

**KOULUA YMPÄRÖIVÄN ASUINALUEEN HUONO-OSAISUUS RISKITEKIJÄ
OPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMISELLE?**

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro gradu -tutkielma
Terhi Linnansaari
Heinäkuu 2010

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
LINNANSAARI, TERHI: Koulua ympäröivän asuinalueen huono-osaisuus riskitekijä opettajan työhön sitoutumiselle?
Pro gradu -tutkielma, 121 s., 1 liitesivu
Kasvatustiede
Heinäkuu 2010

TIIVISTELMÄ

Tutkielmassa tarkasteltiin alakoulun opettajien työhön sitoutumista alueellisesta näkökulmasta. Tarkoituksena oli selvittää seuranta-asetelman avulla voisiko koulua ympäröivän asuinalueen huono-osaisuus olla riskitekijä opettajien työpaikkaan ja ammattiin sitoutumiselle. Asuinalueen sosioekonomisen rakenteen oletettiin heijastuvan opettajaan perheiden ja lasten kautta. Suomessa vastaavanlaisille tutkimuksille ei ole aikaisemmin ollut tarvetta asuinalueiden vähäisen sosioekonomisen eriytyneisyyden vuoksi. Viime vuosina asuinalueiden eriytymistä on kuitenkin alkanut ilmetä myös Suomessa, joten tiedolle asuinalueen sosioekonomisen rakenteen vaikutuksista alueella työskenteleviin ihmisiin oli tarvetta.

Tutkielma toteutettiin osana Työterveyslaitoksen Opettajana huomennakin? -tutkimusprojektia. Aineistona käytettiin Tilastokeskuksen rekisteriaineistoja ja Työterveyslaitoksen vuosina 2000 ja 2004 kerättyä Kunta10-tutkimuksen kyselyaineistoa alakoulun opettajien osalta. Kunta10-tutkimuksen aineistosta valittiin niiden alakoulu opettajien vastaukset, jotka olivat vastanneet kyselyyn molempina ajankohtina sekä pysyneet samassa työpaikassa tutkimuksen ajan. Aineiston kooksi tuli näiden rajausten jälkeen 1042 opettajaa. Opettajien tietoihin liitettiin Tilastokeskukselta saadut tiedot koulua ympäröivän asuinalueen keskituloista ja työttömyysasteesta. Aineisto analysoitiin tilastollisin menetelmin.

Matalan sosioekonomisen statuksen omaavilla alueilla työskentelevillä opettajilla havaittiin olevan puolitoista kertaa suurempi riski sekä työpaikkaan että ammattiin sitoutumattomuuteen verrattuna parempiosaisilla alueilla työskenteleviin opettajiin. Opettajien ammattiin sitoutumisen ei tosin havaittu vaihtelevan koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysasteen mukaan. Sosioekonomiselta rakenteeltaan erilaisilla alueilla sijaitsevat koulut eivät tulosten perusteella näyttäisi olevan täysin tasa-arvoisessa asemassa opettajien sitoutumisen, etenkin työpaikkaan sitoutumisen suhteen. Tutkielman tuloksista ilmeni lisäksi, että huonompiosaisten alueiden kouluissa oli vähemmän pitkän työsuhteen omaavia opettajia kuin parempiosaisten alueiden kouluissa. Tämä viittaa siihen, että sitoutumattomuuden lisäksi myös opettajien vaihtuvuus olisi suurempaa kouluissa, jotka sijaitsevat matalan sosioekonomisen statuksen alueella.

Asiasanat: asuinalueen sosioekonominen rakenne, alakoulun opettajat, opettajan työpaikkaan sitoutuminen, opettajan ammattiin sitoutuminen

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT	5
2.1	TYÖTERVEYSLAITOKSEN KUNTA 10 -TUTKIMUS – TERVEYS JA TYÖKYKY KUNTA-ALALLA	5
2.2	OPETTAJANA HUOMENNAKIN? SEURANTATUTKIMUS OPETTAJIEN TERVEYTEEN JA TYÖSSÄ JATKAMISEEN VAIKUTTAVISTA TEKIJÖISTÄ .	6
3	ASUINALUEEN YHTEYS LAPSEEN	9
3.1	ASUINALUEVAIKUTUKSET (NEIGHBORHOOD EFFECT) LAPSEEN.....	10
3.1.1	<i>Asuinaluevaikutusten mekanismi</i>	10
3.1.2	<i>Asuinalueen yhteys lapsen käyttäytymiseen, oppimisvalmiuksiin ja koulumenestykseen</i>	12
3.1.3	<i>Asuinaluevaikutuksia välittävät tekijät</i>	16
3.2	PERHEEN SOSIOEKONOMISEN STATUKSEN YHTEYS LAPSEEN.....	19
3.2.1	<i>Perheen sosioekonomisen statuksen yhteys lapsuudenaikaiseen elämään</i>	19
3.2.2	<i>Perheen sosioekonomisen statuksen vaikutusten välittyminen</i>	22
3.2.3	<i>Vaikutuksia muokkaavat tekijät</i>	25
3.3	LAPSIPERHEIDEN ASEMA JA ELINOLOSUHTEET SUOMESSA.....	26
3.4	KOULUJEN JA ASUINALUEIDEN ERIITYMINEN SUOMESSA	29
3.4.1	<i>Asuinalueiden eriytyminen</i>	29
3.4.2	<i>Koulujen eriytyminen</i>	31
4	OPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMINEN	33
4.1.	TYÖHÖN SITOUTUMINEN	33
4.2.	TYÖPAIKKAAN SITOUTUMINEN	35
4.2.1.	<i>Työpaikkaan sitoutumisen käsite</i>	35
4.2.2.	<i>Opettajan työpaikkaan sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä</i>	38
4.2.3.	<i>Työpaikkaan sitoutumisen seurauksia opettajan työhön</i>	40
4.3.	AMMATTIIN SITOUTUMINEN	43
4.3.1.	<i>Ammattiin sitoutumisen käsite</i>	43
4.3.2.	<i>Opettajan ammattiin sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä</i>	48
4.3.3.	<i>Ammattiin sitoutumisen ilmeneminen opettajan työssä</i>	53
4.3.4.	<i>Koulua ympäröivän asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja opettajan ammattiin sitoutumisen yhteyttä käsitteleviä aikaisempia tutkimuksia</i>	56
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	58
5.1.	TUTKIMUSONGELMAT	58

5.2.	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	59
5.2.1.	<i>Tutkimuksen lähestymistapa</i>	59
5.2.2.	<i>Kausaalinen selittäminen</i>	60
5.3.	TUTKIELMASSA KÄYTETYT VALMIIN AINEISTOT.....	63
5.4.	MITTARIT JA MUUTTUJAT.....	65
5.5.	AINEISTON ANALYSOINTI.....	74
5.6.	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	77
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	82
6.1.	AINEISTON ALUSTAVA TARKASTELU	82
6.2.	ASUINALUEEN SOSIOEKONOMINEN STATUS JA OPETTAJAN TYÖPAIKKAAN SITOUTUMATTOMUUS	96
6.3.	ASUINALUEEN SOSIOEKONOMINEN STATUS JA OPETTAJAN AMMATTIIN SITOUTUMATTOMUUS.....	100
7	POHDINTA	102
	LÄHTEET	108
	LIITE	122

1 JOHDANTO

Asuinalueen sosioekonomisen rakenteen yhteys kouluun ja etenkin opettajan työhön on vielä melko harvinainen tutkimusaihe Suomessa. Kansainvälistä tutkimusta aihepiiristä sen sijaan löytyy runsaasti, etenkin asuinalueen sosiaalisen rakenteen yhteydestä lasten kouluvalmiuksiin ja koulu-menestykseen. Suomessa aihepiirin tutkimiselle ei ole aikaisemmin ollut tarvetta, koska täältä ei ole löytynyt samalla tavalla sosioekonomisesti eriytyneitä asuinalueita kuin monista muista länsi-maista. Hyvinvointivaltio on taannut taloudellisen tasa-arvon ja yhtäläiset elämän edellytykset ihmisille eri alueilla. Lisäksi kaupungeissa huono-osaisuuden kasautumista on estetty sosiaalisen sekoittamisen politiikan avulla sijoittamalla kaavoituksen avulla eri hallintasuhteisia taloja sekaisin samalle asuinalueelle (Vaattovaara & Kortteinen 2002, 275).

Tuloerot ja alueellinen eriarvoisuus sekä syrjäytyminen ja siihen liittyvät ongelmat kuitenkin lisääntyivät 1990-luvun lamaa seuranneella nousukaudella. Lisäksi työttömyys jäi laman jälkeen pysyväksi ja sitkeäksi ongelmaksi, vaikka sitä saatiinkin pienennettyä merkittävästi laman huimista lukemista. (Kantola & Kautto 2002, 143.) Alueellisia muutoksia tapahtui sekä kuntien välillä että niiden sisällä. Muodostui kasvukeskuksia ja muuttotappiokuntia. Asuinalueiden väliset erot pyrittiin edelleen pitämään pieninä, mutta kasvukeskuksissa ongelmiksi nousivat asuntomarkkinoiden ylikuumeneminen ja ”köyhyystaskut”. (Siirilä, Viljanen & Jousmäki 1999, 3.) Edelleen erot Suomessa eri asuinalueiden välillä pysyivät pieninä verrattuna esimerkiksi Yhdysvaltoihin, mutta etenkin pääkaupunkiseudulla selviä merkkejä alueellisesta erilaistumisesta alkoi näkyä.

Opettaja on kosketuksissa asuinalueen sosioekonomisen rakenteen kanssa pääosin alueen koulua käyvien oppilaiden välityksellä. Suomessa koulujen edustaessa sijaintialueensa sosiaalista rakennetta eriytyy asuinalueiden eriytyessä myös koulut. Matalan sosioekonomisen statuksen alueilla sijaitsevilla kouluilla on näin ollen enemmän huono-osaisista perheistä tulevia lapsia kuin parempiosaisten alueiden kouluissa. Tämän uskotaan kuormittavan opettajaa, koska perheen köyhyyden, työttömyyden ja matalan koulutustason on havaittu olevan yhteydessä lapsen heikompiin oppimisvalmiuksiin ja hyvinvoinnin ongelmiin. Asuinalueen huono-osaisuudella voi olla myös oma itsenäinen vaikutuksensa lapseen perheen sosioekonomisesta statuksesta riippumatta. Lapsen

hyvinvoinnin ongelmat matalan sosioekonomisen statuksen alueella voivat siis olla peräisin perheen huono-osaisuudesta, asuinalueen huono-osaisuudesta tai molemmista.

Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan asuinalueen huono-osaisuuden yhteyttä opettajien työhön sitoutumiseen. Tarkoituksena on selvittää voiko asuinalueen huono-osaisuus olla riskitekijä opettajan ammattiin ja työpaikkaan sitoutumiselle. Keskittyminen nimenomaan opettajan työhön sitoutumiseen on tärkeää, koska sitoutumattomuudella tai heikolla sitoutumisella on havaittu olevan negatiivisia seurauksia oppilaisiin ja koko koulun toimivuuteen. Heikosti sitoutuneilla opettajilla on usein mielessä ammatin- tai työpaikan vaihtaminen, mutta vaihtoehtojen puuttuessa tällaiset opettajat saattavat jatkaa pitkäänkin työssään.

Suomessa on pyritty siihen, ettei koulujen välillä olisi suuria eroja, jotta koulutuksellinen tasa-arvoisuus säilyisi. Asuinalueen sosioekonomisen rakenteen ja opettajien työhön sitoutumattomuuden yhteyden tarkastelun avulla pyritään selvittämään ovatko koulut tasa-arvoisia opettajien työhön sitoutumisen suhteen.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA LÄHTÖKOHDAT

Tutkielma toteutettiin osana Työterveyslaitoksen Opettajana huomennakin? -tutkimusprojektia, joka puolestaan liittyy laajempaan Kunta10-tutkimushankkeeseen. Seuraavaksi esitellään lyhyesti näitä Työterveyslaitoksen tutkimusprojekteja.

2.1 Työterveyslaitoksen Kunta10-tutkimus – terveys ja työkyky kunta-alalla

Työterveyslaitoksen Kunta10-tutkimuksessa seurataan kuntasektorin henkilöstön hyvinvointia kyselyiden ja sairauspoissaolojen avulla. Monitieteinen pitkäaikainen tutkimus käynnistettiin 1990-luvulla, jolloin sen nimenä oli Kunta8-tutkimus. Tutkimuksen kohteena olivat Turun, Vantaan, Oulun, Raision, Nokian, Valkeakosken, Naantalın ja Virtain kaupungit. Myöhemmin mukaan tulivat

Espoon ja Tampereen kaupungit, jolloin tutkimuksen nimi muutettiin Kunta10-tutkimukseksi. (Työterveyslaitos Kunta10-tutkimus.)

Kunta10-tutkimuksen tavoitteena on selvittää mitkä tekijät vaikuttavat henkilöstön terveyteen sekä tunnistaa riskiryhmiä terveyshaittojen suhteen. Lisäksi tutkimus pyrkii selvittämään, mikä rooli käyttäytymisellä ja psykofysiologisilla tekijöillä on terveydessä ja mitkä organisaation keinoista ovat toimivimpia primaari- ja sekundaariprevention kannalta. Tutkimuksen aineistona käytetään kyselyjä, työnantajalta saatavia tietoja työsuhteista ja sairauspoissaoloista sekä kansallisten terveysrekisterien tietoja. Tutkimuksen ensimmäinen kysely toteutettiin vuosina 2000–2001, ja siihen vastasi 32 299 henkilöä (67 %). Kysely uusittiin vuonna 2004, jolloin vastaajia oli 32 322 (65 %). Kyselyt tehtiin kohdekuntien pitkäaikaisille sijaisille ja kokoaikaisille vakinaisille työntekijöille. Tutkimuksessa käytettäviä työsuhteisiin liittyviä tietoja ovat ammattikoodi, työsuhteen alkamis- ja loppumispäivämäärät, työn keskeytykset (esim. äitiysloman tai sairausloman vuoksi) ja työsuhteen tyyppi. Tutkimuksessa aineistona käytettäviä kansallisia terveysrekistereitä ovat Kansaneläkelaitoksen, Eläketurvakeskuksen, Kuntien eläkevakuutuksen ja Valtiokonttorin rekisterit. Lisäksi käytetään syöpärekisteriä, Tilastokeskuksen kuolleisuusrekisteriä sekä Stakesin sairaaloiden hoitoilmoitusrekisteriä. (Työterveyslaitos Kunta10-tutkimus.)

2.2 Opettajana huomennakin? Seurantatutkimus opettajien terveyteen ja työssä jatkamiseen vaikuttavista tekijöistä

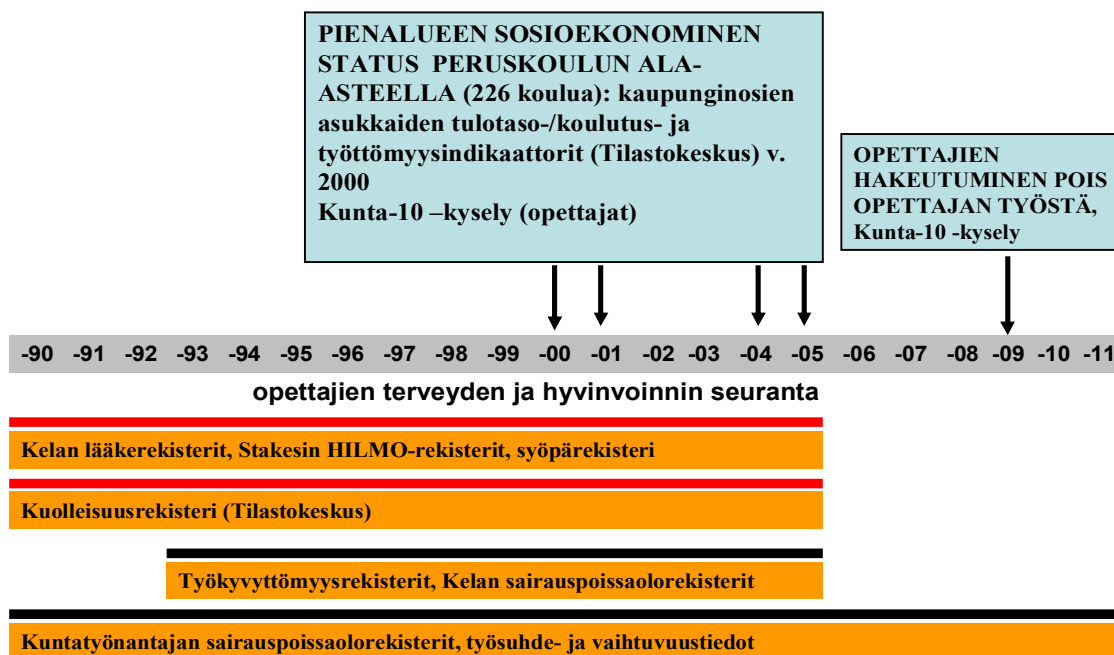
Opettajana huomennakin? -seurantatutkimus pyrkii selvittämään, onko opettajilla muihin verrattuna suurempi riski sairauspoissaoloihin ja työkyvyttömyyseläkkeelle jäämiselle. Lisäksi halutaan selvittää voisivatko taustalla olevat tekijät, kuten työolot tai alueelliset tekijät, vaikuttaa opettajien terveyteen. Tutkimuksessa käytetään opettajilta Kunta10-tutkimusta varten kerättyjä kyselyaineistoja, Stakesin kouluterveystudkimuksen oppilasaineistoja ja Tilastokeskuksen rekisteriaineistoja. Näitä aineistoja yhdistämällä pyritään löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Virtanen 2008.) Seuraavaksi esitellään Opettajana huomennakin? -tutkimuksen tutkimuskysymyksiä yksityiskohtaisemmin.

- a) Halutaan selvittää onko opettajilla riski sairauspoissaolojen lisääntymiseen tai työkyvyttömyyseläkkeelle jäämiseen verrattuna muihin kunta-alan korkeasti koulutettuihin työntekijöihin. Jos opettajilla löytyy suurempi sairauspoissolo- ja työkyvyttömyysriski, halutaan lisäksi selvittää löytyykö eri opettajaryhmien välillä eroja tässä asiassa, ja mitkä ovat yleisimmät diagnoosit, joiden perusteella jäädään sairauslomalle tai työkyvyttömyyseläkkeelle?
- b) Halutaan tietoa siitä ennustavatko alueelliset tekijät alakoulun opettajien työhön sitoutumista, terveyttä ja työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymistä.
- c) Halutaan selvittää ennustavatko seuraavat asiat yläasteen ja lukion opettajien työhön sitoutumista, terveyttä ja työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymistä:
 - koulun oppilaiden raportoimat omaan hyvinvointiinsa ja koulun ilmapiiriin liittyvät tekijät ja niissä tapahtuvat muutokset
 - koulun oppilaiden sosioekonominen tausta ja koulumenestys
 - koulun rakenteelliset ja toimintaan liittyvät tekijät (kuten koulun koko ja henkilöstön ikärakenne)

Kohdissa a ja b mainittuja asioita tutkitaan yhdistämällä vuosina 2000–2001 ja 2004 opettajilta Kunta10-tutkimusta varten kerättyjä kyselyjä ja Tilastokeskukselta saatuja tietoja koulujen oppilasalueiden asukkaiden tulotasosta, koulutustasosta ja työttömyysasteesta. Kuvasta 1 ilmenee kohtien a ja b tutkimusasetelma. Tämä tutkielma sijoittuu kohtaan b, keskittyen alakoulun opettajien työhön sitoutumiseen. Tutkimusongelmista ja menetelmällisistä ratkaisuista kerrotaan tarkemmin kappaleessa 5.

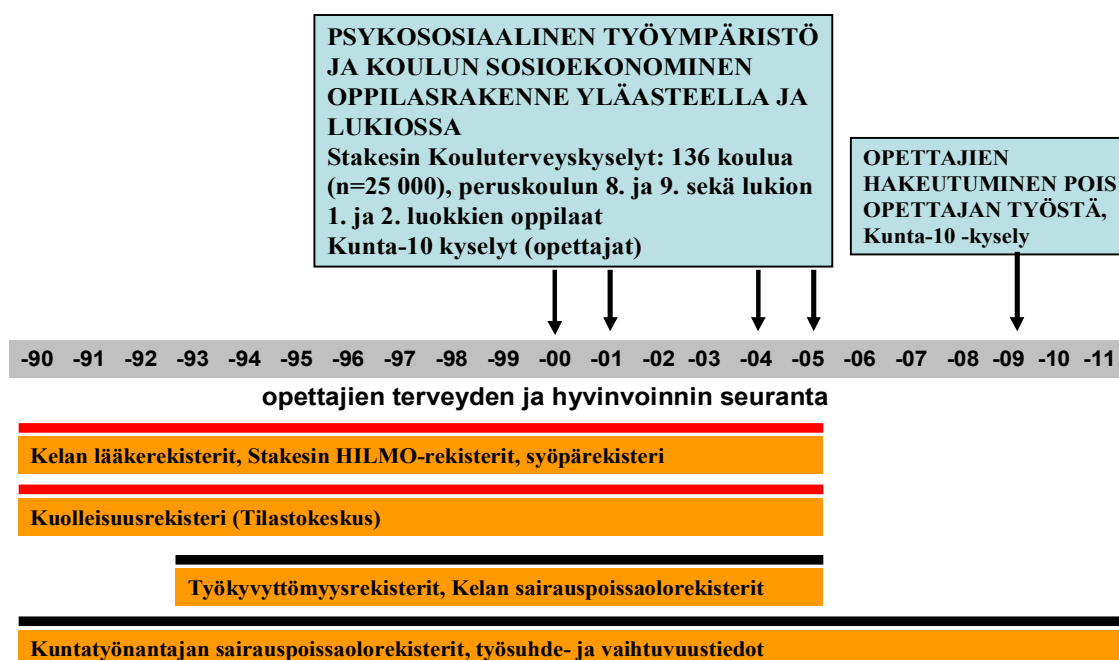
Kohdassa c luetellut asiat pyritään selvittämään yhdistämällä Kunta10-tutkimuksen peruskoulun yläasteeseen ja lukioon liittyvää aineistoa ja STAKESin kouluterveys-kysely, kuten kuvasta 2 tulee esille. Lisäksi käytetään apuna Suomen lukioilta saatavia vuosittaisia koulumenestykseen liittyviä tilastoja.

Tutkimusasetelma I



KUVIO 1. Opettajana huomennakin? -tutkimuksen tutkimusasetelma I (Virtanen 2008).

Tutkimusasetelma II

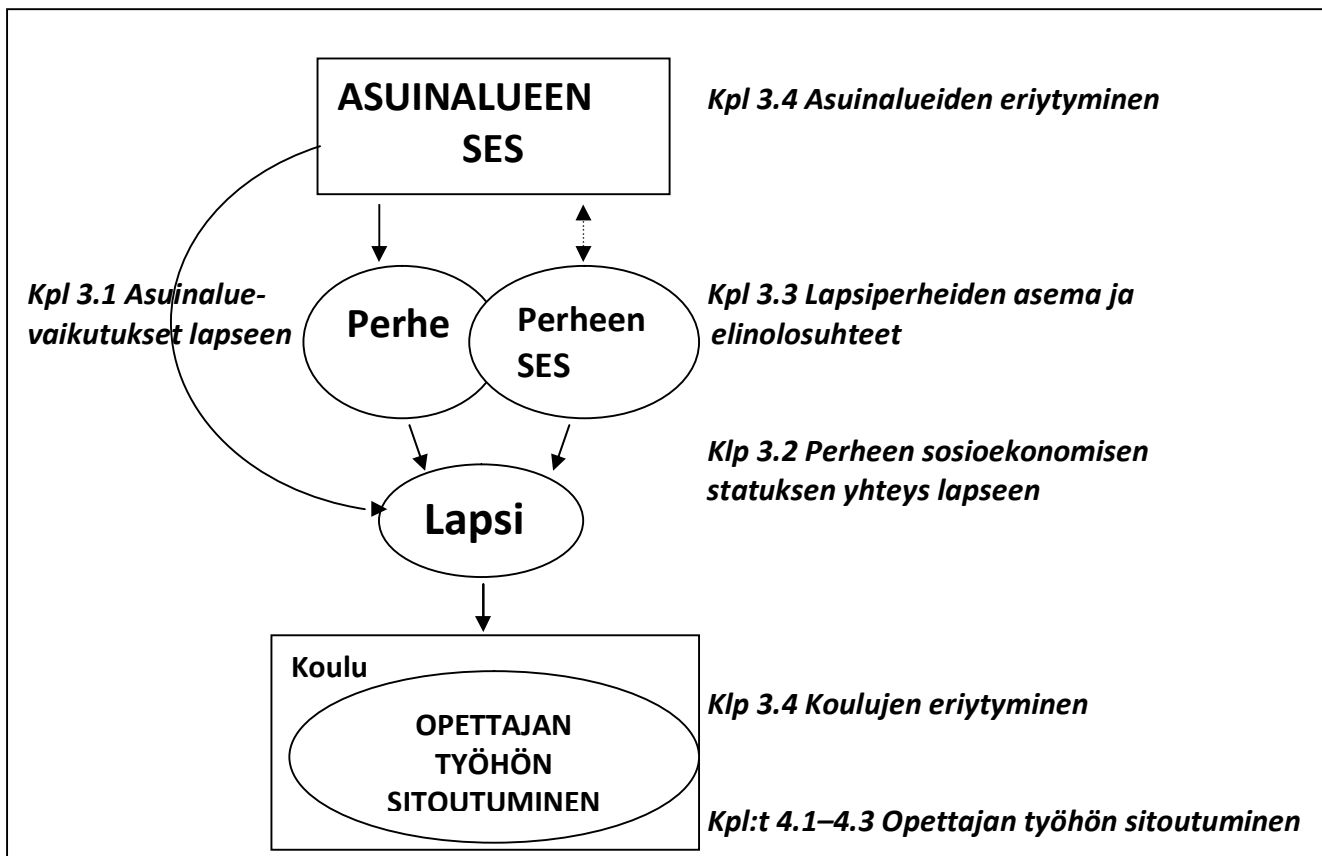


KUVIO 2. Opettajana huomennakin? -tutkimuksen tutkimusasetelma II (Virtanen 2008)

Aikaisempien tutkimusten perusteella opettajien on havaittu kärsivän muita ammattiryhmiä enemmän stressistä ja työuupumuksesta sekä jäävän muita useammin työkyvyttömyyseläkkeelle (ks. esim. Kalimo & Toppinen 1997). Opettajana huomennakin -seurantatutkimus pyrkii selvittämään onko opettajilla todella suurempi riski sairauspoissaoloihin ja työkyvyttömyyseläkkeelle jäämiseen. Jos näin on, pyritään lisäksi selvittämään mitkä taustalla olevat tekijät ovat siihen syynä. Aikaisemmat aiheeseen liittyvät tutkimukset ovat olleet lähinnä poikkileikkaustutkimuksia, joten niiden perusteella ei ole voitu yhtä luotettavasti arvioida opettajien hyvinvointiongelmien syitä. Opettajana huomennakin? -tutkimus pyrkii seuranta-asetelman avulla löytämään vastauksia näihin tekijöihin. Tutkimus pyrkii lisäksi kuvaamaan opettajien työoloja muillakin tavoilla kuin pelkästään opettajien itsensä kertomina, jotta saataisiin luotettavampi ja monipuolisempi kuva aihealueesta. (Virtanen 2008.)

3 ASUINALUEEN YHTEYS LAPSEEN

Kappaleessa 3 käsitellään asuinalueen sosioekonomisen rakenteen yhteyttä lapseen, koska asuinalueen yhteyden opettajaan ajatellaan välittyvän pääosin lasten kautta: sekä lasten perhetaustan kautta että lapsen saamien asuinaluevaikutusten kautta. Ensiksi mainitulla viitataan siihen, että huonompiosaisilla alueilla työskentelevät opettajat kohtaavat enemmän huono-osaisista perheistä tulevia lapsia verrattuna parempiosaisilla alueilla työskenteleviin opettajiin. Asuinalueen yhteys opettajaan on tässä tapauksessa oppilaiden perhetaustan yhteyttä opettajaan. Viimeksi mainitulla viitataan puolestaan siihen, että asuinalueella voi olla oma itsenäinen vaikutuksensa lapseen, joka on riippumaton perhetaustasta. Tällöin voidaan puhua varsinaisista asuinaluevaikutuksista. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu näin sekä asuinaluevaikutuksista (kpl 3.1) että perheen sosioekonomisen statuksen yhteydestä (kpl 3.2) lapseen. Tämän lisäksi kuvataan lapsiperheiden asemaa ja elinoloja Suomessa (kpl 3.3), jotta hahmotetaan millaisena ja kuinka laajasti perheiden huono-osaisuutta maassamme ilmenee. Lopuksi kappaleessa kolme kuvataan asuinalueiden ja koulujen eriytymistä Suomessa (kpl. 3.4). Opettajien työhön sitoutumista käsitellään omassa pääluvussaan.



KUVIO 3. Tutkielman teoreettinen viitekehys

3.1 Asuinaluevaikutukset (neighborhood effect) lapseen

3.1.1 Asuinaluevaikutusten mekanismi

Asuinaluevaikutuksia tutkimalla pyritään selvittämään, kuinka suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille on hänen asuinympäristönsä fyysisillä resursseilla ja asuinalueella asuvilla ihmisillä. Asuinaluevaikutus tarkoittaa asuinalueen itsenäistä vaikutusta yksilön elämään. Esimerkiksi tutkittaessa asuinalueen vaikutusta lasten käyttäytymiseen, pyritään kontrolloimaan muut siihen vaikuttavat tekijät, kuten perhe (ks. esim. Leventhal ja Brooks-Gunn 2000).

Asuinalueen vaikutuksia käsittelevät teoriat voidaan jakaa Jencksin ja Mayerin (1990) klassisen luokituksen mukaisesti viiteen ryhmään. 1) asuinalueilla ilmenevän ongelmakäyttäjytymisen leviämiseen liittyvät ”tartunta” (*contagion*) teoriat, 2) Sosiaaliseen kontrolliin liittyvät *kollektiivisen sosialisaaion (collective socialization) teoriat*, 3) Asukkaiden keskinäiseen vertailuun liittyvät (l. matalassa sosioekonomisessa asemassa olevat arvioivat omaa tilannettaan suhteessa vauraisiin naapureihinsa) *suhteellisen köyhyyden (relative deprivation) teoriat*, 4) asuinalueen niukoista resursseista kilpailamiseen liittyvät *kilpailu (competition) teoriat* ja 5) asuinalueiden instituutioihin liittyvät *instituutionaaliset (institutional) teoriat*. (Ks. Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov & Sealand 1993, 355; Leventhal & Brooks-Gunn 2000, 309 – 310; Bradley & Corwyn 2002, 389.)

Tässä tutkielmassa käytetään ”tartunta”teoriaa ja kollektiivisen sosialisaaion teoriaa, koska näiden teorioiden mukaan asuinalue vaikuttaa ihmisten hyvinvointiin asukkaiden keskinäisen vuorovaikutuksen kautta. Kilpailuteoriat tai instituutionaaliset teoriat jäävät tämän tutkielman ulkopuolelle, koska ne perustuvat ajatukseen siitä, että asuinalueella sijaitsevilla instituutiolla ja muilla asuinalueen tarjoamilla resursseilla on vaikutusta alueen asukkaiden hyvinvointiin. Näistä tekijöistä ei löydy tietoa tämän tutkielman aineistosta. Tutkielman aineisto ei myöskään tarjoa tietoa asuinalueiden sisäistä statuseroista, joten suhteellisen köyhyyden teorioita ei voida käyttää tässä yhteydessä. (Leventhal & Brooks-Gunn 2000, 309–310, 313) Seuraavaksi käsitellään tarkemmin tähän tutkielmaan valittuja teorioita, ”tartunta”teorioita ja kollektiivisen sosialisaaion teorioita.

Niin kutsutut ”tartunta”teoriat käsittelevät matalan sosioekonomisen statuksen omaavien asuinalueiden vaikutuksia asukkaisiinsa. Näiden teorioiden mukaan ei-toivottu käyttäytyminen, kuten rikollisuus ja alkoholinkäyttö, on yleisempää matalan sosioekonomisen statuksen alueilla. Ongelmakäyttäjytymisen nähdään ”tarttuvan” vertaisvuorovaikutuksen välityksellä myös muihin asuinalueella eläviin. Tämän vuoksi matalan sosioekonomisen statuksen alueilla kasvaneet lapset käyttäytyvät ”tartunta”teorioiden mukaan huonommin kuin vaurilla alueilla kasvaneet, riippumatta siitä millainen lasten oma perhetausta on. (Mayer & Jencks 1989, 1441.)

”Tartunta”teorioihin kuuluvan epidemia (epidemic) teorian mukaan sosiaaliset ongelmat leviävät asuinalueella vasta tietyn rajan jälkeen. Kun tämä raja on saavutettu, kohoaa sosiaalisten ongelmien todennäköisyys jyrkästi - alueelle muodostuu sosiaalisten ongelmien epidemia. Tällaiset epi-

demat ovat yleisimpiä köyhien ja vähemmistöjen asuttamilla alueilla. Riski sosiaalisten ongelmien räjähdysmäiseen kasvuun edellyttää, että asuinalueen laatu heikkenee riittävästi. (Crane 1991.) Crane (1991) käytti tutkimuksessaan asuinalueen laatua ilmaisevana indikaattorina asiantuntijatai johtotehtävissä toimivien asukkaiden määrää. Kriittisen pisteen muodostivat asuinalueet, joissa tällaisia korkean statuksen työntekijöitä oli alle 5 %:a.

Kollektiivisen sosialisoinnin teorit perustuvat vanhemmuutta, ohjaamista ja roolimalleja käsittelevään psykologiseen kirjallisuuteen sekä monitorointia ja sosiaalista eristäytymistä käsittelevään sosiologiseen kirjallisuuteen (Chase-Landsale, Gordon, Brooks-Gunn & Glebanov 1997, 80). Kollektiivisen sosialisoinnin teorioiden mukaan korkeamman sosioekonomisen statuksen omaavat aikuiset vaikuttavat positiivisesti asuinalueensa lapsiin ja nuoriin, koska he painottavat kouluun ja työhön liittyviä taitoja, luottavat omaan vanhemmuuteensa (parental self-efficacy) ja ovat tulevaisuusorientoituneita. Heidän nähdään toimivan roolimalleina ja harjoittavan sosiaalista kontrollia. Asuinalueen lapset ja nuoret sisäistävät kollektiivisen sosialisoinnin teorioiden mukaan tällä tavoin sosiaaliset normit ja oppivat hyväksyttävän käytöksen rajat. (Mayer & Jencks 1989, 1441; Gephart 1997, 6; Chase-Landsale ym. 1997, 80) Jos suurin osa alueen asukkaista ”näyttää hyvää esimerkkiä”, lasten uskotaan toimivan samalla tavoin. ”Tartunta”-efekti voi ilmetä näin ollen myös positiivisesti (Mayer & Jencks 1989, 1441). Lisäksi kollektiivisen sosialisoinnin teorioiden mukaan lapsiperheiden vanhemmat voivat jakaa kokemuksia vanhemmuudesta ja antaa toisilleen neuvoja, esimerkiksi siitä, kuinka hallita lapsen kiukkupuuskaa tai edistää lapsen sosiaalisia taitoja (Chase-Landsale ym. 1997, 80).

3.1.2 Asuinalueen yhteys lapsen käyttäytymiseen, oppimisvalmiuksiin ja koulumenestykseen

Asuinalueen sosioekonomisen statuksen vaikutuksia lapseen on tutkittu paljon Yhdysvalloissa. Lisäksi Iso-Britanniassa ja Kanadassa on toteutettu laajoja lapsia koskevia asuinaluevaikutustutkimuksia. Suomessa tällaisia tutkimuksia ei juuri löydy, koska asuinalueet ovat olleet hyvin tasaisia sosiaaliselta rakenteeltaan, ainakin 1990-luvun alkuun saakka (ks. kpl 3.4).

Timo Kauppinen (2007) tutkimus on yksi harvoista suomalaisista asuinaluevaikutustutkimuksista. Kauppinen tutki asuinalueen yhteyttä nuorten jatkokoulutuspaikan valintaan ja koulutuksen läpikäymiseen. Kauppinen ei löytänyt yhteyttä asuinalueen ja toisen asteen koulutuksen läpikäymisen väliltä, mutta havaitsi yhteyden asuinalueen ja jatkokoulutuspaikan tyyppin väliltä. Korkean sosioekonomisen statuksen omaavilla asuinalueilla asuvat nuoret suuntautuivat useammin lukioon kuin ammattikouluun. Yhteys säilyi vanhempien sosioekonomisen statuksen kontrolloinninkin jälkeen. Löydetty yhteys oli epälineaarinen – ainoastaan korkean sosioekonomisen statuksen asuinalueilla asumisella oli yhteys nuorten jatkokoulutuspaikan tyyppiin. Asuinalueen matalalla sosioekonomisella statuksella ei tutkimuksen mukaan ollut merkitystä sille, valitsivatko nuoret lukion vai ammattikoulun. (Mt. 2007.)

Seuraavaksi käydään läpi tutkimustuloksia kansainvälisistä asuinaluevaikutustutkimuksista. Tutkimuksista on valittu vain ne, joissa perheen sosioekonomisen statuksen vaikutus on kontrolloitu. Kontrolloimisella on haluttu estää perheen vaikutusten tulkitseminen virheellisesti asuinaluevaikutuksina.

Asuinalueen vaikutus alle 3-vuotiaisiin lapsiin

Hyvin pienillä lapsilla kontakti perheen ulkopuoliseen ympäröivään asuinalueeseen on vähäistä, eikä se näin ollen vaikuta paljoa lapseen hänen ensimmäisinä elinvuosinaan (Chase-Landsale ym. 1997, 80). Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton ja McCormick (1998) tutkivat asuinalueen ja perheen tulotason yhteyttä 1–3 -vuotiaiden lasten älykkyyteen, eivätkä löytäneet yhteyttä. Lapsen kasvaessa päiväkotij- ja kouluikäiseksi lisääntyvät perheen ulkopuoliset kontaktit ja ympäröivän asuinalueen merkitys kasvaa (Chase-Landsale ym. 1997, 80), kuten seuraavat 3-vuotiaita ja sitä vanhempia koskevat tutkimustulokset kertovat.

Asuinalueen vaikutus oppimisvalmiuksiin ja koulumenestykseen

Asuinalueen vauraudella on havaittu olevan positiivinen vaikutus lapsen älykkyyteen. Brooks-Gunn ym. (1993) havaitsivat yhteyden jo 3-vuotiailla lapsilla. He havaitsivat, että vauraiden naapurien puuttumisella oli suurempi merkitys lapsen kognitiiviselle kehitykselle kuin matalatuloisten naapurien läsnäololla. Vastaavia tuloksia on saatu tutkittaessa 3–4 -vuotiaita (Chase-Landsale ym. 1997), 5 -vuotiaita (Duncan & Brooks-Gunn 1994) sekä 5–6 -vuotiaita (Chase-Landsale ym. 1997; Chase-

Landsale & Gordon 1996) lapsia. Köyhillä naapureilla ei näiden yhdysvaltalais tutkimusten mukaan olisi negatiivisia seurauksia lasten älykkyyden kehittymiselle, mutta vaurailla naapureilla on siihen positiivinen vaikutus.

Asuinalueen vaurauden positiivinen vaikutus on havaittu myös Kanadassa, jossa köyhyys ei ole niin äärimmäistä ja jossa asuinalueet yleisesti ottaen ovat hyvin erilaisia kuin USA:ssa. Vauraalla asuinalueella asumisen todettiin olevan yhteydessä alle kouluikäisten lasten verbaalisiin taitoihin. Kanadalaistutkimuksessa löydettiin edellisistä yhdysvaltalais tutkimuksista poiketen yhteys myös toisin päin - asuinalueen köyhyyden havaittiin yksinhuoltaja(naisten)perheiden ohella olevan yhteydessä lasten heikompiin verbaalisiin taitoihin. (Kohen ym. 2002.) Asuinalueen köyhyyden yhteydestä lapsen kognitiiviseen kehitykseen ovat raportoineet myös Shumow, Vandell ja Posner (1999) sekä McCulloch ja Joshi (2001). Shumow ym. (1999) havaitsivat yhdysvaltalais tutkimuksessaan asuinalueen riskitekijöiden - tulotaso, koulutustaso, naisten johtamat kotitaloudet ja väkivaltarikollisuus – olevan yhteydessä 5. luokkalaisten heikompiin akateemisiin taitoihin. McCulloch ja Joshi (2001) havaitsivat puolestaan brittitutkimuksessaan, että asuinalueen köyhyydellä oli yhteys mataliin kognitiivista kehitystä mittaaviin testituloksiin 4–5 -vuotiailla.

Asuinalueen vaikutus lapsen käyttäytymiseen

Asuinalueen köyhyyden ja lasten käyttäytymisen ongelmien väliltä on myös löydetty yhteyksiä. Puutteellisilla asuinalueilla elävillä lapsilla on todettu olevan suurempi riski emotionaalisiin ja käyttäytymisen ongelmiin verrattuna vauraimmilla asuinalueilla eläviin (Caspi 2000). Lisäksi asuinalueen köyhyyden ja matalan ammattistatuksen on havaittu olevan yhteydessä lasten ulkoisiin käyttäytymisen ongelmiin (esimerkiksi tavaroiden rikkominen ja kiukkupuuskat) (Duncan & Brooks-Gunn. 1994; Brooks-Gunn ym. 1993). Tutkimustulokset asuinalueen vaurauden yhteydestä lasten käyttäytymiseen eivät sen sijaan ole yhtä yhdenmukaisia kuin asuinalueen köyhyyden ja lasten käyttäytymisen ongelmien väliset tutkimustulokset. Asuinalueen vaurauden on havaittu olevan yhteydessä lapsen käyttäytymiseen sekä positiivisesti (Kohen ym. 2002), että negatiivisesti (Chase-Landsale & Gordon 1996; Chase-Landsale ym.1997) Chase-Landsale ja Gordon (1996) sekä Chase-Landsale ym. (1997) löysivät yhteyden asuinalueen vaurauden ja 5–6 -vuotiaiden sisäisten käyttäytymisongelmien (kuten surullisuus, masentuneisuus, pelokkuus) väliltä, kun taas Kohenin ym.

(2002) tutkimuksessa asuinalueen vauraus ei ollut yhteydessä 4–5-vuotiaiden lasten käyttäytymisen ongelmiin.

