

LUOKANOPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMINEN JA SIIHEN  
YHTEYDESSÄ OLEVAT TEKIJÄT

Antti Rinne

Elina Virolainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2004

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Rinne, A. & Virolainen, E. 2004. Luokanopettajan työhön sitoutuminen ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma. 110 sivua.

## TIIVISTELMÄ

Tutkimus liittyy opettajatutkimukseen (Korpinen 2001), jossa luokanopettajat arvioivat peruskoulutuksessa saamiaan valmiuksia, kuvaavat työhön sijoittumistaan, työolosuhteitaan sekä työorientaatiotaan: työhön sitoutumistaan, työtyytyväisyyttään, itsetuntoaan ja työssä jaksamistaan. Tutkimuskokonaisuudessa kartoitettiin lisäksi opettajien täydennyskoulutustarpeita ja -toiveita sekä perehdyttämiseen liittyviä toiveita.

Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena, jonka kohderyhmänä olivat Jyväskylän yliopistosta vuosina 1979–2001 valmistuneet luokanopettajat. Kyselylomake lähetettiin kaikille, joiden yhteystiedot saatiin yliopiston opiskelijarekisteristä. 6.2.2001 mennessä kelpoisuustodistuksen oli saanut 1722 henkilöä, joista 26 henkilöä ei tavoitettu. Kyselylomakkeen palautti 673 opettajaa, joista luokanopettajan tehtävissä toimivat (n = 513) muodostivat tutkimuksemme kohdejoukon. Heidän osaltaan tutkittiin työhön sitoutumista ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä tutkimuslomakkeen siihen soveltuvien osioiden avulla. Taustamuuttujina olivat vastaajien sukupuoli, koulutuspaikkakunta sekä virkasuhteen laatu.

Aineistoa analysoitiin tilastollisten analyysimenetelmien keinoin SPSS -ohjelman avulla. Menetelminä käytettiin faktorianalyysia, Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimia sekä ristiintaulukointia ja siihen liittyvää  $\chi^2$ -testiä muuttujien välisten yhteyksien tarkastelemiseksi. Keskiarvotestien (t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi) avulla tarkasteltiin ryhmien välisten erojen tilastollista merkitsevyyttä.

Tulokset osoittivat, että luokanopettajien työhön sitoutuminen oli ensisijaisen tärkeässä asemassa opettajuuden rakenteiden kokonaisuudessa. Työhön sitoutumiseen olivat erityisen vahvasti yhteydessä työtyytyväisyys, itsearvostus, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä kutsumus opettajan työhön. Vahvaa yhteyttä osoittivat myös kollegiaalisuus, jatkokoulutus sekä kokonaisvaltainen oppilassuhde. Tulokset osoittivat myös, että suurin osa luokanopettajista oli sitoutuneita työhönsä. Ammatin vaihtamista oli kuitenkin harkinnut 35.1 % vastaajista. 19 % vastaajista ei puolestaan osannut sanoa vaihtaisiko alaa ja 25.3 % ei osannut sanoa, valitsisiko opettajan ammattia, jos valintatilanne tulisi uudelleen ajankohtaiseksi. Erot työhön sitoutumisessa sukupuolten välillä olivat selvät: naiset olivat miehiä sitoutuneempia työhönsä opettajana. Naisista 88 % ja miehistä 71 % tekisi mieluiten opettajan työtä. Naisista ammattia vaihtaisi heti 12 % ja miehistä 29 %. Myös koulutuspaikalla oli merkitystä työhön sitoutumisessa. Kokkolan Chydenius-instituutista valmistuneista jopa 97 % toimi mieluiten opettajan työssä ja vain 3 % vaihtaisi heti alaa. Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta valmistuneista puolestaan 82 % oli tyytyväisiä opettajana toimimiseen ja 18 % vaihtaisi mieluiten alaa. Työsuhteen laatu ei osoittautunut merkittäväksi tekijäksi luokanopettajien työhön sitoutumisessa. Ainoa tilastollisesti suuntaa antava ero löytyi väliaikaisessa virassa toimivien ja tilapäisesti opettavien välillä. Tilapäisesti opettavat olivat innokkaampia vaihtamaan alaa heti, kun se oli mahdollista osoittaen siten väliaikaisessa virassa toimivia heikompa sitoutumista luokanopettajan työhön.

Avainsanat: työhön sitoutuminen, luokanopettajan työ, opettajan ammatinkuva, ammatinkuvan muutos

## SISÄLLYS

1 MIKSI TUTKIA LUOKANOPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMISTA? .....	5
2 LUOKANOPETTAJAN AMMATINKUVA JA SIINÄ TAPAHTUNEET MUUTOKSET .....	7
2.1 Luokanopettajan ammatinkuva .....	7
2.2 Opettajuuden muuttuvat tulkinnat – mielikuva hyvästä opettajasta .....	11
2.3 Luokanopettajan ammatinkuvan muutos .....	14
2.4 Tutkiva opettaja .....	19
2.5 Luokanopettajan ammattitaidon osa-alueet .....	22
2.5.1 Opetustaito .....	23
2.5.2 Etiikka ja moraali .....	25
3 LUOKANOPETTAJAN KOULUORGANISAATIOON JA TYÖHÖN SITOUTUMINEN .....	28
3.1 Mitä sitoutuminen on? .....	28
3.2 Kouluorganisaatioon sitoutuminen .....	29
3.3. Työhön sitoutuminen .....	30
3.4 Luokanopettajan työhön sitoutuminen .....	33
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT .....	39
5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN .....	41
5.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineiston keruu .....	41
5.2 Tutkimuksen mittarit .....	43
5.3 Aineiston analyysimenetelmät .....	44
5.4 Analyysimenetelmien luotettavuus .....	45
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	49
6.1 Työhön sitoutumisen sijoittuminen opettajuuden rakenteiden kokonaisuudessa .....	49
6.2 Opettajuuden ulottuvuuksien yhteydet luokanopettajien työhön sitoutumiseen .....	53
6.3 Luokanopettajien työhön sitoutumisen voimakkuus .....	56
6.3.1 Sukupuolten väliset erot työhön sitoutumisessa .....	57

6.3.2 Koulutuspaikan merkitys työhön sitoutumiseen.....	59
6.3.3 Virkasuhteen laadun merkitys työhön sitoutumiseen .....	62
6.4 Yhteenveto tuloksista aikaisempien tutkimusten valossa.....	63
6.4.1 Luokanopettajien työhön sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät.....	64
6.4.2 Luokanopettajien työhön sitoutumisen voimakkuus .....	65
7 POHDINTA .....	68
7.1 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa .....	68
7.2 Johtopäätöksiä tuloksista.....	69
7.3 Jatkotutkimusaiheita ja tulevaisuuden haasteet.....	74
LÄHTEET.....	78
LIITTEET	
Liite 1. Kyselylomake (tutkimuksessa mukana olleet osiot).....	86
Liite 2. Vastaajien sukupuoli – ja virka/toimijakaumat.....	91
Liite 3. Muuttujien kommunaliteetit.....	94
Liite 4. Direct oblimin – rotatoitu faktorilatausmatriisi .....	95
Liite 5. Faktoreiden muodostettujen summamuuttujien reliabiliteettikertoimet .....	98
Liite 6. Summamuuttujien korrelaatiomatriisi .....	101
Liite 7. Prosenttijakaumat tutkittavien muuttujien osalta .....	102
Liite 8. Ristiintaulukoinnin tulokset.....	104
Liite 9. Varianssianalyysin tulokset .....	106

# 1 MIKSI TUTKIA LUOKANOPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMISTA?

Yhteiskunnassa on viime vuosina käyty laajaa keskustelua pätevien luokanopettajien alalta katoamisesta. Varsinkin miesluokanopettajien katoaminen peruskoulusta on herättänyt keskustelua ja huolta kadon syistä sekä sen seurauksista. Huoli on varsin aiheellinen, sillä sitoutuminen opetustyöhön ja opettajana toimimiseen on opettajan ammatissa ensiarvoisen tärkeää. Vain sitoutumalla tekemäänsä työhön on opettajana toimivan mahdollista kokea työnsä arvokkaaksi ja merkitykselliseksi sekä saada siitä tyydytystä. Näin ollen on tärkeää tuntea opettajan sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden välisiä yhteyksiä, jotta peruskouluun on mahdollista saada työssään viihtyviä ja siihen sitoutuneita opettajia. Näin turvataan myös yhteiskuntamme tulevaisuus, sillä peruskouluissamme kasvaa sen tulevaisuuden tekijät.

Aiheen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta johtuen valitsimme tutkimuksen aiheeksi luokanopettajan työhön sitoutumisen ja siihen vaikuttavat tekijät. Opettajien työhön sitoutumista sekä siihen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu aikaisemminkin, mutta tutkimuksen kohderyhmänä ovat lähes aina olleet opettajat yleisellä tasolla tai muut kuin luokanopettajat (ks. esim. Billingsley & Cross 1992; Billingsley & Singh 1996; Billingsley & Singh 1998; Ebmeier 2003; Golring & Hausman 2001; Louis 1998; Shann 1998; Tyree 1996). Koska jokaisella opettajaryhmällä on kuitenkin omat erityispiirteensä, ei opettajien työn tutkiminen yleisellä tasolla välttämättä kerro koko totuutta nimenomaan luokanopettajien työhön sitoutumisesta. Aiheen tutkiminen on siis ajankohtaista ja tärkeää myös tästä syystä.

Tutkimuksemme kohdejoukon muodostivat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta sekä Kokkolan Chydenius-instituutista vuosina 1979–2001 valmistuneet luokanopettajat. Kyselyyn vastasi 673 opettajaa, joista 513 ilmoitti toimivansa luokanopettajana. Näiden luokanopettajien osalta tutkittiin työhön sitoutumista sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja sen analysoinnissa käytettiin faktorianalyysia sekä keskiarvotestejä (t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi). Koska kyselyyn vastanneita luokanopettajina toimivia oli paljon (n = 513), voidaan tulosten yleistettävyyden katsoa olevan hyvä.

Luokanopettajan ammatinkuva sekä siinä tapahtuneet muutokset liittyvät oleellisesti sitoutumiseen. Tästä syystä olemme käsitelleet aihetta eri näkökulmista tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen yhteydessä. Teoreettisessa viitekehyksessä on käsitelty myös sitoutumista ilmiönä sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä.

Sitoutumisen käsitettä on tutkittu paljon. Tutkijasta sekä näkökulmasta riippuen sille on annettu erilaisia merkityksiä (ks. esim. Kiesler 1971). Yleisesti ottaen ihmisen voidaan sanoa sitoutuvan sellaisiin asioihin, joihin uskoo tai, joita pitää tärkeinä. Mikäli henkilö kokee työnsä arvokkaana, omistautuu hän sille kokonaisvaltaisesti. (Aro 2001, 22; Church 1985, 2, 14; Tyree 1996.) Luokanopettajan ammatissa tämä merkitsee sitoutumista opettajuuteen ja kouluun työpaikkana, oman ammatin arvostamista sekä uskoa siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivisia muutoksia. Lisäksi työhönsä sitoutunut luokanopettaja pyrkii rutiininomaisten tehtävien suorittamisen lisäksi antamaan työssään myös henkilökohtaisen panoksensa. (Siitonen 1999, 20.) Opettajan sitoutuminen työhönsä kasvaa, mikäli työskentely tarjoaa tyydytystä sekä autonomiaa ja hän tietää, mitä pitää tehdä ja miksi (Church 1985, 14–15; Smith 1973, 63). Vahva sitoutuminen näkyy viime kädessä koko kouluyksikön hyvänä toimintakykenä ja tuloksellisuutena (Aro 2001, 24).

Luokanopettajien työhön sitoutumiseen on ensisijaisesti yhteydessä työtyytyväisyys, mikä on tärkein peruste opettajien halukkuudelle jatkaa ammatissaan. Lisäksi työskentelyolosuhteilla, joihin sisältyvät muun muassa palaute, autonomia, osallistuminen, yhteistyö, opiskelumahdollisuudet ja resurssit, on suuri vaikutus työhön sitoutumiseen. (Billingsley & Singh 1996; 1998.) Erityisesti opettajien välisen yhteistyön, luottamuksen ja yhteisöllisyyden kautta syntyvä kollegiaalisuus mahdollistaa opettajien kesken avoimen tietojen ja taitojen jakamisen. Tällä on suora yhteys työstä saatavaan tyydytykseen sekä työhön sitoutumiseen. (Ebmeier 2003; Goldring & Hausman 2001.) Varsinkin rehtorin merkitys korostuu. Hän vaikuttaa sitoutumiseen antamalla palautetta, rohkaisemalla ja jakamalla tietoa sekä luomalla kouluun kollegiaalisen ja avoimen ilmapiirin, jonka avulla muutoksia on helpompi kohdata sekä vähentää opettajien kokemaa stressiä. (Billingsley & Singh 1998; Ebmeier 2003.)

## 2 LUOKANOPETTAJAN AMMATINKUVA JA SIINÄ TAPAHTUNEET MUUTOKSET

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajan työhön sitoutumista, on luokanopettajan ammatinkuvan sekä siinä tapahtuneiden muutosten käsittely teoreettisessa viitekehyksessä oleellisen tärkeää. Kirjallisuudessa on kuitenkin käsitelty luokanopettajan ammattia hyvin vähän, kun taas opettajan työtä yleisesti kartoittavia teoksia löytyy paljon. Tästä syystä olemme luokanopettajan ammatinkuvaa käsitellessämme kirjoittaneet paljon opettajien ammatinkuvasta yleisellä tasolla. Koska opettajana toimimisen perusteet ovat lähes samanlaiset eri opettajanryhmien välillä, on yleistyksiä ollut mielestämme mahdollista tehdä. Laajasta lähdemateriaalista on kaikesta huolimatta löytynyt myös luokanopettajan ammatinkuvaa käsitteleviä teoksia. Seuraavassa tekstissä on siksi mainittu, milloin kyseessä on opettajan ammatti yleisellä tasolla ja, milloin käsiteltävänä on nimenomaan luokanopettajan ammatti.

### 2.1 Luokanopettajan ammatinkuva

Opettajan ammatti on yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuden että koulutuksen suhteen. Myös opettajat ammattikuntana katsovat ammattiin liittyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. Ammattitaidollisten vaatimusten lisäksi myös eettinen näkökulma korostuu opettajan työssä. Näiden edellä lueteltujen ominaisuuksien johdosta on opettajuutta ja opettajan työtä alettu määritellä yhä useammin professio -käsitteen avulla. Tähän opettajan professioon sisältyvät ammatillinen sisältöosaaminen sekä yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta. (Luukkainen 2002, 49, 65.) Calderhead (1987) on päätenyt samankaltaisiin johtopäätöksiin pyrkiessään tiivistämään opettajan ammattikuvan ominaispiirteitä suhteessa muihin professioihin (mm. juristit ja lääkärit) seuraavasti: (1) opettamisen edellytyksenä on koulutuksen ja kokemuksen kautta saatu erikoistietämys, (2) opetusprofessionallekin on tyypillistä asiakassuuntautuneisuus, (3) kuten muissakin professioissa myös opettajan työssä kohdattavat ongelmat ovat luonteeltaan monimutkaisia ja niiden analysointi, tulkinta ja asianmukainen päätöksenteko edellyttävät eksperttisyttä ja (4) työnsä jatkuvan reflektoinnin kautta opettajallekin on kehittynyt runsaasti erityistaitoja. (Calderhead 1987, 1–3; ks. myös Kaikkonen &

Kohonen 1998, 140.) Professionille on lisäksi tyypillistä ammatillinen sitoutuneisuus, jossa profession haltija sitoutuu toimintatapoihin ja noudatettuihin sääntöihin (Pursiainen 1998, 206–207). Myös tämä pätee opettajan työhön. Erona muihin professioihin opettaja on vastakkain kokonaisen oppilasluokan kanssa (vrt. lääkäri, juristi). Simola (1998, 106) toteaaakin, että opettajan työ eroaa perinteisistä professioista ainakin siinä, että se on perimmäiseltä luonteeltaan joukkotyötä.

Opettajan ammatin professionaalistuminen ei ole nähtävissä ainoastaan positiivisena asiana. Opettajan työnkuvan monet muutokset ovat tapahtuneet kehittyneen opettajaprofession myötä. Tämän seurauksena professionalismin käsite on saanut ideologisen merkityksen, jonka avulla on puolestaan peitetty ja naamioitu opettajan työoloissa tapahtuneet todelliset muutokset. (Syrjäläinen 2002, 38, 96–98.) Densmoren (1987) mukaan käsitys opettajan työn professionaalisuudesta velvoittaa opettajan vapaaehtoiseen työhön sekä ottamaan ylimääräistä vastuuta. Opettajien tulisikin nähdä ja kokea itsensä enemmän työläisinä, jotta he huomaisivat ja tunnistaisivat paremmin koulunpitoon liittyvät ongelmat sekä tehokkaan oppimisen edellytykset. (Syrjäläinen 2002, 38.) Puhuttaessa opettajan ammatista professiona on opettajan ammatin perustehtävä, oppilaiden opettaminen, jäänyt toisarvoiseksi. Opettajien väsyminen ja loppuun palaminen voikin olla seurausta juuri siitä, että varsinaiseen opetustehtävään ei juuri jää aikaa eikä arvostusta professionaalisen vastuun retoriikassa. (Syrjäläinen 2002, 38.) Sachsin (2000, 84–85) mukaan professionalismia voi kaikesta huolimatta toteuttaa aidolla ja terveellä tavalla, jos opettajan yhteistyölle ja koulutukselle järjestetään aikaa sekä tuetaan opettajien omaehtoista oppimista ja aktiivisuutta.

Opettajan työn perustan muodostaa opettaminen, joka on kokonaisvaltaiseen oppimiseen perustuvaa reflektiivistä ajattelutoimintaa. Sen seurauksena opettaja tunnistaa työnsä haasteita ja pystyy vastaamaan niihin. Kokeneella opettajalla onkin näin ollen laaja tietoisuus oppilaistaan, opetussuunnitelmista, opetusjärjestelyistä ja opetuksen suunnittelusta. (Martti 1993, 376.)

Opettaminen on persoonallista toimintaa, joka heijastuu jokaisen opettajan opetuskäyttäytymiseen. Opettajan kasvatukselliset ratkaisut määräytyvät hänen kyvystään nähdä lapsi kokonaisvaltaisena ihmisenä. Ratkaisuihin vaikuttaa olennaisesti myös se, miten opettaja näkee yksityisen ihmisen ja yleensä elämän merkityksen. Opettajan ongelmanratkaisukykyyn tai materiaalin ja menetelmän valintaan vaikuttaa lisäksi opettajan elämänfilosofinen näkemys sekä rohkeus toimia oman näkemyksen mukaan. Opettaja onkin tässä mielessä tutkija ja tarkkailija, joka muokkaa lasta



elämyksellisesti hetkestä toiseen. (Kantola 1988, 117.) Lisäksi yksilöt havaitsevat maailmaa sekä toimivat tilanteissa eri tavoilla, mikä heijastuu opettajan tapaan reagoida luokassa tapahtuviin yllättäviin muutoksiin sekä tapaan, jolla opettaja näkee ja selittää oppilaiden käytöstä (Nias 1989, 13–14, 18). Johtuen opettajan työn persoonallisesta ulottuvuudesta, on opettaja aina kasvavalle yksilölle malli ja hänen persoonaansa kohdistuu siksi lukuisia vaatimuksia (Luukkainen 2003, 253). Huomionarvoista on kuitenkin muistaa, että lapsi ja nuori valitsee lopulta itse käyttäytymismallinsa ja esikuvansa. Vika ei siis ole välttämättä opettajassa, vaikka hän ei kaikkien esikuvaksi pääsekään. (Kari 1996, 21.)

Luokanopettajan työtä on pyritty määrittelemään opetustaitojen ohella työtehtävistä käsin. Allemanin ja Brophyn (1991) mukaan opettajan tehtäviä ovat luokan hallinta ja oppilaiden motivointi, informaation jakaminen ja demonstrointi, kysymysten esittäminen ja oppilaiden ohjaaminen keskustelemaan käsiteltävistä asiasisällöistä, oppimisen edistäminen vaihtelevia opetusmenetelmiä käyttämällä, tietojen ja taitojen harjoittelu- ja soveltamismahdollisuuksien takaaminen oppilaille, tehtävien ja toimintojen strukturointi ja mallittaminen oppilaille sekä heidän ajattelunsa edistäminen ja oikea-aikainen tukeminen ja oppimisen evaluointi (Alleman & Brophy 1991). Listaa voidaan jatkaa vielä opiskelutaitojen opettamisella, sopivan oppimateriaalin valitsemisella ja oppilaan edistymisen arvioinnilla (Isberg 1996, Fenstermacher 1986, Krokforsin 1998, 76 mukaan).

Useista tehtäväalueista johtuen luokanopettajan ammatti on sisäisesti ristiriitainen. Näitä ristiriitoja ja vastakohtaisuuksia ilmenee, koska opettaja on työssään paljon vartija. Opettajan tulee huolehtia kokonaisuudesta samalla kun työstää osia siitä; opettajan tulee antaa oppilaalle mahdollisuus kasvaa omaksi persoonakseen ja kuitenkin verrata tämän oppimista sekä kasvua muissa oppilaissa tapahtuvaan muutokseen; opettajan pitää rohkaista ja vaalia edistymistä sekä samanaikaisesti kontrolloida sitä; hänen tulee olla kiinnostunut oppilaistaan sekä samanaikaisesti hillittävä ja rangaistava heitä. Ne luokanopettajat, jotka kokevat työn henkilökohtaisella tasolla tärkeäksi, voivat selvittää edellä mainituista haasteista sekä elää luokassa vallitsevien ristiriitojen keskellä. (Nias 1988, 211–212.)

Työssään menestyvän opettajan tunnusmerkkeinä on pidetty henkistä tasapainoa, itseluottamusta, itsevarmuutta ja kykyä tulla toimeen toisten kanssa. Lisäksi menestyvälle opettajapersonalle on pidetty luonteenomaisena empaattisuutta, herkkyyttä, innostuneisuutta, huumorintajua ja lämpöä muita ihmisiä kohtaan samalla, kun häneltä on vaadittu siveellisyyttä, isänmaallisuutta, pedagogista tahdikkuutta,

kärsivällisyyttä, nöyryyttä, aitoutta ja niin edelleen. (Meriläinen 1998, 248; Viljanen 1988, 29.) Delamont (1987) on puolestaan todennut, että opettajien välinen yhteistyö on keskeinen osa opettajan arkista työtä. Hänen mukaansa luokanopettajan työn voidaan pelkistää todeta muodostuvan oppilaiden opettamisesta sekä vuorovaikutuksesta kollegoidensa kanssa. (Delamont 1987, 4.) Opettajakollegojen välisen yhteistyön tärkeys ja yhteistyötaitojen hallinnan merkitys eivät kuitenkaan korostu Karin (1990) opettajan työn esittelystä. Hänen mielestään opettajan ammatille on tunnusomaista, että opettajat työskentelevät palveluammattissa ja heillä on suuri rooli oppilaiden sosiaalistamisessa. Opettajan ammatin perustana on kasvatustieteellinen tietopohja ja kaikki opettajan työtehtävät edellyttävät käytännöllistä opiskelua sekä tehokasta ja toistuvaa jatko- ja täydennyskoulutusta. Työ on lisäksi melko itsenäistä. Työn itsenäisyyttä kuitenkin rajoittaa vastuu opetussuunnitelman sisältöjen toteutumisesta sekä mahdollinen kouluviranomaisten kontrolli. Opettajan ammatissa on myös oma ammattietiikkansa, joka asetta opettajana toimivalle korkeat vaatimukset. Opettaja on siksi paljon vartija, jolta edellytetään järkevää käyttäytymistä. (Kari 1990 11–12.)

Kosunen (1994) on puolestaan todennut, että edellä mainitun kaltaiset yleiset erittelyt opettajan työstä jäävät usein liian irrallisiksi listauksiksi opettajan ammatin piirteistä. Niihin ei siksi ole välttämättä onnistuttu vangitsemaan opettajuuteen liittyviä subjektiivisia tuntemuksia ja näkemyksiä. (Kosunen 1994, 59.)

Kehittyäkseen ammatissaan opettajan tulee tiedostaa persoonansa suuri merkitys opetustyössä. Hänen tulisi olla tietoinen toimintansa syistä ja seurauksista, jotta syvälinen ammatillinen kehittyminen olisi mahdollista. (Nias 1989, 79.) Opettajan työssään tarvitsemien taitojen kehityksellä on kiinteä yhteys opettajan persoonallisuuteen sekä hänen kognitiivisiin ja metakognitiivisiin valmiuksiinsa. Opettajan työ on siksi jatkuva tiedonhankintaprosessi. Tämä koskee myös ammattiin liittyvän tietopohjan laajentamista ja uuden oppimista. Opettajan työn tulee lisäksi pohjautua omakohtaisiin kokemuksiin, jolloin opettajalla on hyvät mahdollisuudet työnsä kehittämiseen. (Niemi 1989; 1995, Meriläisen 1998, 251 mukaan.)

Vaikka luokanopettajalla on oltava laaja tietotaito, ei hänen odoteta hallitsevan jokaista koulussa opetettavaa oppiainetta täydellisesti. Opettajan on kuitenkin hallittava erilaisten tiedonalueiden rakenne ja keskeiset käsitteet sekä periaatteet, jotka toistuvat opetuksessa yhä vaativampina. Opettajan tulee siksi tiedostaa tapahtumien moniselitteisyys sekä ratkaista ongelmatilanteita, jotka on mahdollista selvittää ainoastaan abstraktin ajattelun avulla. (Pickle 1985.) Ongelmatilanteet voivat olla keskenään hyvin erilaisia ja saattavat tulla eteen ennalta - arvaamatta vaatien välitöntä

toimintaa. Opettaja ei voikaan työssään käyttää valmiita ratkaisuja vaan hänellä tulee olla herkkyyttä havaita oppimistilanteissa olevia tekijöitä sekä muuttaa suunnitelmia tarpeen mukaan. (Kohti opettajuutta 1993, 33.)

Opettaja joutuu kohtaamaan työssään myös vaikeita sosiaalisia konflikteja ja hänen tulee osata suhtautua lasten ja nuorten ristiriitoihin oikealla tavalla. Opettajan tulisi myös pystyä yhteistyöhön erilaisten vanhempien kanssa, jotka saattavat edustaa hyvinkin erilaisia sosiaalisia ja taloudellisia todellisuuksia. Vanhemmat saattavat myös toisinaan purkaa ahdistustaan opettajaan traagisella ja vahingoittavalla tavalla. Vanhempien kanssa kohdattujen erimielisyyksien lisäksi, opettajan tulee osata käsitellä myös työyhteisön sisällä ilmenevää erilaisuutta. Opettajan työ voikin olla toisinaan kaaoksen ja ristivetoisuuden keskellä elämistä. (Heikkinen 1998, 96.)

## 2.2 Opettajuuden muuttuvat tulkinnat – mielikuva hyvästä opettajasta

Opettajan ammatinkuvan pysyvyyttä on osittain ylläpitänyt vaatimus hyvästä opettajasta. Tämä hyvän opettajan muotokuva on kehittynyt pitkän ajan kuluessa pääasiassa aikana, jolloin opettajan ammattistatus oli aivan toisella tasolla kuin nykyisin. Opettajuuteen liitettiin tuolloin useita epärealistisiakin ominaisuuksia, joista monet ovat säilyneet tosina, vaikka nykyaika on niitä osin jo kumonnut. Nämä ominaisuudet, hyvän opettajuuden kriteerit, ovat yleensä tulleet ulkoapäin (normatiiviset kriteerit). Opettajan tehtävänä onkin ollut suurelta osin mukautua näihin vaatimuksiin samalla, kun hänen on pitänyt tinkiä omasta identiteetistään. Tämä opettajan oman persoonan voimavarojen käyttämättä jättäminen on pahimmassa tapauksessa voinut johtaa työn kokemiseen ahdistavaksi ja stressaavaksi sekä sitä kautta yksilön loppuun palamiseen. Mielikuva hyvästä opettajuudesta voikin olla suurena esteenä opettajuuden muutokselle. Sen mukaan toimiminen voi tehdä työstä raskasta. Ulkoa – annettujen hyvän opettajan mallien ikeestä vapautuminen saattaisi auttaa opettajaa jaksamaan työssään (Koro 1998, 132; Laine 1998, 111–112; Viljanen 1988, 29–30; ks. myös Korpinen 1987, 11–13, 24–28.)

Hyvyyden kriteerit ovat saattaneet osaltaan vaikuttaa myös opettajien kyvyttömyyteen tehdä yhteistyötä. Opettajien hyvyyteen on liittynyt vaatimus jatkuvasti paremmaksi tulemisesta, mikä on johtanut kilpailuun siitä, kuka opettajanhuoneessa on kaikkein paras. Tämä jatkuvasti paremmaksi tulemisen kierre saattaakin olla yksi

selittävä tekijä sille, miksi opettajat eivät toisinaan kannusta toisiaan eivätkä toimi yhteisvastuullisesti. (Laine 1998, 111–112; Viljanen 1988, 29.)

“Hyvän opettajuuden” tulkinnat ovat vaihdelleet vuosikymmenten aikana. 1950- ja 1960-luvuille saakka opettajuuteen liittyi voimakas yhteiskunnallinen tehtävä. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia ja lainkuuliaisia kansalaisia. Opettajan nimeäminen kansankynttiläksi kuvasi hyvin tätä opettajan työn luonnetta, jossa opettajan tuli poistaa yhteiskunnasta tietämättömyys ja tyhmyys. Oppilaille tuli koulussa kirkastaa yhteiskunnan normit ja kansalaisen vastuu samalla, kun heitä kasvatettiin tunnolliseen työntekoon. Hyvä opettaja huolehti myös kulttuurista sekä laajasti yhteisön toiminnoista. (Korpinen 1996, 49; Luukkainen 2003, 251; ks. myös Rinne 1994, 69.)

1970-luvulle tultaessa alkoi kutsumusopettajan viitta vähitellen pudota ammattimiestyypin tieltä, mikä oli seurausta ammattijärjestötoiminnan voimistumisesta. Samoihin aikoihin alettiin pitää tärkeänä taitoa opettaa asiasisältöjä teknisesti hyvin. Muutos heijasteli aikansa koulutuspoliittisia pyrkimyksiä luoda yhtenäinen peruskoulu, jossa koko ikäluokka saisi samanlaista koulutusta. Muutoksen seurauksena opettajat kokivat asemansa aiempaa turvattomammaksi, mikä johti siihen, että opettajat tunsivat vastuunsa oppilaista ja koulusta vähenevän ja keskittyivät siten enemmän muodollisiin tehtäviinsä. Tehtävät ohjeistettiin loppuun asti jäsennettyinä ja oppilaille jäi ainoastaan toteuttajan rooli. 1980-luvulle tultaessa alettiin opettajaa pitää aikaisempaa enemmän asiantuntijana ja asiasisällöt nousivat opetuksessa keskeisimmäksi. Yksilöllisyys jäi yhteiskunnassa taustalle ja tämä muutos ilmeni myös koulutuksessa. Arvosidonnaisuus väheni ja opetuksessa pitäydyttiin turvallisesti faktoissa. Tämän muutoksen moottoreina olivat omalta osaltaan akateemisen loppututkintoon tähtäävät koulutusohjelmat eri opettajankoulutuslaitoksissa, jotka loivat uutta opettajan ammattikuvaa. Perinteinen kutsumusopettajan viitta alkoi tippua luokanopettajan harteilta heidän muuttuessa samalla entistä enemmän kasvatusalan ammattilaisiksi. (Kari 1990, 41; Korpinen 1987, 12; Luukkainen 1998, 36; 2003, 251–252; Numminen 1988, 14–15; ks. myös Simola 1998, 95.)

Huolimatta kutsumusopettajuuden vähittäisestä häviämisestä, on opettajan ammattia siitä huolimatta sanottu kautta aikojen kutsumusammattiksi. Tämä leima ei ole hävinnyt ammatin ympäriltä täysin vieläkään. Pickle (1985) onkin todennut opettajan tarvitsevan työssään tietyn palveluihanteen, halun auttaa oppilaitaan ja saada tyydytystä työstään (ks. myös Uusikylä 1990, 10–14). Myös pedagoginen mielenlaatu on opettajan työssä ensisijaisen tärkeää ja sen taustalla on usein kutsumus tiettyyn ammattiin (Kari 1996, 49; ks. myös Krokfors 1998, 78). Kantola (1988, 116) puolestaan toteaa, että

pelkkä didaktinen tieto ja jonkin opetusmenetelmän teoreettinen hallinta ei tee opettajasta hyvää opettajaa, mikäli työn monitasoisuus ei ole selvinnyt.

1990-luvulla alettiin korostaa refleksiivisyyttä osana opettajan työtä sekä opettajaa oman työnsä tutkijana. Vuosikymmenen kuluessa ja vuosituhannen vaihtuessa ovat globalisaatio ja uusi tieto- ja viestintäteknikka sekä sähköiset oppimisympäristöt avanneet opettajuuden tarkastelua entistä laajemmaksi. 1990-luvulta lähtien on tulevaisuuden opettajuus nähtykin huomattavasti laaja-alaisempana samalla, kun opettajan persoonallisuuteen koulun vuorovaikutustilanteissa on jälleen alettu kiinnittää huomiota. Rakennemuutoksen laukaisemana on herännyt vahva toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana, kehittäjänä, kasvattajana ja rohkaisijana. Opettajan tärkein tehtävä on tällöin kasvattaa oppilaista tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmiuksia osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. Toiveen taustalla on muun muassa huoli tulevaisuudesta sekä suomalaisuudesta kansallisvaltiona ja kulttuurina. (Luukkainen 2002, 54–55; 2003, 252; ks. myös Syrjälä 1998, 32.) Kansanen (1993) kuitenkin huomauttaa, että vaikka yhteiskunnallisten ja yhteisöllisten tekijöiden merkitys opettajan työssä näyttää lisääntyneen, ei se kuitenkaan ole tapahtunut varsinaisen opetustyön kustannuksella. Opettajan työ on nähtävissä sitä keskeisempänä mitä lähemmäs opetustapahtumaa tullaan. (Kansanen 1993, 43.)

Vaikka opettajan työnkuva on vuosikymmenien aikana kokenut muutoksia, toteaa Rinne (1994), ettei opetuksen ideologinen perussanoma sivistyksen levittämisestä ole juurikaan muuttunut kansakoulusta yhtenäiseen oppivelvollisuuskouluun siirryttäessä. Opettajan työn pontimena on edelleen oppimisen ylistys ja koulutususkon, vaikka oppimisen perustaitojen (lukeminen, laskeminen, kirjoittaminen) päälle on kasaantunut suuri määrä muuta yleissivistävää ainesta. (Rinne 1994, 72.)

