

OPETTAJIEN AMMATILLISEN KEHITYKSEN TARVE JA EDELLYTYKSET  
ALAKOULUISSA

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteen laitos  
Pro gradu -tutkielma  
Erja Leinonen  
Marraskuu 2009

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
LEINONEN, ERJA: Opettajien ammatillisen kehityksen tarve ja edellytykset alakouluissa  
Pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 12 liitesivua  
Kasvatustiede  
Marraskuu 2009

---

## TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen on alakoulujen opettajien ammatillinen kehittyneisyys ja miten opettajien ammatillista kehitystä voidaan edistää kouluissa. Tutkimuksen tavoitteena on luoda malli opettajien ammatillista kehittyneisyyttä edistävästä tekijöistä. Opettajien ammatillista kehitystä tarkastellaan pedagogisen osaamisen, persoonallisten tekijöiden, kognitiivisten taitojen, sosiaaliset taitojen, muutosvalmiuden sekä yhteiskuntasuuntautuneisuuden kautta. Opettajien ammatillista kehitystä edistävinä tekijöinä tarkastellaan opettajien kasvumotivaatiota sekä johtamistyyliä, työyhteisön toimintakykyä sekä opettajien vaikutusmahdollisuuksia ja työn kannustearvoa. Tutkimusasetelma laadittiin Ruohotien kasvuorientoituneen ilmapiiriin osatekijöitä kuvaavan mallin pohjalta. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella helmikuussa 2007. Kutsu tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin 369 opettajalle Tampereen ja Valkeakosken alakouluihin. Kyselyyn vastasi 125 opettajaa eli 34 % kaikista tutkimukseen osallistuneista. Aineiston analysoinnissa käytettiin tilastollisia menetelmiä.

Opettajat arvioivat kasvuedellytyksensä hyväksi. Opettajien henkilökohtainen kasvumotivaatio on hyvä. Sen lisäksi koulun kasvuedellytyksiä voidaan pitää hyvinä. Kaikkein parhaimmaksi opettajat arvioivat työyhteisön toimintakyvyn ja ohjaavan ja osallistavan johtamistyylin. Tutkimuksessa ilmeni, että suurissa yli 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat kokevat koulun kasvuedellytykset heikommaksi kuin pienemmissä kouluissa työskentelevät opettajat. Tutkimuksen perusteella luokanopettajien ammatillinen kehittyneisyys on erinomainen. Ainoastaan opettajien muutosvalmiutta ja yhteiskuntasuuntautuneisuutta voidaan pitää heikkoina osa-alueina. Opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen vaikuttavat opettajien kasvumotivaatio sekä opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan ja työn kannustearvosta. Sen sijaan rehtorin johtamistyyllillä ja työyhteisön toimintakyvyllä ei ollut merkittävää vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen. Opettajien kasvumotivaatiota selittivät ainoastaan opettajien käsitykset työnsä kannustearvosta. Tulosten perusteella kouluissa pitäisi kiinnittää huomiota erityisesti opettajien vaikutusmahdollisuuksiin ja työn kannustearvoon, koska näiden osa-alueiden kautta voidaan parhaiten edistää opettajien ammatillista kehittyneisyyttä.

Asiasanat: ammatillinen kehitys, kasvuorientoitunut ilmapiiri, kasvumotivaatio, ammatillinen kehittyneisyys, alakoulu.

## Sisällys

1 Luokanopettajien ammatillista kehitystä tutkimassa.....	4
2 Opettajan ammatillista kehitystä ohjaavat tekijät.....	7
2.1 Opettajan ammatillisen kehityksen edellytykset.....	7
2.2 Muutoksista suuntaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen .....	8
3 Ammatillisen kehityksen henkilökohtainen ulottuvuus.....	11
3.2 Opettajan ammatillisen kehittymisen lähtökohdat.....	11
3.2 Opettajan ammatillinen osaaminen ja osaamistarpeet .....	12
3.3 Henkilökohtainen kasvumotivaatio ammatillisen kehityksen laukaisijana .....	16
4 Ammatillisen kehityksen organisatorinen näkökulma.....	18
4.1 Koulu ammatillisen kehityksen kontekstina.....	18
4.2 Organisaatioilmapiiri.....	20
4.3 Kasvuorientoitunut ilmapiiri – ammatillisen kehittymisen mahdollistajana.....	21
4.4.1 Kasvuorientoituneen ilmapiirin dimensiot .....	21
4.4.2 Ammatillisen kehittymisen johtaminen.....	22
4.4.3 Työyhteisön rooli – yhdessä kohti ammatillista kasvua .....	25
4.4.4 Opettajan työn kannustavat piirteet.....	26
5 Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdat.....	28
5.1 Tutkimusasetelma .....	28
5.2 Tutkimusongelmat.....	30
6 Tutkimuksen toteutus .....	31
6.1 Kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohdat .....	31
6.2 Kyselytutkimuksen toteutus .....	33
6.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen .....	33
6.2.2 Aineiston kerääminen .....	34
6.2.3 Kyselyaineiston käsittely ja analysointi.....	36
6.2.4 Tilastolliset testit kasvatustieteellisessä tutkimuksessa .....	39
6.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	40
7 Opettajien ammatillisen kehityksen edellytykset .....	44
7.1 Millainen on opettajien kasvumotivaatio? .....	44
7.2 Koulun kasvuedellytyksiä kuvaavat ulottuvuudet.....	45

7.3 Millaisena opettajat kokevat koulunsa kasvuedellytykset? .....	50
7.4 Yhteenveto opettajien ammatillisen kasvun edellytyksistä .....	55
8 Opettajien ammatillinen kehittyneisyys .....	57
8.1 Opettajan ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueet .....	57
8.2 Millainen on opettajien ammatillinen kehittyneisyys? .....	60
8.3 Opettajan henkilökohtaisten tekijöiden yhteys .....	62
8.3.1 Työkokemuksen yhteys ammatilliseen kehittyneisyyteen .....	62
8.3.2 Täydennyskoulutuksen yhteys ammatilliseen kehittyneisyyteen.....	63
8.4 Yhteenveto opettajien ammatillisesta kehittyneisyydestä .....	64
9 Luokanopettajien ammatillista kehittyneisyyttä selittävät tekijät.....	66
9.1 Kasvumotivaation selitysosuus opettajien ammatillisesta kehittyneisyydestä .....	66
9.2 Opettajien kasvumotivaatiota selittävät tekijät .....	68
9.3 Koulun kasvutekijöiden yhteys opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen .....	69
9.3.1 Rehtorin johtamistyyli yhteys opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen .....	69
9.3.2 Työyhteisön toimintakyvyn yhteys opettajan ammatilliseen kehittyneisyyteen .....	71
9.3.3 Työhön liittyvien tekijöiden yhteys opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen.....	72
9.3.4 Opettajien vaikutusmahdollisuuksia ja työn kannustearvoa selittävät tekijät .....	77
9.4 Yhteenveto opettajien ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä.....	78
10 Yhteenveto .....	80
10.1 Opettajan ammatillisen kehityksen tarve ja edellytykset.....	80
10.2 Tutkimustulosten arviointia .....	84
Lähteet.....	86
Liitteet .....	92
Liite 1. Kyselylomake. ....	92
Liite 2. Muuttajien jakaumat .....	98
Liite 3. Muuttajien kommunaliteet. ....	99
Liite 4. Kasvumotivaation korrelaatiot .....	102
Liite 5. Työhön liittyvien tekijöiden korrelaatiot.....	103

# 1 Luokanopettajien ammatillista kehitystä tutkimassa

Koulutus on tiiviisti sidoksissa aikaansa ja yhteiskuntaansa, jossa sitä toteutetaan. Yhteiskunnan muuttuessa myös koulun tulisi kehittyä muutoksen mukana. Koulun kehittämisessä tärkein tekijä on koulun opetushenkilökunta. Koulun toiminta ja opetus eivät muutu, jollei opettajuus ja opettajan ammatillinen osaaminen muutu. Tästä syystä koulun kehittämisessä onkin keskeistä huomioida opettajat. Opettaja toteuttaa käytännössä niitä muutoksia, mitä on kirjallisesti laadittu koulun kehittämisohjelmiin tai opetussuunnitelmiin. Kouluntoiminnan muutos pitäisikin näkyä erityisesti opettajan toiminnan muutoksena. Kouluissa tapahtuva kehitystyö on parhaimmillaan tarjonnut opettajille työssä oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Pahimmillaan koulun toiminnan kehittämiseen tähtäävät toimet ovat aiheuttaneet vain kielteisiä vaikutuksia, kuten turhautumista, pessimismia, masentuneisuutta ja pettymyksiä. (Simola 2001, 292.) Opettajat kohtaavat muutosten luomat haasteet aina yksilöllisesti. Sama muutos voi merkitä toiselle opettajalle kasvun mahdollisuuksia ja toiselle opettajalle se merkitsee ylivoimaista velvoitetta. Muutokset eivät lisää ammatillista kasvua, jollei muutosten läpikäymiseen ole varattu aikaa ja tukea. Opettaja tarvitsee tukea, aikaa, paikan ja tilaa omalle ammatilliselle kasvulle. Sen tähden opettajan toimintaa ja muutoksissa elämistä tulisi tukea. Työyhteisöllä ja koulun rehtorilla on tärkeä rooli opettajan ammatillista kehitystä tukevana tekijöinä.

Ammatillinen kehitys ja työssä tarvittavan kompetenssin uudistaminen on tarpeellista työssä kuin työssä. Opettajan työssä tarvittava osaaminen ja ammattitaito muuttuvat yhteiskunnallisen kehityksen myötä (Väljärvi 2006, 9). Opettaja ei enää pärjää työssään pelkästään opettamiseen ja kasvattamiseen liittyvällä ammattitaidolla, koska opettajan työkenttä on laajentunut luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolelle. Opettajat määrittelevät yhdessä koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja osallistuvat koulun ja kodin väliseen yhteistoimintaan. Opettajan työn laajeneminen perinteisestä luokkahuoneopetuksesta koko koulun tasolla tapahtuvaan kehittämistyöhön vaatii opettajilta uudenlaista suhtautumista omaan työhönsä sekä monipuolisia yhteistyötaitoja. Tällainen opettajuuden muutos ei tapahdu hetkessä, sillä opettajan työ on ollut perinteisesti yksin tekemistä ja tietämistä.

Opettajana toimiminen ja opettajuuden kehittyminen eivät voi tapahtua irrallaan siitä ympäristöstä, jossa opettajat työskentelevät. Opettajan ammatillisen kehityksen kannalta työyhteisö on tärkeä ammatillisen kehityksen edistäjä tai estäjä. Opettajan ammatillista kehitystä käsittelevissä tutkimuksissa työyhteisön merkitys ammatillisessa kehityksessä on pitkälti unohdettu. Opettajan ammatillista kehitystä on tarkasteltu lähinnä opettajan henkilökohtaisena ominaisuutena eikä opettajan toimintaympäristön vaikutusta siihen ole huomioitu. Tämä johtuu osin opettajan työn luonteesta. Opettajan työ on

nähty lähinnä luokkahuoneessa tapahtuvana opettamisena ja opettajilla on ollut hyvin autonominen asema koulussa. Tässä tutkimuksessa opettajan ammatillista kehitystä tarkastellaan suhteessa koulun ilmapiiriin ja työyhteisöön, koska opettajan toimintaympäristö ja toimintaympäristön ominaisuudet vaikuttavat opettajan ammatillisuuteen. Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa ja omat perinteet, jotka vaikuttavat koulun toimintaan, yhteisön ajatteluun ja päätöksentekoon. Koulun kulttuuriin sisältyy koulun epäviralliset ohjeet, arvot ja uskomukset sekä epäviralliset valtasuhteet ja roolit. Koulun kulttuuri on muodostunut koulunhistorian aikana opettajien, rehtorien sekä oppilaiden vuorovaikutuksen kautta. Koulun kulttuuri on kuin kirjoittamattomat säännöt, jotka ohjaavat työyhteisön toimintaa. Kulttuuri vaikuttaa opettajien käsityksiin oppimisesta, opettajan ja oppilaan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä sekä koulun johtamisesta (Kohonen 2000a, 270). Koulun kulttuuri ohjaa opettajien ammatillista kehitystä. Se määrittää, millainen ammatillinen kehitys on hyväksyttyä ja miten opettajien tulisi kehittää omaa ammattitaitoaan.

Opettajan ammatillista kehitystä on tutkittu tähän mennessä paljon opettajankoulutuksen aikana (esim. Jeronen 2003, Laine 2004, Silkelä 2003). Työelämässä olevien opettajien ammatillista kehitystä on tutkittu osana täydennyskoulutusta (Meriläinen 1999). Se sijaan koulun johtamisen sekä työyhteisön vaikutusta opettajan osaamisen kehittämiseen ei ole juurikaan tutkittu. Ammattikorkeakouluissa tehdyissä tutkimuksissa on keskitytty kuvaamaan sitä, miten koulun kasvuorientoitunut ilmapiiri toteutuu ammattikorkeakouluissa ja miten johtamisen kautta voidaan edistää kasvuorientoitunutta ilmapiiriä (Antikainen 2005, Mäkelä 1994, Tuominen 2002). Opettajan ammatillista kehitystä on tutkittu myös osana koulun kehittämistä (Huusko 1999). Tämä tutkimus eroaa näistä tutkimuksista siinä, että tutkimuksessa tarkastellaan koulun kasvuorientoituneen ilmapiirin vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien ammatillista kehitystä tarkastellaan opettajan sisäisenä oppimisprosessina. Tämä oppimisprosessi perustuu vuorovaikutusprosessiin opettajan itsensä, oman ammatin, työyhteisön ja sosiaalisen ympäristön välillä. Opettajan ammatillisen kasvun tarve selittyy yksilön omasta sisäisestä tarpeesta kehittyä sekä opettajan ammatillisista osaamistarpeista, joita koulun ilmapiiri ja kulttuuri ohjaavat. Tässä tutkimuksessa on tuotu esille kontekstin merkitys: opettajana kehittämiseen vaikuttaa työyhteisön ilmapiiri ja laajemmin koko koulun kulttuuri.

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata opettajan ammatillista kehittyneisyyttä sekä opettajan kasvumotivaation ja koulun kasvuedellytysten yhteyttä opettajien ammatilliseen kehitykseen. Tutkimuksen kohdejoukoksi valittiin alakoulujen opettajat, koska heidän työkuvansa ja koulutuksensa ovat melko samanlaiset koulusta riippumatta. Tutkimukseen valittiin Tampereen ja Valkeakosken alakoulujen opettajat. Tutkimus toteutettiin helmikuussa 2007, jolloin tutkimusaineisto kerättiin sähköisen kyselylomakkeen avulla.

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, millaiset edellytykset opettajan ammatilliselle kehitykselle on Tampereen ja Valkeakosken alakouluissa. Opettajan ammatillisen kehityksen edellytyksinä tarkastellaan opettajien henkilökohtaista kasvumotivaatiota ja opettajien käsityksiä koulunsa kasvuedellytyksistä, jotka perustuvat kasvuorientoituneen ilmapiirin dimensioihin. Koulun kasvuedellytyksinä tarkastellaan työyhteisön toimintakykyä, rehtorin johtamistyyliä sekä opettajan vaikutusmahdollisuuksia ja työn kannustearvoa. Tutkimuksen toisena tavoitteena on kuvata opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Opettajien ammatillista kehittyneisyyttä tarkastellaan opettajan työssä tarvittavien taitojen ja valmiuksien kautta. Tutkimuksen kolmantena tavoitteena on selvittää, missä määrin opettajien kasvumotivaatio sekä koulun kasvuedellytykset selittävät opettajien käsityksiä omasta ammatillisesta kehittyneisyydestään. Tulosten perusteella luodaan malli luokanopettajien ammatillista kehittyneisyyttä edistävästä tekijöistä.

## 2 Opettajan ammatillista kehitystä ohjaavat tekijät

### 2.1 Opettajan ammatillisen kehityksen edellytykset

Opettajan ammattia voidaan pitää sellainen asiantuntijatyönä, johon sisältyy vaatimus ammattitaidon jatkuvasta kehittämisestä. Opettajan oppimista ja itsensä kehittämistä voidaan pitää opettajan työn yhtenä tavoitteena (Luukkainen 2004, 298). Opettaja nähdään tällöin aktiivisena oppijana, joka kehittää työssään tarvittavia taitoja ja asiantuntijuutta ja pyrkii aktiivisesti kehittämään omaa itseymmärrystään ja itsetuntemustaan (Niemi 1995a, 35). Opettajan ammatilliseen kehitykseen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset tekijät, työyhteisöön liittyvät tekijät sekä toimintaympäristö (kuvio 1). Luokanopettajien ammatillisen kehittymisen lähtökohtana ovat yksilölliset tekijät, joita työyhteisö ja toimintaympäristö ohjaavat. Opettajan yksilöllisillä tekijöillä tarkoitetaan opettajan persoonallisuutta, henkilökohtaista elämää sekä sosiaalisia suhteita. Kaikkein tärkein tekijä opettajan ammatillisessa kehityksessä on henkilökohtainen motivaatio ja tarve ammatilliselle kehitykselle. Motivaatio antaa kehitykselle suuntaa ja ylläpitää kehittymistä. Myös opettajan arvot, persoonallisuus ja elämäntilanne vaikuttavat ammatilliseen kehittymiseen. Sosiaalisista suhteista, kuten perheestä ja ystävyys-suhteista, opettaja saa tukea omalle jaksamiselle ja työkyvyn ylläpitämiselle.



Kuvio 1. Opettajan ammatillisen kehityksen edellytykset.



Työyhteisöön liittyvät tekijät kuvaavat sitä, miten työyhteisö ja työympäristö vaikuttavat opettajien ammatilliseen kehitykseen. Ammatillisen kehityksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että työntekijä kehittää itseään ammatillisesti, mikäli työympäristö tarjoaa siihen mahdollisuuksia, tukea ja haasteita. Työntekijän tulkinta työympäristön tuesta on aina subjektiivinen kokemus. Ihminen reagoi työympäristöönsä sekä tunteillaan että käyttäytymisellään. Kokemukset työympäristöstä vaikuttavat ihmisen työmotivaatioon ja kasvumotivaatioon. Työpaikan ilmapiiri ja ihmissuhteet ovat yhteydessä siihen, miten työntekijät suhtautuvat omaan työhönsä ja kuinka paljon he sitä arvostavat. Työhön motivoitumisen ja ammatillisen kasvun kannalta on siis tärkeää työntekijän omat havainnot, tulkinnat ja käsitykset omasta työstään ja työympäristöstään. (Ruohotie 1995, 122; 152.) Koululla, jossa opettajat työskentelevät, on vaikutusta opettajien ammatilliseen kasvuun. Koulun viralliset määräykset ja toimintamallit vaikuttavat opettajien mahdollisuuksiin kehittää itseään: ne rajoittavat tai mahdollistavat esimerkiksi uusien opetusmenetelmien kokeilua. Toisten opettajien tuki ja kannustus on tärkeää. Opettajien yhdessä tekeminen ja oppiminen voi konkretisoida kokemusten jakamiseen toisten opettajien kanssa sekä uusien opetusmenetelmien opetteluun yhdessä. (Clarke & Hollingsworth 2002, 947–967.)

Opettajan työhön liittyvät toimintaympäristölliset tekijät kuvaavat kaikkia niitä osapuolia, kuten oppilaiden vanhempia, kuntien koulutoimea, ammattiyhdistysliikkeitä sekä valtakunnallista opetushallintoa, jotka vaikuttavat opettajan työhön koulun ulkopuolelta. Yksi merkittävimmistä opettajan työhön vaikuttavista ulkopuolisista tahoista on kunta. Kunta on koulujen työnantaja ja vastaa koulujen toimintaedellytyksistä. Kunta määrittää koulun fyysisen ympäristön (opetustilat, koulurakennus), aineelliset resurssit (opetusmateriaalit ja oppimateriaalit) ja kasvatustyön resursoinnin (opetuksen tuntikehys ja koulun määrärahat). (Kohosen 2000, 40.) Kunnan antamat resurssit vaikuttavat siihen, missä määrin opettajat voivat kehittää omaa opetustaan, esimerkiksi käyttämällä erilaisia opetusvälineitä ja oppimateriaaleja. Kunnan resurssit määrittävät myös sen, miten paljon opettajat voivat osallistua täydennys- ja lisäkoulutuksiin.

## **2.2 Muutoksista suuntaa opettajan ammatilliseen kehittymiseen**

Ihanteellisessa tilanteessa yksilön ammatillinen ja persoonallinen kehittyminen jatkuu työntekijän koko työuran ajan. Työntekijä kokee, että hänellä on jatkuvasti mahdollisuuksia ja halua kehittyä omassa työssään. Tällöin erilaiset työurat ja -tehtävät muodostavat jatkuvan ja toisiaan tukevan uran. Vakiintuneet työroolit ja työympäristön muuttumattomuus aiheuttavat kuitenkin helposti työuraan urautumista. Kun työntekijä on ajautunut toistamaan samoja urarutiineja, tarvitaan tekijöitä, jotka laukaisevat urarutiinin ja virittävät tarpeen oppia uutta ja kasvattaa omaa osaamistaan. Muutokset koulun toiminnassa ja opettajan työssä toimivat usein tällaisina ammatillista kehitystä laukaisevina tekijöinä.

(Ruohotie 1995, 122, Ruohotie 1996, 63.) Kaikki koulussa ja opettajan työssä tapahtuvat muutokset eivät kuitenkaan laukaise ammatillisen kehityksen tarvetta. Ammatillisen kehityksen tarve nousee siitä, kun muutoksen seurauksena opettaja ei enää selviydy työstään olemassa olevalla ammattitaidollaan. Opettajan ammatillista kehitystä laukaisevat muutostekijät voidaan jakaa kolmeen tasoon: yhteiskunnan muutoksiin, koulun ja opettaja työtehtävien muutoksiin sekä henkilökohtaisen elämän muutoksiin (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Opettajan ammatillista kasvua laukaisevat tekijät (ks. Ruohotie 1999, 9; Helakorpi 2006, 16.)

Yhteiskunnan muutokset	Koulun ja työtehtävien muutokset	Henkilökohtaiset muutokset
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kasvava maailmantalous</li> <li>- Teknologian muutokset ja innovaatiot</li> <li>- Tiedon lisääntyminen ja moninaisuus</li> <li>- Poliittisen ja taloudellisten ympäristön muutos</li> <li>- Työvoiman liikkuvuus</li> <li>- Työttömyys</li> <li>- Lait, oikeudet, direktiivit</li> <li>- Sosiaalisen ympäristön muutos</li> <li>- Väestön ikärakenne</li> <li>- Työelämän uudet arvot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisaation muutokset (rakenteissa ja vastuissa)</li> <li>- Muutokset työtehtävissä ja työvaatimuksissa</li> <li>- Organisaation kulttuurin muutokset ja ilmapiirin muutokset</li> <li>- Muutokset johtamisessa ja johtamiskulttuurissa</li> <li>- Uudistuneet tiedon ja oppimisen käsitykset</li> <li>- Koulutuspoliittiset uudistukset ja määräykset</li> <li>- Työelämän uudistukset: tiimityö, verkostot, laatu ajattelu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muutokset kognitiivisissa, affektiivisissa ja fyysisissä tekijöissä: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Osaaminen</li> <li>- Luovuus</li> <li>- Uramotivaatio</li> <li>- Kasvumotivaatio</li> <li>- Terveys</li> </ul> </li> <li>- Uravaiheen muutokset</li> <li>- Muutokset arvoissa ja asenteissa</li> <li>- Muutokset henkilökohtaisissa tekijöissä <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikä ja elämänvaihe</li> </ul> </li> </ul>

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat opettajien ammatillisuuteen ja sen kehittämiseen, koska koulutus on aina tiiviisti sidoksissa aikaansa ja yhteiskuntaansa, jossa sitä toteutetaan (Sarjala 2005, 36). Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat koulun toimintaa ennen kaikkea valtakunnallisten opetussuunnitelmien ja koulua koskevien kehittämistoimien kautta. Ne vaikuttavat koulun toimintaan, opettajien työtehtävien sisältöön sekä opettamiseen. Kaikkein selvimmin opettajan työhön ovat vaikuttaneet teknologian muutokset ja kehittyminen. Teknologian kehityksen ja arkipäiväistymisen myötä kouluissakin on pyritty lisäämään tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä opetuksessa. Tietotekniikan lisääntyminen on edellyttänyt opettajilta tietoteknisten taitojensa kehittämistä. Toinen muutos on tiedon lisääntyminen ja moninaisuus. Nykypäivänä tieto on helposti kaikkien saatavilla ja käytettävissä. Siitä huolimatta opettajat ovat yhä tär-

keitä uuden tiedon välittäjiä yhteiskunnassa (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 3). Opettajan työssä tiedon voimakas lisääntyminen ja kompleksisuuden kasvaminen on lisännyt opettajien tarvetta päivittää säännöllisesti omaa asiantuntijuuttaan.

Koulun toiminnan tasolla tapahtuvat muutokset liittyvät koulun toiminnan muutoksiin, työyhteisön muutoksiin, johtamiskäytäntöihin tai opettajien työnkuvan muutoksiin. Muutokset voidaan kokea koulun arjessa positiivisina, kuten parantuneena työilmapiirinä, tai negatiivisena esimerkiksi lisääntyneenä kiireenä ja stressinä. Koulun toiminnan muutokset vaikuttavat aina opetushenkilökunnan työhön ja työrooleihin. Opettajan työroolissa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset voivat toimia laukaisevana tekijänä opettajan ammatilliselle kasvulle. Erityisesti muutokset työn vaatimuksissa ja työtehtävissä aiheuttavat usein opettajille tarvetta kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Työhön liittyvä kehittäminen, kuten kehityskokeilut ja asiantuntijakontaktit, voivat toimia muutokseen kannustavana tai pakottavana tekijänä. (Ruohotie 2002, 53–54.)

Henkilökohtaisen elämän alueella tapahtuneet muutokset, kuten elämänvaiheeseen tai työuraan liittyvät muutokset, voivat myös laukaista henkilökohtaisen kasvun tarpeen. Omaan ammattiuraan liittyvät muutokset voivat tarkoittaa esimerkiksi tyytymättömyyttä omaan uraan tai työhön. Oman ammatillisen kehittymisen edistäjänä ja esteinä toimivat myös ihmisen omat oppimistaidot. Yksilön henkilökohtaisessa kasvuprosessissa kasvumotivaatiolla on suuri merkitys. Kasvumotivaatio vaikuttaa ihmisen haluun ponnistella oppimis- ja kehittämistavoitteiden saavuttamiseksi. (Ruohotie 2002, 54–56.) Ulkoinen informaatio, ohjaus, kannustus ja palaute toimivat yksilön ammatillisen kasvun tukena: ne vahvistavat ihmisen valintatietoisuutta muutostilanteissa ja helpottavat siten ammatillista kasvua (mt. 58).

## 3 Ammatillisen kehityksen henkilökohtainen ulottuvuus

### 3.2 Opettajan ammatillisen kehittymisen lähtökohdat

Opettajan ammatillista kehitystä ja kasvua käsittelevässä kirjallisuudessa käytetään yleisesti kahta käsitettä, ammatillinen kasvu ja ammatillinen kehitys, joiden avulla kuvataan opettajien ammatillista kehittymistä (Niemi 1995a; Luukkainen 2004; Meriläinen 1999; Ruohotie 2002). Näille käsitteille ei ole olemassa yhtä määritelmää, vaan niitä käytetään rinta rinnan. Ammatillinen kasvu voidaan ymmärtää moniulotteiseksi opettajuuden kasvuprosessiksi, joka tapahtuu yksilöllisesti ja persoonallisesti. Ammatillista kasvua tapahtuu kaikilla opettajuuden alueilla: tietojen, taitojen ja henkilökohtaisten tekijöiden tasolla (esimerkiksi persoonan kehittyminen). Ammatillinen kasvu ymmärretään tutkimuskirjallisuudessa yleensä laadulliseksi prosessiksi. Ammatillinen kehitys kuvaa sen sijaan opettajuuden kehittymistä kohti tiettyä ennalta määriteltyä tavoitetta. Tämä tavoite on yleensä ulkopäin annettu. Ammatillinen kehitys koetaan usein hallinnon ajamaksi tekniseksi tavoitteeksi. (Siitonen 1999, 22–23.) Tässä tutkimuksessa käytetään ammatillinen kasvu käsitettä, kun puhutaan yleisesti opettajana kehittymisestä. Ammatillinen kehitys käsitettä käytetään kuvaamaan opettajan työssä tarvittavien taitojen kehittymistä. Ammatillinen kehitys on tässä tutkimuksessa alakäsite ammatilliselle kasvulle: ammatilliseen kasvuun sisältyy ammatillinen kehitys. Kun tutkimuksessa tutkitaan opettajan ammatillisen kehittymistä ja kehittymisen edellytyksiä, puhutaan selkeästi määritellyistä opettajan ammatillisen kehittymisen alueista. Tutkimuksen näkökulmaa opettajan ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen voidaan pitää teknisenä, mutta se sopii paremmin tämän tutkimuksen lähtökohdaksi, koska kyseessä on määrällinen tutkimus.

Opettajuus on koko työuran kestäväenä kasvuprosessi. Opettajan ammatillinen kehittyminen alkaa jo opettajankoulutuksessa tai sitä ennen hankitusta työkokemuksesta ja jatkuu opettajan hoitaessa työtehtäviänsä (Ruohotie 1995, 319). Opettajankoulutuksen anti tulevan opettajan työuralle on tuottaa opettajan ammatillista osaamista sekä antaa eväitä ammatilliselle kehittymiselle valmistumisen jälkeen (ks. Valanne 2004, 10). Opettajan työuran aikana opettajan ammatillisen kehitys on sidoksissa koulun toimintaan ja kulttuuriin sekä työyhteisöön. Myös muut sosiaaliset yhteisöt, kuten erilaiset verkkoyhteisöt, voivat toimia opettajien ammatillisen kehityksen kontekstina.

Tutkimuksessa opettajan ammatillista kehitystä tarkastellaan osana työyhteisön toimintaa ja ilmapiiriä. Opettajien välinen yhteistyö on opettajan asiantuntijuuden kehittymisen edellytys. Tällaista näkökulmaa voidaan pitää sosiokonstruktivistisena. Opettajan käyttäytymiseen ja ammatilliseen kehitykseen vaikuttavat työyhteisön kulttuuri ja ilmapiiri

sekä koulun toimintamallit. (Niemi 1995a, 20.) Koulun kulttuuri ja siihen sisältyvät uskomukset ja arvostukset vaikuttavat opettajien ammatilliseen kehittymishalukkuuteen, ja ne suuntaavat opettajan ammatillista kehitystä. Työyhteisö vaikuttaa asiantuntijuuden kehitykseen myös siten, että asiantuntijuus ja ammattitaito rakentuvat pääosin koulun työyhteisössä (Eteläpelto & Collin 2004, 231). Opettajan asiantuntijuus ei ole vain yksilön ominaisuus vaan se määrittyy työyhteisön määrittelemien merkitysten kautta (Mikkola 2006, 168).

Opettajan ammatillista kehitystä tarkastellaan opettajan uuden professionaalisuuden valossa. Uusi professionaalisuus kuvaa opettajuutta ja opettajan ammatillista kehitystä postmodernissa yhteiskunnassa. Opettajan uutta asiantuntijuutta ovat määritelleet esimerkiksi Niemi ja Kohonen (1995), Fullan (1996) sekä Luukkainen (2004). Opettajan uusi ammatillisuus ei ole yksiselitteinen käsite. Sitä kuvaavista eri määritelmistä on kuitenkin löydettävissä yhteisiä piirteitä. Yhteistä eri määritelmille on se, että opettajalta odotetaan aktiivista panosta koulun kehittämisessä ja laajemmin yhteiskunnan toiminnassa. Opettajan aktiivista roolia on kuvattu jopa muutosagentin rooliksi (Fullan 1996, 224). Opettamisen lisäksi opettajan työhön katsotaan sisältyvän yhä enemmän erilaisia yhteistyömuotoja kollegoiden sekä eri toimijoiden kanssa. Opettajan työssä korostetaan entistä enemmän eettisyyttä. (ks. Luukkainen 2004; Niemi 1995b, 29; Siitonen 1999, 19–20) Tämä uusi professionaalisuus edellyttää opettajalta uudenlaista suhtautumista omaan opettajuuteen ja opettajana toimimiseen. Opettajan työ ei ole enää vain suorittamista vaan se on myös aktiivista osallistumista ja kehittämistä.

### **3.2 Opettajan ammatillinen osaaminen ja osaamistarpeet**

Luokanopettajan työssä tarvittavan osaamisen määrittelevät työssä tarvittavat taidot sekä opettajan ammatin pätevyys- ja osaamisvaatimukset. Opettajan ammatillinen osaaminen kumpuaa opetustyön kvalifikaatioista ja kompetenssista. Kvalifikaatio kuvaa opettajan työssä tarvittavia taitoja työnantajan, poliittisten toimijoiden ja ammattiliiton näkökulmasta. Opettajan työhön liitetään tiettyjä osaamistarpeita, joita työn tekeminen edellyttää. Opettajan työssä yksi tärkeimmistä kvalifikaatioista on pedagoginen osaaminen. Kompetenssi liittyy opettajan työssä tarvittavaan ammattitaitoon opettajan näkökulmasta. Kompetenssi kuvaa opettajan omaamia valmiuksia (kykyjä, taitoja ja ominaisuuksia), joiden avulla opettaja suoriutuu omasta työstään. (Luukkainen 2004, 71.) Opettajan työhön liittyy laaja-alainen kaksoiskompetenssi: opettajan työssä tarvitaan opetus- ja oppimisteoreettista erityisosaamista sekä syvällistä opetettavan tiedon hallintaa (Patrikainen 2000, 29). Kompetenssi kehittyy ihmisillä eri tavoin. Työkokemus on yksi tärkeimmistä keinoista kasvattaa opettajan kompetenssia. Kompetenssin avulla opettaja vastaa työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin. (Luukkainen 2004, 72.)

Opettajan työssä vaadittavat kvalifikaatiot muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa. Opettajien työssä yksi keskeisimmistä muutoksista on ollut koulutasolla tapahtuvat työskentelyn lisääntyminen suhteessa luokkahuonetyöskentelyyn (Simola 2002). Eri oppilaitoksissa on lisääntynyt opettajien osallistuminen: opettajien odotetaan osallistuvan esimerkiksi uusien oppimisympäristöjen rakentamiseen ja opetussuunnitelmatyön jatkuvaan kehittämiseen. Opettajilta vaaditaan yhä enemmän joustavuutta, yhteistyökykyä, suunnittelutaitoa ja tiimityöskentelyä (Mäntylä 2002, 26). Opettajan työnkuvan muutokset vaikuttavat erityisesti opettajan kompetenssiin eli niihin valmiuksiin, joiden kautta opettaja tekee omaa työtään.

Opettajan ammattitaito muodostuu opettajan työn kvalifikaatioiden ja kompetenssien kautta. Ammattitaidon kautta kuvataan koulutuksen, kokemuksen ja harjaantumisen kautta hankittuja valmiuksia. Ammattitaito on dynaaminen, ja se muuttuu ja kehittyy toimintaympäristön, työyhteisön, työtehtävien ja työpaikan vaatimusten sekä opettajien henkilökohtaisten tekijöiden, kuten työkokemuksen, mukaan. Ammattitaidossa yhdistyy opettajan ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksen mukaiseksi kokonaisuudeksi. (Luukkainen 2004, 74–75.) Tässä tutkimuksessa opettajan ammattitaitoa tarkastellaan työssä tarvittavien taitojen ja valmiuksien kautta. Luokanopettajan ammatillisen kehittymisen tarpeet johdetaan opettajan työssä tarvittavasta ammattitaidosta.

Opettajan työn tärkeimpiä kvalifikaatioita ja kompetensseja ovat opettajan pedagogiset taidot. Luokanopettajan työ on edelleen pitkälti luokkahuoneessa tapahtuvaa oppilaiden kasvattamista ja opettamista. Opettajan pedagoginen osaaminen liittyy opetusprosessien suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tarvittaviin tietoihin ja taitoihin (Niemi 1992, 13). Työkokemuksen kautta hankittu opetuskokemus muokkaa opettajien pedagogisia taitoja. Pedagogisten taitojen kehittyessä opettajat osaavat soveltaa erilaisia opetusmenetelmiä eri oppimis- ja opetustilanteissa. Opettajan pedagogiseen osaamiseen kuuluu myös opettajan kasvatustietoisuus. Opettajakoulutuksessa omaksuttu kasvatusfilosofia kehittyy opettajan työkokemuksen myötä.

Opettaja tekee työtään pitkälti oman persoonansa kautta. Opettajan persoonalliset tekijät, kuten minäkäsitys, persoonallinen opetustyyli sekä oma kasvattajaidentiteetti, muotoutuvat opettajan työkokemuksen kautta (Niemi 1992, 14.) Varsinkin uransa alussa olevan opettajan oma opetustyyli ja kasvattajaidentiteetti ovat vielä keskeneräiset. Tällöin opettajan työ on lähinnä hengissä selviämistä ja itsensä löytämistä (Järvinen 1999, 266). Työkokemuksen ja ihmisenä kehittymisen kautta opettajan kasvattajaidentiteetti ja ammatillinen itsetunto kehittyvät. Opettajan persoonan ja itsetuntemuksen kehittymisen tavoitteena on, että opettaja ymmärtäisi paremmin itseään ja oppilaitaan. Persoonallisten tekijöiden kehittyminen on yhteydessä opettajan kasvamiseen ihmisenä.

Opettajalta vaaditaan oppimisen asiantuntijana myös kognitiivisia taitoja. Uransa alussa olevalla opettajalla voi olla melko pinnallinen käsitys opetettavasta tiedosta. Opetettava aines koostuu sirpaleisista tiedoista eivätkä niiden väliset yhteydet ole jäsentyneet.

Kognitiivisten prosessien kehittymisen tavoitteena on, että opettaja pystyy hahmottamaan laajoja kokonaisuuksia pelkän sirpaleisen tiedon sijaan. Jos opettajalla on heikot kognitiiviset taidot, voi oppiaineksen ja -materiaalien valinta, muokkaus ja karsinta olla vaikeaa. Tällöin opettaja on riippuvainen valmiista oppimateriaaleista ja opetusohjeista. Kognitiivisiin taitoihin liittyy myös opettajan kriittisyys ja tiedon arviointi. Ammatillisen kasvun kautta opettajan pitäisi pystyä arvioimaan kriittisesti opetusmateriaalia ja sitä, mikä on tärkeää ja mikä ei. (Niemi 1992, 16–17.) Opettajan asiantuntijuuteen kuuluu riittävä tiedollinen sivistys, jonka avulla hän osaa arvioida kriittisesti koulun ja yhteiskunnan toimintaa.