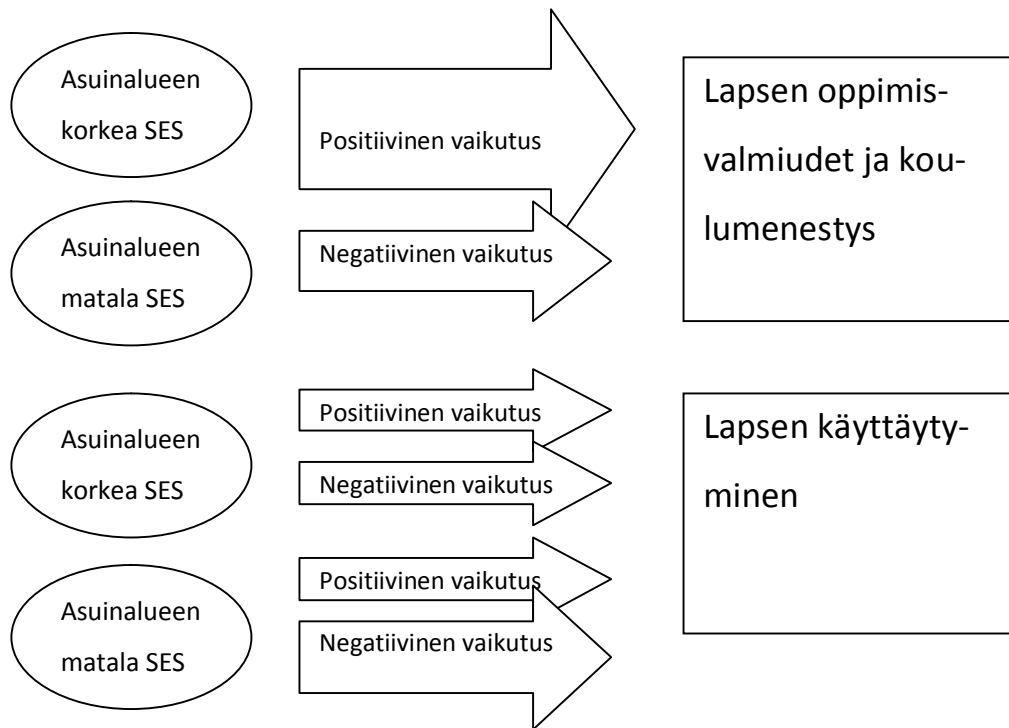
Asuinalueella ominaisuuksista myös työttömyyden on havaittu olevan yhteydessä lasten käyttäytymiseen (Kohen ym. 2002; Chase-Landsale ym. 1997; Chase-Landsale ja Gordon 1996). Chase-Landsalen ym. (1997) löytämät yhteydet eivät tosin olleet yhteneväisiä tutkimuksessa käytettyjen eri aineistojen kesken (Children of NSLY ja IHPD). Children of NSLY:n aineistossa asuinalueen miesten työttömyys oli yhteydessä 3–4 -vuotiaiden sisäisiin ongelmiin (kuten surullisuus, masentuneisuus), kun taas IHPD:n aineiston kohdalla efekti oli päinvastainen – miesten työttömyyden havaittiin ennustavan sisäisten ongelmien pienenemistä. 5-6 -vuotiaiden kohdalla NSLY:n aineistossa miesten työttömyyden havaittiin olevan yhteydessä sisäisiin ja ulkoisiin käyttäytymisongelmiin afroamerikkalaisilla. Chase-Landsale ja Gordon (1996) löysivät yhteyden asuinalueen miesten työttömyyden ja 5-6 -vuotiaiden sisäisten ongelmien väliltä ja afroamerikkalaisten kohdalla myös ulkoisten käyttäytymisongelmien kohdalta.

Tutkimustulosten koonti ja niiden sovellettavuus

Tutkimustulokset asuinalueen sosioekonomisen statuksen yhteydestä lapsen kehitykseen ovat yhtenäisimpiä asuinalueen vaurauden ja lasten älykkyyden väliltä. Vaurailta asuinalueilla asumisella näyttäisi olevan positiivinen vaikutus lasten kognitiivisten taitojen kehittymiseen. Tutkimustulokset tukevat näin ollen kollektiivisen sosialisointiteorioita, joiden mukaan korkean statuksen omaavat aikuiset toimivat roolimalleina asuinalueen lapsille ja harjoittavat sosiaalista kontrollia. ”Tartunta”teoriat saavat tukea osasta tutkimuksista, mutta täyttää yksimielisyyttä asuinalueen matalan sosioekonomisen statuksen negatiivisista vaikutuksista lapsen kognitiiviseen kehitykseen tai etenkin käyttäytymiseen ei tutkijoiden kesken löydy. Lisäksi asuinalueen vaurauden vaikutuksista lasten käyttäytymisen ongelmiin löytyy vaihtelevia tuloksia, jopa saman tutkimuksen (ks. Chase-Landsale ym. 1997) sisältä. Kuvioon 2 on koottu asuinaluevaikutustutkimusten tulokset.

Kansainvälisistä tutkimuksista (etenkin Yhdysvalloista) saatuja tuloksia ei voida suoraan yleistää Suomeen seuraavien seikkojen vuoksi (Kauppista 2005, 422 mukailen): 1) Suomessa ei välttämättä ole niin suuria eroja asuinalueiden välillä, että varsinaisia asuinaluevaikutuksia pääsisi syntymään; 2) jos asuinalueiden välillä löytyisikin riittäviä sosioekonomisia eroja, pyrkii hyvinvointivaltio ta-

saamaan näistä eroista aiheutuvia seurauksia eri keinoin, esimerkiksi tulonsiirtojen avulla; 3) USA:ssa ihmiset ovat jakautuneet voimakkaasti rotujen mukaisesti. Eriarvoisuus asuinalueiden ja tulojen suhteen on kuitenkin lisääntynyt Suomessa, eikä tulonsiirroilla enää niin hyvin pystytä ta-
saamaan sosioekonomisten ryhmien välisiä eroja (ks. kpl 3.3).



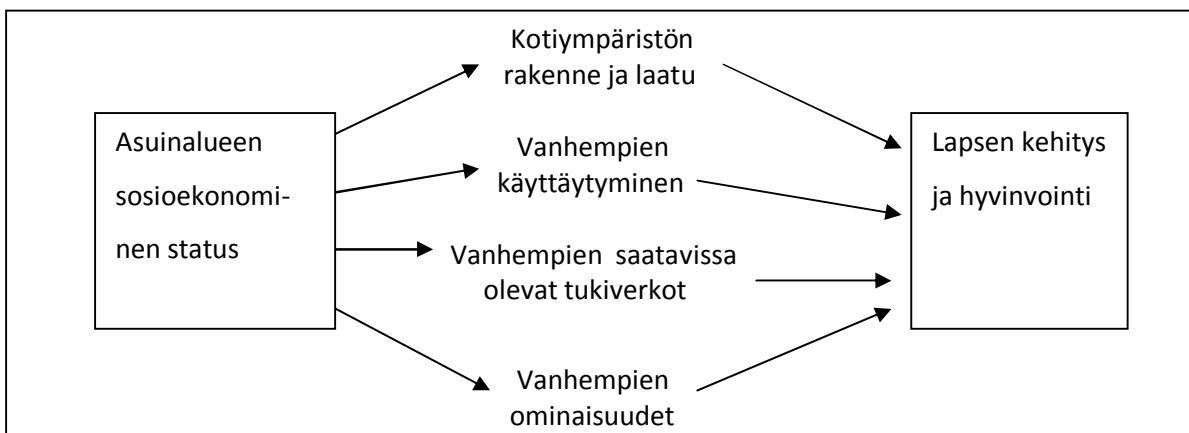
KUVIO 4. Asuinalueen sosioekonomisen statuksen vaikutus lapseen.

3.1.3 Asuinaluevaikutuksia välittävät tekijät

Asuinalueen sosioekonomisen statuksen vaikutus lapseen on monimutkainen prosessi, koska asuinalue voi vaikuttaa lapseen joko suorasti tai epäsuorasti. Asuinalue vaikuttaa lapseen suorasti lapsen havainnoissa asuinalueen ihmisten käyttäytymistä tai asuinalueen rakennetta. Päiväkotikäisille ja alakoulun ensimmäisiä luokkia käyville lapsille asuinaluevaikutukset ovat kuitenkin suurimmaksi osaksi epäsuoria, perheen kautta välittyviä, lapsen viettäessä suurimman osan ajastaan perheen parissa tai perheen järjestämissä konteksteissa (kuten päivähoitossa). Vanhemmat rajavat ja ”pehmentävät” lasten saamia kodin ulkopuolisia kokemuksia. (Chase-Landsale ym. 1997, 80; Klebanov, Brooks-Gunn, Chase-Lansdale & Gordon 1997, 120.) Vanhempienkin lasten kohdalla

vanhemmat edelleen ohjaavat ajankäyttöä, joten perheen keskeinen merkitys asuinaluevaikutuksia välittävänä tahona säilyy myös heidän kohdallaan (Leventhal & Brooks-Gunn 2000, 322).

Leventhal ja Brooks-Gunn (2000, 322) ovat muotoilleet kolme teoreettista mallia, jotka kuvaavat mekanismeja, joiden kautta asuinaluevaikutukset voivat välittyä lapsiin ja nuoriin. Näitä ovat: 1) institutionaaliset resurssit, 2) ihmissuhteet ja 3) normit/kollektiivinen vaikuttavuus. Tämän tutkielman keskittyessä lapsiin, sopii tarkoitukseen parhaiten teoria 2) ihmissuhteet, joka käsittelee asuinaluevaikutusten välittymistä vanhempien ja kotiympäristön kautta. Teorian mukaan asuinaluevaikutuksia välittävät seuraavat tekijät: vanhempien ominaisuudet (mielenterveys, kärsimättömyys, fyysinen terveys, selviytymistaidot ja vaikutuksellisuus), vanhempien saatavissa olevat sosiaaliset tukiverkostot, vanhempien käyttäytyminen (lämpö/vastaanottavuus, ankaruus/kontrolloivuus, valvonta/monitorointi) sekä kotiympäristön rakenne ja laatu. (Mt. 2000, 322) Kuviossa 5 esitellään kyseinen mekanismi; asuinaluevaikutuksien epäsuora välittyminen lapseen.



KUVIO 5. Asuinaluevaikutusten epäsuora välittyminen lapseen.

Seuraavaksi aihetta tarkastellaan tutkimustulosten valossa. Kotiympäristön merkitystä asuinaluevaikutuksia välittävänä tekijänä on tutkittu kodin fyysisen ympäristön sekä kodin tarjoaman oppimisympäristön kannalta. Asuinalueen köyhyyden (Klebanov, Brooks-Gunn & Duncan 1994; Klebanov ym. 1997) ja asuinalueen korkean työttömyysasteen (Klebanov ym. 1997) on havaittu olevan yhteydessä kodin huonompaan fyysiseen kuntoon. Kodin huonompi fyysinen kunto köyhillä

asuinalueilla voi olla seurausta siitä, että asuinalueen asuinolosuhteiden yleisen huonon laadun vuoksi ei omaan kotiin ole jaksettu panostaa (Klebanov ym. 1994, 451). Lapselle kodin fyysisellä ympäristöllä on todennäköisesti eniten merkitystä sen terveydelle aiheuttamien seurausten kautta (Leventhal & Brooks-Gunn 2000, 326). Asuinalueen yhteydestä kodin tarjoamaan oppimisympäristöön on ristiriitaisia tutkimustuloksia. Klebanov ym. (1997) havaitsivat köyhillä asuinalueilla elävien äitien ilmaisevan vähemmän kognitiivista stimulaatiota lapsilleen kun taas Klebanov ym. (1994) eivät löytäneet yhteyttä asuinalueen köyhyyden ja kodin tarjoaman heikomman oppimisympäristön väliltä.

Asuinalueen köyhyyden on havaittu vaikuttavan lapseen äidin osoittaman vähäisemmän lämmön kautta (Klebanov ym. 1994). Äitien ilmaisemasta vähäisemmästä lämmöstä lapsiaan kohtaan on esitetty useita syitä. Vanhemmat saattavat tarkoituksellisesti osoittaa vähemmän lämpöä opettaakseen lapsia sopeutumaan koviin olosuhteisiin. Toisaalta asuinalueen sosiaalisten normien ja arvojen on arveltu vaikuttavan lämmön ilmaisemiseen. Kolmantena vaihtoehtona on esitetty, että puutteellisissa oloissa, mahdollisesti vaarojen ympäröimänä ja sosiaalisesti eristäytyneinä elävät äidit ilmaisevat yleensäkin vähemmän lämpöä muita ihmisiä kohtaan. (Klebanov ym. 1994, 450–451.)

Asuinalueen sosioekonomisen statuksen on havaittu useiden tutkimusten mukaan olevan yhteydessä vanhempien kurinpitokeinoihin ja lasten valvontaan. Earls, McGuire ja Shay (1994) havaitsivat vaarallisimmilla asuinalueilla elävien vanhempien käyttävän kovempaa kuria lapsiinsa verrattuna vähemmän vaarallisilla asuinalueilla eläviin. Vastaavia tuloksia saatiin Younkers projektista, jossa keskiluokkaisille asuinalueille muuttaneet vanhemmat raportoivat käyttävänsä vähemmän ankaria kurinpitotapoja kuin köyhille asuinalueille jääneet (Briggs 1997 Leventhalin & Brooks-Gunnin mukaan 2000, 325). Turvallisemmalle asuinalueelle muuttaminen todennäköisesti vähensi vanhempien stressiä ja/tai masentuneisuutta ja tätä kautta johti vähemmän ankaraan kurinpitoon (Leventhal & Brooks-Gunn 2000, 325). Asuinalueen vaarallisuuden ja puutteellisuuden uskotaan myös lisäävän vanhempien kontrollia lapsiinsa. Lapsen altistumista vaaroille halutaan estää rajoittamalla lapsen kontaktia asuinalueeseen tai toimimalla ”esiliinana” lapselle hänen ollessa kontaktissa ympäröivään asuinalueeseen. (Jarrett 1997, 48–52.)

Vanhemmille saatavilla olevan sosiaalisen tuen on ajateltu olevan yksi asuinaluevaikutuksia välittävä tekijä. Vaurilla asuinalueilla oletetaan olevan tiiviimmät sosiaaliset tukiverkostot ja vanhemmilla näin ollen vähemmän lapsen haitallisesti vaikuttavaa stressiä. (Klebanov ym. 1997, 142.) Sosiaalisen tuen määrän vaihtelusta asuinalueen sosioekonomisen statuksen mukaisesti ei kuitenkaan löydy yhdenmukaista tietoa. Aikaisemmin mainitussa Yonkers projektissa asuinalueen sosioekonomisen statuksen ei havaittu olevan yhteydessä sosiaalisen tuen määrään (Briggs 1997, ks. Leventhal & Brooks-Gunn 2000, 325). Klebanov ym. (1994) ja Klebanov ym. (1997) puolestaan havaitsivat sosiaalisen tuen olevan muita vähäisempää ainoastaan erittäin vaurilla alueilla. Syyksi Klebanov ym. epäilivät psykologisia (verkostot eivät keskity asuinalueelle) ja fyysisiä (isot pihat, aidat, turvallisuusjärjestelyt) esteitä.

Puutteellisten asuinalueiden on arveltu aiheuttavan vanhemmille mielenterveys- ja terveysongelmia ja tätä kautta ongelmia lapsille. Tätä välittymismekanismia ei kuitenkaan ole tutkittu paljoa, joten on vaikeaa sanoa pitääkö teoria paikkaansa. Klebanov ym. (1994) tutkivat aikaisemmin mainitussa tutkimuksessaan yhteyttä asuinalueen ja äidin mielenterveyden sekä asuinalueen selviytymistaitojen väliltä, mutta eivät löytäneet yhteyttä näiden tekijöiden väliltä.

3.2 Perheen sosioekonomisen statuksen yhteys lapseen

3.2.1. Perheen sosioekonomisen statuksen yhteys lapsuudenaikaiseen elämään

Vanhempien sosioekonomisen statuksen, ja etenkin köyhyyden, vaikutuksista lapseen on tehty paljon tutkimusta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Valtaosassa näistä tutkimuksista on käsitelty perheen tulotason tai yleisemmin sosioekonominen aseman vaikutusta koulutusuraan tai muuten myöhempään elämään. Seuraavaksi rajoitutaan tarkastelemaan vain niitä tutkimuksia ja teorioita, joissa käsitellään perheen sosioekonomisen statuksen yhteyttä lapsuudenaikaiseen elämään.

Perheen tulotason vaikutus lapseen

Perheen tulotasolla on havaittu olevan merkittävä yhteys lapsen kognitiivisiin ja akateemisiin taitoihin. Etenkin pitkäaikaisen köyhyyden on todettu olevan haitallista lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille (Korenman, Miller, Sjaastad 1995; McLeod & Shanahan 1993; Duncan & Brooks-Gunn 1994; Smith, Brooks-Gunn & Klebanov 1997; Pagani, Boulerice & Tremblay 1997; Bolger, Patterson, Thompson & Kupersmidt 1995; Blau 1999; Sauli & Kartovaara 2000). Köyhyyden yhteys heikompiin kognitiivisiin kykyihin on löydetty jo hyvin pienien lasten (2 - 3 -vuotiaiden) kohdalta (Klebanov ym. 1998). Yhteyksien on havaittu säilyvän lapsen kasvaessa (Duncan ym. 1994) ja lapsen mennessä kouluun (Korenman ym. 1995; Pagani ym. 1997; vrt. Smith ym. 1997, 164). Matalamman sosioekonomisen taustan omaavilla lapsilla on havaittu olevan heikompi akateeminen minäkuva kuin korkean sosioekonomisen taustan omaavilla lapsilla (Entwisle, Alexander & Olson 1997). Suomalaistutkimusten mukaan taloudellisista vaikeuksista kärsivien perheiden lapsilla on enemmän oppimisvaikeuksia (Somersalo & Solantaus 2001) ja lasten koulunmenestyksen on heikompaa (Salmi, Bardy & Sauli 2004, 24–25; Sauli, Bardy & Salmi 2002, 49).

Perheen matalan tulotason on havaittu olevan yhteydessä myös lapsen käyttäytymisen ongelmiin, mielenterveysongelmiin, sekä heikompaan fyysiseen terveyteen (Duncan ym. 1994; Korenman ym. 1995; McLeod & Shanahan 1993; Pagani ym. 1997; Bolger ym. 1995; Korenman & Miller 1997). Suomessa perheiden köyhyyden vaikutusta lapseen on tutkittu 1990-luvun laman yhteydessä. Solantaus, Leinonen ja Punamäki (2004) havaitsivat perheen taloudellisen tilanteen heikkenemisen kasvattavan lapsen riskiä sairastua mielenterveydenhäiriöihin. Salmen, Huttusen ja Yli-Pietilän (1996) Lapset ja lama tutkimukseen osallistuneista vanhemmista viidennes arvioi lasten (10-vuotiaiden) mielialan kärsineen laman seurauksena. Lasten havaittiin kantavan huolta perheen taloudellisesta tilanteesta ja kokevan epävarmuutta omista tulevaisuuden mahdollisuuksistaan. Lisäksi niukoista taloudellisista oloista tulevia lapsia havaittiin kiusattavan herkemmin. (Mt. 1996.) Laman myötä vanhempien ja lasten välinen suhde kärsi, etenkin yksinhuoltajaperheissä. Vanhempien taloushuolien havaittiin olevan yhteydessä lasten fyysisiin oireisiin. Lasten oireet lisääntyivät vanhempien huolten lisääntyessä. (Lehto-Trapnowski 1997.) Köyhiksi määriteltyjen lasten terveyden onkin havaittu olevan yleisesti huonompi kuin muilla lapsilla (Salmi ym. 2004, 24–25; Sauli ym. 2002, 49). On kuitenkin esitetty, ettei perheen tulotason merkitys lapsen käyttäytymiselle ja ter-

veydelle olisi yhtä suuri kuin lapsen oppimisvalmiuksille ja koulumenestykselle (ks. esim. Duncan & Brooks-Gunn 1997, 597).

Perherakenteen vaikutus lapseen

Perheen rakenteen vaikutuksia tarkasteltaessa verrataan yksinhuoltajaperheiden lapsia kahden huoltajan perheissä kasvaneisiin lapsiin. Perheen yksinhuoltajuuden on havaittu olevan yhteydessä lapsen käyttäytymisen ongelmiin (Hanson, McLanahan & Thompson 1997) ja ahdistukseen (Pagani ym. 1997). Lisäksi perherakenteen muutoksen – vanhempien ero tai uudelleen avioituminen – on todettu lisäävän lasten riskiä käyttäytymisen ongelmiin (Amato & Keith 1991) ja ylivilkkauteen (Pagani ym. 1997). Perherakenteen on havaittu olevan yhteydessä myös lapsen kognitiiviseen kehitykseen ja koulumenestykseen, mutta tutkimusten jatkoanalyysissä yhteyksien on huomattu olevan perheen tulotasosta johtuvaa. Perheen rakenne on yleensä sidoksissa perheen tulotasoon siten, että yksinhuoltajataloudet ovat matalatuloisia. (ks. esim. Duncan & Brooks-Gunn 1994.)

Työttömyyden vaikutus lapseen

Vanhempien työssäkäynnillä on yleensä positiivinen tai neutraali vaikutus lapseen, kun taas työttömyydellä pääosin negatiivinen. Vanhempien työttömyys aiheuttaa taloudellisia vaikeuksia perheeseen, joten työttömyyden vaikutukset lapseen ovat paljolti samoja kuin aikaisemmin raportoitua matalatuloisuuden vaikutukset. Taloudellisten vaikeuksien lisäksi työttömyydestä voi seurata psyykkisiä ongelmia vanhemmille ja sitä kautta ongelmia lapselle. Työttömien lapsilla on havaittu olevan muita enemmän psykososiaalisia ongelmia ja itsetunto-ongelmia. Lisäksi vanhempien työttömyys itsessään saattaa aiheuttaa huolia lapselle. (Pölkki 2001, 136.)

Joissakin tapauksissa vanhempien työssäkäynti voi olla lapsen kannalta negatiivinen asia ja työttömyys puolestaan positiivinen. Vanhempien työssäkäynnin on todettu olevan haitallista silloin, kun se ei poista köyhyyttä (palkka liian matala), kun työ on liian yksitoikkoista (low-complex) tai kun töihin palaaminen tapahtuu ennen kuin lapsi täyttää vuoden. (Shonkoff & Phillips 2000, 280.) Lisäksi korkean ammattistatuksen omaavilla työn ja perhe-elämän yhteensovittamisen on todettu olevan hankalaa (ks. esim. Malinen ym. 2005). Lammi-Taskulan ja Salmen (2008) vanhempien jakamista käsittelevän tutkimuksen mukaan onnellinen parisuhde ja työn mitoittaminen oikein ovat taloudellista tilannetta ja terveyttäkin merkittävimpiä tekijöitä perheen hyvinvoinnille. Solantaus

(2002, 196) toteaakin, että työelämällä voi olla sekä rikastuttava, että köyhdyttävä vaikutus vanhemmuuteen. Työttömyydellä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia silloin kun aikaisempi työ on koettu stressaavaksi tai tylsäksi. Lisäksi työttömillä vanhemmilla on enemmän aikaa lapsilleen. (Lehto-Trapnowski 1997, 26–27.)

Vanhempien koulutustason vaikutus lapseen

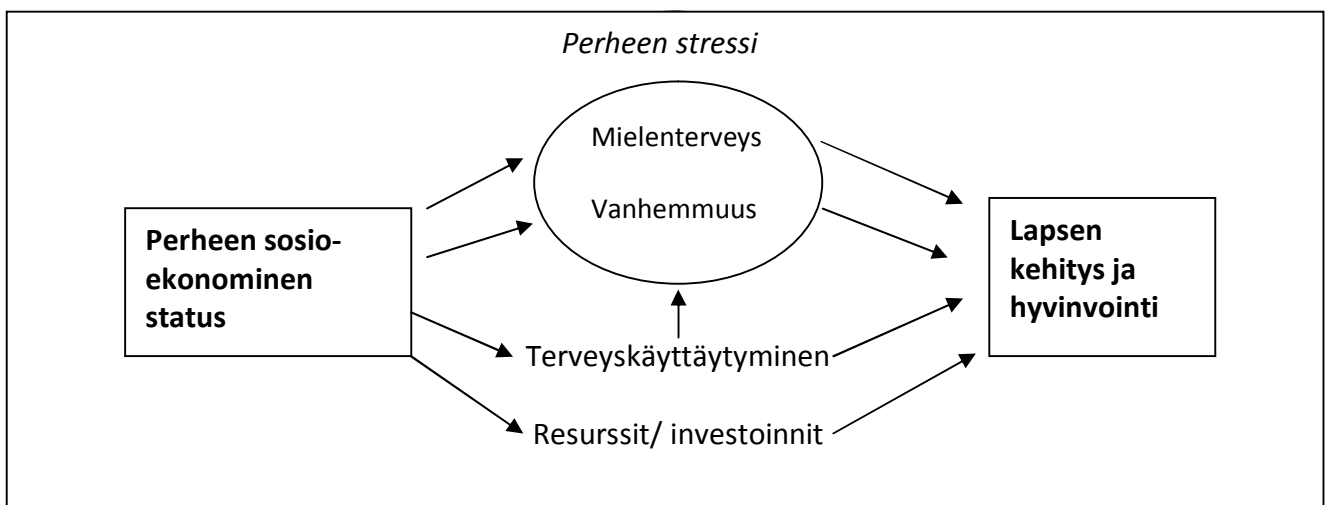
Vanhempien koulutustason vaikutus lapsen oppimisvalmiuksiin, koulumenestykseen ja käyttäytymiseen on todistettu lukuisissa kansainvälisissä tutkimuksissa (ks. esim. Smith ym. 1997; Klebanov ym. 1994; Miech, Essex & Goldsmith 2001). Valtaosa aiheeseen liittyvistä suomalaistutkimuksista käsittelee vanhempien koulutustaustan vaikutusta nuorten koulutusuriin (esim. Vanttaja 2000, Kivinen & Rinne 1995), mutta myös alakoulussa olevia lapsia käsitteleviä tutkimuksia löytyy. Vanhempien korkean koulutuksen ja korkean ammattiaseman on havaittu olevan yhteydessä lasten parempiin kouluvalmiuksiin (Kukkonen & Pölkki 1995) ja oppimaan oppimisen valmiuksiin (Hautamäki, Arinen, Hautamäki, Kupiainen, Niemivirta, Scheinin, Rantanen & Ruut, 2005). Isän korkean koulutuksen on havaittu olevan yhteydessä lasten parempiin matemaattisiin taitoihin ja äidin korkean koulutuksen puolestaan parempaan kielelliseen ilmaisuun (Vilenius-Tuohimaa 2005). Vanhempien koulutustasoon liittyvän kulttuuripääoman on todettu vaikuttavan siihen kuinka hyvin lapsi sopeutuu koulun ja opettajan asettamiin odotuksiin. Opettajien on havaittu luokittelevan korkeamman sosioekonomisen statuksen perheistä tulevat lapset helpommin koulumyönteisiksi. (Järvinen 1997, 266.) Oppimismotivaatiossa tai tuntikäyttäytymisessä ei Kukkosen ja Pölkin (1995) mukaan kuitenkaan ole havaittu eroa sosioekonomisten ryhmien välillä.

3.2.2. Perheen sosioekonomisen statuksen vaikutusten välittyminen

Seuraavaksi tarkastellaan minkä tekijöiden kautta edellä mainitut sosioekonomisen statuksen vaikutukset välittyvät lapsiin. Useat tutkijat ovat pyrkineet löytämään keskeisimpiä välittäviä tekijöitä eli mediaattoreita perheen sosioekonomisen statuksen ja lapsen väliltä. Seuraavaksi käydään läpi kolmen eri lähde-tekstien (Brooks-Gunn, Linver & Fauth 2005; Bradley & Corwyn 2002; McLoyd 1998) kokoamat mediaattorit, jotka on puolestaan muodostettu useiden eri tutkimusten perus-

teella. Lisäksi näitä koonteja täydennetään suomalaistutkimuksista saaduilla tiedoilla. Kuviosta 6 ilmenee kyseessä oleva vaikutusmekanismi edellä mainittuja lähteitä yhdistäen ja tiivistäen.

Perheen sosioekonomisen statuksen vaikutusta lapseen *vanhempien mielenterveyden ja vanhemmuuden* kautta kutsutaan *perheen stressi –malliksi (The Family Stress Model)*. Mallin mukaan matalista tuloista ja työttömyydestä johtuva taloudellinen ahdinko vaikuttaa vanhempien mielenterveyteen ja vanhemmuuteen. Vanhempien stressin on todettu selittävän suuren osan lasten



KUVIO 6. Perheen sosioekonomisen statuksen vaikutusta välittävät tekijät

kehityksen ja hyvinvoinnin sosioekonomisista eroista. Etenkin lasten käyttäytymisongelmien on havaittu olevan yhteydessä perheen stressiin (Brooks-Gunn ym. 2005, 422). Tutkijoiden välillä on erimielisyyksiä siitä, vaikuttaako taloudellinen ahdinko suoraan vanhemmuuteen vai mielenterveyden välityksellä. (Brooks-Gunn ym. 2005, 422; Bradley & Corwyn 2002, 383; McLoyd 1998, 195–196; Pölkki 2001.) Perheen sosioekonomisen statuksen on havaittu vaikuttavan lapseen myös vanhempien asenteiden, odotusten ja kasvatustyylien välityksellä. Korkeiden tavoitteiden asettaminen ja lasten kykyjä kehittävien toimintojen tarjoaminen kotona on epätodennäköisempää matalissa sosioekonomisissa asemissa oleville vanhemmille. Tämän on todettu vaikuttavan haitallisesti lapsen itsesäätelytaitojen, akateemisten- ja psykososiaalisten taitojen kehittymiseen. (Bradley & Corwyn 2002, 382, 384; McLoyd 1998, 191–193.)

Vanhempien terveyskäyttäytymisen ja terveyden on todettu vaikuttavan lapsen kehitykseen, hyvinvointiin ja terveyteen. Vanhempien terveys ja terveyskäyttäytyminen vaikuttavat kykyyn toimia vanhempana ja roolimallina lapselleen. (Bradley & Corwyn 2002, 385.) Terveyttä edistävien ajattelu- ja toimintatapojen mallin puuttuessa kotoa jää terveydestä huolehtimisen tavat vieraaksi myös lapselle (Koivusilta & Rimpelä 2002, 224). Suomessa sosioekonomisten ryhmien välisten terveyserojen (eli erot terveydentilassa, sairastavuudessa ja kuolleisuudessa) on havaittu olevan melko suuria. Yleisesti ottaen ylempiin sosioekonomisiin ryhmiin kuuluvien on havaittu olevan terveempiä ja elävän pidempään kuin alempiin sosioekonomisiin ryhmiin kuuluvien. Eroja on pyritty kaventamaan erilaisin terveys- ja yhteiskuntapoliittisin toimenpitein, mutta erot ovat siitä huolimatta pysyneet pääosin ennallaan. Kuolleisuuserot ovat jopa kasvaneet. (Prättälä, Koskinen, Martelin, Lahelma, Sihto & Palosuo 2007, 15; Lahelma, Rahkonen, Koskinen, Martelin & Palosuo 2007, 25,27.)

Alkoholin käyttö, tupakointi, ravitsemus- ja liikuntatottumukset ovat keskeisimpiä terveyskäyttäytymistekijöitä. Niistä etenkin tupakointi ja runsas alkoholin käyttö painottuvat alempiin sosioekonomisiin ryhmiin. (Prättälä ym. 2007, 164–165.) Vanhempien alkoholinkäytön on havaittu olevan yhteydessä lasten käyttäytymisen ongelmiin (Brooks-Gunn 2005, 422) ja raskaudenaikaisen alkoholinkäytön altistavan sikiön monenlaisille kehityshäiriöille (esimerkiksi kognitiivisen kehityksen viivästykselle) kauaskantoisin seurauksin. (McLoyd 1998, 191). Lisäksi alemmissa sosioekonomisissa ryhmissä liikunnan harrastaminen on vähäisempää. Erot ruokatottumuksissa ovat kaventuneet kaikissa ikäryhmissä rasvan ja vihannesten käytön osalta, mutta muuten erot ovat säilyneet sosioekonomisten ryhmien välillä ennallaan. (Prättälä ym. 2007, 164–165.) Biologisten riskitekijöiden (verenpaine, kolesterolitaso ja ylipaino) osalta sosioekonomiset erot ovat myös suuria (Reunanen, Kattainen & Salomaa 2007). Suomessa sosioekonomisten terveyserojen keskeisimmiksi syiksi on havaittu erot väestöryhmien aineellisissa elinoloissa, kulttuurissa ja käyttäytymisessä (Lahelma, ym. 2007, Koskinen 2006, 7–9).

Investointi –malli (investment model), taloudelliset resurssit (financial resources) ja inhimillinen pääoma (human capital) ovat nimityksiä, joita käytetään sosioekonomisen statuksen vaikutuksesta lapseen perheen *resurssien ja investointien* välityksellä. (Brooks-Gunn 2005, 422–423) Kognitiivisesti stimuloivat materiaalit, palvelut ja kokemukset tarjoavat lapselle oppimismahdollisuuksia

sekä motivoivat oppimaan jatkossakin. Matalatuloisilla perheillä ja matalasti koulutetuilla vanhemmilla on todettu olevan huonommat mahdollisuudet tarjota lapselleen kognitiivisesti stimuloiva kotiympäristö. (Brooks-Gunn 2005, 422–423; Bradley & Corwyn 2002, 381; McLoyd 1998, 191.) Terveyspalvelujen käyttö ja heikot asuinolosuhteet ovat myös resursseihin liittyviä tekijöitä, joka vaikuttavat lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin. (Bradley & Corwyn 2002, 379–381.) Suomessa asuinolot tai ravitsemus ovat harvoin niin puutteellista, että siitä aiheutuisi haittaa lapsen kehitykselle, mutta terveyspalvelujen käytössä on Suomessa selviä sosioekonomisia eroja (Manderbacka, Häkkinen, Nguyen, Pirkola, Ostamo & Keskimäki 2007).

3.2.3. Vaikutuksia muokkaavat tekijät

Perheen sosioekonominen status ei vaikuta kaikkiin lapsiin samalla tavalla. Tämän vuoksi seuraavaksi tarkastellaan vielä mitkä tekijät voivat muokata yhteyttä perheen sosioekonomisen statuksen ja lapsen välillä, eli mitä moderaattoreita näiden tekijöiden väliltä löytyy. Garnezy (1993) on jaotellut perheen sosioekonomista statuksen vaikutuksia muokkaavat (moderoivat) tekijät kolmeen kategoriaan 1) persoonallisuuteen ja luonteeseen liittyvät tekijät, kuten itsetunto, optimismi, stressiin reagointi, huumori, aktiivisen selviytymisstrategiat ja keskustelutaidot; 2) perheen ominaisuudet, kuten kiinteys, arvot, kärsivällisyys, konfliktit, sääntöjen yhdenmukaisuus, järjestys ja kannustavan aikuisen läsnäolo; ja 3) ulkopuolisen tuen saatavuus (ks. Bradley & Corwyn 2002, 388). Kukin näistä tekijöistä vaikuttaa yksilön reaktioon stressaavia tapahtumia tai tilanteita kohtaan, muuttaa todennäköisyyttä saada tarvittavia palveluja ja resursseja tai muuttaa todennäköisyyttä kohdata stressiä (mt. 2002, 388). Lapsen persoonallisuus ja luonne, perheen ominaisuudet ja ulkopuolinen tuki voivat toimia lasta suojaavana tekijänä, eikä matalatuloisuudesta tai matalasta sosioekonomisesta asemasta tällöin välttämättä aiheudu huonompaa kasvuympäristöä ja pahoinvointia lapselle. Toisaalta nämä samat tekijät voivat huonossa tapauksessa lisätä lapsen pahoinvointia entisestään. Esimerkiksi taloudellisessa ahdingossa elävän perheen vanhempien aiheuttaessa konflikteja perheeseen tai ollessa kannustamattomia ja kärsimättömiä.

3.3 Lapsiperheiden asema ja elinolosuhteet Suomessa

Lapsiperheiden asema on useiden tutkimusten mukaan heikentynyt Suomessa 1990-luvun puolivälin jälkeen (Sauli 2001; Sauli ym. 2002; Moisio 2006; Moisio 2008; Salmi ym. 2004; Salmi, Sauli & Lammi-Taskula. 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että yhä useampi lapsiperhe kärsii toimeentulovaikeuksista ja huonoista elinoloista. Kun vuonna 1995 köyhyysrajan alapuolelle jäi 5 % lapsiperheistä, oli osuus noussut vuonna 2007 13 %:iin. (Salmi ym. 2009, 79.) Suomessa yleisesti käytettävä EU:n suhteellinen köyhyysraja määrittelee köyhiksi ne ihmiset, joiden kotitalouksien tulot jäävät alle 60 % maan keskituloista. Lapsiköyhyydestä puhuttaessa tarkoitetaan puolestaan köyhyysrajan alapuolelle jääneisiin perheisiin kuuluvien lasten osuutta kaikista lapsista (Salmi ym. 2009, 80). Lapsiköyhyys oli 14 % vuonna 2007. Absoluuttinen köyhyys on Suomessa vähentynyt, mutta tuloerot ja suhteellinen köyhyys ovat sen sijaan lisääntyneet. Absoluuttisella köyhyydellä tarkoitetaan sellaista resurssien puutetta, ettei inhimillisten perustarpeiden (ruoka, vaatetus, asuminen) turvaaminen ole mahdollista (Citron & Michaelin 1995). Suhteellisessa köyhyydessä resurssien puutteellisuutta tarkastellaan puolestaan suhteessa yhteiskunnan minimiksi katsottuun elintason ja odotettuun elämäntapaan. (Atkinssonin, T., Cantillon, Marlier & Nolan, B. 2002. Moisio 2008, 256–257 mukaan).

Jatkossa puhuttaessa lapsiperheiden köyhyydestä tarkoitetaan nimenomaan suhteellista köyhyyttä. Suhteellista köyhyyttä ei kuitenkaan tule vähätellä, koska taloudellinen eriarvoisuus voi olla vaikeammin siedettävää kuin yleinen, kaikkia koskettava niukkuus (Sauli & Kartovaara 2000, 169). Suhteellista köyhyyttä voidaan mitata useilla eri tavoilla ja joskus sama ilmiö näyttäytyy erilaisena riippuen laskenta- ja mittaustavasta (esimerkiksi riippuen siitä kuinka suureksi lapsen kulutustarve kotitalouksissa lasketaan). (tarkemmin Sauli 2001, 36–37; Sauli ym. 2002, 38–40). Lapsien köyhyyden osalta kehityssuunta on mittaus- ja laskentatavoista riippumatta ollut Salmen ym. (2004, 19) mukaan kuitenkin sama: köyhyys on lisääntynyt lapsien keskuudessa.

Lapsiperheiden köyhyyden lisääntyminen Suomessa on suurelta osin seurausta 1990-luvun laman jälkeisestä nousukaudesta, jolloin ansiotason kehitys oli tulonsiirtojen eli sosiaaliturvaetuksien kehitystä nopeampaa. Pienituloisten saadessa suuren osan tuloista tulonsiirtoina, jäi ansiotason noustessa yhä useampi lapsiperhe köyhyysrajan alapuolelle. (Salmi ym. 2009, 78–79.) Lapsiperheil-

le myönnettäviä perhepoliittisia tulonsiirtoja ovat lapsilisä, vanhempainpäiväraha, kodinhoidontuki, asumistuki ja elatustuki (Moisio 2006, 41). Tulonjakotilaston (ks. Salmi ym. 2009, 83) mukaan tulonsiirtojen osuus käytettävissä olevista tuloista on pienituloisimmissa perheissä kolminkertainen muihin perheisiin verrattuna. Lisäksi asumiskustannukset ja velkaisuus ovat vaikuttaneet köyhien lapsiperheiden määrän lisääntymiseen. Vuokrat ovat nousseet nopeammin kuin lapsiperheiden tulot. Kahdessa alimmassa tuloviidenneksessä tulot nousivat 20 % vuokrien noustessa 30 %. (Salmi ym. 2009, 78–81.) Velkaantumistilaston (ks. Salmi ym. 2009, 81) mukaan omistusasuntojen lainojen korot ovat nousseet 2000-luvulla vajaalla kolmanneksella. Asuntovelkojen muodostaessa noin kolme neljäsosaa lapsiperheiden veloista, on korkojen nousulla ollut myös vaikutusta lapsiperheiden taloudelliseen tilanteeseen (mt. 2009, 81).

Perheiden vanhempien työssä käymisen on havaittu suojaavan hyvin köyhyydeltä. Työssä käymättömien vanhempien lapsella köyhyysriski on 77 prosenttia, kun taas lapsella jonka molemmat vanhemmat käyvät töissä, riski on ainoastaan neljä prosenttia. (Salmi ym. 2009, 84.) Köyhyysrajan alittaneissa perheissä on muihin lapsiperheisiin verrattuna huomattavasti enemmän pitkäaikaisyöttömiä. Työttömyys ei kuitenkaan ole ainut lapsiperheiden köyhyyttä selittävä tekijä. Vanhempien heikko asema työmarkkinoilla (pätkätyöt, osa-aikatyöt, matalapalkkaisuus) voi aiheuttaa perheisiin toimeentulon riittämättömyyttä. (Sauli ym. 2002, 43–44.) Noin puolet köyhiksi luokitelluista perheistä oli vuonna 2007 sellaisia, joissa vähintään toinen vanhemmista kävi töissä. (Salmi ym. 2009, 84.) Shipler nimittää tällaisia vanhempia työtätekeviksi köyhiksi (ks. Salmi ym. 2009, 84). Pienituloisissa lapsiperheissä on myös opiskelevia ja eläkkeellä olevia huoltajia, tosin heidän osuutensa ei ole kovin suuri. Vuonna 2007 joka kymmenennessä köyhyysrajan alittaneessa perheessä huoltaja oli opiskelija tai eläkeläinen.

Heikon työmarkkina-aseman ja pitkäaikaistyöttömyyden on havaittu liittyvän matalaan koulutustasoon (Sauli ym. 2002, 44). Pelkän perusasteen koulutuksen saaneen vanhemman lapsilla on laskettu olevan nelinkertainen köyhyysriski verrattuna korkea-asteen koulutuksen saaneiden lapsiin. 2000-luvun vuosina köyhien lapsiperheiden huoltajista pelkän peruskoulutuksen käyneiden määrä on vaihdellut 30–35 %:n välillä. Joukossa on kuitenkin ollut myös n. 15 % korkeakoulutason koulutuksen saaneita. (Salmi ym. 2009, 85.) Lapsiperheiden pienituloisuutta onkin osittain selitetty myös pitkän koulutuksen, perhevapaiden ja epävakaa työmarkkinasuhteen yhdistelmällä. Tämä

näkyä etenkin alle 3-vuotiaiden lasten lisääntyneenä määränä köyhyysrajan alapuolella. Suurimman osajoukon köyhyysrajan alapuolella olevista vanhemmista muodostavat kuitenkin koulutusta vaille jääneet ja sen vuoksi heikossa työmarkkina-asemassa olevia. (Sauli ym. 2002, 47; Salmi ym. 2004, 24.)

