

# **Luokan- ja erityisluokanopettajien kiinnittyminen työhönsä**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto

Laatijat:  
Vilhelmiina Lammela  
Janina Lepistö

18.12.2025  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijät:** Vilhelmiina Lammela ja Janina Lepistö

**Otsikko:** Luokan- ja erityisluokanopettajien kiinnittyminen työhönsä

**Ohjaaja:** yliopistotutkija Tuuke Iiskala

**Sivumäärä:** 67 s., 21 liites.

**Päivämäärä:** 18.12.2025

Tämä tutkimus tarkastelee luokan- ja erityisluokanopettajien työhön kiinnittymistä peruskouluissa. Kiinnittymistä tarkastellaan eri ulottuvuuksien kautta: kognitiivinen kiinnittyminen, emotionaalinen kiinnittyminen, sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin ja sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin. Lisäksi selvitetään erilaisten taustamuuttujien, kuten iän, sukupuolen ja koulun koon yhteyttä opettajien kiinnittymisen tasoon sekä millaisia tekijöitä opettajat kokevat kiinnittymistään tukeviksi ja rajoittaviksi. Aihe on ajankohtainen, sillä opettajien työssäjaksaminen ja alan vetovoima ovat herättäneet viime vuosina kasvavaa keskustelua.

Työhön kiinnittymiseen on tärkeää kiinnittää huomiota, sillä se tukee henkistä joustavuutta sekä työhön paneutumista. Kiinnittymisen myönteiset vaikutukset, kuten fyysiset, psyykkiset sekä sosiaaliset resurssit tukevat niin työntekijää kuin niitä, joiden kanssa työskentelee.

Aineisto kerättiin Etelä-Suomessa sähköisesti Webropol-kyselylomakkeella, joka pohjautui suomennettuun versioon ETS-mittarista (Engaged Teachers Scale). Lomake mittasi opettajien kiinnittymistä väittämien avulla. Aineisto koostui 147 opettajan vastauksista. Aineisto analysoitiin pääosin kvantitatiivisin menetelmin, kuten t-testin ja ANOVAn avulla, joita täydensi laadullinen sisällönanalyysi avoimista vastauksista.

Tulosten perusteella opettajien kiinnittymisen taso oli kokonaisuudessaan korkea. Sukupuoli ja ikä olivat yhteydessä useisiin kiinnittymisen ulottuvuuksiin, kun taas koulun koolla ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä opettajien kiinnittymiseen työhönsä. Laadullinen analyysi toi esiin, että kiinnittymistä tukevat etenkin toimiva yhteistyö kodin ja henkilöstön kanssa sekä riittävät resurssit, kun taas ajanpuute ja liiallinen työmäärä voivat rajoittaa kiinnittymistä.

Tutkimus tarjoaa lisätietoa opettajien kiinnittymisen vahvuudesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Tulokset lisäävät ymmärrystä siitä, millaiset työssä ja työyhteisössä esiintyvät tekijät tukevat opettajien kiinnittymistä ja mitkä puolestaan heikentävät sitä. Saatua tietoa voidaan hyödyntää opettajien työhyvinvoinnin tukemisessa sekä koulu yhteisöjen käytäntöjen kehittämisessä ja se voi toimia pohjana jatkotutkimukselle.

**Avainsanat:** luokanopettaja, erityisluokanopettaja, kiinnittyminen, kognitiivinen kiinnittyminen, emotionaalinen kiinnittyminen, sosiaalinen kiinnittyminen, yhteisöllisyys, ETS, työn imu

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Opettajien kiinnittyminen työhön</b>	<b>7</b>
2.1	Kiinnittymisen malleja	8
2.2	Kiinnittymisen ulottuvuudet	10
2.2.1	Kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuus	11
2.2.2	Emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuus	12
2.2.3	Sosiaalisen kiinnittymisen ulottuvuus	14
2.3	Koulun koon yhteys kiinnittymiseen	15
2.4	Kiinnittymiseen yhteydessä olevat tekijät	17
2.4.1	Työn vaatimukset	17
2.4.2	Työn resurssit	19
<b>3</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>21</b>
<b>4</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>23</b>
4.1	Osallistujat	23
4.2	Aineistonkeruu	25
4.3	Opettajien kiinnittymisen mittari ETS ja kyselylomakkeen rakenne	28
4.4	Aineiston käsittely	29
4.4.1	Määrällisen aineiston käsittely	30
4.4.2	Laadullisen aineiston käsittely	35
4.5	Tutkimusetiikka	39
<b>5</b>	<b>Tulokset</b>	<b>41</b>
5.1	Opettajien kokema kiinnittyminen	41
5.1.1	Kiinnittymisen ja sukupuolen yhteys	42
5.1.2	Kiinnittymisen ja iän yhteys	45
5.2	Kiinnittymisen vaihtelu eri kokoisissa kouluissa	46
5.3	Kiinnittymistä tukevat ja rajoittavat tekijät	48
5.3.1	Kognitiivinen kiinnittyminen	48
5.3.2	Emotionaalinen kiinnittyminen	50
5.3.3	Sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin	51
5.3.4	Sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin	52
<b>6</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>55</b>
6.1	Yhteenvedo tuloksista	55
6.2	Tutkimuksen luotettavuus	59
6.3	Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	61
	<b>Lähteet</b>	<b>64</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>72</b>

<b>Liite 1. Alkuperäiset (Klassen ym., 2013) ja käännetyt väittämät (Engaged Teachers Scale)</b>	<b>72</b>
<b>Liite 2. Kyselylomake</b>	<b>73</b>
<b>Liite 3. Kiinnittymistä tukevien ja rajoittavien tekijöiden luokittelu</b>	<b>77</b>
<b>Liite 4. Opiskelijan aineistonhallintasuunnitelma</b>	<b>85</b>
<b>Liite 5. Tietosuojailmoitus</b>	<b>89</b>
<b>Liite 6. Tutkimustiedote</b>	<b>91</b>

# 1 Johdanto

Opettajien kiinnittyminen työhönsä ja työyhteisöönsä on noussut ajankohtaiseksi ja tärkeäksi aiheeksi tutkia, sillä opettajien hyvinvointi ja työssä jaksaminen ovat olleet jatkuvasti esillä mediassa ja koulutuspoliittisessa keskustelussa. Esimerkiksi Helsingin Sanomien “Opettajat kertovat ongelmista, joiden takia he harkitsevat alan vaihtoa” (Niemi, 2023) ja Opettaja-lehden “Pandemia vei opettajien voimat – tutkija varoittaa uupumisen seurauksista” (Korkeakivi, 2023) ovat uutisotsikoita, joita on voinut kohdata viime vuosina valtamediassa. Opettajien työuupumus ja stressi ovat nousseet erityisesti huolenaiheiksi, sillä ne eivät ainoastaan heikennä opettajien työkykyä, vaan vaikuttavat myös opetuksen laatuun (Salmela-Aro ym., 2022, 500). Helsingin Sanomien selvityksen mukaan (Mutanen, 2025) peruskoulun alaluokkien opettajat kokivat laajinta tunneperäistä kuormitusta verrattuna muihin ammattiryhmiin. Opettajien hyvinvointi ja jaksaminen ovat ratkaisevia tekijöitä, jotka muovaavat koko koulu yhteisön toimivuutta ja oppilaiden oppimistuloksia (Onnismaa, 2010, 54).

2000-luvulla työhön kiinnittymiseen keskittynyt tutkimus on kehittynyt jatkuvasti. Tutkimuskenttä on laajentunut merkittävästi ja kiinnittymisen tutkimus on saanut laajasti tutkijoiden huomiota. (Darmawan ym., 2024, 408.) Kuitenkaan opettajien työhön kiinnittymiseen kohdistunutta tutkimusta ei ole paljoa (Perera ym., 2018, 28). Opettajien kiinnittyminen työhönsä ja työyhteisöönsä on keskeinen tutkimusaihe, koska sillä on laaja-alaisia vaikutuksia sekä opettajien ammatilliseen hyvinvointiin että koulun toiminnan laatuun. Kiinnittynyt opettaja on työssään motivoitunut, kokee työnsä merkitykselliseksi ja on sitoutunut oppilaiden oppimisen edistämiseen. (Bakker ym., 2007; Klassen ym., 2013.) Vahva kiinnittyminen vähentää työuupumuksen ja alanvaihdon riskiä, jotka molemmat heikentävät opetusalan kestävyyttä ja kuormittavat kouluja (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 1060–1061; Salmela-Aro ym., 2022, 500).

Opettajan työhön kiinnittymisellä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia niin yksilötasolla, kuin koko koulua koskevalla tasolla. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien päivittäinen työhön kiinnittymisen taso ennusti luokkahuonetyöskentelyn laatua, erityisesti aloittelevilla opettajilla (Bakker & Bal, 2010). Lisäksi Bakker ja kumppanit (2007, 274–275) raportoivat tutkimuksessaan opettajien työhön kiinnittymisellä olevan positiivinen yhteys opettajien työpaikkaan sitoutumisessa. Tutkimuksen mukaan työhön kiinnittyminen on yhteydessä sekä itsearvioituun terveyteen että koettuun työkykyyn. Shun

(2022) tutkimuksen tulokset tukevat näitä havaintoja osoittamalla, että opettajan kiinnittyminen työhön on ratkaisevan tärkeää korkean työtehon ylläpitämiseksi ja oppimistulosten parantamiseksi. Työhönsä kiinnittynyt opettaja on motivoituneempi, tehokkaampi ja kykenee luomaan myönteisen oppimisilmapiirin, joka tukee oppilaiden akateemista ja sosiaalista kehitystä (Shu, 2022, 2).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaista kiinnittymistä opettajat kokevat työhönsä. Tutkimuksessa keskitytään Klassenin ja kumppanien (2013) luokittelun pohjalta erityisesti kiinnittymisen kognitiiviseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen, joita analysoidaan kokonaisuutena sekä erikseen. Tutkimuksessa tarkastellaan, ovatko ikä tai sukupuoli yhteydessä kiinnittymiseen. Nämä muuttujat syventävät ymmärrystä kiinnittymisestä suomalaisessa kontekstissa. Tutkimuksessa selvitetään lisäksi, onko kiinnittymisessä eroja eri kokoisten koulujen välillä. Koulujen keskimääräiset koot ovat kasvussa (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020), minkä vuoksi on ajankohtaista selvittää, millaisia eroja eri kokoisten koulujen opettajien kiinnittymisessä on. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista kiinnittymistä luokan- ja erityisluokanopettajat kokevat työhönsä. Opettajaryhmät valikoituivat tutkimukseen samanlaisen luokkamuotoisen työkuvansa vuoksi (Niemi, 2011, 46–47; Sirkko ym., 2023, 5). Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa sekä täydentää tutkimuskenttää niistä opettajan työn ja koulu yhteisön tekijöistä, jotka voivat vahvistaa tai heikentää opettajan työhön kiinnittymistä.

## 2 Opettajien kiinnittyminen työhön

Kiinnittynyt opettaja tuntee työnsä merkitykselliseksi ja haluaa panostaa siihen. Työhön kiinnittyminen tukee myös sinnikkyyttä ja jaksamista vaikeuksien edessä. Kiinnittyminen edistää työhön paneutumista ja henkistä joustavuutta. (Hakanen ym., 2006, 498.) Työhön vahvasti kiinnittyneet opettajat kokevat suurempaa työtyytyväisyyttä ja suorittavat tehtävät paremmin kuin heikosti kiinnittyneet opettajat. Opettajan kiinnittyminen tukee myös oppilaiden akateemista ja sosioemotionaalista kehitystä. (Mérida-López, 2019, 1; Shu, 2022.)

Työhön kiinnittymistä on myös tutkittu suomalaisessa kontekstissa. Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käsitteitä *työhön kiinnittyminen* ja *työn imu* käytetään usein toistensa synonyymeina, sillä molemmat kääntyvät englanniksi samalla tavalla *work engagement* (esim. Hakanen, 2011; Soini ym., 2012; Salmela-Aro ym., 2022). Tämä tekee käsitteiden erottelusta haastavaa. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetty termi *engagement* kääntyy suomeksi usealla eri tavalla, kuten *kiinnittyminen* tai *sitoutuminen*, mikä osaltaan hämärtää käsitteiden välisiä eroja (esim. Hakanen ym., 2006). Hakanen (2011) on tutkinut käsitettä *work engagement* ja käyttänyt siitä termiä työn imu. Kun työntekijä kokee työn imua, hän nauttii työnsä tekemisestä ja kokee itsensä motivoituneeksi tekemään työtään. Työn imu määritellään myönteiseksi, työhön liittyväksi mielentilaksi, jossa työntekijä tuntee tarmokkuutta, omistautumista ja uppoutumista työhönsä. (Schaufeli ym., 2002, 73–75.) Kun työntekijä kokee työn imua, hän nauttii työnsä tekemisestä ja kokee itsensä motivoituneeksi ja energiseksi työssään.

Työn imuun voidaan helposti sekoittaa flow-tila. Flowlla tarkoitetaan työskentelyyn uppoamisen tasoa, jolle ominaista on vahva keskittyminen ja ajantajun hämärtyminen (Schaufeli & Bakker, 2004, 295). Flow on kuitenkin työn imua lyhytaikaisempi hetkellinen kokemus (Hakanen, 2011, 49). Flowlla viitataan lyhytaikaisiin ”huippukokemuksiin”, joissa ihminen uppoutuu tekemiseen pysyvän mielentilan sijaan (Schaufeli & Bakker, 2004, 295).

Työhön kiinnittyminen voidaan kuitenkin nähdä työn imua ja flow-tilaa pysyvämpänä ja rakenteellisempänä suhteena työn ja työntekijän välillä. Siinä korostuu, miten vahvasti henkilö samaistuu työhönsä, sitoutuu sen arvoihin ja kokee kuuluvansa työyhteisöönsä. Työhön kiinnittyminen viittaa siihen, miten syvästi työ koetaan osaksi omaa identiteettiä ja ammatillista merkitystä pitkällä aikavälillä. (Klassen ym., 2013.) Kiinnittymisen myönteiset vaikutukset, kuten fyysiset, psyykkiset sekä sosiaaliset resurssit tukevat sekä työntekijää että

niitä, joiden kanssa työntekijä työskentelee (Hakanen, 2011, 38–42). Kiinnittyminen ei kuitenkaan aina ole pitkäkestoinen tila, vaan voi vaihdella yksilöllisesti kiinnittyneestä vähemmän kiinnittyneeseen, ja toisin päin. Erityisesti aloittavien opettajien sitoutuminen voi vaihdella useasti, jopa viikoittain (Klassen, 2013, 48).

Vuonna 2024 tehdyn Opetusalan työolobarometrin mukaan kaksi kolmasosaa opetuslalla työskentelevistä oli tyytyväisiä omaan työhönsä. Barometrin mukaan naiset kokivat suurempaa kiinnittymistä kuin miehet (Melkko & Ilves, 2024, 7). Myös iällä on todettu olevan yhteys kiinnittymiseen. 50-vuotiaat ja sitä vanhemmat sekä opettajat, joilla oli yli 15 vuoden työkokemus, olivat kiinnittyneempiä työhönsä kuin muut opettajat (Ibrahim & Aljneibi, 2022, 12).

Opettajan kiinnittymisellä työhön on positiivinen yhteys myös oppilaisiin. Työhön kiinnittyneellä opettajalla on paremmat mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Cinches ym., 2017, 6). Heikosti kiinnittyneiden opettajien jaksaminen heijastuu suoraan koulujärjestelmään. Matala kiinnittyminen vähentää opettajien jaksamista kohdata oppilaat ja kehittää koulun toimintaa. (Soini ym., 2012, 7.) Tämän vuoksi olisi tärkeää tutkia, millaisten keinojen avulla opettajien kiinnittymistä työhön voitaisiin tukea.

## 2.1 Kiinnittymisen malleja

Tutkijat ovat tarkastelleet kiinnittymistä erilaisten mallien avulla. Seuraavaksi esiteltävissä malleissa on omat erityispiirteensä, kuten kohderyhmä, jolle malli on suunnattu. Monet mallit on kehitetty yleisesti eri ammattialojen tai opiskelijoiden kiinnittymisen tutkimiseen ja ovat sovellettavissa myös opetusalan tutkimukseen. Näitä malleja ei tässä tutkimuksessa käytetty, mutta kokonaisvaltaisen ymmärryksen kannalta on tärkeää tiedostaa erilaisten mallien olemassaolo.

Ensimmäinen kiinnittymisen malleista on Korhosen kiinnittymisen malli (2017). Malli on suunniteltu kuvaamaan korkeakouluopiskelijoiden kiinnittymistä opintoihinsa. Mallin mukaan opiskelijan kiinnittyminen rakentuu akateemisten taitojen hallinnasta sekä opintojen sisäisestä merkityksestä. Opiskelijan täytyy siis hallita akateemisia taitoja, kuten kriittistä ajattelua, tekstitaitoja ja opiskelutaitoja. Opiskelijan tulee lisäksi kokea omat opintonsa merkityksellisiksi ja orientoitua opiskeluun, jotta kiinnittyy opintoihinsa. Näiden osa-alueiden yhdistyessä kiinnittyminen vahvistuu, opiskelija kokee kuuluvansa yhteisöön sekä hänen identiteettinsä vahvistuu. (Korhonen & Toom, 2017, 134, 136–137.) Vaikka Korhosen malli

kohdistuu opiskelijoihin, se havainnollistaa kiinnittymisen käsitteen laaja-alaisuutta ja sitä, miten kiinnittymistä on jäsennelty myös koulutuksen kentällä työelämän ulkopuolella.

Myös Kahu (2013) on kehittänyt mallin kuvaamaan opiskelijoiden kiinnittymistä opintoihinsa. Mallin mukaan kiinnittyminen opintoihin on vaihteleva tila, johon vaikuttavat erilaiset opiskelijat ja oppilaitokset sekä sosiaalipoliittinen konteksti, johon nämä eri toimijat sijoittuvat. Kiinnittymistä kuvataan monimutkaisena prosessina, jossa institutionaaliset tekijät sekä opiskelijan tausta ovat laajasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opiskelijan taustan, taitojen sekä motivaation lisäksi kiinnittymiseen vaikuttavat myös oppilaitoksen ja laajemman kontekstin vaikutukset. Mallin mukaan opiskelijan kiinnittymiseen vaikuttaa esimerkiksi opetussuunnitelman yhteneväisyys omiin kiinnostuksen kohteisiin ja omien taitojen samantasoisuus tehtävien harjoitteiden kanssa. Kahun (2013) mallin mukaan kiinnittyminen tapahtuu neljän näkökulman kautta, joita ovat opiskelijan käsitys omista kyvyistään, tunteet, joita tilanteista syntyy, kokemus kuulumisesta oppilaitokseen ja sen henkilöihin sekä oma hyvinvointi, johon vaikuttaa esimerkiksi kuormitus ja stressi.

Meyer ja Allen (1991) ovat kehittäneet työelämäkontekstissa laajasti hyödynnetyn kolmikomponenttimallin kiinnittymisestä, jota ei ole sidottu tiettyyn ammattiryhmään tai toimialaan. Mallin mukaan työntekijän kiinnittyminen työpaikkaan muodostuu kolmen osatekijän kautta; halun, tarpeen ja velvollisuuden kautta. Työntekijä on täysin kiinnittynyt työhönsä, kun hän haluaa työskennellä työpaikassa, kokee tarvetta työskennellä sekä kokee velvollisuuden tunnetta työskennellä työpaikassa. Mallin mukaan työntekijä voi myös kokea eri tasoista kiinnittymistä, eikä työntekijä aina tunne kaikkia osatekijöitä yhtä voimakkaasti. Hän voi esimerkiksi kokea matalaa halua, kohtalaista tarvetta ja korkeaa velvollisuuden tunnetta työskennellä työpaikassaan. Osatekijöiden asteet ovat tilannekohtaisesti muuttuvia, eivätkä sulje pois toisiaan. Malli ei pohjaudu tietylle alalle tehtyyn tutkimukseen, vaan on muodostettu yleisesti eri työpaikoille sovellettavaksi. (Meyer & Allen, 1991, 61–62.)

Schaufelin ja kumppanien (2004) mukaan kiinnittyminen muodostuu tarmokkuudesta, omistautumisesta sekä keskittymisestä. Heidän mukaansa nämä tekijät ovat vastakohtia työuupumukselle. Kiinnittyminen työhön on jatkuva tila, joka ei keskity tiettyyn kohteeseen, kuten henkilöön tai käyttäytymiseen. Kiinnittynyt henkilö kokee korkeaa energisyyttä, henkistä joustavuutta sekä halukkuutta panostaa työhön sinnikkäästi myös kohdatessaan vaikeuksia. Tutkijoiden teorian pohjalta on muodostettu kiinnittymistä mittaava mittaristo UWES (Utrecht Work Engagement Scale). Mittaristo on itsearviointiväline, jota voidaan

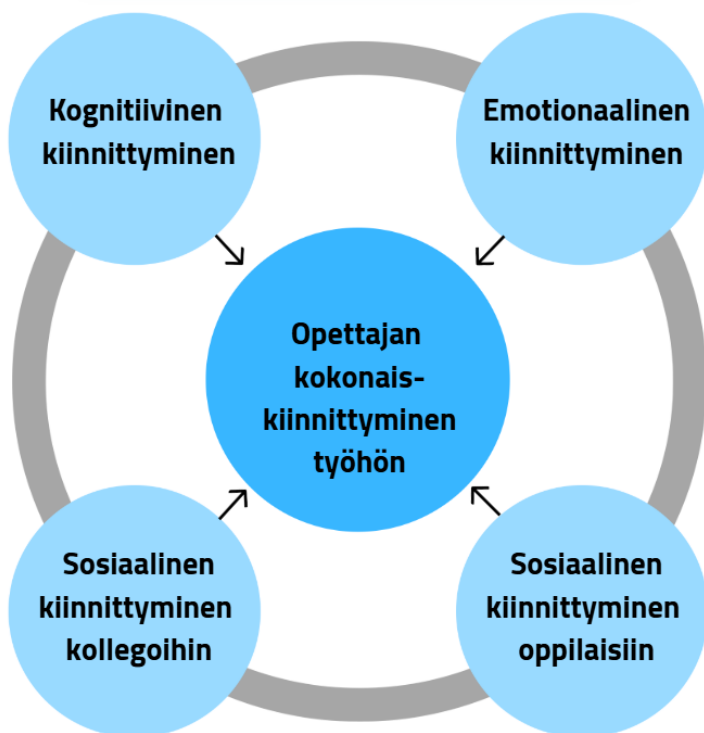
käyttää mille tahansa ammattiryhmälle mittaamaan työhön kiinnittymistä. (Schaufeli & Bakker, 2004, 295.)

Tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin käyttämään seuraavaksi esiteltävää Klassenin ja kumppaneiden (2013) kiinnittymisen mallia, sillä se on ainoa malli, joka on suunnattu juuri opettajien kiinnittymisen mittaamiseen. Se on myös malleista ainoa, joka ottaa huomioon kiinnittymisen sosiaalisen ulottuvuuden.

## **2.2 Kiinnittymisen ulottuvuudet**

Klassen kumppaneineen (2013) ovat jakanut opettajien työhön kiinnittymisen neljään ulottuvuuteen (kuvio 1), joiden avulla voidaan tarkastella, miten vahvasti opettajat ovat kiinnittyneitä työhönsä sekä omaan työympäristöönsä. Tämän jaon mukaan kiinnittyminen luokitellaan kognitiiviseen, emotionaaliseen ja sosiaaliseen kiinnittymiseen. Sosiaalinen kiinnittyminen jakautuu vielä puoliksi, näkökulmiin koskien oppilaita sekä kollegoita. Tarkasteltavia ulottuvuuksia on näin ollen neljä.

Kiinnittymistä tutkittaessa huomioon otetaan monesti yhtenä ulottuvuutena myös fyysinen kiinnittyminen (esim. Rich ym., 2010). Fyysisellä kiinnittymisellä tarkoitetaan työskentelyn energisyyttä ja sen kohdistumista työhön. Myös Klassenin ja kumppanien (2013, 37) tutkimuksessa fyysinen kiinnittyminen on tiedostettu, mutta jätetty tutkimuksen ulkopuolelle. Mallin kehittämisvaiheessa kognitiivista ja fyysistä ulottuvuutta mittaavat väittämät eivät erottuneet vastausten perusteella toisistaan. (Klassen ym., 2013, 36–37.) Tämän vuoksi fyysinen ulottuvuus on päätetty jättää pois myös tästä tutkimuksesta.



Kuvio 1. Kiinnittymisen ulottuvuudet Klassenia ja kumppaneita (2013) mukailten.

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään edellä mainittua Klassenin ja kumppanien (2013) jaottelua, jotta saadaan luotua kuva siitä, miten opettajat kokevat kiinnittymisensä eri ulottuvuuksilla. Kiinnittymisen eri ulottuvuudet muodostavat toisiinsa kytkeytyvän kokonaisuuden, eivätkä ole toisistaan irrallisia (Perera ym., 2018, 30). Kiinnittyminen heijastuu opettajien motivaatioon, työhyvinvointiin ja sitoutumiseen kouluyhteisöön (Yerdelen ym., 2018, 2, 10). Eri ulottuvuuksien tarkastelu tarjoaa tietoa siitä, millaisena kiinnittyminen koetaan kokonaisvaltaisesti.

### 2.2.1 Kognitiivisen kiinnittymisen ulottuvuus

Kognitiivisella kiinnittymisellä tarkoitetaan opettajan keskittymistä sekä älyllisen työhön paneutumisen tasoa, jolla hän sitoutuu työtehtäviinsä. Se ilmenee muun muassa opettajan kyvyssä suunnitella ja toteuttaa oppitunteja sekä mukautua oppilaiden erilaisiin yksilöllisiin tuentarpeisiin. Tämä kiinnittymisen ulottuvuus edellyttää opettajalta syvällistä tiedon sisäistämistä, prosessointia ja ongelmanratkaisua, jotka ovat keskeisiä erityisesti opetussuunnitelmien ja arviointimenetelmien kehittämisessä. (Klassen ym., 2013.) Opettajan kokema työn imu tukee hänen kognitiivista kiinnittymistään ja voi lisätä jaksamista sekä pedagogista joustavuutta (Hakanen, 2011, 40–42).

Työresurssit, kuten mahdollisuus itsenäiseen päätöksentekoon, selkeät tavoitteet ja hallinnan tunne, voivat vahvistaa kognitiivista kiinnittymistä (Bakker & Bal, 2010). Nämä resurssit tarjoavat opettajalle työkaluja keskittyä tehokkaasti myös silloin, kun työympäristössä ilmenee haasteita. Opettajan ammatilliseen rooliin liittyy laaja asiantuntijuus, jonka myötä heille annetaan vapautta, autonomiaa ja luottamusta tehdä päätöksiä opetuksen toteuttamisesta (Guerriero, 2017, 25). Opettajien itsenäisyys on tärkeä osa koulutyötä, mutta se tuo myös vastuuta opetuksen laadusta ja oppilaiden hyvinvoinnista. Opettajan kokema autonomia tukee sisäistä motivaatiota ja sen myötä vahvistaa myös kognitiivista kiinnittymistä (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 68).

Kognitiivinen kiinnittyminen voidaan ymmärtää osana opettajan arjen toimintaa, jossa vaaditaan jatkuvaa keskittymistä, suunnittelua ja sopeutumiskykyä. Kognitiivinen kiinnittyminen perustuu syvällisiin oppimisstrategioihin ja itsesäätelyyn, jotka auttavat yksilöä suoriutumaan vaativimmistakin tehtävistä (Fredricks ym., 2004). Tämä on erityisen tärkeää opetustyössä, jossa jatkuva pedagoginen kehittyminen ja oppiminen ovat välttämättömiä (Lerkanen ym., 2020, 52). Tämä lähestymistapa voidaan nähdä myös opettajan työssä, jossa suunnittelu, tavoitteiden asettaminen ja oppilaiden tarpeisiin mukautuminen edellyttävät syvällistä kognitiivista paneutumista.

### 2.2.2 Emotionaalisen kiinnittymisen ulottuvuus

Emotionaalinen kiinnittyminen kuvastaa opettajan tunneperäistä yhteyttä työhönsä, oppilaisiinsa ja työyhteisöönsä. Tämä kiinnittymisen ulottuvuus ilmenee erityisesti silloin, kun opettaja kokee oman työnsä merkitykselliseksi, iloitsee oppilaiden oppimisesta ja tuntee ylpeyttä omasta ammatistaan. Esimerkiksi oppilaiden onnistumisten näkeminen ja kollegoilta saatu positiivinen palaute voivat toimia emotionaalisen kiinnittymisen vahvistajina. Tällaiset kokemukset voivat antaa työlle syvällistä merkitystä ja auttavat opettajaa jaksamaan. (Perera ym., 2018.)