Opettaja selviää luokkahuoneopetuksessa melko pitkälle pedagogisten taitojensa, persoonallisten tekijöidensä ja kognitiivisten taitojensa avulla. Opettajan luokkahuoneytöskentelyyn liittyvät taidot ja valmiudet kuvaavat vain kapean alan opettajan työssä tarvittavista taidoista. Opettajan työhön kuuluu yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa toimintaa, kuten koulun toiminnan kehittämistä yhteistyössä toisten opettajien kanssa. Koulun hallinnon desentralisoinnin eli hallinnon hajauttamisen myötä koululla on yhä enemmän päätösvaltaa omaan toimintaansa (Simola 2001, 292). Opettajat osallistuvat tämän seurauksena yhä enemmän opetussuunnitelmien, oman työnsä ja koulun toiminnan kehittämiseen. Opettajilta vaaditaankin yhä enemmän hallinnollista osaamista, tiimityöskentelytaitoja sekä suunnittelutaitoja (Mäntylä 2002, 26).

Kollegiaalisen yhteistyön lisäksi opettajan työhön oletetaan sisältyvän tulevaisuudessa vielä enemmän yhteistyötä erilaisten koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (vrt. Koskinen, 2004, 18–19; Valanne 2004, 10–11). Opettajuus on kehittymässä kohti avointa opettajuutta, johon liittyy valmius kohdata ja työskennellä erilaisten ihmisten ja tahojen kanssa. Koulussa monikulttuurisuus kasvaa ja oppilaiden lähtökohdat monipuolistuvat: oppilaille on yhä erilaisemmat motiivit, intressit ja valmiudet oppimiseen. Oppilaiden kodit ja perhetaustat monipuolistuvat monikulttuurisuuden myötä ja myös kouluyhteisö moniarvoistuu. (Luukkainen 2004, 290.) Monikulttuurisuuden lisääntyessä opettajilta vaaditaan monipuolisia sosiaalisia taitoja sekä tietoa eri kulttuureista ja näiden kulttuurien erityispiirteistä. Avoin opettajuus edellyttää opettajilta uudenlaista, avointa suhtautumista erilaisuutta kohtaan sekä valmiuksia ja taitoja tämän erilaisuuden kohtaamiseen. Avoin opettajuus on pitkälti riippuvainen opettajan persoonallisista tekijöistä, mutta ennakkoluulotonta suhtautumista erilaisuuteen voi myös opetella.

Opetushallinto on kohdistanut koulua kohtaan viimeisen vuosikymmenen aikana suuria uudistuksia ja kehitystoimenpiteitä nopeassa tahdissa (Kohonen 2000a, 41). Yksi viimeisimmistä uudistuksista on ollut perusopetuksen yhtenäistäminen vuonna 2004. Peruskoulun yhtenäisyyttä kehitettiin poistamalla kouluista erilliset ala- ja yläasteet. (Puhakka 2005, 8–9.) Koulussa ja opettajan työssä tapahtuvien muutosten takia opettajan työssä jaksamisen yhtenä edellytyksenä voidaankin pitää muutosvalmiutta. Muutosvalmius kuvaa opettajien kykyä kohdata muutoksia ja siihen liittyvää epävarmuutta ja

epätietoisuutta (Luukkainen 2004, 136). Opettajien kyky ymmärtää muutosprosessia ja valmiudet sietää niiden aiheuttamia ristiriitoja työyhteisössä ovat tärkeitä taitoja opettajan ammatissa (Fullan 1996, 223). Muutosprosessien kohtaaminen ja epävarmuuden sietäminen ovat tärkeitä taitoja myös oppilaille. Oppilaiden muutosvalmiuksien kehittäminen edellyttää sellaista oppimisympäristöä, joka mahdollistaa muutosten kohtaamisen. Tämä edellyttää sitä, että opetuksessa uskalletaan huomioida asioiden todellinen kompleksisuus. (Patrikainen 2000, 22.) Muutosten ja epävarmuuden sietäminen opetuksessa vaatii opettajalta kykyä sietää epävarmuutta ja muutoksia omassa opetuksessaan. Opettajankoulutuksessa voitaisiinkin panostaa enemmän siihen, että tulevilla opettajilla olisi kykyä ymmärtää, analysoida ja sietää muutosta opetuksessaan ja työyhteisössään.

Opettajan ammatillisen kehittymisen alueeksi on uusprofessionaalisissa määritelmissä sisällytetty opettajan aktiivinen rooli koulun muutoksissa ja yhteiskunnassa. Parhaiten tätä opettajan aktiivista roolia kuvaa Luukkaisen (2004, 278–280) määritelmä yhteiskuntasuuntautuneesta opettajasta. Luukkaisen tutkimuksessa opettaja nähdään aktiivisena osallistujana sekä koulussa että laajemmin yhteiskunnassa. Yhteiskuntasuuntautunut opettaja on kiinnostunut yhteiskunnallisista asioista ja osallistuu yhteiskunnan toimintaan. Yhteiskuntasuuntautunut opettaja analysoi kriittisesti koulun ja oman työn yhteiskunnallisia ulottuvuuksia ja sidoksia. Opettajien ammattitaitoon on kuulunut aina yhteiskunnallisten muutosten tiedostaminen ja niiden arviointi (vrt. Niemi 1992, 16–17). Luukkainen vie opettajan yhteiskuntasuuntautuneisuuden tiedostavaa toimintaa pidemmälle; opettajan ei oleteta vain tiedostavan yhteiskunnan muutokset vaan opettajan tulisi olla aktiivinen toimija yhteiskunnassa. Tiedostava ja aktiivinen yhteiskunnallinen toiminta edellyttää opettajilta ilmiöiden tiedollista ymmärrystä. Opettajien tulisikin opiskella jo opettajakoulutuksessa monipuolisesti yhteiskunnallisia, taloudellisia ja sosiologisia aineita, jotta heillä olisi riittävä tiedollinen pohja yhteiskunnan muutoksien ymmärtämiseen (Niemi 2006, 181). Opettajat ovat koulunsa asiantuntijoita, joten heidän tulisi olla aktiivisemmin vaikuttamassa koulun toimintaa koskeviin päätöksiin.

Opettajan työhön liittyvä ammattitaito on tiivistetty pedagogisiin taitoihin, persoonallisiin tekijöihin, kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin, muutosvalmiuteen sekä yhteiskuntasuuntautuneisuuteen. Näiden osa-alueiden kautta piirtyy kuva aktiivisesta ja tiedostavasta opettajasta. Opettajan ammattitaidon keskiössä on edelleen opettajan opettamiseen ja kasvattamiseen liittyvät taidot: pedagogiset taidot, persoonalliset tekijät sekä kognitiiviset taidot. Tämän perinteisen opettajuuden rinnalla on nostettu uuden professionaalisuuden mukaisesti opettajien yhteistyötaidot, muutosvalmius sekä yhteiskuntasuuntautuneisuus.



### 3.3 Henkilökohtainen kasvumotivaatio ammatillisen kehityksen laukaisijana

Opettajan ammatillinen kehittymisen edellytyksenä voidaan pitää henkilökohtaista sitoutumista opettajan ammattiin ja omaan ammatilliseen kehitykseen. Sitoutumisesta nouseva kehittymishalukkuus ja tarve ammatilliselle kehitykselle toimivat ammatillisen kehityksen moottorina. Opettajan ammatillisen kehittymisen tarve voi nousta omassa työssä tapahtuvista muutoksista, joiden takia opettajan pitää kehittää omaa ammattitaitoa. Henkilökohtaisen elämän alueella tapahtuneet muutokset, kuten elämänvaiheeseen tai työuraan liittyvät muutokset, voivat myös laukaista henkilökohtaisen kasvun tarpeen. Omaan ammattiuraan liittyvät muutokset voivat tarkoittaa esimerkiksi tyytymättömyyttä omaan uraan tai työhön. Yksilön henkilökohtaisessa kasvuprosessissa kasvumotivaatiolla on suuri merkitys. Kasvumotivaatio vaikuttaa ihmisen haluun ponnistella oppimis- ja kehittämistavoitteiden saavuttamiseksi. (Ruohotie 2002, 54–56.) Ammatillinen kehittymishalukkuus edellyttää yksilöllistä motivaatiota, johon työyhteisön kannustus, tarjoamat resurssit ja työyhteisön ilmapiiri vaikuttavat.

Kehittymishalukkuus perustuu yksilölliseen motivaatioon. Motivaatio kuvaa käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää. Motivoitunut toiminta on päämäärähakuista ja tarkoituksenmukaista toimintaa. Kun puhutaan motivaatiosta, ollaan kiinnostuneita siitä, miten käyttäytyminen saa alkunsa, pysyy yllä ja lakkaa. (Juuti 2006, 37.) Kasvumotivaatio käsite kuvaa ihmisen tahtoa kehittää itseään ammatillisesti. Kasvumotivaatio ohjaa ihmistä kouluttautumaan ja itsensä jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen. Kasvumotivaatio toimii ammatillisen kehittymisen moottorina, se synnyttää ihmisessä motivaation ja tarpeen ammatilliseen kehitykseen. Kasvumotivaatio perustuu odotusarvoteoriaan, jonka mukaan ihmisen käyttäminen on seurausta hänen tietoisesta valinnastaan eri käyttäytymisvaihtoehtojen välillä (Ruohotie 1996, 204). Työntekijä valitsee sen ammatillisen kehittymisen vaihtoehdon, joka vastaa parhaiten hänen kasvutarpeeseensa.

Kasvumotivaatiota edeltää yleensä työntekijän henkilökohtainen kasvutarve, joka syntyy organisaatiossa, työssä tai henkilökohtaisen elämän alueella tapahtuvien muutosten seurauksena. Ihmiset suhtautuvat myönteisesti työympäristön luomiin kasvutarpeisiin, jos se vastaa heidän kasvumotivaatiotaan. Voimakas kasvumotivaatio näkyy yleisesti myönteisenä suhteutumisena muutoksiin ja niiden synnyttämiin kasvumahdollisuuksiin. Heikko kasvumotivaatio aiheuttaa työntekijöissä välinpitämätöntä tai negatiivista suhtautumista muutoksen luomiin ammatillisen kasvun mahdollisuuksiin. Ihmisen ammatillista kehittymistä motivoi enemmän kasvumahdollisuuksien lisäys, kuten uudet haasteet työssä, kuin esimerkiksi rahallisten kannusteiden taso. (Ruohotie 1996, 64; 2000, 53.) Ihmisen toiminnassa sisäisellä kehittymishalukkuudella on suuri merkitys. Kasvumotivaation voimakkuus selittää usein ihmisten erilaista suhtautumista työhönsä. Voimakas kasvumotivaatio näkyy myönteisenä suhteutumisena vaativiin ja monipuoli-

siin töihin. Tällaiset ihmiset arvostavat sisäisiä palkkioita, myönteisiä tunnekokemuksia, ja he motivoituvat niistä enemmän. Heikko kasvumotivaatio näkyy heikkona haluna kehittää ja toteuttaa itseään vaativissa tehtävissä. (Joronen 1993, 317–118.)

Kasvumotivaatio on osa ihmisen persoonallisuutta ja ammatillista identiteettiä. Se muodostuu sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Koulutus ja työkokemukset muovaavat kasvumotivaatiota. Myös vallitsevilla olosuhteilla, esimerkiksi työpaikalla, on vaikutusta yksilön kasvumotivaatioon. (Puurula 1996, 32.) Persoonallisista tekijöistä ihmisen mielenkiinnon kohteet ja harrastukset suuntaavat kasvumotivaatioita. Samaa työtä tekevät ihmiset voivat olla aivan eri tavoin kiinnostuneita omasta työstään. Yksilön minäkuva vaikuttaa myös kasvumotivaatioon: positiivinen minäkuva vaikuttaa positiivisesti yksilön työsuorituksiin. Ihmisen arvot ja asenteet vaikuttavat hänen kasvumotivaatioonsa. Työntekijät, joilla on kielteinen asenne omiin työolosuhteisiin ja esimiehiinsä, suhtautuvat usein kielteisesti omaan työhönsäkin ja omaan ammatilliseen kehitykseen. (Joronen 1993, 30–31.)

## 4 Ammatillisen kehityksen organisatorinen näkökulma

### 4.1 Koulu ammatillisen kehityksen kontekstina

Koulua tutkimuskohteena voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Koulua voidaan tarkastella yhteiskunnallisena instituutiona, sosiaalisena organisaationa sekä ihmisten välisenä työyhteisönä. Koulu yhteiskunnallisena instituutiona kuvaa koulua työvoiman kouluttajana, sosiaalisena valikoijana sekä sosiaalitehtävän toteuttajana. Sosiaalisen organisaation näkökulmassa koulua tarkastellaan sen valtarakenteiden, työnjaon, tiedonkulun ja toimintanormien kautta. (Huusko 1999, 13–14.) Tässä tutkimuksessa koulua tarkastellaan kolmannesta näkökulmasta eli työyhteisön näkökulmasta, jolloin mielenkiinnon kohteena ovat koulun sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ja koulun ilmapiiri.

Koulun on organisoitunut yhteisö, joten sitä voidaan kutsua organisaatioksi. Koulu poikkeaa monista muista organisaatiosta siten, että se toimii osana laajempaa yhteiskunnallista palvelujärjestelmää ja sen toimintaa säädellään koulun ulkopuolella laadittujen (poliittisten) lakien ja asetusten avulla (Vulkko 2001, 31). Koulun toiminnalle on tunnusomaista professionaalisuus, byrokraattisuus sekä oppilaiden kannalta pakollisuus. Opettajat ja opettajayhteisö ovat yhteiskunnalta tulevien ohjeiden ja asetusten puitteissa yhteiskunnan päämäärien ja tavoitteiden toimeenpanijoita. (Luukkainen 2004, 102.) Tämän koulun erikoisasema vaikuttaa koulun toimintaan. Koulun toimintaa voidaan tarkastella eri organisaatioteorioiden valossa. Aiemmissä tutkimuksissa koulua on tarkasteltu esimerkiksi asiantuntijaorganisaationa, oppivana organisaationa, tiimiorganisaationa sekä väljäkytkentäisenä organisaationa (Huusko 2002; Mustonen, 2003; Vulkko, 2001). Tässä tutkimuksessa rajaudutaan tarkastelemaan koulua oppivan organisaation näkökulmasta. Oppivan organisaation näkökulma tarkastelee organisaatiota yhteisöllisen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Oppivalle organisaatiolle on tunnusomaista yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus sekä tavoitteellinen tulevaisuuteen vaikuttaminen. Oppivassa organisaatiossa panostetaan työntekijöiden osallistumiseen, toimintatapojen kehittämiseen ja henkilöstön voimavarojen hyödyntämiseen. (Sarala & Sarala 1998, 55–56; Vulkko 2001, 20.)

Oppivan organisaation teorioissa kiinnitetään huomioita oppimista edistäviin ja estäviin tekijöihin. Yhtenä oppimista edistävänä tai estävänä tekijänä pidetään organisaationkulttuuria ja sitä ilmentävää ilmapiiriä (Sarala & Sarala 1998). Jokaisella oppilaitoksella on oma kulttuuri, joka näkyy yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja päätöksenteossa. Kulttuurilla tarkoitetaan koulun epävirallisia ohjeita, tottumuksia, toimintatapoja ja normeja sekä henkilöiden välisiä epävirallisia valtasuhteita ja arvostuksia (Juuti 2006, 243; Kohonen 1997; 270; Vulkko 2001, 34). Kulttuuria voidaan kuvata organisaation kirjoittamattomiksi säännöiksi: kaikki tuntevat ne ja kaikkien oletetaan toimivan niiden mu-

kaan. Nämä kirjoittamattomat uskomukset ovat syntyneet koulun historian saatossa opettajien, rehtorien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa toiminnan kautta (Diaz-Maggioli 2004, 10). Koulussa kulttuuri vaikuttaa käsityksiin oppimisesta, oppilaan ja opettajan roolista, opettajien välisestä yhteistyöstä ja koulun johtamisesta (Kohonen 1997, 270). Kulttuuri ohjaa työyhteisön ja yksittäisen opettajan oppimista. Koulun normien, arvostusten ja arvojen kautta määrittyy se, mikä on koulussa hyväksyttävää ammatillista kehittymistoimintaa ja mikä ei. Koulun kulttuurin huomioiminen on erityisen tärkeää opettajien ammatillisessa kehittämisessä, sillä koulun kulttuuri voi mahdollistaa tai estää kehittymisen.

Organisaation oppiminen voidaan jakaa yksilön tasolla tapahtuvaan oppimiseen ja organisaation tasolla tapahtuvaan oppimiseen (Salo & Kuittinen 1998, 214). Yksilön tasolla tapahtuva oppiminen merkitsee muutosta yksilön ajattelutavoissa ja toiminnassa. Organisaatiotason oppiminen tapahtuu yksilöiden oppimisen ja kehittymisen kautta tai työyhteisön vuorovaikutustilanteissa. (Ruohotie 2002, 66.) Oppivan organisaation kannalta on merkityksellistä se, miten yksilötason oppiminen ja kehittymiskyky voidaan hyödyntää työyhteisön ja organisaation tasolla tapahtuvassa oppimisessa ja kehittämisessä. Yksittäisen työntekijän tasolla tapahtuva ammatillinen kehitys voi siirtyä työyhteisön tasolle vuorovaikutustilanteiden ja yhteistyön kautta (Sarala & Sarala 1998, 142–143). Organisaation oppimisen kannalta on tärkeää tarjota yksilöille mahdollisuuksia hyödyntää omaa osaamistaan ja opittuja taitoja työyhteisön tasolla. Tämä vaatii johdon myönteistä asennoitumista ja kehittämissuuntatunneisuutta yksilöiden ammatillisesta kehitystä kohtaan (Kohonen 2000b, 13).

Hargreaves (1994) on todennut yksittäisen opettajan ja koulun tason oppimisesta, että on vain ”vähän merkittävää koulun kehittymistä ilman opettajan kehittymistä” ja toisaalta on vain ”vähän merkittävää opettajana kehittymistä ilman koulun kehittymistä” (Kohonen 1997, 271). Jos opettajan ammatillisesta kehityksestä ei sidota koulun kehittämisen tavoitteisiin, jää kehitys vain henkilökohtaiseksi visioksi, jonka toteuttaminen koulussa on vaikeaa. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että opettajien ammatillinen kehittyminen on kaikkein tehokkainta silloin, kun opettajien henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmukset ovat yhtenevät koulun kehittämissuunnitelmien kanssa (Downey, English, Steffy & Poston 2008, 246; Kohonen 2000b, 134). Usein koulun ulkopuoliset tahot, kuten poliittiset toimijat, määrittelevät pitkälti koulun toiminnan kehittämistavoitteet. Yksittäisillä opettajilla ei ole juurikaan vaikutusvaltaa siihen, mihin suuntaa poliittiset toimijat kehittävät koulun toimintaa. Kun opettajan ammatillinen kehittyminen pitäisi sitoa koulun kehittämistavoitteisiin, voi syntyä ristiriitaisia tilanteita, joissa opettajan henkilökohtaiset kehittämistavoitteet eivät ole samansuuntaiset kuin koulun kehittämistavoitteet (Sach 2003, esipuhe). Ristiriita kehittämistavoitteiden välillä vaikuttaa negatiivisesti opettajien ammatilliseen kehittymiseen ja työmotivaatioon. Pahimmillaan tilanne voi johtaa opettajien turhautumiseen, pessimismiin, kapinahenkeen tai jopa ammatin vaihtoon (Simola 2002, 292).

## 4.2 Organisaatioilmapiiri

Koulun kulttuuri muodostaa yhdessä koulun ilmapiirin kanssa koulun psykososiaalisen työympäristön. Psykososiaalinen ympäristö vaikuttaa johtamiseen, työyhteisön toimintaan sekä yksittäisen työntekijöiden osallistumiseen työyhteisössä (Sarala & Sarala 1998, 79). Koulun kulttuuri kuvaa psykososiaalisen työympäristön syvää tasoa, sillä kulttuuri koostuu kirjoittamista säännöistä ja käytännöistä, jotta ovat muodostuneet koulun historian myötä. Koulun ilmapiiri kuvaa psykososiaalisen työympäristön pintatasoa. Koulun ilmapiiri heijastaa koulun kulttuuria. Ilmapiiri kytkeytyy työpaikalla tietyllä hetkellä vallitseviin ihmissuhteisiin ja johtamiseen. (Sarala & Sarala 1998, 80–81.) Organisaatioilmapiiri käsitteenä kuvaa organisaation jäsenten mielikuvia siitä, millainen paikka organisaatio on, ja millaista siellä on työskennellä. Organisaatioilmapiiri kuvaa organisaation ”lämpötilaa” tiettyinä ajankohtana, ja se osoittaa sitä, miten yksilöt kokevat organisaation tänään. Yksilön kokemuksilla ja havainnoilla organisaatiosta on vaikutusta yksilön työkäyttäytymiseen sekä organisaation toimintaan. (Juuti 1999, 233.) Työpaikan koettu ilmapiiri on yhteydessä siihen, miten työntekijä suhtautuu omaan työhönsä, ja kuinka paljon hän sitä arvostaa (Ruohotie 1995, 122, 152). Työhön motivoitumisen ja ammatillisen kasvun kannalta on siis tärkeää työntekijän omat havainnot, tulokset ja käsitykset omasta työstään ja työympäristöstään.

Organisaation ilmapiiri näkyy ennen kaikkea työpaikan ihmisten käyttäytymisessä. Työntekijät viestittävät käyttäytymisellään ja vuorovaikutuksellaan organisaatioilmapiiriä ja pelisääntöjä. Organisaation ilmapiiri on seurausta moninaisesta syklistä: työntekijöiden käyttäytyminen luo organisaation ilmapiirin, toisaalta organisaation ilmapiiri vaikuttaa työntekijöiden toimintaan ja käyttäytymiseen. Ihmisten kokema hyvä työilmapiiri lisää työssä viihtyvyyttä ja vahvistaa hyvää ilmapiiriä. Huono ilmapiiri taas heikentää organisaation toimintaa ja sen seurauksena heikentää entisestään organisaation työilmapiiriä. Organisaation ilmapiiriin vaikuttavat yksittäisten työntekijöiden työasenteet, työryhmän ilmapiiri ja esimiehen johtamistyyli. (Joroinen 1993, 41.) Myös organisaation objektiiviset tekijät, kuten sen koko, toiminnan luonne, ikä, sijainti ja henkilöstön kokoonpano vaikuttavat koulun ilmapiiriin (Mäki 2000, 99).

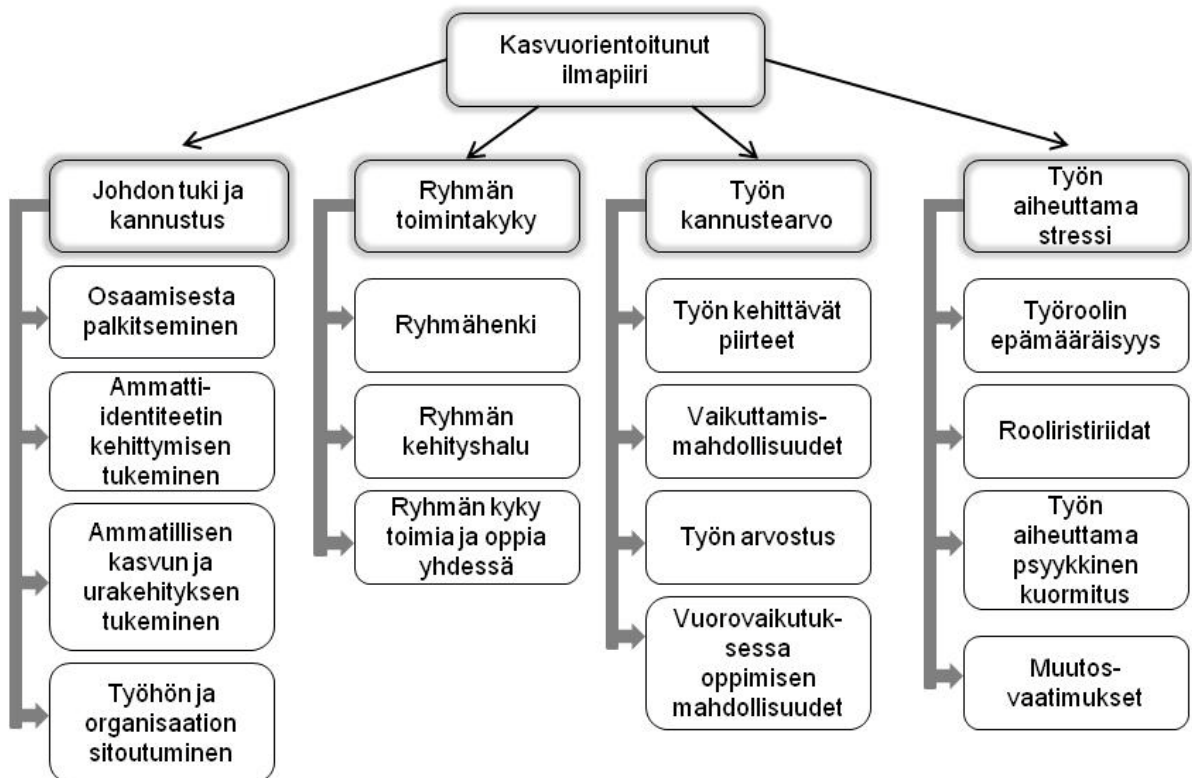
Organisaatioilmapiiriä koskevissa tutkimuksissa painotetaan organisaation ja yksilön välisiä ominaispiirteitä eri tavoin. Psykologisessa lähentymistavassa painotetaan yksilön kokemuksia ja havaintoja organisaatiosta. Yksilön havainnot kuvaavat sitä, mitä hän pitää tärkeänä organisaatiossa ja millaiseksi hän kokee organisaation. Ilmapiiriä voidaan tarkastella myös kollektiivisena, organisaation liittyvänä mielikuvana. Kollektiivinen organisaatioilmapiiri muotoutuu yksilöiden kokemuksista samanlaisessa ympäristössä. Kolmanneksi organisaatioilmapiiri voidaan ymmärtää organisaatiosta omattujen kollektiivisten mielikuvien ja yksilön käsitysten vuorovaikutuksen tuloksena. (Juuti 2006,

233.) Tässä tutkimuksessa organisaatioilmapiiriä tarkastellaan psykologisesta, yksilön kokemuksia ja havaintoja painottavasta näkökulmasta.

### 4.3 Kasvuorientoitunut ilmapiiri – ammatillisen kehittymisen mahdollistajana

#### 4.4.1 Kasvuorientoituneen ilmapiirin dimensiot

Yksi merkittävimmistä ja kriittisimmistä tekijöistä aikuisen oppimiselle on turvallinen ja kannustava oppimisympäristö. Organisaatioissa tulisivin pyrkiä luomaan avoin ja turvallinen ilmapiiri, joka tukee työntekijöiden onnistumista ja organisaation oppimista. (Mink 1998, 272.) Kasvuorientoituneen ilmapiirin avulla voidaan kuvata sellaista psykologista ilmapiiriä, joka edistää ammatillista kehitystä. Ammatillisen kasvun kannalta on ratkaisevaa yksilön omat tulkinnat ja havainnot työstä ja työympäristöstään. (Ruohotie 2002, 50). Työyhteisön ilmapiiri vaikuttaa opettajien ammatilliseen kehittymishalukkuuteen: se joko edistää tai ehkäisee opettajien kehittymistä. Ruohotie on tutkinut usean vuoden ajan organisaatioiden ilmapiirin ja organisaation tarjoamia edellytyksiä työntekijöiden ammatilliselle kehitykselle. Näiden tutkimusten pohjalta hän on esittänyt kasvuorientoituneen ilmapiirin dimensiot (kuvio 2).



Kuvio 2. Kasvuorientoituneen ilmapiirin dimensiot (Ruohotie 2002, 51).

Työntekijöiden kasvuorientaation kannalta merkittäviä tekijöitä ovat johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo sekä työn aiheuttama stressi. Johdon ja esimiesten tehtävänä on ennen kaikkea tukea alaisten ammatillista kehitystä. Johdon vastuulla on organisaation osaamisresurssien kehittäminen ja osaamisesta palkitseminen. Sen lisäksi johtajilla ja esimiehillä on tärkeä rooli työntekijöiden ammattidentiteetin sekä ammatillisen kasvun ja uramotivaation kehittämisessä. Esimiehet ja organisaation johto voivat vaikuttaa myös työntekijöiden työhön ja organisaation sitouttamiseen. Ryhmän toimintakyky kuvaa työyhteisön toimintaa. Ammatillista kehittymistä tukevassa työyhteisössä vallitsee työntekijöiden kesken hyvä yhteishenki. Työyhteisön jäsenet ovat motivoituneita kehittymään ja he kykenevät toimimaan ja oppimaan keskenään. Työn kannustearvo kuvaa työssä oppimista edistäviä haasteita eli työn kehitettäviä piirteitä. Ammatillisen kasvun kannalta tärkeitä työhön liittyviä tekijöitä ovat työntekijän vaikutusmahdollisuudet, oppiminen vuorovaikutustilanteissa sekä työn kannustearvo. (Ruohotie 2002, 52.)

Ammatillista kasvua edistävien tekijöiden lisäksi kasvuorientoituneeseen ilmapiiriin kuuluu työn aiheuttama stressi, joka voi muodostua ammatillisen kehittymisen esteeksi. Työroolin selkiytymättömyys tai epämääräisyys, rooliristiriidat, työn psyykinen kuormittavuus sekä muutosvaatimukset voivat rasittaa työntekijää ja kiristää työilmapiiriä. (Ruohotie 2002, 52.) Työn aiheuttamaa stressiä ja sen vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittymiseen ei huomioitu tässä tutkimuksessa, koska haitallinen stressi tukahduttaa tehokkaasti ammatillista kasvua ja kehitystä. Tutkimuksessa keskityttiin ammatillista kehitystä edistäviin tekijöihin, eli johdon tukeen ja kannustukseen, työryhmän toimintakykyyn sekä työn kannustearvoon.

#### **4.4.2 Ammatillisen kehittymisen johtaminen**

Rehtorin työtä on kuvattu hektiseksi ja ennakoimattomaksi. Johtaminen on kaoottinen kokonaisuus, joka virtaa eteenpäin ilman että sitä voisi paloitella itsenäisiin toisistaan riippumattomiin osiin. (Vulkkko 2001, 63.) Koulun johtamiseen on liitetty tutkimuskirjallisuudessa johtamisen kahtiajakoisuus: rehtorin vastuulla on sekä hallinnollinen että pedagoginen johtaminen. Pedagoginen johtaminen kohdistuu oppimiseen, opettamiseen, koulun kehittämiseen ja ihmissuhteisiin. Hallinnollisen johtamiseen sisältyy rutiinimaiset työtehtävät, kuten kokousten valmisteleminen ja kokouksiin osallistuminen, tilastojen tekeminen, tiedotustoiminta koulun ja hallinnon välillä sekä koulun ja oppilaiden kotien välillä. Näihin hallinnollisiin tehtäviin kuluu yleensä enemmän aikaa kuin koulun pedagogiseen johtamiseen. (Vulkkko 2001, 63, 65.) Aikaisemmin rehtorin työhön kuului lähinnä koulun hallinnolliset tehtävät. Opettajien asiantuntija-aseman korostumisen myötä myös rehtorin johtamistyö on muuttunut enemmän pedagogiseksi johtamiseksi. Byrokraattisesta johtamistavasta on siirrytty ihmisten johtamiseen: johtajan tär-

keimpiä tehtäviä on luoda sellainen työympäristö, joka tukee parhaiten opettajien asiantuntijaroolia. (Conley & Muncey 1999, 118.) Koulun johtamisesta on tullut ammattimaista toimintaa, johon kuuluu myös opettajien työyhteisön johtaminen (Taipale 2005, 193). Rehtori luo edellytykset innovatiiviselle ilmapiirille ja rohkaisee opettajia kehittämään omaa osaamistaan (Meriläinen 1999, 226–228). Rehtorin tehtävänä on luoda työyhteisöstä sellainen paikka, jossa opettajat ja oppilaat voivat vapaasti kehittää itseään ja toteuttaa omaa osaamistaan (Day 1999, 78, 83).

Johtamista kuvataan yleisesti kahden termin avulla: management ja leadership. Näitä termejä käytetään varsinkin englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa. Management käsitteen avulla kuvataan asioiden johtamista, leadership käsitettä käytetään ihmisten johtamisesta. Näiden kahden johtamistavan erottamista toisistaan on kritisoitu, koska käytännössä johtaja tarvitsee työssään näitä molempia johtamisen tapoja. Johtamista käsittelevissä teoksissa ja puheissa on kuitenkin hyvä erottaa nämä kaksi johtamisen puolta toisistaan, jotta johtamisen eri osa-alueita voitaisiin kuvata paremmin. (ks. Antikainen 2005, 60–61.) Opettajan ammatillisen kehityksen johtamisessa on kyse juuri ihmisten johtaminen. Ihmisten johtamisessa kulmakivenä voidaan pitää johtajan kykyä johtaa ihmisiä ja saada heidät tekemään oikeita asioita työyhteisössä. Ihmisten johtamisessa rehtorin persoonalla on merkitystä mutta hyvä johtaminen ei ole vain persoonakysymys. Hyvä johtaminen lähtee liikkeelle selkeistä vastuu- ja tehtäväkysymyksistä. Rehtori voi käyttää persoonaansa luottamuksen saamiseksi ja työyhteisön toiminnan mahdollistamiseksi. (Järvinen 2006.) Hyvän ihmisjohtajan yksi tärkeimmistä tekijöistä on itsetunto: ”tullakseen hyväksi johtajaksi ihmisen täytyy ensin kasvaa ihmiseksi” (Senge 2006, 318). Rehtorin on hyvä tuntea ensin itsensä, ja sitä kautta hän pystyy ottamaan vastaan palautetta ja kritiikkiä. Nöyrä ja päättäväinen johtaja saa kunnioitusta työyhteisössä. Rehtori työskentelee opettajien pelkojen, vaatimusten ja odotusten keskellä. Tällä paikalla työskenteleminen edellyttää ihmisten kohtaamista sellaisena kuin he ovat.

Oppimista ja kehittymistä tukeva ilmapiiri ja työyhteisö edellyttävät uudenlaista johtajuutta. Perinteisesti johtaja on ollut organisaatiossa se, joka asettaa toiminnalle suunnan, tekee ratkaisevat päätökset ja varustaa joukot taistoon. Johtaja on organisaation keulahahmo, jonka vastuulla on organisaation menestys. Tällainen sankarijohtajuus ei edistä organisaation yhteisöllistä oppimista. Senge (2006, 321) ehdottaa tämän sankarijohtamisen rinnalle johtajuutta, jossa johtajuuteen kuuluu suunnittelijan, opettajan sekä palvelijan roolit. Suunnittelijana johtaja on vastuussa siitä, miten organisaation tulevaisuus suunnitellaan. Ihanteellinen johtaja tekee tulevaisuutta koskevat suunnitelmat yhdessä työntekijöiden kanssa ja suunnittelussa päähuomio pidetään organisaation arvoissa, päämäärissä, tavoitteissa ja vuorovaikutuksessa. Johtajan rooli opettajana kuvaa sellaista johtajuutta, jossa johtajan tehtävänä on luoda oppimiseen ja luovuuteen kannustava toimintaympäristö, jossa yksilöt voivat työskennellä. Johtaja opettaa oman esimerkkinsä kautta työntekijöitä toimimaan oikein. Johtaja palvelijana kuva johtajaa,



joka osallistuu työyhteisön toimintaan ja on kiinnostunut työntekijöiden ajatuksista. Palveleva johtaja ohjaa työntekijöitä oikeaan suuntaan. (Senge 2006, 297–298.)

Balsen ja Anderson (1996) ovat määritelleet koulun johtamistavat kolmeen luokkaan sen mukaan, miten rehtorit ohjaavat opettajien ammatillista kehitystä. Normatiivis-instrumentaalinen johtamistyyli kuvaa sellaista johtamista, jossa rehtori kontrolloi toimintaa ja opettajat noudattavat sääntöjä. Rehtori ohjaa opettajia noudattamaan koulun toiminnalle asetettuja tavoitteita sen sijaan, että niiden tarkoituksenmukaisuutta mietitään. Kontrolloiva johtajuus korostaa opettajien ja rehtorien välistä hierarkiaa: opettajat ovat suorittavia työntekijöitä ja rehtori on heidän johtajansa. (Day 1999, 84–85.) Kontrolloiva johtamistapa on tehokas mutta se ei edistä opettajien ammatillista kehitystä eikä opettajien autonomiaa (Ruohotie 1996, 208). Toinen johtamistyyli kuvaa fasilitoivaa johtamista. Fasilitoivan johtamistyylin tavoitteena on lisätä opettajien mahdollisuuksia ja kasvattaa opettajien voimavaroja. Fasilitoiva johtamistyyli kuvaa rehtoria, joka luottaa opettajiin ja jakaa vastuuta opettajille. Rehtori kuuntelee opettajien tarpeita ja rohkaisee opettajia itsenäiseen työskentelyyn omassa luokassaan. Rehtori rohkaisee opettajia innovaatioihin ja palkitsee opettajia arkisesta työstä. Rehtori tukee opettajia heidän ammatillisessa kehityksessä tarjoamalla tukea, resursseja sekä mahdollisuuksia. (Day 1999, 85.)

