



**TURUN
YLIOPISTO**

Psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen yhteys noviisiopettajien alanvaihtoaikaisiin

Kasvatustiede

Pro gradu -tutkielma

Sanni Elo
Katja Jalonen

25.5.2026
Turku

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

Koulutusohjelma, oppiaine: Luokanopettajan tutkinto-ohjelma, kasvatustiede

Tekijät: Sanni Elo & Katja Jalonen

Otsikko: Psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen yhteys noviisiopettajien alanvaihtoaikaisiin

Ohjaajat: Yliopistonlehtori Elisa Vilhunen & Tutkijatohtori Olli-Pekka Heinimäki

Sivumäärä: 46 sivua

Päivämäärä: 25.5.2026

Opettajien alanvaihtoaikojen yleistymisen ja erityisesti noviisiopettajien työssä pysymiseen liittyvät haasteet ovat tuoneet esiin tarpeen ymmärtää paremmin niitä tekijöitä, jotka tukevat opettajien hyvinvointia ja ammatillista sitoutumista uran alkuvaiheessa. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin psykologisten perustarpeiden – autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden – sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen yhteyttä noviisiopettajien alanvaihtoaikaisiin. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, esiintyykö noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä eroja psykologisten perustarpeiden, saadun tuen ja alanvaihtoaikojen osalta. Tutkimus kohdistui suomalaisiin opettajiin, ja tarkastelun erityisenä kohteena olivat uransa alkuvaiheessa olevat, enintään viisi vuotta työssä olleet noviisiopettajat.

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena poikkileikkaustutkimuksena hyödyntäen suomalaista kyselyaineistoa ($N = 1519$). Aineisto analysoitiin riippumattomien otosten t-testillä, Mann–Whitneyn U -testillä sekä Spearmanin korrelaatiokertoimella.

Tulosten mukaan noviisiopettajat kokivat saavansa työyhteisöltä enemmän tukea kuin kokeneemmat opettajat. Sen sijaan kykenevyyden kokemuksen osalta havaittiin päinvastainen suunta, sillä noviisiopettajat arvioivat oman kykenevyytensä heikommaksi kuin kokeneemmat opettajat. Ryhmien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja autonomian kokemuksen, yhteenkuuluvuuden kokemuksen, esihenkilöltä saadun tuen eikä alanvaihtoaikojen osalta.

Noviisiopettajien alanvaihtoaikojet olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä psykologisiin perustarpeisiin sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatuun tukeen. Yhteydet olivat voimakkuudeltaan kohtalaisia autonomian kokemuksen, kykenevyyden kokemuksen ja esihenkilöltä saadun tuen osalta sekä heikompia työyhteisöltä saadun tuen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen osalta. Myös kokeneemmilla opettajilla kaikki tarkastellut tekijät olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä alanvaihtoaikaisiin, mutta yhteydet olivat pääosin heikompia, ja ainoastaan autonomian kokemuksen yhteys oli kohtalainen.

Tulokset korostavat psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen merkitystä noviisiopettajien alanvaihtoaikojen kannalta. Erityisesti autonomian kokemuksen merkitys korostui kaikilla opettajilla, kun taas noviisiopettajilla myös kykenevyyden kokemus ja esihenkilöltä saatu tuki olivat keskeisiä alanvaihtoaikaisiin liittyviä tekijöitä uran alkuvaiheessa. Tulokset viittaavat siihen, että noviisiopettajien työssä pysymisen tukeminen ei ole ainoastaan yksilön vastuulla, vaan edellyttää myös työyhteisöltä ja koulun johtamiselta sellaisia käytäntöjä, jotka vahvistavat opettajien kokemusta autonomiasta, osaamisesta ja tuesta jo työuran alkuvaiheessa.

Avainsanat: noviisiopettajat, alanvaihtoaikojet, psykologiset perustarpeet, työyhteisön tuki, esihenkilön tuki

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Noviisiopettajien työhön kiinnittyminen ja alanvaihtoaikheet	7
2.1	Noviisiopettajuus ja työelämään siirtyminen	7
2.2	Ammatillisen identiteetin kehittyminen	8
2.3	Psykologiset perustarpeet	10
2.3.1	Autonomia	11
2.3.2	Kykenevyys	13
2.3.3	Yhteenkuuluvuus	14
2.4	Työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadut tukiresurssit	15
2.5	Alanvaihtoaikheet ja työssä pysyminen	17
3	Tutkimuskysymykset	20
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Aineisto ja osallistujat	21
4.2	Tutkimuksessa käytetyt mittarit	22
4.3	Summamuuttujien muodostaminen	24
4.4	Aineiston analyysi	26
4.5	Tutkimuksen rajoitteet	29
4.6	Tutkimusetiikka	30
5	Tutkimustulokset	31
5.1	Noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien väliset erot	31
5.2	Noviisiopettajien alanvaihtoaikheiden yhteydet	32
5.3	Kokeneempien opettajien alanvaihtoaikheiden yhteydet	32
6	Pohdinta	34
6.1	Työuran vaiheen merkitys – oletuksia haastavat tulokset	34
6.2	Kykenevyyden kokemus uran alkuvaiheessa	36
6.3	Työyhteisön tuen merkitys ja luonne	37
6.4	Psykologisten perustarpeiden ja saadun tuen yhteys alanvaihtoaikheisiin	38
6.4.1	Alanvaihtoaikheiden yhteyksien eriytyminen uravaiheen mukaan	39
6.4.2	Autonomia keskeisenä alanvaihtoaikheita selittävänä tekijänä	39
6.4.3	Tuen ja yhteenkuuluvuuden merkitys alanvaihtoaikheiden taustalla	40
6.5	Jatkotutkimusehdotukset	42
	Lähteet	44