Emotionaalinen kiinnittyminen on olennainen osa työhön kiinnittymistä. Emotionaalisen kiinnittymisen ollessa vahvaa työntekijä kokee energisyyttä ja omistautumista (Schaufeli & Bakker, 2004, 295). Hakasen (2011) mukaan työn imua voidaan pitää emotionaalisen kiinnittymisen positiivisena ilmentymänä, joka edistää työtyytyväisyyttä ja sitoutumista. Työn imu edistää opettajan tunneperäistä yhteyttä työhönsä ja auttaa ylläpitämään motivaatiota vaativissakin työolosuhteissa (Schaufeli & Bakker, 2004).

Emotionaalinen kiinnittyminen on altis kuormitustekijöille, kuten stressille, ajanpuutteelle ja oppilaisiin liittyvälle huolelle. Emotionaalinen kuormitus voi heikentää opettajan jaksamista, lisätä työuupumuksen riskiä ja heikentää heidän kokemustaan työn merkittävyydestä (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Toisaalta palkitsevat tunnekokemukset, kuten oppilaiden edistymisen havaitseminen tai kokemus oman opetuksensa onnistumisesta, vahvistavat emotionaalista kiinnittymistä (Dilekçi ym., 2025, 2).

Pitkään samassa koulussa työskennelleiden opettajien on osoitettu kokevan vahvempaa emotionaalista kiinnittymistä työhönsä. Pitkä työsuhte tarjoaa opettajille mahdollisuuden kehittää tunnesiteitä kouluun, sen toimintaan ja arvoihin. (Ibrahim & Aljneibi, 2022, 12.) Pitkään samassa organisaatiossa työskentely johtaa työntekijän syvempiin suhteisiin kollegoihin, mitä voidaan pitää osana emotionaalista kiinnittymistä. (Meyer & Allen, 1991.) Kun opettajat työskentelevät pitkään samassa koulussa, he luovat vahvempia suhteita kollegoihin ja kokevat sen myötä työyhteisön merkitykselliseksi. Pitkäaikaisilla opettajilla on usein myös mahdollisuus osallistua koulun kehittämiseen ja päätöksentekoon. (Schaufeli & Bakker, 2004.)

Tässä tutkimuksessa emotionaalista kiinnittymistä tarkastellaan osana opettajien laajempaa kiinnittymistä omaan työhönsä. Vaikka emotionaalinen kiinnittyminen on yksilöllinen kokemus, se rakentuu vuorovaikutuksessa työyhteisön ja oppilaiden kanssa (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Emotionaalinen kiinnittyminen ei kuitenkaan ota huomioon opettajien omaa panostusta sosiaalisten suhteiden luomiseen, minkä vuoksi sosiaalinen kiinnittyminen on oma ulottuvuutensa (Perera ym., 2018, 29).

### 2.2.3 Sosiaalisen kiinnittymisen ulottuvuus

Sosiaalisella kiinnittymisellä tarkoitetaan opettajan kokemaa yhteyttä joko oppilaisiin tai kollegoihin. Sosiaalinen kiinnittyminen onkin jaettu kahteen näkökulmaan, sosiaaliseen kiinnittymiseen oppilaisiin sekä sosiaaliseen kiinnittymiseen kollegoihin, sillä opettajan suhde näihin toimijoihin on erilainen. Opettajat viettävät oppilaiden kanssa aikaa päivittäin monta tuntia, joka mahdollistaa uniikin suhteen syntymisen oppilaiden ja opettajan välille. (Klassen ym., 2013, 35; Perera ym., 2018, 29.) Sosiaalinen kiinnittyminen on merkittävä näkökulma kiinnittymiseen, sillä vuorovaikutus muiden toimijoiden, kuten juuri oppilaiden tai kollegoiden kanssa, on tärkeä osa opettajan ammattia (Guerriero, 2017, 84). Opettajat, jotka ovat sosiaalisesti kiinnittyneet työhönsä ja käyttävät aikaa lämpimien vuorovaikutussuhteiden

luomiseen, kokevat myös yleensä korkeampaa hyvinvointia ja vähemmän stressiä (Klassen ym., 2013, 35).

Opettajan työhön liittyy paljon pitkäaikaisten sosiaalisten suhteiden luomista. Opettajat luovat merkityksellisiä suhteita erityisesti oppilaisiin, mikä vaatii opettajalta panostusta ja voimavaroja. Tutkimusten (Cinches ym., 2017) perusteella onkin todettu, että opettajan ja opiskelijan väliset suhteet ovat avainasemassa oppilaiden sitoutumisen ja myönteisten oppimistulosten edistämisessä. Vaikka monet muutkin ammatinharjoittajat muodostavat merkityksellisiä suhteita asiakkaidensa kanssa, korostuu opettajan työssä erityisesti oppilaiden kanssa vietetty aika. Harvojen ammattien työntekijät viettävät yhtä monta tuntia asiakkaidensa kanssa kuin opettajat oppilaiden kanssa. Työhön kiinnittymisen kannalta sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin on merkittävä tekijä, sillä monelle opettajalle oppilaiden kanssa tiiviisti työskentely on kannuste ryhtyä ammattiin. (Klassen ym., 2013, 35.) Kiinnittyminen oppilaisiin ja heidän kanssaan tehtyyn työhön on yksi tärkeimmistä tekijöistä, joka lisää työssä viihtymistä (Onnismaa, 2010, 52).

Opettajat muodostavat työnsä aikana laajasti sosiaalisia suhteita myös kollegoihinsa (Klassen ym., 2013, 35). Kollegalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa samassa koulussa työskenteleviä muita opettajia, joiden kanssa opettajalla on mahdollisuus tehdä yhteistyötä ja jakaa ammatillisia kokemuksia. Kollegat muodostavat tärkeän osan opettajan työyhteisöä, sillä heidän kanssaan tehdään tiimityötä, suunnitellaan opetusta ja jaetaan arjen haasteita ja onnistumisia. Aiemmin opettajan työtä saatettiin pitää eristäytyneenä, sillä opettajat työskentelivät omissa luokissa melko pitkälti yksin. Nykyään kuitenkin opettajat eivät enää työskentele eristäytyneesti vaan yhteistyössä muiden opettajakollegoiden kanssa. (Jarzabkowski, 2002, 1.) Nykyaikainen koulukulttuuri, jossa korostuu oppilaiden yksilölliset tarpeet ja monipuolinen opetus vaatii opettajien välistä tiimityötä (POPS, 2014).

Opettajien kokema yhteinen usko työyhteisön kykyyn saavuttaa yhteisiä tavoitteita vahvistuu jaettujen kokemusten ja pitkäaikaisen yhteistyön kautta (Goddard ym., 2004). Tämä näkökulma perustuu ajatukseen, että kouluyhteisössä pitkään työskentelevät opettajat voivat rakentaa syvempiä suhteita kollegoihinsa ja osallistua koulun kehitykseen (Hoy ym., 2006). Pitkä työsuhde tarjoaa siis opettajille ajan sekä tilan kokea kollegiaalista tukea, jaettuja onnistumisia sekä yhteenkuuluvuutta (Ibrahim & Aljneibi, 2022, 11), jotka ovat keskeisiä sosiaalisen kiinnittymisen kehittymiselle.

Myös esihenkilöyhteistyöllä on tärkeä merkitys työhön kiinnittymiseen. Kun opettajat kokevat esihenkilötyön riittäväksi ja hyväksi, vaikuttaa se opettajien työhyvinvointiin merkittävästi (Melkko & Ilves, 2024, 6). Opetusalan työolobarometrin 2024 (Melkko & Ilves, 2024) mukaan työyhteisöjen yhteisöllisyyden kokemus ja työtovereiden arvostus on opettajien keskuudessa laskenut, mikä heijastuu opettajien hyvinvointiin ja siten kiinnittymiseen. Myös tämän vuoksi esihenkilön merkitys korostuu. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan työyhteisöt ovatkin toimivampia ja työviihtyvyys suurempaa työpaikoilla, joissa esihenkilö koetaan hyväksi (Melkko & Ilves, 2024, 6).

### **2.3 Koulun koon yhteys kiinnittymiseen**

Tässä tutkimuksessa selvitetään eroja eri kokoisissa kouluissa työskentelevien opettajien kiinnittymisessä työhön. Tutkimuksessa koulun koolla viitataan oppilasmäärään. Opetushallituksen tekemän peruskouluverkon selvityksessä (2020) on arvioitu, että suomalaisten peruskoulujen keskimääräiset koot tulevat kasvamaan yhä suuremmiksi. Tämä johtuu siitä, että koulujen määrä vähenee. Kouluverkon pienentyminen on koskenut eniten pieniä, alle 50 oppilaan kouluja. Suurien koulujen määrä on taas kasvanut. Selvityksen yhden laskelman mukaan koulujen keskimääräinen oppilasmäärä tulisi entisestä 236 oppilaasta kasvamaan 336 oppilaaseen. Toisten laskelmien mukaan kasvu olisi hieman loivempaa, mutta oppilasmäärä kasvaisi joka tapauksessa. Toisaalta peruskouluikäisten määrän on arvioitu vähenevän noin 100 000 oppilaalla vuoteen 2040 mennessä, joten tämä myös osaltaan tulee vaikuttamaan koulujen määrään ja oppilasmääriin. (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020.)

Pieni koulu määritellään usein hieman eri tavoilla. Pieneksi kouluksi on aiemmissa tutkimuksissa määritelty koulu, jossa on alle 50–200 oppilasta. Määrä vaihtelee muun muassa sen mukaan, mille luokka-asteelle tai koulutusasteelle tutkimus kohdistuu tai missä maassa tutkimus on toteutettu. (Karlberg-Granlund, 2008, 3; Halsey, 2011, 5.) Suurina kouluina Suomessa voidaankin pitää yli 700 oppilaan kouluja, sillä niitä löytyy jo yli sata. Myös yli tuhannen oppilaan peruskouluja oli vuonna 2024 yhteensä 18 kappaletta (Tilastokeskus, 2024). Suuret koulut ovat sijoittuneet erityisesti suuriin kaupunkeihin, kuten Helsinkiin, Tampereelle ja Vantaalle. (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020.)

Suomessa ei ole tehty juurikaan tutkimusta siitä, millainen yhteys koulun koolla on opettajien kiinnittymiseen. Sen sijaan kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että pienemmissä kouluissa suhteiden muodostaminen ja kollegiaalisen avun saaminen helpompaa. Turkissa tehdyn tutkimuksen mukaan erityisesti opettajien emotionaalinen eli tunneperäinen

kiinnittyminen kärsii suuresta koulun koosta, sillä mitä enemmän koulussa oli oppilaita, sitä enemmän epäsuotuisaa käyttäytymistä esiintyi (Güler & Özgenel, 2023). Suuressa koulussa ihmissuhteita on vaikeampaa muodostaa ja ryhmätoimintaa haastavampaa organisoida (Güler & Özgenel, 2023, 1489). Pienet koulut tarjoavat opettajalle mahdollisuuden oppia tuntemaan oppilaat hyvin, sillä oppilaita opettaa pieni määrä opettajia ja ryhmät ovat pieniä. Hyvä oppilastuntemus takaa mahdollisuuden yksilöllistää opetusta sekä kohdata oppilaat yksilöllisesti. (Autti & Hyry-Beihammer, 2009, 58.)

Norjassa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että opettajat, jotka työskentelivät suurissa kouluissa, kokivat saavansa vähemmän sosiaalista tukea työyhteisöltään kuin pienempien koulujen opettajat (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Koulun koko näyttäytyi merkittävänä tekijänä opettajien työuupumuksessa. Myös suomalainen Pietarisen ja kumppanien (2013) tekemä tutkimus tukee tätä havaintoa, sillä pienissä kouluissa opettajien kokevat vähemmän työuupumusoireita kuin keski- ja suurikokoisissa kouluissa.

Oppilaiden kiinnittymistä eri kokoisissa kouluissa on kuitenkin tutkittu. Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että pienemmät koulut edistävät yleensä oppilaiden kiinnittymistä, sillä oppimisympäristö koetaan henkilökohtaisempaan ja yhteisöllisempään. Toisaalta suuremmilla kouluilla on usein laajemmat resurssit esimerkiksi tilojen tai välineistön suhteen, joka omalta osaltaan voi tukea kiinnittymistä. (Yang & Alitabar, 2024, 209–210.) Opettajien kiinnittymistä tarkasteltaessa löytyy kuitenkin tutkimusaukko, jonka vuoksi aihetta on tärkeää tutkia.

## **2.4 Kiinnittymiseen yhteydessä olevat tekijät**

On tärkeää tiedostaa tekijöitä, jotka tukevat tai rajoittavat opettajien kiinnittymistä työhönsä, sillä innostuneet ja hyvinvoivat opettajat, jotka ovat kiinnittyneitä työhönsä, ovat kouluverkoston tukipilareita (Soini ym., 2012, 7). Opettajan työn voimavaratekijöinä voidaan pitää esimerkiksi työn arvostamista, positiivista työilmapiiriä sekä uusien opetusmenetelmien käyttöä. Myös esihenkilöltä saatu tuki toimii voimavarana työssä. Tämän kaltaiset tekijät tukevat kiinnittymistä työhön, erityisesti työn ollessa kuormittavaa. (Onnismaa, 2010, 52.) Kiinnittymiseen yhteydessä olevat tekijät voidaan jakaa työn vaatimuksiin liittyviin sekä työn resursseihin liittyviin tekijöihin (Bakker & Demerouti, 2014).

### 2.4.1 Työn vaatimukset

Työn vaatimuksilla tarkoitetaan työn fyysisiä, psyykkisiä, sosiaalisia tai organisationaalisia piirteitä, jotka vaativat työntekijältä voimavaroja ja ponnistelua. Vaatimukset eivät ole automaattisesti kiinnittymistä heikentäviä, mutta jos niitä on liikaa tai pitkään, ne aiheuttavat kuormitusta. (Bakker & Demerouti, 2014, 8.)

Yksi merkittävistä opettajan työn vaatimuksista on työmäärä ja aikapaine. Opetusalan työolobarometrin 2024 (Melkko & Ilves, 2024) mukaan opettajia kuormittaa työssään liian suuri työmäärä, tiukat aikataulut sekä kiire. Myös työnteon keskeytyminen ja epäoleelliset työtehtävät koetaan merkittävänä kuormitustekijöinä (Melkko & Ilves, 2024, 7; Ibrahim & Aljneibi, 2022, 11). Opettajien pitkät työpäivät ja suuri työmäärä ovat yhteydessä korkeampaan työkuormitukseen ja heikentyneeseen työhyvinvointiin (Jerrim & Sims, 2021, 5–6). Vaikka opettajien päätyötehtävä on opettaminen, kuuluu tehtäviin myös tuntien suunnittelu, arviointi sekä hallinnollisia paperitöitä. Liian suuri työmäärä voi johtaa matalaan itsetuntoon, passiivisuuteen sekä heikkoon suorituskykyyn. (Ab. Wahab ym., 2024, 2545.)

Opettajan työn kognitiivista vaativuutta lisää se, että siirtymä koulutuksesta työelämään on poikkeuksellisen haastava. Tosin kuin monilla muilla aloilla, opettaja kantaa täyden pedagogisen ja juridisen vastuun heti työuran ensimmäisestä päivästä lähtien (Tynjälä & Heikkinen, 2011) ja näin saattaa rajoittaa kognitiivista kiinnittymistä.

Opettajan työssä on paljon emotionaalisia vaatimuksia. Tiivis yhteistyö oppilaiden kanssa arjessa uhkaa opettajan jaksamista. Samalla tämä arkinen vuorovaikutus lisää työn merkityksellisyyttä ja innostusta työtä kohtaan. (Soini ym., 2012, 10.) Opettaja kohtaa päivän aikana monenlaisia kohtaamisia sekä ratkaistavia ristiriitoja. Opettajan tulee hallita sekä opetettava asia että ymmärtää jatkuvasti ihmisiä ja vastavuoroisuutta. (Mikkola, 2015, 705.)

Opettaja vaatii työssään resilienssiä eli joustavuutta ja sopeutumiskykyä reagoidakseen myönteisesti haastavissa olosuhteissa uransa aikana. Opettajan resilienssi heijastuu myös oppilaisiin. Opettaja toimii roolimallina luokassa oppilailleen, ja opettajan osoittaessa joustavuutta myös oppilailta voi odottaa joustavuutta haastavissa tilanteissa. On tärkeää siirtää huomio loppuunpalamisesta ja stressistä resilienssin vahvistamiseen. Tämän avulla opettajat voivat keskittyä oman motivaation sekä sitoutumisen ylläpitämiseen erilaisissa muutoksissa. Resilientit opettajat kykenevät palautumaan kohdatessaan vastoinkäymisiä, eivätkä haastavat

tilanteet horjuta heidän tunnettaan itsetehokkuudesta tai motivaatiosta opettaa. (Gu & Day, 2007, 1302.)

Opettajan työnkuva on muuttunut merkittävästi viime vuosikymmeninä yhteiskunnallisten, teknologisten ja koulutuspoliittisten muutosten myötä. Tämä aiheuttaa epäselviä odotuksia opettajia kohtaan. Opettajilta odotetaan yhä laajempia taitoja ja kykyä mukauttaa opetustaan monimuotoisiin oppimistilanteisiin. Erityisesti digitalisaatio on vaikuttanut opettajien rooliin, sillä heidän tulee hyödyntää teknologisia oppimisympäristöjä ja soveltaa tutkimusperustaista opetusta yhä enemmän (Nyyssölä, 2019). Opettajan rooli on siirtynyt perinteisestä tiedonjakajasta enemmän oppimisprosessien ohjaajaksi, jossa painottuvat oppilaiden yksilöllinen tukeminen ja motivoiminen (OECD, 2020, 17).

Opettajilta odotetaan uuden tiedon käsittelyä ja arviointia, joka on tärkeää keskeisten ammatillisten käytäntöjensä kannalta. Opettajilta odotetaan myös ammattinsa tietopohjan säännöllistä päivittämistä. (Guerriero, 2017, 30.) Opettajan asiantuntemus ei ole staattinen, vaan se kehittyy jatkuvasti koulutuksen, kokemuksen ja tutkimustiedon omaksumisen kautta. Guerrieron (2017, 31) mukaan opettajilta odotetaan nykyään entistä enemmän taitoja, jotka vastaavat 2000-luvun oppimistarpeisiin. Oppimisympäristöt ovat monimuotoistuneet, ja opettajien yhtenä tehtävänä on tukea oppilaita kehittämään kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, luovuutta ja yhteistyötaitoja, joita pidetään keskeisinä tulevaisuuden työelämässä. Tämä tarkoittaa, että perinteisistä opetusmenetelmistä on siirryttävä kohti innovatiivisempia ja näyttöön perustuvia opetusmenetelmiä, joissa oppilas nähdään aktiivisena toimijana omassa oppimisprosessissaan. Yhtenä riskitekijänä opettajien heikkoon kiinnittymiseen voidaan pitää toiveiden ja todellisuuden törmäystä. Opettajat kokevat työssään riittämättömyyttä, jos he eivät koe oppilaiden hallitsevan sisältöjä täydellisesti. (Soini ym., 2012, 15.)

Näiden lisäksi opettajien työssäjaksamista voivat heikentää myös rakenteelliset tekijät, kuten suuret luokkakoot, pitkät opetustunnit sekä opetuksen resurssien puute. (Melkko & Ilves, 2024, 7.) Guerrieron (2017, 27) mukaan koulutusalan ammattilaisten työhön vaikuttavat kielteisesti myös koulun turvallisuuspuutteet, rajoitetut mahdollisuudet ammatilliseen kehittymiseen sekä liialliset hallinnolliset tehtävät. Nämä tekijät voivat kuormittaa opettajia ja vähentää heidän mahdollisuuksiaan keskittyä varsinaiseen opetustyöhön, mikä heijastuu myös oppilaiden oppimiseen ja kouluyhteisön toimivuuteen.

## 2.4.2 Työn resurssit

Työn resursseilla tarkoitetaan työn fyysisiä, sosiaalisia tai organisaationaalisia tekijöitä, jotka auttavat opettajaa saavuttamaan tavoitteita. Tällaiset resurssit vähentävät työn vaatimusten haittoja ja lisäävät opettajan motivaatiota sekä työhön kiinnittymistä (Bakker & Demerouti, 2014, 8).

Opettajat toimivat työssään autonomisesti. Opettajilla on siis mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä ja toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla, kuitenkin opetussuunnitelman määrittämien sisältöjen puitteissa (Annevirta & Salminen, 2014, 335). On todettu, että opettajat tarvitsevat mahdollisuuden autonomisiin päätöksiin, sillä se tukee heidän työhyvinvointiaan (Pearson & Moomaw, 2006, 44–45). Autonomia tukee myös motivaatiota ja siten kiinnittymistä (Skaalvik & Skaalvik, 2014, 68). Opettajan tunne autonomiasta auttaa sietämään satunnaisia takaiskuja ja ehkäisee siten uupumusta (Roth ym., 2007, 763). Autonomia mahdollistaa siis opettajalle oman tietouden yhdistämisen ja hyödyntämisen omista oppilaista ja opetussuunnitelmasta (Annevirta & Salminen, 2014, 336).

Yhtenä tärkeimpänä opettajan resurssina toimii yhteistyö kollegojen kanssa. Opettajien välinen yhteistyö eli kollegiaalinen yhteistyö hyödyttää erityisesti opettajia. Kollegiaalinen yhteistyö vahvistaa esimerkiksi opettajan kokemusta työn mielekkyydestä ja yhteisöllisyydestä (Bakker & Bal, 2010; Bakker ym., 2007). Yhteistyön avulla opettajien on myös mahdollista saada toiminnastaan palautetta ja oppia muiden opettajien toiminnasta uusia toimintatapoja omaan opetukseen. Tämän avulla opettaja voi kehittää ammattitaitoaan. (Tam, 2025, 737.) Vangriekenin ja kumppaneiden (2015) tutkimuksen mukaan kollegiaalinen tuki tukee opettajien motivaatiota työhönsä ja tehokkaimmillaan se vähentää työmäärää sekä kehittää opettajien tehokkuutta. Tutkimuksen mukaan kollegiaalinen yhteistyö lisäsi myös oppilaskeskeisempiä opetusmenetelmiä ja oppilaiden suoriutuminen parantui. (Vangrieken ym., 2015, 27.)

Opettajien työn resursseihin lukeutuu oman osaamisen kehittäminen. Opettajien asiantuntijuudella on myös suora yhteys oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajan tiedollisen ja pedagogisen osaamisen kehittäminen vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin (Guerriero, 2017, 107). Tämä tukee ajatusta siitä, että opettajien jatkuva kouluttautuminen ja ammatillinen kehitys ovat keskeisiä tekijöitä laadukkaan opetuksen varmistamisessa. Opettajilla, jotka uskovat omiin taitoihinsa, on avoimempi asenne uusia toimintatapoja ja

pedagogisia käytäntöjä kohtaan. Tämä tukee sekä opettajien omaa pedagogista asiantuntijuutta sekä oppilaiden oppimista ja motivaatiota. (Soini ym., 2012.)

Palautteen antaminen ja saaminen on yksi merkittävimmistä keinoista tukea omaa ja toisten kasvua sekä kehitystä opetuslalla (Drago-Severson & Blum-DeStefano, 2018, 63).

Kollegiaalisen palautteen avulla pystytään hyödyntämään jokaisen asiantuntijuutta ja kehittämään omaa osaamista (Venninen, 2005, 288). Opettajan on tärkeää saada palautetta sekä esihenkilöltä että oppilaiden huoltajilta. Esihenkilö voi vaikuttaa opettajan merkityksellisyydentunteeseen johtamistyylin, palautteen sekä resurssien kautta, kun taas vanhemmat antavat palautetta huomaamalla opettajan vaivannäön ja tukemalla oppilaan oppimistavoitteita. (Dreer-Göthe, 2025, 1283.)

Opettajia tukee työssään selkeä johtaminen. Koulussa opettajan esihenkilönä toimii rehtori, joka johtaa koulua ja edustaa oppilaita ja opettajia kouluarjessa. Koulun toimintaan ja opettajien työhyvinvointiin vaikuttaa, miten rehtori kuuntelee, välittää tietoa ja johtaa koulun toimintaa. (Ärlestig, 2008, 18.) Opettajat tarvitsevatkin riittävää organisaation tukea voidakseen hoitaa tehtävänsä onnistuneesti, säilyttää vahvan resilienssin ja suoriutua työtehtävistään tehokkaasti (Nwoko ym., 2023, 1). Opettajat, jotka kokevat kouluorganisaation vastaavan omiin tarpeisiin ja tukevan henkilökohtaisia tavoitteita, kykenevät sitoutua työhön tehokkaammin (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 321).

### 3 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on selvittää, millaista kiinnittymistä opettajat kokevat omaan työhönsä sekä miten tutkittavan ikä ja sukupuoli ovat siihen yhteydessä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, vaihtelee kiinnittymisen taso eri kokoisissa kouluissa. Tutkimuksessa pyritään myös tunnistamaan, millaiset tekijät opettajien omien kokemusten mukaan tukevat ja rajoittavat heidän omaa kiinnittymistään työhön. Tarkasteltavien näkökulmien tavoitteena on pyrkiä muodostamaan kokonaiskuva siitä, millaisena opettajien työhön kiinnittyminen näyttäytyy ja mitkä tekijät siihen ovat yhteydessä. Näihin pohjaten on muodostettu tutkimusongelmat, jotka ovat seuraavat:

#### 1. Millaista kiinnittymistä opettajat kokevat työhönsä?

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa keskitytään tarkastelemaan opettajien kiinnittymistä kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuksien näkökulmista (Klassen ym., 2013). Näitä ulottuvuuksia analysoidaan sekä kokonaisuutena että kutakin ulottuvuutta yksittäin. Lisäksi kiinnittymistä tarkastellaan ikäryhmien ja sukupuolen mukaan. Hypoteesina on, että opettajat kokevat melko korkeaa kiinnittymistä, sillä vuoden 2024 Opetusalan työolobarometrin mukaan kaksi kolmasosaa opettajista on ollut tyytyväisiä työhönsä. Työntekijän hyvinvointi ja työtyytyväisyys on vahvasti yhteydessä myös työhön kiinnittymiseen (Hakanen, 2011, 38–42). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että naiset kokivat vahvempaa kiinnittymistä kuin miehet (Melkko & Ilves, 2024, 7). 50-vuotiaat ja sitä vanhemmat opettajat kokivat vahvempaa kiinnittymistä kuin nuoremmat opettajat (Ibrahim & Aljneibi, 2022, 12). Tämän vuoksi hypoteeseina on, että naiset sekä vanhemmat opettajat erottuvat myös tässä tutkimuksessa vahvemmin kiinnittyneimpinä.

#### 2. Miten opettajien kokema kiinnittyminen vaihtelee eri kokoisissa kouluissa?

Toinen tutkimusongelma keskittyy tarkastelemaan, millaisia eroja opettajien kiinnittymisessä on havaittavissa eri kokoisissa kouluissa. Tutkimuksessa koulut on jaettu neljään eri kokoluokkaan: pieniin, keskikokoisiin, keskisuuriin ja suuriin kouluihin. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan koulun suuruus heikensi opettajien kiinnittymistä (Güler & Özgenel, 2023, 1489). Tämän vuoksi on kiinnostavaa selvittää, ilmeneekö vastaavanlainen yhteys myös suomalaisessa kontekstissa. Hypoteesina on, että suuremmissa kouluissa opettajien kiinnittyminen on heikompaa.

3. Millaisten tekijöiden opettajat kokevat tukevan ja rajoittavan omaa kiinnittymistä työhönsä?

Kolmannen tutkimusongelman avulla pyritään löytämään erilaisia näkökulmia siihen, minkä tekijöiden opettajat kokevat tukevan tai rajoittavan työhön kiinnittymistä. Tavoitteena on tunnistaa millaisten tekijöiden opettajat kokevat tukevan omaa kiinnittymistä. Tämänkaltaiset voimavarat tukevat kiinnittymistä myös työn ollessa kuormittavaa (Onnismaa, 2010, 52).