Vaikka opettajan ihannekuva on aikojen saatossa muuttunut, ei empiirinen opettajakuva (kuva, jonka tutkimus paljastaa ja joka ilmenee opettajan käyttäytymisessä) ole muuttunut riittävästi. Yhtenäiseen opettajankuvaan ei voida koskaan ilmeisesti päästäkään, koska koululaitoksessa on eri-ikäisiä ja eri aikoina koulutuksen saaneita opettajia. Yhtenäisen ihanneopettajakuvan määrittelyä ei välttämättä edes tarvita, sillä erilaisuus on rikkautta. (Viljanen, 1988, 37.)

### 2.3 Luokanopettajan ammatinkuvan muutos

Opetuksen kehittyminen ja oppilaiden sekä vanhempien muuttuvat odotukset koulua ja opettajaa kohtaan ovat aiheuttaneet samanaikaisesti suuria ja nopeita muutoksia sekä opettajan roolissa että ammatissa. Nämä muutokset ovat aiheuttaneet opettajille muospaineita, joihin on ollut vaikea sopeutua. (Meriläinen 1998, 242.) Tulevaisuuden opettajan voidaankin sanoa elävän ja ohjaavan oppilaiden opiskelua muuttuvissa ja monimutkaistuvissa olosuhteissa (Luukkainen 2002, 51). Opettajat sekä opettajankoulutus joutuvat siksi jatkuvasti arvioimaan omaa merkitystään uuden sukupolven ohjaamisessa sellaisiin tietoihin ja taitoihin, joita uusi vuosituhat tuo tullessaan (Aho 1998, 29–30; Luukkainen 2003, 256; Mikkonen 1998, 276).

Lisäksi yhteiskunnan rakennemuutos, informaatioteknologian kehitys, tiedonvälityksen nopeutuminen sekä maailman globaalistuminen ovat asettaneet opettajuudelle ja opettajan työssä toimimiselle uudenlaisia haasteita lisäten muun muassa opettajien tiedollisia ja taidollisia vaatavuustekijöitä sekä laadullisesti että määrällisesti. Opettajalla tulee olla kyky muutoksen hallitsemiseen, jotta hänellä on mahdollisuus seurata työhön liittyvien osa-alueiden kehittymistä sekä hallita alati kasvavaa ja paisuvaa tietotulvaa.

Ammatillisesti ajan tasalla oleva opettaja tuntee alansa, uskaltaa ottaa vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä, osoittaa kriittisyyttä ongelmien ratkaisussa ja hyödyntää työstään saamaansa palautetta. Tällaisen opettajan asiantuntemusta lisäksi arvostetaan kollegojen ja muiden asiantuntijoiden keskuudessa. (Ruohotie 1996, 204.)

Yksi tärkeimmistä tämä päivän ja tulevaisuuden haasteista on yhteiskunnallisen erillaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntyminen. Siihen ovat osaltaan vaikuttaneet perheiden sisällä meneillään olevat muosprosessit, työelämän muutokset, sosiaaliturvan heikentyminen, toimintaympäristöjen kansainvälistyminen ja niin edelleen. (Kaikkonen & Kohonen 1998, 130.) Eriarvoisuuden kasvaminen ja keskittyminen lisää lasten ja nuorten henkistä pahoinvointia, mikä puolestaan lisää opettajien vastuuta omasta työstään. Opettajan tulisikin työtään uudistamalla sekä kotien kasvatustyötä tukemalla pyrkiä osaltaan estämään syrjäytymisilmiön traagisia seurauksia. (Koro 1998, 145–146.)

Vastuun määrän kasvaessa ovat opettajiin kohdistetut vaatimukset samalla lisääntyneet melkoisesti. Heidän odotetaan olevan entistä vahvempia samalla, kun työn kuormittavuus on lisääntynyt ja työn luonne muuttunut joltain osin sosiaalityön suuntaan. Opettaja saattaa kokea, että työ vaatii häneltä monenlaisia taitoja (mm.

sosiaalikasvattaja, psykologi, perheterapeutti, kuuntelija, lohduttaja, erotuomari...). (Niemi 1998, 16.) Perheiden hajotessa ja kasvatuksen siirtyessä yhä enemmän kodin seinien ulkopuolelle, on myös kasvattajan rooli noussut yhä enemmän opettajuuden tärkeäksi osaksi (Luukkainen 2003, 252). Niemi (1998) ja Patrikainen (1997) ovat todenneet, etteivät vanhemmat kykene, halua tai osaa asettaa rajoja eivätkä tarjota roolimalleja, joten lapset ja nuoret hakevat ne muualta. Koulu onkin viime vuosina korvannut osittain kodeille kuuluneen kasvatusvastuun samalla, kun opettajan työn oppilasta tukeva merkitys on korostunut. Opettajan tulee lisäksi olla kannustamassa lasta kasvamaan tekijäksi, oman elämänsä subjektiksi. (Luukkainen 2002, 56–57.) Vaikka kasvatusta on keskeinen osa opettajan työtä kaikissa koulutusmuodoissa, on viime vuosikymmenen aikana tapahtunut opettamisen ja kasvattamisen selkeä siirtyminen kasvatukseen suuntaan hämmentänyt opettajia melkoisesti (Luukkainen 2002, 55). Koska heikkouden, uupumuksen ja epävarmuuden näyttäminen näiden haasteiden edessä merkitsisi ammatillisen pätevyyden kyseenalaistamista, voidaan joidenkin opettajien kohdalla puhua ”vahvuuteen sairastumisesta” (Niemi 1998, 17).

Kasvatustehtävän korostuessa opettajan persoonaan kohdistuu samalla entistä enemmän vaatimuksia. Persoona työvälteenä tulee tulevaisuudessa korostumaan ja sen monipuolinen käyttö nousee vuorovaikutustaitojen ohella tärkeimmäksi tekijäksi muun osaamisen joukossa. Uskottavuus kasvattajana edellyttää opettajalta vahvaa persoonallisuutta, jolloin varsinkin vastuullisuus korostuu. Keskeistä kasvattamisessa on erilaisuuden kohtaaminen. Opettajan tulee nähdä erilaisuus voimavarana sekä välittää myönteistä ihmiskäsitystä. Toimittaessa monikulttuurisessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa on tärkeää, että opettajalla on terve itsetunto, hän on selvillä omista arvoistaan, uskoo itseensä ja on valmis muutoksiin. (Luukkainen 1998; 23; 2003, 254; Syrjälä 1998, 30, 31.)

Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten lisäksi sekä osittain myös niiden seurauksena on uusi oppimis- ja tiedonkäsitys vaikuttanut suuresti opettajan ammatinkuvan muutokseen. Konstruktivismi edellyttää opettajalta erilaisuuden tunnustamista sekä yhdestä oikeasta vastausvaihtoehdosta luopumista. Opettajan tulee olla aktiivinen, dynaaminen, kriittinen ja hahmottaa kokonaisuuksia sekä tukea oppilaan yksilöllistä kasvua ja kehitystä toimien oppimisen ohjaajana. Opetuksen eriyttäminen oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan onkin tulevaisuudessa entistä tärkeämpää. Lisäksi opettajan ei enää tarvitse osata kaikkea vaan myös hänellä on oikeus ja velvollisuus uuden oppimiseen. (Kari 1990, 109; Luukkainen 2003, 253; Syrjälä 1998, 31; ks. myös Enkenberg 1998, 162.) Uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen valossa on

perinteinen ainejakoinen opetus käymässä riittämättömäksi. Siitä luopuminen vapauttaisi koulun luontevasti oppituntijaon kahleista sekä mahdollistaisi koulun toiminnan rytmittämisen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä kunnioittaen ja asioiden omaksumiseen tarvittavan ajan mukaan. (Koro 1998, 140.)

Koulujärjestelmän odotetaan tulevaisuudessa ohjaavan oppilaita oppimisprosessissaan aktiivisiksi, vastuullisiksi ja itseohjautuviksi oppijoiksi. Tämä toteutuu ainoastaan kehittämällä opetussuunnitelmaa jatkuvan arvioinnin ja palautteen kautta. Opettaja ei olekaan enää opetussuunnitelman passiivinen toteuttaja, vaan aktiivinen henkilö, joka tulkitsee sitä ja antaa sille merkityksiä. (Myller & Patrikainen 1998, 182; Huusko & Kosunen 1998, 207; ks. myös Niemi 1993, 59.) Opettajan henkilökohtainen osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön on tämän muutoksen ja kehityksen edellytys (Kosunen 1994).

Tulevaisuuden odotuksiin vastaaminen ei kuitenkaan välttämättä toimi aina mutkattomasti. Luukkainen (2003) toteaa, että opettajuuden vahvaan perinteeseen tukeutuvan tradition vuoksi on opettajan tulevaisuusorientaatio ollut enemminkin haikailua jonkin menneen hyvän perään kuin eteenpäin suuntautumista. Tämän lisäksi opettaja on yleensä reagoinut tilanteisiin vasta silloin, kun ne ovat jo tapahtumassa eikä ennakkoinnista ole juuri voinut puhua. Tulevaisuussuuntautumiseen liittyy myös kysymys siitä nähdäänkö koulujärjestelmän uudistukset uhkana vai mahdollisuutena. Nopeasti muuttuva toimintaympäristö vaatii siksi kouluilta ja siellä toimivilta opettajilta vahvaa tulevaisuusorientaatiota sekä muutoshakuisuutta. (Luukkainen 2003, 256–257.)

Koulu-uudistukset eivät kuitenkaan aina merkitse muutosta parempaan eikä niitä siksi saisi pitää itseisarvona. Uudistuksia tulee aina harkita tarkoin, koska liiallinen muutos saattaa usein olla haitallisempaa kuin muuttumattomuus. Koulussa tulisi pyrkiä samanaikaisesti pitämään yllä jatkuvuutta (säilyttää olemassa olevat toimivat käytännöt ja struktuurit) sekä muutosta. Toteutettujen muutosten tulee olla harkittuja ja hallittuja sekä tarjota mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen. Uudistamiseen osallistuvalla tulee myös olla mahdollisuus vaikuttaa muutoksiin. Muutoin opettajat saattavat stressaantua niin, että he saattavat alkaa odottaa eläkkeelle pääsyä jo työuran alussa. (Fink & Stoll 1998, 301; House & McQuillan 1998; Räisänen 1996, 161.)

Uudistusten ja muutosten avaimena on opettajien välinen yhteistyö. Koska kollegiaalinen yhteistoiminta on kuitenkin ollut yleensä ainoastaan pikaista juttelua kahvikupin ääressä, ei syvällistä keskustelua opetuksesta, oppimisesta, opetusmenetelmistä ja opetussuunnitelmista ole juurikaan käyty. Opettaja on tehnyt opetustaan koskevat ratkaisunsa yksin ilman työtovereiden tukea tai kannanottoja, joten



oman työn suunnittelussa on pitäydytty mieluummin tutussa ja turvallisessa kuin kokeiltu uutta. Yhteistyön puuttuessa on ollut vaikea nähdä työyhteisön ongelmia ja yksittäisen opettajan voimavarat ovatkin saattaneet loppua koko koulua koskevia ongelmia ratkaistaessa. Mielikuvat yksin tekemisen kulttuurista on syytä purkaa, jotta tulevaisuuden koulun on mahdollista kehittyä avoimeksi ja oppivaksi organisaatioksi. (Niemi 1995, 22; Sahlberg 1993, 161; ks. myös Lauriala 1998, 122–123.) Nias (1989) toteaa kuitenkin, että opettajan työn yksinäisen luonteen seurauksena opettajat ovat oppineet luottamaan omiin tietoihinsa ja taitoihinsa tehdessään opetusta tai opetussuunnitelmaa koskevia päätöksiä. Tämä oman toiminnan vapaus on joillekin opettajille yksi tärkeimmistä työssä viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä. (Nias 1989, 16.)

Myös Lortie (1975) on todennut koululuokkien koostuneen yksittäisistä ”soluista”, joissa opettaja on ollut yksin vastuussa luokastaan ja opetuksestaan. Tämänkaltainen järjestely on pitänyt hyvin yllä opettajien yksinäistä ja itsenäistä työskentelykulttuuria. Työtehtävien linkittymisen ja yhteistyön lisääntymisen myötä opettajien on kuitenkin ollut pakko muuttaa omaa toimintaansa. Koulu ei koostukaan enää ”soluista”, vaan tiiviisti keskenään yhteydessä olevista ”organismeista”. (Lortie 1975, 16; ks. myös Räisänen 1996, 17.)

Ihmisten välisen vuorovaikutuksen korostuessa tulevaisuudessa yhä enemmän, tulee myös opettajien olla ihmissuhdetaidot hallitsevia ammattilaisia. Opettajien yhteistyö lisääntyy sekä koulun sisällä että uusien yritysmaailman ja kuntasektorin yhteistyökumppanien kanssa. (Syrjälä 1998, 31.) Koulujen muuttuessa toimintakeskuksiksi niissä järjestetään monenlaista toimintaa vuorokauden eri aikoina ja ympäri vuoden. Opettajat voivatkin tässä uudessa tilanteessa toimia muun muassa markkinoijina, kehittäjinä ja organisaattorina sekä kouluympäristön toiminnanjohtajina, jotka johtavat koulussa tapahtuvia erilaisia tapahtumia. (Asanti 1994, 362.)

Edellä on esitelty opettajan ammatinkuvaa ja sen uudistumista sekä opettajan työhön ja työoloihin vaikuttavia tekijöitä. Koska näiden tekijöiden kautta muodostuu se kokonaisuus, joka vaikuttaa opettajan työn muuttumiseen, esitämme seuraavaksi yhteenvedon Kaikkosen ja Kohosen (1998) tekemään luetteloon pohjautuen opettajan työn muuttumiseen vaikuttavista tekijöistä. Ensimmäisenä näistä tekijöistä ovat **yksilölliset tekijät eli opettaja itse**. Yksilöllisiä tekijöitä ovat arvot, persoonallisuus, kyvyt, elämäkerta, aikaisempi työhistoria sekä fyysinen ja henkinen hyvinvointi. Näiden tekijöiden avulla opettaja käsittelee erilaisia jännitteitä ja ristiriitatilanteita sekä

kohtaa muutospaineet. Tilanteiden ratkaisut johtavat joko urautumiseen ja stressaantumiseen tai uuden oppimiseen ja uusien toimintamuotojen omaksumiseen.

Toisena tekijänä opettajan työn muuttumiseen vaikuttavat **työyhteisölliset tekijät**. Näitä ovat muun muassa työssä koettu tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus työtehtävien ja resurssien jaossa, yhteisöllisyys, ilmapiiri ja ihmissuhteet. Työyhteisöllä on suuri merkitys jäsentensä ammatilliselle kehitykselle ja jokaisella yhteisön jäsenellä on vastuu työyhteisön kehittämisestä. Siirtyminen yksin tekemisen ihanteesta yhteistyöhön sekä luokassa että opettajanhuoneessa merkitsee eristäytyneestä työotteesta luopumista ja uudenlaisen kollegiaalisen koulukulttuurin luomista.

Kolmantena ammatinkuvan muutokseen vaikuttavat **toimintaympäristölliset tekijät**, jotka muodostuvat viidestä eri osa-alueesta. Näistä ensimmäisen muodostavat *vanhemmat ja huoltajat*. Koulu ei voi ottaa vastuuta yhteiskunnallisesta epäoikeudenmukaisuudesta eikä murrosten aiheuttamista sosiaalisista ongelmista. Koululaitos tosin joutuu kohtaamaan niiden seuraukset oppilaiden kautta. Yhteistyö kodin ja koulun sekä erilaisten ammattitahojen (sosiaalityö) kanssa voi ratkaista tai ainakin lievittää ongelmia.

Toisen osa-alueen muodostavat *työnantajat ja kunnan koulutoimi*. Kunta vastaa koulujen fyysisestä ympäristöstä, aineellisista seikoista sekä kasvatustyön resursseista. Kouluissa on runsaasti asiantuntemusta, jonka varaan uudistuminen voi rakentua, jos työnantaja kohdentaa riittävästi voimavaroja tähän. Kouluja tulisikin ohjata keskinäiseen verkottumiseen ja rakentavaan yhteistyöhön. Näin ollen liikemaailmasta lainatut toimintafilosofiat ja ohjausmekanismit ovat eettisesti kestävämpiä. Myös opettajien työtilojen ja välineistön kunnossapitoon ja rakentamiseen tulee ohjata riittävästi resursseja, jotta ne pysyvät ajanmukaisina.

*Työnantajajärjestöt, ammattiliitot ja pedagogiset järjestöt* muodostavat kolmannen osa-alueen toimintaympäristöllisistä tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajan ammatinkuvan muutokseen. Keskusjärjestöt antavat opettajan työlle puitteet hyvin merkittävällä tavalla. Järjestöt vastaavat opettajien edunvalvonnasta, mutta sen nimissä voidaan myös estää tarpeellisia uudistuksia. Pedagogiset järjestöt puolestaan muokkaavat oman opettajaryhmän ammatillista identiteettiä ja ovat osaltaan vaikuttamassa ammattikunnan yleisen mielipiteen muodostukseen ja opettajien suhtautumiseen uudistuksiin.

Neljännän osa-alueen muodostaa *kasvatusalan keskushallinto*. Se vastaa kouluuudistusten linjavedosta, valmistelusta ja toimeenpanosta. Keskushallinto tuo kouluihin uudistuksia hyvin nopeassa tahdissa. Hyvätkin uudistukset kääntyvät usein itseään

vastaan, sillä niiden vauhti voi olla niin nopea, että edelliset teemat ovat vielä kesken uusien tullessa jo tilalle. Tämä kuluttaa opettajien voimavaroja eikä aika riitä minkään asian kunnolla tekemisen. Kouluissa tarvittaisiinkin nyt paineiden sijasta työrauhaa ja tukea meneillään oleviin prosessien toteutukseen ja arviointiin.

Viimeisen toimintaympäristöllisen osa-alueen muodostavat *opettajankouluttajat ja tutkijat*. Uudistuva opettajankoulutus tuo kouluihin lisää aktiivisia ja itseään sekä omaa työtään tutkivia ammattilaisia. Ensisijaisen tärkeää on heidän uran alkuvaiheessa pyrkiä tukemaan tätä innokkuutta ja luovuutta, jottei se huuhtoutuisi pois muutosvastarintaa tai epävarmoja työoloja kohdattaessa. (Kaikkonen & Kohonen 1998, 133–139.)

Tulevaisuuden opettajan ammatin luonnetta ei voi täysin ennustaa. Varmaa kuitenkin on, että ammattitaidon ylläpitäminen edellyttää jatkuvaa koulutusta, uusimman tutkimustiedon hyödyntämistä sekä uuden tiedon etsimistä. Tulevaisuuden opettaja toimii ”muutosagenttina”; innovatiivisena ja luovana henkilönä, jolla on kykyä interaktiiviseen ja monipuoliseen vuorovaikutukseen sekä riskinottoon. Muutosagenttiopettaja omaa lisäksi laajan kasvatustieteellisen tietopohjan ja oman työn tutkimiseen tarvittavat työkalut, osaa ohjata oppimista yksilöllisesti sekä pystyy vastaamaan haasteisiin, joita tietotekniikka ja uudenlaiset oppimisympäristöt asettavat. Hän toimii tulevaisuudessa laaja-alaisena kasvattajana, jolle jatkuvasti muuttuva yhteiskunta asettaa uusia haasteita. Opettajat toimivat oppilaitoksensa pedagogiikan kehittäjänä, jolloin he ovat oppimisympäristöjen rakentajia, muotoilijoita ja koulun uudistajia, niin sanottuja pedagogisia konsultteja. Opettajan rooli kulttuurinperinnön siirtäjänä korostuu kansainvälistyvässä maailmassa entisestään samalla, kun hänellä tulee olemaan oma osuutensa suomalaisen kulttuurin kehittämisessä. (Kari 1990, 107; Korpinen 1996, 69–70; Simola 1998, 108.)

## 2.4 Tutkiva opettaja

Opettajan työ on perinteisesti ollut ylhäältä annettujen määräysten mukaan toimimista, mikä on näkynyt tunnollisena opetussuunnitelman seuraamisena. Opettajat ovat lisäksi sitoutuneet opetuksessaan valmiisiin oppimateriaaleihin ja seuranneet niitä lähes orjallisesti. Opettajien valmiudet kriittiseen analyysiin sekä vakiintuneiden käytäntöjen muutokseen ovat olleet vähäisiä, eikä koulutuksessakaan ole rohkaistu heitä tarpeeksi kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä tai näkemään itseään tiedon synnyttäjinä.

Opettajien rooliin ei ole myöskään kuulunut uusien opetusjärjestelyjen tai tekniikoiden luominen, vaan ainoastaan tiedon välittäminen oppilaille. Seurauksena näistä vuosikymmeniä samanlaisina jatkuneista koulutyön käytänteistä ovat olleet syytökset, joiden kohteena ovat olleet opetuksen muuttumattomuus, opettajien kaavoihin kangistuminen ja rutinoituminen. Opettajan ammattikuvan professionaalistumisen myötä on kuitenkin ollut nähtävissä muutos teknisen opetustaidon korostamisesta kohti erehtyvistä, reflektiivistä ammattilaista. Myös opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa on onneksi alettu kiinnittää huomiota oman työn refleksiiviseen tarkasteluun, joten opettajilla on tulevaisuudessa yhä paremmat mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhönsä sekä sen kehittämiseen. (Luukkainen 1998, 9; 2002, 65; Ojanen 1993, 30.)

Ojanen (1993) toteaa, että tulevaisuuden opettajan on kyettävä sellaiseen oppimisprosessiin, joka merkitsee oman toiminnan kriittistä analyysiä ja kykyä uuden tiedon hyväksikäyttöön oman toiminnan suunnittelussa ja analyysissä. Työntekijää, joka kykenee muutosten hallintaan, on kansainvälisessä keskustelussa luonnehdittu refleksiiviseksi asiantuntijaksi. Työntekijä tiedostaa tällöin oman toimintansa, asettaa taustaoletuksensa kritiikin kohteeksi ja muotoilee ongelmatilanteita yhä uudelleen. Reflektiivinen opettaja toimii aktiivisesti luottamalla omaan asiantuntemukseensa samalla, kun ulkoisten auktoriteettien merkitys omassa toiminnassa vähenee. Reflektiota voidaankin pitää opettajan ammatillisen kasvun pääelementtinä. (Ojanen 1993, 9 – 10; 1996, 51–52; ks. myös Niikko 1996, 108.)

Jotta opettajuuden tietoinen rakentaminen on mahdollista, on opettajan tärkeää tulkita omaa tehtäväänsä. Tulkintojen ja reflektoinnin kautta oma persoonallisuus, arvot ja henkilöhistoria otetaan kehittymisen ja kehittämisen perustaksi ja sitä kautta syntyy perusnäkemys opettajan työstä, mitä voidaan pitää opettajan työn tärkeimpänä perustana. Työtään tulkitseva, tutkiva ja sitä aktiivisesti kehittävä opettaja nousee tulevaisuudessa merkittäväksi yhteiskunnalliseksi vaikuttajaksi, joka kasvatettavien ja koulutettavien kehittämisen kautta vaikuttaa haluttavan yhteiskunnan suunnan toteutumiseen. (Koro 1998, 146; Luukkainen 2003, 253; 1998, 8 – 9; ks. myös Niikko 1996, 107.)

Opettajan käytännöntyön muuttunut luonne sekä sitä kautta muuttunut opettajan rooli kaipaavat kehittämistä, jotta pystyttäisiin edes jotenkin hallitsemaan tulevaisuuden muuttuvaa ympäristöä. Tietoisuus oman ammatin kehittämisestä on tällöin ensisijaisen tärkeää. (Ojanen 1993, 31.) Opettajan tutkimuksellisten taitojen jäsentäminen on kuitenkin vaikeaa, koska opettajan työn kokonaisuutta on vaikea osittaa. Työn eri

vaiheissa korostuvat ammatin eri osatehtävät, vaikka koulun tehtävä ja kasvatustavoitteet säätelevät kaikkea opettajan toimintaa. (Kansanen 1993, 44.)

Tutkimuksellisten valmiuksien kehittäminen on opettajan ammatissa kuitenkin erittäin tärkeää, koska niiden avulla on mahdollista saavuttaa välineet olemassa olevien käytäntöjen taakse näkemiseen sekä niitä ylläpitävien mekanismien havaitsemiseen. Tutkimusmetodologisen jatko – ja täydennyskoulutuksen avulla olisikin mahdollista kehittää opettajan kriittistä asennetta omaa työtään kohtaan. Opettajien olisi pystyttävä lisäksi arvioimaan koulukulttuuria kokonaisuutena sekä oltava aktiivisesti mukana opetussuunnitelman kehittämistyössä, koska ainoastaan siten on mahdollista päästä vaikuttamaan niihin tekijöihin, jotka tukahduttavat niin opettajien kuin oppilaidenkin kehittymisen. (Kansanen 1993, 46; Korpinen 1996; Niemi 1993, 61.)

Jos opettaja on selvillä toimintansa perusteista ja seurauksista sekä niistä tekijöistä, jotka rajaavat hänen toimintaansa, on todennäköistä, että opettajalla on myös mahdollisuus kontrolloida ja muuttaa omaa käyttäytymistään paremmin tilanteita vastaavaksi. Opettajien tarvitsemia tietoja ja taitoja ei tarvitse täysin määritellä vaan pikemminkin olisi pyrittävä reflektion avulla löytämään ne asiat, joihin huomio tulisi kiinnittää. (Zeichner 1983.)

Calderheadin (1993) ja Copelandin ym. (1993) mukaan reflektio on jatkuva prosessi, mikä tarkoittaa että menneet, nykyinen ja tuleva ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään muodostaen verkon opettajan ja oppilaiden välille. Reflektointi on jatkuvasti uusiutuvaa ja toimii samanaikaisesti useilla tasoilla ja milloin tahansa. Reflektioiva opettajalla on vastuu siitä, että hän pyrkii etsimään itse vastauksia huomaamiinsa ongelmiin. Kaikkien epäonnistumisten kohdalla ei kuitenkaan tarvitse syyllistää ainoastaan itseään, vaan tärkeintä on ymmärtää ja tiedostaa oma vastuu ongelmien ratkaisussa ja päätösten teossa. Reflektointi pohjautuu menneisyyden kokemuksiin, mutta on siitä huolimatta tulevaisuuteen orientoitunutta. Refleksiivisen opettajan tarkoituksena on keksiä ratkaisuja tulevaisuuden tilanteita varten. Se auttaa opettajia analysoimaan, keskustelemaan, arvioimaan sekä muuttamaan opetuksen käytänteitä siten, että reflektoinnin päämäärä, oppilaiden oppimisen edistäminen, saavutetaan. (Meriläinen 1998, 263–264.) Reflektion avulla onkin mahdollista määritellä opetustaitoa ja opettajuutta, koska hyvän opetustaidon olemuksessa korostuvat toiminnan analysointiin ja perusteluihin liittyvät tekijät (Krokkfors 1998, 84).

Refleksiivisyys-käsitettä voidaan käyttää myös hyvin erilaisissa ja monia tarkoituspäriä palvelevissa yhteyksissä, joista osa voi kohdistua hyvinkin kapealle alueelle. Opettajan omaan työhönsä kohdistuva reflektointi, arviointi ja

muutospyrkimykset voivat kohdistua ainoastaan opetuksen menetelmällisiin seikkoihin tai opettajan henkiseen hyvinvointiin. Tutkivaksi ja omaa toimintaa refleктоivaksi opettajaksi kehittyminen edellyttää ymmärrystä siitä, miten ihminen yleensä oppii asioita ja, mitä oppiminen on. Reflektion tulisi siksi kohdistua laajoihin kasvatuksellisiin ja yhteiskunnallisiin päämääriin. (Enkenberg 1996, 77; Niemi 1993, 54; ks. myös Niemi 1995, 23–24.)

Opettajan rooliin yhteiskunnallisena vaikuttajana kuuluu myös vaatimus opettajasta ”julkisena intellektuaalina”. Opettajan tulee olla aktiivinen kysymyksiin herättäjä, jolla on kriittinen ja poliittinen rooli työnkuvaa ja sen luonnetta määriteltäessä. Opettajan asema julkisena intellektuaalina voidaan tiivistää kolmeen näkökulmaan. Ensimmäisen mukaan opettajalta edellytetään kriittistä suhtautumista niihin pedagogian muotoihin, joiden mukaan tieto on kiinteää ja muuttumatonta. Toisen näkökulman mukaan asema julkisena intellektuaalina mahdollistaa teoreettisen ja poliittisen perustan opettajille, jotta he voivat keskustella kriittisesti keskenään sekä oppilaiden kanssa niistä asioista, jotka rajoittavat yhteiskunnallista ja kasvatuksellista keskustelua. Kolmas näkökulma esittää, että asema julkisena intellektuaalina tekee välttämättömäksi opettajan roolin uudelleen määrittelyn kasvatuksellisena ohjaajana ja johtajana. Opettajan tulee luoda oppimistilanteita, jotka mahdollistavat oppilaiden osallistumisen ongelmien ratkaisemiseen sen sijaan, että niitä kartettaisiin. (Niemi 1993, 56.)

Opettaja-tutkijaksi ei kasveta hetkessä. Prosessi vaatii oppimista, tekemistä sekä aikaa, aivan kuten opettajan ammatillinen kasvu ja kehittyminenkin edellyttävät. Opettaja-tutkijaksi kehittyminen on suuressa määrin riippuvainen opettajan kyvyistä ja valmiuksista itsearviointiin ja itsereflektion. Mikäli kyvyt ja valmiudet ovat riittäviä, on opettajalla pyrkimystä ja halua ratkaista eteen tulevat kysymykset ja ongelmat tutkimuksellisella otteella. Viime kädessä opettaja-tutkija ihanteen voidaan nähdä laajenevan elinikäiseksi kehittymiseksi ainutkertaisena yksilönä, yhteiskunnan jäsenenä ja vaikuttajana. (Niikko 1996, 120.)

## 2.5 Luokanopettajan ammattitaidon osa-alueet

Opettajan ammattitaito ei koostu ainoastaan didaktisista ja kasvatuksellisista taidoista, vaan siihen kuuluvat kaikki opettajan ammattirooliin kuuluvat tekijät (mm. hallinnolliset tekijät ja koulujen kulttuuritoiminta). Opettajan ammattitaito onkin laaja

käsite ja tarkoittaa kaikkien niiden tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten osa-alueiden kokonaisuutta, joiden hallitseminen on opettajalle tarpeen. (Korpinen 1987, 15–16.) Seuraavaksi pyrimme selvittämään luokanopettajan ammattitaidon osa-alueita paneutumalla ensin opetustaidon määrittelyyn (didaktiikka) sekä käsittelemällä sen jälkeen opettajan työhön läheisesti liittyviä eettisiä ja moraalisia kysymyksiä.

### 2.5.1 Opetustaito

Opetuksen määrittely tarkasti ja yksiselitteisesti on vaikeaa, koska opettajat käyttävät persoonallisia ominaisuuksiaan opetustyössään yksilöllisesti. Tästä johtuen taito opettaa on erilaista eri yksilöillä. (Kroksfors 1998, 80.) Myös opetustaidon osa-alueet vaihtelevat hyvin laajoista (mm. opetuksen suunnittelu) varsin suppeisiin (mm. yksittäiset opetustilanteet) (Kyriacou 1991, 6). Opetustaidon luonne on kuitenkin herättänyt laajaa kiinnostusta ja sitä on yritetty määrittellä eri tutkijoiden toimesta. Calderheadin (1986) mukaan opetustaidon osa-alueiden avulla yritetään saavuttaa tietty tavoite, ne tapahtuvat aina tietyssä kontekstissa, edellyttävät tarkkuutta ja hieno-säätöä, toteutetaan sulavasti ja on saavutettu harjoittelun avulla (Kyriacou 1991, 2).

Kyriacou (1991) on puolestaan aikaisempiin tutkimuksiin perustuen koonnut yhteenvedon niistä olennaisista opetustyön osa-alueista, jotka määrittelevät opettajan ammattia riippumatta luokka-asteesta tai opetettavasta aineesta. Yhteistä kaikelle opettamiselle on *suunnittelu ja valmistelu*. Opetustyössä tarvitaan taitoja kasvatuksellisten tavoitteiden valitsemisessa ja tunnin oppimistulosten määrittelyssä sekä relevanteista opetuksellisista järjestelyistä päättämisessä. Toinen tärkeä osa-alue on *toiminta opetustilanteissa*. Opetustilanteessa toimiessaan opettaja tarvitsee taitoja, joiden avulla oppilaat saadaan onnistuneesti sitoutumaan oppimiskokemukseen. Tähän liittyy erityisesti ohjeistuksen laatu. Kolmas oleellinen tekijä opetustyössä on *tunnin kulun hallinta*. Opettajan on hallittava ja osattava organisoida tunnin kulku ylläpitääkseen oppilaiden huomiota, kiinnostusta sekä sitoutumista. *Luokkahuoneen ilmapiiristä* huolehtiakseen opettaja tarvitsee taitoja, joiden avulla luodaan ja ylläpidetään oppilaiden positiivista asennetta ja motivaatiota tuntia kohtaan. Tähän liittyy oleellisesti seuraava osa-alue *kurinpito*. Tämän avulla ylläpidetään hyvää järjestystä sekä ratkaistaan oppilaiden mahdolliset työrauhahäiriöt. Opetustyöhön liittyy oleellisesti myös viimeinen osa-alue *oppilaiden edistymisen arviointi sekä oman toiminnan reflektointi ja evaluointi*. Opettaja tarvitsee taitoja, joilla arvioida oppilaan edistymistä (sekä formatiivinen että summatiivinen arviointi) sekä valmiuksia oman

toiminnan reflektointiin ja opetuksen evaluointiin. Vain siten opettajan on mahdollista parantaa opetustaan ja kehittää toimintaansa tulevaisuudessa. (Kyriacou 1991, 8–9.)

Edellä luetellut osa-alueet ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja siten tietyn alueen taitojen harjoittaminen voi samanaikaisesti kehittää myös jotakin toista osa-aluetta. Esitetyille asioille on yhteistä, että niiden harjoittaminen edellyttää jatkuvaa oppilaiden tarkkailua, jolloin opettaja ikään kuin tunnustelee ja aistii luokan tunnelmia sovittaen opetuksensa tilanteeseen sopivaksi. On kuitenkin hyvä muistaa, että luokkahuoneessa sekä sen ulkopuolella opettaja saattaa kohdata tilanteita, joiden ratkaisemiseksi tarvitaan muunlaisia taitoja kuin edellä esitetyt. (Kyriacou 1991, 8–9, 16; ks. myös Kosunen 1994, 57–58; Nias 1989, 197–199.)