Perheeseen kuuluvien lasten ikä vaikuttaa myös osaltaan köyhyysriskiin. Perheillä, joilla on alle kolmevuotiaita lapsia, on suurempi köyhyysriski verrattuna myöhemmässä perhevaiheessa oleviin perheisiin. Kahden vanhemman perheissä köyhyysriski pienenee lasten täytettyä kolme vuotta, toisin kuin yksinhuoltajaperheissä. Lisäksi on havaittu, että pääasiallisen huoltajan ollessa nainen, on köyhyysriski perheessä hieman suurempi (Salmi ym. 2009, 84–86.) Sukupuolen merkitys köyhyysriskiin korostuu yksinhuoltajien kohdalla. Enemmistö yksinhuoltajista on naisia (90 %) ja naisten palkkatulojen ollessa vain 80 prosenttia miesten palkoista, on köyhyysriski yksinhuoltajanaisten perheillä selvästi suurempi. (Sauli & Salmi 2001, 24.) Yksinhuoltajaperheet ovat muutenkin suuressa köyhyysriskissä alhaisen työllisyyden ja keskimääräistä matalamman palkkatason vuoksi (Pylkkänen 2009, 102). Yksinhuoltajatalouksien ja yli kolmen lapsen perheiden katsotaankin olevan suurimmassa köyhyysriskissä yksin asuvien ohella (Moisio 2008, 259–269). Näiden perheiden kohdalla voidaan Pylkkäsen (2009, 97) sanoin puhua elatustaakan ja ansiotulojen epäsuhdasta.

Tulomittareiden avulla muodostetut köyhyysrajat tai köyhyysriskimääritelmät eivät kuitenkaan kerro sitä, kuinka perheet itse kokevat toimeentulonsa. Tämän vuoksi tulomittareilla saatua kuvaa täydennetään usein subjektiivisilla mittareilla. Näiden avulla saadaan tietoa mm. siitä, miten kotitaloudet kokevat tulojen riittävän menoihin ja kuinka paljon rahaa jää säästöön. (Moisio 2008, 263–266.) Lapsiperheiden koettua toimeentuloa on tutkittu Stakesin Hyvinvointi- ja palvelut (HYPA) tutkimuksissa vuosina 2004 ja 2006. HYPAn kyselyiden tulokset olivat tulomittarien kanssa samansuuntaisia. Vuoden 2004 HYPAn tutkimuksen mukaan yli kolmen lapsen perheet ja etenkin yksinhuoltajaperheet kokivat muita perheitä useammin menojen kattamisen tuloilla olevan vaikeaa. Myös vuoden 2006 HYPAn kyselyssä ilmeni yksinhuoltajien toimeentulo-ongelmat: kaksi kolmesta yksinhuoltajasta ilmoitti menojen kattamisen tuloilla olevan vaikeaa. Alimpaan tuloviidennekseen kuuluvista perheistä vain joka kymmenes koki menojen kattamisen tuloilla olevan helppoa. Kaikkien vastanneiden vanhempien kohdalla määrä oli joka viides. Puolet vanhemmista koki menojen kattamisen tuloilla olevan vaikeaa. Rahaa jäi 2006 vuoden HYPAn tutkimuksen mukaan harvimminkin

säästöön yksinhuoltajilla ja pikkulapsiperheillä. Pikkulapsiperheet eivät kuitenkaan raportoineet toimeentulovaikeuksista kummankaan vuoden HYPA-kyselyissä, vaikka tulomittarien perusteella olisi näin voinut olettaa. Pikkulapsiperheissä toimeentulon heikkenemisen on usein vain tilapäistä, joten taloudellisia vaikeuksia ei ilmeisesti sen vuoksi koeta niin voimakkaina. (Moisio 2006, 50–53; Salmi ym. 2009, 87–88.)

3.4 Koulujen ja asuinalueiden eriytyminen Suomessa

Suomessa oppilaat valikoituvat kouluun lähinnä asuinpaikkansa mukaan, joten koulut edustavat sijaintialueensa sosiaalista rakennetta (Väljörvi & Malinin 2005, 141; Bernelius 2008, 15). Näin ollen koulujen eriytyminen sosioekonomisesti on paljolti riippuvainen siitä, onko asuinalue sosiaalisesti eriytynyt. Seuraavaksi tarkastellaan ensin lähemmin asuinalueiden eriytymistä ja asuinalueiden eriytymiskehitystä Suomessa ja tämän jälkeen koulujen eriytymistä Suomessa.

3.4.1. Asuinalueiden eriytyminen

Alueellinen segregaatio eli sosiaalinen eriytyminen tarkoittaa joidenkin tiettyjen ominaisuuksien perusteella määriteltyjen asukasryhmien sijoittumista tietyille alueille. Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi sosioekonominen asema, tulotaso tai työttömyys. Sosiaalinen eriytymisen ongelmat tulevat yleensä esille alueilla, joihin on keskittynyt köyhyyttä, sosiaalisia ongelmia ja huono-osaisuutta. Rikollisuus, huumeiden ja alkoholin käyttö sekä yhteisten normien rikkominen ovat tekijöitä, jotka keskittyvät tällaisille alueille. (Laakso & Loikkanen 2004, 284) Alueiden erilaistuminen voi ilmetä hyvien ja huonojen alueiden selkeänä kahtiajakautumisena tai lomittuvampana jakautumisena. Segregaatioon voi liittyä myös myönteisiä kehityskulkuja, kuten viihtymien ”omien” parissa (Lehtonen 1997, 10).

Asuntoa valitessa kotitaloudet punnitsevat asunnosta koituvia kustannuksia suhteessa omiin tuloihinsa. Myös asumiseen ja muuhun kulutukseen liittyvät mieltymykset ja arvostukset vaikuttavat asuinpaikan valintaan. Näihin tekijöihin vaikuttavat kotitalouden jäsenten ikä, koulutus ja mahdolliset lapset. Asuinalueet voivat eriytyä, kun tiettyntyyppisille asuinalueille päätyy edellä mainittujen

asunnonvalintaan vaikuttavien tekijöiden takia useita samantyyppisiä kotitalouksia. Toinen alueellista eriytymistä aiheuttava tekijä on syrjintä. Tietyillä väestöryhmillä (esim. etniset ryhmät, köyhät) ei tällaisessa tapauksessa ole mahdollisuutta valita asuntoa tai asuinalueita samoilla ehdoilla kuin muilla. Kolmas alueellista eriytymistä aiheuttava tekijä on suodattuminen. Suodattumisella tarkoitetaan sitä, suurempituloiset kotitaloudet sijoittuvat yleensä uudempiin, kalliimpiin ja korkeampitasoisiin asuntoihin pienempituloisten sijoituksessa korkeampituloisten jälkeensä jättämiin vanhoihin asuntoihin. (Laakso & Loikkanen 2004, 284–285.)

Suomessa asuinalueiden erot ovat olleet erittäin pieniä, ainakin 1990-luvun alkupuolelle saakka. Hyvinvointivaltion rakentamiseen nivoutuneen aluepolitiikan tavoitteina olivat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus (Helne ym. 2003, 302). Hyvä työllisyystilanne, tulonsiirrot ja sosiaalisen sekoittamisen politiikka takasivat pienet erot asuinalueiden välillä. Sosiaalisen sekoittamisen politiikka tarkoittaa pyrkimystä asuttaa eri sosioekonomiset ryhmät tai kerrokset samoille asuinalueille kaavoittamalla eri hallintasuhteisia taloja sekaisin samalle asuinalueelle. Pyrkimyksenä on estää sosiaalinen segregatio ja saada asuinalueista heterogeenisiä ja tasapainoisia. Sosiaalisen sekoittamisen politiikka on hyvinvointivaltion sosiaaliturvajärjestelmiin liittyvä täydennys. (Vaattovaara & Kortteinen 2002, 275.)

1990-luvun alun laman myötä jouduttiin tekemään leikkauksia ja hyvinvointivaltion tavoitteet joutuivat koetukselle. (Kantola & Kautto 2002, 143) Toisten näkemysten mukaan hyvinvointivaltio selvisi lamasta vain pienin kolauksin, kun puolestaan toisten näkemysten mukaan 90-luvulla hyvinvointivaltion rakenteet järkkäyivät perusteellisesti. Esimerkiksi Julkusen (2001) mukaan hyvinvointivaltio koki suunnanmuutoksen. Työttömyys iski voimakkaasti kaupunkeihin ja erityisesti lähiöalueille. Alettiin pelätä kaupunkirakenteen polarisoitumista. (Kortteinen & Vaattovaara 1999, 342.) Vaattovaaran (1998) tutkimuksen mukaan pääkaupunkiseudulla todellakin tapahtui sosiaalista eriytymistä 1990-luvulla. Laaja-alaista polarisaatiokehitystä ei kuitenkaan tapahtunut, vaan huono-osaisuus jakautui kaupungissa pistemäisesti muodostaen paikallisia köyhyystaskuja. Sosiaalisen sekoittamisen politiikka ehkäisi huono-osaisuuden laajemman keskittymisen. Toisaalta Vaattovaaran tutkimuksen tuloksista ilmenee, että köyhyystaskut ovat alkaneet laajeta ja kasautua. (Mt. 1998.)

Vaattovaaran ja Kortteisen (2002, 281) mukaan väestön sosiaalinen erilaistuminen Helsingissä ilmenee alueellisesti kolmenlaisina alueina. Uudet ”kuumat alueet” sijaitsevat tyypillisesti lännessä ja niissä asuu korkeasti koulutettu väestö. Uusi it-alan yritystoiminta löytyy myös näiltä alueilta. Työväestövaltaisia, vähemmän koulutetun väestön asuttamia ”harmaita alueita” löytyy tyypillisimmin Itä-Helsingistä. Näillä alueilla kehitys on keksimääräistä hitaampaa. Taloudellisesti ei-aktiivinen väestö löytyy ”mustista pisteistä”, jotka ovat korttelin kokoisia tai sitä pienempiä alueita. ”Mustat pisteet” sijaitsevat sosiaalisen sekoittamisen takia hajallaan koko seudun alueella, mutta niiden määrä on kasvamassa ”harmaiden alueiden” sisällä.

Asuinalueiden sosiaalista erilaistumista on tutkittu myös Lahdessa. Työttömyyden ja pienituloisuuden havaittiin kasautuvan joillekin alueille. Erityisesti työttömyyden osalta eriytyminen oli huomattavaa, esimerkiksi Liipolan alueella työttömyysaste oli yli 30 prosenttia. Huono-osaisuuden kasautumista selvemmin Lahdessa oli kuitenkin havaittavissa hyväosaisten alueellinen keskittyminen. Esimerkiksi Jalkarannan alue Lahdessa erottui selvästi muista alueista tulojen suhteen. (Sepänen 2001.)

3.4.2. Koulujen eriytyminen

Suomessa on koulutuspoliittisin keinoin pyritty estämään koulujen eriytymistä oppilaiden sosiaalisen taustan ja oppimistulosten suhteen. Suomessa 1970-luvulla tehdyn peruskoulu-uudistuksen myötä haluttiin taata kaikille lapsille yhtäläiset koulutusmahdollisuudet sekä mahdollisimman suuri yhdenvertaisuus oppimistuloksissa. Asuinpaikasta tai vanhempien yhteiskunnallisesta taustasta johtuvat sivistyserot haluttiin tasoittaa peruskoulun avulla. Peruskoulun ansioista oppilaiden väliset erot koulutusmahdollisuuksissa ja osaamisessa todella pienenevät, mutta eivät hävinneet kokonaan. (ks. esim. Ahonen 2003.) Etenkin perhetaustan merkitys säilyi edelleen koulumenestystä ja myöhempää koulutusuraa voimakkaasti määrittävänä tekijänä (ks. esim. Vanttaja 2000). Viime vuosina ilmennyt asuinalueiden sosioekonominen eriytyminen on horjuttanut koulujen tasa-arvoisuutta. Seuraavaksi käsitellään aiheesta tehtyjä tutkimuksia.

Bernelius (2005) tutki kouluja ympäröivien asuinalueiden ominaisuuksien yhteyttä matematiikan ja äidinkielen oppimistuloksiin. Tutkimuksen aineisto koostui helsinkiläisistä ala- ja yläasteista, vuosilta 1999–2002. Bernelius havaitsi alueen ominaisuuksien olevan voimakkaasti yhteydessä oppimistuloksiin. Asuinalueen ominaisuuksista sosiaalinen asuntokanta, aikuisväestön matala koulutustaso ja asukkaiden vieraskielisyys (lähinnä maahanmuuttajat) olivat negatiivisesti yhteydessä oppimistuloksiin. Positiivisessa yhteydessä oppimistuloksiin olivat aikuisväestön korkea koulutustaso ja asuinneliön hinta. Oppilaaksiottoalueen ominaisuudet selittivät jopa 70 %:a ala-asteiden oppimistulosten vaihtelusta. Lisäksi Bernelius havaitsi oppimistuloksiin yhteydessä olevien muuttujien olevan voimakkaasti yhteydessä myös toisiinsa. Esimerkiksi alueilla, joissa aikuisväestö oli matalasti koulutettua, oli myös paljon maahanmuuttajia ja sosiaalista asuntokantaa. Koulutuksellinen huono- tai hyväosaisuus näyttäisi täten kasautuvan alueellisesti. (Mt 2005; Bernelius 2006.)

Kuusela (2002) tutki väestörakenteellisten tekijöiden yhteyttä peruskoulun oppilaiden oppimistuloksiin. Kuusela käytti analyysiyksikkönä kuntaa, jonka yksi tai useampi koulu oli mukana oppimistulosten arvioinneissa. Väestön korkean koulutustason ja sitä vastaavan ammatti- ja elinkeinorakenteen havaittiin olevan yhteydessä hyviin oppimistuloksiin. Lisäksi hyviä oppimistuloksia todettiin saavutettavan useimmin kunnissa, joissa väestön ansiotaso oli korkeampi, työllisyystilanne oli keskimääräistä parempi, keskimääräistä harvempi asui ahtaasti, oli pienituloinen tai tarvitsi toimeentulotukea. (Mt. 2002.)

Virtanen ym. (2007) tutkivat koulua ympäröivän asuinalueen sosioekonomisen statuksen yhteyttä opettajien terveyskäyttäytymiseen, terveyteen ja työoloihin. Tutkimuksessa oli mukana Työterveyslaitoksen Kunta 10 -tutkimukseen kuuluvat koulut (226 peruskoulua), joiden opettajilta kerättyistä kyselyistä saatua aineistoa vertailtiin Tilastokeskukselta saatuihin tietoihin koulua ympäröivän asuinalueen sosioekonomisesta statuksesta. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin aineistona työnantajilta saatuja rekisteritietoja opettajista ja heidän omista asuinalueistaan. (Mt. 2007.)

Tutkimuksessa havaittiin, että matalan sosioekonomisen statuksen omaavien alueiden kouluissa opettajien alkoholin käyttö oli runsaampaa ja mielenterveydenhäiriöt tyypillisempiä, kuin vauraammilla alueilla sijaitsevien koulujen opettajilla. Tosin kontrolloitaessa opettajan oma asuinalue eivät erot mielenterveyden häiriöiden esiintymisen osalta olleet enää tilastollisesti merkitseviä.

Tämän ajateltiin johtuvan siitä, että oman asuinalueen merkitys mielenterveydelle on suurempi kuin alueen, jolla työpaikka sijaitsee. Vauraimpien asuinalueiden kouluissa työskentelevien opettajien todettiin osallistuvan koulutuksiin useammin, kokevan opetustehonsa paremmaksi ja henkiset työpaineet vähäisimmiksi verrattaessa alempien sosioekonomisten statusten omaavien koulujen opettajiin. Vähiten kokouksia havaittiin olevan matalimpien sosioekonomisten alueiden kouluissa. (Virtanen ym. 2007.)

Virtanen ym. (2007) tuovat esille, että kyseessä on poikkileikkaustutkimus, joten varmoja johtopäätöksiä syy-seuraussuhteista ei voida tehdä. On mahdollista, että matalan sosioekonomisen statuksen omaavissa kouluissa työskentelyllä on negatiivisia vaikutuksia opettajien terveyteen ja terveyskäyttäytymiseen. Kausaalisuhte voi kuitenkin olla myös päinvastainen: opettaja on jo olemassa olevien terveysongelmien tai terveyskäyttäytymisensä vuoksi valikoitunut työskentelemään matalamman sosioekonomisen statuksen omaavalla alueella sijaitsevaan kouluun. Oli kausaalisuhteen suunta kumpi tahansa, tutkimuksesta ilmenee, että koulujen alueellista eriytymistä on tapahtunut jonkin verran opettajien suhteen. (Mt.2007.)

4 OPETTAJAN TYÖHÖN SITOUTUMINEN

4.1 Työhön sitoutuminen

Työhön sitoutuminen on laaja ja paljon tutkittu käsite. Työhön sitoutuminen voidaan jakaa eri muotoihin tai kategorioihin, jotka voidaan edelleen jakaa eri ulottuvuuksiin. Tutkijoilla on erilaisia näkemyksiä siitä, mitä eri muotoja työhön sitoutumisella on ja onko se yksi- vai moniulotteinen ilmiö. Seuraavaksi käydään läpi tunnetuimpia työhön sitoutumisen määritelmiä, jonka jälkeen keskitytään tämän tutkielman kannalta olennaisimpiin työhön sitoutumisen muotoihin ja niiden eri ulottuvuuksiin.

Morrow jaotteli vuonna 1983 työhön sitoutumisesta neljä universaalia muotoa, jotka hänen mukaansa olivat relevantteja jokaiselle työssäkävälle ihmiselle. Nämä sitoutumisen muodot ovat 1) *työetiikka* (work ethic endorsement), jolla tarkoitetaan työn arvostamista itsessään; 2) *sitoutuminen uraan/ ammattiin* (career commitment/ professional commitment), eli ammatin/uran tärkeys yksilölle 3) *sitoutuminen työtehtäviin* (job involvement), eli päivittäisiin työtehtäviin syventymisen aste ja 4) *sitoutuminen organisaatioon* (organizational commitment) eli työntekijän omistautuminen organisaatiolle. Morrow uudelleen muotoili malliaan myöhemmin siten, että hän poisti organisaatioon sitoutumisen ja korvasi sen kahdella uudella muodolla: *affektiivinen sitoutuminen* (affective organizational commitment) ja *jatkuvuuteen sitoutuminen* (continuance organizational commitment). (Morrow 1993.)

Työhön sitoutumiseen liittyvässä perusteellisessa tutkimuskatsauksessaan Meyer ja Herscovich (2001, 300) tuovat esille vastaavanlaisia sitoutumisen muotoja. Morrowin kanssa samoja muotoja ovat sitoutuminen organisaatioon, uraan ja ammattiin. Lisäksi Meyer ja Herscovich löysivät *sitoutumisen ammattiliittoon, sitoutumisen tiimiin ja niiden johtajiin* sekä *sitoutumisen tavoitteisiin*. Meyer ja Herscovich havaitsivat sitoutumisen eri muodoille olevan yhteistä sitoutumisen näkemisen lujittava/velvoittavana voimana, joka suuntaa käyttäytymistä (eli rajoittaa vapauksia ja sitoo henkilön toiminnan tiettyyn suuntaan). Yhdistävien piirteiden tunnistaminen on Meyerin ja Herscovichin mukaan tärkeää, jotta työhön sitoutuminen voidaan erottaa sen lähikäsitteistä, kuten motiiveista tai asenteista. (Mt. 2001, 301.)

Tarkasteltaessa lähemmin sitoutumisen eri muotoja paljastuu niiden sisältä uusia jaotteluja ja määrittelyjä. Seuraavaksi tarkastellaan työhön sitoutumisen muodoista tämän tutkielman kannalta olennaisimpia muotoja; organisaatioon sitoutumista ja ammattiin sitoutumista.

4.2. Työpaikkaan sitoutuminen

4.2.1. Työpaikkaan sitoutumisen käsite

Työpaikkaan sitoutuminen/ organisaatiositoutuminen on tutkituin työhön sitoutumisen muoto. Sillä tarkoitetaan yleisesti ottaen ”tapaa, jolla henkilö on asennoitunut tai kiinnittynyt organisaatioon” (Jokivuori 2002, 19). Työntekijän samaistumisesta organisaatioon puhuttiin ensimmäisen kerran jo 1930 -luvulla human relations -koulukunnan tutkimuksissa, mutta varsinainen organisaatioon sitoutumisen käsite muotoiltiin vasta 1950-luvulla. Määrittelystä vastasi Peter Drucker teoksessaan *Käytännön liikkeenjohto*. (Jokivuori 2002, 19.) Kiinnostus organisaatioon sitoutumista kohtaan kasvoi voimakkaasti 1960-luvulla, jolloin yritysten koot kasvoivat, suuryrityksiä syntyi, palkkatyösuhteet yleistyivät ja koulutustaso nousi (Kiiänmaa 1996, 148).

Kiinnostuksen lisääntyessä organisaatiositoutumista kohtaan, lisääntyivät myös erilaiset määritelmät. Määritelmiä yhdisti organisaatiositoutumisen näkeminen työntekijää ja organisaatiota yhdistävänä siteenä. Määritelmien erot liittyivät siihen, miten tämän siteen ajateltiin muodostuvan. (Mathieu & Zajac 1990, 171.) Organisaatiositoutuminen nähtiin aluksi yksiuolotteisena ilmiönä – tutkijoista riippuen joko asenteellisena tai käyttäytymiseen liittyvänä. Mowday (1982, 26) määritteli nämä eri näkökulmat seuraavasti:

Attitudinal commitment focuses on the processes by which people come to think about their relationship with the organization. In many ways it can be thought of as a mind set in which individuals consider the extent to which their own values and goals are congruent with those of the organization.

Behavioral commitment [...] relates to the processes by which individuals become locked into a certain organization and how they deal with this problem.

Ensiksi mainittu, organisaatioon sitoutuminen asenteena -näkökulma, on ollut näistä kahdesta näkökulmasta tutkitumpi. Suuri osa näistä tutkimuksista perustuu Porterin, Steersin, Mowdayn & Boulianin (1974) organisaatiositoutumisen määritelmään ja Mowdayn, Steersin ja Porterin (1979) muodostamaan sitoutumismittariin - Organizational Commitment Questionnaire:n (OCQ). Porter ym. (1974) määrittelivät organisaatioon sitoutumisen yksilön identifioitumiseksi (identification) ja osallisuudeksi (involvement) organisaatioonsa. Tämä ilmenee heidän mukaansa organisaation ta-

voitteiden ja arvojen hyväksymisenä ja niihin uskomisena, haluna ponnistella organisaation hyväksi sekä haluna pysyä organisaation jäsenenä (mt 1974).

Organisaatiositoutumisen käsitettä ja sen mittaamista kehiteltiin edelleen asenteellisen näkökulman pohjalta. 1980- ja 1990 -luvuilla tehdyissä organisaatiositoutumista käsittelevissä tutkimuksissa käsitteen yksiulotteisuus havaittiin ongelmaksi. Havaittiin, että halu pysyä organisaatiossa, halu ponnistella organisaation hyväksi ja organisaation arvojen sekä tavoitteiden sisäistäminen eivät ole saman asenteen eri ilmenemismuotoja, vaan eri ulottuvuuksia, jotka voivat olla toisilleen vastakkaisia ja esiintyä toisistaan riippumatta. Työpaikassa pysyminen ei esimerkiksi välttämättä tarkoita sitä, että sisäistää kyseisen organisaation arvot. Työntekijä saattaa pysyä organisaatiossa vaikka vain sen vuoksi, että työ on helppoa ja työn kontrolli väljä. (Mamia & Koivumäki 2006, 104–105.) Organisaatiositoutumisen yksiulotteisuudesta siirryttiin organisaatiositoutumisen moniulotteiseen määrittelyyn ja mittaamiseen.

Yksi tunnetuimmista ja käytetyimmistä organisaatiositoutumisen malleista on Meyerin ja Allenin (1991) kolme-komponenttimalli, joka on jatkoa heidän aikaisemmin kehittämälleen kaksiulotteiselle mallille (ks. Meyer & Allen 1984). Heidän mukaansa organisaatiositoutuminen tarkoittaa yleisesti ottaen psykologista linkkiä työntekijän ja organisaation välillä, jonka seurauksena työntekijän vapaaehtoinen lähteminen organisaatiosta on epätodennäköistä. Tämä psykologinen linkki eli sitoutuminen voidaan jakaa kolmeen erilliseen komponenttiin: *affektiivinen sitoutuminen (halu pysyä organisaatiossa)*, *jatkuvuuteen sitoutuminen (tarve pysyä organisaatiossa)* ja *normatiivinen sitoutuminen (velvollisuus pysyä organisaatiossa)*. *Affektiivinen sitoutuminen* tarkoittaa identifioitumista ja osallisuutta organisaatioon sekä emotionaalista kiinnittymistä siihen. Affektiivisesti sitoutuneet työntekijä pysyvät organisaatiossa, koska haluavat niin. *Jatkuvuuteen sitoutuminen* tarkoittaa sitoutumista organisaatioon sen vuoksi, koska lähtemisestä aiheutuisi haittaa työntekijälle. Työntekijä siis pysyy organisaatiossa, koska hänen täytyy pysyä. *Normatiivinen sitoutuminen* tarkoittaa sitoutumista organisaatioon velvollisuuden tunnosta. Työntekijä pysyy organisaatiossa, koska hän tuntee, että hänen kuuluu tehdä niin. (Meyer & Allen 1990; 1991.) Allen ja Meyer (1990, 3–4; 1991, 67–68) painottavat, että nämä ovat sitoutumisen eri komponentteja, eivätkä eri sitoutumistyyppinä. Heidän mukaansa työntekijä voi kokea kaikkia näitä psykologisia tiloja eri voimakkuuksin. Sitoutumistyypeistä puhuttaessa viitattaisiin siihen, että ne olisivat toisensa poissulkevia.

Meyerin ja Allenin mallia on kritisoitu sen normatiivisen ulottuvuuden osalta. Mayerin ja Schoormanin (1998, 25) mukaan normatiivinen sitoutuminen - jota mitataan kysymyksillä, kuten: "I was taught to believe in the value of remaining loyal to one organization" – viittaa yleiseen velvollisuuden tuntuun organisaatioita kohtaan. Tämän vuoksi normatiivinen sitoutuminen ei heidän mielestään sovellu mittaamaan sitoutumista jotain tiettyä organisaatiota kohtaan. (Mt. 1998, 25.) Meyer ja Herschovich (2001, 305) ovat puolestaan panneet merkille, että Meyerin ja Allenin mallin normatiivinen ja affektiivinen ulottuvuus korreloivat voimakkaasti keskenään. Lisäksi he tuovat esille tutkimuksia, joissa jatkuvuuteen sitoutumisen ulottuvuuden on havaittu jakaantuvan kahteen osaan: sitoutuminen vaihtoehtojen puutteen vuoksi ja sitoutuminen sen vuoksi, että lähtemisestä koituisi liikaa haitta (mt. 2001, 305).

Meyer ja Herschovich (2001) ovat tarkastelleet organisaatiositoutumisen erilaisia määritelmiä ja malleja ja esittävät niiden perusteella seuraavan yhteenvedon. He esittävät, että organisaatioon sitoutuminen voidaan jakaa kolmeen ulottuvuuteen:

- 1) työntekijän affektiivinen sidos organisaatioonsa, halua pysyä organisaatiossa ja toimia organisaation hyväksi (affektiivinen sitoutuminen, moraalinen sitoutuminen, arvositoutuminen, sisäistäminen ja identifioituminen);
- 2) sitoutumattomuudesta seuraavien kustannusten/haittojen välttäminen (jatkuvuuteen sitoutuminen, vieraantuva sitoutuminen);
- 3) velvollisuus työskennellä organisaatiossa (normatiivinen sitoutuminen).

Tässä tutkielmassa opettajan organisaatiositoutuminen (jatkossa käytetään käsitettä opettajan työpaikkaan sitoutuminen) määritellään haluna pysyä (tämänhetkisen) koulun työntekijänä. Määritelmä viittaa Mayerin ja Allenin (1991) muotoilemaan organisaatiositoutumisen affektiiviseen ulottuvuuteen ("työntekijä pysyy organisaatiossa koska haluaa niin") ja mukailee Porterin ym. (1974) määritelmää organisaatiositoutumisesta ("voimakas halu/ aikomus pysyä organisaation jäsenenä"). Opettajien työpaikkaan sitoutumista käsittelevissä tutkimuksissa sitoutuminen on yleensä määritelty juuri affektiivisena sitoutumisena ja määritelmissä on mukailtu Porterin ym. määritelmää organisaatiositoutumisesta sekä käytetty Mowdayn ym (1979) sitoutumismittaria. Tämän tutkielman määritelmä ei kuitenkaan täysin vastaa Porterin ym. määritelmää, koska heidän

määritelmäänsä sisältyy myös organisaation tavoitteiden ja arvojen hyväksyminen ja niihin uskomisen, sekä ponnistelu organisaation hyväksi. Tässä tutkielmassa sitoutumista tarkastellaan haluna pysyä työpaikassa ja sitoutumattomuutta haluna vaihtaa työpaikkaa. Vastaavanlaista ratkaisua ovat käyttäneet tutkimuksessaan mm. Billingsley ja Cross (1992, 457), jotka tutkivat opettajien työpaikkaan sitoutumista kysymällä lähtisikö opettaja nykyisestä työpaikasta siirtyäkseen työskentelemään toiseen kouluun.

4.2.2. Opettajan työpaikkaan sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä

Yksilöön liittyvät piirteet

Opettajiin liittyvistä piirteistä omien kykyjen ja omiin kykyihin uskomisen on havaittu useissa tutkimuksissa olevan yhteydessä opettajien työpaikkaan sitoutumiseen (Hausman & Goldring 2001; Bogler & Somech 2004; Reyes 1992; Rosenholtz 1989). Opettajien kyvykkyydellä viitataan opettajien kykyyn auttaa oppilaita oppimaan ja kykyyn suunnitella oppitunti (Bogler & Somech 2004, 278). Reyesin (1992) mukaan kyvykkyyden lisäksi opettajan oman oppimismotivaation ja työpaikkaan sitoutumisen välillä on myös voimakas yhteys.

Opettajien sukupuolen ja työvuosien yhteydestä työpaikkaan sitoutumiseen on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia. Reyesin (1992) mukaan naisopettajat ovat sitoutuneempia kouluunsa kuin mieskollegansa. Hausman ja Goldring (2001) sekä Hulpia, Devos ja van Keer (2010) eivät puolestaan löytäneet yhteyttä sukupuolen ja opettajan työpaikkaan sitoutumisen väliltä. Hausman ja Goldring (2001) eivät lisäksi löytäneet yhteyttä opettajien työvuosien ja sitoutumisen väliltä, kun taas Reyes (1992) ja Hulpia ym. (2010) (myös Huberman 1993) havaitsivat tutkimuksissaan opettajien työpaikkaan sitoutumisen heikkenevän työvuosien lisääntyessä. Rosenhotzin ja Simpsonin (1990) mukaan työpaikkaan sitoutuminen laskee viiden työvuoden jälkeen, mutta palautuu osittain uran loppuvaiheessa.

Työhön liittyvät piirteet

Mahdollisuus kehittyä omassa työssään on tärkeää opettajien työpaikkaan sitoutumisen kannalta. Useiden tutkimusten mukaan opettajien sitoutuminen kouluun on voimakasta, jos opettajat koke-

vat saavansa koulussa riittävästi mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen, oppimiseen ja työn uudistamiseen (Bogler & Somech 2004; Louis 1998; Hausman & Goldring 2001; Rosenholtz & Simpson 1990; Kushman 1992). Toinen työhön liittyvä piirre, joka on keskeinen opettajien työpaikkaan sitoutumisen kannalta, on työn autonomia. Hackman ja Oldham (1980) määrittelevät autonomian ”työntekijän vapaudeksi aikatauluttaa työnsä ja määritellä menetelmät joilla toteuttaa sitä” (Firestone & Pennel 1993, 498). Opettajan työn autonomia liittyy luokkahuoneen sisäisiin asioihin, mutta autonomian suojeleminen eristäytymällä muista koulun työntekijöistä ei kuitenkaan lisää sitoutumista työpaikkaan – päinvastoin. Työn autonomisuus yhdistettynä yhteistyöhön muiden koulun työntekijöiden kanssa ovat organisaatioon sitoutumista edistävä yhdistelmä. (Firestone & Pennel 1993, 498–500; ks. myös Hausman & Goldring 2001.)

Työtyytyväisyyden ja työpaikkaan sitoutumisen keskinäisestä suhteesta on useita näkemyksiä. Ne liittyvät läheisesti toisiinsa, eikä tutkijoiden kesken ole täyttä yksimielisyyttä siitä, edeltääkö työtyytyväisyys sitoutumista, seuraako sitoutumisesta työtyytyväisyyttä vai ilmenevätkö ne rinnakkain. Useiden organisaatiositoutumista käsittelevien tutkimusten (ks. esim. Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky 2002; Lease 1998) mukaan työtyytyväisyys on työpaikkaan sitoutumisen korrelaatti. Organisaatiositoutumisen ja työtyytyväisyyden on todettu ilmenevän yhtä aikaa vaikuttaen toisiinsa. Niiden suhdetta on kuvattu vastavuoroiseksi prosessiksi. (ks. esim. Mowday ym. 1982.)

Organisaatioon liittyvät piirteet

Organisaatioon liittyvistä piirteistä koulussa vallitsevan järjestyksen (Kushman 1992; Reyes 1992), koulun yhteisten käyttäytymissääntöjen, opetustyötä häiritsevien tekijöiden minimoinnin (Rosenholtz & Simpson 1990) sekä yhteistyötä suosivan ilmapiirin (Reyes 1992; Tsui & Cheng 1999) on havaittu olevan yhteydessä opettajien työpaikkaan sitoutumiseen. Lisäksi opettajien työpaikkaan sitoutumisen on havaittu olevan parempaa kouluissa, joissa on hyvät fyysiset resurssit (Hansen & Corcoran 1989) sekä normatiivinen arvo-orientaatio (Shaw ja Reyes 1992). Normatiivisella arvo-orientaatiolla tarkoitetaan koulun kulttuuristen arvojen painottamista utilitarististen (organisaation kontrollin, sääntöjen ja rahallisten aspektien painottaminen) arvojen sijaan (mt. 1992).

Johtajuus

Koulun rehtorin tai johtajatiimin (esim. rehtori, vararehtori, johtavat opettajat) toiminnan ja opettajien työpaikkaan sitoutumisen väliltä on löydetty useissa tutkimuksissa yhteys. Johtajuuden on havaittu olevan yhteydessä sitoutumiseen palautteen antamisen (Rosenholtz & Simpson 1990; Louis & Smith 1991; Louis 1998) ja tuen (support) kautta (Reyes 1992; Billingsley & Cross 1992; Tsui & Cheng 1999; Hulpia ym. 2010). Tukevan johtajuustyylin (support) on havaittu olevan opettajien työpaikkaan sitoutumisen kannalta parempi tyyli kuin suoran ja ohjaavaan johtajuustyyliin (supervision) (Hulpia 2010; Nguni 2006; vrt. Somech 2005).

Tutkimuksissa on saatu vaihtelevia tuloksia päätöksentekoon osallistumisen ja opettajien työpaikkaan sitoutumisen välisistä yhteyksistä. Osassa tutkimuksista (esim. Hausman & Goldring 2001; Bogler & Somech 2004; Hulpia 2010) päätöksentekoon osallistumisen ja opettajien työpaikkaan sitoutumisen väliltä ei ole löydetty yhteyttä (tai vain heikko yhteys), kun taas osassa (esim. Kushman 1992; Reyes 1992; Diosdapo 2008) näiden tekijöiden väliltä on löydetty selvä yhteys.

4.2.3. Työpaikkaan sitoutumisen seurauksia opettajan työhön

Työpaikkaan jääminen /työpaikan vaihtaminen

Vahvan organisaatiositoutumisen seurauksena on jääminen työpaikkaan, kun taas heikko sitoutuminen tai sitoutumattomuus lisää todennäköisyyttä poissaoloihin ja työpaikan vaihtamiseen (Mathieu & Zajac 1990; Lease 1998; Meyer ym. 2002). Erilaiset organisaatiot tarvitsevat eri tavoilla sitoutuneita työntekijöitä. Toisissa organisaatioissa työntekijöiden pysyvyys on elintärkeää, kun taas toisissa työntekijöiden korvaaminen uusilla työntekijöillä on suhteellisen vaivatonta. Työtehtävien ollessa mekaanisia ja ammatillisten kvalifikaatiovaatimusten matalia, ei sitoutumisella ole niin suurta merkitystä organisaation toimivuudelle. Erilaisissa asiantuntijaorganisaatioissa sitoutumisella on sen sijaan keskeinen merkitys organisaatiolle. (Jokivuori 2002, 11.) Koulu on eräänlainen asiantuntijaorganisaatio ja sen toimivuuden kannalta on tärkeää, että työntekijöiden vaihtuvuus olisi pieni. Koulutuksen tutkijat (esim. Rosenholtz 1989) ovat jo pitkään painottaneet oppilaiden, vanhempien ja opettajien keskinäisen yhteenkuuluvuuden tärkeyttä koulun menestyvyyden

ja toimivuuden kannalta. Opettajien vaihtuessa usein, ei yhteenkuuluvuutta pääse muodostumaan ja koulun toimivuus kärsii. (Ingersoll 2001, 8.)

Työssä suoriutuminen

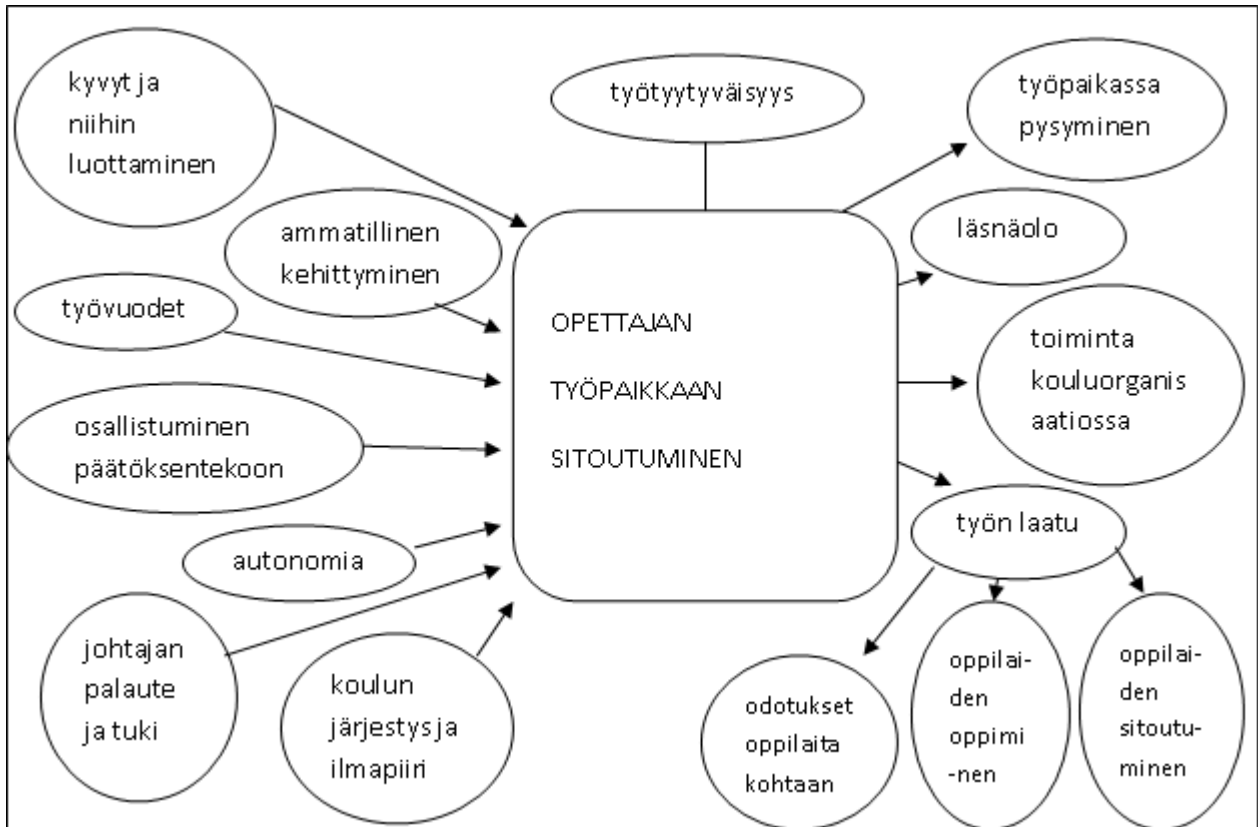
Heikosti työpaikkaansa sitoutunut opettaja ei välttämättä lähde työpaikastaan, esimerkiksi vaihtoehtojen puutteen vuoksi. Tällöin heikko sitoutuminen ilmenee heikentyneenä työn laatuna. Opettajan vahva sitoutuminen työpaikkaansa ilmenee sen sijaan koulun tavoitteiden mukaisena toimintana ja oppilaiden oppimiseen uskomisena. Vahvasti sitoutuneet opettajat ovat usein myös valmiita antamaan ylimääräistä panosta koulun hyväksi. Opettajan työpaikkaan sitoutumisen on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen ja opettajan työtyytyväisyyteen. Lisäksi sitoutuneet opettajat asettavat positiivisia odotuksia oppilaiden oppimista kohtaan ja tuntevat luottamusta omaan kykyihinsä. (Kushman 1992; Reyes 1992.)

Bogler ja Somech (2004) tutkivat opettajien työpaikkaan sitoutumisen seurauksia yritysmaailmassa paljon käytetyn *organizational citizenship behavior* (OCB) -käsitteen avulla. Organ (1977) määrittelee OCB:n seuraavasti (ks. Bogler ja Somech 2004, 560):

“OCB refers to those discretionary behaviors that go beyond existing role expectations and are directed toward the individual, the group, or the organization as a unit to promote organizational goals.”

