

**Yksilöllisten taustatekijöiden ja minäpystyvyyksien
yhteydet työorientaatioihin perusopetuksen opettajilla**

Maria Suikkanen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Suikkanen, Maria. 2017. Yksilöllisten taustatekijöiden ja minäpystyvyysskäsitusten yhteydet työorientaatioihin perusopetuksen opettajilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 38 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin perusopetuksen opettajien yksilöllisten taustatekijöiden ja minäpystyvyysskäsitusten yhteyttä työorientaatioihin. Tutkimuksen näkökulmaan on vaikuttanut tieto joka viidennen opettajan suunnitelmista vaihtaa alaa (Jokinen ym. 2013, 42). Määrällisen tutkimuksen aineisto kerättiin sähköpostitse kyselylomakkeella (N=172). Kyselylomakkeen muodostivat taustamuuttujien lisäksi minäpystyvyysskäsitysmittari (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) ja työorientaatiomittari (Turunen 2010). Analyysimenetelminä käytettiin Pearsonin korrelaatiokerrointa, riippumattomien otosten t-testiä sekä hierarkista lineaarista regressioanalyysiä.

Tuloksiksi tutkimuksessa saatiin, että korkea ikä oli yhteydessä matalaan materiaaliseen työorientaatioon ja että naisilla yhteiskunnallinen työorientaatio oli korkeampi kuin miehillä. Lisäksi havaittiin, että mitä korkeampaa minäpystyvyyttä opettajat kokivat luokkahuoneen hallinnassa ja oppilaiden sitoutumisessa, sitä korkeampi oli heidän yhteiskunnallinen työorientaationsa.

Nuoret opettajat olivat vanhempia materiaalisesti työorientoituneempia, joten työnantajan tarjoamat turvattu työpaikka ja hyvät ansiot voivat olla yhteydessä heidän alalla pysymiseensä. Korkean yhteiskunnallisen työorientaation omaava opettaja voi mahdollisesti vaikuttaa työssä viihtymiseen hakeutumalla opetusalan työtehtäviin, jotka hän kokee erityisen yhteiskunnallisesti hyödylliseksi. Mahdollista on, että opettajien ammatillinen kehittyminen luokkahuoneen hallinnassa ja oppilaiden sitouttamisessa voivat vaikuttaa positiivisesti opettajilla alalla pysymiseen. Tällöin opettajat voivat hyötyä esimerkiksi työyhteisön tuesta, täydennyskoulutuksesta tai mentoroinnista alalla pysyäkseen.

Asiasanat: opettaja, yksilölliset taustatekijät, minäpystyvyys, työorientaatio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	1
2	NÄKÖKULMIA OPETTAJAN TYÖHÖN	3
	2.1 Opetuksen käsite.....	3
	2.2 Opettajuus professionaalisenä ammattina.....	4
	2.3 Opettajan ammatillinen kehittyminen	6
	2.4 Sosiaalinen oppiminen ja sosio-kognitiivinen teoria	7
	2.5 Minäpystyvyys käsitteenä ja opettajan minäpystyvyys.....	9
	2.6 Työorientaatio ja työpreferenssi	10
	2.7 Aiempi tutkimus opettajien minäpystyvyydestä.....	12
	2.8 Aiempi tutkimus työorientaatioista	13
	2.9 Tutkimusongelmat.....	15
3	MENETELMÄ	17
	3.1 Tutkittavat ja aineiston keruu.....	17
	3.2 Menetelmät ja muuttujat	18
	3.2.1 Kyselylomake.....	18
	3.2.2 Muuttujat	18
	3.3 Aineiston analysointi.....	19
	3.4 Reliabiliteetti, validiteetti ja eettiset ratkaisut	20
4	TULOKSET	27
	4.1 Yksilöllisten taustatekijöiden yhteys opettajien työorientaatioihin.....	27
	4.2 Opettajien minäpystyvyyden yhteys työorientaatioihin yksilöllisistä taustatekijöistä riippumatta	28

5	POHDINTA	32
	5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	32
	5.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimushaasteet.....	36
	LÄHTEET	39
	LIITTEET	44

1 JOHDANTO

Joka viides yleissivistävän koulutuksen opettajista on harkinnut vaihtavansa alaa, selviää Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä –hankkeen tutkimuksesta (Jokinen ym. 2013, 42). Opettajien ammatinvaihtohalukkuus ei kosketa vain suomalaisia vaan on globaali kysymys (Ramsay 2000; Ingersoll 2001; Amorim Neto 2013). Opettajan ammatinvaihdon syy voi olla esimerkiksi haasteellinen työtilanne, opettajan työn muuttuminen, kehittymismahdollisuuksien väheneminen, työyhteisön ilmapiiri, henkilösuhteet, työn palkkaus tai työstä saatu arvostus (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 16). Ingersollin (2001, 523) mukaan valtaosa opettajista jättää työnsä työtyytymättömyyden vuoksi tai etsiäkseen muita uramahdollisuuksia. Tschannen-Moranin ja Hoyin (2007, 952) tutkimuksen perusteella minäpystyvyyksiasitykset voivat olla yksi opettajan alanvaihtosuunnitelmiin vaikuttavista asioista. Korkean minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä opettajan työhön sitoutumiseen (Coladarci 1992; Klassen & Chiu 2010), ja ammatin jättääkin usein sellainen opettaja, jolla on matala minäpystyvyyksiasitys (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 952). Minäpystyvyyksiasitykset myös pysyvät matalana, mikäli opettajan opetusstrategiat eivät kehity ammatillisen kasvun myötä (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 952).

Tiedetään, että opettajien minäpystyvyyksiasitykset ovat olleet selittäviä tekijöitä oppilaiden myönteisissä oppimistuloksissa ja opettajan motivaatiossa, innokkuudessa, sinnikkyudessa sekä luokkatilanteiden käyttäytymisessä (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Opettajien minäpystyvyyksiasitystutkimus herättää kysymyksen, voiko iällä, sukupuolella tai minäpystyvyyksiasityksillä olla yhteys työhön suhtautumiseen ja odotuksiin työlle. Tutkimuksen mukaan yksilöllisten taustatekijöiden, kuten iän, sukupuolen ja ammatin yhteys odotuksiin työtä kohtaan on heikentyneissä, mutta edelleen näkyvissä (Vecernik 2006, 1230–1232). Turusen (2010, 244–247) palkansaajien työelämäntutkimuksessa ikä, sukupuoli ja ammattiluokka olivat yhteydessä työorientaatioihin eli yksilöiden työltään odottamiin määreisiin ja ominaisuuksiin. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saatu de Witten,

Halmanin ja Gelissen (2004), Gallien (2007) sekä Inglehartin (2008) tutkimuksissa. Iän, työvuosien ja sukupuolen tiedetään olevan yhteydessä myös opettajien minäpystyvyyssäskäsitukseen (Tschannen-Moran & Hoy 2007; Putman 2012; Amorim Neto 2013; McDowell, Jack, Carroll & Ewing 2014), mutta tutkimusta opettajien minäpystyvyyssäskäsitusten yhteydestä työorientaatioon ei löydy.

Koska opettajien alanvaihtamissuunnitelmien (Jokinen ym. 2013, 42) lisäksi työtyytyväisyys on heikentynyt niukasti (Opetusalan ammattijärjestö 2016), on tarpeen havainnoida opettajien työtä useasta eri näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajien alalla pysymisen näkökulmasta perusopetuksen opettajien yksilöllisten taustatekijöiden ja minäpystyvyyssäskäsitusten yhteyttä työorientaatioihin. Tutkimusta opettajien minäpystyvyydestä löytyy runsaasti (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Klassen ym. 2004; Wolters & Daugherty 2007; Klassen & Chiu 2010; 2011; Chang & Engelhard 2016), mutta työorientaatiotutkimusta opettajien osalta ei juuri ole. Tutkimusta opettajien minäpystyvyyden ja työorientaatioon yhteyksistä, joka huomioi yksilölliset tekijät, ei ole tehty, joten tälle tutkimukselle on paikkansa tutkimuskentällä.

2 NÄKÖKULMIA OPETTAJAN TYÖHÖN

2.1 Opetuksen käsite

Hellströmin (2010, 203) mukaan opetus on opettajan ja opetettavan välistä vuorovaikutusta sekä koulun keino kasvattaa. Opetuksen ja kasvatuksen eroksi muodostuu se, että opetuksessa vaikutetaan kasvatettavan yksittäisiin kykyihin, kun kasvatus taas on laajempaa ja eettisemmin viritettyä. Samoin Hirsjärvi (1990) erottelee käsitteet opetus, kasvatus ja oppiminen. Hänen mukaansa opetus on intentionaalista vuorovaikutusta, jota ohjaavat kasvatustavoitteiden suuntaviivat. Opetuksen tarkoitus on aikaansaada oppimista, ja kasvatuksella pyritään luomaan edellytykset ihmisen monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle. Kasvatus on aina inhimillistä toimintaa. Oppiminen sen sijaan on käyttäytymisessä havaittavia pysyviä muutoksia, jotka ovat syntyneet jonkin olion tai ympäristön vuorovaikutuksesta.

Koskenniemi ja Hälinen (1970, 101–105) määrittelevät opetuksen tarkemmin ”interaktiotapahtumaksi, joka sijoittuu koulun elämänpiiriin ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämissä suunnissa”. Määritelmästä nousee esiin neljä pääkohtaa: 1) interaktio, 2) koulun elämänpiiri, 3) persoonallisen kehityksen edistäminen ja 4) tavoitteiden suunta. *Interaktion* ydintä ovat kommunikaatio ja toiminta. Interaktiossa sekä oppilas että opettaja osallistuvat aktiivisesti ja vastavuoroisesti. Opettajan ja oppilaan asema on hieman erilainen opetustapahtumassa. Opettajan toimintaa sitovat tietyt säädökset, kun taas oppilas tulee opetustapahtumaan oppiakseen opetussuunnitelmaan merkityt asiat. *Koulun elämänpiiri* tarkoittaa, että opetustapahtumassa ei ole kyse vain oppiainesisällön opettamisesta. Oppituntien ohella välitunnit, kouluruokailut ynnä muut tilanteet ovat yhteydessä koulun antamaan ohjaukseen ja opetukseen. Koulun elämänpiiriin liittyy vahvasti opetussuunnitelma, jonka mukaan opiskellaan. *Persoonallisen kehityksen edistämiseksi* koulun tulisi tukea oppilaita tavoitteissa, jotka on asetettu yksilön näkökulmasta. Persoonallisen kehityksen edistäminen edellyttää riittävää oppilastuntemusta,

ammattitaitoista kehityksen seuraamista ja opetuksen eriyttämistä. Neljäs kohta opetus-termin avaamiseksi on *tavoitteiden suunta*. Opetussuunnitelma antaa opettajalle mahdollisuuden laveaan tulkintaan, mutta opetuksen tulee silti olla aina tavoitteellista. Opetussuunnitelmassa olevilla oppiaineilla on didaktinen arvo, jos niiden opiskeleminen kehittää oppilaita tavoitteiden suunnassa. Muutoin opettajan työtä säätelee monelta osin kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus, sillä opettajat työskentelevät pääsääntöisesti kuntien palveluksessa (OVTES 2017).

2.2 Opettajuus professionaalisenä ammattina

Luukkaisen (2000, 60–78) sanoin opetus on opettajan ammatin kivijalka. Kuka tahansa voi antaa opetusta, mutta kuka tahansa ei voi toimia opettajan virassa. Usein opettajan ammattia kutsutaankin professioksi. Perinteisesti lääkärin, papin, lakimiehen ja upseerin ammatteja on pidetty professioina, koska niiden taustalla on systemaattisesti työtä ohjaava teoria, jäsenistöä kontrolloiva ryhmä, auktoriteetti, yhdenmukainen selkeä kulttuuri, yliopistotasoinen koulutus sekä selkeä urakehityskuva. Koska kaikki kriteerit eivät aivan täyty opettajien kohdalla, on opettajan ammattia kutsuttu myös semiprofessioksi. Huomionarvoista on, että kolme neljästä Luukkaisen (2000, 60–78) mainitsemasta ammatista on miesvaltaisia: vuonna 2004 papeista miehiä oli 68,0 %, asianajajista tai syyttäjäistä 68,2 % ja upseereista 99,2 % (SVT 2004). Niemen (2006, 74–75) mukaan ammattien merkityksiä koskevassa keskustelussa on käytössä korkeatasoisen ammatin (profession) ohella termi puoliammatti (craft). Se, kuinka säädelty koulutuksen taso, luonne ja kesto ovat, vaikuttavat ammatin tason luokitukseen. Pursiainen ja Hakala (1998, 206, 213–214) puolestaan tekevät jaon varsinaisiin asiantuntija-ammatteihin (profession) ja muihin elinkeinoin (occupation). Asiantuntija-ammatti on muun elinkeinon harjoittajan ammattia huomattavasti vaativampi, ja oleellista on, että asiantuntija-ammattiryhmä on onnistunut hankkimaan monopoliaseman johonkin ihmiselämään liittyvään oleelliseen tietoon.