Myös Heikkilä (1988) on jaotellut luokanopettajalta vaadittavat perustaidot neljään ryhmään, joista osassa on yhtäläisyyksiä edellä esitetyn Kyriacoun jaon kanssa. Ensimmäinen hänen luettelemistaan taidoista on *taito käyttää persoonaansa havaintojen teossa*. Opettajalla tulee olla kyky heittäytyä tilanteisiin ja mahdollisuus reagoida odottamattomiinkin asioihin. Toinen tärkeä perustaito on *taito ja halu oppia jatkuvasti uutta aktiivisen toiminnan ja kokeilun kautta*. Opettajan on oltava avoin ja uskallettava ottaa riskejä, jotta kokeileva toiminnallisuus toteutuisi. Myös *kyky itsereflektioon sekä taito tehdä havaintoja ulkoisesta todellisuudesta* on tärkeä osa opettajan työtä. Mikäli opettajalla on kykyä pohtia omaa toimintaansa, on hänellä myös avaimet muuttaa sitä niin, että optimaalinen oppiminen ja kasvu ovat mahdollisia. Viimeinen tärkeä osa-alue on *taito kehittää ja omaksua uusia malleja ja teorioita*. Näiden taitojen avulla on mahdollista selvittää ja ymmärtää monimutkaisia kasvatuksen ja opetuksen ongelmatilanteita. Opettaja osaa muodostaa oikeita käsitteitä, käsitellä ymmärrettävästi symboleja sekä abstrahoida toimintaansa ja kokemuksiansa. Luokanopettajalta vaaditaan siis kaikkia edellä lueteltuja taitoja. Taidot korostuvat sen mukaan, miten tärkeänä työssä pidetään käytännön opetus- ja kasvatustyötä ja toisaalta tieteellistä tutkimusta. (Heikkilä 1988, 46–49.)

Goleman (1995) on puolestaan luetellut emotionaalisia taitoja, joita opettaja tarvitsee jokapäiväisessä työssään. Näitä ovat muun muassa kyky havainnoida ja identifioida tunteita itsessä ja muissa ihmisissä, tunteiden ilmaisu, tunteiden intensiteetin arviointi ja niiden hallinta, impulssien kontrollointi sekä tunteiden ja toiminnan erottaminen toisistaan. (Goleman 1995.) Nämä taidot ovat osa opettajan persoonallisuutta, mutta myös yksilön itsensä kehitettävissä. Koska opettajan tunnepuolen kehityksellä on selkeä yhteys opettajan vuorovaikutustaitojen kehittymiselle sekä laaja-alaisen kasvattajan roolin omaksumiselle, ei sen merkitystä



tule vähätellä. Opettajien olisikin tietojaan ja taitojaan kehittäessään tärkeää huomioida myös tunnepuolen kehittäminen. (Korpinen 1987, 62; Laine 1998, 117–118.)

Kuten edellä mainitut luettelot osoittavat, vaatii opetustyö suuren määrän kognitiivisia, käytännöllisiä ja interpersoonallisia taitoja ja valmiuksia. Menestyäkseen työssään tulee opettajan pystyä tasapainoilemaan näiden tekijöiden välillä, jolloin opetustyö muistuttaakin parhaimmillaan ”taidetta”. (Nias 1989, 205; ks. myös Viljanen 1988, 27.)

Vaikka opettajat jatkuvasti reflektoisivat toimintaansa ja harjoittaisivat taitojaan, ei se välttämättä johda näiden taitojen kehittymiseen. Useilla opettajilla on vielä vuosienkin jälkeen todistetusti puutteita opetustaidoissaan. Tämä osoittaa, että taitava työskentely edellyttää myös kykyä ja motivaatiota. Opettajalla tulee siis olla kykyä hyötyä reflektoinnista ja harjoittelusta sekä motivaatio kehittymiseen. Tärkeää on myös muistaa, ettei opettaja suinkaan ole yksin vastuussa omasta kehittymisestään. Myös muilla koulun henkilökuntaan kuuluvilla sekä koulun ulkopuolisilla tahoilla on vastuu siitä, että opettaja voi ja pystyy kehittymään työssään. (Kyriacou 1991, 13, 15.)

Edellä mainituista lukuisista tehtävistä ja vaatimuksista johtuen luokanopettajat saattavat kokea työnsä rajaamattomaksi, loputtomiin paisuvaksi. Työtä ei voi koskaan suunnitella niin hyvin, ettei sitä voisi suunnitella vielä hieman paremmin. Luokanopettajan työssä tarvitaan niin monipuolisia ammatillisia taitoja ja valmiuksia, että vaatimukset hyvin täyttäviä opettajia on erittäin vähän, jos lainkaan. Lisäksi koulun uudistuessa on opetuksen kehityttävä, joten ammattitaitoa pitää päivittää jatkuvasti. Riittämättömyyden tunne saattaa aiheuttaa rasisuoreita, jotka voivat johtaa työuupumukseen ja työssä viihtymisen vähenemiseen. Luokanopettajien tulisikin löytää tasapaino työn ja muun elämän välillä, jotta oireilta vältyttäisiin. Tärkeässä asemassa on tällöin koko työyhteisö, koska yksittäisen opettajan resurssit ovat rajalliset. (Räisänen 1996, 48.)

### 2.5.2 Etiikka ja moraali

Luokanopettajan toiminnassa korostuu eettismoraalinen osaaminen vähintään yhtä paljon kuin tekninen ja menetelmällinen osaaminen. Mikään teknisen virtuositeetin määrä ei voisi korvata moraalisesti väärää, vastuutonta opetusta ja kasvattamista. (Clark 1990, 264.) Opettaja arvioi oppilaan osaamista, mutta samalla myös käytöstä, kielenkäyttöä ja muuta ilmaisua, sosiaalista kompetenssia, motorista kyvykkyyttä,

taiteellista lahjakkuutta, älykkyyttä ja persoonallisuutta. Nämä tehtävät asettavat hänen moraaliselle näkemykselleen suuret vaatimukset. (Kosunen 1994, 64; Luukkainen 2003, 253; ks. myös Korpinen 1988; Meriläinen 1998, 253.)

Luokanopettajan työssä korostuu eettinen näkökulma, koska hän on tekemisessä alaikäisten lasten kanssa, jotka eivät ole perillä omista oikeuksistaan ja, joilta puuttuvat keinot ja tietämys omien asioidensa hoitoon. Opettajan eettisenä velvoitteena onkin ottaa huomioon sekä yksilöiden kokonaispersoonana että erilaisten persoonallisuuksien kehittyminen. Eettisyys on mukana opetuksessa erittäin vahvasti myös siksi, että opetus liittyy älyllisten toimintojen kehittämiseen. Opettajan tekemillä päätöksillä on ratkaiseva yhteys ihmisen myöhempään elämään ja siinä selviämiseen. Opettajan työn eettiset kysymykset eivät siksi rajoitu ainoastaan tiettyihin oppiaineisiin, vaan koskettavat koko kasvatustoimintaa, koululaitosta, yhteiskuntaa ja tulevia sukupolvia. (Laine 1998, 112; Luukkainen 1998, 25; Räsänen 1993, 187.)

Etiikka kuuluu oleellisesti kasvatuksen olemukseen, sillä kasvatuksessa on aina kysymys asioiden paremmaksi tekemisestä ja sitä kautta arvoista. Etiikkaa ei näin ollen voi erottaa kasvatuksesta ja opetuksesta, vaan opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja edut. Eettisyys on siten opettajan ammatin kulmakivi. Opettajien tulee olla eettisiä myös siksi, että oppilaatkin voisivat oppia eettisyyteen.

Moniarvoisessa yhteiskunnassa opettajalta edellytetään moniarvoisuuden hyväksymistä, kykyä arvopohdintoihin sekä halua toimia valittujen arvojen puolesta. Arvoista opetustyössä korostuvat totuudellisuus, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus. Opettajan tulee lisäksi ymmärtää itseään sekä hyväksyä itsensä, koska ainoastaan siten hänellä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiinsa niin, että he tuntevat itsensä ja kasvavat terveisiin asenteisiin ja hyvään itsetuntoon. Opettajan työn eettisen luonteen takia tulisi työhön sisältyä jatkuvaa oman toiminnan motiivien ja päämäärien pohdintaa, arviointia ja kehittämistä. Myös oman ihmiskäsityksen tiedostaminen on tärkeää, koska sillä on perustavaa laatua oleva merkitys opettajan toiminnalle. (Kari 1990, 56; Luukkainen 2003, 254, 257; Räsänen 1993, 23; ks. myös Meriläinen 1998, 251.) Opettajan tulee kyetä hallitsemaan omat tunteensa ja kohdella oppilaita tasapuolisesti sekä suhtautua oppilaisiin tasavertaisesti ja puolueettomasti riippumatta näiden rodusta, uskonnosta, sukupuolesta, älykkyydestä tai sosio-ekonomisesta taustasta (Pickle 1985).

Opettajien ammattietiikasta puhuttaessa ei tule unohtaa niitä tietoja ja taitoja, joita opettaja työssään tarvitsee. Ammattietiikka koostuu niin sanotusta kaksirenkaisesta ketjusta, jossa toisen renkaan muodostaa ammatillinen osaaminen ja toisen ammatin arvot. Opettajia koulutettaessa tulisikin huolehtia siitä, että ammatissa tarvittavien

tietojen ja taitojen opettamisen lisäksi pohditaan huolellisesti myös työhön liittyviä arvoja. (Räsänen 1993, 25.) Jotta työn eettisestä ulottuvuudesta ei tulisi opettajille liian suurta taakkaa, tarvitaan työssä jaksamiseksi koulun tukirakenteita, joita toiset opettajat, koulun johtaja tai rehtori sekä täydennyskoulutus tarjoavat (Niemi 1998, 17; ks. myös Heikkinen 1998, 95–96, 99).

Luokanopettajan työ on siis mitä suurimmissa määrin eettisten valintojen tekemistä ja niiden kanssa elämistä. Näiden eettisten velvoitteiden ristipaineessa opettajat saattavat uupua ja tuntea itsensä riittämättömiksi, minkä seurauksena työtyytyväisyys ja työhön sitoutuminen voivat laskea oleellisesti. Tämän estämisessä koulutuksella, työnohjauksella sekä opettajien välisellä yhteistyöllä on tärkeä rooli.

### 3 LUOKANOPETTAJAN KOULUORGANISAATIOON JA TYÖHÖN SITOUTUMINEN

Organisaatioon ja työhön sitoutuminen viittaavat osittain samoihin asioihin (ks. esim. Kiiänmaa 1996, 150). Koska molemmat sitoutumisen muodot ovat tärkeässä roolissa luokanopettajan työhön sitoutumista määriteltäessä, käsittelemme seuraavassa niistä molempia luokanopettajan työn valossa. Aluksi käsittelemme sitoutumisen käsitettä.

#### 3.1 Mitä sitoutuminen on?

Sitoutumisen käsitettä on tutkittu paljon ja tutkijasta sekä näkökulmasta riippuen sille on annettu erilaisia merkityksiä (ks. esim. Kiesler 1971). Kiiänmaa (1996) on määritellyt sitoutumisen sellaiseksi sosiaalisen suhteen muodoksi, joka ilmaisee velvoittavaa ja vastuullista suhdetta johonkin. Yksilön näkökulmasta on tällöin kyseessä sopimuksellinen tai yhtä velvoittava suhde. (Kiiänmaa 1996, 286.) Mukana on sekä ajankäyttöön liittyvä että affektiivinen komponentti, joten sitoutuminen on suuressa määrin tunneasia. Ihminen sitoutuu sellaisiin asioihin, joihin uskoo tai pitää tärkeinä. (Aro 2001, 22; Church 1985, 2, 14.) Sitoutuminen on samalla sekä psykologista että sosiaalista ja sille on ominaista korkea kiintymys johonkin. Sitoutunut henkilö toisin sanoen omistautuu työlleen. (Tyree 1996.)

O'Reilly ja Chatman (1986) ovat puolestaan määritelleet sitoutumisen psykologisena siteenä, jonka luonne ja perusta vaihtelevat. Site voi perustua mukautumiseen, samaistumiseen ja sisäistämiseen. Mukautumisesta voidaan puhua silloin, kun henkilön käytös ja asenne ovat suopeita jollekin ryhmälle ainoastaan tiettyjen etujen takia. Henkilö kokee samaistumista tiettyyn ryhmään silloin, kun hän tuntee ylpeyttä siihen kuulumisesta sekä kunnioittaa ryhmän edustamia arvoja, vaikka ei niitä itse edustaisikaan. Sisäistäminen tapahtuu puolestaan silloin, kun henkilö panostaa ryhmään tai organisaatioon, koska se heijastaa samoja asenteita ja arvoja kuin hänellä itselläänkin on. Samaistumiseen pohjaava sitoutuminen muodostaa organisaation ja yksilön välille vahvan siteen. (O'Reilly & Chatman 1986.)

### 3.2 Kouluorganisaatioon sitoutuminen

Organisaatioon sitoutumisella tarkoitetaan yleisellä tasolla sitä, millä tavoin henkilö on kiinnittynyt, samaistunut, sitoutunut ja asennoitunut organisaatioonsa. Työorganisaatioon sitoutumista tarkasteltaessa havainnoidaan näkymätöntä sidosta yksilön ja kollektiivin välillä. Asiat, jotka ovat yhteydessä henkilön työorganisaatioon sitoutumiseen, kertovat myös asioista, jotka johtavat työntekijän etäisyydenottoon organisaatiosta, kuten poissaoloihin ja suoritusten kunnianhimottomuuteen. (Hägglund, Nystedt & Sjöberg 1995; Jokivuori 2002, 10, 19.) Työorganisaatiossa työskentelevillä saattaa olla hyvin erilainen sitoutumisen taso, joka riippuu pitkälti henkilön työstään saamaan tyydytyksen määrästä, hallinnan tunteesta, sairauspoissaolojen määrästä, työpaikan vaihtamisesta sekä halukkuudesta tehdä ylimääräistä työtä (Jokivuori 2002, 10). Mikäli henkilö kokee työpaikallaan voimakasta stressiä, ennustaa se sitoutumisen heikkenemistä (Billingsley & Cross 1992).

Ensisijaisen tärkeää sitoutumisen muodostumiselle onkin tyydyttävä vaihtosuhde työntekijän ja organisaation välillä. Työntekijät vertaavat mielessään jatkuvasti sitä, kuinka sitoutuneita he omaan työhönsä ja organisaatioonsa ovat, kuinka paljon he ovat antaneet, ja kuinka sitoutunut organisaatio on puolestaan työntekijöihinsä ja kuinka paljon se antaa heille. Mikäli tämä vaihtosuhde on työntekijälle epäedullinen, alkaa hän vähentää sekä psykologista sitoutumistaan passivoitumalla että fyysistä sitoutumistaan työpaikan vaihtoherkkyyttään kasvattamalla. Keskinäistä luottamusta voidaankin pitää maaperänä, josta sitoutuminen voi versoa. Organisaatioon sitoutunut työntekijä hyväksyy ja samastuu organisaation arvoihin, tavoitteisiin ja normeihin, minkä seurauksena hän tekee lujasti töitä työyhteisönsä hyväksi, on halukas jatkamaan työpaikassaan sekä edistää organisaation innovatiivisuutta ja joustavuutta. Työntekijä ei tällöin ota huomioon ainoastaan yksilöllisiä intressejään, vaan myös organisaation edun. (Aro 2001, 56–57; Billingsley & Singh 1998; Jokivuori 2002, 19–20.)

Organisaatiositoutumisen voidaan katsoa muodostuvan jatkuvasta, normatiivisesta ja affektiivisesta sitoutumisesta. Jatkuva sitoutuminen liittyy työn välineellisten puolien korostamiseen. Työntekijä ei saa työstään emotionaalisia palkintoja, joten hän pysyy organisaatiossa ainoastaan palkan ja mahdollisten etuisuuksien vuoksi. Työntekijä on haluton vaihtamaan työorganisaatiota, koska työpaikanvaihto aiheuttaa lähtemiskustannuksia. Näin ollen työntekijä on ikään kuin pakotettu jatkamaan yrityksessä. Normatiivisesti sitoutunut henkilö on puolestaan omaksunut työorganisaationsa normit ja ohjeistot. Hän työskentelee, koska hänestä tuntuu näin

kuuluvan tehdä. Mikäli työntekijä samaistuu organisaatioon sekä sen tavoitteisiin ja arvoihin, voidaan puhua puolestaan affektiivisesta sitoutumisesta. Tämä sitoutumisen muoto on yleisimmin käytetty organisaatiositoutumisen aspekti ja tarkoittaa yksilön emotionaalista kiinnittymistä ja samastumista johonkin organisaatioon. (Allen & Meyer 1990; 1996.) Affektiivinen sitoutuminen on tiivisti yhteydessä poissaoloihin, työtyytyväisyyteen, työmotivaatioon sekä työn tuloksellisuuteen. Lisäksi on todettu, että työntekijän sitoutuminen on sitä voimakkaampaa mitä myönteisempänä palkansaaja kokee organisaation työskentelyilmapiirin. (Kiiänmaa 1996, 151.)

On luonnollista ja selvää, että erilaiset organisaatiot poikkeavat sen suhteen, kuinka sitoutunutta henkilöstöä se tarvitsee. Jos työtehtävät ovat mekaanisia tai ammatilliset laatuvaatimukset matalia, voidaan organisaation työntekijöitä korvata uusilla suhteellisen helposti. Ne organisaatiot, joissa henkilöstön pysyvyys, sitoutuminen organisaation, on puolestaan elintärkeää (erilaiset asiantuntijaorganisaatiot), tarvitsevat vahvasti sitoutuneita työntekijöitä organisaation menestymisen takaamiseksi. (Jokivuori 2002, 11.) Kouluorganisaation voisi ajatella edustavan selkeästi edellä kuvatun kaltaista asiantuntijaorganisaatiota, sillä se tarvitsee menestyksekkäästi toimiakseen organisaatioon ja työhönsä vahvasti sitoutunutta henkilökuntaa.

### 3.3. Työhön sitoutuminen

Työhön sitoutumisen astetta on määritelty muun muassa sen mukaan, kuinka suuressa määrin työ tarjoaa henkilölle mahdollisuuden tyydyttää tärkeitä tarpeitaan sekä, kuinka suuri merkitys työllä on henkilön itsetunnolle. Sitoutuminen kasvaa, mikäli työskentely tarjoaa tyydytystä ja autonomiaa. Henkilö tietää, mitä hänen pitää tehdä ja miksi sekä, mitä saavuttaa työnteollaan. (Church 1985, 14–15; Smith 1973, 63.) Kiiänmaa (1996, 150) on todennut, että työhön sitoutumisella tarkoitetaan yleensä työkeskeisyyttä ihmisen elämässä. Aron (2001) mukaan työhön sitoutuminen merkitsee puolestaan sitä, että työntekijä hyväksyy työn tavoitteet ja pyrkii parhaimpansa mukaan saavuttamaan ne. Sitoutunut työntekijä uskoo menestykseen, näkee työn tavoitteiden saavuttamisen mahdolliseksi sekä on toimelias ja aikaansaava. Viime kädessä vahva sitoutuminen näkyy organisaation hyvänä toimintakyknä ja tuottavuutena. Sitoutumista työhön ylläpitää hallinnan tunne ja mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön sekä tunne siitä, että työtä voi tehdä ilman tarpeettomia häiriöitä. (Aro 2001, 23–24.)

Myös Kanungo (1979) on todennut, että työhön sitoutuminen on mahdollista, kun työntekijät ovat motivoituneita, tuntevat kuuluvansa työyhteisöön sekä ovat ylpeitä työstään (Church 1985, 15). Vahva työhön sitoutuminen viittaakin yksilön psykologiseen samaistumiseen tiettyyn työhön, jolloin hän samalla määrittelee identiteettiänsä työnsä ja ammattiroolinsa kautta. Työntekijä kokee työskentelyllään olevan myös itseisarvoa. (Grossi & Unge 1999, 2; Sjöberg 1997, 2; ks. myös Hägglund ym. 1995). Smith (1973) on nivaunut hyvin yhteen edellä mainitut sitoutumisen puolet. Hän toteaa, että sitoutuminen tarkoittaa yhteistyötä sekä tunnetta siitä, että työllä on merkitystä samalla, kun ammatissa menestyy. Sitoutunut työntekijä ei työskentele ainoastaan toimeentulon vuoksi, vaan työnteko mahdollistaa myös energian ja taitojen kanavoinnin. Hän käyttää työssään lisäksi arvostelukykyyään, kekseliäisyytään sekä tekee päätöksiä. (Smith 1973, 15.)

Mikäli työn tavoitteet on asetettu liian korkealle, ihminen turhautuu. Turhautumisen kasvaessa sitoutuminen työn tavoitteisiin ja työpaikkaan laskee, mikä puolestaan johtaa uupumiseen ja pahimmassa tapauksessa loppuunpalamiseen. Työntekijä saattaa kuitenkin ennen loppuunpalamistaan ylisitoutua työhönsä, jolloin hän työskentelee kuin viimeistä päivää. Ylisitoutumisen jatkuessa uupumiskierre pahenee entisestään ja lopputuloksensa saattaa olla sekä henkinen että fyysinen romahtaminen. (Aro 2001, 23–24.)

Erikssonin (1998) mukaan ihmiset suhtautuvat työhön kahdella tavalla. Osa ihmisistä pitää työtä päämääränä sinänsä ja ovat näin ollen sitoutuneita työhönsä (committed attitude). Heidän mielestään työssä on jotain erityistä ja palkan lisäksi siitä saadaan tyydytystä. Osalle työ on puolestaan väline muiden asioiden saavuttamiseksi (instrumental attitude). Sitoutuminen työhön on heikkoa ja sitä tehdään ainoastaan pakosta. Ainoa asia, jolla on merkitystä, on palkka. (Eriksson 1998, 173, 176; Grossi & Unge 1999, 2.) Mikäli ihmiset uskovat työnsä arvoihin ja päämääriin sekä pitävät niitä tärkeinä (committed attitude), voidaan puhua aidosta sitoutumisesta, josta voidaan myös käyttää nimitystä tunnepohjainen sitoutuminen. Henkilö pitää tällöin työnsä tavoitteita tärkeinä, haluaa osallistua sekä tehdä töitä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Aro 2001, 22.)

Työhön sitoutuminen (committed attitude) korreloi positiivisesti sekä työnteon että elämänlaadun kanssa, parantaa työyhteisön tuottavuutta sekä palautteen laatua (Eriksson 1998, 186; Church 1985, 17). Työhön sitoutuminen lisää myös organisaation tehokkuutta ja tuottavuutta, koska sitoutuneet työntekijät omistautuvat työlleen kokonaisvaltaisemmin sekä kokevat työnsä merkitykselliseksi (Mauno & Kinnunen 2000).

Eriksson (1998) on todennut sitoutumisen asteen vähenevän, jos työhön sitoutumista tarkastellaan osana suurempaa kokonaisuutta, johon kuuluu muun muassa perhe ja yksityiselämä. Sitoutumisen voimakkuudessa on eroja myös sukupuolten välillä. Naisten sitoutuminen työhön on miehiä voimakkaampaa heidän kiintyessä työpaikkaansa, ollessaan lojaaleja työnantajaa kohtaan sekä arvostaessaan työhön käyttämänsä aikaa miehiä enemmän. Naisten suurempaa sitoutumisen astetta voidaan selittää muun muassa sillä, että päinvastoin kuin miehet, he useimmiten työskentelevät ihmisten tai eläinten parissa. (Eriksson 1998, 181.) Naisten korkeampaa sitoutumisen astetta on selitetty myös sillä, että asemansa turvatakseen heidän tulee voittaa miehiä enemmän esteitä työpaikallaan. Tämä ikään kuin ”pakottaa” naiset sitoutumaan työhönsä. (Billingsley & Cross 1992.)

Mauno ja Kinnunen (2000) ovat päätyneet päinvastaiseen tulokseen, jonka mukaan naisten sitoutuminen työhön on miehiä huomattavasti vähäisempää. Heidän mukaansa työhön sitoutumista vähentää muun muassa roolit työpaikalla sekä kotona. Naisilta odotetaan tiettyä kotiroolia ja samalla menestystä työpaikalla. Näiden kaksoisroolien tuomat paineet saattavat alentaa naisten sitoutumista työhönsä. (Mauno & Kinnunen 2000.) Esiteltyjen tutkimustulosten vaihtelevuus saattaa riippua muun muassa siitä, miten käsite ’työhön sitoutuminen’ on operationalisoitu. Erot saattavat johtua myös siitä, että naiset ja miehet työskentelevät eri sektoreilla ja tasoilla ja näin ollen eri työympäristöissä. Eroja selittävät myös naisten ja miesten erilaiset prioriteetit elämässä. (Eriksson 1998, 181, 183.)

Sitoutumisen aste vaihtelee myös iästä riippuen. Henkilön vanhetessa hänen kokemuksensa karttuu, mikä puolestaan johtaa vahvempaan sitoutumiseen. (Billingsley & Cross 1992.) Myös Eriksson (1998) on todennut, että nuoret ovat vähemmän kiintyneitä työpaikkaansa sekä vähemmän lojaaleja työnantajia kohtaan kuin vanhemmat ihmiset. Heille on tärkeintä työstä saatu palkka. Nuoret eivät lisäksi koe kiinnostavaakaan työtä tärkeimmäksi asiaksi elämässään, vaan arvostavat enemmän vapaa-aikaa. Nuorille työ on näin ollen suurelta osin välinearvo. Päinvastoin kuin vanhempien työntekijöiden keskuudessa, nuorten keskuudessa miehet ovat naisia työorientoituneempia. Nuoret naiset puolestaan kokevat perheen ja ihmissuhteet tärkeimmäksi elämässään. (Eriksson 1998, 182, 185.)

Luokanopettajan työhön sitoutumiseen liittyvät suurelta osin edellä mainitut asiat. Koska opettajan ammatissa on kuitenkin omat erityispiirteensä, käsittelemme seuraavassa työhön sitoutumista nimenomaan luokanopettajan työn kannalta.



### 3.4 Luokanopettajan työhön sitoutuminen

Opettajan sitoutumisella tarkoitetaan sitoutumista opettajan ammattiin sekä kouluun työpaikkana. Sen astetta voidaan määritellä opettajan työhön samaistumisen sekä koulua kohtaan tunnetun lojaalisuuden kautta. Työhön samaistunut opettaja kokee koulun arvojen ja normien olevan samanlaisia kuin hänellä itsellään, joten hän kannattaa, hyväksyy ja sisäistää ne. Lojaalisuus puolestaan tarkoittaa opettajan halukkuutta jäädä kouluun. (Tyree 1996.) Opettajan sitoutumista tutkittaessa on syytä muistaa, että kouluun ja opettajan ammattiin sitoutuminen ovat kaksi eri asiaa. Opettajat voivatkin olla hyvin sitoutuneita opettajuuteensa, mutta eivät välttämättä lainkaan kouluun, jossa työskentelevät. (Billingsley & Cross 1992.) Myös Niemi (1996) toteaa, ettei opettajan sitoutuminen välttämättä merkitse, että opiskelijasta tulee opettaja tiettyyn koulujärjestelmänosaan tai tietyn ikäisille oppilaille. Sitoutumisen voidaan katsoa merkitsevän myös yleisempää halua vaikuttaa lasten ja nuorten elämään sekä kasvun mahdollisuuksiin. Siihen liittyy usein myös vahva eettinen sävy, rakkaus lapsiin ja nuoriin. (Niemi 1996, 39; ks. myös Räisänen 1996, 164.)

Työhön sitoutuminen opettajan ammatissa merkitsee oman ammatin arvostamista ja uskoa siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivisia muutoksia. Opettajan sitoutuminen näyttäisi olevan vahvasti yhteydessä korkeatasoiseen opetukseen ja oppilaiden oppimiseen. Opettajan ammatin eettinen luonne, ammatillisen kehityksen prosessiluonne sekä opettajan tehtävään sitoutumiseen liittyvä kasvu tulisi huomioida jo koulutusaikana koulun kehittämiseen panostamiseksi. Työhön sitoutumisella tarkoitetaan siis laajempaa käsitettä kuin pelkästään tunnollista tehtävän suorittamista. Se merkitsee oman henkilökohtaisen panoksen antamista tehtävässä. Sitoutumiseen liittyy myös riskien ja epävarmuuden kohtaaminen. Ratkaisut ovat tilannekohtaisia ja usko tehtävän tärkeyteen saa etsimään uusia vaihtoehtoja parempien kasvumahdollisuuksien toteuttamiseksi. (Niemi 1996, 39; Siitonen 1999, 20.)

Mikäli opettaja kokee työnsä elämänuraksi (career), hän viihtyy ammatissaan, tuntee tekevänsä haasteellista työtä ja on valmis muutoksiin. Tällainen opettaja työskentelee ahkerasti, saa paljon aikaan sekä on sitoutunut oman koulunsa toimintaan. Hän on valmis kehittymään ammatillisesti sekä onnistuu todennäköisesti muita paremmin motivoimaan oppilaitaan. (Kosunen 1994, 58.)

Jos opettaja puolestaan näkee työnsä ainoastaan palkan vuoksi suoritettavana työtehtävänä (job), hän saattaa turhautua ja olla tyytymätön työhönsä. Pahimmassa tapauksessa opettaja rutinoituu ja urautuu. Tämä tunne saattaa aiheuttaa noidankehän, joka ehkäisee yrittämisen tehden opettajasta apaattisen selviytyjän. (Kosunen 1994, 58.)

Nias (1989) on todennut, että luokanopettajat kokevat sitoutumisen ominaisuutena, joka erottaa omistautuneet opettajat niistä, jotka asettavat oman viihtyvyytensä etusijalle. Lisäksi sitoutumisen käsite erottelee hänen mukaansa ne opettajat, jotka näkevät itsensä oikeina opettajina niistä, joiden pääasialliset työhön liittyvät intressit ovat koulun ulkopuolella. Sitoutuminen on tällöin enemmän kuin pelkkä väline jonkin asian saavuttamiseen (instrumental activity) ja opettajilla on mahdollisuus saada työstään sekä persoonallista että emotionaalista tyydytystä. (Nias 1989, 18, 30–31.) Sitoutumista voidaankin pitää olennaisena osana opettajan ammattia. Opettajalla on vastuu oppilaistaan ja heidän opettamisestaan, joten sitoutuminen opetus- ja kasvatustyöhön on ensisijaisen tärkeää (Goldstein 1997, 19). Vahva sitoutuminen opetustyöhön heijastuu koko koulun toimintoihin tehokkuutena (Shann 1998).

Firestone ja Pennell (1993) ovat lisäksi korostaneet, että opettajan sitoutuminen ja oppilaiden saavutukset ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Heidän mukaansa opettajien työhön sitoutuminen on ensisijaisen tärkeää, koska ainoastaan siten opettajilla on motivaatioita kehittää työtään ja toteuttaa työssään tapahtuvia muutoksia sekä selvittää niistä monimutkaisista vaatimuksista, joita nämä muutokset aiheuttavat. (Firestone & Pennell 1993.) Mikäli työhön sitoutuminen on vahvaa, ottaa opettaja nämä uudistusvaatimukset vastaan haasteina eikä pyri sulkemaan niiltä silmiään tai taistelemaan niitä vastaan (Midthassel 2002). Opettajien työhön sitoutumista voidaankin pitää yhtenä tärkeimmistä työskentelyyn vaikuttavista tekijöistä. Mikäli he kokevat työskentely-ympäristön mieluisana sekä tuntevat olevansa arvostetussa ammatissa, työhön sitoutuminen voimistuu. Tämä puolestaan vaikuttaa positiivisesti opettajien työpanokseen ja opetuksen laatuun. (Cheng & Tsui 1999, 250; Goldring & Hausman 2001.) Sitoutuneet opettajat jäävät auttamaan tukea tarvitsevia oppilaitaan koulupäivän jälkeen, ovat kiinnostuneita oppilaiden terveyteen liittyvistä asioista, ottavat huomioon oppilaiden kiinnostuksen kohteet ja tarpeet opetusta suunnitellessaan, käyttävät aikaansa koulun aktiviteettien suunnitteluun sekä pyrkivät olemaan mahdollisimman paljon tekemisissä oppilaiden kanssa (Ebmeier 2003). Tällä tavoin toimivia opettajia on kirjallisuudessa luonnehdittu kutsumusopettajaksi (ks. esim. Räisänen 1996, 51–52).

Mikäli opettajat eivät saa työyhteisöltään tukea tai kokevat työskentelyolosuhteet epämiellyttäväiksi, saattavat he stressaantuvat ja työ alkaa tuntua vastenmieliseltä. Samalla sitoutumisen aste ja työstä saatava tyydytys vähenee laskien motivaation alhaiseksi. Tässä tilanteessa opettajat yrittävät selvitä päivästä toiseen ja tekevät ainoastaan sen, mikä on pakollista. (Nias 1989, 133.)

Vaikka sitoutuminen on opettajan työn kulmakivi ja ammatillisen kehityksen edellytys, voi liiallinen sitoutuminen johtaa loppuunpalamiseen. Silloin opettajan voimavarat loppuvat kesken, mikä saattaa pahimmillaan ilmetä fyysisenä oireiluna. Ylisitoutunut ihminen saattaa työskennellä ahkerasti ja näyttävää antavan kaikkensa samalla, kun usko työhön todellisuudessa horjuu. Opettaja yrittää peittää tämän epäuskon antamalla työssään kaikkensa. Työnteko on tällöin kuitenkin työn tavoitteiden kannalta toisarvoista. Myös yhteiskunnalla on osuutensa opettajien ylisitoutumisessa. Se arvostelee heitä jatkuvasti ja asettaa uusia vaatimuksia opettajille. Työlleen omistautuneet opettajat yrittävät täyttää nämä vaatimukset työskentelemällä entistä ahkerammin. Ylisitoutunut opettaja onkin enemmän sidottu työhönsä kuin sitoutunut siihen ja pienikin asia voi aiheuttaa täydellisen romahduksen saaden sitoutumisen purkautumaan hyvin nopeasti ja usein lähes täydellisesti. Opettajia vaivaava ”burn out” onkin tällä hetkellä yksi suurimmista alaa vaivaavista ammattitautista. Sen ehkäisemiseen tulee varata tulevaisuudessa riittävästi voimavaroja. (Aro 2001, 24–25; Nias 1989, 133–134: ks. myös Mauno & Kinnunen 2000.)