Suomessa käsitteestä käytetään tyypillisimmin nimitystä alaistaidot (esim. Arvassalo 2006). Bogler ja Somech jaottelivat opettajan alaistaidot Organin määritelmää mukailleen seuraaviin ulottuvuuksiin: a) alaistaidot oppilasta kohtaan (esim. kyky auttaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita); b) alaistaidot tiimiä kohtaan (esim. muiden opettajien auttaminen); c) alaistaidot koko organisaatiota kohtaan (esim. ehdotusten tekeminen koulun parantamiseksi, osallistuminen vapaaehtoisin tehtäviin). Bogler ja Somech havaitsivat työpaikkaan sitoutumisen olevan yhteydessä kaikkiin kolmeen alaistaitojen ulottuvuuteen. Opettajien työpaikkaan sitoutuminen näyttäisi näin ollen edistävän pedagogiikkaan-, yhteistyöhön- ja koko organisaatioon liittyviä taitoja. (Mt. 2004.)

Kuvioon 7 on koottu opettajien organisaatiositoutumiseen yhteydessä olevat keskeisimmät tekijät.



KUVIO 7. Opettajien työpaikkaan sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät

Yhteenvetoa kappaleissa 4.2.2 ja 4.2.3 käsitellyjen tutkimusten aikaulottuvuudesta

Edellä läpi käydyt opettajien työpaikkaan sitoutumiseen liittyvät tutkimukset olivat kaikki poikkileikkaustutkimuksia. Poikkileikkaustutkimukset eivät tarjoa yhtä varmaa pohjaa syy- ja seuraussuhteen suunnan päättelemiselle kuin pitkittäistutkimukset. Poikkileikkaustutkimuksissa on vaikea osoittaa, että syytekijä edeltää ajallisesti seuraustekijää. Päätelmät tutkittavien tekijöiden ajallisesta järjestyksestä perustuvat näin ollen tutkijoiden päätelmiin.

4.3. Ammattiin sitoutuminen

4.3.1. Ammattiin sitoutumisen käsite

Ammattiin sitoutumisen käsitettä tarkastellaan kappaleessa seuraavasti. Ensimmäiseksi määritellään ammattiin sitoutuminen yleisellä tasolla. Tämän jälkeen tarkastellaan opettajan ammatin ominaispiirteitä, jotta ymmärrettäisiin mihin opettaja ammatissaan sitoutuu. Tarkastelun kohteena ovat ammatin perusominaisuudet sekä uusien vaatimusten mukanaan tuomat piirteet. Lopuksi keskitytään opettajan ammattiin sitoutumisen määritelmiin.

Yleinen käsitteen määrittely

Ammattiin sitoutuminen ei ole ollut yhtä suuren kiinnostuksen kohteena kuin organisaatioon sitoutuminen. *Ammattiin sitoutumisen/ ammatillisen sitoutumisen (occupational commitment)* käsitteen rinnalla käytetään usein käsitteitä *profession sitoutuminen/ professionaalinen sitoutuminen (professional commitment)* ja *urasitoutuminen/ uraan sitoutuminen (career commitment, career orientation)*. Käsitteitä on käytetty keskenään vaihtokelpoisesti sitoutumista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa (Meyer, Allen & Smith 1993, 539). Niillä viitataan samaan asiaan, ammatin tärkeyteen, mutta käsitteet eivät silti ole toistensa synonyymeja.

Ammattiin sitoutuminen on yleisen määritelmän mukaan (ks. esim. Lee ym. 2000, 800) affektiiviseen reaktioon perustuva psykologinen side yksilön ja ammatin välillä. Ammattiinsa voimakkaasti sitoutunut henkilö kokee ammattinsa positiivisemmin ja identifioituu siihen voimakkaammin kuin ammattiinsa heikosti sitoutunut henkilö. Tällä tunteisiin pohjautuvalla sitoutumisella on seurauksia työhön liittyvään käyttäytymiseen ja ennen kaikkea ammatissa pysymiseen. (Mt. 2000, 800.) Ammattiinsa sitoutuneelle ihmiselle työ on tärkeä osa elämää (Bogler & Somech 2004, 279). Käsitettä on kuvattu myös yksilön asenteena ammattiaan tai professiotaan kohtaan (Blau 1985, 280). Ammattiin sitoutumisella viitataan sekä professioammateissa toimivien että professioiksi tunnistamattomissa ammateissa toimivien sitoutumiseen (ks. s. 43 professioammatin määrittelystä). Ammattiin sitoutumisen käsite on näin ollen laajempi kuin profession sitoutumisen käsite, jolla viitataan ainoastaan professioksi tunnustetuissa ammateissa toimivien sitoutumiseen. (Lee ym.

2000, 800; Cohen 2003, 24–25.) Uraan sitoutumisen käsitettä on käytetty joissain tutkimuksissa samassa merkityksessä kuin ammattiin tai profession sitoutumista (ks. esim. Morrow 1993). Uralta tarkoitetaan yleisemmin määriteltynä kuitenkin suunnitelmaa työssä etenemisestä (Meyer ym. 1993, 540) tai työelämän aikana tapahtuvia työvaiheita, sarjoja, tehtäväkokonaisuuksia tai ammatillisia valintoja (Lee ym. 2000, 800). Näin ollen uraan sitoutumista ei voida samaistaa ammattiin tai profession sitoutumiseen.

Ammattiin sitoutuminen on alettu organisaatiositoutumisen tavoin käsittää moniulotteisena ilmiönä yksiulotteisuuden sijaan. Vastaavat affektiivisen sitoutumisen, jatkuvuuteen sitoutumisen ja normatiivisen sitoutumisen ulottuvuudet joita havaittiin organisaatiositoutumisen kohdalla, voidaan tunnistaa myös ammattiin sitoutumisesta. Affektiivisesti sitoutunut henkilö pysyy ammatissaan koska haluaa niin, jatkuvuuteen sitoutunut pysyy ammatissaan välttääkseen lähtemisestä koituvia haittoja ja normatiivisesti sitoutunut pysyy ammatissaan velvollisuudentunteesta. (Meyer ym. 1993, 540.) Jatkuvuuteen sitoutumisen ulottuvuus voidaan Blaun (2003) mukaan jakaa edelleen kahteen osaan: ammatissa pysyminen vaihtoehtojen puutteen vuoksi ja ammatissa pysyminen lähtemisestä koituvien haittojen välttämiseksi.

Opettajan ammatti

Opettajan ammattia voidaan pitää professiona (ks. esim. Luukkainen 2005). Professionaammatin erityispiirteisiin kuuluu Webbin, Vulliamyn, Hämäläisen, Kimosen, Nevalaisen ja Sarjan (2004, 9) mukaan teoreettinen erityiskoulutus yliopistossa, lupa ammatinharjoittamiseen tutkintosertifikaatin perusteella, laaja vapaus itsenäiseen työn järjestämiseen, vapaus työn kohdetta koskeviin ratkaisuihin ja vahva palveluetiikka. Opettajan ammatin on perusteltu olevan professio, koska se on tarkasti määritelty kelpoisuuden ja koulutuksen suhteen, siihen liittyy tietoa joka on vain eksperttien saavutettavissa ja koska se on eettinen ammatti (tavoitteena lapsen sekä yhteiskunnan parhaaksi toimiminen). Opettajan työssä professionaalisuus tarkoittaa Luukkaisen (2000, 78) mukaan ”ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan”. Opettaja kohtaa työssään rationaalista päättelyä ja loogista ajattelua vaativia tehtäviä, mutta myös tehtäviä, jossa oma persoona ja tunne-elämä ovat keskeisessä roolissa (mt. 2000, 64, 78; Luukkainen 2005, 41).

Opettajuus on keskeisin osa opettajan professiota. Sen lisäksi opettajan profession kuuluu vastuu yhteiskunnan ja koulutuksen kehityksestä. Opettajuuden osatekijöitä ovat ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, opettavan asian sisällönhallinta, itsemääräämisoikeus, eettisyys, taitojen kehittäminen ja rooli yhteiskunnallisena toimijana. Opettajuuden osatekijät muuttuvat sisällöiltään ja painotuksiltaan yhteiskunnan muuttuessa. Tämä johtuu siitä, että opettajuuteen liittyy opettajan oman suuntautumisen lisäksi yhteiskunnan edellyttämä suuntautuminen opettajan tehtävään. Opettajan oman käsityksen ollessa ristiriidassa yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa, ajautuu opettaja kriisiin, joka voi ilmetä uupumisena tai ammatin jättämisenä. (Luukkainen 2000, 49 – 50; 2005, 17- 18.)

Suomalainen yhteiskunta on muuttunut voimakkaasti 1990-luvun laman jälkeen ja opettajuus tämän myötä. Kiviniemi (2000) keräsi opettajien ja opettajankouluttajien näkemyksiä opettajan työn muuttumisesta ja sen haasteista. Seuraavien tekijöiden koettiin vaikuttaneen opettajan työn ja koulun toiminnan muuttumiseen: koulun/opettajien arvovallan mureneminen; koulun/luokan toimintakulttuurin ja koulunvastaisen alakulttuurin yhteentörmäys; oppilaiden ongelmien lisääntyminen; kasvatuksellisten rajojen merkityksen sumeneminen; lasten ja nuorten kulttuurin monopolistuminen, viihteellistyminen ja kaupallistuminen; oppilaiden yksilöllisten erojen kasvu ja polarisoituminen; sirpaleisuuden, kiireen ja ristipaineen lisääntyminen koulutyössä; ja koulun hallinnollisen päätösvallan ja tulosvastuun lisääntyminen. (mt. 2000) Opettajan professio on näiden uusien vaatimusten ja haasteiden myötä entistä laaja-alaisempi. Luukkainen (2000, 83 - 119) on listannut piirteitä, joita eri asiantuntijat ja tutkijat ovat tunnistaneet kuuluvaksi nykyiseen ja tulevaan, laaja-alaisempaan opettajan profession:

Opettaminen ja oppiminen

Opettajan roolina on nykyisin toimia entistä enemmän oppimisen ohjaajana ja kasvun tukijana. Vallalla olevan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilöllinen ja aktiivinen prosessi, jossa opettajan tulee valmiiden ajattelumallien tarjoamisen sijaan pyrkiä kehittämään oppilaiden ajattelua. Opettajan tehtävänä on myös tarjota metakognitiivisia välineitä (oppimistaidot, tieto itsestä oppijana), joiden avulla oppilaat voivat hallita omaa oppimistaan. Oppilaiden tiedollisten valmiuksien lisäksi opettajan tulee huomioida myös oppilaan sosiaalinen kenttä.

Opettaja kohtaa erilaisista taustoista tulevia oppilaita ja vastuu oppilaista on näin ollen kokonaisvaltaisempi. Opettajan työnkuvan on sanottu laajentuneen sosiaalisesti.

Kollegiaalinen yhteistyö

Opettajan työ on perinteisesti nähty yksin puurtamiseksi. Yleisimpänä opettajakulttuurin muotona onkin ollut yksilökeskeinen opettajakulttuuri. Yhteiskunnassa ja kouluissa tapahtuneiden muutosten ja uusien vaatimusten myötä opettajakulttuuri on viime vuosina kuitenkin muuttunut enemmän ammatillista yhteistyötä painottavaksi. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyön siirtyminen koulutasolle on vaatinut opettajia tekemään enemmän yhteistyötä keskenään. Yksilöllisen asiantuntijuuden lisäksi opettajalta vaaditaan näin ollen kykyä tiimityöskentelyyn. (Luukkainen 2000.)

Oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet

Yhteiskunnallinen vastuu on laajentunut opettajan työssä. Koulu saattaa olla joillekin lapsille ainoa paikka, jossa on turvallinen aikuinen. Opettajalla on näin ollen suuri mahdollisuus vaikuttaa tällaisen lapsen tulevaisuuteen ja ehkäistä syrjäytymistä. Opettajan työn ja sosiaalialan työn rajojen on ennustettu hämärtyvän. Opettajien toivottaisiin osallistuvan enemmän koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen keskusteluun ja toimintaan. Lisäksi nykyisin opettajilta odotetaan tiiviimpää yhteistyötä koulun kanssa sidoksissa olevien verkostojen (kuten perheneuvojat, sosiaalityöntekijät) kanssa. Yksi selvästi lisääntynyt vuorovaikutussuhde on opettajien ja vanhempien välillä. Yhtenä keskeisenä syynä tähän on arveltu olevan opetussuunnitelmien muuttumisen koulukohtaisiksi. Vanhemmat ovat halunneet aktiivisemmin tuoda omaa asiantuntijuuttaan osaksi koulumaailmaa. Vanhempien aktiivinen rooli asettaa uusia vaatimuksia opettajan työlle. Vanhempien liian aktiivisen roolin on havaittu rajoittavan opettajan työtä ja ahdistavan opettajaa. Opettajan työ on laajentunut myös oppimisympäristöjen suhteen. Oppimiseen on tarjolla uusia mahdollisuuksia interaktiivisen teknologian, verkko-oppimisen, hypermedian ja virtuaalisten ympäristöjen kautta. Tämä vaatii opettajalta uudenlaisen pedagogiikan hallintaa. Tarjolla olevan tiedon ja lähteiden määrän kasvaessa uuden teknologian avulla rajattomaksi, tulee opettajan yhdeksi tärkeimmistä tehtävistä oppimisen halun ja taidon synnyttäminen. (Mt. 2000.)

Itsensä näkeminen jatkuvana oppijana (tutkiva asenne työhön)

Opettajilta edellytetään nykyisin enemmän suunnittelu- ja kehittämisvastuullisuutta sekä aktiivisuutta. Opettajan odotetaan arvioivan, kehittävän ja uudistavan itseään jatkuvasti. Aikaisemmin ammatillinen kasvu liitettiin kognitiivisten valmiuksien, ajattelun ja opetustaidon kehittymiseen. Nykyisin ammatillisen kasvun yhdeksi osaksi liitetään myös persoonallisuuden kasvu. Sen kehittymiseen vaikuttavat voimakkaasti kouluissa vallitsevat perinteet ja ammattikulttuuri. Opettajilta odotetaan myös tutkijan asennetta omaa työtään kohtaan – vallitsevien käytäntöjen kriittistä arviointia ja kyseenalaistamista, uusien näkökulmien ja toimintatapojen etsimistä, kokeilua, tulosten arviointia ja uusien päätösten tekoa työn jatkamiseksi. Nämä odotukset ovat peräisin viime vuosina lisääntyneen kriittisen teorian vaikutuksesta opettajan kehityksen tutkimukseen. (Luukkainen 2000.)

Muutosprosessien kohtaaminen

Koulut ovat jatkuvasti muutosten alla. Koulun hallinnollisten muutosten lisäksi oppimiskäsitykset, oppimisympäristöt, sekä opettajan ja oppilaan roolit muuttuvat. Muutokset tuovat mukanaan uusia mahdollisuuksia, mutta myös ahdistusta ja epävarmuutta. Opettajalta vaaditaan kykyä kohdata näitä muutoksia sekä sietämään epävarmuutta ja epätietoisuutta. Kouluissa toimii paljon ns. perinteisen opettajakulttuurin mallin mukaan toimivia opettajia, joiden on vaikea luopua vanhoista perinteistä. He voivat ilmaista voimakastakin vastarintaa. Pitkän ajan kuluessa muotoutuneita käsityksiä on ymmärrettävästi vaikea muuttaa. Muutosprosessien onnistumista helpottaa tietoisuus tavoitteesta. (Mt. 2000.)

Eettinen päämäärä

Opettajan työ on eettinen ammatti. Eettisyys koskee opettajan suhdetta oppilaisiin, opetuksen sisältöjä sekä opetusmenetelmiä. Opettajan työ vaatii eettisen luonteensa vuoksi refleksiivistä lähestymistapaa. Opettajan on oltava tietoinen moraalisesta vastuustaan. Opettaja joutuu tekemään työssään jatkuvasti eettisiä valintoja. Erilaisuuden ja eriarvoistumisen lisääntyminen yhteiskunnassamme on tehnyt opettajan työstä entistä vaativampaa ja opettajat ovat uudenlaisten eettisten kysymysten äärellä. Opettajuuteen kuuluu näin ollen lisääntyvässä määrin arvokysymysten ja oman kasvatusfilosofian pohdintaa. (Mt. 2000.)

Opettajan ammattiin sitoutuminen

Opettajan ammatti sisältää monia ulottuvuuksia kuten edellä kävi ilmi, joten sitoutuessaan ammattiinsa opettaja ei sitoudu ainoastaan teknisen opetustyön suorittamiseen. Opettajan ammattiin sitoutumista käsittelevissä tutkimuksissa sitoutuminen on määritelty yleensä sitoutumisen affektiivisen ulottuvuuden mukaan, kuten organisaatiositoutumisenkin kohdalla. Opettajan sitoutumista ammattiinsa on kuvattu psykologiseksi kiinnittymiseksi (Fresko, Kfir & Nasser 1997), omistautumiseksi ja lojaalisuudeksi (Jepson & Forrest 2006). Niemen (1996, 39) mukaan ”sitoutuminen merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi työllään vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivista muutosta”. Useissa opettajan ammattiin sitoutumista käsittelevissä tutkimuksissa opettajan ammattiin sitoutuminen on määritelty Porterin ym. (1974) organisaatiositoutumisen määritelmää muunnellen: opettajan ammattiin sitoutumisen on kuvattu koostuvan ammatin arvojen ja tavoitteiden hyväksymisestä ja niihin uskomisesta, halusta työskennellä ammatin hyväksi ja halusta pysyä ammatissa. Ammattiin sitoutumista on mitattu tyypillisimmin kysymällä aikomusta jatkaa opetustehtävissä sekä kysymällä ryhtyisikö opettajaksi, jos saisi valita uudelleen. (ks. esim. Singh & Billingsley 1998, 229–331.)

Tässä tutkielmassa opettajan ammattiin sitoutuminen määritellään haluna pysyä opettajan ammatissa ja sitoutumattomuus haluksi vaihtaa ammattia. Vastaavalla tavalla kuin organisaatiositoutumisen kohdalla ammattiin sitoutumisen määritelmä viittaa sitoutumisen affektiiviseen ulottuvuuteen (”henkilö pysyy ammatissaan koska haluaa niin”) ja mukailee Porterin ym. (1974) ammattiin sitoutumisen määritelmän seuraavaa osaa ”voimakas halu/ aikomus pysyä ammatissa”. Ammattiin sitoutumisen kohdalla on myös jätetty Porterin ym. määritelmän muut osat pois (ammatin tavoitteiden ja arvojen hyväksyminen ja niihin uskomisen, sekä halu työskennellä ammatin hyväksi).

4.3.2. Opettajan ammattiin sitoutumiseen yhteydessä olevia tekijöitä

Työuran alkuvaiheessa opettajien ammattiin sitoutuminen on yhteydessä samoihin tekijöihin, jotka ovat vaikuttaneet ammatinvalintaan. Opettajan ammattiin hakeutumisen ensisijaisina motivaattoreina ovat yleensä sisäiset tekijät kuten halu työskennellä lasten kanssa ja halu vaikuttaa heidän elämäänsä. Muita tyypillisiä syitä ammattiin hakeutumiseen ovat opettajan työn näkemi-

nen vaihtelevana ja haasteellisena. Ulkoiset tekijät kuten valta, palkka ja työolosuhteet ovat useimmiten toissijaisia syitä opettajan ammatin valitsemisessa. (Day, Sammons, Stobart, Kingston & Gu 2007, 218–219.) Sitoutuminen opettajan ammattiin ei kuitenkaan ole muuttumaton ja pysyvä tila, vaan siihen vaikuttaa lukuisat tekijät opettajan työuran aikana (Day ym. 2007, 215). Näitä tekijöitä eritellään seuraavaksi tutkimustulosten perusteella.

Valtaosassa opettajien ammattiin sitoutumista käsittelevistä tutkimuksista on keskitytty tarkastelemaan opettajien ammatin vaihtamista. Opettajien lähteminen ammatistaan on laajaksi kasvanut ongelma niin Suomessa kuin monissa muissakin maissa, joten ammatin vaihtamisen syitä käsitteleville tutkimuksille on ollut suuri tilaus. Tässä tutkielmassa ei kuitenkaan käsitellä ammatin vaihtamista vaan ammattiin sitoutumattomuutta. Ammattiin sitoutumattomuutta seuraa usein ammatin vaihtaminen, joten sen vuoksi ammatin vaihtamista käsitteleviä tutkimuksia voidaan tarkastella tässä yhteydessä. Tarkastelu rajoitetaan vain niihin tutkimuksiin, joissa on tutkittu ammatistaan vapaaehtoisesti lähteviä (eikä itsestä riippumattomien tekijöiden, kuten sairastumisen vuoksi lähteviä). Joissakin tutkimuksissa asiaa on lähestytty toisesta näkökulmasta – ammattiin jäämiseen vaikuttavien syiden tunnistamisesta. Ammattiin jääminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että on sitoutunut ammattiinsa. Tämän vuoksi tähän valitut tutkimukset ovat pääosin sellaisia tutkimuksia, joissa sitoutumista on mitattu muillakin indikaattoreilla kuin ammatissa pysymisellä.

Yksilöön liittyvät tekijät

Opettajan työvuosien ja ammattiin sitoutumisen väliltä on löydetty selvä yhteys useissa tutkimuksissa (vrt. Fresko ym. 1997; Rhiel & Sipple 1996). Työuran alussa olevien opettajien on havaittu jättävän ammattinsa suuremmalla todennäköisyydellä kuin pidempään ammatissa toimineiden. Helsinkiin kohdistuneessa tutkimuksessa havaittiin, että ensimmäisen neljän työvuoden aikana 12,5 % opettajista jättää ammattinsa. (Pekonen Webbin ym. 2004, 38 – 39 mukaan.) Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös kansainvälisistä tutkimuksista (Gonzalez 1995, 5; Billingsley 2004, 43; Guarino, Santibanez & Daley 2006, 185–186; Smithers & Robinsson 2003). Täyttä yksimielisyyttä ei tutkijoiden kesken ole siitä, mikä on ratkaiseva työkokemusvuosien määrä, jolloin ammatin jättämisen todennäköisyys vähenee. Osa tutkijoista pitää kahta (Guarino ym. 2006) tai kolmea (Boe 2008) työvuotta kynnyksarvona, kun taas toiset ovat havainneet ammatista lähtemisen olevan runsasta ensimmäisen viiden työvuoden aikana (esim. Smithers & Robinsson 2003).

Työkokemus vähentää ammatista lähtemisen todennäköisyyttä vain tiettyyn pisteeseen saakka. Ammatin jättämisen todennäköisyys kasvaa uudelleen lähestyttäessä eläkeikää (Guarino ym. 2006; Smirhens & Robinsson 2003). Työkokemuksen ollessa voimakkaasti yhteydessä opettajien ikään, ei liene yllättävää, että ammatin jättämisen on havaittu olevan todennäköisintä nuorilla, alle 30 (Ingersoll 2001) tai 35-vuotiaalla (Gonzalez 1995) opettajilla, ja vanhoilla, yli 50 -vuotiailla (Ingersoll 2001; Borman & Dowling 2008) opettajilla. Opettajien ammatista lähtemistä työkokemuksen ja iän suhteen onkin kuvattu U:n muotoiseksi kaavaksi (Guarino ym. 2006, 188).

Opettajan sukupuolen on havaittu useissa tutkimuksissa olevan yhteydessä ammattiin sitoutumiseen (vrt. Riehl & Sipple 1996), joskaan ei niin voimakkaasti kuin työkokemuksen ja iän. Guarino ym. (2006) ja Gonzalez (1995) havaitsivat opettajien ammatin jättämistä käsittelevissä kokoelmateoksissaan, että naiset lähtevät ammatistaan todennäköisemmin kuin miehet (vrt. Singh & Billingsley 1996). Vastaavan havainnon ovat tehneet Hartikainen ja Hartikainen (2001) suomalaistutkimuksessa (vaikkakaan tilastollisesti merkittävää yhteyttä ei löytynyt), Borman ja Dowling (2008) meta-analyysissään sekä Smithers & Robinsson (2003) englantilaistutkimuksessaan.

Muita opettajaan liittyviä piirteitä, joiden on tyypillisesti havaittu olevan yhteydessä ammattiin sitoutumiseen, ovat siviilisääty ja opettajan kyvykkyys. Naimisissa olevien opettajien on havaittu jättävän ammattinsa hieman suuremmalla todennäköisyydellä kuin naimattomien (Borman & Dowling 2008, 385). Huolestuttava tulos koulujen ja oppilaiden kannalta on se, että kyvykkäämpien opettajien on havaittu jättävän ammattinsa helpommin kuin vähemmän kyvykkäiden. (Guarino ym. 2006, 188; Billingsley 2004, 44; Fresko ym. 1997). Opettajien kyvykkyydellä tarkoitetaan muiden tekemiin arvioihin (todistusarvosanat, ohjaajien arviot) tai testeihin (älykkyystestit) perustuva kyvykkyys (Fresko 1997, 431). Tällä tavoin mitattu opettajan kyvykkyys ei kuitenkaan välttämättä kuvaa opettajan osaamista (Billingsley 2004, 44). On nimittäin havaittu, että opettajan usko omiin kykyihinsä (Bogler & Somech 2004), hyvät selviytymisstrategiat (Gonzalez 1995, 7) sekä positiivinen ammatillinen minäkuva ovat yhteydessä ammattiin sitoutumiseen (Fresko 1997).

Työhön liittyvät tekijät

Työtyytyväisyyden ja ammattiin sitoutumisen sekä työtyytyväisyyden ja ammattiin jäämisen yhteys on todistettu lukuisissa tutkimuksissa (ks. esim. Singh & Billingsley 1996; Billingsley 2004). Yhte-

ys näiden tekijöiden välillä on helppo ymmärtää, koska ne vaikuttavat toinen toiseensa. Tutkimuksissa on havaittu, että lisäämällä opettajien työtyytyväisyyttä, voidaan parhaiten vähentää ammatista lähtemistä (Billingsley 2004, 50). Yhteys ammattiin sitoutumisen ja työtyytyväisyyden välillä on ilmennyt myös tutkimuksissa, joissa on haastateltiin ammattinsa jättäneitä opettajia. Näissä tutkimuksissa ammatin jättämisen yhdeksi merkittävimmistä syistä mainittiin työtytymättömyys (Ingersoll 2001; Boe 2008). Työtytymättömyyden syiksi puolestaan mainittiin matala palkka, hallinnollisen tuen puute, oppilaiden motivaation puute sekä oppilaiden kurinpito-ongelmat (Ingersoll 2001).

Hallinnollisen/ rehtorin tuen on havaittu olevan yhteydessä opettajien ammattiin sitoutumiseen ja vähäisempään ammatista lähtemiseen (Guarino 2006; Riehl & Sipple 1996; Billingsley 2004, 45; Borman & Dowling 2008, 390; Gonzalez 1995, 7). Singh ja Billingsley (1998) tarkastelivat rehtorien tuen ja opettajien ammattiin sitoutumisen yhteyttä tutkimuksessaan lähemmin ja havaitsivat rehtorin tuen vaikuttavan sitoutumiseen sekä suoraan että kollegoiden tuen kautta. Kollegoiden tuen on havaittu olevan myös suoraan yhteydessä opettajien ammattiin sitoutumiseen ja ammattiin jäämiseen (Singh ja Billingsley 1998; Riehl ja Sipple 1996; Guarino 2006; Webb ym. 2004). Lisäksi vanhempien tuen ja opettajien ammattiin sitoutumisen väliltä on löydetty selvä yhteys (Billingsley 1993; Riehl & Sipple 1996). Bormanin ja Dowlingin (2008, 381, 390) mukaan opettajien mahdollisuus yhteistyöhön ja osallistuminen erialisiin kouluperustaisiin verkostoihin on yhteydessä ammatissa pysymiseen.

Tuen saaminen etenkin oppilaiden kurinpitoon liittyvissä asioissa vaikuttaa olevan keskeinen tekijä opettajien ammattiin sitoutumisen kannalta. Ala-asteen opettajilla yksi yleisimmistä ammatin jättämisen syistä Suomessa ja Englannissa oli Webbin ym. (2004) tutkimuksen mukaan oppilaiden käytöksen huonontuminen. Toisen asteen koulujen opettajia tutkineiden Riehl ja Siplen mukaan opettajien ja rehtorien tulisi yhdessä huolehtia oppilaiden kurinpidosta. He havaitsivat, että hyvän järjestyksen omaavissa kouluissa työskenteli enemmän ammattiinsa sitoutuneita opettajia. Riehl ja Sipple pitivät lisäksi tärkeänä sitoutumisen kannalta sitä, että opetusta suojeltaisiin häiriöiltä ja keskeytyksiltä. (Mt. 1996, 892–893.)

Suomessa opettajien työssä jaksamisen ongelmat ovat olleet viime vuosina tapetilla. Opettajien työmäärän lisääntyminen ja työn kuormittavuus ovat tyypillisiä syitä ammatin vaihtamiselle (Webb ym. 2004). Opettajan työnkuvan laajeneminen (ks. s. 44–46) ja edellä mainittu oppilaiden käytösongelmien lisääntyminen ovat tehneet opettajien työstä raskaampaa (OAJ). Opetustyön lisäksi opettajia kuormittavat paperityöt, kokoukset, tapaamiset ja itsearviointit. Liiallinen määrä tällaisia opetustyön lisäksi hoidettavia asioita saa opettajat harkitsemaan alanvaihtoa. (Gonzalez 1995, 7; Webb ym. 2004, 44) Opettajan stressin ja työtaakan yhteyttä ammatin jättämiseen on tutkittu paljon kansainvälisissä tutkimuksissa ja löydetty selvä yhteys (Billingsley 2004, 50; Singh & Billingsley 1996; Smithers & Robinson 2003; MacDonald 1999). Rooliongelmiin (kuten, rooliylikuormitus tai ristiriitaiset vaatimukset roolin suorittamisesta eri tahoilta) on havaittu aiheuttavan stressiä ja saavan opettajat harkitsemaan ammatinvaihtoa (Singh & Billingsley 1996; Billingsley 2004, 47).

Opettajan autonomia luokkahuoneessa ja osallistuminen koko kouluun liittyvien asioiden päätöksentekoon ovat tekijöitä, joiden on havaittu olevan yhteydessä ammattiin sitoutumiseen ja ammatissa pysymiseen (Riehl & Sipple 1996; Guarino 2006 vrt. Bogler & Somech 2004). Suomalaisopettajille etenkin autonomia työssä on Webbin ym. (2004) kyselytutkimuksen mukaan keskeisimpiä syitä pysyä ammatissa.

Opettajan ammatin arvostuksen laskeminen on Suomessa yksi tekijä, joka on saanut monet opettajat harkitsemaan ammatin jättämistä. Vanhempien voidessa nykyisin osallistua enemmän koulun kehittämiseen ja arviointiin, ovat heidän vaatimuksensa opettajia kohtaan lisääntyneet. Samalla he ovat herkempiä kritisoimaan koulun toimintaa, eivätkä arvosta opettajia samalla tavalla kuin ennen. (Webb ym. 2004, 48–49.) Vastaava ilmiö on havaittu Englannissa, jossa opettajien ammatin jättämishalukkuuteen on vaikuttanut se, että he tuntevat itsensä aliarvostetuiksi (mt. 2004, 48; myös Smithers & Robinson 2003).

Oppilaisiin liittyvistä tekijöistä luokkakoon ja oppilaiden edistymisen vaikutusta ammattiin sitoutumiseen on tutkittu muutamissa tutkimuksissa. Suurten luokkakokojen on havaittu olevan yhteydessä erityisopettajien halukkuuteen jättää ammattinsa (Gonzalez 1995, 7). Toisen asteen koulujen opettajia tutkineet Riehl ja Sipple (1996) eivät löytäneet yhteyttä opettajien ammattiin sitoutumisen ja oppilasmäärän välillä, mutta sen sijaan he löysivät yhteyden sitoutumisen ja luokan

kokoa koskevan tyytyväisyyden väliltä. Oppilaiden edistyksen puutteen havaittiin olevan yhteydessä sekä erityisopettajien että yleisopettajien haluan jättää ammatti (Gonzalez 1995, 7; Guarino 2006, 200; Borman & Dowling 2008, 393). Suomessa sekä Englannissa tärkein syy opettajien ammatissa pysymiseen ja siinä viihtymiseen oli Webbin ja kumppaneiden (2004) kyselytutkimuksen mukaan ilo työskennellä lasten kanssa.

Organisaatioon liittyvät tekijät

Englantilais- ja yhdysvaltalaisutkimuksissa on havaittu, että matalan sosioekonomisen statuksen omaavissa kouluissa työskentelevät opettajat jättävät ammattinsa todennäköisemmin kuin korkeamman statuksen kouluissa työskentelevät opettajat (Guarino ym. 2006, 200; Borman & Dowling 2008, 393; Day 2007, 230–231). Yhdysvaltalaisutkimuksissa on lisäksi havaittu, että maaseutukouluissa työskentelevät opettajat jättävät ammattinsa pienemmällä todennäköisyydellä kuin kaupunkikouluissa työskentelevät (Guarino ym. 2006, 200; Borman & Dowling 2008, 387, 390; Ingersoll 2001). Nämä tutkimukset käsittelevät samoja kysymyksiä kuin tässä tutkielmassa, joten tutkimuksia tarkastellaan vielä lähemmin kappaleessa 4.3.4

Opettajan palkan yhteys ammattiin sitoutumiseen on todistettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Smithers & Robinsson 2003). Asiasta löytyy näyttöä myös Suomesta: Webbin ym. (2004) tutkimat suomalaisopettajat kertoivat matalan palkan saaneen epäröimään ammatissa pysymistä. Suomessa alakoulun opettajilla on opettajista matalin palkka. (Mt. 2004, 45.) Toisen asteen opettajien on kuitenkin havaittu jättävän ammattinsa useammin kuin peruskoulun opettajien (Ingersoll 2001; Gonzalez 1995, 7). Lisäksi erityisopettajien on havaittu jättävän ammattinsa useammin kuin yleisopetuksen opettajien (Ingersoll 2001).

4.3.3. Ammattiin sitoutumisen ilmeneminen opettajan työssä

Ammattissa pysyminen

Ammattiin sitoutuminen ilmenee yksinkertaisimmillaan siten, että opettaja pysyy ammatissaan ja sitoutumattomuus siten, että opettaja jättää ammattinsa. Mitä voimakkaammin opettaja on sitoutunut ammattiinsa, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän pysyy siinä (Gonzalez 1995, 6). Am-

mattiin sitoutumattomuus voi ilmetä ennen ammatin varsinaista jättämistä poissaoloina työpaikalta sekä lähtöajatuksina (Cheng 1990). OAJ:n tekemän luokanopettajia koskevan selvityksen mukaan vain viidesosa opettajista oli varma uravalinnastaan. Melko varmoja uravalinnastaan oli 45 %:a vastanneista. Kyselyyn vastanneista miesopettajista 47 %:a oli harkinnut ammatinvaihtoa viimeisen vuoden aikana ja naisista 39 %:a (vrt. sivun 49 tutkimustuloksiin sukupuolen ja ammatin sitoutumisen yhteydestä). Webbin ym. (2004) tutkimukseen osallistuneista suomalaisopettajista lähes puolet siirtyi tutkimuksen aikana (kyseessä oli seurantatutkimus, jossa ensimmäisen ja toisen mittauksen välillä oli 6 vuotta) joko toisiin tehtäviin tai piti väli vuoden. (mt. 2004). Suomessa näyttäisi näiden tutkimusten perusteella olevan paljon ammatinvaihtoa harkitsevia opettajia, toisin sanoen ammattiinsa heikosti sitoutuneita opettajia. Tällä on merkittävä vaikutus opettajan suoriutumiseen työssään. Tätä käsitellään tarkemmin seuraavaksi.

Työssä suoriutuminen

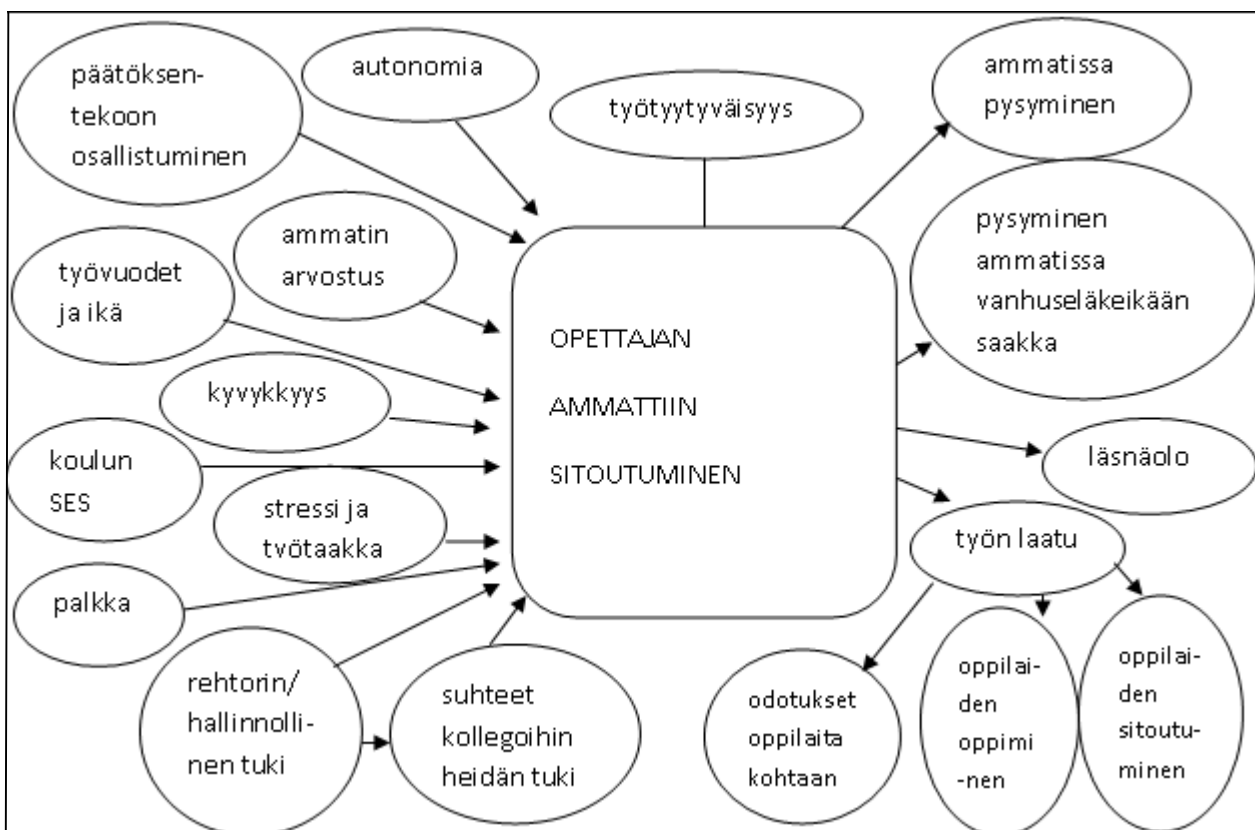
Ammattiin sitoutumisen on havaittu olevan yhteydessä opettajan suoriutumiseen työssään. Ammattiinsa sitoutuneiden opettajien on todettu olevan motivoituneita ja oppimishaluisia ja heidän on havaittu uskovan omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa oppilaiden oppimiseen ja koulumenestykseen. (Day 2007, 215–216.) Sitoutumisen onkin todettu olevan yksi parhaita korkeatasoisen opetuksen ja oppilaiden oppimisen ennusteita (Niemi 1996, 39). Boglerin ja Somechin (2002) aikaisemmin mainitussa tutkimuksessa (ks. s. 40–41) havaittiin, että opettajien työpaikkaan sitoutumisen lisäksi myös ammattiin sitoutuminen oli positiivisessa yhteydessä opettajien oppilaisiin kohdistuviin alaistaitoihin (OCB toward the student). Tämä ilmenee siten, että ammattiinsa sitoutuneet opettajat ovat valmiita näkemään ylimääräistä vaivaa vastatakseen paremmin oppilaidensa tarpeisiin. Oppilaisiin kohdistuneet alaistaidot voivat näkyä opettajan toiminnassa esimerkiksi siten, että opettaja hankkii lisätietoa siitä, kuinka käsitellä jonkin oppilaan erityisen tuen tarvetta. (Mt. 2002, 560.)

Brykin ja Driscollin (1988) mukaan opettajan sitoutuminen työhönsä lisää myös oppilaiden sitoutumista (ks. Louis 1998, 3). Vastaavia päätelmiä on tehnyt Rosenhotlz (1989), jonka mukaan oppilaiden sitoutumiseen vaikuttaa etenkin opettajan työskenteleminen oppilaidensa kanssa myös opetussuunnitelman ulkopuolisissa aktiviteeteissa (Louis 1998, 3). Oppilaiden on havaittu (etenkin alakoulussa) työskentelevän ahkerammin silloin kun he kokevat opettajan välittävän heistä ja hei-

dän suorituksistaan (Brookover, Beady, Flood, Schweizer & Wisenbaker 1979 Louisin 1998, 3 mukaan).

Heikosti ammattiinsa sitoutuneet työntekijät ajattelevat usein ammatin jättämistä. Tämä ilmenee väsymisenä ja turhautumisena, joka puolestaan vaikuttaa työn laatuun. Opettajien työn laadun heikkenemisestä kärsivät eniten oppilaat. Opettajien matalan sitoutumisen ja oppilaiden heikkojen oppimistuloksien väliltä onkin löydetty selvä yhteys. Ammattiin sitoutumisen heikkenemisen taustalta löytyy usein stressiä ja uupumusta. Työstään uupuneiden opettajien on havaittu olevan vähemmän ymmärtäviäisiä ja myötätuntoisia oppilaitaan kohtaan. (Firestone & Pennel 1993, 493.)

Kuvioon 8 on koottu opettajien ammattiin sitoutumiseen yhteydessä olevat keskeisimmät tekijät.



KUVIO 8. Opettajien ammattiin sitoutumiseen yhteydessä olevat tekijät

Yhteenvedoa kappaleissa 4.3.2 ja 4.3.3 käsiteltyjen tutkimusten aikaulottuvuudesta

Opettajien ammattiin sitoutumiseen liittyvistä tutkimuksista enemmistö oli poikkileikkaustutkimuksia, mutta joukossa oli myös viisi pitkittäistutkimusta. Näitä olivat Riehlín ja Sipplén (1996) tutkimus toisen asteen koulujen opettajien sitoutumisesta, Ingersollin (2001) tutkimus opettajien vaihtuvuudesta, Smithersin ja Robinssonin (2003) tutkimus opettajien ammatin vaihdon syistä, Webbin ym. (2004) englantilaisia ja suomalaisia opettajia vertaileva tutkimus sekä Dayn ym. (2007) tutkimus opettajan työn eri osa-alueista.