Kolmannesta johtamistavasta Balsen ja Anderson käyttävät termiä *empowering leadership*. Suomenkielisessä johtamiskirjallisuudessa *empowerment*-käsitteellä on monia eri suomennoksia. Puhutaan esimerkiksi valtaistamisesta, voiman/vallan antamisesta, voimistamisesta, valtuuttamisesta, mahdollistamisesta, voimavarojen vahvistamisesta ja jaetusta johtamisesta (Antikainen 2005, 42; Siitonen 1999, 80). Tässä tutkimuksessa käytetään termiä *voimaannuttava johtaminen*. Ammatillista kehitystä tukevaa johtamista voidaan kuvata voimaannuttavana johtamisena. Voimaannuttava johtaminen perustuu osallistumiseen, tasa-arvoisuuteen sekä yhteisölliseen oikeudenmukaisuuteen. Sen tavoitteena on poistaa työyhteisöstä epätasa-arvoisuus ja rakentaa siitä tasa-arvoinen yhteisö. (Day 1999, 85.) Voimaannuttavan johtamisen tavoitteena on luoda sellainen toimintaympäristö, joka tukee opettajien omien voimavarojen käyttöä. Voimaantumisen tavoitteena on, että ihminen löytää omat voimavaransa ammatilliseen kasvuun (Siitonen 1999, 93). Puhuttaessa voimaannuttamisesta pitäisi Rodwellin (1996) sanoin muistaa se, että ihmisiä ei voi voimaannuttaa, ihmiset voivat voimaantua itse (Siitonen 1999, 88). Rehtori voi luoda alaisilleen sellaiset olosuhteet, jotka edistävät opettajien voimaantumista mutta voimaantuminen riippuu lopulta opettajasta itsestään.

#### 4.4.3 Työyhteisön rooli – yhdessä kohti ammatillista kasvua

Suomalainen opettaja on perinteisesti työskennellyt yksin. Opettajan asiantuntijuus on vahvasti yksilön omaa asiantuntijuutta. Opettajan työhön on kuulunut itsenäisenä asiantuntijana selviytyminen työn suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. (Luukkainen 2004, 67.) Suomalaiseen opettajuuteen ei ole kuulunut se, että opettajat oppisivat toisiltaan tai pyrkisivät ammatilliseen kehittämiseen yhteisöllisyyden ja yhteistyön kautta (Syrjäläinen 2002, 39). Monissa kouluissa opettajien on vaikea keskustella yhdessä muiden opettajien kanssa työnsä ongelmista, haasteista tai koulun kehittämisestä. Varsinkin eriävien mielipiteiden ilmaiseminen on vaikeaa, koska eriävän mielipiteen ilmaisijoita pidetään helposti hankalina työkavereina (Huusko 2002, 75; Välijärvi 2006, 23). Opettajille ei ole yhtenäisiä yhteistä kieltä eikä käytänteitä, joiden avulla he voisivat keskustella ja dokumentoida työtään ja työn tuloksista. Tämä on osittain seurausta työn hektisyydestä, työolosuhteista sekä opettamisen pragmaattisesta luonteesta. Opettajan työn luonne eli yksin työskenteleminen luokahuoneessa eristää opettajat muista opettajista. Luokassa opettaja toimii yksin, työpäivän aikana opettajilla ei ole aikaa omasta työstä keskusteluun. (Syrjäläinen 2002, 39.) Ajan henki on kuitenkin se, että opettajien yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä lisätään. Verkostoitumiseen, yhteistyöhön eri tahojen kanssa sekä koulun sisäiseen tiimityöhön on paineita.

Työyhteisön rooli ammatillisen kehityksen tukena voi ilmetä monin eri tavoin: työyhteisö voi olla kannustavan ilmapiirin luoja tai ammatillisen kasvun moottori. Opettajan ammatillisen kehityksen kannalta on tärkeää, että myös työyhteisö sitoutuu ammatilliseen kehitykseen, koska yksittäisen opettajan ammatillinen kehitys on sidoksissa koko koulun kehittämiseen (Meriläinen 2002, 97). Ammatillista kasvua tukevan työyhteisön tunnusmerkkejä ovat hyvä yhteishenki ja keskinäinen vuorovaikutus. Opettajan omaa työtä koskevan palautteen saaminen työyhteisöltä on tärkeää. Palaute edesauttaa opettajia kehittämään itseään opettajana. Jokaisen opettajan tulisi voida kokea oman työyhteisön kehittäminen, yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen ja niiden mukainen toiminta osana omaa työtään (Kohonen 2000a, 39).

Työyhteisön ammatillista kasvua edistävä vaikutus kulminoituu yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön. Esimerkiksi koulukohtainen opetussuunnitelmatyö tarjoaa opettajille mahdollisuuden yhteisölliseen ammatilliseen kasvuun. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ohjaa opettajia tiiviiseen yhteistyöhön. Opetussuunnitelmatyö vaatii yhteisiä arvo-keskusteluja, työryhmiä sekä yhteisten tavoitteiden päättämistä. (Syrjäläinen 2002, 36–37.) Tällainen koulun toiminnan yhteisöllinen kehittäminen tarjoaa opettajille mahdollisuuden oman opettajuuden reflektointiin (Kosunen 2002, 58). Työyhteisöä, joka tukee parhaiten opettajan ammatillista kehitystä, voidaan kuvata yhteisölliseksi. Yhteisöllisessä opettajan huoneessa jokaisella jäsenellä on voimakas joukkoon kuulumisen tunne. Työyhteisön jäsenillä on samansuuntaiset kasvatustavoitteet ja arvot, joita sovelletaan

käytäntöön samansuuntaisesti. Yhteisöllisesti toimivassa opettajanhuoneessa ihmis-suhteet ovat hyvät ja yhteistyötä tehdään paljon. Vaikka opettajat työskentelevät yksin, he pyytävät mielellään apua toisilta opettajilta. (Day 1999, 80-81.) Tällainen yhteistyön ja yhteisöllisyyden lisääntyminen merkitsee koulun toimintakulttuurin muutosta. Perinteisesti opettajanhuonetta ei ole kuvattu työyhteisöksi. Koulun toimintakulttuuriin on kuulunut opettajien autonomia, joka näkyy yksin tekemisenä. Toisten opettajien toimintaan ei ole puututtu. (Syrjäläinen 2002, 35–36.)

Yhteistyön lisäämiseen kouluissa tulisi suhtautua tietyllä varauksella. Yhteistyöstä voi tulla myös pakotettua toimintaa, joka ei edistä opettajien ammatillista kasvua. Opettajat voivat istua ryhmissä ja suunnitella, ilman että yhteistyöstä on osallistujille ammatillista hyötyä. Tällainen pakotettu yhteistyö ei johda henkilökohtaiseen eikä organisaatiotason kehittämiseen. (Klette 2000, 154.) Monesti opettajat kokevat, että palavereissa ja kokouksissa istuminen ja ryhmätyöskentely ovat turhia. Niihin kulunut aika on suoraan pois opetuksen suunnittelusta ja siten opetus kärsii. Yhteistyö, jonka tavoitteena on kehittää opetusta, lisätä opettajien ja oppilaiden työrauhaa, sen sijaan koetaan motivoivana. Tällainen kehittämistyö kehittää opettajan työtä, eli opettamista ja kasvattamista, ja yhteistyön tulokset voivat konkretisoitua luokahuonetyöskentelyssä. (Syrjäläinen 2002, 36.)

Työyhteisön tuen puute näkyy erityisesti niiden opettajien kohdalla, jotka joutuvat työskentelemään lyhytkestoisissa pätkätöissä eri työpaikoissa ja työyhteisöissä. Tällöin työyhteisön tuki ja työnohjauksellinen apu jäävät puuttumaan ja ammattiin kiinnittyminen jää helposti irralliseksi tai löyhäksi. Heidän ammatillinen kehittyminen jää lähinnä itsenäisesti tapahtuvaksi oman toiminnan kehittämiseksi. Pätkätyössä olevilta opettajilta puuttuu usein työyhteisön tuki ja kannustus ammatilliseen kehitykseen.

#### **4.4.4 Opettajan työn kannustavat piirteet**

Ammatillista kasvua edistävinä tekijöitä ovat myös työhön ja työjärjestelyihin liittyvät tekijät. Ammatillista kehitystä edistävät työntekijän vaikuttamismahdollisuudet, työn arvostus sekä mahdollisuudet oppia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Aiempien tutkimusten perusteella työn kannustearvo ja vaikutusmahdollisuudet korreloivat positiivisesti henkilökunnan kasvumotivaation kanssa (Ruohotie 2002, 50). Työ itsessään ja siihen liittyvät vaikuttamismahdollisuudet voivat siis – työntekijän oman tulkinnan mukaan – edistää tai estää työntekijän kasvumotivaatiota. Vaihteleva, haasteellinen ja itsenäinen työ luo hyvän lähtökohdan ammatilliselle kehitykselle. Ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseksi työn tulisi olla niin haastavaa, että se kannustaisi hankkimaan ammatissa tarvittavia uusia tietoja ja taitoja. Työn muotoilulla, kuten vastuun lisäämisellä tai työtehtävien selkeyttämisellä, voidaan edistää työntekijän mahdollisuuksia ammatilliseen kehitykseen. (Ruohotie 2002, 52–53.)

Opettajien vaikutusmahdollisuudet kuvaavat opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä, opetusmenetelmiin, opetusvälineisiin, aikataulutukseen sekä työympäristöään koskeviin kysymyksiin. Työntekijän vaikutusmahdollisuuksiin liitetään usein työntekijän valtuuttaminen (empowerment), jolla tarkoitetaan suuremman vallan ja vastuun antamista henkilöstön kehittymisessä (Sarala & Sarala 1998, 83). Esimiehet voivat edistää yksittäisen työntekijän valtuuttamista. Esimiehet voivat jakaa vastuullisempia ja itsenäisempiä työtehtäviä alaisilleen. Heidän tulisi myös huolehtia, että työntekijän kehittymiselle tarjotaan riittävästi resursseja. Monesti juuri tuen ja resurssien puute estää ammatillisten tietojen ja taitojen kehittämistä ja niiden hyödyntämistä omassa työssä ja organisaatiossa. (Meriläinen 1999, 105.) Opettajien autonomia, koulun yhteisesti jaetut arvot ja tavoitteet sekä ihmisten välinen vuorovaikutus yhdessä yhteistyötä tukevan ilmapiirin kanssa edistävät opettajien oppimista ja ammatillista kehitystä (Day 1999, 73).

Arvostuksen ja kunnioituksen kokeminen työyhteisössä on elintärkeää työntekijän voimaantumisen kannalta. Työntekijän voimaannuttamisen tavoitteena on edistää työntekijöiden omien voimavarojen käyttämistä. Arvostuksen ja kunnioituksen seurauksena rakentuva voimaantuminen on yhteydessä työntekijän haluun toimia vastuullisesti, luottamuksenarvoisesti ja molemmin puolista kunnioitusta rakentavasti. Positiiviset kokemukset työssä ja työyhteisössä sekä kokemusten pohtiminen yhdessä toisten opettajien kanssa edistävät arvostuksen kokemuksia. Opettajan ammatissa työn arvostusta luo se, että opettaja voi vaikuttaa myönteisesti oppilaan elämään. Myös tasa-arvoinen asema työyhteisössä, osallistuminen opettajahuoneen toimintaan ja opettajakokouksiin ovat yhteydessä opettajien arvostuksen ja kunnioituksen kokemiseen. (Siitonen 1999, 67.)

## 5 Tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdat

### 5.1 Tutkimusasetelma

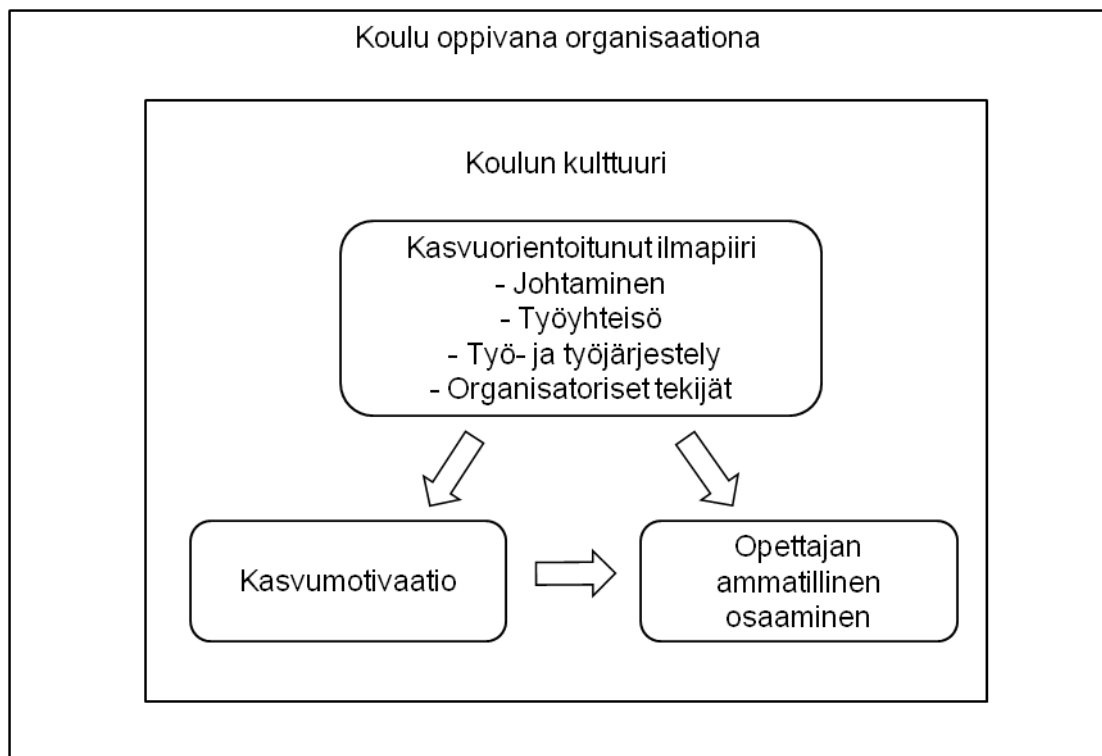
Opettajan ammatillisen kasvun tarve kumpuaa opettajan työssä ja henkilökohtaisen elämän alueella tapahtuvista muutoksista ja kasvutarpeista. Myös koulun toiminnan kehittämistavoitteet vaikuttavat opettajien ammatillisen kasvun tarpeeseen. Opettajan täytyy kehittää toimintaansa silloin, kun hänen tietonsa ja taitonsa eivät riitä oman työn menestyksekkääseen hoitamiseen. Pelkät ulkoiset muutokset eivät aktivoi opettajien henkilökohtaista tarvetta ja motivaatiota ammatilliselle kehitykselle. Opettajan sisäinen motivaatio kehittää omaa ammattitaitoaan ja edetä omalla urallaan toimivat ammatillisen kasvun lähtökohdana ja voimavarana. Opettajan ammatillisessa kehityksessä on tärkeää koulun motivoiva ja opettajien kehitystä tukeva työilmapiiri. Monien tutkimusten valossa on todettu, että kasvuorientoitunut ilmapiiri lisää työntekijöiden kasvumotivaatiota ja työhön sitoutumista (Antikainen 2005; Joroinen 1993; Ruohotie 2002).

Opettajan ammatillista kehitystä edistävinä tekijöinä tarkastellaan opettajien kasvumotivaatiota sekä opettajien kokemuksia koulunsa kasvuedellytyksistä. Koulun kasvuedellytyksiä tarkastellaan kasvuorientoituneen työilmapiirin kautta. Kasvuorientoituneessa ilmapiirissä johto tukee työntekijöiden ammatillista kehitystä ja ammatti-identiteetin kehittymistä ja palkitsee osaamisesta. Työyhteisössä vallitsee hyvä yhteishenki, opettajat tekevät paljon yhteistyötä ja yhteistyön kautta tapahtuu yhteisöllistä oppimista. Opettajilla on vaikutusmahdollisuuksia omaan työhönsä ja koulun toimintaan ja he kokevat, että heidän työtään arvostetaan. Näiden lisäksi koulun ilmapiiriin vaikuttavat organisatoriset tekijät, jotka vaikuttavat kasvuorientoituneen ilmapiiriin taustalla sitä tukien tai heikentäen. Organisatoriset tekijät kuvaavat koulun kannustejärjestelmiä, viestintäjärjestelmiä sekä tehtävä- ja tavoitejärjestelmiä. Viestintäjärjestelmät kuvaavat sitä, miten hyvin tieto kulkee koulun sisällä ja missä määrin päätöksenteossa huomioidaan opettajien asiantuntemus. Tehtävä- ja tavoitejärjestelmät kuvaavat sitä, miten hyvin työtehtävät ja päätöksenteko on organisoitu ja koulun tavoitteet on määritelty. Kannustejärjestelmät kuvaavat sitä, missä määrin koulu vastaa opettajien odotuksiin ja tarpeisiin, ja missä määrin opetushenkilöstöä kannustetaan hyviin tuloksiin.

Opettajien ammatillista kehittymistä tarkastellaan opettajan sisäisenä ja laaja-alaisena oppimisprosessina. Tämä oppimisprosessi perustuu vuorovaikutusprosessiin opettajan itsensä, oman ammatin, työyhteisön ja koulun toimintaympäristön välillä. Opettajan ammatillisen kasvun tarve selittyy yksilön omasta sisäisestä tarpeesta kehittyä sekä opettajan tulkinnasta toimintaympäristössä tapahtuneista muutoksista ja niiden luomisesta kasvutarpeista. Opettajan kehittyminen nähdään osana koulun kehittymistä. Koulun tavoitteet ja työyhteisö sekä koulun kulttuuri vaikuttavat opettajien ammatilliseen kehitykseen.

tymiseen. Koulun kulttuuri ja tavoitteet määrittävät opettajien ammatillisen kehityksen suuntaviivat. Työyhteisön tuki ja kannustus vaikuttavat yksittäisen opettajan motivaatioon kehittää itseään.

Opettajan ammatillista kehittymistä tarkastellaan opetuksessa sekä luokkahuonetyöskentelyn ulkopuolella tarvittavien taitojen ja valmiuksien kautta. Teoriataustan perusteella opettajan ammatillista kehitystä tarkastellaan pedagogiset taitojen, persoonallisten tekijöiden, kognitiivisten taitojen, muutosvalmiuden, sosiaalisten taitojen sekä yhteiskuntasuuntautuneisuuden kautta. Opettajan ammatillinen osaamisen alueet rakentuvat uuden professionaalisuuden mukaan. Opettajan ammatti ei ole vain opettamista ja kasvattamista vaan se nähdään laajemmin: opettajan työhön kuuluu opettamisen lisäksi kollegiaalinen yhteistyö sekä osallistuminen koulun ja laajemmin yhteiskunnan toimintaan. Opettajan ammatillisen osaamisen alueet kuvaavat ammatillisuuden eri näkökulmia, eikä niitä voi pitää toisistaan erillisinä alueina. Ammatillisen osaamisen alueet painottuvat opettajilla eri tavoin. Vaikka ammatillisen kasvun alueita käsitellään erillisinä tekijöinä, vallitsee osaamisalueiden välillä moninainen vuorovaikutus.



Kuvio 3. Tutkimuksen käsitteiden keskinäiset suhteet.

Kuvioon 3 on jäsennely tämän tutkimuksen käsitteiden keskinäiset suhteet. Koulua käsitellään oppivan organisaation näkökulmasta. Tällöin huomio kiinnittyy työntekijöiden oppimiseen sekä työyhteisön ja organisaation tasolla tapahtuvaan kehittymiseen.

Koulun toiminnassa kiinnitetään huomiota niihin tekijöihin, jotka vaikuttavat opettajien oppimiseen ja kehittymiseen. Organisaatiossa oppimista ja kehittymistä ohjaa pitkälti koulun kulttuuri, joka näkyy yhteisön toiminnassa, ajattelussa sekä päätöksenteossa. Koulun kulttuuri vaikuttaa siihen, millainen ilmapiiri koulussa ja työyhteisössä vallitsee. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnitetään koulun kasvuorientoituneeseen ilmapiiriin, joka näkyy työyhteisön toiminnassa, rehtorin johtamistyyliin sekä opettajan työn kannustearvossa. Aiemmissä tutkimuksissa on löydetty yhteys organisaation kasvuedellytysten ja työntekijöiden kasvumotivaation välillä: kasvuorientoitunut ilmapiiri edistää työntekijöiden kasvumotivaatiota. Sen sijaan kasvumotivaation ja koulun kasvuedellytysten yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen ei ole aikaisemmin tutkittu.

## 5.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tavoitteena on kuvata opettajien käsityksiä koulunsa kasvuedellytyksistä ja opettajan ammatillista kehittyneisyyttä ja kasvumotivaatiota. Tämän lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan opettajan ammatillisen kehittyneisyyden ja opettajan kokemien kasvuedellytysten välistä yhteyttä. Tutkimuksen tavoitteena on luoda malli opettajan ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä. Näistä tutkimustarpeista muodostui tutkimuksen tutkimusongelmat, joihin tässä tutkimuksessa vastataan.

1. Millaisena opettajat kokevat ammatillista kehitystä edistävät tekijät?
  - 1.1. Millainen on opettajien kasvumotivaatio?
  - 1.2. Mistä osa-alueista koulun kasvuedellytykset koostuvat?
  - 1.3. Millaisena opettajat kokevat koulunsa kasvuedellytykset?
  
2. Millainen on alakoulujen opettajien ammatillinen kehittyneisyys?
  - 2.1. Mistä osa-alueista opettajien ammatillinen kehittyneisyys koostuu?
  - 2.2. Millainen on opettajien ammatillisen kehittyneisyyden taso?
  - 2.3. Miten opettajien kasvumotivaatio, työkokemus ja täydennyskoulutukseen osallistuminen vaikuttavat opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen?
  
3. Alakoulujen opettajien ammatillista kehitystä edistävät tekijät
  - 3.1. Miten opettajien käsitykset kasvumotivaatiostaan selittävät opettajien käsityksiä ammatillisesta kehittyneisyydestään?
  - 3.2. Miten opettajien käsitykset rehtorin johtamistyylistä, työyhteisön toimintakyvystä ja työn kannustearvosta selittävät opettajien ammatillista kehittyneisyyttä?
  - 3.3. Miten opettajien käsitykset koulun kasvuedellytyksistä ovat yhteydessä toisiinsa?

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Kvantitatiivisen tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimuksena, koska tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja selittää ilmiötä. Määrällisen tutkimuksen juuret ovat positivistisessa tieteenfilosofiassa, jonka mukaan todellisuus rakentuu objektiivisesti todennettavista tosiasioista. Positivistisessa tieteenfilosofiassa korostetaan yleispäteviä syyn ja seurauksen lakeja ja objektiivista totuutta. Ihmistieteissä puhtaasti positivistiseen tutkimusparadigmaan nojautuminen ei ole hedelmällistä, koska se edellyttäisi sitä, että tutkimuksen kohteena olisi vain objektiivisesti todennettavissa olevia ilmiöitä. Ihmistieteissä tutkimuskohteena ovat yleensä ihmisten ajatukset, käsitykset ja kokemukset, joita ei voi tutkia ihmisen ulkoista toimintaa mittaamalla. Tästä syystä yhteiskuntatieteissä onkin korostettu paradigmalähtöisyyden sijaan tutkimuksen metodologista tarkoituksenmukaisuutta. Tutkimuksen lähtökohdaksi tulisi valita sellainen tutkimusmetodi, jonka avulla voidaan parhaiten vastata tutkimusongelmiin. Ihmisen käyttäytymisen ja kokemusten täydellinen ymmärtäminen edellyttää sekä positivistista että tulkinnallista tutkimusotetta. Nämä eri tutkimusparadigmat täydentävät toisiaan. (Tähtinen & Isoaho 2001, 9.)

Sosiaalitieteissä on perinteisesti opetettu seuraavaa tieteenfilosofista kahtiajakoa: kvantitatiivinen tutkimus juontaa juurensa positivistisesta tieteenfilosofiasta ja laadullinen tutkimus on lähtöisin ymmärtävästä ihmistieteestä (Töttö 2000, 20). Tieteenfilosofisella tasolla tapahtuva kahtiajako vaikuttaa myös tutkimusmetodien tausta-ajatteluun. Määrällisen tutkimuksen taustalla on realistinen maailmankuva: todellisuus on ihmisen ulkopuolella hänen tajunnastaan riippumatta. Realismin juuret ovat luonnontieteellisen maailmankuvan synnyssä. Galileo Galilein perintönä kvantitatiivinen tutkimus perustuu pitkälti syyn ja seurauksen eli kausaliteetin tutkimiseen. René Descartesin ajatusten pohjalta syntyi tutkijan objektiivisuuden ihanne: tutkija on todellisuudesta erillinen olento, joka pyrkii tarkastelemaan todellisuutta puolueettoman tarkastelijan näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen juuret ovat konstruktivistisessä maailmankuvassa. Konstruktivistisen maailmankuvan mukaan realismi ja objektiivisesti havaittavissa oleva todellisuus eivät sovellu sellaisenaan ihmistieteisiin. Se, mitä ihmiset pitävät totuutena, on todellisuudessa tuotettu kielen ja kommunikaatio kautta. Ihmiset antavat asioille ja ilmiöille nimiä ja merkityksiä, jolloin todellisuus rakentuu merkityksistä luoduista merkitysneuvotteluista, diskursseista ja alati uusiutuvista kertomuksista. Tämän takia ihmistieteissä tutkitaan ihmisten merkityksiä ja vuorovaikutusta. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340–341.)



Tutkimusmetodien dikotomista jaottelua pidetään nykyään naivistisena ja jopa järjettömänä (ks. Heikkinen ym. 2005, 344; Töttö 2005, 10). Töttö (2005, 10) esittääkin sosiaalitutkimuksen lähtökohdaksi seuraavaa: ”sosiaalitutkimus on aikaisempaan tutkimukseen ja tutkijan aivotoimintaan nojaavaa teoretisointia sekä mahdollisesti myös mittaus- tulosten tai tekstiaineiston tai molempien empiiristä analysointia”. Tötön näkemyksessä ei tehdä selvää rajaa kahden eri tutkimusmetodin välillä, vaan ne täydentävät toisiaan. Erilaiset tutkimuksen lähestymistavat ja menetelmät sopivat erilaisiin tilanteisiin. Käytännössä ainakin kasvatustieteessä laadullisen tutkimuksen sisältä löytyy käsityksiä, jotka ovat lähempänä perinteistä realismia kuin konstruktivismia, ja kvantitatiivisen tutkimuksen piireistä löytyy tutkijoita, jotka ovat lähempänä konstruktivistista ajattelutapaa kuin perinteistä luonnontieteellistä objektiivista positivismia. (Heikkinen ym. 2005, 344.) Tämän tutkimuksen metodologinen perusta on lähempänä konstruktivistista näkemystä kuin realismia, koska tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien käsityksiä ja uskomuksia omasta ammatillisesta kehityksestään ja koulunsa kasvuedellytyksistä.

Tutkijoiden liukuminen realismin ja konstruktivismin välillä näkyy tutkijoiden tavasta hyödyntää eri tutkimusmetodeja. Esimerkiksi kasvatustieteen käytännössä yhdistetään laadullisia ja määrällisiä lähestymistapoja, eikä niitä pidetä toisiaan poissulkevinä tai toisiinsa sovittamattomina. Tutkimusmetodien ja aineistojen triangulaatio on yleistynyt kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Erilaisten metodien ja aineistojen yhdistäminen samassa tutkimuksessa liittyy siihen, että monet tutkijat johtavat tutkimusasetelmansa tutkimuksen tavoitteista ja tutkimusongelmista eivätkä tieteenfilosofisista perusteista. Yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen kentällä vallitsee tällä hetkellä tyylisuuntien, tutkimustapojen ja metodisten ratkaisujen yhdisteleminen. Vaikka tieteenfilosofiset perinteet eivät näy tutkimuksessa, on tieteenfilosofisilla perinteillä, erityisesti realismilla, edelleen vaikutuksensa eri tutkimusmetodeihin. (Heikkinen ym. 2005, 345–346).

Tällainen metodologisten raja-aitojen rikkoutuminen on osin seurausta siitä, että kasvatustieteen ja yleisemmin ihmistieteiden tutkimuksen kohde eli ihminen ja sosiaalinen todellisuus ovat ongelmallinen tutkimuskohde. Ihminen rakentaa sosiaalista todellisuuttaan neuvotellen, puhuen ja toimien, eikä todellisuus ole objektiivisesti todennettavissa tutkimusmenetelmien kautta. Todellisuuden rakentuminen ihmisten vuorovaikutuksessa ja toiminnan kautta aiheuttaa tutkimuksen tekijöille haasteita: sosiaalinen todellisuus ja sitä mallintavien tutkimusten välinen suhde on kimurantti. (Vrt. Suoranta 2008, 55.) Tutkimusmenetelmien kautta ei voi havainnoida todellisuutta, vaan todellisuus piirtyy eri tutkimusmenetelmien, tutkijan ja tutkimusaineiston vuorovaikutuksessa. Tämä tutkijan piirtämä todellisuus ei ole autenttinen kopio todellisuudesta, vaan se on aina tutkijan tulkinta havainnoimastaan subjektiivisesta todellisuudesta. Tutkimuksen lähtökohtana on se, että sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten puheissa, keskusteluissa ja toiminnissa. Sosiaalista todellisuutta ei voi havainnoida tai mitata objektiivisesti todennettavina tosiasioina kuten luonnontieteellisiä ilmiöitä. Tutkittava ilmiö, eli opettajien käsitykset omasta ammatillisuudestaan sekä koulun ilmapiiristä, on tuotettu kielen ja

kommunikaation kautta. Jokainen opettaja ymmärtää oman ammatillisen kehityksensä ja koulun kasvuedellytykset omien kokemusten ja kertomusten kautta. Esimerkiksi samassa koulussa työskentelevät opettajat kokevat koulunsa kasvuedellytykset subjektiivisesti ja nämä subjektiiviset käsitykset voivat olla keskenään hyvinkin erilaisia. Tutkimuksen lähtökohtana on, että tästä sosiaalisesta todellisuudesta on mahdollista löytää lainalaisuuksia. Tutkimuksen tulokset ovat tulkintoja sosiaalisesta todellisuudesta, joka rakentuu tutkimusaineistosta, käytetystä teoriasta sekä tutkimuksen tekijän omista havainnoista ja tulkinnoista.

## 6.2 Kyselytutkimuksen toteutus

### 6.2.1 Kyselylomakkeen laatiminen

Koska tutkimuksen tarkoituksena on tutkia monen eri opettajan käsityksiä, toteutettiin tutkimus kyselytutkimuksena. Kyselytutkimuksen etuna on se, että se mahdollistaa laajan tutkimusaineiston keräämisen tehokkaasti ja taloudellisesti. Kyselyyn voidaan valita laaja tutkimusjoukko ja samassa kyselyssä voidaan tutkia eri ilmiöitä. (Hirsjärvi, Remes & Pajavaara 2002, 182.)

Tutkimuksen kohteena ovat opettajien käsitykset omasta ammatillisesta osaamisestaan ja kasvuedellytyksistään. Koska tutkimuksen kohteena olivat opettajien käsitykset, laadittiin kyselylomake Likert-asteikollisen kysymysasettelun perusteella. Likert-asteikollisilla kysymyksillä voidaan tutkia vastaajien mielipiteitä tiettyjä väittämiä kohtaan. Kyselylomakkeessa opettajan ammatillista kehittyneisyyttä ja kasvuedellytyksiä mittaavat osiot oli esitetty väittämien muodossa. Vastaajien tuli arvioida jokaisen väittämän kohdalla, mitä mieltä he olivat väittämästä. Jokainen väittäminen arvioitiin viisiporaisen Likert-tyyppisen asteikon mukaan. Vastausvaihtoehdot väittämiin olivat seuraavat:

- 1= täysin eri mieltä
- 2= jossain määrin eri mieltä
- 3= en osaa sanoa
- 4= jossain määrin samaa mieltä
- 5= täysin samaa mieltä

Kyselylomake muodostui seuraavista osa-alueista: opettajien ammatillinen kehittyneisyys (väittämät 1-30), opettajien kasvumotivaatio (väittämät 19, 25, 29, 31-35), työyhteisön toimintakyky ja organisatoriset tekijät (väittämät 36-55), koulun johtaminen (väittämät 56-65) sekä työhön liittyvät tekijät (väittämät 67-78). Näiden väittämien lisäksi

kyselylomakkeessa oli yksi avoin kysymys koskien opettajien työssä viihtymistä. Avoin kysymyksen vastauksia ei käsitellä tässä tutkimuksessa. Vastaajista kerättiin myös seuraavat taustatiedot: sukupuoli, ikä, opettajakoulutus, opettajakokemus, työsuhteen laatu, alakoulun oppilasmäärä, täydennys- ja lisäkoulutukseen osallistuminen, työkokemus nykyisessä työpaikassa sekä opetettava luokka-aste. (Liite 1.)

Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä tutkittiin teoriaosuudessa määriteltyjen osa-alueiden kautta. Opettajan ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueiksi määriteltiin pedagogiset taidot, persoonalliset tekijät, kognitiiviset taidot, muutosprosessien kohtaaminen, sosiaaliset taidot ja yhteiskuntasuuntautuneisuus. Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä mittava mittaristo rakennettiin Niemen (1992) mittariston avulla. Opettajan ammatillisuutta koskevia väittämiä ei esitetä. Opettajan kasvumotivaatiota mittaavat väittämät rakennettiin Ruohotien (1995) kasvuorientoituneen ilmapiirin mittariston mukaan. Opettajan kasvumotivaatiota mittaavat väittämät oli sijoitettu kyselylomakkeessa opettajan ammatillista kehittyneisyyttä mittaavien kysymysten joukkoon.

Koulujen kasvuedellytyksiä koskevat väittämät (väittämät 36–78) rakennettiin Ruohotien (1995) laatiman mittariston avulla. Ruohotien laatima mittaristo on rakennettu mittaamaan yritysten kasvuorientoitunutta ilmapiiriä. Mittariston väittämiä muokattiin kieliasultaan, jotta ne sopivat paremmin kuvaamaan koulun ilmapiiriä. Väittämien muokkaamisessa kiinnitettiin huomiota kysymysten sisältöjen sopivuuteen tutkittavan ilmiön, eli koulun kasvuorientoituneen ilmapiirin, kanssa.

Likert-asteikollisen kyselyn heikkoutena voidaan pitää sitä, että jälkimmäisiin kysymyksiin vastataan edellisten kysymysten perusteella. Vastaajat pyrkivät saamaan tällä tavoin loogisuutta vastauksiinsa. (Heikkilä 2001, 53.) Tätä pyrittiin vähentämään sillä, että samaa ilmiötä mittaavat kysymykset oli sekoitettu kysymyslomakkeessa. Osa kysymyksistä oli kirjoitettu käänteisiksi väittäviksi. Kysymykset olivat kuitenkin suurimmaksi osaksi myönteisiä, koska vain pieni osa kysymyksistä soveltui käänteiseksi kysymykseksi ilman, että kysymyksen luonne muuttui siitä.

### **6.2.2 Aineiston kerääminen**

Tutkimuskohteeksi valittiin luokanopettajat, koska he edustavat koulutukseltaan ja työkuvaltaan yhtenäistä joukkoa. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli yhtenäiskoulussa, joten näiden luokanopettajien toimenkuvaan saattoi kuulua myös yläasteen oppilaiden opetus. Tutkimukseen valittiin kaikki Tampereen alakoulujen sekä Valkeakosken alakoulujen luokanopettajat. Tampereen koulut olivat kaikki melko suuria, joten mukaan valittiin Valkeakosken alakoulujen luokanopettajat, jotta mukaan saataisiin myös pienempiä kouluja. Tutkimuksen perusjoukon muodostavat Tampereen ja Valkeakosken alakouluissa työskentelevät luokanopettajat.

Tutkimus toteutettiin helmikuussa 2007. Tutkimusaineisto kerättiin alun perin kandidaatin tutkielmaa varten. Tutkimuskysely toteutettiin selainpohjaisena sähköisenä kyselyinä. Kutsu tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin sähköpostitse 322 Tampereen alakouluissa työskentelevälle luokanopettajalle ja 47 Valkeakosken alakouluissa työskentelevälle luokanopettajalle, yhteensä siis 369 luokanopettajalle. Opettajat oli valittu sen mukaan, että heillä oli henkilökohtaiset sähköpostiosoitteet. Opettajilla oli aikaa vastata kyselyyn kolme viikkoa. Koska aluksi vastauksia tuli melko huonosti, lähetettiin opettajille muistutusviesti tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuskyselyyn vastasi lopulta 125 opettajaa eli 34 % tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista. Kato oli siis melko suuri: 66 % tutkimukseen osallistuneista jätti vastaamatta. Heikkoon vastausmäärän on monia syitä. Muutama opettaja lähetti sähköpostin, jossa he kertoivat, etteivät vastaa kyselyyn kiireidensä takia. Opettajilta saadun palautteen mukaan Tampereen kouluissa oli tehty vuoden 2007 alussa erityisen paljon kyselyjä, joten osa opettajista oli varmasti kyllästynyt erilaisten tutkimuskyselyjen täyttämiseen. Myös kyselylomakkeen pituus ja ulkonäkö saattoivat vaikuttaa heikentävästi opettajien vastaamishalukkuuteen. Mahdolliset tietoliikennehäiriöt sekä ongelmat tietokoneen käytössä saattoivat vähentää vastaajien määrää.

Kyselyyn vastanneista opettajista suurin osa oli naisia (84 %). Miehiä vastaajista oli vain 16 %. Nuorin vastaaja oli 25-vuotias ja vanhin 61-vuotias. Vastaajien keski-ikä oli 43 vuotta. Tyypillisin vastaaja oli 45–54-vuotias naisopettaja. Tutkimukseen osallistui vain muutama 55–61-vuotias luokanopettaja, heitä oli vain 3 % kaikista vastaajista. Vanhempien opettajien kohdalla vastaamista saattoi estää se, että vastaaminen edellytti tietokoneen ja Internetin käyttöä. Vanhempien opettajien tietotekniset taidot eivät ole välttämättä hyvät tai he saattavat vierastaa tietokoneen käyttöä kyselyyn vastaamisessa. Kyselyyn vastanneista 125 opettajasta 90 % toimi koulussaan luokanopettajana. Tutkimukseen oli osallistunut myös muutama aineenopettajana toimiva opettaja (6 % vastaajista) sekä 6 opettajaa, joiden työnkuva oli ”joku muu”. Heistä osa saattoi olla esimerkiksi erityisopettajia.

Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista oli työskennellyt opettajana 5–15 vuotta tai 16–25 vuotta. Kyselyyn oli vastannut kolme opettajaa, jotka merkitsivät omaksi opettajakokemuksekseen yli 35 vuotta. Kysyttäessä vastaajien työkokemusta saattoivat vastaajat vastata hieman eri tavoin. Osalle vastaajista työkokemus tarkoittaa samaa kuin kuinka monta vuotta on työskennellyt pätevänä opettajana. Osa vastaajista oli saattanut laskea opettajakokemukseen mukaan myös erilaiset opettajan työt ennen opettajaksi valmistumista ja opettajankoulutuksen aikana tapahtuneet opettajakokemukset. Suurin osa vastaajista, eli 43 % opettajaa, oli työskennellyt nykyisessä koulussaan 5–15 vuotta. Opettajista 71 % oli vakituinen työsuhde. Vain 17 % vastaajista oli määräaikaisessa työsuhhteessa, johon sisältyi esimerkiksi mahdollinen sijaisuussuhde. Vastaajista 2 % toimi tuntiopettajana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat osallistuneet ahkerasti kuluneen vuoden aikana täydennys- ja lisäkoulutuksiin. Vastaajista

46 % oli osallistunut kerran johonkin täydennys- tai lisäkoulutukseen. 28 % opettajista oli osallistunut näihin koulutuksiin kaksi kertaa ja 26 % opettajista oli osallistunut täydennys- ja lisäkoulutuksiin vähintään kolme kertaa. Suuri osa (51 %) tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli keskisuurissa alakouluissa, joissa oli 300–499 oppilasta. 37 % opettajista työskenteli pienissä alakouluissa, joissa oli alle 300 oppilasta. Tutkimukseen oli osallistunut myös sellaisia opettajia, jotka työskentelivät suurissa, yli 500 oppilaan alakouluissa. Heidän osuus kaikista vastaajista oli 12 %.

Sähköinen kyselylomake mahdollisti sen, että tutkimukseen voitiin valita laaja tutkimusjoukko. Kyselylomake oli rakennettu siten, että kaikki kyselylomakkeen kysymykset olivat pakollisia. Näin kyselylomakkeessa ei ollut yhtään puuttuvaa vastausta. Sähköisen tutkimuskyselyn edellytyksenä on se, että kaikilla vastaajilla on mahdollisuus käyttää Internetiä vastaamiseen. Kaikissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oletettiin olevan tietokone, jota opettajat pystyivät käyttämään kyselyyn vastaamisessa. Sähköisen tutkimuslomakkeen käyttäminen aineiston keräysmenetelmänä edellyttää sitä, että tutkimukseen osallistuneilla on riittävät tietotekniset valmiudet vastata kyselyyn. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien tietoteknisiä taitoja ei voitu arvioida ennakkoon. Osa vastaajista saattoi kokea sähköisen kyselyn myönteisenä (vastaaminen on helppoa), toisille se saattoi olla este (vastaaminen koettiin vaikeana, koska vastaaminen tapahtui Internetissä).

### **6.2.3 Kyselyaineiston käsittely ja analysointi**

Empiirinen tutkimus voidaan jakaa karkeasti kolmeen osaan: deskriptiivinen, eli kartoitettavaan tutkimukseen, kokeelliseen tutkimukseen sekä relationaaliseen tutkimukseen. Deskriptiivisessä tutkimuksessa tavoitteena on kuvailla ja kartoittaa ilmiötä. Kuvailevassa tutkimuksessa ei yleensä käytetä tilastollisia testejä eikä niissä pyritä tilastollis-matemaattisiin muotoiluihin. Kokeelliselle tutkimukselle on tyypillistä koetilanne, jossa  $y:n$  vaikutus  $x:ään$  on kontrolloitu. Kokeellinen tutkimus on perusteltua silloin, kun halutaan selvittää ilmiöiden syy-seuraussuhteita. Relationaalisessa tutkimuksessa operoidaan vapaasti varioivilla satunnaismuuttujilla eli stokastisilla muuttujilla. Tällaisessa tutkimuksessa etsitään yleensä riippuvuuksia satunnaismuuttujien välillä. Satunnaismuuttujien käyttäminen aineiston analyysissä aiheuttaa sen, että ilmiöiden väliset yhteydet ovat stokastisia. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 16.) Stokastiset yhteydet kuvaavat sitä, että ilmiöiden väliset syy-seuraussuhteet perustuvat todennäköisyyksiin, joissa huomioidaan myös satunnaisten tekijöiden vaikutus (vrt. Jokivuori & Hietala 2005, 18). Tätä tutkimusta voidaan pitää relationaalisena tutkimuksena, koska tutkimusaineisto koostuu satunnaismuuttujista, ja tutkimuksen tavoitteena on löytää riippuvuuksia näiden satunnaismuuttujien välillä.

Aineiston analysointiin käytettävien analyysimenetelmien ja tilastollisten testien valintaa ohjaavat ensisijaisesti tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten lisäksi analyysimenetelmien ja tilastollisten testien valintaan vaikuttavat muuttujien ominaisuudet sekä muuttujien mittaustaso. Kyselylomakkeen Likert-asteikollisia kysymyspatteristoja pidetään yleensä järjestysasteikollisena, koska siinä olevat vastausvaihtoehdot voidaan laittaa tietyn ominaisuuden mukaan järjestykseen, tässä tutkimuksessa samanmielisyyden mukaan. (Buckingham & Saunders 2004, 148–150.) Likert-asteikollisista muuttujista muodostettuja summamuuttuja sen sijaan käsitellään yleensä jatkuvina muuttujina, koska muuttujien yhteenlaskettu summa voi saada periaatteessa millaisia arvoja tahansa vaihteluvälinsä pienimmän ja suurimman arvon väliltä. Summamuuttujien analysoinnissa käytetään yleensä välimatka-asteikolle sopivia testejä. (Jokivuori & Hietala 2007, 9.) Opettajien ammatillista kehittyneisyyttä ja koulun kasvuedellytyksiä mittaavista muuttujista muodostettiin pääkomponenttianalyysin avulla summamuuttuja, joiden analysoinnissa käytettiin välimatka-asteikolle sopivia testejä, jos testien muut edellytykset olivat voimassa.

Muuttujien mitta-asteikon lisäksi tutkimusanalyysien ja testien valintaan vaikuttavat muuttujien ominaisuudet. Yhteiskuntatieteissä ja käyttämistieteissä kerätyille kyselyaineistoille on tyypillistä puuttuvat tiedot, ei-normaalisti jakautuneet muuttujat sekä outliersit, eli poikkeavat havainnot (Yuan, Marshall & Bentler 2002, 96). Aineiston analyyseissä käytettyjen summamuuttujien normaalijakautuneisuus tutkittiin Kolmorov–Smirnovin testillä (liite 2). Testi testaa nollahypoteesia, jonka mukaan testattavat muuttujat noudattavat normaalijakaumaa. Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä mittaavat summamuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita ( $p < .05$ ). Opettajan kasvuedellytyksiä mittaavista summamuuttujista vain työn kannustearvo oli normaalisti jakautunut ( $p > .05$ ). Muut summamuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita ( $p < .05$ ). Koska läheskään kaikki summamuuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, käytettiin aineiston analyyseissä vain sellaisia testejä, jotka eivät edellyttäneet muuttujien normaalijakautuneisuutta.

Tilastollisten testien valintaa ohjaavat testien edellytykset. Jos aineistoon käytetään sellaisia testejä, joiden edellytykset eivät ole voimassa, eivät testien antamat tulokset ole luotettavia. Epäsopivan testin käyttö lisää riskiä 1 tyypin virheeseen: eli vaihtoehdoinen hypoteesi ( $H_1$ ) jää voimaan, vaikka se olisi pitänyt hylätä (Nummenmaa 2004, 143). Epäsopivien testien käyttäminen aineistossa lisää siis riskiä löytää aineistosta sellaisia tuloksia, jotka eivät ole tosia. Tilastollisten testien käyttöön liittyy myös ”garbage in – garbage out” -sääntö: tilastolliset menetelmät tuottavat sellaisia tuloksia kuin analyyseissä käytetyllä aineistolla voi tuottaa (Metsämuuronen 2002b, 13). Tämä koskee ilmiötä kuvaavien muuttujien valintaa sekä käytettyjen muuttujien ominaisuuksia. Vinoutunut aineisto tuottaa helposti vinoutuneita tuloksia. Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto ei ollut tilastollisilta edellytyksiltään hyvä. Muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita, joka aiheutti päänvaivaa tilastollisten testien käytössä. Koska vastausjakaumat

olivat kaikkien muuttujien kohdalla oikealle vinot, saattoi se vaikuttaa tutkimustulosten luotettavuuteen.

Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä sekä koulun kasvuedellytyksiä mittaavat muuttujat tiivistettiin muutamaa keskeiseen yhdistelmämuuttujaan, jotta niistä olisi helpompi tehdä jatkoanalyysijä. Yhdistelmämuuttujien käyttämistä tutkimuksen analyyseissä suositellaan kahdesta syystä: Ensinnäkin yhdistelmämuuttujien luotettavuuskertoimet ovat korkeampia kuin alkuperäisten muuttujien. Toiseksi tutkittava ilmiö on kompleksinen ja käsitteiden väliset yhteydet vaikeasti hallittavissa, jollei muuttujien määrää supisteta. (Antikainen 2005, 138.) Muuttujat tiivistetään yleensä muutamaa keskeiseen yhdistelmämuuttujaan pääkomponenttianalyysin tai faktorianalyysin avulla. Koska suurin osa kyselylomakkeen muuttujista ei ollut normaalisti jakautuneita, valittiin muuttujarakenteen mallintamiseen pääkomponenttianalyysi. Se sietää faktorianalyysiä paremmin muuttujien jakaumien ei-normaalisuutta (Metsämuuronen 2002a, 21). Pääkomponenttianalyysissä alkuperäiset muuttujat pyritään korvaamaan pienellä määrällä uusia, keinoitekoisia muuttujia, jotka säilyttävät mahdollisimman suuren osan alkuperäisten muuttujien vaihtelusta (Nummenmaa 2004, 344). Pääkomponenttianalyysissä käytettiin rotaatiota, jonka tavoitteena on muuttaa pääkomponenttiratkaisu tulkinnallisesti mielekkäämpään muotoon. Rotaatiossa yksittäisen muuttujan lataukset yhteen komponenttiin pyritään maksimoimaan ja lataukset muihin komponentteihin pyritään minimoimaan. (Nummenmaa 2004, 346.) Pääkomponenttien tulokset tulkittiin rotaation tuottamasta mallista.

Opettajan työkokemuksen ja täydennyskoulutukseen osallistumisen tilastollista yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen testattiin Kruskal–Wallis-testin sekä Mann–Whitneyn U-testin avulla. Samoja testejä käytettiin, kun tutkittiin opettajien taustamuuttujien tilastollista yhteyttä opettajien kasvumotivaatioon sekä koulun koon yhteyttä opettajien käsityksiin koulunsa kasvuedellytyksistä. Koska opettajan ammatillista kehittyneisyyttä kuvaavat muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneita ja vertailtavat ryhmät olivat keskenään erikokoisia, toteutettiin ryhmien välinen vertailu parametrittömällä Kruskal–Wallis-testillä. Kruskal–Wallis-testi ei edellytä normaalisti jakautuneita muuttujia eikä vertailtavien ryhmien suuruudelle ole asetettu vaatimuksia. Käyttämällä Kruskal–Wallis-testiä saatiin tilastollisesti luotettavampia tuloksia. Testi testaa, eroavatko selitettävien muuttujien järjestyslukujakaumat selittävän muuttujan suhteen. Kruskal–Wallis-testin rinnalla käytettiin Mann–Whitneyn U-testiä, jonka avulla tehtiin selittävän muuttujan luokkien väliset vertailut. Mann–Whitneyn U-testi vertaa tutkittavien luokkien mediaaneja toisiinsa (Nummenmaa 2004, 250, 256).

Tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa malli opettajan ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä. Mallin avulla pyrittiin vastaamaan siihen, missä määrin opettajien kasvumotivaatio ja koulun kasvuedellytykset selittävät opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Malli rakennettiin lineaarisista regressioanalyyseistä saatujen tulosten perusteella. Li-

neaarisen regressionanalyysin avulla tutkittiin, missä määrin opettajien kasvumotivaatio ja koulun kasvuedellytykset selittävät opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Regressioanalyysin edellytyksenä ovat muuttujien lineaariset yhteydet sekä muuttujien normaalijakautuneisuus (Nummenmaa 2004, 304). Muuttujien lineaarisen yhteyden varmistamiseksi malliin valittiin muuttujat, joiden korrelaatiot ovat tilastollisesti merkitseviä. Muuttujien jakauman normaaliudesta voidaan tinkiä, jos otos koko on riittävän suuri (otos yli 100) (Nummenmaa 2004, 304).

## 6.2.4 Tilastolliset testit kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

Tiede on järjestelmällistä tiedon hankintaa. Sen takia tieteellisen tiedon hankinnassa käytetään tieteellisiä menetelmiä eli metodeja. Töttöä (2005) mukaillen: tieteen metodi on havaintoja ja teoriaa – sopivassa suhteessa. Tilastolliset menetelmät ovat siis tieteellisen päättelyn menetelmiä. Sen avulla voidaan tunnistaa suuresta tietomäärästä luotettavasti ilmiöiden väliset asiayhteydet ja erottaa toisistaan sattuma ja systemaattisuus. Tilastolliset menetelmät auttavat mallintamaan tutkittavaa ilmiötä. Hyvät tilastot testit luovat pohjan luotettavalle päätöksenteolle. (Rautapuro & Malin 2008, 109.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen tekijällä on yleensä ennako-oletuksia, eli hypoteeseja, tutkimustuloksista. Nämä ennako-oletukset perustuvat yleensä aikaisempiin tutkimuksiin. Tilastollisessa tutkimuksessa asetetaan normaalisti kaksi hypoteesia: nollahypoteesi ja vaihtoehtoinen hypoteesi. Nollahypoteesi kuvaa tavallisesti sitä, että aineistoissa ei havaita ilmiötä, eroa tai yhteyttä. Vaihtoehtoisen hypoteesin mukaan aineisto sisältää jonkin ilmiön. Tilastollisten testien avulla voidaan testata näiden hypoteesien paikkansapitävyyttä. Hypoteesien testaamisessa käytetään apuna havaittuja merkitsevyystasoja, eli p-arvoja. Tässä tutkimuksessa käytetään 5 % merkitsevyystasoa. Se on tässä tutkimuksessa riittävä, koska tutkimusaineisto on melko pieni (Buckingham & Saunders 2004, 244).

Kasvatustieteilijän ja tilastotieteilijän välinen ero tilastotieteen käytössä tulee esiin erilaisten tilastollisten testien tulosten tulkinnassa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa hyödynnetään paljon tilastollisia testejä, joiden avulla voidaan testata muuttujien välisen eron tai yhteyden tilastollista merkitsevyyttä. Tilastotieteessä tutkimuksen merkitsevyys perustuu tilastollisten testien merkitsevyyteen. Ihmistieteissä aineistossa havaitut erot voivat olla substantiaalisesti merkityksellisiä vaikka ne eivät olisi tilastollisesti merkitseviä. Tilastollinen merkitsevyys ei ole sama asia kuin tulosten yhteiskunnallinen merkitys. (Jokivuori & Hietala 2005, 20.) Sekin on ihmistieteissä merkityksellistä, jos kahden tai useamman muuttujan välillä ei ole tilastollista merkitsevää yhteyttä. Vaikka tutkimuksessa on käytetty tilastollisia testejä, on tutkimuksessa huomioitu myös ne tulokset, jotka eivät ole tilastollisesti merkitseviä.



Ihmistieteissä tutkittavilla ilmiöillä on yleensä useita syitä. Tämän takia esimerkiksi kahden muuttujan välinen lineaarinen yhteys jää usein tilastotieteilijän silmin melko heikoksi. Heikko matemaattinen yhteys johtuu siitä, että todellisuus kompleksinen eikä ihmisten toimintaa ja asenteita voi selittää vain yhden tekijän avulla. (Jokivuori & Hietala 2007, 37–39.) Myös muuttujien stokastinen luonne heikentää muuttujien välistä yhteyttä. Monimuuttujamenetelmien käyttäminen mahdollistaa useamman muuttujan yhtäaikaisen vaikutuksen huomioimisen, mikä usein kasvattaa muuttujien välistä yhteyttä. Ihmistieteiden luonteen takia tässäkin tutkimuksessa muuttujien väliset yhteydet jäävät melko alhaisiksi. Alhaiset yhteydet eivät kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimustulokset olisivat mitättömiä.

### 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Määrällisessä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää mitaamisen ja mittarin luotettavuuden arviointi. Määrällisen tutkimuksen luotettavuus liittyy siihen, kuinka hyvin teoreettiset käsitteet on onnistuttu operationalisoimaan, ja kuinka hyvin mittari mittaa sitä, mitä sen odotetaan mittavan. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kahdella tasolla: koko tutkimusta koskevana tai mittarikohtaisena. Tutkimuksen ulkoinen validiteetti eli luotettavuus liittyy siihen, kuinka pätevää, yleisluonteista ja käytökelpoista tietoa tutkimuksella on saatu. Tutkimuksen sisäinen pätevyys eli validiteetti tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa mitataan sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. Validilla mittarilla suoritettavat mittaukset ovat keskimäärin oikeita. Huonosti määritellyt käsitteet ja muuttujat huonontavat validiteettia, koska silloin tutkimuksessa tulee vääriä kysymyksiä ja vastauksia. (Heikkilä 2001, 29.)

Tutkimuksen teoreettisten käsitteiden operationalisointi onnistui koulun kasvutekijöiden kohdalla, koska tutkimuksen käsitteet pohjautuivat aiemmin empiirisesti testattuun malliin kasvuorientoituneesta ilmapiiristä. Tutkimuksessa käytetyn kyselymittariston validiteettia vahvistaa se, että koulun kasvuedellytyksiä mittaavaa kysymysosio muodostettiin valmiin kasvuorientoitunutta ilmapiiriä mittaavan mittariston pohjalta (Joroinen 1993; Ruohotie 1995). Koulun kasvuorientoituneen ilmapiirin teoreettiset ja käsitteelliset lähtökohdat perustuvat mittaristoon, joka on empiirisesti testattu monissa tutkimuksissa (Antikainen 2005; Joroinen 1993; Ruohotie 1995).

Opettajien ammatillista osaamista mittaava kysymysosio ei ollut niin pätevä kuin koulun kasvuedellytyksiä mittaavat osiot. Kysymysosio oli rakennettu pääosin Niemen (1993) luoman mittariston avulla. Tätä mittaristoa oli muokattu vastaamaan tämän tutkimuksen teoreettista mallia opettajan ammatillisen kehityksen alueista. Mittaristoa ei esitestattu. Kysymysosion esitestaaminen olisi parantanut mittariston pätevyyttä. Opettajan ammatillista kehitystä mittaavaan osioon ei ollut olemassa valmista mittaria, joka olisi sopinut

mittaamaan tässä tutkimuksessa tutkittuja ammatillisen kehityksen alueita. Valmiin mittariston käyttö olisi voinut parantaa mittariston pätevyyttä.

Mittarin luotettavuus, eli reliabiliteetti, kuvaa tutkimuksessa käytetyn mittarin johdonmukaisuutta. Luotettava mittari lisää saatujen tulosten tarkkuutta. Saman ilmiön tutkimiseen eri kysymyksen avulla lisää tutkimuksen luotettavuutta. Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä ja koulun kasvuedellytyksiä mittaavista muuttujista muodostettiin pääkomponenttianalyysin avulla summamuuttujat. Myös opettajien kasvumotivaatio mittaavista väittämistä muodostettiin summamuuttuja. Tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla. Cronbachin alfan tarkasteltiin summamuuttujien sisäistä homogeenisuutta. Cronbachin alfan arvojen tulisi olla mieluiten yli 0.6, jotta summamuuttujaan valitut kysymykset mittaisivat samantyyppistä asiaa. (Tähtinen & Isoaho 2001, 139.) Taulukkoon 2 on koottu pääkomponenttianalyysin pohjalta laadittujen summamuuttujien reliabiliteettikertoimet.

TAULUKKO 2. Summamuuttujien reliabiliteettikertoimet.

Summamuuttuja	Osioiden lukumäärä	Cronbachin alfa
<b>Opettajan ammatillinen kehittyneisyys</b>		
Yhteiskuntasuuntautuneisuus	5	.706
Oma kasvatusfilosofia	4	.698
Muutosvalmius	4	.661
Oma opetustyyli	3	.587
Tulevaisuushakuisuus	2	.620
Yhteistyötaidot	3	.507
Oppilaiden kohtaaminen	3	.569
<b>Koulun kasvuedellytykset</b>		
<b>Organisatoriset tekijät</b>		
Opettajien yhteistyö	6	.865
Viestintäjärjestelmät	7	.865
Kannustejärjestelmät	5	.839
Työskentelyjärjestelmät	2	.666
<b>Johtamistapa</b>		
Ohjaava ja osallistava johtamistyyli	9	.946
Kannustava johtaminen	2	.569
<b>Työhön liittyvät tekijät</b>		
Vaikutusmahdollisuudet	6	.829
Työn kannustearvo	6	.797
<b>Kasvumotivaatio</b>	6	.758

Koulun kasvuedellytyksiä ja opettajien kasvumotivaatiota mittaavia summamuuttujia voidaan pitää varsin luotettavina. Työskentelyjärjestelmät summamuuttujaa lukuun ottamatta summamuuttujien Cronbachin alfa -kerroin vaihtelee välillä .758–.946. Korkeat reliabiliteettikertoimet osoittavat, että summamuuttujat ovat sisällöltään luotettavia ja johdonmukaisia. Sen sijaan opettajan ammatillista kehittyneisyyttä mittaavien summamuuttujien reliabiliteetti-arvot ovat melko alhaisia. Erityisesti yhteistyötaidot summamuuttujan Cronbachin alfa -kerroin on vaarallisen alhainen (alfa=.507). Summamuuttuja pidettiin tutkimuksessa mukana, koska summamuuttujan arvioitiin olevan teoreettisesti pätevä. Alhaisista reliabiliteettikertoimista voi päätellä sen, että ammatillista kehittyneisyyttä mittava osio ei ollut kovin johdonmukainen.

Kyselylomakkeen reliabiliteettiin ja validiteettiin vaikuttaa paljon kyselylomakkeessa kysytyjen kysymysten sisältö. Tarkimmat tiedot saadaan yleensä sosiaalista taustaa ja muita konkreettisia ja helposti mitattavia tosiasioita koskeviin kysymyksiin. Sen sijaan, mitä enemmän kysymykset koskevat arvionvaraisia tai arkaluonteisia asioita, sitä enemmän vastaukset poikkeavat eri tutkimuskerroilla. Tällaiset kysymykset ovat usein riippuvaisia erilaisista satunnaisista tekijöistä, kuten vastausajankohdasta tai -paikasta. Tämän vuoksi tosiasioita mittaavien kysymysten luotettavuus on suurempi kuin käyttäytymisen syiden, asenteiden tai sosiaalisten suhteiden tiedusteluun liittyvien kysymysten luotettavuus. (Heikkilä 2001.) Opettajilta kysytyt kysymykset perustuivat opettajien omiin arvioihin ja kokemukseen. Kyselylomakkeessa kysyttiin arkaluonteisia asioita koulun työilmapiiristä, ja näiden kysymysten kohdalla on mahdollista, että vastaajat eivät vastanneet kaikkiin kysymyksiin totuuden mukaisesti. Opettajien vastauksiin on varmasti vaikuttanut vastauspaikka. Oletettavasti monet vastasivat kyselyyn työpaikallansa esimerkiksi välitunnin tai hyppytunnin aikana. Tämä voidaan päätellä siitä, että suurimpaan osaan kyselylomakkeista vastattiin työaikana. Työpaikalla vastaaminen on voinut vaikuttaa siten, että opettajat ovat arvioineet väittämät todellisuutta positiivisemmin, koska eivät halua jäädä kiinni oma työpaikkansa negatiivisesta arvioinnista.

Tutkimuksen ulkoista validiteettia, eli kuinka pätevää, yleisluonteista ja käyttökelpoista tietoa tutkimuksella on saatu, parantaa perusjoukon tarkka määrittely ja edustavan otoksen sekä korkean vastausprosentin saamisen (Heikkilä 2001, 29). Tässä tutkimuksessa perusjoukko oli tarkasti määritelty, eli tutkimukseen osallistui vain Tampereen ja Valkeakosken alakoulujen luokanopettajat. Tutkimuksen perusjoukko oli riittävä, mutta vastausprosentti jäi melko alhaiseksi (34 %). Alhainen vastausprosentti vaikuttaa erityisesti tuloksien yleistettävyyteen. Tulosten yleistettävyys tutkimuksen perusjoukkoon ei ole tilastollisesti mahdollista.

Perinteisesti määrällisessä tutkimuksessa on korostettu tutkimuksen objektiivisuutta eli puolueettomuutta. Tutkimuksen objektiivisuus on määritelty siten, että tutkimuksen tulokset eivät saa riippua tutkijasta. Tutkijan omat käsitykset tai ennako-oletukset eivät saa vaikuttaa tutkimusprosessiin. (Heikkilä 2001 30.) Tutkijan ääntä ei voi täysin pois-

taa sosiaalitutkimuksissa, joissa tutkittava sosiaalinen todellisuus rakentuu subjektiivisista kokemuksista. Tutkijan omat ennakkokäsitykset, persoonallisuus ja kokemukset ovat vaikuttaneet Tutkimuksen tekemiseen. Jotta tutkimuksen tekijän vaikutus tutkimukseen jäisi mahdollisimman pieneksi, johdettiin tutkimuksen empiirinen osuus tutkimusteoriasta. Tutkimuksen teoria osuus on rakentunut olemassa olevien teorioiden, mallien ja aiempien tutkimuksien pohjalta.

## 7 Opettajien ammatillisen kehityksen edellytykset

### 7.1 Millainen on opettajien kasvumotivaatio?

Opettajien kasvumotivaatiota mitattiin väittämien 19, 25, 29, 32, 33, 34 ja 35 avulla (liite 1). Näistä muuttujista muodostettiin summamuuttaja jatkoanalyysyä varten. Kysymys 35 poistettiin summamuuttajasta, koska se ei reliabiliteetti mittauksen perusteella mitannut samaa asiaa kuin muut kysymykset. Ennen summamuuttujan luomista kysymys 34 uudelleen koodattiin positiiviseksi, jotta kaikki väittämät mittaisivat opettajien käsityksiä samansuuntaisesti. Kasvumotivaation summamuuttajasta muodostettiin keskiarvomuuuttuja, jotta sen arvot vastasivat kyselylomakkeen arvoja 1–5. Summamuuttujan arvot 1–2 kuvaavat heikkoa kasvumotivaatiota, arvo 3 kuvaa kohtalaista kasvumotivaatiota ja arvot 4–5 kuvaavat erinomaista kasvumotivaatiota. Tutkimukseen vastanneiden opettajien kasvumotivaatiota oli korkea ( $k_a=3.9$ ). Suurin osa vastaajista (76 % vastaajista) arvioi oman kasvumotivaationsa erinomaiseksi. 23 % vastaajista arvioi oman kasvumotivaation kohtalaiseksi ja vain 1 % vastaajista arvioi oman kasvumotivaationsa heikoksi. Opettajien kasvumotivaation yhteyttä opettajien taustamuuttujiin tutkittiin Kruskal–Wallis-testin sekä Mann–Whitneyn U-testin avulla.

Opettajien kasvumotivaatiossa oletettiin löytyvän eroja työkokemuksen mukaan. Opettajien käsitykset oman kasvumotivaation voimakkuudesta vähenivät työkokemuksen mukaan. Alle 5 vuotta opettajana toimineet opettajat arvioivat oman kasvumotivaationsa korkeammalle ( $k_a=3.9$ ) kuin yli 25 vuotta opettajina toimineet opettajat ( $k_a=3.6$ ). Opettajien käsitykset omista kasvuedellytyksistään eivät kuitenkaan eronneet tilastollisesti merkittävästi työkokemuksen mukaan ( $\chi^2(2)=4,137$   $p>.05$ ). Kasvumotivaation vähäinen heikentyminen työkokemuksen mukaan voi liittyä opettajan uravaiheisiin. Työuransa alussa olevat opettajat ovat innokkaita kehittämään opettajuuttaan ja omaan ammatillista osaamistaan. Työkokemuksen myötä opettajien ammatillinen kehittymishalu laantuu ja opettajat tyytyvät oman osaamisen tasoon eivätkä he myöskään innostu samassa määrin kulun toiminnan kehittämisestä.

Opettajien kasvumotivaation oletettiin eroavan myös täydennyskoulutukseen osallistumisen mukaan. Tutkimushypoteesina oli, että ne opettajat, joilla on korkea kasvumotivaatio osallistuvat kaikkein eniten täydennyskoulutuksiin. Kun opettajien kasvumotivaation keskiarvoja verrattiin täydennyskoulutukseen osallistumisen mukaan, oli ilmeistä, että opettajien kasvumotivaatiolla oli yhteyttä opettajien täydennyskoulutukseen osallistumisen kanssa. Opettajat, joilla oli korkea kasvumotivaatio, olivat osallistuneet täydennyskoulutuksiin useammin kuin ne opettajat, joilla oli alhainen kasvumotivaatio. Vain kerran täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneiden opettajien kasvumotivaatio oli alhaisin ( $k_a=3.6$ ). Korkein kasvumotivaatio oli niillä opettajilla, jotka olivat osallistuneet

vähintään kolme kertaa täydennys- ja lisäkoulutuksiin ( $k_a=4.1$ ). Opettajien kasvumotivaatiossa oli tilastollisesti merkitseviä eroja täydennys- ja lisäkoulutukseen osallistumisen mukaan ( $\chi^2(2)=13,77$ ,  $p<0.01$ ). Vain kerran täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneiden opettajien kasvumotivaatio erosi tilastollisesti merkitsevästi niiden opettajien kasvumotivaatiosta, jotka olivat osallistuneet kuluneet vuoden aikana kaksi kertaa johonkin täydennys- tai lisäkoulutukseen ( $U=692,500$ ,  $p<.05$ ). Vähintään kolme kertaa näihin koulutuksiin osallistuneet opettajat arvioivat oman kasvumotivaationsa tilastollisesti merkitsevästi korkeammalle kuin vain kerran täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneet ( $U=532,500$ ,  $p<.001$ ). Erot kaksi tai kolme kertaa koulutuksiin osallistuneiden vastaajien käsityksissä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ( $U=476,500$ ,  $p>.05$ ). Opettajien käsitykset omasta kasvumotivaatiosta eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi sen mukaan, kuinka kauan opettajat olivat työskennelleet nykyisessä työpaikassaan ( $\chi^2(2)=4,718$   $p>.05$ ). Eri-ikäisten vastaajien kesken ei ollut myöskään tilastollisesti merkitseviä eroja ( $\chi^2(2)=4,039$   $p>.05$ ).

## 7.2 Koulun kasvuedellytyksiä kuvaavat ulottuvuudet

Koulun kasvutekijöitä mittaavat kysymykset (väittämät 36–78) oli jaettu kyselylomakkeessa kolmeen osaan. Ensimmäisen osan väittämät liittyivät siihen, millaiseksi opettajat kokevat työyhteisönsä toimintakyvyn ja koulunsa organisatoriset tekijät. Toisen osuuden väittämät liittyivät rehtorin johtamistyyliin: kuinka osallistavana ja ohjaavana sekä kannustavana opettajat pitivät rehtorin toimintaa. Kolmannen osuuden väittämät liittyivät opettajien työn kannustaviin piirteisiin. Näiden kolmen osa-alueen kysymykset muodostuivat alunperin 11 ryhmittelymuuttujasta. Koska koulun kasvuedellytyksiä mittaavat kysymysosiot olivat näin laajoja, suoritettiin koulun kasvuedellytyksiä mittaavalle osiolla pääkomponenttianalyysi. Pääkomponenttianalyysin avulla pyrittiin pienentämään muuttujien määrää ja vähentämään tutkittava ilmiön hajanaisuutta sekä parantamaan kysymysten luotettavuutta. Pääkomponenttianalyysissä aineistossa oleva vaihtelu selitetään korreloimattomien pääkomponenttien avulla (Metsämuuronen 2002a, 21). Pääkomponenttianalyysi tehtiin jokaiselle kyselylomakkeen osa-alueelle erikseen.

### *Organisatoriset tekijät ja työyhteisön toimintakyky*

Pääkomponenttianalyysi suoritettiin ensin koulun organisatorisia tekijöitä ja työyhteisön toimintakykyä mittaavalle osa-alueelle (kysymykset 36–55). Koulun organisatorisia tekijöitä mittaavat väittämät oli muodostettu kolmesta osiosta: viestintäjärjestelmiä, tehtävä- ja tavoitejärjestelmiä sekä kannustejärjestelmiä mittaavista muuttujista. Tämän lisäksi samassa kysymysosuudessa mitattiin työyhteisön toimintakykyä kolmella ulottuvuudella: työyhteisön ryhmähenki, kehityshalu ja toimivuus. Pääkomponenttianalyysiä

varten väittämien 41, 45, 46, 49 ja 51 vastausvaihtoehdot uudelleen koodattiin positiiviseksi, jotta kaikki kysymykset mittaisivat opettajien käsityksiä samansuuntaisesti. Ennen pääkomponenttianalyysiä muuttujien väliset korrelaatiot tarkistettiin, koska pääkomponenttianalyysi edellyttää riittäviä muuttujien välisiä korrelaatioita ( $r > .3$ ) (Metsämuuronen 2002a, 21). Kysymysten muodostama korrelaatiomatriisi oli sopiva pääkomponenttianalyysiin (KMO=.900 ja Bartlett's test  $p < .001$ ). Muuttujien kommunaliteetit olivat korkeita (min=0.516, max=0.766, liite 3), mikä viittaa siihen, että yksittäiset muuttajat mittaavat luotettavasti pääkomponentteja. Pääkomponenttien lukumäärän valintaan vaikuttaa teoria, pääkomponenttien ominaisarvot (Eigenvalues  $> 1$ ) sekä Cattelin Scree -testi. Neljän pääkomponentin ominaisarvo oli yli 1. Myös Cattelin Scree -testin perusteella aineistosta kannatti muodostaa neljä pääkomponenttia. Nämä neljä pääkomponenttia mittasivat 64 % muuttujien havaitusta yhteisvaihtelusta. Tätä selitysosuutta voidaan pitää hyvänä.

Rotaation avulla voimistettiin muuttujien latauksia eri komponenteille. Rotaation tavoitteena on, että pääkomponenttiratkaisu olisi sisällöllisesti helpompi tulkita. Rotaatio suoritettiin suorakulmaisella varimax-rotaatiolla. Suorakulmaisen varimax-rotaation avulla saadut komponentit eivät korreloi keskenään ja ovat siten riippumattomia toisistaan. Rotaatiossa raja-arvoksi määriteltiin 0.3, joten rotaatiossa huomioitiin vain kaikki raja-arvon ylittävät muuttujien lataukset. Pääkomponenteille latautuvat muuttajat tulkittiin rotatoidusta komponenttimatriisista ja nimettiin voimakkaimmin latautuneiden muuttujien mukaan. Pääkomponenttianalyysin tuloksena saatu muuttujarakenne vastasi alkuperäistä mallia koulun organisatorisista kasvutekijöistä. Ryhmän toimintakyky muodostui alun perin kolmesta ryhmittelymuuttujasta, jotka pääkomponenttianalyysin jälkeen tiivistyivät yhteen pääkomponenttiin. Pääkomponenttianalyysin tuloksena koulun kasvuedellytykset muodostuivat opettajien yhteistyötä, koulun viestintäjärjestelmää, kannustejärjestelmiä sekä työskentelyjärjestelmiä kuvaavista pääkomponenteista (taulukko 3).

Ensimmäiselle pääkomponentille latautuivat työyhteisön keskinäistä toimintaa mittaavat muuttajat. Pääkomponentti kuvaa opettajien käsityksiä siitä, miten opettajien keskinäinen yhteistyö toimii koulussa ja millainen on opettajien keskinäinen ryhmähenki. Pääkomponentti nimettiin työyhteisön toimintakyvyksi. Toiselle pääkomponentilla latautuivat koulun sisäiseen viestintään liittyvät väittämät. Väittämien avulla kartoitettiin sitä, miten hyvin tieto kulkee koulussa ja missä määrin opettajat voivat osallistua päätöksentekoon. Pääkomponentti nimettiin viestintäjärjestelmäksi. Kolmas pääkomponentti kuvaa opettajien käsityksiä siitä, miten koulussa kannustetaan opettajia kehittämään omaan osaamistaan ja millaiset mahdollisuudet opettajilla on käyttää uusimpia opetusmenetelmiä. Kolmas pääkomponentti nimettiin kannustejärjestelmäksi. Neljännelle pääkomponentille latautuivat väittämät, jotka liittyivät siihen, millaisia työvälineitä opettajat käyttävät koulussaan, ovatko koulun opetustilat ajanhaasteiden tasalla ja kuinka

opettajien työskentely on järjestetty koulussa. Tämä pääkomponentti nimettiin työskentelyjärjestelmäksi.

TAULUKKO 3. Koulun kasvutekijöitä kuvaavat pääkomponentit.