Taulukot

TAULUKKO 1. TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEIDEN OPETTAJIEN SUKUPUOLI-, IKÄ- JA KOULUASTEJAKAUMAT	22
TAULUKKO 2. TUNNUSLUVUT SUMMAMUUTTUJILLE	25
TAULUKKO 3. SUMMAMUUTTUJIENTÄ VÄLISET KORRELAATIOT	26
TAULUKKO 4. T-TESTIN KÄYTÖN EDELLYTYSTEN TARKASTELU SUMMAMUUTTUJITTAIN	27
TAULUKKO 5. T-TESTITULOKSET SUMMAMUUTTUJITTAIN	31
TAULUKKO 6. NOVIISIOPETTAJIEN ALANVAIHTOAIKEIDEN YHTEYS SUMMAMUUTTUJIIN	32
TAULUKKO 7. KOKENEEMPIEN OPETTAJIEN ALANVAIHTOAIKEIDEN YHTEYS SUMMAMUUTTUJIIN	32

1 Johdanto

Opettajien työhyvinvointi ja alanvaihtoaikheet ovat viime vuosina herättäneet niin tutkimuksellista kuin yhteiskunnallistakin huomiota. Sekä Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ, 2021) teettämän tutkimuksen että Räsänen (2023) väitöskirjatutkimuksen tulosten mukaan joka toinen perusopetuksen opettaja on pohtinut alanvaihtoa. Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestön OECD:n TALIS-tutkimuksen tulokset osoittavat, kuinka etenkin uransa alussa olevien noviisiopettajien uranvaihtoaikheet ovat yleistyneet: joka neljäs alle 30-vuotias yläkoulun opettaja aikoo vaihtaa alaa seuraavan viiden vuoden aikana, kun vielä vuonna 2018 alanvaihtoa harkitsi vain joka kymmenes opettaja (OECD, 2025).

Opettajien työurat ovat perinteisesti olleet Suomessa vakaita ja tavoiteltuja. Vastavalmistuneet luokanopettajat aloittavat työuransa yleensä eripituisilla sijaisuuksilla (Alifrosti ym., 2022). Kuitenkin yhä harvempi vastavalmistunut luokanopettaja uskoo työskentelevänsä koko uransa ajan opettajan ammatissa (Luukkainen & Pulkkinen, 2017). Yhteiskunnan muuttuessa ja opettajan työn moninaistuessa työhön kohdistuvat odotukset ja kuormittavuus lisääntyvät, minkä seurauksena opettajat pohtivat yhä tietoisemmin työn mielekkyyttä ja mahdollista alanvaihtoa (Räsänen, 2023).

Vaikka opettajien työhyvinvointia on tutkittu Suomessa melko laajasti, varsinaista alanvaihtoa ja urasiirtymiä koskeva tutkimus on edelleen rajallista (Alifrosti ym., 2022; Räsänen, 2023). Noviisiopettajien alanvaihtoaikheisiin liittyvät aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet alanvaihtoaikheiden olevan yhteydessä esimerkiksi työuupumukseen, työympäristön kuormitustekijöihin sekä työyhteisösuhteisiin (Räsänen ym., 2020; Räsänen, 2023). Opettajien työssä jaksamiseen liittyy useita tekijöitä, mutta psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen yhteyttä noviisiopettajien alanvaihtoaikheisiin on tarkasteltu vielä melko vähän.

Opettajien alanvaihtoaikheiden ja niihin vaikuttavien syiden tutkiminen on tärkeää, sillä opettajien työ ulottuu lähes kaikkien suomalaisten elämään jollakin tasolla. Alanvaihtoaikheiden tunnistaminen mahdollistaa alanvaihtoaikheiden ja sen negatiivisten seurausten vähentämisen, sillä alanvaihdon harkinta heijastuu esimerkiksi koulun ilmapiiriin, oppilaiden hyvinvointiin ja suoriutumiseen sekä koulun kehittämiseen (Räsänen ym., 2020; Räsänen, 2023). Hongin (2012) mukaan

olemassa oleva tutkimus yleensä pyrkii selittämään opettajien alanvaihtoa ulkoisten tekijöiden näkökulmasta. Kuitenkin päätöksenteko ja tietyt työtavat ovat sidoksissa yksilön merkityksenantoprosessiin ja sisäiseen arvomaailmaan, eikä niitä voida täysin selittää ulkoisilla muuttujilla (Hong, 2012).