4.3.4. Koulua ympäröivän asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja opettajan ammattiin sitoutumisen yhteyttä käsitteleviä aikaisempia tutkimuksia

Suomessa aikaisempaa tutkimusta koulua ympäröivän asuinalueen tai koulun sosioekonomisen statuksen ja opettajien sitoutumisen välisistä yhteyksistä ei löydy. Sen sijaan Isossa-Britanniassa ja etenkin Yhdysvalloissa aihetta on tutkittu enemmän. Näihin tutkimuksiin viitattiin sivulla 52 ja seuraavaksi kyseisiä tutkimuksia käsitellään tarkemmin. Tehdyt viittaukset olivat kolmesta eri teoksesta, joista kaksi (Guarino ym. 2006; Borman & Dowling 2008) on kokoelmateoksia yhdysvaltalais-tutkimuksista ja yksi (Day 2007) Iso-Britanniassa tehty yksittäinen tutkimus.

Guarinin ym. (2006) kokoelmateos koostuu opettajien palkkaamista ja ammatissa pysymistä käsittelevistä yhdysvaltalais-tutkimuksista vuosilta 1990–2004. Teoksen tarkoituksena oli luoda kattava kuva siitä, minkälaiset opettajat pysyvät ammatissaan ja minkälaisia ovat ne koulut ja koulupiirit, jotka onnistuvat rekrytoimaan työpaikassaan ja ammatissaan pysyviä opettajia. Yhtenä vaikuttavana tekijänä käsitellään koulun sosioekonomista statusta. Teoksesta ilmenee, että yhdysvaltalais-tutkimusten mukaan opettajien vaihtuvuus on suurempaa kouluissa, joissa on enemmän vähemmistöryhmien lapsia, matalatuloisten perheiden lapsia sekä huonommin koulussa menestyviä lapsia. (Mt. 2006.)

Borman ja Dowling (2008) kertovat artikkelissaan tekemästään meta-analyysistä, joka koostui opettajien ammatinvaihtamista käsittelevistä tutkimuksista. Heidän tarkoituksenaan oli selvittää mitkä tekijät saivat opettajat vaihtamaan ammattiaan. Borman ja Dowling kävivät läpi opettajien

uraan liittyviä yhdysvaltalaisutkimuksia vuosien 1980–2005 väliltä. Yhteensä 34 kvantitatiivista tutkimusta täytti vaaditut kriteerit meta-analyysia varten. Analyysista ilmeni, että yhtenä opettajan ammatin vaihtamiseen yhteydessä olevana tekijänä oli koulun oppilasrakenteen matala sosio-ekonominen status. (Mt. 2008.)

Guarinon ym. (2006) ja Bormanin ja Dowlingin (2008) teoksia voidaan pitää hyvin luotettavina lähteinä, koska niihin on koottu pitkältä aikaväliltä opettajien ammatin vaihtamista käsitteleviä tutkimuksia. Tulosten yleistämisessä Suomeen ja tämän tutkielman tarkoituksiin tulee kuitenkin olla varovainen useastakin syistä. Ensiksi, Yhdysvalloissa koulut ovat paljon voimakkaammin eriytyneitä sosioekonomisesti kuin Suomessa, joten tilannetta ei voida suoraan verrata. Toiseksi, tulokset käsittelevät opettajien vaihtuvuutta, kun taas tässä tutkielmassa käsitellään sitoutumattomuutta. Nämä kaksi asiaa ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa, mutta niitä ei tule käsitellä synonyymeina. Kaikki sitoutumattomat opettajat eivät välttämättä jätä ammattiaan ja kaikki ammatin jättäneet eivät tee sitä sitoutumattomuuden vuoksi. Kolmanneksi, vaikka yhdysvaltalaisutkimuksissa olisikin keskitytty vaihtuvuuden taustalla olevaan ammattiin sitoutumattomuuteen, ei suoraa vertailua olisi siitä huolimatta voitu tehdä. Suomessa ja USA:ssa on erilaiset opettajankoulutukset ja erilaiset kriteerit opettajien rekrytoinnissa (ks esim. Boe, Shin & Cook 2007), joten ammattiin sitoutuminen ja sitoutumattomuus ovat lähtökohtaisesti erilaisia.

Dayn ym. (2007) englantilaisopettajia käsittelevä tutkimusprojekti VITAE (Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on Pupils) toteutettiin vuosina 2001–2005. Tutkimuksen kansallisesti edustava otos koostui 300 perus- ja toisen asteen koulujen opettajista. Tutkimusprojektissa tarkasteltiin muun muassa työssään pysyneiden opettajien sitoutumattomuutta, kuten tässäkin tutkielmassa. Tuloksista ilmeni, että matalan sosioekonomisen statuksen omaavissa kouluissa työskentelevien opettajien oli vaikeampaa säilyttää sitoutuminen työtään kohtaan kuin korkeampien status-ten omaavissa kouluissa työskentelevien. VITAE tutkimusprojekti sopi paremmin tämän tutkielman tarkoituksiin kuin edellä mainitut yhdysvaltalaisutkimukset, koska yhdysvaltalaisutkimuksissa tutkimuksen kohteena olivat ammattinsa jo jättäneet opettajat. Siitä huolimatta myös VITAE tutkimusprojektin tulosten hyödyntämisessä tulee olla varovainen, koska USA:n tavoin, myös Englannissa koulut ovat voimakkaammin sosioekonomisesti eriytyneitä kuin Suomessa ja opettajien koulutus poikkeaa suomalaisesta opettajankoulutuksesta (ks esim. Gilroy 2002; Gorard ym. 2007).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1. Tutkimusongelmat

Pääongelma 1

Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja alakoulun opettajien työpaikkaan sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

Alaongelmat:

1a) Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen työttömyystason ja alakoulun opettajien työpaikkaan sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

1b) Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen koulutusasteen ja alakoulun opettajien työpaikkaan sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

1c) Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen tulotason ja alakoulun opettajien työpaikkaan sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

1d) Välittääkö jokin kolmas tekijä asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja alakoulun opettajan työpaikkaan sitoutumattomuuden välistä yhteyttä?

Pääongelma 2:

Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja alakoulun opettajien ammattiin sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

Alaongelmat:

2a) Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen työttömyystason ja alakoulun opettajien ammattiin sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

2b) Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen koulutusasteen ja alakoulun opettajien ammattiin sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

2c) Löytyykö koulua ympäröivän asuinalueen tulotason ja alakoulun opettajien ammattiin sitoutumattomuuden väliltä yhteyttä?

2d) Välittääkö jokin kolmas tekijä asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja alakoulun opettajan ammattiin sitoutumattomuuden välistä yhteyttä?

5.2. Tutkimuksen lähtökohdat

5.2.1. Tutkimuksen lähestymistapa

Tyypillisesti tutkimuksen lähestymistavoissa erotellaan toisistaan kvalitatiivinen (laadullinen) ja kvantitatiivinen (määrällinen) lähestymistapa/ suuntaus. Tässä tutkielmassa noudatetaan viimeksi mainittua lähestymistapaa. Kun kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tekstien tai toiminnan ymmärtämisestä, kielen piirteistä, säännönmukaisuuksien keksimisestä ja reflektiosta, perustuu kvantitatiivinen tutkimus puolestaan tarkoin rajattuihin kohteisiin, joita voidaan mitata numeerisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 126–128, 156.) Kvantitatiivisella tutkimuksella voidaan Alkulan, Pöntisen ja Ylöstalon (1994, 22) mukaan: ”kuvata tutkittavan ilmiön rakennetta eli sitä, minkälaisista osista se koostuu, löytyykö niistä jonkinlaista erilaisina riippuvuuksina ilmevä systematiikkaa, minkälaisia yhteyksiä osien välillä on (vuorovaikutus- ym. suhteet) ja minkälaisia muutoksia tutkittavassa ilmiössä tapahtuu.”

Jaottelu kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen perustuu suuntausten erilaisiin tieteenfilosofisiin taustoihin. Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus yhdistetään yleensä ilmiöiden sekä tekojen motiivien ja päämäärien ymmärtämiseen pyrkivään hermeneutiikkaan, kun taas kvantitatiivinen tutkimussuuntaus syyn- ja seurauksen lakeihin perustuvaan ja objektiiviseen totuuteen pyrkivään positivismiin. (Ks. Hirsjärvi ym. 2004, 120–121; Tähtinen & Isoaho 2001, 8.) Vaikka kvantitatiivinen tutkimussuuntaus perustuukin positivismiin, ei liian tiukka paradigmasitoutuminen ole tarkoituksenmukaista. Ihmisten käyttäytymisen ja kokemusten ymmärtämiseksi tarvitaan sekä tulkinnallista että positivistista tutkimusotetta. (Tähtinen & Isoaho 2001, 9.)

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen karkeasta kahtiajaosta on pyritty pääsemään eroon. Kahtiajaon purkamista on perusteltu sillä, ettei tutkimus voi alusta loppuun olla vain määrällistä tai vain laadullista. Laadullisista tutkimuksista löytyy määrällisiä komponentteja ja määrällisestä laadullisia. Lisäksi käsitykset siitä, että vain laadullinen tutkimus voisi olla syvällistä, kyseenalaistavaa ja uutta luovaa, on kyseenalaistettu. (ks. Töttö 2004; Jokivuori & Hietala 2007, 22.) Tötön (2004, 12) mukaan empiirinen tutkimus voidaan määrällinen/laadullinen jaottelun sijaan jakaa kahteen

eri tyyppiin sen mukaan nojaako tutkimus tekstiaineistoihin vai mittaustuloksiin. Mittaustuloksia tarvitaan silloin kun tutkimusongelman kysymykset seuraavanlaisia:

- a) Miten paljon joukossa P esiintyy oliota tai tapauksia, joilla on ominaisuus x;
- b) Miksi joukossa P esiintyy ominaisuutta y;
- c) Onko joukossa P ominaisuuksien x ja y välillä riippuvuutta?;
- d) Millainen x:n ja y:n välinen riippuvuus joukossa P on?;
- e) Onko x:n ja y:n suhde kausaalinen vai johtuuko niiden välinen riippuvuus joukossa P ”näennäisyhteydestä”?; ja
- f) Millainen kausaalinen mekanismi yhdistää x:n ja y:n? (Mt. 2004, 14.)

Tutkielmassani tarkastellaan etenkin neljän viimeksi mainitun kysymyksen kaltaisia kysymyksiä, joten tutkielmassani tarvitaan mittaustuloksia tekstiaineistojen sijaan.

5.2.2. Kausaalinen selittäminen

Tutkielmassa opettajien työhön sitoutumattomuudelle etsitään selitystä koulua ympäröivän asuinalueen sosiaalisesta rakenteesta ja pyritään ennustamaan todennäköisyyttä (riskiä), jolla tämä sosiaalinen rakenne vaikuttaa opettajien aikomukseen jättää työnsä. Tarkastellaan siis onko asuinalueen sosiaalisen rakenteen ja opettajien työhön sitoutumattomuuden välillä kausaalisuhte. Seuraavaksi käyn läpi mitä tekijöitä tulee ottaa huomioon kun tutkimuksen tarkoituksena on kausaalinen selittäminen.

Kausaalisella selittämisellä tarkoitetaan läheisesti sitä, kun arkikielessä puhumme syistä ja seurauksista (Jokivuori & Hietala 2007, 23; Uusitalo 2001, 99). Toiminnallisen kausaliteettikäsitteen mukaan muutos X:ssä saa aikaan muutoksen Y:ssä. Muutos on siis tuotettua tai aikaan saatua, sen sijaan, että X:n muuttumista pelkästään seuraa Y:n muuttuminen. Esimerkiksi yö ei tuota seuraavaa päivää vaan yötä seuraa päivä. Tällöin ei voida puhua kausaalisuhteesta. (Uusitalo 2001, 99–100.)

Kausaalisuhteet voivat olla deterministisiä tai probabilistisiä. Deterministiset kausaalisuhteet ovat sellaisia, joissa syyn esiintyminen saa aina aikaan vaikutuksen. Probabilistisillä kausaalisuhteilla tarkoitetaan puolestaan sellaisia suhteita, joissa syyn esiintyminen lisää todennäköisyyttä vaiku-

tuksen esiintymiselle. Ihmistieteissä kausaalisuhteet ovat yleensä probabilistisia. (Uusitalo 2001, 101–102.) Ihmistieteissä selitettävään ilmiöön vaikuttaa samanaikaisesti useat tekijät, eikä kaikkia näitä tekijöitä voida koskaan löytää yhdessä tutkimuksessa (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1994, 83; Jokivuori & Hietala 2007, 23). Ihmistieteissä syy-seuraussuhteiden tutkimista vaikeuttaa se, että tutkimuksen kohteena on ihminen, jolla on vapaa tahto. Ihmisen käyttäytymistä voidaan näin ollen selittää ihmisen omista tarkoituksista ja motiiveista käsin, sekä ulkoisista, kausaalisista voimista käsin. Luonnontieteissä kausaalisuhteita ja lainalaisuuksia onkin helpompi tutkia kuin ihmistieteissä. (Alkula ym. 2004, 11; Uusitalo 2001, 104.)

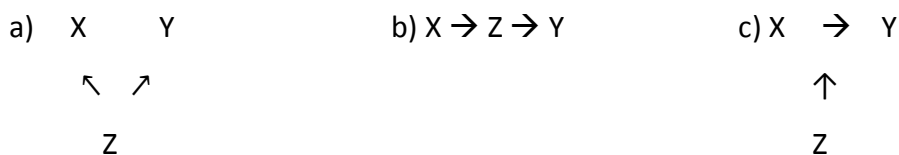
Kausaalisuhteiden tutkiminen ei kuitenkaan ole mahdotonta ihmistieteissä. Kausaalisuhteen toteaminen edellyttää seuraavien ehtojen toteutumista: ensiksi, syyn ja seurauksen väliltä tulee löytyä yhteisvaihtelua eli kun syyssä tapahtuu muutos, tulee seurausilmiössäkin tapahtua muutos (tai muutoksen todennäköisyyden tulee kasvaa); toiseksi, syyn tulee edeltää ajallisesti seurausta; kolmanneksi, tulee olla varma siitä ettei X:n ja Y:n välinen yhteisvaihtelu johdu jostain kolmannesta tekijästä; ja neljänneksi kausaalisuhteen toteaminen edellyttää, että osataan selittää se mekanismi tai prosessi, joka saa X:n vaikuttamaan Y:hyn. (Uusitalo 2001, 102–104.) Seuraavaksi erittelen tarkemmin näitä ehtoja tämän tutkielman kannalta.

Kausaalisuhteiden toteamisen ensimmäistä ehtoa yhteisvaihtelua (eli muuttujien välistä riippuvuutta) tutkitaan yleensä korrelaatiokertoimen avulla. Korrelaatiokertoimen avulla saadaan selville muuttujien välisen riippuvuussuhteen voimakkuus (Nummenmaa 2008, 267). Tässä tutkielmassa ei käytetä erikseen korrelaatiokerrointa yhteisvaihtelun testaamiseen, koska tutkielmassa käytettävä analyysimenetelmä, logistinen regressioanalyysi, perustuu muuttujien välisiin korrelaatioihin (mt. 2008, 297).

Toista kausaalisuhteen ehtoa, ajallista järjestystä, on vaikea toteuttaa poikkileikkaustutkimuksissa (Uusitalo 2001, 103; Alkula ym. 168). On vaikea todistaa, että X tapahtuu ennen Y:tä, silloin kun niitä mitataan samana ajankohtana. Tämän tutkielman aineisto on kerätty kahtena ajankohtana (vuosina 2000 ja 2004), joten kausaalisuhteen toinen ehto kyetään täyttämään. Aluemuuttujien (mitattu vuonna 2000) tiedetään edeltäneen sitoutumismuuttujia (mitattu vuonna 2004).

Kausaalisuhteen toteamisen kolmantena ehtona on kolmansien tekijöiden poissulkeminen. Tutkittaessa kahden muuttujan välistä yhteyttä, on siis otettava huomioon se, että yhteyteen voi vaikuttaa jokin kolmas tekijä. Yksi tärkeimmistä asioista tutkimusaineistoa analysoidessa onkin erottaa todelliset ja näennäiset yhteydet. Todellinen yhteys kahden ilmiön välillä aiheuttaa yhteisvaihtelua, mutta yhteisvaihtelu kahden muuttujan välillä ei aina kerro muuttujien välisestä todellisesta yhteydestä. On aina olemassa mahdollisuus, että yhteyden aiheuttaa jokin kolmas tekijä. Havaitut yhteydet tulee tämän vuoksi elaboroida. (Jokivuori & Hietala 2007, 15.) Elaboratiolla tarkoitetaan ”täsmentämistä, spesifikaatiota ja yksityiskohtaista suunnittelua” (Jokivuori & Hietala 2007, 16). Löydettyä kausaalisuhdetta siis tarkennetaan tuomalla analyysiin mukaan lisätekijöitä, joilla voisi olla vaikutusta tutkittavaan asiaan (KvantiMOTV Ristiintaulukointi). Elaboratiostrategian tekeminen edellyttää ilmiön tuntemista teoreettisesti sekä empiirisesti (Jokivuori & Hietala 2007, 16).

Nämä ”kolmannet” tekijät voivat vaikuttaa löydettyyn yhteyteen kolmella eri tavalla. Kuvio 9 havainnollistaa näitä eri mahdollisuuksia. X kuvaa selittävää muuttujaa, Y selitettävää ja Z ”kolmatta” muuttujaa.



KUVIO 9. Kolmannen tekijän vaikutus selittävän ja selitettävän muuttujan väliseen yhteyteen (mukaiillen Mamia 2007)

- a) Selittävän ja selitettävän muuttujan yhteys voi johtua siitä, että jokin kolmas tekijä on yhteydessä niihin molempiin. Selittävä muuttuja ei näin ollen ole todellinen selittävä tekijä.
- b) Selittävän ja selitettävän muuttujan yhteys on kolmannen muuttujan välittämää. Selittävä muuttuja vaikuttaa selitettävään muuttujaan kolmannen muuttujan kautta.
- c) Selittävän ja selitettävän muuttujan yhteys muuttuu tarkasteltaessa sitä kolmannen muuttujan eri luokissa.

Jos ehto kolmansien tekijöiden poissulkemisesta haluttaisiin toteuttaa täydellisesti, tulisi kaikki mahdolliset vaikuttavat tekijät olla tiedossa ja niiden vaikutus eliminoitavissa. Tällainen täydellinen kolmansien tekijöiden vaikutusten eliminoiminen ei kuitenkaan yleensä ole tarpeen (vrt. kokeellinen tutkimus). Riittää, kun pois suljetaan ne kolmannet tekijät, joiden on teoreettisesti perusteltu voivan vaikuttaa X:n ja Y:n väliseen yhteyteen. (Uusitalo 2001, 103–104.) Tässä tutkielmassa mahdollisia kolmansia tekijöitä kartoitettiin käymällä perusteellisesti läpi aikaisempia tutkimuksia. Tutkielmassa käytetystä Kunta10-tutkimuksen aineistosta löytyi tietoa lähes kaikista keskeisimmiksi havaituista kolmansista tekijöistä. Näiden tekijöiden vaikutus pois suljettiin tilastollisin menetelmin.

Kausaalisuhteen toteamisen neljännen ehdon (X:n ja Y:n välisen vaikutusprosessin tai mekanismin selittäminen) toteutumista ei aina edellytetä. Vaikutusprosessin tai mekanismin tunteminen lisää kuitenkin selityksen uskottavuutta. Etenkin tässä tutkielmassa vaikutusmekanismin avaaminen on tärkeää, koska alueellisten tekijöiden vaikutus opettajien työhön sitoutumiseen ei ole yksinkertaisesti havaittavissa oleva syy-vaikutussuhde. Tutkielmassa yhteyttä perustellaan eri teorioiden ja aikaisempien tutkimusten pohjalta (ks. kpl:t 3.1 ja 3,2).

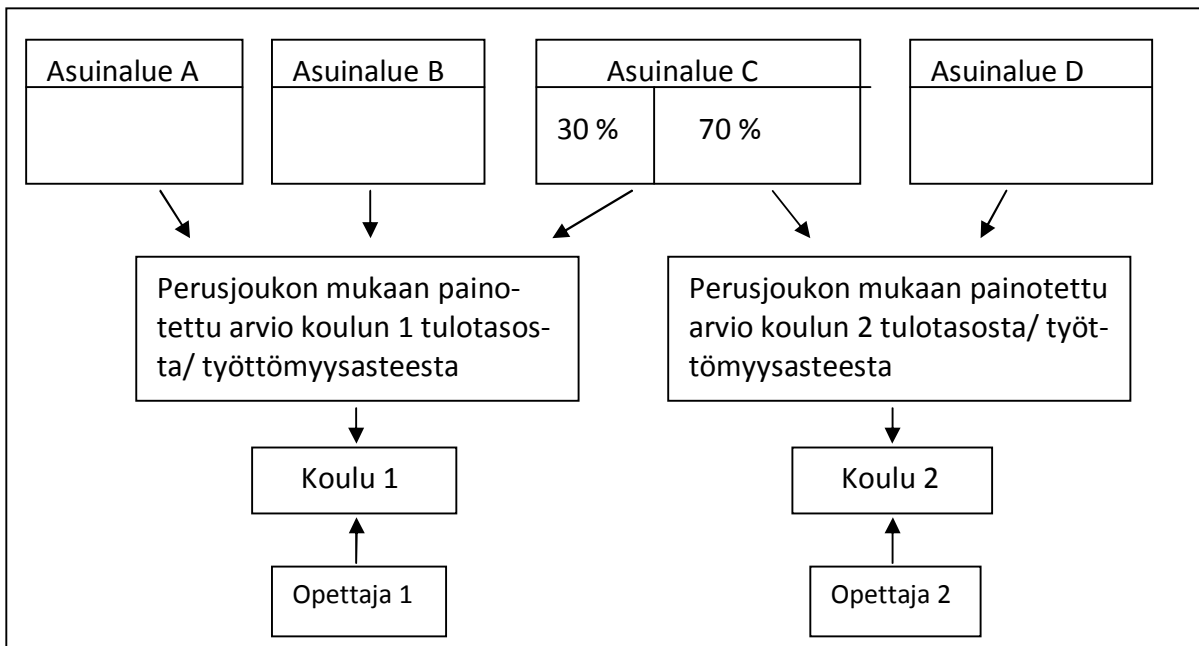
5.3. Tutkielmassa käytetyt valmiit aineistot

Tutkielman aineisto koostuu Työterveyslaitoksen Kunta10 -tutkimusta varten kerätyistä kyselyistä (ks. lisää kpl 2) sekä Tilastokeskukselta saaduista tiedoista kouluja ympäröivien asuinalueiden tulo-
tasosta, koulutustasosta ja työttömyysasteesta. Näitä kahta tutkimusaineistoa yhdistämällä haettiin vastauksia tutkimusongelmiin.

Kunta10-tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat kuntatyöntekijät. Tutkimuksen aineisto kerättiin 10 eri kunnan kuntatyöntekijöiltä. Tutkimuksen kunnat valittiin käyttämällä harkinnanvaraista otantaa. Kunta10-tutkimuksen kysely lähetettiin kaikille näiden valittujen kuntien vakinaisille työntekijöille ja pitkäaikaisille sijaisille. Vuosien 2000 - 2001 ja 2004 kyselyihin vastasi yhteensä 19 077 kuntatyöntekijää. Kyselyiden vastauksista valittiin tätä tutkielmaa varten vuosina 2000 ja 2004 vastanneiden, samassa koulussa tutkimuksen ajan pysyneiden, alakoulun opettajien (luokanopet-

tajat, erityisopettajat ja rehtorit) vastaukset. Vuoden 2000 kyselyyn vastasi 2017 alakoulun opettajaa, eli 60 % kaikista (3351) 10 kunnan alakoulun opettajista. Vastanneista työskenteli vuonna 2004 edelleen samassa koulussa 1334 opettajaa. Heistä 1042 (78%) vastasi seurantakyselyyn vuonna 2004. Nämä 1042 opettajaa muodostivat tämän tutkielman aineiston. Muuttujien välisiä yhteyksiä analysoitaessa rajattiin aineistoa vielä siten, että puuttuvia havaintoja sisältäneet vastaukset jätettiin pois. Lopullinen aineisto koostui näin ollen 986 opettajan vastauksista.

Tilastokeskukselta saatu aineisto on vuodelta 2000 ja se sisältää tiedot Kunta10-tutkimuksessa mukana olleiden kuntien asuinalueiden keskituloista, -koulutustasosta ja -työttömyydestä. Tutkimuksessa mukana olleiden opettajien vastauksiin oli liitetty koulun sijainnin perusteella Tilastokeskukselta saadut keskiarvot asuinalueen työttömyydestä, koulutustasosta ja tulotasosta. Suomessa alakoulujen oppilaat käyvät lähes poikkeuksetta oman asuinalueensa koulua (lähikoulua), joten koulujen oppilaiden tiedetään pääsääntöisesti tulevan asuinalueelta jolla koulu sijaitsee. Jokaisella asuinalueella ei kuitenkaan ole omaa kouluaan, vaan samassa koulussa voi olla oppilaita usealta eri asuinalueelta. Tällaisten koulujen kohdalla koulua ympäröivän alueen keskitulot, keskimääräinen työttömyysaste ja koulutustaso oli laskettu huomioiden eri asuinalueilta tulevien lasten osuudet. Kuvio 10 havainnollistaa tällaista tilannetta.



KUVIO 10. Koulua ympäröivän asuinalueen koostuminen (mukaillen Virtanen 2010)

5.4. Mittarit ja muuttajat

Teoreettisten käsitteiden ja empiiristen indikaattorien mahdollisimman hyvä vastaavuus on yksi onnistuneen tutkimuksen kulmakiviä. Käsitteen onnistuneesta operationalisoinnista eli muuttamisesta mitattavaan muotoon seuraa hyvä mittari ja hyvän mittarin ansioista tutkimuksen tulokset ovat osuvia. (Alkula, ym. 1994, 75; Kvantimotiv Mittaaminen.) Tutkielmassani käsitteiden operationalisointi oli suoritettu valmiiksi, koska sain aineistot valmiina. Tutkimuksessa, joissa käytetään valmiita aineistoja pitää jälkikäteen perustella mittarien käyttö käsitteiden osoittimina. (Alkula ym. 1994, 77.) Seuraavaksi perustelen käyttämieni valmiiden aineistojen mittareiden soveltuvuutta tutkielmani tarkoituksiin eli käyn läpi kuinka mittarit soveltuivat toimimaan tutkielmani keskeisten käsitteiden *asuinalueen sosioekonominen status*, *opettajan ammattiin sitoutuminen* ja *opettajan työpaikkaan sitoutuminen* empiirisinä indikaattoreina. Lisäksi kerron miten muokkasin mittareita luokittelun avulla sopimaan paremmin tarkoituksiini. Tämän jälkeen esittelet tutkielmassa käytetyt taustamuuttajat ja muut muuttajat.

Selittävät muuttajat

Selittävinä muuttujina tutkielmassani ovat koulua ympäröivän asuinalueen *työttömyysaste*, *tulotaso* ja *koulutustaso*. Kyseiset muuttajat toimivat *asuinalueen sosioekonomisen statuksen* empiirisinä indikaattoreina. Nämä indikaattorit ovat yksi asuinaluevaikutustutkimuksissa käytetty tapa kuvata asuinalueen sosioekonomista statusta. Muitakin ratkaisuja on käytetty, koska asuinaluevaikutuksia tutkineet tutkijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, mitkä indikaattorit kuvaavat parhaiten asuinalueen sosioekonomista koostumusta. Joissain tutkimuksissa asuinalueen sosioekonomista rakennetta on mitattu *työttömyysasteella*, joissain korkeassa ammattiasemassa olevien asukkaiden määrällä ja joissain puolestaan asuinalueiden köyhyyden, vähemmistöryhmien ja yksinhuoltajien määrällä. (Aber, Gephart, Brooks-Gunn, Connel 1997, 52–53.) Tässä tutkielmassa päädyttiin lopulta kahteen sosioekonomista statusta kuvaavaan indikaattoriin alkuperäisen kolmen indikaattorin sijaan. Aineistoa analysoidessa havaittiin, ettei kaikkien kolmen indikaattorin käyttäminen ollut tarkoituksenmukaista niiden keskinäisten korrelaatioiden vuoksi. Koulutustaso-muuttuja jätettiin pois.

Tiedot koulua ympäröivän asuinalueen tulotasosta ja työttömyysasteesta luokiteltiin kolmeen luokkaan; matalan, keskitason ja korkean työttömyysasteen/tulotason luokkiin. Luokittelu päädyttiin koska tutkielmassa opettajien sitoutumattomuutta tarkastellaan vertaamalla matalan sosioekonomisen statuksen alueilla työskentelevien opettajien sitoutumista korkean sosioekonomisen statuksen alueilla työskentelevien opettajien sitoutumiseen. Yleensä numeeristen muuttujien luokittelimista harvempiin luokkiin ei suositella, koska luokittelun myötä katoaa aina jonkin verran informaatioita. Jos tutkimusasetelma kuitenkin on sen luontoinen, että muuttujien ryhmittely antaa riittävästi ja tarkoituksenmukaista tietoa, on luokittelu perusteltua.

Luokkarajojen asettamiseen liittyy aina harkinnanvaraisuutta. Luokittelu tulee tehdä muuttujien luonne huomioiden. (Tähtinen & Isoaho 2001, 59.) Kerlinger (1981) listaa seuraavia kriteerejä luokkarajoille: niiden tulee perustua tutkimusongelmiin ja tavoitteisiin; tapauksia ei saa jäädä luokittelematta; luokkien on oltava toisistaan riippumattomia, eikä yhteen luokkaan kuuluva voi kuulua toiseen luokkaan; luokitukset tulee tehdä samalla luokitteluperiaatteella; ja luokituksista tulee muodostua yhtenäinen kokonaisuus (Tähtinen & Isoaho 2001, 62). Tässä tutkielmassa luokittelu kolmeen luokkaan päädyttiin tekemään kumulatiivista prosenttijakaumaa apuna käyttäen. Näin jokaiseen luokkaan tuli yhtä monta havaintoa. Jos luokat olisi muodostettu jollain muulla perusteella, olisi joihinkin luokkiin voinut tulla liian vähän havaintoja. Tämä olisi puolestaan aiheuttanut ongelmia analyysivaiheessa.

Työttömyysaste ja tulotaso -muuttujien luokista tuli seuraavanlaiset: *Työttömyys*: korkea työttömyys 11,94–22,7 %, työttömyys keskitasoa 7,52–11,85 % ja matala työttömyys 2,37–7,51 %. *Tulotaso*: matala tulotaso 1048,15e/ kk–1564,92e/ kk, tulotaso keskitasoa 1564,93e/ kk–1889,34e ja korkea tulotaso 1889,35e/ kk–6329,82e/ kk.

Huonona puolena kumulatiivisen prosenttijakauman käyttämisessä luokkarajojen määrittelyyn on se, että tuotetut luokat voivat olla epäloogisia (Tähtinen & Isoaho 2001, 62). Tämän vuoksi luokkarajojen loogisuus tarkistettiin vielä etsimällä Tilastokeskukselta tietoja vuoden 2000 keskituloista ja työttömyysprosentista. Vuonna 2000 asuntokunnan (samassa asuinhuoneistossa vakinaisesti asuvat henkilöt) käytettävissä olevien rahatulojen keskiarvo oli 1565 e/kk kulutusyksikköä kohden ja kotitalouksien käytettävissä olevien tulojen keskiarvo puolestaan 1671e/kk kulutusyksikköä

kohden. Työttömyysprosentti oli Suomessa 8,3 vuonna 2000. Molemmissa tapauksissa luvut osuvat tehdyissä luokituksissa keskiluokkaan, joten luokkarajoja voidaan pitää loogisina.

Selitettävät muuttujat

Tässä tutkielmassa kiinnostuksena kohteena on luokanopettajien sitoutumattomuus työhönsä. Työhön sitoutumattomuutta haluttiin tarkastella erikseen työpaikkaan sitoutumisen ja ammattiin sitoutumisen osalta, joten tutkielman selitettävänä muuttujina ovat *opettajan työpaikkaan sitoutuminen* ja *opettajan ammattiin sitoutuminen*. Nämä kaksi muuttujaa muodostettiin kyselyssä käytetystä sitoutumismittarista uudelleenluokittelun avulla. Kyselylomakkeessa *opettajien työhön sitoutumista* (ja sitoutumattomuutta) mitattiin kysymällä tutkittavilta miten he menettelisivät jos saisivat joka tapauksessa riittävän toimeentulon. Vastausvaihtoehtoina olivat ”jatkaisin nykyisessä työpaikassani”, ”vaihtaisin työpaikkani toiseen nykyisellä ammattialallani”, ”vaihtaisin työhön toiselle ammattialalle” ja ”luopuisin työstä kokonaan”.

Muuttujat *työpaikkaan sitoutuminen* ja *ammattiin sitoutuminen* muodostettiin sitoutumismittarista seuraavan luokituksen avulla. *Työpaikkaan sitoutuminen* luokiteltiin seuraavasti: sitoutuneita olivat ne, jotka olivat vastanneet kysymykseen vaihtoehdolla ”jatkaisin nykyisessä työpaikassani” ja sitoutumattomia ne, jotka olivat vastanneet vaihtoehdoilla ”vaihtaisin työpaikkani toiseen nykyisellä ammattialallani”, ”vaihtaisin työhön toiselle ammattialalle” tai ”luopuisin työstä kokonaan”. *Ammattiin sitoutuminen* luokiteltiin puolestaan seuraavasti: sitoutuneita olivat ne, jotka olivat vastanneet kysymykseen vaihtoehdoilla ”jatkaisin nykyisessä työpaikassani” ja ”vaihtaisin työpaikkani toiseen nykyisellä ammattialallani” ja sitoutumattomia ne, jotka olivat vastanneet vaihtoehdoilla ”vaihtaisin työhön toiselle ammattialalle” tai ”luopuisin työstä kokonaan”.

Taustamuuttujat

Taustamuuttujat ovat tutkimuksen havaintoyksiköiden, tässä tapauksessa opettajien, ominaisuuksia kuvaavia tekijöitä. Taustamuuttujia voidaan käyttää kuvaavina tai selittävinä muuttujina. (KvanttiMOTV Sosiaalitutkimusen...) Tässä tutkielmassa taustamuuttujia ovat: *opettajan ikä, sukupuoli, työsuhteen pituus* ja *opettajatyyppejä*.

Ikä-muuttuja kertoo, kuinka vanha opettaja oli ensimmäisen kyselyn toteuttamishetkellä (vuonna 2000). Kyselyyn vastanneiden opettajien ikä vaihteli vuosien 24–61 välillä. Ikä-muuttuja luokiteltiin neljään luokkaan: 1) 24–29, 2) 30–40, 3) 41–50, 4) 51–61. Luokkarajat asetettiin aikaisempien opettajien sitoutumista käsittelevien tutkimusten perusteella. (ks. s. 49) *Opettajan sukupuoli* luokiteltiin seuraavasti: 1) nainen, 2) mies.

Työsuhteen pituus-muuttuja ilmaisee kuinka monta vuotta opettaja oli toiminut kyseisessä koulussa ensimmäisen kyselyn toteuttamishetkellä (vuonna 2000). Kyselyyn vastanneiden opettajien työsuhteen pituuden vaihtelivat 0–33 vuoteen. 0 vuotta tarkoitti sitä, että opettaja oli työskennellyt kyseisessä koulussa alle vuoden. Työsuhteen pituus-muuttuja luokiteltiin aluksi neljään luokkaan: 1) työsuhde kestänyt 0–5 vuotta, 2) työsuhde kestänyt 6–16 vuotta, 3) työsuhde kestänyt 17–27 vuotta ja 4) työsuhde kestänyt 28–33 vuotta. Luokkarajat asetettiin aikaisempien opettajien sitoutumista käsittelevien tutkimusten perusteella. (ks. s. 48) Viimeiseen luokkaan tuli kuitenkin niin vähän havaintoja (n=24), että siitä olisi voinut aiheutua ongelmia myöhemmissä analyyseissa. Tämän vuoksi kaksi viimeistä luokkaa yhdistettiin ja muodostettiin uusi luokka 3) työsuhde kestänyt 16 – 33 vuotta.

Opettajatyypin muuttuja kertoo kyselyyn vastanneiden opettajien ammattiluokan. Kunta10 -kyselyyn vastanneet ala-asteen opettajat ja rehtorit oli jaoteltu aineistossa tilastokeskuksen ammattiluokituksen mukaan. Ammattiluokkia löytyi seitsemän: 12291 opetusalan johtajat ja rehtorit, 232 aineenopettajat ja lehtorit, 2321 peruskoulun ja lukion lehtorit ja tuntiohjaajat, 23219 muut peruskoulun ja lukion lehtorit ja tuntiohjaajat, 2331 luokanopettajat, 2332 lastentarhanopettaja, 2340 erityisopettajat. Ammattiluokat uudelleen luokiteltiin kolmeen luokkaan seuraavasti: 1) rehtorit (ammattiluokka 12291), 2) erityisopettajat (ammattiluokka 2340) ja 3) luokanopettajat (ammattiluokat 232, 2321, 23219, 2331 ja 2332)

Muut muuttajat

Edellä lueteltujen muuttujien lisäksi Kunta10-tutkimuksen aineistosta poimittiin tämän tutkielman aineistoon sellaisia tekijöitä, joiden epäiltiin aikaisempien tutkimusten perusteella vaikuttavan asuinalueen ja sitoutumisen väliseen yhteyteen. Tällaisia tekijöitä olivat opettajan *aikaisempi työpaikkaan sitoutuminen*, *aikaisempi ammattiin sitoutuminen*, *työkyky*, *työn autonomia*, *koulussa*

vallitseva järjestys, työyhteisön toimivuus ja ilmapiiri, psyykkinen oireilu, aikapaineet työssä ja ammatillinen kehittyminen. Joitain näistä tekijöistä oli kysytty suoraan Kunta10-tutkimuksessa, kun taas osa näistä tekijöistä rajattiin laajemmista kysymyssarjoista tämän tutkielman tarkoituksia paremmin vastaaviksi. Seuraavaksi käydään lävitse, minkälaisista kysymyksistä nämä muuttujat muodostettiin ja mitä valintoja joidenkin kysymyssarjojen kohdalla tehtiin.

Lähtötilanteen sitoutuminen työpaikkaan ja lähtötilanteen sitoutuminen ammattiin -muuttujilla tarkoitetaan opettajien sitoutumista seuranta-asetelman alkaessa vuonna 2000. Muuttujat muodostettiin sitoutumismittarista samalla periaatteella kuin selitettävät muuttujat työpaikkaan sitoutuminen ja ammattiin sitoutuminen (ks. S. 66).

Opettajien työkykyä mitattiin seuraavanlaisella kysymyksellä: *Oletetaan, että työkykysi on parhaimmillaan saanut 10 pistettä ja että 0 tarkoittaisi, että ei pystyisi lainkaan työhön. Minkä antaisit pistemääräksi nykyiselle työkyvyillesi?* Muuttuja luokiteltiin kahteen luokkaan seuraavasti: 1) keskitasoinen tai heikko työkyky 0-7 pistettä ja 2) hyvä työkyky 8-10 pistettä. Ensimmäiseen luokkaan päädyttiin laittamaan kaikki vastaukset välillä 0–7, koska opettajien vastaukset painottuivat korkeisiin pistemääriin. Jos olisi tehty kolme luokkaa, olisi matalimpaan luokkaan tullut niin vähän havaintoja, että se olisi haitannut jatkoanalyseja.

Työn autonomialle ei Kunta10-tutkimuksen kyselyssä ollut omaa kysymystään. Työn vaikutusmahdollisuuksia mittaavassa kysymyssarjassa oli kuitenkin kolme työn autonomiaa käsittelevää kohtaa, joten niistä päätettiin muodostaa työn autonomia-summamuuttuja. Työn vaikutusmahdollisuuksia mittaavan kysymyssarjan ohjeistus ja valitut kolme osaa autonomia-summamuuttujaa varten olivat seuraavat: *K23 Seuraavaksi esitetään joitakin omaa työtäsi koskevia väittämiä. Miten hyvin seuraavat väittämät kuvaavat työtäsi? Oletko 1)täysin samaa mieltä, 2)melko samaa mieltä, 3)et samaa etkä eri mieltä, 4)melko eri mieltä vai 5)täysin eri mieltä?* *K23_6 Voin tehdä paljon itsenäisiä päätöksiä työssäni* *K23_10 Minulla on paljon omiin töihini liittyvää sananvaltaa* *K23_14 Minulla on hyvin vähän vapautta päättää, miten teen työni*

Ennen summamuuttujan muodostamista osiot käännettiin samansuuntaisiksi. Kuten nähdään, kysymys K23_14 on erisuuntainen kuin K23_10 ja K23_6. Muuttujat käännettiin samansuuntaisiksi

kuin K23_14, koska pienen lukumäärän haluttiin viittaavan vähäiseen autonomiaan. Summamuuttuja muodostettiin MEAN-funktion avulla, koska muuttujissa oli puuttuvia tietoja. MEAN-funktio laskee keskiarvon niistä muuttujista, joista tieto on olemassa. Summamuuttujan reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfalla. Tulokseksi saatiin .64, joten summamuuttujaa voitiin pitää luotettavana. Alfa-arvona hyväksyttävänä arvona pidetään .60 (Metsämuuronen 2000, 36). Reliabiliteettiä saatiin kuitenkin nostettua vielä hieman, kun osio K23_14 jätettiin pois. Tällöin Cronbachin alfa-arvoksi saatiin 0.69. Muodostettu summamuuttuja luokiteltiin lopuksi vielä kolmeen luokkaan, jotta tulosten tulkinta jatkoanalyseissa olisi selkeämpää. Luokittelu tehtiin kumulatiivista prosenttijakaumaa apuna käyttäen, jotta kaikkiin luokkiin saatiin riittävästi havaintoja. Luokat olivat seuraavat: 1) 1,00–3,50 työn autonomia vähäisempää, 2) 3,51–4,00 työ melko autonomista ja 3) 4,01–5,00 työ erittäin autonomista. Luokkien nimistä pyrittiin tekemään luokan sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavia.