## 4 Menetelmä

Tutkimus käsittelee luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kiinnittymistä omaan työhönsä. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä *opettajat* viittaamaan sekä luokanopettajiin että erityisluokanopettajiin, ellei erikseen toisin mainita. Tavoitteena oli ja analysoida opettajien kokemaa kiinnittymistä omaan työhönsä numeerisen datan avulla ja syventää tulkintaa laadullisten sanallisten vastausten kautta tarkastelemalla kiinnittymistä tukevia ja rajoittavia tekijöitä. Kiinnittymistä tarkasteltiin sekä määrällisten että laadullisten aineistojen avulla.

Tutkimus toteutettiin monimetodisena tutkimuksena, jossa pääpaino oli kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Monimetodinen lähestymistapa valittiin, koska se mahdollistaa kiinnittymisen tarkastelun useasta eri näkökulmasta ja tuottaa näin monipuolisemman ja syvemmän ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä.

Kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä mahdollisti laaja-alaisen ja systemaattisen analyysin. (Tähtinen ym., 2020, 11.) Menetelmän avulla voitiin tarkastella kiinnittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä sekä tunnistaa trendejä ja suhteita (Kotronoulas ym., 2023, 1). Kvalitatiivista tutkimusmenetelmää hyödynnettiin täydentämään määrällisiä tuloksia ja näin saamaan syvempää ymmärrystä (Cohen ym., 2018, 287–288) opettajien subjektiivisista kokemuksista omasta kiinnittymisestään.

On kuitenkin tärkeää huomata, että laadullisia vastauksia ei yhdistetty kiinnittymistä mittaaviin kvantitatiivisiin pisteisiin, vaan niitä käsiteltiin erillisinä aineistoina. Tähän päädyttiin, sillä tavoitteena oli syventää kiinnittymisen tulkintaa eikä selittää määrällisiä tuloksia yksilötasolla. Koska kvalitatiivinen osuus oli määrällistä analyysiä rajatumpi, se toimii pohjana ilmiön syvempään tarkasteluun ja mahdollisiin jatkotutkimusaiheisiin. Monimetodinen menetelmä tarjosi tutkimukselle kattavan ja syvällisen näkökulman (Cohen ym., 2018, 33) opettajien kiinnittymiseen omaan työhönsä.

### 4.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui yhteensä 147 peruskoulussa työskentelevää opettajaa, joista 117 oli luokanopettajia ja 30 erityisluokanopettajia. Opettajat työskentelivät Kanta-Hämeen, Uudenmaan ja Varsinais-Suomen alueilla sijaitsevilla kouluilla. Koulujen koko vaihteli pienistä, alle 50 oppilaan kouluista suuriin, yli 600 oppilaan kouluihin. Osallistujien

taustatietojen jakautuminen on esitetty taulukossa 1. Tavoitteena oli saada mahdollisimman monipuolinen otos, jotta tulokset kuvastaisivat opettajien kiinnittymistä työhönsä.

Taulukko 1. Osallistujien taustatiedot

		N	%
Työnimike	Luokanopettaja	117	79,6
	Erityisluokanopettaja	30	20,4
Opettajan kelpoisuus	Kyllä	143	97,3
	ei	4	2,7
Sukupuoli	Nainen	119	81,0
	Mies	24	16,3
	Muu	1	0,7
	En halua kertoa	3	2,0
Ikä (vuotta)	25–34	26	17,7
	35–44	28	19,0
	45–54	40	27,2
	55+	53	36,1
Koulun koko (oppilasta)	0–150 (pieni koulu)	33	22,5
	151–300 (keskikokoinen koulu)	49	33,3
	301–600 (keskisuuri koulu)	39	26,5
	Yli 600 (suuri koulu)	26	17,7

Tutkimukseen osallistui sekä suomenkielisen että ruotsinkielisen perusopetuksen opettajia, eikä rajoituksia tehty opetuskielen perusteella. Sen sijaan tutkimuksen ulkopuolelle rajattiin aineenopettajat, lukion opettajat sekä varhaiskasvatuksen opettajat, sillä heidän työnkuvansa poikkeaa vahvasti luokanopettajien ja erityisluokanopettajien työnkuvasta (esim. Niemi, 2011). Tutkimus keskittyy perusopetuksessa työskentelevien luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kokemuksiin. Näiden kahden opettajaryhmän valintaa tukee heidän työnsä rakenteellinen samankaltaisuus. Molemmilla on vastuu omasta opetusryhmästään, he työskentelevät pääasiassa saman oppilasjoukon kanssa ja heidän opetuksensa painottaa monialaiseen, pitkäjänteiseen työskentelyyn oman luokkansa kanssa (Niemi, 2011; Sirkko ym., 2023). Tämä mahdollistaa vahvojen suhteiden rakentumisen oppilaisiin ja kollegoihin, mikä tekee heidän kokemuksistaan erityisen merkityksellisiä, kun tarkastellaan opettajien työhön kiinnittymistä.

Opettajan työ on monipuolinen ja merkityksellinen asiantuntijatehtävä, joka yhdistää pedagogista osaamista, vuorovaikutustaitoja ja yhteisöllisyyttä (Warinowski ym., 2021, 73–

74). Luokanopettajat vastaavat oppilaiden kokonaisvaltaisesta oppimisesta erityisesti 1.–6. luokilla, opettaen useita oppiaineita ja huomioiden oppilaiden yksilölliset tarpeet.

Luokanopettajan työ sisältää tiivistä yhteistyötä kollegoiden kanssa, ja yhteisopettajuus sekä tiimityö korostuvat yhä enemmän koulujen toimintakulttuurissa. (Niemi, 2011, 46–47; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS], 2014; Opetusalan ammattijärjestö OAJ, ei pvm.) Erityisluokanopettajat ovat suorittaneet sekä luokanopettajan että erityisopettajan opinnot (Finlex, 2025), ja työskentelevät luokkamuotoisessa erityisopetuksessa (Sirkko ym., 2023, 5).

Luokanopettajan ja erityisluokanopettajan vastuu oppilasryhmän kokonaisvaltaisesta pedagogisesta vastuusta erottaa heidän työnkuvansa aineenopettajan tehtävistä.

Aineenopettajat keskittyvät opettamaan omaa erikoisalaansa, pääsääntöisesti yläkoulussa ja toisen asteen oppilaitoksissa. Työ painottuu opettettavan aineen syvälliseen hallintaan ja oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamiseen. (Niemi, 2011, 45; POPS, 2014; Opetusalan ammattijärjestö OAJ, ei pvm.) Tämän takia aineenopettajat on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja tutkimus keskittyy vain luokanopettajiin ja erityisluokanopettajiin. Monet aiemmat tutkimukset (esim. Mérida-López ym., 2019; Kristiana & Simanjuntak, 2021; Granziera & Perera, 2019) aiheeseen liittyen kertovat yleisesti opettajista (*teachers*) ilman erottelua. Näiden tulokset ovat kuitenkin perusteltuja myös luokanopettajien ja erityisluokanopettajien kontekstissa, sillä opettajan työnkuva perustuu vahvasti oppilaiden kanssa tehtävään opetustyöhön.

## 4.2 Aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, mikä tarkoittaa, että aineisto kerättiin yhdellä kertaa ilman osallistujien pitkäaikaista seuranta. Tällä tutkimusmenetelmällä pyrittiin saamaan ajankohtainen ja kattava kuva opettajien kiinnittymisestä omaan työhönsä tutkimushetkellä. (Cohen ym., 2018, 348.)

Tutkimukseen valittiin satunnaisesti kolme maakuntaa (Kanta-Häme, Uusimaa ja Varsinais-Suomi), minkä jälkeen maakuntien jokaiselta kunnalta haettiin tutkimuslupaa. Tutkimusluvan myönsi 31 kuntaa, jotka vaihtelivat kooltaan pienistä maaseutukunnista suuriin kaupunkikuntiin. Tutkimuslupien saamisen jälkeen kyselylinkki toimitettiin osallistuvien kuntien kouluille. Koulujen rehtorit toimivat yhteyshenkilöinä ja päättivät, välittivätkö sähköisen kyselylomakkeen koulunsa opettajille.

Aineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeella, joka lähetettiin sähköpostitse rehtoreille. Rehtoreita pyydettiin välittämään kysely edelleen koulujensa opettajille. Aineistonkeruu toteutettiin keväällä 2025. Vastausaikaa opettajille kyselyyn vastaamiseen oli annettu tammi-helmikuu. Aineistonkeruu perustui vapaaehtoisuuteen niin rehtorien kuin opettajienkin osalta. Opettajat täyttivät kyselylomakkeen omalla ajallaan, ilman tutkijoiden fyysistä läsnäoloa. Tällä järjestelyllä pyrittiin lisäämään vastaamisen joustavuutta ja edistämään korkeampaa vastausaktiivisuutta.

Kyselylomakkeessa hyödynnettiin Engaged Teachers Scale (ETS) -mittaria (Klassen ym., 2013), joka on suunniteltu mittaamaan opettajien kiinnittymistä työhönsä. Mittarin väittämät käännettiin englannista suomeksi ja käännoistyössä käytettiin ristiinkäännösmenetelmää (Klotz ym., 2023, 700), jossa väittämät ensin käännettiin suomeksi ja tämän jälkeen takaisin englanniksi. Menetelmän avulla pyrittiin varmistamaan, että väittämien alkuperäinen sisältömerkitys säilyi myös käännettyssä versiossa. Varsinainen kyselylomake sisälsi 16 pakollista suljettua väittämää ja kahdeksan vapaaehtoista avointa kysymystä, joiden avulla kerättiin tietoa kiinnittymisen eri ulottuvuuksista. Alkuperäiset sekä käännetyt väittämät ovat nähtävillä liitteessä 1. Väittämät olivat pakollisia, jotta aineistosta saatiin kattava analyysia varten. Avoimet kysymykset taas olivat vapaaehtoisia, jotta työlämpi vastautapa ei karsisi vastaajia.

Ennen varsinaisen kyselylomakkeen lähettämistä osallistujille toteutettiin esitestaus luokanopettajaopiskelijoilla (n=11). Esitestausryhmäksi valittiin luokanopettajaopiskelijat, sillä heidän pedagoginen näkemyksensä ja ymmärryksensä koulumaailmasta teki heistä sopivan kohderyhmän arvioimaan kyselylomakkeen selkeyttä ja kysymysten muotoilua. Esitestattavat valikoituivat sattumanvaraisesti opiskelijakollegojen joukosta ja palaute kerättiin kirjallisessa muodossa kyselylomakkeeseen vastaamisen jälkeen. Palautetta sai antaa vapaasti kaikista esiin nousseista asioista, kuten kysymysten ymmärrettävyydestä ja muotoilusta. Esitestauksesta saadun palautteen avulla pyrittiin tunnistamaan mahdollisia puutteita ja virheitä, erityisesti liittyen avointen kysymysten ymmärrettävyyteen ja väittämien suomenkielisiin käännöksiin.

Esitestauksen tavoitteena oli myös arvioida ja testata, mittasivatko suomen kielelle käännetyt väittämät haluttuja ilmiöitä johdonmukaisesti. ETS-mittaria on hyödynnetty aiemmissa tutkimuksissa eri kulttuurisissa konteksteissa, kuten Isossa-Britanniassa, Australiassa, Indonesiassa ja Turkissa (Klassen ym., 2013; Kristiana & Simanjuntak, 2021; Granziera &

Perera, 2019; Yerdelen ym., 2018), minkä vuoksi haluttiin varmistaa sen soveltuvuutta suomalaiseen perusopetuksen kontekstiin. Esitestauksen avulla saatiin arvokasta tietoa siitä, kuinka hyvin kyselylomake vastasi tutkimuksen tavoitteisiin ja oliko sen sisältöä tarpeen tarkentaa ennen varsinaista aineistonkeruuta.

Esitestausryhmältä saadut määrälliset vastaukset vietiin SPSS-tilastonkäsittelyohjelmaan, jossa suoritettiin reliabiliteettianalyysi sekä vinouden (*skewness*) ja huipukkuuden (*kurtosis*) tarkastelu. Cronbachin alpha -kertoimet vaihtelivat välillä 0,79–0,93, mikä ylitti jokaiselta ulottuvuudelta hyväksytyyn rajan  $\geq 0.70$ . (Tähtinen ym., 2020, 86.) ja varmisti summamuuttujien sisäisen johdonmukaisuuden. Lisäksi vinous- ja huipukkuusarvot sijoittuivat hyväksyttävälle tasolle -1 ja +1 välille, mikä osoitti, että muuttujien jakaumat olivat normaalijakauman oletusten mukaisia (Tähtinen ym., 2018, 104). Avointen kysymysten vastaukset käytiin läpi sisällöllisesti. Tarkastelun tavoitteena oli varmistaa, että vastaukset olivat relevantteja ja vastasivat niihin näkökulmiin, joita oli tarkoitus kartoittaa.

Esitestauksesta esiin nousseet havainnot ja kehitysehdotukset huomioitiin lopullisen kyselylomakkeen muokkaamisessa. Näin varmistettiin mittarin selkeys, ymmärrettävyys ja tutkimustavoitteiden saavuttaminen. Ensimmäiseksi muokattiin Likert-asteikon vastausvaihtoehtoja, sillä alkuperäiset vaihtoehdot (1=en koskaan, 2=en melkein koskaan, 3=satunnaisesti, 4=joskus, 5=usein, 6=melkein aina, 7=aina) eivät riittävästi erottaneet eri vastausvaihtoehtoja toisistaan. Uusi asteikko (1=**en koskaan**, 2=**hyvin harvoin**, 3=**melko harvoin**, 4=**joskus**, 5=**usein**, 6=**lähes aina**, 7=**aina**) mahdollisti vastausten tarkemman erottelun ja esitestausryhmän jäsenet kokivat muutoksen parannuksena.

Lisäksi osioiden pääkäsitteet tuotiin visuaalisesti paremmin esille tummentamalla ne, jotta vastaajien olisi helpompi hahmottaa, mitä kiinnittymisen ulottuvuutta kyseisen osion väittämät mittaavat. Kognitiivista kiinnittymistä koskeviin avoimiin kysymyksiin lisättiin muutamia esimerkkejä, sillä palautteen perusteella vastaaminen koettiin tämän kysymyksen kohdalla vaikeaksi ilman konkreettisia suuntaviivoja.

Lopuksi kyselylomakkeen muotoilua tarkennettiin ja joitakin väittämiä muokattiin vielä kielellisesti selkeämmiksi (esim. väittämä *“Luokassa osoitan lämpöä oppilaitani kohtaan.”* muokattiin muotoon *“Luokassa suhtaudun lämmöllä oppilaisiin.”*), jotta ne olisivat yksiselitteisiä ja helposti ymmärrettäviä. Näiden muutosten jälkeen kyselylomake katsottiin valmiiksi lähetettäväksi varsinaiseen aineistonkeruuseen.

### 4.3 Opettajien kiinnittymisen mittari ETS ja kyselylomakkeen rakenne

Tutkimuksessa hyödynnettiin Engaged Teachers Scale -mittaria. Mittarille ei ole virallista suomennettua nimeä, minkä vuoksi siitä käytetään tässä tutkimuksessa lyhennettä ETS. Mittari on Klassenin ja kumppaneiden (2013) kehittämä ja sen tarkoituksena on mitata opettajien kiinnittymistä työhönsä. Koska mittari on suunniteltu juuri opettajien työympäristöä varten, katsottiin sen soveltuvan hyvin tämän tutkimuksen tarpeisiin. Mittarin käyttöön haettiin ja saatiin lupa sen kehittäjältä Klassenilta sähköpostitse (15.1.2025). ETS sisältää 16 väittämää, jotka on jaettu neljään osa-alueeseen mittaamaan opettajan työn keskeisiä ulottuvuuksia. Väittämiä on siis neljä ulottuvuutta kohden. Nämä ulottuvuudet ovat kognitiivinen kiinnittyminen, emotionaalinen kiinnittyminen, sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin ja sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin (Klassen ym., 2013). Näiden neljän ulottuvuuden avulla voitiin tarkastella opettajien kiinnittymistä monipuolisesti eri näkökulmista.

Koska mittarista ei ole aiemmin tehty suomenkielistä käännöstä, väittämät käännettiin tätä tutkimusta varten. ETS-mittari valittiin tutkimukseen sen kontekstisidonnaisuuden vuoksi, sillä se huomioi opettajan työn erityispiirteet, joita monet yleiset työkiinnittymisen mittarit eivät kata. Esimerkiksi yleisesti käytetty Utrecht Work Engagement Scale (UWES) mittaa työhön kiinnittymistä yleisellä tasolla, mutta ei huomioi yhtä laajasti työn sosiaalisia ulottuvuuksia, jotka opettajan työssä ovat keskeisiä (Schaufeli ym., 2002; Seppälä ym., 2009). Sosiaalisten ulottuvuuksien sisällyttäminen nähtiin tutkimuksessa tärkeäksi.

Lopullinen kyselylomake (liite 2) koostui neljästä kokonaisuudesta: taustatiedot, kognitiivinen kiinnittyminen, emotionaalinen kiinnittyminen sekä sosiaalinen kiinnittyminen. Sosiaalisen kiinnittymisen kokonaisuus oli jaettu kahteen alateemaan: sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin ja sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin. Vastausasteikkona käytettiin seitsemänportaista Likert-asteikkoa. Kyselyyn vastaaminen kesti vastaajasta riippuen 5–20 minuuttia. Vastausaikojen mediaani oli 10 minuuttia ja 12 sekuntia. Kyselyn lopussa oli mahdollisuus antaa vapaamuotoista palautetta tai jakaa muita tutkimukseen liittyviä ajatuksia.

Ensimmäisenä kyselylomakkeessa osallistujilta pyydettiin tutkimuslupa, minkä antaminen oli osallistumisen edellytys. Kerättyjä taustatietoja olivat työtehtävä (esimerkiksi luokanopettaja tai erityisluokanopettaja), opettajan kelpoisuus, nykyisen koulun koko oppilasmäärällisesti, työskentelyaika nykyisessä koulussa, ikä ja sukupuoli. Näiden tietojen avulla pyrittiin

muodostamaan kokonaiskuva vastaajajoukosta ja mahdollistettiin kiinnittymisen tarkastelu eri taustatekijöiden mukaan.

Opettajien ikähaarukat jaettiin Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (2022) avulla, joka kuvasi työllisten opettajien määrää ikäryhmittäin Suomessa. Palvelussa ikäryhmät oli jaettu viiden vuoden sykleittäin, mutta analyysia varten tätä tutkimusta tehdessä viereiset ikäryhmät yhdistettiin kymmenen vuoden kokonaisuuksiksi. Tällä tavoin ryhmien koko pysyi suhteessa samankaltaisena pohjana käytettyyn tilastopalveluun verrattuna.

Koulujen kokohaarukat määriteltiin puolestaan Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen (2023) perusopetuksen oppilaitosten määrää kuvaavan tutkimuksen pohjalta. Saman suuntaista jakoa oli käytetty myös muissa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa (esim. Pietarinen ym., 2013) Opetushallinnon muodostamia ryhmiä muokattiin tähän tutkimukseen siten, että koulujen määrät tasoittuivat suhteessa toisiinsa. Lopulliset kokoluokat kuvataan tarkemmin aineiston käsittelyä koskevassa luvussa.

Jokaista kiinnittymisen ulottuvuutta mitattiin neljän väittämän avulla. Lisäksi jokaista ulottuvuutta kohden esitettiin kaksi avointa kysymystä, joihin vastaaminen oli vapaaehtoista. Avointen kysymysten avulla kerättiin syvällisempää tietoa opettajien kokemuksista ja näkemyksistä. Jokaisen kokonaisuuden alussa annettiin lyhyt käsitteen määritelmä, mikä koettiin olennaiseksi, jotta vastaajilla olisi selkeä ja yhtenäinen ymmärrys kyseisestä kiinnittymisen ulottuvuudesta. Tämä käsitteen määrittely auttoi varmistamaan, että kysymykset tulkittiin yhdenmukaisesti ja niihin vastattiin vertailukelpoisella tavalla, mikä paransi tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten tulkittavuutta.

#### **4.4 Aineiston käsittely**

Kun tutkimusaineisto oli kerätty, määrälliset vastaukset siirrettiin SPSS-tilastonkäsittelyohjelmaan, joka tarjosi välineen määrällisen aineiston käsittelyyn ja analysointiin. SPSS:n käyttö mahdollisti aineiston huolellisen tarkistamisen, muokkaamisen ja jäsentämisen sekä erilaisten analyysien suorittamisen. Näin pystyttiin tarkastelemaan opettajien työhön kiinnittymistä numeerisesti ja vertailemaan sen eroja erilaisten taustatekijöiden perusteella.

Avoimiin kysymyksiin saadut vastaukset analysoitiin laadullisesti aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, jotta määrällistä aineistoa voitiin täydentää syvällisemmällä ymmärryksellä opettajien kokemuksista. Laadullinen analyysi tarjosi mahdollisuuden nostaa

esille merkityksiä, joita ei voitu tavoittaa pelkkien numeeristen arvojen avulla. Vastaukset mahdollistivat vastaajien oman äänen esiin tuomisen ja avasivat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten opettajat kokivat kiinnittymisen eri ulottuvuudet arjessaan. Näin laadullinen osio tuki ja täydensi kvantitatiivisia tuloksia luoden monipuolisemman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. (Cohen ym., 2018, 33.) Määrällisen ja laadullisen aineiston tarkastelu antoi mahdollisuuden tutkia opettajien työhön kiinnittymistä kokonaisvaltaisesti. Kvantitatiivinen aineisto tarjosi laajemman näkökulman ja tilastollista yleistettävyyttä, kun taas laadullinen aineisto toi syvällisyyttä ja kontekstisidonnaisuutta tulosten tulkintaa (Cohen ym., 2018, 31).

Molemmat aineistot analysoitiin niin, että vastaajien anonymiteetti säilyi, eikä yksittäisiä opettajia ollut mahdollista tunnistaa. Näin varmistettiin tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus. On tärkeää mainita, että määrällistä ja laadullista aineistoa ei yhdistetty yksittäisen vastaajan tasolla. Toisin sanoen tutkimuksessa ei tarkasteltu, miten korkeammin kiinnittyneet opettajat vastasivat avoimiin kysymyksiin ja miten vastaukset erosivat matalammin kiinnittyneiden vastauksista. Ratkaisuun päädyttiin, sillä tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella määrällistä ja laadullista aineistoa toisiaan täydentävinä, mutta erillisinä näkökulmina, ei yksittäisten opettajien henkilökohtaisina vastaajaprofiileina.

#### 4.4.1 Määrällisen aineiston käsittely

Tutkimusaineiston käsittely aloitettiin tarkastelemalla vastaajien antamia taustatietoja ja muodostamalla näiden perusteella analyysissa käytettävät luokat. Vaihe oli keskeinen, jotta voitiin havainnoida opettajien työhön kiinnittymistä eri taustatekijöiden kautta ja selvittää, oliko taustamuuttujilla eroja vastaajien kokemuksiin.

Ensimmäisenä tarkasteltiin sukupuolta. Aineisto jaettiin nais- (n=119) ja miesvastaajiin (n=24). Sukupuolen ilmoittamatta jättäneet (n=3) sekä vaihtoehdon “muu” (n=1) valinneet pidettiin mukana aineistossa, mutta heidät rajattiin pois analyysista, joissa tarkasteltiin sukupuolen ja kiinnittymisen välistä yhteyttä. Tämä menettely mahdollisti sen, että aineistoa ei kavennettu tarpeettomasti, mutta sukupuoleen liittyvien analyysien luotettavuus säilyi.

Ikäluokkien muodostamisessa alkuperäisiä vastausvaihtoehtoja yhdisteltiin, jotta analyysiin tarvittavista ryhmistä saatiin riittävän suuret. Monien analyysimenetelmien edellytyksenä on riittävät suuret ryhmät (Tähtinen ym., 2020, 134). Lopulliset ikäryhmät olivat 25–34-vuotiaat (n=26), 35–44-vuotiaat (n=28), 45–54-vuotiaat (n=40) sekä 55 vuotta täyttäneet ja sitä

vanhemmat (n=53). Koska kukaan ei ilmoittanut kuuluvansa alkuperäiseen alle 24-vuotiaiden ryhmään, tämä luokka jätettiin pois analyysistä.

Koulun koon osalta alkuperäisiä luokkia yhdisteltiin vastaavasti, jotta analyysi olisi luotettavaa ja ryhmät keskenään vertailukelpoisia. Lopulliset vastausluokat olivat pieni koulu (0–150 oppilasta, n=33), keskikokoinen koulu (151–300 oppilasta, n=49), keskisuuri koulu (301–600 oppilasta, n=39) sekä suuri koulu (yli 600 oppilasta, n=26).

Lisäksi tarkasteltiin opettajien kelpoisuutta. Ilman kelpoisuutta työskentelevien opettajien osuus oli pieni, vain neljä koko aineistosta (n=147), minkä vuoksi heidän vastaustensa vaikutusta mittarin reliabiliteettiin tarkasteltiin erikseen. Koska reliabiliteettianalyysit ( $\alpha=0,76-0,89$ ) eivät muuttuneet olennaisesti, joten vastausten katsottiin olevan perusteltuja sisällyttää analyysiin.

Ennen varsinaista analyysia tutkimusaineisto tarkistettiin ja valmisteltiin analysointia varten. Jokaiselle vastaajalle luotiin yksilöllinen tunnistenumero (ID), joka mahdollisti havaintojen hallinnan ilman vastaajien tunnistettavuutta. Kyselylomakkeen väittämät nimettiin ja järjestettiin systemaattisesti (esim. KOG1, KOG2, KOG3) muuttujamatriisissa, mikä selkeytti jatkoanalyysiä. Aineiston käsittelyssä väittämät nimettiin koodeilla, joita käytettiin analyysin selkeyttämiseksi. KOG-alkuiset koodit viittaavat kognitiivista kiinnittymistä, EMO-alkuiset emotionaalista kiinnittymistä, SOSOPP-alkuiset sosiaalista kiinnittymistä oppilaita kohtaan sekä SOSKOL-alkuiset sosiaalista kiinnittymistä kollegoita kohtaan mittaaviin väittämiin. Koodien käyttö mahdollisti väittämien selkeän ryhmittelyn ja tuki summamuuttujien muodostamista.

Tämän jälkeen aineistosta tarkistettiin, että kaikki vastausarvot olivat sallittujen arvojen sisällä. Esimerkiksi arvot, jotka eivät sijoittuneet Likert-asteikon (1–7) rajoihin, olisivat voineet viitata virheeseen. Tässä aineistossa ei kuitenkaan havaittu tällaisia virheitä.

Käänteisiä väittämiä ei aineistossa ollut, joten vastauskaalojen kääntämiselle ei ollut tarvetta. Kaikissa väittämissä käytettiin yhtenäistä vastausasteikkoa, mikä mahdollisti summamuuttujien muodostamisen johdonmukaisesti (Tähtinen ym., 2020, 28–29).

Puuttuvat havaintoarvot käytiin läpi systemaattisesti. Mikäli vastaajalta olisi puuttunut merkittävä määrä tietoja, hänen vastauksensa olisi poistettu aineistosta, sillä tietojen täydentäminen jälkikäteen ei olisi ollut mahdollista anonymiteetin vuoksi. Tässä aineistossa ei kuitenkaan ilmennyt tällaisia tapauksia ja kaikki saadut vastaukset voitiin sisällyttää

analyysiin. Arvojen puuttumista pyrittiin ennaltaehkäisemään asettamalla väittämät pakollisiksi. Seuraavaksi tarkasteltiin väittämien tunnuslukuja ja arvoja. Tunnuslukujen perusteella väittämien jakaumat olivat pääosin normaalisti jakautuneita, eikä yksittäisten väittämien kohdalla havaittu merkittäviä poikkeamia. Yksittäisten väittämien poikkeamat eivät vaikuttaneet jatkoanalyysien toteutumiseen, sillä summamuuttujat muodostettiin useammasta väittämästä. Tämä tuki muuttujien käyttöä summamuuttujina analyysissä. (ks. Tähtinen ym., 2020, 81.)