Niemen (2006, 74) mukaan opettajan ammatin luokittelusta professioksi on ristiriitaisia näkemyksiä, koska sitä katsotaan kahdesta ääripäästä. Toiset pitävät ammattia suoritusasteen työnä, jossa opettajat ovat lähinnä poliittisten ja hallinnollisten päätösten toteuttajia. Vastaavasti esimerkiksi Fullan (1994, 15–24) pitää opettajan ammattia professiona, ja opettajaa aktiivisena, yhteiskunnallisena sekä kasvatuksellisenä muutoksen asiamiehenä. Tärkeänä hän pitää, että opettaja itse kokee vaikuttajanroolinsa ja ottaa vastuuta työstään sen mukaan. Tällä on merkitystä esimerkiksi ammattiin sitoutumisessa. Ingersollin ja Merrillin (2011, 187) mukaan professio pitää sisällään taitoja, joilla pärjätä poikkeuksellisen haasteellisessa työssä, tiedollista toimintaa sekä tietoa, joka ei ole helposti hankittavissa ja ylläpidettävissä. Uusikylän ja Atjosen (2005, 222–223) mukaan merkittävä profession määrittämisen kriteeri on ammattitehtävien sisäinen olemus ja työtä kuvaavat ominaispiirteet. Tällä tarkoitetaan, että opetus- ja kasvatustyö on monimuotoinen vuorovaikutustehtävä oppilaan ja opettajan, opettajan ja työtovereiden sekä kaikkien näiden ja ympäröivän yhteiskunnan välillä.

Leino ja Leino (1997, 54–55) pitävät opettajan ammattia professiona, jota määrittää opettajan ammatin tietoperusta. He jakavat sen karkeasti neljään osaan: 1) opetussuunnitelmätieto, 2) oppijaa koskeva tieto, 3) tieto oppimisesta sekä 4) opetustieto. Näistä laaja-alaisin käsite on *opetussuunnitelmätieto*. Ominaisista opetussuunnitelmalle on, että se antaa opettajan itsenäisyydelle tilaa ottaa huomioon kaikkien oppijoiden kehitystarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Uusin opetussuunnitelma (POPS 2014, 18–60) pitää sisällään muun muassa perusopetuksen tehtävän, yleiset tavoitteet, toimintakulttuurin kehittämisen, koulutyön järjestämisen ohjeistuksen ja oppimisen arvioinnin kriteerit. Toinen opettajan ammatin tietoperustan osa on *oppijaa koskeva tieto* (Leino & Leino 1997, 60). Oppijaa koskevasta tiedosta ei ole yksinkertaista muodostaa kokonaiskuvaa, sillä siihen vaikuttaa oppijan kokonaispersoonallisuus. Roycen ja Powellin (1983, 10–13) kokonaispersoonallisuusteoriassa keskiössä ovat maailmankuva, minäkuva ja elämäntyyli. Maailmankuvalla tarkoitetaan todellisuudesta muodostettua mallia tai kuvaa, joka on rakentunut omien kognitioiden pohjalta. Minäkuviin voidaan sanoa olevan dynaamisia heijastuksia yksilön tunnetiloista tai

toiminnoista, joita saa aikaan minää koskevan tiedon käsittely. Elämäntyö puolestaan tarkoittaa olemassaolon strategiaa. (Royce & Powell 1983, 10–13; Leino & Leino 1997, 61–63.) Leinon ja Leinon (1997, 55) määrittelemän opettajan tietoperustan kolmas osa on *tieto oppimisesta*. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 104) mukaan oppimisen tiedosta eli erilaisista oppimiskäsityksistä on periaatteessa erotettavissa kaksi pääsuuntausta, empiristinen ja konstruktivistinen. Empirismissä tieto perustuu ihmisen aistein tehtyihin havaintoihin ja on kokemusperäistä. Uusikylän ja Atjosen (2005, 19) mukaan konstruktivistisessa ajattelussa yksilöt ja yhteisöt itse rakentavat eli konstruoivat tietonsa, jolloin oppiminen on aktiivista, kognitiivista toimintaa, jossa tulkitaan havaintoja ja uutta tietoa aiemman tiedon pohjalta. Neljäs opettajan tietoperustan osa on *opetustieto* (Leino & Leino 1997, 55, 78–87). Opetustaitoa voidaan sanoa olevan muun muassa osaamisen ja oppimisen mallien esittäminen, oppijoiden yritysten ohjaus ja tukeminen, motivoiminen, organisointi, arviointi ja reflektointitaidot.

2.3 Opettajan ammatillinen kehittyminen

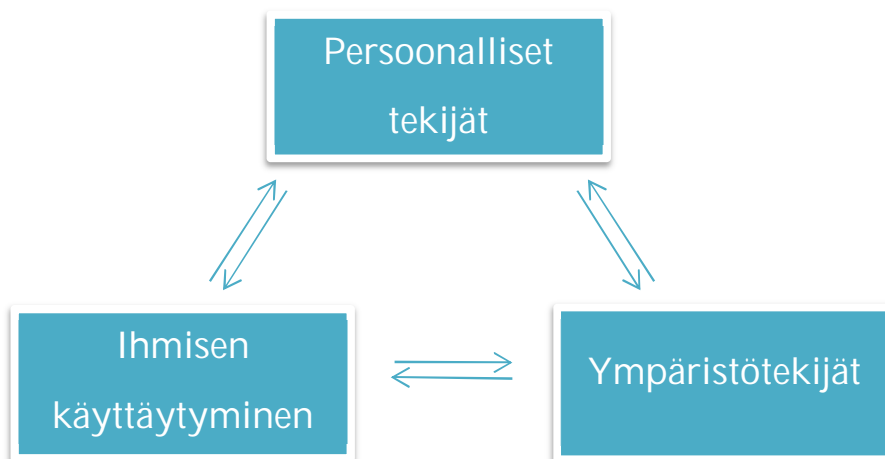
Osaksi professioammatteja liittyy yleensä jatkuva koulutus, joka ei lopu työelämän alkaessa. Yksi tällainen koulutusmuoto on mentorointiohjelma. Mentorointiohjelman tarkoitus on auttaa työelämässä aloittelevaa opettajaa sopeutumaan kouluympäristöön, tutustumaan konkreettiseen työhön sekä kehittämään tietojaan ja taitojaan (Ingersoll & Merrill 2011, 189). Esimerkiksi Osaava Verme -hanke on mentorointiohjelma, jossa suomalaisten yliopistojen opettajankoulutuslaitokset ja ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat mukana. Erityisesti uusille opettajille tarkoitettulla vertaismentoroinnilla tuetaan opettajien oppimista sekä työhyvinvointia. (Verme 2007, 1–12.) Mentorointiohjelman kaltaisella täydennyskoulutuksella voidaan vaikuttaa ammatilliseen kehitykseen, joka koostuu useasta osa-alueesta. Hargreaves (1995, 13, 21, 26) katsoo teknisen opetusosaamisen, opettamisen moraalisen tarkoituksen, poliittisen näkökulman sekä emotionaalisen osallistuminen vaikuttavan opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Hänen mukaansa keskittyttäessä vain tekniseen opetusosaamiseen eli miten ja mitä

opettaa, voi opettajan kehittyminen jäädä kapeaksi. Painotettaessa vain opettamisen moraalista tarkoitusta saattaa seurata hurskas ja mahtailtava opettaja, jossa arvot, osaaminen ja työskentelyolosuhteet jäävät moraalisen mission alle. Poliittikan näkökulmasta toteutettu opetus voi tarkoittaa herkkyyden puutetta muiden tarpeita kohtaan, ja opettaja voi tulla opetuksessaan ylikriittiseksi. Emotionaalinen osallistuminenkaan eli herkkyys oppilaita, kollegoita ja työtä kohtaan, ei yksin kehitä opettajaa parhaimpaansa. Työhön sitoutumiseen emotionaalisesti liittyy olennaisesti tahtotila ja halu tehdä työtä.

2.4 Sosiaalinen oppiminen ja sosio-kognitiivinen teoria

Tässä tutkimuksessa opettajuuden lisäksi tarkastelussa ovat minäpystyvyyksäilytykset ja työorientaatio. Opettajien minäpystyvyyksäilytysten taustalla ovat Banduran (1977a; 1989b; 1997) sosiaalisen oppimisen teoria sekä sosio-kognitiivinen teoria. Banduran (1977a, 3–8) mukaan sosiaalisen oppimisen teoriassa yksilö muodostaa itselleen sisäisen mallin tarkkailemansa henkilön tai ryhmän käyttäytymisestä. Yksilöllä on taipumus jäljitellä mallin mukaista toimintaa, joka joko palkitsee tai rankaisee. Yksilön taipumukseen toimia mallin mukaan vaikuttaa sen, millainen palkinto tai rangaistus on kyseessä. Sosiaaliseen oppimisen teoriaan liittyy olennaisesti neljä osaprosessia. Ensimmäinen näistä on *tarkkaavaisuus*. Tarkkaavaisuudella tarkoitetaan toisten henkilöiden tuottamien käyttäytymismallien havainnoimista. *Säilyttäminen* merkitsee vastaanotettujen kuvallisten ja verbaalisten viestien säilyttämistä. *Suorittamisessa* opituista käyttäytymismalleista rakennetaan uusi toimintamalli, jota toistetaan. Suorittamisella tarkoitetaan opitun reaktion tuottamista. Neljän osaprosessi on *motivaatio*. Motivaatioprosessiin kuuluu positiivisen mallin ylläpitäminen henkilöä motivoivalla tavalla. Sosiaalisen oppimisen teorian taustalla on empiirinen tutkimus, jossa Bandura (1973) totesi aggressiotutkimuksillaan mallien vaikuttavan lasten käyttäytymiseen. Teoria on saanut kritiikkiä siitä, että siinä yksilön katsotaan olevan yksioikoinen toimija, jonka omaehtoista ajatusprosessia, tunteita tai tarpeita ei teoriassa huomioida tarpeeksi (Pruuki 2008, 12–13).

Banduran (1997, 5–6; 1989a, 1175; 1989b, 2–3) sosio-kognitiivinen teorian mukaan ihmisen toiminta- ja ajattelumallit heijastuvat monimutkaisista ihmisistä ympäröivistä asioista. Kolmitahoinen, vastavuoroinen vaikutusprosessi muodostuu *persoonallisista tekijöistä*, *ihmisen käyttäytymisestä* sekä *ympäristötekijöistä* (kuvio 1). Tässä muodostelmassa minuus ja yhteisö, kognitiiviset tekijät, tunteet, biologiset tapahtumat, käytös ja ympäristölliset asiat ovat kaikki vuorovaikutuksessa toinen toisiinsa vähintään epäsuorasti. Molemminpuolinen ja vastavuoroinen vuorovaikutussuhde ei tarkoita, että eri tekijöiden vaikutus olisi aina yhtä suurta, vaan jotkut vaikutussuhteet voivat olla vahvempia kuin toiset ja ne voivat näyttäytyä eri aikoina. Vaikutusprosessin tekijöiden lisäksi ihmisen toimintaan vaikuttavat henkilökohtaiset syyt kuten motivaatio.



KUVIO 1. Banduran (1997, 6) vaikutusprosessin vuorovaikutussuhteet

Vaikutusprosessissa (kuvio 1) *persoonallisten tekijöiden* ja *ihmisen käyttäytymisen* suhde kuvaa ajatusten, tunteiden ja toiminnan vuorovaikutusta. Odotukset, uskomukset, minäkäsitykset, tavoitteet ja aikomukset antavat muodon ja suunnan ihmisen käytökselle. *Persoonallisten tekijöiden* ja *ympäristötekijöiden* välisessä suhteessa otetaan huomioon ihmisen luonteenomaisten piirteiden ja ympäröivän maailman vuorovaikutussuhde. Ihmisten odotukset, uskomukset, emotionaaliset taipumukset ja kognitiivinen osaaminen kehittyvät ja muokkautuvat sosiaalisten tilanteiden kautta. *Ympäristötekijöiden* ja *ihmisen käyttäytymisen* välisessä suhteessa molemminpuolisesti vaikuttavat ihmisen käytös ja ympäristö jossa

ihminen toimii. Jokapäiväisten vuorovaikutustilanteiden myötä käytös muuttaa ympäristöön liittyviä ehtoja ja ympäristön ehdot käytöstä. Fyysisen tai sosiaalisen ympäristön vaikutus ihmisen käytökselle voi olla joko negatiivista tai positiivista. (Bandura 1989b, 2–4.)

