

1002/99

1347

Ala-asteen opettajan työmotivaatio ja työolosuhteet Alavudella ja Ähtärissä

Mika Gustafsson

Virve Seppälä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Gustafsson, M. & Seppälä, V. Ala-asteen opettajan työmotivaatio Alavudella ja Ähtärissä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 1998.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka opettajan persoonallisuus, työn ominaisuudet ja työympäristö vaikuttavat opettajan työmotivaatioon. Lisäksi selvitettiin, vaikuttavatko opettajan ikä, sukupuoli ja koulun koko tutkimustulosten jakautumiseen.

Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeilla Alavudella ja Ähtärissä helmikuussa 1998. Tutkimusjoukon muodostivat kaikki (n=91) kyseisten kaupunkien ala-asteiden opettajat. Heistä naisia oli 50 ja miehiä 41. Vastausprosentiksi muodostui 91. Aineistoa analysoitiin tilastollisesti suorien jakaumien, Cronbachin alfan, χ^2 -testin ja yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla.

Tutkimuksen mukaan Alavuden ja Ähtärin opettajat ovat kokonaisuudessaan varsin tyytyväisiä ja motivoituneita työhönsä. He asennoituvat myönteisesti työhönsä, sillä kaikki pitävät työnsä ihmisläheisyydestä ja kokevat persoonansa sopivan hyvin opetustyöhön. Kuitenkin vain 21% opettajista tuntee, että hänen työtään todella arvostetaan. 78% opettajista kokee työnsä vaativana, mutta antoisana, sillä 96% ilmaisee olevansa tyytyväinen työhönsä. Opettajan työ koetaan mielekkääksi, vaihtelevaksi ja monipuoliseksi. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat tuntevat henkilökohtaista vastuuta työstään ja 80% opettajista kokee työnsä erittäin tärkeänä oppilaiden kehittymisen kannalta. Opettajat pitävät palautteen saamista todella tärkeänä. Lähes puolet opettajista toivookin lisää palautetta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan. Valtaosa (66%) opettajista haluaisi myös lisää mahdollisuuksia kehittyä työssään. Lisäksi huomioitavaa on, että palkkaansa täysin tyytyväisiä opettajia on ainoastaan 7%. Opettajat (90%) ovat kuitenkin tyytyväisiä koulunsa sosiaaliseen työskentelyilmapiiriin. Tosin mitä suuremmasta koulusta on kyse, sitä enemmän esiintyy myös ongelmia opettajien työyhteisön ilmapiirissä.

Hakusanat: motivaatioprosessi, työmotivaatio, työtyytyväisyys, työympäristö

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	5
2 MOTIVAATIOPROSESSI	7
2.1 Motivaatio	7
2.2 Työmotivaatio	8
3 TYÖTYTYVÄISYYS	12
3.1 Työtyytyväisyyden käsite	12
3.2 Työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä	13
3.3 Työtyytyväisyys opettajan työssä aikaisempien tutkimusten mukaan	15
4 PERSONALLISUUDEN MERKITYS MOTIVAATIOPROSESSISSA	18
4.1 Mielenkiinnon kohde ja harrastukset	19
4.2 Asenteet	19
4.3 Tarpeet	20
4.3.1 Maslowin tarvehierarkia	21
4.3.2 Työ tarpeiden tyydyttäjänä	24
5 TYÖN OMINAISUUKSIEN MERKITYS MOTIVAATIOPROSESSISSA	26
5.1 Työn sisältö	26
5.1.1 Tunnustus ja palaute	27
5.1.2 Työn mielekkyys, vastuu ja itsenäisyys ..	28
5.2 Saavutukset, eteneminen ja kehittyminen	30
6 TYÖYMPÄRISTÖ MOTIVAATIOPROSESSIN OSANA	32
6.1 Taloudelliset ja fyysisen ympäristön tekijät	33
6.1.1 Palkkaus ja sosiaaliset edut	33
6.1.2 Työolosuhteet ja työn järjestely	34

6.2 Sosiaaliset tekijät	35
6.2.1 Johtamistapa	35
6.2.2 Ryhmäkiinteys ja -normit	37
6.2.3 Sosiaaliset palkkiot	38
6.2.4 Organisaation ilmapiiri	39
7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	42
8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	44
8.1 Tutkimuksen taustatietoja	44
8.2 Tutkimusmenetelmät	46
8.3.1 Validius	48
8.3.2 Reliaabelius	49
8.3.3 Tutkimuksen yleistettävyys	52
8.4 Tutkimusaineiston analysointi	53
9 TUTKIMUSTULOKSET	56
9.1 Taustatietoja	56
9.2 Persoonallisuus	59
9.3 Työn ominaisuudet	60
9.4 Työympäristö	62
10 POHDINTA	67
LÄHTEET	74
LIITTEET	83

1 JOHDANTO

Opettajan työmotivaatio on asia, joka vaikuttaa ja näkyy selvästi opettajan jokapäiväisessä työssä. Motivaation puute vähentää opettajan työniloa ja lisää helposti turhautumista työhön. Työmotivaatioon tuleekin kiinnittää jatkuvaa huomiota, sillä ovathan opettajan työn tulokset havaittavissa opetettavista lapsista. Tyytyväisyys omaan työhön on keskeistä työtehtävien optimaalisen suorittamisen kannalta.

Opettajan työmotivaatiota on tutkittu runsaasti aikaisemmin, erityisesti 1980-luvulla. Viime vuosina aiheesta ei ole kuitenkaan tehty laajoja tutkimuksia. Lisäksi havaittavissa on ollut, että tehdyistä tutkimuksista saatuja tietoja ei ole riittävästi otettu huomioon koulumaailmassa. Kuitenkin tutkimusten aktiivinen seuraaminen ja tulosten hyödyntäminen olisi jokaisen opettajan etu. Tulevaisuudessa tähän kannattaisikin kouluissa kiinnittää enemmän huomiota.

Tutkimuksemme lähtökohtana on selvittää Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajien työmotivaatiota ja työolosuhteita. Tutkimukseen osallistui 91 ala-asteen opettajaa. Kyseisillä paikkakunnilla ei aikaisemmin vastaavaa tutkimusta ole tehty, joten on mielenkiintoista nähdä miten pienten kaupunkien opettajat suhtautuvat työolosuhteisiinsa ja millainen on heidän työmotivaationsa.

Opettajan työmotivaatioon vaikuttavat monet eri tekijät. Tutkimuksessamme olemme keskittyneet opettajan persoonallisuuden, työn ominaisuuksien sekä työympäristön ja työskentelyolosuhteiden vaikutuksen tutkimiseen. Opettajan persoonallisuus näkyy voimakkaasti opetuksessa. Voidaankin sanoa, että persoonallisuus on opettajan tärkein työkalu. Siihen eivät ulkoiset olosuhteetkaan pysty vaikuttamaan.

Koulussa opettajien voimavarat joutuvat koetukselle jo yksinomaan suurten ihmismäärien ja kontaktien takia. Opettajan työn ominaisuuksiin kuuluvat muun muassa työn suuri vastuullisuus ja haasteellisuus, jotka lisäävät omalta

osaltaan opettajan työtaakkaa. Myös työympäristön osatekijät vaikuttavat voimakkaasti opettajan työmotivaatioon.

Myös yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat varmasti vaikuttaneet opettajan työhön. Esimerkiksi määrärahojen supistaminen on hankaloittanut monipuolisen opetuksen toteuttamista, mikä osaltaan on lisännyt opettajan työn kuormittavuutta.

Miksi työmotivaation tutkiminen sitten kannattaa? Tärkeää ei ole tehdä tutkimusta tutkimuksen tekemistä varten, vaan siksi että niistä saatavilla tuloksilla olisi käyttöä tulevaisuudessa. Sekä päättävän organisaation että opettajien pitäisi osata hyödyntää tutkimustuloksia. Toivommekin tutkimuksemme herättävän opettajat tarkastelemaan omaa työmotivaationsa tilaa. Miksi siis panostaa siihen, että opettajat olisivat motivoituneita työhönsä? Eikö opettajien käsissä ole suuri osa tulevaisuuttamme?

2 MOTIVAATIOPROSESSI

2.1 Motivaatio

Motivaation käsitteen määrittelemiseksi on luotu useita teoreettisia malleja, jotka kukin omalla tavallaan pyrkivät selittämään ihmisen käyttäytymisen suuntaa (Kukkonen & Similä 1986, 2). Sana motivaatio on alunperin johdettu latinalaisesta sanasta "movere", joka merkitsee liikkua. Myöhemmin termi on laajennettu tarkoittamaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivaation kantasana on motiivi, jota määriteltäessä on usein viitattu tarpeisiin, haluihin, vietteihin ja sisäisiin yllykkeisiin sekä palkkioihin ja rangaistuksiin. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön yleistä käyttäytymisen suuntaa. (Peltonen & Ruohotie 1989, 22.)

Henkilön motivaatio riippuu hänen motiivinsa voimakkuudesta. Korkean työmotivaation omaava työntekijä työskentelee ahkerasti saavuttaakseen asetetut työtavoitteet. Motivaatiosta siis riippuu se, miten halukas ihminen on käyttämään omia fyysisiä ja henkisiä voimavarojaan työtä tehdessään. Näin ollen motivaation käsite liittyy päämääräsuuntautuneeseen käyttäytymiseen. (Peltonen & Ruohotie 1989, 22.) Motivoitunut yksilö valitsee ja suuntaa toimintansa tavoitteen saavuttamiseksi (Ihantola 1985, 25 - 26).

Edgren ja Rhenman määrittelevät motivaation prosessiksi, joka ohjaa yksilön vapaaehtoista valintaa eri toimintavaihtoehtojen välillä. Toimintavaihtoehtoilla he tarkoittavat niitä erilaisia käyttäytymistapoja, joihin yksilö kykenee. (Edgren & Rhenman 1972, 28.) Ballin (1977, 2) mukaan motivaatiolla tarkoitetaan prosesseja, jotka virittävät, suuntaavat ja ylläpitävät käyttäytymistä. Good (1973, 375) puolestaan tarkoittaa motivaatiolla prosesseja, jotka virittävät, ylläpitävät ja säätelevät toimintoja.

Ruohotie (1983) määrittelee motivaation motiivien aikaansaamana tilana. Hän kuvaa motivaatiokäsitettä eräänlaisena vektorisuureena, jonka komponenttei-

na erotetaan suunta ja vireys. Lähtökohtana määrittelylle on siis joko toimintaa aikaansaavat prosessit tai yksilön kokonaistila. (Ruohotie 1983, 9.)

Motivaatiota luovia tekijöitä on sekä tutkittu empiirisesti että pyritty tuottamaan teoreettista mallia. Empiiriset motivaatiotutkimukset tuottavat keskenään samansuuntaisia tuloksia. Vroomin mukaan motivaatiota tuottavia tekijöitä ovat mahdollisuus käyttää päätösvaltaa ja vapaus valita luova suoritustapa. Vroom tuo esille myös itsenäisyyden ja vastuullisuuden sekä yhteenkuuluvuuden ryhmän kanssa. (Vroom 1967, 186 - 187.) Vroomin jo 1960-luvun lopulla esittämät motivaatiota tuottavat tekijät tulevat esille yhä alan kirjallisuudessa 1990-luvulla (Ruohotie 1991, 30, 36 - 37).

Hyvä ammattitaito ja korkea työmotivaatio ovat menestyvän opettajan ominaispiirteitä. Molemmat ovat välttämättömiä pyrittäessä hyvään opetustaitoon. Opettajan työpanos ei merkittävästi parane, jos ainoastaan hänen ammatillisesta valmiuttaan kohennetaan. Toisaalta opettaja ei yllä työssään hyviin saavutuksiin, vaikka hän olisi miten motivoitunut, ellei hänellä ole tarvittavaa ammattivalmiutta. Motivaatiolla on itse asiassa ratkaisevampi merkitys opetustyön tuloksia ajatellen siksi, että valmiutta opettamiseen voidaan lisätä oppimalla, mutta motivaatio edesauttaa oppimista. (Suonperä 1989, 3.)

2.2 Työmotivaatio

Työmotivaatiosta on esitetty useita erilaisia teorioita. Motivaatioilmiötä selittävät teoriat voidaan luokitella kolmeen pääryhmään: tarve- ja yllyketeorioihin sekä kognitiivisiin motivaatioteorioihin. Nämä teoriat ovat toisiaan täydentäviä. Tarveteorioilla selitetään käyttäytymisen sisäisiä syitä, kun taas yllyketeoriat selittävät käyttäytymisen ulkoisia syitä. Kognitiiviset teoriat kuvaavat yksilöllisiä eroja reagoitaessa sisäisiin ja ulkoisiin käyttäytymisen syihin. (Ruohotie 1980, 22.) Motivaatio on yksilön tarpeiden, yllykkeiden ja havaintomallien vuorovaikutuksen tulos (Chung 1977, 24).

Työmotivaatioteoriat perustuvat paljolti empiiriseen työtä koskevaan ja työntekijöiden käyttäytymistä koskevaan tutkimukseen. Työmotivaatio on usein virheellisesti käsitetty peruspersoonallisuuteen "ennen työtä olevassa-oleviin ominaisuuksiin (laiskuus, ahkeruus)" kuuluvaksi. Kuitenkin työmotivaation laatu kehittyy työssä ja työelämässä sen seurauksena, missä määrin työ vastaa ihmisen tarpeisiin ja onko työntekijällä mahdollisuuksia muokata työtään tavoitteitaan vastaaviksi. (Kivinen, Parviainen & Pitkänen 1989, 38 - 39.)

Kaiken kaikkiaan motivaatioprosessin selittäminen edellyttää monien erilaisien tekijöiden mukaanottamista. Tämän lisäksi on kiinnitettävä huomiota eri tekijöiden keskinäisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Validin työmotivaatioteorian tulisi Steersin ja Porterin (1975, 21 - 22) mukaan kattaa ainakin kolme keskeistä työtilanteessa vaikuttavaa muuttujaryhmää:

1. työntekijän persoonallisuus
2. työn sisältö
3. työympäristö.

Taulukosta 1 ilmenee nämä työorganisaatiossa motivaatioprosessiin vaikuttavat tekijät.

TAULUKKO 1. Motivaatioprosessiin liittyviä tekijöitä työorganisaatiossa

Persoonallisuus	Työn ominaisuudet	Työympäristö
1. Mielenkiinnon kohde, harrastukset 2. Asenteet - työtä kohtaan - itseään kohtaan 3. Tarpeet - liittymisen tarve - arvostuksen tarve - itsensä toteuttamisen tarve	1. Työn sisältö - työn mielekkyys, vaihtelevuus - vastuu, itsenäisyys - palaute, tunnustus 2. Saavutukset, eteneminen - saavutukset - kehittyminen	1. Taloudelliset ja fyysiset ympäristötekijät - palkkaus, sosiaaliset edut - työolosuhteet, työn järjestely (työturvallisuus) 2. Sosiaaliset tekijät - johtamistapa - ryhmäkiinteys ja normit - sosiaaliset palkkiot - organisaation ilmapiiri

(Ruohotie 1989, 10.)

Persoonallisuustekijät (mielenkiinto, asenteet, tarpeet) selittävät osaltaan työntekijöiden suoritustason ja ponnistelujen määrän eroja. Työn sisältö kertoo, mitä työntekijä tekee työssään ja mitä työ itsessään antaa tekijälleen. Työn sisällölliset tekijät vaikuttavat siihen kuinka vahva halu yksilöllä on suoriutua työstään hyvin. Työympäristö voidaan jakaa välittömään työympäristöön sekä koko työyhteisön kattavaan ympäristöön. Työympäristön laadulla ja ominaisuuksilla on merkittävä osuus työmotivaation muodostumisessa. (Steers & Porter 1975, 21, 23 - 24.)

Tutkimuksemme viitekehyksenä on edellä esitetty Steersin ja Porterin (1975, 21) teoria siitä, mitkä tekijät liittyvät motivaatioprosessiin työorganisaatiossa.

Koska tarkoituksenamme on tutkia ala-asteen opettajien työmotivaatiota omassa työorganisaatiossaan, on kyseisen teorian käyttäminen viitekehysenä tarkoituksenmukaista. Teoria on myös hyvin kattava ja näin ollen sen avulla on mahdollisuus saada monipuolinen kuvaus ala-asteen opettajien työmotivaatioprosessiin liittyvistä tekijöistä työorganisaatiossa.

3 TYÖTYTYVÄISYYS

3.1 Työtyytyväisyyden käsite

Työtyytyväisyys on yksi laajimmin tutkituista aiheista psykologiassa. Vaikka työtyytyväisyyttä on tutkittu vuosisadan alkupuolelta lähtien, on käsite yhä varsin sekava. Tutkijat ovat painottaneet työtyytyväisyyden eri osa-alueita sen mukaan, millainen näkökulma heillä on ollut asiaan. Tästäkin syystä työtyytyväisyyden käsitettä on vaikea määritellä tarkasti.

Työtyytyväisyys liitetään tai samaistetaan usein työmotivaatioon. Ruohotie (1980, 21) toteaaakin, että työtyytyväisyys ja työmotivaatio ovat sukulaiskäsitteitä. Tästä johtuu, että ne käsitellään usein yhdessä ja jopa samaistetaan toisiinsa. Monien teoreetikkojen mielestä työtyytyväisyys ja työmotivaatio ovat kuitenkin eri asioita, vaikka ne kietoutuvat läheisesti yhteen. Esimerkiksi Chungin mukaan tyytyväisyys on seurausta työsuorituksen palkitsemisesta, kun taas työmotivaatio on riippuvainen muun muassa palkkioita koskevista odotuksista. Työmotivaatio ja työtyytyväisyys korreloivat kuitenkin voimakkaasti keskenään. (Chung 1977, 7.) Ruohotie puolestaan käsittää työtyytyväisyyden enemmän emotionaalisena reaktiona työhön, kun taas työmotivaatio on rinnastettavissa lähinnä asenteeseen. Työtyytyväisyys on tunnetilana myönteinen ja miellyttävä, työtyytymättömyys taas kielteinen ja epämiellyttävä. (Ruohotie 1978, 8.)

Voutilaisen mukaan työtyytyväisyydellä tarkoitetaan opettajan positiivisia affektiivisia reaktioita työtään kohtaan (Voutilainen 1982, 31). Räisänen (1996) puolestaan määrittelee työtyytyväisyyden työhön kohdistuvaksi myönteiseksi asenteeksi, jossa korostuvat affektiiviset elementit. Tällöin työtyytyväisyys on emotionaalinen reaktio, joka vaihtelee sen mukaan, missä määrin opettajan työlle asettamat odotukset ovat täyttyneet. Vastaavasti työtyytymättömyys käsitetään kielteiseksi työhön kohdistuvaksi asenteeksi,

jossa odotukset ovat täyttyneet vain osittain tai eivät ole täyttyneet lainkaan. (Räisänen 1996, 46.)

Työtyytyväisyyden käsite on läheisessä yhteydessä mielekkyyden käsitteeseen. Työtyytyväisyys on ymmärretty pikemminkin työsuorituksen tuloksena kuin koettuna prosessina. Jos työ on yksilölle mielekästä, saa hän varmasti siitä myös tyydytystä. Näin mielekkyyttä voidaan ehkä pitää näkökulmana työhön, joten se olisi alueena rajatumpi kuin työtyytyväisyys. (Ruismäki 1991, 37.)

Työtyytyväisyyden määrittelyssä ei ole päästy yksimielisyyteen, mutta useat teoriat pitävät tärkeinä työn koettuja piirteitä, työntekijän omia kokemuksia sekä työntekijän odotusten ja kokemusten vastaavuutta työssä. Keskeistä on myös ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus. Työntekijä on tyytyväinen, jos hän saavuttaa työssä sen, mitä haluaa. Työhön kohdistuvat tarpeet ja työkokeminen ovat yksilöllisiä. Työntekijä voi olla tyytyväinen työhönsä, jos hänen odotuksensa työstä ovat vähäiset. Mutta mitä suuremmat hänen odotuksensa ovat, sitä tyytyväisemmäksi hän tulee saavuttaessaan tavoitteensa ja sitä tyytymättömämmäksi, jos odotukset eivät toteudu. (Räisänen 1996, 45; Ruismäki 1991, 37; Keskinen 1990, 22.)

3.2 Työtyytyväisyyteen vaikuttavia tekijöitä

Työtyytyväisyyteen vaikuttavat useat eri tekijät, joita esiintyy niin yksilön kuin yhteisönkin tasolla. Keskinen (1990) jakaa työtyytyväisyyttä säätelevät makro- ja mikrotason tekijät kolmeen pääluokkaan: taustatekijöihin (esim. ikä, koulutus, sukupuoli), persoonallisuustekijöihin (esim. internaalisuus-eksternaalisuus, suoritusmotivaatio) sekä työstä, työnpiirteistä ja työolosuhteista johtuviin tekijöihin. Keskinen mukaan voimakkaimmin vaikuttavat kolmannen ryhmän tekijät. Työntekijän työhön kohdistamat erilaiset odotukset johtuvat ainakin työntekijän sukupuolesta, iästä, koulutuksesta ja persoonallisuudesta. Sukupuolella, koulutuksella ja iällä ei kuitenkaan ole havaittu olevan selvää yhteyttä yleiseen työtyytyväisyyteen. (Keskinen 1990, 20, 28, 205 - 207.)

Keskisen luokittelu työtyytyväisyydestä muistuttaa paljon Steersin ja Porterin luokittelua motivaatioprosessiin vaikuttavista tekijöistä. Työtyytyväisyys ja työmotivaatio kytkeytyvätkin tiiviisti toisiinsa. Näin ollen mielestämme on perusteltua käsitellä työtyytyväisyyttä pro gradu -työssämme, vaikka käsite ei varsinaisesti viitekehukseemme kuulu.

Työtyytyväisyyden ja motivaation lähteitä työssä ovat työn sisäiset tekijät eli motivaatiotekijät, jotka liittyvät itse työhön. Lisäämällä sisäisiä tekijöitä luodaan paremmat edellytykset motivaation ja työtyytyväisyyden kohoamiselle (Vartiainen & Teikari 1990, 43 - 44). Työn monipuolisuus ja selkeys sekä koettu merkityksellisyys synnyttävät motivaation työhön. Työn koettu tärkeys, vastuullisuus ja tietoisuus työn tuloksista lisäävät työmotivaatiota, parantavat työn laatua sekä vähentävät poissaoloja ja työstä luopumista. Työsuoritusta ja työtyytyväisyyttä lisäävät myös vapausasteet työn tavoitteiden ja menetelmien valinnassa sekä vaihtelevuus työtehtävissä. (Keskinen 1990, 29; Ruohotie 1980, 94 - 96; Hacker 1982.) Luokanopettajan työssä vapausasteiden hyödyntämiseen vaikuttavat ratkaisevasti työntekijän persoonalliset kyvyt (Räisänen 1996, 46).

Pöyhönen (1987) toteaa, että työtyytyväisyys muodostuu työntekijän kokieksa, että työ vastaa niitä vaatimuksia, joita hänellä on sen suhteen. Keskeistä on, missä määrin työntekijä voi työssään tuntea saavuttavansa ja edistävänsä sellaisia henkilökohtaisesti tärkeitä työhön liittyviä tavoitteita, jotka ovat sopusoinnussa perustarpeiden ja elämän päämäärien kanssa. Pöyhösen mukaan työtyytyväisyyden aste ei riipu vain siitä, miten hyvin työ vastaa työntekijän odotuksia ja tarpeita, koska ihminen pyrkii työssään lähinnä tavoitteisiin eikä tarpeiden välittömään tyydyttämiseen. Yksilötekijöistä esimerkiksi koulutus, ikä sukupuoli, itseluottamus ja yleisen elämänasenteen optimistisuus tai pessimistisyys vaikuttavat omalta osaltaan työntekijän vaatimustasoon. (Pöyhönen 1987, 128 - 129.)