<b>Pääkomponentti 1: Työyhteisön toimintakyky</b>	<b>Lataus</b>
37. Koulussani opettajat tekevät paljon yhteistyötä.	.843
41. Koulussani opettajien yhteistyö ei ole toimivaa.	.755
51. Koulussani opettajat eivät halua yhdessä kehittää koulua.	.747
54. Opettajien kesken vallitsee hyvä yhteishenki, ”me-henki”.	.675
38. Koulussani opettajat keskustelevat yhdessä oman työnsä ja työympäristön kehittämistä.	.619
47. Tarvittaessa saan apua työpaikkani ihmisiltä.	.553
<b>Pääkomponentti 2: Viestintäjärjestelmät</b>	<b>Lataus</b>
44. Koulussani opettajat tuovat esille uusia ideoita työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi.	.742
43. Koulussani päätöksiä ja suunnitelmia laadittaessa ja toteutettaessa huomioidaan opettajien osaaminen ja ammattitaito.	.673
42. Koulussani on selkeät yhtenäiset tavoitteet oppilaiden kasvattamisesta ja opettamisesta.	.661
55. Koulussani opettajat tekevät hyviä päätöksiä ja ratkaisevat yhdessä ongelmia.	.659
36. Koulussani päätöksiä ja suunnitelmia tehtäessä otetaan huomioon niiden opettajien mielipiteet, joita asia koskee.	.659
39. Koulussani saan tarvitsemani tiedon helposti.	.602
49. Koulussani tieto kulkee huonosti opettajien keskuudessa.	.499
<b>Pääkomponentti 3: Kannustejärjestelmät</b>	<b>Lataus</b>
53. Koulussani kannustetaan uusimpien opetusmenetelmien käyttöön.	.756
50. Koulussani kannustetaan aktiivisesti opetushenkilökunnan ammattitaidon lisäämiseen.	.754
52. Koulussani ollaan kiinnostuneita opettajien hyvinvoinnista.	.752
48. Koulussani opettajilla on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja työympäristöään.	.602
46. Opettajien työskentely koulussani ei ole järkevästi organisoitu.	.409
<b>Pääkomponentti 4: Työskentelytilat</b>	<b>Lataus</b>
45. Koulussani opettajat käyttävät vanhentuneita opetusvälineitä.	.833
40. Koulussani opetustilat ovat ajan haasteiden tasalla.	.797

Esimiehen johtamistaitoja mittaava osio (väittämät 56–66) muodostui alun perin kahdesta osiosta: ohjaavaa ja osallistavaa sekä kannustavaa johtamistyyliä mittaavista väittämistä. Pääkomponenttianalyysiä varten väittämien 58 ja 66 vastausvaihtoehdot uudelleen koodattiin positiiviseksi. Ennen pääkomponenttianalyysin tekemistä testattiin korrelaatioanalyysin avulla, että muuttujien välillä on riittävä korrelaatio pääkomponent-



tianalyysiä varten. Kysymysten korrelaatiomatriisi oli sopiva pääkomponenttianalyysiin (KMO=.934 ja Barttles' test  $p<.001$ ). Muuttujien kommunaliteetit olivat korkeita (min=0.623, max=0.826, liite 3, taulukko 2), mistä voi päätellä, että yksittäiset muuttujat mittaavat luotettavasti pääkomponentteja. Kahden komponentin ominaisarvot olivat yli 1. Cattelin Scree -testi tuki sitä, että muuttujista muodostettiin kaksi pääkomponenttia. Nämä kaksi pääkomponenttia selittävät yhteensä 73 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Kahden pääkomponentin ratkaisu sopii myös käytettyyn taustateoriaan: johtamista mitattiin kahden yhdistelmämuuttujan avulla.

Pääkomponenttianalyysi suoritettiin suorakulmaisella varimax-rotatiolla sekä vinokulmaisella oblimin-rotatiolla. Suorakulmaisen rotaation tuottamassa ratkaisussa muuttujat latautuivat molemmille pääkomponenteille. Varimax-rotatiion tuottama malli oli vaikeasti tulkittavissa. Vinokulmaisen rotaation tuottamassa ratkaisussa muuttujat latautuivat selkeämmin eri pääkomponenteille kuin varimax-rotatiiossa. Vinokulmaisen rotaation tuottama ratkaisu vastasi paremmin teoriataustaa kuin suorakulmaisen rotaation tuottama ratkaisu. Rehtorin johtamistyyliä kuvaavien muuttujien oletettiin korreloivan keskenään teoriataustan perusteella. Näillä perusteilla pääkomponentit muodostettiin vinokulmaisen rotaation tuottaman mallin mukaan. Pääkomponenttianalyysin tuloksena rehtorin johtamistyyliä kuvaavat kasvutekijät liittyvät siihen, kuinka ohjaavaa ja osallistavaa johtaminen on ja miten kannustava rehtori on (taulukko 4).

Ensimmäiseen pääkomponenttiin latautui opettajien käsitykset siitä, missä määrin koulun rehtori käyttää hyväkseen opettajien asiantuntijuutta, kannustaa opettajia tekemään parhaansa ja missä määrin rehtori huomio opettajien ehdotukset ja toiveet. Pääkomponentti nimettiin ohjaavaksi ja osallistavaksi johtamistyyliksi. Toiseen pääkomponenttiin latautuivat vastaajien käsitykset siitä, missä määrin rehtori on kiinnostunut opettajien kehittämisestä ja antaa palautetta opettajille. Pääkomponentti nimettiin kannustavaksi johtamiseksi.

TAULUKKO 4. Rehtorin johtamistyyliä kuvaavat pääkomponentit.

<b>Pääkomponentti 1: Ohjaava ja osallistava johtamistyyli</b>	<b>Lataus</b>
60. Rehtori huomioi opettajien mielipiteet ja ehdotukset koulua koskevissa asioissa.	.883
64. Rehtori kohtelee opettajia oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti.	.849
63. Rehtori jakaa vastuuta opettajille.	.837
61. Rehtori luottaa opettajiin ja antaa heidän työskennellä itsenäisesti.	.832
56. Rehtoria on helppo lähestyä työasioissa.	.819
57. Ongelmatilanteissa rehtoria työskentelee opettajien kanssa ratkaisujen löytämiseksi.	.812
65. Saan rehtorilta ohjeita ja neuvoja, silloin kun ne ovat tarpeen.	.794
62. Rehtori kannustaa kouluni opetushenkilökuntaa tekemään parhaansa.	.784
58. Rehtorin asenne ei rohkaise opettajia osallistumaan ja sitoutumaan koulun toimintaan.	.735
<b>Pääkomponentti 2: Kannustava johtaminen</b>	<b>Lataus</b>
66. Rehtori ei ole kiinnostunut opettajien kehittymisestä.	.795
59. Saan palautetta kouluni rehtorilta omasta toiminnastani.	.788

Työprosessiin liittyviä kasvutekijöitä (väittämät 67–78) tutkittiin kyselylomakkeessa alun perin kolmen ulottuvuuden avulla: työn kannustearvoon, ulkoisiin palkkioihin ja vaikutusmahdollisuuksiin liittyvien kysymysten avulla. Ennen pääkomponenttianalyysiä väittämän 74 vastausvaihtoehdot uudelleen koodattiin positiiviseksi, jotta kaikki väittämät mittaisivat opettajien käsityksiä samansuuntaisesti. Muuttujien sopivuus pääkomponenttianalyysiin testattiin korrelaatioanalyysin avulla. Kysymysten korrelaatiomatriisi oli sopiva pääkomponenttianalyysiin ( $KMO=.878$  ja Barttles' test  $p<.001$ ). Muuttujien kommunaliteetit olivat huomattavasti alhaisemmat kuin koulun organisatorisia tekijöitä tai johtamistyyliä mittaavien muuttujien kohdalla (min=.327, Max=.723, liite 3). Kommunalityetteja voidaan pitää riittävän korkeina, jotta yksittäiset muuttuvat mittaavat luotettavasti pääkomponentteja. Ominaisarvojen ja Cattelin Scree-testin perusteella kysymykset latautuivat kahdelle pääkomponentille. Nämä pääkomponentit selittivät 54 % muuttujien vaihtelusta. Pääkomponenttianalyysissä käytettiin suorakulmaista varimax-rotatiota, joka tuottaa keskenään korreloimattomat pääkomponentit. Pääkomponenttianalyysin tuloksena muodostuneet kaksi pääkomponenttia liittyivät opettajien vaikutusmahdollisuuksiin ja työn kannustearvoon (taulukko 5).

Ensimmäiseen pääkomponenttiin latautuivat opettajien vaikuttamismahdollisuuksiin liittyvät kysymykset. Pääkomponentti sisältää vastaajien käsitykset siitä, missä määrin opettajat voivat vaikuttaa omaan työhönsä ja työympäristöön koskeviin kysymyksiin. Pääkomponentti nimettiin vaikutusmahdollisuuksiksi. Toiseen pääkomponenttiin latautuivat työn kannustearvoon liittyvät väittämät. Pääkomponentti kuvaa sitä, missä määrin

opettajan työtä koulussa arvostetaan ja millaista arvostusta ja palautetta opettajat saavat työstään ja toiminnastaan. Pääkomponentti nimettiin työn kannustearvoksi.

TAULUKKO 5. Työhön liittyviä tekijöitä kuvaavat pääkomponentit.

<b>Pääkomponentti 1: Vaikutusmahdollisuudet</b>	<b>Lataus</b>
75. Voin vaikuttaa omaan työhöni (esim. käyttämiini opetusvälineisiin tai opetusmenetelmiin).	.822
70. Voin vaikuttaa omaa työtäni tai työympäristöäni koskeviin päätöksiin.	.788
76. Voin vaikuttaa omaa työtäni koskeviin päätöksiin.	.733
71. Saan käyttää työssäni monipuolisesti kykyjäni ja taitojani.	.600
73. Työni tarjoaa minulle kehittymismahdollisuuksia ammatissani.	.573
78. Voin työskennellä itsenäisesti ja vapaasti (esimerkiksi suunnitella oman aikatauluni).	.546
<b>Pääkomponentti 2: Työn kannustearvo</b>	<b>Lataus</b>
77. Saan kannustavaa palautetta omasta työstäni.	.807
69. Koen, että koulussani työtäni opettajana arvostetaan.	.758
74. En saa palautetta onnistumisistani ja edistymisestäni oman työni kautta.	.622
68. Osallistun työtäni ja kouluani koskevien tavoitteiden asettamiseen.	.594
72. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa työyhteisöni ja koko koulun kehittämiseen.	.560
67. Saan työstäni sisäistä tyydytystä.	.456

Pääkomponenttianalyysien tuloksena koulun kasvuedellytyksiä mittaavat muuttujat laatuivat 8 pääkomponenttiin. Saaduista pääkomponenteista muodostettiin summamuuttujan keskiarvomuuttujia, joita käytettiin jatkoanalyseissä. Summamuuttujien arvot vaihtelivat välillä 1–5, joten summamuuttujien arvot vastasivat kyselylomakkeen vastausarvoja. Summamuuttujan arvot 1–2 kuvaavat heikkoja kasvuedellytyksiä, arvo 3 kuvaa kohtalaisia kasvuedellytyksiä ja arvot 4–5 kuvaavat erinomaisia kasvuedellytyksiä.

### 7.3 Millaisena opettajat kokevat koulunsa kasvuedellytykset?

Opettajien käsityksiä koulunsa kasvuedellytyksistä tutkittiin vertailemalla vastausten jakaumia sekä keskiarvoja toisiinsa. Opettajien vastauksissa olleita eroja pyrittiin selittämään alakoulun koon mukaan. Alakoulun koon tilastollista yhteyttä opettajien käsityksiin koulunsa kasvutekijöistä tutkittiin Kruskal–Wallisin-testin avulla. Testi testaa, eroavatko luokkien järjestysjakaumat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi. Koska testin avulla ei voi tehdä moniluokkavertailuja, käytettiin luokkien välisiin vertailuihin Mann–

Whitneyn U-testillä, joka vertaa tutkittavan muuttujan luokkia mediaaneja toisiinsa (Nummenmaa 2004, 225, 250).

*Organisatoriset tekijät ja työyhteisön toimintakyky.*

Opettajien arvioivat koulunsa kasvuedellytykset korkealle (ks. taulukko 6). Kaikkein parhaimmaksi opettajat arvioivat työyhteisön toimintakyvyn (ka=4.0). 77 % opettajista arvioi työyhteisönsä toimintakyvyn erinomaiseksi. Vain 3 % opettajista arvioi työyhteisön toimintakyvyn heikoksi. Opettajien käsityksissä oli pieniä eroja alakoulun koon mukaan. Alle 300 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat opettajien yhteistyön hieman heikommaksi (ka=3.9) kuin yli 300 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat (ka=4.1). Nämä havaitut erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ( $\chi^2(2)=1,743, p>.05$ ). Tulosten perusteella opettajien kesken vallitsee hyvä ryhmähenki ja opettajat tekevät kouluissa paljon yhteistyötä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien kokemana työyhteisön toimivuus on erityisen tärkeää opettajien ammatilliselle kehitykselle. Työyhteisö antaa tukea ja kannustusta yksittäiselle opettajalle. (Kohonen 2000b, 39.)

TAULUKKO 6. Opettajien käsitykset koulunsa kasvuedellytyksistä alakoulun koon mukaan tarkasteltuna.

Alakoulun kasvuedellytykset	Alle 300 oppilasta	300–499 oppilasta	Yli 500 oppilasta	ka
<b>Organisatoriset tekijät</b>				
Työyhteisön toimintakyky	3,9	4,1	4,1	4,0
Viestintäjärjestelmät	3,8	3,7	3,3	3,7
Kannustejärjestelmät	3,7	3,8	3,1	3,7
Työskentelyjärjestelmät	3,1	3,3	2,6	3,1
<b>Johtamistyyli</b>				
Ohjaava ja osallistava johtamistyyli	4,2	4,0	2,9	4,0
Kannustava johtamistyyli	4,0	3,9	2,9	3,8
<b>Työhön liittyvät tekijät</b>				
Vaikuttamismahdollisuudet	3,9	3,9	3,2	3,8
Työn kannustearvo	3,9	4,0	3,4	3,9

Opettajien käsitykset koulunsa viestintäjärjestelmistä olivat kohtalaiset (ka=3.7). Alakoulujen välillä oli kuitenkin eroja siinä, kuinka toimiviksi niiden viestintäjärjestelmät arvioitiin. Alle 300 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat alakoulunsa viestintäjärjestelmät selvästi paremmaksi (ka=3.8) kuin suurissa yli 500 oppilaan ala-

kouluissa työskentelevät opettajat ( $ka=3.3$ ). Keskiarvojen ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $U=183,500$ ,  $p<.05$ ). Myös keskisuurissa alakouluissa (300–499 oppilasta) työskentelevät opettajat arvioivat alakoulunsa sisäisen viestinnän ( $ka=3.7$ ) selvästi paremmaksi kuin suurissa, yli 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat. Isoissa alakouluissa työskentelevien opettajien käsitykset erosivat keskisuurissa alakouluissa työskentelevien opettajien käsityksistä tilastollisesti merkitsevästi ( $U=296,500$ ,  $p<.05$ ). Tästä voidaan päätellä, että varsinkin alle 300 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat voivat tuoda esille uusia ideoita työhönsä liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi. Kouluissa on selkeät, yhteiset tavoitteet oppilaiden kasvattamisesta ja opettamisesta. Näissä kouluissa huomioidaan opettajien osaaminen ja ammattitaito päätöksiä tehtäessä. Sen sijaan suurissa, yli 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat, etteivät he pysty tuomaan esille uusia ideoita työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi niin hyvin kuin haluaisivat. Isoissa alakouluissa ei välttämättä ole selkeitä yhteisiä tavoitteita oppilaiden kasvattamisesta ja opettamisesta.

Opettajat arvioivat koulujensa kannustejärjestelmät samalle tasolle kuin koulun viestintäjärjestelmät ( $ka=3.7$ ). 69 % vastaajista arvioi, että omassa koulussa kannustetaan hyvin opetushenkilöstöä ammattitaidon kehittämiseen ja uusimpien opetusmenetelmien käyttöön. He myös kokivat, että koulussa ollaan kiinnostuneita opettajien hyvinvoinnista. 25 % vastaajista arvioi, että heidän koulussaan opettajien kannustaminen on kohtalaisella tasolla ja vain 6 % opettajista koki, ettei heidän koulussaan kannusteta riittävästi opettajia kehittymään ja kehittämään työtään. Vastausten perusteella parhaimmat kannustejärjestelmät löytyivät keskisuurista alakouluista ( $ka=3.8$ ) sekä pienistä alakouluista ( $ka=3.7$ ). Suurissa alakouluissa työskentelevät opettajat sen sijaan arvioivat kannustejärjestelmät kaikkein heikoimmaksi ( $ka=3.1$ ). Suurissa alakouluissa työskentelevien opettajien käsityksissä koulunsa kannustejärjestelmistä oli paljon eroja ( $S=1.04$ ). Opettajien käsitykset kannustejärjestelmistä erosivat tilastollisesti merkitsevästi koulun koon mukaan ( $\chi^2(2)=9,897$ ,  $p<.05$ ). Suurissa, yli 500 oppilaan alakouluissa, työskentelevien opettajien vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi alle 300 oppilaan alakouluissa työskentelevien opettajien vastauksista ( $U=185,500$ ,  $p<.05$ ). Keskisuurissa, 300–499 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat alakoulunsa kannustejärjestelmät paremmiksi kuin suurissa alakouluissa työskentelevät opettajat ( $U=227,500$ ,  $p<.05$ ). Pienissä ja keskisuurissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastaukset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $U=227,500$ ,  $p>0.5$ ).

Selvästi heikoimmaksi opettajat arvioivat koulunsa työskentelyjärjestelmät ( $ka=3.1$ , taulukko 6). 24 % prosenttia vastaajista oli arvioinut alakoulunsa työskentelyjärjestelmät huonoksi. Suurin osa (42 %) vastaajista arvioi koulunsa työskentelyjärjestelmät kohtalaiseksi. 34 % vastaajista arvioi, että oman koulun työskentelyjärjestelmät ovat hyvällä tasolla. Keskisuurissa alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat alakoulunsa työskentelyjärjestelmät parhaimmaksi ( $ka=3.3$ ). Pienissä alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat alakoulunsa työskentelyjärjestelmät lähes yhtä hyväksi kuin keskisuurissa

alakouluissa työskentelevät opettajat ( $k_a=3.1$ ). Suurissa, yli 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat työskentelyjärjestelmät kaikkein heikoimmaksi ( $k_a=2.6$ ). Opettajien käsityksissä alakoulunsa työskentelyjärjestelmistä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja alakoulun koon mukaan ( $\chi^2(2)=5,182$ ,  $p>.05$ ). Opettajien vastaukset kertovat siitä, että varsinkin suurissa alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat, etteivät opetusvälineet ja opetustilat ole ajan haasteiden tasalla. Tämän lisäksi opettajien työskentelyn organisoinnissa voi olla ongelmia. Sen sijaan 300–499 oppilaan alakouluissa opettajilla on parhaimmat edellytykset käyttää ajan tasalla olevia opetusvälineitä ja opettajien työskentely on hyvin organisoitua.

### *Rehtorin johtamistyyli*

Opettajat arvioivat rehtorin johtamistyylin korkealle (taulukko 6). Suurin osa opettajista (74 %) arvioi, että rehtori ohjaa ja osallistaa opettajia erinomaisesti. Opettajat kokivat, että heidän rehtorinsa luotti opettajiin ja jakoi heille vastuuta ja rehtori huomio opettajien mielipiteet koulua koskevissa asioissa. 17 % vastaajista arvioi, että rehtorin ohjaavan johtamistyylin kohtalaiseksi. 10 % vastaajista arvioi, ettei rehtorin johtamistyyli ole ohjaavaa ja osallistavaa. Rehtorin johtamistyyliä arvioidessaan vastaajien käsitykset kuitenkin vaihtelivat paljon ( $S=.905$ ). Havaittuja eroja pyrittiin selittämään alakoulun koon mukaan. Pienissä alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat rehtorin ohjaavan ja osallistavan johtamistyylin kaikkein parhaimmaksi ( $k_a=4.2$ ). Keskiuurissa alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat rehtorin johtamistyylin hieman heikommaksi ( $k_a=4.0$ ). Yli 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat, ettei rehtorin johtamistyyli ole ohjaava ja osallistavaa ( $k_a=2.9$ ). Erikokoisissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastauksissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja ( $\chi^2(2)=17,523$ ,  $p<.001$ ). Alle 300 oppilaan alakouluissa työskentelevien opettajien käsitykset erosivat tilastollisesti merkitsevästi isoissa alakouluissa työskentelevien opettajien käsityksistä ( $U=118,500$ ,  $p<.001$ ). Isoissa alakouluissa työskentelevien opettajien käsitykset erosivat tilastollisesti merkitsevästi myös keskiuurissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastauksista ( $U=189,500$ ,  $p<.001$ ). Pienissä ja keskiuurissa alakouluissa työskentelevien opettajien käsitykset eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $U=1215,000$ ,  $p>.05$ ).

Kannustava johtamistyyli arvioitiin hieman alhaisemmaksi kuin ohjaava ja osallistava johtamistyyli ( $k_a=3.8$ , taulukko 6). Kannustava johtamistyyli kuvaa sitä, missä määrin rehtori on kiinnostunut opettajien kehittymisestä ja antaa palautetta opettajille. 70 % vastaajista arvioi koulunsa rehtorin johtamistavan kannustavaksi. 22 % vastaajista arvioi kannustavan johtamistyylin kohtalaiseksi ja 6 % vastaajista arvioi, ettei rehtorin johtamistyyli ollut kannustavaa. Opettajien käsitykset rehtorin kannustavasta johtamistavasta vaihtelivat suuresti ( $S=.948$ ). Vastauksissa havaittuja eroja pyrittiin selittämään alakoulun koon mukaan. Pienissä alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat rehto-

rinsa toiminnan erittäin kannustavaksi ( $ka=4.0$ ). Keskisuurissa alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat rehtorin johtamistavan hieman alhaisemmaksi ( $ka=3.9$ ). Isoissa alakouluissa työskentelevät opettajat sen sijaan arvioivat, että heidän koulussaan kannustava johtaminen on heikolla tasolla ( $ka=2.9$ ). Opettajien vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan alakoulun koon mukaan ( $\chi^2(2)=12,418$ ,  $p<.05$ ). Pienissä alakouluissa työskentelevien opettajien vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi suurissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastauksista ( $U=150,00$ ,  $p<.001$ ). Keskikokoisissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastaukset erosivat suurissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastauksista ( $U=230,500$ ,  $p<.01$ ). Sen sijaan pienissä ja keskisuurissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastauksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ( $p>.05$ ).

### *Työhön liittyvät tekijät*

Opettajat arvioivat omat vaikutusmahdollisuutensa korkeiksi ( $ka=3.8$ , taulukko 6). Vaikutusmahdollisuudet kuvaavat vastaajien käsityksiä siitä, missä määrin opettajat voivat vaikuttaa omaan työhönsä, alakoulun toimintaan ja toimintatapoihin. Pienissä alakouluissa (alle 300 oppilasta) ja keskisuurissa alakouluissa (300–499 oppilasta) työskentelevät opettajat arvioivat vaikuttamismahdollisuutensa yhtä hyväksi ( $ka=3.9$ ). Sen sijaan suurissa alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat vaikuttamismahdollisuutensa heikommaksi kuin alle 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat ( $ka=3.2$ ). Isoissa alakouluissa työskentelevien opettajien vastaukset eroavat pienemmissä alakouluissa työskentelevien opettajien vastauksista tilastollisesti merkitsevästi ( $U=182,000$ ,  $p<.01$ ).

Opettajat arvioivat oman työnsä kannustearvon korkeaksi ( $ka=3.9$ ). Työn kannustearvo kuvaa opettajien käsityksiä siitä, millaista arvostusta ja palautetta opettajat saavat työstään ja toiminnastaan. Vastaajien arviot työnsä kannustearvosta vaihtelivat keskenään melko vähän ( $S=0.645$ ). Keskisuurissa alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat oman työnsä kannustearvon kaikkein parhaimmaksi ( $ka=4.0$ ). Sen sijaan heikoimmaksi oman työnsä kannustearvon arvioivat suurissa alakouluissa työskentelevät opettajat ( $ka=3.4$ ). Opettajien käsitykset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $U=268,00$ ,  $p<.01$ ). Alle 300 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat oman työnsä kannustearvon lähes samalle tasolle kuin keskisuurissa alakouluissa työskentelevät opettajat ( $ka=3.9$ ).

## 7.4 Yhteenveto opettajien ammatillisen kasvun edellytyksistä

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kasvumotivaatio oli korkea. Korkea kasvumotivaatio kertoo siitä, että opettajat haluavat kehittää itseään opettelemalla uusia tietoja ja taitoja sekä kehittämällä itseään omassa työssään ja ammatissaan. Korkea kasvumotivaatio ennakoii sitä, että opettajat suhtautuvat myönteisesti ympäristön luomiin kasvumahdollisuuksiin, jos se vastaa heidän kasvutarpeitaan. Korkea kasvumotivaatio näkyy yleensä myös myönteisenä suhtautumisena muutoksen luomiin ammatillisen kehityksen mahdollisuuksiin.

Kasvumotivaatio on yhteydessä siihen, kuinka innokkaasti opettajat osallistuvat täydennys- ja lisäkoulutuksiin. Ne opettajat, joilla oli korkea kasvumotivaatio, osallistuivat myös useammin täydennyskoulutuksiin kuin ne opettajat, joilla oli kohtalainen tai matala kasvumotivaatio. Täydennys- ja lisäkoulutukset ovat osa opettajien ammatillista kehittymistä. Opettajan ammattitaidon kehittäminen ei ole itsestään selvyys kaikkien opettajien kohdalla. Meriläisen (1999, 18) tutkimuksen mukaan kaikki opettajat eivät halua osallistua täydennyskoulutukseen, vaikka heillä olisi siihen mahdollisuus. Luonnollisesti ne opettajat, jotka ovat kiinnostuneet oman opettajuutensa kehittämisestä, hakeutuvat täydennyskoulutuksiin kehittääkseen itseään. Ne opettajat, jotka eivät ole kiinnostuneita oman opettajuutensa kehittämisestä, eivät myöskään hakeudu täydennyskoulutuksiin. Luukkainen (2004, 298) korostaa, että opettajan asiantuntijarooliin sitoutunut opettaja pitää kehittämistä mahdollisuutena ja velvollisuutena. Omasta ammatillisesta kehitymisestä huolehtiminen on opettajuuden keskeinen elementti ja osa opettajan ammatia.

Alakoulun kasvuedellytykset tiivistettiin pääkomponenttianalyysin avulla kahdeksaan pääkomponenttiin, joista muodostettiin summamuuttujien keskiarvomuuttajat. Näitä summamuuttujia käytettiin jatkoanalyseissä. Koulun toimintaa kuvattiin neljän pääkomponentin avulla: työyhteisön toimintakyky, koulun viestintäjärjestelmät, kannustejärjestelmät sekä työskentelyjärjestelmät. Koulun johtamista kuvattiin kahden pääkomponentin avulla: ohjaava ja osallistava johtaminen sekä kannustava johtaminen. Opettajan omaan työhön liittyvät tekijät muodostivat kaksi pääkomponenttia: vaikuttamismahdollisuudet ja työn kannustearvo. Muodostuneet pääkomponentit vastasivat teoriataustan mallia opettajien kasvuedellytyksistä.

Alakoulujen kasvuedellytyksistä kaikkein parhaimmaksi opettajat arvioivat työyhteisön toimintakyvyn ja rehtorin ohjaavan ja osallistavan johtamistavan. Opettajat arvioivat myös omat vaikutusmahdollisuutensa ja työn kannustearvon korkealle. Kun opettajien käsityksiä koulunsa kasvuedellytyksistä vertailtiin alakoulun koon mukaan, paljastui tuloksista huolestuttava piirre: yli 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat koulunsa kasvuedellytykset heikommaksi kuin alle 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat. Tulosten perusteella kaikkein parhaimmat kasvuedellytykset



on 300–499 oppilaan alakouluissa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli juuri näissä 300–499 oppilaan alakouluissa.

## 8 Opettajien ammatillinen kehittyneisyys

### 8.1 Opettajan ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueet

Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä tutkittiin väittämien 1–36 avulla. Kysymyslomakkeessa tutkittiin opettajien pedagogisia taitoja, persoonallisia tekijöitä, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, muutosvalmiutta sekä yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Kysymysten sekaan oli upotettu opettajan kasvumotivaatiota koskevat väittämät (väittämät 19, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35). Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä mittaaville muuttujille tehtiin pääkomponenttianalyysi. Ennen pääkomponenttianalyysiä väittämien 3, 9, 20, 22, 24 ja 27 vastausvaihtoehdot uudelleen koodattiin positiiviseksi, jotta kaikki väittämät ovat samansuuntaisia.

Pääkomponenttianalyysiä varten muuttujien väliset korrelaatiot tarkastettiin korrelaatioanalyysin avulla. Muuttujien korrelaatiot sopivat pääkomponenttianalyysiin (KMO=.787, Bartlett's testi=.000). Muuttujien kommunaliteetit olivat kohtalaisen korkeita (min=0.472, max=0.713, liite 3, taulukko 4), mikä viittaa siihen, että yksittäiset muuttujat mittaavat luotettavasti pääkomponentteja. Pääkomponenttien lukumäärän valintaan vaikuttavat teoria, pääkomponenttien ominaisarvot (Eigenvalues >1) sekä Cattelin Scree -testi. Pääkomponenttien ominaisarvojen (> 1) sekä Cattelin Scree -testin perusteella muuttujat latautuivat kahdeksalle pääkomponentille. Nämä pääkomponentit selittivät yhteensä 63 % muuttujien yhteisvaihtelusta.

Rotaation avulla voimistettiin muuttujien latauksia, jotta faktoriratkaisu olisi sisällöllisesti helpompi tulkita. Analyysi suoritettiin suorakulmaisella varimax-rotaatiolla, koska opettajien ammatillista kehittyneisyyttä kuvaavien pääkomponenttien ei oletettu korreloivan keskenään. Ei voida olettaa, että esimerkiksi opettajan pedagogiset taidot ovat yhteydessä muutosvalmiuden kehitykseen. Rotaatiossa raja-arvoksi määriteltiin 0,3, joten rotaatiossa huomioitiin vain kaikki raja-arvon ylittävät muuttujien lataukset. Rotatoidun komponenttimatriisin perusteella muuttujat latautuivat kahdeksalle pääkomponentille. Kahdeksas pääkomponentti ei kuitenkaan ollut teoreettisesti järkevä. Reliabiliteettikerroimen perusteella kahdeksas pääkomponentti ei muodostanut johdonmukaista summamuuttujaa. Tämän takia kahdeksas pääkomponentti jätettiin jatkonalalyseista pois. Opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen liittyivät seuraavat pääkomponentit: yhteiskuntasuuntautuneisuus, oman kasvatusfilosofian kehittyminen, muutosvalmius, oma opetustyyli, tulevaisuushakuisuus, yhteistyötaidot sekä oppilaiden kohtaaminen (taulukko 7). Seitsemän pääkomponentin tuottama ratkaisu sopi teorialähtöisesti rakennettuun hypoteettiseen malliin opettajien ammatillisesta kehittyneisyyden osa-alueista. Tämä hypoteettinen malli koostui pedagogisesta osaamisesta, persoonallisista tekijöistä, kognitiivisista ja sosiaalisista taidoista, opettajien muutosvalmiudesta sekä yhteis-

kuntasuuntautuneisuudesta. Muodostuneet pääkomponentit kuvasivat näitä osalualueita.

Ensimmäinen pääkomponentti kuvaa opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Pääkomponentti kuvaa sitä, missä määrin opettajat seuraavat yhteiskunnan muutoksia ja osallistuvat yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun sekä missä määrin opettajat haluavat kehittää itseään opettajana. Toiselle pääkomponentille latautuivat opettajan kasvatustilanteita kuvaavat muuttujat. Pääkomponentti kuvaa sitä, missä määrin opettajille on kehittynyt omat kasvatustilanteet ja opetusperiaatteet, joiden mukaan he valitsevat esimerkiksi opetusmateriaalin. Kolmannelle pääkomponentille latautuivat opettajan muutostilanteita mittaavat kysymykset. Muutosvalmius kuvaa sitä, miten opettajat suhtautuvat muutoksiin, ja ovatko he valmiita tekemään sellaista työtä, johon liittyy muutoksia. Neljännelle pääkomponentille latautuivat opettajan opetustilanteita mittaavat muuttujat. Pääkomponentti kuvaa sitä, miten opettajat soveltavat erilaisissa opetustilanteissa tilannekohtaisia opetusmenetelmiä, ja missä määrin opettajille oli kehittynyt oma oppimistilanteita. Viidennelle pääkomponentille latautuivat opettajan tulevaisuushakuisuutta kuvaavat kysymykset. Pääkomponentti kuvaa sitä, missä määrin opettajat huomioivat opetuksessa tulevaisuuden osaamistarpeet ja opettavat oppilaille laajoja kokonaisuuksia. Kuudes pääkomponentti kuvaa opettajien yhteistyötaitoja. Pääkomponentti kuvaa sitä, missä määrin opettajat haluavat tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa ja miten paljon opettajat keskustelevat työhönsä liittyvistä asioista toisten opettajien kanssa. Seitsemäs pääkomponentti kuvaa opettajien taitoa olla kriittinen sekä sitä, miten vuorovaikutus oppilaiden kanssa sujuu ja miten yksilöllisesti opettajat kohtaavat oppilaitaan.

TAULUKKO 7. Opettajan ammatillista kehitystä kuvaavat pääkomponentit.

<b>Pääkomponentti 1: Yhteiskuntasuuntautuneisuus</b>	<b>Lataus</b>
26. Osallistun yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun.	0,702
16. Seuraan jatkuvasti yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja arvioin niiden seurauksia.	0,671
18. Opiskelen aktiivisesti uusia asioita.	0,653
17. Hahmotan helposti asioiden väliset yhteydet.	0,454
15. Opettajana minun tulee koko ajan kehittää itseäni.	0,398
<b>Pääkomponentti 2: Oma opetustyyli</b>	<b>Lataus</b>
6. Valitsen opetusmateriaalin omien, tiedostettujen kriteerien perusteella.	0,712
5. Minulle on kehittynyt oma persoonallinen opetustyyli.	0,701
7. Toimiessani opettajana huomioin oman toimintani vaikutukset oppilaisiin.	0,605
13. Muokkaan opetusmateriaalia niin että se on oppilailleni merkityksellistä.	0,423
<b>Pääkomponentti 3: Muutosvalmius</b>	<b>Lataus</b>
30. Olen avoin uusille muutoksille, vaikka ne edellyttäisivätkin muutoksia.	0,73
22. Koulussa tapahtuvat muutokset aiheuttavat minulle ahdistusta.	0,661
28. Haluan tehdä työtä, johon liittyy muutoksia ja epävarmuutta.	0,598
1. Selviydyn hyvin erilaisten oppilaiden ja oppilasryhmien opetuksesta.	0,551
<b>Pääkomponentti 4: Oma kasvatustilasto</b>	<b>Lataus</b>
2. Sovellan eri opetustilanteissa tilannekohtaisia opetusmenetelmiä.	0,75
14. Minulla on oma oppimistyylini.	0,574
12. Pyrin jatkuvasti kehittämään omaa käsitystäni kasvatuksesta.	0,373
<b>Pääkomponentti 5: Tulevaisuushakuisuus</b>	<b>Lataus</b>
4. Huomioin opetuksessani tulevaisuuden osaamistarpeet.	0,711
11. Haluan opettaa oppilailleni laajoja asiakokonaisuuksia.	0,692
<b>Pääkomponentti 6: Yhteistyötaidot</b>	<b>Lataus</b>
21. Keskustelen työhön liittyvistä asioista paljon muiden opettajien kanssa.	0,722
20. En halua tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa.	0,69
3. Minulla on heikko minäkäsitys.	0,479
<b>Pääkomponentti 7: Oppilaiden kohtaaminen</b>	<b>Lataus</b>
10. Minulla on kyky olla kriittinen.	0,723
9. En kohtaa oppilaitani yksilöllisesti.	0,674
27. Vuorovaikutus oppilaideni kanssa on minulle vaikeaa.	0,521

Ennen kuin pääkomponenteista muodostettiin summamuuttujia, tarkistettiin pääkomponenttien reliabiliteetti eli mittarin yhtenäisyys. Pääkomponenttien homogeenisuus eli mittarin yhteneväisyys tarkistettiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla (ks. taulukko 2). Seitsemästä pääkomponentista muodostettiin summamuuttujien keskiarvomuuuttujia. Jatkoanalyysiin valitut seitsemän pääkomponenttia selittivät 58 % muuttujien yhteisvaihtelusta. Selitysosuutta voidaan pitää hyvänä.

## 8.2 Millainen on opettajien ammatillinen kehittyneisyys?

Opettajien ammatillista kehittyneisyyttä kuvaavat osa-alueet luokiteltiin siten, että summamuuttujan arvot 1–2 kuvaavat heikkoa osaamista, summamuuttujan arvo 3 kuvaa kohtalaista kehittyneisyyttä ja summamuuttujan arvot 4-5 kuvaavat erinomaista ammatillista kehittyneisyyttä. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien ammatillista kehittyneisyyttä voidaan pitää erinomaisena. Opettajien vahvuus oli selvästi oppilaiden kohtaaminen ( $ka=4.5$ ). 94 % opettajista arvioi oppilaiden kohtaamisen erinomaiseksi. 5 % vastaajista arvioi sen kohtalaiseksi ja vain 1 % vastaajista arvioi oppilaiden kohtaamisen heikoksi. Oppilaiden kohtaaminen kuvaa sitä, miten kriittisiä opettajat ovat, miten yksilöllisesti he kohtaavat oppilaansa ja kuinka helpoksi opettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaidensa kanssa. Lähes yhtä hyväksi opettajat arvioivat omat yhteistyötaitonsa ( $ka=4.4$ ). Suurin osa (90 %) opettajista arvioivat omat yhteistyötaitonsa erinomaisiksi ja vain 9 % vastaajista arvioi ne kohtalaiseksi. Yhteistyötaidot kuvaavat sitä, miten paljon opettajat keskustelevat työhönsä liittyvistä asioista toisten opettajien kanssa ja miten he suhtautuvat opettajien yhteistyöhön. Vastausten perusteella opettajat suhtautuvat positiivisesti opettajien yhteistyöhön ja he keskustelevat toisten opettajien kanssa työasioista. Yhteistyötaidot ovat tärkeä osa opettajan työssä tarvittavia taitoja. Opettajan työhön sisältyy yhä enemmän yhteistyötä toisten opettajien kanssa, koska opettajat suunnittelevat ja kehittävät yhdessä koulun toimintaa.

Opettajien oman kasvatustilanteen kehittyminen oli erinomaisella tasolla ( $ka=4.2$ ). Suurin osa (94 %) opettajista arvioi oma kasvatustilanteen erinomaiselle tasolle. Vain 6 % vastaajista arvioi sen kohtalaiseksi. Oman kasvatustilanteen kehittyminen kuvaa siitä, miten opettajille on kehittynyt omat kasvatuskriteerit, joiden perusteella he valitsevat ja muokkaavat opetusmateriaalia, ja miten heille on kehittynyt persoonallinen opetustyyli. Samalle tasolle opettajat arvioivat oman opetustyylin ( $ka=4.2$ ). 91 % opettajista arvioi oman opetustyylin erinomaiseksi ja vain 9 % opettajista arvioi sen kohtalaiseksi. Oma opetustyyli kertoo siitä, että opettajat käyttävät eri opetustilanteissa tilannekohtaisia opetusmenetelmiä ja heille on kehittynyt oma oppimistyyli. Opettajat myös pyrkivät kehittämään omaan käsitystään kasvatuksesta. Opettajat arvioivat oman tulevaisuushakuisuutensa erinomaiseksi ( $ka=4.0$ ). 92 % opettajista arvioi että heidän tulevaisuushakuisuutensa on erinomaisella tasolla ja vain 8 % opettajista arvioi sen kohtalaiseksi.