2.5 Minäpystyvyys käsitteenä ja opettajan minäpystyvyys

Bandura (1995, 2; 1997, 3, 10) määrittelee minäpystyvyyden yksilön henkilökohtaisiksi uskomuksiksi omista kyvyistään sekä uskomuksiksi selviytyä vaadituista tehtävistä. Minäpystyvyyuskäsitykset ovat yhteydessä muun muassa siihen, miten ihmiset ajattelevat, tuntevat ja motivoivat itseään. Bandura (1977b, 195–199; 1997, 79) nimeää neljä pääsääntöistä tapaa rakentaa minäpystyvyyttä. Hänen mukaansa minäpystyvyys rakentuu 1) aiempien saavutusten perusteella, 2) seuraamalla muiden ihmisten toimintaa, 3) henkilön saaman palautteen myötä sekä 4) tunnekokemusten kautta. Vaikuttavimmaksi minäpystyvyyden kehittäjäksi Bandura (1995, 3) mainitsee aiemmat saavutukset ja toiseksi vaikuttavimmaksi muiden ihmisten toiminnan seuraamisen. Banduran (1977b, 195–199; 1997, 79–106) mukaan *aiemmilla saavutuksilla* ja onnistumisen kokemuksilla voidaan vaikuttaa positiivisesti minäpystyvyyteen, kun taas jatkuvilla epäonnistumisen kokemuksilla minäpystyvyys heikkenee. Kun epäonnistumiset ovat satunnaisia, vaikutus voi olla heikentävää tai vahvistavaa. *Muiden henkilöiden toiminnan seuraaminen* antaa mahdollisuuden minäpystyvyyden vahvistamiseen. Kun toinen henkilö suoriutuu tehtävästä, se antaa itselle uskoa omaan suoriutumiseen. Mikäli tekemisen kokemusten sijaan tarjolla on vain sosiaalista vertailua, vaikutus minäpystyvyyteen voi olla heikentävä. Minäpystyvyys rakentuu osin *muiden antamasta sanallisesta palautteesta*, joka voi negatiivisena vastaavasti heikentää minäpystyvyyuskäsitystä. Yleisesti minäpystyvyyden tunnetta heikentävät stressi ja ahdistus. Vahvistusta minäpystyvyydelleen henkilö saa positiivisista tunnekokemuksista.

Opettajien minäpystyvyys voidaan katsoa minäpystyvyydeksi, jossa tärkeässä osassa on opettamisen tehtävä (Chang & Engelhard 2016, 177). Tschannen-

Moranin, Woolfolk Hoyn ja Hoyn (1998, 233) mukaan opettajien minäpystyvyys on uskoa itseensä onnistuneiden oppijaksojen järjestäjänä ja toteuttajana. Bermannin, McLaughlin, Bassin, Paulyn ja Zellmanin (1977, 137) mukaan minäpystyvyys on oppilaan suoriutumiseen liittyvä kenttä, johon opettaja kokee voivansa vaikuttaa. Banduran (1997) mukaan neljä tekijää ovat yhteydessä opettajien minäpystyvyyskäsitteisiin. Tekijät ovat 1) muilta ihmisiltä, kuten kollegoilta saatu tuki ja kannustus, 2) omat opetuskokemukset, 3) opetustilanteessa syntyneet fyysiset ja psyykkiset tuntemukset sekä 4) ns. sijaiskokemukset eli kokemukset muiden opettajien toiminnasta. Banduran (1977a) sosio-kognitiivisen teorian pohjalta Tschannen-Moran ja Hoy (2001, 800; 2007, 948) ovat jaotelleet opettajien minäpystyvyydelle osa-alueita. Heidän tutkimuksissaan käytetty opettajien minäpystyvyyden mittari perustuu kolmeen osa-alueeseen: oppimisstrategiat (instructional strategies), luokkahuoneen hallinta (classroom management) ja oppilaiden sitoutuminen (student engagement). Oppimisstrategioilla tarkoitetaan, kuinka hyvin opettaja pystyy tarjoamaan oppilaille erilaisia tapoja oppia. Luokkahuoneen hallinta viittaa opettajan kykyyn pitää yllä työrauhaa ja kontrolloida luokkaa. Oppilaiden sitoutuminen liittyy opettajan kykyyn motivoida ja sitouttaa oppilaita.

2.6 Työorientaatio ja työpreferenssi

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella opettajien yksilöllisten taustatekijöiden ja minäpystyvyyskäsitteiden yhteyttä työorientaatioihin. Käsitteellä työorientaatio kuvataan yksilöiden suuntautumista työhön ja työn merkitystä osana elämänsä kokonaisuutta (Pyöriä, Saari, Ojala & Siponen 2013, 199). Turunen (2011, 642) pitää työorientaatiota "sateenvarjona", jonka alla ovat erilaiset työhön suhtautumisen näkökulmat. Niitä ovat esimerkiksi palkansaajan työhön sitoutumisen, organisaatioon sitoutumisen ja heidän työhönsä kohdistamat odotukset (Turunen 2011, 642; 2012, 17). Työpreferenssillä tarkoitetaan määreitä ja ominaisuuksia, joita yksilö työltään odottaa (Turunen 2010, 237; 2012, 22) eli odotuksia työtä kohtaan. Sivistyssanakirjassa preferenssillä tarkoitetaan etusijaisuutta ja

suomenkielinen käännös englanninkieliselle sanalle *preference* on mieltymys tai valinta.

Työhön suuntautumista on tarkasteltu useasta eri näkökulmasta, kuten postmaterialistisuuden ja materialistisuuden näkökulmista (Inglehart 1977, 22–28). Materialistinen ulottuvuus painottaa taloudellista sekä fyysistä turvallisuutta, ja postmaterialistinen ulottuvuus autonomiaa ja itseilmaisua (Inglehart 2008, 130). Inglehartin (1977, 22–28) materialismiajattelun taustalla on Maslowin (1987, 56–61) tarvehierarkia eli ihmisen perustarpeiden tyydyttäminen. Alemman tason tarpeita ovat muun muassa psykologiset tarpeet sekä taloudellinen turvallisuus, ja korkeamman tason tarpeita kiitollisuus ja itsensä kehittäminen. Oleellista tarvehierarkiassa on, että korkean tason tarpeet tulevat ajankohtaisiksi vasta kun alemman tason tarpeet on tyydytetty. Inglehartin (1977) tutkimuksessa hypoteesin asettelussa oletuksena oli, että kun työtilanne tarjoaa vähän turvaa, kuten epävarmuutta työtilanteesta tai palkanmaksusta, ihmiset ovat orientoituneita työn ulkoisiin palkkioihin, sillä matalan tason tarpeita ei ole vielä tyydytetty. Kun alemman tason tarpeet on tyydytetty, ihmiset voivat suuntautua korkean tason tarpeisiin eli työn sisäisiin orientaatioihin.

Goldthorpe, Lockwood, Bechhofer ja Platt (1969, 41) tarkastelevat työhön suuntautumista kolmesta näkökulmasta. Heidän mukaansa palkkaa arvostava työntekijä on instrumentaalisesti suuntautunut, urakehitystä arvostava työntekijä on byrokraattisesti suuntautunut ja työyhteisöä arvostava työntekijä solidarisesti suuntautunut. Goldthorpen ym. (1969, 41) mukaan yksilöillä voi olla useita työpreferenssejä, sillä erilaiset työpreferenssit eivät sulje toisiaan pois. Samanaikaista suuntautumista voi siis olla sekä työn sisäisiin, että ulkoisiin asioihin. Uudemmassa työtutkimuksessa (Gallie 2007) on tarkasteltu yksilöiden työtä koskevia odotuksia lähinnä kahdesta näkökulmasta. Odotukset työlle on jaettu työn sisäiseen orientaation (intrinsic/expressive work orientation) ja ulkoiseen työorientaation (extrinsic/instrumental work orientation). Sisäisellä orientaatiolla tarkoitetaan sitä, että työ itsessään motivoi. Ulkoinen työorientaatio viittaa siihen, että työstä saavutettavat materiaaliset palkkiot motivoivat. (de Witte ym. 2004, 255–256; Gallie 2007, 279.) Viime aikaisessa tutkimuksessa (Turunen 2010)

työn sisäisen orientaation ja ulkoisen eli materiaalisen työorientaation rinnalle on noussut kolmas tapa suhtautua työhön, yhteiskunnallinen työorientaatio. Yhteiskunnallisella työorientaatiolla viitataan siihen, että työssä motivoi työn luonteen yhteiskunnallinen hyödyllisyys ja yksilön mahdollisuus auttaa muita ihmisiä (Turunen 2010, 242).

2.7 Aiempi tutkimus opettajien minäpystyvyydestä

Opettajista ja heidän kokemastaan minäpystyvyydestä on runsaasti tutkimusta (Coladarci 1992; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Klassen ym. 2004; Wolters & Daugherty 2007; Klassen & Chiu 2010; 2011; Putman 2012; Chang & Engelhard 2016), sillä opettajien minäpystyvyyksätutkimus on saanut alkunsa jo 1970-luvulla. Varhaisimmissa tutkimuksissa on tarkasteltu opettajien käsityksiä siitä, miten heidän minäpystyvyyksänsä olivat yhteydessä heikompien oppilaiden motivaatioon, suoritustasoon ja oppilaiden lukutaitoon (Armor ym. 1976; Berman & McLaughlin 1977). Tämän vuosikymmenen tutkimuksissa opettajien minäpystyvyyksätutkimukset ovat olleet selittäviä tekijöitä oppilaiden myönteisissä oppimistuloksissa ja opettajan motivaatiossa, innokkuudessa, sinnikkyudessa sekä luokkatilanteiden käyttäytymisessä (Tschannen-Moran, Woolfolk, & Hoy 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001).

Korkean minäpystyvyyden on todettu olevan yhteydessä opettajan työhön sitoutumiseen (Coladarci 1992; Klassen & Chiu 2010). Klassenin ja Chiun (2010) tutkimuksessa tarkasteltiin yhteyksiä opettajien kokemusvuosien, luonteenpiirteiden, oppimisstrategioiden, luokkahuoneen hallinnan, oppilaiden sitoutumisen, työstressin ja työtyytyväisyyden välillä. Tuloksena oli, että opettajat, jotka kokivat luokkahuoneen hallintakykynsä tai oppimisstrategiakykynsä korkeiksi, olivat tyytyväisempiä työhönsä. Basak ja Ghosh (2013) sekä Kennedy (2014) saivat samankaltaisia tutkimustuloksia: opettajien minäpystyvyys oli yhteydessä työtyytyväisyyteen. Opettajat, joilla oli korkea minäpystyvyyksätutkimus, oli korkean tason työtyytyväisyys.

Opettajien urakehitysvaiheen yhteydestä minäpystyvyyksiasityksiin löytyy useita tutkimuksia. Putmanin (2012) tutkimuksessa on tarkasteltu, miten kolmessa eri urakehitysvaiheessa olevien opettajien minäpystyvyyksiasitykset eroavat toisistaan. Tulosten perusteella myöhäinen urakehitysvaihe oli yhteydessä korkeaan minäpystyvyyteen, mutta opettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien minäpystyvyyksiasityksissä ei ollut eroja. Putman (2012) on verrannut omia tutkimustuloksiaan Tschannen-Moranin ja Hoyn (2007) minäpystyvyystudkimuksen tuloksiin. Heidän tutkimuksessaan tarkasteltiin noviisien ja kokeneiden opettajien minäpystyvyyttä. Tulosten mukaan vasta-aloittaneilla opettajilla oli heikompi minäpystyvyyys kokeneisiin opettajiin verrattuna. Päinvastaiset tutkimustulokset sai McDowellin ym. (2014) muodostama tutkimusryhmä: noviisiopettajilla oli kokeneita opettajia korkeampi minäpystyvyyys. Urakehitysvaiheen ohella sukupuoli on ollut aiemmassa tutkimuksessa selittävänä tekijänä: naisten minäpystyvyyksiasitysten keskiarvot olivat miesten keskiarvoja korkeampia (Amorim Neto 2013, 79).