Koulussa vallitsevaa järjestystä oli kartoitettu seuraavanlaisella kysymyssarjalla: K25 Oletko työssäsi kohdannut seuraavia väkivalta- tai uhkatilanteita ja kuinka usein? K25_1 tavaroiden heitteleminen, paikkojen rikkominen, K25_2 henkinen väkivalta (esim. sanallinen uhkailu), K25_3 ruumiillinen väkivalta (esim. lyöminen, potkiminen), K25_4 aseella uhkaaminen (ampuma-, terä- tai lyömäase). Vastausvaihtoehtoina olivat: 1) en koskaan, 2) harvemmin kuin vuosittain, 3) vuosittain, 4) kuukausittain ja 5) viikoittain tai useammin. Kysymyssarjassa ei ollut tarkemmin määritelty sitä, kenen toimesta näitä väkivalta- tai uhkatilanteita on koettu. Opettajat olivat tämän vuoksi voineet vastatessaan tarkoittaa muidenkin kuin oppilaiden (vanhempien tai työkavereiden) aiheuttamia väkivalta- tai uhkatilanteita. Tässä yhteydessä ollaan kiinnostuneita ainoastaan oppilaiden aiheuttamista järjestyshäiriöistä, joten työkavereiden ja vanhempien aiheuttamat häiriöt piti pystyä rajaamaan jollain tapaa pois. Tämä päätettiin tehdä siten, että osio K25_2 henkinen väkivalta jätettiin pois. Työkavereiden ja vanhempien aiheuttamat häiriöt ovat suuremmalla todennäköisemmin henkistä kuin fyysistä väkivaltaa, joten siksi päädyttiin tähän ratkaisuun.

Koulussa vallitseva järjestys-summamuuttuja muodostettiin näin ollen osioista K25_1, K25_3 ja K25_4. Summamuuttuja muodostettiin MEAN-funktiolla ja summamuuttujan reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfalla. Alfa saavutti juuri vaaditun 0.6 rajan, mutta jättämällä pois osio K25_4 saatiin alfaa kasvatettua 0.68:n. Koulussa vallitseva järjestys summamuuttuja muodostui tämän vuok-

si lopulta vain osioista K25_1 ja K25_3. Summamuuttuja luokiteltiin lopuksi kahteen luokkaan jatkoanalyysija ajatellen. Luokat olivat seuraavat: 1) koulussa harvoin järjestyshäiriöitä (harvemmin kuin vuosittain) ja 2) koulussa järjestyshäiriöitä (vuosittain tai useammin).

Työyhteisön toimivuutta ja ilmapiiriä oli mitattu kolmiosaisella mittarilla. Mittarin osat K30, K31 ja K32 olivat seuraavanlaiset:

K30 Tämä osa selvittää yhteistyötä työyhteisössäsi/ työpaikallasi. Rastita kunkin väittämän kohdalla sopivin vaihtoehto. 1) Täysin samaa mieltä, 2) melko samaa mieltä, 3) en samaa enkä eri mieltä, 4) melko eri mieltä, 5) täysin eri mieltä.

K30_1 Pidämme toisemme ajan tasalla työasioissa

K30_2 Tietoa todella pyritään jakamaan työyhteisön sisällä

K30_3 Asenteemme on: "Toimitaan yhdessä"

K30_4 Jokainen tuntee tulevansa ymmärretyksi ja olevansa hyväksytty

K31 Tässä osassa käsitellään kehittämistä työyhteisössäsi/ työpaikallasi. Kerro mielipiteesi, miten hyvin tai huonosti väittämät kuvaavat työyksikköäsi/ työpaikkaasi nykyisin. 1) Täysin samaa mieltä, 2) melko samaa mieltä, 3) en samaa enkä eri mieltä, 4) melko eri mieltä, 5) täysin eri mieltä.

K31_1 Työyhteisön jäsenet etsivät kaiken aikaa uusia, tuoreita tapoja tarkastella työn ongelmia

K31_2 Työyhteisössä käytetään aikaa uusien ideoiden kehittelyyn

K31_3 Työyhteisön jäsenet toimivat yhdessä toteuttaakseen uusia ideoita

K32 Seuraavat kysymykset koskevat työyhteisösi/ työpaikkasi tavoitteita ja työn arviointia. Laita rasti mielipidettäsi parhaiten kuvaavaan ruutuun. 1) Erittäin paljon, 2) melko paljon, 3) jonkin verran, 4) melko vähän, 5) erittäin vähän

K32_1 Uskotko, että työyhteisösi jäsenet täysin ymmärtävät työyhteisön tavoitteet?

K32_2 Kannatatko työyhteisösi tavoitteita?

K32_3 Uskotko, että työyhteisösi tavoitteet ovat saavutettavissa?

K32_4 Uskotko tavoitteiden olevan hyödyllisiä

K32_5 Onko työyhteisösi jäsenillä valmiutta asettaa kyseenalaiseksi työyhteisön tekemän työn perusteet?

K32_6 Kiinnitättekö huomioita toimintanne heikkoihin kohtiin parantaaksenne työskentelyänne?

K32_7 Ottavatko työyhteisösi jäsenet työssään huomioon muiden esittämät parannusehdotukset päästäkseen parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen?

Muuttujista muodostettiin työyhteisön toimivuus-summamuuttuja. Ennen summamuuttujan muodostamista käännettiin vastausvaihtoehtojen koodit tulkinnan helpottamiseksi toisinpäin. Kääntämisen jälkeen suuret luvut kuvasivat työyhteisön hyvää ilmapiiriä ja toimivuutta ja pienet luvut huonoa ilmapiiriä ja toimimattomuutta. Summamuuttuja muodostettiin MEAN-funktion avulla samoilla perusteilla kuin aikaisemmissa summamuuttujissa. Summamuuttujan reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfalla ja tulokseksi saatiin 0.92. eli summamuuttujaa voidaan pitää erittäin luotettavana. Lopuksi summamuuttuja luokiteltiin vielä kolmiluokkaiseksi jatkoanalyysia ajatellen. Luokittelu tehtiin kumulatiivista prosenttijakaumaa apuna käyttäen, jotta kaikkiin luokkiin saatiin riittävästi havaintoja. Luokat olivat seuraavat: 1) 1,00–3,42 Huonosti/ keskitasoisesti toimiva työyhteisö, 2) 3,43–3,86 Työyhteisön toimivuus keskitasoa parempaa ja 3) 3,87–5,00 Työyhteisön toimivuus erinomaista. Luokkien nimistä pyrittiin tekemään luokan sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavia.

Opettajien psyykkistä oireilua oli kyselyssä mitattu GHQ-mittarilla. Mittari oli seuraavanlainen:

K15 Seuraavat kysymykset koskevat terveydentilaasi viime viikkoina.

K15_1 Oletko viime aikoina pystynyt keskittymään tehtäviisi? 1) Paremmin kuin tavallisesti, 2) yhtä hyvin kuin tavallisesti, 3) huonommin kuin tavallisesti, 4) paljon huonommin kuin tavallisesti

K15_2 Oletko viime aikoina valvonut paljon huolien takia? 1) En ollenkaan, 2) en enempää kuin tavallisesti, 3) jonkin verran enemmän kuin tavallisesti, 4) paljon enemmän kuin tavallisesti

K15_3 Onko sinusta viime aikoina tuntunut siltä, että sinusta on hyötyä asioiden hoidossa? 1) Enemmän kuin tavallisesti, 2) yhtä paljon kuin tavallisesti, 3) vähemmän kuin tavallisesti, 4) paljon vähemmän kuin tavallisesti

K15_4 Oletko viime aikoina tuntenut pystyväsi tekemään päätöksiä? 1) Paremmin kuin tavallisesti, 2) yhtä hyvin kuin tavallisesti, 3) huonommin kuin tavallisesti, 4) paljon huonommin kuin tavallisesti

K15_5 Oletko viime aikoina tuntenut olevasi jatkuvasti yllirasittunut? 1) En ollenkaan, 2) en enempää kuin tavallisesti, 3) jonkin verran enemmän kuin tavallisesti, 4) paljon enemmän kuin tavallisesti

K15_6 Onko sinusta viime aikoina tuntunut, ettet voisi selviytyä vaikeuksista? 1) Ei ollenkaan, 2) ei enempää kuin tavallisesti, 3) jonkin verran enemmän kuin tavallisesti, 4) paljon enemmän kuin tavallisesti

K15_7 Oletko viime aikoina kyennyt nauttimaan tavallisista päivittäisistä toimistasi? 1) Enemmän kuin tavallisesti, 2) yhtä paljon kuin tavallisesti, 3) vähemmän kuin tavallisesti, 4) paljon vähemmän kuin tavallisesti

K15_8 Oletko viime aikoina kyennyt kohtaamaan vaikeuksia? 1) Paremmin kuin tavallisesti, 2) yhtä hyvin kuin tavallisesti, 3) huonommin kuin tavallisesti, 4) paljon huonommin kuin tavallisesti

K15_9 Oletko viime aikoina tuntenut itsesi arvottomaksi? 1) En ollenkaan, 2) en enempää kuin tavallisesti, 3) jonkin verran enemmän kuin tavallisesti, 4) paljon enemmän kuin tavallisesti

K15_10 Oletko viime aikoina tuntenut itsesi onnettomaksi ja masentuneeksi? 1) En ollenkaan, 2) en enempää kuin tavallisesti, 3) jonkin verran enemmän kuin tavallisesti, 4) paljon enemmän kuin tavallisesti

K15_11 Oletko viime aikoina menettänyt itseluottamusta? 1) En ollenkaan, 2) en enempää kuin tavallisesti, 3) jonkin verran enemmän kuin tavallisesti, 4) paljon enemmän kuin tavallisesti

K15_12 Oletko viime aikoina tuntenut itsesi kaiken kaikkiaan kohtalaisen onnelliseksi? Enemmän kuin tavallisesti/ yhtä paljon kuin tavallisesti/ vähemmän kuin tavallisesti/ paljon vähemmän kuin tavallisesti

Mittarista oli muodostettu jo valmiiksi dikotominen psyykinen oireilu-muuttuja seuraavalla tavalla: 0) ei rasittunut ja 1) rasittunut (vastannut vähintään neljään kysymykseen 3. tai 4. vastausvaihtoehdon).

Työn aikapaineita oli tiedusteltu seuraavalla kysymyksellä: *K5 Onko ansiotyösi niin kuormittavaa, että se vaikeuttaa*

K5_1 lastenhoidosta selviytymistä 1) erittäin vähän tai ei lainkaan, 2) melko vähän, 3) jonkin verran, 4) melko paljon, 5) erittäin paljon?

K5_2 kotitaloustöistä selviytymistä 1) erittäin vähän tai ei lainkaan, 2) melko vähän, 3) jonkin verran, 4) melko paljon, 5) erittäin paljon?

K5_3 muista velvollisuuksista selviytymistä 1) erittäin vähän tai ei lainkaan, 2) melko vähän, 3) jonkin verran, 4) melko paljon, 5) erittäin paljon?

Muuttujista K5_1, K5_2 ja K5_3 muodostettiin *työn aikapaineet-summamuuttuja*. Summamuuttuja muodostettiin MEAN-funktion avulla samoilla perusteilla kuin aikaisemmissa summamuuttujissa. Summamuuttujan reliabiliteetti testattiin Cronbachin alfalla ja tulokseksi saatiin 0.89. Summamuuttujaa voidaan pitää erittäin luotettavana. Lopuksi summamuuttujaa luokiteltiin kolmeen luokkaan jatkoanalyysia ajatellen. Luokittelu tehtiin kumulatiivisen prosenttijakaumaa apuna käyttäen, jotta kaikkiin luokkiin saatiin riittävästi havaintoja. Luokat olivat seuraavat: 1) 1,00–1,99 erittäin vähän kuormittavaa tai ei lainkaan kuormittavaa, 2) 2,00–2,99 melko vähän kuormittavaa, 3) 3,00–5,00 melko paljon kuormittavaa. Luokkien nimistä pyrittiin tekemään luokan sisältöä mahdollisimman hyvin kuvaavia.

Ammatillista kehittymistä oli selvitetty seuraavalla kysymyksellä: K21 Oletko saanut työsi kannalta riittävästi ammatillista täydennys- tai uudelleen koulutusta edeltäneen kahden vuoden aikana? Vastausvaihtoehtoina olivat: 1) *en ole saanut koulutusta*, 2) *saamani koulutus on ollut täysin riittämätöntä*, 3) *saamani koulutus on ollut melko riittämätöntä*, 4) *saamani koulutus on ollut melko riittävää*, 5) *saamani koulutus on ollut täysin riittävää*. Muuttuja muutettiin kaksiluokkaiseksi, jotta tulkinta jatkoanalyysissa olisi helpompaa. Uudet luokat olivat seuraavat: 1) huonot mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen (vastausvaihtoehdot 1–3 yhdistettiin) ja 2) hyvät mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen (vastausvaihtoehdot 4–5 yhdistettiin).

5.5. Aineiston analysointi

Aineiston käsittely ja analysointi toteutettiin tilastollisin menetelmin käyttämällä SPSS for Windows ohjelmaa. Ennen varsinaisia analyysia aineistoa kuvailtiin frekvenssein ja prosentein ja muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin alustavasti ristiintaulukoimalla. Muuttujien välisten yhteyksien alustava tarkastelu päätettiin tehdä ristiintaulukoimalla, koska ristiintaulukointi sopii kai-

kenlaisille muuttujille, kunhan ne luokitellaan ensin (Metsämuuronen 2000, 44). Tutkielman aineistossa oli mukana useita kategorisia muuttujia tai sellaisiksi jatkoanalyysia varten luokiteltuja, joten ristiintaulukointi soveltui siksi hyvin tarkoitukseen. Joidenkin ristiintaulukoiden yhteydessä tehtiin khiin neliö -testi ja CramerinV-testi. Khiin neliö -testi antaa tietoa siitä, onko ristiintaulukoitujen sarake- ja rivimuuttujan välillä riippuvuutta. CramerinV-testi kertoo puolestaan riippuvuuden voimakkuudesta. (Tähtinen & Isoaho 2001, 77–80; Heikkilä 2004, 220).

Ristiintaulukoinnin ja täydentävien testien avulla saatiin siis alustava kuva siitä, miten selittävät ja selitettävät muuttujat olivat yhteydessä toisiinsa. Lisäksi saatiin selville, kuinka tutkielmassa käytettävät muut muuttujat olivat jakautuneet selittävien alumuuttujien luokissa. Tätä tietoa tarvittiin myöhempiä analyyseja ja niiden tulkintoja varten.

Varsinainen analyysimenetelmä, jolla haettiin vastauksia tutkimusongelmiin, valittiin monimuuttujamenetelmistä. Monimuuttujamenetelmiin päädyttiin, koska niihin sisältyy kausaalisen mallintamisen idea (Jokivuori & Hietala 2007, 23). Monimuuttujamenetelmät ovat tilastollisia menetelmiä, jotka mahdollistavat usean muuttujien samanaikaisen analysoimisen. Monimuuttujamenetelmistä valittiin logistinen regressioanalyysi, koska se soveltui hyvin tutkimusongelmiin ja lisäksi tutkielman aineisto täytti hyvin menetelmän vaatimukset. Logistinen regressioanalyysi asettaa aineistolle vähemmän rajoituksia kuin monet muut monimuuttujamenetelmät: varianssien ei tarvitse olla yhtä suuria tutkittavissa ryhmissä, eikä selittävien muuttujien ei tarvitse olla normaalisti jakautuneita, toisistaan lineaarisesti riippuvia tai tietyn mitta-asteikon omaavia. (Metsämuuronen 2005, 578, 688.)

Logistinen regressioanalyysi on tavallisen regressioanalyysin erityistyyppi. Siinä selitettävä muuttuja on aina kaksiluokkainen ja selittäviksi muuttujiksi kelpaavat niin kategoriset kuin jatkuvatkin muuttujat. (Jokivuori & Hietala 2007, 56.) Logistisessa regressioanalyysin avulla voidaan joko etsiä muuttujia, jotka selittävät parhaiten ilmiötä ja siinä tapahtuvaa vaihtelua tai tarkastella teorian perusteella valittujen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. Logistista regressioanalyysiä käytetään paljon terveystieteissä ja lääketieteessä, koska näiden tieteenalojen piirissä sairastuvuutta koskevilla tutkimuksilla kysymyksenasettelu on usein muotoa: sairastuuko vai ei. (Metsämuuronen 2005, 578, 687.) Logistisessa regressiossa selitettävä muuttuja on aina dikotominen ja binääri-

nen, esimerkiksi kyllä – ei, omistaa – ei omista tai ei sovi – sopii (Jokivuori & Hietala 2007, 58). Tässä tutkielmassa selitettävä muuttuja opettajan työhön sitoutuminen on luokiteltu niin, että opettaja joko on tai ei ole sitoutumaton.

Selitettävä muuttuja tulee logistisessa regressiossa koodata niin, että se voi saada joko arvon yksi tai nolla. Toisin sanoen jotain ominaisuutta joko on tai ei ole. Opettajan ammattiin sitoutumattomuus esimerkiksi koodataan siten, että opettajan ammattiin sitoutuminen saa arvon 0 ja sitoutumattomuus arvon 1. Eli sitoutumattomuutta joko on tai sitä ei ole (eli on sitoutunut). Logistisessa regressioanalyysissä lasketaan ”riskejä” (odds) jonkun asian tapahtumiselle. Tämän vuoksi selittävästä muuttujasta valitaan aina jokin luokka vertailutasoksi, jota vasten muita selittävän muuttujan luokkia tarkastellaan. (Jokivuori & Hietala 2007, 56–77; Nummenmaa 2008, 318–321.) Esimerkiksi kun tässä tutkielmassa korkean tulotason luokka asetetaan vertailuluokaksi, tarkastellaan sitä, kuinka paljon suurempi riski matalan tulotason omaavilla alueilla työskentelevillä opettajilla on olla sitoutumaton verrattuna korkean tulotason alueilla työskenteleviin opettajiin. Logistisessa regressioanalyysissä riskikertoimille lasketaan yleensä myös 95 % luottamusväli. Kapea luottamusväli kertoo siitä, että kertoimeen liittyvä satunnaisvaihtelu on vähäistä. (Jokivuori & Hietala 2007, 72.)

Analyysi eteni seuraavasti: ensimmäiseksi aineistosta rajattiin pois ne havaintoyksiköt, joilla oli jonkun analyysiin tulevan muuttujan kohdalla puuttuva tieto. Rajauksen jälkeen aineisto koostui 986 havaintoyksiköstä. Ensimmäiset logistisella regressioanalyysillä suoritettut ajot olivat sellaiset, jossa oli mukana ainoastaan aluemuuttuja ja sitoutumismuuttuja. Suoritettiin neljä ajoa: työttömyys + työpaikkaan sitoutuminen, tulotaso + työpaikkaan sitoutuminen, työttömyys + ammattiin sitoutuminen, tulotaso + ammattiin sitoutuminen. Kaikkien ensimmäisissä ajossa mukana olleiden muuttujien väliltä löytyi yhteys, paitsi työttömyyden ja ammattiin sitoutumisen väliltä.

Löydettyjen yhteyksien tutkimista jatkettiin suorittamalla toiset ajot. Toisten ajojen tarkoituksena oli selvittää, vaikuttiko jokin ”kolmas tekijä” löydettyihin yhteyksiin. Analyysiin lisättiin muuttujia, joiden epäiltiin olevan todellisia selittäjiä tai yhteyteen muuten vaikuttavia tekijöitä. Aluemuuttujien ja sitoutumismuuttujien yhteydet kuitenkin säilyivät toistenkin ajojen jälkeen.

”Kolmansien tekijöiden” vaikutuksen selvittämistä oli tarkoitus jatkaa suorittamalla kolmas ajo. Kolmannen ajon tarkoituksena oli selvittää välittykö löydetty yhteys jonkin ”kolmannen tekijän” kautta. Mahdollisiksi välittäviksi tekijöiksi eli mediaattorikandidaateiksi ei kuitenkaan sovellu mitkä tahansa muuttajat. Jotta muuttuja voisi olla mediaattori, tulee sen olla yhteydessä sekä selittävään muuttujaan että selitettävään muuttujaan (ks. lisää Baron & Kenny 1986). Tutkielman aineistoon oli valittu Kunta10-tutkimuksen aineistosta sellaisia muuttujia, joiden uskottiin aikaisempien tutkimusten perusteella soveltuvan mahdollisiksi mediaattoreiksi. Näitä muuttujia olivat *opettajan työkyky, työn autonomia, koulussa vallitseva järjestys, työyhteisön toimivuus ja ilmapiiri, psyykinen oireilu, aikapaineet työssä ja ammatillinen kehittyminen*.

Ensiksi testattiin näiden muuttujien yhteydet aluemuuttujiin (selittäviin muuttujiin) ja sen jälkeen sitoutumismuuttujiin (selitettäviin muuttujiin). Yhteydet testattiin khiin neliö- ja CramerinV – testeillä, ja lisäksi vielä voimakkaammilla testeillä, Spearmanin korrelaatiolla (järjestysasteikollisten mediattorikandidaattien kohdalla) ja logistisella regressioanalyysillä (kaksiluokkaisten mediattorikandidaattien kohdalla). Aluemuuttujien kanssa yhteydessä oli ainoastaan ammatillinen kehittyminen -muuttuja. Odotusten vastaisesti ammatillinen kehittyminen-muuttuja ei kuitenkaan ollut yhteydessä sitoutumismuuttujiin. Täten loppujen lopuksi mikään tutkielman muuttujista ei soveltunut mediattoriehdokkaaksi kolmanteen ajoon. Lopullisiksi tuloksiksi logistisista regressio-analyyseista jäi näin ollen toisten ajojen tulokset.

5.6. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon sekä ulkoinen että sisäinen luotettavuus. Ulkoisella luotettavuudella tarkoitetaan mittauskohteen edustavuutta ja sisäisellä luotettavuudella puolestaan mittauksen pätevyyttä ja virheettömyyttä. Tutkimuksen luotettavuutta tulee siis tarkastella sekä koko tutkimuksen tasolla että mittausvälineen tasolla. (Soininen 1995, 119; Erätuuli ym. 1994, 98–99.)

Ulkoinen luotettavuus

Otoksesta saatujen tulosten yleistettävyyks on sitä luotettavampaa, mitä paremmin otos muistuttaa perusjoukkoa. Kunta10-tutkimuksessa mukana olleiden kuntien voidaan katsoa edustavan Suomen keskisuuria ja suuria kaupunkeja. Jos kuitenkin ollaan tarkkoja, ei tutkimuksen tuloksia voida yleistää tutkimuksessa mukana olleiden 10 kunnan ulkopuolelle, koska otantamenetelmänä käytettiin harkinnanvaraista otantaa. Näin ollen tämän tutkielman tulokset voidaan yleistää ainoastaan Turun, Vantaan, Oulun, Raision, Nokian, Valkeakosken, Naantalın, Virtain, Espoon ja Tampereen alakoulujen opettajiin. Varovaisia yleistyksiä voidaan tehdä Suomen keskisuurten ja suurten kaupunkien alakoulun opettajiin.

Tämän tutkielman aineistoon valittiin edellä mainittujen 10 kunnan alakoulun opettajista (N=3351) samassa paikassa vuosien 2000–2004 välillä työskennelleet opettajat. Tämän rajauksen ja kadon jälkeen tutkielman aineisto koostui lopulta 986 opettajan vastauksista. Tämä on 29 % 10 kunnan kaikista alakoulun opettajista ja 74 % samassa työpaikassa pysyneistä opettajista. Näytteen edustavuutta voidaan arvioida katoanalyysillä, jos tutkijan on mahdollista saada jakaumia tutkimuksen perusjoukosta. Tätä tutkielmaa varten saatiin rekistereistä kaikkien niiden opettajien tiedot, joiden olisi ollut mahdollista vastata molempiin kyselyihin (2000 ja 2004). Tietoja saatiin opettajien iästä, ammattiluokasta ja sukupuolesta. Katoanalyysi osoitti, ettei systemaattisia vinoutumia löytynyt. Miesten ja luokanopettajien osuus oli tutkielman aineistossa hieman pienempi kuin perusjoukossa¹. Taulukkoihin 1 ja 2 on koottu tiedot katoanalyysistä.

TAULUKKO 1. Aineiston ja perusjoukon vertailu sukupuolen ja ammattiluokan mukaan n (%)

		Kehikkoperusjoukko	Aineisto
Sukupuoli	Mies	573 (26,5)	230 (23,3)
	Nainen	1592 (73,5)	756 (76,7)
	Yhteensä	2165 (100)	986 (100)
Ammattiluokka	Rehtori	77 (3,6)	54 (5,5)
	Erityisopettaja	137 (6,3)	70 (7,1)
	Luokanopettaja	1951 (90,1)	862 (87,4)
	Yhteensä	2165 (100)	986 (100)

TAULUKKO 2. Aineiston ja perusjoukon vertailu iän mukaan

	Kehikkoperusjoukko	Aineisto
Keskiarvo	43,2 vuotta	44 vuotta
Keskihajonta	8,7 vuotta	9 vuotta
Minimi	24 vuotta	24
Maksimi	62 vuotta	61
Yhteensä n (%)	2165 (100)	986 (100)

Tutkimustuloksia voi edellä mainittujen seikkojen lisäksi vääristää myös sekoittavat tekijät eli niin kutsutut ”kolmannet tekijät”. Jos ”kolmansien tekijöiden” vaikutusta ei ole huomioitu tutkimuksessa, voi tutkimuksen tulokset olla virheellisiä. Löydetyt yhteydet voivat tällöin olla ainoastaan näennäisiä. Tutkimustuloksen luotettavuuden takaamiseksi, tulee ”kolmansien tekijöiden” vaikutus eliminoida. Täydellinen ”kolmansien tekijöiden” vaikutusten eliminoiminen ei yleensä ole mahdollista, mutta riittää, kun poissuljetaan keskeisimmät ”kolmannet tekijät”, joiden on teoreettisesti perusteltu voivan vaikuttaa X:n ja Y:n väliseen yhteyteen. (Uusitalo 2001, 103.) Tässä tutkielmassa ”kolmansia tekijöitä” etsittiin aikaisempien tutkimusten ja teoratiedon perusteella. Tämän jälkeen kartoitettiin kuinka monesta kolmannesta tekijästä löytyi tietoa Kunta10-tutkimuksen aineistosta. Suurin osa keskeisistä ”kolmansista tekijöistä” löytyi Kunta10-tutkimuksen aineistosta, ja nämä tekijät lisättiin tämän tutkielman aineistoon.

Tutkimustulokset voivat olla virheellisiä myös satunnaisvirheiden vuoksi. Tilastollisten testien yhteydessä voidaan satunnaisvirheiden vaikutusta arvioida p-arvoilla ja luottamusvälillä. P-arvo kertoo kuinka suuri todennäköisyys on sille, että löydetty riippuvuus tai ero johtuu sattumasta. Tutkija päättää ennen tilastollisten testien tekemistä rajan, joka alitettava, jotta tuloksia voidaan pitää luotettavina. Näitä rajoja kutsutaan merkitsevyytasoiksi. (Heikkilä 2004, 194.) Tässä tutkielmassa käytettiin yleisimmin käytettyjä merkitsevyytasoja: 0,05 tilastollisesti melkein merkitsevä, 0,01 tilastollisesti merkitsevä ja 0,001 tilastollisesti erittäin merkitsevä. Merkitsevyytaso 0,05 tarkoittaa, että on olemassa 5 % mahdollisuus sille, että löydetty ero tai riippuvuus johtuu sattumasta. Merkitsevyytaso 0,01 tarkoittaa, että mahdollisuus on 1 %; ja 0,001 tarkoittaa, että mahdollisuus on 0,1 %. (Heikkilä 2004, 194–195.)

Satunnaisvirheiden vaikutusta voidaan logistisen regressioanalyysin yhteydessä arvioida luottamusvälin avulla. Luottamusväli kuvaa aluetta, jonka sisällä todellinen riskiluku sijaitsee tietyllä todennäköisyydellä. Luottamusvälistä käytetään joissain yhteyksissä myös nimitystä virhemarginaali. Esimerkiksi riskiluvun 1,5 luottamusväli voisi olla 1,2–1,8. Tässä tutkielmassa käytettiin yleisimmin käytettyä 95 %:n luottamusväliä, joten todelliset riskiluvut sijaitsivat 95 % todennäköisyydellä ilmoitetuilla luottamusväleillä. (Heikkilä 2004 106–107; KvantimOTV Tilastollinen päättely...) Edellä mainitun esimerkin tulos tulkittaisiin täten niin, että todellinen riskiluku on vähintään 1,2 ja korkeintaan 1,8.

Sisäinen luotettavuus

Mittauksen validiteetti eli pätevyys tarkoittaa sitä, että on onnistuttu mittaamaan sitä, mitä on ollut tarkoituskin mitata. Tämä edellyttää tutkittavien käsitteiden tarkkaa määrittelyä ja niiden onnistunutta muuttamista mitattavaan muotoon. Validiteetti on täydellinen silloin, kun teoreettinen ja operationaalinen määritelmä ovat yhtäpitävät. (Uusitalo 2001, 84; Heikkilä 2004, 29.) Ihmistieteellisissä tutkimuksissa teoreettisen ja operationaalisen määritelmän yhtäpitävyyttä ei kuitenkaan ole yhtä helppo saavuttaa kuin luonnontieteissä, jossa teorian ja empirian välinen suhde on selkeämpi (Soininen 1995, 73). Ihmistieteellisessä tutkimuksessa tutkijan tulee aikaisempien tutkimusten, aiheen tuntemuksen ja yleisen logiikan perusteella perustella valittujen indikaattorien järkevyyttä (Alkula ym. 89–90). Eri tutkijat voivat operationalisoida saman ilmiön hyvinkin erilaisiksi mittareiksi. Työhön sitoutuminen on hyvä esimerkki tällaisesta tapauksesta.

Tutkielmassani käsitteiden operationalisointi oli suoritettu valmiiksi, koska sain aineistot valmiina. Tutkimuksessa, joissa käytetään valmiita aineistoja pitää jälkikäteen perustella mittarien käyttö käsitteiden osoittimina. On myös otettava huomioon, että aineisto on saatettu kerätä aivan toisenlaisiin tarpeisiin. (Alkula ym. 1994, 77.) Tutkielmassani kumpikin aineisto on aikaisemmin, muihin tarkoitukseen kerättyjä aineistoja. Tilastokeskuksen aineisto on heidän omia tarpeitaan varten kerättyä ja opettajien kysely on kerätty Työterveyslaitoksen Kunta10-tutkimusta varten. Toisten keräämiä aineistoja voi joutua muokkaamaan, jotta ne soveltuisivat paremmin oman tutkimuksen tarkoituksiin (Hirsjärvi 2004, 175). Kappaleessa 5.4 on perusteltu käytettyjen valmiiden aineistojen mittareiden soveltuvuus tämän tutkielman tarkoituksiin, sekä kerrotaan kuinka joitain mittareita on muokattu paremmin tutkielman tarkoituksia vastaaviksi.

Tutkielmassa käytetyistä mittareista sitoutumismittarin validiteetin perustelemisen oli monimutkaisinta. Työpaikkaan sitoutuminen ja ammattiin sitoutuminen ovat moniulotteisia käsitteitä ja niistä on operationalisoitu hyvin erilaisia mittareita. Ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta siihen, mikä näistä mittareista olisi sopivin ammattiin tai työpaikkaan sitoutumista kuvaava mittari. Olenaisinta on se, että tuloksia tulkittaessa pysyttäydytään niissä rajoissa mitä mittari todella on mitannut. Tässä tapauksessa tulokset kertovat sitoutumisen osalta ainoastaan siitä, onko opettajalla halua jäädä työpaikkaansa/ ammattiinsa vai haluaako opettaja vaihtaa työpaikkaa/ ammattia. Tulokset eivät kerro muista sitoutumiseen liitetystä tekijöistä, kuten esimerkiksi organisaation/ ammatin tavoitteiden hyväksymisestä tai ponnistelusta organisaation/ ammatin hyväksi.

Sisäiseen luotettavuuteen vaikuttaa mittarin pätevyyden lisäksi mittauksen luotettavuus eli reliabiliteetti. Mittaus on luotettava silloin kun saadut tulokset eivät ole sattumanvaraisia. Toisin sanoen silloin kun mittari tarjoaa virheetöntä tietoa. Reliabiliteetti koostuu kahdesta tekijästä: stabiliteetista ja konsistenssista. Seuraavaksi käydään lyhyesti läpi nämä reliabiliteetin eri osat.

Stabiliteetti tarkoittaa mittarin pysyvyyttä ajassa. Satunnaisvirheiden, kuten vastaajan mielialan tai olosuhteiden, vaikutukset näkyvät herkästi epästabiilissa mittarissa. Mittarin stabiliteettia voidaan testata tekemällä peräkkäisiä mittauksia. Jos mittari on stabiili, antaa se samalle havaintoyksikölle saman arvon toistomittauksessa. Stabiliteetin testaaminen on käytännössä usein vaikeaa, koska peräkkäisten mittausten väliajan määrittäminen on ongelmallista. Uusintamittausta ei saisi suorittaa liian pian, koska edellisen kerran muistaminen saattaa vaikuttaa tuloksiin. Mittausten välinen aika ei saisi kuitenkaan olla liian pitkä, koska silloin mitattava asia on saattanut muuttua. Mitattava asia on saattanut muuttua myös ensimmäisen mittauksen vaikutuksesta. Tutkittava on esimerkiksi saattanut kyselyyn vastaamisen jälkeen saada kimmokkeen lukea aiheesta ja tämän seurauksena hänen mielipiteensä asiaa kohtaan muuttuvat. (Alkula 1994, 95–96; KvantiMOTV Mittaaminen..).

Mittarin konsistenssilla tarkoitetaan useista väittämistä koostuvan mittarin yhtenäisyyttä. Mittarin konsistenssia mitataan yleensä Cronbahin alfa -kertoimella. Cronbachin alfa -kerroin kertoo mittarin eri väittämien välisistä korrelaatioista. Kun keskinäiset korrelaatiot ovat riittävän voimakkaita, voidaan mittaria pitää yhtenäisenä. Yleensä reliabiliteetti liitetään mittarin konsistenssiin. (KvantiMOTV Mittaaminen..) Tässäkin tutkielmassa reliabiliteettia tutkittiin lähinnä mittarien konsis-

tenssin osalta. Kaikkien tutkielmassa käytettyjen summamuuttujien luotettavuus testattiin Cronbachin alfa -kertoimella. Joidenkin summamuuttujien kohdalla päädyttiin poistamaan yksittäisiä muuttujia summamuuttujista, jotta saatiin parannettua summamuuttujan luotettavuutta.

Mittarin kokonaisluotettavuus muodostuu reliabiliteetista ja validiteetista. Mittarin huono reliabiliteetti voi alentaa mittarin kokonaisvalidiutta, mutta sama ei päde toisinpäin. Mittari voi olla staabiili ja konsistentti, vaikka se ei mittaisikaan sitä mitä sen olisi tarkoitus mitata. Tämän vuoksi tutkimuksen luotettavuustarkasteluja ei voida koskaan rajoittaa pelkän reliabiliteetin tarkasteluun. (Alkula 1994, 89.)

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1. Aineiston alustava tarkastelu

Ennen aineiston varsinaista analysointia kuvaillaan aineistoa frekvenssi- ja prosenttilukujen avulla (Taulukko 3) Tämän jälkeen muuttujien välisiä yhteyksiä tarkastellaan alustavasti ristiintaulukoiden avulla sekä khiin neliö- ja CramerinV-testeillä. Taulukoissa 4–9 tarkastellaan muuttujien jakautumista työttömyysmuuttujan luokkiin ja taulukoissa 10–15 tulotasomuuttujan luokkiin.

TAULUKKO 3. Tutkielmassa käytettävien muuttujien frekvenssit ja prosentit

Muuttuja		N	%
Työttömyysaste	Korkea työttömyys	348	33,4
	Työttömyys keskitasoa	347	33,3
	Matala työttömyys	347	33,3
	Yhteensä	1042	100
Tulotaso	Matala tulotaso	338	32,4
	Tulotaso keskitasoa	354	34,0
	Korkea tulotaso	350	33,6
	Yhteensä	1042	100
Lähtötilanteen sitoutuminen työpaikkaan (v.2000)	Sitoutunut	588	57,8
	Sitoutumaton	430	42,2
	Yhteensä	1018	100

(Jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Lähtötilanteen sitoutuminen ammattiin (v.2000)	Sitoutunut	678	66,6
	Sitoutumaton	340	33,4
	Yhteensä	1018	100
Työpaikkaan sitoutuminen (v. 2004)	Sitoutunut	562	55,0
	Sitoutumaton	459	45,0
	Yhteensä	1021	100
Ammattiin sitoutuminen (v. 2004)	Sitoutunut	650	63,7
	Sitoutumaton	371	36,3
	Yhteensä	1021	100
Opettajan ikä	24–29 vuotta	81	7,8
	30–40 vuotta	277	26,6
	41–50 vuotta	389	37,3
	51–61 vuotta	295	28,3
	Yhteensä	1042	100
Opettajan sukupuoli	Nainen	798	76,6
	Mies	244	23,4
	Yhteensä	1042	100
Opettajatyyppi	Rehtori	59	5,7
	Erytisopettaja	72	6,9
	Luokanopettaja	911	87,4
	Yhteensä	1042	100
Työsuhteen pituus	0 – 5 vuotta	537	51,5
	6 – 16 vuotta	327	31,4
	17 – 33 vuotta	178	17,1
	Yhteensä	1042	100
Opettajan työkyky	Keskitasoista/ heikkoa	194	18,9
	Hyvä	832	81,1
	Yhteensä	1026	100
Työn autonomia	Autonomia vähäempää	189	18,3
	Melko autonomista	460	44,6
	Erittäin autonomista	382	37,1
	Yhteensä	1031	100
Koulussa vallitseva järjestys	Koulussa harvoin järjestyshäiriöitä	864	83,6
	Koulussa järjestyshäiriöitä	169	16,4
	Yhteensä	1033	100

(Jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Työyhteisön toimivuus ja ilmapiiri	Huonosti/ keskitasoi- sesti toimiva	321	31,8
	Toimivuus keskitasoa parempaa	311	30,8
	Toimivuus erinomaista	377	37,4
	Yhteensä	1009	100
Psyykinen rasittuneisuus	Ei rasittunut	768	74,0
	Rasittunut	270	26,0
	Yhteensä	1038	100
Aikapaineet työssä	Erittäin vähän tai ei lankaan	296	28,9
	Melko vähän	368	35,9
	Melko paljon	361	35,2
	Yhteensä	1025	100
Ammatillinen kehittyminen	Huonot mahdollisuudet	477	46,3
	Hyvät mahdollisuudet	553	53,7
	Yhteensä	1030	100

Taulukon 3 ensimmäisiltä riveiltä ilmenee tutkimuksessa mukana olleiden opettajien määrät eri työttömyys- ja tuloalueilla. Kussakin luokassa on lähes yhtä paljon opettajia, koska aluemuuttujien luokittelu toteutettiin kumulatiivista prosenttijakaumaa apuna käyttäen (ks. lisää s.65).

Seuraavilta riveiltä ilmenee sitoutuneiden ja sitoutumattomien opettajien määrät tutkimuksen alkaessa ja seurantamittauksessa. Tutkimuksen alkaessa opettajista työpaikkaansa sitoutuneita oli 57,8 % ja sitoutumattomia 42,2 %. Tutkimuksen toisella mittauskerralla vuonna 2004 työpaikkaan sitoutuneiden opettajien osuus oli 55 % ja sitoutumattomien 45 %. Työpaikkaan sitoutumattomien opettajien osuus näyttää näin ollen hieman kasvaneen. Ammattiin sitoutuneita opettajia (66,6 %) oli tutkimuksen alkaessa selvästi enemmän kuin ammattiinsa sitoutumattomia (33,4 %). Seurantamittauksessa ammattiin sitoutumattomien osuus oli hieman kasvanut, mutta ammattiin sitoutuneita opettajia oli kuitenkin edelleen selvä enemmistö (63,7%). Opettajien heikko sitoutuminen vaikuttaisi näin ollen olevan yleisempää tiettyä koulua, kuin koko ammattia kohtaan.

Seuraavaksi taulukosta ilmenee taustamuuttujien frekvenssi- ja prosenttijakaumat. Ensimmäisenä taustamuuttujana taulukossa 3 on opettajan ikä, joka on luokiteltu kolmeen luokkaan. Suurin osa

opettajista kuuluu 41–50 -vuotiaiden ikäluokkaan ja vähiten opettajia on nuorimpien ikäluokassa. 24–29 -vuotiaiden opettajien pienempi määrä johtuu todennäköisesti tutkimuksen seuranta-asetelmasta. Ne opettajat, joiden seuranta-aika oli alle neljä vuotta, eivät ole voineet osallistua tutkimukseen.

Taulukon seuraavilta riveiltä nähdään opettajien sukupuolijakauma. Odotetusti naisia on selvä enemmistö. Tämän jälkeen taulukosta ilmenee opettajien jakautuminen eri ammattiluokkiin. Suurin osa aineiston opettajista on luokanopettajia (87, 4 %), mutta aineistosta löytyy myös erityisopettajia ja rehtoreita. Jatkossa puhuttaessa opettajista, viitataan kaikkiin kolmeen ammattiryhmään, eikä vain luokanopettajiin.

Taulukon 3 viimeisenä taustamuuttujana on työsuhteen pituus. Tutkimukseen osallistuneista opettajista yli puolet oli alle viisi vuotta samassa työpaikassa työskennelleitä. Vajaalla kolmasosalla opettajista oli takanaan 6 – 16 vuoden pituinen työsuhte ja 17,1 % opettajista oli työskennellyt yli 17 vuotta samassa koulussa.

Edellä mainittujen muuttujien lisäksi tutkielmassa käytettiin seitsemää muuta muuttujaa, joiden oli aikaisempien tutkimusten perusteella havaittu olevan yhteydessä opettajien sitoutumiseen. Seuraavaksi esitellään pääpiirteittäin näiden muuttujien prosentti- ja frekvenssijakaumat.

Suurin osa opettajista (81,1 %) koki työkykynsä hyväksi. Työkykynsä keskitasoiseksi tai heikoksi kokevia opettajia oli 18,9 %. Psykkistä rasittuneisuutta koskevat lukemat olivat vastaavansuuntaiset: opettajista 26 % oli rasittuneisuutta mittaavan kysymyssarjan mukaan rasittuneita, kun taas loput 74 % eivät. Työn autonomiaa opettajat pitivät odotetusti hyvänä. Työ oli 44,6 %:n mukaan melko autonomista ja 37,1 %:n mukaan erittäin autonomista. Työnsä autonomian vähäisemmäksi kokevia oli 18,3 %. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli kouluissa, joissa oli vain harvoin väkivalta- ja uhkatilanteita. Noin kuudesosa (16,4 %) opettajista ilmoitti kohtaavansa väkivalta- ja uhkatilanteita työpaikallaan vähintään kerran vuodessa. Työyhteisöjen toimivuus oli kahden kolmasosan (68,2 %) mukaan keskitasoa parempaa tai jopa erinomaista. Vajaa kolmannes (31,8 %) vastanneista ilmoitti puolestaan työskentelevänsä huonosti tai keskitasoisesti toimivissa työyhteisöissä. Opettajista reilu kolmannes (35,2 %) koki työssään melko paljon aikapai-

neita ja vajaa kolmannes (28,9 %) puolestaan erittäin vähän. Vähän yli puolet (53,7 %) opettajista piti ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia työssään hyvinä, kun taas vajaa puolet (46,3 %) piti niitä huonoina.