Tuloksen perusteella opettajat ovat halukkaita huomioimaan opetuksessaan tulevaisuuden osaamistarpeet ja opettamaan laajoja asiakokonaisuuksia oppilailleen.

Heikoimmaksi ammatillisen kehittyneisyyden alueiksi opettajat arvioivat muutosvalmiutensa ja yhteiskuntasuuntautuneisuutensa. Tulos ei yllättänyt, sillä ne liittyvät opettajan uuteen professionaalisuuteen. Opettajan ammatillisuuteen on perinteisesti liitetty vain opettaminen ja oppilaiden kohtaaminen. Heikoimmat osaamisalueet voivat olla opettajille vieraita eivätkä he välttämättä yhdistä niitä omaan opettajuuteen. Heikoimmaksi osa-alueeksi opettajat arvioivat oman muutosvalmiutensa (ka=3.5). Vain 62 % opettajista arvioi muutosvalmiutensa erinomaiseksi ja 30 % arvioi sen kohtalaiseksi. 8 % vastaajista arvioi muutosvalmiutensa heikoksi. Muutosvalmius korostuu tulevaisuudessa yhä enemmän. Opettajien positiivinen suhtautuminen muutoksiin ja erilaisten oppilasryhmien kohtaamiseen on tärkeää tulevaisuuden kannalta, koska muutokset ja oppilaiden erilaisuus lisääntyvät. Opettajilta vaaditaan kykyä ymmärtää muutosprosesseja ja työyhteisön toimintaa muutosprosesseissa. Yhteiskunta ja sen myötä koulu instituutiona muuttuvat. Toiseksi heikoimmaksi ammatillisen kehittymisen alueeksi opettajat arvioivat yhteiskuntasuuntautuneisuutensa (ka=3.8). Suurin osa (70 %) opettajista arvioi omat yhteiskuntasuuntautuneisuutensa erinomaiseksi. Nämä opettajat ovat kiinnostuneita yhteiskunnassa tapahtuvista muutoksista, he haluavat osallistua yhteiskunnalliseen toimintaa ja kehittää itseään. 28 % vastaajista arvioi, että yhteiskuntasuuntautuneisuutensa kohtalaiseksi. 2 % vastaajista arvioi, etteivät he ole kiinnostuneita yhteiskunnallisista tapahtumista ja opettajuuden aktiivisesta kehittämisestä.

TAULUKKO 8. Opettajien käsitykset ammatillisesta kehittyneisyydestään kasvumotiivaation mukaan tarkasteluna.

Osaamisalue	Heikko kasvumotiivaatio	Kohtalainen kasvumotiivaatio	Korkea kasvumotiivaatio	Kruskall-Wallis-testi ( $\chi^2$ )
Yhteiskuntasuuntautuneisuus	3.3	3.9	4.3	36.60**
Oma kasvatusfilosofia	4.0	4.2	4.6	15.96**
Muutosvalmius	2.9	3.7	3.8	30.40**
Oma opetustyyli	3.8	4.2	4.6	22.72**
Tulevaisuushakuisuus	3.7	4.1	4.4	15.78**
Yhteistyötaidot	4.0	4.5	4.9	23.52**
Oppilaiden kohtaaminen	4.3	4.4	4.7	6.47*

\*p<.05. \*\*p<.01.

Opettajan ammatillista kehittyneisyyttä verrattiin myös opettajien kasvumotivaation tasoon (taulukko 8). Opettajien kasvumotivaation oletettiin vaikuttavan positiivisesti opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen. Opettajien kasvumotivaation määrä oli yhteydessä siihen, miten opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä. Ne opettajat, joilla oli korkea kasvumotivaatio, arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä selvästi korkeammalle kuin kohtalaisen ja heikon kasvumotivaation omaavat opettajat. Kasvumotivaation tilastollista yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen testattiin Kruskal–Wallis-testillä. Kruskal–Wallis-testin perusteella erot opettajien vastauksissa kasvumotivaation mukaan tarkasteluna olivat tilastollisesti merkitseviä. Kasvumotivaatiolla oli vähiten yhteyttä opettajien käsityksiin oppilaidensa kohtaamisesta. Kouluissa tulisikin edistää opettajien henkilökohtaista kasvumotivaatiota, koska se vaikuttaa merkittävästi opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen.

### **8.3 Opettajan henkilökohtaisten tekijöiden yhteys**

#### **8.3.1 Työkokemuksen yhteys ammatilliseen kehittyneisyyteen**

Opettajien työkokemuksen oletettiin vaikuttavan siihen, miten kehittyneeksi opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä. Opettajan työkokemuksen yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen testattiin Kruskal–Wallis-testillä, joka testaa eroaavatko selitettävien muuttujien järjestyslukujakaumat selittävän muuttujan suhteen (Nummenmaa 2004, 225).

Opettajien työkokemus vaikutti siihen, miten kehittyneeksi opettajat arvioivat oman kasvatusfilosofiansa: mitä enemmän opettajilla oli opettajakokemusta sitä kehittyneemmäksi he arvioivat oman kasvatusfilosofiansa. Opettajien käsitykset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi työkokemuksen mukaan ( $\chi^2(3)=13,30$ ,  $p=.004$ ). Alle 5 vuotta opettajina toimineet opettajat arvioivat oman kasvatusfilosofiansa heikoimmaksi ( $k_a=3.8$ ). Kaikkein kehittyneimmäksi oman kasvatusfilosofiansa arvioivat yli 25 vuotta opettajina toimineet opettajat ( $k_a=4.5$ ). Alle 5 vuotta opettajana toimineiden opettajien vastaukset erosivat yli 25 vuotta opettajana toimineiden opettajien vastauksista tilastollisesti merkitsevästi ( $U=83,00$ ,  $p<.01$ ). Kokeneille opettajille on kehittynyt omat kriteerit, joiden avulla he valitsevat opetusmateriaalin. Heillä on oma persoonallinen opetus-tyyli, ja he huomioivat opetustilanteissa oman toimintansa vaikutukset oppilaisiin. Kokeneet opettajat osaavat kokemattomia opettajia paremmin muokata opetusmateriaalia niin, että se on merkityksellistä heidän oppilailleen. Samanlaiseen tulokseen on pääty-nyt Meriläinen (1999, 225) tutkiessaan luokanopettajien ammatillisia kehittymistarpeita.

Opettajien käsitykset siitä, missä määrin he huomioivat tulevaisuuden osaamistarpeet opetuksessaan erosivat opettajakokemuksen mukaan ( $\chi^2(3)=10,74$ ,  $p=0,13$ ). Alle 5 vuotta opettajina työskennelleet opettajat arvioivat huomioivansa tulevaisuuden tarpeet lähes samassa määrin ( $k_a=4.2$ ) kuin yli 25 vuotta opettajan toimineet vastaajat ( $k_a=4.3$ ). Kaikkein heikoimmin tulevaisuuden huomioivat opetuksessaan 16–25 vuotta työskennelleet opettajat ( $k_a=3.9$ ). Heidän käsityksensä erosivat tilastollisesti merkitsevästi yli 25 vuotta opettajina työskennelleiden opettajien vastauksista ( $U=324,00$ ,  $p<.01$ ). 5–15 vuotta opettajana työskennelleet opettajat arvioivat huomioivansa opetuksessaan tulevaisuuden osaamistarpeet hieman paremmin kuin 15–25 vuotta opettajina toimineet vastaajat ( $k_a=4.0$ ). 5–15 vuotta opettajina toimineiden opettajien vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi yli 25 vuotta opettajana toimineiden vastauksista ( $U=380,00$ ,  $p<.05$ ). Tulos oli kaikin puolin mielenkiintoinen. Opetusuran keskivaiheella olevat opettajat arvioivat, etteivät osaa huomioida tulevaisuuden tarpeita opetuksessaan niin hyvin kuin kokeneemmat tai vain vähän aikaa opettajan uralla työskennelleet opettajat.

### **8.3.2 Täydennyskoulutuksen yhteys ammatilliseen kehittyneisyyteen**

Opettajien ammatillisen kehittyneisyyden oletettiin eroavan täydennys- ja lisäkoulutukseen osallistumisen mukaan. Hypoteesina oli, että usein täydennys- ja lisäkoulutukseen osallistuneet opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyyden paremmaksi kuin harvoin näihin koulutukseen osallistuneet opettajat. Opettajan täydennys- ja lisäkoulutukseen osallistumisen yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen testattiin Kruskal–Wallis-testillä, joka testaa eroavatko selitettävien muuttujien järjestyslukuja-kaumat selittävän muuttujan suhteen. Analyysin perusteella täydennys- ja lisäkoulutukseen osallistumisella oli yhteyttä vain siihen, millaiseksi opettajat arvioivat yhteiskuntasuuntautuneisuutensa ja muutosvalmiutensa.

Opettajien käsityksissä yhteiskuntasuuntautuneisuudesta oli eroja sen mukaan, kuinka usein he olivat osallistuneet kuluneet vuoden aikana täydennys- tai lisäkoulutukseen ( $\chi^2(2)=14,65$ ,  $p<.01$ ). Ryhmien tarkempi vertailu osoitti, että ne opettajat, jotka olivat osallistuneet johonkin täydennys- tai lisäkoulutukseen vain kerran kuluneen vuoden aikana, arvioivat omat yhteiskuntasuuntautuneisuutensa heikommaksi ( $k_a=3.6$ ) kuin vähintään 3 kertaa täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneet opettajat ( $k_a=4.1$ ). Opettajien käsitykset erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ( $U=485,50$ ,  $p<.001$ ). Yhteiskuntasuuntautuneisuus kuvaa sitä, missä määrin opettajat huomioivat opetuksessaan tulevaisuuden tarpeet ja miten halukkaita he ovat kehittämään itseään. Mitä kiinnostuneempia opettajat ovat osallistumaan yhteiskunnan toimintaan ja seuraamaan yhteiskunnan muutoksia, sitä helpommin he huomaavat omat kehitys- ja koulutustarpeensa. Ne opettajat, jotka eivät ole kiinnostuneita yhteiskunnallisesta tapahtumista



eivätkä halua kehittää itseään, eivät myöskään osallistu täydennyskoulutuksiin, jossa he voisivat kehittää ammatillista osaamistaan.

Myös opettajien muutosvalmiudessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja sen mukaan, kuinka usein he olivat osallistuneet täydennyskoulutukseen ( $\chi^2(2)=13,23$ ,  $p<.001$ ). Vain kerran täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneet opettajat arvioivat oman muutosvalmiutensa heikoimmaksi ( $ka=3.2$ ). Kaksi kertaa täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneet opettajat arvioivat oman muutosvalmiutensa kohtalaiseksi ( $ka=3.5$ ). Vähintään kolme kertaa täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneet opettajat arvioivat oman muutosvalmiutensa kaikkein korkeimmaksi ( $ka=3.8$ ). Ryhmien välisten erojen tarkempi tarkastelu osoitti, että yhden kerran koulutukseen osallistuneiden opettajien arviot muutosvalmiudestaan erosivat tilastollisesti merkitsevästi kaksi kertaa täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneiden opettajien vastauksista ( $U=728,000$ ,  $p<.05$ ). Vähintään kolme kertaa täydennys- tai lisäkoulutukseen osallistuneiden opettajien käsitykset muutosvalmiudestaan erosivat tilastollisesti merkitsevästi vain kerran täydennyskoulutukseen osallistuneiden käsityksistä ( $U=528,000$ ,  $p<.001$ ). Muutosvalmius kuvaa sitä, miten opettajat suhtautuvat muutoksiin, joita kohtaavat työssään. Muutoksien myötä opettajille tarjoutuu mahdollisuuksia kehittää itseään ja työtään. Täydennyskoulutusten kautta opettajat voivat kehittää omaan osaamistaan vastaamaan paremmin tämän hetken ja tulevaisuuden haasteita. Muutosvalmius liittyy täydennyskoulutukseen juuri opettajan osaamisen kehittämisen kautta: mitä muutosvalmiimpi opettaja on, sitä halukkaampi hän on kehittämään omaa opettajuuttaan.

## **8.4 Yhteenveto opettajien ammatillisesta kehittyneisyydestä**

Alakoulujen opettajien ammatillinen kehittyneisyys on tämän tutkimuksen valossa erinomainen. Opettajat hallitsivat kaikkein parhaiten perinteinen opettajuuden osa-alueet, eli heille oli kehittynyt oma kasvatustilasto ja oma opetustyyli. Sen lisäksi opettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa helpoksi ja he kohtelivat oppilaita yksilöllisesti. Opettajat tekevät mielellään yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Nämä opettajan ammatillisen osaamisen alueet ovat vahvasti esillä jo opettajakoulutuksessa. Sen sijaan uuteen professionaalisuuteen liittyvät yhteiskuntasuuntautuneisuus ja muutosvalmius olivat opettajien heikoin alue. Näitä taitoja ei juurikaan opetella opettajakoulutuksessa, vaikka yhteiskunnan muutoksien seuraaminen, itsensä jatkuva kehittäminen ja muutosvalmius kuuluvat nykyään opettajan ammattiin.

Opettajien kasvumotivaatiolla oli vaikutusta siihen, millaiseksi opettajat arvioivat oman ammatillisen osaamisensa. Korkea kasvumotivaatio oli yhteydessä erinomaiseen ammatilliseen kehittyneisyyteen. Heikko kasvumotivaatio näkyi opettajien heikkona ammatillisena kehittyneisyytenä. Opettajien työkokemus vaikutti oletetusti siihen, miten opettajat arvioivat oman opettajien kasvatustilastonsa kehittyneen. Tulos on yhdenmukainen Meriläisen (1999) tutkimuksen kanssa. Tutkimuksessa aloittelevien opettajien ke-

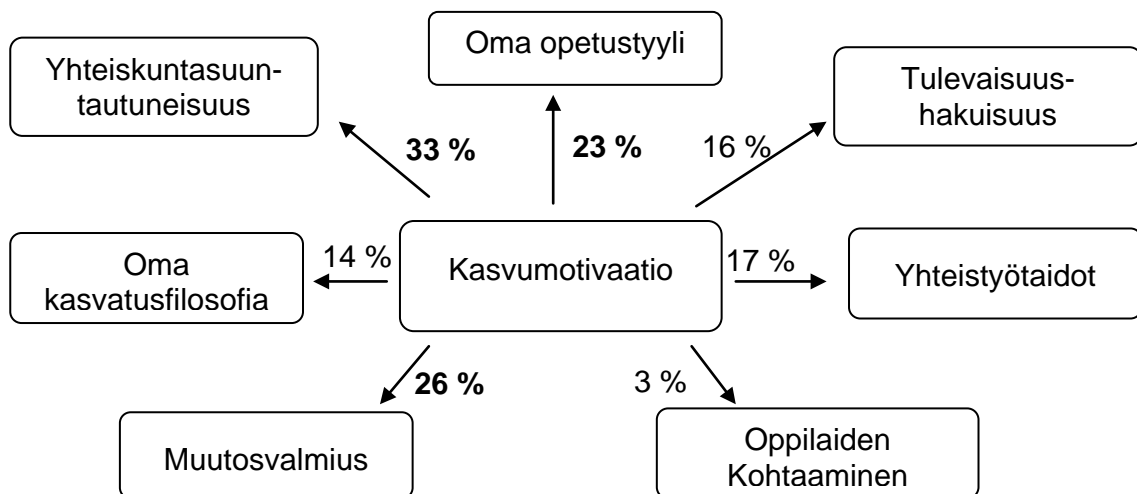
hittymistarpeet liittyivät siihen, että opettajat halusivat lisää varmuutta opettajuuteen, opetustapaan sekä erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Kokeneempien opettajien kehittymispyrkimykset liittyivät enemmän opettajaidentiteetin kehittymiseen sekä oman jakamisen edistämiseen. (Mt. 221–225.) Tuloksissa oli mielenkiintoista se, miten opettajat arvioivat omaa tulevaisuushakuisuutensa opettajakokemuksen mukaan. Kaikkein tulevaisuushakuisempia olivat yli 25 vuotta opettajana toimineet vastaajat. He huomioivat opetuksessaan tulevaisuuden tarpeet, ja he opettavat oppilailleen laajoja asiakokonaisuuksia. Yli 25 vuotta opettajina toimineilla opettajilla on kokemuksen tuomaa näkemystä siitä, miten tulevaisuus huomioidaan opetuksessa ja miten opetetaan laajoja kokonaisuuksia. Alle 5 vuotta opettajana toimineet vastaajat arvioivat oman tulevaisuushakuisuutensa lähes samalle tasolle. Alle 5 vuotta opettajina toimineet opettajat ovat yleensä nuoria vastavalmistuneita opettajia, jotka elävät vahvasti tämän hetken yhteiskunnassa ja trendeissä. Heille tietotekniikka, Internet ja sosiaaliset mediat ovat arkipäivää. He näkevät tulevaisuuden osaamistarpeet ja haluavat opettaa oppilaille laajoja kokonaisuuksia. Sen sijaan 15–25 vuotta opettajana toimineet opettajat arvioivat tulevaisuushakuisuutensa kaikkein heikoimmaksi. Heille tulevaisuuden tarpeet voivat näyttää epäselviltä. Monella opettajalla voi olla vaikeuksia pysyä nykyisten muutosten ja kehitysten tahdissa eikä heillä ole resursseja eikä kiinnostusta tulevaisuuden osaamistarpeiden seuraamiseen.

Täydennyskoulutukseen osallistuminen vaikutti erityisesti siihen, miten opettajat arvioivat yhteiskuntasuuntautuneisuutensa sekä muutosvalmiutensa. Ne opettajat, jotka olivat osallistuneet täydennys- tai lisäkoulutuksiin korkeintaan kaksi kertaa, arvioivat omat taitonsa heikommaksi kuin ne opettajat, jotka olivat osallistuneet täydennys- tai lisäkoulutuksiin vähintään kolme kertaa. Täydennys- ja lisäkoulutuksiin osallistuminen on yksi tärkeä väylä, jota kautta opettajat voivat kehittää omaa ammattitaitoaan. Täydennyskoulutukseen osallistuvat opettajat, jotka seuraavat yhteiskunnan tapahtumia ja suhtautuvat muutoksiin positiivisesti.

## 9 Luokanopettajien ammatillista kehittyneisyyttä selittävät tekijät

### 9.1 Kasvumotivaation selitysosuus opettajien ammatillisesta kehittyneisyydestä

Tämän pääluvun tavoitteena on selvittää, mitkä tekijät selittävät opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Opettajien kasvumotivaation oletettiin selittävän kaikkein parhaiten opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Kasvumotivaation selitysosuutta luokanopettajien ammatillisesta kehittyneisyydestä tutkittiin lineaarisen regressionanalyysin avulla. Ennen regressiomallin tekemistä tutkittiin kasvumotivaation ja opettajien ammatillisen kehittyneisyyden yhteys toisiinsa korrelaatiotarkastelun avulla. Korrelaatiotarkastelun perusteella opettajien kasvumotivaatio oli yhteydessä kaikkiin ammatillisen osaamisen osa-alueisiin (min  $r=.269$ , max  $r=.568$ , liite 4). Regressioanalyysin muodostamismenetelmäksi valittiin Enter-menetelmä, joka testaa sitä, missä määrin kasvumotivaatio selittää ja ennustaa opettajan ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueita.



Kuvio 4. Kasvumotivaation selitysosuus opettajien ammatillisesta kehittyneisyydestä.

Regressioanalyysin perusteella kasvumotivaatio selitti kaikkia ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueiden muutoksia (kuvio 4). Kasvumotivaatio ennusti parhaiten opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuutta ( $\beta=.582$ ,  $p<.001$ ). Kasvumotivaatio selittää 33 % opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuuden muutoksesta ( $R_a^2=.333$ ). Näin korkeaa selitysosuutta voidaan pitää hyvänä, sillä todellisuudessa opettajien yhteiskuntasuuntautuneuteen vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin kasvumotivaatio. Testattu malli sopii aineistoon ( $F_{1,123}=63,003$ ,  $p<.001$ ), joten opettajien käsityksiä omasta kasvumotivaatiostaan voidaan käyttää ennustamaan ja selittämään opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Kasvumotivaation yhteys opettajien käsityksiin yhteiskuntasuuntautuneisuu-

destansa on positiivinen: korkeaksi arvioitu kasvumotivaatio ennustaa yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Kasvumotivaatiolla on siis vaikutusta siihen, missä määrin opettajat seuraavat yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja haluavat osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun ja missä määrin opettajat haluavat kehittää itseään.

Toiseksi parhaiten kasvumotivaatio ennusti opettajien käsityksiä omasta muutosvalmiudestaan ( $\beta=.517$ ,  $p<.001$ ). Kasvumotivaatio selitti 27 % muutosvalmiuden vaihtelusta ( $R_a^2=.262$ ). Testattu malli sopii aineistoon ( $F_{1,123}=44,910$ ,  $p<.001$ ), joten kasvumotivaation avulla voidaan selittää ja ennustaa opettajien muutosvalmiutta. Opettajien käsitykset kasvumotivaatiostaan vaikuttavat siihen, kuinka avoimia opettajat ovat uusille muutoksille ja miten he suhtautuvat muutoksiin. Korkeaksi arvioitu kasvumotivaatio ennustaa positiivista suhtautumista muutoksia kohtaan.

Kolmanneksi parhaiten kasvumotivaatio ennusti opettajien käsityksiä omasta opetustyylistään ( $\beta=.489$ ,  $p<.001$ ). Kasvumotivaation selitysosuus on edelleen hyvä ( $R_a^2=.233$ ) ja malli sopii aineistoon ( $F_{1,123}=38,757$ ,  $p<.001$ ). Kasvumotivaatiota voidaan pitää oman opetustyylin selittäjänä ja ennustajana. Opettajien kasvumotivaatio vaikuttaa siihen, miten opettajat osaavat soveltaa tilannekohtaisia opetusmenetelmiä ja onko heille kehittynyt oma oppimistyyli ja kasvatuskäsitys. Kasvumotivaatio vaikuttaa positiivisesti opettajien käsityksiin omasta opetustyylistään: korkea kasvumotivaatio ennustaa oman opetustyylin löytymistä.

Kasvumotivaation selitysosuus jää loppujen opettajien ammatillisesta kehittyneisyyttä kuvaavien summamuuttujien kohdalla kohtalaiseksi. Kasvumotivaatio selitti enää 17 % yhteistyötaitojen muutoksesta ( $R_a^2=.173$ ). Kasvumotivaatio oli edelleen tilastollisesti merkitsevä selittäjä ( $\beta=.424$ ,  $p<.001$ ) ja malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=26,990$ ,  $p<.001$ ). Opettajien käsitykset omasta kasvumotivaatiostaan selittävät sitä, missä määrin opettajat keskustelevat työhön liittyvistä asioista toisten opettajien kanssa ja tekevät yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Korkea kasvumotivaatio ennustaa sitä, että opettajat ovat yhteistyöhaluisia ja yhteistyötaitoisia. Lähes samassa määrin kasvumotivaatio ennusti opettajien tulevaisuushakuisuutta ( $\beta=.409$ ,  $p<.001$ ). Kasvumotivaatio selitti 16 % tulevaisuushakuisuuden muutoksista ( $R_a^2=.161$ ). Malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=24,723$ ,  $p<.001$ ). Regressioanalyysin perusteella korkea kasvumotivaatio ennustaa sitä, että opettajat huomioivat opetuksessaan tulevaisuuden osaamistarpeet ja he haluavat opettaa oppilailleen laajoja asiakokonaisuuksia.

Kasvumotivaatio ennusti tilastollisesti merkitsevästi opettajien kasvatustilanteiden muodostumista ( $\beta=.380$ ,  $p<.001$ ). Kasvumotivaation selitysosuus jäi melko alhaiseksi ( $R_a^2=.137$ ). Regressiomalli sopii aineistoon ( $F_{1,123}=20,753$ ,  $p<.001$ ). Kasvumotivaatio on yhteydessä siihen, miten opettajat valitsevat opetusmateriaalin, missä määrin heille on kehittynyt oma opetustyyli ja miten opettajat huomioivat toimintansa vaikutukset oppilaisiin. Opettajan kasvumotivaation kehittyminen ennustaa opettajien omankasvatustilanteiden kehittymistä.

Kasvumotivaatio selitti kaikkein vähiten opettajien käsityksiä oppilaidensa kohtaamisesta. Kasvumotivaatio selitti tilastollisesti suuntaa antavasti opettajien käsityksiä oppilaidensa kohtaamisesta ( $\beta=.190$ ,  $p<.05$ ). Sen selitysosuus oli enää 3 % ( $R_a^2=.028$ ), jota voidaan pitää erittäin heikkona. Malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=4,629$ ,  $p<.05$ ), mutta mallin sopivuus oli selvästi heikompi kuin muiden ammatillisen kehityksen osa-alueiden kohdalla. Kasvumotivaatio selitti heikosti sitä, miten opettajat kohtaavat oppilaitaan ja millaiseksi he kokevat vuorovaikutuksen oppilaidensa kanssa. Regressiomallin mukaan 93 % opettajien käsityksissä oppilaiden kohtaamisesta selittyy jonkin muun tekijän kuin opettajien kasvumotivaation avulla. Tämän takia kasvumotivaation selityskykyä voidaan pitää erittäin heikkona.

## 9.2 Opettajien kasvumotivaatiota selittävät tekijät

Kasvumotivaatio selitti selvästi opettajien ammatillista kehittyneisyyden osa-alueita. Koska kasvumotivaatiolla oli selvästi vaikutusta opettajien kasvumotivaation, tutkittiin lineaarisen regressioanalyysin avulla, missä määrin koulun kasvuedellytykset selittävät opettajien kasvumotivaatiota. Regressioanalyysi perustuu muuttujien väliseen lineaariseen yhteyteen. Jotta malliin tulisi mukaan vain lineaarisesti kasvumotivaatioon yhteydessä olevia muuttujia, valittiin regressioanalyysin selittävät muuttujat korrelaatiotarkastelun perusteella. Kasvumotivaatioon oli yhteydessä seuraavat kasvuedellytyksiä kuvaavat pääkomponentit: viestintäjärjestelmät ( $r=.211$ ,  $p<.05$ ), työyhteisön toimintakyky ( $r=.269$ ,  $p<.01$ ), kannustejärjestelmät ( $r=.295$ ,  $p<.05$ ), vaikutusmahdollisuudet ( $r=.302$ ,  $p<.001$ ) sekä työn kannustearvo ( $r=.453$ ,  $p<.001$ ). Kaikkein voimakkain yhteys luokanopettajien kasvumotivaatioon oli opettajan työhön liittyvillä tekijöillä, eli vaikutusmahdollisuuksilla ja työn kannustearvolla. Rehtorin johtamistyyliellä ja koulun työskentelyjärjestelmillä ei ollut yhteyttä opettajien kasvumotivaatioon ( $p>.05$ , liite 5). Korrelaatiot ovat melko alhaisia (vaihtelevat välillä  $r=0.211-0.453$ ), mikä ennustaa sitä, ettei regressiomallin selitysaste ole korkea.

Regressionanalyysin muodostamismenetelmäksi valittiin askeltava Stepwise-menetelmä, koska haluttiin selvittää, mitkä selittävät muuttujat selittävät parhaiten kasvumotivaatiota. Regressioanalyysiin valituista muuttujista ainoastaan työn kannustearvo oli tilastollisesti merkitsevä selittäjä ( $\beta=.466$ ,  $p<.001$ ). Muuttujasta muodostettu malli sopii aineistoon ( $F_{1,123} = 30.511$ ,  $p<.001$ ). Mallin selitysaste ei ole kuitenkaan kovin korkea ( $R_a^2=.19$ ), joten työn kannustearvo selittää vain 19 % kasvumotivaation vaihtelusta. Tuloksen perusteella niillä opettajilla, jotka saavat työstään palautetta ja kokevat, että heidän työtään arvostetaan alakoulussa, on todennäköisesti korkeampi kasvumotivaatio kuin niillä opettajilla, jotka eivät saa kannustavaa palautetta työstään. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu selvä yhteys työntekijän vaikutusmahdollisuuksien ja työ kannustearvon sekä kasvumotivaation välillä (Ruohotie 2002, 53). Meriläisen (1999,

315) tutkimuksessa nousi esille se, että toisilta opettajilta saatu kannustava palaute on tärkeää opettajan ammatillisten kehityspyrkimysten kannalta. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat osin aiempia tutkimustuloksia. Työn kannustearvo selittää opettajien kasvumotivaatiota. Sen sijaan opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan eivät selittäneet sitä. Opettajien kasvumotivaation kannalta on tärkeää, että opettajat saavat kannustavaa palautetta työstään ja heidän työtään opettajana arvostetaan.

### **9.3 Koulun kasvutekijöiden yhteys opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen**

#### **9.3.1 Rehtorin johtamistyyli yhteys opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen**

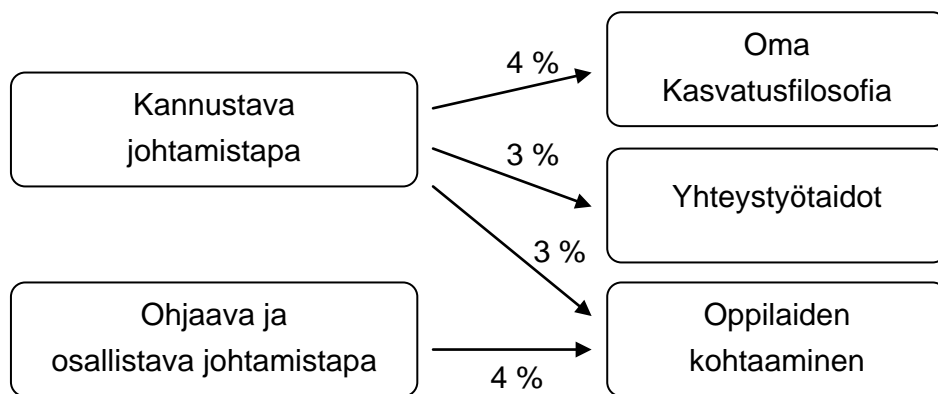
Rehtorin johtamistavan yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen tutkittiin ensin korrelaatioanalyysin avulla. Sen avulla selvitettiin, mihin ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueisiin johtamistyyliellä on yhteys. Koska suurissa yli 500 oppilaan kouluissa työskentelevät opettajat arvioivat koulunsa johtamistyylin heikommaksi kuin alle 500 oppilaan kouluissa työskentelevät opettajat, vakioitiin korrelaatiotarkastelussa koulun koko.

Korrelaatioanalyysin perusteella kannustava johtaminen on enemmän yhteydessä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyden osa-alueisiin kuin ohjaava ja osallistava johtaminen. Kannustava johtaminen on yhteydessä opettajien kasvatustilfilosofiaan ( $r=.245$ ,  $p<.01$ ), muutosvalmiuteen ( $r=.202$ ,  $p<.05$ ), omaan opetustyyliin ( $r=.209$ ,  $p<.05$ ), yhteistyötaitoihin ( $r=.240$ ,  $p<.05$ ) sekä oppilaiden kohtaamiseen ( $r=.225$ ,  $p<.05$ ). Kannustavalla johtamisella ei ollut yhteyttä siihen, millaiseksi opettajat arvioivat yhteiskuntasuuntautuneisuutensa ( $r=.155$ ,  $p>.05$ ) ja kuinka tulevaisuushakuisia opettajat olivat ( $r=.097$ ,  $p>.05$ ). Kannustavan johtamisen korrelaatiot eivät ole voimakkaita, mikä viittaa siihen, ettei kannustava johtamisella ei ole juurikaan yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen.

Korrelaatiotarkastelun perusteella ohjaava ja osallistava johtamistapa on yhteydessä seuraaviin ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueisiin: muutosvalmius ( $r=.214$ ,  $p<.05$ ), yhteistyötaidot ( $r=.199$ ,  $p<.01$ ) sekä oppilaiden kohtaaminen ( $r=.225$ ,  $p<.05$ ). Korrelaatiot eivät ole kovin voimakkaita, mikä viittaa siihen, ettei ohjaavalla ja osallistavalla johtamisella ole kovin voimakasta yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen. Ohjaavalla ja osallistavalla johtamistavalla ei ollut yhteyttä opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuuteen ( $r=.024$ ,  $p>.05$ ), omaan kasvatustilfilosofiaan ( $r=.157$ ,  $p>.05$ ), omaan opetustyyliin ( $r=.141$ ,  $p>.05$ ) eikä opettajien tulevaisuushakuisuuteen ( $r=.115$ ,  $p>.05$ ).

Koulun johtamistapojen yhteyttä opettajan ammatilliseen kehittyneisyyteen tutkittiin tarkemmin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Regressionanalyysin avulla selvitettiin, missä määrin opettajien käsitykset rehtorin johtamistyylistä selittävät opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Regressioanalyysiin valittiin selitettäväksi muuttujiksi ne ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueet, jotka korreloivat johtamistapojen kanssa. Regressioanalyysissä käytettiin Enter-menetelmää, joka testaa valitun mallin sopivuutta ja ennustuskyykyä. Regressiomallin tulokset on koottu kuvioon 5. Rehtorin johtamistyyli ei juurikaan selitä opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueita.

Kannustava johtaminen ennusti tilastollisesti merkitsevästi opettajien käsityksiä omasta kasvatustilasta ( $\beta=.214$ ,  $p<.01$ ). Malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=5,879$ ,  $p<.05$ ) mutta kannustava johtaminen selitti vain 4 % opettajan kasvatustilaston muutoksista ( $R_a^2=.038$ ). Tätä selitysosuutta voidaan pitää heikkona. Opettajien käsityksiä kasvatustilaston tasosta selitti paremmin esimerkiksi opettajien kasvumotivaatio ( $\beta=.380$ ,  $p<.001$ ,  $R_a^2=.137$ ).



Kuvio 5. Johtamistyylien selitysosuus ammatillisen kehittyneisyyden muutoksista.

Kannustava johtaminen ennusti tilastollisesti merkitsevästi opettajien yhteistyötaitojen muutosta ( $\beta=.198$ ,  $p<.05$ ). Malli sopii aineistoon ( $F_{1,123}=5,026$ ,  $p<.05$ ), mutta sen selityssaste jää heikoksi ( $R_a^2=.031$ ). Lähes yhtä samassa määrin opettajien käsitykset kannustavasta johtamisesta selittivät opettajien käsityksiä oppilaidensa kohtaamisesta ( $\beta=.192$ ,  $p<.05$ ). Malli sopii aineistoon ( $p<.05$ ), mutta mallin selityssaste jää edellisten tavoin hyvin heikoksi ( $R_a^2=.029$ ). Opettajien käsitykset kannustavasta johtamisesta selittävät vain 3 % opettajien yhteistyötaitoista sekä oppilaiden kohtaamisesta. Selitysosuutta voidaan pitää heikkona, sillä 97 % opettajien käsityksissä tapahtuvista muutoksista selittyy muilla tekijöillä. Selitysosuuden perusteella voi ennustaa luotettavasti opettajien käsityksiä yhteistyötaitoista eikä oppilaidensa kohtaamisesta. Regressioanalyysiin perusteella kannustava johtaminen ei ennustanut tilastollisesti merkitsevästi opettajien muutosvalmiuden muutoksia ( $\beta=.151$ ,  $p>.05$ ). Malli ei myöskään sopinut aineistoon ( $F_{1,123}=2,880$ ,  $p>.05$ ).

Ohjaava ja osallistava johtamistapa ennusti tilastollisesti merkitsevästi vain opettajien käsityksiä oppilaidensa kohtaamisesta ( $\beta=.216$ ,  $p<.05$ ). Malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=4,714$ ,  $p<.05$ ), mutta mallin selitysaste jäi heikoksi ( $R_a^2=.039$ ). Opettajien käsitykset rehtorinsa ohjaavasta ja osallistavasta johtamistyylistä selitti vain 4 % siitä, kuinka yksilöllisesti opettajat kohtaavat oppilaitaan. Tuloksen perusteella ei voida luotettavasti ennustaa opettajien käsityksiä oppilaidensa kohtaamisesta. Ohjaava ja osallistava johtamistapa ei ollut tilastollisesti merkitsevä ennustaja muutosalmiuden ( $\beta=.146$ ,  $p>.05$ ), eikä yhteistyötaitojen kohdalla ( $\beta=.147$ ,  $p>.05$ ).

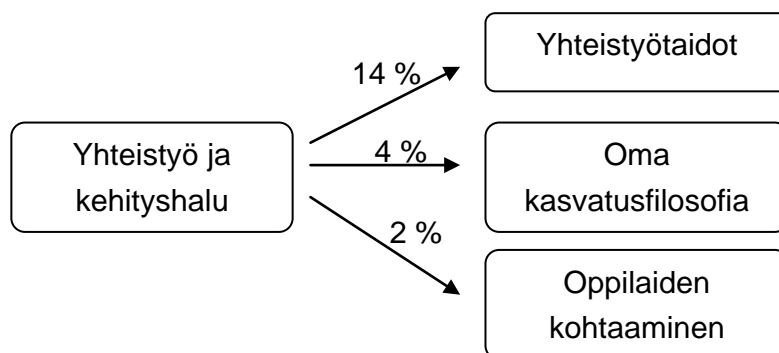
Tulosten perusteella kannustavalla eikä ohjaavalla ja osallistavalla johtamistyyllillä ollut juurikaan yhteyttä opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueisiin. Ohjaava ja osallistava sekä kannustava johtaminen eivät selittäneet sitä, millaiseksi opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä.

### **9.3.2 Työyhteisön toimintakyvyn yhteys opettajan ammatilliseen kehittyneisyyteen**

Seuraavaksi tutkittiin, onko opettajien käsityksillä työyhteisönsä toimintakyvystä yhteyttä siihen, millaiseksi opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä. Korrelaatioanalyysin avulla tarkasteltiin sitä, miten opettajien käsitykset työyhteisön toimintakyvystä ovat yhteydessä opettajien käsityksiin omasta ammatillisesta kehittyneisyydestään. Opettajien käsitykset työyhteisön toimintakyvystä olivat yhteydessä vain kolmeen ammatilliseen kehittyneisyyden osa-alueeseen: omaan kasvatustilafilosofiaan ( $r=.212$ ,  $p<.05$ ), yhteistyötaitoihin ( $r=.334$ ,  $p<.001$ ) sekä siihen, miten opettajat arvioivat kohtaan saavansa oppilaansa ( $r=.290$ ,  $p<.05$ ). Selvästi korkein korrelaatio on työyhteisön toimintakyvyn ja opettajien yhteistyötaitojen välillä.