Opettajan työssä sosiaalisella tuella on keskeinen merkitys työhyvinvoinnin ja alanvaihtoikeiden kannalta. Erityisesti uransa alkuvaiheessa oleville opettajille työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatu tuki voi muodostaa tärkeän voimavaran työelämään siirtymisen aikana. Aiemmat tutkimukset (Aho, 2011; Hong, 2012) ovat osoittaneet, että kollegiaalinen yhteistyö, mahdollisuus keskustella työn haasteista sekä esihenkilön tarjoama ohjaus voivat helpottaa työuran alkuvaiheen epävarmuutta ja tukea ammatillisen osaamisen kehittymistä. Myönteinen ja kannustava työyhteisö voi vahvistaa opettajan kokemusta siitä, että hän kuuluu työyhteisöön ja selviytyy työn vaatimuksista.

Näistä lähtökohdista on perusteltua syventyä teoreettisesti psykologisiin perustarpeisiin ja saatuun tukeen, jotka muodostavat tämän tutkimuksen keskeisen tarkastelukohteen. Tarkastelu auttaa ymmärtämään niitä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa noviisiopettajien alanvaihtoikeisiin.

2 Noviisiopettajien työhön kiinnittyminen ja alanvaihtoaikeet

Opettajien alanvaihtoaikeet rakentuvat yksilöllisten kokemusten, työyhteisön rakenteiden ja ammatillisen kehityksen vuorovaikutuksessa (Hong, 2012; Hong ym., 2018). Erityisesti uran alkuvaiheessa opettajat kohtaavat tilanteita, jotka muokkaavat heidän käsityksiään omasta osaamisestaan, ammatillisesta identiteetistään ja vaikutusmahdollisuuksistaan työssä (Pillen ym., 2013). Tässä luvussa tarkastellaan noviisiopettajien alanvaihtoa ammatillisen identiteetin, psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen kautta. Näiden käsitteiden avulla jäsennetään, miten työuran alkuvaiheen kokemukset voivat olla yhteydessä alanvaihdon harkintaan.

2.1 Noviisiopettajuus ja työelämään siirtyminen

Työelämän induktiovaihe, koulutuksen valmistumisen jälkeinen aika, määritellään yleensä kestävän työuran ensimmäiset viisi vuotta (Kantonen ym., 2020). Induktiovaiheen aikaisilla kokemuksilla on todettu olevan merkitystä muun muassa työhön kiinnittymiseen ja työssä viihtymiseen (Hong, 2012). Induktiovaiheen onnistumiseen ja siihen, miten ammatillinen identiteetti alkaa kehittyä, vaikuttavat niin organisaatio, oma toiminta, vuorovaikutus työpaikalla kuin opiskeluaikainen kuva ammatista (Blomberg, 2008).

Työelämään siirtyminen voi olla haasteellista. Opettajat kohtaavat tämän siirtymävaiheen vaativampana kuin muut ammattiryhmät, sillä monissa muissa ammateissa uran alkupuolella työtehtävät ovat vähempivastuisia, ja vähitellen vastuut ja työtehtävät kasvavat (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Opettajan ammatissa pedagoginen ja laillinen vastuu siirtyy opettajalle heti pätevöitymisen ja valmistumisen jälkeen, eikä työnkuva yleensä muutu merkittävästi ajan kuluessa (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Suurin opettajien haaste onkin kaiken tiedon ja taidon hallitseminen ensihetkestä lähtien (Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Useimmat vastavalmistuneet ja työuransa alkuvaiheessa olevat opettajat ovat raportoineet kohdanneensa haasteita muun muassa tietojen ja taitojen riittämättömyydessä, heikentyneessä itseluottamuksessa, lisääntyneessä stressissä sekä tulokkaan roolissa ja asemassa työyhteisössä (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Epäpätevyyden tunne voi johtaa uran alkuvaiheessa ahdistukseen ja

itseluottamuksen alentumiseen (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Uransa alkuvaiheessa opettajat tulevat tietoisiksi heikkouksistaan tai oppimistarpeistaan, mikä johtaa itseluottamuksen laskuun (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Opettajien itseluottamuksen heikkeneminen uran alkuvaiheessa osoittaa selkeän tarpeen tukijärjestelmille (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Tällaiset kokemukset voivat vaikuttaa siihen, miten opettaja alkaa hahmottaa omaa ammatillista identiteettiään ja suhdettaan opettajan työhön.

Noviisiopettajien työuran alkuvaiheeseen liittyy siis sekä yksilöllisiä että työympäristöön liittyviä haasteita, jotka voivat vaikuttaa heidän kokemuksiinsa omasta osaamisestaan, vaikutusmahdollisuuksistaan ja työyhteisöön kuulumisestaan. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on, että nämä kokemukset kytkeytyvät psykologisiin perustarpeisiin sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatuun tukeen, joiden kautta voidaan tarkastella alanvaihtoaikoiden muodostumista.