Taulukko 2. Väittämien korrelaatiot ja tunnusluvut

	KOG1	KOG2	KOG3	KOG4	EMO1	EMO2	EMO3	EMO4	SOS OPP1	SOS OPP2	SOS OPP3	SOS OPP4	SOS KOL1	SOS KOL2	SOS KOL3	SOS KOL4	
KOG1	1																
KOG2	0,39	1															
KOG3	0,55	0,42	1														
KOG4	0,54	0,41	0,57	1													
EMO1	0,52	0,61	0,44	0,42	1												
EMO2	0,34	0,43	0,26	0,28	0,74	1											
EMO3	0,31	0,47	0,22	0,22	0,74	0,70	1										
EMO4	0,38	0,49	0,30	0,32	0,71	0,61	0,59	1									
SOSOPP1	0,33	0,41	0,23	0,28	0,42	0,40	0,33	0,29	1								
SOSOPP2	0,12	0,16	0,21	0,13	0,10	0,11	0,11	0,14	0,34	1							
SOSOPP3	0,38	0,33	0,28	0,36	0,45	0,40	0,38	0,38	0,45	0,37	1						
SOSOPP4	0,41	0,35	0,27	0,32	0,36	0,32	0,22	0,26	0,58	0,41	0,55	1					
SOSKOL1	0,29	0,23	0,14	0,22	0,29	0,21	0,20	0,24	0,26	0,16	0,37	0,36	1				
SOSKOL2	0,28	0,18	0,15	0,21	0,30	0,27	0,23	0,18	0,29	0,25	0,39	0,31	0,47	1			
SOSKOL3	0,30	0,20	0,11	0,30	0,26	0,27	0,19	0,21	0,22	0,15	0,40	0,26	0,56	0,68	1		
SOSKOL4	0,37	0,31	0,19	0,32	0,39	0,36	0,33	0,27	0,29	0,20	0,49	0,38	0,46	0,66	0,71	1	
Ka	5,79	5,69	5,54	5,82	5,51	5,26	5,01	5,31	6,14	5,67	6,27	6,01	6,12	6,30	6,22	5,90	
Kh	0,72	0,79	0,91	0,72	0,80	0,92	1,13	0,84	0,70	0,83	0,87	0,77	0,71	0,85	1,04	1,00	

Aineiston rakenteen tarkempaa arviointia varten laadittiin korrelaatiotaulukko (taulukko 2), jonka avulla tarkisteltiin väittämien välisten yhteyksien suuntaa ja voimakkuutta. Korrelaatiot väittämien välillä olivat keskimäärin kohtalaisia tai voimakkaita, mikä vahvisti oletusta siitä, että väittämät mittasivat yhtenäisiä ilmiöitä. Korrelaatioita tarkasteltaessa voimakkuuden tulkinnassa hyödynnettiin Tähtisen ja kumppanien (2020, 186) esittämiä raja-arvoja 0,10, 0,30 ja 0,50 (heikko-kohtalainen-voimakas).

Summamuuttujien muodostaminen toteutettiin aineiston käsittelyn seuraavassa vaiheessa. Tutkimuksen keskeiset muuttujat, jotka perustuivat teoreettiseen malliin opettajien työhön kiinnittymisestä (Klassen ym., 2013) ryhmiteltiin neljään ulottuvuuteen, jotka olivat

kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen kiinnittyminen, joista viimeisin jakautui erikseen oppilaisiin ja kollegoihin kohdistuvaksi. Lisäksi muodostettiin kokonaiskiinnittymistä kuvaava summamuuttuja. Summamuuttujat laadittiin väittämien keskiarvoista.

Summamuuttujien kanssa toimiminen mahdollistaa aineiston käsittelyn ja tulkinnan selkeämmällä tavalla kuin yksittäisten väittämien tarkastelu erikseen (Tähtinen ym., 2020, 80).

Summamuuttujien reliabiliteetti arvioitiin Cronbachin alpha -kertoimen avulla. Cronbachin alpha mittaa, kuinka yhdenmukaisesti saman summamuuttujan väittämät mittaavat haluttua ilmiötä. Yleisesti hyväksyttävänä rajana pidetään arvoa  $\geq 0.70$ , mutta myös arvoa  $\geq 0.60$  voidaan pitää riittävänä. (Tähtinen ym., 2020, 86.) Kuten taulukosta 3 ilmenee, jokaisen summamuuttujan arvot ylittivät korkeamman ( $\geq 0.70$ ) hyväksyttävän rajan. Lisäksi tarkasteltiin, miten alpha-arvo muuttuisi, jos jokin väittämä poistettaisiin. Näissä tarkasteluissa ei havaittu merkittäviä muutoksia ( $\alpha = 0,65-0,89$ ), joten kaikki väittämät säilytettiin summamuuttujissa.

Taulukko 3. Tunnusluvut summamuuttujille

	Väittämien lukumäärä	Pienin arvo	Suurin arvo	Keski-arvo	Keski-hajonta	Vinous-arvo	Huipukkuus-arvo	Cronbach Alpha
<b>Kognitiivinen</b> kiinnittyminen (KOG)	4	4	7	5,70	0,61	-0,07	-0,02	0,78
<b>Emotionaalinen</b> kiinnittyminen (EMO)	4	3	7	5,27	0,80	-0,36	-0,18	0,88
<b>Sosiaalinen</b> kiinnittyminen oppilaisiin (SOSOPP)	4	4	7	6,02	0,61	-0,45	0,06	0,76
<b>Sosiaalinen</b> kiinnittyminen kollegoihin (SOSKOL)	4	2	7	6,14	0,76	-1,76	1,90	0,85
<b>Kaikki</b>	16	3,94	7	5,78	0,53	-0,67	0,75	0,89

n=147

Reliabiliteetin lisäksi tarkasteltiin summamuuttujien normaalijakaumaoletuksen täyttymistä vinous- ja huipukkuusarvojen avulla. Tilastollisessa tutkimuksessa normaalijakautuneisuutta voidaan arvioida seuraavilla kriteereillä. Arvot välillä -1 ja +1 viittaavat erinomaisesti normaalisti jakautuneeseen aineistoon, kun taas arvot välillä -2 ja +2 ovat yleisesti hyväksyttäviä normaalijakauman oletuksen kannalta. Mikäli arvot ylittävät nämä rajat, se voi viitata merkittävään poikkeamaan normaalijakaumasta, mikä voi vaikuttaa

analyysimenetelmien valintaan (Tähtinen ym., 2020, 86; Hair ym., 2022, 66). Kuten yllä olevasta taulukosta 4 voidaan havaita, kaikkien summamuuttujien vinous- ja huipukkuusarvot sijoittuivat hyväksyttävien rajojen sisälle. Tämä osoitti, että aineisto noudatti riittävän hyvin normaalijakauman oletusta (Tähtinen ym., 2020, 86; Hair ym., 2022, 66) ja aineisto soveltui parametriin jatkoanalyysiin.

Summamuuttujien muodostumisen ja rakenteen pätevyyden varmistamiseksi suoritettiin vielä eksploratiivinen faktorianalyysi käyttäen maximum likelihood -ekstraktiota ja varimax-kiertoa. Näihin päädyttiin, koska aineisto täytti faktorianalyysin suorittamiselle asetetut vaatimukset koon ja normaalijakauman suhteen (Nummenmaa, 2023, 410). Faktorianalyysin avulla pyrittiin selvittämään, miten väittämät ryhmittäytyvät aineistossa ilman ennalta määriteltyjä ulottuvuuksia ja tarkasteltiin, tukeeko aineistoon perustuva ryhmittely aiemmin tehtyä teoreettista jakoa. Aineiston perusteella muodostui neljä faktoria, joiden ominaisarvot olivat yli 1. Näiden neljän faktorin yhteinen selitysosuus oli 67,0 %, mikä osoitti, että faktorit selittävät huomattavan osan havaittavasta vaihtelusta. (Tähtinen ym., 2020, 215–217; Nummenmaa, 2023, 403.)

Faktorianalyysissä tarkasteltiin väittämien latauksia eri faktoreille (taulukko 4). Useimmat väittämät latautuivat selkeästi vain yhteen faktoriin. Ainoastaan yksi väittämä (KOG2) sai kohtalaisen korkean latauksen kahteen faktoriin, mutta teoreettisen mallin (Klassen ym., 2013) nojalla väittämä päätettiin säilyttää alkuperäisessä summamuuttujassaan. Väittämien kommunaliteetit olivat pääsääntöisesti yli 0,30, mikä on yleisesti hyväksyttävä raja selitysosuudelle (Nummenmaa, 2023, 403). Näiden tulosten perusteella summamuuttujien muodostaminen voitiin todeta teoreettisesti sekä empiirisesti perustelluksi. Faktorianalyysin tulokset vahvistivat summamuuttujien muodostamisen. Jokaiselle ulottuvuudelle muodostettu summamuuttuja voidaan tulkita kattavasti kyseistä kiinnittymisen aluetta mittaavaksi muuttujaksi. Summamuuttujia voitiin näin käyttää luotettavasti tutkimuksen jatkoanalyysissä.

Taulukko 4. Faktorianalyysin tulokset

Väittämät	Lataukset <sup>a</sup>				Kommunaliteetit <sup>b</sup>
	Faktori 1: KOG	Faktori 2: EMO	Faktori 3: SOSOPP	Faktori 4: SOSKOL	
KOG1	<b>0,62</b>				0,55
KOG2	<b>0,38</b>	0,48			0,45
KOG3	<b>0,75</b>				0,61
KOG4	<b>0,69</b>				0,56
EMO1	0,35	<b>0,84</b>			0,88
EMO2		<b>0,77</b>			0,67
EMO3		<b>0,82</b>			0,70
EMO4		<b>0,70</b>			0,56
SOSOPP1			<b>0,61</b>		0,50
SOSOPP2			<b>0,49</b>		0,26
SOSOPP3			<b>0,50</b>		0,51
SOSOPP4			<b>0,79</b>		0,72
SOSKOL1				<b>0,56</b>	0,40
SOSKOL2				<b>0,73</b>	0,59
SOSKOL3				<b>0,90</b>	0,82
SOSKOL4				<b>0,75</b>	0,67
Ominaisarvot <sup>c</sup>	6,27	2,04	1,44	1,26	Yht. 11,01
Selitysosuudet (%) <sup>c</sup>	39,18	12,76	9,04	7,86	Yht. 11,01

<sup>a</sup>Ekstraktio: maximum likelihood & rotaatio: varimax. <sup>b</sup>Ennen rotaatiota. <sup>c</sup>Initial

Edellä esitettyjen tarkastelujen perusteella aineisto täytti parametristen tilastollisten testien käytölle asetetut keskeiset edellytykset (Tähtinen ym., 2020). Summamuuttujat olivat riittävän normaalisti jakautuneita, mittarit osoittivat hyvää sisäistä johdonmukaisuutta ja ryhmäkoot olivat analyysien kannalta riittäviä. Näin ollen aineisto soveltui parametrisiin testeihin ja niiden käyttöä voidaan pitää perusteltuina.

Tutkimuksessa käytettiin sekä kuvailevia että vertailevia tilastollisia menetelmiä.

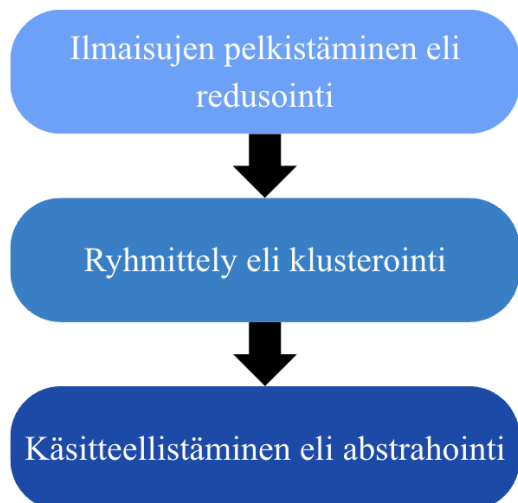
Kiinnittymisen yleistä tasoa tarkasteltiin kuvailevien tunnuslukujen avulla, jotta saatiin yleiskuva opettajien työhön kiinnittymisestä. Sukupuolten välisiä eroja analysoitiin parametrisella riippumattomien ryhmien t-testillä, koska kyse oli kahden ryhmän vertailusta (Tähtinen ym., 2020, 120–124). Ikäryhmiä ja koulun koon taustamuuttujia tarkasteltaessa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysiä ANOVAa, joka soveltuu useamman ryhmän keskiarvojen vertailuun (Tähtinen ym., 2020, 140–141). Lisäksi erojen suuruutta arvioitiin efektikoon (Cohenin  $d$  ja  $\omega^2$ ) avulla, mikä mahdollisti tulosten käytännön merkityksen arvioinnin (Tähtinen ym., 2020, 125–126).

#### 4.4.2 Laadullisen aineiston käsittely

Laadullisella aineiston avulla pyrittiin löytämään tekijöitä, jotka tukevat tai rajoittavat opettajien työhön kiinnittymistä. Laadullisen aineiston eli kyselyn avoimien kysymyksiin vastaukset analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Aineiston avulla oli tarkoitus selvittää, millaiset tekijät tukevat tai rajoittavat opettajien kiinnittymistä eri ulottuvuuksilla. Analyysin avulla tavoitteena oli järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon, josta tuloksia on helppoa tulkita.

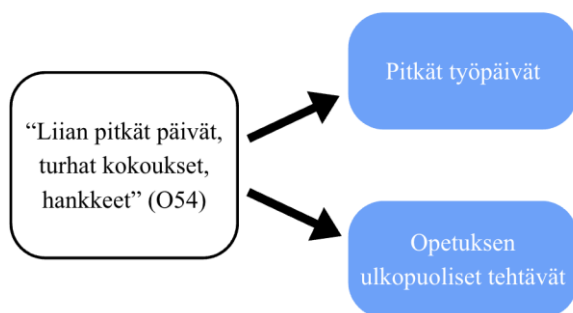
Kyselylomakkeessa jokaisesta kiinnittymisen ulottuvuudesta esitettiin kaksi avointa kysymystä. Toinen kysymyksistä koski tekijöitä, joita opettajat kokivat kyseistä kiinnittymisen ulottuvuutta tukeviksi ja toinen tekijöitä, jotka rajoittivat sitä. Näin ollen analysoitavia vastauskokonaisuuksia oli yhteensä kahdeksan. Vastauksia saatiin paljon; kognitiivista kiinnittymistä tukevia 117 ja rajoittavia 115, emotionaalista kiinnittymistä tukevia 125 ja rajoittavia 124, sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin tukevia 119 ja rajoittavia 104 sekä sosiaalista kiinnittymistä kollegoihin tukevia 119 ja rajoittavia 113. Vastausten pituudet vaihtelivat yhden sanan ja muutaman virkkeen välillä. Jokaisen kysymyksen vastaukset käsiteltiin erikseen, jotta tulosesiintymiseen saatiin tarkempi ja ulottuvuuskohtainen kuvaus kiinnittymistä tukevista ja rajoittavista tekijöistä

Aineiston analyysi eteni vaiheittain aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Analyysin keskeiset vaiheet on esitetty kuviossa 2. Analyysi toteutettiin kolmen vaiheen kautta; ilmaisujen pelkistämisen eli redusoinnin, klusteroinnin eli ryhmittelyn sekä abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden luomisen avulla. Tutkimuksessa päädyttiin aineistolähtöiseen analyysiin, sillä tavoitteena oli luoda selkeä ja sanallinen kuvaus tutkitusta ilmiöstä eli opettajien kokemasta kiinnittymisestä työhönsä. Tarkoituksena oli laajentaa määrällisestä aineistosta saatua informaatiota ja näin laajentaa tutkimuksen informaatioarvoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 108.)



Kuvio 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet

Aineiston **redusointivaiheessa** jokaisen avoimen kysymyksen vastauksen koottiin erikseen Excel-taulukkoon, jonka jälkeen vastaukset pelkistettiin mahdollisimman yksinkertaiseen muotoon. Vastaukset pelkistettiin niin, että aineistoon jäi vain tutkimuksen kannalta olennainen informaatio (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109). Jos vastauksessa oli mainittu useampia tekijöitä, eroteltiin ne erillisiksi. Pelkistämisen etenemistä havainnollistetaan kuviossa 3.



Kuvio 3. Alkuperäisten ilmaisujen pelkistäminen

Tutkimukseen saatiin paljon samoja vastauksia, joten pelkistysvaiheessa kartoitettiin myös samojen vastausten määrä, jotta ymmärretään laajempaa kokemusta aiheesta. Aineisto kvantifioitiin laskemalla, kuinka monta kertaa sama tekijä mainittiin eri vastauksissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 135). Samansisältöiset ilmaukset yhdistettiin ja kunkin ilmauksen mainintojen lukumäärä kirjattiin näkyviin. Tämä mahdollisti sen, että aineistosta voitiin tunnistaa paitsi keskeiset teemat myös niiden yleisyys vastaajien kokemuksissa.

Seuraavassa vaiheessa pelkistetyt vastaukset **klusteroitiin eli ryhmiteltiin**. Ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja ne yhdistettiin samaksi luokaksi (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 110). Samankaltaisista vastauksista muodostettiin alaluokkia, joita yhdistettiin edelleen yläluokiksi (taulukko 5). Jotta saatiin selville ala- ja yläluokkien kokoeroja, laskettiin luokkaan kuuluvien ilmausten lukumäärät yhteen. Näin saatiin selville, montako kertaa esimerkiksi *Arjen vuorovaikutus ja aito kiinnostus* –alaluokkaan kuuluvia ilmauksia esiintyi (ks. taulukko 5). Ala- ja yläluokat nimettiin mahdollisimman kuvailevilla nimillä. Koska osallistujilta oli kysytty heidän näkemyksiään tukevista ja rajoittavista tekijöitä, valittiin nämä pääluokiksi. Ryhmittelyn tuloksena syntyneitä luokkia sekä niiden mainintamääriä on havainnollistettu taulukossa 5. Taulukossa esitetään esimerkki sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin tukevien tekijöiden ryhmittelystä. Kaikkien kiinnittymisen ulottuvuuksien osalta muodostetut taulukot ja tarkemmat luokittelut on esitetty liitteessä 3 (taulukot 9–12).

Taulukko 5. Esimerkkitaulukko: Sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin tukevia ja rajoittavia tekijöitä kuvaavat ala-, ylä- ja pääluokat

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Kuulumisten vaihtaminen (n=25)	Arjen vuorovaikutus ja aito kiinnostus (n=45)	Oppilaan ja opettajan positiivinen vuorovaikutus (n=66)	Sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin tukevat tekijät
Kiinnostus oppilaan asioihin (n=20)			
Oppilaiden mielenkiintojen huomiointi (n=7)	Oppilaslähtöinen ajattelu (n=21)		
Oppitunneilla eriyttäminen (n=14)			

n=mainintojen määrä

Ryhmittelyn jälkeen saadut tulokset **abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin**. Saatuja tietoja yhdisteltiin aikaisempaan tutkimustietoon, jotta saatiin mahdollisimman kattava kuva opettajien kokemasta kiinnittymisestä. Tulosten analyysivaiheessa pyrittiin ymmärtämään vastaajaa parhaan mukaan, jotta analyysi olisi mahdollisimman todenmukainen (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112–113) ja kuvaisi todenmukaisesti opettajien kokemuksia. Vastauksia yhdisteltiin siis opetuskontekstiin ja tulkittiin opettajan työnkuvan kannalta parhaalla

mahdollisella tavalla. Laadullinen analyysi täydensi määrällisiä tuloksia ja toi esiin konkreettisia tekijöitä, jotka tukevat ja rajoittavat tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien työhön kiinnittymistä.

#### 4.5 Tutkimusetiikka

Tutkimus toteutettiin tieteellisesti kestäväällä tavalla noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) määrittelemiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Tutkimuksen eettisyydestä huolehdittiin koko tutkimuksen ajan ja sen periaatteet ohjasivat aineistonkeruuta, analyysia ja raportointia. Kaikkea ihmistutkimusta ohjaa ihmisoikeuksiin perustuva arvopohja ja tutkimuksessa on noudatettava sekä perus- ja ihmisoikeuksiin liittyviä velvoitteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156).

Tietosuoja ja pseudonymiteetti olivat tutkimuksen keskiössä. Vastajia ei voitu yhdistää tiettyyn kouluun, eikä kyselyssä kerätty tunnistettavia henkilötietoja, kuten nimeä, tai muita tunnistettavia tietoja (Cohen ym., 2018; TENK, 2019, 11–13). Ennen aineiston keruuta tehtiin opiskelijan aineistohallintasuunnitelma (Liite 4). Pseudonymiteetti säilyi kaikissa tutkimuksemme vaiheissa, ja kerättyä aineistoa käsiteltiin niin, ettei yksittäisen vastaajan tunnistaminen ollut mahdollista. Pseudonymiteettiä vahvistettiin aineiston käsittelyvaiheessa siten, että vastauksia analysoitiin ryhmitasolla ja avoimista vastauksista poistettiin mahdolliset tunnistettavat yksityiskohdat. Taustamuuttujat, kuten ikä ja koulun koko, luokiteltiin riittävän laajoihin ryhmiin, jotta yksittäisten opettajien tunnistamisen riski minimoitiin. Tutkimuksessa noudatettiin myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) ohjeistusta, jonka mukaan tutkimuksessa ei kerätty ylimääräisiä tietoja, joita ei tarvittu tutkimuskysymysten kannalta. Vastauksia ei luovutettu ulkopuolisille ja aineistoa säilytettiin tietoturvallisesti yliopiston Seafire-pilvitalennuspalvelussa.

Osallistujien vapaaehtoisuus ja oikeudet varmistettiin prosessin aikana. Osallistuminen oli opettajille täysin vapaaehtoista ja vastaajat pystyivät keskeyttämään kysymyksiin vastaamisen ilman erillistä syytä (TENK, 2019, 8; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156). Kuitenkaan kyselylomakkeen lähetettyään, osallistujat eivät voineet enää perua osallistumistaan, sillä ilman tunnistetietoja osallistujan vastausta ei ole mahdollista tunnistaa. Sähköisesti täytettävän kyselylomakkeen osallistujat täyttivät omalla ajallaan, ilman tutkijoiden läsnäoloa, mikä vahvisti vastaajien itsenäisyyttä ja luottamusta (Cohen ym., 2018). Osallistujille annettiin nähtävälle tietosuojailmoitus (liite 5), jonka lukemisen varmistamiseksi pyydettiin kuittaus sähköisesti Webropol-kyselylomakkeen yhteydessä. Tutkimuksessa huolehdittiin

siitä, ettei tutkimukseen osallistuminen aiheuttanut opettajalle haittaa, riskejä tai vahinkoa (TENK, 2019, 16–17). Tutkimusaineistoa säilytetään korkeintaan viiden vuoden ajan aineistonkeruun alkamisesta lähtien, kunnes se tuhoataan tietoturvallisesti.

Tutkimukseen kerättiin tarvittavat luvat sekä tutkimukseen osallistuvilta kunnilta että jokaiselta kyselylomakkeeseen vastaavalta opettajalta. Jokainen opettaja päätti osallistumisestaan tutkimukseen itse (TENK, 2019, 9–10). Tämän avulla pyrittiin varmistamaan tutkimuksen laillisuus sekä osallistujien oikeuksien kunnioittamisen. Osallistujille annettiin tutkimustiedote (liite 6), jossa kerrottiin lisää tutkimuksesta, kuten tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja heidän oikeuksistaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–156). Tiedotteessa korostettiin vapaaehtoisuutta, vastaamisen luottamuksellisuutta ja jokaisen vastaajan arvokkuutta. Myös tutkimuksessa käytetyn ETS-mittarin käyttöön pyydettiin lupa Robert Klassenilta, joka on yksi mittarin kehittäjistä.

Aineiston käsittelyssä huomioitiin erityinen sensitiivisyys, jotta vastaajat pystyivät luottamaan siihen, että heidän vastauksiaan käsiteltiin arvokkaasti ja asianmukaisesti. Tällä tarkoitetaan sitä, että vain tutkimuksen tekijöillä ja tutkimuksen ohjaajalla oli pääsy tutkimusaineistoon ja kaikki aineistoon liittyvät tiedot käsiteltiin luottamuksellisesti. Aineistoa käytettiin yksinomaan tämän tutkimuksen tarkoituksiin, eikä sitä luovutettu eteenpäin.

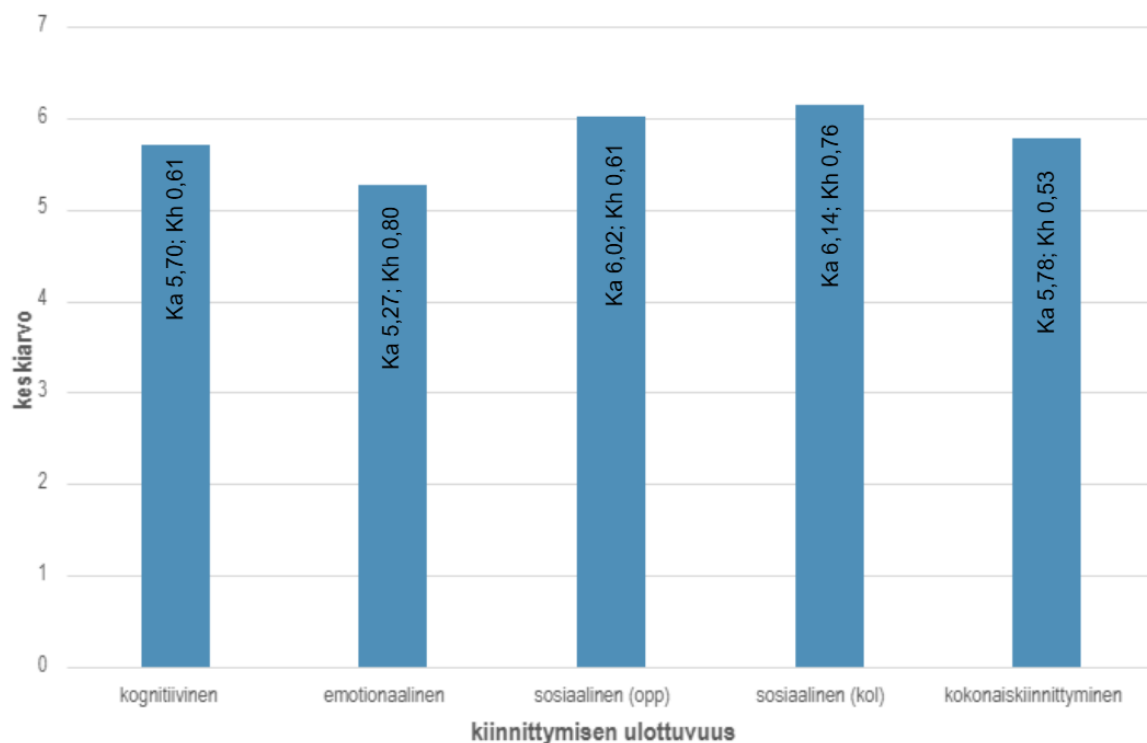
Näiden menettelytapojen avulla pyrittiin varmistamaan, että vastaajat saattoivat osallistua tutkimukseen luottavaisin mielin. Eettisiin periaatteisiin ja toimenpiteisiin nojaten pyrittiin vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta sekä tuottamaan tutkimustietoa tavalla, joka säilyttää osallistujien luottamuksen ja noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä.

## 5 Tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista kiinnittymistä opettajat kokevat työhönsä. Kiinnittymistä tarkasteltiin myös sukupuolen ja iän näkökulmista. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, onko koulun koko yhteydessä opettajan kokemaan kiinnittymiseen. Viimeisenä tarkasteltiin opettajien henkilökohtaisia kokemuksia kiinnittymistä tukevista ja rajoittavista tekijöistä. Tulokset on jäsennelty tutkimuskysymysten mukaisesti omien alaotsikoidensa alle. Määrällisestä aineistosta saatiin tulokset ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen. Laadullinen aineisto puolestaan vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseen. Luvussa kuvataan sekä määrällisen että laadullisen aineiston pohjalta muodostuneet keskeiset havainnot.

### 5.1 Opettajien kokema kiinnittyminen

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa tarkasteltiin millaista kiinnittymistä opettajat kokevat työhönsä. Opettajien kiinnittymistä tarkasteltiin neljän summamuuttujan avulla, jotka olivat kognitiivinen kiinnittyminen, emotionaalinen kiinnittyminen, sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin, sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin. Lisäksi muodostettiin kokonaiskiinnittymistä kuvaava summamuuttuja. Kiinnittymistä arvioitiin 7-portaisella Likert-asteikolla siten, että suuremmat arvot viestivät voimakkaammasta kiinnittymisen kokemuksesta.