3.3 Työtyytyväisyys opettajan työssä aikaisempien tutkimusten mukaan

Opettajien työtyytyväisyydestä on tehty Suomessa useita tutkimuksia, mutta aivan viime vuosina tutkimukset ovat olleet lähinnä opinnäytetöitä. Laajemmin asiaa ovat tutkineet Ruohotie (1980) ja Voutilainen (1982). Ruohotie (1980) on kartoittanut peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiota ja Voutilainen (1982) peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyyttä ja siihen liittyviä tekijöitä. Ruismäen (1991) tutkimus musiikinopettajien työtyytyväisyydestä, ammatillisesta minäkäsityksestä sekä uranvalinnasta edustaa työtyytyväisyyttä käsittelevää uudempaa laajaa tutkimusta.

Rajala (1982) on tutkinut peruskoulun ja lukion opettajien työmotivaation ja ammattiongelmien yhteyksiä työtyytyväisyyteen. Tutkimuksessa tulee esille, että luokanopettajat kokevat opettajantyon turvallisemmaksi kuin muut opettajaryhmät. Muita ammatin myönteisiä puolia ovat työn mahdollistama itsenäisyys ja vastuu, työskentely lasten ja nuorten parissa sekä koulun ihmissuhteet. (Rajala 1982, 131 - 132, 171 - 172.) Ruismäen (1991) tutkimuksessa ilmeni, että musiikinopettajista 66% oli työhönsä tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä. Opettajat olivat tyytyväisiä muun muassa opettajainhuoneen ilmapiiriin, rehtoriin ja mahdollisuuteen työskennellä itsenäisesti. Opettajista 85% tuli myös hyvin toimeen oppilaiden kanssa. Tyytymättömyyttä esiintyi tuntimäärien vähyyteen, opetusryhmien kokoon ja opetustavoitteiden vaikeaan saavuttamiseen. Viidennes opettajista ilmaisi halukkuutensa siirtyä tai olla jo siirtymässä pois koulun musiikinopetuksesta. Opettajan työn parhaat puolet liittyivät työn sisäisiin arvoihin kuten opettaja-oppilassuhteeseen. Työn epäkohdat liittyivät pääasiassa työn ulkoisiin tekijöihin, joihin opettajien vaikutusmahdollisuudet ovat heikommat. (Ruismäki 1991, 264.)

Myös Ruohotien (1985b) tutkimuksen mukaan opettajan työtyytyväisyyttä eniten lisäävät seikat liittyvät työn luonteeseen. Tutkimuksessa tuli esille, että opettajan työ koettiin monipuolisena ja vaihtelevana. Opettajat kokivat, että heillä on työssään mahdollisuus oma-aloitteisuuteen ja luovuuteen. Opettajat olivat halukkaita kantamaan henkilökohtaista vastuuta ja pitivät työnsä vaati-

vuotta myönteisenä piirteenä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat työnsä sisäisesti palkitsevana, mutta eivät saaneet mielestään riittävästi ulkopuolista arvontoa. (Ruohotie 1985b, 14.)

Monet opetustyön ja työympäristön piirteet koetaan myös kielteisinä. Tutkimusten (Ruohotie 1980; Rajala 1982) mukaan suurimpia rasisustekijöitä ovat liian suuret opetusryhmät, oppilasaineksen heterogeenisuus ja työrauhaongelmat, yksilöllisen opetuksen toteuttamisvaikeudet, tavoitteiden epämääräisyys ja ylimitoitus, palkan alhaisuus, oppilaiden kotikasvatuksen laiminlyönti, koulu-uudistusten nopeus, kouluviranomaisten ja valtiovallan suhtautuminen opettajiin sekä oppilaiden väheksyvä suhtautuminen opetukseen. (Ruohotie 1980, 133; Rajala 1982, 112 - 113.) Ruismäki puolestaan korostaa työrauhahäiriöiden merkitystä työtyytyväisyyttä heikentävänä tekijänä (Ruismäki 1991, 182, 264). Mäkinen toteaaakin oppilaiden häiriökäyttäytymisen vaikuttavan opettajan psyykkiseen hyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen (Mäkinen 1980, 142 - 143). Voutilaisen mukaan opettajien kiireellisimpinä kokemat parannusehdotukset koskevat ryhmien pienentämistä, palkan korottamista ja työrauhan parantamista (Voutilainen 1982, 146).

Mäkinen (1980) on tutkinut peruskoulun ja lukion opettajien työoloja, terveyttä ja hyvinvointia. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 5% oli todella pettyneitä työhönsä. Viihtymisen ja henkisen hyvinvoinnin ongelmat tulevat esiin opettajien väsymyksenä ja ammatillista tulevaisuutta koskevinä pessimistisinä kokemuksina. Tutkimuksen mukaan opettajien sosiaaliset suhteet ovat erityisesti yhteydessä opettajien hyvinvointiin ja työtyytyväisyyteen. (Mäkinen 1980, 15 - 16, 28, 143.)

Useissa tutkimuksissa on tullut esille (mm. Voutilainen 1982, 14), että miehet arvostavat ulkoisia palkkioita (statusta, palkkaa ja ylenemismahdollisuuksia) enemmän kuin naiset. Naisille tärkeämpiä ovat kiinnostava työ ja hyvät työtoverisuhteet. Yleensä työtyytyväisyys ja työntekijöiden psyykkinen hyvinvointi kohoavat, kun lisätään työn kiinnostavuutta ja itsenäisyyttä sekä parannetaan etenemismahdollisuuksia. (Keskinen 1990, 22 - 23; Räsänen

1996, 45.) Miesten vähäinen hakeutuminen kasvatukseen ja opetusalan ammattiteihin saattaa osittain johtua ylenemismahdollisuuksien niukkuudesta (Räisänen 1996, 46).

Salon ja Kinnusen (1993) pitkäaikaisessa opettajien seurantatutkimuksessa ilmeni, että opettajien tyytyväisyys on kokonaisuudessaan melko hyvä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät työtään merkityksellisenä ja tärkeänä, eivätkä he tunteneet itseään haluttomaksi kouluun tai oppitunnille lähtiessään. Sekä työn hyvinä että huonoina puolina tuli esille työn sisältöön ja oppilaisiin liittyviä tekijöitä. Eniten tyydytystä opettajat saivat luokkatyöskentelystä ja toimimisesta oppilaiden kanssa. (Salo & Kinnunen 1993, 24 - 27, 87 - 88.) Myös Voutilaisen tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa oli tyytyväisiä koulunsa ihmissuhteisiin ja työtovereiden kesken vallitsevaan yhteishenkeen. Muita tyytyväisyyttä tuottavia työn piirteitä olivat mahdollisuus toimia itsenäisesti, työajan sopivuus, lomien määrä, esimiehen suhtautuminen, työtovereitten suhtautuminen, mahdollisuus keskustella ja vaihtaa ajatuksia työtovereiden kanssa. (Voutilainen 1982, 143.) Ruohotien (1980, 112 - 113) tutkimuksessa on todettu samat työn myönteiset piirteet sekä lisäksi työsuhteen pysyvyys sekä arvonnanto työpaikalla.

Motivaatiotutkimuksissa on selkeästi osoitettu, että työsuoritus paranee työmotivaation lisääntyessä. Näin selvää yhteyttä ei ole löydetty tyytyväisyyden ja työsuorituksen välillä. Työtyytyväisyys luo kuitenkin perustan tehokkaalle työsuoritukselle. Erityisesti tyytyväisyys työn sisältöön ja korkea motivaatio ovat voimakkaassa yhteydessä keskenään. Kuitenkin myös työturvallisuus, hyvät työolosuhteet ja ihmissuhteet ovat tärkeitä työmotivaation kannalta. (Nakari 1988, 26 - 27; Ruohotie 1983, 241.) Tosin työntekijän tyytymättömyys työhönsä näkyy työsuorituksessa selkeämmin kuin työtyytyväisyys (Nakari 1988, 27).

4 PERSONALLISUUDEN MERKITYS MOTIVAATIOPROSESSISSA

Persoonallisuuden synonyymina voidaan käyttää sanaa luonne. Kuvatesamme jonkun ihmisen persoonallisuutta käytämme tavallisesti erilaisia adjektiiveja kuten kiltti, tarmokas ja elämänmyönteinen. Jokainen näistä adjektiiveista kuvaa osaa persoonallisuudesta eli luonteenpiirrettä. (Gorpe 1984, 18.) Arkikielessä persoonallisuudella ymmärretään siis samaa kuin ihmisen luonteella. Mukaan liitetään usein vielä arvio henkilön temperamentista, hänen mielipiteistään ja yleisestä toimintatavastaan. (Niemi, Nurmi & Vauras 1986, 1.)

Leontjevin mukaan persoonallisuuden käsite, kuten yksilön käsitekin, ilmaisee elämän subjektin kokonaisuutta. Persoonallisuus ei siis koostu irrallisista osista, vaan se on erikoislaatuinen kokonaisvaltainen muodostelma. Persoonallisuus ei ole perimän määräämä kokonaisuus; persoonallisuudeksi ei synnytä, persoonallisuudeksi kehitytään. (Leontjev 1977, 145.) Vuorinen puolestaan määrittelee persoonallisuuden yksilön psyykkisten toimintojen ainutkertaiseksi kokonaisuudeksi. Persoonallisuuden hallitsevana tekijänä on yksilön minäkokemus eli kokemus itsestä ja suhde itseen, ja sen ylläpitävänä tekijänä on yksilön pyrkimys säilyttää identiteettinsä eli säilyä itsenään. (Vuorinen 1990, 20.)

Opettaminen on työtä, joka on voimakkaasti sidoksissa opettajan persoonaan (Patrikainen 1997, 90). Isohookana-Asunmaa (1993) toteaa hyvän opettajan olevan ennen kaikkea vahva persoona. M. Koskenniemeä mukaillen hän toteaa, että opettaja voi tukea ja ohjata oppilaidensa kasvamista persoonallisuudeksi vain sillä edellytyksellä, että hän itsekkin toimii ja elää persoonana. (Isohookana-Asunmaa 1993, 139.) Myös Korpinen korostaa persoonan merkitystä opetuksessa. Hän toteaa opettajan persoonan olevan tämän tärkein opetusväline (Korpinen 1990, 37). Opettajan ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen, kun yleensä kulttuurissamme ammatti on keskeinen yksilön minää määrittävä elementti (Räisänen 1996, 11). Steersin

ja Porterin mukaan persoonallisuus muodostuu henkilön mielenkiinnon kohteista, asenteista ja tarpeista (Steers & Porter 1975, 21).

4.1 Mielenkiinnon kohde ja harrastukset

Steersin ja Porterin (1975) mukaan mielenkiinnon kohde viittaa yksilön tarkkaavaisuuden suuntaan. Työntekijän mielenkiinnosta riippuu se, miten ulkoinen ärsyke (kuten raha) vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä. Kahdesta samaa työtä tekevästä työntekijästä A voi olla kiinnostunut työstään, mutta B ei ole. Jos työntekijälle A tarjottaisiin suurempaa palkkaa vähemmän mielenkiintoisesta työstä, hänen olisi tehtävä valinta kiinnostavan työn ja paremman ansion tuottavan työn välillä. On mahdollista, että sisäiset palkkiot toimivat riittävinä motiiveina olla hyväksymättä siirtoa. Sen sijaan työntekijä B, joka ei ole kiinnostunut nykyisestä työstään, ei kohtaa valintatilanteessa mitään ristiriitaa: hänellä ei ole mielenkiintoa pysytellä nykyisessä työssään ja niinpä suurempi ansio uudessa työssä on voimakas vaikutin siirrolle. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että työmotivaatiota määrää suuresti ammatillisen mielenkiinnon ja työn ominaisuuksien yhteensopivuus. (Steers & Porter 1975, 21.)

Opettajan työhön hakeutumisen yksi tärkeä peruste on mahdollisuus omien erityistaitojen hyödyntämiseen. Opettajat haluavat yhdistää työhönsä heille läheiset ja tärkeät harrastukset. Tällöin opettajat viihtyvät työssään ja ovat motivoituneita antamaan itsestään oppilaille mahdollisimman paljon. (Kari, Heikkinen, Räihä & Varis 1997, 46 - 47, 169 - 171.)

4.2 Asenteet

Asenne tarkoittaa yksilön taipumusta tuntea, ajatella ja toimia tietyllä tavalla. Se on yksilön tapa käsittää ja arvioida ympäristön asioita: joidenkin kohteiden arvostamista ja toisten väheksymistä, jonkin objektin mieluisaksi tai vähemmän mieluisaksi kokemista. Asenteiden laatu ja voimakkuus ovat riippuvaisia asioiden sisäistämistä sekä yksilön kokemuksista ja taipumuksista, sillä

asenteiden ja kykyjen välillä vallitsee yleensä vuorovaikutusprosessi. Jos yksilö kokee onnistumisen tunteen jollakin alalla, hän asennoituu siihen entistä myönteisemmin, lisää ponnistelujaan ja kehittää alalla tarvittavia suoritusvalmiuksiaan. Näin prosessi sekä syvenee että sisäistyy ja siihen liitetään arvostuksia ja arvoja. (Leino 1977, 27, 30.)

Työntekijän asenteet vaikuttavat suoritusmotivaatioon. Tyytymättömyys työhön ja esimiehiin saattaa aiheuttaa haluttomuutta ponnistella työssä. Suoritusmotivaatioon vaikuttavat myös asenteet omasta itsestä eli niin sanottu minäkuva. (Peltonen & Ruohotie 1989, 23 - 24.) Työntekijän sisäinen kokemus soveltuvuudestaan työhönsä suuntaa hänen käsityksiään voimavaroistaan. Mitä vähäisempänä hän siis pitää soveltuvuuttaan, sitä enemmän voimavaroja hän kokee tarvitsevansa. Peltonen ja Ruohotie toteavatkin, että jos työntekijä kokee epäonnistuvansa työssään, hänen ponnistelunsa laskee ja suoritustaso jää heikoksi. Tämä puolestaan vahvistaa kielteistä minäkuva. Esimiehen tulisi pyrkiä muuttamaan tällaisen työntekijän minäkuva. (Peltonen & Ruohotie 1989, 23 - 24.)

4.3 Tarpeet

Tarpeen käsite viittaa ihmisen lajityypillisiin tavoitteisiin, esimerkiksi hapen, ravinnon tai informaation tarpeisiin. Yksilön elämässä tarpeet kytkeytyvät siihen arvo- ja tavoitejärjestelmään, jonka hän on omaksunut elämänsä vuorovaikutusprosessissa, eli hänen yleiseen motivaatiojärjestelmäänsä. Perustarpeet voivat olla alisteisia opituille arvoille ja tavoitteille, joista esimerkiksi mainittakoon nälkälakko. (Rauste-von Wright 1991, 16.)

Ruohotie määrittelee tarpeen sisäiseksi epätasapainon tilaksi, joka saa yksilön pyrkimään muutokseen saavuttaakseen tasapainon. Inhimillisissä tarpeissa esiintyvä vaihtelu ja tarpeiden suhteellinen voimakkuus ohjaavat merkittävästi yksilön yrityshalua ja suoriutumista tehtävistä. (Ruohotie 1995, 21.) Gorpe puolestaan määrittelee tarpeen joksikin, joka halutaan tyydyttää. Tarve on elimistön jännitystila. Kun elimistö haluaa ravintoa tai lepoa, se on

eräänlaisessa epätasapainossa (jännitystilassa), joka tulee esiin ruoan tai unen tarpeena (Gorpe 1984, 84.)

Työntekijän halut ja tarpeet vaikuttavat voimakkaasti hänen motivaatioonsa tehdä työtään. Nykyisin työntekijät eivät ole niinkään riippuvaisia taloudellisista ansioistaan, vaan he ovat kiinnostuneempia työstään osana itsensä toteuttamista. Korkeampi koulutustaso, yleinen tietouden lisääntyminen, kasvanut työvoiman liikkuvuus on saanut aikaan sen, että työntekijät pitävät itsensä toteuttamista tärkeämpänä kuin taloudellista hyvinvointia. (Miten työntekijöitä motivoidaan 1985, 3.)

Työstä saatava tyydytys on yksi työntekijän tarpeista. Työstään tyydytystä saava henkilö on yleensä tehokas työntekijä, vaikka hän ei olisikaan tyytyväinen palkkaansa, työturvallisuuteensa tai työskentelyolosuhteisiinsa. Työhönsä kyllästynyt, vähän tai ei ollenkaan tyydytystä saava henkilö saattaa muuttua epäluotettavaksi, hänen poissaolonsa voivat lisääntyvät tai hän voi muuttua muulla tavoin kehnoksi työntekijäksi. (Miten työntekijöitä motivoidaan 1985, 3.)

4.3.1 Maslowin tarvehierarkia

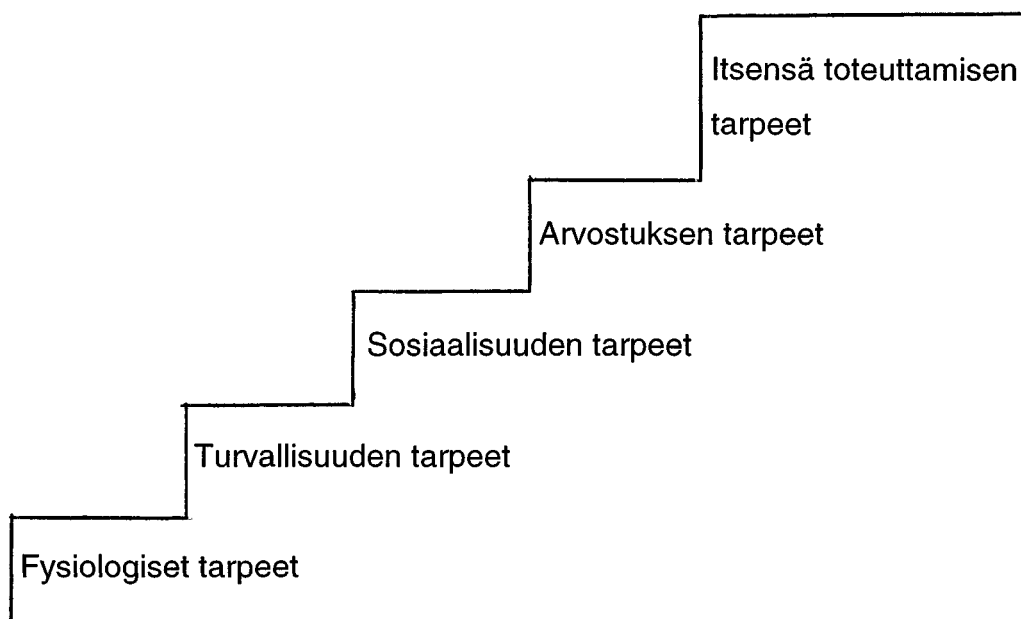
Amerikkalaisen tutkijan Abraham Maslowin (1954) mukaan tyydyttämme tarpeitamme portaittain, tietyssä järjestyksessä. Hänen teoriaansa kutsutaan Maslowin tarvehierarkiaksi. Maslow käyttää tarve-käsitettä motivaatioteorian sa perusyksikkönä. Inhimillisissä tarpeissa esiintyvä vaihtelu ja tarpeiden suhteellinen voimakkuus tietyllä hetkellä ohjaavat tärkeällä tavalla yksilön yrityshalua ja suoriutumista työtehtävistä (Ruohotie 1980, 23).

Jotkut tarpeet ovat kaikille ihmisille yhteisiä ja ehdottoman elintärkeitä. Tällaisia ovat puhtaasti fysiologiset tarpeet - on pakko syödä, juoda ja nukkua. Näлкäinen ihminen tekee työtä, jos hänelle luvataan antaa työn jälkeen ruokaa. Jos fysiologinen tarve on tyydytetty, lupauksella ruoan saannista ei ole juurikaan merkitystä. Silloin on noustava ylemmälle tarvehierarkian

tasolle, turvallisuuden tarpeisiin. Yhden päivän palkan tarjoaminen ei riitä, vaan hänelle on tarjottava työtä, joka turvaa toimeentulon hieman pidemmäksi ajaksi ja jota ei tarvitse tehdä henkensä tai terveytensä uhalla. (Maslow 1954, 80, 82 - 84, 87.)

Turvallisuustarpeiden jälkeen hierarkiassa tulevat seuraavaksi sosiaaliset tarpeet. Ihminen haluaa kontakteja muihin ihmisiin, hän haluaa kuulua ryhmään ja tulla hyväksytyksi. Sosiaalisten tarpeiden jälkeen ovat vuorossa arvostuksen tarpeet. Tällöin ihmisellä on itsenäisyyden ja itsetunnon, itseluottamuksen, riippumattomuuden, menestyksen ja tiedon tarve. Yksilön rooliin ryhmässä liittyviä tarpeita ovat statuksen, tunnustuksen ja kunnioituksen tarpeet. Joskus voi olla vaikea tulkita, onko jokin asia ilmaus sosiaalisesta vai arvostuksen tarpeesta. (Maslow 1954, 89 - 91.)

Ylin porras tarvehierarkiassa on itsensä toteuttamisen tarve. Ihmisellä on halu tuntea tekevänsä kykyjään vastaavaa työtä, jossa voi kehittyä ja johon voi antaa luovan panoksen. (Maslow 1954, 91 - 92.) Maslowin tarvehierarkian voi kuvata myös seuraavan kuvion 1 avulla:



KUVIO 1. Maslowin tarvehierarkia

Maslowin teorian mukaan ylempien tarpeiden toteutuminen on mahdollista, kun alemmat perustarpeet tyydyttyvät. Tarvehierarkian ylempiä tarpeita ei edes tiedosteta, ennen kuin alemmat tarpeet on saatu tyydytettyä. Maslowin mukaan alempien tarpeiden ei välttämättä tarvitse olla tyydyttyneitä ennen kuin ylempät tarpeet voivat tyydyttyä, mutta alempien tarpeiden tulisi olla suhteellisesti paremmin tyydyttyneitä kuin ylempien tarpeiden. (Maslow 1954, 54.) Toisaalta historiasta löytyy esimerkkejä taiteilijoista, jotka ovat eläneet monenlaisessa puutteessa ja silti ovat kyenneet huomattaviin taiteellisiin saavutuksiin (Ruismäki 1991, 43). Voimakkaan kritiikin johdosta Maslow uudistikin myöhemmin teoriaansa: hän katsoi, että alempien tarpeiden tyydytys johtaa motivaation heikkenemiseen, kun taas ylempien tarpeiden tyydytys lisää motivaatiota (Nakari 1988, 24).

Maslowin tarvehierarkia on ollut käytössä jo vuosikymmenien ajan. Vaikka teoriaa ei ole voitu todistaa oikeaksi, ei sitä ole voitu luotettavasti todistaa vääräksiäkään (Ruohotie 1978, 22). Maslowin teoria on vaikuttanut moniin myöhemmin kehitettyihin teorioihin, jotka ovat lähestyneet työtyytyväisyyttä tarpeentyydytyksen näkökulmasta (Ruismäki 1991, 43).