2.2 Ammatillisen identiteetin kehittyminen

Ammatillisen identiteetin kehittyminen on keskeinen osa opettajan urakehitystä ja sen ymmärtäminen on tärkeää erityisesti noviisiopettajien työuran kannalta. Ammatillinen identiteetti on jatkuvasti muuttuva dynaaminen prosessi, joka kehittyy ajan myötä ja johon vaikuttavat sekä opettajan omat henkilökohtaiset ominaisuudet, oppimishistoria ja aiemmat kokemukset että ammatilliset kontekstit, kuten merkitykselliset tiedot, taidot ja asenteet (Pillen ym., 2013; Hong ym., 2018). Vaikka ammatillista identiteettiä ei mitata tässä tutkimuksessa suoraan, se tarjoaa keskeisen teoreettisen näkökulman noviisiopettajien kokemusten ymmärtämiseen. Ammatillinen identiteetti auttaa jäsentämään, miten opettajat tulkitsevat työuran alkuvaiheen haasteita ja miten psykologisten perustarpeiden sekä saadun tuen kokemukset voivat olla yhteydessä alanvaihtoaikaisiin. Erityisesti noviisiopettajien on todettu kokevan työuransa alkuvaiheessa ammatillisia identiteettijännitteitä, jotka liittyvät esimerkiksi epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteisiin (Pillen ym., 2013). Näitä jännitteitä noviisiopettajat lähtevät usein purkamaan itse, mikä voi vaikuttaa merkittävästi heidän identiteettinsä kehittymiseen (Pillen ym., 2013; Hong, 2012). Tästä syystä, jos kouluissa on mentoreita, on heidän oltava tietoisia mahdollisista jännitteistä ja auttaa tarjoamaan parempaa tukea (Hong ym., 2018).

Kouluissa tulee olla opettajia, jotka pystyvät tuomaan työhönsä parhaat älylliset ja emotionaaliset voimavaransa, jotta he voivat tehdä parhaansa oppilaidensa hyväksi (Hong ym., 2018). Kyky ja valmius tuoda opetukseen oma ”paras itsensä” on jatkuva prosessi, joka edellyttää opettajilta sitä, että he hallitsevat sekä ennakoituja että ennakoimattomia henkilökohtaisia, koulun ja politiikan muutoksia (Craig, 2013). Erityisesti noviisiopettajille keskeinen osa tehokkaaksi opettajaksi tulemista on se, että he pystyvät toimimaan haastavissa ja epävarmoissa luokkahuone-, ammattirooli-, koulu- ja politiikkaympäristöissä (Hong ym., 2018). Se, miten he selviytyvät tai hallitsevat näitä haasteita, vaikuttaa siihen, pystyvätkö he rakentamaan myönteisen ja vakaan käsityksen itsestään opettajina vai muodostuuko heidän ammatillinen identiteettinsä epävarmaksi ja ristiriitaiseksi (Hong ym., 2018).

Koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmän muutokset voivat osaltaan muokata niitä reunaehtoja, joissa opettajat rakentavat ammatillista identiteettiään ja toteuttavat työtään. Opettajan ammatti on perinteisesti nähty asiantuntija-ammattina, jossa pedagoginen harkinta ja ammatillinen autonomia muodostavat keskeisen osan työn luonnetta (Hargreaves, 2000). Koulutusjärjestelmään kohdistuvat uudistukset, lisääntyvät hallinnolliset velvoitteet sekä muuttuvat odotukset opettajan roolista voivat kuitenkin muuttaa opettajan työn käytäntöjä ja vaikuttaa siihen, missä määrin opettajat kokevat voivansa toteuttaa pedagogista asiantuntijuuttaan ja vaikuttaa työnsä sisältöön (Hong ym., 2018).

Erityisesti noviisiopettajille työelämän todellisuus voi poiketa siitä kuvasta, joka on muodostunut opettajankoulutuksen aikana. Mikäli opettajan työn käytännöt, vaatimukset tai vaikutusmahdollisuudet näyttäytyvät erilaisina kuin koulutuksen aikana odotettiin, voi syntyä jännite opettajan ammatillisen identiteetin ja arjen työn välillä (Hong ym., 2018; Pillen ym., 2013). Tällaiset kokemukset voivat vaikuttaa siihen, miten opettajat jäsentävät omaa suhdettaan opettajan ammattiin ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin.

Opettajankoulutuksen taustalla oleva kasvatustieteen maisterin tutkinto tarjoaa laaja-alaisen osaamispohjan, joka mahdollistaa työskentelyn myös opetustyön ulkopuolisissa asiantuntijatehtävissä. Opettajan koulutus ei siten rajaudu yksinomaan koulutyöhön, vaan se tuottaa valmiuksia esimerkiksi koulutuksen kehittämiseen, asiantuntijatyöhön ja hallinnon tehtäviin. Mikäli opettajat kokevat työn kuormittavaksi

tai vaikutusmahdollisuudet rajallisiksi, tieto vaihtoehtoisesta urapolusta voi madaltaa kynnystä pohtia alanvaihtoa (Margolis, 2008; Räsänen, 2023).