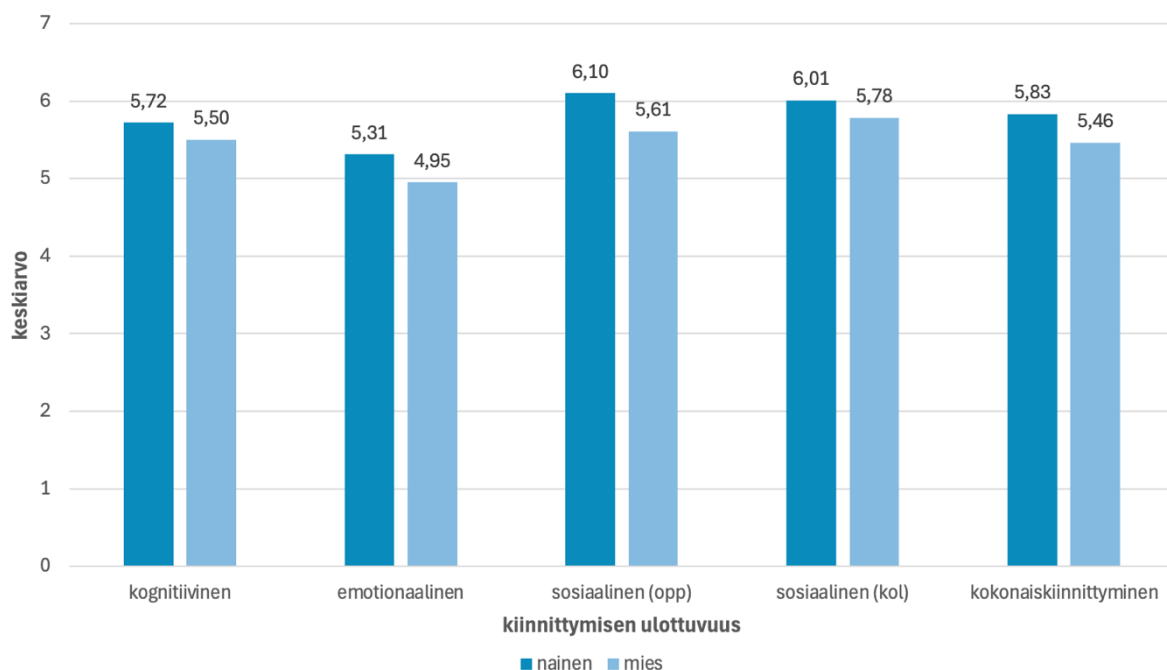


Kuvio 4. Opettajien kiinnittyminen ulottuvuuksittain

Kaikkien kiinnittymisen ulottuvuuksien summamuuttujien keskiarvot olivat korkeita (kuvio 4), mikä osoittaa, että opettajat kokivat kiinnittyvänsä työhön vahvasti. Opettajien kiinnittyminen oli vahvinta sosiaalisilla ulottuvuuksilla. Sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin ja sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin sai korkeimmat keskiarvot (kuvio 4), mikä korostaa sekä kollegiaalisten suhteiden että vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa olevan opettajille keskeisiä työn merkityksellisyyttä lisääviä tekijöitä. Kognitiivinen kiinnittyminen sai keskiarvoksi 5,70, mikä osoitti työhön älyllisen sitoutuneisuuden olevan myös korkealla tasolla. Emotionaalisen kiinnittymisen keskiarvo oli hieman muita ulottuvuuksia matalampi, mutta sijoittui silti asteikon (1–7) yläpäähän. Kokonaiskiinnittymisen keskiarvo oli 5,78, mikä vahvisti käsitystä, että vastaajajoukossa opettajien kiinnittyminen työhön oli kokonaisuudessaan vahvaa.

### 5.1.1 Kiinnittymisen ja sukupuolen yhteys

Opettajien kiinnittymistä tarkisteltiin sukupuolien välillä parametrisella riippumattomien ryhmien t-testillä (Tähtinen ym., 2020, 120–126). Sukupuolitarkastelusta jätettiin ulkopuolelle neljä (4) vastaajaa, jotka olivat ilmoittaneet sukupuolekseen “muu” (n=1) tai eivät halunneet kertoa sitä (n=3), sillä ryhmät olivat liian pienet analysoitaviksi. Näin analyysiin sisältyi 143 vastaajaa, joista naisia 119 tai miehiä 24.



Kuvio 5. Opettajien kiinnittyminen sukupuolten mukaan

Tulokset osoittivat, että naiset raportoivat keskimäärin vahvempaa kiinnittymistä työhönsä kaikilla ulottuvuuksilla (kuvio 5). Kognitiivisen kiinnittymisen osalta ero sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevä, vaikka naisten tulokset olivat keskimäärin hieman korkeampia (taulukko 6). Efektikoon perusteella ero oli pieni, mikä viittaa siihen, että sukupuolen yhteys kognitiiviseen kiinnittymiseen oli vähäinen. Efektikoon tulkinnoissa hyödynnettiin Tähtisen ja kumppanien (2020, 126) esittämiä raja-arvoja, joiden mukaan 0,2 vastaa pientä, 0,5 keskisuurta ja 0,8 suurta vaikutusta.

Emotionaalisen kiinnittymisen kohdalla ero oli tilastollisesti merkitsevä,  $t(141)=2,05$ ;  $p=0,04$ ;  $d=0,46$  (taulukko 6). Naiset kokivat itsensä emotionaalisesti kiinnittyneemmiksi kuin miehet. Efektikoko osoitti lähemmäs keskisuuren vaikutuksen (Tähtinen ym., 2020, 126), mikä viittaa siihen, että sukupuoli oli yhteydessä opettajien tunneperäiseen kiinnittymiseen työhönsä.

Taulukko 6. Naisten ja miesten työhön kiinnittyminen (t-testi)

	Naiset (n=11)	Miehet (n=24)	t-arvo	Vapaus- asteet	p-arvo	Cohen's d
<b>Kognitiivinen kiinnittyminen</b>			1,63	141	0,10	0,37
Keskiarvo	5,72	5,50				
Keskihajonta	0,54	0,82				
<b>Emotionaalinen kiinnittyminen</b>			2,05	141	0,04	0,46
Keskiarvo	5,31	4,95				
Keskihajonta	0,77	0,88				
<b>Sosiaalinen kiinnittyminen (oppilaisiin)</b>			3,70	141	<0,001	0,83
Keskiarvo	6,10	5,61				
Keskihajonta	0,55	0,75				
<b>Sosiaalinen kiinnittyminen (kollegoihin)</b>			2,54	141	0,01	0,57
Keskiarvo	6,01	5,78				
Keskihajonta	0,65	1,12				
<b>Kokonaiskiinnittyminen</b>			3,15	141	0,001	0,72
Keskiarvo	5,83	5,46				
Keskihajonta	0,47	0,70				

Sosiaalisen kiinnittymisen osalta erot olivat selkeimmät (taulukko 6). Oppilaisiin kohdistuvan sosiaalisen kiinnittymisen kohdalla ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä  $t(141)=3,70$ ;  $p <$

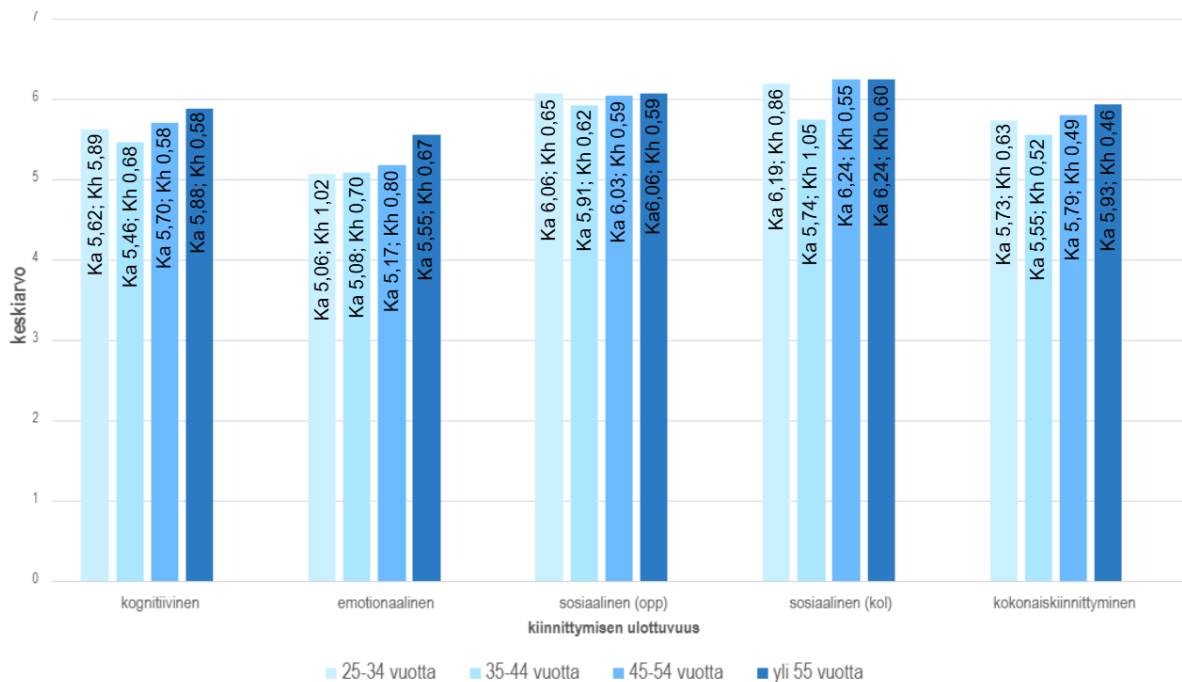
0,001;  $d=0,83$  ja efektikoko viittasi suureen vaikutukseen. Naiset raportoivat selkeästi vahvempaa sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin kuin miehet. Myös kollegoihin kohdistuvassa kiinnittymisessä kiinnittyminen oli naisilla merkitsevästi vahvempaa  $t(141)=2,54$ ;  $p=0,01$ ;  $d=0,57$ . Effektikoko osoitti tässä keskisuuren vaikutuksen (Tähtinen, 2020, 126).

Taulukosta 6. voidaan myös havaita, että kokonaiskiinnittymisen osalta ero oli sukupuolten välillä tilastollisesti merkitsevä  $t(141)=3,25$ ;  $p=0,001$ ;  $d=0,72$ , mikä viittaa keskisuureen vaikutukseen (Tähtinen ym., 2020, 126). Naiset raportoivat vahvempaa kokonaiskiinnittymistä kuin miehet.

Yhteenvedona voidaan todeta, että sukupuoli oli yhteydessä erityisesti emotionaaliseen, sosiaaliseen ja kokonaiskiinnittymisen tasoon. Erojen suunta oli kaikilla ulottuvuuksilla sama, naiset raportoivat vahvempaa kiinnittymistä kuin miehet. Vaikka erot eivät olleet kaikilla ulottuvuuksilla suuria, ne olivat tilastollisesti merkitseviä ja paikoin myös vaikutukseltaan suuria.

### 5.1.2 Kiinnittymisen ja iän yhteys

Kiinnittymistä ja sen vaihtelua tarkasteltiin myös ikäryhmittäin parametrisen yksisuuntaisen varianssanalyysin ANOVAn avulla. Tarkastelussa oli neljä ikäryhmää ja tavoitteena oli selvittää, eroaako kiinnittyminen eri ikäisillä opettajilla.



Kuvio 6. Opettajien kiinnittyminen ikäryhmittäin (keskiarvot)

Tulokset osoittivat, että ikäryhmien välillä esiintyi eroja useilla kiinnittymisen ulottuvuuksilla (kuvio 6). Kognitiivisen kiinnittymisen kohdalla havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ikäryhmien välillä  $F(3, 143)=3,16$ ;  $p=0,03$  (taulukko 7). Vahvinta kognitiivinen kiinnittyminen oli yli 55-vuotiailla opettajilla, kun taas 35–44-vuotiailla se oli matalinta. Erot keskiarvojen tasolla olivat pieniä, mutta merkitseviä. Kognitiivinen kiinnittyminen työhön oli kuitenkin kokonaisuudessaan korkealla tasolla kaikissa ikäryhmissä.

Taulukko 7. Opettajien kiinnittymisen ulottuvuuksien ja iän yhteyden Anova-testin arvot

Anova-testi	F-arvo	Df 1, df 2	p-arvo	$\omega^2$
Kognitiivinen kiinnittyminen	3,16	3, 143	0,03	0,04
Emotionaalinen kiinnittyminen	3,68	3, 143	0,01	0,05
Sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin	0,40	3, 143	0,75	-0,01
Sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin	3,30	3, 143	0,02	0,05
Kokonaiskiinnittyminen	3,50	3, 143	0,02	0,05

Myös emotionaalisen kiinnittymisen osalta havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ikäryhmien välillä  $F(3, 143)=3,68$ ;  $p=0,01$ ). Iäkkäämmät opettajat kokivat emotionaalisen kiinnittymisen muita ryhmiä vahvempana, mikä voi viitata kokemuksen ja ammatillisen varmuuden karttumiseen.

Sosiaalisen kiinnittymisen tulokset erosivat sen mukaan, kohdistuiko kiinnittyminen kollegoihin vai oppilaisiin (taulukko 7). Kollegoihin kohdistuvan kiinnittymisen kohdalla havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ikäryhmien välillä  $F(3, 143)=3,30$ ;  $p=0,02$ .

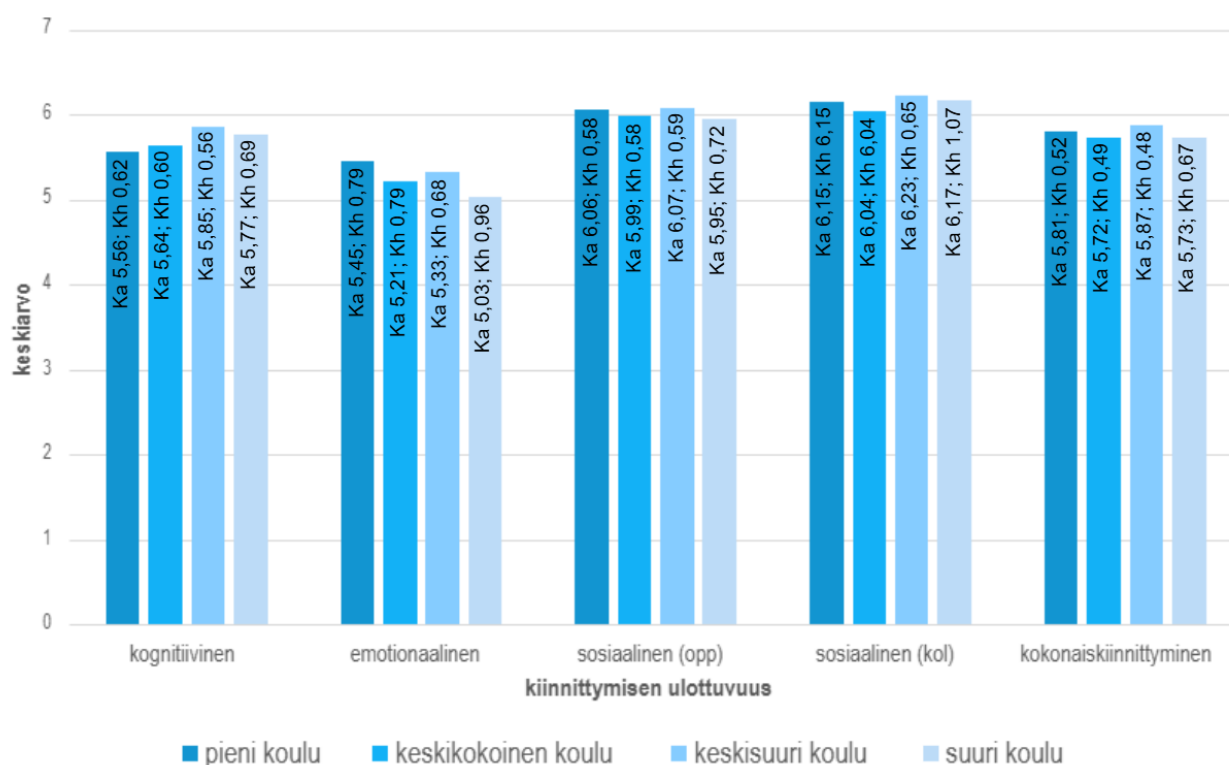
Korkeimman keskiarvon raportoivat 45–54-vuotiaiden ja yli 55-vuotiaiden ryhmät, kun taas matalin keskiarvo havaittiin 35–44-vuotiailla opettajilla. Sen sijaan sosiaalisella kiinnittymisellä oppilaisiin ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa eri ikäryhmien välillä  $F(3, 143)=0,40$ ;  $p=0,75$ . Tämä osoittaa, että suhde oppilaisiin ja sen merkitys työhön oli melko samankaltainen eri ikäryhmillä. Keskiarvot vaihtelivat välillä 5,91–6,06, mikä osoittaa, että suhde oppilaisiin näyttäytyi vahvana riippumatta opettajan iästä.

Kokonaiskiinnittymistä tarkasteltaessa (taulukko 7) havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero ikäryhmien välillä  $F(3, 143)=3,50$ ;  $p=0,02$ . Yli 55-vuotiaiden opettajien kokonaiskiinnittymisen keskiarvo oli korkein. Vaikka erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä, keskiarvojen vaihtelu oli melko pientä. Aineisto antaa kuitenkin viitteitä siitä, että ikä näyttäytyi ainakin osittain kiinnittymisen tasoon yhteydessä olevana tekijänä.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat kiinnittyneensä työhönsä vahvasti kaikilla mitatuilla ulottuvuuksilla. Vahvimpina ulottuvuuksina nousivat esiin sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin ja oppilaisiin, joka korostaa työn sosiaalisten suhteiden merkitystä. Tarkempi ikäryhmien tarkastelu osoitti, että vanhemmat opettajat raportoivat keskimäärin korkeampaa kognitiivista, emotionaalista ja sosiaalista kiinnittymistä kollegoihin sekä vahvempaa kokonaiskiinnittymistä kuin nuoremmat opettajat.

## 5.2 Kiinnittymisen vaihtelu eri kokoisissa kouluissa

Opettajien kiinnittymistä tarkasteltiin myös koulun koon mukaan, jaoteltuna neljään ryhmään oppilasmäärän perusteella: pienet koulut (0–150 oppilasta), keskikokoiset koulut (151–300 oppilasta), keskisuuret koulut (301–600 oppilasta) ja suuret koulut (yli 600 oppilasta). Tarkastelun tavoitteena oli selvittää, onko koulun koolla yhteyttä opettajien kokemaan kiinnittymiseen.



Kuvio 7. Opettajien kiinnittyminen koulun koon mukaan (keskiarvot)

Tulokset osoittivat, että opettajien kiinnittyminen oli vahvaa kaikissa ryhmissä riippumatta koulun koosta (kuvio 7). Kognitiivisen kiinnittymisen keskiarvot vaihtelivat koulukokoryhmien välillä. Alhaisimmat keskiarvot havaittiin pienten koulujen opettajilla, ja korkeimmat keskisuurissa kouluissa (kuvio 7). Vaikka keskiarvoissa havaittiin vaihtelua, erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä  $F(3, 143)=1,68, p=0,17$  (taulukko 8).

Taulukko 8. Opettajien kiinnittymisen ulottuvuuksien ja koulun koon yhteyden Anova-testin arvot

Anova-testi	F-arvo	df 1, df 2	p-arvo	$\omega^2$
Kognitiivinen kiinnittyminen	1,68	3, 143	0,17	0,01
Emotionaalinen kiinnittyminen	1,74	3, 143	0,16	0,02
Sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin	0,27	3, 143	0,85	-0,02
Sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin	0,48	3, 143	0,70	-0,01
Kokonaiskiinnittyminen	0,67	3, 143	0,57	-0,01

Taulukosta 8 voidaan havaita, että emotionaalisen kiinnittymisen osalta tulos oli samansuuntainen. Koulunkokoryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä  $F(3, 143)=1,74, p=0,16$ . Työn tunneperäinen kiinnittyminen näyttäytyi siis melko tasaisena riippumatta siitä, minkä kokoisessa koulussa opettaja työskenteli.

Sosiaalisen kiinnittymisen osalta havaittiin, että niin kollegoihin  $F(3, 143)=0,48, p=0,70$  kuin oppilaisiin  $F(3, 143)=0,27, p=0,85$  kohdistunut kiinnittyminen pysyi erittäin korkealla tasolla kaiken kokoisissa kouluissa. Ryhmien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, mikä viittaa siihen, että koulun koko ei heijastunut opettajien sosiaalisiin suhteisiin työyhteisössä tai oppilaiden kanssa.

Myöskään kokonaiskiinnittymisen osalta koulunkokoryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää vaihtelua  $F(3, 143)=0,67, p=0,57$ . Tulosten perusteella voidaan todeta, että koulun koko ei tämän tutkimuksen otoksen perusteella näyttänyt olevan yhteydessä opettajien työhön kiinnittymiseen. Vaikka keskiarvoissa havaittiin pieniä vaihteluita, erot olivat kokonaisuudessaan vähäisiä eivätkä tilastollisesti merkitseviä. Tämä viittaa siihen, että opettajien kiinnittyminen työhönsä säilyy vahvana riippumatta koulun koosta.

### 5.3 Kiinnittymistä tukevat ja rajoittavat tekijät

Kolmas tutkimuskysymys pyrki selvittämään tekijöitä, jotka tukevat tai rajoittavat opettajien kiinnittymistä työhön. Osallistujilla oli mahdollisuus kertoa jokaisella kiinnittymisen ulottuvuudella tekijöitä, jotka vaikuttavat työhön kiinnittymiseen tukevasti tai rajoittavasti. Osallistujien vastauksia ei liitetty osaksi määrällistä aineistoa, vaan vastauksia tutkittiin erillisenä aineistona. Aineistoa tutkittiin kiinnittymisen ulottuvuuksien kautta.

#### 5.3.1 Kognitiivinen kiinnittyminen

Kognitiivista kiinnittymistä **tukevana tekijänä** esille nousi erityisesti riittävä aika opetuksen suunnitteluun ( $n=61$ ). Opettajat kokivat, että kun heillä on aikaa suunnitella omaa opetustaan

esimerkiksi edellisellä viikolla, heidän on mahdollista kiinnittyä älyllisellä tasolla. Huolellisen suunnittelun avulla opettajien on myös mahdollista eriyttää opetusta jokaiselle oppilaalle sopivaksi. Suunnittelun avulla myös haasteiden kohtaaminen helpottuu ja tukee omaa jaksamista. Opettajat kokivat, että suunnittelu tarjoaa mahdollisuuden toteuttaa tunteja niin, että ne ovat vaihtelevia ja mielenkiintoisia.

Kun minulla on riittävästi aikaa suunnitella työtäni. Suunnittelu innostaa, mutta välillä tuntuu, ettei siihen ole aikaa. Joko henkilökohtainen elämä "häiritsee" työtäni tai muihin työasioihin on mennyt aikaa jo paljon. (O13)

Oppilaslähtöisen ajattelun koettiin tukevan kiinnittymistä (n=17). Kun opettaja kykenee eriyttämään opetusta oppilaille sopivaksi, sujuvat tunnit jouhevasti. Tällöin myös oppilaiden tarpeisiin pystyy vastaamaan paremmin ja oppiminen tehostuu. Opettajat kokivat, että kun ottaa oppilaiden mielenkiinnonkohteita mukaan opetukseen, oppilaiden motivaatio kasvaa tehokkaasti.

Käytän päivittäin aikaa opetuksen suunnitteluun. Ryhmässäni on monenlaisia oppijoita, siksi myös valmistan materiaalia eri tarpeisiin, jotta toteutus vastaisi kunkin oppilaan tarpeita. O105

Lisäksi sopivilla ja riittäväillä resursseilla koettiin olevan tärkeä merkitys kognitiivisen kiinnittymisen kannalta (n=15). Opettajat kokivat, että kiinnittymistä tuki riittävät henkilöstöresurssit mahdollistavat opetuksen toteuttamisen suunnitellusti ja materiaaliressurssit helpottavat suunnittelutyötä eikä kaikkea tarvitse tehdä itse.

Vastavuoroisesti merkittävimpänä **rajoittavana tekijänä** opettajat kokivat kiireellisen aikataulun sekä moninaiset työtehtävät (n=45). Opettajat kokivat, että erilaisia opetukseen liittymättömiä työtehtäviä on paljon ja montaa asiaa joutuu tehdä samanaikaisesti. Oheistyöt, kuten asiakirjojen täyttäminen koettiin ongelmallisena, sillä niille ei ole varattu riittävästi aikaa. Opettajien mielestä myöskään suunnittelulle ei ole riittävästi aikaa, eikä suunnittelutyötä ehdi toteuttaa niin huolellisesti kuin itse haluaisi (n=22). Välitunnit kuluvat helposti suunnittelussa ja valmistelussa, joten tauoille ei jää aikaa.

Aikaa suunnitteluun on nykyisin aina vain vähemmän muiden työtehtävien määrän kasvaessa. Joskus toteutus tyssää resurssien puutteeseen esim. kokeelliset tehtävät tai materiaaleja ei vain ole. (O76)

Myös oman jaksamisen haasteet rajoittavat kognitiivista kiinnittymistä (n=28). Esimerkiksi väsymys tai henkilökohtaisen elämän haasteet heikentävät työhön käytettäviä voimavaroja.

Työpäivät vievät paljon energiaa, ja opettajat kokivat, ettei palautumiselle jää riittävästi aikaa. Suuri työ määrä kuormittaa opettajia ja altistaa myös uupumukselle.

Väsymys, ylikuormittuminen, ulkopuolelta tuleva paine. (O9)

Mikäli haluaa, että työpäivät eivät veny liian pitkiksi, on joskus hyväksyttävä pientä keskeneräisyyttä valmisteluissa. (O139)

### 5.3.2 Emotionaalinen kiinnittyminen

Emotionaalista kiinnittymistä **tukevana tekijänä** korostui erityisesti hyvä työilmapiiri (n=42) sekä luokan hyvä ilmapiiri (n=35). Opettajat kertoivat, että töihin on mukavaa tulla, kun vastassa ovat iloiset oppilaat ja kollegat. Sujuva yhteistyö kollegoiden kanssa lisää jaksamista ja työssä viihtymistä sekä vahvistaa omaa työpaikkaan kuulumisen tunnetta. Opettajat nostivat esille, että luokan positiivinen ilmapiiri helpottaa riitojen ratkaisemista ja auttaa luomaan luottamusta oppilaiden ja opettajan välille.

Ihan vaan se, että lasten kanssa on useimmiten vaan niin kivaa olla ja tehdä. Parhaita on ne päivät, kun saa oikeasti opettaa, eikä aikaa mene turhaan säätämiseen (esim. työrauhan suhteen). (O84)

Opettajat pitivät tärkeänä myös lasten hyvinvoinnin, motivaation ja kehittymisen näkemistä (n=28). Tämä luo opettajille työn merkityksellisyyden tunnetta ja auttaa jaksamaan arjessa. Opettajien mukaan oppilaiden motivoituminen innostaa myös opettajaa. Tällaiset onnistumiset sekä saatu palaute tukevat myös kiinnittymistä (n=28). Opettajat kokivat, että oppilailta, huoltajilta sekä esihenkilöltä saatu palaute tukevat omaa motivaatiota ja antavat varmuutta omasta osaamisesta.

Onnistumiset, sekä oppilaiden että itseni. Jos käyttää aikaa ja ajatusta johonkin ja se tuottaa tulosta niin hyvä mieli on taattu. (O20)

Emotionaalista kiinnittymistä tuki myös kollegiaalinen tuki ja yhteistyö kollegojen kanssa (n=34). Hyvät kollegat tukevat jaksamista ja antavat kannustusta. Sujuvassa yhteistyössä kaikkea ei tarvitse osata itse, ja apua on saatavilla. Myös esihenkilön tuella on tärkeä merkitys oman jaksamisen kannalta.

**Rajoittavaksi tekijäksi** esille nousi liiallinen työ määrä ja aikapaine (n=39). Opettajat kokivat, että heillä on liikaa opetuksen ulkopuolisia tehtäviä, jotka vievät voimia itse opetustyöltä. Voimavaroja vievät esimerkiksi erilaiset palaverit, asiakirjojen täyttäminen sekä huoltajien kanssa viestittely. Opettajat nostivat esille, että työkuormaa kertyy paljon ja keskittyminen opetustyöstä herpaantuu helposti, kun tekee montaa asiaa samanaikaisesti.

Ylimääräinen säälä, jota en näe työn kannalta keskeisenä ja tarpeellisenä (esim. erilaiset hankkeet ja suunnitelmat). Se, ettei pakolliseen säälään (esim. oppikirja- ja välinetilaukset) varata riittävästi aikaa. (O98)

Myös oppilaiden käytöshäiriöt ja tuen tarpeet koettiin emotionaalista kiinnittymistä rajoittavana (n=30). Opettajat kokivat, että omat resurssit eivät riitä kaikkien tuen tarpeeseen vastaamiseen, joka lisää levottomuutta luokassa. Käytöshäiriöt kuormittavat koko luokan toimintaa ja keskeyttävät opetusta jatkuvasti.