Jaottelu voi tänä päivänä vaikuttaa hiukan vanhahtavalta. Mutta kuten kaikki teoriat, tämäkin on riippuvainen yhteiskunnasta, jossa se on syntynyt. Kuitenkin ajatus siitä, että tyydytämme tarpeitamme tietyn hierarkian mukaan, on sinänsä mielenkiintoinen. Voidaanhan ajatella, että kysymyksessä on yksilöllinen hierarkia. Jokainen asettaa siis omat vaatimuksensa työlle tiettyyn järjestykseen. Pienten lasten vanhemmalle ratkaiseva tekijä työpaikan valinnassa saattaa olla se, että hän kykenee viettämään mahdollisimman paljon aikaa yhdessä lastensa kanssa. Työajat ovat tällöin tärkeämmät kuin raha ja viihtyvyys. Myöhemmin elämässä, kun lapset ovat kasvaneet, hän asettaa ehkä korkeampia vaatimuksia työlleen: silloin itsensä toteuttaminen on tärkeämpää kuin turvattu talous. (Nasenius 1996, 21.)

Ihmisen toimintaa virittävästä tarpeista on esitetty muitakin luokitteluja. Näiden luokittelujen synty näyttää olevan yhteydessä vallitseviin työn organisoitumismuotoihin. Siten esimerkiksi erilaiset tarvehierarkia- ym. luettelot ovat syntyneet työn rationalisoinnin tuottaessa lisäpaineita työmotivaation kehittämiseksi. Työtoiminnan lähtökohtana ovat siis aina tarpeet, joita työllä pyritään tyydyttämään. Tarpeet voivat laadultaan olla yksilöllisiä tai yhteiskunnallisia. (Kivinen, Parviainen & Pitkänen 1989, 24.)

4.3.2 Työ tarpeiden tyydyttäjänä

Useimmat työmotivaatiotutkimukset painottavat työntekijöiden tarpeiden tyydyttämistä. Työ ei ole kuitenkaan pelkästään omien tarpeiden tyydyttämistä mielihyvä-periaatteen mukaan, vaan se vaatii realistista, asiallista ja tehtävänsuuntaista suhtautumista. Työssä joutuu tekemään enemmän tai vähemmän sellaista, mikä ei työntekijää välttämättä miellytä eikä palkitse. Olennaisinta onkin kehittää oma ammattitaito työtilanteiden vaatimuksia vastaavaksi. Siinä ohella tulevat työn uudelleenjärjestely- ja muotoilukysymykset. (Helakorpi 1992, 158 - 159.)

Työn luonteen muuttuminen ja työn muotoilu sisältävät kuormittavuuden ongelman. Työn psyykkiset kuormitustekijät liittyvät työn sisältöön ja vaati-

muksiin, työpaikan ihmissuhteisiin, työn organisointiin ja työympäristötekijöihin. Psyykinen kuormittuminen on riippuvainen myös yksilöllisistä hallintatekijöistä. Psyykinen kuormittuneisuus voi olla sekä positiivista että negatiivista. Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön, luovuus sekä henkisten voimavarojen käyttö lisäävät työtyytyväisyyttä. (Helakorpi 1992, 159.)

Kaiken kaikkiaan työ on asetettu vastaamaan ehkä liiankin suuressa määrin ihmisen elämän sisällöstä. Työ ei kuitenkaan ole pelkästään työtä, vaan se on monien tarpeiden kanavointikeino. Jos tulevaisuuden ihminen osaa hoitaa tarpeidensa tyydytyksen pääosin työajan ulkopuolella, hänellä riittää energiaa ja aikaa varsinaiseen työntekoon. Tämä tulee kyseeseen erityisesti työpaikan yhteistyössä. Sopeutuminen ryhmässä työskentelyyn vaatii hyvää itsensä ymmärtämistä, toisten huomioonottamista, taitoa luoda kontakteja ja toimia ryhmän jäsenenä. (Helakorpi 1992, 159.)

5 TYÖN OMINAISUUKSIEN MERKITYS MOTIVAATIOPROSESSISSA

Työn ominaisuudet ovat työmotivaation säätelyn näkökulmasta keskeinen tekijäryhmä. Työnominaisuudet jaetaan työn sisältöön ja saavutuksiin sekä etenemiseen (=kehittyminen).

5.1 Työn sisältö

Työmotivaatio ei määräydy ainoastaan yksilön sisäisistä ominaisuuksista. Myös ulkoiset tekijät kuten työn ominaisuudet vaikuttavat työmotivaatioon. Työn sisältö viittaa siihen, mitä työ itsessään tarjoaa työntekijälle, esimerkiksi kuinka paljon hän saa palautetta työtoimintojensa todellisista tuloksista. Saako työntekijä sisäisiä palkkioita työstään? Kokeeko työntekijä työnsä mielekkääksi? Tunteeko kantavansa vastuuta työnsä tuloksista? Työn sisällölliset tekijät eli työnominaisuudet vaikuttavat siis voimakkaasti yksilön haluun suoriutua hyvin työtehtävistään. (Ruohotie 1983, 19; Peltonen & Ruohotie 1989, 24.)

Opettajan työ on monipuolista ja haasteellista. Se vaatii opettajalta pitkäjänteisyyttä ja kykyä ratkaista erilaisia ristiriitatilanteita. Yhteiskunnan ongelmat heijastuvat koulumaailmaan ja kuormittavat lisää opettajan päivittäistä työpanosta. Suonperän tutkimuksen mukaan aineenopettajat kokevat opetusvaikeuksia enemmän kuin luokanopettajat (Suonperä 1989, 5 - 6). Luokanopettajia koskevassa tutkimuksessa Rajala totesi vuonna 1988, että vain 13,9% opettajista arvioi työnsä joko stressaavaksi tai erittäin stressaavaksi (Rajala 1988, 161). Salon ja Kinnusen seurantatutkimuksessa, joka myös käsitteli opettajien työstressiä, tuli kuitenkin esille, että 57% opettajista arvioi työnsä kuormittavuuden lisääntyneen vuosien 1983 - 1991 aikana (Salo & Kinnunen 1993, 87).

Salon ja Kinnusen (1993) opettajien tutkimuksen haastatteluissa opettajat kertoivat oppilaissa tapahtuneen muutoksia kielteiseen suuntaan, sillä heidän

mielestään häiriökäyttäytyminen, lyhytjänteisyys, negatiivinen asenne opiskeleluun ja levottomuus olivat lisääntyneet. Myös työtehtävien (hallinto-, suunnittelu-, kasvatus- ja ohjaustehtävät) koettiin lisääntyneen. (Salo & Kinnunen 1993, 87.) Vastaavasti Nakarin (1988) kunnallisia työyhteisöjä käsittelevästä tutkimuksesta selviää, että sivistystoimessa itse työn kohde eli oppilaat (haluttomuus opiskella, työrauhaongelmat jne.) aiheuttavat eniten opettajien työmotivaation heikkenemistä (19%). Myös epäsopu työtovereiden kanssa, keskinäinen kitka, juonittelu ja kateus sekä keskinäinen kilpailu nousevat esiin keskeisinä motivaatiota heikentävinä tekijöinä (14%). (Nakari 1988, 168, 171, 177.) Työrauhaongelmat sekä yhteistyö- ja avunsaantiongelmat ovatkin yhteydessä työviihtyvyyteen ja psyykkiseen kuormittavuuteen (Suonperä 1989, 5 - 6).

Työn sisältö käsittää viitekehiksemme mukaan tunnustuksen, palautteen, vastuun, mielekkyyden ja itsenäisyyden. Empiirisessä osassa pyrimme selvittämään muun muassa näiden tekijöiden merkitystä opettajan työssään viihtymiselle ja jaksamiselle. Haluamme selvittää, kokevatko opettajat saavansa tunnustusta sekä palautetta ja onko työ heidän mielestään vastuullista, mielekästä ja itsenäistä.

5.1.1 Tunnustus ja palaute

Palautteella tarkoitetaan yksilön saamaa tietoa omasta käyttäytymisestään. Palaute on siis osa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja sillä on tärkeä rooli työkäyttäytymisen ohjaamisessa. Palaute tiedottaa vastaanottajalle mahdollisista palkkioista tai rangaistuksista tai ohjaa vastaanottajaa, miten hänen tulee toimia. Palaute itsessään voi olla palkkio tai rangaistus. Tärkeä palkkioiden ryhmä ovat muun muassa sosiaaliset palkkiot, joilla tarkoitetaan kiitosta, tunnustusta, rohkaisua ja huomaavaisuudenosoitusta. Suorituksesta saatu palaute vetoaa ylimmän tason tarpeisiin, ja näin ollen se onkin varsin tehokas kannustin. (Ruohotie 1989, 79.)

Ruohotien mukaan palautelähteenä voivat olla työyhteisön jäsenet sekä työ ja henkilö itse. Kun palautelähteenä on itse työ, palaute liittyy olennaisesti työtehtävään. (Ruohotie 1991, 58 - 59.) Työ sinänsä voi jo antaa tyydytystä, sillä työtehtävistä selviytyminen osoittaa, että työntekijällä on tiettyä kykyä (Nasenius 1996, 19). Työstä saatu sisäinen palaute, esimerkiksi onnistumisen ja edistymisen kokemukset, motivoi usein tehokkaammin kuin ulkoapäin välitetty palaute (Greller & Herold 1975, 249). Palautteen saaminen tehdystä työstä on työntekijälle tärkeää, jotta hän saa tietoa, miten hyvin hän on onnistunut suorituksessaan (Ruohotie 1991, 70 -71).

Luokanopettajan työyhteisöön kuuluvat rehtori, kollegat, koulun muu henkilökunta, oppilaat ja heidän vanhemmat, jotka havainnoivat ja arvioivat opettajan käyttäytymistä (Ruohotie 1991, 58 - 59). Puttosen mukaan työntekijä odottaa esimiehiltä ja työtovereilta suoraa palautetta ja arvostusta työntekijänä (Puttonen 1993, 43). Työyhteisön jäsenten luottamus ja kunnioitus vahvistavat opettajan itseluottamusta ja osa tunnustuksen tarpeesta täyttyä (Nasenius 1996, 19). Ulkoapäin annetun palautteen vaikutus riippuu kuitenkin muun muassa lähettäjän luotettavuudesta ja valta-asemasta (Ruohotie 1991, 59). Ihmiset haluaisivat usein saada palautetta korkeassa asemassa olevalta henkilöltä tai arvostamaltaan järjestöltä. Ulkopuolisten voi kuitenkin olla vaikea saada kokonaisvaltaista kuvaa kouluyhteisön toiminnasta.

Tunnustus ei kuitenkaan liity vain työn psykologiseen puoleen, se liittyy myös työn sosiaaliseen merkitykseen. Työsuhteen laatu, status, antaa sosiaalista tunnustusta. Työssä edistyminen ja uran luominen nostavat usein myös sosiaalista arvostusta. (Nasenius 1996, 19.)

5.1.2 Työn mielekkyys, vastuu ja itsenäisyys

Työntekijä viihtyy hyvin työssään, hän on motivoitunut ja saavuttaa parhaat tulokset, jos hän kokee työn mielekkääksi, tuntee kantavansa vastuuta työn tuloksista ja on tietoinen työtoimintojen todellisista tuloksista. Tämä edellyttää työn vaatimien taitojen monimuotoisuutta, työtehtävien sisällön mielekkyyttä

ja merkityksellisyyttä. Tärkeää on myös, että työntekijällä on mahdollisuus itsenäiseen toimintaan ja että hän saa palautetta työnsä tuloksista. (Ruohotie 1989, 110 - 111.)

Opettajan vastuu jaetaan kolmeen pääalueeseen. Opettajan katsotaan olevan vastuussa oppilaille, oppilaitokselle ja ylläpitäjälle sekä kouluviranomaisille. Näistä ensimmäiseen sisällytetään myös asiantiedon ja pedagogisen tiedon virheettömyys ja ajanmukaisuus sekä vastuu lasten vanhemmille. Ensisijaisesti opettajat ovat kuitenkin vastuussa oppilailleen. He kantavat vastuuta muun muassa oppilaiden persoonallisesta ja sosiaalisesta kehityksestä. (Leino & Leino 1997, 98 - 99.) Opettajien on nähtävä eri osaamisalueiden arvo. Oppilas ei välttämättä menesty reaaliaineissa, mutta hän voi olla lahjakas taideaineissa. Opettajan onkin varottava sitoutumasta liikaa niin sanottuihin koviin arvoihin. (Luukkainen 1998, 24 - 25.)

Opettajalla on opetusvastuu, joka ilmenee opettajan oikeutena ja vastuuna päättää omista opetustavoistaan (Leino & Leino 1997, 90). Opettaja voi työskennellä luokassaan varsin vapaasti omien näkemystensä mukaan. Vapaus sallii monenlaista arvokasta kehittämistyötä, johon monet opettajat ovat sitoutuneet hankkimalla koulutusta ja lisäämällä ammattitaitoaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64.)

Työn itsenäisyydellä on kuitenkin myös heikkoutensa. Usein opettajalta jää vähäiseksi kontaktit muihin opettajiin, joiden kanssa olisi mahdollista jakaa kokemuksia ja saada uusia ideoita omaan työhönsä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64.) Itsenäisyys luokahuoneessa onkin eräs ongelmakohta opettajan työssä, sillä Nakarin kunnallisia työyhteisöjä käsittelevästä tutkimuksesta selviää, että 11% vastaajista koki yhteistyön puutteen motivaatio-ongelmaksi (Nakari 1988, 168, 171 - 172, 177). Vapaus sallii myös ammatillisen paikoilleen juuttumisen ja rutinoitumisen (Kohonen & Leppilampi 1994, 64).

5.2 Saavutukset, eteneminen ja kehittyminen

Työn ominaisuuksiin kuuluu työn sisällön lisäksi myös saavutukset ja eteneminen, jotka molemmat sisältävät kehittymisen näkökulman. Hämäläisen ja Savan mukaan koulun ja sen opettajien tulee ylläpitää jatkuvia kehittymismahdollisuuksia. Se voi tuoda työhön mielekkyyttä ja tarjota sisäisiä palkkioita. Opettajan työ edellyttää ammattitaidon lisäksi myös persoonallisuuden, minäkuvan ja maailmankuvan jatkuvaa kehittämistä. (Hämäläinen & Sava 1989, 35.)

Johtamismenetelmät, koulun ilmapiiri, henkilöstön työmotivaatio ja suorituksen taso kytkeytyvät prosessinomaisesti toisiinsa. Tämä on johtanut tietoiseen pyrkimykseen muuttaa koulun ilmapiiriä niin, että työmotivaatio ja sen myötä suoritus taso paranevat. Tätä muutosprosessia voidaan kutsua työyhteisön sisäiseksi kehittämiseksi. Tavoitteena on saada aikaan muutoksia, joiden avulla kouluorganisaatiossa työskentelevät voisivat vastata entistä paremmin uusiin haasteisiin, ratkaista esiin tulevia ongelmia ja oppia uusista kokemuksistaan. (Ruohotie 1989, 100 - 101.)

Henkilöstön kehittämisellä pyritään lisäämään henkilöstön toimintavalmiutta ja suoritus tasoja. Opettajalla tulee olla mahdollisuuksia kehittyä työssään, jotta hän kykenisi suoriutumaan paremmin sekä nykyisistä että tulevista tehtävistään. Koulutuksen lisäksi kyseiseen tarkoitukseen voidaan käyttää esimerkiksi työnohjausta, ryhmätyöskentelyä, opintomatkoja ja itse varsinaista työssä oppimista. Kehittyminen tulee ymmärtää jatkuvana tapahtumana, jota pyritään tukemaan ja nopeuttamaan erilaisin suunnitelmallisoin kehittämistoimenpitein. (Ruohotie 1995, 237.)

Etenemismahdollisuuksilla on vaikutusta työmotivaatioon, jos henkilöt arvostavat etenemistä tai katsovat urakehityksen työpaikallaan olevan sidoksissa hyviin suorituksiin (Kivinen 1986, 96). Opettajan urakehitys ei anna paljoakaan mahdollisuuksia edetä uralla. Nousun mahdollisuuksia ei juurikaan ole vakinaisen nimityksen jälkeen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 64.) Opettajat

toimivat vuosikymmeniä samoissa tehtävissä, jopa samassa koulussa. Monet opettajat ovat jo noin 25-vuotiaina “uransa huipulla”. (Hämäläinen & Sava 1989, 34.) Useiden työvuosien jälkeen opettaja ei välttämättä saa ammatistaan paljon uutta. Tästä voi usein olla seurauksena “standardiopettamisen” ja koulun perinteissä pitäytymisen vaara. (Korkeakoski 1997, 163.) Näin ollen onkin syytä miettiä, miten opettaja kykenee säilyttämään innostuneen asenteen työtään kohtaan ja miten hän pystyy jatkuvasti käyttämään henkisiä voimavarojaan tehokkaasti. (Hämäläinen & Sava 1989, 34.)

Opettajan ammattiin hakeudutaan useista eri syistä. Pysyvä toimeentulo on varmasti eräs tärkeä syy, mutta opettajan työtä voidaan pitää myös kutsusammattina (Leino & Leino 1997, 106). Opettajan persoonallisuus näkyykin voimakkaasti opetuksessa. Näin ollen kasvattajan on tärkeä tiedostaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, joiden mukaan hän muodostaa opetusfilosofiansa (Korkeakoski 1997, 163). Opettajan on myös pysyttävä ajan hermolla ja kehitettävä itseään, jotta pystyy antamaan oppilaille mahdollisimman paljon (Kari, Heikkinen, Rähä & Varis 1997, 57). Mitä enemmän opettaja pystyy antamaan itsestään, sitä paremmat mahdollisuudet hän tarjoaa oppilaiden henkiselle kasvulle (Korkeakoski 1997, 163).

6 TYÖYMPÄRISTÖ MOTIVAATIOPROSESSIN OSANA

Työympäristön ominaisuudet vaikuttavat merkittävästi motivaatioon. Työympäristö jaetaan välittömään työympäristöön ja koko organisaation kattavaan ympäristöön. Välitön työympäristö käsittää muun muassa työryhmän ja esimiehen vaikutuksen yksityisen työntekijän työpanokseen. Koko organisaation kattava työympäristö sisältää tekijöitä, jotka ovat yhteisiä kaikkialla organisaatiossa. (Peltonen & Ruohotie 1989, 24.)

Työympäristö koostuu tekijöistä, jotka yleensä joko edistävät tai estävät työn tekemistä. Näitä tekijöitä voivat olla esimerkiksi aika, tilat, raha, tekniikka, laitteet ja ihmiset. Gorpen mukaan työntekijän fyysinen ympäristö muodostuu työvälineistä, huonekaluista ja muusta sisustuksesta. Sosiaalisessa työympäristössään opettaja on jatkuvasti yhteydessä työtovereihin, oppilaisiin ja muuhun henkilökuntaan. Koulu kuuluu vielä osana organisoituun kokonaisuuteen, joka antaa työlle hallinnolliset puitteet kuten esimerkiksi työajat, säännöt ja rahoituksen. (Gorpe 1984, 100 - 101.)

Työympäristö asettaa työn tutkimiselle ja kehittämiselle haasteita. Kouluyhteisössä tulee jatkuvasti esille työmenetelmien ja työsisältöjen kehittäminen. Töiden suunnittelulla ja muotoilulla töiden sisältöön voidaan luoda pysyviä ajatteluvaatimuksia ja oppimishaasteita. Yksittäisen työtehtävän kehittäminen vaatii vähiten muutosta. Jo olemassaolevien laajojen kokonaisuuksien kehittäminen on jo suurempi muutostilanne. Vaativimpia muutostilanteita ovat uudet, avoimet työyhteisöjen muutostilanteet, joissa on mahdollista hahmotella ja asettaa tavoitteita sekä toteuttaa niitä. (Vartiainen & Teikari 1990, 57.)

Työmotivaatio voidaan jakaa kolmeen kannustetyyppiin: tehtäväkannusteisiin, vuorovaikutuskannusteisiin sekä taloudellisiin ja fyysisen ympäristön kannusteisiin. Kannusteet voivat palkita joko sisäisesti (esim. työn ilo) tai ulkoisesti (raha). (Nakari 1988, 132.) Työ voi siis motivoida työntekijää monella tavalla. Hän saattaa työskennellä motivoituneesti esimerkiksi joko työn itsensä vuoksi

tai siksi, että työ on hänelle väline mieluisten palkkioiden saamiseksi (Ropo 1983, 5). Puttonen korostaa toimivien työtilojen ja -välineiden sekä riittävän yhteistyön merkitystä työntekijän työmotivaation ja hänen henkilökohtaisten, työhön kohdistamien tavoitteiden säilymiseksi. (Puttonen 1993, 43.)

6.1 Taloudelliset ja fyysisen ympäristön tekijät

Pro gradu -työmme viitekehyksen mukaan taloudellisiin tekijöihin ja fyysisen ympäristön tekijöihin kuuluvat muun muassa palkkaus, sosiaaliset edut, työolosuhteet sekä työn järjestely (työturvallisuus).

6.1.1 Palkkaus ja sosiaaliset edut

Palkan, palkkioiden ja muiden taloudellisten tekijöiden asema motivointikeinona on kiistanalainen. Palkan merkitys riippuu siitä, mitä tarpeita yksilö lähinnä pyrkii tyydyttämään. Peltonen ja Ruohotie (1989) toteavat, että rahalla ei tyydytetä ainoastaan elämiselle välttämättömiä perustarpeita ja lisätä taloudellista turvallisuutta. Sen avulla tyydytetään myös monia vapaa-aikaan, materiaaliin haluihin, perheen elintason ja kulttuuriin liittyviä tarpeita. Tämän lisäksi palkan avulla tyydytetään myös arvostuksen ja vallan tarpeita. Palkka voikin olla statustekijä, joka lisää yksilön itsetuntoa ja itseluottamusta sekä organisaatiossa että sen ulkopuolella. (Peltonen & Ruohotie 1989, 44 - 45.)

Hertzbergin kaksifaktorigen teorian mukaan palkka kuuluu niin kutsuttuihin hygieniatekijöihin, joka tarkoittaa sitä, että matala palkka voi aiheuttaa tyytymättömyyttä, kun taas korkea palkka ei yksinään riitä tuottamaan tyydytystä (Nakari 1988, 24 - 25, Ruohotie 1983, 109). Chung (1977) puolestaan toteaa, että kyvykkäät työntekijät ovat alttiimpia kokemaan tyytymättömyyttä. Tyytymättömyyden seurauksena ihminen kokee saavansa vähemmän palkkioita kuin hänen mielestään tulisi saada. Palkkioiden määrä ja laatu määräytyvät taas työn laadun, työpanoksen tai työn vaatimusten perusteella. Mitä kyvykkäämmästä työntekijästä on kysymys, sitä enemmän hän odottaa

palkkioita työltään. Toisaalta mitä enemmän hän odottaa palkkioita, sitä suurempi mahdollisuus hänellä on pettyä odotuksissaan. (Chung 1977, 129 - 131.)