Louis (1998) on aikaisempiin tutkimuksiin viitaten erotellut neljä yksilöllistä sitoutumisen tapaa, jotka esiintyvät opettajan työssä. Ensimmäinen näistä on *sitoutuminen kouluun sosiaalisena yksikkönä*. Tämä sitoutumisen muoto luo kouluun yhteisöllisyyttä helpottaen samalla henkilökohtaisen elämän sekä työelämän välistä integraatiota. Mikäli opettajat ovat tällä tavoin sitoutuneita, he välittävät ja samaistuvat kouluunsa samoin kuin professioonsa opettajina sekä ovat valmiita ylimääräiseen työskentelyyn. Toinen sitoutumisen tapa on *sitoutuminen koulun akateemisiin tavoitteisiin*. Tällä tavoin sitoutuneet opettajat kuluttavat paljon aikaa suunnitellen tunteja sekä pohtimalla, miten he voisivat parantaa oppilaiden suorituksia ja opiskeluun sitoutumista. Kolmas sitoutumisen ulottuvuus on *sitoutuminen oppilaisiin ainutlaatuisina yksilöinä*. Opettaja, joka välittää oppilaistaan viettää aikaa lukujärjestyksen ulkopuolella vanhempien ja muiden koulunkäyntiin liittyvien tahojen kanssa, jotta hänellä olisi paremmat mahdollisuudet tukea lasta ja nuorta kokonaisvaltaisesti. Viimeinen tavoista on *sitoutuminen uudistuksiin*. Mikäli opettaja haluaa opettaa tehokkaasti, tulee hänen jatkuvasti arvioida omia tietojaan ja taitojaan

sekä kouluttaa itseään. Opettajalla tulee olla energiaa ja intoa kokeilla uusia ideoita sekä luokkahuoneessa että opetussuunnitelman teossa. (Louis 1998.)

Myös Nias (1989) on esittänyt, että opettajat sitoutuvat yhteen tai useampaan asiaan neljän asian joukosta. Hänen mukaansa nämä asiat koostuvat lapsista välittämisestä, pyrkimyksestä saavuttaa korkeat ammatilliset standardit, näkemyksestä itsestä opettajana sekä sitoutumisesta ammattiin elinikäisenä professiona. Nämä sitoutumisen kohteet saattavat vaihtua sekä esiintyä samanaikaisesti työuran keston sekä oman ammatillisen kehittymisen myötä. (Nias 1989, 32.) Yhteys edellä mainittuun Louisin laatimaan listaan on ilmeinen, joskin Louis on määritellyt jokaisen osa-alueen hieman tarkemmin. Myös Firestone ja Rosenblum (1988) ovat esittäneet, että opettaja sitoutuu työssään eri asioihin, muun muassa opetukseen, kouluun ja oppilaisiin. Eri sitoutumistyyppien väliset erot ovat tärkeitä, koska opettajien toiminta saattaa vaihdella riippuen hänen työtään ohjaavasta sitoutumistyyppistä. (Firestone & Rosenblum 1988.)

Työssään viihtyvät opettajat saavat lasten kanssa toimimisesta affektiivisia palkintoja, jotka vaikuttavat olennaisesti heidän työstään saamaan tyydytykseen. Nämä työn kautta saadut palkinnot tulevat työvuosien kuluessa yhä tärkeämmiksi. Sitoutuneet opettajat pitävät oppilaistaan ajan kuluessa yhä enemmän, ei päinvastoin. Sitoutumisen aste ja työstä saatava tyydytys ovatkin tiukasti toisiinsa sidoksissa olevia asioita. (Nias 1989, 32, 100, 101; ks. myös Mauno & Kinnunen 2000; Shann 1998.) Kouluhallinnon tulisi toimillaan ja päätöksillään pyrkiä opettajien työstä saadun tyydytyksen lisäämiseen, koska se on ehtona sille, että opettajat sitoutuvat työhönsä ja työorganisaatioonsa (Shann 1998).

Lortie (1975) on kuitenkin todennut, että opettajien työstä saama tyydytys saattaa kadota vahvan sitoutumisen myötä ja, että vahvasti työhönsä sitoutuneet yksinäiset yli nelikymppiset naiset saavat työstään huomattavasti vähemmän tyydytystä kuin naimisissa olevat. Suurimpana syynä tähän on yksinelävien naisten opetuksen leimaama elämä. Työstä saatavat palkkiot voivatkin jäädä vähäisiksi, mikäli elämässä ei ole koulun lisäksi muuta sisältöä. (Lortie 1975, 95–96.)

Opettajan sitoutuminen kasvun ja oppimisen edistämiseen vaatii poliittiseen päätöksentekoon osallistumista, yhteyttä ja vaikuttamista paikalliseen yhteisöön sekä yhteistyötä koulun sisällä. Yhteistyö edellyttää opettajilta aktiivista pyrkimystä vaikuttaa kehitykseen, mutta myös sitä, että hallinto- ja opetussuunnitelman kehittämisstrategiat todella mahdollistavat opettajien vaikuttamisen. (Siitonen 1999, 21.) Luottamuksellisen kollegiaalisen tuen ja ohjauksen, omasta työstä puhumisen sekä omakohtaisen pohdinnan ansiosta opettajan kokemuksiin voi avautua uusia näkökulmia,

jotka auttavat työhön jäsentämisessä. Tämän johdosta sitoutuminen työhön on syvällisempää ja tuo siihen uusia kehittymisen mahdollisuuksia. (Kohonen 1993, 78.)

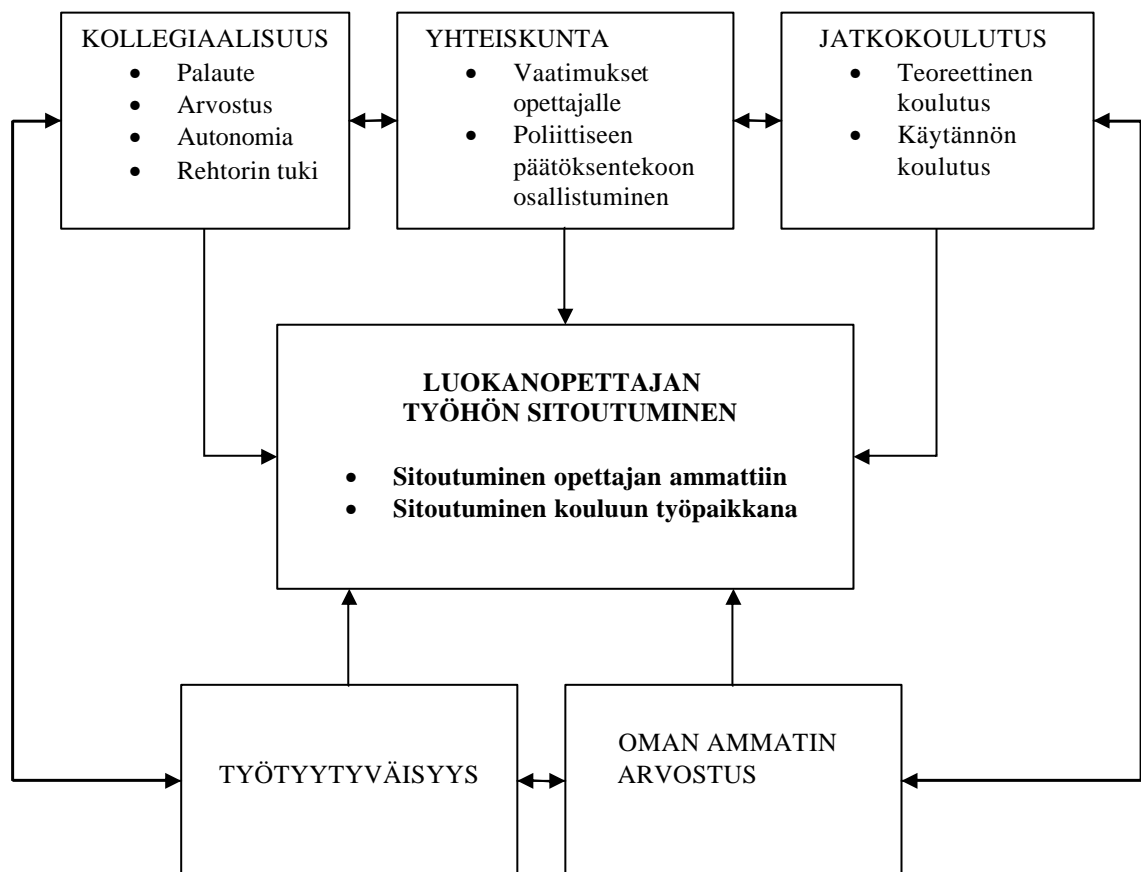
Myös Firestone ja Pennel (1993) ovat esittäneet, että opettajien sitoutuminen työhönsä riippuu pitkälti työskentelyolosuhteista, joihin sisältyy muun muassa palaute, autonomia, osallistuminen, yhteistyö, opiskelumahdollisuudet ja resurssit (ks. myös Goldring & Hausman 2001). Erityisesti opettajien välisen yhteistyön, luottamuksen ja yhteisöllisyyden kautta syntyvä kollegiaalisuus mahdollistaa opettajien kesken avoimen tietojen ja taitojen jakamisen. Tällä on suora yhteys työstä saatavaan tyydytykseen sekä työhön sitoutumiseen. (Ebmeier 2003; Goldring & Hausman 2001.) Tunne, että on saavuttanut jotakin opetustyössään sekä jatkuva professionaalinen kehitys johtavat vahvempaan työhön sitoutumiseen lisäämällä opettajien tehokkuuden tunnetta sekä ylläpitämällä energisyyttä ja tuoreutta (Cheng & Tsui 1999; Goldring & Hausman 2001). Opettajien sitoutumiseen vaikuttavatkin lukuisat muuttujat, jotka ovat monimutkaisella tavalla kytköksissä toisiinsa (Billingsley & Singh 1996).

Suuret koulukulttuurin muutokset ovat lisänneet opettajien työpaineita samalla, kun vanhemmat asettavat kasvavia vaatimuksia opettajille. Mikäli koulumaailma pystyy suojaamaan opettajia näiltä paineilta, saattaa se ylläpitää sitoutumista uhkista huolimatta. (Cheng & Tsui 1999.) Rehtorilla on hyvin suuri merkitys opettajien työhön sitoutumiseen. Tämä rooli on korostunut entisestään koulumaailman kohtaamien muutospainoiden vuoksi. Rehtori vaikuttaa sitoutumiseen sekä suoraan omalla käytöksellään antamalla palautetta, rohkaisemalla ja jakamalla tietoa että välillisesti luomalla kouluun kollegiaalisen ja avoimen ilmapiirin, jonka avulla muutoksia on helpompi kohdata sekä vähentää opettajien kokemaa stressiä. (Billingsley & Singh 1998; Ebmeier 2003; ks. myös Shann 1998.) Näiden tekijöiden seurauksena organisaation tavoitteet selkeytyvät, (työstä saatujen) palkintojen luonnetta vahvistetaan jäsentämällä haluttuja koulun tavoitteita, ylläpidetään johtajuutta, joka on sekä teknistä että symbolista ja mahdollistetaan yhteisymmärrys normien, arvojen ja toiveiden osalta.

Kuvioon 1 (s. 38) on koottu teoreettisesta viitekehyksestä sitoutumisen ja siihen yhteydessä olevien tekijöiden oletetut yhteydet. Kirjallisuuden perusteella voidaan olettaa, että käsiteltäessä opettajien työhön sitoutumista, on kyse sitoutumisesta opettajan ammattiin, opettajuuteen sekä kouluun työpaikkana. Voidaan olettaa myös, että sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostamista sekä uskoa oman työn vaikuttavuuteen. Sitoutumista voidaankin pitää olennaisena osana opettajan ammattiansa heijastuessa tehokkuutena koko koulun toimintoihin.

Sitoutumisen voimakkuuteen vaikuttaa ensisijaisesti opettajien saama arvostus ja palaute kollegoiltaan sekä etenkin koulun johtajalta. Lisäksi voidaan olettaa, että opettajan työn autonominen luonne vaikuttaa sitoutumiseen sitä vahvistavasti, eikä autonomiasta siksi haluta luopua kokonaan. Mikäli työskentelyilmapiiri koetaan stressaavaksi ja epämiellyttäväksi kasvaa tyytymättömyys opettajan työhön. Tällä on suora heikentävä vaikutus sitoutumiseen. Myös koulun resurssit ja mahdollisuus jatkokoulutukseen vaikuttavat opettajien työhön sitoutumiseen.

Yhteiskunta asettaa opettajille jatkuvasti uusia vaatimuksia, mikä saattaa johtaa siihen, että sitoutunut opettaja joutuu työskentelemään suorituskykynsä ääri rajoilla. Loppuunpalaminen onkin suuri ongelma opetustyötä tekevien keskuudessa. Tämä saattaa pahimmassa tapauksessa johtaa jatkuvaan fyysiseen ja psyykkiseen oireiluun. Opettajien tulisikin kokea voivansa vaikuttaa poliittiseen päätöksentekoon sekä paikalliseen yhteisöön, jolloin heidän työnkuvan uudistuksiin sitoutuminen kasvaa niiden suunnitteluun osallistumisen myötä.

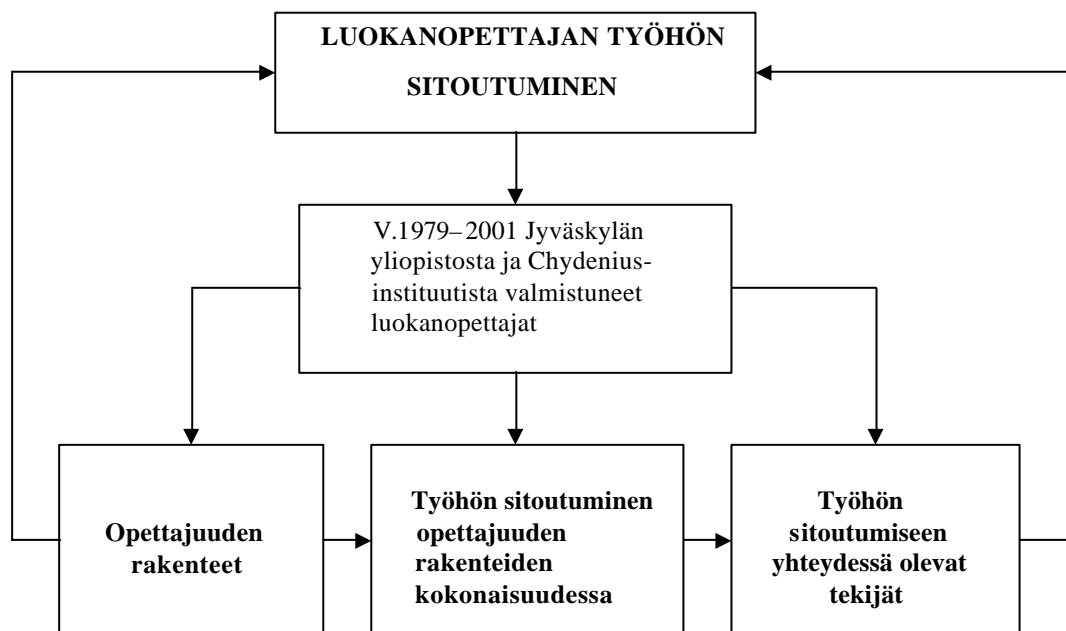


KUVIO 1. Tutkimusta ohjaava malli kirjallisuuden valossa

#### 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa kartoitettiin vuosina 1979–2001 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta valmistuneiden luokanopettajana toimivien henkilöiden (n=513) työorientaatiota: muun muassa työhön sitoutumista, työtyytyväisyyttä, itsetuntoa ja työssä jaksamista. Tutkimuksen avulla pyrittiin selvittämään luokanopettajien työhön sitoutumisen voimakkuutta sukupuolen, koulutuspaikkakunnan (Jyväskylän yliopisto, Kokkolan Chydenius-instituutti) sekä virkasuhteen laadun suhteen. Tutkimuksen tärkeänä tehtävänä oli lisäksi kartoittaa opettajuuden rakenteita sekä sitä, miten työhön sitoutuminen sijoittuu näiden opettajuuden eri ulottuvuuksien muodostamassa kokonaisuudessa. Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajuuden ulottuvuuksien yhteyttä luokanopettajien työhön sitoutumiseen.

Tutkimusta ohjaavan mallin (KUVIO 1, s. 38) pohjalta on muodostettu tutkimusasetelma ja – ongelmat (KUVIO 2, s. 39). Kuvion 2 nuolet kuvaavat tutkimuksen keskeisten käsitteiden välisten yhteyksien tarkastelun suuntaa. Keskeisiä taustamuuttujia tutkimuksessa olivat vastaajien sukupuoli, koulutuspaikkakunta sekä virkasuhteen laatu, joiden suhteen sitoutumista tarkastellaan. Sen lisäksi kuvataan luokanopettajien opettajuuden rakennetta, työhön sitoutumisen asemaa tässä kokonaisuudessa sekä työhön sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä.



KUVIO 2. Tutkimusasetelma

## Tutkimusongelmat

1. Miten työhön sitoutuminen sijoittuu luokanopettajien opettajuuden rakenteiden kokonaisuudessa?
2. Miten opettajuuden eri ulottuvuudet ovat yhteydessä luokanopettajien työhön sitoutumiseen?
3. Miten taustamuuttajat ovat yhteydessä luokanopettajien työhön sitoutumiseen?
  - Onko nais – ja miesluokanopettajien välillä eroja työhön sitoutumisen voimakkuudessa?
  - Onko Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja Kokkolan Chydenius- instituutista valmistuneiden luokanopettajien välillä eroja työhön sitoutumisen voimakkuudessa?
  - Onko virkasuhteen laatu yhteydessä luokanopettajien työhön sitoutumisen voimakkuuteen?



## 5 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

### 5.1 Tutkimuksen kohdejoukko ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat Jyväskylän yliopistossa vuosina 1979–2001 opiskelleet ja kelpoisuuden saaneet luokanopettajat. Kyseessä on siis kokonaistutkimus akateemiseen luokanopettajakoulutukseen osallistuneille opettajille. Kyselylomake lähetettiin kaikille niille henkilöille, joiden osoitteet saatiin Jyväskylän yliopiston hallintoviraston opiskelijarekisteristä. Kaiken kaikkiaan kelpoisuustodistuksen oli 6.2.2001 mennessä saanut 1722 henkilöä, joista 21 osoitetta ei ollut saatavissa ja viisi kirjekuorta palautui, koska ne eivät löytäneet vastaanottajaa. Lopulta kyselylomakkeen palautti 673 henkilöä, joten vastausprosentiksi saatiin 40 %. Vastanneista 513 ilmoitti toimivansa luokanopettajina, mikä oli 76,2 % vastaajista (LIITE 2). Käsittelimme tutkimuksessamme vain näitä luokanopettajina toimivia. Tutkimusaineisto koottiin vuoden 2002 alkupuolella eikä uusintakyselyä tehty. Katoa ei myöskään selvitetty.

Taulukossa 1 on tarkasteltu luokanopettajan koulutuksen saaneiden opettajien työtilannetta suhteessa heidän saamaansa koulutukseen. Suurin osa vastaajista (73 %) toimi luokanopettajina. Jotain muuta kuin opettajan työtä teki 8 % vastaajista. Kyselyyn vastanneita opettajia oli 673. Taulukon 1 mukaan vastaajien yhteenlaskettu määrä on kuitenkin 691. Ero johtuu siitä, että osa vastaajista oli ilmoittanut toimivansa samaan aikaan useammassa kuin yhdessä tehtävässä. Yhdeksän vastaajaa ei ollut ilmoittanut sukupuoltaan, joten heitä ei ole huomioitu tuloksissa.

TAULUKKO 1. Luokanopettajien sijoittuminen koulutusta vastaavaan työhön (n = 691).

Sukupuoli	Työn laatu								Yhteensä (n)
	Luokan- opettaja %	Lasten- tarhan- opettaja %	Ao (ala-aste) %	Ao (muut) %	Eo %	Rehtori/ Koulun- johtaja %	Joku muu %	Yhteensä %	
Nainen	78	0	1	3	6	5	7	100	(536)
Mies	59	1	1	5	5	18	11	100	(155)
<b>Yhteensä</b>	<b>73</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>100</b>	<b>(691)</b>

Taulukko 2 osoittaa, että kyselyyn vastanneista luokanopettajista (n = 513) vajaa neljäsosa oli miehiä. Nämä luokanopettajina toimivat muodostivat tutkimusjoukkomme. Kuusi luokanopettajina toimivaa ei ilmoittanut sukupuoltaan, joten heitä ei ole huomioitu sukupuolten välisiä työhön sitoutumisen eroja tarkasteltaessa.

TAULUKKO 2. Luokanopettajien sukupuolijakauma (n = 507).

<b>Sukupuoli</b>	yhteensä	%
Nainen	416	82
Mies	91	18
Yhteensä	507	100

Taulukosta 3 käy ilmi tutkimuksessa mukana olleiden opettajien jakautuminen koulutuspaikkakunnittain. Puuttuvia tietoja on 38, joten taulukossa 3 on 475 vastaajan tiedot. Vastaajista viidesosa (20 %) oli saanut koulutuksensa Chydenius-instituutissa. Heistä ainoastaan 17 % oli miehiä.

TAULUKKO 3. Tutkimusjoukon sukupuoli- ja koulutuspaikkakuntajakauma (n = 475).

<b>Sukupuoli</b>	<b>Koulutuspaikkakunta</b>			Yhteensä (n)
	Jyväskylän yo %	Chydenius-inst. %	%	
Nainen	79	21	100	(391)
Mies	83	17	100	(84)
Yhteensä	80	20	100	(475)

Kuten taulukosta 4 ilmenee, ainoastaan 2 % vastaajista joko opetti tilapäisesti tai ei toiminut lainkaan opettajana. Lisäksi suurin osa tutkimukseen osallistuneista luokanopettajina toimivista oli vakituksessa virassa. (Vrt. Niemi ja Tirri 1997, 38.) Naisista kuitenkin lähes neljäsosa (23 %) toimi joko väliaikaisessa virassa tai hoiti viransijaisuutta, kun taas miehistä ainoastaan noin 15 % toimi jossain muussa työsuhteessa kuin virassa.

TAULUKKO 4. Opettajien työsuhteen laatu (n = 505).

Työsuhteen laatu						
Sukupuoli	Vakituisen virka %	Väliaikainen virka %	Viran-sijaisuus %	Opettaa tilapäisesti %	Ei opettajana %	Yhteensä % (n)
Nainen	75	10	13	1	1	100 (414)
Mies	85	11	3	0	1	100 (91)
Yhteensä	77	10	11	1	1	100 (505)

## 5.2 Tutkimuksen mittarit

Tutkimuksen mittarina oli kyselylomake (LIITE 1), joka sisälsi sekä strukturoituja, valmiin vastausvaihtoehdon sisältäviä kysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Lomake tallennettiin optisesti suljettujen kysymysten ja väittämien osalta. Tilastollinen käsittely tehtiin SPSS 11.0 for Windows-ohjelmalla. Kyselomake koostui 13 osa-alueesta, joista viisi ensimmäistä kartoitti vastaajien taustatietoja (muuttuja 1 Sukupuoli (1=nainen; 2=mies), muuttuja 2 Opiskelupaikka (1=Jyväskylän yliopisto; 2=Chydenius-instituutti sekä kelpoisuustodistuksen saamisvuosi, muuttujaryhmä 3 Työpaikka tällä hetkellä, muuttujaryhmä 4 Virkasuhteen laatu (1=vakinainen; 2=väliaikainen; 3=viransijainen; 4=tilapäinen; 5=ei opettajan työssä). Näiden taustatietojen lisäksi käytimme tutkimuksessamme osa-alueita, jossa kartoitettiin muun muassa vastaajien työhön sitoutumista (osa-alue 12). Mittarina oli 5-portainen Likert -asteikko (1=Täysin eri mieltä; 2=Eri mieltä; 3= En osaa sanoa; 4=Samaa mieltä; 5=Täysin samaa mieltä).

Tulosten luotettavuuteen saattaa osaltaan vaikuttaa se, että vastaajien oli lomaketta täyttäessään mahdollisuus käyttää ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehtoa asioita sen pidempään miettimättä. Näin ollen kaikki ”En osaa sanoa” -vastaukset eivät välttämättä kerro vastaajien epäröinnistä tai epävarmuudesta, vaan voivat olla osoituksena siitä, etteivät he ole paneutuneet kunnolla asiaan. Myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2000, 190) toteavat, että tarjottaessa kyselylomakkeessa vaihtoehtoa, joka ei pakota valitsemaan, monet vastaajat (12- 30 %) valitsevat ”ei mielipidettä” -vaihtoehdon. Tämä on pyritty ottamaan huomioon tuloksia analysoitaessa.

Koska tutkimuksemme tarkoituksena oli käsitellä luokanopettajien työhön sitoutumista ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä, keskityimme siis kyselylomakkeen osa-alueeseen 12 *Orientoituminen opettajan työhön, työtyytyväisyys*, joka koostui 69 muuttujasta. Lisäksi olemme tarkastelleet yhtä erillistä tutkimuskysymystä (muuttuja 8. *Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen*), joka on tutkimusaiheen kannalta relevantti.

### 5.3 Aineiston analyysimenetelmät

Aineiston analyysissä käytettiin kvantitatiivisen tutkimuksen tilastollisia analyysimenetelmiä. Muuttujien välisten yhteyksien muodostamia rakenteita tutkittiin faktorianalyysin avulla. Tarkoituksena oli tutkia muuttujien välisiä yhteyksiä ja siten ryhmitellä suuri joukko muuttujia muutamaan ryhmään. Tutkittavan ilmiön hajanaisuutta saatiin näin karsittua. Löydettyjen faktoridimensioiden yhteyksiä toisiinsa tarkasteltiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Myös yksittäisten muuttujien välisten yhteyksien voimakkuutta tutkittiin kyseisen korrelaatiokertoimen avulla. Faktoritasoisen tarkastelun lisäksi luokanopettajien työhön sitoutumista tutkittiin laskemalla muuttujien keskiarvoja, minkä jälkeen havaittujen erojen tilastollista merkitsevyyttä testattiin t-testin ja yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Ristiintaulukoinnilla selvitimme ryhmien välisiä eroja muuttujan 8. *Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen* suhteen. Erojen tilastollisen merkitsevyyden testaamisessa käytimme  $\chi^2$ -testiä.

Tilastollisten erojen merkitsevyydeltä tarkasteluissa käytetyt merkitsevyytasot:

<b>todennäköisyys</b>	<b>sanallinen kuvaus</b>	<b>taulukko</b>
p<.08	suuntaa antava	-
p<.05	melkein merkitsevä	*
p<.01	merkitsevä	**
p<.001	erittäin merkitsevä	***

#### 5.4 Analyysimenetelmien luotettavuus

Kaikkien muuttujien sisäistä konsistenssia mittaava Cronbachin alfa-kerroin oli korkea ( $\alpha = .84$ ), joten mittarin osa-alueen 12 reliabiliteetti oli hyvä. Analyysiin tuleva aineisto todettiin soveltuvaksi faktorianalyysiin Kaiserin MSA-indeksin ja Bartlettin sväärisyydestin perusteella. MSA-indeksi oli arvolla 0.86 yli vaadittavan arvon 0.50. Bartlettin sväärisyydesti ( $p = .000$ ) puolestaan osoitti, että aineiston korrelaatiomatriisin arvot poikkeavat nolasta, eikä muuttujien jakauma vääristä liikaa tuloksia. Faktorianalyysissä käytimme Maximum Likelihood-vinorotaatiota (direct oblimin), koska katsoimme, että tässä tapauksessa voimme sekä teoreettisen viitekehyksen että omien subjektiivisten näkemysten valossa olettaa, että faktorit ja niihin latautuneet muuttujat korreloivat myös keskenään. Siksi suorakulmisen rotatoinnin (varimax) käyttö, jossa faktorit ”pakotetaan” toisistaan riippumattomiksi ja keskenään korreloimattomiksi, ei mielestämme olisi ollut mielekästä. Myös Alkula, Pöntinen ja Ylöstalo (1995, 273) toteavat, että pakottamalla asiat väkisin toisistaan riippumattomiksi, saatetaan päätyä virheellisiin tulkintoihin.

Faktorianalyysin tuloksena syntyneistä faktoreista muodostettiin summamuuttujat, joiden avulla oli mahdollista Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla tutkia faktoreiden välisiä yhteyksiä. Summamuuttujien pohjalta laskettiin kullekin havaintoyksikölle lisäksi pistemäärät, joiden vaihteluväli oli alkuperäisen mittarin asteikon mukainen (1–5). Näiden pistemäärien keskiarvojen perusteella oli mahdollista tutkia ryhmien välisiä eroja sekä niiden tilastollista merkitsevyyttä.

Keskiarvotesteistä olemme tutkimuksessa käyttäneet t-testiä sekä yksisuuntaista varianssianalyysiä. T-testiä käytetään silloin, kun halutaan tutkia, eroavatko kahden ryhmän keskiarvot tilastollisesti toisistaan. Tässä tutkimuksessa olimme kiinnostuneita esimerkiksi siitä, erosivatko naisten ja miesten vastausten keskiarvot tilastollisesti toisistaan. Ehtoina testin käytölle on, että muuttuja on vähintään välimatka-asteikollinen, tai hyvä järjestysasteikollinen (esim. Likert -asteikko), otoskoko on kohtuullisen suuri ja muuttujan jakauma noudattaa normaalijakaumaa (Metsämuuronen 2003, 469). Muuttujien normaalijakautuneisuutta testattiin Kolmogorov-Smirnovin testillä, joka osoitti kaikkien yksittäisten tutkittujen muuttujien (48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista*, 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö*, 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* ja 61. *Jos saisin aloittaa alusta*,

*minusta tulisi opettaja*) jakaumien olevan vinoja ( $p=.000$ ). Myös sukupuolittain ja koulutuspaikan suhteen tarkasteltuna kaikki yksittäiset muuttujat olivat vinoja ( $p=.000$ ).

Tutkimuksessa tarkasteltiin yksittäisten muuttujien lisäksi ryhmien välisiä eroja faktorista 1 muodostetun summamuuttujan suhteen. Sukupuolen osalta jakauma naisten osalta oli vino ( $p=.000$ ) ja miesten osalta normaali ( $p=.200$ ). Koulutuspaikan osalta molemmat jakaumat olivat vinoja. Jakaumien vinouteen saattaa vaikuttaa kohdejoukon koko ( $n = 513$ ), sillä havaintoyksiköiden määrän kasvaessa tilastolliset testit paljastavat pienetkin erot tilastollisesti merkitseviksi. Lisäksi Heikkilä (1999, 104) on viitannut keskeisen raja-arvolauseeseen, jonka mukaan suuri otoskoko aiheuttaa sen, että otoskeskiarvo noudattaa likimain normaalijakaumaa riippumatta siitä, millaisesta jakaumasta otos on poimittu. Johtuen suuresta havaintoyksiköiden lukumäärästä sekä keskeisestä raja-arvolauseesta, voidaan edellä mainittujen muuttujien todeta täyttävän t-testin käytön vaatimat oletukset.

T-testiä tulkittaessa on ensisijaisen tärkeää tietää, ovatko keskiarvojen varianssit yhtä suuria vai erisuuria. Varianssien suuruudella ei ole merkitystä, vaan testin voi tehdä molemmissa tapauksessa. SPSS-ohjelma suorittaa automaattisesti Levenen-testin, jonka avulla havaitaan ovatko varianssit yhtä - vai erisuuruisia. Tämän jälkeen tutkijan tehtäväksi jää lukea testitulokset ”oikealta riviltä”. (Metsämuuronen 2003, 472.) Tutkittaessa ryhmien välisiä keskiarvojen eroja sukupuolen suhteen, ryhmien väliset varianssit olivat jokaisen tutkittajan muuttujan suhteen yhtä suuria. Tutkittaessa puolestaan ryhmien välisiä keskiarvojen eroja koulutuspaikan suhteen, olivat ryhmien varianssit jokaisen tutkittavan muuttujan osalta eri suuret: muuttuja 48. *Vaihdan alaa, heti, kun se on mahdollista* ( $p =.017$ ), muuttuja 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö* ( $p =.000$ ), muuttuja 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* ( $p =.000$ ), 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* ( $p =.004$ ) ja faktorista 1 muodostettu *summamuuttuja* ( $p =.000$ )

T-testi soveltuu kahden ryhmän keskiarvojen vertailuun. Mikäli näitä keskiarvoja on enemmän kuin kaksi, voidaan niiden tilastollista merkitsevyyttä tutkia varianssianalyysin keinoin. Kun ryhmitteleviä muuttujia on vain yksi, on kyseessä yksisuuntainen varianssianalyysi. Mikäli mukana on kaksi tai useampia luokiteltavia muuttujia, on kyseessä kaksisuuntainen, kolmesuuntainen jne. varianssianalyysi. (Metsämuuronen 2003, 645.) Tässä tutkimuksessa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä tarkasteltaessa, erosivatko tutkittujen muuttujien keskiarvot tilastollisesti toisistaan virkasuhteen laadun perusteella. Varianssianalyysi tutkii ainoastaan sitä, ovatko keskiarvot samoja, joten se ei kerro, minkä ryhmien välillä eroja

mahdollisesti on. Varianssianalyysi tarvitseekin tuekseen niin sanotun post hoc-testin, jonka avulla voidaan selvittää, mitkä ryhmät eroavat toisistaan tilastollisesti merkittävästi. (Metsämuuronen 2003, 651.) Tutkimuksessa olemme käyttäneet keskiarvojen vertailuun niin sanottua Tukeyn menetelmää, joka avulla oli mahdollista pareittaisilla vertailuilla tutkia ryhmien välisiä eroja.

Myös varianssianalyysiä tehtäessä tulee kunkin ryhmän populaatioiden olla normaalisti jakautuneita. Lisäksi kunkin ryhmän varianssien tulee olla yhtä suuret erotuksena t-testiin, joka on mahdollista suorittaa sekä yhtä että eri suurien varianssien tapauksessa. (Metsämuuronen 2003, 651.) Koska t-testin yhteydessä totesimme populaatioiden jakaumien olevan vinoja, turvauduimme tässäkin kohdin keskeiseen raja-arvolauseeseen, jonka mukaan on todennäköistä, että muuttujan keskiarvon jakauma on normaali, vaikka muuttujan alkuperäisten arvojen jakauma ei sitä olisikaan (Heikkilä 1999, 215).