TAULUKKO 4. Opettajien työpaikkaan sitoutumattomuus tutkimuksen alussa (v. 2000) työttömyysmuuttujan luokissa, n (%)

		Työttömyys			
		Yhteensä	Korkea	Keskitasoa	Matala
Työpaikkaan sitoutuminen	Sitoutunut	588 (57,8)	198 (58,4)	195 (57,4)	195 (57,5)
	Sitoutumaton	430 (42,2)	141 (41,6)	145 (42,6)	144 (42,5)

TAULUKKO 5. Opettajien työpaikkaan sitoutumattomuus seurannassa (v. 2004) työttömyysmuuttujan luokissa, n (%)

		Työttömyys				Yhteyden tilastollinen testaus	
		Yhteensä	Korkea	Keskitasoa	Matala	Khiin neliö – testi	CramerinV –testi
Työpaikkaan sitoutuminen	Sitoutunut	562 (55,0)	174 (51,2)	187 (54,5)	201 (59,5)	$\chi^2(2)=4.77$, p=0.09	CramerinV =0.07 p=0.09
	Sitoutumaton	459 (45,0)	166 (48,8)	156 (45,5)	137 (40,5)		

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Taulukosta 4 ilmenee opettajien työpaikkaan sitoutuminen ja sitoutumattomuus eri työttömyysluokissa tutkimuksen alkaessa vuonna 2000. Eri työttömyysluokat eivät juuri eroa toisistaan sitoutumisen suhteen. Sen sijaan vuonna 2004 selviä eroja on havaittavissa. Taulukosta 5 nähdään, että vuonna 2004 matalan työttömyyden alueilla sitoutumattomien opettajien osuus (40,5 %) on selvästi pienempi kuin sitoutuneiden (59,9 %), kun taas korkean työttömyyden alueella työskentelevissä kouluissa sitoutumattomien opettajien osuus (48,8 %) on lähes yhtä suuri kuin sitoutuneiden

(51,2 %). Sitoutumattomat opettajat eivät näytä vuonna 2004 enää jakautuvan niin tasaisesti eri työttömyysluokkiin kuin vielä vuonna 2000.

Taulukossa 5 havaitut erot antavat viitteitä siitä, että koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysasteella ja opettajan työpaikkaan sitoutumisella olisi jonkinlainen yhteys. Khiin neliö–testin (täydennettynä CramerinV –testillä) mukaan muuttajat tosin eivät olisi riippuvia toisistaan, mutta tarkempi yhteyden testaaminen tehdään myöhemmin logistisella regressioanalyysillä (ks. kpl 6.2.). Khiin neliötesti testaa muuttujia kokonaisuudessaan ja kertoo täten ainoastaan sen, riippuvatko ne toisistaan vai eivät. Logistinen regressioanalyysi puolestaan mahdollistaa muuttujien luokkien välisen vertailun; tässä tapauksessa sen vertaamisen, poikkeako matalan työttömyystason luokka tilastollisesti merkitsevästi keskitasoisien työttömyyden ja korkean työttömyyden luokista sitoutumattomuuden suhteen.

TAULUKKO 6. Opettajien ammattiin sitoutumattomuus tutkimuksen alussa (v. 2000) työttömyysmuuttujan luokissa, n (%)

		Työttömyys			
		Yhteensä	Korkea	Keskitasoa	Matala
Ammattiin sitoutuminen	Sitoutunut	678 (66,6)	224 (66,1)	228 (67,1)	226 (66,7)
	Sitoutumaton	340 (33,4)	115 (33,9)	112 (32,9)	113 (33,3)

TAULUKKO 7. Opettajien työpaikkaan sitoutumattomuus seurannassa (v. 2004) työttömyysmuuttujan luokissa, n (%)

		Työttömyys				Yhteyden tilastollinen testaaminen	
		Yhteensä	Korkea	Keskitasoa	Matala	Khiin neliö – testi	CramerinV –testi
Ammattiin sitoutuminen	Sitoutunut	650 (63,7)	207 (60,9)	213 (62,1)	230 (68,0)	$\chi^2(2)=4.31$, p=0.12	CramerinV =0.07, p=0.12
	Sitoutumaton	371 (36,3)	133 (39,1)	130 (37,9)	108 (32,0)		

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

Taulukosta 6 ilmenee opettajien sitoutuminen ja sitoutumattomuus ammattiinsa eri työttömyysluokissa tutkimuksen alkaessa vuonna 2000 ja taulukosta 7 seurantamittauksessa vuonna 2004. Vertailtaessa ammattiin sitoutumattomien ja sitoutuneiden opettajien osuuksia eri työttömyys-

luokissa, voidaan vuosien 2000 ja 2004 välillä havaita muutoksia. Kuten työpaikkaan sitoutumisenkin kohdalla, oli ammattiin sitoutumattomien jakautuminen eri työttömyysluokkiin vielä vuonna 2000 melko tasaista, kun taas vuonna 2004 eroja on havaittavissa. Taulukosta 7 nähdään, että korkean työttömyyden luokassa ammattiinsa sitoutumattomien opettajien osuus on selvästi suurempi, kuin matalan työttömyyden luokassa. Tämä antaa viitteitä siitä, että myös ammattiin sitoutumisen ja koulua ympäröivän asuinalueen välillä olisi jonkinlainen yhteys. Khiin neliö -testin (täydennettynä CramerinV –testillä) mukaan muuttujat eivät olisi riippuvia toisistaan, mutta kuten työpaikkaan sitoutumisenkin kohdalla, tarkempi tulos saadaan myöhemmin logistisella regressio-analyysillä (ks. kappale 6.3).

TAULUKKO 8. Taustamuuttujien jakautuminen työttömyys-muuttujan luokissa n (%)

		Työttömyys			
		Yhteensä	Korkea työttömyys	Työttömyys keskitasoa	Matala työttömyys
Opettajan ikä	24–29 vuotta	81 (7,8)	16 (4,6)	35 (10,1)	30 (8,6)
	30–40 vuotta	277 (26,6)	84 (24,1)	116 (33,4)	77 (22,2)
	41–50 vuotta	389 (37,3)	128 (36,8)	111 (32,0)	150 (43,2)
	51–61 vuotta	295 (28,3)	120 (34,5)	85 (24,5)	90 (25,9)
Opettajan sukupuoli	Nainen	798 (76,6)	261 (75,0)	253 (72,9)	284 (81,8)
	Mies	244 (23,4)	87 (25,0)	94 (27,1)	63 (18,2)
Opettajatyyppi	Rehtori	59 (5,7)	18 (5,2)	15 (4,3)	26 (7,5)
	Eriyisopettaja	72 (6,9)	21 (6,0)	17 (4,9)	34 (9,8)
	Luokanopettaja	911 (87,4)	309 (88,8)	315 (90,8)	287 (82,7)
Työsuhteen pituus	0–5 vuotta	537 (51,5)	207 (59,9)	218 (62,8)	112 (32,3)
	6–16 vuotta	327 (31,4)	126 (36,2)	92 (26,5)	109 (31,4)
	17–33 vuotta	178 (17,1)	15 (4,3)	37 (10,7)	126 (36,3)

Seuraavaksi tarkastellaan taustamuuttujien jakautumista työttömyysmuuttujan luokissa. Ensimmäisenä taustamuuttujana taulukossa 8 on opettajan ikä. Eri työttömyysluokkien välillä löytyi jonkin verran vaihtelua opettajien iän suhteen. Korkean työttömyystason luokassa opettajista n.70 % on yli 40-vuotaita, kun taas keskitason työttömyyden luokassa opettajista suurin osa on 30–50-vuotiaita (yhteensä 65,4 %). Matalan työttömyystason luokassa suurimpana ikäluokkana on 41–50-vuotiaiden luokka, johon sijoittuu 43,2 % opettajista.

Taulukon 8 seuraavilta riveiltä ilmenee opettajien sukupuolijakauma eri työttömyysluokissa. Naisten ja miesten osuuksissa voidaan havaita pientä vaihtelua luokkien välillä. Matalan työttömyyden luokassa naisten ja miesten osuuksien välinen ero on suurin. Miesopettajia löytyy vähiten matalan työttömyyden alueilla sijaitsevista kouluista. Sukupuolijakauman jälkeen nähdään opettajien ammattiluokkien osuudet eri työttömyysluokissa.

Viimeisenä kohtana taulukossa 8 voidaan tarkastella opettajien työsuhteen pituuksia. Työsuhteiden pituuksissa löytyy merkittävää vaihtelua eri työttömyysluokissa. Korkean työttömyyden aluilla opettajista vain 4,3 % on sellaisia, joiden työsuhde on kestänyt yli 17 vuotta, kun taas matalan työttömyyden aluilla opettajista yli kolmasosa on vähintään 17 vuotta samassa työpaikassa työskennelleitä.

Taulukkoon 9 on koottu ristiintaulukoinnit työttömyys-muuttujan ja muiden mahdollisten selittäjien väliltä. Taulukkoon on valittu aineistosta ne muuttujat, joiden on aikaisempien tutkimusten perusteella havaittu olevan yhteydessä opettajien sitoutumiseen. Tarkoituksena on selvittää aineiston varsinaista analysointia varten, mitkä näistä muuttujista voisivat olla työttömyyden ja sitoutumisen välistä yhteyttä välittäviä tekijöitä. Muuttujien välisiä yhteyksiä mitattiin ristiintaulukoinnin yhteydessä khiin neliö -testillä täydennettynä CramerinV-testillä. Lisäksi järjestysasteikollisten muuttujien (työn autonomia, työyhteisön toimivuus ja aikapaineet työssä) ja työttömyysmuuttujan väliset yhteydet tarkistettiin vielä Spearmanin korrelaatiolla ja kaksiluokkaisten muuttujien (työkyky, psyykinen hyvinvointi ja ammatillinen kehittyminen) ja työttömyysmuuttujan väliset yhteydet logistisella regressioanalyysillä.

Taulukon 9 muuttujista vain kaksi oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työttömyysmuuttujaan: ammatillinen kehittyminen ja koulussa vallitseva järjestys -muuttujat. Korkean työttömyyden alueilla näyttäisi olevan pienempi todennäköisyys saada mahdollisuuksia ammatilliseen kehittämiseen kuin matalan työttömyyden alueilla. Myöhemmin tehtävissä analyysissä selviää välittääkö ammatillinen kehittyminen -muuttuja yhteyttä työttömyyden ja sitoutumisen välillä. Koulussa vallitseva järjestys -muuttuja päätettiin jättää pois jatkoanalyysistä, koska muuttujasta tehdyt havainnot olivat odotusten vastaisia. Ristiintaulukoinnin perusteella havaittiin, että matalan työttömyysasteen omaavien alueiden kouluissa oli enemmän järjestyshäiriöitä kuin korkean työt-

tömyysasteen omaavien alueiden kouluissa. Lisäksi logistisen regressioanalyysin mukaan riski järjestyshäiriöihin oli matalan työttömyyden aluilla 1,7 kertaa suurempi ($p=0.007$) verrattuna korkean työttömyyden alueisiin. Yhteyden ollessa tämänlainen, ei ole syytä olettaa, että koulussa vallitseva järjestys välittäisi korkean työttömyyden ja opettajien sitoutumattomuuden välistä yhteyttä. Koulussa vallitsevan hyvän järjestyksen ei ole todettu heikentävän opettajien sitoutumista työpaikkaansa tai ammattiinsa.

TAULUKKO 9. Muiden tutkielmassa käytettävien selittäjien jakautuminen työttömyys-muuttujan luokissa n (%)

		Työttömyys				Yhteyden tilastollinen testaaminen	
		Yhteensä	Korkea työttömyys	Tyött. keskitasoa	Matala työttömyys	Khiin neliö -testi	CramerinV-testi
Opettajien työkyky	Keskitasoista/ heikkoa	194 (18,9)	68 (19,8)	60 (17,6)	66 (19,4)	$X^2(2)=0.59$ $p=0.74$	$=0.02,$ $p=0.74$
	Hyvä	832 (81,1)	276 (80,2)	281 (82,4)	275 (80,6)		
Työn autonomia	Autonomia vähäisempää	189 (18,3)	60 (17,5)	62 (18,0)	67 (19,5)	$X^2(4)=2.67$ $p=0.62$	$=0.04,$ $p=0.62$
	Melko autonomista	460 (44,6)	156 (45,5)	162 (47,1)	142 (41,3)		
	Erittäin autonomista	382 (37,1)	127 (37,0)	120 (34,9)	135 (39,2)		
Koulussa vallitseva järjestys	Koulussa harvoin järjestyshäiriöitä	864 (83,6)	297 (86,3)	297 (86,1)	270 (78,5)	$X^2(2)=10.0$ $p=0.01$	$=0.1,$ $p=0.01$
	Koulussa järjestyshäiriöitä	169 (16,4)	47 (13,7)	48 (13,9)	74 (21,5)		
Työyhteisön toimivuus ja ilmapiiri	Huonosti/ keskitasoisesti toimiva	321 (31,8)	121 (35,6)	95 (28,4)	105 (31,3)	$X^2(4)=4.33$ $p=0.36$	$=0.05,$ $p=0.36$
	Toimivuus keskitasoa parempaa	311 (30,8)	96 (28,2)	111 (33,2)	104 (31,0)		
	Toimivuus erinomaista	377 (37,4)	123 (36,3)	128 (38,3)	126 (37,6)		
Psyykkisen hyvinvointi	Ei rasittunut	768 (74,0)	249 (71,6)	265 (76,4)	254 (74,1)	$X^2(2)=2.1$ $p=0.35$	$= 0.05,$ $p=0.35$
	Rasittunut	270 (26,0)	99 (28,4)	82 (23,6)	89 (25,9)		
Aikapainet työssä	Erittäin vähän tai ei lankaan	296 (28,9)	102 (29,8)	104 (30,7)	90 (26,2)	$X^2(4)=6.52$ $p=0.16$	$= 0.06,$ $p=0.16$
	Melko vähän	368 (35,9)	122 (35,7)	130 (38,3)	116 (33,7)		
	Melko paljon	361 (35,2)	118 (34,5)	105 (31,0)	138 (40,1)		
Ammatillinen kehittyminen	Huonot mahdollisuudet	477 (46,3)	173 (50,3)	172 (50,1)	132 (38,5)	$X^2(2)=12.7$ $p=0.002$	$=0.11,$ $p=0.002$
	Hyvät mahdollisuudet	553 (53,7)	171 (49,7)	171 (49,9)	211 (61,5)		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Taulukosta 10 ilmenee opettajien työpaikkaan sitoutuminen ja sitoutumattomuus eri tuloluokissa tutkimuksen alkaessa vuonna 2000. Tuloluokkien välillä voidaan havaita eroja sitoutuneiden ja sitoutumattomien opettajien osuuksissa. Matalan tulotason luokassa sitoutumattomien opettajien osuus (46,4 %) ei ole kovin paljoa pienempi kuin sitoutuneiden opettajien osuus (53,6 %), kun taas tulotaso keskitasoa -luokassa sitoutumattomia opettajia (38,2 %) on selvästi vähemmän kuin sitoutuneita (61,8 %). Korkean tulotason luokassa sitoutumattomien opettajien osuus on puolestaan 42,2 % ja sitoutuneiden 57,6 %. Verrattaessa lukuja vuoden 2004 vastaaviin (taulukko 11), voidaan havaita joitain muutoksia. Sitoutumattomien opettajien osuus on kasvanut matalan tulotason ja tulot keskitasoa -luokissa ja vähentynyt korkean tulotason luokissa.

TAULUKKO 10. Opettajien työpaikkaan sitoutumattomuus tutkimuksen alussa (v. 2000) tulotaso-
muuttujan luokissa, n (%)

		Tulotaso			
		Yhteensä	Matala tulotaso	Tulotaso keskitasoa	Korkea tulotaso
Työpaikkaan sitoutuminen	sitoutunut	588 (57,8)	177 (53,6)	215 (61,8)	196 (57,6)
	sitoutumaton	430 (42,2)	153 (46,4)	133 (38,2)	144 (42,4)

TAULUKKO 11. Opettajien työpaikkaan sitoutumattomuus seurannassa (v. 2004) tulotaso-
muuttujan luokissa, n (%)

		Tulotaso				Yhteyden tilastollinen testaus	
		Yhteensä	Matala tulotaso	Tulotaso keskitasoa	Korkea tulotaso	Khiin neliö -testi	CramerinV -testi
Työpaikkaan sitoutuminen	sitoutunut	562 (55)	161 (48,8)	202 (57,9)	199 (58,2)	X ² (2)=7.72, p=0.02	CramerinV =0.09 p=0.02
	sitoutumaton	459 (45)	169 (51,2)	147 (42,1)	143 (41,8)		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Taulukosta 11 ilmenee, että vuonna 2004 erot opettajien ammattiin sitoutumattomuudessa korkean tulotason ja matalan tulotason luokkien välillä ovat selviä. Korkean tulotason luokassa sitoutumattomia opettajia on selvästi vähemmän (41,8 %) kuin sitoutuneita (58,2 %), kun taas matalan tulotason luokassa sitoutumattomien opettajien osuus on (51,2 %) jopa hieman suurempi kuin

sitoutuneiden (48,8 %). Lukemat antavat viitteitä siitä, että koulua ympäröivän asuinalueen tulotaso ja opettajien työpaikkaan sitoutuminen olisivat yhteydessä toisiinsa. Tätä havaintoa tukee myös khiin neliö -testi ja CramerinV-testi. Khiin neliö -testin mukaan yhteys ylittää tilastollisesti melkein merkitsevälle tasolle ja CramerinV-testin mukaan yhteyden voimakkuus on myös tilastollisesti melkein merkitsevää tasoa.

TAULUKKO 12. Opettajien ammattiin sitoutumattomuus tutkimuksen alussa (v. 2000) tulotaso-muuttujan luokissa, n (%)

		Tulotaso			
		Yhteensä	Matala tulotaso	Tulotaso keskitasoa	Korkea tulotaso
Ammattiin sitoutuminen	Sitoutunut	678 (66,6)	207 (62,7)	246 (70,7)	225 (66,6)
	Sitoutumaton	340 (33,4)	123 (37,3)	102 (29,3)	115 (33,8)

TAULUKKO 13. Opettajien ammattiin sitoutumattomuus seurannassa (v. 2004) tulotaso-muuttujan luokissa, n (%)

		Tulotaso				Yhteyden tilastollinen testaus	
		Yhteensä	Matala tulotaso	Tulotaso keskitasoa	Korkea tulotaso	Khiin neliö -testi	CramerinV -testi
Ammattiin sitoutuminen	sitoutunut	650 (63,7)	189 (57,3)	235 (67,3)	226 (66,1)	X ² (2)=8.73, p=0.01	CramerinV =0.09 p=0.01
	sitoutumaton	371 (36,3)	141 (42,7)	114 (32,7)	116 (33,8)		

Taulukosta 12 ilmenee opettajien sitoutuminen ja sitoutumattomuus ammattiinsa eri tuloluokissa tutkimuksen alkaessa vuonna 2000. Ammattiin sitoutumattomia opettajia on jokaisessa tuloluokassa selvästi vähemmän kuin ammattiin sitoutuneita, mutta eroja löytyy sen suhteen, kuinka paljon vähemmän ammattiin sitoutumattomia opettajia löytyy. Korkean tulotason luokassa opettajista kaksi kolmasosaa on sitoutuneita ja yksi kolmasosa sitoutumattomia. Osuudet ovat vastaavanseläiset tulotaso keskitasoa -luokassa. Sen sijaan matalan tulotason luokassa opettajista yli kolmasosa on sitoutumattomia ja vajaa kaksi kolmasosaa sitoutuneita. Verrattaessa lukuja vuoden 2004 lukuihin (taulukko 13), voidaan havaita, että korkean tulotason luokassa ei ole tapahtunut muutos-

ta, kun taas matalan tulotason ja tulotaso -keskitasoa luokissa sitoutumattomien opettajien osuudet ovat kasvaneet.

Vertailtaessa vuoden 2004 tuloluokkia keskenään (taulukko 13), voidaan havaita seuraavia asioita: korkean tulotason luokassa yksi kolmasosa opettajista on ammattiin sitoutumattomia ja kaksi kolmasosaa sitoutuneita, kun taas matalan tulotason luokassa ammattiin sitoutumattomien (42,7 %) ja sitoutuneiden (57,3 %) opettajien osuudet ovat selvästi lähempänä toisiaan. Lukemat viittaavat siihen, että koulua ympäröivän asuinalueen tulotason ja opettajien ammattiin sitoutumisen välillä voisi olla jonkinlainen yhteys. Kuten työpaikkaan sitoutumisen kohdalla, Khiin neliö -testi ja CramerinV-testi tukevat havaintoa. Khiin neliö -testin mukaan muuttujat riippuvat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ja CramerinV-testin mukaan yhteyden voimakkuus on tilastollisesti merkitsevä. Työpaikkaan sitoutumisen ja tulotason sekä ammattiin sitoutumisen ja tulotason yhteydet testataan myöhemmin kuitenkin vielä logistisella regressioanalyysillä (ks. kpl 6.2 ja 6.3).

TAULUKKO 14. Taustamuuttujien jakautuminen tulotaso-muuttujan luokissa n (%)

		Tulotaso			
		Yhteensä	Matala tulotaso	Tulotaso keskitasoa	Korkea tulotaso
Opettajan ikä	24–29 vuotta	81 (7,8)	18 (5,3)	33 (9,3)	30 (8,6)
	30–40 vuotta	277 (26,6)	86 (25,4)	106 (29,9)	85 (24,3)
	41–50 vuotta	389 (37,3)	123 (36,4)	122 (34,5)	144 (41,1)
	51–61 vuotta	295 (28,3)	111 (32,8)	93 (26,3)	91 (26,0)
Opettajan sukupuoli	Nainen	798 (76,6)	251 (74,3)	266 (75,1)	281 (80,3)
	Mies	244 (23,4)	87 (25,7)	88 (24,9)	69 (19,7)
Opettajatyyppi	Rehtori	59 (5,7)	18 (5,3)	14 (4,0)	27 (7,7)
	Erytisopettaja	72 (6,9)	27 (8,0)	20 (5,6)	25 (7,1)
	Luokanopettaja	911 (87,4)	293 (86,7)	320 (90,4)	298 (85,1)
Työsuhteen pituus	0–5 vuotta	537 (51,5)	203 (60,1)	204 (57,6)	130 (37,1)
	6–16 vuotta	327 (31,4)	113 (33,4)	103 (29,1)	111 (31,7)
	17–33 vuotta	178 (17,1)	22 (6,5)	47 (13,3)	109 (31,3)

Seuraavaksi tarkastellaan taustamuuttujien jakautumista tulotaso-muuttujan luokissa (taulukko 14). Opettajat ovat ikänsä suhteen jakautuneet melko tasaisesti eri tuloluokkiin. Kaikissa tuloluokissa on eniten 41–50 -vuotiaita opettajia ja vähiten nuoria opettajia. Kun tarkastellaan lähem-

min matalan tulotason luokkaa, voidaan havaita joitain eroja verrattuna tulotaso keskitasoa luokkaan ja korkean tulotason luokkaan. Korkean tulotason ja tulotaso keskitasoa -luokissa noin neljännes opettajista on 51–61 -vuotiaita, kun taas matalan tulotason luokassa miltei kolmannes opettajista kuuluu tähän vanhimpaan ikäluokkaan. Nuoria opettajia löytyy puolestaan enemmän korkean tulotason ja tulotaso-keskitasoa luokista kuin matalan tulotason luokasta.

Eri tuloluokkien kesken ei ilmene kovin suurta vaihtelua sukupuolen mukaan. Kaikissa tuloluokissa opettajista suurin osa on naisia. Korkean tulotason luokka eroaa hieman muista tuloluokista siten, että luokassa miesten osuus jää alle 20 %:n, kun se muissa tuloluokissa on noin 25 %.

Työsuhteen pituudessa on havaittavissa selviä eroja tuloluokkien välillä. Korkean tulotason luokassa miltei kolmasosa opettajista on pitkän työsuhteen omaavia (17–33-vuotta), kun taas matalan tulotason luokassa on vain 6,5 % sellaisia opettajia, jotka ovat työskennelleet samassa koulussa yli 17 vuotta. Opettajien vaihtuvuus näyttää siis olevan suurinta matalan tulotason alueilla sijaitsevilla kouluissa.

Taulukossa 15 tarkastellaan samoja muuttujia kuin taulukossa 9, mutta tällä kertaa tulotaso-muuttujan luokkiin jakautuneina. Tarkoituksena on selvittää varsinaista aineiston analysointia varten, mitkä näistä muuttujista voisivat olla tulotason ja sitoutumattomuuden yhteyttä välittäviä tekijöitä.

Muuttujien välisiä yhteyksiä mitattiin ristiintaulukoinnin yhteydessä khiin neliö -testillä täydennettynä CramerinV-testillä. Lisäksi järjestysasteikollisten muuttujien (työn autonomia, työyhteisön toimivuus ja aikapaineet työssä) ja tulotaso-muuttujan väliset yhteydet tarkistettiin vielä Spearmanin korrelaatiolla ja kaksiluokkaisten muuttujien (työkyky, psyykinen hyvinvointi ja ammatillinen kehittyminen) ja tulotaso-muuttujan väliset yhteydet logistisella regressioanalyysillä.

Vain yksi muuttuja, ammatillinen kehittyminen, oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä tulotaso-muuttujaan. Myöhemmin tehtävissä analyyseissa selviää välittääkö ammatillinen kehittyminen -muuttuja yhteyttä tulotason ja sitoutumisen välillä. Myös työn kuormittavuus ja tulotaso -muuttujien väliltä löytyi tilastollisesti melkein merkitsevä ($p < 0.05$) yhteys khiin neliö -testin mu-

kaan, mutta varmistettaessa yhteys tarkemmalla Spearmanin korrelaatiolla, ei yhteyttä enää löytynyt.

TAULUKKO 15. Muiden tutkielmassa käytettävien selittäjien jakautuminen tulotasoluokissa, n (%)

		Tulotaso				Yhteyden tilastollinen testaaminen	
		Yhteensä	Matala tulotaso	Tulotaso keskitasoa	Korkea tulotaso	Khiin neliö -testi	Cramerin V-testi
Opettajan työkyky	Keskitasoista/ heikkoa	194 (18,9)	71 (21,4)	60 (17,2)	63 (18,2)	$X^2(2)=2.07$ $p=0.36$	$=0.05,$ $p=0.36$
	Hyvä	832 (81,1)	261 (78,6)	288 (82,8)	283 (81,8)		
Työn autonomia	Autonomia vähäisempää	189 (18,3)	49 (14,7)	72 (20,5)	68 (19,7)	$X^2(4)=6.92$ $p=0.14$	$=0.06,$ $p=0.14$
	Melko autonomista	460 (44,6)	161 (48,3)	158 (44,9)	141 (40,8)		
	Erittäin autonomista	382 (37,1)	123 (36,9)	122 (34,7)	137 (39,6)		
Koulussa vallitseva järjestys	Koulussa harvoin järjestyshäiriöitä	864 (83,6)	275 (82,3)	302 (85,6)	287 (82,9)	$X^2(2)=1.48$ $p=0.48$	$=0.04,$ $p=0.48$
	Koulussa järjestyshäiriöitä	169 (16,4)	59 (17,7)	51 (14,4)	59 (17,1)		
Työyhteisön toimivuus	Huonosti/ keskitasoisesti toimiva	321 (31,8)	110 (33,5)	99 (28,8)	112 (33,2)	$X^2(4)=4.65$ $p=0.33$	$=0.05,$ $p=0.33$
	Toimivuus keskitasoa parempaa	311 (30,8)	108 (32,9)	107 (31,1)	96 (28,5)		
	Toimivuus erinomaisinta	377 (37,4)	110 (33,5)	138 (40,1)	129 (38,3)		
Psyykkisen hyvinvointi	Ei rasittunut	768 (74,0)	257 (76,0)	260 (73,7)	251 (72,3)	$X^2(2)=1.24$ $p=0.54$	$=0.04,$ $p=0.54$
	Rasittunut	270 (26,0)	81 (24,0)	93 (26,3)	96 (27,7)		
Aikapaineet työssä	Erittäin vähän tai ei lankaan	296 (28,9)	86 (26,0)	112 (32,2)	98 (28,3)	$X^2(4)=12.8$ $p=0.012$	$=0.08,$ $p=0.012$
	Melko vähän	368 (35,9)	143 (43,2)	107 (30,7)	118 (34,1)		
	Melko paljon	361 (35,2)	102 (30,8)	129 (37,1)	120 (37,6)		
Ammatillinen kehittyminen	Huonot mahdollisuudet	477 (46,3)	161 (48,3)	185 (52,7)	131 (37,9)	$X^2(2)=16.3$ $p=0.000$	$=0.13,$ $p=0.000$
	Hyvät mahdollisuudet	553 (53,7)	172 (51,7)	166 (47,3)	215 (62,1)		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

6.2. Asuinalueen sosioekonominen status ja opettajan työpaikkaan sitoutumattomuus

Asuinalueen työttömyysaste ja opettajan työpaikkaan sitoutumattomuus

TAULUKKO 16. Koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysaste ja muut työpaikkaan sitoutumattomuuden selittäjät

Selittäjät	Malli I OR (95% Iv)	Malli II OR (95% Iv)
Koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysaste		
Korkea	1,349 (0,990–1,838)	1,524 (1,032–2,251)*
Keskitasoa	1,240 (0,911–1,689)	1,277 (0,877–1,861)
Matala	1,00	1,00
Lähtötilanteen sitoutuminen työpaikkaan		
Hyvä		1,00
Heikko		7,732(5,781–10,342)***
Ikä		
24–29		1,350 (0,724–2,516)
30–40		1,386 (0,913–2,104)
41–50		1,174 (0,819–1,681)
51–61		1,00
Sukupuoli		
Nainen		1,00
Mies		1,516 (1,069–2,150)*
Työvuodet		
0–5 vuotta		1,00
6–16 vuotta		1,178 (0,836–1,659)
17–33 vuotta		1,169 (0,724–1,887)
Opettajatyypit		
Rehtori		1,199 (0,628–2,290)
Erityisopettaja		1,049 (0,597–1,844)
Luokanopettaja		1,00

Malli I: vakioimaton

Malli II: vakioitu taustamuuttujilla (ikä, sukupuoli, työvuodet, opettajatyypit) ja aiemmalla sitoutumisella

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysasteen ja opettajien työpaikkaan sitoutumattomuuden välistä yhteyttä testattiin logistisella regressioanalyysillä. Taulukosta 16 ilmenee, että vakioimat-

tomassa mallissa (malli 1) muuttujien väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. P-arvoksi saatiin 0,058. P-arvo oli kuitenkin niin lähellä tilastollisesti melkein merkitsevää tasoa, että muuttujien välisen yhteyden tutkimista päätettiin jatkaa. Seuraavaksi testattiin, miten malli muuttuisi, kun kovariaateiksi lisättäisiin lähtötilanteen sitoutuminen ja taustamuuttujia.

Ennen toisen mallin muodostamista, täytyi kuitenkin testata selittävien muuttujien keskinäiset yhteydet, koska logistisen regressioanalyysin edellytyksenä on, että selittävät muuttujat eivät saisi korreloida liikaa keskenään. Yhteyksien tarkastelu toteutettiin ristiintaulukoimalla, koska osa selittävistä muuttujista oli laatueroasteikollisia muuttujia. Kaikkien muiden muuttujien väliltä löytyi riittävästi hajontaa, paitsi ikä-muuttujan ja työvuodet-muuttujan väliltä (kahteen soluun ei tullut yhtään havaintoa). Näille muuttujille voitiin kuitenkin tehdä vielä korrelaatiotestaus, koska muuttujat ovat järjestysasteikollisia. Ikä- ja työvuodet-muuttujien väliltä löytyi tilastollisesti erittäin merkitsevää yhteyttä. Korrelaatio ei kuitenkaan ollut liian korkea (0,41), joten muuttujat voitiin ottaa yhtä aikaa mukaan logistiseen regressioanalyysiin.

Yllättäen mallissa kaksi (ks. taulukko 16) työttömyyden ja työpaikkaan sitoutumattomuuden välinen yhteys voimistui ja saavutti tilastollisesti melkein merkitsevän tason ($p=0,034$). Jos yhteys olisi ollut näennäinen, jonkun kolmannen tekijän aiheuttama, olisi yhteys pienentynyt voimistumisen sijaan. Mallin 2 muuttujille suoritettiin vielä uudestaan logistinen regressioanalyysi lisäämällä muuttujia yksitellen kovariaateiksi, jotta saatiin selville, mitkä muuttujat voimistivat yhteyttä. Analyysin mukaan lähtötilanteen sitoutuminen voimisti työttömyyden ja sitoutumattomuuden välistä yhteyttä merkittävimmin. (ks. liite 1). Koska lähtötilanteen sitoutumisen kontrollointi ei pienentänyt yhteyttä vaan voimisti sitä, voidaan tästä päätellä, että asuinalueen työttömyys oli voimakkaammin yhteydessä vuoden 2004 sitoutumattomuuteen kuin lähtötilanteen sitoutumattomuuteen.

Yhteyden tarkastelua päätettiin jatkaa edelleen testaamalla välittömyyden ja sitoutumattomuuden väliltä löydetty yhteys jonkun kolmannen tekijän välityksellä. Aikaisempien testaus-ten mukaan (ks. taulukko 9) ammatillinen kehittyminen oli ainoa mahdollinen mediaattoriehdokas. Muuttujan tulisi kuitenkin olla yhteydessä myös työpaikkaan sitoutumattomuuteen sopiakseen mediaattoriksi. Ammatillisen kehittymisen ja työpaikkaan sitoutumisen välinen yhteys testattiin

logistisella regressioanalyysillä. Analyysin tulokset ilmenevät taulukosta 17. Muuttujien väliltä ei löytynyt yhteyttä ($p=0,508$), joten ammatillinen kehittyminen ei sittenkään soveltunut mediaatto-riehdokkaaksi. Tämän vuoksi lopulliseksi malliksi jäi malli 2 (ks. taulukko 16), jonka mukaan korkean työttömyyden aluilla työskentelevillä opettajilla on puolitoista kertaa suurempi riski sitoutumattomuuteen kuin matalan työttömyyden alueilla työskentelevillä opettajilla.

TAULUKKO 17. Ammatillinen kehittyminen työpaikkaan sitoutumattomuuden selittäjänä

Selittäjät	Malli I OR (95% lv)
Ammatillinen kehittyminen	
Huonot mahdollisuudet	1,101 (0,828–1,456)
Hyvät mahdollisuudet	1,00

Malli I: vakioitu lähtötilanteen sitoutumisella

Muita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löytyi opettajan työpaikkaan sitoutumattomuuden ja lähtötilanteen sitoutumisen (vuonna 2000) väliltä, sekä työpaikkaan sitoutumattomuuden ja sukupuolen väliltä. Miehillä näyttäisi olevan puolitoista kertaa suurempi riski työpaikkaan sitoutumattomuuteen verrattuna naisilla. Lähtötilanteen sitoutumattomuuden ja myöhemmän sitoutumattomuuden voimakas yhteys oli odotettu. Niillä opettajilla, jotka ovat jo aikaisemmin sitoutumattomia, on lähes kahdeksan kertaa suurempi riski pysyä sitoutumattomina verrattuna sitoutuneisiin opettajiin. Näistä tuloksista voidaan päätellä, että sitoutuminen tai sitoutumattomuus eivät ole kovin helposti muuttuvia asioita. Jos sitoutuminen heikkenee, vaikuttaisi riski sen pysymiseen heikkona olevan suuri.

Asuinalueen tulotaso ja opettajan työpaikkaan sitoutumattomuus

Logistisen regressioanalyysin tulokset koulua ympäröivän asuinalueen tulotason ja opettajien työpaikkaan sitoutumisen välisestä yhteydestä ilmenevät taulukosta 18. Ensimmäisen, vakioimattoman mallin mukaan matalan tulotason alueilla työskentelevillä opettajilla olisi suurempi riski sitoutumattomuuteen kuin korkean tulotason alueilla työskentelevillä opettajilla. Seuraavaksi muodostettiin malli 2 lisäämällä aikaisempi sitoutuminen ja taustamuuttujat kovariaateiksi. Tällä tavalla pyrittiin varmistamaan, ettei löydetty yhteys ollut näennäinen. Yhteys tulotason ja sitoutumisen

välillä säilyi myös mallissa 2, joten yhteys ei johtunut malliin lisätyistä muista muuttujista. Yhteys kasvoi hieman, mutta vain niin vähän, ettei ollut syytä tarkastella voimistumista tarkemmin.

TAULUKKO 18. Koulua ympäröivän asuinalueen tulotaso ja muut työpaikkaan sitoutumattomuuden selittäjät

Selittäjät	Malli I OR (95% lv)	Malli II OR (95% lv)
Koulua ympäröivän asuinalueen tulotaso		
Matala	1,485 (1,088–2,026)*	1,527 (1,050–2,221)*
Keskitasoa	1,050 (0,772–1,427)	1,161 (0,810–1,666)
Korkea	1,00	
Lähtötilanteen sitoutuminen työpaikkaan		
Hyvä		1,00
Heikko		7,638 (5,712–10,213)***
Ikä		
24–29		1,316 (0,711–2,436)
30–40		1,365 (0,903–2,065)
41–50		1,161 (0,811–1,661)
51–61		1,00
Sukupuoli		
Nainen		1,00
Mies		1,536 (1,083–2,179)*
Työvuodet		
0–5 vuotta		1,00
6–16 vuotta		1,169 (0,831–1,645)
17–33 vuotta		1,110 (0,701–1,759)
Opettajatyyppi		
Rehtori		1,179 (0,668–2,371)
Eriyisopettaja		0,983 (0,560–1,724)
Luokanopettaja		1,00

Malli I: vakioimaton

Malli II: vakioitu taustamuuttujilla (ikä, sukupuoli, työvuodet, opettajatyyppi) ja aiemmalla sitoutumisella
 $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Yhteyden tutkimista olisi se sijaan voitu jatkaa muodostamalla malli 3, jossa olisi tarkasteltu välitykö yhteys jonkin kolmannen tekijän välityksellä. Tätä ei kuitenkaan voitu toteuttaa, koska aikaisempien analyysien (ks. taulukko 9) perusteella löydetty mediaattoriehdokas ammatillinen kehittyminen, ei ollut yhteydessä opettajien työpaikkaan sitoutumattomuuteen (ks. taulukko 17). Lopulliseksi malliksi tuli näin ollen malli 2, jonka mukaan matalan tulotason alueilla työskentelevillä

opettajilla on noin puolitoista kertaa suurempi riski työpaikkaan sitoutumattomuuteen kuin korkean tulotason alueilla työskentelevillä opettajilla.

6.3 Asuinalueen sosioekonominen status ja opettajan ammattiin sitoutumattomuus

Asuinalueen työttömyysaste ja opettajan ammattiin sitoutumattomuus

TAULUKKO 19. Koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysaste opettajien ammattiin sitoutumattomuuden selittäjänä

Selittäjät	Malli I OR (95% Iv)
Koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysaste	
Korkea	1,331 (0,965–1,837)
Keskitasoa	1,322 (0,959–1,823)
Matala	1,00

Malli I: vakioimaton

p < 0,05; **p < 0,01; * p < 0,001*

Taulukosta 19 nähdään logistisen regressioanalyysin tulokset asuinalueen työttömyysasteen ja opettajien ammattiin sitoutumisen väliltä. Vertailtaessa korkean työttömyysasteen alueilla työskentelevien opettajien ammattiin sitoutumattomuutta matalan työttömyysasteen alueilla työskentelevien opettajien ammattiin sitoutumattomuuteen, saatiin p-arvoksi 0.081. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei siis löydetty, joten jatkoanalyysille ei ollut tarvetta. Koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysaste ei näyttäisi selittävän opettajien ammattiin sitoutumattomuutta.

Asuinalueen tulotaso ja opettajan ammattiin sitoutumattomuus

Taulukosta 20 ilmenee koulua ympäröivän asuinalueen tulotason ja opettajien ammattiin sitoutumattomuuden yhteys. Matalan tulotason alueilla työskentelevillä opettajilla on vakioimattoman mallin (malli 1) mukaan noin puolitoista kertaa suurempi riski ammattiin sitoutumattomuuteen kuin korkean tulotason aluilla työskentelevillä opettajilla. Yhteys säilyi, vaikka aikaisemman sitou-

tumisen sekä taustamuuttujien vaikutus vakioitiin (malli 2). Yhteys myös kasvoi hieman, mutta vain niin vähän, ettei ollut syytä tarkastella voimistumista lähemmin.

TAULUKKO 20. Koulua ympäröivän asuinalueen tulotaso ja muut ammattiin sitoutumattomuuden selittäjät

Selittäjät	Malli I OR (95% lv)	Malli II OR (95% lv)
Koulua ympäröivän asuinalueen tulotaso		
Matala	1,501 (1,091–2,067)*	1,558 (1,052–2,308)*
Keskitaso	0,987 (0,715–1,362)	1,098 (0,749–1,609)
Korkea	1,00*	1,00
Lähtötilanteen sitoutuminen ammattiin		
Hyvä		1,00
Heikko		9,300 (6,814–12,692)***
Ikä		
24–29		0,961 (0,500–1,849)
30–40		0,951 (0,616–1,468)
41–50		0,973 (0,671–1,413)
51–61		1,00
Sukupuoli		
Nainen		1,00
Mies		1,532 (1,068–2,197)**
Työvuodet		
0–5 vuotta		1,00
6–16 vuotta		0,988 (0,699–1,397)
17–33 vuotta		1,111 (0,697–1,772)
Opettajatyyppi		
Rehtori		0,784 (0,390–1,575)
Erityisopettaja		1,157 (0,652–2,051)
Luokanopettaja		1,00

Malli I: vakioimaton

Malli II: vakioitu taustamuuttujilla (ikä, sukupuoli, työvuodet, opettajatyypillä) ja aiemmalla sitoutumisella

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Yhteyden tutkimista olisi voitu jatkaa muodostamalla malli 3, jossa olisi tarkasteltu välittykö yhteys jonkin kolmannen tekijän välityksellä. Tätä ei kuitenkaan voitu toteuttaa, koska aikaisempien analyysien (ks. taulukko 15) perusteella löydetty mediaattoriehdokas ammatillinen kehittyminen, ei ollut yhteydessä opettajien ammattiin sitoutumattomuuteen (ks. taulukko 21).