Selvää kuitenkin on, että mitä vähemmän ihminen ansaitsee, sitä tärkeämpi palkan määrä on. Pelkät aineelliset kannustimet eivät usein kuitenkaan riitä houkuttelemaan oikeita ihmisiä. Ne, joilla ei ole välittömiä taloudellisia huolia, pitävät hyvinvoinnin tunnetta tärkeämpänä kuin rahaa. Heille hyvinvoinnin muodostavat ihmissuhteet, keskinäinen luottamus ja tunne, että he saavat arvostusta ja reilun kohtelun. Lisäksi tilaisuus oppia uutta ja toteuttaa omia kykyjään luovat myönteistä ilmapiiriä. (Hagemann 1991, 42.)

Hagemann (1991) toteaa, ettei raha ole niin suuri motivaatiotekijä kuin yleisesti oletetaan. Kun palkka mahdollistaa kunnollisen elämisen tason, on palkankorotuksella varsin vähän vaikutusta työpanokseen. Ihmisiä työssään kannustavat tekijät liittyvät läheisemmin henkilökohtaiseen hyvinvointiin, ihmissuhteisiin ja niiden ilmapiiriin sekä tehtävän työn laatuun kuin rahaan. Myönteinen ilmapiiri, kiinnostava työ ja todelliset henkilökohtaisen kehittymisen mahdollisuudet houkuttelevat pätevää henkilöstöä. (Hagemann 1991, 44.)

Yhteenvedon voidaan sanoa, että palkitseminen on mahdollista vaikuttaa työsuoritukseen. Kuitenkin olisi hyvä muistaa, ettei minkään kannusteen käytöllä voida loputtomasti lisätä työmotivaatiota. (Ruohotie 1983, 103.) Palkka on vain yksi niistä tekijöistä, jotka vaikuttavat työsuoritukseen. Motivaatio kytkeytyy siis ennen kaikkea muihin tekijöihin kuin rahaan. Näin ollen iso palkka ei automaattisesti takaa, että ihmiset nauttisivat työstään. Työntekijöiden motivaation lisäämiseksi voidaan näin ollen tehdä paljon sellaista, mikä ei maksa organisaatiolle penniäkään. (Hagemann 1991, 45.)

6.1.2 Työolosuhteet ja työn järjestely

Työoloihin kuuluvat työskentelypaikka, työvälineet ja rakennukset, työtapa, erilaiset työympäristöolot, työsuhdeturva sekä työsuhteen ehdot yleensä (Työolojen parantaminen 1982, 9). Työolosuhteisiin ja työn järjestelyyn liittyy myös työturvallisuus. Opettajalla on oltava riittävät tiedot ja taidot työnsä tekemisestä oikein ja turvallisesti, sillä opettajan tehtäviin kuuluu huolehtia omasta ja oppilaiden turvallisuudesta. (Työhygieniä 1992, 403.)

Valaistus on tarkan näkemisen perusedellytys. Valaistus vaikuttaa työn tuottavuuteen, työturvallisuuteen ja työviihtyvyyteen. Valaistuksen perusvaatimuksena on riittävä valaistusvoimakkuus, jota arvioitaessa on huomioitava työn laatu ja sen edellyttämä näöntarkkuus. Valaistuksen lisäksi hyvä ilmastointi ja sopiva lämpötila edesauttavat sekä koulun henkilöstön että oppilaiden terveyden, tuottavuuden ja viihtyvyyden ylläpitoa. Viihtyvyyttä kouluissa saattaa vähentää rakennusten sopimaton lämpötila, huono ilma tai veto. (Potkua työympäristön kehittämiseen 1991, 16, 18, 20.)

Myös työvälineiden tulee olla hyviä ja kunnossa. Ongelmia tuottavat erityisesti tietokoneohjelmat ja itse laitteet, joista kehitetään jatkuvasti yhä tehokkaampia ja monipuolisempia versioita. Koulujen tietokoneita ja ohjelmia ei pystytä uudistamaan kovinkaan usein, joten ne eivät aina vastaa nykyajan vaatimuksia. Myös työvälineiden huoltoon on kiinnitettävä erityistä huomiota. (Potkua työympäristön kehittämiseen 1991, 24.) Nakarin (1988) kunnallisia työyhteisöjä käsittelevästä tutkimuksesta selviää, että huonot työolosuhteet kuten työtilat, -välineet ja kalusto mainittiin 11 %:ssa vastauksista opettajien motivaatiota heikentävänä tekijänä (Nakari 1988, 168, 171 - 172, 177).

6.2 Sosiaaliset tekijät

Sosiaalisiin tekijöihin kuuluvat johtamistapa, ryhmäkiinteytys, normit, sosiaaliset palkkiot sekä organisaation ilmapiiri.

6.2.1 Johtamistapa

Hagemannin (1991) mukaan esimiehen johtamistyyli määrittelee hänen alaistensa motivaation. Motivoiva johtamistyyli muodostuu selkeistä tavoitteista, suorasta viestinnästä ja osallistumisesta. (Hagemann 1991, 113 - 114.) Työntekijöiden motivointi onnistuu vain, jos johdolla ja esimiehillä on riittävän laaja ja perusteellinen tieto motivaatioprosessista ja erilaisista kannustavista toimenpiteistä. Esimiehen on oltava tietoinen motivaatioprosessista ja sen osatekijöistä kyetäkseen ymmärtämään alaistensa työkäyttäytymistä. Lisäksi hänen on tiedettävä, miten kannusteita sovelletaan käytäntöön niin, että organisaation ja sen jäsenten tavoitteet voidaan tehokkaasti saavuttaa. (Peltonen & Ruohotie 1989, 10.) Hyvä työskentelyilmapiiri on seurausta kumppanuudesta ja keskinäisestä kunnioituksesta (Hagemann 1991, 113 - 114).

Esimiehen käyttämä johtamistyyli määräytyy työntekijöiden ominaisuuksien ja odotusten, johtajan persoonallisuuden, työn luonteen ja työorganisaation luonteen sekä kehitystilanteen mukaan (Puttonen 1993, 45). Voidaankin sanoa, että ei ole olemassa vain yhtä ainoaa sopivaa johtamiskäyttäytymisen tyyliä. Mitä enemmän esimies mukauttaa johtamistyyliään vastaamaan tietyn tilanteen vaatimuksia ja alaistensa tarpeita, sitä tehokkaammin hän pystyy saavuttamaan sekä henkilökohtaiset että organisaation tavoitteet. Mukautuvassa johtamiskäyttäytymisessä luovutaan siis yhden parhaan johtamistyylin ihanteesta ja korostetaan tiettyyn tilanteeseen soveltuvimman tyylin tavoittelua. (Lyytinen 1988, 76; Hersey & Blanchard 1977, 94 - 95.)

Koulussa rehtori tekee työtään monelta taholta tulevien odotusten ristipaineessa (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 64). Rehtori on vastuussa siitä, että koulu pysyy mukana yhteiskunnan kehityksessä. Nykyään on välttämätöntä asettaa päämääriä ja tavoitteita, jotka tähtäävät koulun kehittämiseen. Taitava rehtori toimii suunnannäyttäjänä, toimeenpanijana ja ongelmanratkaisijana. Hän saa myös koko henkilöstönsä osallistumaan visioiden

ja tavoitteiden määrittämiseen ja niiden toteuttamiseen. Lisäksi rehtori antaa virikkeitä ja tukee opettajien työtä. (Kohonen & Leppilampi 1994, 39.)

Opettajat työskentelevät pääasiassa oppilaiden kanssa, joten työ on hyvin itsenäistä. Nakarin (1988) mukaan opettajien ihannejohtaja on kannustava ja suoritukseen suuntaava esimies eikä niinkään osallistuva. Suoritukseen suuntaavaa toimintaa kuvaavat seuraavat tutkimustulokset. Opettajien vastauksissa "hyvä johtaja" määriteltiin kokonaisuutta katsovaksi, kykeneväksi rajaamaan omat tehtävänsä, suunnittelu- ja kehittämishaluiseksi sekä ideoi-vaksi. Ihannejohtajasta löytyy pehmeää ihmiskeskeisyyttä, mutta myös puhdasta asiasuuntautuneisuutta. (Nakari 1988, 222 - 223.)

6.2.2 Ryhmäkiinteys ja -normit

Koulun työyhteisö muodostuu työtiloista, työvälineistä, työprosesseista, työtuloksista, opettajista ja muusta henkilökunnasta sekä oppilaista. Materiaalisen ja teknisen järjestelmän lisäksi siihen kuuluu tälle työyhteisölle tyypilliset vuorovaikutusverkostot ja henkinen ilmapiiri. (Puttonen 1993, 25 - 26.)

Ryhmäkiinteudeksi voidaan kutsua sitä, kun ihmiset liittyvät ryhmiin tyydyttääkseen yhteenkuuluvuuden tarpeitaan ja saadakseen henkistä tukea. Ryhmän avulla voi yksilö saavuttaa henkilökohtaiset ja ryhmää koskevat tavoitteensa. Ryhmän vaikutusvalta jäseniinsä lisää yhteisvastuuta ja yhteenkuuluvuutta. Mitä kiinteämpi työryhmä on, sitä todennäköisemmin sen jäsenillä on samat asenteet, arvot ja normit ja sitä suurempi vaikutus sillä voi olla jäsentensä käyttäytymiseen. (Ruohotie 1989, 53.)

Viestintä ja vuorovaikutus työyhteisössä sekä yksittäisten ihmisten asennoituminen ryhmän työskentelyyn ohjaavat työyhteisön toimintaa enemmän kuin virallinen organisaatio. Oman työyhteisön vuorovaikutus- ja viestintätapoihin perehtyminen edistää organisaation tavoitteita ja työntekijöiden työmotivaatiota. Työyhteisön kaikki työntekijät muodostavat erilaisia virallisia ja epävirallisia pienryhmiä. Nämä ryhmät kokonaisuutena vaikuttavat toiminnallaan

työyhteisöön. Luonnollisesti kunkin työntekijän persoonallisuus tuo oman lisänsä yhteisön toimintaan. (Puttonen 1993, 55.)

Työyhteisöissä esiintyy usein työntekijöiden välillä ristiriitoja. Tuloksellisissa kouluissa konfliktitilanteet nähdään mahdollisuutena kehittyä entisestään. Ristiriitoja käsitellään ja niistä opitaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 95.) Puttonen toteaaakin, että työyhteisöä kehitettäessä on otettava huomioon kaikkien mielipiteet, pyrittävä parantamaan työyhteisön vuorovaikutusta ja lisäämään työntekijöiden taitojen hyödyntämistä (Puttonen 1993, 27). Yhtenäiset tavoitteet syntyvät parhaiten ihmisten yhteneväisten arvojen, maailmankatsomuksen ja sisäisen motiivirakenteen pohjalta (Kivinen 1986, 121).

6.2.3 Sosiaaliset palkkiot

Työmotivaation säilyttämistä on mahdollista edistää monin eri tavoin. Palkitsevat tekijät voidaan jakaa kahteen ryhmään: sisäisiin ja ulkoisiin palkkioihin. Ulkoisia palkkioita ovat esimerkiksi rahallinen korvaus, kursseille pääsy ja rehtorin myönteinen palaute. Sisäisiä eli sosiaalisia palkkioita ovat opettajan omat onnistumisen ja edistymisen kokemukset. Kannustava työ antaa sisäisiä palkkioita. (Hämäläinen & Sava 1989, 34.)

Palkkioiden tulisi olla tarkoituksenmukaisia ja työntekijän arvostamia. Niiden tulisi myös vastata työntekijän tarpeita. Tässä suhteessa yksilöiden väliset erot voivat olla hyvinkin suuria. Lisäksi ihmiset arvostavat eri tavoin palkkioiden suuruutta. (Ruohotie 1983, 98.)

Ruohotien mukaan monet ulkoiset palkkiot, kuten aikapalkka, asema organisaatiossa ja työturvallisuus, vaikuttavat hyvin vähän työviihtyvyyteen ja työhalukkuuteen. Tämä johtuu yksilön vaikeudesta yhdistää nämä palkkiot työsuoritukseen. Sen sijaan sosiaaliset palkkiot ja ulkoinen palaute on helppo liittää työsuoritukseen ja näin ollen niiden yhteys työhalukkuuteen on selvempi. (Ruohotie 1983, 273.) Tunnustukset, kiitokset ja arvonanto voivatkin olla työntekijän toiminnan päätavoitteita (Hacker 1982, 134 - 135).

Sisäisesti palkitseva työ ja mahdollisuus osallistua koko koulua koskevien asioiden hoitoon motivoivat parhaiten työntekijöitä. Jos työ koetaan mielenkiintoiseksi ja haasteelliseksi ja se tyydyttää itsensä toteuttamisen ja yhteenkuuluvuuden tarpeita, ulkoisilla kannusteilla ja olosuhteilla ei ole kovin suurta merkitystä. Tällöin työ itsessään toimii motivaation lähteenä. (Ruohotie 1985a, 19 - 20; Kalimo 1987, 57.) Risto Nakarin kunnallisia työyhteisöjä käsittelevän tutkimuksen mukaan sekä esimiehet että alaiset pitävätkin tehokkaimpina kannustekijöinä suullista tunnustusta, työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä ja opiskelumahdollisuuksien parantamista (Nakari 1988, 157 - 158).

Koulutyö luo hyvät mahdollisuudet saada sisäisiä palkkioita: työssä tarvitaan monipuolisia kykyjä ja laajojen kokonaisuuksien hallintaa, työllä on yleistä merkitystä, työ antaa itsenäisyyttä ja toimintavapautta ja se vaatii omaaloitteisuutta. Monien tutkimusten perusteella opettajien työtyytyväisyys onkin hyvä sekä Suomessa että muualla maailmassa. (Hämäläinen 1986, 144; Hämäläinen & Sava 1989, 36.)

6.2.4 Organisaation ilmapiiri

Organisaatio on sosiaalinen, taloudellinen ja tekninen ohjausjärjestelmä. Se säätelee pysyvällä tavalla tehtävien jakoa, toimivalta- ja vastuusuhteita, materiaali- ja tietovirtoja sekä määrittelee kokonaisuuden rakenteen keskeiset pelisäännöt. (Peltonen 1991, 21.) Wiion mukaan organisaatiolla tarkoitetaan ihmisryhmää, joka pyrkii järjestelmällisesti tiettyihin päämääriin ihmisten ja usein myös välineiden toimintaa säätelemällä (Wiio 1974, 12).

Työpaikan ilmapiiri määräytyy havainnoista, joita henkilöstö tekee organisaatiosta. Organisaation ilmapiirillä on merkitystä työtyytyväisyyden ja työn tulosten kannalta, koska se voi tyydyttää muun muassa liittymistarpeita. Lisäksi organisaation ilmapiiri vaikuttaa siihen, miten todennäköisenä työntekijä pitää työlle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Ilmapiiri voi vaikuttaa

myös siihen, miten palkitsevaksi ihminen kokee työnsä. (Peltonen ja Ruohotie 1989, 71; Chung 1977, 11, 184.)

Opettaminen ja kasvattaminen ovat erittäin sosiaalista toimintaa ja vaativat jatkuvaa vuorovaikutusta. Näin ollen on selvää, että yhteisön ilmapiiri vaikuttaa voimakkaasti opettajan työhön. Aspin ja Uhmavaaran (1989) tutkimuksessa tulikin esille, että lähimmät työtoverit, esimiehet ja työpaikan henkinen ilmapiiri koettiin keskeiseksi työviihtyvyyden lähteiksi. Näiden merkitys on suurin nuorimpiin ikäryhmiin kuuluvilla ja vähenee lievästi iän myötä. (Asp & Uhmavaara 1989, 59.) Oikein hoidetussa työyhteisössä vallitseekin hyvä työpaikan me-henki. Työntekijä saa tietoa työyhteisönsä sellaisistakin asioista, joita hän ei varsinaisessa työssään tarvitse. Myös yhteiset vapaa-ajan harrastukset auttavat me-hengen luomista ja ylläpitämistä. (Lehtimäki 1988.)

Koulun ilmapiiri on siis olennainen osa työyhteisön päivittäistä hyvinvointia. Ilmapiirin luovat yhdessä kaikki työyhteisön jäsenet. Juuti painottaa avoimuuden ja luottamuksen olevan työntekijöiden ja johdon välillä ehdoton edellytys hyvälle työilmastolle. Esille tulevat ongelmat on pyrittävä ratkaisemaan, jotta yhteisesti hyväksytyt päämäärät saavutettaisiin. (Juuti, 1987, 42.) Jokaisen on ymmärrettävä sekä organisaation että omat päämääränsä. Johtajiston olisi oltava joustava, luova ja kunnioitettava alaistensa ideoita. Tämän toteuttaminen vaatii tehokasta kommunikointia ja positiivista vuorovaikutussuhteiden ylläpitoa.

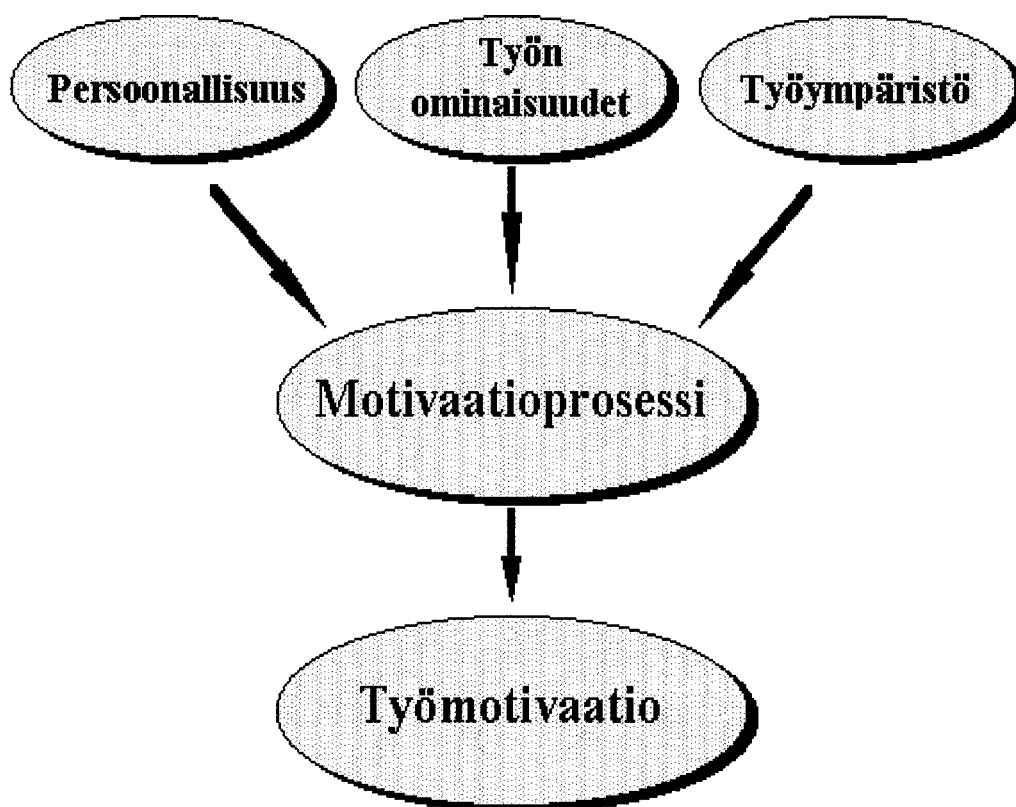
Koulu koetaan usein mielekkääksi ja kiehtovaksi paikaksi tehdä työtä lasten ja aikuistuvien nuorten kanssa. Aikuisella itselläänkin on mahdollisuus henkilökohtaiseen kasvuun osallistuessaan oppilaiden oppimis- ja kasvutahtumaan. (Hämäläinen & Sava 1989, 19.) Helsingissä tehdyssä selvityksessä ilmeni, että koulualan henkilöstö on yleensä melko tyytyväistä työskentelynsä koulussa. Yli 70 prosenttia koulutoimen henkilöstöstä piti työtovereiden välisiä suhteita ja esimies-alaisuksia hyvinä ja työtään mielekkäänä. (Anttila 1989, 21.)

Koulun ilmapiiri on yhteydessä työtyytyväisyyteen ja työmotivaatioon. Yhteys on kuitenkin jossain määrin epäselvä. Yleisesti ajatellaan, että tyytyväinen työntekijä on koulun kannalta parempi kuin tyytymätön. Työsuoritus ei kuitenkaan välttämättä riipu työtyytyväisyydestä. Tyytymätön työntekijä voi olla erityisen hyvä työntekijä, aktiivinen, luova ja oma-aloitteinen. Hän voi olla ahkerampi ja enemmän aikaansaava kuin hyvin tyytyväinen työntekijä. (Pöyhönen 1987, 127, 134; Hämäläinen & Sava 1989, 34.)

Tyytymättömyydellä on kaksi muotoa: aktiivinen ja passiivinen. Esimerkiksi uransa alkuvaiheessa oleva opettaja haluaa usein tehdä muutoksia, jotta koulun tavoitteet saavutettaisiin entistä paremmin. Tällainen asenne saa aikaa aktiivisen, luovan ja oma-aloitteisen työskentelytavan, mikäli työyhteisö kannustaa ja luo sopivat puitteet. Tyytymättömyys voi kuitenkin muuttua passiiviseksi tyytymättömyydeksi, joka ei kohdistu mihinkään tiettyyn asiaan, vaan kuvastaa yleistä pahan olon tunnetta. Tällöin kyseessä on jo stressireaktio. Se ilmenee ärtymyksenä, heikentää työiloa ja työhaluja. Pitkään jatkuva passiivinen tyytymättömyys johtaa koulun toiminnan häiriintymiseen ja heijastuu opetustyöhön. (Hämäläinen & Sava 1989, 34 - 35.)

7 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Pro gradu -työmme peruslähtökohtana on olettamus, että Steersin ja Porterin kehittämät motivaatioprosessin osatekijät todella vaikuttavat työmotivaatioon. Alla olevaan kuvioon 2 olemme tiivistäneet Steersin ja Porterin keskeiset ajatukset motivaatioprosessista. Myös tutkimuksemme tutkimusongelmat perustuvat kyseiseen kuvioon.



KUVIO 2. Työmotivaation kehittyminen

Tarkoituksena on selvittää Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajien työmotivaatiota ja työolosuhteita. Tutkimuksen kohderyhmänä on koko perusjoukko eli kaikki kyseisten kaupunkien ala-asteiden opettajat. Opettajien työmotivaatiota on tutkittu paljon, mutta Alavudella ja Ähtärissä ei ole aikaisemmin tehty yhteistä tutkimusta.

Tutkimuksemme käsittelee työmotivaatioprosessiin liittyviä tekijöitä työorganisaatiossa. Teoriapohjaan perustuva empiirinen tutkimus sisältää kolme pääongelmaa. Ne käsittelevät opettajan persoonallisuutta, työn ominaisuutta ja työympäristöä, jotka vaikuttavat opettajan työmotivaatioon. Pääongelmat on lisäksi jaettu pienempiin alaongelmiin tutkimuksemme viitekehukseen perustuen. Tällöin tarkemman tiedon saaminen ja mittauksen järjestäminen käy selkeämmäksi.