Opettajien aikomuksista jättää työnsä on myös olemassa tutkittua tietoa. Klassen ja Chiu (2011) ovat tutkineet, miten minäpystyvyyys, työstressi ja opettamisen konteksti ovat yhteydessä ammatilliseen sitoutumiseen ja lähtemisaikaisiin opettajaopiskelijoilla sekä työelämässä olevilla opettajilla. Minäpystyvyyden havaittiin olevan yhteydessä lähtemisaikaisiin. McCarthyn (2013) väitöskirjassa tarkastellaan erityisopettajien minäpystyvyyden yhteyttä heidän aikomuksiinsa lähteä työstään. Tulokset osoittavat, että merkittävää yhteyttä ei löytynyt erityisopettajien minäpystyvyyden ja työstä lähtemisaikomusten väliltä. Vaikka opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu monesta näkökulmasta, tutkimusta minäpystyvyyden osa-alueiden ja työpreferenssien tai työorientaation yhteyksistä ei silti löydy.

2.8 Aiempi tutkimus työorientaatioista

Opettajiin kohdistuvaa työorientaatio- tai työpreferenssitutkimusta on saatavilla vain vähän. Mayerin (2006) tutkimuksessa on todettu, että nuori

opettajasukupolvi arvostaa vanhempia sukupolvia enemmän korkeiden tulojen sijaan perhettä ja henkilökohtaisia arvoja. Osa nuorista opettajista valitsee osaikaisen työn vapaaehtoisesti, ja nuoret opettajat tuntevat kaipaavan autonomiaa sekä luottamusta. Australialaistutkimuksessa (Richardson & Watt 2006) havaittiin, että opetustyön sisäiset arvot sekä työn sosiaaliset ja henkilökohtaiset arvot olivat tärkeitä tekijöistä valittaessa opettajan uraa. Merkityksellistä työtä koskevaa tutkimusta opettajanäkökulmasta löytyy enemmänkin (Rosso, Dekas & Wrzesniewski 2010; Steger, Dik & Duffy 2012; Janik & Rothmann 2015), mutta se ei ole suoranaisesti yhteydessä opettajien työhön suhtautumiseen tai odotuksiin työlle.

Yleisesti palkansaajia koskevaa työorientaatiotutkimusta sen sijaan löytyy enemmän. De Witten ym. (2004) eurooppalaisten työelämää koskevassa tutkimuksessa tarkasteltiin kuuden yksilöllisen taustatekijän (sukupuoli, ikä, koulutustaso, työstä maksettu palkka, työllisyystilanne ja perheen tulot) yhteyttä postmaterialismiin. Tutkimustuloksena oli, että vanhemmat vastaajat olivat nuorempia enemmän postmaterialistisemmin orientoituneita eli arvostavat autonomiaa ja itseilmaisua. Inglehart (2008) on tutkimuksessaan tarkastellut eurooppalaisten työn odotusten muutoksia vuodesta 1970 vuoteen 2006. Tutkimuksessa havaittiin, että nuoremmat ikäpolvet olivat vanhempia ikäpolvia postmaterialistisempia. Toisin sanoen vanhemmat polvet arvostivat nuorempia enemmän taloudellista turvallisuutta. Inglehartin mukaan (2008, 145) kehittyneissä maissa postmaterialistiset arvot ovat syrjäyttävät materialistiset arvot, koska esimerkiksi nuorilla on tänä päivänä mahdollisuus suuntautua postmaterialistisiin arvoihin ihmisen perustarpeiden tullessa täytetyksi. Gallien (2007) eurooppalaisia palkansaajia koskevassa tutkimuksessa tarkasteltiin työn sisäistä orientaatiota ja ulkoista työorientaatiota Tanskassa, Suomessa, Saksassa, Iso-Britanniassa sekä Ruotsissa. Tutkimuksen mukaan Saksassa ja Iso-Britanniassa naiset olivat miehiä enemmän työn sisältöihin orientoituneita kuin Ruotsissa, Suomessa ja Tanskassa. Tutkimuksessa esitetään, että työpreferenssit ovat merkityksellisiä niin työmotivaation kuin työstä suoriutumisen kannalta (Gallie 2007, 279) ja että työn sisäisen orientaatio on yhteydessä suurempaan työtyytyväisyyteen (Gallie 2007, 280).

Suomalaisittain palkansaajien työorientaatiotutkimusta on tehnyt Turunen (2009; 2010; 2011). Tutkimuksessaan hän vertailee 18–64-vuotiaiden ansiotyöhön osallistuvien yksilöiden työpreferenssejä eli työtä koskevia odotuksia viidessä eurooppalaisessa maassa, jotka ovat Espanja, Iso-Britannia, Ruotsi, Saksa ja Suomi (Turunen 2010). Tarkalleen ottaen on tutkittu yksilöllisten tekijöiden ja Schwartzin kansallisia kulttuureja kuvaavien kulttuuristen ulottuvuuksien yhteyksiä yksilöiden työpreferensseihin. Työpreferensseistä muodostetut työorientaatiot ovat työn sisäinen orientaatio, materiaallinen työorientaatio ja yhteiskunnallinen työorientaatio. Yksilöllisiä taustatekijöitä tutkimuksessa ovat ikä, sukupuoli sekä ammattiluokka. Turusen (2010) tutkimuksessa korkeampi ikä oli kaikissa eurooppalaisissa vertailumaissa yhteydessä vähentyneeseen materiaaliseen työorientaatioon. Vanhemmat vastaajat olivat nuorempia enemmän orientoituneita työn sisäisiin arvoihin. Sukupuolen yhteys työorientaatioihin näkyi Turusen (2010) tutkimuksessa seuraavasti: kaikissa vertailumaissa naiset olivat miehiä enemmän suuntautuneita työn yhteiskunnallisiin päämääriin. Suomessa ja Ruotsissa naiset olivat miehiä enemmän materiaalisesti työorientoituneita, mutta sukupuolieroja työn sisältöihin suuntautumisessa ei juurikaan ollut. Koska aiempi työorientaatioita koskeva tutkimus liittyy lähinnä yleisesti palkansaajiin, opettajia koskevalle työorientaatiotutkimukselle on paikkansa. Erityisesti aiemman tutkimuksen osoittama työn sisäisen orientaation yhteys suurempaan työtyytyväisyyteen (Gallie 2007, 280) antaa aiheita tarkastella opettajien suhtautumista ja odotuksia työtä kohtaan.

2.9 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella perusopetuksen opettajien yksilöllisten taustatekijöiden (iän ja sukupuolen) ja minäpystyvyyksien yhteyttä työorientaatioihin. On havaittu, että ammatin jättää usein sellainen opettaja, jolla on matala minäpystyvyyksien (Tschannen-Moran & Hoy 2007), ja että korkea minäpystyvyys on yhteydessä opettajan työhön sitoutumiseen (Klassen & Chiu 2004). Tschannen-Moranin ja Hoy (2001; 2007) tutkimuksissa on noussut esiin

kolme opettajan minäpystyvyyden osa-alueita: oppimisstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden sitoutuminen. Vaikka opettajien minäpystyvyyksistä on runsaasti tutkimusta, opettajien minäpystyvyyden osa-alueiden yhteydestä työorientaatioihin tai työpreferensseihin sitä ei löydy.

Palkansaajia koskevissa tutkimuksissa on todettu, että yksilölliset tekijät olivat yhteydessä työorientaatioihin (de Witte ym. 2004; Gallie 2007; Inglehart 2008; Turunen 2010), mutta opettajista vastaavaa tutkimusta ei ole. Työtä koskevissa tutkimuksissa (Turunen 2010; 2011) työpreferenssejä on tarkasteltu kolmesta näkökulmasta: työn sisäinen orientaatio, materiaallinen työorientaatio ja yhteiskunnallinen työorientaatio. Näiden havaintojen pohjalta tässä tutkimuksessa etsittiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten yksilölliset taustatekijät (ikä ja sukupuoli) ovat yhteydessä opettajien työorientaatioihin?
2. Ovatko opettajien minäpystyvyyttä kuvaavat osa-alueet yhteydessä työorientaatioihin yksilöllisistä tekijöistä riippumatta?

3 MENETELMÄ

3.1 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella keväällä 2015. Tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin yksi muistutusviesti viikko osallistumispyynnön jälkeen. Aineisto on kerätty yhteisenä aineistona osana määrällisten tutkimusmenetelmien kurssia. Jokainen opiskelija keräsi aineistoa kymmenestä kunnasta, ja arpa ratkaisi kunkin opiskelijan kunnat. Pyyntö tutkimukseen osallistumiseksi lähetettiin näiden kymmenen kunnan perusopetuksen opettajille, joiden yhteystiedot olivat saatavilla julkisesti. Kysely lähetettiin sähköpostitse 464:lle opettajalle ja siihen vastasi 172 henkilöä, joten vastausprosentiksi jäi 33.

Vaikka vastausprosentti jäi matalaksi, edustavat kyselyyn vastanneet opettajat näytettä kohtuullisen hyvin. Ikäjakauma näytteessä on laaja, välillä 18–66 vuotta, keski-ikä ollessa 47,65 vuotta ja keskihajonnan ollessa 9,14 vuotta. Vastaaajien joukosta 136 eli 79,1 % oli naisia ja 36 eli 20,9 % miehiä. Valtakunnallisesti vuonna 2013 kerätyn tilaston mukaan perusopetuksen opettajista ja rehtoreista oli naisia 73,6 % (Kumpulainen 2013, 68). Khiin neliötesti osoittaa, että tämän tutkimuksen aineistossa on 9,4 % prosenttiyksikköä enemmän naisopettajia verrattuna koko Suomen opettajakuntaan ($df = 1$; $X^2 = 2.648$; $p = .104$).

Vastanneiden opettajien joukosta luokanopettajia oli 69 (40,1 %), aineenopettajia 58 eli 33,7 %, erityisopettajia 38 eli 22,1 % ja ei mitään edellä mainituista 7 eli 4,1 %. Opettajista luokanopettajan koulutuksen oli saanut 85 eli 49,4 %, aineenopettajan koulutuksen 78 eli 45,3 %, erityisopettajan 37 eli 21,5 % ja muun koulutuksen 10 eli 5,8 %. Opettajista 87 eli 50,6 % ilmoitti, että heillä ei ollut aineenopettajastatusta. Työkokemusta opettajana toimimisesta 5 vuotta tai vähemmän oli 20 opettajalla (11,6 %). Opettajista 72 (41,9 %) ilmoitti olleensa opettajan työssä 6–20 vuotta ja yli 20 vuoden työkokemus oli 80 opettajalla (46,5 %).

3.2 Menetelmät ja muuttujat

3.2.1 Kyselylomake

Tutkimuksen kyselylomake muodostui sekä tausta- että asennekysymyksistä. Taustakysymyksissä tiedusteltiin sukupuolta, ikää, opettajapätevyyttä, opetettavaa pääainetta, toimea sekä opetustyövuosia. Opettajien osaamiskäsityksiä sekä käsityksiä työstä mitattiin minäpystyvyyss- ja työorientaatiomittareilla. Kyselylomakkeen on koonnut ja minäpystyvyyssmittarin suomennetun version on tehnyt professori Timo Saloviita Jyväskylän yliopistosta.

3.2.2 Muuttujat

Tässä tutkimuksessa opettajien taustatietoja hyödynnettiin seuraavalla tavalla. *Yksilöllisistä taustatekijöistä* ikä on tutkimuksessa jatkuva muuttuja eikä näin ollen saa luokitteluarvoja. Sukupuolesta on tehty dummy-muuttuja regressioanalyysjä varten. Muuttujassa sukupuoli nainen saa lukuarvon 0 ja sukupuoli mies lukuarvon 1.

Minäpystyvyyksiasityksiä mitattiin aiemmin kansainvälisesti testatulla (Klassen ym. 2004; Wolters & Daugherty 2007; Klassen & Chiu 2010; Putman 2012; Chang & Engelhard 2016), Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2001) tutkimuksen pohjalta syntyneellä Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) -mittarilla. Alkuperäiseen mittariin poiketen suomennetussa versiossa Likert-asteikon vastaukset olivat välillä 1-5 alkuperäisen 1-9 sijaan. Alkuperäinen mittari sisältää kaksi versiota: 12 kysymyksisen lyhyen ja 24 kysymyksisen pitkän version. Tähän tutkimukseen valittiin käyttöön mittarin lyhyt versio, jotta vastausprosentti ei supistuisi liian pitkän kyselylomakkeen vuoksi. Mittarissa oli 12 minäpystyvyyttä koskevaa väittämää: 1) Osaan käyttää erilaisia menetelmiä oppimistulosten arviointiin. 2) Osaan esittää asian vaihtoehtoisella tavalla, jos oppilaat eivät ole ymmärtäneet. 3) Osaan esittää oppilaille hyviä kysymyksiä. 4) Osaan käyttää erilaisia opetustapoja. 5) Osaan hallita käytöshäiriöitä luokassa. 6) Saan oppilaat noudattamaan sääntöjä. 7) Osaan rauhoittaa häiritsevän tai meluavan oppilaan.