Noviisiopettajien kokemukset saattavat haastaa ja muuttaa heidän alkuperäisiä motivaatioitaan, lyhyen ja pitkän aikavälin sitoumuksiaan sekä ammatillista identiteettiä (Hong ym., 2018). Kun noviisiopettajat jatkavat ammatillisen identiteettinsä kehittämistä, he todennäköisesti selviytyvät ja hallitsevat erilaisia haasteita, joista monet voivat olla heille uusia (Hong ym., 2018). Yhteydet selviytymisen ja hallitsemisen välillä auttavat meitä ymmärtämään, miksi jotkut opettajat jäävät ja menestyvät ja toiset lähtevät (Hong ym., 2018).

Opettajan uran alkuvuosina ammatillinen identiteetti on taipuvainen vaihtelevaan, ja se voi näyttäytyä joko positiivisesti tai negatiivisesti vakaana tai epävakana sen mukaan, oppivatko opettajat hallitsemaan työssään kohtaamiaan tilanteita vai ainoastaan selviytymään niistä (Hong ym., 2018). Hong kollegoineen (2018) korostavat, että siirtyminen pelkästä selviytymisestä tilanteiden hallintaan on yhteydessä erityisesti kollegoilta saatuun käytännön ja emotionaaliseen tukeen sekä laajemmin koulukulttuuriin. Vahva tuki kollegoilta ja johdolta on välttämätöntä, jotta siirtymävaiheen identiteettihaasteita pystytään hallitsemaan (Hong ym., 2018). Tämä korostaa kannustavan ja yhteistyökykyisen opettajayhteisön rakentamisen tärkeyttä. Ammatillisen identiteetin kehittyminen ei tapahdu irrallaan työympäristöstä, vaan siihen vaikuttavat myös opettajan kokemukset autonomiasta, kykenevyydestä ja yhteenkuuluvuudesta työssä.

2.3 Psykologiset perustarpeet

Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoria (self-determination theory, SDT) tarjoaa kehyksen noviisiopettajien kokemusten ymmärtämiselle. Teorian mukaan ihmisen motivaation ja hyvinvoinnin ymmärtäminen elämän kaikilla osa-alueilla edellyttää kolmen synnynnäisen psykologisen perustarpeen huomioon ottamista: autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden (Deci & Ryan, 2000; Chen ym., 2014). Autonomia merkitsee kokemusta toiminnan vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta tehdä valintoja omien arvojen ja tavoitteiden mukaisesti. Kykenevyys rakentuu osaamisen ja pystyvyyden tunteista. Yhteenkuuluvuus ilmenee kokemuksena hyväksytyksi tulemisesta, yhteisöön kuulumisesta sekä myönteisistä vuorovaikutussuhteista muiden kanssa (Deci ym., 2017; Chen ym., 2014). Tässä

tutkimuksessa psykologisten perustarpeiden tarkastelu tarjoaa viitekehyksen sen ymmärtämiseen, miten yksilön kokemukset autonomiasta, kykenevyydestä ja yhteenkuuluvuudesta ovat yhteydessä opettajien alanvaihtoaikaisiin pelkkien ulkoisten kuormitustekijöiden sijaan.

Näiden perustarpeiden tyydyttyminen on keskeistä yksilön motivaation ja hyvinvoinnin kannalta. Itsemääräämisteorian mukaan sellaiset sosiaaliset ympäristöt ja yksilölliset tekijät, jotka tukevat autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden toteutumista, edistävät myös yksilön luonnollisia kasvuprosesseja, kuten sisäistä motivaatiota ja ulkoisten motivaatioiden integroitumista (Deci & Ryan, 2000; Chen ym., 2014). Vastaavasti olosuhteet, jotka estävät autonomian, kykenevyyden tai yhteenkuuluvuuden toteutumista, ovat yhteydessä heikompaan motivaatioon, suoriutumiseen ja hyvinvointiin (Deci & Ryan, 2000; Chen ym., 2014).

Työntekijöiden hyvinvointia sekä korkeiden työvaatimusten aiheuttamaa ahdistusta voidaan tarkastella psykologisten perustarpeiden toteutumisen ja motivaation laadun näkökulmasta (Trépanier ym., 2013). Itsemääräämisteorian mukaan autonomiaa, kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta tukevat työympäristöt edistävät työntekijöiden hyvinvointia ja työn mielekkääksi kokemista, kun taas näiden perustarpeiden estyminen on yhteydessä kielteisiin työhyvinvoinnin kokemuksiin (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck ym., 2016). Psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen tukee myös sisäisesti motivoitunutta toimintaa, mikä voi lieventää työssä koettua stressiä ja ahdistusta. Sisäisesti motivoituneet työntekijät kokevat esimerkiksi vähemmän stressiä kohdatessaan roolien ylikuormitusta, epäselvyyttä ja ristiriitoja (Shulzhenko, 2024). Lisäksi opettajia koskevassa tuoreessa tutkimuksessa on havaittu, että psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen on yhteydessä myönteisiin työhyvinvoinnin ja työssä pysymisen kokemuksiin, kun taas perustarpeiden heikompi toteutuminen liittyy kielteisiin työelämäseurauksiin (Heinimäki ym., 2026b). Opettajan työssä psykologisten perustarpeiden toteutuminen voi siten olla keskeinen tekijä työn mielekkyyden, työhyvinvoinnin ja työssä pysymisen kannalta.