1 Opettajien työmotivaatio

1.1 Kuinka motivoituneita opettajat tällä hetkellä ovat?

1.2 Millainen on taustamuuttujien (ikä, sukupuoli, koulun koko) yhteys työmotivaatioon?

2 Opettajan persoonallisuuden vaikutus työmotivaatioon

2.1 Miten opettajat asennoituvat työhönsä?

2.2 Tyydyttääkö työ opettajan tarpeita (liittyminen, arvostus, itsensä toteuttaminen)?

3 Työn ominaisuuksien vaikutus työmotivaatioon

3.1 Kokevatko opettajat työnsä mielekkääksi?

3.2 Miten opettajat kokevat vastuun ja palautteen työssään?

3.3 Kokevatko opettajat jatkuvan kehittymisen tärkeäksi työssään?

4 Työympäristön vaikutus opettajan työmotivaatioon

4.1 Ovatko opettajat tyytyväisiä opetusalan taloudellisiin (esim. palkkaus) ympäristötekijöihin?

4.2 Millaisiksi opettajat kokevat vallitsevat työolosuhteet (kouluissa)?

4.3 Miten opettajat kokevat rehtorin toiminnan koulussa?

4.4 Millainen sosiaalinen ilmapiiri koulussa vallitsee?

8 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

8.1 Tutkimuksen taustatietoja

Tutkijoiden yhteistyö alkoi syksyllä 1997, jolloin kahvipöytäkeskustelun aiheeksi nousi pro gradu -työn tekeminen. Molemmat tutkijat olivat kiinnostuneita opettajien työmotivaation tämänhetkisestä tilasta. Tutkimuksen kohdejoukko oli helposti löydettävissä tutkijoiden vierekkäin sijaitsevilta kotipaikkakunnilta, mikä osaltaan helpotti päätöstä yhteisen työn aloittamisesta. Myös tutkimuksen viitekehys löytyi varsin nopeasti tutkiessamme aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Ruohotien (1980) tutkimuksessaan käyttämä Steersin & Porterin (1975, 21) kaavio kuvasi mielestämme monipuolisesti opettajan työmotivaatioon vaikuttavia tekijöitä, joten valitsimme sen tutkimuksemme rungoksi.

Tutkijat ovat kotoisin Etelä-Pohjanmaalta Alavuden ja Ähtärin kaupungeista, jotka sijaitsevat maantieteellisesti lähes vierekkäin. Molemmat kaupungit ovat kooltaan, rakenteeltaan ja asukasluvultaan suunnilleen yhtä suuria. Myös koulujen koko ja lukumäärä ovat lähes samankaltaisia. Näin ollen oli perusteltua ottaa sekä Alavuden että Ähtärin ala-asteiden kaikki opettajat ($n = 91$) tutkimuksemme kohdejoukkoon. Onhan selvää, että luotettavinta tietoa kiinnostuksen kohteena olevista havaintoyksiköistä saadaan tutkimalla ne kaikki (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 106).

Tutkimusmenetelmäksi valitsimme kyselyn. Menetelmän vahvoja puolia ovat tavoitettavuus ja taloudellisuus, kun kerätään tietoa suurten ihmismäärien toiminnasta, asenteista tai mielipiteistä. Myös kustannukset ja aikataulut voidaan kyselytutkimuksessa arvioida melko hyvin etukäteen. (Alkula ym. 1994, 119; Jyrinki 1976, 25.)

Yksi luotettavuuden kriteeri on, että mittaväline toimii kohteena olevilla henkilöillä ja osallistujat ymmärtävät mittaamisen tarkoituksen sekä pitävät tutkimukseen osallistumista järkevänä (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994,

108). Esitetasimme kyselylomakkeen (n = 12) graduryhmässämme ja muutamilla opettaja-ystävillämme, minkä jälkeen teimme lomakkeeseen joitakin korjauksia. Lopullinen kyselylomake (liite 1) koostuu neljästä osasta, joissa kysymyksiä on yhteensä 61.

Kysely-menetelmän yksi heikkous on, että siihen vastaamattomuus eli kato on usein suuri, jopa 20 - 50%. Hyvin monet asiat vaikuttavat kadon suuruuteen. Esimerkiksi suora vuorovaikutus tutkittavien ja tutkijoiden välillä vähentää katoa. Myös tutkimuksen aiheen merkityksellisyys tutkittaville vaikuttaa heidän osallistumishalukkuuteensa. (Alkula ym. 1994, 67, 109; Jyrinki 1976, 27.) Halusimme toteuttaa pro gradu -työmme empiirisen osan kotipaikkakunnillamme, sillä oletimme tutuilla paikkakunnilla suoritettuna tutkimuksen antavan paremman vastausprosentin kuin, jos tutkimus olisi toteutettu esimerkiksi Jyväskylän seudulla. Oletimme myös, ettei Alavudella ja Ähtärissä ole tehty kovin paljon tutkimustyötä viime aikoina, joten kaupunkien opettajat ehkä vastaisivat aktiivisesti kyselyymme. Lisäksi vierailimme henkilökohtaisesti kummankin kaupungin suurimmilla kouluilla ja pyrimme näin lisäämään tutkimuksemme merkittävyyttä opettajien keskuudessa.

Tammikuussa 1998 otimme yhteyttä Alavuden sivistysjohtajaan ja Ähtärin sivistystoimenjohtajaan ja saimme heiltä luvat toteuttaa tutkimus kyseisten kaupunkien ala-asteilla. Molemmat kaupungit lupautuivat myös kustantamaan kyselylomakkeiden monistus- ja muut materiaalikulut. Tutkimuksen toteuttamisen ajankohdaksi valitsimme 5.2. - 17.2.1998. Tällöin opettajilla oli kaksi viikkoa aikaa täyttää kyselylomake ennen hiihtoloman alkua. Suurimmilla kouluilla vieraillessamme veimme kyselylomakkeet opettajien täytettäväksi. Muiden koulujen kyselylomakkeiden jakelusta huolehtivat kaupunkien kouluvirastot: kunkin koulun rehtori haki koulunsa kyselylomakkeet ja palautti ne täytettyinä takaisin kouluvirastoon.

Sekä Alavuden että Ähtärin opettajat vastasivat aktiivisesti kyselyyn. Valtaosa kyselyistä palautettiin nopeasti ja pääsimme heti työstämään aineistoa. Muistutimme kyselyn palauttamisesta vain muutamalla puhelinsoitolla. Kaiken

kaikkiaan 83 opettajaa vastasi kyselyymme. Vastausprosentiksi muodostui 91, johon olemme erittäin tyytyväisiä. Kyselytutkimuksissahan kato on usein paljon suurempi.

8.2 Tutkimusmenetelmät

Survey-menetelmät tarkoittavat etukäteen strukturoitua aineiston keruuta kysely- tai haastattelulomakkeiden avulla, joten ne edellyttävät etukäteen tehtyjä ymmärrettäviä ja vakiomuotoisia kysymyksiä (Alkula ym. 1994, 118, 120). Tämän tutkimuksen mittaväline muodostuu tutkimusta varten tehdystä kyselylomakkeesta. Tutustuimme aikaisemmin tehtyjen tutkimusten kyselylomakkeisiin ja saimme arvokkaita ideoita esimerkiksi Ruohotien (1980) toteuttamasta tutkimuksesta. Kyselylomakkeemme väittämät pohjautuvat kuitenkin ensisijaisesti teoreettiseen tietoon työmotivaatioprosessiin vaikuttavista seikoista. Ne on pyritty saamaan mahdollisimman lähelle vastaajien arkea ja kokemusmaailmaa (Alkula ym. 1994, 128).

Kyselylomakkeen väittämiin on mahdollista vastata neljällä eri tavalla (täysin samaa mieltä / jokseenkin samaa mieltä / jokseenkin eri mieltä / täysin eri mieltä). Likertin asteikossa on tavallisesti myös "en osaa sanoa" -vaihtoehto. Alkulan ym. (1994) mukaan "en osaa sanoa" -tieto on joissakin tilanteissa tavallaan puuttuva tieto ja aiheuttaa muuttujan käytön kannalta samantyyppisiä ongelmia kuin puuttuvakin tieto. Se voi olla osoitus mittauksen epäonnistumisesta. Vastaajalla ei ehkä ole asiasta mielipidettä tai hän ei vaivaudu miettimään asiaa ja selviää helpoimmalla valitsemalla "en osaa sanoa". Silloin on kysymys samanlaisesta mittauksen epäonnistumisesta kuin puuttuvan tiedon syntyessäkin. (Alkula ym. 1994, 87 - 88.) Halusimme välttää tällaista tilannetta ja jätimme "en osaa sanoa" -vaihtoehdon kokonaan pois. Ovathan lähes kaikki kyselylomakkeemme väittämät sellaisia, joista jokaisella on jonkinlainen mielipide tai ajatus. Likertin asteikko on välimatka-asteikko, joten tarvittavat tilastolliset testit voitiin suorittaa.

Ensimmäisen osan kysymykset mittaavat *taustamuuttujia*, joita ovat muun muassa sukupuoli, ikä, koulun koko ja oppilasmäärä. Lomakkeen toisen osan väittämät käsittelevät opettajan *persoonallisuuden* osatekijöitä ja kolmas osa työmotivaatioon vaikuttavia *työn ominaisuuksia*. Neljännessä osassa pyrittiin selvittämään työmotivaatioon vaikuttavia *työympäristötekijöitä*.

Asenne- tai mielipidekysymysten käyttö analyysissa erillisinä muuttujina muodostamatta niistä asteikkoja johtaa helposti siihen, että minkään riippuvuuden olemassaoloa ei voida varmasti todeta ja koko tutkimus jää leijumaan ilmaan (Valkonen 1984, 67). Tämä johtuu siitä, että asenteisiin ja mielipiteisiin liittyvät tiedot ovat kaikkein epäluotettavinta ja pinnallisinta tietoa (Alkula ym. 1994, 120 - 121; Valkonen 1984, 141). Summamuuttujien muodostaminen on tässä mielessä eduksi, sillä laskettaessa osioiden arvoja yhteen satunnaisvirheet kumoavat toisiaan ja tulos tarkentuu. (Alkula ym. 1994, 101).

Summamuuttujien käyttöä suositellaan etenkin abstraktien käsitteiden kuvaamiseen. Validi operationalisointi vaatii etenkin tällöin kiinnostuksen kohteen eri puolien kartoittamista erillisillä osamittareilla. Nämä on järkevää yhdistää yhdeksi kokonaismittariksi summamuuttujaa käyttäen. (Alkula ym. 1994, 100 - 101; Valkonen 1984, 71.) Tutkimuksessamme summamuuttujat on muodostettu kyselylomakkeen väittämistä sisällöllisen faktoroinnin avulla (liite 2). Mittarin jatkokäyttöä ajatellen sen huolellinen tarkastelu, uudelleenmuokkaaminen ja uusien väittämien lisääminen antaisi tarkempaa ja varmempaa tietoa.

8.3 Tutkimuksen laatukriteerit

Tutkimustulosten käyttökelpoisuus määräytyy niiden luotettavuudesta, yleistettävyydestä ja merkityksestä ihmisten todellisuudessa (Erätuuli ym. 1994, 17, 98). Tutkimuksella tulee aina olla tarkoitus ja saatavalla tiedolla on oltava merkitystä joillekin (Alkula ym. 1994, 26; Erätuuli ym. 1994, 108). Tutkimuksen luotettavuudessa on kiinnitettävä huomio kahteen seikkaan: miten hyvin tulokset vastaavat todellisuutta ja saadaanko tutkimuksessa

käytetyillä menetelmillä todella vastaukset tutkimusongelmiin (Erätuuli ym. 1994, 98; Thorndike 1982, 240).

Kerätyn tiedon sisältöä ja luotettavuutta on tärkeä arvioida kriittisesti (Alkula ym. 1994, 121). Pätevyys eli validius tarkoittaa sitä, kuinka tarkoin tutkimus kohdistuu juuri tutkittavana olevan ongelman ratkaisemiseen. Validius on todellisen ja havaitun arvon välinen yhtäläisyys. Pysyvyys eli reliaabelius liittyy siihen, missä määrin joku toinen tutkija saisi tutkimuksesta saman tuloksen saman aineiston perusteella. (Erätuuli ym. 1994, 19; Thorndike 1982, 231, 233; Valkonen 1984, 67 - 68.) Reliaabelius ja validius muodostavat yhdessä mittarin sisäisen luotettavuuden. Virheet vääristävät sitä kuvaa, joka saadaan tutkittavista. (Valkonen 1984, 77; Alkula ym. 1994, 44, 89.)

8.3.1 Validius

Luotettavuuden perusta muodostuu aina halutun tutkimustiedon oletetusta käyttötarkoituksesta sekä kohteena olevan ilmiön olemuksesta ja siihen kohdistuneista aikaisemmista tutkimuksista (Erätuuli ym. 1994, 109; Thorndike 1982, 241). Käsitem- eli rakennevalidius tutkimuksella on hyvä, jos tutkimuskohteena oleva käsite voidaan liittää johonkin tunnettuun ja hyvin mitattavissa olevaan toiseen käsitteeseen aikaisempien tutkimusten ja teorian perusteella (Erätuuli ym. 1994, 107). Työmotivaation on osoitettu olevan yhteydessä työtyytyväisyyteen, jota on mitattu paljon erilaisin tavoin. Rakennevalidiudeltaan hyvän mittarin antamat tutkimustulokset ovat sopusoinnussa odotusten kanssa (Alkula ym. 1994, 92).

Mittarin sisällön validius perustuu siihen, että se on tutkittavan käsitteen kannalta järkevä ja perusteltu, ja sen voidaan sanoa mittaavan juuri tarkoitettua asiaa. Tavoitteena on, että mittaväline kattaa mittaamisen kohteena olevan käsitteen ja että mittavälineen osiojoukko on edustava. (Alkula ym. 1994, 92, 187 - 189; Erätuuli ym. 1994, 106.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen väittämät pohjautuvat tiiviisti Steers & Porterin (1975) kaavioon, joka käsittelee työmotivaatioon vaikuttavia seikkoja. Kaikki osa-alueet on huomioi-

tu, mutta näin jälkikäteen olemme todenneet, että muutamaa osa-aluetta koskevia väittämiä olisi pitänyt olla useampia.

Kyselyyn sisältyy menetelmänä sekä luotettavuutta alentavia että sitä kohottavia vaikutuksia. Luotettavuutta heikentää se, että tutkijalla ei ole mahdollisuutta tietää tutkimusajankohdan olosuhteista tai muista vastaamiseen vaikuttavista henkilökohtaisista seikoista. Vastaja voi myös vastata kysymyksiin huolimattomasti, virheellisesti tai sosiaalisesti hyväksytyllä tavalla jopa oman mielipiteensä vastaisesti. Haittaa voi aiheuttaa myös lomakkeen täyttäminen epäjärjestyksessä tai kysymyksistä keskustelu toisten vastaajien kanssa, jolloin luotettavuus voi alentua. (Jyrinki 1976, 11 - 12, 25.) Mittarin validiutta heikentävät myös tutkimuksen analysointivaiheessa sattuneet virheet, jotka voivat johtua siirrossa tapahtuneista tai muista huolimattomuusvirheistä. Taustamuuttujia koskevia tietoja voidaan sen sijaan pitää yleisesti luotettavina, sillä ne ovat tosiasiatietoja.

Hyvä puoli kyselymenetelmässä on, että tutkijan vaikutus tutkimustilanteessa eliminoituu täysin. Tosin hänellä ei ole mahdollisuutta oikaista väärinkäsityksiä tai selventää kysymyksen sanamuotoa. Vastajat voivat kuitenkin pohtia ja tarkistaa vastauksiaan, mikä lisää niiden luotettavuutta. Kyselyssä henkilöllisyys koetaan usein suojatuksi ja arkaluontoisempiin kysymyksiin on helpompi vastata. (Jyrinki 1976, 11 - 12, 25.)

8.3.2 Reliaabelius

Reliaabeliuden tietäminen on tulosten tulkinnan kannalta erittäin oleellista. Yleensä reliaabelius-indeksinä käytetään niin sanottua sisäistä konsistenssia, osioiden keskinäisen yhdenmukaisuuden mitta, jonka arviointiin käytetään Cronbachin alfa-kerrointa (Erätuuli ym. 1994, 48, 103; Valkonen 1984, 58 - 59). Mittauksen reliaabelius paranee, mitä suurempi otos on kyseessä (Thorndike 1982, 240). Jos osallistujamäärä on alhainen, saattaa se vaikuttaa joidenkin summamuuttujien reliaabeliuteen, sillä suuremmassa joukossa virheet kumoutuvat paremmin. Tässä tutkimuksessa kyselyyn vastasi 83

opettajaa. Lisäksi aineistoon jää aina tarkistuksista huolimatta virheitä ja mittauksen eri vaiheissa sattuvat satunnaisvirheet alentavat osaltaan tuloksen reliaabeliutta. (Alkula ym. 1994, 99.)

Tavallisesti tutkija voi olla tyytyväinen, jos kyselytutkimuksessa reliabelius on yli .80. Jos se jää alle .50, on syytä pohtia mahdollisuutta yhdistää muuttujia tai jättää muuttuja pois analyysistä ja näin parantaa reliabeliutta. (Erätuuli ym. 1994, 103 - 104.) Ei ole yksiselitteistä sääntöä, joka ilmaisisi, millainen reliabelius on hyvä ja millainen kelvoton. Voidaan kuitenkin sanoa, että reliabeliudeltaan alhaisten mittareiden yhteys muihin muuttujiin on heikompi kuin niiden kuvaamien käsitteiden todellinen yhteys. (Alkula ym. 1994, 99.)

Summamuuttujien reliabeliuden mittaamiseen olemme käyttäneet Cronbachin alfa-kerrointa. Taulukossa 1 esitetään tutkimuksemme kaikkien yksittäisten summamuuttujien reliabiliteetit.

TAULUKKO 1. Yksittäisten summamuuttujien reliabiliteetit

muuttuja	Cronbachin α
SUMMA1 Persoonallisuus	$\alpha = ,556$
SUMMA2 Työn ominaisuudet	$\alpha = ,773$
SUMMA3 Työympäristö	$\alpha = ,856$
SUMMA4 Esimies	$\alpha = ,784$
SUMMA5 Työn sosiaalisuus	$\alpha = ,813$
SUMMA6 Palkkaus	$\alpha = ,465$
SUMMA7 Työolosuhteet	$\alpha = ,747$
SUMMA8 Työn vaihtelevuus	$\alpha = ,845$
SUMMA9 Vastuu työstä	$\alpha = ,628$
SUMMA10 Koulutus	$\alpha = ,765$
SUMMA11 Palaute työstä	$\alpha = ,636$
SUMMA12 Työtyytyväisyys	$\alpha = ,542$

Joidenkin summamuuttujien reliabeliutta olisi voitu nostaa poistamalla alhaisen alfa-arvon aiheuttaja. Tilastollisiin analyyseihin olemme kuitenkin sisällyttäneet kaikki muuttujat huolimatta siitä, että joidenkin reliabiliteetit ovat alhaiset. Mielestämme kaikki muuttujat ovat tärkeitä tutkimustuloksille niiden yksittäisten sisältöjen vuoksi. On toisaalta oletettavaakin, että mittarin reliabelius voi olla alhainen, koska kyseessä on yksilöiden omien mielipiteiden ja käsityksien tutkiminen. Kukaan ei voi sanoa varmasti, milloin mittari loppujen lopuksi on reliabeli. Mittari kuitenkin antaa tämän tutkimusaiheen kannalta luotettavaa tietoa.

8.3.3 Tutkimuksen yleistettävyys

Ulkoisen validius kertoo mittauskohteen edustavuudesta (Erätuuli ym. 1994, 99). Ulkoista luotettavuutta tarkasteltaessa ajatellaan, että tutkimusaineisto kuvaa oikein itseään eli aineisto on reliaabelia ja validia. Tällöin selvitetään, missä määrin aineistosta saatavat tulokset ovat yleistettävissä johonkin suurempaan perusjoukkoon.

Kokonaistutkimuksessa tutkitaan perusjoukko eli kaikki havaittavat yksilöt, joita tutkimus koskee. Tällöin ei tarvitse pohtia yleistettävyyden ongelmaa. Otantatutkimuksessa tutkitaan vain osa koko populaation edustajista. Otos perusjoukosta poimitaan jollain todennäköisyysotannalla. Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät muodosta otosta, sillä heitä ei ole valittu tutkimukseen millään todennäköisyysotantamenetelmällä. Tutkimusjoukkomme on "mielivaltainen" osa perusjoukosta eli näyte. Näin ollen tutkimuksemme tuloksia ei voida yleistää koko Suomen opettajia koskeviksi. (Riukulehto & Huhtala 1992, 3 - 4.)

Aineiston ulkoisessa luotettavuudessa voi olla systemaattista virhettä tai satunnaisvirhettä. Systemaattinen virhe syntyy, kun otos on epäedustava ja harhainen. Satunnaisvirhe puolestaan syntyy sen vuoksi, että pieni otos ei koskaan voi antaa samoja tuloksia täydellisesti, jotka saataisiin koko perusjoukosta. (Valkonen 1984, 77 - 78; Alkula ym. 1994, 44.) Tässä tutkimuksessa ei systemaattisia eikä satunnaisvirheitä voi juurikaan olla, sillä koko perusjoukko (kaikki Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajat) kuuluu tutkimuksemme kohdejoukkoon, ja heistä 91% on vastannut kyselyymme. Muunlaiset virheet ovat kuitenkin mahdollisia esimerkiksi tulosten koodauksessa. Virheiden syntymistä olemme kuitenkin pyrkineet välttämään muun muassa useiden tarkastusten avulla koko tutkimusprosessin ajan, erityisesti kyselylomakkeen laatimisen sekä tulosten koodauksen ja analysoinnin yhteydessä.

Tutkimusaineiston hankintatapa ja -olosuhteet rajaavat tulosten yleistettävyyttä (Erätuuli ym. 1994, 98). Yleistettävyys tarkoittaa tietoa siitä, keitä voidaan pitää tutkimuksen henkilöiden kaltaisina, missä määrin ajankohdan muuttuminen vaarantaa tutkimustiedon käyttämistä ja mistä löytyvät ne olosuhteet, jotka ovat rinnastettavissa tutkimuksen olosuhteisiin (Erätuuli ym. 1994, 17 - 18). Tämän tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä Alavuden ja Ähtärin seudun opettajiin tällä hetkellä. Jatkossa opettajat vaihtuvat ja ajatukset muuttuvat. Myös työympäristö saattaa kokea suuria muutoksia. Laajemmin tuloksia ei voida yleistää, sillä täysin samanlaisia olosuhteita ei löydy mistään muualta. Kuitenkin joitakin yhtäläisyyksiä löytyy todennäköisesti vastaavanlaisista ja -kokoisista kaupungeista.

8.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tilastollinen ohjelma ja tietokone muodostavat välineistön, joiden avulla tutkimusaineistoa analysoidaan (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 44 - 45). Nykyisin on käytettävissä lukuisia yleisohjelmistoja aineistojen tilastolliseen analysointiin. Pro gradu -työmme tutkimustulosten analysointiin valitsimme SPSS -aineistoanalyysiohjelman (versio 7.5). Siirsimme aineiston tietokoneelle raakadataksi, minkä jälkeen ajoimme SPSS -ohjelmalla yksittäisten muuttujien frekvenssit, keskiarvot, mediaanit ja suorat jakaumat. Lisäksi ristiintaulukoimme kunkin yksittäisen muuttujan taustamuuttujien (muun muassa sukupuoli, ikä, koulun koko) suhteen.

Ristiintaulukoinnissa käsitellään kahta tai useampaa muuttujaa tiedon esittämisen perustapana. Tällöin molemmat taulukoitavat muuttujat otetaan huomioon samanaikaisesti. Rivit ja sarakkeet ilmaisevat toisen muuttujan jakauman sillä ehdolla, että tarkastellaan erikseen toisen muuttujan yhtä luokkaa. Ristiintaulukoinnin etuna on, että muuttujien yhteydet tulevat selvästi esille. (Alkula ym. 1994, 175.)