8) Pystyn löytämään eri oppilasryhmille sopivimmat tavat pitää yllä järjestystä. 9) Saan oppilaat luottamaan siihen, että he selviytyvät hyvin koulutyöstä. 10) Saan oppilaat arvostamaan oppimista. 11) Pystyn motivoimaan oppilaita, joiden kiinnostus koulutyöhön on vähäinen. 12) Pystyn auttamaan vanhempia lapsen koulunkäynnin tukemisessa. Vastausvaihtoehtoja oli viisi: 1 = täysin eri mieltä; 2 = eri mieltä; 3 = en osaa sanoa; 4 = samaa mieltä; 5 = täysin samaa mieltä. Vastajien tuli valita kunkin väittämän kohdalla vaihtoehto, joka parhaiten kuvasi hänen mielipidettään. Minäpystyvyyuskäsitysmuuttujista muodostettiin analyysejä varten kolme keskiarvosummamuuttujaa: oppimisstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden sitoutuminen.

Opettajien *työorientaatioita* mitattiin aiemmin testatulla (Turunen 2010) työorientaatiomittarilla (TOR), joka pitää sisällään kahdeksan kysymystä: "Kuinka tärkeinä henkilökohtaisesti pidätte seuraavia asioita työssä? Kuinka tärkeää on... a) turvattu työpaikka? b) hyvät tulot? c) hyvät etenemismahdollisuudet? d) työn mielenkiintoisuus? e) työn itsenäisyys? f) mahdollisuus auttaa toisia? g) työn yhteiskunnallinen hyödyllisyys? h) mahdollisuus vaikuttaa työaikoihin?" Vastausvaihtoehdot olivat: 1 = vähemmän tärkeiden joukossa; 2 = siltä väliltä; 3 = keskimääräisen tärkeä; 4 = siltä väliltä; 5 = etusijalla. Pääkomponenttianalyysin ja aiemman tutkimuksen perusteella muodostettiin kolme keskiarvosummamuuttujaa: työn sisäinen orientaatio, yhteiskunnallinen työorientaatio ja materiaallinen työorientaatio.

3.3 Aineiston analysointi

Ensimmäisenä analyyseissä tarkasteltiin opettajien yksilöllisten taustatekijöiden eli iän ja sukupuolen yhteyttä yhteiskunnalliseen ja materiaaliseen työorientaatioon. Iän yhteyttä yhteiskunnalliseen ja materiaaliseen työorientaatioon tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimella. Nais- ja miesopettajien välisiä eroja työorientaatioihin puolestaan tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä.

Opettajien minäpystyvyyden yhteyttä työorientaatioihin yksilöllisistä taustatekijöistä riippumatta tarkasteltiin hierarkkisen lineaarisen regressioanalyysin avulla. Analyysi suoritettiin sekä yhteiskunnallisesta että materiaalisesta työorientaatiosta erikseen. Kummassakin analyysissä ensimmäisellä askeleella selittäjinä olivat yksilölliset taustatekijät ja toisella askeleella minäpystyvyyksäityksiä kuvaavat summamuuttujat eli oppimisstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden sitoutuminen. Kaikki analyysit on toteutettu IBM SPSS 23-ohjelmistolla.

3.4 Reliabiliteetti, validiteetti ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi kyselylomakkeessa käytettiin aiemmin testattuja mittareita (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001; Turunen 2010). Minäpystyvyyksäitysten faktoreiden selvittämiseksi Tschannen-Moranin ja Woolfolk Hoyn (2001) tutkimuksessa käytettiin eksploratiivista faktorianalyysiä. Aiemmassa tutkimuksessa kysymykset latautuivat kolmelle faktorille: oppimisstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden sitoutuminen. Tässä tutkimuksessa faktorointimenetelmäksi valittiin GLS (generalized least squares), joka sopii pienille aineistoille ($N < 150$), jotka eivät ole jakautuneet normaalisti. Faktoreiden rotaatio suoritettiin promax-rotaatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään. Taulukosta 1 selviää muuttujien faktorianalyysin rakenne.

TAULUKKO 1. Minäpystyvyyksien faktorirakenne

Osio	Oppimisstrategiat	Luokkahuoneen hallinta	Oppilaiden sitoutuminen
Osaan käyttää erilaisia menetelmiä oppimistulosten arviointiin.	.718	-.125	.084
Osaan esittää asian vaihtoehtoisella tavalla, jos oppilaat eivät ole ymmärtäneet.	.769	.005	-.003
Osaan esittää oppilaille hyviä kysymyksiä.	.570	.094	.031
Osaan käyttää erilaisia opetustapoja.	.729	.019	-.107
Osaan hallita käytöshäiriöitä luokassa.	.020	.957	-.121
Saan oppilaat noudattamaan sääntöjä.	-.063	.712	-.018
Osaan rauhoittaa häiritsevän tai meluavan oppilaan.	.036	.877	-.016
Pystyn löytämään eri oppilasryhmille sopivimmat tavat pitää yllä järjestystä.	-.026	.670	.202
Saan oppilaat luottamaan siihen, että he selviytyvät hyvin koulutyöstä.	-.002	-.031	.830
Saan oppilaat arvostamaan oppimista.	-.013	-.035	.774
Pystyn motivoimaan oppilaita, joiden kiinnostus koulutyöhön on vähäinen.	.094	.219	.488
Pystyn auttamaan vanhempia lapsen koulunkäynnin tukemisessa.	-.032	-.032	.583

Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella (taulukko 1) opettajien minäpystyvyyksikäsitteitä löydettiin kuvaamaan kolme faktoria, aivan kuten aiemmassakin tutkimuksessa (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001). Kukin minäpystyvyyksikäsitteiden latautui vain yhdelle faktorille, kun latausten rajana pidettiin arvoa 0.30. Ensimmäinen faktori on nimetty *oppimisstrategiaksi* ja se koostui kysymyksistä 1, 2, 3 ja 4. Toinen faktori, *luokkahuoneen hallinta*, muodostui kysymyksistä 5, 6, 7 ja 8. Kolmas faktori puolestaan sai nimen *oppilaiden sitoutuminen* muodostuen kysymyksistä 9, 10, 11 ja 12. Kaikkiaan opettajien minäpystyvyyksikäsitteiden vaihtelusta faktorit selittivät 55 %. Minäpystyvyyksikäsitteismuuttujista muodostettiin analyysijä varten kolme keskiarvosummamuuttujaa: oppimisstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden sitoutuminen.

Turusen (2010) tavoin korrelaatorakennetta tarkasteltiin pääkomponenttianalyysin avulla (principal components analysis, PCA). Analyysin komponenttien rotaatio suoritettiin varimax-rotaatiolla, joka ei salli muuttujien keskinäistä korrelaatiota (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Työpreferenssien pääkomponenttirakenne

Työpreferenssi	Yhteiskunnallinen työorientaatio	Materiaalinen työorientaatio	Työn sisäinen orientaatio
Mahdollisuus auttaa toisia	.881	-.010	.012
Työn yhteiskunnallinen hyödyllisyys	.720	.274	.052
Turvattu työpaikka	.225	.666	-.289
Hyvät tulot	-.044	.839	.077
Hyvät etenemismahdollisuudet	.199	.573	.385
Työn mielenkiintoisuus	.663	-.037	.158
Työn itsenäisyys	.242	-.049	.820
Mahdollisuus vaikuttaa työaikoihin	-.209	.519	.519

Suorakulmarotatoidun (varimax) pääkomponenttianalyysin rotaatiomatriisi (taulukko 2) osoitti, että väittämät eivät latautuneet kolmelle pääkomponentille yhtä selkeästi kuin aiemmassa tutkimuksessa (Turunen 2010). Matriisiin latautui kolme pääkomponenttia, mutta muuttujat jakautuivat eri pääkomponentille kuin Turusen (2010) tutkimuksessa. Muuttujat "mahdollisuus auttaa toisia" ja "työn yhteiskunnallinen hyödyllisyys" latautuvat ensimmäiseen, yhteiskunnallisen työorientaation pääkomponenttiin. Muuttujat "turvattu työpaikka", "hyvät tulot" ja "hyvät etenemismahdollisuudet" latautuivat toiseen, materiaalista työorientaatiota kuvaavaan pääkomponenttiin. Kuitenkaan kaikki työn sisäisen orientaation muuttujat eivät latautuneet kolmanteen, työn sisäisen orientaation pääkomponenttiin kuten aiemmassa tutkimuksessa (Turunen 2010), vaan muuttuja "työn mielenkiintoisuus" latautui ensimmäiseen pääkomponenttiin, muuttuja "työn itsenäisyys" kolmanteen pääkomponenttiin ja muuttuja "mahdollisuus vaikuttaa työaikoihin" sekä toiseen että kolmanteen pääkomponenttiin. Kolmen pääkomponentin ratkaisu selitti 62,0 % kahdeksan väittämän varianssista. Ensimmäinen pääkomponentti selitti yksin 28,7 %, toinen pääkomponentti 20,2 % ja kolmas 13,1 % väittämien varianssista.

Pääkomponenttianalyysin ja aiemman tutkimuksen perusteella muodostettiin kolme keskiarvosummamuuttujaa. *Yhteiskunnallinen työorientaatio* muodostui muuttujista "mahdollisuus auttaa toisia" ja "työn yhteiskunnallinen hyödyllisyys", *materiaalinen työorientaatio* muuttujista "turvattu työpaikka", "hyvät tulot" ja "hyvät etenemismahdollisuudet" ja *työn sisäinen orientaatio* muuttujista "työn mielenkiintoisuus", "työn itsenäisyys" ja "mahdollisuus vaikuttaa työaikoihin". Sekä minäpystyvyys- että työorientaatiiosummamuuttujien luotettavuuden tarkastelua varten analysoitiin keskiarvot, keskihajonnat sekä reliabilitetit (taulukko 3).

TAULUKKO 3. TSES- ja TOR-mittareiden tunnusluvut

Mittari	Muuttujat	ka (kh)	α
TSES	Oppimisstrategiat	4.2 (0.5)	0.78
	Luokkahuoneen hallinta	4.0 (0.7)	0.88
	Oppilaiden sitoutuminen	3.7 (0.6)	0.76
TOR	Yhteiskunnallinen työorientaatio	3.8 (0.83)	0.75
	Materiaalinen työorientaatio	3.1 (0.77)	0.58
	Työn sisäinen orientaatio	3.8 (0.60)	0.26

Huom. ka =keskiarvo; kh =keskihajonta

Kuten taulukosta 3 voidaan huomata, ja kuten pääkomponenttianalyysin perusteella saattoi olettaa, työn sisäinen orientaatio -muuttuja on saanut Cronbachin alpha -kertoimeksi (α) huomattavan alhaisen arvon. Alhaisen eli alle 0.60 alphan (Nummenmaa 2009, 346, 357) ja pääkomponenttianalyysin tuloksen perusteella työn sisäinen orientaatio –muuttuja on jätetty pois analyyseissä, jolloin tutkimuksessa tarkastellaan vain yhteiskunnallista ja materiaalista työorientaatiota. Muuttujaa ”työn mielenkiintoisuus” ei ole laskettu mukaan yhteiskunnalliseen työorientaatioon, sillä vertailtavuuden vuoksi orientaatioon haluttiin sisällyttää samat muuttujat kuin aiemmassa tutkimuksessa (Turunen 2010).

Tutkimuksen luotettavuuden lisäksi tutkimuksen teossa on huomioitu eettisiä periaatteita. Tutkittaville on ennen kyselylomakkeeseen vastaamista annettu tieto, että Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos tekee tutkimusta opettajien työorientaatiosta, osaamiskokemuksista sekä mielipiteistä erityisopetukseen. Viestissä on mainittu, että vastaajat on valittu satunnaisesti usean sadan opettajan otokseen. Vastaamisen on ilmoitettu olevan nimetöntä, ja ettei yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa tuloksista. Tutkittavien nimet ja tutkimuskunnat ovat täten suojattua tietoa. Tutkittavien nimien ohella tiettyä kuntaa ei voida yhdistää kyselylomakkeen vastauksiin tai tutkimustuloksiin. Kaikkia vastauksia käsitellään ja säilytetään tutkijan toimesta luottamuksellisesti ja huolellisesti. Tutkija ja

tutkittavat ovat entuudestaan toisille tuntemattomia, joten henkilökohtaiset suhteet eivät ole vaikuttaneet tutkimuksen tekoon. Koska kaikki opettajana toimineet vastaajat ovat olleet oletettavasti täysi-ikäisiä, ei tutkimukseen ole hankittu tutkimuslupia.