Ristiintaulukoinnin avulla voidaan selvittää kahden luokitteluasteikollisen muuttujan välistä yhteyttä eli sitä, millä tavalla ne vaikuttavat toisiinsa. Erityisesti dikotomisten, vain kaksi arvoa saavien muuttujien tarkastelu voi olla havainnollista ristiintaulukon muodossa. Tällaisia muuttujia ovat muun muassa sukupuoli ja tässä tutkimuksessa myös koulutuspaikkakunta Ristiintaulukointia käytettäessä halutaan lisäksi usein selvittää, onko muuttujien välillä tilastollista riippuvuutta vai johtuvatko mahdolliset erot ainoastaan sattumasta. (Heikkilä 1999, 199, 201; Metsämuuronen 2003, 292–293.) Tutkimuksessamme olimme kiinnostuneita siitä, erosivatko miesten ja naisten sekä Jyväskylän opettajankoulutaitokselta ja Kokkolan Chydenius-instituutista valmistuneiden luokanopettajien vastaukset alanvaihtohalukkuuden suhteen toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Tilastollinen testi suoritettiin khiin neliö-testin avulla, jota voidaan käyttää, mikäli testin oletukset ovat kunnossa. Oletuksena on, että jokaisessa solussa tulisi olla vähintään yksi alkio. Lisäksi on esitetty, että viisi havaintoa solua kohtaan olisi minimi. (Metsämuuronen 2003, 293; ks. myös Heikkilä 1999, 203.) Muuttuja 8. *Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen* koostui 3 luokasta (Tekee mieluiten opettajan työtä; Vaihtaisi työtä, jos voisi; Ei toimi opettajana). Koska ”Ei toimi opettajana” -vastausvaihtoehdon solufrekvenssit jäivät pieniksi sekä naisten ja miesten (naiset = 4, miehet = 3) että koulutuspaikkakuntien välillä (Jyväskylän yo = 6, Chydenius-inst. = 0) eivät khiin neliö-testin oletukset olisi täyttyneet. Kyseinen vastausvaihtoehto onkin tästä syystä jätetty ristiintaulukoinnin ulkopuolelle.

TAULUKKO 5. Tutkimusongelmat sekä niiden selvittämiseen käytetyt tilastolliset analyysimenetelmät.

Tutkimusongelmat	Analyysimenetelmät
Tutkimusjoukon kuvailu, vastausten jakautuminen tutkittavien muuttujien osalta	Frekvenssit, prosentit, keskiarvot (suorat jakaumat)
1. Miten työhön sitoutuminen sijoittuu opettajuuden rakenteiden kokonaisuudessa?	<b>Faktorianalyysi:</b> mittarin rakenteen selvittäminen sekä luotettavuuden tutkiminen, opettajuuden rakenteiden selvittäminen, työhön sitoutumisen merkityksen tutkiminen opettajuuden ulottuvuuksien kokonaisuudessa, summamuuttujien muodostaminen jatkoanalyysia varten
2. Miten opettajuuden eri ulottuvuudet ovat yhteydessä luokanopettajien työhön sitoutumiseen?	<b>Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin:</b> faktoreista muodostettujen summamuuttujien yhteydet toisiinsa
3. Miten taustamuuttujat ovat yhteydessä luokanopettajien työhön sitoutumiseen?	<b>Keskiarvotestit:</b> Ryhmien välisten erojen tilastollinen testaaminen <ul style="list-style-type: none"> <li>• T-testi (sukupuoli ja koulutuspaikkakunta)</li> <li>• yksisuuntainen varianssianalyysi (virkasuhteen laatu)</li> </ul> <b>Ristiintaulukointi (?2-testi):</b> ryhmien (sukupuoli/koulutuspaikkakunta) välisten erojen tutkiminen sekä havainnollistaminen kahden luokitteluaiteikollisen muuttujan suhteen (muuttuja 8. <i>Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen</i> )



## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Työhön sitoutumisen sijoittuminen opettajuuden rakenteiden kokonaisuudessa

Selvitimme tutkimuksessa luokanopettajien opettajuuden rakenteita sekä työhön sitoutumisen sijoittumista tässä kokonaisuudessa kyselomakkeen osa-alueen 12. *Orientoituminen opettajan työhön, työtyytyväisyys* avulla. Tämä koostui 69 väittämästä, joiden toteutumista omassa työssään kyselyyn vastannut opettaja arvio asteikolla 1–5 (Likert -asteikko). Vastauksia tarkasteltiin korrelatiivisesti suhteessa toisiinsa, mikä osoitti väittämien välillä olevan riittävästi voimakkaita korrelaatioita faktorianalyysin tekoon. Analyysissä faktoreiden sallittiin korreloivan keskenään, joten menetelmäksi valittiin vinokulmainen rotaatio (direct oblimin). Alhaisten kommunaliteettiarvojen (LIITE 3) perusteella (alle 0.30) jätimme alkuperäisestä muuttujajoukosta pois 17 väittämää, joten lopulliseen faktorianalyysiin tuli mukaan 52 muuttujaa. Faktoreiden määrän ratkaisemiseksi tutkittiin scree plot – kuvioita sekä pyrittiin tulkinnallisesti mielekkäimmän ratkaisuvaihtoehdon valintaan. Parhaaksi faktoriratkaisuksi osoittautui kahdeksan faktorin ratkaisumalli, joka selitti 47 % muuttujien kokonaisvaihtelusta (LIITE 4).

Faktoreiden nimeämisessä painotettiin kyseisille faktoreille voimakkaimmin latautuneita muuttujia. Faktoreihin ei otettu mukaan muuttujia, joiden latausten arvot jäivät alle 0.30. Nämä muuttujat sekoittavat turhaan tulkintoja sekä vaikeuttavat kokonaisuuden hahmottamista (Metsämuuronen 2003, 523–524). Faktoreiden luotettavuutta tutkittiin niistä muodostettujen summamuuttujien avulla. Summamuuttujiin otettiin mukaan kaikki faktoreille latautuneet muuttujat ja ne käännettiin samansuuntaisiksi. Muodostettujen summamuuttujien reliabiliteettikertoimien arvot vaihtelivat välillä .62-.89. Cronbachin alfan arvot olivat tosin sanoen sen verran korkeita, että kahdeksan faktorin mallia voidaan pitää luotettavana. Taulukkoon 6 on kirjattu faktoreiden nimet sekä esitetty muuttujat, joista faktorit ovat muodostuneet. Lisäksi taulukossa esitetään faktoreiden sisäistä konsistenssia mittaavat Cronbachin alfa- kertoimet (ks. LIITE 5).

TAULUKKO 6. Faktoreille latautuneet muuttujat sekä faktoreiden luotettavuutta mittaavat reliabiliteettikertoimet.

Faktori	Cronbachin alfa
1. ”Sitoutuminen opettajan ammattiin” (x48, x7, x15, x61, x45, x10, x9)	.89
2. ”Opettajan työ kutsumusammattina” (x47, x14)	.73
3. ”Henkilökohtainen tutustuminen oppilaiden vanhempiin” (x36, x44)	.82
4. ”Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun ilmapiiri” (x62, x66, x16, x52, x67, x4, x60, x1, x23, x19)	.85
5. ”Kokonaisvaltainen kasvatustehtävä” (x29, x3, x39, x46)	.62
6. ”Jatkokoulutushalukkuus ja elinikäinen oppiminen” (x51, x21, x32, x50, x5, x30, x69)	.72
7. ”Yleinen ja ammatillinen itsearvostus” (x65, x55, x42, x64, x57)	.71
8. ”Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja ammatin arvostus” (x13, x22, x68, x18, x56, x11)	.66

Tulosten mukaan luokanopettajien opettajuus rakentui kahdeksasta osa-alueesta, jotka ovat nimetty edellä olevassa taulukossa 6. Taulukossa on myös mainittu muuttujat, joista faktorit muodostuivat (LIITE 5). **Ensimmäinen faktori** muodostui tutkimuksen kannalta ensisijaisen tärkeäksi ja olennaiseksi. Olemmekin siitä johtuen antaneet sille nimen ”Sitoutuminen opettajan ammattiin”. Sille latautuivat kaikki opettajan ammattiin sitoutumista mittaavat väittämät sekä siihen yhteydessä olevat muuttujat. Korkeimman latauksen sai muuttuja 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista* (-.85). Seuraavaksi korkeimmat lataukset saivat muuttujat 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö* (-.85), 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* (-.84) ja 61 *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* (.73). Lisäksi ensimmäiselle faktorille latautuivat muuttujat 45. *Olen entistäkin tyytymättömämpi opettajan työhön* (-.58), 10. *Omat kykyni ja taitoni eivät tule esille työssäni* (-.34) ja 9. *Opettajan työssä itsetuntoni kohoaa* (.33) Tämä osoittaa, että työtyytyväisyys, mahdollisuus käyttää omia kykyjä

työssään sekä itsetuntoon liittyvät kysymykset ovat kaikki suoraan yhteydessä opettajien sitoutumiseen.

**Toiselle faktorille** latautui ainoastaan kaksi muuttujaa (47. *Olen kutsumusopettaja*, 14. *Opettajan työ on nykyäänkin kutsumustyötä*), joista molemmat liittyivät kutsumusopettajuuteen. Muuttujan x47 latauksen arvo oli (-.90) ja muuttujan x14 (-.67). Kahden muuttujan muodostama faktori saattaa joissakin tapauksissa olla ongelmallinen jatkoanalyysien kannalta, mutta tässä tapauksessa faktorin suhteellisen korkea reliabiliteettikerroin ( $\alpha = .73$ ) sekä selkeät ja hyvin tulkittavissa olevat muuttujat mahdollistivat jatkoanalyysien tekemisen. Nimesimme faktorin ”Opettajan työ kutsumusammattina” -faktoriksi.

Myös **kolmas faktori** koostui kahdesta muuttujasta. Latautuneet muuttujat olivat 36. *Haluan oppia tuntemaan kaikkien oppilaideni vanhemmat henkilökohtaisesti* (.88) ja 44. *Tapaan jokaisen oppilaan vanhemman, jotta oppisin tuntemaan heidät henkilökohtaisesti* (.79). Sisällöllisestä samankaltaisuudesta johtuen molempien muuttujien lataukset nousivat korkeiksi ja myös reliabiliteettikerroin oli tämän faktorin osalta .82. Faktori oli myös helposti tulkittavissa ja annoimme sille nimen ”Henkilökohtainen tutustuminen oppilaiden vanhempiin”.

**Neljännelle faktorille** latautui voimakkaasti kollegiaaliseen yhteistyöhön liittyneet muuttujat. Nimesimmekin faktorin ”Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun ilmapiiri” -faktoriksi. Korkeimmat lataukset saivat väitteet 62. *Opettajanhuoneessa on ystävällinen ilmapiiri* (.79), 66. *Saan työyhteisössäni tukea työtovereiltani* (.73) 16. *Koulussamme vallitseva ilmapiiri tarvitsee pikaista parantamista* (-.72). Seuraavaksi faktorille latautuivat muuttujat 52. *Tämän koulun opettajilla on myönteinen asenne oppilaisiin* (.68), 67. *Saan tukea koulumme rehtorilta/johtajalta* (.64) sekä 4. *En saa arvostusta työtovereiltani* (-.61). Näiden tulosten valossa voidaankin olettaa, että sujuvan yhteistyön edellytyksenä on hyvän keskinäisen ilmapiirin lisäksi myönteinen ja positiivinen asenne oppilaita kohtaan. Yhteistyön positiiviseksi kokeminen sisältää siis myös muutakin kuin opettajan välisen suoran kontaktin kokemisen miellyttävänä. Tätä tulkintaa vahvistaa faktorille seuraavaksi latautuneet muuttujat 60. *Opettajien työtä arvioidaan tässä koulussa rehellisesti* (.57), 1. *Saan toimia riittävästi yhteistyössä muiden opettajien kanssa* (.45), 23. *Kouluni on uudistushenkinen* (.44) sekä 19. *Saan työssäni riittävästi palautetta* (.36). Hyvä ilmapiiri koostuu siis useista tekijöistä ja opettajanhuoneissa tulee ottaa tämä huomioon vuorovaikutusta kehitettäessä.

**Viidennellä faktorilla** korkeimman latauksen sai muuttuja 29. *Minulla on läheiset, lämpimät ja suojelevat suhteet oppilaisiini* (.69). Seuraavaksi tulivat muuttujat 3. *Minun on helppo saada kontakti oppilaisiin* (.51), 39. *Huolehdin siitä, että luokassani on hyväksyvä ja ymmärtävä ilmapiiri* (.42) ja 46. *Huolehdin yhtä paljon oppilaitteni fyysisestä ja henkisestä kehityksestä kuin heidän opettamisestaan* (.35). Koska faktorille ovat latautuneet muuttujat, jotka mittaavat vahvaa ja kokonaisvaltaista oppilaista välittämistä, nimesimme sen ”Kokonaisvaltainen kasvatustehtävä” -faktoriksi.

**Kuudes faktori** koostui seitsemästä muuttujasta. Korkeimman latauksen sai muuttuja 51. *Huolehdin omasta käytännön ammattitaidostani täydennyskoulutuksen avulla* (.61). Seuraavaksi tulivat muuttujat 21. *Minulla on hyvät mahdollisuudet kehittyä työssäni* (.48), 32. *En lakkaa koskaan opiskelusta* (.48) sekä 50. *Haluan täydentää teoreettisia opintojani jatkokoulutuksen avulla* (.47). Faktori nimettiin ”Jatkokoulutushalukkuus ja elinikäinen kasvu” -faktoriksi. Tätä tulkintaa tukevat lisäksi muut faktorille latautuneet muuttujat: 5. *Opettajan ammatissa voin kehittyä ja pitää tietoni ajan tasalla* (.45) ja 30. *Osallistun aktiivisesti koulua ja yleensä kasvatusta koskeviin suunnitteluryhmiin ja kehittämistyöhön* (.43). Muuttuja 69. *Voin toteuttaa itseäni työssäni* (.32) sai melko alhaisen latauksen ja latautui useammalle faktorille. Se kuitenkin antaa viitteitä siitä, että monipuolinen kouluttautuminen antaa paremmat mahdollisuudet sekä enemmän itsevarmuutta itsensä toteuttamiseen.

**Seitsemännelle faktorille** latautuivat voimakkaimmin muuttujat 65. *Häpeän usein itseäni* (.60) ja 55. *Olen epäonnistunut opettajana* (.56). Nimesimme faktorin ”Yleinen ja ammatillinen itsearvostus” -faktoriksi. Tätä tulkintaa tukivat myös muut faktorille latautuneet muuttujat 42. *Arvostan itseäni opettajana* (-.49), 65. *Olen kunnan ihminen* (-.48) ja 57. *Olen tyytyväinen juuri siihen, mitä olen* (-.39).

**Kahdeksas faktori** osoittautui tulkinnallisesti hieman hankalaksi. Faktorille latautuivat voimakkaimmin muuttujat 13. *Koen liian vaikeana kodin ja koulun välisen yhteistyön* (.54) ja 22. *Koen antoisana yhteydenpidon oppilaiden vanhempiin* (-.41). Tämä viittaisi siihen, että faktorille oli latautunut kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyviä muuttujia. Näiden lisäksi faktorille latautuivat muuttujat 68. *Tällä paikkakunnalla arvostetaan opettajan työtä* (-.39), 18. *Työtilanteissa joudun ottamaan liikaa vastuuta* (.39), 56. *Pidän kaikista oppilaistani* (-.38) ja 11. *Nykyään oppilaat eivät arvosta opettajaa* (.32). Nämä muuttujat tekivät tulkinnasta ja faktorin nimeämisestä muita hankalampaa, koska hajontaa muuttujien mittaamien ominaisuuksien välillä oli enemmän kuin muiden faktorien kohdalla. Opettajan ammatin arvostukseen, vastuun määrään sekä oppilaista pitämiseen liittyvät muuttujat antoivat kuitenkin viitteitä siihen

suuntaan, että faktori tuli nimetä laajemmin kuin pelkästään kodin ja koulun välisen yhteistyön faktoriksi. Faktorin onkin tulkittu sisältävän kodin ja koulun yhteistyöhön laajasti yhteydessä olevat tekijät. Mikäli vuorovaikutus toimii, voidaan sillä katsoa olevan vaikutusta opettajan ammatin yleiseen arvostukseen sekä vanhempien ja että oppilaiden keskuudessa, vastuun kokemiseen ja oppilaista pitämiseen Faktori nimettiin tästä johtuen ”Kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä ammatin arvostus” -faktoriksi.

Opettajuuden rakenteita tarkasteltaessa työhön sitoutumisen ulottuvuus oli siis ensisijaisen tärkeässä asemassa. Kahdeksan faktorin ratkaisumalli selitti muuttujien kokonaisvaihtelusta 47 %. Sitoutumisfaktori puolestaan selitti tästä kokonaisvaihtelusta yksinään 18 % muiden faktoreiden selitysosuuden jäädessä huomattavasti pienemmäksi. Tästä johtuen voidaan luokanopettajan työhön sitoutumisella katsoa olevan ainutlaatuinen asema opettajuuden rakenteiden kokonaisuudessa. Se muodostaa opettajuuden ytimen, jonka varaan muiden ulottuvuuksien on mahdollista rakentua.

## 6.2 Opettajuuden ulottuvuuksien yhteydet luokanopettajien työhön sitoutumiseen

Faktorianalyysin jälkeen muodostimme jokaisesta faktorista summamuuttujat, joihin otimme mukaan korkeimpia latauksia saaneet muuttujat. Näin varmistetaan, että muuttuja ja sille annettu tulkinta vastaavat paremmin toisiaan (Alkula ym. 1995, 278). Summamuuttujiin tuli siis ainoastaan sisällöllisesti mielekkäitä ja kärkimuuttujan kanssa samansuuntaisia muuttujia. Summamuuttujien avulla tutkimme sitoutumisfaktorin yhteyksiä faktorianalyysin avulla löytyneisiin opettajuuden muihin ulottuvuuksiin (summamuuttujat 2–8) Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimen avulla. Taulukossa 7 on esitetty summamuuttujiin mukaan tulleet muuttujat sekä summamuuttujien reliabiliteettikertoimet.

TAULUKKO 7. Faktoreista muodostetut summamuuttujat ja niiden reliabiliteettikertoimet.

Summamuuttuja	Cronbachin alfa
1. ”Sitoutuminen opettajan ammattiin” (x48, x7, x15, x61)	.91
2. ”Opettajan työ kutsumusammattina” (x47, x14)	.73
3. ”Henkilökohtainen tutustuminen oppilaiden vanhempiin” (x36, x44)	.82
4. ”Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun ilmapiiri” (x62, x66, x16, x52, x67, x4)	.84
5. ”Kokonaisvaltainen kasvatustehtävä” (x29, x3, x39, x46)	.62
6. ”Jatkokoulutushalukkuus ja elinikäinen oppiminen” (x51, x21, x32, x50, x5)	.66
7. ”Yleinen ja ammatillinen itsearvostus” (x65, x55, x42, x64, x57)	.71
8. ”Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja ammatin arvostus” (x13, x22, x68, x18)	.62

Faktori 1 (Sitoutuminen opettajan ammattiin) koostui seitsemästä muuttujasta, joista ensimmäiset neljä korkeimman latauksen saanutta muuttujaa (48. *Vaihdan daa heti, kun se on mahdollista*, 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö*, 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* ja 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja*) mittasivat yksiselitteisesti vastaajan henkilökohtaista sitoutumista työhönsä luokanopettajana. Näiden lisäksi faktorille latautui kolme muuta muuttujaa (45. *Olen entistäkin tyytymättömämpi opettajan työhön*, 10. *Omat kykyne ja taitoni eivät tule esille työssäni* ja 9. *Opettajan työssä itsetuntoni kohoaa*). Työtyytyväisyys, omien kykyjen ja taitojen hyödyntäminen sekä mahdollisuus itsetunnon vahvistamiseen näyttäisivätkin tulosten valossa olevan merkittävästi yhteydessä luokanopettajan työhön sitoutumiseen. Erityisesti työtyytyväisyys näyttäisi olevan voimakkaasti yhteydessä sitoutumiseen sillä muuttujan 45. *Olen entistä*

*tyytymättömämpi opettajan työhön* korrelaatio sitoutumissummamuuttujan kanssa oli voimakkaan negatiivinen ( $r = -.67$ ,  $p = .000$ ).

Sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä tutkittiin lisäksi vertaamalla faktorianalyysin tuloksena faktoreista 2–8 muodostettuja summamuuttujia faktorista 1 muodostettuun summamuuttujaan. Taulukossa 8 on esitelty faktoreista muodostettujen summamuuttujien väliset korrelaatiokertoimet ja niiden merkitsevyytasot (ks. LIITE 6).

TAULUKKO 8. Opettajuuden ulottuvuuksien yhteydet luokanopettajien työhön sitoutumiseen

Summamuuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Sitoutuminen	<b>1</b>							
2 Kutsumusopettajuus	<b>.351***</b>	1						
3 Vanh.tutustuminen	<b>.170***</b>	.144***	1					
4 Kollegiaalisuus	<b>.239***</b>	.019	.050	1				
5 Kasvatustehtävä	<b>.227***</b>	.238***	.249***	.107**	1			
6 Jatkokoulutus	<b>.266***</b>	.083	.215***	.157***	.285***	1		
7 Itsearvostus	<b>.405***</b>	.160***	.143***	.240***	.389***	.243***	1	
8 Koti-koulu yhteistyö	<b>.379***</b>	.163***	.314***	.242***	.303***	.345***	.331***	1

Summamuuttujien väliset korrelaatiot olivat kaikki tilastollisesti erittäin merkitseviä. Korrelaatiokerrointen tilastollinen merkitsevyys ei kuitenkaan tarkoita, että kaikki summamuuttujat olisivat yhtenevässä määrin yhteydessä sitoutumiseen. Kuten edellä esitellystä taulukosta voidaan todeta, korrelaatiokertoimissa on tilastollisesta merkitsevyydestä huolimatta huomattavia eroja. Luokanopettajan työhön sitoutumiseen näyttäisi opettajuuden eri ulottuvuuksista olevan voimakkaimmin yhteydessä yleiseen ja ammatilliseen itsearvostukseen liittyvät tekijät ( $r = .405$ ) ja kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä ammatilliseen arvostukseen liittyvät tekijät ( $r = .379$ ). Myös kutsumuksella vaikuttaisi olevan suuri merkitys työhön sitoutumiseen ( $r = .351$ ). Kollegiaalisen yhteistyön ja koulun ilmapiirin ( $r = .239$ ), koetun kokonaisvaltaisen kasvatusvastuun ( $r = .227$ ), jatkokoulutusorientaation ( $r = .266$ ) sekä henkilökohtaisen oppilaiden vanhempiin tutustumisen ( $r = .170$ ) yhteys sitoutumiseen näyttäisi tulosten valossa olevan edellä mainittuja hieman vähäisempi. Kohtuullisen korkeat korrelaatiot

osoittavat kuitenkin myös näiden tekijöiden olevan suuressa määrin yhteydessä opettajien työhön sitoutumiseen.

Koska kirjallisuudessa on opettajien työhön sitoutumisen yhteydessä mainittu useasti rehtorin ja muiden työtovereiden vaikutuksen merkitys, tarkastelimme edellisten lisäksi erikseen kolmen Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun ilmapiiri-faktorille latautuneen muuttujan yhteyttä sitoutumissummamuuttujaan. Tutkittavina muuttujina olivat 4. *En saa arvostusta työtovereiltani*, 66. *Saan työyhteisössäni tukea työtovereiltani* ja 67. *Saan tukea koulumme rehtorilta/johtajalta*. Muuttujan 4. *En saa arvostusta työtovereiltani* yhteys summamuuttujan oli negatiivinen ( $r = -.233$ ,  $p = .000$ ) ja muuttujien 66. *Saan työyhteisössäni tukea työtovereiltani* ( $r = .152$ ,  $p = .001$ ) sekä 67. *Saan tukea koulumme rehtorilta/johtajalta* ( $r = .178$ ,  $p = .000$ ) positiivinen. Tulokset osoittavat, että sekä rehtorin/johtajan että muiden työtovereiden tuella on merkitystä sille, kuinka vahvasti opettaja sitoutuu työhönsä. Rehtorin rooli näyttäisi tulosten valossa korostuvan.

### 6.3 Luokanopettajien työhön sitoutumisen voimakkuus

Luokanopettajien sitoutumista kokonaisuudessaan muodostui kuvaamaan faktorista 1 (Sitoutuminen opettajan ammattiin) muodostettu summamuuttuja (ks. TAULUKKO 7, s. 54). Summamuuttujan muodostaneita muuttujia tarkasteltiin myös erikseen, jotta sitoutumisesta oli mahdollista saada monipuolista tietoa. Tarkastelemme aluksi työhön sitoutumista yleisellä tasolla muuttujien saamien keskiarvojen perusteella. Sen jälkeen siirrytään ryhmäkohtaisten erojen tutkimiseen.

Neljän edellä mainitun muuttujan keskiarvot olivat seuraavat: muuttuja 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista* (1.97), 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö* (2.33), 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* (2.62) ja 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* (3.71). Sitoutumiskäsitteestä muodostetun summamuuttujan saama keskiarvo oli 3.7. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat osoittivatkin keskiarvojen valossa olevansa suurelta osin sitoutuneita työhönsä (1 = Täysin eri mieltä; 2= Eri mieltä; 3 = En osaa sanoa; 4= Samaa mieltä; 5 = Täysin samaa mieltä). Tästä huolimatta heidän keskuudessaan esiintyi jonkinasteista halukkuutta alan vaihtoon: muuttujan 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* kohdalla 35.1 % vastaajista oli samaa tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Muuttujaan 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista* oli puolestaan lähes viidennes (19 %)



luokanopettajista valinnut ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehdon. Tulos oli samansuuntainen myös muuttujan 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö* kohdalla. Tulosten mukaan 21.7 % ei osannut sanoa kiinnostaisiko jokin muu ammatti opetustyötä enemmän. Yli neljännes vastaajista (26 %) oli puolestaan valinnut ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehdon muuttujaan 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* (ks. LIITE 7). Huomionarvoista tuloksissa olikin se, että suuri osa vastaajista oli valinnut usean tutkitun muuttujan kohdalla ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehdon. Tämä osoittanee, että opettajat saattavat olla kaikesta huolimatta jokseenkin epävarmoja ammatinvalinnastaan ja harkitsevat mahdollisesti ammatin vaihtamista.

### 6.3.1 Sukupuolten väliset erot työhön sitoutumisessa

Sukupuolten välisten erojen tilastollista merkittävyyttä tarkasteltiin t-testin avulla. Tutkittavina muuttujina olivat jo edellä mainitut faktorille 1 (Sitoutuminen opettajan ammattiin) latautuneet neljä ensimmäistä muuttujaa sekä näistä muuttujista muodostettu summamuuttuja. Taulukossa 9 on esitetty miesten ja naisten välisten keskiarvojen erot muuttujien 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista*, 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö*, 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista*, 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* ja sitoutumissummamuuttujan suhteen sekä erojen tilastollinen merkitsevyys.

TAULUKKO 9. Erot työhön sitoutumisessa naisten ja miesten välillä.

Muuttujat	Sukupuoli		p-arvo
	Nainen	Mies	
Vaihdan alaa heti, kun...	1.89	2.39	.000***
Jokin muu ammatti kiinnostaa...	2.25	2.83	.000***
Olen harkinnut ammatin...	2.50	3.31	.000***
Jos saisin aloittaa alusta...	3.78	3.33	.000***
Sitoutumissummamuuttuja	3.79	3.21	.000***

\*\*\*p<.001

Keskiarvojen väliset erot olivat tilastollisesti erittäin merkittäviä kaikkien tutkittujen muuttujien osalta. Naisten ja miesten vastausten keskiarvojen väliset erot osoittivat sen, että sukupuolella oli suuri yhteys koettuun työhön sitoutumiseen. Mitä lähempänä keskiarvo oli arvoa 5, sitä suuremmassa määrin vastaajat olivat väitteen kanssa samaa mieltä (poikkeuksena arvon 3 ympärillä olevat keskiarvot, jotka voidaan rinnastaa ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehtoon). Miesten keskiarvot olivat muuttujien 48. *Vaihdan alaa heti, kun mahdollista*, 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö* ja 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* osalta naisia korkeammat. Miesluokanopettajat osoittivat siis naisia heikompaa sitoutumista ammattiinsa. He olivat toisin sanoen epävarmempia ammatinvalintansa suhteen (muuttuja 48: miesten Ka = 2.39, naisten Ka = 1.89; muuttuja 7: Miesten Ka = 2.83, naisten Ka = 2.25) ja osoittivat naisia enemmän harkinneensa ammatin vaihtoa (muuttuja 15. miesten Ka = 3.31, naisten Ka = 2.50). Vaikka naiset näin tulosten perusteella olivatkin kokonaisuudessaan sitoutuneempia luokanopettajan ammattiin, oli heillä kuitenkin havaittavissa samansuuntaista epäröintiä ammatinvalintansa suhteen kuin miehillä (Ka = 2.50). He olivat tosin ainoastaan vähäisessä määrin vaihtamassa alaa nopeasti (Ka = 1.89).

Naisten miehiä voimakkaampaa sitoutumista vahvistaa lisäksi se, että selkeästi suurin osa naisista ryhtyisi edelleen opettajiksi, jos saisivat aloittaa alusta. Miesten vastausten keskiarvot olivat muuttujan 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* suhteen lähempänä Likert -asteikon puoltaväliä (”En osaa sanoa”) (Ka = 3.33), kun taas naisten vastausten keskiarvo oli selkeästi korkeampi (Ka = 3.78) ollen näin lähellä ”Samaa mieltä” -vastausvaihtoehtoa. Tämä vahvistaa edellä esiteltyjä tuloksia miesten suuremmasta ammatinvalintaan liittyvästä epävarmuudesta. Myös sitoutumissummamuuttujan saamat keskiarvot sukupuolten välillä tukevat edellä esitettyjä tuloksia. Naisten vastausten keskiarvo (Ka = 3.79) oli miesten keskiarvoa (Ka = 3.21) selvästi korkeampi, mikä osoittaa sitoutumisen olevan heillä kaiken kaikkiaan miehiä korkeampaa. Taulukossa 10 on esitetty naisten ja miesten vastausten jakautuminen muuttujan 8. *Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen* osalta (ks. LIITE 8).

TAULUKKO 10. Luokanopettajien työtyytyväisyys (n = 473).

<b>Alanvaihtohalukkuus</b>				
<b>Sukupuoli</b>	Tekee mieluiten opettajan työtä %	Vaihtaisi työtä, jos voisi %	Yhteensä %	(n)
Nainen	88	12	100	(391)
Mies	71	29	100	(82)
Yhteensä	85	15	100	(473)

$\chi^2$ -testi = 15.81; df = 1; p = .000

\*\*\*p<.001

Taulukon 10 tulokset vahvistavat edellä mainittuja tuloksia miesluokanopettajien naisia suuremmasta ammatinvaihtohalukkuudesta. Erot vastaajien välillä ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tulokset eroavat kuitenkin aiemmin esitetyistä (TAULUKKO 9, s. 57) siten, että alanvaihtohalukkuutta suoraan tiedusteltaessa miesten ammatinvaihtohalukkuus näyttäisi olevan huomattavan korkea. Jopa lähes kolmannes (29 %) miehistä ilmaisi halukkuutensa vaihtaa alaa, jos siihen tulisi mahdollisuus. Tulosten eroja saattaa osaltaan selittää kyselylomakkeen vastausvaihtoehto 3 *En osaa sanoa*, joka on saattanut lieventää miesten mahdollisesti todellisuudessa jyrkempää suhtautumista ammatin vaihtamishalukkuuteen. Muuttuja 8 *Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen* tarjoaa puolestaan vastausvaihtoehdoksi ainoastaan väittämiä, jotka eivät jätä tulkinnanvaraa, joskaan eivät myöskään valinnanvaraa. Tuloksista voidaan kaikesta huolimatta tehdä selkeä johtopäätös, että miehet ovat naisia selvästi halukkaampia vaihtamaan alaa ja siirtymään muihin kuin luokanopettajan tehtäviin.

### 6.3.2 Koulutuspaikan merkitys työhön sitoutumiseen

Jyväskylän yliopistossa ja Chydenius-instituutissa opiskelleiden opettajien vastausten keskiarvojen välisten erojen tilastollista merkittävyyttä tarkasteltiin t-testin avulla. Tutkittavina muuttujina olivat faktorille 1 (Sitoutuminen opettajan ammattiin) latautuneet neljä ensimmäistä muuttujaa sekä näistä muuttujista muodostettu sitoutumissummamuuttuja. Taulukossa 11 on esitetty ryhmien välisten keskiarvojen erot

muuttujien 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista*, 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö*, 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista*, 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* ja sitoutumissummamuuttujan suhteen sekä erojen tilastollinen merkitsevyys.

TAULUKKO 11. Erot työhön sitoutumisessa Jyväskylän yliopistossa ja Chydenius-instituutissa (Kokkola) opiskelleiden luokanopettajien välillä.

Muuttujat	Koulutuspaikkakunta		p-arvo
	Jyväskylä	Kokkola	
Vaihdan alaa heti, kun...	2.06	1.58	.000***
Jokin muu ammatti kiinnostaa...	2.46	1.83	.000***
Olen harkinnut ammatin...	2.83	1.73	.000***
Jos saisin aloittaa alusta...	3.59	4.19	.000***
Sitoutumissummamuuttuja	3.57	4.25	.000***

\*\*\*p<001

Jyväskylästä ja Kokkolasta valmistuneiden luokanopettajien keskiarvot erosivat toisistaan jokaisen muuttujan osalta tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p = .000$ ). Taulukosta näkee selkeästi, että Jyväskylän yliopistosta valmistuneet luokanopettajat saivat korkeampia keskiarvoja kolmen muuttujan osalta (48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista*, 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua opetustyötä enemmän*, 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista*). Mitä lähempänä keskiarvo oli arvoa 5, sitä suuremmassa määrin vastaajat olivat väitteen kanssa samaa mieltä (poikkeuksena arvon 3 ympärillä olevat keskiarvot, jotka voidaan rinnastaa ”En osaa sanoa” -vastausvaihtoehtoon). Tämä tarkoittaa, että Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta valmistuneet luokanopettajat olivat Kokkolan Chydenius-instituutista valmistuneita heikommin sitoutuneempia työhönsä. He olivat toisin sanoen epävarmempia ammatinvalintansa suhteen (muuttuja 48: Jyväskylän yo:n Ka = 2.06, Chydenius-inst. Ka = 1.58; muuttuja 7: Jyväskylän yo:n Ka = 2.46, Chydenius-inst. Ka = 1.83) sekä osoittivat Kokkolasta valmistuneita enemmän harkinneensa ammatin vaihtoa (muuttuja 15: Jyväskylän yo:n Ka = 3.59, Chydenius-inst. Ka = 4.19).

Samansuuntaisen tuloksen antavat myös Jyväskylästä ja Kokkolasta valmistuneiden vastausten keskiarvojen erot muuttujan 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* kohdalla. Chydenius-instituutista valmistuneiden keskiarvo ( $Ka = 4.19$ ) osoittaa, että vastaajat ovat olleet suuressa määrin samaa mieltä väitteen kanssa. Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden keskiarvoa ( $Ka = 3.59$ ) voidaan puolestaan tulkita siten, että suurin osa vastaajista oli epävarmoja ammatinvalintansa suhteen (ovat lähempänä ”En osaa sanoa” -vastausta). Sitoutumissummamuuttujalle lasketut keskiarvot ryhmien välillä tukevat edellä esitettyjä tuloksia. Chydenius-instituutista valmistuneiden keskiarvo ( $Ka = 4.25$ ) oli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta valmistuneiden keskiarvoja ( $Ka = 3.57$ ) selkeästi korkeampi, mikä osoittaa Kokkolasta valmistuneiden opettajien olevan kokonaisuudessaan sitoutuneempia työhönsä.