Oppilaiden levottomuus on lisääntynyt. Todella monella on toiminnan aloittamisen ja toiminnan ylläpidonvaikeus. Työtäni rajoittaa järjestyspoliisina toimiminen: Levottomat lapset, joilla ei ole tutkimukset valmistuneet + aggressiiviset lapset. Haluan olla ope en järjestyspoliisi. (O110)

Arvostuksen puutteen koettiin rajoittavan emotionaalista kiinnittymistä (n=24). Opettajat kokivat, että omaa jaksamista heikentää, jos ei koe oloaan arvostetuksi esimerkiksi huoltajien tai esihenkilön taholta. Opettajan toiminnan kyseenalaistaminen tai tuen saamattomuus vievät voimavaroja ja heikentävät omaa tunneperäistä yhteyttä työhön.

### 5.3.3 Sosiaalinen kiinnittyminen oppilaisiin

Sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin **tukevana tekijänä** esille nousi arjen vuorovaikutus ja aito kiinnostus oppilaiden asioihin (n=55). Opettajat kokivat, että arjen pienten keskusteluiden avulla heidän on mahdollista tutustua oppilaisiin ja luoda luottamuksellinen ilmapiiri. Esille nousi myös aidon kiinnostuksen merkitys. Opettajat kokivat, että heidän suhdettaan oppilaisiin lähensi muistakin kuin kouluasioista keskustelu sekä molemminpuolinen avoimuus. Opettajat nostivat esille, ettei aitoa yhteyttä oppilaisiin voi muodostaa, jos ei ole aidosti kiinnostunut heidän asioistaan. Huolellinen tutustuminen mahdollistaa opettajalle oppilastuntemuksen, jota pidettiin myös **tukevana tekijänä** (n=22).

Se, että opin tuntemaan heidät mahdollisimman hyvin vahvuuksineen, heikkouksineen, mielenkiinnon kohteineen, persoonallisuuden piirteineen. Yhteyden luominen jokaiseen oppilaaseen, niin, että jokainen kokee minut omaksi opettajakseen, joka välittää juuri hänestä ja haluaa parasta hänen oppimisen polullaan. (O55)

Opettajat pitivät tärkeänä myös huumoria sekä omana itsenä olemista (n=20). Opettajat kokivat, että on tärkeää muistaa huumori arjen keskellä ja ettei kaiken tarvitse olla niin vakavaa. Luokan yhteinen huumori myös vahvistaa positiivista ilmapiiriä ja tukee kaikkien hyvinvointia. On myös tärkeää olla oma itsensä eikä esittää muuta oppilaiden edessä, sillä kun opettaja kertoo jotain omasta elämästään, on oppilaankin helpompi avautua.

Aito kiinnostus oppilasta ja hänen hyvinvointiaan kohtaan; se, ettei aina olla niin asiaorientoituneita vaan myös jutellaan, pelaillaan, hassutellaan. (O141)

**Rajoittavaksi tekijäksi** opettajat kokivat erityisesti kiireen (n=32). Opettajat kokivat, ettei oppilaiden kohtaamiselle jää aikaa, kun välitunnit kuluvat muihin työtehtäviin. Oppilaita on paljon, jolloin kaikkien kanssa päivittäin juttelemiselle ei jää aikaa. Kun aikaa ei jää kohtaamiselle, kestää myös tutustuminen kauemmin. Opettajat nostivat myös esille tunteen, ettei ehdi kohdata oppilaita yksilöllisesti (n=17). Tämä aiheuttaa opettajille riittämättömyyden tunnetta, sillä heidän mielestään jokainen oppilas olisi tärkeää huomioida päivittäin.

Kiire. Välitunnit hujahtavat ties missä askareissa ja jos minun on pakko olla pitämässä oppituntia esim. toisella puolella koulua, niin oppilaiden kohtaamiselle ei jää aikaa. (O93)

Haastavat tai vaativat huoltajat koettiin oppilaisiin kiinnittymistä rajoittavana tekijänä (n=20). Opettajat kertoivat, että on haasteellista, jos huoltajat puhuvat kotona lapselleen negatiivisia asioita opettajasta. Nämä asenteet siirtyvät monesti myös oppilaalle, joka heijastuu toimintaan koulussa. Opettajat kokivat, että huoltajilla on usein kohtuuttomia vaatimuksia opettajaa kohtaan, mikä haastaa kodin ja koulun yhteistyötä.

Jos huoltajat eivät tue tekemääni työtä tai vaikka puhuvat opettajasta tai koulusta oppilaan kuullen negatiivisesti. (O22)

#### 5.3.4 Sosiaalinen kiinnittyminen kollegoihin

Sosiaalista kiinnittymistä kollegoihin **tukevana tekijänä** nähtiin luottamuksellinen ilmapiiri (n=43). Mahdollisuus iloita onnistumisista mutta myös epäonnistua ilman pelkoa arvostelusta koettiin merkittäväksi. Opettajat kertoivat, että mahdollisuus jakaa omia huolia ja keskustella muustakin kuin työtä tukevat omaa jaksamista. Rennot keskustelut esimerkiksi opettajanhuoneessa auttavat myös palautumaan työstä. Spontaanit käytäväkeskustelut nähtiin myös tärkeänä (n=28). Välituntien pienten keskusteluiden avulla opettajat voivat vaihtaa kuulumisia ja kokea tulleen kohdatuksi arjen kiireen keskellä.

Avointa keskustelua henkilökunnan kesken, asioiden jakamista sekä huumoria. Ilman huumoria tätä(kään) työtä ei jaksaisi tehdä päivästä toiseen! Myös aikuiset tarvitsevat palautetta: kollegalta tai esihenkilöltä saatu positiivinen palaute kannattelee pitkään. (O104)

Ei ole epäluuloista eikä kyyräilevää ilmapiiriä. Voi epäonnistua ja voi iloita onnistumisesta. Myös rehtorin ja vararehtorin välittävä suhtautuminen työhön ja henkilöstöön heijastuu koko työyhteisön hyvinvointiin. (O78)

Myös kollegiaalisella tuella on tärkeä merkitys kiinnittymiselle (n=35). Yhteistyö vahvistuu, kun on mahdollisuus pyytää ja saada apua. Vastavuoroisesti kollegan auttaminen tarvittaessa tukee omaa sekä kollegoiden työskentelyä. Opettajien mukaan on tärkeää "puhaltaa samaan hiileen", sillä sen avulla jokaisen on mukava tulla töihin ja työskennellä työyhteisössä. Yhteisen suunnittelun ja yhteisopettajuuden avulla vastuuta on mahdollista jakaa.

Se, että kollega on innostunut työstään ja valmis jakamaan osaamistaan sekä osallistumaan yhteiseen työskentelyyn. (O47)

**Kiinnittymistä rajoittivat** hektiset koulupäivät, jolloin aikaa kohtaamisille ei jää (n=54). Opettajien mukaan välitunnit kuluvat muissa työtehtävissä, jolloin aikaa ei jää kollegoiden kanssa juttelemaan. Päivät kuluvat kiireessä, jolloin kaikkia kollegoita ei edes mahdollisesti näe päivän aikana. Tauot saattavat sijoittua eri aikoihin, joten yhteistä aikaa kollegojen kanssa ei jää.

Turhan kiireiset koulupäivät, jolloin yhteisille tauoille ei jää oikein aikaa. Koulumme on iso, ja meillä on kaksi eri opettajanhuonetta; en siis tapaa osaa kollegoista lainkaan koulun arjessa. Myös välitunnit ovat koulussa osittain porrastettu, joten senkään takia tapaamisia on rajoitetusti. (O5)

Myös erot työmoraalissa (n=15) ja henkilökemioiden yhteensopimattomuus (n=13) rajoittivat kiinnittymistä. Opettajat kokivat, että kaikkien kollegojen kanssa henkilökemiat tai ajatusmaailmat eivät kohtaa. Opettajilla saattaa myös olla erilaisia näkökulmia asioihin, jolloin yhteistyö voi olla haastavaa. Opettajat sitoutuvat eri tavoin työhön sekä työskentelevät eri tavoin, mikä saattaa aiheuttaa ristiriitoja opettajien välillä.

Kaikki opettajat ovat erilaisia ja joskus henkilökemiat eivät mene vain yksiin. (O62)

Aika ja jos on todella erilaiset näkemykset ja tyyli tehdä työtä, voi olla vaikeampi löytää yhteistä säveltä. Eniten kuitenkin se, ettei ole tarpeeksi yhteistä aikaa. (O139)

## 6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja pohditaan niiden merkitystä opettajien työhön kiinnittymisen kannalta. Tarkastelun kohteena ovat sekä määrällisen että laadullisen aineiston tuottamat havainnot ja niiden tarjoamat tulkinnat. Luvussa pohditaan myös tutkimuksen luotettavuutta ja tuodaan esiin mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita.

### 6.1 Yhteenveto tuloksista

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien työhön kiinnittymistä ETS-mittarin (Klassen ym., 2013) avulla, kiinnittymisen eri ulottuvuuksia tarkastellen. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajien työhön kiinnittyminen oli kokonaisuudessaan korkealla tasolla kaikilla mitatuilla ulottuvuuksilla. Erityisen vahvaa kiinnittyminen oli sosiaalisen kiinnittymisen ulottuvuuden osalta, mikä näkyi sekä suhteessa kollegoihin että oppilaisiin. Aiempi tutkimus tukee tulosta, sillä sosiaalinen ilmapiiri ja koettu tuki ovat yhteydessä vähäisempään uupumiseen ja parempaan työssäjaksamiseen ja sitä kautta kiinnittymiseen (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tämä tukee käsitystä opettajan työstä ihmissuhdeammattina, jossa vuorovaikutuksen laatu ja koettu tuki muodostaa keskeisen perustan työssä viihtymiselle.

Sukupuolten väliset erot olivat pääosin samansuuntaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa (Melkko & Ilves, 2024; Hakanen, 2011, 40). Tulokset osoittivat, että naiset olivat kaikilla kiinnittymisen ulottuvuuksilla kiinnittyneempiä kuin miehet. Erot olivat erityisen selkeitä sosiaalisen kiinnittymisen osalta sekä suhteessa oppilaisiin että kollegoihin. Tutkimuksen hypoteesi siitä, että naiset ovat kiinnittyneempiä kuin miehen toteutui. Erityisesti sosiaalinen kiinnittyminen oli selvästi vahvempaa naisilla, mikä antaa aiheutta jatkotutkimukselle siitä, miten eroja tulisi ymmärtää ja miten niitä voitaisiin ottaa huomioon työyhteisöjen kehittämisessä. Saatu tulos korostaa opettajan työn sosiaalista luonnetta (Warinowski ym., 2021). Naisilla havaittu vahvempi kiinnittyminen voi selittyä useilla tekijöillä. Opettajan työ sisältää paljon vuorovaikutusta ja emotionaalista panostusta ja on mahdollista, että naiset kokevat nämä työn osa-alueet luontevammiksi tai merkityksellisemmiksi, mikä vahvistaisi heidän kiinnittymistään. On myös mahdollista, että naiset arvioivat ja havainnoivat omaa kiinnittymistään miehiä herkemmin ja laajemmin, mikä voi vaikuttaa itsearvioiden tasoon. On kuitenkin huomioitava, että aineiston sukupuolijakauma ei ollut tasainen. Naisia (n=119) oli miehiä (n=24) enemmän. Epätasainen jakauma saattaa vaikuttaa havaittujen erojen voimakkuuteen ja rajoittaa yleistettävyyttä. Molemmat ryhmät olivat kuitenkin tilastollisten analyysien kannalta riittävän suuria, mikä mahdollisti sukupuolten välisen eron tarkastelun.

On silti mahdollista, että tulokset olisivat osin erilaisia, jos miesopettajia olisi ollut aineistossa enemmän. Tätä näkökulmaa onkin perusteltua tarkastella jatkotutkimuksissa.

Ikäryhmittäin tarkasteltuna tulokset osoittivat, että erityisesti vanhemmat opettajat kokivat kiinnittymisensä vahvemmaksi kuin nuoremmat. Tulos voi heijastaa työuran aikana muodostuneita sosiaalisia verkostoja. Tämä tuki aikaisempaa tutkimusta (Ibrahim & Aljneibi, 2022) ja hypoteesia, jonka mukaan vanhemmat opettajat ovat kiinnittyneempiä. Tilastollisesti merkitseviä eroja havaittiin kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kollegoihin kohdistuvan kiinnittymisen ulottuvuuksilla. Tulos tukee ajatusta siitä, että kiinnittymisen kokemukset voi vahvistua uran edetessä, kun työyhteisöön rakentuu pysyviä suhteita, ammatillinen identiteetti selkiytyy ja työn vaatimukseen liittyvä varmuus kasvaa. Tulos siis tukee aiempaa tutkimusta (Ibrahim & Aljneibi, 2022; Hakanen, 2011), jossa iäkkäämpien työntekijöiden on havaittu, mahdollisesti työkokemuksen vuoksi kokevan vahvempaa kiinnittymistä. Sosiaalisen kiinnittymisen oppilaisiin osalta ei havaittu eroja, mikä osoittaa, että suhde oppilaisiin on vahva riippumatta opettajan iästä tai uravaiheesta. Tätä voidaan pohtia myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Jos nuorten opettajien kiinnittyminen on systemaattisesti matalampaa, kuten aiemmassa tutkimuksessa on todettu (Ibrahim & Aljneibi, 2022), ja tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä, voidaan pohtia, heikentääkö se alan pitovoimaa ja lisää riskiä varhaiselle alanvaihdolle, vaikka kiinnittyminen onkin tässä hetkessä vahvaa.

Koulun koolla ei havaittu tämän tutkimuksen perusteella olevan yhteyttä opettajien kiinnittymisen tasoon. Tämä poikkeaa tutkimuksen hypoteesista, jonka mukaan suuremmissa kouluissa kiinnittyminen olisi ollut heikompaa (Güler & Özgenel, 2023, 1489). Tämä voi merkitä, että kiinnittyminen rakentuu ensisijaisesti työn sisällöllisten ja sosiaalisten tekijöiden varaan, ei niinkään rakenteellisten ominaisuuksien. Toisin sanoen opettaja voi kokea vahvaa kiinnittymistä riippumatta koulun koosta, mikäli esimerkiksi työilmapiiri ja johtaminen tukevat sitä. Esimerkiksi kollegiaalinen yhteistyö voi olla toimivaa koulun koosta riippumatta, mikä tukee opettajien kiinnittymistä ja lisää työviihtyvyyttä (Bakker & Bal, 2010). Opettaja voi myös luoda merkityksellisiä suhteita kollegoihin riippumatta koulun koosta ja kollegoiden määrästä. Mitä enemmän koulussa on opettajia, sitä enemmän vaihtelevuutta löytyy opettajien persoonista. Tämän vuoksi suurista kouluista voi olla helpompaa löytää samankaltaisia kollegoita, joiden kanssa ystäväytyä ja tehdä yhteistyötä. Toisaalta myös pienestä koulusta voi löytyä samankaltainen kollega, mikä tukee ajatusta siitä, ettei koulun koko välttämättä vaikuta kiinnittymiseen.

Myös rakenteelliset piirteet tuovat eroja isojen ja pienten koulujen välille. Pienet koulut ovat mahdollisesti yhteisöllisempiä, kun työyhteisö on pieni ja kaikkiin kollegoihin ehtii tutustua paremmin. Suurissa kouluissa taas resurssit ovat laajemmat ja esimerkiksi oppimateriaaleja helpommin saatavilla. Tällaisten asioiden on todettu aiemmin tukevan oppilaiden kiinnittymistä (Yang & Alitabar, 2024, 209–210), joten ne todennäköisesti vaikuttavat myös opettajien kiinnittymiseen ja kompensoivat toisiaan.

Avoimissa vastauksissa esiin nousseet asiat valottavat kiinnittymisen taustalla vaikuttavia kiinnittymistä tukevia ja rajoittavia tekijöitä. Kognitiivista kiinnittymistä tarkasteltaessa opettajat kokivat tukevana tekijänä erityisesti riittävän ajan opetuksen suunnittelulle. Merkittäväksi rajoittavaksi tekijäksi nousi samaten ajan puute työn toteuttamiselle. Opettajat kokivat, että opettajien aikataulut ovat liian tiukkoja ja työtehtävät moninaisia, että varsinaiseen opetustyöhön kiinnittyminen kärsii. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin Opetusalan työolobarometrin 2024 (Melkko & Ilves, 2024) tulokset. Myös siinä esille nousi ajan puute ja epäoleelliset työtehtävät kuormittavina ja siten kiinnittymistä heikentävinä tekijöinä (Melkko & Ilves, 2024, 7).

Emotionaalista kiinnittymistä tukevana tekijänä korostui positiivinen työilmapiiri sekä saatu palaute ja onnistumisen kokemukset. Palautteen avulla opettajan on mahdollista kehittää opetustaan ja sen myötä kiinnittyä työhön vahvemmin (Tam, 2025, 737). Myös esihenkilöltä saatu tuki ja palaute tukivat kiinnittymistä. Esihenkilöltä saatu tuki toimiikin työssä voimavarana ja tukee opettajaa erityisesti silloin, kun työ on kuormittavaa (Onnismaa, 2010, 52). Opettajat pitivät lisäksi kollegiaalista yhteistyötä merkittävänä tukevia tekijöitä mietittäessä.

Sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin tutkittaessa opettajat kokivat kiinnostuksen oppilaiden asioihin merkittävänä tukevana tekijänä. Myös oppilastuntemusta ja tietoa oppilaan taustoista pidettiin tärkeänä. Opettajan työnkuvaan kuuluu pitkäaikainen työskentely samojen oppilaiden kanssa, ja osallistuneet opettajat kokivat juuri tämän myös tukevan kiinnittymistä. Aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaan ja opettajan välisellä suhteella on vahva yhteys oppimistuloksiin (Klassen ym., 2013, 35). Suurien ryhmäkokojen ja oppilaiden erilaisten haasteiden koettiin rajoittavan kiinnittymistä oppilaisiin.

Yhtenä tärkeimpänä tukevana tekijänä kollegoihin kiinnittymiseen koettiin sujuva yhteistyö kollegojen kanssa ja yhteisopettajuus. Toimivalla kollegiaalisella yhteistyöllä on suuri merkitys opettajan jaksamiseen ja työn mielekkyyteen. Yhteistyö tukee yhteisöllisyyden

tunnetta ja tukee opettajan motivaatiota (Bakker & Bal, 2010; Vangrieken ym., 2015).

Opettajat pitivät myös luottamuksellista ilmapiiriä merkittävänä.

Jokaisella ulottuvuudella esiin nousi tukevana tekijänä riittävät resurssit, ja taas rajoittavina tekijöinä resurssien puutteen sekä oman hyvinvoinnin haasteet. Rajoittavaksi tekijäksi kaikilla ulottuvuuksilla nousi myös ajan puute sekä kiireellinen aikataulu. Myös aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajia kuormittaa riittämättömät resurssit ja ajan puute (Melkko & Ilves, 2024, 7). Kokonaisuutta pohdittaessa voidaankin todeta, että opettajien kiinnittymistä kokonaisuudessaan tukivat ja rajoittivat erityisesti nämä aikaan ja resursseihin liittyvät tekijät.

Myös haastavat ja vaativat vanhemmat sekä haasteellinen yhteistyö kodin kanssa koettiin joka ulottuvuudella rajoittavana tekijänä. Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajat kohtaavat usein negatiivisia tunteita vuorovaikutuksessa perheiden kanssa, joka on merkittävä uhka opettajan hyvinvoinnille (Mérida-López ym., 2019, 1). Toisaalta toimivan yhteistyön kodin kanssa koettiin tukevan vahvasti kiinnittymistä.

Monet tekijät, kuten yhteistyö kodin kanssa, kollegiaalinen yhteistyö tai esihenkilön tuki, nousivat esille sekä tukevia että rajoittavia tekijöitä selvitettäessä. Monet tekijät ovatkin hyvin toimiessaan vahvasti tukevia, mutta huonosti toimiessaan rajoittavia tekijöitä. Tämän kaltaiset tekijät liittyivät monesti johonkin ihmissuhteeseen, jota tukee ajatus, että opettajan työ on vaativa ihmissuhdeammatti (Mikkola, 2015, 705). Opettajan on tärkeää luoda positiivisia vuorovaikutussuhteita toisiin toimijoihin, sillä heikot ja negatiiviset ihmissuhteet rajoittavat työhön kiinnittymistä, kun taas positiiviset ihmissuhteet tukevat kiinnittymistä ja vahvistavat työssä viihtymistä (Onnismaa, 2010; Bakker ym., 2007).

Opettajien kiinnittymistä on tarkasteltava myös laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa. Julkinen keskustelu opettajapulasta, lyhenevistä työurista ja alanvetovoimasta luo taustan, jossa kiinnittymisen merkitys korostuu. Jos opettajat eivät kiinnity työhönsä, seuraukset voi näkyä työhyvinvoinnissa ja oppilaiden oppimistuloksissa (Onnismaa, 2010, 54). Tämä tutkimus osoitti, että opettajien kiinnittyminen on edelleen vahvaa, mutta se rakentuu tekijöille, jotka ovat haavoittuvaisia kuormitukselle: ajalle, resursseille ja kollegiaaliselle tuelle. Korkean kiinnittymisen säilyttäminen edellyttää pitkäjänteistä ja systemaattista työtä arjen käytäntöjen tasolla. Kiinnittyminen ei synny yksittäisistä toimenpiteistä, vaan rakentuu vähitellen luottamuksesta ja kokemuksesta ja oman työn merkityksellisyydestä. Kun nämä tekijät ovat läsnä, opettajien kiinnittyminen voi toimia voimavarana, joka tukee koko kouluyhteisön kestäväää toimintaa ja jatkuvaa kehittymistä.

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kyselyaineistoon perustuvissa tutkimuksissa on tärkeää pohtia vastausten luotettavuutta ja sitä, miten hyvin ne kuvaavat vastaajien todellisia kokemuksia. Tässä tutkimuksessa kiinnittymistä tarkasteltiin opettajien itsearvioinnin perusteella. Koska osallistujat täyttivät kyselylomakkeet itsenäisesti, on mahdollista, että he yli- tai aliraportoivat omasta kiinnittymisestään. Aliraportoinnilla tarkoitetaan sosiaalisesti ei-toivottujen vastausten välttelyä ja ylliraportoinnilla taas sosiaalisesti toivottujen vastausten antamista (Cohen ym., 2018, 337). On mahdollista, että osallistujat raportoivat itsensä kiinnittyneemmiksi työhön mitä oikeasti ovat, sillä se on sosiaalisesti odotettua.

Kaikki vastaustulokset ovat subjektiivisia, opettajien omia näkemyksiä kiinnittymisestään. On mahdollista, että osallistujien oli haastavaa pohtia omaa kiinnittymistään objektiivisesti, ja tämä vaikuttaa tuloksiin. Toisaalta anonyymi vastausmuoto ja mahdollisuus vastata omassa ajassa ilman tutkijoiden läsnäoloa, saattoi lisätä vastaajien kokemusta turvallisuudesta ja tukea rehellistä vastaamista, koska he eivät joutuneet pohtimaan vastaustensa mahdollisia seurauksia.

Tutkimukseen osallistuminen oli osallistujille vapaaehtoista. Osallistuvien koulujen rehtorit jakoivat vastauslinkit koulunsa opettajille ja opettajat saivat itse valita, osallistuvatko tutkimukseen vai eivät. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat keskimäärin vahvasti kiinnittyneitä työhönsä. Onkin syytä pohtia, osallistuivatko vain kiinnittyneet opettajat, joiden motivaatio työtä kohtaan on suuri ja heillä on voimavaroja osallistua tämänkaltaisiin työn ulkopuolisiin kyselyihin. On siis mahdollista, että matalasti kiinnittyneillä opettajilla ei ollut kiinnostusta tai jaksamista osallistua tutkimukseen. Tämänkaltaisen tilanne vääristäisi tuloksia, sillä tutkimukseen ei olisi saatu dataa heikosti kiinnittyneistä opettajista.

Tutkimuksessa tutkittiin pelkästään luokanopettajien ja erityisluokanopettajien vastauksia yhtenä kokonaisuutena. Ryhmien vertailua ei tässä tutkimuksessa tehty suurten kokoerojen vuoksi, mutta tämä ei heikennä tutkimuksen luotettavuutta, sillä molemmat ryhmät työskentelevät saman opetussuunnitelman ja koulun toimintakulttuurin puitteissa ja jakavat monia työn rakenteellisia ja sosiaalisia piirteitä. On kuitenkin mahdollista pohtia, olisiko ryhmien erillisessä tarkastelussa voinut ilmetä joitakin eroja kiinnittymisen kokemuksissa.

Tutkimusta varten suomennettiin Klassenin ja kumppaneiden (2013) luoma kyselylomake. Kysymysten selkeyttä ja ymmärrettävyyttä tutkittiin esitestauksen avulla ja sitä muokattiin

saatujen palautteiden perusteella. Koska osallistujat vastasivat itsenäisesti ilman tutkijoiden läsnäoloa, ei tarkentaville kysymyksille ollut mahdollisuutta. On siis mahdollista, että vastaajat ovat tulkinneet sanoja tai väittämiä eri tavalla, mitä tutkijat ovat niillä tarkoittaneet (Cohen ym., 2018, 337). Kyselylomakkeen suomentaminen saattoi myös vaikuttaa mittarin toimivuuteen. Vaikka käännöstä testattiin esitestauksella, osa käsitteistä saattoi välittyä suomeksi eri merkityssävyillä kuin alkuperäisessä mittarissa. Eräs vastaaja koki esimerkiksi väittämän "*Olen tietoinen oppilaitteni tunteista*" huonona väittämänä, sillä hän koki, ettei voi olla tietoinen toisen ihmisen tunteista. Eräs toinen vastaaja koki taas väittämän "*Rakastan opettamista*" huonona, sillä hän koki, että *rakastaa*-verbi ei sovi kuvaamaan työtä, vaan esimerkiksi ihmissuhteita. Tällaiset tulkintaerot viittaavat siihen, että osa vastausten vaihtelusta voi selittyä kielellisillä ja kulttuurisilla tekijöillä.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake oli valmis, toimivaksi todettu mittari. ETS-mittaria oli aiemmin käytetty opettajien kiinnittymistä mittaavissa tutkimuksissa esimerkiksi Australiassa, Indonesiassa ja Turkissa (Granziera & Perera, 2019; Yerdelen ym., 2018; Kristiana & Simanjuntak, 2021). Tämä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä kyselymittaristo oli todettu toimivaksi jo kolmessa eri maassa. On kuitenkin otettava huomioon, että kulttuurierot voivat vaikuttaa lomakkeen käyttöön eri kulttuureissa. Esimerkiksi aiemmin kuvatut tulkintaerot väittämien sanavalinnoissa voivat vaikuttaa osallistujien vastauksiin. Kyselylomakkeen väittämät tutkittiin summamuuttujina, eli niitä ei tarkasteltu erillisinä väittäminä. Toimivuutta tarkasteltiin myös faktorianalyysin avulla. Väittämät latautuivat pääosin odotetuille faktoreille ja kommunaliteetit olivat riittävällä tasolla, mikä tuki ETS-mittarin käyttöä.

Laajempia ja syvällisempiä tuloksia olisi ollut mahdollista saavuttaa, mikäli tutkimuksen toteuttamiseen käytettävissä olleet resurssit olisivat olleet suuremmat. Pienet tutkijaresurssit rajasivat esimerkiksi aineiston keruun laajuutta, tutkimukseen käytettävää aikaa sekä mahdollisuuksia syvempiin analyysihin. Suppeammat resurssit saattoivat vaikuttaa siihen, että osa kiinnittymisen tekijöistä jäi tutkimuksen ulkopuolelle, vaikka ne voisivat nousta esille esimerkiksi laajemmassa tai pitkittäistutkimuksessa.

Laadullisen aineiston, eli avoimien vastausten tulkintaa rajoitti vastausten runsas lukumäärä. Tämä vaikutti siihen, ettei jokaista yksittäistä näkökulmaa ollut mahdollista tarkastella analyysissa. Laajemman tutkijaresurssin avulla rajoittavia ja tukevia tekijöitä olisi voitu analysoida runsaammin ja löytää hyödyllisiä näkökulmia opettajien kiinnittymisen tukemiseksi. Vaikka tutkijat yrittivät parhaansa mukaan ymmärtää, mitä osallistuja on

vastauksellaan tarkoittanut (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 112–113), on mahdollista, että väärinymmärryksiä on tapahtunut. Esimerkiksi lyhyissä, yhden tai kahden sanan vastauksissa, on voitu ymmärtää vastaajan tarkoittama näkökulma eri tavoin, sillä tutkijoilla ei ole ollut mahdollisuutta kysyä osallistujilta tarkentavia kysymyksiä. Toisaalta avointen vastausten suuri määrä voidaan nähdä myös tutkimuksen vahvuutena, sillä se kertoo vastaajien halukkuudesta reflektoida omaa työtään ja tuotti laajan aineiston opettajien kokemuksista.

