50	.94			
Summa 8	Ala-aste	87	3.30	1.02	-.41	144	.686
	Yläaste	59	3.37	1.11			
Summa 9	Ala-aste	87	3.13	1.20	.78	144	.438
	Yläaste	59	2.97	1.10			

* $p < .05$.

Henkilökohtaisen palkanosan ja tulospalkkion perusteet		f	\bar{x}	s	F	df	p
Summa 2	Ydinkeskusta	9	3.07	.85	1.15	148	.332
	Lähiöasutus	76	3.63	.82			
	Pientaajama	60	3.56	.88			
	Haja-asutus	4	3.67	1.05			
Summa 3	Ydinkeskusta	9	3.96	.61	4.67	148	.004**
	Lähiöasutus	76	4.07	.79			
	Pientaajama	60	3.73	1.02			
	Haja-asutus	4	2.58	.74			
Summa 4	Ydinkeskusta	9	3.14	.53	1.62	148	.188
	Lähiöasutus	76	3.54	.73			
	Pientaajama	60	3.35	.77			
	Haja-asutus	4	3.06	.94			
Summa 5	Ydinkeskusta	9	2.98	.77	.52	148	.666
	Lähiöasutus	76	3.09	.81			
	Pientaajama	60	2.99	.78			
	Haja-asutus	4	2.63	.82			
Summa 6	Ydinkeskusta	9	2.78	.91	.21	148	.889
	Lähiöasutus	76	3.02	1.05			
	Pientaajama	60	2.93	1.00			
	Haja-asutus	4	3.08	1.10			
Summa 7	Ydinkeskusta	8	3.09	.95	2.84	145	.040*
	Lähiöasutus	75	2.31	.87			
	Pientaajama	59	2.31	.84			
	Haja-asutus	4	1.69	.85			
Summa 8	Ydinkeskusta	8	3.67	.62	.71	145	.548
	Lähiöasutus	75	3.35	1.07			
	Pientaajama	59	3.29	1.06			
	Haja-asutus	4	2.75	1.37			
Summa 9	Ydinkeskusta	8	3.63	.83	2.05	145	.110
	Lähiöasutus	75	3.14	1.17			
	Pientaajama	59	2.97	1.16			
	Haja-asutus	4	2.00	.71			

** $p < .01$, * $p < .05$.