Summamuuttuja tarkoittaa yhdistettyä asteikkoa, joka muodostuu siten, että kunkin havaintoyksikön sijainti tällä asteikolla määräytyy asteikon osina

olevien osioiden arvojen summana. Yleensä summamuuttujien avulla kuvataan abstrakteja käsitteitä. Silloin valitaan saman käsitteen keskenään korreloivia indikaattoreita, jotka lasketaan yhteen. (Alkula ym. 1994, 100.) Aineiston jatkoanalyysia varten kokosimme samaa asiaa käsittelevät kyselylomakkeen väittämät ja yhdistimme ne summamuuttujiksi. Summamuuttujien reliabiliteettia tarkastelimme kutakin erikseen Cronbachin alfaa käyttäen. Summamuuttujien välisiä keskiarvoja vertailimme t-testin avulla. Lisäksi vielä ristiintaulukoimme summamuuttujia taustamuuttujien suhteen.

Keskiarvojen vertailussa on kysymys kahden tai useamman ryhmän keskiarvojen erojen tilastollisesta testaamisesta. Vertaillaan esimerkiksi kahden tai useamman ryhmän saamia keskiarvoja yhdessä tai useammassa riippuvassa muuttujassa. Voidaan myös vertailla saman ryhmän keskiarvoja eri muuttujissa tai samassa muuttujassa eri aikoina tai eri käsittelyjen jälkeen. Ryhmittely perustuu aina luokitteluun eli luokitusasteikon tasoiseen mittaukseen. (Nummenmaa ym. 1996, 75.)

Käsittelimme tutkimuksemme summamuuttujia t-testillä, joka on kahden keskiarvon eron merkitsevyyden tilastollinen testi. Tätä testiä on mahdollista käyttää, kun verrataan kahden ryhmän välisiä eroja tai saman ryhmän eri aikoina samassa muuttujassa saamia keskiarvoja. t-testin käyttö edellyttää, että muuttujat on mitattu välimatka- tai suhdeasteikolla, muuttujat on jakautunut normaalisti eri perusjoukoissa ja muuttujan varianssit perusjoukoissa ovat yhtä suuret. (Nummenmaa ym. 1996, 77 - 78.) Kun vertailtavia ryhmiä on useampia kuin kaksi, on käytettävä yksisuuntaista varianssianalyysia (Nummenmaa ym. 1996, 89). Se on menetelmä, jonka avulla tutkitaan, eroavatko keskiarvot toisistaan tutkitussa muuttujassa. (Nummenmaa ym. 1996, 78).

Korrelaatiokerroin on kahden muuttujan välinen suhde muuttujien kokonaisvarianssiin. Korrelaatiokerroin ilmaisee, onko muuttujien välillä lineaarista assosiaatiota ja kuinka voimakas assosiaatio on. Suuret itseisarvot merkitsevät voimakasta yhteyttä ja pienet heikkoa yhteyttä. Korrelaatiokertoimen merkki ilmaisee assosiaation suunnan ja kertoimen arvot voivat vaihdella vain

-1:n ja +1:n välillä. (Nummenmaa ym. 1996, 154.) Tutkimuksessamme olemme käyttäneet Pearsonin kehittämää tulomomenttikorrelaatiokerrointa.

Tutkimuksessa käyttämiemme menetelmien avulla saimme selkeän kuvan Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajien työmotivaatiosta ja työolosuhteista. Lisää vahvistusta tutkimustuloksiin olisimme saaneet kyselylomakkeen väittämiä muokkaamalla ja lisäämällä. Tilastollisten menetelmien lisääminen ei todennäköisesti olisi tuonut mitään uutta. Taulukoon 2 olemme koonneet tutkimuksessamme käytetyt tilastotieteelliset menetelmät

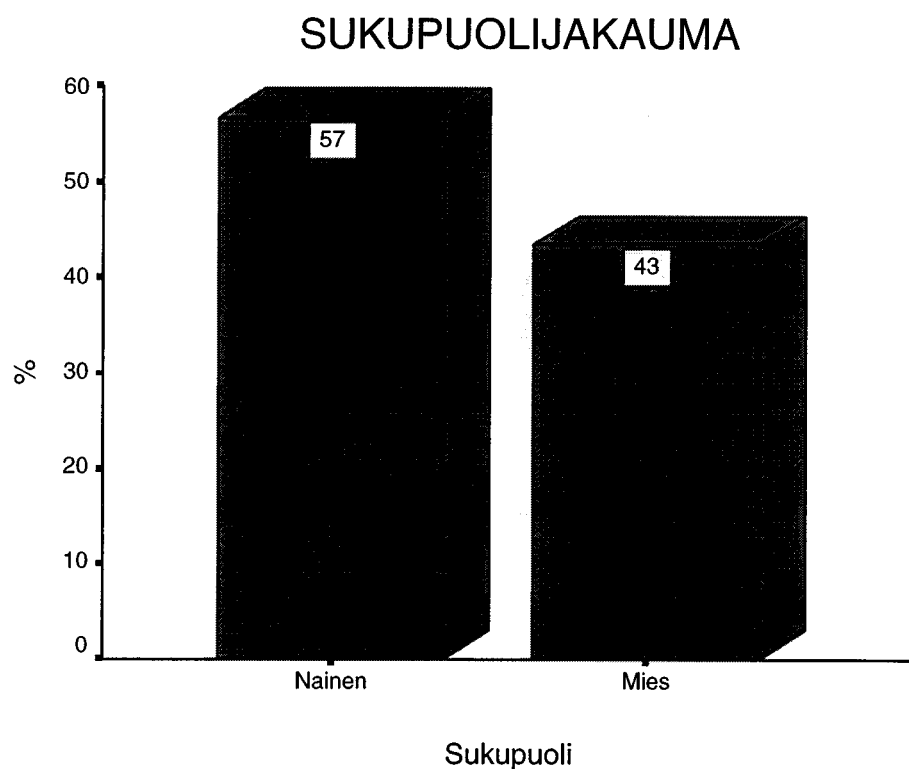
TAULUKKO 2. Pro gradu -työssämme käytetyt tilastolliset menetelmät

Tilastollinen menetelmä	Mitattava ominaisuus
Cronbachin alfa	Mittarin reliaabelius
Korrelaatiot	Summamuuttujien väliset yhteydet
Suorat jakaumat	Aineiston yleiskuva
Yksisuuntainen varianssianalyysi, t -testi	Summamuuttujien keskiarvo
Ristiintaulukointi, χ^2 -testi	Summamuuttujan jakautuminen yhden muuttujan suhteen

9 TUTKIMUSTULOKSET

9.1 Taustatietoja

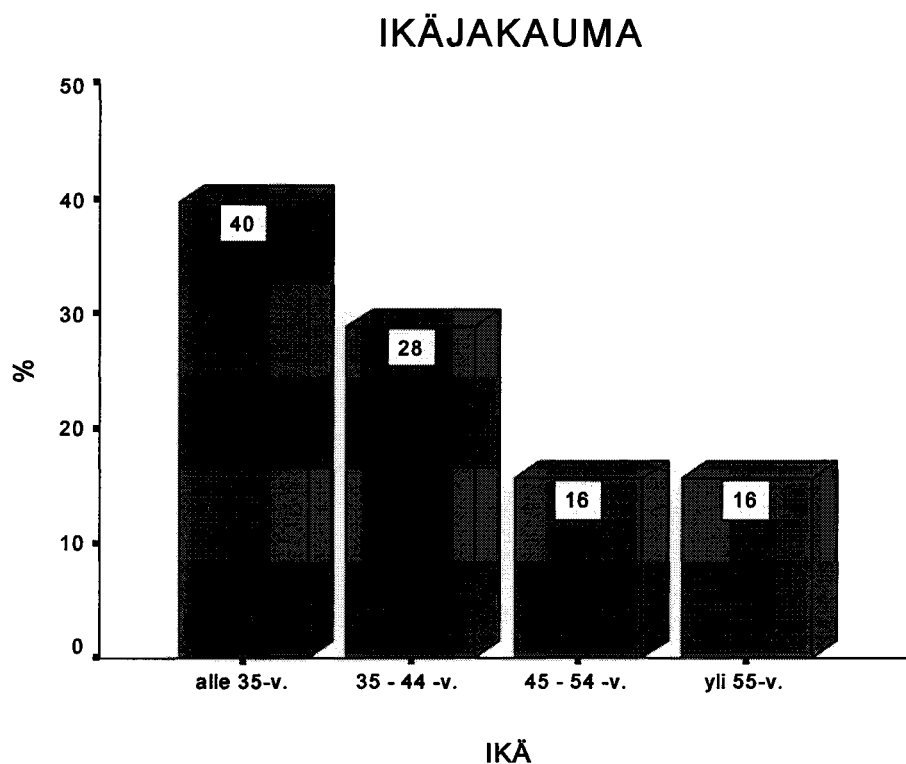
Lähetimme kyselylomakkeen kaikille Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajille, joita on yhteensä 91. Alavudella opettajista työskentelee 60 % ja Ähtärisä 40 %. Vastausprosentiksi saimme 91,2 %, joka on mielestämme erinomainen. Tutkimukseemme vastasi 83 opettajaa, joista 47 on naisia ja 36 miehiä. Heistä 70 % on naimisissa ja 30 % naimattomia.



KUVIO 3. Sukupuolten jakautuminen kouluissa

Kyselylomakkeessamme luokittelimme opettajat iän perusteella viiteen eri ryhmään. Raportointivaiheessa yhdistimme kuitenkin ensimmäisen ja toisen ryhmän, sillä tutkimukseen osallistui vain kaksi alle 24-vuotiasta. Alle 35-

vuotiaita opettajia on 40 % ja 35 - 44 -vuotiaita on 28 %. 45 - 54 -vuotiaita on 16 % kuten myös yli 55- vuotiaita.



KUVIO 4. Ikäjakauma

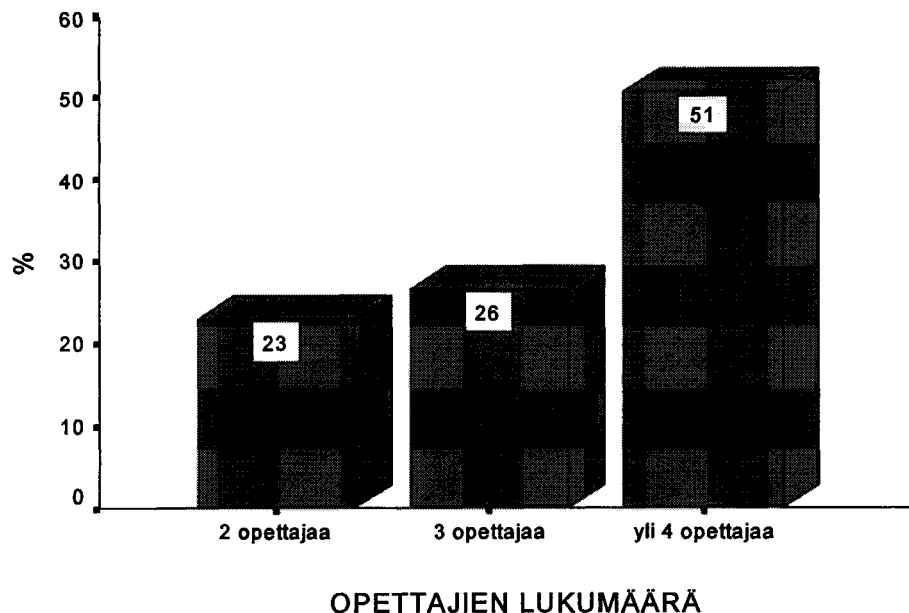
Luokittelimme myös opettajien työkokemuksen viiteen ryhmään ja havaitsimme opettajien jakaantuvan varsin tasaisesti eri ryhmiin. Alavudella ja Ähtärisä toimii iän suhteen siis varsin heterogeeninen opettajisto. Alle kaksi vuotta opettajana toimineita on 11 % vastanneista. 3 - 7 vuoden opettajakokemuksen omaavia on 18 % ja 8 - 12 vuotta opettajana työskennelleitä on 17 %. Toiseksi eniten (24 %) opettajia on 13 - 20 vuoden työkokemuksen omaavien ryhmässä ja suurimman ryhmän muodostavat yli 21 vuotta työskennelleet opettajat, joita on 30 %.

Opettajien koulutustaustat ovat varsin samankaltaisia. Tutkimusjoukkomme koostuu pääasiallisesti luokanopettajista, joita on 90 % koko joukosta. Loput

10 % ovat aineenopettajia, erityisopettajia tai heillä on jokin muu koulutus. 83 % opettajista on vakinaisessa työsuhteessa ja loppuilla 17 %:lla on tilapäinen työpaikka.

Halusimme selvittää koulujen oppilas- ja opettajamäärien avulla, minkä kokoisissa kouluissa opettajat työskentelevät. Jaottelimme koulut oppilasmäärän perusteella viiteen ryhmään ja opettajien lukumäärän perusteella kolmeen ryhmään. 27 % opettajista työskentelee alle 40 oppilaan kouluissa, 41 - 80 oppilaan kouluissa toimii 23 % opettajista ja 81 - 120 oppilaan kouluissa työskentelee 7 % opettajista. 121 - 160 oppilaan kouluja ei ole Alavudella ja Ähtärissä lainkaan ja 43 % opettajista toimii yli 160 oppilaan kouluissa. Opettajamäärän mukaan luokiteltuna kaksiopettajaisissa kouluissa työskentelee 23 % opettajista ja kolmeopettajaisissa vastaavasti 26 %. Yli puolet (51 %) opettajista työskentelee vähintään neljäopettajaisissa kouluissa.

OPETTAJIEN SIOITTUMINEN KOULUIHIN



KUVIO 5. Opettajien sijoittuminen (%) 2-, 3- ja yli 4-opettajaisille kouluille

9.2 Persoonallisuus

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 21 % kokee, että hänen työtään todella arvostetaan. Lisäksi 65 % opettajista tuntee työnsä saavan jonkin verran arvostusta osakseen. Naisopettajat tuntevat miehiä voimakkaammin, että heidän työtään todella arvostetaan. Myös alle 45-vuotiaat opettajat ovat vanhempia ikäryhmiä tyytyväisempiä työnsä saamaan arvostukseen. Kaikki opettajat pitävät työnsä ihmisläheisyydestä. He kokevat työnsä vaihtelevana ja monipuolisena; opettajan työssä kyvyt ja taidot pääsevät esille. 87 % opettajista kokee myös saavuttavansa näkyviä tuloksia työssään. He ovatkin varsin tyytyväisiä työhönsä kouluissaan, ilmoittihan vain 4 % olevansa työhönsä tyytymätön.

Sisällöllisessä faktorianalysissä selvisi, että yli 55-vuotiaat opettajat ovat työhönsä keskimäärin muita ikäryhmiä tyytyväisempiä. Sukupuolten välisiä eroavaisuuksia ei juurikaan esiintynyt. Työn mielekkyys tulee esille myös siinä, että 95 % opettajista ei suostuisi vaihtamaan työtään paremmin palkattuun, mutta vähemmän kiinnostavaan työhön.

Tutkimuksessa tulee esille, että 78 % opettajista kokee työnsä vaativana tai todella vaativana. Sukupuolten välillä ei havaita minkäänlaisia eroavaisuuksia. Yli 55-vuotiaat opettajat kokevat ammatin vaativuuden muita ikäryhmiä voimakkaammin. Opettajan työn haasteellisuus miellyttää kuitenkin lähes poikkeuksetta tutkimusjoukkoamme. Ainoastaan 6 % ei pitänyt työnsä haasteellisuudesta. Tutkimusryhmämme opettajat luottavatkin kykyihinsä ja taitoihinsa selviytyä työstään: 95% uskoo ainakin jokseenkin omien taitojensa riittävän opettajan työn tekemiseen.

Työpaikalla järjestettävään harrastustoimintaan osallistuminen vaihtelee. 64 % ilmoittaa osallistuvansa ainakin jonkin verran harrastustoimintaan. Yli neljän opettajan kouluissa toimintaan osallistutaan aktiivisimmin. Tutkimuksessa tulee tosin esille myös se, että usein pienen koulun opettajilla ei ole mahdollisuutta osallistua työpaikan harrastustoimintaan, koska joillakin

kouluilla ei järjestetä säännöllisesti yhteistä vapaa-ajan toimintaa. Selvää on, että isoilla kouluilla voidaan järjestää useita eri toimintamuotoja, joista kukin opettaja pystyy valitsemaan mieleisensä. Pienen koulun ongelmana ovat tilojen puute sekä opettajien vähäinen määrä, jotka estävät monien harrastusmuotojen järjestämisen.

Persoonallisuus-faktori muodostuu kyselylomakkeen osasta II, jonka kysymykset (10 - 21) käsittelevät työmotivaatioon liittyviä persoonallisuuden osatekijöitä. Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla tutkimme persoonallisuus-faktoria suhteessa ikään, sukupuoleen ja koulun kokoon. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että Alavuden ja Ähtärin opettajat kokevat persoonansa sopivan hyvin opetustyöhön. Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa havaitaan, että naisten joukossa on täysin tyytyväisiä 50 % enemmän kuin miesopettajissa. Vastaavasti tarkasteltaessa persoonallisuus-faktoria ja ikää yksisuuntaisella varianssianalyysillä havaitaan, että kaikki opettajat suhtautuvat myönteisesti omaan opettajapersoonallisuuteensa. 45 - 54 -vuotiaiden ryhmä suhtautuu vain vähän muita ikäryhmiä heikommin omaan opettajapersoonallisuuteensa. Koulun koko ei persoonallisuus-faktorin tarkastelussa juurikaan vaikuttanut opettajien mielipiteisiin.

9.3 Työn ominaisuudet

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat ovat hyvin yksimielisiä siitä, että opettajan työ on riittävän vaihtelevaa (96 %), monipuolista (98 %) ja mielekäs-tä (99 %). Yksisuuntaisessa varianssianalyysissä selvisi, että 45 - 54 -vuotiaat opettajat eivät koe työtään niin mielekkäänä ja monipuolisena kuin muut ikäryhmät. Koulun koko ja sukupuoli eivät vaikuta opettajien mielipiteisiin.

Valtaosan (82 %) mielestä työ tarjoaa myös hyvät mahdollisuudet oppia uutta. 18 % vastaajista kuitenkin epäröi. Mitä vanhemmasta ikäryhmästä on kysymys, sitä enemmän epäröintiä esiintyy. Alle 35-vuotiaista opettajista jopa 97 % uskoo työn tarjoavan mahdollisuuksia oppia uutta ja vielä 83 % 35 - 45 -

vuotiaista on samaa mieltä. Molemmissa vanhemmissa ikäryhmissä 39% opettajista suhtautuu epäröiden uuden oppimiseen työssään. Tilastollisesti tulos on merkitsevä ($p = 0,003$).

Opettajista 46 % ei koe saavansa riittävästi koulutusta ammattitaitonsa ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Vain 10 % on täysin tyytyväisiä saamansa koulutuksen määrään. Kun kysymystä tarkastellaan iän ja sukupuolen suhteen, ei eroavaisuuksia juuri ole havaittavissa. 20 % tutkittavista toivoo työssään selvästi lisää mahdollisuuksia kehittää itseään ja 46% jonkin verran. Vain 34 % tuntee olevansa suhteellisen tyytyväisiä itsensä kehittämismahdollisuuksiin. Yksisuuntaisella varianssianalyysillä selvitetessä koulutus-faktorin ja koulun koon suhdetta tulee esille, että erityisesti 2-opettajaisten koulujen opettajat kaipaavat lisää koulutusta.

Tutkimuksessa tulee selkeästi esille se, että opettajat pitävät oppilailta saamaansa välitöntä palautetta tärkeänä. Ainoastaan 4 % ilmoittaa olevansa jokseenkin eri mieltä asiasta. Opetuksestaan lisää palautetta oppilailta toivoo 46 % opettajista, joten loput 54 % on ainakin jokseenkin tyytyväisiä oppilailta saamansa palautteen määrään. Opettajien sukupuoli, ikä ja koulun koko eivät juurikaan vaikuta mielipiteeseen.

Vain 11 % opettajista kokee saavansa riittävästi palautetta oppilaiden vanhemmilta. Lisäksi kuitenkin 49 % ovat jokseenkin tyytyväisiä saamansa palautteen määrään. Huomioitavaa on, että yhteensä 40 % opettajista toivoisi lisää palautetta oppilaiden vanhemmilta. Samankaltainen suuntaus on havaittavissa myös vanhempien antaman tunnustuksen määrän suhteen, sillä 30 % opettajista toivoisi useammin vanhemmilta tunnustusta tekemästään työstä. Valtaosa opettajista (74 %) on tyytyväisiä esimiehen antaman palautteen määrään.

Sisällöllisessä faktorianalyysissä yhdistimme kysymykset, joissa käsiteltiin opettajien oppilailta, vanhemmilta ja esimieheltä saamansa palautteen määrää. Tutkimme palaute-faktorin suhdetta sukupuoleen, ikään ja koulun

kokoon yksisuuntaisella varianssianalyysilla. Ikäryhmiä tarkasteltaessa on havaittavissa, että 35 - 44 -vuotiaat opettajat ovat tyytyväisimpiä saamansa palautteen määrään. Sukupuolten välillä ei esiinny eroavaisuuksia.

Kaikki tutkittavat opettajat (100 %) tuntevat henkilökohtaista vastuuta työstään. Oppilaiden kehittymisen kannalta työtään erittäin tärkeänä pitää 80 % tutkittavista opettajista. Loput 20 %:kin pitää työtään jokseenkin tärkeänä. Huomattavaa on, että iän lisääntyessä oman työn arvostus tuntuu vähenevän, sillä mitä vanhempi opettaja on, sitä vähemmän tärkeänä hän pitää työtään oppilaiden kehittymisen kannalta. Kuitenkin yli 55-vuotiaiden ryhmässä vielä 54 % mieltää työnsä erittäin tärkeäksi oppilaan kehittämisessä. Tilastollisesti tulos on melkein merkitsevä ($p = 0,088$).

Opettajan työ on varsin itsenäistä. Jokainen opettaja kokee voivansa suunnitella itsenäisesti työmenetelmänsä. Työn itsenäisyyttä myös arvostetaan yksimielisesti opettajien (99 %) keskuudessa. Mahdollisuus työskennellä itsenäisesti näyttääkin olevan yksi opettajan työn myönteisistä puolista. Valtaosa (95 %) opettajista pitää työtään myös haasteellisena ja työyhteisössään itsensä tarpeelliseksi kokee 98 % opettajista.

Työn ominaisuudet-faktorin (kysymykset 22 - 38) mukaan kaikki opettajat ovat varsin tyytyväisiä työnsä ominaisuuksiin. Miesten keskuudessa esiintyy hieman enemmän tyytymättömyyttä. Lisäksi ikäryhmien vertailussa havaitaan alle 45-vuotiaiden olevan selvästi vanhempia ikäryhmiä tyytyväisempiä työnsä ominaisuuksiin.