Muita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä löytyi opettajan ammattiin sitoutumattomuuden ja lähtötilanteen sitoutumattomuuden (vuonna 2000) väliltä sekä opettajan ammattiin sitoutumattomuuden ja sukupuolen väliltä. Sukupuolen osalta tulos on vastaava kuin työpaikkaan sitoutumisen kohdalla: miehillä on puolitoista kertaa suurempi riski ammattiin sitoutumattomuuteen kuin naisilla. Ja kuten työpaikkaan sitoutumisenkin kohdalla, aikaisemman sitoutumattomuuden yhteys myöhempään sitoutumattomuuteen oli voimakas. Aikaisemmin ammattiinsa sitoutumattomilla opettajilla on jopa yhdeksän kertaa suurempi riski sitoutumattomuuteen verrattuna ammattiinsa sitoutuneisiin opettajiin.

TAULUKKO 21. Ammatillinen kehittyminen ammattiin sitoutumattomuuden selittäjinä

Selittäjät	Malli I OR (95% lv)
Ammatillinen kehittyminen	
Huonot mahdollisuudet	1,103 (0,817–1,488)
Hyvät mahdollisuudet	1,00

Malli I: vakioitu aikaisemmalla sitoutumisella

7 POHDINTA

Tutkielmassa käsiteltiin Suomessa vielä melko vierasta aihetta, asuinalueen sosioekonomisen rakenteen yhteyttä opettajan työhön. Tavoitteena oli selvittää seuranta-asetelman avulla voisiko asuinalueen huono-osaisuus olla riskitekijä opettajan työpaikkaan tai ammattiin sitoutumiselle. Suomessa vastaavanlaisille tutkimuksille ei ole aikaisemmin ollut tarvetta asuinalueiden vähäisen eriytyneisyyden vuoksi. Viime vuosina asuinalueiden sosioekonomista eriytymistä on kuitenkin alkanut ilmetä ja tämän myötä myös koulujen eriytymistä. Lisäksi asuinalueiden eriytymisen myötä on asuinaluevaikutusten ilmeneminen tullut mahdolliseksi.

Asuinalueen huono-osaisuuden yhteyttä opettajan työhön sitoutumiseen ei ollut aikaisemmin tutkittu Suomessa. Lähtöoletuksena tutkielmassa oli teorian ja kansainvälisten tutkimusten perusteella, että opettajien sitoutuminen olisi heikompaa matalan sosioekonomisen statuksen alueilla ver-

rattuna parempiosaisiin alueisiin. Tämän oletettiin johtuvan siitä, että huono-osaisempien alueiden kouluissa työskentelevät opettajat kohtaisivat työssään enemmän lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia tai käyttäytymisen ongelmia. Tutkielmassa ei eroteltu sitä, kuinka suurella osalla lapsista vaikeudet olivat perheen ongelmista johtuvia ja kuinka suurella osalla puolestaan asuinalueen huono-osaisuudesta johtuvia. Erottelu ei ollut välttämätöntä, koska tutkimuksen kohteena oli asuinalueen yhteys opettajaan. Asuinalueen huono-osaisuus välittyy opettajaan lasten ongelmien kautta riippumatta siitä onko lasten ongelmien taustalla perheen huono-osaisuus, asuinalueen huono-osaisuus vai molemmat.

Asian tutkiminen ei ollut kovin yksinkertaista. Asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja opettajan työhön sitoutumisen väliin mahtuu monia tekijöitä, jotka saattoivat vaikuttaa yhteyteen. Näiden kaikkien mahdollisten sekoittavien tekijöiden huomiointi tässä tutkimuksessa olisi ollut mahdotonta. Ihmistieteellisissä tutkimuksissa kuitenkin riittää, että pystytään kontrolloimaan keskeisimmät yhteyden mahdollisesti vaikuttavat tekijät. Tämän tutkielman aineistona ollut Kunta10-tutkimuksen aineisto tarjosi kattavasti tietoa opettajien sitoutumiseen yhteydessä olevista eri tekijöistä, joten suuri osa mahdollisista sekoittavista tekijöistä pystyttiin kontrolloimaan. Rajoituksena tutkielmassa oli se, ettei opettajan oman asuinalueen sosioekonomista statusta pystytty kontrolloimaan. Puutteena oli myös se, ettei aineisto sisältänyt minkäänlaisia tietoa koulujen oppilaista. Luokkien oppilaskokoonpanoista ja oppilasmääristä olisi ollut hyvä saada tietoa, koska asuinalueen yhteyden oletettiin välittyvän opettajaan oppilaiden kautta. Etenkin tiedot maahanmuuttajien ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden² osuuksista luokissa olisivat tarjonneet hyödyllistä lisätietoa opettajien työoloista. Lisäksi olisi ollut hyvä tietää oliko luokan käytössä koulunkäyntiavustajaa tai muuta avustavaa henkilöstöä.

Tutkielman aineisto koostui viiden keskisuuren ja viiden suuren kunnan opettajista. Kattavampi kuva Suomen tilanteesta olisi saatu, jos tutkimusaineisto olisi valittu koko maasta satunnaisotantaa käyttäen. Tällöin tutkimustulokset olisi ollut mahdollista yleistää kaikkiin Suomen alakoulun opettajiin. Toisaalta asuinaluevaikutusten tutkiminen ei olisi ollut järkevää kaikkialla Suomessa, koska selvää asuinalueiden eriytymistä on havaittu lähinnä suurimmissa kaupungeissa.

Asuinaluevaikutusten tutkiminen pienten kaupunkien tai paikkakuntien kohdalla olisi ollut hyödyttöntä. Tässä tutkielmassa aineistosta olisi voinut olla järkevää rajata keskisuuret kunnat pois ja keskittyä vain suuriin kuntiin. Lisäksi tutkielman aineistoon olisi ollut mielenkiintoista saada mukaan Helsingin koulujen opettajia, koska Helsingissä asuinalueiden eriytyminen on Suomen mitta-kaavassa ollut viime vuosina voimakasta (Vaattovaara & Kortteinen 2002). Tutkielman tulokset antavat luotettavan kuvan mukana olleiden kymmenen kunnan tilanteesta. Varovaisia päätelmiä voidaan näiden kuntien perusteella tehdä myös muihin Suomen suuriin ja keskisuuriin kaupunkeihin.

Tutkielman tuloksista ilmeni, että asuinalueen huono-osaisuus on riskitekijä opettajan sitoutumiselle. Matalan sosioekonomisen statuksen alueiden kouluissa työskentelevillä opettajilla havaittiin olevan puolitoista kertaa suurempi riski sitoutumattomuuteen verrattuna vauraammilla alueilla työskenteleviin opettajiin. Poikkeuksena oli asuinalueen työttömyyden ja ammattiin sitoutumattomuuden välinen yhteys, joka ei yltänyt tilastollisesti merkitsevälle tasolle. Yhteyden puuttumista voi osaltaan selittää se, että opettajien sitoutumattomuus oli yleisempää työpaikkaa kuin koko ammattia kohtaan.

Tutkielman tulokset ovat edellä mainittua poikkeusta lukuun ottamatta yhdenmukaisia aiheesta tehtyjen aikaisempien yhdysvaltalais- ja brittitutkimusten (Guarino ym. 2006, Borman & Dowling 2008, Day ym. 2007) kanssa. Tässä tutkielmassa löydetyt yhteydet koulua ympäröivän asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja opettajan sitoutumattomuuden välillä eivät tosin olleet yhtä voimakkaita kuin yhdysvaltalais- ja brittitutkimuksissa. Tämä selittyy pääosin sillä, että Suomessa asuinalueiden tai koulujen väliset sosioekonomiset erot eivät ole yhtä suuria kuin Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa. Yhteyksien voimakkuuseroja voi osaltaan selittää myös erot tutkimusasetelmissa, sekä erot eri maiden opettajankoulutuksessa, työllistymisessä ja pätevyysvaatimuksissa (ks. lisää s. 15 ja kappale 3.4.3).

Löydetyt yhteydet eivät olleet hälyttävän suuria, mutta ne kertovat siitä etteivät sosioekonomiselta rakenteeltaan erilaisilla alueilla sijaitsevat koulut ole täysin tasa-arvoisessa asemassa opettajien sitoutumisen suhteen. Vaarana on, että vielä pienenä ilmenevä eriytyminen alkaa voimistaa itse itseään. Oletettu negatiivinen kehä toimisi siten, että oppilaiden ongelmista aiheutunut opettajan

sitoutumisen heikkeneminen heijastuisi oppilaisiin negatiivisesti. Tämä voimistaisi oppilaiden ongelmia entisestään ja oppilaiden ongelmat puolestaan vaikuttaisivat entistä voimakkaammin opettajan sitoutumiseen.

Koululla on perinteisesti ollut tärkeä rooli syrjäytymisen ennaltaehkäisijänä ja lasten ongelmien kasautumisen katkaisijana. Myönteinen vuorovaikutus opettajan kanssa voi toimia merkittävänä suojaavana tekijänä syrjäytymisriskissä olevalle lapselle (Forssén ym. 2002, 94). Työhönsä sitoutumattomien opettajien on todettu olevan väsyneitä ja turhautuneita (Firestone & Pennel 1993, 493), joten todennäköisesti oppilaiden ongelmiin puuttuminen ja myönteisen vuorovaikutuksen luominen ei onnistu heiltä yhtä hyvin kuin sitoutuneilta opettajilta. Tämän vuoksi on huolestuttavaa, että opettajien sitoutuminen työhönsä näyttäisi olevan heikompaa alueilla joissa lasten syrjäytymisriski on suurempi.

Asuinalueen sosioekonomisen statuksen ja sitoutumattomuuden välisestä yhteydestä voidaan tehdä päätelmiä myös opettajan työsuhteen pituuden perusteella. Tutkielmassa havaittiin, että hyväosaisten alueiden kouluissa oli paljon pitkän työsuhteen omaavia opettajia, kun taas huono-osaisemmillä alueilla lyhyet työsuhteet olivat tyypillisiä. Opettajien vaihtuvuus näyttäisi täten olevan suurempaa huono-osaisemmillä alueilla sijaitsevilla kouluissa. Tästä voidaan päätellä, että myös sitoutumattomien opettajien määrä on huono-osaisemmillä alueilla suurempi, koska työpai-kan vaihtoa edeltää yleensä sitoutumisen heikkeneminen (ks. esim. Gonzalez 1995). Samoin kuin opettajien sitoutumattomuudella, myös opettajien vaihtuvuudella on negatiivisia seurauksia oppilaille. Kansainvälisistä esimerkeistä voidaan havaita, että koulun saadessa huono maine voi pätevien opettajien houkuttelemisen olla vaikeaa. Lisäksi koulun toimivuus kärsii opettajien vaihtuessa usein, eikä yhteenkuuluvuutta pääse muodostumaan (Ingersoll 2001.) Yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tärkeyttä on painotettu paljon viimeaikaisissa oppilaiden kiusaamista ja syrjäytymistä käsittelevissä keskusteluissa.

Opettajan työnkuvan on sanottu laajentuneen sosiaalisesti, ja tämä näyttäisi pitävän paikkaansa etenkin huono-osaisemmillä alueilla. Opettaja voi oman työnsä lisäksi joutua sosiaalityöntekijän, psykologin tai vaikka perheterapeutin rooliin. Tällainen työnkuva ei välttämättä vastaa useiden opettajien käsitystä opettajan työstä. Opettajan omien toiveiden ja odotusten ollessa ristiriidassa

työtodellisuuden kanssa on seurauksena todennäköisesti ammatin tai työpaikan vaihtaminen (Luukkainen 2005, 17–18).

Tutkielman tuloksista ilmeni, ettei asuinalueen sosiaalisen rakenteen ja sitoutumisen välistä yhteyttä välittänyt mikään kolmas tekijä. Olisi voinut olettaa, että esimerkiksi aikapaineet tai psyykinen hyvinvointi olisivat olleet yhteyttä välittäviä tekijöitä. Tutkielman odottamattomin tulos oli kuitenkin se, että järjestyshäiriöitä raportoitiin olevan enemmän vauraiden alueiden kouluissa. Tulosta voi osaltaan selittää se, että perheen matalan tulotason ja koulutustason sekä asuinalueen huono-osaisuuden on havaittu olevan voimakkaammin yhteydessä lasten oppimisvalmiuksiin ja oppimistuloksiin kuin käyttäytymisen ongelmiin (ks. kpl:t 3.2 ja 3.3). Toinen mahdollinen selitys on se, että hyväosaisemmillä alueilla työskentelevät opettajat saattavat tulkita käyttäytymisen herkemmin uhkaavaksi kuin huonompiosaisilla alueilla työskentelevät opettajat.

Mitä tälle asialle voitaisiin tehdä? Miten riskiä sitoutumattomuuteen huono-osaisemmillä alueilla voitaisiin pienentää? Helsingissä huono-osaisten ja parempiosaisien alueiden koulujen välistä eroa on pyritty kaventamaan positiivisen diskriminaation toimintamallilla (PD). Positiivinen diskriminaatio tarkoittaa lisäresurssien kohdentamista huonompi-osaisille alueille. Helsingin kouluissa lisäresurssit ovat olleet taloudellisia määrärahoja. Lisäresursseja saavat koulut on määritelty PD-indeksin avulla, joka kuvaa koulun oppilaaksiottoalueen ominaisuuksia (yksinhuoltajien osuus lapsiperheissä, vuokara-asuntojen osuus asuntokannassa, matalan koulutustason osuus yli 15 vuotiaista, kaupungin vuokra-asukkaiden osuus asukkaista, alueen yleinen työttömyysaste, toimeentulotukea saaneiden osuus, lapsiperheiden tulot). Lisäresurssit voivat olla taloudellisten resurssien sijaan myös opettajien osaamiseen ja asenteisiin panostamista, sekä koulutyön tukemista uudella asiantuntemuksella. (Bernelius 2008, 76–77; Lankinen 2001.)

Positiivisen diskriminaation mallille vaikuttaisi tutkielman tulosten mukaan olevan tarvetta Helsingin lisäksi muidenkin kaupunkien kouluissa. Malli voisi olla yksi keino, jolla vähentää huonompiosaisilla alueilla työskentelevien opettajien riskiä työhön sitoutumattomuuteen. Lisäresurssien avulla voitaisiin esimerkiksi palkata huono-osaisten alueiden kouluihin lisää koulunkäyntiavustajia. Positiivisen diskriminaation mallin kääntöpuolena voi tosin olla koulun leimautuminen.

Asuinalueen sosioekonomisen rakenteen yhteydestä kouluun ja etenkin opettajaan tarvitaan lisää tutkimusta. Olisi tärkeää saada selville, mitkä oppilaiden ongelmat ja vaikeudet kuormittavat opettajaa eniten huono-osaisilla alueilla. Näiden tietojen perusteella voitaisiin tarkemmin arvioida, minkälaisen lisäresurssien avulla saataisiin opettajat säilyttämään sitoutumisensa huonompiosais-ten alueiden kouluissa. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää kuinka suuri itsenäinen vaikutus asuinalueella on lapseen ja tätä kautta kouluun verrattuna perhetason vaikutuksiin.

¹Katoanalyysin pystyttiin tekemään vain niiden opettajien kohdalta, jotka olivat pysyneet samassa työpaikassa vuosien 2000–2004 välillä. Katoanalyysistä olisi saatu luotettavampi, jos saatavissa olisi ollut kaikkien Kunta10-tutkimukseen osallistuneiden alakoulun opettajien tiedot, eikä vain samassa työpaikassa vuosien 2000–2004 välillä pysyneiden.

²Eriyistä tukea tarvitsevilla oppilailla ei tarkoiteta tässä niitä oppilaita, joiden oppimisvaikeudet ovat mahdollisesti perhetaustasta tai asuinalueesta johtuvia. Tässä viitataan nimenomaan niihin erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin joiden ongelmat ovat muista tekijöistä johtuvia (esimerkiksi synnyynnäisiä).

LÄHTEET

- Aber, J.L, Gephart, M.A., Brooks-Gunn, J. & Connel, J.P. 1997. Development in Context Implicatio for Studying Neighborhood Effects. Teoksessa: J. Brooks-Gunn, G.J. Duncan & J.L. Aber (toim.) Neighborhood Poverty. Volume 1. Context and Concequences for Children. New York: Russel Sage Foundation; 44–61.
- Ahonen 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmannista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. 1990. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology* 63, 1–18.
- Amato, P.R. & Keith, B. 1991. Parental Divorce and the Well-Being of Children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 110 (1). 26–46.
- Arvassalo, L. 6.2.2006. Alaistaito. [www-dokumentti]<<http://helios.uta.fi:2744/index.phtml?s=76>>.
- Atkinson, T., Cantillon, B., Marlier, E. & Nolan, B. 2002. Social indicators: The EU and Social Inclusion. Oxford: Oxford University Press.
- Baron & Kenny 1986. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bernelius, V. 2005. Onko oppimistulokset valettu betoniin? Tutkimus Helsingin kaupunkirakenteen ja peruskoulujen oppimistulosten välisestä yhteydestä ja kouluvalintojen vaikutuksista. Helsingin yliopisto, maantieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Bernelius, V. 2006. Opin tiellä? Helsingin peruskoulut ja alueellinen eriytyminen. *Kvartti : Helsingin kaupungin tietokeskuksen neljännesvuosijulkaisu* 3, 7–15.
- Bernelius 2008. Lähi(ö)koulu: Helsingin koulut ja kaupunginosat EU:n Urban II –ohjelman kouluhankkeissa. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. 1992. Predictors of commitment, job satisfaction, and intend to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education* 25, 453–471.

- Billingsley, B. S. 2004. Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *The Journal of Special Education* 38 (1), 39–55.
- Blau, G. 1985. The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology* 58, 277–288.
- Blau, D.M. 1999. The effect of income on child development. *Review of economics and statistics*. 81 (2), 261-276.
- Blau, G. 2003. Testing for a four-dimensional structure of occupational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 76, 469–488.
- Bolger, K.E., Patterson, C.J., Thompson, W.W. and Kupersmidt, J.B. 1995. Psychosocial Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Hardship. *Child Development* 66, 29–1107.
- Bogler, R & Somech, A 2004 Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* 20, 277–289.
- Boe, E.E. 2008. Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration. *Exceptional Children* 75 (1), 7–31.
- Boe, E.E., Shin, S. & Cook, L.H. 2007. Does Teacher Preparation Matter for Beginning Teachers in Either Special or General Education? *The journal of special education* 41 (3) 158–170.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. 2008. Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research* 78 (3), 367–409.
- Boyle, M.H. & Lipman, E.L. 2002. Do Places Matter? Socioeconomic Disadvantage and Behavioral Problems of Children in Canada. *Journal of Consulting & Clinical Psychology* 70 (2), 378.
- Bradley, R.H. & Corwyn, R.F. 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* 53, 371-399.
- Briggs, X. S. 1997. Moving up versus moving out: Neighborhood effects in housing mobility programs. *Housing Policy Debate* 8, 195-234.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J., Klebanov, P. K. & Sealander, N 1993. Do Neighborhoods Influence Child and Adolescent Development? *American Journal of Sociology* 99 (2), 353–395.
- Brooks-Gunn, J. ym. Linver, M.R. & Fauth, R. C. 2005. Children's Competence and Socioeconomic Status in the Family and Neighborhood. *Handbook of competence and motivation*.

- USA : Guilford Publications. 414–435.
- Caspi, A., Taylor, A., Moffitt, T. E. & Plomin, R. 2000. Neighborhood deprivation affects children's mental health: Environmental risks identified in a genetic design. *Psychological Science* 11(4), 338-342.
- Chase-Landsale, L.P., Gordon, R.A., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P.K. 1997. Neighborhood and Family Influences on the Intellectual and Behavioral Competence of Preschool and Early School-Age Children. Teoksessa: J. Brooks-Gunn, G.J. Duncan & Aber, J.L. (toim.) *Neighborhood Poverty*. New York: Russell Sage Foundation. 79 – 118.
- Chase-Landsale, L.P. & Gordon, R.A. 1996 Economic Hardship and the Development of Five-and Six year-olds: Neighborhood and Regional Perspectives. *Child Development* 67 (6), 3338-3367.
- Citron, C. & Michaelin, R. (toim.) 1995. *Measuring Poverty: A New Approach* (National Academy Press) [WWW-dokumentti] <<http://www.census.gov/hhes/www/povmeas/toc.html>>
- Cohen, C. 2003. *Multiple Commitments in the Workplace. An Integrative Approach*. Lontoo: Lawrence Erlbaum associates.
- Crane, J. 1991. The Epidemic Theory of Ghettos and Neighborhood Effects on Dropping Out and Teenage Childbearing. *American Journal of Sociology* 96 (5), 1226–1259.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A. & Gu, Q. 2007. Berkshire: Open University Press.
- Diosdado, M. S. M. 2008. Creating better schools through democratic school leadership. *International Journal of Leadership in Education* 11, 43–62.
- Drycker, P. 1959. *Käytännön liikkeenjohto*. Helsinki: Tammi.
- Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. 1994 Economic Deprivation and Early Childhood Development. *Child Development* 65(2), 296-318.
- Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. 1997 Income Effects Across The Life Span: Integration and Interpretation. Teoksessa: G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (toim.) *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation. 596–610.
- Earls, F., McGuire, J., & Shay, S. 1994. Evaluating a community intervention to reduce the risk of child abuse: Methodological strategies in conducting neighborhood surveys. *Child Abuse and Neglect* 18, 473–485.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. 1997. *Children, schools and Inequality*. Michigan: Westview Press.

- Eräutuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. 1993. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.
- Forssén, K., Laine, K. & Tähtinen, J.: Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa: K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fresko, B., Kfir, D. & Nasser, F. 1997. Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education* 13 (4), 429–438.
- Gephart, M.A. 1997. Neighborhoods and Communities as Contexts for Development. Teoksessa: J. Brooks-Gunn, G.J. Duncan & Aber, J.L (toim.) *Neighborhood Poverty*. New York: Russell Sage Foundation. 1–43.
- Gilroy, P. 2002. Controlling Change: teacher education in the UK. *Journal of Education for Teaching* (28) 3. 247–249.
- Gonzalez, P. 1995. Factors That Influence Teacher Attrition.
- Gorard, S., See, B.H., Smith, E. & White, P. What can we do to strengthen the teacher workforce? *Int. j. of lifelong education* 26 (4), 419–437.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. & Daley, G.A. 2006. Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research* 76 (2), 173–208.
- Hanson, T.L., McLanahan, S. & Thompson, E. 1997 Economic Resources, Parental Practices, and Children's Well-Being. Teoksessa: G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (toim.) *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation. 190–238.
- Hartikainen, J. & Hartikainen, S. 2001. Valveutuneisuus – hyvä sijoitus. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat, koulutus, luokanopettajan tie*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Tutkimuksia 70.
- Hausman, C.S. & Goldring, E.B. 2001 Sustaining Teacher Commitment: The Role of Professional Communities. *Peabody journal of education* 76(2), 30–51.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Niemivirta, M., Scheinin, P., Rantanen, P. & Ruut, M. 2005. *Oppimaan oppiminen ala-asteella*. Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkilä, T. *Tilastollinen tutkimus*. 5. painos. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Helsinki: Tammi

- Helne, T ym. 2003. Sosiaalinen politiikka. Helsinki: WSOY.
- Huberman, M. 1993. *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Hulpia, H., Devos, G. & van Keer, H. 2010. The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach. *The Journal of Educational Research* 103, 40–52.
- Ingersoll, R. 2001. *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Jarrett, R.L. 1997. African American Family and Parenting Strategies in Impoverished Neighborhoods. *Qualitative Sociology* 20 (2), 279–281.
- Jencks, C & Mayer, S. The social consequences of growing up in a poor neighborhood. Teoksessa: L. E. Lynn & M. F. H. McGeary (toim.) *Inner-city poverty in the United States* Washington, DC: National Academy Press, 111-186.
- Jepson, E. & Forrest, S. 2006. Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology* 76, 183–197.
- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. Kilpailevia vai täydentäviä. *Jyväskylän tutkimus joulukuussa 2006*, psykologian ja sosiologian tutkimuskeskuksen julkaisu 206. Jyväskylän yliopisto.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. 2007. Määrällisiä tarinoita. Monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta. Helsinki: WSOY
- Julkunen, R. 2001. *Suunnanmuutos: 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kalimo, R & Toppinen, S. 1997. *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kantola, A. & Kautto, M. 2002. Suomen malli 2000-luvulla. Teoksessa Kantola & Kautto (toim.) *Hyvinvoinnin valinnat. Suomen malli 2000-luvulla*. Helsinki: Edita, 138–158.
- Kauppinen, T. 2007. Neighborhood effects in a European city: Secondary education of young people in Helsinki. *Social Science Research* 36 (1), 421 – 444.
- Kerlinger, F. N. 1981. *Foundation of Behavioral Research*. 2.p Tokio: Holt-Saunders International Editions.
- Kiianmaa, A. 1996. *Moderni toteismi*. Keuruu: Kehityksen avaimet ky.

- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys : : nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Helsinki: Tilastokeskus
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajan ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. 1994. Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family* 56, 441–455.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., Chase-Lansdale, P. L., & Gordon, R. 1997. Are neighborhood effects on young children mediated by features of the home environment? Teoksessa: J. Brooks-Gunn, G. J. Duncan, & J. L. Aber (toim.) *Neighborhood poverty: Vol. 1. Context and consequences for children*, 119–145.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C. M., & McCormick, M. C. 1998. The contribution of neighborhood and family income upon developmental test scores over the first three years of life. *Child Development* 69, 1420–1436.
- Kohen, D. E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T. & Hertzman, C. 2002. Neighborhood Income and Physical and Social Disorder in Canada: Associations with Young Children's Competencies. *Child Development* 73 (6), 1844–1860.
- Koivusilta, L & Rimpelä, A. 2002. Koulu terveyställisen tasa-arvon edistäjänä. Teoksessa: I.Kangas (toim.) *Kohti terveyden tasa-arvoa*. Helsinki: Edita.
- Korenman, Miller, J E. & Sjaastad, J. E. 1995. Long-Term Poverty and Child Development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17(1-2) 127-155.
- Korenman, S. & Miller, J.E. 1997. Effects of Long-Term Poverty on Physical Health of Children in the National Longitudinal Survey Of Youth. Teoksessa: G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (toim.) *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation. 70–99.
- Kortteinen, M. & Vaattovaara, M. 1999. Pääkaupunkiseudun kehityssuunta on kääntynyt. *Yhteiskuntapolitiikka* 64 (4), 342–351.
- Koskinen, S. 2006. Sosioekonomiset terveyserot – Suomen kansanterveyden keskeinen ongelma.

- Kansanterveys 1/2006, 7–9.
- Kukkonen, P. & Pölkki, P. 1995. Kotitaustan ja sukupuolen yhteys 10-vuotiaiden lasten oppimisvalmiuksiin ja -motivaatioon. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 26(2), 153–161.
- Kushman, J. W. 1992. The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly* 28, 542.
- Kuusela, J 2002. Teoksessa: R.Jakku-Sihvonen & J. Kuusela (toim.) *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*. Helsinki:Opetushallitus.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Mittaaminen: Mittarin luotettavuus. [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 12.02.2010.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Ristiintaulukointi [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 12.02.2010.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Sosiaalitutkimuksen sosiodemografiset tausta muuttajat [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 12.02.2010.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tilastollinen päättely [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 12.02.2010.
- Laakso, S & Loikkanen, H.A. 2004. *Kaupunkitalous: johdatus kaupungistumiseen, kaupunkien maankäyttöön sekä yritysten ja kotitalouksien sijoittumiseen*. Helsinki:Gaudeamus.
- Lahelma, E., Rahkonen, O., Koskinen, S., Martelin, T. & Palosuo, H. 2007. *Sosioekonomisten terveyserojen syyt ja selitysmallit*. Teoksessa Palosuo ym. (toim.) *Terveiden eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen muutokset 1980 – 2005*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:23. 25–42.
- Lammi-Taskula, J. & Salmi, M. 2008. *Huoli jaksamisesta vanhempana*. Teoksessa P. Moisio, S. Karvonen, J. Simpura & M. Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi*. Helsinki: Stakes
- Lankinen, M. 2001. *Positiivinen diskriminaatio – mitä se on?* Helsingin kaupungin tietokeskuksen keskustelualoitteita 2/2001.

- Lease, S.H. 1998. Annual Review, 1993–1997: Work Attitudes and Outcomes. *Journal of vocational behavior* 53, 154–183.
- Lee, K., Carswell, J.J. & Allen, N.J. 2000. A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations With Person- and Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology* 85 (5), 799–811.
- Lehto-Trapnowski, P. 1997. Pennin ja pinnan venytystä: lama ja pääkaupunkiseudun lapsiperheet. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. 2000. The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin* 126 (2), 309 - 337.
- Louis, K. S. 1998. Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement* 9, 1–27.
- Louis, K.S. & Smith, P.A. 1991. Restructuring teacher engagement and school culture: Perspective on schoolreform and the improvement of teachers` work. *School effectiveness and school improvement* 2, 34–52.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacDonald, D. 1999. Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education* 15, 835–848.
- Malinen, K. 2005. Miten meillä menee? Työssäkäyvien pienten lasten vanhempien kokemuksia perheelämästä ja työstä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston perhetutkimuskeskus.
- Mamia, T. 2007. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Luentomateriaali.
[www-dokumentti] <http://www.uta.fi/~tero.mamia/opetus/luennot/kvanti5.pdf>
(Luettu 20.2.2010)
- Mamia, T. & Koivumäki, J. 2006. Luottamus, sitoutuminen ja työelämän joustot. Teoksessa: Mamia, T. & Melin, H. (toim.) *Kenen ehdoilla työ joustaa? Työpoliittinen tutkimus*. Helsinki: Työministeriö. 99–78.
- Manderbacka, K., Häkkinen, U., Nguyen, L., Pirkola, S., Ostamo A., & Keskimäki, I. 2007. Terveyspalvelut. Teoksessa: H. Palosuo, S. Koskinen, E. Lahelma, R. Prättälä, T. Martelin, A. Ostamo, I. Keskimäki, M. Sihto, K. Talala, E. Hyvönen & E. Linnanmäki (toim.) *Terveysten eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen*

- muutokset 1980–2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisu.
- Mathieu, J.E. & Zajac, D.M. 1990. A Review and meta-analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational commitment. *Psychological Bulletin* 108 (2), 171–194.
- Mayer, S.E & Jencks, C. 1989. Growing Up in Poor Neighborhoods: How Much Does It Matter? *Science* 243 (4897), 1441–45.
- Mayer, R.C. & Schoorman, F.D. 1998. Differentiating antecedents of organizational commitment: a test of March and Simon's model. *Journal of organizational behavior* 19, 15–28.
- McCulloch, A. & Joshi, H.E. 2001 Neighborhood and family influences on the cognitive ability of Children in the British National Child Development Study. *Social Science & Medicine* 53 (5), 579–591.
- McLeod, J.D. & Shanahan, M.J. 1993. Poverty, Parenting, and Children's Mental Health. *American Sociological Review* 58 (3), 351–366.
- McLoyd, V.C. 1998 Socioeconomic disadvantage and child development *American Psychologist* 53 (2), 185–204
- Metsämuuronen, J. 2000. SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Helsinki : International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki : International Methelp.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. 1984. Testing the "Side-Bet Theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology* 69, 372–378.
- Meyer, J. P. & Allen, N.J., Smith, C.A. 1993. Commitment to organizations and occupations: extension and test of three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology* 78, 538–551.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. 1991. A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review* 1, 61–89.
- Meyer, J.P. & Herscovich, L. 2001 Commitment in the workplace. Toward general a model. *Resource anagement Review* 11, 299–326.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. 2002. Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior* 61, 20–52.
- Miech, R., Essex, M. J. & Goldsmith, H. H. 2001. Socioeconomic Status and the Adjustment to

- School: The Role of Self-Regulation During Early Childhood. *Sociology of Education* 74 (2),102–120.
- Moisio, Pasi. 2006. Kasvanut polarisaatio lapsiperheiden parissa. Teoksessa M. Kautto (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2006*. Helsinki: Stakes. 35–56.
- Moisio Pasi 2008. Köyhyyden ja toimeentulo-ongelmien kehitys. Teoksessa Pasi Moisio, Sakari Karvonen, Jussi Simpura ja Matti Heikkilä (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2008*. Helsinki: Stakes.
- Morrow, P. 1993. *The Theory and Measurement of Work Commitment*. Greenwich, Connecticut: Jai Press Inc.
- Mowday, R.T., Steers, R.M. & Porter, L.W. 1979. The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior* 14, 224 – 227.
- Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R.M. 1982. Employee – Organization Linkages. *The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. London: Academic Press.
- Nguni, S., Slegers, B., & Denessen, E. 2006 Transformational and transactional leadership effects on teachers’ job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145–177.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa Teoksessa S.Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nummenmaa, L. 2008. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. 1–4. painos. Helsinki: Tammi.
- Oaj. Opettajilla liian vähän aikaa oppilaille. [WWW-dokumentti]
http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,625120&_dad=portal&_schema=PORTAL
 (Luettu 9.1.2009)
- Organ, D. W. 1977. A reappraisal and reinterpretation of the satisfaction–causes–performance hypothesis. *Academy of Management Review*, 2, 46–53.
- Pagani, L., Boulerice, B. & Tremblay, R.E. 1997. The Influence of Poverty on Children’s Classroom Placement and Behavior Problems. Teoksessa: G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (toim.) *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation. 311 – 339.
- Porter, L.W., Steers, R.M., Mowday, R.T. & Boulian, P.V. 1974 Organizational commitment, job

- satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology* 59, 603–609.
- Prättälä, R., Koskinen, S., Martelin, T., Lahelma, E., Sihto, M. & Palosuo, H. 2007. Terveyserot ja niiden kaventamisen haaste. Teoksessa Palosuo ym. (toim.) *Terveysten eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen muutokset 1980 – 2005*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:23. 2 –42.
- Pylkkänen, E. 2009. Yksinhuoltajaperheiden rankempi taakka. Teoksessa: J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 94–103.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.): *Eriarvoinen lapsuus*. WSOY, Helsinki 2001, 125–146.
- Reunanen, A., Kattainen, A. & Salomaa, V. 2007. Biologiset vaaratekijät Teoksessa Palosuo ym. (toim.) *Terveysten eriarvoisuus Suomessa. Sosioekonomisten terveyserojen muutokset 1980 – 2005*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:23, 169–178.
- Reyes 1992. *Preliminary Models of Teacher Commitment: Implications for Restructuring the workplace*. Madison, WI:Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Riehl, C. & Sipple, J. W. 1996. Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environments, and Teacher Commitment. *American Educational Research Journal* 33 (4), 873–901.
- Rosenholtz, S.J. 1989. Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. *The Elementary School Journal* 89 (4) Special Issue: Beginning Teachers, 421-439.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. 1990. Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education* 63, 241–257.
- Salmi, M., Huttunen, J. & Yli-Pietilä, P. 1996. *Lapset ja lama*. Helsinki: Stakes
- Salmi, M., Bardy, M. & Sauli H. 2004. Lasten ja lapsiperheiden asemasta nyky-Suomessa. Hyvinvoinnin uhkatekijöiden jäljillä. Teoksessa A. Söderholm, ym. (toim.):*Lasten kaltoinkohtelu*. Duodecim: Helsinki
- Salmi, M. Sauli, H. & Lammi-Taskula, J. 2009. Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa: J. Lammi Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki:

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 78 – 93.
- Sauli, H. & Kartovaara, L. 2000. Suomalainen lapsi. Helsinki: Tilastokeskus.
- Sauli, H. 2001. Osia kokoomateoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Raportteja 263. Helsinki: STAKES.
- Sauli, H. & Salmi, M. 2001. Osia kokoomateoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Raportteja 263. Helsinki: STAKES.
- Sauli, H., Bardy, M. & Salmi, M. 2002. Elinolojen koventuminen pikkulapsiperheissä. Teoksessa M. Heikkilä & M. Kautto (toim.): Suomalaisten hyvinvointi 2002. Stakes, Helsinki 2002, 32-61
- Seppänen, M. 2001. Liipolan onni: asuinalueen sosiaalinen erilaistuminen ja merkitys asukkaille. Helsinki: Palmenia.
- Shaw, J. & Reyes, J. 1992. School Cultures: Organizational Value Orientation and Commitment. Journal of Educational Research 85 (5), 295–302.
- Shonkoff & Phillips 2000. From Neurons To Neighborhoods. Washington: National academy press.
- Shumow, L. Vandell, D.L. & Posner, J. 1999. Risk and Resilience in the Urban Neighborhood: Predictors of Academic Performance among Low-Income Elementary School Children. Merrill-Palmer Quarterly 45 (2), 309-31
- Sighn, K. & Billingsley, B.S. 1996. Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. Remedial and Special Education 17, 37–47.
- Sighn, K. & Billingsley, B.S. 1998. Professional Support and Its Effects on Teachers' Commitment. The Journal of Educational Research 91 (4), 229–239.
- Siirilä, S., Viljanen, V. & Jousmäki, J. 1999. Elinolojen alueellinen erilaistuminen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Smith, J.R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P.K. 1997. Consequences of Living in Poverty for Young Children's Cognitive and Verbal Ability and Early School Achievement. Teoksessa: G.J. Duncan & J. Brooks-Gunn (toim.) Consequences of growing up poor. New York: Russell Sage Foundation. 132–189.
- Smithers, A. & Robinson, P. 2003. Factors Affecting Teachers' Decisions to Leave the Profession. University of Liverpool.

- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutus keskuksen julkaisuja A: 43.
- Solantaus, T., Leinonen, J. & Punamäki, R-L. 2004. Children's Mental Health in Times of Economic Recession. Replication and Extension of the Family Economic Stress Model in Finland. *Developmental Psychology* 40(3), 412-429.
- Somech, A. & Bogler, R. 2002. Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly* 38 (4), 555–577.
- Somech, A. 2005. Directive versus participative leadership: Two complementary approaches to managing school effectiveness. *Educational Administration Quarterly* 41, 777–800.
- Somersalo, H & Solantaus, T. 2001. Economic Recession and Inequality in Education: children needing special services in focus. *Scandinavian Journal of Educational Research* 45 (3) 233–248.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. 1999. School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation* 5, 249–268.
- Työterveyslaitos. Kunta10-tutkimus. [www-dokumentti]
http://www.ttl.fi/fi/tutkimus/hankkeet/kunta10_tutkimus/Sivut/default.aspx
 [Luettu 9.1.2009]
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Turku: Turun yliopisto.
- Töttö, P. 2004. Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Vastapaino
- Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Helsinki: WSOY
- Vaattovaara, M. 1998. Pääkaupunkiseudun sosiaalinen erilaistuminen: ympäristö ja alueellisuus. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Vaattovaara, M. & Kortteinen, M. 2002. Polarisoituuko pääkaupunkiseutu? Teoksessa M. Heikkilä, & M. Kautto (toim.) *Suomalainen hyvinvointi 2002*. Stakes: Helsinki. 272 - 290.
- Vanttaja, M. 2000 Koulumenestyjien kotitausta, sosioekonominen asema ja tulotaso. *Yhteiskuntapolitiikka* 65:1, 35–45.
- Vilenius-Tuohimaa, P. 2005. Vanhempien koulutustaso, lapsen kielellinen ilmaisu ja tehtävääorientoitio matemaattisten taitojen selittäjinä koulutien alussa. Helsinki:

Helsingin yliopisto.

Virtanen, M., Kivimäki M., Elovainio M., Linna A., Pentti J. & Vahtera, J. 2007. Neighbourhood socioeconomic status, health and working conditions of school teachers.

J. Epidemiol. Community Health 2007; 61; 326–330.

Virtanen, M. 2008. Tutkimussuunnitelma Opettaja huomennakin? -seurantatutkimuksesta.

Työterveyslaitos.

Virtanen, M. 2010. <marianna.virtanen@ttl.fi> 20.5.2010. [Henkilökohtainen sähköpostiviesti].

Saatavilla sähköpostitse: <terhi.linnansaari@uta.fi>

Väljærvi, J. & Malin, A. 2005. Koulutuspalvelujen laatu jakautuu Suomessa tasaisesti. Teoksessa: P.

Kupari & J. Väljærvi (toim.) Osaaminen kestävällä pohjalla – PISA 2003 Suomessa, Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen, OECD:n ja Opetusministeriön yhteisjulkaisu. 141 - 150.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. 2004.

Luokanopettajan työkoulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa.

Teoksessa: S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Liite 1

Selittäjät	Malli 1 OR (95% lv)	Malli 2 OR (95% lv)	Malli 3 OR (95% lv)	Malli 4 OR (95% lv)	Malli 5 OR (95% lv)	Malli 6 OR (95% lv)
Koulua ympäröivän asuinalueen työttömyysaste						
Korkea	1,349 (0,990–1,838)	1,365 (1,001–1,862)*	1,323 (0,968 - 1,809)	1,328 (0,970–1,819)	1,387 (0,983-1,957)	1,524 (1,032 – 2,251)*
Keskitasoa	1,240 (0,911–1,689)	1,284 (0,905–1,821)	1,203 (0,879 - 1,646)	1,204 (0,878-1,653)	1,263 (0,905-1,763)	1,277 (0,877–1,861)
Matala	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Opettaja-tyyppi						
Rehtori		1,289 (0,742–2,240)	1,044 (0,589–1,851)	1,041 (0,586–1,849)	1,031 (0,579–1,835)	1,199 (0,628–2,290)
Erit.opettaja		1,156 (0,707–1,890)	1,201 (0,733–1,967)	1,192 (0,725–1,958)	1,199 (0,727–1,978)	1,049 (0,597–1,844)
Luok.opettaja		1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Sukupuoli						
Nainen			1,00	1,00	1,00	1,00
Mies			1,645 (1,210 - 2,236)**	1,621 (1,191-2,207)**	1,630 (1,195-2,222)**	1,516 (1,069–2,150)*
Ikä						
24–29				0,927 (0,551–1,559)	1,068 (0,614–1,858)	1,350 (0,724–2,516)
30–40				1,134 (0,802-1,603)	1,203 (0,832–1,739)	1,386 (0,913–2,104)
41–50				1,122 (0,817-1,540)	1,124 (0,818–1,545)	1,174 (0,819–1,681)
51–61				1,00	1,00	1,00
Työvuodet						
0–5 vuotta					1,00	1,00
6–16 vuotta					1,332 (0,983–1,803)	1,178 (0,836–1,659)
17–33 vuotta					1,186 (0,776–1,813)	1,169 (0,724–1,887)
Aikaisempi sitoutuminen						
Sitoutunut						1,00
Sitoutumaton						7,732 (5,781–10,342)***