Tutkimuksen luotettavuutta vahvistettiin tutkijatriangulaation (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166–169) avulla. Molemmat tutkijat osallistuivat sekä aineiston käsittelyyn että tulosten tulkintaan ja analyysivaiheessa tehtiin toistuvaa vertailua tutkijoiden havaintojen välillä. Erityisesti laadullisen aineiston luokittelussa tutkijat tarkastelivat toistensa tekemiä ratkaisua ja keskustelivat niistä. Tämä vähensi yksittäisen tutkijan ennako-oletusten ja tulkinta tapojen vaikutusta ja lisäsi analyysin läpinäkyvyyttä. Tässä tutkimuksessa triangulaation vahvuus perustui erityisesti tutkijoiden jatkuvaan vuoropuheluun ja yhteiseen neuvotteluun analyysien eri vaiheissa. Myös määrällisen analyysin osalta tuloksia tarkasteltiin yhdessä, mikä vahvisti tulkintojen johdonmukaisuutta ja pienensi virhetulkintojen riskiä.

### **6.3 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset**

Tutkimuksesta saatujen tulosten avulla opettajien kiinnittymistä koskevaa tutkimuskenttää voidaan laajentaa sekä täydentää. Tutkimuksen tulosten avulla voidaan tunnistaa, millaista kiinnittymistä opettajat kokivat ja millaisten tekijöiden he kokivat tukevan tai rajoittavan kiinnittymistään. Näiden tekijöiden avulla esimerkiksi koulut voivat muuttaa toimintatapojaan niin, että opettajien kiinnittymistä työhön voitaisiin tukea tai rajoittavia tekijöitä mahdollisuuksien mukaan minimoida. Tällaisten keinojen avulla voitaisiin vahvistaa opettajien kiinnittymistä työhön ja sen kautta myös heidän työhyvinvointiaan. Myös opettajat voivat tulosten avulla reflektoida omaa toimintaansa ja tunnistaa tapoja, joilla he voivat tukea sekä omaa että kollegoiden kiinnittymistä.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa opettajien kiinnittyminen kytkeytyy yhä vahvemmin koulutusalan veto- ja pitovoimaan. Työurat ovat pirstaloituneet ja alanvaihto on yleisempää kuin aikaisemmin (Akkermans ym., 2024). Jos opettajat eivät koe kiinnittyvänsä työhönsä, he voivat vaihtaa alaa, mikä heijastuu opettajapulaan ja lisää painetta kouluille. Vaikka luokanopettajia on tällä hetkellä kohtuullisesti, varhaiskasvatuksen puolella pula päteivistä varhaiskasvatuksenopettajista on kova, mikä kertoo veto- ja pitovoiman haasteiden olevan jo näkyviä.

Tämän tutkimuksen ollessa poikittaistutkimus olisi hyödyllistä toteuttaa tutkimusta myös pidemmällä aikavälillä. Pitkittäistutkimuksen avulla voitaisiin osoittaa, muuttuuko kiinnittymisen tasot uran aikana tai reagoivatko ne esimerkiksi organisaatiomuutoksiin ja työelämän rakenteellisiin muutoksiin. Tai tunnistavatko opettajat samanlaisia tukevia ja rajoittavia tekijöitä eri vastausajankohtina. Tässä tutkimuksessa koulun kokoa ja opettajien ikää koskevat ryhmät olivat suhteellisen laajoja, mikä saattoi peittää alleen tarkempia eroja ryhmien sisällä. Esimerkiksi ikää tutkittiin 10 vuoden ryhmissä ja koulun kokoon liittyvät ryhmät vaihtelivat 150 oppilaasta 299 oppilaaseen. Jatkossa pienemmiksi jaotellut ryhmät voisivat tuottaa täsmällisempää tietoa siitä, erotteleeko koulun koko tai opettajan ikä kiinnittymisen tasoja nykyistä selvemmin.

Tuloksista ilmeni, että vanhemmat opettajat olivat kiinnittyneempiä työhönsä kuin nuoremmat opettajat. Tätä havaintoa olisi mahdollista syventää tarkastelemalla työsuhteen tai työuran kestoa, sillä pelkkä ikä ei kerro, kuinka pitkään opettaja on ollut nykyisessä työyhteisössä. Tämä tarkastelu auttaisi ymmärtämään, missä määrin kokemus ja vakiintuneet suhteet työyhteisöön olisivat yhteydessä kiinnittymiseen.

Tutkimus keskittyi vain luokanopettajiin ja erityisluokanopettajiin. Tulevia tutkimuksia voitaisiin laajentaa koskemaan muita opettajaryhmiä, kuten aineenopettajia, erityisopettaja tai varhaiskasvatuksen opettajia. Näiden opettajaryhmien työnkuvat eroavat tämän tutkimuksen luokan- ja erityisluokanopettajista (Niemi, 2011, 46–47; Sirkko ym., 2023, 5) ja siten myös kiinnittymisen muodot tai koetut tukevat ja rajoittavat tekijät saattaisivat poiketa nyt saaduista tuloksista. Lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella, miten opettajien väliset tehtävänkuvien erot tai koulujen pedagogiset käytännöt vaikuttavat kiinnittymiseen. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että opettajat, joilla on suuri opetustuntimäärä ja vastuu opettaa aineita, joihin he eivät koe olevansa riittävän valmistuneita, raportoivat matalampaa työhön sitoutumista (Ibrahim & Aljeneibi, 2022). Vastaavanlainen asetelma voi heikentää myös opettajien kiinnittymistä.

Tuloksista nousi esiin useita yksittäisiä tekijöitä, jotka tukevat ja rajoittavat opettajien kiinnittymistä. Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä tunnistaa näistä tekijöistä konkreettisia, toteuttamiskelpoisia keinoja, joilla koulut voisivat vahvistaa opettajien kiinnittymistä sekä vähentää kuormittavia tekijöitä. Tämä voisi tarjota työyhteisöille suoria, arjen tasolle yltyviä ratkaisuja esimerkiksi resurssien kohdentamiseen, yhteistyörakenteiden vahvistamiseen tai johtamiskäytäntöjen kehittämiseen.

Jatkotutkimuksessa olisi perusteltua tarkastella kiinnittymisen määrällisiä tuloksia suhteessa laadullisiin vastauksiin. Esimerkiksi yhdistämällä opettajien kiinnittymisen voimakkuutta kuvaavat summamuuttujat avoimiin vastauksiin voitaisiin selvittää, millaisia tekijöitä heikosti tai vahvasti kiinnittyneet opettajat nostavat esille kiinnittymistään tukevin tai rajoittavina. Tällainen lähestymistapa mahdollistaisi entistä syvemmän ymmärryksen siitä, miten kiinnittymisen voimakkuus heijastuu opettajien kokemuksiin ja millaiset tekijät erottavat eri tavoin kiinnittyneet opettajaryhmät toisistaan.

Tässä tutkimuksessa mukana oli vain Etelä-Suomessa sijaitsevien koulujen opettajia, joten tuloksia olisi tärkeää tarkastella myös valtakunnallisessa mittakaavassa. Laajempia tuloksia saataisiin, jos tutkimus koskisi koko Suomea. Eri alueiden koulut eroavat sekä resursseiltaan ja toimintaympäristöiltään. Isot kaupungit ovat sijoittuneet pääasiassa Etelä-Suomeen, joten esimerkiksi Lapin pienissä kunnissa tulokset voisivat olla eriäviä. Yleistettävämpiä tuloksia saataisiin siis, jos tutkimus koskisi Suomen kaikenlaisia kouluja ja niiden opettajia.

Lopuksi voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokkaan lähtökohdan opettajien kiinnittymisen pitkäjänteiselle tarkastelulle ja kehittämiselle. Kiinnittyminen näyttäytyy ilmiönä, joka rakentuu arjen käytännöissä ja työyhteisön vuorovaikutuksessa (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Kiinnittymisen vahvistaminen edellyttää sekä rakenteellisia ratkaisuja että työyhteisöjen tietoista toimintaa. Tutkimus osoitti, että opettajien kiinnittyminen rakentuu vahvasti arjen vuorovaikutuksessa sekä työyhteisön sosiaalisissa suhteissa, erityisesti suhteessa kollegoihin ja oppilaisiin. Samalla tulokset toivat esiin, että kiire ja resurssipula ja työn kuormittavuus voivat heikentää kiinnittymistä kaikilla sen ulottuvuuksilla. Tämä tutkimus osoittaa, että kiinnittymistä voidaan tukea tunnistamalla opettajien arkityössä esiintyviä kuormitus- ja voimavaratekijöitä. Kiinnittymistä tuetaan myös kehittämällä niitä työyhteisön rakenteita, jotka tämän tutkimuksen perusteella mahdollistavat opettajien pitkäkestoisen ja mielekkään työskentelyn, kuten kollegiaalisen yhteistyön, riittävät resurssit ja selkeät työn rakenteet. Jatkossa kiinnittymisen syvempi analyysi erilaisissa koulukonteksteissa ja eri opettajaryhmien välillä voisi tuottaa uutta tietoa, joka tukee koko koulujärjestelmän kestävyyttä sekä sen pyrkimystä vahvistaa opettajien kiinnittymistä ja työssä pysymistä.

## Lähteet

- Ab. Wahab, N. Y., Rahman, R. A., Mahat, H., Hudin, N. S., Ramdan, M. R., Ab Razak, M. N., & Mohd Yadi, N. N. (2024). Impacts of Workload on Teachers' Well-Being: A Systematic Literature Review. *TEM Journal*, 13(3), 2544–2556. <https://doi.org/10.18421/TEM133-80>
- Akkermans, J., da Motta Veiga, S. P., Hirschi, A., & Marciniak, J. (2024). Career transitions across the lifespan: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 148, 103957. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103957>
- Annevirta, T., & Salminen, J. (2014). Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus–mitä, kenelle ja miksi. *Kasvatus*, 4, 333–348.
- Autti, O., & Hyry-Beihammer, E. K. (2009). Kyläkouluverkko tuhoutumassa–koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. *Kasvatus & Aika*, 3(4), 54–63. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68132>
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. *Wellbeing: A complete reference guide*, 3(2) 1–28. <https://doi.org/10.1002/9781118539414.wbwell019>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Hakanen, J. J., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Cinches, M. F. C., Russell, R. L. V., Chavez, J. C., & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement: Defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 15(1), 5–19.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education. Eighth edition*. Routledge
- Darmawan, I., Riana, I. G., Dewi, I. G. A. M., & Putra, M. S. (2024). Determinants of Work Engagement in the Public Sector: A Systematic Literature Review and Future Research Agenda. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 37(6), 403–424. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2024/v37i61354>
- Dilekçi, Ü., Limon, I., Manap, A., Alkhulayfi, A. M. A., & Yıldırım, M. (2025). The association between teachers' positive instructional emotions and job performance:

- Work engagement as a mediator. *Acta Psychologica*, 254, 104880.  
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104880>
- Drago-Severson, E., & Blum-DeStefano, J. (2018). Building a developmental culture of feedback. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(2), 62–78.  
<https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2017-0016>
- Dreer-Göthe, B. (2025). How appreciation predicts teachers' job satisfaction, emotional exhaustion, and quitting intentions. *Educational Studies*, 51(6), 1279–1299.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2025.2511915>
- Finlex. (16.4.2025). *Erityisopettajan ja erityisluokanopettajan opetusta antavan opettajan kelpoisuus*. Noudettu osoitteesta 21.10.2025:  
[https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/986#chp\\_3\\_sec\\_7](https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/986#chp_3_sec_7)
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.  
<https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Guerriero, S. (toim.). (2017). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Güler, E., & Özgenel, M. (2023). The Pattern of Relationships Between School Size, School Culture, and Teachers' Organizational Commitment and Students' Academic. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1474–1501.  
<https://doi.org/10.15869/itobiad.1270644>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Sage.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Halsey, R. J. (2011). Small schools, big future. *Australian Journal of Education, 55*(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/000494411105500102>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal, 43*(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- Ibrahim, A., & Aljneibi, F. (2022). The influence of personal and work-related factors on teachers' commitment during educational change: A study on UAE public schools. *Heliyon, 8*(11), 11333. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11333>
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry, 3*(2), 1–20.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103395. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education, 38*(5), 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Karlberg-Granlund, G. (2008). *Pieni on parempi*. Suom. T. Laiho. Suomen kylätoiminta ry:n julkaisusarja 1, 3–4.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research, 1*(2), 33–52 <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Klotz, A. C., Swider, B. W., & Kwon, S. H. (2023). Back-translation practices in organizational research: Avoiding loss in translation. *Journal of Applied Psychology, 108*(5), 699. <https://doi.org/10.1037/apl0001050>
- Korhonen, V., & Toom, A. (2017). Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: Näkökulmia kasvatukseen ja koulutukseen*, 131–154. Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201709082402>

- Korkeakivi, R. (2.2.2023). Pandemia vei opettajien voimat – tutkija varoittaa uupumisen seurauksista. *Opettaja-lehti*. 2(23) <https://www.opettaja.fi/tyossa/pandemia-vei-opettajien-voimat-tutkija-varoittaa-uupumisen-seurauksista/>
- Kotronoulas, G., Miguel, S., Dowling, M., Fernández-Ortega, P., Colomer-Lahiguera, S., Bağçivan, G., ... & Papadopoulou, C. (2023). *An overview of the fundamentals of data management, analysis, and interpretation in quantitative research*. In *Seminars in oncology nursing*, 39(2), 151398. WB Saunders. <https://doi.org/10.1016/j.soncn.2023.151398>
- Kristiana, I. F., & Simanjuntak, E. (2021). Engaged teachers scale for special educational needs teachers in Indonesia: A Rasch model approach. In *International Conference on Psychological Studies (ICPSYCHE 2020)*, 145–152. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210423.021>
- Lahtero, T. J., & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329. <https://doi.org/10.12691/education-3-3-11>
- Lerikkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jögi, A. L. (2020). *Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8324-6>
- Melkko, S., & V. Ilves. Opetusalan työolobarometri 2024. *Opetusalan Ammattijärjestö OAJ* (2024).
- Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, 151, 109393. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61–89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Mikkola, A. (2015). Mitä kuuluu opettajalle?. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 3(6), 702–710. <https://doi.org/10.31129/lumat.v3i6.991>
- Mutanen, A. (16.10.2025). Ovatko tunteet kovilla työssäsi? Tutkimus listaa kuormittavimmat ammatit. *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/tiede/art-2000011556195.html>

- Niemi, H. (2011). Educating student teachers to become high quality professionals—A Finnish case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1(1), 43–66.  
<https://doi.org/10.26529/cepsj.440>
- Niemi, S. (11.1.2023). Opettajat kertovat ongelmista, joiden takia he harkitsevat alan vaihtoa. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000009305514.html>
- Nummenmaa, L. (2023). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-5924-6>
- Nyyslä, K. (2019). Koulutus tulevaisuudessa. *Opetushallitus*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus\\_tulevaisuudessa\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Koulutus_tulevaisuudessa_2.pdf)
- Nyyslä, K. & Kumpulainen, T. (2020). Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä. *Opetushallitus*.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen\\_ja\\_kouluverkon\\_tulevaisuudennakymia.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen_ja_kouluverkon_tulevaisuudennakymia.pdf)
- Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E., & Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(12), 6070.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph20126070>
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. (Raportit ja selvitykset 2010:1). Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/124603\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi.pdf](http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (ei pvm.). *Mitä opettajan työ on?*  
<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/> (luettu 27.1.2025)
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. (2023) *Opetuksen järjestäjä- ja oppilaitosverkko*. Haettu 19.2.2025 osoitteesta [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20perusopetus%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Oppilaitosverkosto%20-%20perusopetus%20-%20oppilasm%C3%A4%C3%A4r%C3%A4.xlsb)
- Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. (2022) *Työllisten ammatit ja koulutus*. Haettu 19.2.2025 osoitteesta [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ty%C3%B6lliset%20ammattiryhm%C3%A4n%20ja%20ik%C3%A4ryhm%C3%A4n%20mukaan.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ty%C3%B6lliset%20ammattiryhm%C3%A4n%20ja%20ik%C3%A4ryhm%C3%A4n%20mukaan.xlsb)
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020). What students learn matters: Towards a 21st century curriculum. *OECD Publishing*.  
<https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44–51.  
<https://doi.org/10.3200/JOER.100.1.44-51>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.006>
- Peruskouluverkko harvenee ja koulujen keskimääräinen koko kasvaa. (4.8.2020). *Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2020/peruskouluverkko-harvenee-ja-koulujen-keskimaarainen-koko-kasvaa>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Validity and reliability of the socio-contextual teacher burnout inventory (STBI). *Psychology*, 4(1), 73–82.  
<https://doi.org/10.4236/psych.2013.41010>
- Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job Engagement: Antecedents and Effects on Job Performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617–635.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Ronkainen, I., & Hietajärvi, L. (2022). Opettajien työn imu ja työuupumus koronapandemian aikana. *Kasvatus*, 53(5), 498–512.  
<https://doi.org/10.33348/kvt.125525>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the Utrecht Work Engagement Scale: Multisample

- and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10, 459–481  
<https://doi.org/10.1007/s10902-008-9100-y>
- Shu, K. (2022). Teachers' commitment and self-efficacy as predictors of work engagement and well-being. *Frontiers in Psychology*, 13, 850204.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.850204>
- Sirkko, R., Kotilainen, N., & Takala, M. (2023). Erityisopettajan työ osa-aikaisessa erityisopetuksessa. *Kasvatus ja aika*, 17(3), 4–25. <https://doi.org/10.33350/ka.128889>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.  
<https://doi.org/10.116/j.tate.2009.11.001>
- Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E., & Järvinen, S. (2012). Mitä jos opettaja etääntyy työstään. Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus*, 2(2012), 5–20.
- Tam, A. C. F. (2025). Teacher engagement in professional learning communities in preschool contexts. *Teachers and Teaching*, 31(5), 726–746.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2381042>
- Tilastokeskus. (2024). Peruskoulut (vuosiluokat 1–9) oppilasmäärän mukaan.  
[https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_kjarj/statfin\\_kjarj\\_pxt\\_125k.px/](https://pxdata.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kjarj/statfin_kjarj_pxt_125k.px/) (Viitattu 16.12.2025).
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja.

- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopisto.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Venninen, T. (2005). Kollegiaalinen palaute tukee ammatillista kasvua. *Aikuiskasvatus*, 25(4), 288–296. <https://doi.org/10.33336/aik.93647>
- Warinowski, A., Metsäpelto, R. L., Heikkilä, M., & Mikkilä-Erdmann, M. (2021). Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 73–78. <https://doi.org/10.33350/ka.107351>
- Yang, J., & Alitabar, S. H. S. (2024). The Effects of School Size on Student Participation and Sense of Community. *Iranian journal of educational sociology*, 7(1), 205–211. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.20>
- Yerdelen, S., Durksen, T., & Klassen, R. M. (2018). An international validation of the engaged teacher scale. *Teachers and Teaching*, 24(6), 673–689. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457024>
- Ärlestig, H. 2008. *Communication between principals and teachers in successful schools*. Umeå Universitet, Pedagogiska Institutionen. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A142460&dswid=5139>

## Liitteet

### Liite 1. Alkuperäiset (Klassen ym., 2013) ja käännetty väittämät (Engaged Teachers Scale)

Alkuperäinen väittämä	Käännetty väittämä
I try my hardest to perform well while teaching.	Opettaessani teen kaikkeni suoriutuakseni hyvin.
While teaching, I really “throw” myself into my work.	Opettaessani todella heittäydyn työhöni.
While teaching I pay a lot of attention to my work.	Opettaessani kiinnitän paljon huomiota siihen, miten työskentelen.
While teaching, I work with intensity.	Opettaessani olen keskittynyt ja työskentelen määrätietoisesti.
I am excited about teaching.	Olen innoissani opettamisesta.
I feel happy while teaching.	Tunnen itseni onnelliseksi opettaessani.
I love teaching.	Rakastan opettamista.
I find teaching fun.	Pidän opettamista hauskana.
In class, I show warmth to my students.	Suhtaudun lämmöllä oppilaisiin.
In class, I am aware of my students’ feelings.	Olen tietoinen oppilaitteni tunteista.
In class, I care about the problems of my students.	Välitän oppilaitteni ongelmista.
In class, I am empathetic towards my students.	Olen empaattinen oppilaitani kohtaan.
At school, I connect well with my colleagues.	Tulen hyvin toimeen kollegoideni kanssa.
At school, I am committed to helping my colleagues.	Olen sitoutunut auttamaan kollegoitani.
At school, I value the relationships I build with my colleagues.	Arvostan suhteita, joita rakennan kollegoideni kanssa.
At school, I care about the problems of my colleagues.	Välitän kollegoideni ongelmista.

## Liite 2. Kyselylomake

Hei!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta ja teemme Pro gradu -tutkielmaamme luokanopettajien kiinnittymisestä työhönsä. Kyselyyn voit vastata, jos työskentelet luokanopettajana tai erityisluokanopettajana.

**Kyselylomake koostuu neljästä osiosta, jotka käsittelevät taustatietoja sekä kiinnittymisen eri ulottuvuuksia (kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen kiinnittyminen).** Kysely sisältää monivalintakysymyksiä ja muutamia avoimia kysymyksiä. Avoimien kysymysten avulla voit tarkentaa vastauksia halutessasi. Vastaaminen vie arviolta 5–15 minuuttia.

**Löydät jokaisen osion alusta käsitteen määritelmän, jota voit hyödyntää vastatessasi.**

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Vastaukset annetaan anonymisti, eikä yksittäisiä vastaajia voida tunnistaa kyselyn perusteella tai yhdistää tiettyyn kouluun. Vastauksia käsitellään ja säilytetään luottamuksellisesti korkeintaan viiden vuoden ajan. Tämä jälkeen vastaukset hävitetään tietoturvalisesti. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt, että vastauksiasi käytetään Pro gradu -tutkielman toteuttamisessa.

Tämä kysely toteutetaan tietosuojasäädöksiä kunnioittaen. Löydät **tietosuojailmoituksen** täältä: [-linkki-](#)

ja **tutkimustiedotteen** täältä: [-linkki-](#)

Kyselyyn voit vastata 16.3.2025 mennessä tämän lomakkeen kautta.

Pro gradu -tutkielman ohjaajamme on yliopistotutkija Tuike Iiskala.

Kiitos jokaiselle tutkimukseen osallistuvalla! Vastaamme mielellämme mahdollisiin lisäkysymyksiin, joita tutkielmastamme herää.

Ystävällisin terveisin,  
Janina Lepistö & Vilhelmiina Lammela  
Opettajankoulutuslaitos, Turun Yliopisto

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

### 1/4 Taustatiedot

1. Olen lukenut tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen ja hyväksyn, että vastauksiani saa käyttää tutkimustarkoituksiin. \*

kyllä

2. Työskentelen tällä hetkellä... \*

luokanopettajana

erityisluokanopettajana

3. Oletko suorittanut opettajan kelpoisuusvaatimusten mukaisen tutkinnon? \*

kyllä

4. Sukupuoli \*

nainen

mies

muu

en halua kertoa

5. Ikä \*

24 vuotta tai alle

25–34 vuotta

35–44 vuotta

45–54 vuotta

55 vuotta tai yli

6. Kauanko olet työskennellyt nykyisessä työpaikassasi? \*

0–2 vuotta

3–5 vuotta

6–10 vuotta

11–15 vuotta

16–20 vuotta

21+ vuotta

7. Minkä kokoisessa koulussa työskentelet? (oppilasmäärä) \*

alle 50 oppilasta

51–150 oppilasta

151–300 oppilasta

301–450 oppilasta

451–600 oppilasta

yli 600 oppilasta

#### **2/4 Kognitiivinen kiinnittyminen:**

Tässä kyselyn osiossa tarkastelemme **kognitiivista kiinnittymistä**. Kognitiivisella kiinnittymisellä tarkoitamme työhön sitoutumisen tasoa, jolla opettaja älyllisesti paneutuu ja sitoutuu työhönsä (Klassen ym., 2013).

Tämän osion väittämien vastausskala on:

1 en koskaan, 2 hyvin harvoin, 3 melko harvoin, 4 joskus, 5 usein, 6 lähes aina, 7 aina

8. Opettaessani teen kaikkeni suoriutuakseni hyvin. \*

9. Opettaessani todella heittäydyn työhöni. \*

10. Opettaessani kiinnitän paljon huomiota siihen, miten työskentelen. \*

11. Opettaessani olen keskittynyt ja työskentelen määrätietoisesti. \*

12. Millaisten asioiden koet tukevan omaa älyllistä sitoutumista työhösi? (esim. opetuksen suunnittelu tai toteutus)

13. Millaisten asioiden koet rajoittavan omaa älyllistä sitoutumista työhösi? (esim. opetuksen suunnittelu tai toteutus)

### 3/4 Emotionaalinen kiinnittyminen:

Tässä kyselyn osiossa käsittelemme **emotionaalista kiinnittymistä**. Emotionaalisella kiinnittymisellä tarkoitamme opettajan tunneperäistä yhteyttä opettamiseen. (Perera ym., 2018).

Tämän osion väittämien vastausskaala on:

1 en koskaan, 2 hyvin harvoin, 3 melko harvoin, 4 joskus, 5 usein, 6 lähes aina, 7 aina

14. Olen innoissani opettamisesta. \*

15. Tunnen itseni onnelliseksi opettaessani. \*

16. Rakastan opettamista. \*

17. Pidän opettamista hauskana. \*

18. Millaisten asioiden koet tukevan omaa jaksamistasi ja lisäävän tunneperäistä yhteyttä työhösi?

19. Millaisten asioiden koet rajoittavan omaa jaksamistasi ja heikentävän tunneperäistä yhteyttä työhösi?

### 4/4 Sosiaalinen kiinnittyminen:

Tässä viimeisessä osiossa tarkastelemme **sosiaalista kiinnittymistä**. Sosiaalisella kiinnittymisellä, joka sisältää sekä oppilaiden että kollegoiden kanssa rakentuvat suhteet, tarkoitamme opettajan käsitystä heidän yhteyksistään ja huolenpidostaan näitä kumpaakin ryhmää kohtaan (Perera ym., 2018).

Tämän sivun kysymykset liittyvät **opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin**.

Tämän osion väittämien vastausskaala on:

1 en koskaan, 2 hyvin harvoin, 3 melko harvoin, 4 joskus, 5 usein, 6 lähes aina, 7 aina

20. Suhtaudun lämmöllä oppilaisiin. \*

21. Olen tietoinen oppilaitteni tunteista. \*

22. Välitän oppilaitteni ongelmista. \*

23. Olen empaattinen oppilaitani kohtaan. \*

24. Millaisten asioiden koet tukevan suhdettasi oppilaisiin?

25. Millaisten asioiden koet rajoittavan suhdettasi oppilaisiin?

### 4/4 Sosiaalinen kiinnittyminen

Tämän sivun kysymykset liittyvät **opettajan ja kollegoiden välisiin suhteisiin**. Kollegalla tarkoitamme samassa koulussa työskenteleviä muita opettajia.

26. Tulen hyvin toimeen kollegoideni kanssa \*

27. Olen sitoutunut auttamaan kollegoitani. \*
28. Arvostan suhteita, joita rakennan kollegoideni kanssa. \*
29. Välitän kollegoideni ongelmista. \*
  
30. Millaisten asioiden koet tukevan suhdettasi kollegoihin?
31. Millaisten asioiden koet rajoittavan suhdettasi kollegoihin?
  