9.4 Työympäristö

Koulu on sosiaalinen työympäristö, jossa työskentelee useiden alojen ammattilaisia. Tutkimukseen osallistuneista opettajista 2/3 kokee, että työyhteisössä on todella hyvä me-henki, ja vielä 25 % opettajista on jokseenkin tyytyväisiä työyhteisönsä ilmapiiriin. Kaikki opettajat (100 %) kokevat saavansa tarvittaessa apua ja tukea työtovereiltaan. Lähes 90 %:lla opettajista on mielestään

riittävät mahdollisuudet kanssakäymiseen työvereittensa kanssa. Tutkimusjoukosta 8 % kokee, että heidän työpaikallaan esiintyy joidenkin työntekijöiden syrjintää. 70 % opettajista ei ole havainnut laisinkaan syrjintää työpaikallaan.

Tutkimme yksisuuntaisella varianssianalyysilla sosiaalisuus-faktorin jakautumista iän, sukupuolen ja koulun koon suhteen. Sukupuoli ja ikä eivät tuoneet esille merkittäviä eroja. Sitä vastoin koulun koko vaikuttaa merkittävästi. 2-opettajaisten koulujen opettajat ovat poikkeuksetta ainakin jokseenkin tyytyväisiä sosiaaliseen ilmapiiriin kouluissaan, kun taas suuremmilla kouluilla esiintyy enemmän tyytymättömyyttä.

Tutkittavista opettajista vain 27 % ilmoittaa olevansa täysin tyytyväinen esimiehensä kannustuksen määrään, kun taas 22 % ei mielestään saa riittävästi kannustusta esimieheltään. Puolet opettajista ovat siis jokseenkin tyytyväisiä esimiehen kannustuksen määrään. Melkein kaikkien (90 %) opettajien mielestä esimiehellä on riittävästi aikaa kuunnella heidän mielipiteitään. Vain 10 % toivoisi esimieheltä enemmän aikaa mielipiteilleen. Esimiesten toiminta alaisiaan kohtaan on yleensä tasapuolista ja 48 % opettajista pitää esimiehensä toimintaa täysin tasapuolisena. Lähes kaikki opettajat pitävät myös esimiehensä persoonasta, sillä 98 % pitää esimiestään miellyttävänä henkilönä.

Esimes-faktoriin kerättiin kaikki esimestä käsittelevät kysymykset. Jaettaessa esimes-faktori iän mukaan yksisuuntaisella varianssianalyysilla havaitaan, että alle 45-vuotiaat opettajat suhtautuvat erittäin myönteisesti esimieheensä. Sen sijaan sukupuoli ei vaikuttanut opettajien suhtautumiseen esimieheensä.

Kyselyyn vastanneista opettajista 62 % on sitä mieltä, että palkka ei vastaa työn asettamia vaatimuksia. Ainoastaan 7 % opettajista on täysin tyytyväisiä saamaansa palkkaan, kun taas lähes kolmasosa opettajista kokee palkkauksen täysin riittämättömäksi työn vaatimuksiin nähden. Palkkaansa täysin tyytymättömiä löytyy eniten 45 - 54 -vuotiaiden joukosta (46 %). Yllättävä

tulos on, että miesopettajista 50 % on tyytyväisiä palkkaansa. Vastaavasti naisopettajista palkkaansa tyytyväisiä on 30 %. Tuloksista näkee myös, että 2- ja 3-opettajaisten koulujen opettajat ovat tyytyväisempiä palkkukseensa kuin suurien koulujen opettajat. Tähän vaikuttanee se, pienen koulun opettajan palkkaan sisältyy usein erilaisia lisiä.

Vain 20 % opettajista olisi valmiita vaihtamaan työpaikkaa paremman palkkauksen vuoksi. Koko tutkimusjoukosta 39 % ei missään tapauksessa vaihtaisi työpaikkaa ainoastaan palkankorotuksen takia. Huomattavaa on, että kukaan yli 55-vuotiaista ja 81 % alle 35-vuotiaista ei haluaisi vaihtaa työpaikkaa pelkästään lisäänsioiden vuoksi. Eläke-etuihinsa tyytyväisiä opettajia on 60 % tutkimusjoukosta. Miehet ovat selvästi tyytyväisempiä kuin naiset. Opettajista 80 % kokee myös, että työterveyshuolto on hyvin järjestetty.

Palkkaus-faktori sisältää palkkausta ja eläke-etuja käsittelevät kysymykset. Tarkasteltaessa kyseistä faktoria suhteessa koulun kokoon ja opettajien ikään havaitaan, että pienillä kouluilla on selvästi enemmän opettajia, jotka ovat täysin tyytyväisiä palkkukseensa. Kaikista ikäryhmistä 45 - 54 -vuotiaat opettajat ovat tyytymättömiä palkkukseensa.

75 % opettajista pitää opettajainhuonetta viihtyisänä. Eniten tyytymättömyyttä on havaittavissa 2-opettajaisten koulujen kohdalla, mikä johtunee opettajanhuoneen epäkäytännöllisyys tai sen puuttuminen kokonaan. Valtaosa kyseeseen vastanneista opettajista (72 %) pitää myös koulunsa ruokailutiloja toimivina. Eroja pienten ja suurten koulujen välillä ei juurikaan ole havaittavissa. Kokonaisuudessaan opettajat pitävät työolosuhteita työpaikallaan vähintään suhteellisen hyvinä.

Tutkittavien koulujen ilmastoinneissa on opettajien mielestä selkeitä puutteita, sillä jopa 41 % opettajista ei pidä koulunsa ilmastointia edes tyydyttävänä. Eniten tyytymättömyyttä koulunsa ilmastointiin esiintyy suurten koulujen opettajien keskuudessa (60 %). Valaistus on sen sijaan riittävä 87% mielestä. Lisäksi opettajista 85 % kokee koulujensa työskentelyvälineiden olevan

tarkoituksenmukaiset ja 76 % mielestä tarvittavat työvälineet ovat hyvin saatavilla. 2-opettajaisilla kouluilla esiintyy eniten puutteita tarvittavista työskentelyvälineistä, kun taas suurissa kouluissa ongelmana on tarvittavien työvälineiden saatavuus.

Työolosuhteet-faktori sisältää koulun ulkoisia ympäristötekijöitä käsittelevät kysymykset (esim. opettajainhuone, ruokailutilat, valaistus, ilmastointi, työvälineet). Suurilla kouluilla työskentelee puolet enemmän työolosuhteisiin sa täysin tyytyväisiä opettajia kuin pienillä kouluilla. Tulos lienee ennakoitavissa, onhan suurilla kouluilla kokonaisuudessaan paremmat mahdollisuudet työolosuhteiden kehittämiseen. Kuitenkin myös tyytymättömyyttä esiintyy enemmän suurten koulujen opettajien keskuudessa kuin pienten koulujen opettajilla.

Kouluissa tehdään runsaasti yhteistyötä eri työntekijäryhmien välillä. Varsinkin pienillä kouluilla koko henkilökunta muodostaa hyvin tiiviin työyhteisön. 78 % opettajista kokee eri työntekijäryhmien tekevän riittävästi yhteistyötä. Parhaiten yhteistyö sujuu 2-opettajaisissa kouluissa. Naisopettajat toivovat lisää yhteistyötä eri työntekijäryhmien välille.

Tutkimus osoittaa, että tutkittavilla kouluilla on avoin työskentelyilmapiiri. 90 % kaikista opettajista kokee, että heidän työyhteisössään keskustellaan avoimesti muustakin kuin opetukseen liittyvistä asioista. Huomattavaa on, että 2-opettajaisien koulujen opettajilla vastaava luku on tädet 100 %.

Tutkittavien koulujen työyhteisöjen ilmapiirissä olisi parannettavaa 22 %:n mielestä. Tutkimuksessa ilmenee, että mitä suuremmasta koulusta on kyse, sitä enemmän esiintyy myös ongelmia opettajien työyhteisön ilmapiirissä. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä mitä enemmän ihmisiä yhteisöön kuuluu, sitä moninaisemmiksi ihmissuhteet muotoutuvat. Täysin tyytyväisiä työyhteisönsä ilmapiiriin olevia opettajia on 2- ja 3-opettajaisilla kouluilla lähes kaksinkertainen määrä verrattuna suuriin kouluihin.

Työturvallisuus kouluilla on hyvä. Opettajat ovat lähes yksimielisiä (94 %) siitä, että heidän on turvallista toimia ja työskennellä työpaikallaan. Yksikään opettajista ei pidä työturvallisuutta koulullaan todella huonona.

Kokosimme työympäristö-faktorin kyselylomakkeen väittämistä 39 - 61, jotka käsittelevät opettajan työmotivaatioon liittyviä työympäristötekijöitä. Yksisuuntaista varianssianalyysia käyttäen tutkimme työympäristö-faktorin jakautumista iän, sukupuolen ja koulun koon mukaan. 45 - 54 -vuotiaat opettajat ovat tyytymättömämpiä työympäristötekijöihin kuin muut ikäryhmät. Sukupuolten välillä ei esiintynyt minkäänlaisia eroavaisuuksia eikä koulun kokokaan vaikuttanut tulosten jakautumiseen.

10 POHDINTA

Opettajien työmotivaatiosta puhutaan paljon niin opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää ala-asteen opettajien työmotivaatiota ja työolosuhteita. Aiheen ajankohtaisuus lisäsi omalta osaltaan mielenkiintoamme selvittää tämän hetken tilannetta. Opettajien työmotivaatiosta ei myöskään ole viime vuosina tehty kovin laajoja tutkimuksia. Tämäkin oli yksi seikka, joka lisäsi halukkuuttamme tehdä tutkimus. Viitekehystenä olemme käyttäneet Steersin ja Porterin (1975, 21) kaaviota työmotivaatioprosessiin vaikuttavista tekijöistä. Tämä viitekehys on ollutkin tärkeä suunnannäyttäjä ja rajaaja tutkimuksessamme.

Pro gradu -työmme teoriaosuuden kokoaminen sujui yllättävän helposti. Valitsemamme viitekehys antoi selkeät suuntaviivat lähdemateriaalin etsimiselle. Kokonaisuudessaan materiaalia oli paljon saatavissa, tosin joiltakin osa-alueilta olisimme kaivanneet lisää lähteistöä. Tällaisia osa-alueita olivat muun muassa työn vastuun ja itsenäisyyden sekä asenteiden vaikutukset opettajien työmotivaatioon.

Tutkimamme materiaali oli toisiinsa nähden yhtenevää ja samankaltaista, eikä niissä esiintynyt havaittavaa ristiriitaisuutta. Materiaalin paljous sekä helpotti että vaikeutti työtämme. Toisaalta olimme iloisia materiaalin runsaudesta, mutta toisaalta se myös vaikeutti tärkeimpien tietojen kokoamista tiiviiksi teoriakokonaisuudeksi.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajien työmotivaatiota ja työolosuhteita. Aineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla. Tutkimukseen vastasi 83 ala-asteen opettajaa, joista 47 oli naisia ja 36 miehiä. Vastausprosentiksi muodostui 91 %, joka on mielestämme erinomainen. Todennäköisesti korkeaan vastausprosenttiin vaikutti tutkijoiden henkilökohtaiset käynnit suurimmilla kouluilla ja hyvin organisoitu kyselylomakkeiden jakelu kouluille sekä niiden kerääminen. Tutkijat ovat kotoisin

kyseisiltä paikkakunnilta, minkä oletamme myös vaikuttaneen vastausprosenttiin myönteisesti. Vastausprosenttia olisi kenties voitu vieläkin nostaa karhuamalla aktiivisemmin palauttamattomia kyselylomakkeita, mutta sillä tuskin olisi ollut enää vaikutusta tutkimustuloksiin.

Tutkimusaineistoa käsitelimme yhtenä kokonaisuutena, koska Alavus ja Ähtäri sijaitsevat maantieteellisesti lähekkäin ja ovat asukasluvultaan lähes samankokoisia. Myös koulujen koko ja lukumäärä ovat lähes samankaltaiset. Näin pystyimme käsittelemään perustellusti koko tutkimusjoukkoa yhtenäisenä ja saamaan tutkimusjoukosta suuremman ja luotettavamman. Tutkimuksen missään vaiheessa emme halunneet vertailla Alavuden ja Ähtärin opettajia. Emme siis jakaneet tutkimustuloksia kaupungeittain ja vertailleet niiden tuloksia.

Opettajan työn asema yhteiskunnassamme on muuttunut voimakkaasti viime vuosikymmenien aikana. Tutkimuksemme osoittaa, että opettajat kaipaavat lisää arvostusta työlleen. Alavuden ja Ähtärin luokanopettajista vain 21 % tuntee todella työnsä saavan arvostusta osakseen. Naisopettajat kokevat miehiä voimakkaammin, että heidän työtään todella arvostetaan. Opettajat pitävät työnsä ihmisläheisyydestä ja monipuolisuudesta. Opettajan työssä kyvyt ja taidot pääsevät esille. Tutkijat yllättyivät kuitenkin siitä, kuinka tyytyväisiä opettajat kokonaisuudessaan työhönsä ovat. Vain 4 % opettajista on työhönsä tyytymättömiä. Ikäryhmiä vertaillen tuli esille, että yli 55-vuotiaat opettajat ovat työhönsä keskimäärin muita ikäryhmiä tyytyväisempiä.

Opettajan työ koetaan vaativana. Tutkimuksen mukaan yli 55-vuotiaat kokevat ammatin vaativuuden muita ikäryhmiä voimakkaammin. Kuitenkin ainoastaan 6 % opettajista ei pidä työnsä haasteellisuudesta. Muut luottavat kykyihinsä ja taitoihinsa selviytyä työstään. Alavuden ja Ähtärin opettajat kokevatkin persoonansa sopivan hyvin opetustyöhön. Tutkimuksemme osoittaa kuitenkin, että naisten joukossa on 50 % enemmän täysin tyytyväisiä kuin miesopettajissa.

Lähes poikkeuksetta tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitävät työtään vaihtelevana ja mielekkäänä. 45 - 54 -vuotiaiden ikäryhmä erottuu muista opettajista negatiivisemmalla asenteellaan. Opettajan työ koetaan myös itsenäisenä ja työn itsenäisyyttä arvostetaan yksimielisesti opettajien keskuudessa. Valtaosan mielestä työ tarjoaa myös hyvät mahdollisuudet oppia uutta. Hämmästyttäen aiheutti tosin tutkimustulos, jonka mukaan iän lisääntyessä vähenee opettajien usko omiin mahdollisuuksiinsa oppia uutta työssään. Opettajan ammatti vaatii kuitenkin jatkuvaa, koko elämän kestävästä oppimista.

Tutkimukseemme mukaan vain yksi kymmenestä opettajasta on täysin tyytyväinen saamansa koulutuksen määrään ammattitaitonsa ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Tilanteeseen on vaikuttanut varmasti koulujen tiukentunut talous ja koulutusmäärärahojen väheneminen. Varsinkin 2-opettajaisten koulujen opettajat kaipaavat lisää koulutusta, mikä onkin varsin ymmärrettävää. Heillä ei ole samanlaisia mahdollisuuksia kuin isojen koulujen opettajilla vaihtaa ideoita ja tehdä yhteistyötä useiden työtovereiden kanssa.

Opettajat kokevat palautteen työstään tärkeänä. Lähes puolet opettajista toivoo lisää palautetta oppilailta ja heidän vanhemmiltaan. Kolme neljästä opettajasta on tyytyväinen esimiehen antaman palautteen määrään. Ikäryhmistä 35 - 44 -vuotiaat opettajat ovat tyytyväisimpiä kokonaisuudessaan saamaansa palautteeseen.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat tiedostavat työnsä vastuullisuuden. Yllättävää oli, että iän lisääntyessä oman työn arvostus vähenee. Mitä vanhempi opettaja on, sitä vähemmän tärkeänä hän pitää työtään oppilaiden kehittymisen kannalta. Olisikin ollut mielenkiintoista esittää opettajille lisäkysymyksiä aiheesta ja selvittää, mitkä tekijät mahdollisesti vaikuttavat oman työn arvostuksen vähenemiseen.

Vuorovaikutustaidot ovat keskeisessä asemassa opettajan työssä. Menestyäkseen ja jaksakseen tehdä työtään opettajalla on oltava hyvät vuorovaikutustaidot. Hänen on myös kyettävä näkemään asiat lähihetkeä laajemmin.

Tutkijoille ei tullutkaan yllätyksenä se, että Alavuden ja Ähtärin opettajien työyhteisöissä on hyvä me-henki. He saavat tarvittaessa apua ja tukea työtovereiltaan. Suuremmilla kouluilla esiintyy enemmän tyytymättömyyttä sosiaaliseen ilmapiiriin kuin pienillä kouluilla. Onhan selvää, että kun työyhteisöön kuuluu paljon ihmisiä, myös ristiriitojen mahdollisuus kasvaa.

Kouluissa työskentelee opettajien lisäksi usean eri ammatin edustajia. Koulun toiminnassa jokaisen työntekijän panos on tärkeä ja yhteistyön merkitys suuri. Tutkimuksemme mukaan kouluissa tehdäänkin paljon yhteistyötä eri työntekijäryhmien välillä. 2-opettajaisilla kouluilla yhteistyö sujuu parhaiten.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että koulujen työskentelyilmapiiri on välitön ja muistakin kuin opetukseen liittyvistä asioista keskustellaan avoimesti. Pienillä kouluilla on lähes kaksinkertainen määrä työyhteisönsä ilmapiiriin täysin tyytyväisiä opettajia verrattuna suuriin kouluihin. Tulos vahvistikin tutkijoiden ennakkokäsityksiä siitä, että yleensä yhteistyö toimii pienillä kouluilla paremmin kuin suurilla kouluilla. Onhan selvää, että mitä enemmän henkilöitä työyhteisöön kuuluu, sitä moninaisemmiksi ihmissuhteet muotoutuvat. Toisaalta jos pienen koulun opettajilla on kovin erilaiset näkökulmat asioihin, voivat he tuntea työnteon raskaaksi ja yksinäiseksi.

Palautteen saaminen ja säännöllinen keskusteleminen esimiehen eli rehtorin kanssa on opettajalle tärkeää. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista tuntee, että rehtorilla on aikaa kuunnella heidän mielipiteitään. Myös rehtorin toiminta alaisiaan kohtaan koetaan yleensä tasapuoliseksi. Tutkimuksemme mukaan kuitenkin puolet opettajista toivoisi lisää kannustusta rehtorilta. Palautteen ja tunnustuksen antamisen ei kuitenkaan tarvitse kuulua ainoastaan rehtorin tehtäviin. Jokainen työyhteisön jäsen voi kannustaa ja antaa tunnustusta työtoverilleen. Kokonaisuudessaan voidaan kuitenkin sanoa, että rehtorin toimintaan koulussa oltiin tyytyväisiä.

Opettajien palkkaus on herättänyt runsaasti keskustelua viime aikoina. Opettajien palkkataso ei ole noussut samassa suhteessa kuin monien muiden

työalojen palkat. Tutkimus toikin selkeästi esille sen, että opettajien keskuudessa esiintyy runsaasti tyytymättömyyttä palkkaukseen. Vain 7 % tutkimuksemme osallistuneista opettajista on täysin tyytyväisiä palkkaansa. Eniten palkkaansa täysin tyytymättömiä löytyy 45 - 54 -vuotiaiden joukosta. Huomioitavaa on kuitenkin myös se, että pienten koulujen opettajat ovat tyytyväisempiä palkkaukseensa kuin suurten koulujen opettajat. Tähän lienee vaikuttava se, että pienten koulujen opettajilla on yleensä runsaasti tunteja ja että he saavat yhdysluokkalisän. Useimmat heistä toimivat myös koulun erityisvälineistön (esim. atk, kuvaamataito) vastaavina. Kuitenkin vain joka viides opettaja olisi valmis vaihtamaan ammattia paremman palkan vuoksi.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät kokonaisuudessaan työolosuhteita työpaikallaan kohtuullisen hyvinä. Erityisesti 2-opettajaisilla kouluilla tyytymättömyyttä aiheuttaa opettajainhuone. Tämä johtunee siitä, että useilla kouluilla ei ole laisinkaan varsinaista opettajainhuonetta. Myös ilmastointi on yleinen tyytymättömyyden aiheuttaja kouluissa. Ruokailutiloja pidettiin kuitenkin toimivina. Ilmeisesti pienten koulujen luokkatilassa tapahtuva ruokailu toimii epäilyistämme huolimatta yllättävän hyvin. Kokonaisuudessaan suurilla kouluilla on puolet enemmän työolosuhteisiinsa täysin tyytyväisiä opettajia kuin pienillä kouluilla. 2-opettajaisilla kouluilla esiintyy puutteita tarvittavista työskentelyvälineistä, kun taas suurissa kouluissa ongelmana on niiden saatavuus.

Tutkimuksen mittari pyrittiin rakentamaan mahdollisimman huolellisesti ja tarkasti. Mittarin kysymykset olivat suljettuja, joten niihin oli helppo ja nopea vastata. Opettajat olivatkin vastanneet lähes kaikkiin kysymyksiin, joten saimme kattavaa tietoa. Kyselyaineistoa analysoidessamme huomasimme, että tutkimusaineisto ei kuitenkaan kaikilta osin antanut riittävän tarkkaa tietoa. Osa kysymyksistä olisi pitänyt asetella uudestaan ja kohdistaa tarkemmin tutkittavaan asiaan, jolloin olisimme pystyneet vieläkin paremmin analysoimaan opettajien mielipiteitä. Myös muutama lisäkysymys joihinkin osiin olisi ollut paikallaan. Olisi ollut mielenkiintoista esimerkiksi saada tarkempaa tietoa siitä, mitkä tekijät aiheuttavat työtytymättömyyttä tutkittavilla paikka-

kunnilla. Avoimet kysymykset tai haastattelut olisivat varmasti täydentäneet asiaa, mutta tällöin mittarin rakenne olisi pitänyt suunnitella uudelleen.

Tutkimustulokset ovat kiinteästi sidoksissa tutkimusajankohtaan ja tulokset ovat yleistettävissä vain Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajiin. Tuloksia analysoitaessa on otettava huomioon, että joitain virheitä on lukuisista tarkastuksista huolimatta saattanut jäädä. Virheiden syntymistä pyrimme estämään muun muassa tarkastelemalla tutkimustuloksia useiden eri tilastolistien testien avulla.

Summamuuttujien reliabeliutta testattiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Tutkimuksessa summamuuttumat saivat varsin korkeita arvoja. Ne vaihtelivat välillä ,47 - ,86, mutta olisivat nousseet huomattavasti, jos olisimme poistaneet reliabiliteettia laskevat kysymykset. Olemme kuitenkin sisällyttäneet kaikki muuttujat tilastollisiin analyyseihin, sillä mielestämme ne ovat tärkeitä tutkimustuloksille niiden yksittäisten sisältöjen vuoksi. Korkeimman arvon sai työn vaihtelevuuden summamuuttuja. Laadimme itse kaikki summamuuttujat kyselylomakkeen väittämistä (61 kpl), jotka pohjautuivat tutkimuksemme viitekehukseen (Steers & Porter 1975, 21). Jaoimme väittämät sisällön perusteella 12 summamuuttujaan. Pääsääntöisesti tutkimuksemme reliabiliteetti olikin hyvä, joten mittari on ollut pätevä. Tutkimustuloksia voidaankin pitää luotettavina tässä tutkimuksessa.