Taulukossa 12 on esitetty Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta ja Kokkolan Chydenius-instituutista valmistuneiden opettajien vastausten jakautuminen muuttujan 8. *Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen* osalta (ks. LIITE 8).

TAULUKKO 12. Jyväskylästä ja Kokkolasta valmistuneiden opettajien tyytyväisyys ( $n = 450$ ).

<b>Alanvaihtohalukkuus</b>				
<b>Koulutuspaikka</b>	Tekee mieluiten opettajan työtä %	Vaihtaisi työtä, jos voisi %	Yhteensä	
			%	(n)
Jyväskylän yo	82	18	100	(354)
Chydenius- inst.	97	3	100	(96)
Yhteensä	85	15	100	(450)

$\chi^2$ -testi = 13.33;  $df = 1$ ;  $p = .000$

\*\*\* $p < .001$

Taulukon 12 tulokset vahvistavat edellä mainittuja tuloksia Chydenius-instituutissa opiskelevien suuremmasta työhön sitoutumisesta. Lähes kaikki (97 %) Kokkolasta valmistuneet kyselyn palauttaneet vastaajat tekivät mieluiten opettajan työtä. Ainoastaan kolme vastaajaa (3 %) vaihtaisi työtä, jos voisi. Myös Jyväskylästä

valmistuneista suurin osa (82 %) oli valintaansa tyytyväinen, joskin lähes viidennes (18 %) vastaajista ilmoitti halukkuutensa alanvaihtoon.

### 6.3.3 Virkasuhteen laadun merkitys työhön sitoutumiseen

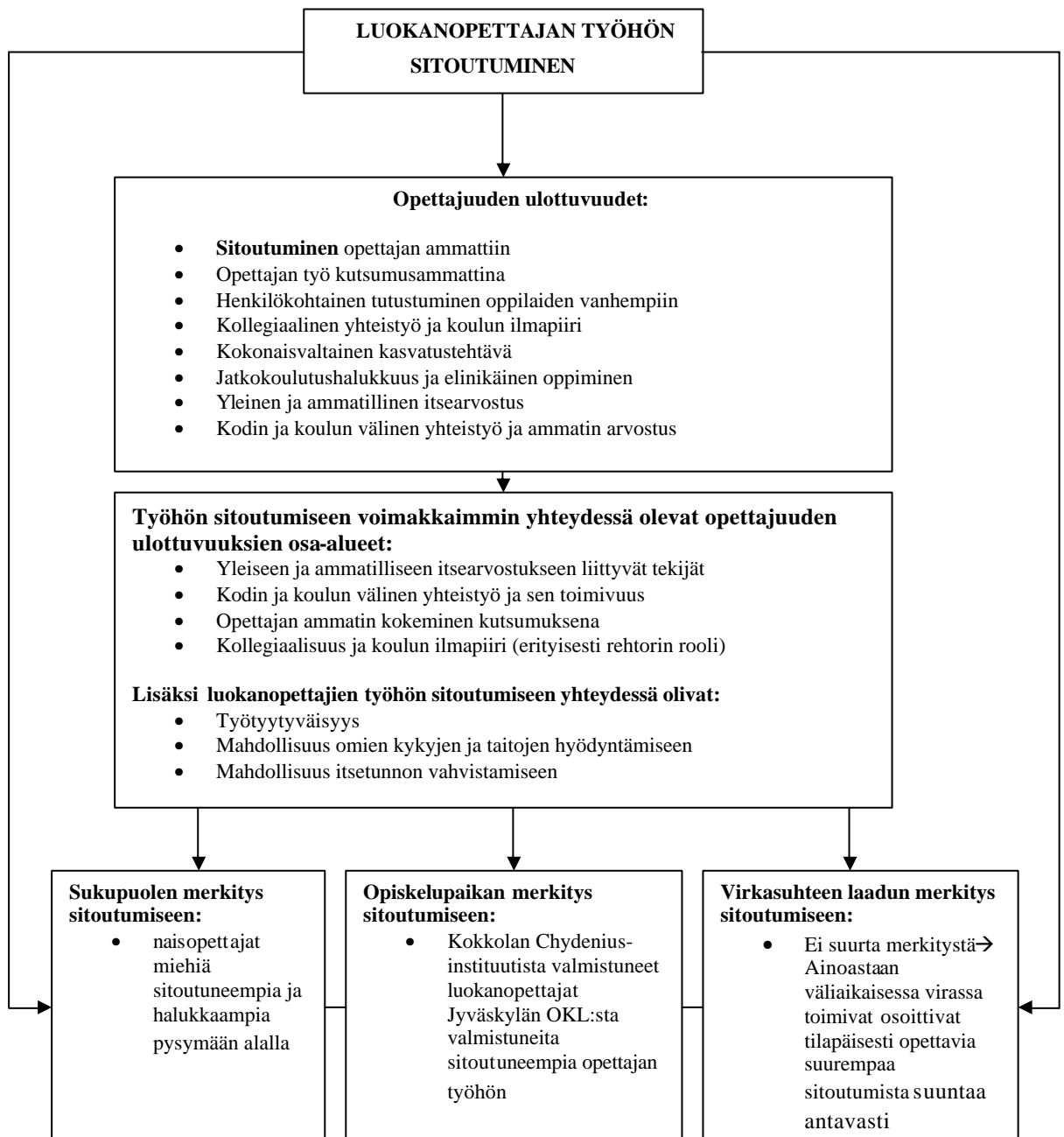
Virkasuhteen laadun (1.vakinainen virka tai toimi, 2. väliaikainen virka tai toimi, 3. viransijainen, 4.opetan tilapäisesti, 5.en ole opettajan työssä) merkitystä sitoutumiseen tutkimme yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Sitoutuminen oli operationaalistettu muuttujien 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista*, 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö*, 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista*, 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* ja faktorista 1 (Sitoutuminen opettajan ammattiin) muodostetun summamuuttujan avulla.

Työsuhteenlaatua kuvaavien ryhmien varianssit olivat kaikkien tutkittujen muuttujien osalta yhtä suuria ja siten varianssianalyysin toteuttaminen oli mahdollista. Ryhmien keskiarvojen välillä ei kuitenkaan löytynyt kuin yksi tilastollisesti suuntaa antava ero ( $p = .077$ ) *opetan tilapäisesti* ja *väliaikainen virka tai toimi*- ryhmien välillä (LIITE 9). Tilapäisesti opetustyötä tekevillä vastausten keskiarvo muuttujan 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista* osalta oli 3.25, kun se vakinaisessa virassa tai toimessa olevilla oli 1.87. Tilapäisesti opettavat olivat siis selkeästi väliaikaisessa virassa tai toimessa toimivia halukkaampia vaihtamaan alaa. Lienee luonnollista, että tilapäisesti opetustyötä tekevä ei ole yhtä sitoutunut työhönsä kuin vakituisemmassa tai pitkäaikaisemmassa työsuhteessa toimiva. Tulosten tulkinnan kannalta on kuitenkin oleellista huomioida, että vastaajista vain neljä luokanopettajaa opetti tilapäisesti, kun taas väliaikaisessa virassa tai toimessa toimivia oli 52. Näin ollen neljän opettajan vastauksista muodostettu keskiarvo ei välttämättä anna yksiselitteistä kuvaa asiasta.

Tulosten valossa vakituinen virka tai toimi ei siis vaikuta erityisesti ennustavan opettajan vahvaa sitoutumista työhönsä. Joissakin tapauksissa saattaakin olla, että väliaikaisessa virassa toimiva on vakituisen viran haltijaa sitoutuneempi työhönsä.

## 6.4 Yhteenveto tuloksista aikaisempien tutkimusten valossa

Tutkimuksen tarkoitusta ja tutkimusongelmia käsittelevässä kappaleessa olemme esittäneet tutkimusasetelmamme kuvion avulla (KUVIO 2, s. 39). Tämän mallin pohjalta on muodostettu yhteenveto tutkimuksen tuloksista (KUVIO 3, s. 63). Kuvion 3 nuolet kuvaavat keskeisten käsitteiden välisten yhteyksien suuntaa.



KUVIO 3. Yhteenveto tutkimuksen tuloksista

#### 6.4.1 Luokanopettajien työhön sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät

Tulokset osoittivat, että luokanopettajien työhön sitoutumiseen olivat erityisen vahvasti yhteydessä työtyytyväisyys, itsearvostus, kodin ja koulun välinen yhteistyö sekä kutsumus opettajan työhön. Vahvaa yhteyttä osoittivat myös kollegiaalisuus, jatkokoulutus sekä kokonaisvaltainen oppilassuhde. Vähiten yhteydessä opettajan työhön sitoutumiseen oli oppilaiden vanhempiin henkilökohtainen tutustuminen.

Tulokset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten kanssa. Muun muassa Billingsley ja Singh (1996) totesivat erityisopettajia tutkiessaan työtyytyväisyyden olevan tärkein peruste opettajien halukkuudelle jatkaa ammatissaan. Vaikka tutkimus käsittelikin erityisopettajia, voidaan tulosten katsoa kattavan suurelta osin myös muita opettajaryhmiä. Opettajan ammatinkuvan perusteethan ovat samanlaisia kaikissa opettajaryhmissä.

Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa on lisäksi todettu, että rehtorin ja vertaisryhmän (opettajakollegat) tuella ja palautteella on sekä välitön että välillinen yhteys opettajien työhön sitoutumiseen (Ebmeier 2003; Billingsley & Cross 1992; Billingsley & Singh 1996; 1998; Louis 1998; Cheng & Tsui 1999). Myös Goldring ja Hausman (2001) totesivat opettajien sitoutumista tutkiessaan kollegiaalisuuden olevan erittäin merkittävässä roolissa sitoutumista ennustettaessa. Tässäkin tutkimuksessa kollegiaalisuuden ja sitoutumisen välillä näytti olevan positiivinen korrelaatio. Havaitut yhteydet eivät kuitenkaan olleet aivan niin voimakkaita kuin edellä mainittujen tutkimustulosten valossa olisi voinut olettaa. Yhtenä syynä tähän saattaa olla välillisten tekijöiden vaikutus, jotka saattavat vaikuttaa opettajien työhön sitoutumiseen muun muassa itsearvostuksen kautta.

Goldring ja Hausman (2001) ovat puolestaan todenneet, että opettajien työhön sitoutumiseen on tiiviisti yhteydessä mahdollisuus oppia uusia asioita. Tällä ei tarkoitettu niinkään jatko- ja täydennyskoulutusta, vaan pikemminkin jokapäiväisissä tilanteissa tapahtuvaa oppimista ja mahdollisuutta ottaa asioista selvää. Myös tutkimuksemme oli havaittavissa selvä yhteys jatkokoulutushalukkuuden ja sitoutumisen välillä. Lisäksi kyselylomakkeen väite *Opettajan ammatissa voin kehittyä ja pitää tietoni ajan tasalla* osoitti voimakasta yhteyttä sitoutumiseen ( $r = .278$ ,  $p = .000$ ). Koska kyseisen väitteen voisi olettaa tarkoittavan samoja asioita, joita Goldring ja Hausman tarkoittivat omassa tutkimuksessaan viitatessaan uuden oppimiseen, voidaan omaehtoisen oppimisen sekä halun ottaa asioista selvää osoittavan selvää yhteyttä opettajien työhön sitoutumiselle myös tutkimuksemme osalta.



Myös Lortie (1975) on tutkinut opettajien työtä laajasti (mm. sitoutumista, työoloja ja ammatinkuvaa). Hän havaitsi, että edellä mainittujen sitoutumiseen yhteydessä olevien tekijöiden lisäksi heikot urakehitysmahdollisuudet opettajan ammatissa saattavat olla yhtenä tekijänä erityisesti miesten heikolle sitoutumiselle. Yleistä etenkin vanhemmille miesopettajille oli myös toinen palkkatyö opetustoimensa lisäksi. Tämän johdosta sitoutuminen opetukseen ei ollut täysipainoista. Lortie toteaaakin, että pieni palkka johtaa miesten heikkoon työhön sitoutumiseen, joten heillä on naisia pienempi kynnys ottaa vastaan koulun ulkopuolista työtä. He voivat myös sitoutua tähän ”kakkostyöhön” huomattavasti opetustyötä enemmän. (Lortie 1975, 95.)

Samoilla linjoilla on myös Räisänen (1996), joka on tutkinut luokanopettajien työn kokemista ja työorientaatiota. Hän totesi tutkimustuloksiinsa viitaten, että erityisesti miesopettajien ammatinvaihtohalukkuuteen ja heikkoon työhön sitoutumiseen olivat syynä huonot urakehitysmahdollisuudet ja liian pieni palkka. Ammatinvaihtoajatusten takana olivat lisäksi työn sopimattomuudesta johtuvat ristiriidat sekä työstä saatu negatiivinen palaute. (Räisänen 1996, 107.)

#### 6.4.2 Luokanopettajien työhön sitoutumisen voimakkuus

Tulosten perusteella suurin osa luokanopettajista oli sitoutuneita työhönsä opettajana. Ammatin vaihtamista oli kuitenkin harkinnut 35.1 % vastaajista. Viidennes (19 %) vastaajista ei puolestaan osannut sanoa vaihtaisiko alaa ja yli neljännes (26 %) ei osannut sanoa, valitsisiko opettajan ammatin uudelleen, jos siihen olisi mahdollisuus. Lisäksi reilu viidennes (21,7 %) vastaajista ei osannut sanoa kiinnostaisiko jokin muu ammatti opetustyötä enemmän. Sukupuolten välisiä eroja tarkasteltaessa naiset olivat miehiä sitoutuneempia työhönsä opettajana. Heistä 88 % ja miehistä 71 % tekisi mieluiten opettajan työtä. Naisista ammattia vaihtaisi heti 12 % ja miehistä 29 %.

Tulokset ovat samansuuntaisia Niemen ja Tirrin (1997) tekemän tutkimuksen kanssa. Sen mukaan naisluokanopettajat halusivat jatkaa alalla, mutta miesluokanopettajien joukossa esiintyi jonkinasteista epävarmuutta tai tyytymättömyyttä alanvalinnan suhteen. Heidän tutkimuksensa mukaan miehistä 21 % vaihtaisi alaa, jos siihen olisi mahdollisuus. (Niemi & Tirri 1997, 40.)

Myös Billingsley ja Singh (1998) ovat todenneet naisopettajien olevan miehiä sitoutuneempia työhönsä. Vaikka kyseisessä tutkimuksessa opettajaryhmiä ei ollutkaan sen tarkemmin eritelty, voidaan tulosten katsoa antavan osaltaan kuvaa myös luokanopettajien työhön sitoutumisesta. Lisäksi Lortie (1975) on todennut, että

ainoastaan pieni osa miehistä aikoi pysyä opettajana koko elämänsä. Useimmat toivoivat ylennystä esimerkiksi hallinnollisiin tehtäviin tai muihin luokkahuoneen ulkopuolisiin tehtäviin. (Lortie 1975, 94–95; ks. myös Billingsley ja Singh 1996.) Tämän tutkimuksen tulokset olivat samankaltaisia myös tässä asiassa.

Kokkolan Chydenius-instituutista valmistuneista 97 % toimi mieluiten opettajan työssä ja 3 % vaihtaisi alaa heti. Jyväskylän opettajankoulutuslaitokselta valmistuneista puolestaan 82 % oli tyytyväisiä opettajana toimimiseen ja 18 % vaihtaisi mieluiten alaa. Tätä eroa selittänee se, että Chydenius-instituutissa opiskelevat ovat pääasiassa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevia vanhempia ja heillä saattaa olla jo usean vuoden kokemus luokanopettajan työstä. Useilla Kokkolassa opiskelevilla on mahdollisesti myös jokin ammattitutkinto suoritettuna. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella opiskelevat ovat puolestaan yleensä elämälleen vielä suuntaa etsiviä nuoria aikuisia. Näille nuorille opiskelijoille opettajan työn realismi suhteessa omiin vahvuuksiin ja intresseihin selviää vasta valmistumisen jälkeen. Koska Chydenius-instituutti on siis profiloitunut aikuiskoulutukseen ja siellä opiskelevat ovat usein suhteellisen laajan työ- ja elämäkokemuksen omaavia aikuisia, lienevät he varmempia ammatinvalinnastaan kuin lukion jälkeen yliopistoon siirtyneet omaa alaansa mahdollisesti vielä etsivät nuoret. Ikä ja kokemus näyttäisivätkin tutkimustulosten valossa olevan ainakin osittain olevan yhteydessä luokanopettajan työhön sitoutumiseen.

Tätä tulkintaa näyttäisi tukevan osaltaan myös Chengin ja Tsuin (1999) tutkimustulokset, joiden mukaan ikä, työkokemus ja palvelusvuodet korreloivat voimakkaasti opettajan työhön sitoutumisen kanssa. Billingsley ja Singh (1998) huomasivat tutkimuksessaan kuitenkin, että kokemus oli negatiivisesti yhteydessä ammatilliseen sitoutumiseen. He toteavatkin, että pitkän työkokemuksen omaavat opettajat toimivat työssään eri lähtökohdista kuin nuoremmat kollegansa. Heidän työhön sitoutumiseensa vaikuttivat kokonaisvaltaisen omistautumisen sijaan usein ulkoiset seikat, kuten kertyneet työedut (ikälisät, eläketurva), asema työelämässä sekä totuttu elintaso. (Billingsley & Singh 1998.)

Tämän tutkimuksen tuloksia tukevat lisäksi Lortien (1975) tutkimustulokset, jotka ovat nykyäänkin erittäin ajankohtaisia. Hän totesi, että erityisesti naisopettajien iällä oli tekemistä sitoutumisen asteen kanssa. Tulosten mukaan yli nelikymppiset naiset olivat sitoutuneempia kuin alle nelikymppiset. Vahvinta opettajan työhön sitoutuminen oli vanhemmilla naisopettajilla, joilla ei ollut perhettä. (Lortie 1975, 92–93; ks. myös Cheng & Tsui 1999.) Samansuuntaiseen tulokseen päätyivät myös Billingsley ja Singh

(1996) tutkiessaan erityisopettajia. He totesivat vanhempien ja kokeneempien naisopettajien aikovan pysyä työssään nuorempia varmemmin ja osoittavan siten korkeampaa sitoutumista.

Lortie (1975) huomasi tutkimuksessaan eroja myös miesten sitoutumisen voimakkuudessa suhteessa ikään. Kuten naisillakin, sitoutumisen aste vaihteli eri-ikäisten miesten välillä, mutta syyt vaihteluun olivat osittain erilaisia. Alle nelikymppiset miesopettajat tekivät pitempiä työviikkoja kuin vanhemmat opettajat ja vanhemmat opettajat sallivat puolestaan paremmin sen, että opettaminen vie suuremman osuuden arjesta. (Lortie 1975, 92–93, 94.)

Työsuhteen laatu ei osoittautunut merkittäväksi tekijäksi luokanopettajien työhön sitoutumisessa. Ainoa tilastollisesti suuntaa antava ero löytyi väliaikaisessa virassa toimivien ja tilapäisesti opettavien välillä. Väliaikaisessa virassa toimivat olivat innokkaampia vaihtamaan alaa heti, kun se oli mahdollista osoittaen siten tilapäisesti opettavia suurempaa sitoutumista opettajan työhön.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa Jyväskylän yliopistosta sekä Kokkolan Chydenius-instituutista vuosina 1979–2001 valmistuneiden luokanopettajien työhön sitoutumisen voimakkuutta ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimuksen avulla pyrittiin tarkastelemaan sitoutumisen voimakkuutta yleisesti sekä sitoutumisen voimakkuudessa ilmeneviä eroja naisten ja miesten, kahden eri koulutuspaikkakunnan sekä virkasuhteen laadun välillä.

Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena, jonka etuna pidetään sen kattavuutta. Kyselylomaketutkimuksen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto; tutkimukseen on mahdollista saada mukaan useita henkilöitä ja heiltä voidaan kysyä erilaisia asioita. Tutkimuksessa käytetty lomake koostui monivalintakysymyksistä, joiden avulla saman kysymyksen vastauksia oli mahdollista vertailla mielekkäästi keskenään. Vertailun lisäksi monivalintakysymykset tuottavat vähemmän kirjavia vastauksia sekä tekevät vastaamisesta helpompaa auttamalla vastaajaa tunnistamaan kysytyt asiat. Kyselylomaketutkimukseen liittyy toisaalta myös haittoja. On mahdotonta varmistaa, että vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen vakavasti ja pyrkineet vastaamaan huolellisesti ja rehellisesti. Lisäksi on mahdotonta selvittää, miten onnistuneita annetut vastausvaihtoehdot vastaajien näkökulmasta ovat ja siksi väärintymmärryksiä on vaikea kontrolloida. (Hirsjärvi ym. 2000, 182, 188.) Kyselomaketutkimuksen haittapuolena voidaan myös pitää sitä, että sen avulla on mahdotonta tavoittaa vastausten takana olevia syitä. Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla näihin tekijöihin olisi mahdollista paneutua syvällisemmin, joskin yhtä kattavia yleistyksiä on huomattavasti vaikeampaa ja riskialttiimpaa tehdä. Tutkimuksen aiheesta riippuen näitä molempia tutkimusmenetelmiä voidaan hyödyntää myös samassa tutkimuksessa monipuolisen ja kattavan tutkimustiedon saamiseksi.

Validiteetin avulla pystytään kuvaamaan, missä määrin on onnistuttu mittaamaan juuri sitä, mitä pitikin mitata. Kyselytutkimuksessa siihen vaikuttaa ensisijaisesti se, miten onnistuneita kysymykset ovat eli, voidaanko niiden avulla saada ratkaisu tutkimusongelmaan. (Heikkilä 1999, 178.) Tässä tutkimuksessa käytetyn mittarin avulla löysimme vastaukset asetettuihin tutkimusongelmiin, joten mittarin validius oli tältä osin kohdallaan. Lisäksi mittarin sisäistä johdonmukaisuutta mittaava Cronbachin

alfakerroin oli kaikkien muuttujien osalta .84, mikä osoitti mittarin olevan luotettava. Osoituksena mittarin validiudesta oli myös faktorianalyysin tuloksena syntyneet faktorit, jotka toivat selkeästi esiin opettajuuden eri ulottuvuudet. Jokaisen muodostuneen faktorin sisäinen konsistenssi oli kohtuullisen korkea (a:n arvo vaihteli välillä .62-.89), mikä osaltaan vahvisti mittarin luotettavuutta. Mittarin sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin mittaukset vastaavat tutkimuksen teoriaosassa esitettyjä käsitteitä. Tämä kriteeri täyttyi tutkimuksen osalta hyvin. Tutkimustulokset tukivat teoriaosassa esitettyä käsitteistöä. Sisäisestä validiudesta huolehtiminen onkin sosiaalitutkimuksessa keskeinen validiuden ja kehittämisen arvioinnin peruste. (Alkula, Ylistalo & Pöntinen 1995, 92; Heikkilä 1999, 178.)

Käytimme tutkimusaineiston keskeisinä analyysimenetelminä keskiarvotestejä (t-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi) ryhmien välisten keskiarvojen väliseen tilastolliseen vertailuun. Näiden testien ehtona pidetään ryhmien normaalijakautuneisuutta, jonka toteutumista testattiin SPSS - ohjelman avulla. Testi osoitti ryhmien jakaumien olevien vinoja lähes kaikkien tutkittavien muuttujien suhteen, mutta keskeinen raja-arvolause antoi mahdollisuuden edellä mainittujen tilastollisten menetelmien käyttöön. Raja-arvolauseen mukaan suuri otoskoko aiheuttaa sen, että otoskeskiarvo noudattaa likimain normaalijakaumaa riippumatta siitä, millaisesta jakaumasta otos on poimittu (Heikkilä 1999, 104). Tutkimuksemme otoskoon (n = 513) voidaan katsoa olevan riittävän suuri. Suuresta otoskoosta johtuen tulokset voitaneen yleistää koskemaan suhteellisen kattavasti koko opettajakuntaa.

## 7.2 Johtopäätöksiä tuloksista

Opettajan työhön sitoutuminen on moniulotteinen ja kokonaisvaltainen ilmiö. Koska työhön sitoutuminen on ensisijaisen tärkeässä asemassa yhtenä opettajan ammatin ulottuvuuksista, tulee erityisesti sitä ylläpitäviin tekijöihin kiinnittää huomiota. Ylläpitävistä tekijöistä työtyytyväisyys näyttäisi tulosten perusteella olevan voimakkaimmin yhteydessä luokanopettajien työhön sitoutumiseen. Tästä syystä päättäjien sekä esimiesten tuliskin huolehtia juuri työtyytyväisyyteen yhteydessä olevista tekijöistä, kuten mahdollistaa esimerkiksi riittävä työnohjaus. Myös työympäristön viihtyisyyteen, kannustavaan ja avoimeen ilmapiiriin sekä jatkokoulutukseen tulee kiinnittää työyhteisöissä riittävästi huomiota. Opettajille olisi

lisäksi pyrittävä takaamaan riittävät valmiudet oppilaiden vanhempien kanssa toimimiseen.

Opetuksen kehittyminen sekä muuttuneet odotukset koulua ja opettajaa kohtaan ovat aiheuttaneet suuria ja nopeita muutoksia opettajan roolissa ja ammatti-identiteetissä. Muutoksen myötä onkin alettu puhua opettajan professiosta, jossa sekä ammatillinen sisältöosaaminen että yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta korostuvat. Tämän opettajan ammattikuvan professionalistumisen myötä on ollut nähtävissä muutos teknisen opetustaidon korostamisesta kohti reflektiivistä ammattilaista, joka analysoi ja pohtii toimintansa syitä ja seurauksia.

Syrjäläinen (2002, 38, 96–98) toteaa kuitenkin, että professionalismin käsite on saanut suurelta osin ainoastaan ideologisen merkityksen, minkä avulla on peitetty ja naamioitu opettajan työoloissa tapahtuneet todelliset muutokset. Käsitys opettajan työn professionaalisuudesta saattaa velvoittaa opettajan vapaaehtoisuuteen perustuvaan työhön sekä ylimääräiseen vastuunottoon (Densmore 1987, Syrjäläisen 2002, 38 mukaan). Professionalismi voi kuitenkin toteutua aidolla ja terveellä tavalla, jos opettajan yhteistyölle ja koulutukselle järjestetään todellista aikaa sekä tuetaan opettajien omaehtoista oppimista ja aktiivisuutta (Sachs 2000, 84–85).

Mikäli opettajat velvoitetaan sitoutumaan jatkuvaan muutokseen loputtomana professionaalisenä velvollisuutena, saattavat he kokea kehityssuunnitelman ainoastaan esimiehensä keinona kiinnittää huomiota heidän puutteisiinsa (Hargreaves & Evans 1997, 7). Myös Goodson (1997) toteaa, että puhuttaessa opettajien ja opettajuuden kehityksestä on keskustelusta puuttunut tähän asti opettajien oma ääni. Mikäli halutaan ylläpitää opettajien motivaatiota oppia ja toteuttaa uusia asioita, täytyy heille antaa mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja vaikuttaa työhönsä liittyviin asioihin. (Goodson 1997, 42; ks. myös Day 1997.) Opettajan työhön sitoutumisen kannalta tulisikin perusteellisesti pohtia koulumaailmaa koskevien uudistusten tarkoituksenmukaisuutta ja päämääriä, jotta niitä ei toteutettaisi itsetarkoituksellisesti. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että luokanopettajan yleinen ja ammatillinen itsearvostus ovat merkittävästi yhteydessä työhön sitoutumiseen. Siksi työyhteisön jäsenten tulisi pyrkiä kuuntelemaan ja kunnioittamaan toisiaan. Erityisesti esimiehen toiminnalla ja asenteella on tärkeä merkitys.

Myös yhteiskunnan rakennemuutos, informaatioteknologian kehitys sekä maailman globaalistuminen ovat asettaneet opettajan työlle uudenlaisia haasteita lisäten muun muassa opettajan tiedollisia ja taidollisia vaativuustekijöitä. Luukkainen (2002) toteaa yhteiskunnan muutoksen vauhdin tuskin hidastuvan. Tästä johtuen opettajat

saattavat kokea työhönsä kohdistuvan yhä enemmän velvoitteita ja vaatimuksia. Opettajat väsyvät, jos sekä opettajille että koululle esitetyt uudet haasteet koetaan velvoitteina ja rasitteena. (Luukkainen 2002, 233.)

Yhteiskunnan muutoksen myötä muun muassa monikansallinen oppilasaines peruskoulussa on lisääntynyt merkittävästi. Näin ollen opettajilta vaaditaan aivan uudenlaisia tapoja kohdata oppilas ja tämän vanhemmat, ymmärtää kulttuurieroja sekä kehittää tilanteisiin parhaiten sopivat opetusmenetelmät. Myös yhteiskunnan hyvinvoinnin epätasainen jakautuminen ja siitä seuraavat perheiden sosioekonomiset ongelmat asettavat opettajan uudenlaisten ongelmien eteen. Näistä haasteista selvitäkseen opettaja tarvitsee tuekseen moniammatillisen tukiverkoston. Toteutuakseen tämä laaja-alainen yhteistyö tarvitsee opettajan irtautumisen vahvasta yksin tekemisen traditiosta, joka on leimannut koulumaailmaa viime vuosikymmeniin asti.

Muutosten myötä koululaitokseen on kohdistunut myös säästöjä ja leikkauksia. Nämä toimenpiteet ovat viime vuosikymmenenä pakottaneet koulut toimimaan suorituskykynsä ääri rajoilla. Resurssien väheneminen on vaikeuttanut opettajien työtä ja vaikuttanut oleellisesti oppilaiden oppimisympäristöön. Säästöjen seurauksena luokkakoot ovat kasvaneet, kouluja lakkautettu, opettajia lomautettu, palkattu määrääjäksi tai jätetty kesäksi palkatta, sijaisia jätetty palkkaamatta, oppilashuollon resurssit minimoitu ja oppimateriaaleissa säästetty. Kovien arvojen, rahan ja tuottavuuden, noustessa yhä tärkeämmäksi yhteiskunnan toiminnan päämääräksi, ei peruskoulutusta ja sen edustamia pehmeitä arvoja nähdä riittävän tuottoisana toimintana. Tämän seurauksena tehdään hyvin lyhytnäköisiä koulutuspoliittisia päätöksiä, joiden seuraukset ilmenevät vasta vuosikymmenien kuluttua.

Edelliset seikat huomioiden tässä tutkimuksessa havaittu ja erityisesti miesluokanopettajia koskeva työhön sitoutumattomuus sekä alanvaihtohalukkuus, on ymmärrettävää. Myös luokanopettajan työn muista aloista jälkeenyjäännyt palkkaus saattaa vaikuttaa etenkin miesten päätökseen vaihtaa ammattia. Tätä tukee havainto, jonka jo Lortie (1975) teki aikoinaan. Hän totesi, että heikko palkkaus johti miesten osalla heikkoon sitoutumiseen, minkä seurauksena he siirtyivät muihin tehtäviin. Miehet toivoivatkin ylennystä esimerkiksi hallinnollisiin tehtäviin tai muihin luokkahuoneen ulkopuolisiin tehtäviin. (Lortie 1975, 95–96; ks. myös Billingsley ja Singh 1996.) Kaikesta huolimatta tämän tutkimuksen perusteella voidaan sanoa suurimman osan luokanopettajista olevan sitoutuneita työhönsä. Sukupuolten välillä luokanopettajien työhön sitoutumisessa sen sijaan oli havaittavissa selvä ero. Tutkimukseen vastanneet naiset olivat selvästi miehiä sitoutuneempia työhönsä luokanopettajina.

Opettajien edellä mainitut työolot, palkkaus sekä rajalliset urakehitysmahdollisuudet saattavat siis selittää etenkin miesten alanvaihtohalukkuutta. Ilmiö on onneksi herättänyt laajaa yhteiskunnallista keskustelua sen syistä ja seurauksista. Kyseessä on laajasti opettajankoulutusta sekä koulumaailmaa koskeva toistaiseksi ratkaisematon ongelma. Kuinka saada erityisesti miehet hakeutumaan luokanopettajiksi ja pysymään alalla? Päättäjien olisi toimillaan pyrittävä edesauttamaan ongelman ratkaisemista, sillä molempia sukupuolia tarvitaan peruskoulun kasvatus- ja opetustyössä.

Sukupuolten välisten erojen lisäksi tulokset osoittivat myös vastaajien koulutuspaikkojen välillä olevan eroa luokanopettajien työhön sitoutumisessa. Kokkolan Chydenius-instituutista valmistuneet olivat Jyväskylän yliopistosta valmistuneita selvästi sitoutuneempia työhönsä opettajana. Tärkein eroa selittävä tekijä on luultavasti opiskelijoiden erilaiset taustat. Chydenius-instituutissa opiskelevat ovat pääasiassa Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevia vanhempia ja heillä on monesti usean vuoden kokemus luokanopettajan työstä. Useilla Kokkolassa opiskelevilla saattaa olla myös jokin ammattitutkinto suoritettuna. Laajan työkokemuksen perusteella heille on muodostunut realistinen kuva luokanopettajan työstä ja nämä opiskelijat ovatkin lähinnä päättäneet pätevoityä ammattiinsa luokanopettajana loppututkinnon suorittamalla. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella opiskelevat ovat puolestaan yleensä nuoria, itseään ja elämälleen vielä suuntaa etsiviä nuoria aikuisia. Näille nuorille opettajan työn realismi suhteessa omiin vahvuuksiin ja intresseihin selviää vasta valmistumisen jälkeen.

Myös Räisänen (1996) toteaa, että työhön sitoutumattomuus voi olla seurausta epäkypsästä ammatinvalinnasta, jota tehdessä ei ole ollut tietoa moniulotteisesta ja arvosidonnaisesta opettajan ammatinkuvasta (Räisänen 1996, 39). Tulosten eroja selittänee osaltaan myös se, että Kokkolan Chydenius-instituutissa opiskelevista selvästi suurin osa on naisia. Koska tämän tutkimuksen tulokset osoittivat naisten olevan miehiä selvästi sitoutuneempia työhönsä opettajana, on naisvaltaisuus tässäkin tapauksessa varmasti yksi tärkeimmistä eroja selittävästä tekijöistä. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi tulosten eroja saattaa osaltaan selittää opettajankoulutusyksiköiden erilaiset sisällöt, painotukset sekä opetusmenetelmät.