Regressioanalyysin avulla tutkittiin tarkemmin sitä, missä määrin opettajien käsitykset työyhteisön toimintakyvystä selittävät ja ennustavat opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueita: omaa kasvatustilafilosofiaa, yhteistyötaitoja sekä oppilaiden kohtaan saamista. Regressionanalyysin tulokset on koottu kuvioon 6. Regressioanalyysin perusteella opettajien käsitykset työyhteisön toimintakyvystä ennustivat tilastollisesti merkitsevästi opettajien käsityksiä yhteistyötaitoistaan ( $\beta=.383$ ,  $p<.05$ ). Regressiomalli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=21,088$ ,  $p<.01$ ) ja sen selitysaste yhteistyötaitojen muutoksesta oli kohtalainen ( $R_a^2=.139$ ). Opettajien käsitykset työyhteisön toimivuudesta selitti 14 % opettajien yhteistyötaitojen muutoksesta. Jos opettajien yhteistyö on toimivaa ja opettajien kesken vallitsee hyvä yhteishenki, ennustaa se sitä, että opettajat keskustelevat työasioistaan toisten opettajien kanssa ja he haluavat tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa.





Kuvio 6. Opettajien yhteistyön selitysosuus opettajan ammatillisen kehittyneisyyden muutoksista.

Opettajien käsitykset työyhteisön toimintakyvystä ennustivat tilastollisesti merkitsevästi opettajien käsityksiä kasvatustilafilosofiastaan ( $\beta=.219$ ,  $p<.05$ ). Malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=6,174$ ,  $p<.05$ ) mutta sen selitysosuus jäi heikoksi ( $R_a^2=.040$ ). Opettajien käsitykset työyhteisön toimivuudesta selittävät vain 4 % opettajien kasvatustilafilosofiaan liittyvien käsitysten muutoksista. Selitysosuus on niin alhainen, ettei sen perusteella voi luotettavasti selittää opettajien käsityksiä omasta kasvatustilafilosofiastaan.

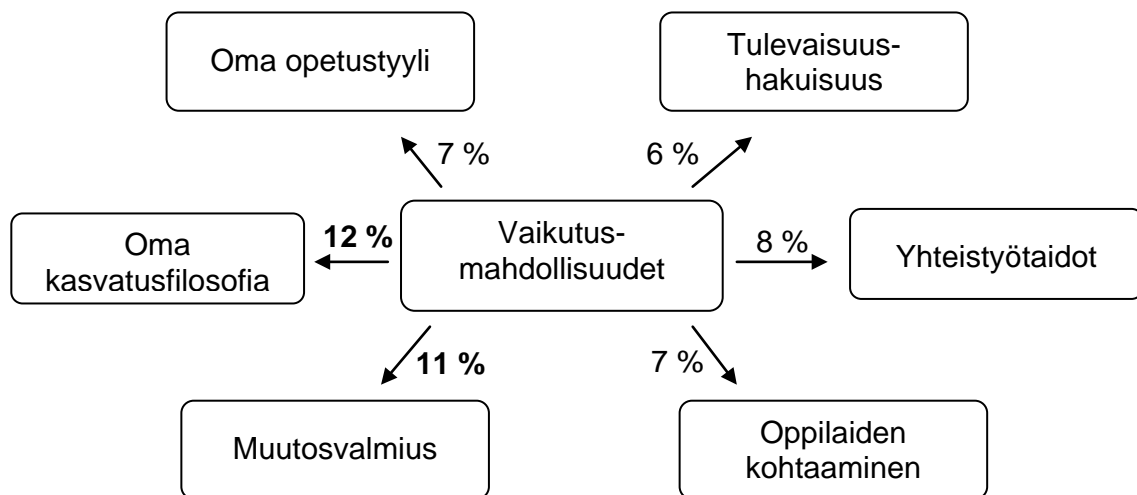
Regressioanalyysin perusteella opettajien käsitykset työyhteisönsä toimintakyvystä ennustivat kaikkein vähiten opettajien käsityksiä oppilaiden kohtaamisesta ( $\beta=.170$ ,  $p<.05$ ). Malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=3,678$   $p<.05$ ), mutta sen selitysosuus jäi erittäin heikoksi ( $R_a^2=.021$ ). Opettajien käsityksillä työyhteisönsä toimintakyvystä ei ollut juurikaan vaikutusta opettajien käsityksiin oppilaidensa kohtaamisesta. Tulos oli odotettavissa, koska opettajien keskinäinen yhteistyö ei välttämättä heijastu siihen, miten opettajat kohtaavat oppilaitaan. Oppilaiden kohtaamiseen vaikuttaa pikemminkin opettajien henkilökohtaiset tekijät, kuten sosiaaliset taidot ja kyky ymmärtää lasten maailmaa ja tarpeita.

### 9.3.3 Työhön liittyvien tekijöiden yhteys opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen

Opettajien käsityksillä koulunsa johtamisesta ja työyhteisönsä toimintakyvystä ei ollut merkittävää yhteyttä siihen, miten opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä. Seuraavaksi tutkittiin, miten opettajan käsitykset omista vaikutusmahdollisuuksista ja työn kannustearvosta ovat yhteydessä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen. Ennen varsinaisen regressiomallin rakentamista tutkittiin korrelaatioanalyysin avulla, millainen yhteys on opettajien kokemilla vaikutusmahdollisuuksilla ja työn kannustearvolla opettajien käsityksiin omasta ammatillisesta kehittyneisyydestään. Korrelaatioanalyysissä vakioitiin koulun koko, koska koulun koko vaikutti siihen, millaiseksi opettajat arvioivat omat vaikutusmahdollisuutensa ja työstään saamansa kannustearvon (ks. luku 7.3).

### Vaikutusmahdollisuudet.

Opettajien käsitykset omista vaikutusmahdollisuuksistaan olivat yhteydessä kaikkiin muihin ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueisiin paitsi yhteiskuntasuuntautuneisuuteen ( $r=.169$ ,  $p>.05$ , liite 5). Kaikkein voimakkain yhteys opettajien vaikutusmahdollisuuksilla oli opettajien muutosvalmiuteen ( $r=.386$ ,  $p<.001$ ) sekä omaan kasvatustilafilosofiaan ( $r=.376$ ,  $p<.001$ ). Vaikutusmahdollisuuksien yhteyttä opettajien muutosvalmiuteen ja työn kannustearvoon tutkittiin tarkemmin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Regressioanalyysin selvitetiin, missä määrin opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan selittävät ja ennustavat opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueita. Regressioanalyysissä käytettiin Enter-menetelmää, joka testaa valitun mallin sopivuutta ja selitysasetta. Kuvioon 7 on koottu regressionanalyysien tulokset. Opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan selittivät kaikkein parhaiten opettajien käsityksiä muutosvalmiudestaan ja kasvatustilafilosofiastaan.



Kuvio 7. Vaikutusmahdollisuuksien selitysosuus opettajien ammatillisen kehityksen muutoksista.

Regressioanalyysin perusteella opettajien käsitykset omista vaikutusmahdollisuuksistaan ennustivat tilastollisesti merkitsevästi opettajien käsityksiä kasvatustilafilosofiastaan ( $\beta=.351$ ,  $p<.001$ ) ja muutosvalmiudestaan ( $\beta=.344$ ,  $p<.001$ ). Opettajien käsitykset omista vaikutusmahdollisuuksistaan sopivat selittämään opettajien kasvatustilafilosofiaa ( $F_{1,123}=17,290$ ,  $p<.001$ ) mutta sen selitysosuus jää vain kohtalaiseksi ( $R_a^2=.116$ ). Luokanopettajien käsitykset omista vaikuttamismahdollisuuksistaan selittävät 12 % heidän kasvatustilafilosofian muutoksista. Vaikuttamismahdollisuuksien selitysosuus muutosvalmiuden muutoksista oli 11 % ( $R_a^2=.111$ ). Opettajien käsitykset vaikuttamismahdollisuuksistaan sopivat selittämään opettajien kasvatustilafilosofian kehittymistä ( $F_{1,123}=16,499$ ,  $p<.001$ ). Tulosten perusteella voidaan päätellä seuraavaa: mitä parem-

min opettajat pystyvät vaikuttamaan omaan työhönsä ja työympäristöönsä, sitä kehittyneemmäksi he arvioivat oman kasvatusfilosofiansa. Vaikuttamismahdollisuuksien kasvaessa opettajilla on paremmat mahdollisuudet käyttää opetuksessa tilannekohtaisia opetusmenetelmiä, ja he kokevat voivansa kehittää omaa opettajuuttaan. Vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen parantaa myös opettajien muutosvalmiuksia. Vaikutusmahdollisuuksien kasvaessa opettajat kokevat olevansa avoimempia uusille muutoksille, ja koulussa tapahtuvat muutokset eivät aiheuta opettajille ahdistusta. Jos opettajilla on mahdollisuuksia vaikuttaa omaan työhönsä ja työympäristöön, on heillä paremmat mahdollisuudet vaikuttaa erityisesti sellaisiin muutoksiin, jotka koskevat heidän omaa työtään tai työympäristöön.

Regressioanalyysin perusteella opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan ennustivat tilastollisesti merkitsevästi opettajien yhteistyötaitoja ( $\beta=302$ ,  $p<.01$ ;  $F_{1,123}=12,367$   $p<.01$ ), omaa opetustyyliä ( $\beta=.286$ ,  $p<.01$ ;  $F_{1,123}=10,934$ ,  $p<.01$ ), oppilaiden kohtaamista ( $\beta=.270$ ,  $p<.01$ ;  $F_{1,123}=9,648$   $p<.01$ ) sekä tulevaisuushakuisuutta ( $\beta=.253$ ,  $p<.01$ ;  $F_{1,123}=8,427$ ,  $p<.01$ ). Opettajien vaikutusmahdollisuudet selittivät lähes samassa määrin opettajien yhteistyötaitoja ( $R_a^2=.084$ ), omaa opetustyyliä ( $R_a^2=.074$ ), oppilaiden kohtaamista ( $R_a^2=.065$ ) ja tulevaisuushakuisuutta ( $R_a^2=.057$ ). Vaikutusmahdollisuuksien selitysosuudet jäivät alhaisiksi. Tulosten perustella opettajien vaikutusmahdollisuudet eivät juurikaan selittäneet sitä, millaiseksi opettajat arvioivat omat yhteistyötaitonsa, miten yksilöllisesti opettajat kohtaavat oppilaitaan tai miten he arvioivat tulevaisuushakuisuutensa ja oma opetustyyliänsä.

#### *Työn kannustearvo.*

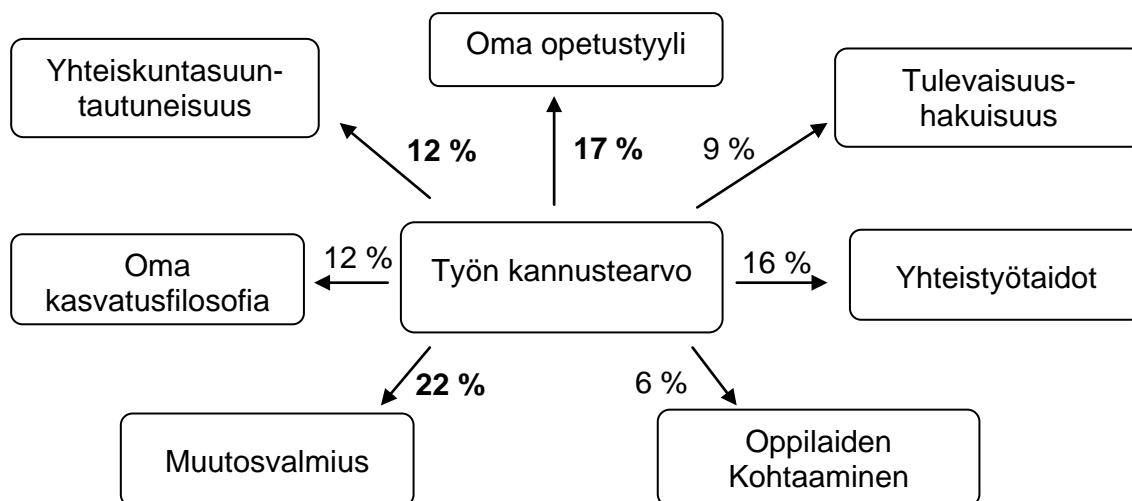
Vaikutusmahdollisuuksien lisäksi tutkittiin sitä, miten opettajien käsitykset työnsä kannustearvosta ovat yhteydessä opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueisiin. Korrelaatioanalyysin perusteella opettajien käsitykset oman työnsä kannustearvosta olivat yhteydessä kaikkiin opettajan ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueisiin (liite 5). Kaikkein voimakkain yhteys työn kannustearvolla oli opettajien muutosvalmiuteen ( $r=.494$ ,  $p<.001$ ). Heikoin yhteys työn kannustearvolla oli opettajien käsityksiin oppilaidensa kohtaamisesta ( $r=.272$ ,  $p<.01$ ). Työn kannustearvo oli selvästi voimakkaammin yhteydessä opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueisiin kuin opettajien vaikutusmahdollisuudet, työyhteisön toimintakyky tai rehtorin johtamistyyli.

Regressioanalyysin avulla selvitettiin, miten työn kannustearvo selittää ja ennustaa opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Regressioanalyysiin valittiin kaikki ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueet. Regressioanalyysin muodostamismenetelmänä käytettiin Enter-menetelmää, joka testaa mallin sopivuutta ja selitysasetta. Regressionanalyysin tulokset on koottu kuvioon 8. Regressioanalyysin perusteella opettajien käsitykset työnsä kannustearvosta ennustivat kaikkein parhaiten opettajien muutosvalmiutta ( $\beta=.471$ ,  $p<.001$ ). Malli selitti 22 % opettajien muutosvalmiuden muutoksista ( $R_a^2=.216$ )

ja malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=35,159$ ,  $p<.001$ ). Opettajien käsitykset työn kannustearvosta selittävät paremmin opettajien muutosvalmiutta kuin opettajien vaikutusmahdollisuudet. Opettajien saama kannustava palaute omasta työstään vaikuttaa positiivisesti opettajien muutosvalmiuteen. Ne opettajat, jotka saavat kannustavaa palautetta työstään, suhtautuvat muutoksiin todennäköisesti positiivisemmin kuin ne opettajat, jotka eivät saa työstään positiivista palautetta.

Regressioanalyysin perusteella työn kannustearvo ennusti tilastollisesti merkitsevästi myös opettajien opetustyyliä ( $\beta=.423$ ,  $p<.001$ ). Regressiomalli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=26,754$ ,  $p<.001$ ). Työn kannustearvon selitti 17 % opettajien opetustyylin muutoksissa ( $R_a^2=.172$ ). Selitysosuutta voidaan pitää kohtalaisena. Työstä saatu positiivinen kannustearvo ennustaa sitä, että opettajat käyttävät opetustilanteissa erilaisia opetusmenetelmiä ja he haluavat kehittää omaa käsitystään opetuksesta. Työn kannustearvo selitti tilastollisesti merkitsevästi myös opettajien käsityksiä heidän yhteistyötaitoistaan ( $\beta=.413$ ,  $p<.001$ ). Mallin selitysosuus oli lähes yhtä suuri kuin opetustyylin kohdalla: työn kannustearvo selitti 16 % opettajien tulevaisuushakuisuuden muutoksista. Työn kannustearvo ennustaa positiivisesti sitä, miten opettajat huomioivat opetuksessaan tulevaisuuden tarpeet ja laajat asiakokonaisuudet. Opettajat, jotka saavat työstään paljon kannustavaa palautetta ovat tilastollisesti tulevaisuushakuisempia kuin ne opettajat, jotka eivät saa työstään kannustavaa palautetta.

Opettajien työn kannustearvo ennusti tilastollisesti merkitsevästi myös opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuutta ( $\beta=.350$ ,  $p<.001$ ). Malli sopi aineistoon ( $F_{1,123}=17,219$ ,  $p<.001$ ) ja työn kannustearvo selitti 12 % yhteiskuntasuuntautuneisuudessa tapahtuvista muutoksista ( $R_a^2=.116$ ). Työn kannustearvon selityskykyä voidaan pitää vielä kohtalaisena. Työn kannustearvo ennustaa opettajien käsityksiä yhteiskuntasuuntautuneisuudestaan: paljon kannustavaa palautetta työstään saava opettaja arvioi itsensä yhteiskuntasuuntautuneeksi. Sen sijaan opettaja, joka kokee saavansa vain vähän kannustavaa palautetta työstään, arvioi todennäköisesti yhteiskuntasuuntautuneisuutensa alhaiseksi.



Kuvio 8. Työn kannustearvon selitysosuus opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueista.

Työn kannustearvo ennusti kaikkein vähiten opettajien käsityksiä tulevaisuushakuisuudesta ( $\beta=.303$ ,  $p<.01$ ) sekä oppilaiden kohtaamisesta ( $\beta=.261$ ,  $p<.01$ ). Työn kannustearvon selitysosuus oli korkeampi tulevaisuushakuisuutta kokevien käsitysten muutoksissa ( $R_a^2=.085$ ) kuin oppilaiden kohtaamista koskevien käsitysten muutoksissa ( $R_a^2=.061$ ). Työn kannustearvon avulla voidaan tilastollisesti merkitsevästi ennustaa opettajien käsityksiä tulevaisuushakuisuudesta ( $F_{1,123}=12,451$ )  $p<.01$ ) sekä oppilaiden kohtaamisesta ( $F_{1,123}=9,000$ ,  $p<.01$ ). Työn kannustearvolla on positiivinen vaikutus opettajien tulevaisuushakuisuuteen: työstään kannustavaa palautetta saava opettaja haluaa huomioida opetuksessaan tulevaisuuden osaamistarpeet ja opettaa laajoja asiakokonaisuuksia. Työstä saatu kannustava palaute ennustaa sitä, että opettajat kohtaavat oppilaitaan yksilöllisesti ja he kokevat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa helpoksi.

Työn kannustearvon selitysosuus opettajien ammatilliseen kehittyneisyyden muutoksista on kaikkein suurin verrattuna muihin koulun kasvutekijöihin. Kannustavaa palautetta työstään saavat opettajat kehittävät omaa ammatillista osaamistaan. Kannustava palaute toimii monilla opettajille oman ammatillisen kehittymisen positiivisena kannustimena. Sellaista työtä, josta saa positiivista palautetta, on mielekästä tehdä.

### 9.3.4 Opettajien vaikutusmahdollisuuksia ja työn kannustearvoa selittävät tekijät

Opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan sekä työn kannustearvo selittävät ja ennustavat parhaiten opettajien ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueita. Niiden selitysosuudet ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueista ovat paremmat kuin kannustavan tai ohjaavan ja osallistavan johtamistyylin tai työyhteisön toimintakyvyn. Työn kannustearvo selittää myös opettajien kasvumotivaation tasoa. Koska työn kannustearvolla ja vaikutusmahdollisuuksilla oli eniten yhteyttä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen, tutkittiin, miten koulun muut kasvuedellytykset ovat yhteydessä opettajien vaikutusmahdollisuuksiin ja työn kannustearvoon ja missä määrin ne selittävät opettajien vaikutusmahdollisuuksia ja työn kannustearvoa.

Korrelaatioanalyysin avulla tutkittiin, miten koulun kasvuedellytykset ovat yhteydessä opettajien käsityksiin omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja työn kannustearvosta. Korrelaatiotarkastelussa vakioitiin koulun koko, koska se vaikutti opettajien käsityksiin koulun kasvutekijöistä. Korrelaatioanalyysin perusteella koulun kasvutekijöillä on voimakas yhteys opettajien käsityksiin omista vaikutusmahdollisuuksistaan ja työn kannustearvosta (liite 5). Kaikkein voimakkain korrelaatio oli vaikutusmahdollisuuksien ja koulun kannustejärjestelmien välillä ( $r=.661$ ,  $p<.001$ ). Koulun johtamistavoilla oli myös voimakas yhteys opettajien käsityksiin omista vaikutusmahdollisuuksistaan (ohjaava ja osallistava johtaminen  $r=.591$ ,  $p<.001$  ja kannustava johtaminen  $r=.400$ ,  $p<.001$ ). Johtamistyyliellä oli voimakkaampi yhteys opettajien käsityksiin työnsä kannustearvosta kuin vaikutusmahdollisuuksistaan. Myös opettajien yhteistyöllä oli voimakas yhteys opettajien käsityksiin työnsä kannustearvosta ( $r=.549$ ,  $p<.001$ ).

Regressioanalyysin avulla tutkittiin sitä, miten opettajien käsitykset koulunsa kasvutekijöistä selittävät heidän käsityksiään vaikutusmahdollisuuksistaan ja työn kannustearvosta. Regressioanalyysissä käytettiin askeltavaa Stepwise-menetelmää, jonka avulla muodostettiin tilastollisesti kaikkein parhaiten sopiva malli. Stepwise-menetelmän avulla regressiomallista saadaan rajattua pois ne muuttujat, jotka eivät ole tilastollisesti merkitseviä selittäjiä (Nummenmaa 2004, 306). Askeltavan menetelmän käytössä muuttujien multikollineaarisuus ei tuota ongelmaa muuttujien valinnassa (Metsämuuronen 2002b, 17). Koulun kasvuedellytykset korreloivat melko voimakkaasti keskenään, joten se olisi voinut aiheuttaa sen, että regressiomalliin tulee mukaan vääriä muuttujia.

Regressionanalyysin perusteella opettajien käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ennustavat parhaiten koulun kannustejärjestelmät ( $\beta=.467$ ,  $p<.001$ ) sekä työskentelyjärjestelmät ( $\beta=.320$ ,  $p<.001$ ). Tämän lisäksi rehtorin ohjaava ja osallistava johtamistyyli oli tilastollisesti merkitsevä ennustaja ( $\beta=.191$ ,  $p<.05$ ). Ohjaavan ja osallistavan johtamistavan ennustearvo opettajien vaikutusmahdollisuuksista oli kuitenkin pieni verrattuna muihin selittäviin muuttujiin. Malli sopii aineistoon ( $F_{3,122}=37,533$ ,  $p<.001$ ), ja

sen selitysosuus on korkea ( $R_a^2=.459$ ). Opettajien käsitykset koulunsa kannustejärjestelmistä, työskentelyjärjestelmistä sekä ohjaavasta ja osallistavasta johtamistyylistä selittävät yhteensä 46 % opettajien vaikutusmahdollisuuksien muutoksesta. Tätä selitysosuutta voidaan pitää hyvänä. Kaikkein parhaiten opettajien käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksistaan selittivät opettajien käsitykset koulun kannustejärjestelmistä (yhteensä 38 %). Opettajien käsitykset koulunsa työskentelyjärjestelmistä lisäävät mallin selitysvoimaa 8 % ja rehtorin ohjaava ja osallistava johtamistyyli lisää vain 2 % mallin selitysvoimaa. Opettajien käsityksiä vaikutusmahdollisuuksistaan voidaan edistää erityisesti koulun kannustejärjestelmien avulla: kannustamalla opettajia kehittämään itseään ja käyttämään uusimpia opetusmenetelmiä. Myös koulun fyysisillä työskentelyolosuhteilla on vaikutusta: ajan haasteiden mukaiset opetusvälineet ja opetustilat sekä opettajien hyvin organisoitu työskentely edistävät opettajien käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Myös rehtorin ohjaava ja osallistava johtamistapa edistää opettajien käsityksiä vaikutusmahdollisuuksistaan.

Ennustettaessa opettajien käsityksiä työn kannustearvosta tilastollisesti merkitseviä selittäjiä olivat koulun kannustejärjestelmät ( $\beta=.365$ ,  $p<.001$ ), opettajien yhteistyö ( $\beta=.232$ ,  $p<.01$ ) sekä ohjaava ja osallistava johtamistyyli ( $\beta=.231$ ,  $p<.05$ ). Malli sopii aineistoon ( $F_{3,121}=39,429$ ,  $p<.001$ ), ja mallin selityssaste on korkea ( $R_a^2=.482$ ). Regressiomallin selityssaste on samansuuruinen kuin vaikuttamismahdollisuuksien kohdalla. Kannustejärjestelmät selittävät kaikkein vahvimmin opettajien käsityksiä työn kannustearvosta ( $R^2=.425$ ). Opettajien työn kannustearvoa voidaan myös edistää kiinnittämällä huomiota koulun kannustejärjestelmiin. Rehtori voi edistää opettajien työstä saamaa kannustearvoa antamalla opettajille kannustavaa palautetta ja antamalla opettajille tilaisuuksia osallistua koulun kehittämiseen. Hyvin toimiva opettajayhteisö mahdollistaa sen, että opettajat todennäköisesti antavat toisilleen kannustavaa palautetta.

#### **9.4 Yhteenveto opettajien ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä**

Opettajien käsitykset kasvumotivaatiostaan selittävät ja ennustavat parhaiten opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuutta, muutosvalmiutta sekä opetustyyliä. Tulosten perusteella opettajien kasvumotivaatio selittää erityisesti uuteen opettajuuteen liittyviä kehityksellisiä eli muutosvalmiutta ja opettajien yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Opettajien käsitykset kasvumotivaatiostaan selittävät vähiten opettajien käsityksiä oppilaidensa kohtaamisesta. Aiemmissä tutkimuksissa työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet ja työn kannustearvo ovat lisänneet työntekijöiden kasvumotivaatiota (Joroinen 1993, 122; Ruohotie 2002). Tämän tutkimuksen perusteella koulun kasvuedellytyksistä ainoastaan opettajien käsitykset työnsä kannustearvosta selittävät opettajien kasvumotivaatiota. Työn kannustearvon selitysosuus kasvumotivaation muutoksista oli vain 19 %. Koulun kasvuedellytyksien heikko selitysosuus opettajien kasvumotivaation muutoksista saattoi

johtua osin siitä, että opettajan työmotivaatio kumpuaa ensisijaisesti luokkahuoneessa tapahtuvasta opettamis- ja kasvattamistyöstä. Myös opettajan henkilökohtaiset tekijät, kuten uramotivaatio, työkokemus, elämätilanne ja persoonallisuus vaikuttavat kasvumotivaatioon.

Opettajien käsityksillä koulunsa johtamistyylistä tai työyhteisön toiminnasta ei ollut juurikaan yhteyttä siihen, millaiseksi opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä. Kannustava johtaminen selitti heikosti sitä, millaiseksi opettajat arvioivat oman kasvatustilafilosofiansa, muutosvalmiutensa, oman opetustyylin löytämisen, yhteistyötaitonsa ja oppilaiden kohtaamisen. Ohjaava ja osallistava johtaminen selitti heikosti vain opettajien muutosvalmiudessa, yhteistyötaitoissa sekä oppilaiden kohtaamisessa tapahtuvia muutoksia. Aiemmissa tutkimuksissa rehtorin merkitys ammatillisille kehittämisyrittämisillä on ollut vähäinen. Tärkeimpänä rehtorin ominaisuutena on pidetty opettajien kannustamista (Meriläinen 1999, 229). Opettajien käsitykset työyhteisön toimintakyvystä selittivät opettajien käsityksiä yhteistyötaitoistaan, kasvatustilafilosofiastaan sekä oppilaidensa kohtaamisesta. Opettajien käsitykset työyhteisönsä toimintakyvystä selittivät kaiken kaikkiaan vain vähän sitä, millaiseksi opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä. Samansuuntaiseen tulokseen on päädytty aiemmissakin tutkimuksissa. Työyhteisön yhteisillä kehittämisyrittämisillä on vain vähän vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittymiseen (vrt. Meriläinen 1999, 315).

Koulun kasvutekijöistä kaikkein parhaiten opettajien ammatillista kehittyneisyyttä selittävät opettajien vaikutusmahdollisuudet ja työn kannustearvo. Tutkimuksen tulosten perusteella opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen voi vaikuttaa kouluissa lisäämällä opettajien vaikutusmahdollisuuksia sekä työstä saatavaa kannustearvoa. Opettajilla tulisi olla mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä ja työympäristöön ja niitä koskeviin päätöksiin. Opettajien ammatillisen kehittyneisyyden kannalta on tärkeää, että opettajat saavat kokea, että heidän työtään arvostetaan ja he saavat työstään palautetta. Aiempien tutkimustenkin valossa työyhteisön tuki ja kannustus ovat henkilökohtaisen kasvumotivaation ohella tärkeimmät edistävät tekijät luokanopettajan yksilöllisille kehittämisyrittämisille (Meriläinen 1999, 225).



## 10 Yhteenveto

### 10.1 Opettajan ammatillisen kehityksen tarve ja edellytykset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Tampereen ja Valkeakosken alakouluissa työskentelevien opettajien ammatillista kehittyneisyyttä ja heidän käsityksiään kasvumotiivaatiostaan ja koulun kasvuedellytyksistä. Opettajien käsitysten perusteella rakennettiin malli opettajien ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä.

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää opettajien käsityksiä ammatillisen kehityksen edellytyksistään. Ammatillisen kehittymisen edellytyksinä tarkasteltiin opettajien henkilökohtaista kasvumotiivaatiota sekä opettajien käsityksiä koulunsa kasvuedellytyksistä. Suurin osa opettajista arvioi oman kasvumotiivaationsa erinomaiseksi. Opettajien kasvumotiivaatiossa havaittiin kuitenkin eroja. Uransa alkuvaiheessa olevilla opettajilla on korkeampi kasvumotiivaatio kuin uransa loppuvaiheessa olevilla opettajilla. Opettajien kasvumotiivaatio on yhteydessä myös opettajien täydennys- ja lisäkoulutukseen osallistumisen kanssa. Ne opettajat, joilla on korkea kasvumotiivaatio, osallistuivat useammin lisä- ja täydennyskoulutuksiin kuin ne opettajat, joilla on heikko kasvumotiivaatio.

Opettajien vastausten perusteella koulujen kasvuedellytykset ovat hyvät. Kaikkein parhaimmaksi opettajat arvioivat työyhteisön toimintakyvyn sekä rehtorin ohjaavan ja osallistavan johtamistyylin. Tästä voidaan päätellä, että kouluissa opettajien ihmissuhteet ovat kunnossa, opettajat tekevät paljon yhteistyötä ja opettajien yhteistyö koetaan toimivaksi. Opettajat haluavat yhdessä kehittää koulua ja opettajien kesken vallitsee hyvä yhteishenki. Kouluissa rehtori luottaa opettajiin ja jakaa heille vastuuta. Rehtori myös huomioi opettajien mielipiteet ja ehdotukset koulua koskevissa asioissa. Kannustavan johtamisen opettajat arvioivat heikommaksi kuin ohjaavan ja osallistavan johtamisen. Varsinkin suurissa, yli 500 oppilaan alakouluissa opettajat eivät kokeneet rehtorin toimintaa kannustavaksi. Opettajat arvioivat omat vaikutusmahdollisuutensa ja työn kannustearvon hyväksi. Opettajat kokevat saavansa työstään arvostusta ja kannustavaa palautetta. Kouluissa opettajat voivat vaikuttaa työhönsä ja työympäristöönsä. Heikoimmiksi opettajat arvioivat koulun viestintä- ja kannustejärjestelmät sekä työskentelyjärjestelmät. Näistä kaikkein heikoimmaksi opettajat arvioivat koulunsa työskentelyjärjestelmät. Monissa kouluissa käytetään opettajien mielestä vanhentuneita opetusvälineitä eivätkä opetustilat ole ajan tasalla. Myös opettajien työn organisoinnissa saattaa olla ongelmia. Tutkimuksen perusteella isoissa, yli 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat arvioivat koulunsa kasvuedellytykset selvästi heikommiksi kuin pie-

nemmissä, alle 500 oppilaan alakouluissa työskentelevät opettajat. Opettajien vastausten perusteella parhaimmat kasvuedellytykset ovat 300–499 oppilaan alakouluissa.

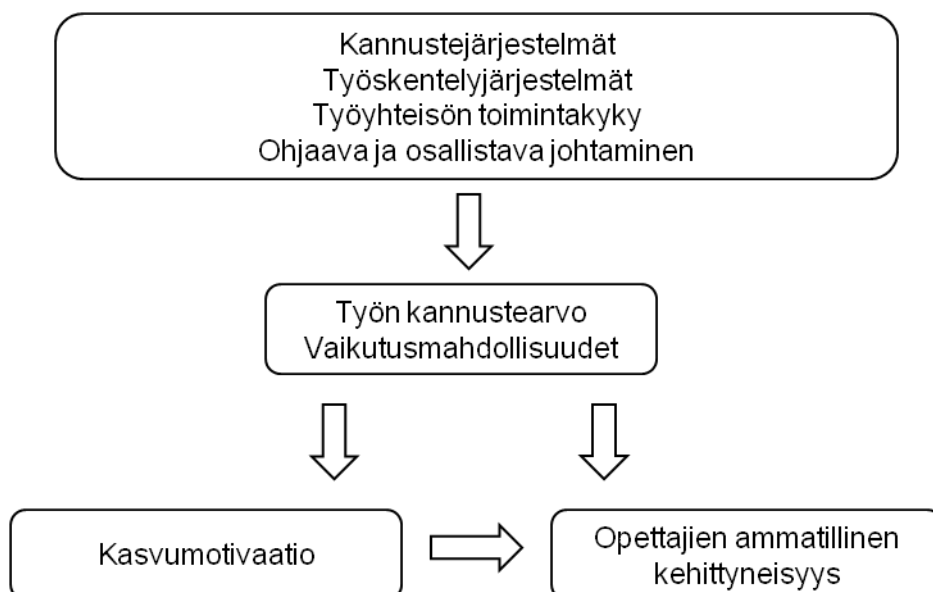
Tutkimuksen toisena tutkimustavoitteena oli selvittää, millainen on opettajien ammatillinen kehittyneisyys. Tutkimuksen perusteella opettajien ammatillista kehittyneisyyttä voidaan pitää erinomaisena. Kaikkein parhaimmaksi ammatillisen osaamisen alueeksi opettajat arvioivat oppilaiden kohtaamisen ja yhteistyötaitonsa. Opettajat tekevät mielellään yhteistyötä toisten opettajien kanssa, ja he kohtaavat oppilaitaan yksilöllisesti. Suurin osa opettajista arvioi, että heille on kehittynyt oma kasvatustilafilosofia sekä opetustyyli. Suurin osa opettajista arvioi myös olevansa tulevaisuushakuisia ja huomioivansa opetuksessaan tulevaisuuden osaamistarpeet. Sen sijaan uuteen opettajuuteen liittyvät muutosvalmius ja yhteiskuntasuuntautuneisuus ovat selvästi opettajien heikoimmat osaamisalueet. Nämä osaamisalueet korostuvat opettajan työssä yhä enemmän. Koulu opettajuus muuttuu yhteiskunnan kehityksen myötä ja opettajilta odotetaan näiden muutosten seuraamista ja oman toiminnan kehittämistä. Opettajien kasvumotivaatio vaikutti opettajien käsityksiin omasta ammatillisesta kehittyneisyydestään. Ne, opettajat, joilla oli korkea kasvumotivaatio, arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä selvästi paremmaksi kuin ne opettajat, joilla oli alhaisempi kasvumotivaatio. Täydennys- ja lisäkoulutuksiin osallistuminen oli yhteydessä uuden professionaalisuuden alueisiin. Ne opettajat, jotka olivat osallistuneet vähintään 3 kertaa täydennys- tai lisäkoulutukseen kuluneen vuoden aikana, arvioivat yhteiskuntasuuntautuneisuutensa sekä muutosvalmiutensa paremmiksi kuin ne opettajat, jotka olivat osallistuneet vähemmän täydennys- tai lisäkoulutuksiin. Opettajat, jotka ovat motivoituneita kehittämään itseään, osallistuvat täydennys- ja lisäkoulutuksiin. He suhtautuvat positiivisemmin muutoksiin ja kokevat itsensä yhteiskuntasuuntautuneiksi.

Opettajien työkokemus oli yhteydessä opettajien kasvatustilafilosofiaan sekä tulevaisuushakuisuuteen. Mitä enemmän opettajalla oli opettajakokemusta, sitä kehittyneemmäksi hän arvioi oman kasvatustilafilosofiansa. Opettajakokemuksen kautta opettajille kehittyi oma kasvatustilafilosofia ja omat kriteerit, joiden mukaan he toimivat työssään. Työkokemuksen yhteys opettajien tulevaisuushakuisuuteen oli yllättävä. Uransa alussa olevat opettajat sekä kaikkein kokeneimmat opettajat arvioivat huomioivansa opetuksessaan tulevaisuuden osaamistarpeet lähes yhtä hyvin. Sen sijaan opetusuransa keskivaiheella olevat opettajat arvioivat, etteivät osaa huomioida tulevaisuuden tarpeita opetuksessaan niin hyvin kuin kokeneemmat tai vain vähän aikaa opettajana työskennelleet vastaajat.

Tutkimuksen kolmantena tavoitteena oli selvittää, missä määrin opettajien kasvumotivaatio sekä rehtorin johtamistyyli, työyhteisön toimintakyky ja opettajan työhön liittyvät tekijät edistävät opettajien ammatillista kehitystä. Tulosten perusteella luotiin malli opettajan ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä (kuvio 9). Tutkimustulosten perusteella opettajan henkilökohtaisella kasvumotivaatiolla on kaikkein voimakkain yhteys opettaji-

en ammatilliseen kehittyneisyyteen. Opettajat, jotka ovat motivoituneet kehittämään itseään opettajana sekä omaa työtään ja kouluun, ovat todennäköisesti myös yhteiskuntasuuntautuneita, ja he suhtautuvat myös positiivisemmin muutoksiin. Korkea kasvumotivaatio ennakoi myös oman opetustyylin löytymistä.