2.3.1 Autonomia

Autonomian tarve viittaa kokemukseen vapaaehtoisuudesta ja siitä, että yksilö voi toimia omien arvojensa ja ammatillisen harkintansa mukaisesti (Deci ym., 2017). Itsemääräämisteorian mukaan autonomia ei tarkoita yksin työskentelyä tai

riippumattomuutta muista, vaan kokemusta siitä, että oma toiminta on itse valittua ja sisäisesti motivoitua (Deci & Ryan, 2000). Työelämässä autonomia ilmenee kokemuksena vaikutusmahdollisuuksista, valinnanvapaudesta ja mahdollisuudesta tehdä työn toteuttamiseen liittyviä päätöksiä osana työyhteisöä ja organisaation rakenteita (Gagné & Deci, 2005). Autonomiata tukevassa johtamisessa työntekijöille tarjotaan esimerkiksi perusteluja päätöksille, vaikutusmahdollisuuksia sekä vaihtoehtoja työn toteuttamiseen liittyen.

Opettajan työssä autonomia liittyy erityisesti pedagogiseen päätöksentekoon, opetuksen suunnitteluun ja luokkahuoneen käytänteisiin. Opettajilla on perinteisesti ollut vahva ammatillinen autonomia, joka on nähty keskeisenä osana opettajan asiantuntijuutta (Hargreaves, 2000). Skaalvikin ja Skaalvikin (2014) tutkimuksen mukaan opettajien kokema autonomia on myönteisesti yhteydessä työtyytyväisyyteen ja sitoutumiseen sekä kielteisesti yhteydessä emotionaaliseen uupumiseen. Collie kollegoineen (2012) puolestaan havaitsivat, että heikompi kokemus vaikutusmahdollisuuksista koulun päätöksenteossa on yhteydessä suurempiin alanvaihtoaikaisiin. Näin autonomian kokemukset näyttäytyvät keskeisenä tekijänä sekä opettajien työhyvinvoinnin että työssä pysymisen näkökulmasta.

Erityisesti noviisiopettajien kohdalla autonomian kokemus voi olla ristiriitainen, sillä he saavat usein suuren pedagogisen vastuun jo uran alkuvaiheessa samalla kun heidän ammatillinen varmuutensa on vielä kehittymässä. Vaikka vastuu opetuksesta siirtyy heille välittömästi työuran alussa, he saattavat samanaikaisesti kokea epävarmuutta omasta osaamisestaan tai kohdata organisaatiokäytänteitä, jotka rajaavat heidän mahdollisuuksiaan vaikuttaa työhönsä (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Mikäli opettaja kokee, ettei hän voi toteuttaa työtään pedagogisesti mielekkäällä tavalla tai hänen ammatillista toimijuuttaan rajoitetaan, työn merkityksellisyys voi heikentyä ja alanvaihdon harkinta voimistua (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Itsemääräämisteorian mukaan autonomian estyminen heikentää sisäistä motivaatiota ja ammatillista sitoutumista, mikä voi lisätä alanvaihdon harkintaa (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck ym., 2016). Autonomian kokemukset eivät siten ole ainoastaan työhyvinvoinnin taustatekijä, vaan ne voivat muodostaa keskeisen psykologisen mekanismin, jonka kautta työolosuhteet vaikuttavat opettajien

alanvaihtoaikaisiin (Gagné & Deci, 2005; Van den Broeck ym., 2016). Mikäli työ ei mahdollista pedagogista harkintaa, vaikutusmahdollisuuksia tai oman asiantuntijuuden toteuttamista, opettajan toiminta voi alkaa näyttäytyä ulkoisesti kontrolloituna sen sijaan, että se koettaisiin autonomisesti motivoituneena (Deci & Ryan, 2000; Deci ym., 2017). Pitkittyessään tällainen muutos motivaation laadussa voi heikentää ammatillista sitoutumista ja lisätä työn uudelleenarviointia, mikä on yhteydessä alanvaihdon aikeisiin (Collie ym., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

2.3.2 Kykenevyys

Kykenevyyden tarve viittaa kokemukseen omasta pätevyydestä ja aikaansaavuudesta merkityksellisissä tehtävissä (Deci & Ryan, 2000).

Itsemääräämisteorian mukaan yksilö tarvitsee kokemuksen siitä, että hän pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä ja suoriutumaan kohtaamistaan haasteista (Deci ym., 2017). Työkontekstissa kykenevyyden kokemukset rakentuvat onnistumisen kokemuksista, rakentavasta palautteesta sekä mahdollisuudesta kehittää ja hyödyntää osaamistaan (Gagné & Deci, 2005).

Noviisiopettajien kohdalla kykenevyyden kokemukset voivat olla erityisen herkkiä, sillä uran alkuvaiheeseen liittyy ammatillista epävarmuutta, pedagogisten ratkaisujen jatkuvaa arviointia sekä vastuun välitöntä siirtymistä ilman asteittaista siirtymävaihetta (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Usein noviisiopettajat raportoivat riittämättömyyden tunteita ja epävarmuutta omasta osaamisestaan, mikä voi heikentää heidän pystyvyyden kokemustaan (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Skaalvik ja Skaalvik (2009) ovat osoittaneet, että heikentynyt pystyvyyden kokemus on yhteydessä opettajien työuupumukseen ja lisääntyneisiin alanvaihtoaikaisiin.