Omat kokemuksemme opettajankoulutuksesta ovat Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta. Mielestämme opintokokonaisuuksien pirstaleisuudesta ja hajanaisuudesta johtuen koulutuksen opettajan työn punainen lanka on ollut osittain hukassa ja valmiudet opettajana toimimiseen jääneet joiltakin osin keskeneräisiksi. Teoria ja käytäntö voisivatkin linkittyä koulutuksessa nykyistä huomattavasti



paremmin. Opettajan työnkuvan jäädessä epäselväksi ja yksilön pätevyudentunteen epävarmaksi, saattaa tuleva luokanopettaja kokea vaikeaksi sitoutua vaativaan ja haasteelliseen luokanopettajan ammattiin. Vaikka asian kokemisessa on yksilöiden välillä varmasti suuria eroja, tärkeää olisi, että epävarminkin yksilö saisi opettajankoulutuksesta tarvitsemansa tuen ja valmiudet tulevaan ammattiinsa. Ojanenkin (1990) toteaa, että liian usein opettajaksi opiskelevat saavat kapean kuvan opettajan työstä. Yksi syy on, että koulutusohjelmat keskittyvät liikaa opettajan rooliin luokassa. (Luukkainen 2002, 122; ks. myös Ojanen 1994, 104–105.) Luokanopettajien työhön sitoutumiseen saattaa liittyä myös se, että nykyään opettajankouluttajienkin taholta korostetaan luokanopettajan tutkinnon monipuolisuutta ja sen arvostusta myös muilla kuin koulumaailman työmarkkinoilla.

Myös Korpisen (1993) mukaan opiskelun hajanaisuus, päällekkäisyys ja pinnallisuus ovat opiskelijoiden yleisiä luonnehdintoja opiskelustaan (Korpinen 1993, 67; ks. myös Räisänen 1996, 161). Opettajankouluttajien olisikin pyrittävä kaikin tavoin eheyttämään ja uudistamaan opetustaan sekä seuraamaan yhteiskunnallista kehitystä. Kuluneiden vuosien aikana tähän suuntaan on onneksi jo onnistuneesti edetty.

Niemi ja Tirri (1997) totesivat tutkimuksessaan, että opettajankoulutuksessa saadaan joko hyvät tai erittäin hyvät valmiudet opetustyön perusvalmiuksiin (suunnitteluun, oman opetustyön arviointiin ja opetusmenetelmien käyttöön). Opettajankoulutus ja opettajat eivät ole kuitenkaan pystyneet muuttumaan yhteiskunnan muutoksen tahdissa. Opettajia koulutetaan edelleen liaksi luokahuoneissa tapahtuvaan opetukseen oppituntien ulkopuolisten tehtävien jäädessä vähemmälle huomiolle. Opettajat saavat heikosti valmiuksia oppilashuoltoon, yhteistyöhön vanhempien kanssa, koulu yhteisössä toimimiseen sekä hallinnollisiin tehtäviin. (Niemi & Tirri 1997, 43–45; ks. myös Niemi 1995, 211, 214.) Koska tutkimuksemme mukaan näistä yhteistyö vanhempien kanssa ja kollegiaalisuus osoittivat voimakasta yhteyttä luokanopettajan työhön sitoutumiseen, saattaa tämä osaltaan selittää luokanopettajien kokemaa uranvalintaepävarmuutta.

Sukupuolen ja koulutuspaikkakunnan lisäksi tutkimme myös työsuhteen laadun merkitystä opettajan työhön sitoutumiseen. Tulosten perusteella sen merkitys oli vähäinen. Ainoastaan väliaikaisessa virassa toimivat osoittivat suuntaa-antavaa voimakkaampaa sitoutumista kuin tilapäisesti opettavat. Vakituinen virka tai toimi ei vaikuttaisikaan ennustavan opettajan vahvaa työhön sitoutumista. Viran haltijana opettaja saattaa työn kehittämisen ja siihen sitoutumisen kustannuksella tuudittautua työn pysyvyyteen. Väliaikaisessa virassa toimivat puolestaan pyrkivät mahdollisesti

tekemään kaikkensa saavuttaakseen tulevaisuudessa pysyvän virkasuhteen. Tästä johtopäätöksestä huolimatta, todellisuudessa vakituinen virka toiminee yleensä motivoivana tekijänä opettajan työssä.

Suuntaa-antavaa eroa erilaisissa virkasuhteissa toimivien luokanopettajien välillä esiintyi ainoastaan väitteen *’Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista’* kohdalla. Eroja ryhmien välillä saattaa edellä mainittujen syiden lisäksi selittää vastaajien erilainen kokemus opettajan työssä toimimisesta. Vakituksessa virkasuhteessa toimivista vastaajista osa on saattanut toimia työssään jo useita vuosia ja kenties siksi kokenut vastaushetkellä ammatin vaihtamisen uusien kokemusten toivossa harkitsemisen arvoisena vaihtoehtona. Väliaikaisessa virassa toimivat puolestaan ovat saattaneet olla nuoria vastavalmistuneita opettajia, jotka haluavat innokkaasti päästä kartuttamaan kokemuksia luokanopettajan ammatistaan ollen näin haluttomampia vaihtamaan heti alaa.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheita ja tulevaisuuden haasteet

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää sitoutumisen astetta Jyväskylän yliopistosta sekä Kokkolan Chydenius-instituutista vuosina 1979–2001 valmistuneiden luokanopettajien keskuudessa. Samalla pyrittiin selvittämään sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä. Löysimme näihin tutkimusongelmiin tutkimusprosessin aikana vastauksia, jotka antoivat merkittävää tietoa luokanopettajien työhönsä suhtautumisen nykytilasta.

Tulokset vahvistivat yhteiskunnassa käytävää keskustelua miesopettajien naisia selvästi suuremmasta uravalinnan epävarmuudesta sekä alanvaihtohalukkuudesta. Tämä on merkittävä osoitus siitä, että opettajan ammatissa on tekijöitä, jotka eivät miellytä erityisesti miehiä. Jos nämä tekijät olisi mahdollista tunnistaa ja niihin olisi mahdollisuus vaikuttaa, saatettaisiin miehet saada jälleen kiinnostumaan opettajan työstä yhteiskunnallisesti merkittävänä ja tärkeänä ammattina. Olisikin tärkeä selvittää sukupuolten välisten erojen syitä: miksi miehet eivät ole yhtä sitoutuneita työhönsä kuin naiset, mitkä tekijät saavat miehet vieroksumaan opettajan ammattia sekä, millaisia odotuksia heillä on opettajan työlle.

Tutkimusprosessin aikana heräsi kiinnostuksemme tutkia sitoutumista myös muista näkökulmista. Selvitimme tutkimuksessamme kahden eri opettajankoulutusyksiköstä valmistuneiden luokanopettajien sitoutumista työhönsä.

Tulokset osoittivat selvästi Kokkolan Chydenius- instituutista valmistuneiden aikuisopiskelijoiden olleen Jyväskylän yliopistosta valmistuneita sitoutuneempia ammattiinsa. Saadaksemme kattavampia tuloksia koulutuksen merkityksestä opettajien sitoutumiseen, voisi myös muista Suomen opettajankoulutuslaitoksista valmistuneiden luokanopettajien sitoutumisista ammattiinsa tutkia. Siten olisi mahdollista selvittää puutteita, joita opettajankoulutuksessa mahdollisesti on. Olisi mielenkiintoista tutkia myös, miten eri opettajankoulutuslaitoksien valmistumisvaiheessa olevat luokanopettajat ovat sitoutuneet ja suhtautuvat tulevaan ammattiinsa. Heidän kohdallaan olisi lisäksi kiinnostavaa ja ajankohtaista kartoittaa suomalaisten opettajankoulutuslaitosten opettajan ammattiin antamia valmiuksia. Näin olisi mahdollista selvittää opettajankoulutuksen vahvuuksia ja heikkouksia ja pyrkiä uudistamaan koulutusta tarpeita vastaavaksi.

Teimme tuloksia analysoidessamme tulkintoja Kokkolan Chydenius-instituutin sekä Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden iän merkityksestä vastaajien työhönsä sitoutumiseen. Päättelimme, että Kokkolasta valmistuneiden korkeampi sitoutuminen saattoi osaltaan johtua aikuisopiskelijoiden laajemmasta työ- ja elämäkokemuksesta ja sitä seuraavasta uravalintavarmuudesta sekä opiskelijoiden naisvaltaisuudesta. Koska tutkimuksessamme ei ole suoraan huomioitu vastaajien ikää, olisi mielenkiintoista selvittää eri-ikäisten ja eri vuosikymmeninä opettajankoulutuksen saaneiden luokanopettajien työhön sitoutumista. Samalla olisi mahdollista kartoittaa opettajankoulutuksessa tapahtuneita muutoksia sekä sen eri vuosikymmeninä opettajan työhön antamia valmiuksia.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin luokanopettajien työhön sitoutumista. Olisi mielenkiintoista selvittää asiaa laajemmin eri opettajaryhmien välillä. Siten olisi mahdollista löytää opettajia kouluttavien laitosten välisiä eroja ja vahvuuksia ja kehittää opettajankoulusta yhteistyössä eri ammattiryhmien välillä. Tämä tukisi myös ajatusta yhtenäisestä peruskoulusta, jossa jako luokan- ja aineenopettajien välillä ei ole enää yhtä selkeä kuin aiemmin. Koska luokanopettajista naiset olivat miehiä selvästi sitoutuneempia ammattiinsa, olisi mielenkiintoista selvittää myös eri opettajaryhmien sukupuolten välisiä eroja työhön sitoutumisessa ja ammattiinsa suhtautumisessa.

Jokin opettajan ammatissa kuitenkin kiehtoo ja saa sitä tekevät sitoutumaan työhönsä, sillä vuosi vuodelta hakijoita opettajankoulutukseen riittää yli tarpeen ja suurin osa tämänkin tutkimuksen vastaajista ilmoitti suhtautuvansa ammattiinsa myönteisesti ja sitoutuneensa siihen. Yhteiskunnan opettajan työhön kohdistamalla arvostuksella ja opettajankoulutuksen vuosittaisten hakijamäärien välillä on suora

yhteys, samoin opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin arvostuksella. (Luukkainen 2002, 129.) Miksi alalta kuitenkin kaikotaan? Miksi varsinkin miehet eivät viihdy koulutustaan vastaavassa työssä? Arvostaako yhteiskunta opettajan ammattia kuitenkaan riittävästi? Kauniit sanat opettajien palkkauksen korjaamiseksi sekä jatkuva resurssipulan pahoittelu eivät enää riitä. Jonkinlaisen kuvan tilanteesta antaa Heinosen (2000) tutkimus, jonka mukaan helsinkiläisten lukiolaispoikien mielestä luokanopettajan työllä ei ole yhteiskunnallista arvostusta. Heistä työ on muun muassa liian vaativaa eikä se sisällä itsensä kehittämisen mahdollisuuksia. Pojat katsoivat olevansa myös persoonaltaan sopimattomia opettajan työhön. Helsinkiläistyöt puolestaan arvostivat ammattia sekä painottivat myönteistä työkuva. Heitä kiinnosti ammatin tarjoamat haasteet sekä sisällöllinen kiinnostavuus. Päivien ja lomien pituudella ei näyttänyt olevan suurtakaan merkitystä. (Heinonen 2000, 39–47, 52.) Vaikka pääkaupunkiseudun nuoria koskeva tutkimus oli melko alueellinen, vahvistaa se tuloksia sukupuolten välisistä eroista työhön suhtautumisessa yleensä.

Kysymys, mikä opettajan työssä (varsinkin naisia) viehättää ja saa viihtymään ei ole helppo, sillä syyt lienevät hyvin yksilöllisiä. Opettajan työ mielletään yhä ainakin itsenäiseksi, vaihtelevaksi ja monipuoliseksi työksi, jossa saa toteuttaa itseään. Sukupuolten välisiin eroihin ja arvostuksiin ammatinvalinnan suhteen saattaa vaikuttaa toisaalta mielikuva naisille ja miehille sopivista ammateista mutta myös sukupuolisidonnainen tapa ajatella ja toimia. Naisten hoivavietti saattaa johdattaa naisia hoiva- ja kasvatusaloille samalla kun miehet suuntaavat muun muassa teknistä kiinnostusta ja osaamista vaativiin ammatteihin. Yleistyksiä on kuitenkin mahdotonta tehdä, sillä erot yksilöiden välillä ovat suuria. Eroista huolimatta opettajan ammattiin liitetään ainakin yhä vahvasti kutsumus. Tutkimuksemme tuloksetkin osoittivat tämän olevan tärkeä kriteeri opettajan työhön sitoutumisessa ja siinä viihtymisessä.

Myös Räisänen (1996) totesi kutsumuksen omaavien luokanopettajien sitoutuvan työhönsä vahvasti. He paneutuivat työhönsä kokonaisvaltaisesti, pitivät sitä heille sopivana, olivat varmoja ammatinvalinnastaan ja viihtyivät työssään. Lisäksi opettajat käyttivät työhönsä loma-aikoja ja viikonloppuja, jopa omaa rahaakin, jos koulun määrärahat eivät riittäneet tarvittaviin hankintoihin. Palkka ei ollut ensisijainen työskentelyn motivaattori, vaan eettisistä lähtökohdista ohjautuva sisäinen tarve. (Räisänen 1996, 130–131, 138.)

Lopuksi voidaankin todeta, että opettajan työssä toimiminen, siihen sitoutuminen ja siinä viihtyminen ovat monen tekijän summa, jossa kutsumuksella on tärkeä rooli. Yhteiskunnan tulisi toimillaan tukea niitä opettajaksi opiskelevia ja opettajana toimivia,

jotka ovat vasta vähitellen kypsyneet tai kypsyvässä opettajuuteen. Vain siten on mahdollista saada yhä enemmän työhönsä sitoutuneita ja tulevaisuutta rakentavia luokanopettajia.

## LÄHTEET

- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 14–34.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Porvoo: WSOY.
- Alleman, J. & Brophy, J. 1991. Activities as instructional tools: a framework for analysis and evaluation. *Educational Researcher*. 20. 9–23.
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. 1990. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63. 1–18.
- Allen, N.J. & Meyer, J.P. 1996. Affective, continuance and normative commitment to the organization. An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behaviour*. 49. 252–276.
- Aro, A. 2001. On niin kiire, ettei ehdi tehdä mitään. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Asanti, R. 1994. Koulu toimintakeskukseksi -haaste opettajille. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät -kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:47, 359–383.
- Billingsley, B. & Cross, L. 1992. Predictors of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*. 25. 453–471.
- Billingsley, B. & Singh, K. 1996. Intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*. 17. 37–47.
- Billingsley, B. & Singh, K. 1998. Professional support and its effects on teacher's commitment. *The Journal of Educational Research*. 91. 229–239.
- Calderhead, J. (toim.) 1987. Exploring teachers' thinking. London: Cassel educational limited.
- Cheng, Y. & Tsui, K. 1999. School organizational health and teacher commitment: a contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*. 5. 249–268.
- Church, B. 1985. The relationship between job involvement and involvement in non-work activities. University of Georgia. Michigan: University Microfilms International.

- Clark, C.M. 1990. The teacher and the taught: moral transactions in the classroom. Teoksessa J.I. Goodland, R. Soder & K.A. Sirotnik (toim.) The moral dimensions of teaching. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 251–265.
- Day, C. 1997. Teachers in the twenty-first century: time to renew the vision. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) Beyond educational reform -Bringing teachers back in. Great Britain: Open University Press, 44–61.
- Delamont, S. (toim.) 1987. The primary school teacher. London: The Falmer Press.
- Ebmeier, H. 2003. How supervision influences teacher efficacy and commitment: an investigation of a path model. *Journal of Curriculum and Supervision*. 18. 110–141.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen: kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tammer-Paino, 73–79.
- Enkenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 158–178.
- Eriksson, B. 1998. Arbetet i människors liv. Göteborg University. Monograph from the Department of Sociology 66.
- Fink, D. & Stoll, L. 1998. Educational change: easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) International handbook of educational change. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 297–321.
- Firestone, W.A. & Pennel, J.R. 1993. Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*. 63. 489–525.
- Firestone, W.A. & Rosenblum, S. 1988. Building commitment in urban high schools. *Education, Evaluation and Policy Analysis*. 10. 285–299.
- Goldring, E. & Hausman, C. 2001. Sustaining teacher commitment: the role of professional communities. *Journal of Education*. 76. 30–51.
- Goldstein, L. 1997. Teaching with love -A feminist approach to early childhood education. New York/Washington, D.C.: Peter Lang Publishing.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goodson, I. 1997. “Trendy theory” and teacher professionalism. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) Beyond educational reform -Bringing teachers back in. Great Britain: Open University Press, 29–43.

- Grossi, G. & Unge, C. 1999. Financial strain, work involvement and psychological and psychosomatic symptoms amongst a group of unemployed men and women. Stockholm university. Reports from the department of psychology. Number 856.
- Hargreaves, A. & Evans, R. 1997. Teachers and educational reform. Teoksessa A. Hargreaves & R. Evans (toim.) Beyond educational reform -Bringing teachers back in. Great Britain: Open University Press, 1–18.
- Heikkilä, J. 1988. Luokanopettajan opetustyyli ja luovuus. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 43–60.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Heikkinen, H. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 93–109.
- Heinonen, T. 2000. Luokanopettajan ammatti helsinkiläislukiolaisen kiinnostuksen kohteena. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 65.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- House, E.R. & McQuillan, P.J. 2000. Three perspectives on school reform. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.) International handbook of educational change. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 198–213.
- Huusko, J. & Kosunen, T. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat -väline reflektiivisyyden lisäämiseen opettajan työssä? Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 202–224.
- Hägglund, G., Nystedt, L. & Sjöberg, A. 1995. Discriminant validation of measures of job involvement, job satisfaction and organizational commitment in a military setting. Stockholm university. Reports from the department of psychology. Number 799.
- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestykseen -kilpailevia vai täydentäviä? Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 206.
- Kaikkonen, P. & Kohonen, V. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 130–143.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja -opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Hakapaino Oy, 40–51.



- Kantola, A. 1988. Opettamisesta oppimaan oppimiseen. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 113–136.
- Kari, J. 1990. Opetus - ja kasvatustyö ammattina. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kiesler, C. 1971. The psychology of commitment -Experiments linking behavior to belief. New York: Academic Press, inc.
- Kiianmaa, A. 1996. Moderni totemismi. Jyväskylä: Keuruuprint Oy.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista. Opettaja oman työnsä kehittäjänä ja tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja -opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Hakapaino Oy, 66–89.
- Kohti opettajuutta. 1993. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.
- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Porvoo: WSOY, 122–147.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys koulutuksen aikana sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 31.
- Korpinen, E. 1988. Koulu ja oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 93–98.
- Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua - koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1979–1992. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 53.
- Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 20.
- Krokkfors, L. 1998. Muuttuva opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Helsinki: Otava, 66–88.
- Kyriacou, C. 1991. Essential teaching skills. Great Britain: T.J. Press.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 110–119.
- Lauriala, A. 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajana modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 120–129.
- Lortie, D. 1975. Schoolteacher. Chicago: University of Chicago Press.

- Louis, K. 1998. Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*. 9. 1–27.
- Luukkainen, O. 1998. Esipuhe. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät*. Porvoo: WSOY, 7–11.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus - ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) raportti 15. Loppuraportti. Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2003. Muuttuva toimintaympäristö ja uudistuva opettajuus. Teoksessa P. Räihä, J. Kari & J. Hyvärinen (toim.) *Rutiinivalinnoista laadukkaisiin valintastrategioihin*. Vuoden 2002 opettajankoulutuksen valintakoeseminaarin loppuraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 77, 250–261.
- Martti, M. 1993. Opettajankoulutus opettajan ajatteluprosessin kehittäjänä. Teoksessa P. Ruohotie, J. Leino & P. Rauhala. *Oppimis - ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 7. 375–466.
- Mauno, S. & Kinnunen, U. 2000. The stability of job and family involvement: applying the multi-wave, multi-variable technique to longitudinal data. *Work & Stress*. 14. 51–64.
- Meriläinen, M. 1998. Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutus. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY, 242–268.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Midthassel, U. 2002. *Teacher involvement in school development activity -A study of teachers in Norwegian compulsory schools*. University of Bergen. Faculty of Psychology. Department of Psychosocial science.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY, 182–201.
- Mikkonen, A. 1998. Tulevaisuus on jo alkanut: Näkökulma tulevaisuuteen suuntautuneeseen kasvatukseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY, 274–296.

- Nias, J. 1988. What it means to 'feel like a teacher': the subjective reality of primary school teaching. Teoksessa J. Ozga (toim.) *Schoolwork. Approaches to the labour process of teaching*. Milton Keynes: Open University Press, 195–213.
- Nias, J. 1989. *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. USA: Routledge.
- Niemi, H. 1993. Tutkimuksen merkitys opettajan ammatin kehittämisessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja -opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Hakapaino Oy, 52–65.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja A 3.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tammer-Paino, 31–43.
- Niemi, H. 1998. Johdanto: Koulu ja opettajankoulutus -yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Porvoo: WSOY, 9–19.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Julkaisuja A 10.
- Niikko, A. 1996. Näkökulmia opettaja- tutkijan työhön. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston tutkimus -ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tammer-Paino, 107–121.
- Numminen, J. 1988. Opettajan asema. Teoksessa A. Kantola (toim.) *Tulevaisuuden opettaja*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 11–24.
- Ojanen, S. 1993. Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja -opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsinki: Hakapaino Oy, 27–39.
- Ojanen, S. 1993. Johdanto. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja -opetus 21. vuosisadan ammattina*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Hakapaino Oy, 7–13.
- Ojanen, S. 1994. Ammatillaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) 3. painos. *Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 96–111.

- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa: muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tammer-Paino, 51–61.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. 1986. Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification and internalization on prosocial behaviour. *Journal of Applied Psychology*. 71. 492–499.
- Pickle, J. 1985. Toward teacher maturity. *Journal of Teacher Education*. 36. 55–59.
- Pursiainen, T. 1998. Yleisten merkityshorisonttien katoaminen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Helsinki: Otava, 203–222.
- Rinne, R. 1994. Opettajuuden ideologiat ja käytäntö: opettaja koulutushistoriallisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajuuden eväät - kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisusarja B:47, 61–76.
- Ruohotie, P. 1996. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55. Tammer-Paino, 201–215.
- Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä -opettajan etiikka- opintojakson kehittelyprosessi toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 12.
- Sachs, J. 2000. Rethinking in practice of teachers professionalism. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Moller (toim.) *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London and New York: Falmer Press, 76–90.
- Sahlberg, P. 1993. Opettajan kehittyminen ammatissaan ja oman opetuksensa tutkijana. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja -opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus - ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21. Hakapaino Oy, 161–174.
- Shann, M. 1998. Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*. 92. 67–73.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 37.

- Simola, H. 1998. Toiveet, Lupaukset ja koulun arki -Opettaja muutosten puristuksessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 89–121.
- Sjöberg, A. 1997. Predicting turnover among nurses: The role of job involvement and organizational commitment. Stockholm university. Reports from the department of psychology. Number 827.
- Smith, P. 1973. Job involvement and communications. Great Britain: Business books limited.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello jo myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajana modernin murroksessa. Porvoo: WSOY, 25–38.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Julkaisuja 2002.
- Tyree, A. 1996. Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching. The Journal of Educational research. 89. 295-304.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen: pienryhmä opettajankoulutuksen kehystekijänä. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu 25.
- Viljanen, E. 1988. Opettajankuva opettajankasvatuksen lähtökohtana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 25–42.
- Zeichner, K-M. 1983. Alternative paradigms of teacher education. Journal of Teacher Education. 33. 3-9.

## Liite 1. Kyselylomake (tutkimuksessa mukana olleet osiot)

**OPETTAJANKOULUTUKSEN EVALUAATIOTUTKIMUS 2001**  
 JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO Tutkiva opettaja -verkosto [www.cc.jyu.fi/tuope](http://www.cc.jyu.fi/tuope)  
 PL 35, 40351 Jyväskylä, professori ma. Eira Korpinen [korpinen@edu.jyu.fi](mailto:korpinen@edu.jyu.fi)

**Arvoisa opettaja,**

Olet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kasvatti, jonka opettajankoulutusta ja opettajan työtä koskevista arvioinneista, näkemyksistä ja kokemuksista olemme kiinnostuneita saamaan tietoa. Tämä on ensimmäinen laajempi Jyväskylän OKL:ta koskeva arviointitutkimus. Tutkimuksen kyselylomake on muokattu professori **Hannele Niemen** ja **Kirsi Tirrin** (1997) "*Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*" tutkimuksen pohjalta ja heidän suostumuksellaan.

Toivon, että vastaat jokaiseen kysymykseen kokemuksesi ja näkemyksesi mukaisesti. Kaikki tiedot ovat luottamuksellisia. Ohessa seuraa kirjekuori, jonka postimaksu on maksettu. Sinun tarvitsee vain postittaa se kahden viikon kuluessa. Lomakkeella olevat vastaukset siirretään optisesti valmiiksi tiedostoksi, jonka takia pyydän noudattamaan seuraavia ohjeita.

**TÄYTTÖOHJEET**

Vastaa merkitsemällä rasti oikean tai sopivimman vaihtoehdon mukaiseen ruutuun. Jos kysymyksessä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, kirjoita vastaus sitä varten varatulle viivalle. Käytä pehmeää lyijykynää (tai kuulakärkikynää tai mustekynää). Virheen sattuessa älä käytä pyyhekumia, vaan täytä väärin merkitsemäsi ruutu kokonaan ja rastita oikea vaihtoehto näin:

■ virhe    ☒ oikea

Sivun reunoissa on merkkejä ja numeroita, joita tarvitaan lomakkeen optisessa tallennuksessa.

(jatkuu)

**1. Sukupuoli**

- nainen  
 mies

**2. Mistä ja minä vuonna sait opettajankelpoisuuden?**

- Jyväskylän yliopiston OKL:sta, vuonna \_\_\_\_\_  
 Chydenius -instituutista (Kokkola), vuonna \_\_\_\_\_

**3. Työpaikkani tällä hetkellä**

- päiväkot  
 peruskoulun ala-aste, vuosiluokat 1 - 6  
 peruskoulun yläaste, vuosiluokat 7 - 9  
 lukio  
 erityiskoulu  
 ammatillinen oppilaitos  
 joku muu, mikä? \_\_\_\_\_

**4. Mikä on nykyinen virkasi tai toimesi**

- lastentarhanopettaja/esiopettaja  
 luokanopettaja  
 aineenopettaja ala-asteella  
 aineenopettaja yläasteella, lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa  
 erityisopettaja, erityisluokanopettaja  
 rehtori tai koulunjohtaja  
 joku muu, mikä \_\_\_\_\_

**5. Millainen on virkasuhteesi?**

- vakinainen virka tai toimi  
 väliaikainen virka tai toimi  
 viransijainen  
 opetan tilapäisesti  
 en ole opettajan työssä

**8. Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen**

- teen mieluiten opettajantyötä  
 vaihtaisin muuhun työhön, jos voisin  
 en ole opettajan työssä



(jatkuu)

**ORIENTOITUMINEN OPETTAJAN TYÖHÖN, TYÖTYYTYVÄISYYS**

(Tämä osa-alue koskee opettajan työssä toimivia)

**12. Seuraavassa esitetään joitakin väittämiä, jotka liittyvät opettajan ammattiin ja työhön. Merkitse lähinnä omaa käsitystäsi vastaava kohta**

	1 Täysin eri mieltä	2 Eri mieltä	3 En osaa sanoa	4 Samaa mieltä	5 Täysin samaa mieltä
Saan toimia riittävästi yhteistyössä muiden opettajien kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luokassani vallitsee riittävän hyvä työrauha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minun on helppo saada kontakti oppilaisiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En saa arvostusta työtovereiltani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajan ammatissa voin kehittyä ja pitää tietoni ajan tasalla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työni on vaihtelevaa ja monipuolista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajalla tulisi olla nykyistä enemmän rankaisuvaltaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajan työssä itsetuntoni kohoaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Omat kykyni ja taitoni eivät tule esille työssäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nykyään oppilaat eivät arvosta opettajaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettaja-oppilas -suhde on hyvin tärkeä opetuksen edellytys	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koen liian vaikeana kodin ja koulun välisen yhteistyön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajan työ on nykyäänkin kutsumustyötä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen harkinnut ammatin vaihtamista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koulussamme vallitseva ilmapiiri tarvitsee pikaista parantamista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pidän työni hyvänä puolena sitä, että saan toimia itsenäisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Työtilanteissa joudun ottamaan liikaa vastuuta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saan työssäni riittävästi palautetta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajan tehtävä on pikemminkin välittää tietoa kuin kasvattaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on hyvät mahdollisuudet kehittyä työssäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koen antoisana yhteydenpidon oppilaiden vanhempiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(jatkuu)



(jatkuu)

Kouluni on uudistushenkinen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen ennen kaikkea oppilaiden toveri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katson itseni lähinnä virkamieheksi ja käyttäydyn sen mukaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaadin, että kaikki oppilaat noudattavat samoja työskentelytapoja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opetukseni lähtökohtana on ennen kaikkea oppilaat ja heidän tarpeensa eikä niinkään opetussuunnitelmat ja opetushallituksen ohjeet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tunnen vastuuta paikkakunnan sivistystason vaalisesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minulla on läheiset, lämpimät ja suojelevat suhteet oppilaisiini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osallistun aktiivisesti koulua ja yleensä kasvatusta koskeviin suunnitteluryhmiin ja kehittämistyöhön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En halua arvostella opetusviranomaisten toimenpiteitä ja päätöksiä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En lakkaa koskaan opiskelemasta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haluan antaa neuvoja ja ohjeita lasten ja nuorten vanhemmille kasvatusasioissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katson, että joskus on tarpeen moittia ja rangaista oppilaita, jotta saisin työrauhan säilymään	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katson velvollisuudekseni tukea koulun rehtoria kaikissa olosuhteissa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haluan oppia tuntemaan kaikkien oppilaideni vanhemmat henkilökohtaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Osallistun aktiivisesti oman ammattijärjestöni toimintaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen opettajana mahdollisimman objektiivinen ja persoonaton ja rajoitun vain pelkkään opettamiseen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huolehdin siitä, että luokassani on hyväksyvä ja ymmärtävä ilmapiiri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Noudatan tarkasti opetussuunnitelmaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Katson, että oppilaiden arvostelu numeroin ei ole lainkaan välttämätöntä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arvostan itseäni opettajana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pidän pitkää kesälomaa opettajan ammatin suurena valopuolena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tapaan jokaisen oppilaan vanhemman, jotta oppisin tuntemaan heidät henkilökohtaisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(jatkuu)

(jatkuu)

Olen entistäkin tyytymättömämpi opettajan työhön	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huolehdin yhtä paljon oppilaitteni fyysisestä ja henkisestä kehityksestä kuin heidän opettamisestaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen kutsumusopettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huolehdin siitä, että luokassani opitaan tottelevaisuutta ja auktoriteettien kunnioitusta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Haluan täydentää teoreettisia opintojani jatkokoulutuksen avulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Huolehdin omasta käytännön ammattitaidostani täydennyskoulutuksen avulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tämän koulun opettajilla on myönteinen asenne oppilaisiin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En halua ottaa kantaa riitakysymyksiin työyhteisössäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pidän tärkeänä, että opetukseni rakentuu lasten ja nuorten harrastusten varaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen epäonnistunut opettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pidän kaikista oppilaistani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen tyytyväinen juuri siihen mitä olen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yritän ymmärtää toisten näkökantaa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minun pitäisi paremmin tulla toimeen toisten ihmisten kanssa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajien työtä arvioidaan tässä koulussa rehellisesti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Opettajanhuoneessa on ystävällinen ilmapiiri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hallitsen hyvin opetettavan asian	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olen kunnan ihminen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Häpeän usein itseäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saan työyhteisössäni tukea työtovereiltani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saan tukea koulumme rehtorilta/johtajalta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tällä paikkakunnalla arvostetaan opettajan työtä	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Voin toteuttaa itseäni työssäni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Liite 2. Vastaajien sukupuoli – ja virka/toimijakaumat

TAULUKKO 1. Luokanopettajien sukupuolijakauma (n = 507).

	frekvenssi	Prosenttiosuus
nainen	416	82,1
mies	91	17,9
Yhteensä	507	100,0

TAULUKKO 2. Lastentarhaopettajien sukupuolijakauma (n = 4).

	frekvenssi	prosenttiosuus
nainen	3	75,0
mies	1	25,0
yhteensä	4	100,0

TAULUKKO 3. Aineenopettajien sukupuolijakauma (ala-aste) (n = 7).

	frekvenssi	prosenttiosuus
nainen	5	71,4
mies	2	28,6
Yhteensä	7	100,0

TAULUKKO 4. Aineenopettajien sukupuolijakauma (yläaste, lukio tai ammatilliset oppilaitokset) (n = 25).

	frekvenssi	prosenttiosuus
nainen	17	68,0
mies	8	32,0
Yhteensä	25	100,0

(jatkuu)

(jatkuu)

TAULUKKO 5. Erityisopettajien/erityisluokanopettajien sukupuolijakauma (n = 37).

	frekvenssi	prosenttiosuus
nainen	30	81,1
mies	7	18,9
Yhteensä	37	100,0

TAULUKKO 6. Rehtorien/koulunjohtajien sukupuolijakauma (n = 54).

	frekvenssi	prosenttiosuus
nainen	26	48,1
mies	28	51,9
yhteensä	54	100,0

TAULUKKO 7. Muiden kuin opetuslalla toimivien sukupuolijakauma (n = 57).

	frekvenssi	prosenttiosuus
nainen	39	68,4
mies	18	31,6
yhteensä	57	100,0

TAULUKKO 8. Tutkimusjoukon sukupuoli -ja koulutuspaikkakuntajakauma (n = 379).

Count		Mistä ja minä vuonna sait opettajankelpoisuuden?		
		Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta	Chydenius -instituutista (Kokkola), vuonna	Yhteensä
Sukupuoli	nainen	309	82	391
	mies	70	14	84
	yhteensä	379	96	475

(jatkuu)

(jatkuu)

TAULUKKO 9. Opettajien työsuhteen laatu (n = 505).