Kasvumotivaation lisäksi opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan ja työn kannustearvosta selittävät ja ennustavat kohtalaisesti opettajien ammatillista kehittyneisyyttä. Opettajien käsitykset vaikutusmahdollisuuksistaan selittävät parhaiten opettajien kasvatustilafilosofian ja muutosvalmiuden muutoksia. Opettajat, jotka kokevat voivansa vaikuttaa omaa työtään ja työympäristöään koskeviin päätöksiin, arvioivat oman kasvatustilafilosofiansa todennäköisesti korkeammalle kuin opettajat, jotka arvioivat vaikutusmahdollisuutensa heikoksi. Samoin ne opettajat, jotka arvioivat omat vaikutusmahdollisuutensa korkealle, arvioivat suhtautuvansa positiivisemmin muutoksiin kuin opettajat, joiden vaikutusmahdollisuudet ovat vähäisemmät. Opettajien käsitykset työnsä arvostuksesta selittävät ja ennustavat parhaiten kaikkia ammatillisen kehittyneisyyden osa-alueita verrattuna muihin koulun kasvuedellytyksiin. Opettajien käsitykset työnsä arvostuksesta selittävät parhaiten opettajien muutosvalmiuden muutoksia. Ne opettajat, jotka saavat kannustavaa palautetta ja kokevat että heidän työtään arvostetaan, arvioivat muutosvalmiutensa paremmaksi kuin ne opettajat, jotka eivät koe saavansa riittävästi kannustavaa palautetta. Opettajien käsitykset työnsä kannustearvosta selittävät kohtalaisesti myös opettajien oman opetustyylin löytymistä ja oppilaiden kohtaamista. Opettajien käsitykset koulunsa johtamistyyleistä eivät vaikuttaneet merkittävästi siihen, millaiseksi opettajat arvioivat oman ammatillisen kehittyneisyytensä. Opettajien työyhteisön toimintakyky selitti kohtalaisesti vain opettajien yhteistyötaitojen muutosta.



Kuvio 9. Opettajien ammatillista kehitystä edistävät tekijät.

Miten kouluissa voitaisiin edistää opettajien ammatillista kehitystä? Tämän tutkimuksen perusteella olisi tärkeintä varmistaa, että opettajat saavat työstään kannustavaa palautetta ja he kokevat, että heidän työtään koulussa arvostetaan. Opettajien käsityksillä työnsä arvostamisesta on vaikutusta opettajien kasvumotivaation sekä opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen. Työn kannustearvo selittää pitkälti opettajien muutosvalmiutta, omaa opetustyyliä sekä opettajien yhteistyötaitoja. Tämän lisäksi opettajilla pitäisi olla mahdollisuus vaikuttaa työhönsä sekä työtään ja työympäristöään koskeviin päätöksiin. Vaikutusmahdollisuudet selittävät erityisesti opettajien käsityksiä kasvatusfilosofiastaan ja muutosvalmiudestaan.

Koulun kannustejärjestelmien kautta koulussa voidaan edistää opettajien vaikutusmahdollisuuksia ja työn kannustearvoa. Kouluissa tulisikin kannustaa opettajia kehittämään aktiivisesti ammattitaitoaan ja kokeilemaan rohkeasti uusimpia opetusmenetelmiä. Rehtori ja työyhteisö voivat vaikuttaa siihen, että opettajilla on vaikutusmahdollisuuksia ja opettajat saavat kannustavaa palautetta työstään ja opettajat kokevat, että heidän työtään arvostetaan. Rehtori, joka luottaa opettajiin, jakaa heille vastuuta ja huomioi opettajien mielipiteet ja ehdotukset koulua koskevissa asioissa, edistää opettajien kokemuksia työn kannustearvosta ja vaikutusmahdollisuuksista. Työyhteisö, jossa opettajat tekevät paljon yhteistyötä ja jossa vallitsee hyvä yhteishenki, edistää myös opettajien käsityksiä työnsä kannustearvosta. Myös koulun työskentelyjärjestelmät ennustavat opettajien vaikutusmahdollisuuksia. Kouluissa, joissa opettajat voivat käyttää uusia opetusvälineitä ja opetustilat ovat ajanhaasteiden tasalla, opettajat kokevat että heillä on vaikutusmahdollisuuksia työtään ja työympäristöään koskeviin päätöksiin. Käytännössä monissa kouluissa, joissa opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa koulun opetusvälineisiin ja opetustiloihin, käytetään uusia opetusvälineitä ja opetustilat ovat ajan haasteiden tasalla.

Isoissa, yli 500 oppilaan alakouluissa pitäisi kiinnittää huomiota erityisesti siihen, että yksittäisillä opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä ja sitä koskeviin päätöksiin sekä työympäristöänsä koskeviin päätöksiin. Tämä lisäksi opettajilla pitäisi olla mahdollisuus soveltaa työssään omia kykyjä ja taitoja sekä työskennellä itsenäisesti. Pienissä kouluissa yksittäisen opettajan on usein helpompi vaikuttaa koulussa tehtäviin päätöksiin. Isoissa kouluissa yksittäisen opettajan mahdollisuus vaikuttaa voi olla pieni, koska näissä kouluissa joudutaan useammin päätyämään kompromissiratkaisuihin, jotka eivät palvele kenenkään yksittäisen opettajan etua.

Ammatillista kehitystä tukevan työyhteisön luominen ei tapahdu hetkessä. Koulun kasvuedellytysten kehittäminen voi edellyttää kouluissa koulun kulttuurin muutosta. Kouluissa valitsevien asenteiden, arvojen ja normien muuttaminen on työlästä, koska ne ovat muovautuneet koulun historian aikana. Kasvuedellytysten kehittäminen on sekä johdon että työyhteisön vastuulla. Rehtori voi omalla toiminnallaan ja valtaa käyttämällä muuttaa työyhteisön toimintatapoja, lisätä opettajien osallistumista ja pyrkiä luomaan

avointa oppimiskulttuuria. Työyhteisön ja yksittäisen opettajan vastuulla on toimia uusien toimintamallien ja avoimen kulttuurin mukaan. Ammatillista kehitystä tukevan organisaation luominen olisi tärkeää koulun kehittymisen ja oppimisen kannalta. Opettajan ammatillisen kehityksen edistämiseksi ei ole lopulta kyse vain yksittäisen opettajan kehittymisestä. Opettajan ammatillisen kehityksen edistäminen edistää työyhteisön sekä organisaatiotason oppimista.

Kasvumotivaation sekä koulun kasvutekijöiden lisäksi opettajien ammatilliseen osaamiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät, joita ei tässä tutkimuksessa huomioitu. Esimerkiksi opettajien yksilölliset tekijät, kuten uramotivaatio, opiskelutaidot ja elämäntilanne vaikuttavat siihen, missä määrin opettajat haluavat kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Opettajan ammatillinen kasvu ja kehittyminen ovat lopulta riippuvaisia opettajan omasta sitoutumisesta ja motivaatiosta. Vaikka koulussa vallitsisi erinomaiset kasvuedellytykset, ei se vielä takaa opettaa motivaatiota ja sitoutumista omaan ammatilliseen kasvuun. Ammatillinen kasvu lähtee ihmisestä itsestään – sitä ei voi ulkopäin määrätä.

## 10.2 Tutkimustulosten arviointia

Tutkimuksessa onnistuttiin selvittämään opettajien ammatillisen kehittyneisyyden taso ja kehitettiin ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä teoreettinen malli. Vastausten perusteella rakennettu opettajan ammatillisen kehityksen malli perustuu tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien käsityksiin. Ammatillista kehitystä edistävän mallin avulla voidaan kuvata tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä omasta ammatillisesta kehittyneisyydestään sekä sitä edistävästä tekijöistä. Tutkimustulosten perusteella ei voida selittää, miksi juuri malliin valituilla ammatillisen kasvun tekijöillä on vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittyneisyyteen.

Tutkimuksessa luotu malli ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä kuvaa Tampereen ja Valkeakosken alakoulujen opettajien ammatillista kehittymistä. Tutkimuksen vastausprosentti jäi melko alhaiseksi (34 %), joten tulosten yleistettävyyden perusjoukkoon ei ole kannattavaa. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli Tampereella, joten tutkimus kuvaa pitkälti Tampereen alakoulujen opettajien käsityksiä omasta ammatillisesta kehittyneisyydestä ja ammatillista kehitystä edistävästä tekijöistä. Tulosten yleistettävyyden ja siirrettävyyden muihin kuin tutkimuksessa osallisena olleisiin kouluihin jätetään lukijan tai tulosten hyödyntäjän päätettäväksi.

Opettajan ammatillisen kehityksen tutkimus on edelleen tärkeää. Tässä tutkimuksessa esille tulleita tuloksia on syytä tutkia vielä enemmän. Suuremman otoksen saaminen mahdollistaisi tulosten paremman yleistettävyyden tutkimusjoukkoon. Se lisäisi tulosten käyttökelpoisuutta. Opettajien ammatillista kehitystä voitaisiin tutkia paremmin määrittelyn mittariston avulla. Tällöin saataisiin pätevämpiä tuloksia. Tässä tutkimuksessa esille nousseita tuloksia ja ilmiöiden välisiä yhteyksiä voitaisiin tutkia lisää esimerkiksi Bayes-analyysin avulla. Bays-analyysillä voidaan tehdä epälineaarisia päättelyjä, joissa muuttujien väliset yhteydet voivat olla monimutkaisempia kuin lineaarisissa malleissa, joita käytettiin tässä tutkimuksessa. Opettajien haastattelun kautta voitaisiin selvittää tarkemmin sitä, mitkä tekijät työyhteisössä vaikuttavat heidän kasvumotivaation ja ammatilliseen kehittyneisyyteen ja miksi. Myös opettajien työhön vaikuttavan yhteiskunnan, toimintaympäristön ja erilaisten sidosryhmien merkitystä opettajan ammatilliseen kehittymiseen kannattaisi tutkia tarkemmin.

Tämä tutkimus oli yksi monista opettajan ammatillista kehitystä käsittelevistä tutkimuksista. Tutkimuksen tarkoituksena on toimia avauksena uudelleenlaiselle opettajan ammatillisuuden tutkimukselle. Opettajien ammatillista kehitystä voitaisiin tutkia enemmän osana työyhteisön toimintaa ja kehittämistä. Ammatillista kehittymistä ohjaa organisaation kulttuuri ja työyhteisön ilmapiiri. Ne vaikuttavat ihmisten asenteissa, käyttäytymisessä, ajattelussa ja mielipiteissä. Koulun kulttuurin vastainen ammatillinen kasvu on kuin vastavirtaan uimista: oma ammatillinen kehittyminen tuntuu rankalta ja vaatii kovia ponnisteluja eikä se juurikaan tuota tulosta. Kulttuurin ja ilmapiirin huomioiminen opettajan ammatillisessa kehityksessä avaa uudenlaisia näkökulmia opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Tällöin opettajana kehittyminen ei ole vain kiinni opettajasta itsestään, vaan opettajan ammatillisessa kehittämisessä huomioidaan koulun ja työyhteisön vaikutus opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Koulun kulttuuri ja työyhteisön toimintatavat selittävät usein sen, miksi opettajien täydennyskoulutuksissa opittuja asioita on vaikea hyödyntää käytännössä. Koulutuksen anti ei sovellu koulun toimintaan tai se ei ole linjassa koulun kehittämistoiminnan kanssa. Tällöin koulutuksessa opetettuja asioita ei sovelleta käytännön työhön. Koulun kulttuurin ja työilmapiirin mukainen ammatillinen kasvu näkyy yksittäisen opettajan sekä koko työyhteisön kehityksenä.

## Lähteet

Antikainen, E. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulusta. Tampereen yliopisto. Acta Universitas Tampereensis 1088. Akateeminen väitöskirja

Buckingham, A. & Saunders, P. 2004, The survey methods workbook. From design to analysis. Cambridge: Polity Press Ltd.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, Volume 18, Issue 8, November 2002, 947-967.

Conley, C. & Muncey, E.D. 1999. Organizational Climate and Teacher professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. Teoksessa Freiberg, H.J. (toim.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. E-kirja. United Kingdom: Flamer Press, 107–128.

Day, C. 1999. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. E-Kirja. London: Falmer Press.

Díaz-Maggioli, G. 2004. *Teacher-Centered Professional Development*. E-kirja. Falmer Press.

Downey, C. J., English, F. W., Steffy, B. E. & Poston, W. K. 2008. *50 Ways to Close the Achievement Gap*. E-kirja. London: Corwin Press.

Eteläpelto, A & Collin, K. 2004. From individual cognition to community of practice. Theoretical underpinning in analyzing professional growth expertise. Teoksessa Boshuizen, H.P.A., Bromme, R. & Gruber, H. (toim.) *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert*. Netherland: Kluwer Academic Publishers, 231–249.

Fullan, M. 1996. The school as a learning organization: distant dreams. Teoksessa Ruohotie, P. & Gimmet, P. (toim.) *Professional growth and development: directions, delivery and dilemmas*. Tampere: Tampere University Press, 215–226.

Heikkilä, T. 2001. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.

Heikkinen, H.T.L., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36(5), 340–356.

Helakorpi, S. 2006. Koulutuksen kehittävä arviointi. Työkaluja osaamisen johtamiseen. Hämeen ammattikorkeakoulun opettajakorkeakoulun julkaisuja 4/2006.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja 49.

Huusko, J. 2002. Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietikäinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia - punnittua puhetta koulun kehittämisestä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 69–80.

Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 65.

Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. 1 p. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.

Joronen, L. 1993. Ammatillisen kasvun edellytykset organisaatiossa. Tutkimus ammatillista kasvua tukevista organisaation kasvuedellytyksistä ja niiden edellyttämistä johtamistaidollisista valmiuksista naisnäkökulma huomioon ottaen. Helsingin yliopisto. Helsingin kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 135.

Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma. Juva: WSOY, 258–274.

Järvinen, P. 2006. Ammattina esimies. Helsinki: WSOY.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.

Klette, K. 2000. Working-Time Blues: How Norwegian teachers experience restructuring in education. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T.E. Hauge & J. Moller (toim.) The life and work of teachers. International perspective in changing times. London and New York: Flamer Press, 143–156.

Kohonen, V. 2000a. Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen. Teoksessa Harra, K. (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja (1), 32–49.

Kohonen, V. 2000b. Facilitating transformative learning for teacher growth. Teoksessa Bearisto, B & Ruohotie, P. Empowering teachers as lifelong learners: Reconceptualizing, restructuring and reculturing teacher education for the information age. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy.

Kosunen, T. 2002. Opettaja opetussuunnitelman ja oman työnsä kehittäjänä. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.). Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia punnittua



puhetta koulun kehittämistä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 52–68.

London, M. & Mone, E.M. 1987. Career management and survival in the workplace. Helping Employees make tough career decisions, stay motivated and reduce career stress. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Arjessa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 986.

Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 51.

Meriläinen, M. 2002. Koulun kehittäminen ja opettajan täydennyskoulutus. Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämistä. Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 83, 89–104.

Metsämuuronen, J. 2002a. Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. Faktoriansalyysi. Metodologia-sarja 7A. E-kirja. International Methelp Ky.

Metsämuuronen, J. 2002b. Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. Regressioanalyysi. Metodologia-sarja 7B. E-kirja. International Methelp Ky.

Mikkola, A. 2005. Opettaja kehittää ja kehittyy. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 152-169.

Mink, O.G. 1998. Ontogogy: creatig a growth-oriented learning environment. Managing Service Quality 8 (4), 272 – 280.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.

Mäkelä, V. 1994. Opettajien ammatillisen kasvun edellytykset ja niiden kehittäminen ammatillisessa aikuiskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Licensiaatintutkielma.

Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Acta Universitatis Tamperensis 743.

Mäntylä, R. 2002. Yksi mutta yhdessä – opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 206.

Niemi, H. 1992. Opettajien ammatillinen kehitys. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa1. Tieteellinen tutkielma opinnoissa opettajana, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus.

Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87.

Niemi, A. 1995a. Opettajan ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehelyssä. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3.

Niemi, H. 1995b. Active learning in pre-service teachers education. Teoksessa Niemi, H. & Kohonen, V. Towards new professionalism and active learning teachers' development: empirical findings on teachers' education and induction. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A2.

Niemi, H. 2006. Opettaja kehittää ja kehittyy. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, & J. Puhakka (toim.). Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 170–186.

Niemi, H. & Kohonen, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development.. Tampereen yliopisto. Reports from Department of Teacher education in Tampere University A2.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.

Nummenmaa, A & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. ja Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Helsinki: WSOY.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa Hara, K (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja 1. Sääljärvi: Sääljärven Offset Oy.

Puhakka, J. 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 8-9.

Puurula, A. 1996. Oppisopimuskoulutus väylänä erikoisammattitutkintoihin. Ammatillisen kasvumotivaation yhteys työntekijän jatkokoulutukseen ja jatkokoulutushalukkuuteen. Opetushallitus. Helsinki: Edita.

- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampereen Yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 1999. Professional Growth and Development. Teoksessa P. Ruohotie, H. Tirri, P. Nokelainen & T. Silander (toim.) Modern modeling of professional growth. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 5–36.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sach, J. 2003. The Activist Teaching profession. Open University Press: Buckingham.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko kouluorganisaationa? Kasvatus 29 (2), 214–223.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1998. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 5.p. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Sarjala, J. 2005. Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 36–40.
- Senge, P.M. 2006. The fifth Discipline, the Art and Practice of Learning in Organization. Lontoo: Random House.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorioiden perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 37.
- Sikkelä, R. 2003. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Simola, H. 2002. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (2), 290–297.
- Suoranta, J. 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Saatavana www-muodossa. <[http://tampub.uta.fi/tup/Suoranta\\_Haarautuvat\\_metodologiat.pdf](http://tampub.uta.fi/tup/Suoranta_Haarautuvat_metodologiat.pdf)>. Luettu 18.10.2009.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Taipale, A. 2005. Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström, & J. Puhakka (toim.). Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 187–196.

Tuominen, E. 2002. Opettajien kasvuedellytykset ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaatintutkielma.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkultuurit. Teoksessa Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: ER-Paino Oy, 99–122.

Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvantit-aineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaa. SPSS-ohjelmaympäristössä. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit: 13. Turun Yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu: laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Gummerruksen Kirjapaino Oy.

Töttö, P. 2005, Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. 2 p. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Valanne, E. 2004. Huomisen kansankynttilät. Kide. Lapin yliopiston yhteisölehti 6, 10–11.

Vulkko, E. 2001. Opettaja yhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyöläisen ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: ER-Paino Oy, 9–26.

Yuan, K., Marshall, L.L., & Bentler, P.M. 2002. A Unified Approach to Exploratory Factor Analysis with Missing Data, Non-normal Data, and in the Presence of Outliers. Psychometrika 67 (1), 95–122.

## Liitteet

### Liite 1. Kyselylomake.

Hei!

Tässä on kyselylomake koskien kandidaatintutkielmaani. Olen kiinnostunut Sinun näkemyksistäsi ja kokemuksistasi työssäsi ja työpaikallasi. Toivon, että vastaat kyselylomakkeessa oleviin väittämiin totuuden mukaisesti. Kyselylomakkeeseen vastaaminen tapahtuu täysin nimettömästi. Kaikki vastaukset tulevat suoraan minulle ja vain minun käyttöni kandidaatintutkielmaani varten. Lomakkeet käsitellään luottamuksellisesti ja tilastollisesti, joten yksittäinen vastaaja ei ole tunnistettavissa. Vastaathan perjantaihin 16.2.2007 mennessä.

Terveisin Erja Leinonen

Vastausohjeet: Lue jokainen väittämä huolellisesti ja arvioi missä määrin se vastaa Sinun käsitystäsi asiasta. Valitse vastausvaihtoehdoista se numero, joka parhaiten kuvaa Sinun käsitystäsi asiasta. Vastaa ensimmäisenä mieleesi tulevan vastausvaihtoehdon mukaan.

Vastausvaihtoehdot:

- 1= täysin eri mieltä
- 2= jossain määrin eri mieltä
- 3= en osaa sanoa
- 4= jossain määrin samaa mieltä
- 5= täysin samaa mieltä.

---

### Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä ajatellen sinua opettajana?

#### Osio 1

	1	2	3	4	5
1. Selviydyn hyvin erilaisten oppilaiden ja oppilasryhmien opetuksesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Sovellan eri opetustilanteissa tilannekohtaisia opetusmenetelmiä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Minulla on heikko minäkäsitys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Huomioin opetuksessani tulevaisuuden osaamistarpeet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Minulle on kehittynyt oma persoonallinen opetustyyli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Valitsen opetusmateriaalin omien, tiedostettujen kriteerien perusteella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Toimiessani opettajana huomioin oman toimintani vaikutukset oppilaisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Toimin koulussa oman kasvatustilafilosofian mukaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. En kohtaa oppilaitani yksilöllisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Minulla on kyky olla kriittinen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- |  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 11. Haluan opettaa oppilailleni laajoja asiakokonaisuuksia.                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Pysin jatkuvasti kehittämään omaa käsitystäni kasvatuksesta.                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Muokkaan opetusmateriaalia niin että se on oppilailleni merkityksellistä.            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Minulla on oma oppimistyylini.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Opettajana minun tulee koko ajan kehittää itseäni.                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Seuraan jatkuvasti yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja arvioin niiden seurauksia. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Hahmotan helposti asioiden väliset yhteydet.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Opiskelen aktiivisesti uusia asioita.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

## Osio 2

- |   | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 19. Minulla on kehittämisideoita, joita koulussa voitaisiin hyödyntää.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. En halua tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. Keskustelen työhön liittyvistä asioista paljon muiden opettajien kanssa.                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Koulussa tapahtuvat muutokset aiheuttavat minulle ahdistusta.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Keskustelen usein oppilaideni vanhempien/ huoltajien kanssa oppilaistani.                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Koulun ja kodin välistä yhteistyötä pitäisi vähentää.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Haluan nähdä vaivaa, jotta koulussa ja omassa työssäni tapahtuisi kehitystä.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Osallistun yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Vuorovaikutus oppilaideni kanssa on minulle vaikeaa.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Haluan tehdä työtä, johon liittyy muutoksia ja epävarmuutta.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Haluan lisätä ammattitaitoani opettajana mahdollisimman paljon.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Olen avoin uusille muutoksille, vaikka ne edellyttäisivätkin muutoksia.                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Kehitän omaa työtäni toisilta opettajilta saadun palautteen avulla.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Osallistun mielelläni lisäkoulutuksiin, mikäli se mahdollistaa siirtymisen uusiin haasteellisiin tehtäviin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33. Osallistun koulutuksiin vain, jos siitä on minulle välitöntä hyötyä työssäni.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34. Lisä- ja täydennyskoulutus eivät kiinnosta minua.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35. Luen paljon oman alan ammattikirjallisuutta.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä ajatellen koulua, jossa työskentelet? Arvioi jokainen väittämä oman kokemuksesi perusteella.**

**Osio 3**

	1	2	3	4	5
36. Koulussani päätöksiä ja suunnitelmia tehtäessä otetaan huomioon niiden opettajien mielipiteet, joita asia koskee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Koulussani opettajat tekevät paljon yhteistyötä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Koulussani opettajat keskustelevat yhdessä oman työnsä ja työympäristön kehittämisestä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Koulussani saan tarvitsemani tiedon helposti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Koulussani opetustilat ovat ajan haasteiden tasalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Koulussani opettajien yhteistyö ei ole toimivaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Koulussani on selkeät yhtenäiset tavoitteet oppilaiden kasvattamisesta ja opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Koulussani päätöksiä ja suunnitelmia laadittaessa ja toteutettaessa huomioidaan opettajien osaaminen ja ammattitaito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Koulussani opettajat tuovat esille uusia ideoita työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Koulussani opettajat käyttävät vanhentuneita opetusvälineitä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Opettajien työskentely koulussani ei ole järkevästi organisoitu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Tarvittaessa saan apua työpaikkani ihmisiltä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Koulussani opettajilla on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja työympäristöään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Koulussani tieto kulkee huonosti opettajien keskuudessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Koulussani kannustetaan aktiivisesti opetushenkilökunnan ammattitaidon lisäämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Koulussani opettajat eivät halua yhdessä kehittää koulua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Koulussani ollaan kiinnostuneita opettajien hyvinvoinnista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Koulussani kannustetaan uusimpien opetusmenetelmien käyttöön.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. Opettajien kesken vallitsee hyvä yhteishenki, "me-henki".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Koulussani opettajat tekevät hyviä päätöksiä ja ratkaisevat yhdessä ongelmia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä ajatellen esimiestäsi? Arvioi jokainen väittämä oman kokemuksesi perusteella.**

**Osio 4**

	1	2	3	4	5
56. Rehtoria on helppo lähestyä työasioissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Ongelmatilanteissa rehtoria työskentelee opettajien kanssa ratkaisujen löytämiseksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Rehtorin asenne ei rohkaise opettajia osallistumaan ja sitoutumaan koulun toimintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Saan palautetta kouluni rehtorilta omasta toiminnastani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Rehtori huomioi opettajien mielipiteet ja ehdotukset koulua koskevissa asioissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Rehtori luottaa opettajiin ja antaa heidän työskennellä itsenäisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Rehtori kannustaa kouluni opetushenkilökuntaa tekemään parhaansa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Rehtori jakaa vastuuta opettajille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Rehtori kohtelee opettajia oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Saan rehtorilta ohjeita ja neuvoja, silloin kun ne ovat tarpeen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Rehtori ei ole kiinnostunut opettajien kehittymisestä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

**Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä ajatellen työtä, jota teet koulussasi?**

**Osio 5**

	1	2	3	4	5
67. Saan työstäni sisäistä tyydytystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Osallistun työtäni ja kouluani koskevien tavoitteiden asettamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Koen, että koulussani työtäni opettajana arvostetaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Voin vaikuttaa omaa työtäni tai työympäristöäni koskeviin päätöksiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Saan käyttää työssäni monipuolisesti kykijäni ja taitojani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa työyhteisöni ja koko koulun kehittämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Työni tarjoaa minulle kehittymismahdollisuuksia ammattisani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. En saa palautetta onnistumisistani ja edistymisestääni oman työni kautta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



75. Voin vaikuttaa omaan työhöni (esim. käyttämiini opetusvälineisiin tai opetusmenetelmiin).



76. Voin vaikuttaa omaa työtäni koskeviin päätöksiin.



77. Saan kannustavaa palautetta omasta työstäni.



78. Voin työskennellä itsenäisesti ja vapaasti (esimerkiksi suunnitella oman aikatauluni).



79. Onko työtyytyväisyydessäsi tapahtunut muutoksia viime vuosina? Jos on, millaisten asioiden uskot vaikuttaneen tähän?

---

---

---

---

---

---

### Vastaa lopuksi taustaasi koskeviin kysymyksiin.

Vastaajan sukupuoli

1. Nainen
2. Mies

Vastaajan syntymävuosi \_\_\_\_\_

Opettajankoulutuksesi \_\_\_\_\_

Opettajan kokemuksesi vuosina

1. alle 5 vuotta
2. 5–15 vuotta
3. 16–25 vuotta
4. 26–35 vuotta
5. yli 35 vuotta

Mikä on työsuhteesi laatu?

1. Vakituinen/ virkasuhde
2. Määräaikainen
3. Tuntiopettaja

Kuinka paljon koulusi ala-asteella on oppilaita?

1. alle 19 oppilasta
2. 20–49 oppilasta
3. 50–99 oppilasta
4. 100–299 oppilasta
5. 300–499 oppilasta
6. 500–999 oppilasta

Kuinka moneen täydennys- ja lisäkoulutukseen olet osallistunut tämän lukuvuoden aikana?

1. 1 kerran
2. 2 kertaa
3. 3 kertaa
4. 4 kertaa
5. 5 kertaa
6. 6 kertaa tai useammin

Milloin aloitit nykyisessä työpaikassasi? \_\_\_\_\_

Mitä luokka-asteita opetat? \_\_\_\_\_

Toimin koulussani

1. Luokanopettajan
2. Aineenopettajana
3. Joku muu

---

Kiitos vastauksistasi.

## Liite 2. Muuttujien jakaumat

Kolmogorov-Smirnov(a)			
	Statistic	df	Sig.
Pk_1 Viestintäjärjestelmät	,121	125	,000
Pk_2 Työskentelyjärjestelmät	,111	125	,001
Pk_3 Työyhteisön toimintakyky	,116	125	,000
Pk_4 Kannustejärjestelmät	,105	125	,002
Pk_5 Ohjaava ja osallistava johtaminen	,150	125	,000
Pk_6 Kannustava johtaminen	,178	125	,000
Pk_7 Vaikuttamismahdollisuudet	,166	125	,000
Pk_8 Työn kannustearvo	,075	125	,083
Pk_1 yhteiskuntasuuntautuneisuus	,100	125	,004
Pk_2 Oma kasvatustilafilosofia	,120	125	,000
Pk_3 Muutosvalmius	,133	125	,000
Pk_4 Oma opetustyyli	,164	125	,000
Pk_5 Tulevaisuushakuisuus	,198	125	,000
PK_6 Yhteistyötaidot	,267	125	,000
Pk_7 Oppilaiden kohtaaminen	,216	125	,000

a. Lilliefors Significance Correction

### Liite 3. Muuttujien kommunaliteet.

TAULUKKO 1. Organisatoriset tekijät ja työyhteisön toimintakyky.

Communalities	Extraction
36. Koulussani päätöksiä ja suunnitelmia tehtäessä otetaan huomioon niiden opettajien mielipiteet, joita asia koskee.	0,679
37. Koulussani opettajat tekevät paljon yhteistyötä.	0,775
38 Koulussani opettajat keskustelevat yhdessä oman työnsä ja työympäristön kehittämisestä.	0,595
39. Koulussani saan tarvitsemani tiedon helposti.	0,572
40. Koulussani opetustilat ovat ajan haasteiden tasalla.	0,651
41. Koulussani opettajien yhteistyö ei ole toimivaa.	0,607
42. Koulussani on selkeät yhtenäiset tavoitteet oppilaiden kasvattamisesta ja opettamisesta.	0,516
43. Koulussani päätöksiä ja suunnitelmia laadittaessa ja toteutettaessa huomioidaan opettajien osaaminen ja ammattitaito.	0,63
44. Koulussani opettajat tuovat esille uusia ideoita työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi.	0,63
45. Koulussani opettajat käyttävät vanhentuneita opetusvälineitä.	0,726
46. Opettajien työskentely koulussani ei ole järkevästi organisoitu.	0,546
47. Tarvittaessa saan apua työpaikkani ihmisiltä.	0,517
48. Koulussani opettajilla on mahdollisuus kehittää omaa työtään ja työympäristöään.	0,602
49. Koulussani tieto kulkee huonosti opettajien keskuudessa.	0,423
50. Koulussani kannustetaan aktiivisesti opetushenkilökunnan ammattitaidon lisäämiseen.	0,665
51. Koulussani opettajat eivät halua yhdessä kehittää koulua.	0,659
52. Koulussani ollaan kiinnostuneita opettajien hyvinvoinnista.	0,765
53. Koulussani kannustetaan uusimpien opetusmenetelmien käyttöön.	0,669
54. Opettajien kesken vallitsee hyvä yhteishenki, "me-henki".	0,717
55. Koulussani opettajat tekevät hyviä päätöksiä ja ratkaisevat yhdessä ongelmia.	0,776

Extraction Method: Principal Component Analysis.

## TAULUKKO 2. Rehtorin johtamistyyli.

Communalities	Extraction
56. Rehtoria on helppo lähestyä työasioissa.	0,751
57. Ongelmatilanteissa rehtoria työskentelee opettajien kanssa ratkaisujen löytämiseksi.	0,817
58. Rehtorin asenne ei rohkaise opettajia osallistumaan ja sitoutumaan koulun toimintaan.	0,646
59. Saan palautetta kouluni rehtorilta omasta toiminnastani.	0,623
60. Rehtori huomioi opettajien mielipiteet ja ehdotukset koulua koskevis- sa asioissa.	0,826
61. Rehtori luottaa opettajiin ja antaa heidän työskennellä itsenäisesti.	0,786
62. Rehtori kannustaa kouluni opetushenkilökuntaa tekemään parhaan- sa.	0,661
63. Rehtori jakaa vastuuta opettajille.	0,736
64. Rehtori kohtelee opettajia oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti.	0,797
65. Saan rehtorilta ohjeita ja neuvoja, silloin kun ne ovat tarpeen.	0,743
66. Rehtori ei ole kiinnostunut opettajien kehittymisestä.	0,635

Extraction Method: Principal Component Analysis.

## TAULUKKO 3. Opettajien työhön liittyvät tekijät.

Communalities	Extraction
67. Saan työstäni sisäistä tyydytystä.	0,327
68. Osallistun työtäni ja kouluani koskevien tavoitteiden asettamiseen.	0,457
69. Koen, että koulussani työtäni opettajana arvostetaan.	0,655
70. Voin vaikuttaa omaa työtäni tai työympäristöäni koskeviin päätöksiin.	0,723
71. Saan käyttää työssäni monipuolisesti kykyjäni ja taitojani.	0,481
72. Minulla on mahdollisuus vaikuttaa työyhteisöni ja koko koulun kehittä- miseen.	0,601
73. Työni tarjoaa minulle kehittymismahdollisuuksia ammatissani.	0,519
74. En saa palautetta onnistumisistani ja edistymisestääni oman työni kaut- ta.	0,433
75. Voin vaikuttaa omaan työhöni (esim. käyttämiini opetusvälineisiin tai opetusmenetelmiin).	0,676
76. Voin vaikuttaa omaa työtäni tai työympäristöäni koskeviin päätöksiin.	0,587
77. Saan kannustavaa palautetta omasta työstäni.	0,653
78. Voin työskennellä itsenäisesti ja vapaasti (esimerkiksi suunnitella oman aikatauluni).	0,384

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### TAULUKKO 4. Opettajan ammatillinen kehittyneisyys.

Communalities	Extraction
1. Selviydyn hyvin erilaisten oppilaiden ja oppilasryhmien opetuksesta.	0,634
2. Sovellan eri opetustilanteissa tilannekohtaisia opetusmenetelmiä.	0,616
3. Minulla on heikko minäkäsitys.	0,687
4. Huomioin opetuksessani tulevaisuuden osaamistarpeet.	0,635
5. Minulle on kehittynyt oma persoonallinen opetustyyli.	0,663
6. Valitsen opetusmateriaalin omien, tiedostettujen kriteerien perusteella.	0,597
7. Toimiessani opettajana huomioin oman toimintani vaikutukset oppilaisiin.	0,631
8. Toimin koulussa oman kasvatustilafilosofian mukaan.	0,595
9. En kohtaa oppilaitani yksilöllisesti.	0,675
11. Haluan opettaa oppilailleni laajoja asiakokonaisuuksia.	0,605
12. Pysin jatkuvasti kehittämään omaa käsitystäni kasvatuksesta.	0,607
13. Muokkaan opetusmateriaalia niin että se on oppilailleni merkityksellistä.	0,595
15. Opettajana minun tulee koko ajan kehittää itseäni.	0,578
16. Seuraan jatkuvasti yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja arvioin niiden seurauksia.	0,659
17. Hahmotan helposti asioiden väliset yhteydet.	0,566
18. Opiskelen aktiivisesti uusia asioita.	0,676
20. En halua tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa.	0,622
21. Keskustelen työhön liittyvistä asioista paljon muiden opettajien kanssa.	0,688
22. Koulussa tapahtuvat muutokset aiheuttavat minulle ahdistusta.	0,664
24. Koulun ja kodin välistä yhteistyötä pitäisi vähentää.	0,597
26. Osallistun yhteiskunnalliseen toimintaan ja keskusteluun.	0,608
27. Vuorovaikutus oppilaideni kanssa on minulle vaikeaa.	0,548
28. Haluan tehdä työtä, johon liittyy muutoksia ja epävarmuutta.	0,665
30. Olen avoin uusille muutoksille, vaikka ne edellyttäisivätkin muutoksia.	0,713
10. Minulla on kyky olla kriittinen.	0,65
14. Minulla on oma oppimistyylini.	0,472

Extraction Method: Principal Component Analysis.

## Liite 4. Kasvumotivaation korrelaatiot

Spearman's rho		Kasvumotivaatio
Pk_1_Yhteiskuntasuuntautuneisuus	Correlation	.568
	Sig.	.000
Pk_2_Oma kasvatusfilosofia	Correlation	.376
	Sig.	.000
Pk_3_Muutosvalmius	Correlation	.501
	Sig.	.000
Pk_4_Oma opetustyyli	Correlation	.496
	Sig.	.000
Pk_5_Tulevaisuushakuisuus	Correlation	.362
	Sig.	.000
PK_6 Yhteistyötaidot	Correlation	.464
	Sig.	.000
Pk_7 Oppilaiden kohtaaminen	Correlation	.269
	Sig.	.002
Pk_1 Viestintäjärjestelmät	Correlation	.211
	Sig.	.018
Pk_2 Työskentelyjärjestelmät	Correlation	.149
	Sig.	.098
Pk_3 Yhteistyö ja kehityshalu	Correlation	.269
	Sig.	.002
Pk_4 Kannustejärjestelmät	Correlation	.295
	Sig.	.001
Pk_5 Ohjaava ja osallistava johtaminen	Correlation	.115
	Sig.	.202
Pk_6 Kannustava johtaminen	Correlation	.143
	Sig.	.111
Pk_7 Vaikuttamismahdollisuudet	Correlation	.302
	Sig.	.001
Pk_8 Työn kannustearvo	Correlation	.453
	Sig.	.000

## Liite 5. Työhön liittyvien tekijöiden korrelaatiot

Control Variables: Koulun koko		Pk_7 Vaikutus- mahdollisuudet	Pk_8 Työn kan- nustearvo
Pk_1_Yhteiskuntasuuntautuneisuus	Correlation	.169	.361
	Sig.	.061	.000
Pk_2_Oma kasvatusfilosofia	Correlation	.376	.372
	Sig.	.000	.000
Pk_3_Muutosvalmius	Correlation	.386	.494
	Sig.	.000	.000
Pk_4_Oma opetustyyli	Correlation	.315	.438
	Sig.	.000	.000
Pk_5_Tulevaisuushakuisuus	Correlation	.239	.296
	Sig.	.007	.001
PK_6 Yhteistyötaidot	Correlation	.334	.430
	Sig.	.000	.000
Pk_7 Oppilaiden kohtaaminen	Correlation	.294	.272
	Sig.	.001	.002
Pk_1 Viestintäjärjestelmät	Correlation	.471	.576
	Sig.	.000	.000
Pk_2 Työskentelyjärjestelmät	Correlation	.536	.325
	Sig.	.000	.000
Pk_3 Yhteistyö ja kehityshalu	Correlation	.440	.552
	Sig.	.000	.000
Pk_4 Kannustejärjestelmät	Correlation	.604	.647
	Sig.	.000	.000
Pk_5 Ohjaava ja osallistava johtaminen	Correlation	.515	.578
	Sig.	.000	.000
Pk_6 Kannustava johtaminen	Correlation	.349	.470
	Sig.	.000	.000