Itsemääräämisteorian mukaan kykenevyyden perustarpeen estyminen heikentää sisäistä motivaatiota ja sitoutumista työhön (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck ym., 2016). Mikäli opettaja kokee toistuvasti, ettei hänen osaamisensa vastaa työn vaatimuksia tai ettei hän pysty saavuttamaan itselleen asettamiaan pedagogisia tavoitteita, työ voi alkaa näyttäytyä kuormittavana ja hallitsemattomana. Pitkittyessään tällainen kokemus voi johtaa ammatilliseen epävarmuuteen ja työn mielekkyyden heikentymiseen, mikä voi lisätä työn uudelleen arviointia ja alanvaihdon harkintaa (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Van den Broeck ym., 2016).

Näiden tutkimusten perusteella kykenevyyden kokemukset ovat yhteydessä opettajien ammatilliseen sitoutumiseen ja alanvaihtoaikaisiin, eivätkä ne siten rajoitu pelkästään yksilön sisäisiin kokemuksiin (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Van den Broeck ym., 2016). Erityisesti uran alkuvaiheessa riittämätön tuki tai puutteellinen palaute voivat estää kykenevyyden tunteen vahvistumista (Tynjälä & Heikkinen, 2011), mikä puolestaan voi lisätä työn uudelleenarviointia ja alanvaihtoaikaita (Räsänen, 2023).

2.3.3 Yhteenkuuluvuus

Yhteenkuuluvuuden tarve viittaa kokemukseen hyväksytyksi tulemisesta, arvostuksesta ja merkityksellisistä vuorovaikutussuhteista muiden kanssa (Deci & Ryan, 2000; Deci ym., 2017). Itsemääräämisteorian mukaan yksilö tarvitsee kokemuksen siitä, että hän kuuluu yhteisöön ja että hänen panoksensa on tärkeä osana laajempaa kokonaisuutta (Deci ym., 2017). Työelämässä yhteenkuuluvuuden kokemukset rakentuvat erityisesti luottamuksesta, kollegiaalisesta tuesta ja myönteisestä vuorovaikutuksesta (Van den Broeck ym., 2016).

Opettajan työ on luonteeltaan vahvasti yhteisöllistä. Arjen käytännöt, pedagoginen yhteistyö ja epämuodollinen vertaistuki muodostavat keskeisen osan koulun toimintakulttuuria (Hargreaves, 2000). Johnsonin, Kraftin ja Papayn (2012) tutkimuksen mukaan opettajien kokemus myönteisestä työympäristöstä ja kollegiaalisesta tuesta on yhteydessä heidän ammatilliseen pysyvyyteensä. Vastaavasti Räsänen (2023) pitkittäistutkimus osoittaa, että heikko työyhteisösuhte lisää alanvaihtoaikaita suomalaisessa perusopetuksessa.

Noviisiopettajille yhteenkuuluvuuden merkitys korostuu erityisesti uran alkuvaiheessa, jolloin ammatillinen identiteetti on vielä rakentumassa (Pillen ym., 2013). Kokemus siitä, että kuuluu opettajayhteisöön ja saa tukea kokeneemmilta kollegoilta, voi vahvistaa turvallisuuden ja osallisuuden tunnetta. Sen sijaan kokemus ulkopuolisuudesta, yksin jäämisestä tai tukiverkostojen puuttumisesta voi lisätä emotionaalista kuormitusta ja epävarmuutta (Hong, 2012).

Yhteenkuuluvuuden puute voi heikentää opettajan kokemusta työyhteisöön kuulumisesta ja lisätä työn emotionaalista kuormittavuutta. Mikäli opettaja ei koe tulevansa hyväksytyksi tai saavansa riittävästi tukea, suhde työyhteisöön voi etäännyä, mikä on yhdistetty Räsänen (2023) tutkimuksessa alanvaihtoaikaisiin.

Yhteisöllisyyden kokemukset ja työyhteisön vuorovaikutuskäytännöt näyttäytyvät siten merkittävänä tekijänä opettajan ammatillisessa kiinnittymisessä ja työssä pysymisessä (Johnson ym., 2012). Yhteenkuuluvuuden kokemukset voivat toimia tärkeänä resurssina erityisesti uran alkuvaiheessa, jolloin opettajat vasta rakentavat paikkaansa työyhteisössä.

2.4 Työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadut tukiresurssit

Työyhteisön merkitys opettajan selviytymiselle ja jaksamiselle on keskeinen. Ahon (2011) väitöstutkimuksessa työyhteisön yhteisöllisyys näyttäytyy merkittävänä voimavarana, joka tukee opettajan arjessa selviytymistä. Kestävä yhteisöllisyys rakentuu luottamuksesta, keskinäisestä kunnioituksesta, avoimesta keskustelukulttuurista sekä kokemuksesta, että jokaisella on oikeus olla oma itsensä työyhteisössä. Yhteinen suunta ja kokemus siitä, että puhalletaan yhteen hiileen, vahvistavat opettajan jaksamista ja sitoutumista työhön (Aho, 2011).