Yhteistyömme pro gradun parissa alkoi syksyllä 1997. Heti työn aloitusvaiheessa sovimme, että teemme jokaisen työvaiheen yhdessä. Näin varmistimme molempien mielipiteiden huomioimisen. Työskentelyaikojen yhteensovittaminen oli tosin välillä ongelmallista, ja se viivästytti hieman projektimme etenemistä. Työn jakaminen olisi saattanutkin nopeuttaa työn valmistumista, mutta yhdessä tekeminen oli huomattavasti antoisampaa. Keskustelimme runsaasti prosessoidessamme aihetta, mikä osaltaan selkeytti tutkimusta ja laajensi työmme näkökulmaa. Todennäköisesti yhdessä työskenteleminen myös vähensi virheitä.

Tutkimuksen aikana meillä heräsikin ajatus mahdollisesta jatkotutkimuksesta. Tutkimusta voitaisiin syventää haastattelemalla opettajia tai tekemällä parannettu kyselytutkimus. Jatkotutkimuksen avulla olisi myös mahdollisuus mitata opettajien työmotivaation muutoksia esimerkiksi muutaman vuoden kuluttua.

Uskomme, että tutkimuksestamme on hyötyä ennen kaikkea meille itsellemme, mutta toivomme työmme antavan jotain myös Alavuden ja Ähtärin alasteiden opettajille. Paneutuminen tähän aihepiiriin ja aikaisempiin tutkimuksiin on antanut meille tärkeää tietoa motivoitumisesta työhön. Oppimiemme asioiden avulla meillä on mahdollisuus kiinnittää erityistä huomiota oman työmotivaatiomme tilaan ja näin tietoisesti huolehtia työvireydestämme ja työssä jaksamisestamme. Lisäksi voimme olla myös omalta osaltamme rakentamassa työyhteisöämme myönteistä ilmapiiriä.

LÄHTEET

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.

Anttila, T. 1989. Organisaatioilmapiiri ja tyytyväisyys sekä eräät muut työpaikkakuvaan liittyvät tekijät Helsingin kaupungin suomenkielisissä peruskouluissa ja lukioissa vuonna 1988. Työyhteisön kehittämisprojekti. Kyselytutkimuksen tulokset. Helsingin kouluvirasto.

Asp, E. & Uhmavaara, H. 1989. Työajan kehittäminen ja henkilöstön asenteet. Osa II. Turku: Turun korkeakoulujen yhteiskunnallis-taloudellinen tutkimusyhdistys.

Ball, S. (toim.) 1977. Motivation in education. New York: Academic Press.

Chung, K. H. 1977. Motivational Theories and Practices. Ohio: Grid.

Edgren, J. & Rhenman, E. 1972. Palkkaus ja tehokkuus. Tuotantotyön palkkahallinto. Suom. Jorma Porko. Helsinki: Weilin & Göös.

Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Good, C. V. (toim.) 1973. Dictionary of education. New York: McGraw-Hill.

Gorpe, P. 1984. Organisaatio ja johtaminen. Suom. Maarit Tillman. Espoo: Weilin & Göös.

Greller, M.M. & Herold, P.M. 1975. Sources of feedback. A preliminary investigation. Organizational Behaviour and Human Performance. 13, 244 - 256.

Hacker, W. 1982. Yleinen työpsykologia. Suom. Leena Norros. Espoo: Weilin & Göös.

Hagemann, G. 1991. Motivoinnin taito. Suom. Ulla Ropponen. Espoo: Weilin & Göös.

Helakorpi, S. 1992. Ammattikasvatus - filosofisia ja koulutuspoliittisia perusteita. Porvoo: WSOY.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1977. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Suom. Asko Miettinen. 4. painos. Espoo: Weilin & Göös.

Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.

Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.

Ihantola, E-M. 1985. Henkilöstön motivaatio ja valmiudet budjetointisuorituksen determinanteina. Tampereen yliopisto. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja A:2. Tutkielmia ja raportteja 41.

Isohookana-Asunmaa, T. 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 136 - 142.

Juuti, P. 1987. Työpaikan ilmapiiri. Teoksessa Ihminen, työpaikan tärkein voimavara. Helsinki: Ammatinedistämislaitos, 42.

Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. 2., uudistettu painos. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Kari, J., Heikkinen, H., Rähä, P. & Varis, E. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.

Kalimo, R. 1987. Stressi ja psyykinen kuormitus työelämässä. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 50 - 72.

Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Turun yliopiston julkaisuja. C:80.

Kivinen, K. 1986. Iloa työstä? Helsinki: Tammi.

Kivinen, K., Parviainen, U. & Pitkänen, T. 1989. Terveystieteiden koulutus ja työelämän tarpeet. Esitutkimus. Helsinki: Tehy Ry.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.

Korkeakoski, E. 1997. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Opetustapahtuman eräiden piirteiden sekä oppimisen ja opiskelun mielekkyyden tarkastelua opettajan tavoitetietoisuuden näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. A:533.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. A:34.

Kukkonen, J. & Similä, A. 1986. Ala-asteen liikuntaa opettavien opettajien työmotivaatio ja siihen liittyviä tekijöitä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Kääriäinen, H., Laaksonen P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. 3., uusittu painos. Porvoo: WSOY.

Lehtimäki, J. 1988. Motivaatio ja me-henki merkki terveestä työpaikasta. Turun Sanomat 1.11.1988, Näköalat-palsta.

Leino, J. 1977. Matemaattisten kykyjen ja ajatteluprosessien kehittäminen kouluopetuksessa. 1. Matemaattiset kyvyt ja asenteet. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 60.

Leino, A-L. & Leino J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Leontjev, A. N. 1977. Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Suom. Pentti Hakkarainen. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.

Luukkainen, O. 1998. Mikä on opettajan vastuu. Teoksessa Luukkainen, Olli (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Porvoo: WSOY, 24 - 29.

Lyytinen, H. K. 1988. Itseuudistuvan koulun johtamisesta. Teoksessa Lyytinen, H.K. (toim.) Itseuudistuvaan kouluun. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 19, 76.

Maslow, A. H. 1954. Motivation and Personality. 2. painos. New York: Harper & Row.

Miten työntekijöitä motivoidaan. 1985. Tutkimus parhaista käytössä olevista motivointiohjelmista. Suom. Ritva Kontkanen. Helsinki: Oy Rastor Ab.

Mäkinen, R. 1980. Peruskoulun ja lukion opettajien työolot, terveys ja hyvinvointi. Psykkisen hyvinvoinnin ja terveyden taso sekä siihen yhteydessä

olevat tekijät. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 144.

Nakari, R. 1988. Henkilöstö ja esimiehet kunnallisessa työyhteisössä. 2. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Nasenius, C. 1996. Arkipäivän dramatiikkaa. Kirja työelämän psykologiasta. Suom. Riitta Kaljunen. 3. muuttumaton painos. Helsinki: Työväen Sivistysliitto.

Niemi, P., Nurmi, J-E. & Vauras, M. 1986. Johdatus persoonallisuuden psykologiaan. 2. muutettu painos. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Opintomonisteita 4.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.

Peltonen, M. 1991. Johtamisen käsitteistöä. 3., korjattu painos. Oitmäki: Aavaranta Oy.

Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1989. Motivaatio. Menetelmiä työhalun parantamiseksi. 3. painos. Helsinki: Otava.

Potkua työympäristön kehittämiseen. 1991. 2. täydennetty painos. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.

Puttonen, M. 1993. Työyhteisön kehittäminen. Porvoo: WSOY.

Pöyhönen, T. 1987. Työtyytyväisyyden rakentuminen. Teoksessa Lindström, K. & Kalimo, R. (toim.) Työpsykologia. Terveys ja työelämän laatu. Helsinki: Työterveyslaitos, 127 - 141.

Rajala, R. 1982. Työmotivaation ja ammattiongelmiin yhteydet työtyytyväisyyteen: tutkimus peruskoulun ja lukion eräiden opettajaryhmien työtyytyväisyydestä ja sen sisäisistä ja ulkoisista edellytyksistä. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen lisensiaattityö.

Rajala, R. 1988. Teacher Stress and Coping. The Effectiveness of Coping Efforts from Prospective Perspective. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen julkaisuja. A:3.

Rauste-von Wright, M. 1991. Ihmissuhdeammattiin kouluttaminen sosiaalityön asiakaskontaktiin kohdennetun kokeilukoulutuksen hahmotelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:47.

Riukulehto, T. & Huhtala, K. 1992. Tilastomenetelmien peruskurssi. Jyväskylän yliopisto. Tilastotieteen laitos. Julkaisuja 17.

Ropo, A. 1983. Johtaja motivoijana. Tampereen yliopisto. Yrityksen taloustieteen ja yksityisoikeuden laitoksen julkaisuja. Sarja A:3. Työpapereita 6.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 37.

Ruohotie, P. 1978. Opettajien työmotivaatio. Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. A:13.

Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. A:17.

Ruohotie, P. 1983. Motivaatio ja työkäyttäytyminen. Työmotivaatioprojektin yleisjulkaisu. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 9.

Ruohotie, P. 1985a. Kannustava työyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma esimiesten johtamistaidon kehittämiseen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 12.

Ruohotie, P. 1985b. Kehittyvä ja kannustava kouluyhteisö. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 2.

Ruohotie, P. 1989. Kannustava johtaminen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 2.

Ruohotie, P. 1991. Kannustava johtaminen. Miten esimies motivoi alaisiaan? 4. painos. Helsinki: ORD-Finland.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. 2. uudistettu painos. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.

Salo, K. & Kinnunen, U. 1993. Opettajien työstressi: työn, stressin ja terveyden seurantatutkimus 1983 - 1991. Jyväskylän yliopisto. Työelämän tutkimusyksikön julkaisuja 7.

Steers, R. M. & Porter, L. W. 1975. Motivation and Work Behaviour. New York: McGraw-Hill.

Suonperä, M. 1989. Opetusvaikeustutkimus: peruskoulun yläasteen opetustyöhön liittyvien vaikeuksien kartoitus Hämeen läänissä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 23.

Thorndike, R. M. 1982. Data collection and analysis. Basic Statistics. New York: Gardner Press.

Työhygieniä. Työolot ja niiden parantaminen. 1992. Helsinki: Työterveyslaitos.

Työolojen parantaminen. Osa 2: Työsuojelun painopistealueita. 1982. Työsuojeluhallitus.

Valkonen, T. 1984. Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalistutkimuksessa. 7. painos. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Vartiainen, M. & Teikari, V. 1990. Työn psykologinen tutkiminen ja kehittäminen. Teknillinen korkeakoulu. Otaniemi. Teollisuustalous ja työpsykologia. Report 120.

Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys. Tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 4.

Vroom, V. H. 1967. Work and motivation. 3. painos. New York: Wiley.

Vuorinen, R. 1990. Persoonallisuus ja minuus. Porvoo: WSOY.

Wii, O. A. 1974. Yritysdemokratia ja muuttuva organisaatio. 4. painos.
Espoo: Weilin & Göös.

LIITE 1: Kyselylomake

Arvoisa opettaja!

Jyväskylässä 4.2.1998

Opiskelemme Jyväskylän yliopiston luokanopettajan koulutusohjelmassa ja teemme parhaillaan pro gradu -työtämme, joka käsittelee ala-asteen opettajan työolosuhteita ja työmotivaatiota. Työtämme ohjaa professori Jouko Kari. Lähestymme Teitä näin kyselylomakkeen välityksellä, johon toivomme Teidän ystävällisesti vastaavan. Palautetuista kyselyistä muodostuu tutkimuksemme aineisto. Luotettavien ja kattavien tutkimustulosten saavuttamiseksi Teidän vastauksenne on erittäin merkityksellinen.

Kyselyyn osallistuvat kaikki Alavuden ja Ähtärin ala-asteiden opettajat. Tutkimuksellamme on sekä Alavuden sivistysjohtaja Sirpa Ikkalan että Ähtärin sivistystoimenjohtaja Pekka Raskun lupa. Pyydämme Teitä vastaamaan huolella kaikkiin lomakkeen kohtiin ja palauttamaan täytetyn kyselylomakkeen suljetussa kirjekuoressa koulunne rehtorille / johtajalle 17.2.1998 mennessä.

Antamanne tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja nimettöminä, eivätkä yksittäiset vastauksenne tule esille missään vaiheessa. Tutkimustuloksia ei myöskään esitellä siten, että yksittäinen vastaaja pystyttäisiin tunnistamaan, vaan tulokset kootaan suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Kiitämme jo etukäteen vaivannäöstänne ja osallistuvasta kannustuksesta pro gradu -työmme etenemiseksi. Työmme valmistuttua pro gradumme on nähtävissä Alavudella kouluvirastossa ja Ähtärissä koulutoimistossa.

Ystävällisin terveisin

Mika Gustafsson
Vapaudenkatu 18 C 53
40 100 JYVÄSKYLÄ
puh. 040/515 3020
e-mail: gumier@tukki.jyu.fi

Virve Seppälä
Puistokatu 17 A 4
40 100 JYVÄSKYLÄ
puh. 014/616 591
e-mail: sevian@tukki.jyu.fi

OSA I

YMPYRÖI SE KOHTA, JOKA SOPII ITSEESI!

1. sukupuoli:

1. nainen
2. mies

6. työsuhde:

1. vakinainen työpaikka
2. tilapäinen työpaikka
- työsuhteen kesto ____ v

2. siviilisääty:

1. naimaton
2. naimisissa

7. koulunne oppilasmäärä:

1. 40 tai alle
2. 41 - 80
3. 81 - 120
4. 121 - 160
5. 161 tai suurempi

3. ikä:

1. 24 tai alle
2. 25 - 34
3. 35 - 44
4. 45 - 54
5. 55 tai yli

8. koulunne opettajien lukumäärä:

1. 2
2. 3
3. 4 tai enemmän

4. työkokemus opettajana:

1. 0 - 2 vuotta
2. 3 - 7 vuotta
3. 8 - 12 vuotta
4. 13 - 20 vuotta
5. 21 vuotta tai yli

9. työpaikkani sijainti:

1. Alavudella
2. Ähtärissä

5. koulutus:

1. luokanopettaja
 2. aineenopettaja
 3. erityisopettaja
 4. jokin muu, mikä?
-

OSA II

Seuraavilla väittämillä pyritään selvittämään **työmotivaatioosi liittyviä persoonallisuuden osatekijöitä**. Arvioi, mikä väittämä kuvaa työtäsi parhaiten ja rengasta vain yksi vaihtoehto. Tämän osan lopussa sinulla on mahdollisuus tarkentaa vastauksiasi.

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
10. Tunnen, että työni saa osakseen arvostusta	1	2	3	4
11. Opettajan työssä kykyne ja taitoni eivät pääse esille	1	2	3	4
12. Pidän työni ihmisläheisyydestä	1	2	3	4
13. Olen valmis vaihtamaan työni paremmin palkattuun, mutta vähemmän kiinnostavaan työhön	1	2	3	4
14. Olen tyytymätön työhöni koulusani	1	2	3	4
15. Osallistun työpaikallani järjestettävään harrastus ja/tai vapaa-ajan toimintaan	1	2	3	4
16. Koen, että kykyne ja taitoni ovat riittävän hyvät selviytyäkseni työstäni	1	2	3	4
17. Opettajan työ on vaihtelevaa ja monipuolista	1	2	3	4
18. Ammattini vaatii minulta todella paljon	1	2	3	4
19. Saavutan ammatissani näkyviä tuloksia	1	2	3	4
20. Työni haasteellisuus miellyttää minua	1	2	3	4
21. Työni häiritsee merkittävästi vapaa-ajan harrastuksiani	1	2	3	4

Jos haluat tarkentaa vastauksiasi tai esittää muita ajatuksia tästä osasta II, niin voit käyttää alla olevaa tilaa.

OSA III

Seuraavilla väittämillä pyritään selvittämään **työmotivaatioosi liittyviä työn ominaisuuksia**. Arvioi, mikä asteikon vaihtoehto kuvaa työtäsi parhaiten ja rengasta vain yksi vaihtoehto. Osan lopussa sinulla on mahdollisuus tarkentaa vastauksiasi.

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
22. Työni on riittävän vaihtelevaa	1	2	3	4
23. Tunnen henkilökohtaista vastuuta työstäni	1	2	3	4
24. Työni tarjoaa minulle hyvät mahdollisuudet oppia uutta	1	2	3	4
25. Arvostan työhöni liittyvää itsenäisyyttä	1	2	3	4
26. En saa riittävästi koulutusta ammattitaitoni ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi	1	2	3	4
27. Toivoisin oppilailtani lisää palautetta opetuksestani	1	2	3	4
28. Pidän oppilailta saamaani välitöntä palautetta tärkeänä	1	2	3	4
29. Saan oppilaiden vanhemmilta riittävästi palautetta	1	2	3	4
30. Olen tyytyväinen esimieheni antaman palautteen määrään	1	2	3	4
31. Pidän työtäni monipuolisena	1	2	3	4
32. Koen työni mielekkääksi	1	2	3	4
33. Toivoisin työssäni lisää mahdollisuuksia kehittää itseäni	1	2	3	4
34. Koen itseni tarpeettomaksi omassa työyhteisössäni	1	2	3	4

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
35. Voin itsenäisesti suunnitella työmenetelmäni	1	2	3	4
36. Pidän työtäni tärkeänä oppilaiden kehittymisen kannalta	1	2	3	4
37. Mielestäni työni on haasteellista	1	2	3	4
38. Saan vanhemmilta riittävästi tunnustusta tekemästäni työstä	1	2	3	4

Alla olevaan tilaan voit tarkentaa vastauksiasi tai esittää muita ajatuksia tästä osasta III.

OSA IV

Arvioi seuraavia **työmotivaatioosi liittyviä työympäristötekijöitä** sen mukaan, miten tärkeänä pidät kutakin väittämää. Rengasta vain yksi vaihtoehto. Osan lopussa sinulla on mahdollisuus tarkentaa vastauksiasi.

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
39. Minulla on riittävät mahdollisuudet kanssakäymiseen työtovereitteni kanssa	1	2	3	4
40. Työtoverini ovat tarvittaessa valmiita auttamaan minua	1	2	3	4
41. Työyhteisössäni on hyvä menhenki	1	2	3	4
42. Työpaikallani esiintyy joidenkin työntekijöiden syrjintää	1	2	3	4
43. Esimieheni kannustaa usein alaisiaan	1	2	3	4
44. Esimiehelläni ei ole riittävästi aikaa kuunnella mielipiteitani	1	2	3	4
45. Esimieheni kohtelee tasapuolisesti alaisiaan	1	2	3	4
46. Esimieheni on miellyttävä	1	2	3	4
47. Palkkani vastaa työn asettamia vaatimuksia	1	2	3	4
48. Olisin valmis vaihtamaan työpaikkani paremman palkan vuoksi	1	2	3	4
49. Olen tyytyväinen eläke-etuihini	1	2	3	4
50. Työterveyshuolto on hyvin järjestetty	1	2	3	4
51. Opettajainhuone on mielestäni viihtyisä	1	2	3	4
52. Ruokailutilat ovat koulussamme toimivat	1	2	3	4

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
53. Työolosuhteet työpaikallani ovat hyvät	1	2	3	4
54. Koulun ilmastointi toimii tyydyttävällä tavalla	1	2	3	4
55. Valaistus on riittävä	1	2	3	4
56. Työskentelyvälineet ovat tarkoituksenmukaiset	1	2	3	4
57. Tarvittavat työvälineet ovat hyvin saatavissa	1	2	3	4
58. Eri työntekijäryhmät tekevät koulussani riittävästi yhteistyötä	1	2	3	4
59. Työyhteisössämme keskustellaan avoimesti muustakin kuin opetukseen liittyvistä asioista	1	2	3	4
60. Työyhteisöni ilmapiirissä on parantamisen varaa	1	2	3	4
61. Työturvallisuus työpaikallani on hyvä	1	2	3	4

Voitko vielä tarkistaa, että olet vastannut kaikkiin kysymyksiin!

Jos haluat vielä tarkentaa vastauksiasi tai esittää muita ajatuksia, niin voit käyttää alla olevaa tilaa.

KIITOS VASTAUKSISTASI!!!

LIITE 2: Muuttujaluettelo ja summamuuttujat**TAUSTAMUUTTUUJAT:**

1. Sukupuoli
2. Siviilisääty
3. Ikä
4. Työkokemus opettajana
5. Koulutus
6. Työsuhde
7. Koulunne oppilasmäärä
8. Koulunne opettajien lukumäärä
9. Työpaikkani sijainti

SUMMAMUUTTUUJAT:**SUMMA 1: Persoonallisuus**

Kyselylomakkeen osa II (kysymykset 10 - 21)

SUMMA 2: Työn ominaisuudet

Kyselylomakkeen osa III (kysymykset 22 - 38)

SUMMA 3: Työympäristö

Kyselylomakkeen osa IV (kysymykset 39 - 61)

SUMMA 4: Esimies

43. Esimieheni kannustaa usein alaisiaan
44. Esimiehelläni ei ole riittävästi aikaa kuunnella mielipiteitäni
45. Esimieheni kohtelee tasapuolisesti alaisiaan
46. Esimieheni on miellyttävä

SUMMA 5: Sosiaalisuus työssä

- 39. Minulla on riittävät mahdollisuudet kanssakäymiseen työtovereitteni kanssa
- 40. Työtoverini ovat tarvittaessa valmiita auttamaan minua
- 41. Työyhteisössäni on hyvä me-henki
- 42. Työpaikallani esiintyy joidenkin työntekijöiden syrjintää
- 58. Eri työntekijäryhmät tekevät koulussani riittävästi yhteistyötä
- 59. Työyhteisössämme keskustellaan avoimesti muustakin kuin opetukseen liittyvistä asioista
- 60. Työyhteisöni ilmapiirissä on parantamisen varaa

SUMMA 6: Palkkaus

- 47. Palkkani vastaa työn asettamia vaatimuksia
- 48. Olisin valmis vaihtamaan työpaikkani paremman palkan vuoksi
- 49. Olen tyytyväinen eläke-etuihini

SUMMA 7: Työolosuhteet

- 51. Opettajainhuone on mielestäni viihtyisä
- 52. Ruokailutilat ovat koulussamme toimivat
- 53. Työolosuhteet työpaikallani ovat hyvät
- 54. Koulun ilmasto toimii tyydyttävällä tavalla
- 55. Valaistus on riittävä
- 56. Työskentelyvälineet ovat tarkoituksenmukaiset
- 57. Tarvittavat työvälineet ovat hyvin saatavissa

SUMMA 8: Työn vaihtelevuus

- 22. Työni on riittävän vaihtelevaa
- 25. Arvostan työhöni liittyvää itsenäisyyttä
- 31. Pidän työtäni monipuolisena
- 32. Koen työni mielekkääksi
- 37. Mielestäni työni on haasteellista

SUMMA 9: Vastuu työssä

23. Tunnen henkilökohtaista vastuuta työstäni

36. Pidän työtäni tärkeänä oppilaiden kehittymisen kannalta

SUMMA 10: Koulutus

26. En saa riittävästi koulutusta ammattitaitoni ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi

33. Toivoisin työssäni lisää mahdollisuuksia kehittää itseäni

SUMMA 11: Palaute työstä

27. Toivoisin oppilailtani lisää palautetta opetuksestani

29. Saan oppilaiden vanhemmilta riittävästi palautetta

30. Olen tyytyväinen esimieheni antaman palautteen määrään

38. Saan vanhemmilta riittävästi tunnustusta tekemästäni työstä

SUMMA 12: Työtyytyväisyys

13. Olen valmis vaihtamaan työni paremmin palkattuun, mutta vähemmän kiinnostavaan työhön

14. Olen tyytymätön työhöni koulussani