4 TULOKSET

4.1 Yksilöllisten taustatekijöiden yhteys opettajien työorientaatioihin

Ensimmäiseksi selvitettiin iän ja sukupuolen yhteyttä työorientaatioihin. Taulukossa 4 on esitetty näiden yksilöllisten taustatekijöiden jakaumat.

TAULUKKO 4. Yksilöllisten taustatekijöiden jakaumat. Ikä-muuttujan osalta esitetään keskiarvo (*ka*) ja keskihajonta (*kh*). Sukupuolen osalta esitetään prosenttijakaumat (%).

Yksilöllinen tekijä	<i>ka (kh) / %</i>
Ikä	47.7 (9.14)
Sukupuoli, nainen	79.1
Sukupuoli, mies	20.9

Yksilöllisistä taustatekijöistä ikä ei ollut yhteydessä yhteiskunnalliseen tai materiaaliseen työorientaatioon (taulukko 5). Tulokset osoittivat (taulukko 6), että sukupuoli oli yhteydessä yhteiskunnalliseen työorientaatioon naisten ja miesten kohdalla. Naiset olivat miehiä enemmän yhteiskunnallisesti työorientoituneita.

TAULUKKO 5. Korrelaatiotaulukko iän yhteydestä työorientaatioihin

Korrelaatiot	1	2	3
1 Yhteiskunnallinen työorientaatio	1		
2 Materiaalinen työorientaatio	.210**	1	
3 Ikä	-.030	-.137	1

Huom. ** $p < .01$.

TAULUKKO 6. Riippumattomien otosten t-testin tulokset sukupuolen yhteydestä työorientaatioihin

Työorientaatio	Sukup.	n	ka (kh)	t	df	p
Materiaalinen työorientaatio	nainen	126	3.09 (0.79)	-.944	159	.346
	mies	35	3.23 (0.70)			
Yhteiskunnallinen työorientaatio	nainen	126	3.92 (0.84)	2.132	159	.035
	mies	35	3.59 (0.76)			

Huom. $p < .05$; ka = keskiarvo; kh = keskihajonta.

Edellä mainittujen analyysien perusteella yksilöllisistä taustatekijöistä ainoastaan sukupuoli selitti työorientaatioita, kun tarkasteltiin vain tietyn yksilöllisen tekijän ja yhteiskunnallisen tai materiaalisen työorientaation yhteyttä. Tulevaan hierarkkiseen regressioanalyysiin otettiin mukaan molemmat yksilölliset taustatekijät, jotta nähtäisiin, nouseeko esiin yhteisvaikutuksen ansiosta mahdollisesti muita merkitseviä yksilöllisiä tekijöitä.

4.2 Opettajien minäpystyvyyden yhteys työorientaatioihin yksilöllisistä taustatekijöistä riippumatta

Toisen tutkimusongelman kohdalla tarkasteltiin, olivatko opettajien minäpystyvyyksikäsitteet yhteydessä työorientaatioihin yksilöllisistä taustatekijöistä riippumatta. Käytettyjen muuttujien keskiarvot, hajonnat ja tulomomenttikorrelaatiot on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Muuttujien keskinäiset korrelaatiot, keskiarvot (*ka*) ja keskihajonnat (*kh*)

Korrelaatiot	1	2	3	4	5	6	7
1 Ikä	1						
2 Sukupuoli	.041	1					
3 Materiaalinen työorientaatio	-.137	.075	1				
4 Yhteiskunnallinen työorientaatio	-.030	-.167*	.210**	1			
5 Oppimisstrategiat	.010	-.003	.093	.188*	1		
6 Luokkahuoneen hallinta	.119	.070	.078	.274**	.377**	1	
7 Oppilaiden sitoutuminen	.174*	-.075	.154	.308**	.422**	.427**	1
<i>ka</i>	47.65	.21	3.12	3.85	4.22	4.01	3.68
<i>kh</i>	9.14	.41	.77	.83	.51	.65	.58

Huom. ** $p < .01$; * $p < .05$.

Yhteiskunnallisen työorientaation kanssa olivat yhteydessä sukupuoli, materiaallinen työorientaatio, oppimisstrategiat, luokkahuoneen hallinta sekä oppilaiden sitoutuminen. Materiaalisen työorientaation kanssa yhteydessä oli ainoastaan yhteiskunnallinen työorientaatio. Kaikki korrelaatiot ovat alle 0.50 eli muuttujien välillä oli heikko lineaarinen yhteys (Nummenmaa 2009, 290). Sukupuolen ja yhteiskunnallisen työorientaation välillä oli yhteys: miehillä yhteiskunnallinen työorientaatio oli matalampi kuin naisilla. Minäpystyvyyksätyökset olivat yhteydessä yhteiskunnalliseen työorientaatioon: mitä korkeampi minäpystyvyys oppimisstrategioissa, luokkahuoneen hallinnassa ja oppilaiden sitoutumisessa, sitä korkeampi oli yhteiskunnallinen työorientaatio.

Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset selviävät taulukosta 8. Tulosten mukaan minäpystyvyyksäkäsitykset selittivät kaikkiaan yksilöllisistä taustatekijöistä riippumatta 6,1 % materiaalisen työorientaation vaihtelusta ja 15,4 % yhteiskunnallisen työorientaation vaihtelusta.

TAULUKKO 8. Yksilöllisten taustatekijöiden ja minäpystyvyyksäkäsitysten yhteys yhteiskunnalliseen ja materiaaliseen työorientaatioon hierarkkisella lineaarisella regressioanalyysillä tarkasteltuna

Selittävät muuttujat	Materiaalinen työorientaatio			Yhteiskunnallinen työorientaatio		
	β	R ²	ΔR^2	β	R ²	ΔR^2
Askel 1:		.025	.025		.028	.028
Ikä	-.140			-.023		
Sukup. (0=nainen, 1=mies)	.080			-.166*		
Askel 2:		.061	.036		.154	.126***
Ikä	-.173*			-.085		
Sukup. (0=nainen, 1=mies)	.095			-.160*		
Oppimisstrategiat	.016			.024		
Luokkahuoneen hallinta	.008			.194*		
Oppilaiden sitoutuminen	.181			.218*		

Huom. *** $p < .001$; * $p < .05$; β = standardoitu regressiokerroin; R² = estimoidun mallin selitysaste, ΔR^2 = Selitysasteen (R²) muutos, kun kaikki askeleen muuttujat ovat mukana.

Ensimmäisellä askeleella ainoastaan sukupuoli selitti yhteiskunnallisen työorientaation vaihtelua: naisilla yhteiskunnallinen työorientaatio oli korkeampi kuin miehillä. Kun mukaan otettiin toisella askeleella minäpystyvyyksäkäsitykset, sukupuolella oli edelleen tilastollisesti merkitsevä omavaikutus, ja naisilla oli miehiä korkeampi yhteiskunnallinen työorientaatio. Minäpystyvyyksäkäsitykset selittävät yhteiskunnallisen työorientaation vaihtelua seuraavasti: mitä korkeammat olivat opettajan käsitykset luokkahuoneen hallinnasta ja oppilaiden sitoutumisesta, sitä korkeampi oli yhteiskunnallisen työorientaatio. Toisella askeleella

havaittiin, että mitä korkeampi oli opettajan ikä, sitä matalampi oli hänen materiaallinen työorientaationsa. Minäpystyvyyksitykset eivät kuitenkaan olleet yhteydessä materiaaliseen työorientaatioon.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimusaiheen valikoitumiseen vaikutti tieto joka viidennen yleissivistävän koulutuksen opettajan suunnitelmista vaihtaa alaa (Jokinen ym. 2013, 42). Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella perusopetuksen opettajien yksilöllisten taustatekijöiden (iän ja sukupuolen) ja minäpystyvyyksien yhteyttä työorientaatioihin. Tutkimusongelmia oli kaksi. Ensinnäkin haluttiin tarkastella, miten yksilölliset taustatekijät olivat yhteydessä opettajien työorientaatioihin. Toiseksi haluttiin selvittää, olivatko opettajien minäpystyvyyttä kuvaavat osa-alueet yhteydessä työorientaatioihin yksilöllisistä tekijöistä riippumatta. Ensimmäiseen tutkimusongelmaan vastaamiseksi, eli yksilöllisten taustatekijöiden ja työorientaatioiden yhteyden selvittämiseksi, ikää ja sukupuolta havainnointiin erikseen. Iän yhteyttä työorientaatioihin tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiolla, jolloin havaittiin, että ikä ei ollut yhteydessä yhteiskunnalliseen tai materiaaliseen työorientaatioon. Sukupuolen ja työorientaatioiden välistä yhteyttä tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä, joka osoitti, että sukupuoli oli yhteydessä yhteiskunnalliseen työorientaatioon. Naisten yhteiskunnallisen työorientaation keskiarvo oli miesten keskiarvoa korkeampi.

Toisen tutkimusongelman selvittämiseksi tarkasteltiin alustavasti Pearsonin tulomomenttikorrelaatiolla, olivatko opettajien minäpystyvyyksien yhteydessä työorientaatioihin. Sukupuolen ja yhteiskunnallisen työorientaation välillä havaittiin yhteys, jossa miehillä yhteiskunnallinen työorientaatio oli matalampi kuin naisilla. Samoin minäpystyvyyksien ja yhteiskunnallisen työorientaation välillä havaittiin yhteys: mitä korkeampaa minäpystyvyyttä opettajat kokivat oppimisstrategioissa, luokkahuoneen hallinnassa ja oppilaiden sitoutumisessa, sitä korkeampi oli heidän yhteiskunnallinen työorientaationsa. Koska korrelaatioita yksilöllisten taustatekijöiden ja minäpystyvyyksien sekä työorientaatioiden väliltä löytyi, suoritettiin seuraavaksi hierarkkinen lineaarinen

regressioanalyysi. Sen mukaan minäpystyvyyksäskäsitukset selittivät kaikkiaan yksilöllisistä taustatekijöistä riippumatta 6,1 % materiaalisen työorientaation vaihtelusta ja 15,4 % yhteiskunnallisen työorientaation vaihtelusta. Analyysin tulokset osoittavat, että ensimmäisellä askeleella iän ja sukupuolen ollessa selittävinä muuttujina, sukupuoli selitti yhteiskunnallisen työorientaation vaihtelua. Ensimmäisellä askelmalla naisten yhteiskunnallinen työorientaatio oli korkeampi kuin miesten. Toisella askelmalla selittävien muuttujien määrä kasvoi muuttujilla oppimisstrategiat, luokkahuoneen hallinta ja oppilaan sitoutuminen. Tällöin sukupuoli selitti yhteiskunnallisen työorientaation vaihtelua: naisilla oli miehiä korkeampi yhteiskunnallinen työorientaatio. Minäpystyvyyksäskäsitukset puolestaan selittivät yhteiskunnallisen työorientaation vaihtelua: mitä korkeammat olivat opettajien käsitykset luokkahuoneen hallinnasta ja oppilaiden sitoutumisesta, sitä korkeampi yhteiskunnallinen työorientaatio oli. Toisella askelmalla ikä nousi materiaalisen työorientaation vaihtelun selittäjäksi, jolloin korkeampi opettajan ikä oli yhteydessä matalampaan materiaaliseen työorientaatioon.