32. Tähän voit halutessasi lisätä pohdintaasi aiheisiin liittyen.

### Liite 3. Kiinnittymistä tukevien ja rajoittavien tekijöiden luokittelu

Taulukko 9. Kognitiivista kiinnittymistä tukevia ja rajoittavia tekijöitä kuvaavat ala-, ylä- ja pääluokat

Alaluokat (n=mainintojen määrä)	Yläluokat (n=mainintojen määrä)	Pääluokat
Riittävä aika opetuksen suunnitteluun (n=61)	Opetuksen suunnittelu ja kehittäminen (n=84)	Tukevat tekijät (kognitiivinen kiinnittyminen)
Omien oppimateriaalien kehittäminen (n=6)		
Opetuksen innovatiivinen monipuolistaminen (n=11)		
Rutiinit ja struktuuri (n=6)		
Uusien pedagogisten menetelmien ja tutkimustiedon hyödyntäminen (n=3)	Ammatillinen kasvu (n=22)	
Täydennyskoulutukset ja oman osaamisen kehittäminen (n=5)		
Oppilailta saatu palaute (n=1)		
Itsereflektio ja työn tuoma kokemus (n=13)	Oppilaiden oppiminen ja onnistumisen kokemukset (n=34)	
Oppilaiden kehittyminen ja motivaatio (n=6)		
Oppilastuntemus (n=9)		
Omat ja yhteiset onnistumisen kokemukset (n=2)		
Oppilaslähtöinen ajattelu (n=17)	Työyhteisön tuki ja yhteistyö (n=25)	
Yhteistyö kollegojen kanssa (n=16)		
Avoin ja kannustava ilmapiiri (n=3)		
Kollegiaalinen tuki (n=6)	Työn merkityksellisyys ja autonomia (n=46)	
Opettajan autonomia (n=13)		
Työn merkityksellisyys (n=6)		
Joustavuus opetuksessa (n=11)		
Oma kiinnostus ja tietämys opetussisällöistä (n=16)	Työympäristön merkitys (n=27)	
Johtamisen ja työjärjestelyiden vaikutus (n=5)		
Työrauhan ja oppilasryhmän vaikutus (n=7)		
Riittävät ja sopivat resurssit (n=15)	Ajan ja resurssien puute (n=127)	Rajoittavat tekijät (kognitiivinen kiinnittyminen)
Kiireellinen aikataulu ja moninaiset työtehtävät (n=45)		
Suuret ryhmäkoot (n=1)		
Resurssien puute (n=23)		
Keskeytykset ja yllättävät muutokset (n=19)		
Opetuksen suunnittelulle ja reflektiolla varatun ajan puute (n=22)		
Ylimääräiseksi koetut mutta pakolliset työtehtävät (n=14)		

Ennalta suunnitellut muutokset kouluarjessa (n=3)		
Opetussuunnitelman ja lukujärjestyksen jäykkyys (n=8)	Opetuksen rakenteelliset haasteet (n=33)	
Opiskelijoiden heterogeeniset lähtökohdat (n=6)		
Oppilaiden haasteet (käytös ja oppiminen) (n=17)		
Erialaisten järjestelmien monimutkaisuus ja käytettävyyssongelmat (n=2)		
Opetuksen vähäinen arvostus ja vaatimusten kasvu (n=5)	Arvostuksen ja vaikutusmahdollisuuksien puute (n=11)	
Kollegiaalisen tuen puute (n=1)		
Esihenkilön tuen puute (n=5)		
Oman jaksamisen haasteet (n=28)	Oman hyvinvoinnin haasteet (n=30)	
Riittämättömyyden tunne (n=2)		

Taulukko 10. Emotionaalista kiinnittymistä tukevia ja rajoittavia tekijöitä kuvaavat ala-, ylä- ja pääluokat

<b>Alaluokat (n=mainintojen määrä)</b>	<b>Yläluokat (n=mainintojen määrä)</b>	<b>Pääluokat</b>
Hyvä työilmapiiri (n=42)	Työympäristön merkitys (n=33)	Tukevat tekijät (emotionaalinen)
Resurssit (n=11)		
Oma kiinnostus ja motivaatio (n=11)	Työn merkityksellisyys (n=66)	
Palaute ja onnistumisen kokemukset (n=28)		
Ammatillinen kehittyminen ja työkokemus (n=8)		
Mahdollisuus keskittyä opettamiseen (n=7)		
Työn merkityksellisyys (n=12)		
Stressin hallinta ja jaksamisen keinot (n=5)	Oma hyvinvointi (n=18)	
Palautuminen ja vapaa-ajan merkitys (n=8)		
Työhyvinvointia tukevat käytännöt (n=5)		
Esihenkilön tuki (n=13)	Työyhteisön tuki ja yhteistyö (n=53)	
Kollegiaalinen tuki ja yhteistyö (n=34)		
Autonomia (n=6)		
Oppilastuntemus ja kiintyminen oppilaisiin (n=13)	Oppilaan ja opettajan vuorovaikutus (n=111)	
Luokan hyvä ilmapiiri ja vuorovaikutus (n=35)		
Työrauha (n=6)		
Sopiva ryhmäkoko (n=4)		
Lasten hyvinvointi, motivaatio ja kehittyminen (n=28)		
Yhteiset mielenkiinnonkohteet ja huumori (n=5)		
Yhteistyö kodin kanssa (n=20)		
Liiallinen työ määrä ja aikapaine (n=39)	Työn kuormittavuus (n=74)	Rajoittavat tekijät (emotionaalinen)
Opettajan työn laajeneminen (n=8)		
Ylimääräiseksi koetut mutta pakolliset työtehtävät (n=21)		
Jatkuvat keskeytykset (n=6)		
Levottomuus ja meteli (n=13)	Oppilasryhmien haasteet (n=70)	
Oppilaiden käytöshäiriöt (n=30)		
Työrauhan puute (n=10)		
Oppilaiden motivaation puute (n=5)		
Oppilaiden ongelmat (pl. käytös) (n=12)		
Riittämättömät tukiresurssit (n=24)	Resurssien puute (n=31)	
Suuret ryhmäkoot (n=7)		
Epärealistiset odotukset ja vaatimukset (n=6)	Kodin ja koulun yhteistyön haasteet (n=45)	
Haasteelliset kotiolot (n=5)		

Epäasiallinen palaute (n=10)		
Arvostuksen puute (n=24)		
Ristiriidat työyhteisössä (n=5)	Työyhteisön haasteet (n=29)	
Heikko ilmapiiri ja vähäinen yhteisöllisyys (n=8)		
Heikko yhteistyö ja yksin jääminen (n=6)		
Kollegoiden negatiivisuus (n=6)		
Esihenkilön epäluottamus (n=2)		
Esihenkilön tuen puutteet (n=2)		
Riittämättömyden tunne (n=11)		Oman hyvinvoinnin haasteet (n=28)
Oman jaksamisen haasteet (n=15)		
Heikko palautuminen (n=2)		

Taulukko 11. Sosiaalista kiinnittymistä oppilaisiin tukevia ja rajoittavia tekijöitä kuvaavat ala-, ylä- ja pääluokat

<b>Alaluokat (n=mainintojen määrä)</b>	<b>Yläluokat (n=mainintojen määrä)</b>	<b>Pääluokat</b>	
Oppilaslähtöinen ajattelu (n=21)	Oppilaan ja opettajan vuorovaikutus (n=133)	Tukevat tekijät (sosiaalinen oppilaisiin)	
Oppilastuntemus (n=22)			
Arjen vuorovaikutus ja aito kiinnostus (n=55)			
Yhteistyö kodin kanssa (n=17)			
Pitkäkestoinen työskentely samojen oppilaiden kanssa (n=18)			
Opettajan johdonmukainen toiminta (n=12)	Turvallinen ilmapiiri (n=39)	Tukevat tekijät (sosiaalinen oppilaisiin)	
Turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri (n=21)			
Oppilaiden kunnioittaminen ja arvostaminen (n=6)			
Omat ja yhteiset onnistumisen kokemukset (n=8)	Koulutyön mielekkyys (n=16)		Tukevat tekijät (sosiaalinen oppilaisiin)
Joustava ja osallistava opetustapa (n=3)			
Oppilaiden kannustaminen ja motivoiminen (n=2)			
Oppilaan hyvinvointi (n=3)			
Huumori ja omana itsenä oleminen (n=20)	Opettajan henkilökohtainen panos (n=42)	Tukevat tekijät (sosiaalinen oppilaisiin)	
Henkilökohtaisen elämän jakaminen sopivissa määrin (n=4)			
Empatia ja tunnetaidot (n=6)			
Oma jaksaminen (n=9)			
Omien vahvuuksien hyödyntäminen (n=3)			
Resurssit (n=3)		Työympäristön merkitys (n=29)	Tukevat tekijät (sosiaalinen oppilaisiin)
Luokan hyvä ilmapiiri (n=4)			
Sopiva ryhmäkoko (n=11)			
Riittävä aika kohtaamiseen (n=11)			
Kiire (n=32)	Ajan ja resurssien puute (n=64)	Rajoittavat tekijät (sosiaalinen oppilaisiin)	
Suuret oppilasryhmät (n=19)			
Resurssien puute (n=8)			
Hektinen koulupäivä (n=5)			
Levottomuus (n=4)			Oppilaskohtaiset haasteet (n=53)
Aggressiivisuus ja haastava käytös (n=19)			
Psyykkiset haasteet ja oppimisen vaikeudet (n=11)			
Sulkeutuneisuus ja vaikeus luottaa aikuisiin (n=11)			
Negatiivissävytteiset kohtaamiset (n=2)			
Heikko oppilastuntemus (n=6)	Kodin ja koulun yhteistyön haasteet (n=23)	Rajoittavat tekijät (sosiaalinen oppilaisiin)	
Haastavat tai vaativat huoltajat (n=20)			
Negatiivinen asenne opettajaa kohtaan (n=3)			

Oman jaksamisen haasteet (n=11)	Oma hyvinvoinnin haasteet (n=32)	
Riittämättömyyden tunne (n=4)		
Tunne, ettei ehdi kohdata oppilasta yksilöllisesti (n=17)		
Liian suuri työmäärä opetuksen ulkopuolisissa tehtävissä (n=7)	Työympäristön haasteet (n=15)	
Opetussuunnitelman paine ja aikataulurajoitteet (n=4)		
Epäselvä tai heikko tiedonkulku oppilaan taustoista ja tarpeista (n=3)		
Heikko yhteistyö työyhteisössä (n=1)		

Taulukko 12. Sosiaalista kiinnittymistä kollegoihin tukevia ja rajoittavia tekijöitä kuvaavat ala-, ylä- ja pääluokat

<b>Alaluokat (n=mainintojen määrä)</b>	<b>Yläluokat (n=mainintojen määrä)</b>	<b>Pääluokat</b>
Yhteisopettajuus (n=27)	Työyhteisön tuki ja yhteistyö (n=71)	Tukevat tekijät (sosiaalinen kollegoihin)
Yhteinen suunnittelu ja vastuun jakaminen (n=6)		
Kollegiaalinen tuki (n=35)	Työympäristön merkitys (n=121)	
Pedagogiset keskustelut (n=3)		
Hyvä yhteishenki (n=21)		
Luottamuksellinen ilmapiiri (n=43)		
Arvostus ja kunnioitus erilaisia työtapoja ja erilaisuutta kohtaan (n=7)		
Välittömät käytäväkeskustelut ja spontaanit kohtaamiset (n=28)		
Pitkä kokemus nykyisessä koulussa/saman kollegan kanssa (n=4)		
Esihenkilön tuki (n=4)		
Koulun yhteiset toimintaperiaatteet ja arvot (n=13)		
Henkilökunnan pysyvyys (n=1)		
Toisten kuunteleminen ja arvostus (n=23)		
Positiivinen palaute ja kannustaminen (n=5)		
Asiallinen keskustelu ja mahdollisuus nostaa epäkohtia esiin (n=12)		
Yhteiset hyvinvointia tukevat tapahtumat (TYHY-toiminta, liikunta) (n=20)	Oma hyvinvointi (n=50)	
Muista kuin työasioista keskusteleminen (n=12)		
Huumorin merkitys työssä jaksamiselle (n=13)		
Pieni koulu ja pieni työyhteisö (n=5)		
Yhteisen suunnitteluajan puute (n=4)	Ajan puute (n=63)	Rajoittavat tekijät (sosiaalinen kollegoihin)
Hektiset koulupäivät (n=54)		
Suuri työmäärä (n=5)		
Negatiivinen ilmapiiri (n=10)	Työyhteisön haasteet (n=49)	
Kuppikuntien muodostuminen (n=4)		
Epäasiallinen käytös (n=11)		
Henkilökemioiden yhteensopimattomuus ja ennakkoluulot (n=13)		
Ikärakenne (n=3)		
Henkilökunnan vaihtuvuus (n=4)		
Kollegiaalisen tuen puute (n=1)		

Johdon epäoikeudenmukaisuus /tuen puute (n=3)		
Eriävät käsitykset opettajuudesta ja koulun roolista (n=11)	Erilaiset näkemykset ja arvot (n=38)	
Erot työmoraalissa (n=15)		
Itsekeskeisyys ja joustamattomuus (n=12)		
Rakenteelliset haasteet (n=11)	Työympäristön haasteet (n=21)	
Suuri työyhteisö (n=6)		
Heikko tiedonkulku ja epäselvät toimintatavat (n=4)		
Oma jaksaminen (n=8)	Oman hyvinvoinnin haasteet (n=8)	

## Liite 4. Opiskelijan aineistohallintasuunnitelma

# Opiskelijan aineistohallintasuunnitelma

## 1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistolla tarkoitetaan kaikkea sitä aineistoa, millä tutkimuksen analyysi ja tulokset voidaan todentaa ja toisintaa. Se voi olla esim. erilaisia mittaustuloksia, kyselyistä ja haastatteluista syntyvää dataa, äänitteitä ja videoita, muistiinpanoja, ohjelmistoja, lähdekoodeja, biologisia näytteitä, tekstinäytteitä ja keruuaineistoja.

Listaa alla olevaan taulukkoon kaikki tutkimuksessasi käyttämäsi tutkimusaineisto. Huomaa, että aineisto saattaa koostua useammasta eri aineistotyypistä, muista kirjata kaikki eri aineistotyypit. Listaa sekä digitaalinen että fyysinen tutkimusaineisto.

Aineistotyyppi	Sisältää henkilötietoja*	Tuotan aineiston itse	Joku muu on tuottanut aineiston	Muuta huomioitavaa
Aineistotyyppi 1: kyselylomake	x	x		Aineiston tuottamisessa on hyödynnetty muiden luomia mittaristoja.

\* Henkilötietoja ovat sellaiset tiedot, joiden perusteella henkilö voidaan tunnistaa suoraan tai välillisesti esimerkiksi yhdistämällä yksittäinen tieto johonkin toiseen tietoon, joka mahdollistaa tunnistamisen. Esimerkkejä henkilötiedoksi katsotuista tiedoista löydät [Tietosuojavaltuutetun toimiston sivuilta](#)

## 2. Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa

Mikäli aineistosi sisältää henkilötietoja, olet velvoitettu noudattamaan EU:n tietosuojasetusta (GDPR) sekä Suomen tietosuojalakia. Henkilötietoja sisältävän aineiston osalta sinun tulee laatia tutkittavillesi tietosuojailmoitus sekä selvittää, kuka toimii aineiston osalta rekisterinpitäjänä.

Laadin tutkittavilleni tietosuojailmoituksen\*\* ja toimitan sen heille ennen aineiston keruuta

Henkilötietojen osalta rekisterinpitäjänä\*\* toimii opiskelija  yliopisto

Aineistoni ei sisällä henkilötietoja

\*\*Lisätietoja yliopiston intranetin [Tietosuojaohteita opinnäytetyöhön -sivulta](#)

## 3 Aineiston käyttöön liittyvät luvat ja oikeudet

Selvitä mitä lupia ja oikeuksia aineistojen käyttöön liittyy. Ole tarvittaessa yhteydessä opinnäytteesi ohjaajaan. Kuvaile jokaisen aineistotyypin osalta niiden käyttöön liittyvät luvat ja oikeudet, voit tarvittaessa lisätä aineistotyyppejä listaukseen.

### 3.1 Itse tuotettu aineisto

Saatat tarvita erillisiä lupia keräämäsi tai tuottamasi aineiston käyttöön sekä tutkimuksessa että tulosten julkaisemisessa. Mikäli olet arkistoimassa aineistoasi, pyydä tutkittavilta tarvittavat luvat

aineiston arkistointiin ja jatkokäyttöön. Selvitä myös, vaatiiko valitsemasi arkisto kirjallisia lupia tutkittavilta.

Tarvittavat luvat ja niiden hankkiminen

Aineistotyyppi 1: Tutkittavilta pyydetään lupa vastausten arkistointiin ja hyödyntämiseen tutkimustarkoituksissa tutkimuskyselyn yhteydessä. Heille kerrotaan tutkimuksesta ja sen tarkoituksista sähköpostitse sekä lähetetään tietosuojalomake. Tutkimusluvat kerätään kunnilta ja kouluilta, sekä osallistujilta

### 3.2 Jonkun muun tuottama aineisto

Onko sinulla tarvittavat luvat aineiston käyttöön tutkimuksessa ja tulosten julkaisemiseen? Liittykö aineistoon tekijänoikeuksia tai käyttölisenssejä? Huomioi, että esimerkiksi julkaisujen kuvien ja kaavioiden käyttö saattaa edellyttää lupaa.

Aineistoon liittyvät oikeudet ja lisenssit

## 4 Aineiston säilyttäminen tutkimuksen aikana

Missä säilytät aineistoasi tutkimuksen aikana?

Yliopiston verkkokansiossa

Yliopiston tarjoamassa Seafile-pilvipalvelussa

Jossakin muualla, missä?

Yliopiston tallennuspalvelut huolehtivat automaattisesti tietoturvasta ja varmuuskopioinnista. Jos valitset tallentamisen muualle kuin yliopiston palveluihin, kuvaa, miten huolehdit tietoturvasta ja varmuuskopioinnista. Muista varmistaa, mihin tallennat aineiston aina sitä muokattuasi.

Jos käytät tallentamiseen puhelinta, tarkista etukäteen, minne ääni tai video tallentuu. Jos käytät tallentamiseen kaupallisia pilvipalveluita (iCloud, Dropbox, GoogleDrive jne.) ja aineistosi sisältää henkilötietoja, varmista, että tietosuojailmoituksessa antamasi tiedot tietojen siirtymisestä vastaavat laitteistosi asetuksia. Kaupallisten pilvipalveluiden käyttö merkitsee tietojen siirtoa kolmansiin maihin.

## 5 Aineiston dokumentointi ja metadata

Miten kuvailit aineistosi niin, että ulkopuolinenkin ymmärtää, millaista aineisto on? Miten itse tarpeen tullen palautat vuosien kuluttua mieleesi, mistä aineistosi koostuu?

### 5.1 Aineiston dokumentointi

Pystytkö kertomaan, mitä aineistollesi on tapahtunut tutkimuksen teon aikana? Aineiston dokumentointi on keskeisessä osassa aineistoon tehtyjen muutosten jäljittämässä.

Käytän aineiston dokumentointiin:

tutkimuspäiväkirjaa

erillistä dokumenttia, johon kirjaan aineiston pääasiat, kuten tehdyt muutokset, analyysin vaiheet sekä esim. muuttujien merkitykset

aineiston mukana kulkevaa readme-tiedostoa, jossa kuvataan aineiston pääasiat

jotain muuta, mitä?

## 5.2 Aineiston järjestys ja eheys

Miten pidät aineistosi järjestyksessä ja ehyenä, ja vältät sen tahattomat muutokset?

Säilytän alkuperäisen aineiston erillään tutkimuksenteon aikana käyttämästäni aineistosta, jotta voin palata alkuperäiseen, jos tarvetta ilmenee.

Versionhallinta: mietin jo ennen tutkimuksenteon alkua, miten tulen nimeämään eri aineistoversiot ja noudan sitä systemaattisesti

Tiedostan jo tutkimuksen alussa aineistoni elinkaaren, ja varaudun tilanteisiin, joissa data saattaa huomaamatta muuttua, kuten esim. nauhoitus, litterointi, konversio toiseen tiedostomuotoon, tallentaminen jne.

## 5.3 Metadata

Metadata on kuvaus aineistostasi. Metadatan perusteella henkilö, joka ei tunne aineistoasi, ymmärtää, millaista aineistosi on. Metadataa voi olla mm. tiedoston nimi, sijainti, koko ja tieto aineiston tuottajasta. Tarvitsetko metadataa?

Tallennan aineistoni arkistoon tai tietopankkiin, joka huolehtii metadatasta puolestani.

Minun pitää luoda metadata, koska arkisto, johon tallennan aineiston edellyttää sitä.

En tallenna aineistoani julkiseen arkistoon, enkä tarvitse metadataa.

## 6 Aineisto tutkimuksen valmistuttua

Olet vastuussa aineistostasi myös tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Varmista, että käsittelet sitä tekemiesi sopimusten mukaisesti. Yliopiston suosittelema säilytysaika on viisi vuotta, poikkeuksena kuitenkin lääketieteen alan aineistot, joiden säilytysaika on 15 vuotta. Henkilötietoja voi säilyttää vain sen aikaa, kun tarve on. Jos olet sitoutunut tuhoamaan aineiston määräajan päätyttyä, sinun on huolehdittava siitä, vaikka et olisi enää opiskelija. Myös yliopiston tallennusratkaisuja käytettäessä aineiston tuhoaminen on sinun vastuullasi.

Mitä aineistollesi tapahtuu, kun tutkimus valmistuu?

Säilytämme kaiken datan vähintään 2 vuotta, mutta enimmillään kuitenkin 5 vuotta. Säilytämme kaiken keräämämme datan, kunnes emme sitä enää tarvitse, jonka jälkeen aineisto tuhoataan.

Jos säilytät dataa, kuvaa, missä:

Yliopiston tarjoamassa tietoturvalisessä Seafire-pilvipalvelussa.

Aineistohallintasuunnitelma kannattaa pitää ajan tasalla läpi tutkimuksen.

Lisätietoja Turun yliopiston kirjaston laatimasta [Opiskelijan aineistohallintaoppaasta](#)

## Liite 5. Tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Luokanopettajien kiinnittyminen omaan työhönsä
Rekisterinpitäjä	Janina Lepistö, [puhelinnumero], [sähköposti], Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos Vilhelmiina Lammela, [puhelinnumero], [sähköposti], Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	Teemme Pro gradu -tutkielmaa Turun yliopistossa. Tutkimuksessamme tarkastelemme luokanopettajien työhön kiinnittymistä. Tutkimusaineisto kerätään Webropol-kyselylomakkeella, jonka vastaajat saavat sähköposteihinsa.  Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on  <input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta) <input type="checkbox"/> muu mikä _____
Tutkielman ohjaaja	Tuike Iiskala, tuiiska@utu.fi
Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperuste	Käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 e-kohta) Käsittely perustuu yliopistolain (558/2007) 2§:ssä asetettuun yliopiston tehtävään ja sen toteuttamiseen yleisen edun nimissä.
Rekisteriin tallennetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja	Kyselyssä kerätään seuraavia tietoja: Työsuhteen kesto, sukupuoli, ikä, koulutus, koulun koko (oppilasmäärä), työnimike, kiinnittyminen omaan työhönsä
Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilytysaika tai sen määrittämisen kriteerit	Kerätyn numeerisen datan siirrämme Webropolista SPSS-tilastonkäsittelyohjelmaan. Analyysin jälkeen siirrämme saadut tulokset Turun yliopiston tietoturvalliseen Seafile-pilvitalennuspalveluun, jossa aineistoa säilytämme siihen saakka, kunnes opinnäytetyö on hyväksytty, tai korkeintaan viiden vuoden ajan aineistonkeruun alkamisesta lähtien, kunnes se tuhoataan tietoturvallisesti. Laadullisen aineiston siirrämme suoraan Seafile-pilvitalennuspalveluun, jossa sitä säilytetään sama aika kuin muutakin aineistoa.
Rekisteröidyn oikeudet	Tutkimuksessa ei kerätä tunnistetietoja, joten vastaajia ja vastauksia ei voida yhdistää. Tämän vuoksi kerättyjä vastauksia ei voida rekisteröidyn pyynnöstä poistaa vastausten lähettämisen jälkeen. Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot ovat saatu	Tiedot kerätään vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneilta. Koulujen rehtoreita pyydetään välittämään Webropol-kyselylomake koulunsa opettajille. Rehtoreita lähestytään sähköpostin välityksellä, jotka on saatu kuntien ja koulujen nettisivuilta.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml.	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloimiseen.

profiloinnin olemassaolosta	
--------------------------------	--

## **Liite 6. Tutkimustiedote**

### **TIEDOTE TUTKIMUKSESTA**

Luokanopettajien kiinnittyminen omaan työhönsä

#### **Pyyntö osallistua tutkimukseen**

Sinua pyydetään mukaan Pro gradu -tutkimukseen, jossa tutkitaan, millaista kiinnittymistä luokanopettajat kokevat omaan työhönsä. Kiinnittymistä tutkitaan kolmen ulottuvuuden kautta (kognitiivinen, emotionaalinen ja sosiaalinen kiinnittyminen). Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista.

Sinua pyydetään osallistumaan tähän tutkimukseen, koska työskentelet luokanopettajana tai erityisluokanopettajana Kanta-Hämeessä, Uudellamaalla tai Varsinais-Suomessa. Kunta, jossa työskentelet, on myöntänyt tutkimukselle tutkimusluvan.

#### **Vapaaehtoisuus**

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen jättämällä vastaamatta lomakkeeseen, keskeyttää tutkimuksen milloin tahansa ilman, että se vaikuttaa kielteisesti työhösi. Jos haluat lopettaa vastaamisen, voit poistua kyselylomakkeelta sulkemalla sen, jolloin vastauksiasi ei tallenneta eikä käytetä tutkimuksessa. Tutkimus toteutetaan täysin anonyymisti, joten vastauksista ei käy ilmi, keitä vastaajat ovat.

Keskeyttäessäsi tutkimukseen osallistumisesi, sinusta siihen mennessä kerättyjä taustatietoja (työnimike, koulutustausta, sukupuoli, ikä, koulun koko) tai vastauksia ei käytetä osana tutkimusaineistoa.

#### **Tutkimuksen toteuttaja ja rahoittaja**

Tämän Pro gradu -tutkimuksen toteuttavat luokanopettajaopiskelijat Janina Lepistö ja Vilhelmiina Lammela Turun yliopistosta.

#### **Tutkimuksen kulku**

Tutkimukseen osallistuminen tapahtuu vastaamalla kyselylomakkeeseen. Kyselylomake jaetaan sähköisenä linkkinä. Kyselylomake koostuu osioista, jotka käsittelevät taustatietoja sekä kognitiivista, emotionaalista ja sosiaalista kiinnittymistä työhön. Kyselylomakkeessa on taustatietojen lisäksi 16 monivalintaväittämää sekä muutama vapaaehtoinen avoin kysymys. Kyselyyn vastaaminen kestää 5–15 minuuttia ja vastata voi itselle sopivana aikana.

#### **Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat hyödyt ja haitat**

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista kiinnittymistä luokanopettajat kokevat työhönsä. Tutkimuksen tarkoituksena on täydentää tutkimuskenttää aiheen osalta.

Vastaajia ei ole mahdollista tunnistaa eikä yhdistää tiettyyn kouluun.

#### **Tutkimuksesta maksettavat korvaukset**

Tutkimukseen osallistumisesta ei makseta palkkiota.

#### **Henkilötietojen käsittely**

Tutkimuksessa saadut tiedot ovat luottamuksellisia, ja aineistoon on pääsy vain tutkijoilla sekä tutkimuksen ohjaajalla. Aineisto säilytetään Turun yliopiston tietoturvalisessa Seafire-pilvipalvelussa. Tutkimuksessa kerättäviä henkilötietoja käsitellään tietosuojasetuksen mukaisesti (ks. tietosuojaseloste). Tutkimuksen osallistujia ei voida tunnistaa eikä yhdistää tiettyyn kouluun vastausten perusteella. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen loputtua tai viimeistään viiden (5) vuoden kuluttua tietoturvalisesti.

### **Tutkimusaineiston säilyttäminen ja tutkimustulosten raportointi**

Tutkimuksessa kerätyt aineistot säilytetään koko tutkimuksen ajan Turun yliopiston Seafire-pilvipalvelussa. Aineistoa säilytetään siihen saakka, kunnes tutkimus on valmis, kuitenkin enintään viisi vuotta. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen jälkeen tietoturvalisesti. Tutkimustulokset raportoidaan Pro gradu -tutkielmassa.

### **Lisätietojen antajan yhteystiedot**

Sinulla on mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyviä lisätietoja alla mainituilta henkilöiltä.

Janina Lepistö  
Luokanopettajaopiskelija  
Tutkija  
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos  
[sähköposti]  
[puhelinnumero]

Vilhelmiina Lammela  
Luokanopettajaopiskelija  
Tutkija  
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos  
[sähköposti]  
[puhelinnumero]

Tuuke Iiskala  
Yliopistotutkija, KT  
Tutkimuksen ohjaaja  
Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos  
tuiiska@utu.fi  
+358 29 450 3600