Count		Millainen on virkasuhteesi?					Yhteensä
		vakinainen virka tai toimi	väliaikainen virka tai toimi	viransijainen	opetan tilapäisesti	en ole opettajan työssä	
Sukupuoli	nainen	312	42	52	4	4	414
	mies	77	10	3		1	91
	yhteensä	389	52	55	4	5	505

## Liite 3. Muuttujien kommunaliteetit

Faktorianalyysistä poistettujen muuttujien arvot on lihavoitu ja kursivoitu

	Initial	Extraction
k12_1	,354	,344
k12_2	,368	,384
k12_3	,434	,414
k12_4	,526	,555
k12_5	,434	,505
k12_6	,399	,387
k12_7	,669	,707
k12_8	<b>,264</b>	,313
k12_9	,474	,498
k12_10	,411	,402
k12_11	,360	,361
k12_12	<b>,265</b>	,258
k12_13	,443	,613
k12_14	,465	,693
k12_15	,740	,777
k12_16	,545	,539
k12_17	<b>,271</b>	,269
k12_18	,330	,319
k12_19	,352	,386
k12_20	<b>,247</b>	,318
k12_21	,456	,584
k12_22	,450	,519
k12_23	,355	,344
k12_24	<b>,257</b>	,293
k12_25	,348	,400
k12_26	<b>,223</b>	,191
k12_27	,343	,514
k12_28	,340	,363
k12_29	,486	,626
k12_30	,460	,547
k12_31	<b>,228</b>	,275
k12_32	,360	,426
k12_33	<b>,238</b>	,222
k12_34	<b>,254</b>	,306
k12_35	<b>,243</b>	,229
k12_36	,594	,736
k12_37	<b>,284</b>	,305
k12_38	,317	,352
k12_39	,411	,480
k12_40	,321	,394
k12_41	<b>,208</b>	,274
k12_42	,535	,571
k12_43	<b>,280</b>	,324
k12_44	,604	,736
k12_45	,631	,632
k12_46	,346	,468
k12_47	,614	,718
k12_48	,771	,834
k12_49	<b>,290</b>	,341
k12_50	,360	,432
k12_51	,454	,510
k12_52	,529	,612
k12_53	,338	,521
k12_54	<b>,242</b>	,241
k12_55	,509	,516
k12_56	,340	,360
k12_57	,458	,592
k12_58	,301	,440
k12_59	<b>,239</b>	,200
k12_60	,451	,456
k12_61	,675	,696
k12_62	,635	,825
k12_63	<b>,292</b>	,276
k12_64	,315	,325
k12_65	,389	,454
k12_66	,596	,660
k12_67	,506	,539
k12_68	,328	,446
k12_69	,444	,442

Extraction Method: Maximum Likelihood.

## Liite 4. Direct oblimin – rotatoitu faktorilatausmatriisi

Kielteisesti ilmaistut ja pisteytykseltään käännettyt osiot on merkitty miinuksella (-).  
Faktoreihin mukaan otettujen muuttujien latausten arvot on lisäksi lihavoitu.

Osio	Selite	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	h2
48	Vaihdan alaa heti, kun mahdollista. (-)	<b>-.85</b>								.76
7	Jokin muu ammatti kiinnostaa minua...(-)	<b>-.85</b>								.66
15	Olen harkinnut ammatin vaihtamista. (-)	<b>-.84</b>		-.11						.73
61	Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja.	<b>.73</b>	-.17							.66
45	Olen entistä tyytymättömämpi opettajan työhön. (-)	<b>-.58</b>							.35	.62
10	Omat kykyni ja taitoni eivät tule esille työssä. (-)	<b>-.34</b>					-.11		.12	.37
9	Opettajan työssä itsetuntoni kohoaa.	<b>.33</b>						-.22	-.32	.44
47	Olen kutsumusopettaja.	.23	<b>-.91</b>				-.12			.60
14	Opettajan työ on nykyäänkin kutsumustyötä.		<b>-.67</b>							.44
36	Haluan oppia tuntemaan oppilaideni vanh. ...			<b>.88</b>					-.11	.57
44	Tapaan jokaisen oppilaan vanhemman, jotta oppis in...	.11		<b>.79</b>						.58
62	Opettajanhuoneessa on ystävällinen ilmapiiri.				<b>.79</b>		-.17			.59
66	Saan työyhteisössäni tukea työtovereiltani.				<b>.73</b>			-.13		.56
16	Koulumme ilmapiiri tarvitsee pikaista parannusta.(-)	-.11			<b>-.72</b>	.11	.10			.52
52	Koulumme opettajilla on myönteinen asenne oppilaisiin.		.11		<b>.68</b>					.50
67	Saan tukea koulumme rehtorilta/johtajalta.				<b>.64</b>			-.10		.46
4	En saa arvostusta työtovereiltani. (-)				<b>-.61</b>			.13		.47
60	Opettajien työtä arvioidaan tässä koulussa rehellisesti.				<b>.57</b>					.38
1	Saan toimia riittävästi yhteistyössä muiden opettajien kanssa.				<b>.45</b>		.12			.33
23	Kouluni on uudistushenkinen.				<b>.44</b>		.13			.34
19	Saan työssäni riittävästi palautetta.	.12		-.14	<b>.36</b>	.17				.32

(jatkuu)

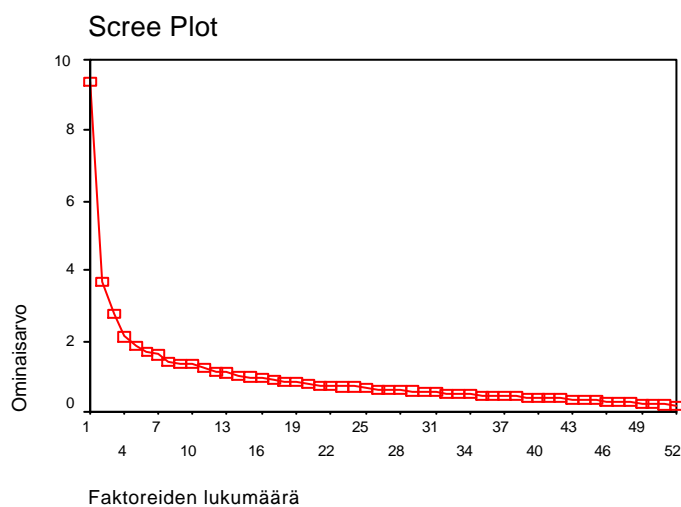
(jatkuu)

Osio	Selite	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	h2
29	Minulla on läheiset ja suojelevat suhteet oppilaisiini.		-.12			<b>.69</b>	.11			.45
3	Minun on helppo saada kontakti oppilaisiin.			-.13		<b>.51</b>		-.17		.40
39	Huolehdin siitä, että luokassani on hyvä ilmapiiri.	.15		.14		<b>.42</b>	.15	-.20	.16	.38
46	Huolehdin oppilaistani kokonaisvaltaisesti.			.11		<b>.35</b>				.29
2	Luokassani vallitsee riittävän hyvä työrauha	.17	.15			.30		-.21		.34
25	Katson itseni lähinnä virkamieheksi ja käyttäydyn siten. (-)					-.22	-.16	.12		.31
38	Rajoitun opettajana vain opettamiseen. (-)					-.21	-.16			.27
27	Opetukseni lähtökohtana on oppilaiden tarpeet...					.20	-.12			.28
28	Tunnen vastuuta paikkakunnan sivistystason vaalimisesta.		-.11			.16				.24
58	Yritän ymmärtää toisten näkökantaa.				.13	.14	.13	-.11		.27
51	Huolehdin käytännön ammattitaidostani täydennyskoul. avulla			.12		-.15	<b>.61</b>			.43
21	Minulla on hyvät mahdollisuudet kehittyä työssäni.	.23					<b>.48</b>			.44
32	En lakkaa koskaan opiskelemasta.	-.13					<b>.48</b>			.29
50	Haluan täydentää teoreettisia opintojani jatkokoulutuksella.						<b>.47</b>			.32
5	Opettajan ammatissa voin kehittyä ja pitää tietoni ajan tasalla.	.12					<b>.45</b>		-.16	.40
30	Osallistun aktiivisesti koulua ja kasvatusta koskevaan kehit. työhön.		-.17		.11		<b>.43</b>			.41
69	Voin toteuttaa itseäni työssäni.	.20	-.13				<b>.32</b>	-.17	-.13	.41
6	Työni on vaihtelevaa ja monipuolista.	.28	-.13				.29	-.13		.37
40	Noudatan tarkasti opetussuunnitelmaa.		-.13	.14			.15		.10	.28
65	Häpeän usein itseäni. (-)	.11				.10		<b>.60</b>		.33
55	Olen epäonnistunut opettaja.(-)	-.22				-.18		<b>.56</b>		.48

(jatkuu)



Osio	Selite	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	h2
42	Arvostan itseäni opettajana.	.27				.15		<b>-.49</b>		.51
64	Olen kunnan ihminen.							<b>-.48</b>	.14	.26
57	Olen tyytyväinen juuri siihen, mitä olen.	.22						<b>-.39</b>	-.26	.42
53	En halua ottaa kantaa ristiriitakysymyksiin työyhteisössäni. (-)							.26	.13	.25
13	Koen liian vaikeana kodin ja koulun välisen yhteistyön (-)				-.13			-.13	<b>.54</b>	.42
22	Koen antoisana yhteydenpidon oppilaiden vanhempiin.			.22			.14		<b>-.41</b>	.42
68	Tällä paikkakunnalla arvostetaan opettajan työtä.								<b>-.39</b>	.26
18	Työtilanteissa joudun ottamaan liikaa vastuuta.(-)	-.10						.14	<b>.39</b>	.29
56	Pidän kaikista oppilaistani.		-.13			.22			<b>-.38</b>	.31
11	Nykyään oppilaat eivät arvosta opettajaa.(-)	-.15				-.15	-.15		<b>.32</b>	.31
Ominaisarvo		9.37	3.70	2.74	2.12	1.91	1.67	1.63	1.42	24.56
Suhteellinen ominaisarvo (%)		18.0	7.1	5.3	4.1	3.7	3.2	3.1	2.7	47.2
Selitysosuus (%)		18.0	25.1	30.4	34.5	38.2	41.4	44.5	47.2	



KUVIO 1. Scree plot – kuvio

## Liite 5. Faktoreiden muodostettujen summamuuttujien reliabiliteetikertoimet

Kaksiosaisen numerokoodin ensimmäinen osa viittaa kyselylomakkeen osa-alueeseen 12. Jälkimmäinen numero on muuttujan numero. Sana ”UUSI”- numeron edessä tarkoittaa, että kyseisen muuttujan arvo on käännetty reliabiliteetin laskemiseksi.

### Faktori 1: Sitoutuminen opettajan ammattiin

		keskiarvo	keskihajonta	tapauksia
1.	UUSI48	4,0366	1,0461	492,0
2.	UUSI15	3,3882	1,4105	492,0
3.	UUSI7	3,6728	1,1366	492,0
4.	K12_61	3,7093	1,1448	492,0
5.	UUSI45	3,8618	1,0238	492,0
6.	K12_9	3,4004	,9027	492,0
7.	UUSI10	4,0589	,8743	492,0

N = 492,0

Alfan arvo = ,8900

### Faktori 2: Opettajan työ kutsumusammattina

		keskiarvo	keskihajonta	tapauksia
1.	K12_14	3,4761	1,1171	502,0
2.	K12_47	3,3227	1,1818	502,0

N = 502,0

Alfan arvo = ,7325

### Faktori 3: Henkilökohtainen tutustuminen oppilaiden vanhempiin

		keskiarvo	keskihajonta	tapauksia
1.	K12_36	3,8099	1,0576	505,0
2.	K12_44	4,2059	,9601	505,0

N = 505,0

Alfan arvo = ,8193

(jatkuu)

(jatkuu)

**Faktori 4: Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun ilmapiiri**

		Keskiarvo	Keskihajonta	tapauksia
1.	K12_62	4,0733	,8752	491,0
2.	K12_66	4,0937	,8001	491,0
3.	UUSI16	3,8086	1,1623	491,0
4.	K12_52	4,0407	,8046	491,0
5.	K12_67	4,0163	,8851	491,0
6.	UUSI4	4,1874	,8557	491,0
7.	K12_60	3,4949	,9066	491,0
8.	K12_1	4,1222	1,0367	491,0
9.	K12_23	3,5642	1,0427	491,0
10.	K12_19	3,0611	1,0862	491,0

N = 491,0

Alfan arvo = ,8502

**Faktori 5: Kokonaisvaltainen kasvatustehtävä**

		keskiarvo	keskihajonta	tapauksia
1.	K12_29	4,0898	,6587	501,0
2.	K12_3	4,4990	,5818	501,0
3.	K12_39	4,4970	,5714	501,0
4.	K12_46	3,8603	,7902	501,0

N = 501,0

Alfan arvo = ,6186

**Faktori 6: Jatkokoulutushalukkuus ja elinikäinen oppiminen**

		keskiarvo	keskihajonta	tapauksia
1.	K12_51	3,9474	,8065	494,0
2.	K12_21	3,6761	,9513	494,0
3.	K12_32	3,8947	,9036	494,0
4.	K12_50	3,5769	1,0394	494,0
5.	K12_5	3,9960	,9317	494,0
6.	K12_30	3,5020	1,1300	494,0
7.	K12_69	4,2085	,6673	494,0

N = 494,0

Alfan arvo = ,7171

(jatkuu)

**Faktori 7: Yleinen ja ammatillinen itsearvostus**

		keskiarvo	keskihajonta	tapauksia
1.	UUSI65	4,3594	,6901	498,0
2.	UUSI55	4,5221	,6836	498,0
3.	K12_42	4,2149	,6714	498,0
4.	K12_64	4,2831	,6424	498,0
5.	K12_57	3,7189	,9156	498,0

N = 498,0

Alfan arvo = ,7105

**Faktori 8: Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja ammatin arvostus**

		keskiarvo	keskihajonta	tapauksia
1.	UUSI13	3,9268	,8928	492,0
2.	K12_22	3,7236	,9165	492,0
3.	K12_68	3,2033	,9780	492,0
4.	UUSI18	3,7663	1,0272	492,0
5.	K12_56	3,4207	1,1487	492,0
6.	UUSI11	3,2297	1,0765	492,0

N = 492,0

Alfan arvo = ,6585

## Liite 6. Summamuuttujien korrelaatiomatriisi

Summamuuttujat on nimetty faktoreiden mukaisesti. Alla olevassa taulukossa on käytetty nimistä lyhenteitä seuraavasti:

- SI: Sitoutuminen opettajan ammattiin
- F2KUTSUM: Opettajan työ kutsumusammattina
- F3VANHEM: Henkilökohtainen tutustuminen oppilaiden vanhempiin
- F4KOLLEG: Kollegiaalinen yhteistyö ja koulun ilmapiiri
- F5OPPILA: Kokonaisvaltainen kasvatustehtävä
- F6KOULUT: Jatkokoulutushalukkuus ja elinikäinen oppiminen
- F7ARVOST: Yleinen ja ammatillinen itsearvostus
- F8KOTIKO: Kodin ja koulun välinen yhteistyö ja ammatin arvostus

korrelaatiot

		SI	F2KUTSUM	F3VANHEM	F4KOLLEG	F5OPPILA	F6KOULUT	F7ARVOST	F8KOTIKO
SI	Pearson Correlation	1	,351**	,170*	,239*	,227*	,266*	,405*	,379*
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	496	491	494	485	490	489	490	489
F2KUTSUM	Pearson Correlation	,351**	1	,144*	,019	,238*	,083	,160**	,163**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,669	,000	,067	,000	,000
	N	491	502	500	489	496	494	493	492
F3VANHEM	Pearson Correlation	,170*	,144**	1	,050	,249*	,215*	,143**	,314**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,273	,000	,000	,001	,000
	N	494	500	505	491	500	497	497	494
F4KOLLEG	Pearson Correlation	,239*	,019	,050	1	,107*	,157**	,240**	,242**
	Sig. (2-tailed)	,000	,669	,273	,000	,018	,000	,000	,000
	N	485	489	491	493	488	486	486	487
F5OPPILA	Pearson Correlation	,227*	,238**	,249**	,107*	1	,285*	,389**	,303**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,018	,000	,000	,000	,000
	N	490	496	500	488	501	494	493	490
F6KOULUT	Pearson Correlation	,266*	,083	,215**	,157**	,285*	1	,234**	,345**
	Sig. (2-tailed)	,000	,067	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	489	494	497	486	494	499	490	488
F7ARVOST	Pearson Correlation	,405*	,160**	,143**	,240**	,389**	,234**	1	,331**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000
	N	490	493	497	486	493	490	498	489
F8KOTIKO	Pearson Correlation	,379*	,163**	,314**	,242**	,303**	,345**	,331**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	489	492	494	487	490	488	489	496

\*\* . p&lt;.001

\* . p&lt;.05

## Liite 7. Prosenttijakaumat tutkittavien muuttujien osalta

Numerot taulukon vasemmassa laidassa tarkoittavat vastausvaihtoehtoja (1=Täysin eri mieltä; 2=Eri mieltä; 3= En osaa sanoa; 4=Samaa mieltä; 5=Täysin samaa mieltä).

TAULUKKO 1. Vastausten jakautuminen muuttujan 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista* osalta (n = 506).

**48. Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista**

	Frekvenssi	Prosentit
1	214	42,3
2	151	29,8
3	96	19,0
4	33	6,5
5	12	2,4
Yhteensä	506	100,0

TAULUKKO 2. Vastausten jakautuminen muuttujan 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö* osalta (n = 507 ).

**7. Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö**

	Frekvenssi	Prosentit
1	138	27,2
2	172	33,9
3	110	21,7
4	64	12,6
5	23	4,5
Yhteensä	507	100,0

(jatkuu)

(jatkuu)

TAULUKKO 3. Vastausten jakautuminen muuttujan 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* osalta (n = 504).

**15. Olen harkinnut ammatin vaihtamista**

	Frekvenssi	Prosentit
1	154	30,6
2	115	22,8
3	58	11,5
4	122	24,2
5	55	10,9
Yhteensä	504	100,0

TAULUKKO 4. Vastausten jakautuminen muuttujan 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* osalta (n = 500).

**61. Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja**

	Frekvenssi	Prosentit
1	24	4,8
2	49	9,8
3	130	26,0
4	142	28,4
5	155	31,0
Yhteensä	500	100,0

## Liite 8. Ristiintaulukoinnin tulokset

TAULUKKO 1. Opettajien tyytyväisyys.

## Sukupuoli \* Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen Ristiintaulukointi

			8. Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen		yhteensä
			teen mieluiten opettajantyötä	vaihtaisin muuhun työhön, jos voisin	
Sukupuoli	nainen	lukumäärä	344	47	391
		% Sukupuolen suhteen	88,0%	12,0%	100,0%
		% Tyytyväisyyteni opettajana toimimisen suhteen	85,6%	66,2%	82,7%
		% yhteensä	72,7%	9,9%	82,7%
	mies	lukumäärä	58	24	82
		% Sukupuolen suhteen	70,7%	29,3%	100,0%
		% Tyytyväisyyteni opettajana toimimisen suhteen	14,4%	33,8%	17,3%
		% yhteensä	12,3%	5,1%	17,3%
yhteensä		lukumäärä	402	71	473
		% Sukupuolen suhteen	85,0%	15,0%	100,0%
		% Tyytyväisyyteni opettajana toimimisen suhteen	100,0%	100,0%	100,0%
		% yhteensä	85,0%	15,0%	100,0%

## khiin neliö - testi

	arvo	df	p-arvo
<b>khiin neliö -testin tulos</b>	<b>15,807<sup>b</sup></b>	<b>1</b>	<b>,000</b>
Continuity Correction <sup>a</sup>	14,483	1	,000
Likelihood Ratio	13,658	1	,000
Linear-by-Linear Association	15,773	1	,000
N	473		

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,31.

(jatkuu)



## TAULUKKO 2. Jyväskylästä ja Kokkolasta valmistuneiden opettajien työtyytyväisyys.

## Mistä sait opettajankelpoisuuden? \* Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen Ristiintaulukointi

			3. Tyytyväisyyteni opettajana toimimiseen		yhteensä
			teen mieluiten opettajantyötä	vaihtaisin muuhun työhön, jos voisin	
Mistä sait opettajankelpoisuuden? OKL:sta	Jyväskylän yliopiston	lukumäärä	290	64	354
		% Mistä sait opettajankelpoisuuden suhteen?	81,9%	18,1%	100,0%
		% Tyytyväisyyteni opettajana toimimisen suhteen	75,7%	95,5%	78,7%
		% yhteensä	64,4%	14,2%	78,7%
Chydenius -instituutista (Kokkola)		lukumäärä	93	3	96
		% Mistä sait opettajankelpoisuuden suhteen?	96,9%	3,1%	100,0%
		% Tyytyväisyyteni opettajana toimimisen suhteen	24,3%	4,5%	21,3%
		% yhteensä	20,7%	,7%	21,3%
yhteensä		lukumäärä	383	67	450
		% Mistä sait opettajankelpoisuuden suhteen?	85,1%	14,9%	100,0%
		% Tyytyväisyyteni opettajana toimimisen suhteen	100,0%	100,0%	100,0%
		% yhteensä	85,1%	14,9%	100,0%

## khiin neliö -testi

	arvo	df	p-arvo
<b>khiin neliö -testin tulos</b>	<b>13,327<sup>b</sup></b>	<b>1</b>	<b>,000</b>
Continuity Correction <sup>a</sup>	12,173	1	,000
Likelihood Ratio	17,405	1	,000
Linear-by-Linear Association	13,297	1	,000
N	450		

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,29.

## Liite 9. Varianssianalyysin tulokset

TAULUKKO 1. Muuttuja 48. *Vaihdan alaa heti, kun se on mahdollista* (n = 504).

## muuttujien kuvaillu

k12\_48

	N	keskiarvo	keskihajonta	keskivirhe	vastausten alin	vastausten ylin
vakainainen virka tai toimi	390	1,97	1,057	,054	1	5
väliaikainen virka tai toimi	52	1,87	,950	,132	1	4
viransijainen	55	1,98	,952	,128	1	5
opetan tilapäisesti	4	3,25	1,258	,629	2	5
en ole opettajan työssä	3	1,67	1,155	,667	1	3
yhteensä	504	1,97	1,040	,046	1	5

## varianssien yhtäsuuruustestaus

k12\_48

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,410	4	499	,801

## Varianssianalyysin tulos

k12\_48

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>ryhmien välillä</b>	7,404	4	1,851	1,720	<b>,144</b>
ryhmien sisällä	537,023	499	1,076		
yhteensä	544,427	503			

## Post Hoc –Testi (Tukey)

Dependent Variable: k12\_48

Tukey HSD

(I) 5. Millainen on virkasuhteesi?	(J) 5. Millainen on virkasuhteesi?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
vakainainen virka tai toimi	väliaikainen virka tai toimi	,10	,153	,964	-,32	,52
	viransijainen	-,02	,149	1,000	-,42	,39
	opetan tilapäisesti	-1,28	,521	,101	-2,71	,14
	en ole opettajan työssä	,30	,601	,987	-1,35	1,95
väliaikainen virka tai toimi	vakainainen virka tai toimi	-,10	,153	,964	-,52	,32
	viransijainen	-,12	,201	,978	-,67	,43
	opetan tilapäisesti	-1,38	,538	<b>,077</b>	-2,86	,09
	en ole opettajan työssä	,20	,616	,998	-1,49	1,89
viransijainen	vakainainen virka tai toimi	,02	,149	1,000	-,39	,42
	väliaikainen virka tai toimi	,12	,201	,978	-,43	,67
	opetan tilapäisesti	-1,27	,537	,128	-2,74	,20
	en ole opettajan työssä	,32	,615	,986	-1,37	2,00
opetan tilapäisesti	vakainainen virka tai toimi	1,28	,521	,101	-,14	2,71
	väliaikainen virka tai toimi	1,38	,538	<b>,077</b>	-,09	2,86
	viransijainen	1,27	,537	,128	-,20	2,74
	en ole opettajan työssä	1,58	,792	,268	-,59	3,75
en ole opettajan työssä	vakainainen virka tai toimi	-,30	,601	,987	-1,95	1,35
	väliaikainen virka tai toimi	-,20	,616	,998	-1,89	1,49
	viransijainen	-,32	,615	,986	-2,00	1,37
	opetan tilapäisesti	-1,58	,792	,268	-3,75	,59

(jatkuu)

(jatkuu)

TAULUKKO 2. Muuttuja 7. *Jokin muu ammatti kiinnostaa minua enemmän kuin opetustyö* (n = 505).

muuttujien kuvailu

k12\_7

	N	keskiarvo	keskihajonta	keskivirhe	vastausten alin	vastausten ylin
vakainainen virka tai toimi	391	2,35	1,134	,057	1	5
väliaikainen virka tai toimi	52	2,17	1,200	,166	1	5
viransijainen	55	2,27	1,096	,148	1	5
opetan tilapäisesti	4	3,50	1,291	,645	2	5
en ole opettajan työssä	3	2,33	,577	,333	2	3
yhteensä	505	2,33	1,138	,051	1	5

variانسien yhtäsuuruustestaus

k12\_7

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,553	4	500	,697

variانسianalyysin tulos

k12\_7

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>ryhmien välillä</b>	7,131	4	1,783	1,381	<b>,239</b>
ryhmien sisällä	645,312	500	1,291		
yhteensä	652,444	504			

Post Hoc -Testi (Tukey)

Dependent Variable: k12\_7

Tukey HSD

(I) 5. Millainen on virkasuhteesi?	(J) 5. Millainen on virkasuhteesi?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
vakainainen virka tai toimi	väliaikainen virka tai toimi	,18	,168	,821	-,28	,64
	viransijainen	,08	,164	,988	-,37	,53
	opetan tilapäisesti	-1,15	,571	,263	-2,71	,42
	en ole opettajan työssä	,02	,658	1,000	-1,78	1,82
väliaikainen virka tai toimi	vakainainen virka tai toimi	-,18	,168	,821	-,64	,28
	viransijainen	-,10	,220	,991	-,70	,50
	opetan tilapäisesti	-1,33	,589	,163	-2,94	,29
	en ole opettajan työssä	-,16	,675	,999	-2,01	1,69
viransijainen	vakainainen virka tai toimi	-,08	,164	,988	-,53	,37
	väliaikainen virka tai toimi	,10	,220	,991	-,50	,70
	opetan tilapäisesti	-1,23	,588	,228	-2,84	,38
	en ole opettajan työssä	-,06	,674	1,000	-1,90	1,78
opetan tilapäisesti	vakainainen virka tai toimi	1,15	,571	,263	-,42	2,71
	väliaikainen virka tai toimi	1,33	,589	,163	-,29	2,94
	viransijainen	1,23	,588	,228	-,38	2,84
	en ole opettajan työssä	1,17	,868	,663	-1,21	3,54
en ole opettajan työssä	vakainainen virka tai toimi	-,02	,658	1,000	-1,82	1,78
	väliaikainen virka tai toimi	,16	,675	,999	-1,69	2,01
	viransijainen	,06	,674	1,000	-1,78	1,90
	opetan tilapäisesti	-1,17	,868	,663	-3,54	1,21

(jatkuu)

TAULUKKO 3. Muuttuja 15. *Olen harkinnut ammatin vaihtamista* (n = 502).

## muuttujien kuvailu

k12\_15

	N	keskiarvo	keskihajonta	keskivirhe	vastausten alin	vastausten ylin
vakainainen virka tai toimi	390	2,60	1,395	,071	1	5
väliaikainen virka tai toimi	51	2,51	1,447	,203	1	5
viransijainen	55	2,78	1,436	,194	1	5
opetan tilapäisesti	3	4,00	1,732	1,000	2	5
en ole opettajan työssä	3	2,67	2,082	1,202	1	5
yhteensä	502	2,62	1,410	,063	1	5

## variانسien yhtäsuuruustestaus

k12\_15

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,261	4	497	,903

## variانسianalyysin tulos

k12\_15

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>ryhmien välillä</b>	7,897	4	1,974	,993	<b>,411</b>
ryhmien sisällä	988,191	497	1,988		
yhteensä	996,088	501			

## Post Hoc -Testi (Tukey)

Dependent Variable: k12\_15

Tukey HSD

(I) 5. Millainen on virkasuhteesi?	(J) 5. Millainen on virkasuhteesi?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
vakainainen virka tai toimi	väliaikainen virka tai toimi	,09	,210	,992	-,48	,67
	viransijainen	-,18	,203	,903	-,74	,38
	opetan tilapäisesti	-1,40	,817	,429	-3,63	,84
	en ole opettajan työssä	-,06	,817	1,000	-2,30	2,17
väliaikainen virka tai toimi	vakainainen virka tai toimi	-,09	,210	,992	-,67	,48
	viransijainen	-,27	,274	,859	-1,02	,48
	opetan tilapäisesti	-1,49	,838	,387	-3,78	,80
	en ole opettajan työssä	-,16	,838	1,000	-2,45	2,14
viransijainen	vakainainen virka tai toimi	,18	,203	,903	-,38	,74
	väliaikainen virka tai toimi	,27	,274	,859	-,48	1,02
	opetan tilapäisesti	-1,22	,836	,591	-3,51	1,07
	en ole opettajan työssä	,12	,836	1,000	-2,17	2,40
opetan tilapäisesti	vakainainen virka tai toimi	1,40	,817	,429	-,84	3,63
	väliaikainen virka tai toimi	1,49	,838	,387	-,80	3,78
	viransijainen	1,22	,836	,591	-1,07	3,51
	en ole opettajan työssä	1,33	1,151	,775	-1,82	4,49
en ole opettajan työssä	vakainainen virka tai toimi	,06	,817	1,000	-2,17	2,30
	väliaikainen virka tai toimi	,16	,838	1,000	-2,14	2,45
	viransijainen	-,12	,836	1,000	-2,40	2,17
	opetan tilapäisesti	-1,33	1,151	,775	-4,49	1,82

(jatkuu)

TAULUKKO 4. Muuttuja 61. *Jos saisin aloittaa alusta, minusta tulisi opettaja* (n = 498).

## muuttujien kuvailu

k12\_61

	N	keskiarvo	keskihajonta	keskivirhe	vastausten alin	vastausten ylin
vakainainen virka tai toimi	387	3,72	1,121	,057	1	5
väliaikainen virka tai toimi	50	3,68	1,236	,175	1	5
viransijainen	54	3,72	1,188	,162	1	5
opetan tilapäisesti	4	2,75	1,500	,750	1	4
en ole opettajan työssä	3	3,67	1,528	,882	2	5
yhteensä	498	3,71	1,144	,051	1	5

## variانسien yhtäsuuruustestaus

k12\_61

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,649	4	493	,628

## variانسianalyysin tulos

k12\_61

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>ryhmien välillä</b>	3,815	4	,954	,727	<b>,574</b>
ryhmien sisällä	646,546	493	1,311		
yhteensä	650,361	497			

## Post Hoc -Testi (Tukey)

Dependent Variable: k12\_61

Tukey HSD

(I) 5. Millainen on virkasuhteesi?	(J) 5. Millainen on virkasuhteesi?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
vakainainen virka tai toimi	väliaikainen virka tai toimi	,04	,172	,999	-,43	,51
	viransijainen	,00	,166	1,000	-,45	,46
	opetan tilapäisesti	,97	,576	,440	-,60	2,55
	en ole opettajan työssä	,06	,664	1,000	-1,76	1,87
väliaikainen virka tai toimi	vakainainen virka tai toimi	-,04	,172	,999	-,51	,43
	viransijainen	-,04	,225	1,000	-,66	,57
	opetan tilapäisesti	,93	,595	,522	-,70	2,56
	en ole opettajan työssä	,01	,681	1,000	-1,85	1,88
viransijainen	vakainainen virka tai toimi	,00	,166	1,000	-,46	,45
	väliaikainen virka tai toimi	,04	,225	1,000	-,57	,66
	opetan tilapäisesti	,97	,593	,474	-,65	2,60
	en ole opettajan työssä	,06	,679	1,000	-1,80	1,92
opetan tilapäisesti	vakainainen virka tai toimi	-,97	,576	,440	-2,55	,60
	väliaikainen virka tai toimi	-,93	,595	,522	-2,56	,70
	viransijainen	-,97	,593	,474	-2,60	,65
	en ole opettajan työssä	-,92	,875	,833	-3,31	1,48
en ole opettajan työssä	vakainainen virka tai toimi	-,06	,664	1,000	-1,87	1,76
	väliaikainen virka tai toimi	-,01	,681	1,000	-1,88	1,85
	viransijainen	-,06	,679	1,000	-1,92	1,80
	opetan tilapäisesti	,92	,875	,833	-1,48	3,31

(jatkuu)

TAULUKKO 5. Faktorista 1 muodostettu summamuuttuja *Sitoutuminen opettajan ammattiin* (n = 494).

muuttujien kuvailu

SI

	N	keskiarvo	keskihajonta	keskivirhe	vastausten alin	vastausten ylin
vakainainen virka tai toimi	385	3,7097	1,04021	,05301	1,00	5,00
väliaikainen virka tai toimi	49	3,7806	1,07363	,15338	1,25	5,00
viransijainen	54	3,6713	1,05601	,14370	1,00	5,00
opetan tilapäisesti	3	2,3333	1,46487	,84574	1,25	4,00
en ole opettajan työssä	3	3,7500	1,32288	,76376	2,25	4,75
yhteensä	494	3,7045	1,05019	,04725	1,00	5,00

variانسien yhtäsuuruustestaus

SI

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,209	4	489	,933

variانسianalyysin tulos

SI

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
<b>ryhmien välillä</b>	6,000	4	1,500	1,364	<b>,245</b>
ryhmien sisällä	537,725	489	1,100		
yhteensä	543,725	493			

Post Hoc -Testi (Tukey)

Dependent Variable: SI

Tukey HSD

(I) 5. Millainen on virkasuhteesi?	(J) 5. Millainen on virkasuhteesi?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
vakainainen virka tai toimi	väliaikainen virka tai toimi	-,0709	,15905	,992	-,5064	,3646
	viransijainen	,0384	,15238	,999	-,3788	,4557
	opetan tilapäisesti	1,3764	,60779	,158	-,2877	3,0405
	en ole opettajan työssä	-,0403	,60779	1,000	-1,7044	1,6238
väliaikainen virka tai toimi	vakainainen virka tai toimi	,0709	,15905	,992	-,3646	,5064
	viransijainen	,1093	,20689	,984	-,4572	,6758
	opetan tilapäisesti	1,4473	,62369	,140	-,2604	3,1549
	en ole opettajan työssä	,0306	,62369	1,000	-1,6770	1,7383
viransijainen	vakainainen virka tai toimi	-,0384	,15238	,999	-,4557	,3788
	väliaikainen virka tai toimi	-,1093	,20689	,984	-,6758	,4572
	opetan tilapäisesti	1,3380	,62202	,200	-,3651	3,0410
	en ole opettajan työssä	-,0787	,62202	1,000	-1,7818	1,6244
opetan tilapäisesti	vakainainen virka tai toimi	-1,3764	,60779	,158	-3,0405	,2877
	väliaikainen virka tai toimi	-1,4473	,62369	,140	-3,1549	,2604
	viransijainen	-1,3380	,62202	,200	-3,0410	,3651
	en ole opettajan työssä	-1,4167	,85621	,463	-3,7610	,9276
en ole opettajan työssä	vakainainen virka tai toimi	,0403	,60779	1,000	-1,6238	1,7044
	väliaikainen virka tai toimi	-,0306	,62369	1,000	-1,7383	1,6770
	viransijainen	,0787	,62202	1,000	-1,6244	1,7818
	opetan tilapäisesti	1,4167	,85621	,463	-,9276	3,7610