Tutkimustulosten vertaaminen aikaisempaan tutkimukseen osoittaa sekä samankaltaisuuksia että eroavaisuuksia. Tämän tutkimuksen mukaan naiset olivat miehiä enemmän yhteiskunnallisesti työorientoituneempia, aivan kuin Turusen (2010) tutkimuksessa. Gallien (2007) tutkimuksessa orientaatiot oli jaettu vain ulkoiseen ja sisäiseen työn orientaatioon, mutta hänen tutkimuksensa tulokset osoittavat, että naiset olivat miehiä enemmän orientoituneita työn sisältöihin. Turusen (2010, 245) mukaan Suomi on yhteiskunta, jossa pääelättäjävastuu on edelleen miehillä. Tämän vuoksi naiset saattavat olla miehiä vapaampia suuntautumaan työn sisäisiin ja yhteiskunnallisiin päämääriin (Turunen 2010, 245). Naisopettajien miesopettajia korkeampi yhteiskunnallinen työorientaatio kertoo siitä, että naiset arvostavat miehiä enemmän työssään mahdollisuutta auttaa toisia ja työn yhteiskunnallista hyödyllisyyttä. Tulos ei tarkoita, etteikö miehillä yleensä voisi olla auttamishalua tai halua olla yhteiskunnallisesti hyödyllisessä työssä. Mahdollisesti miehet voivat olla yhteiskunnallisesti orientoituneita, mutta opettajan työ ei ole se työ, mihin auttamishalu tai yhteiskunnallinen hyödyllisyys

halutaan kohdistaa. Perinteisesti professioina on pidetty papin, lakimiehen ja upseerin ammatteja (Luukkainen 2000, 60–78) ja ne ovat tilastojen mukaan miesvaltaisia ammatteja (SVT 2004). Mahdollisesti juuri miehet kokevat opettajuuden semiprofessioksi (Luukkainen 2000, 60–78), ja pitävät professiota tärkeänä, jolloin suuntautuminen voi kohdistua muihin professioiksi koettuihin ammatteihin. Kun tarkastellaan tulosta opettajien työssä pysymisen näkökulmasta, mahdollisesti opettaja, jolla on korkea yhteiskunnallinen työorientaatio, voi itse työelämässä vaikuttaa työssä viihtymiseen ja sitoutumiseen hakeutumalla opetusalan työtehtäviin, jotka hän kokee erityisen yhteiskunnallisesti hyödylliseksi. Opettajan työtä perusopetuksessa rajaavat lähinnä valtakunnallinen opetussuunnitelma (POPS 2014) ja kuntien omat opetussuunnitelmat, mutta väljyytensä vuoksi ne antavat mahdollisuuden yhteiskunnallisesti hyödyllisten asioiden painottamiseen.

Opettajien ikä ei ollut yhteydessä yhteiskunnalliseen tai materiaaliseen työorientaatioon ensimmäisen tutkimusongelman analyyseissä, mutta toisen tutkimusongelman analyysissä tilanne muuttui. Hierarkkisen regressioanalyysin toisella askelmalla ikä nousi selittäjäksi materiaalisen työorientaation kohdalla, kun mukana analyysissä olivat minäpystyvyyskäsitteet. Tuloksena oli, että vanhemmilla opettajilla oli nuorempia matalampi materiaallinen työorientaatio. Yksilöllisillä taustatekijöillä on siis tässä tutkimuksessa selitysvoimaa, vaikka toisenlaisiakin tutkimustuloksia on saatu (Vecernik 2006, 1230–1232). Turusen (2010) sekä de Witten ym. (2004) yleisesti palkansaajia koskevassa tutkimuksessa päästiin samoihin tuloksiin, toisin kuin Inglehartin (2008) tutkimuksissa, jossa nuoremmilla oli vanhempia matalampi materiaallinen työorientaatio. Mayerin (2006) tutkimuksen tulokset ovat Inglehartin (2008) tutkimustulosten kaltaisia: nuorten opettajien työsukupolvi arvostaa korkeiden tulojen sijaan autonomiaa, perhettä ja henkilökohtaisia arvoja. Samankaltaisia havaintoja on tehty Richardsonin ja Wattin (2006) tutkimuksessa, jossa havaittiin, että opettajan uraa valittaessa tärkeitä tekijöitä olivat opetustyön sisäiset palkkiot sekä työn sosiaaliset ja henkilökohtaiset arvot.

Maslowin (1987, 56–61) tarvehierarkian pohjalta luotu hypoteesi (Inglehart 1977) epävarman taloudellisen tilanteen ja materiaalisen työorientaation yhteydestä voi olla yksi syy nuorten opettajien materiaaliseen työorientaatioon. Nuoret opettajat saattavat viran sijaan työskennellä määräaikaissa tehtävissä, jolloin tilanne voi aiheuttaa taloudellista turvattomuutta. Tämän vuoksi nuori opettaja saattaa olla vanhempaa, mahdollisesti virassa olevaa kollegaansa materiaalisesti orientoituneempi. Opettajien materiaalista työorientaatiota tarkasteltaessa tulee huomioida, että nuoret opettajat ovat ehtineet olla palkkatyössä vähemmän vuosia kuin vanhemmat opettajat. Tämän myötä nuorella opettajalla taloudellinen pärjääminen voi olla niin vahvasti mielessä, että se nousee esille toiveina hyvistä tuloista ja turvasta työpaikasta. Työnantajalle tämä tieto antaa mahdollisuuden saada nuoret opettajat pysymään opettajina tarjoamalla esimerkiksi turvattua työpaikkaa ja hyviä ansioita, koska muun muassa opettajan työn palkkaus voi olla syynä ammatin vaihtoon (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 16). Esimerkiksi määräaikaisten opettajasijaisuuksien sijaan virka voi tarjota turvaa työpaikan pysyvyyteen. Taloudellisen palkkioiden tarjoaminen ei kuitenkaan ole Suomessa aivan yksinkertaista, sillä perusopetuksen opettajat työskentelevät pääsääntöisesti kuntien palveluksessa, jossa palkkauksesta määrää virka- ja työehtosopimus (OVTES 2017).

Vaikka opettajia koskevaa minäpystyvyydestä on tehty runsaasti ja monesta näkökulmasta, tutkimusta minäpystyvyyden yhteydestä työorientaatioihin yleensä, työn sisäiseen orientaatioon, materiaaliseen työorientaatioon tai yhteiskunnalliseen työorientaatioon ei löydy. Täten tutkimusongelmiin vertailtavissa olevaa tutkimusta ei ole tarjolla. Siitä huolimatta voidaan pohtia, millaisia syitä ja merkityksiä opettajien minäpystyvyyksien yhteydellä työorientaatioihin on. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että korkeammat minäpystyvyyksikäsitteet luokkahuoneen hallinnassa ja oppilaiden sitoutumisessa omaavat opettajat ovat korkeammin yhteiskunnallisesti orientoituneita. Näkemykseni on, että yhteiskunnallisesti työorientoitunut saa palkkion työstä itsestään, aivan kuten työstä sisäisesti orientoituneet. Tästä osoituksena on, että tutkimuksen

pääkomponenttianalyysissä työn sisäiseen orientaatioon oletetusti (Turunen 2010) kuuluva muuttuja latautui yhteiskunnallisen työorientaatioon. Tämän perusteella voidaan ajatella, että koska työn sisäinen orientaatio on yhteydessä suurempaan työtyytyväisyyteen (Gallie 2007, 280), korkeat minäpystyvyyskäsitteet omaavat opettajat ovat korkeasti orientoituneita työn sisäisiin palkkioihin, joka taas ennustaa suurempaa työtyytyväisyyttä.

Tämä päätelmä johdattaa siihen mahdollisuuteen, että minäpystyvyyskäsitteet saattavat olla yhteydessä opettajien työstään saamien sisäisten palkkioiden kautta työtyytyväisyyteen. Tällöin ammatillinen kehittyminen luokan työrauhan ylläpitämisessä, luokan toiminnan kontrolloinnissa, oppilaiden motiivoinnissa ja sitouttamisessa voi vaikuttaa positiivisesti opettajilla alalla pysymiseen. Näin ollen Banduran (1997) mainitsema kollegoilta saatu tuki ja kannustus, omat opetuskokemukset, opetustilanteessa syntyneet fyysiset ja psyykkiset tunteet sekä kokemukset muiden opettajien toiminnasta ovat huomionarvoisia tekijöitä minäpystyvyyskäsitteiksi ja työtyytyväisyyttä kehitettäessä. Ammatillista kehitystä voi olla tukemassa esimerkiksi täydennyskoulutus tai mentorointiohjelma (Verme 2007, 1–12). Ammatillisesti kehittyäkseen opettajan tulisi kiinnittää huomiota tekniseen opetusosaamiseen, opettamisen moraaliseen tarkoitukseen, poliittiseen näkökulmaan sekä emotionaaliseen osallistumiseen (Hargreaves 1995, 26). Oleellista on, että minäpystyvyyskäsitteiksi pyritään kehittämään ammatillisen kasvun myötä, sillä ammatin jättää usein opettaja, jolla minäpystyvyyskäsitteet jäävät mataliksi (Tschannen-Moran & Hoy 2007, 952).

5.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää minäpystyvyyskäsitteismittaria. Mittari on pitkän kehittelyprosessin tulos (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2001) ja sen taustalla ovat Banduran (1977a; 1977b; 1989a; 1989b; 1995; 1997) sosiaalisen oppimisen teoria, sosio-kognitiivinen teoria ja opettajan minäpystyvyyskäsitteet. Mittari on suunniteltu erityisesti opettajille ja sitä on käytetty

monessa muussakin tutkimuksessa (Klassen ym. 2004; Wolters & Daugherty 2007; Klassen & Chiu 2010; Putman 2012; Chang & Engelhard 2016). Ennakkoletus oli, että aiemmin käytetyn (Turunen 2010) työpreferenssimittarin käyttö olisi yhtä lailla ollut tämän tutkimuksen vahvuus. Mittari sai kuitenkin vain yhdessä kolmesta summamuuttujatyöorientaatiossa yli 0.60 Cronbachin alphan. Toinen työorientaatio ylsi likimain raja-arvoon, ja kolmas työorientaatio sai huomattavan alhaisen alphan. Jos mittarissa olisi enemmän väittämiä, olisi tutkijalla mahdollisuus jättää matalan Cronbachin alphan saanut muuttuja pois, ilman että koko orientaatiota on tarve jättää pois. Koska tutkittavina olivat perusopetuksen opettajat, mittaria voitaisiin kehittää juuri opettajan työn mittaamiseen soveltuvammaksi.

Tutkimuksessa käytettyjä analysointimenetelmiä voidaan pitää kohtuullisen luotettavina, sillä ne ovat olleet aineistolle sopivia menetelmiä. Tutkimuksen uskottavuutta lisää, että se on siirrettävissä muihin tutkimuskohteisiin. Aineiston koko olisi voinut olla vieläkin suurempi, jotta tutkimus olisi luotettavampi, mutta nykyinen aineisto ei poissulje tutkimuksessa käytettyjen menetelmien käyttöä. Silti 172 opettajan vastaus on kaikkiin perusopetuksen opettajiin verrattaessa vähän, joten kovin vahvoja yleistyksiä ei aineiston avulla voida tehdä. Opetushallituksen opettajatutkimukseen (Kumpulainen 2013, 64–65) osallistui 88,1 % kaikista Suomen peruskouluista, ja näissä kouluissa työskenteli yhteensä 39 041 rehtoria ja opettajaa, joka on moninkertainen määrä tämän tutkimuksen aineistokokoon verrattuna. Aineiston heikkous on, että miehet ovat hieman ali-edustettuna verrattuna valtakunnalliseen jakaumaan (Kumpulainen 2013, 68). Ikäjakauman vertaamista valtakunnalliseen jakaumaan ei voitu tehdä, sillä vertailtavaa aineistoa ei ollut saatavilla.

Vaikka aineiston koko oli pro gradu -tutkielmaan kohtuullinen, sen koolla on jatkotutkimusta ajatellen omat rajoitteensa. Mielenkiintoista olisi tutkia, miten korkeaksi luokanopettajat, aineenopettajat ja erityisopettajat kokevat työnsä yhteiskunnallisen hyödyllisyyden. Siihen tämänkaltainen aineisto on kuitenkin liian pieni. Toisaalta, voitaisiin suoraan tutkia, ovatko minäpystyvyykäsit

yhteydessä opettajien aikomuksiin jättää työnsä. Esimerkiksi McCarthyn (2013) tutkimuksessa ei löytynyt merkittävää yhteyttä erityisopettajien minäpystyvyyden ja työstä lähtemisaikomusten väliltä. Jatkotutkimusta voitaisiin laajentaa niin, että tutkittaisiin työorientaatioiden yhteyttä opettajien työhön sitoutumiseen. Lisäksi mielekästä olisi tehdä vielä laajempi tutkimus perusopetuksen opettajien minäpystyvyyksien yhteydestä työn sisäiseen ja ulkoiseen orientaatioon. Uudessa tutkimuksessa käyttäisin Turusen (2010) TOR-mittarin sijaan esimerkiksi Gallien (2007) käyttämää 14-muuttujaista työorientaatiomittaria tai vaihtoehtoisesti pohtisin opettajille suunnitellun orientaatiomittarin luomista. Tutkimusasetelman voisi pitää laajemmassa tutkimuksessa muutoin samana, koska tutkimusta opettajien minäpystyvyyksien yhteyksistä työorientaatioihin ei tämän tutkimuksen lisäksi ole. Tutkimukselle on edelleen tilausta, koska sekä yksilö- että yhteiskuntatasolla on hyödyllistä, että opettajat viihtyvät työssään.

LÄHTEET

- Amorim Neto, R. C. 2013. Teachers' job satisfaction and loneliness in Brazil: Testing integrative models. ProQuest Dissertations Publishing. Saint Mary's College of California.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. 1976. Analysis of the School Preferred Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Bandura, A. 1973. Aggression: a social learning analysis. Englewood Cliffs, Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1977a. Social Learning Theory. Englewood Cliffs, Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1977b. Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review* 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. 1989a. Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* 44, 1175–1184.
- Bandura, A. 1989b. Social cognitive theory. Teoksessa R. Vasta (toim.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development, 1–60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Basak, R. & Ghosh, A. 2013. Teacher job satisfaction in the light of career stages and self-efficacy. *International Journal of Education and Management Studies* 3 (4), 396–401.
- Berman, P. & McLaughlin, M. 1977. Federal programs supporting educational change (Vol. 3): Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. 1977. Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

- Chang, M.-L. & Engelhard, G. 2016. Examining the Teachers' Sense of Efficacy Scale at the Item Level with Rasch Measurement Model. *Journal of Psychoeducational Assessment* 34 (2), 177–191
- Coladarci, T. 1992. Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education* 60 (4), 323–337.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kanaoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gallie, D. 2007. Welfare regimes, employment systems and job preference orientations. *European Sociological Review* 23 (3), 279–293.
- Goldthorpe, J. H., Lockwood, D., Bechhofer, F. & Platt, J. 1969. *The affluent worker in the class structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. 1995. *Development and Desire. A Postmodern Perspective*. Teoksessa T. R. Guskey & M. Huberman (toim.) *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York, NY: Teachers College Press, 9–34.
- Hellström, M. 2010. *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1990. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Ingersoll, R. 2001. Teacher turnover and teacher shortage. *American Educational Research Journal* 38, 499–534.
- Ingersoll, R. & Merrill, E. 2011. *The Status of Teaching as a Profession. Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. CA: Pine Forge Press/SAGE Publications, 185–198.
- Inglehart, R. 1977. *The Silent Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Inglehart, R. 2008. Changing values among western publics from 1970 to 2006. *West European Politics* 31 (1–2), 130–146.
- Janik, M. & Rothmann, S. 2015. Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *South African Journal of Education* 35, 1–13.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. *Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä*. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 13–17.

- Kennedy, B. M. 2014. Teaching self-efficacy, job satisfaction and burnout in a public-school setting. ProQuest Dissertations Publishing. Barry University.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. 2009. Exploring the validity of Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology* 34, 67–76.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2010. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology* 102 (3), 741–756
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. 2011. The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology* 36 (2), 114–129.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.
- Kumpulainen, T. 2013. *Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 8*. Helsinki: Opetushallitus.
- Leino, A.-L. & Leino J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010*. Helsinki: Opetushallitus.
- Maslow, A. 1987. *Motivation and personality (with new material by Ruth Cox and Robert Frager)*. 3. painos. New York, NY: Harper and Row cop.
- Mayer, D. 2006. The Changing Face of the Australian Teaching Profession: New generations and new ways of working and learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34 (1), 57–71.
- McCarthy, K. A. 2013. The relationship between special education teachers' sense of teacher efficacy and their intent to leave. ProQuest Dissertations Publishing. Azusa Pacific University.
- McDowell, K., Jack, A., Carroll, J. & Ewing, J. 2014. Pre-service and Novice Teacher Self-Efficacy: A Tool to Understand and Further Develop Confidence for Impacting Change. *The Advocate* 22 (1), 43–49.
- Niemi, H. 2006. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti murroksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 3.painos (uud. laitos). Helsinki: Tammi.

- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2016. Opetusalan työolobarometri.
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/Perusopetuksen%20ja%20lukion%20opettajat2?resolvetemplatefordevice=true#aineen>. Viitattu 16.10.2017.
- OVTES 2017 = Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. 2017.
 Helsinki: KT Kuntatyönantajat.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki:
 Opetushallitus.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Helsinki: Edita.
- Pursiainen, T. & Hakala, L. 1998. Tulevaisuuden tekijät. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena.
- Putman, S. M. 2012. Investigating Teacher Efficacy: Comparing Preservice and Inservice Teachers with Different Levels of Experience. *Action in Teacher Education* 34 (1), 26–40.
- Pyöriä, P., Saari, T., Ojala, S. & Siponen, K. 2013. Onko Y-sukupolvi toista maata? Nuorten työorientaatio 1980-, 1990- ja 2000-luvuilla. *Hallinnon Tutkimus* 32 (3), 197–212.
- Ramsay, G. 2000. Quality matters. Revitalising teaching: Critical times, critical choices. Report of the review of teacher education. Sydney: NSW Department of Education and Training.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34 (1), 27–56.
- Rosso, B. D., Dekas, K.H. & Wrzesniewski, A. 2010. On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour* 30, 91–127.
- Royce, J. R. & Powel, A. 1983. *Theory of Personality and Individual Differences: Factors, Systems and Processes*. Englewood Cliffs, Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- Steger, M. F., Dik, B. J. & Duffy, R. D. 2012. Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20 (3), 322–337.
- SVT = Suomen virallinen tilasto. 2004. Työssäkäynti. Helsinki: Tilastokeskus.
http://www.stat.fi/til/tyokay/2004/tyokay_2004_2006-12-15_tie_004.html. Viitattu 5.11.2017

- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education* 17 (7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68, 202–248.
- Turunen, T. 2009. Nuorten palkansaajien työorientaatiot Suomessa: Tutkimus 18–29-vuotiaiden suomalaisten palkansaajien työkeskeisyyttä lisäävistä yksilöllisistä taustatekijöistä. *Janus* 17 (1), 4–19.
- Turunen, T. 2010. Yksilöllisten tekijöiden ja kansallisen kulttuurin yhteydet työpreferensseihin viidessä eurooppalaisessa maassa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivforskning* 3/2010, 8. vuosikerta, 237–251.
- Turunen, T. 2011. Work orientations in flux? *European Societies* 13 (5), 641–662.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vecernik, J. 2006. Work values and job attitudes in the Czech Republic between 1997 and 2005. *Czech Sociological Review* 42, 1219–1240.
- Verme = Vertaisryhmämentorointi. 2007. <http://www.osaa-vaverme.fi/etusivu/oikea/verme-opas/vermeopas.pdf>. Viitattu 19.2.2017.
- de Witte, H., Halman, L. & Gelissen, J. 2004. European work orientations at the end of the twentieth century. Teoksessa W. Arts & L. Halman (toim.) *European values at the turn of the millennium*. Leiden: Brill.
- Wolters, C. A. & Daugherty, S. G. 2007. Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology* 99 (1), 181–193.

LIITTEET

Liite 1. Opettajakysely

Arvoisa vastaanottaja!

Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitos tekee tutkimusta opettajien työorientaatiosta, osaamiskokemuksista sekä mielipiteistä erityisopetukseen. Teidät on valittu satunnaisesti usean sadan opettajan otokseen. Vastaaminen on nimetöntä eikä yksittäisiä vastaajia voi tunnistaa tuloksista. Toivomme, että ehdit vastata lyhyeen kyselyyn, joka avautuu oheisesta linkistä.

Ystävällisin terveisin ja avusta kiittäen

Allekirjoitus

TAUSTAKYSYMYKSET

T1 Olen

- 1 nainen
- 2 mies

T2 Syntymävuoteni on (merkitse muodossa 19xx) _____

T3 Opettajapätevyyteni on (valitse kaikki sopivat)

- 1 luokanopettaja
- 2 aineenopettaja
- 3 erityisopettaja
- 4 ei mikään yllä olevista

T4 Jos olet aineenopettaja, mikä on pääaineesi?

- 1 äidinkieli tai joku muu kieli
- 2 matematiikka, fysiikka, kemia, tietotekniikka, biologia tai terveystieto
- 3 musiikkikasvatus, liikunta tai muu taitoaine
- 4 historia, uskonto, filosofia tai psykologia

5 joku muu

T5 Toimeni on nyt

1 luokanopettaja

2 aineenopettaja

3 erityisopettaja

4 ei mikään yllä olevista

T6 Kuinka monta vuotta olet toiminut opettajana? _____

Valitse vaihtoehto, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi kunkin väitteen kohdalla.

		täysin eri mieltä	eri mieltä	en osaa sanoa	samaa mieltä	täysin samaa mieltä
TSES1.	Osaan käyttää erilaisia menetelmiä oppimistulosten arviointiin.	1	2	3	4	5
TSES 2.	Osaan esittää asian vaihtoehtoisella tavalla, jos oppilaat eivät ole ymmärtäneet.	1	2	3	4	5
TSES 3.	Osaan esittää oppilaille hyviä kysymyksiä.	1	2	3	4	5
TSES 4.	Osaan käyttää erilaisia opetustapoja.	1	2	3	4	5
TSES 5.	Osaan hallita käytöshäiriöitä luokassa	1	2	3	4	5
TSES 6.	Saan oppilaat noudattamaan sääntöjä.	1	2	3	4	5
TSES 7.	Osaan rauhoittaa häiritsevän tai meluavan oppilaan.	1	2	3	4	5
TSES 8.	Pystyn löytämään eri oppilasryhmille sopivimmat tavat pitää yllä järjestystä.	1	2	3	4	5
TSES 9.	Saan oppilaat luottamaan siihen, ettei he selviytyvät hyvin koulutyöstä.	1	2	3	4	5
TSES 10.	Saan oppilaat arvostamaan oppimista.	1	2	3	4	5
TSES 11.	Pystyn motivoimaan oppilaita, joiden kiinnostus koulutyöhön on vähäinen.	1	2	3	4	5
TSES 12.	Pystyn auttamaan vanhempia lapsen koulunkäynnin tukemisessa.	1	2	3	4	5

Valitse vaihtoehto, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi kunkin väitteen kohdalla.

		täysin eri mieltä	eri mieltä	en osaa sanoa	samaa mieltä	täysin samaa mieltä
TAIS 1	Erityisoppilaat oppivat parhaiten omissa erityisluokissaan, joissa on heitä varten koulutetut opettajat.	1	2	3	4	5
TAIS 2	Sopeutumattomien oppilaiden opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla	1	2	3	4	5
TAIS 3	On erityisoppilaan oikeus, että hän pääsee erityisluokalla.	1	2	3	4	5
TAIS 4	ADHD –lasten opetus tulisi mieluiten järjestää riittävien tukitoimien avulla tavallisilla luokilla.	1	2	3	4	5
TAIS 5	Opettajien työtaakkaa ei tule lisätä pakkamalla heitä ottamaan luokkiinsa oppilaita, joilla on todettu erityisen tuen tarpeita.	1	2	3	4	5
TAIS 6	Paras tulos saadaan aikaan, jos kukin erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas si- joitetaan hänelle sopivimpaan erityis- luokkaan.	1	2	3	4	5
TAIS 7	Erityisoppilaiden opetus tulisi mahdollisuuksien mukaan järjestää tavallisella luokalla.	1	2	3	4	5
TAIS 8	Integroidut erityisoppilaat aiheuttavat kohtuuttomasti ylimääräistä työtä taval- listen luokkien opettajille.	1	2	3	4	5
TAIS 9	Erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas tulee siirtää erityisluokalle, jotta hänen oikeusturvaansa ei loukattaisi.	1	2	3	4	5

TAIS 10	Erityisoppilaiden oppimista voidaan te- hokkaasti tukea myös tavallisilla luo- killä.	1	2	3	4	5
---------	---	---	---	---	---	---

Valitse vaihtoehto, joka parhaiten vastaa mielipidettäsi kunkin väitteen kohdalla,

Arvioi, kuinka tärkeää sinulle on	Vähemmän tärkeiden joukossa	Siltä väliltä	Keskimääräisen tärkeä	Siltä väliltä	Etusijalla
TOR 1 Turvattu työpaikka	1	2	3	4	5
TOR 2 Hyvät tulot	1	2	3	4	5
TOR 3 Hyvät etenemismahdollisuudet	1	2	3	4	5
TOR 4 Työn mielenkiintoisuus	1	2	3	4	5
TOR 5 Työn itsenäisyys	1	2	3	4	5
TOR 6 Mahdollisuus auttaa toisia	1	2	3	4	5
TOR 7 Työn yhteiskunnallinen hyödyllisyys	1	2	3	4	5
TOR 8 Mahdollisuus vaikuttaa työaikoihin	1	2	3	4	5

KIITOS VASTAUKSISTA!