Kollegiaalinen tuki nousee Ahon (2011) tutkimuksessa erityisen merkitykselliseksi. Opettajalla tulisi olla työyhteisössään ainakin yksi henkilö, jonka seurassa voi olla oma itsensä ja jonka kanssa voi keskustella sekä työasioista että arkipäiväisistä kokemuksista (Aho, 2011). Välittävä ja aktiivinen kollegaryhmä voi toimia suojaavana tekijänä kuormittavissa tilanteissa ja auttaa opettajaa käsittelemään työssä koettuja haasteita. Myös koulun muu henkilöstö voi muodostaa tärkeän tuen lähteen, mikä korostaa koko kouluyhteisön merkitystä opettajan hyvinvoinnille (Aho, 2011).

Ahon (2011) mukaan erityisesti noviisiopettajien kohdalla työyhteisöön kiinnittyminen on ratkaisevaa. Ensimmäiset kokemukset opettajainhuoneessa ja kouluyhteisössä vaikuttavat ammatillisen identiteetin rakentumiseen sekä kokemukseen siitä, kuuluuko yhteisöön. Myönteinen vastaanotto, selkeä perehdytys ja kannustava ilmapiiri voivat luoda vahvan perustan opettajan työssä pysymiselle (Aho, 2011). Kaikissa työyhteisöissä noviisiopettajien tukeminen ei kuitenkaan toteudu systemaattisesti. Howe (2006) kuvaa tilanteita, joissa noviisiopettajien odotetaan selviytyvän itsenäisesti ilman riittävää ohjausta ja tukea. Tällaisessa ajattelutavassa korostuu ”pärjää tai putoa pois” -kulttuuri, jossa noviisiopettajille asetetaan jopa kohtuuton taakka ensimmäisille työvuosille (Howe, 2006). Riittämätön tuki voi lisätä kuormitusta, epävarmuutta ja kokemusta yksin jäämisestä (Aho, 2011).

Työyhteisön tarjoamaa tukea voidaan tarkastella myös itsemääräämisteorian näkökulmasta (Deci & Ryan, 2000). Ahon (2011) kuvaamat luottamus, hyväksyntä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta liittyvät läheisesti yhteenkuuluvuuden perustarpeeseen. Mahdollisuus olla oma itsensä ja osallistua avoimeen keskusteluun heijastaa autonomian tarvetta, kun taas arvostus, selkeä rooli ja osaamisen tunnustaminen vahvistavat kykenevyyden kokemusta (Deci & Ryan, 2000). Mikäli työyhteisö ei tue näiden psykologisten perustarpeiden tyydyttämistä, voi työn mielekkyys heikentyä ja opettajan sitoutuminen horjua (Deci & Ryan, 2000). Erityisesti uran alkuvaiheessa tuen puute voi altistaa opettajan pohtimaan työn jatkamista tai alanvaihtoa (Räsänen, 2023).

Koulukulttuurin ja työympäristön kehittäminen liittyy läheisesti myös koulun johtamiseen. Hong kollegoineen (2018) korostavat, että yhteinen visio, sitoutuminen ja keskinäinen tuki rakentuvat osittain johtamisen kautta. Luottamukseen perustuva johtaminen sekä mahdollisuus jakaa vastuuta ja toimijuutta voivat vahvistaa opettajien kokemusta siitä, että heidän asiantuntijuuttaan arvostetaan ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä. Tällaiset johtamiskäytännöt voivat tukea opettajien autonomian kokemusta sekä vahvistaa työyhteisössä koettua tukea (Hong ym., 2018; Deci & Ryan, 2000).

Rehtorin rooli korostuu niin yksittäisen opettajan kuin koko työyhteisön näkökulmasta (Aho, 2011). Oikeudenmukainen, johdonmukainen ja luottamusta herättävä johtaminen luo perustan avoimelle ja turvalliselle työilmapiirille, jossa opettajat voivat kokea tulewansa kuulluiksi ja arvostetuiksi. Rehtori voi arjen teoillaan ja johtamiskäytännöillään vahvistaa yhteisöllisyyttä, luottamusta ja kokemusta arvostuksesta. Toisaalta epäjohdonmukainen tai epäoikeudenmukaiseksi koettu johtaminen voi heikentää työyhteisön ilmapiiriä ja lisätä kuormitusta. (Aho, 2011.) Johtamisen ja koulun toimintakulttuurin merkitys korostuu erityisesti tilanteissa, joissa opettajat kohtaavat työssään ulkoisia paineita tai muutoksia. Mikäli opettajat kokevat saavansa tukea johdolta ja voivat osallistua koulun toiminnan kehittämiseen, heidän mahdollisuutensa hallita työn vaatimuksia ja säilyttää ammatillinen sitoutumisensa voivat vahvistua (Hong ym., 2018). Johtaminen ja koulun toimintakulttuuri voivat muodostaa keskeisen tekijän siinä, toteutuvatko opettajien psykologiset perustarpeet.

Näin työyhteisön rakenteet, vuorovaikutuskäytännöt ja johtaminen eivät ole ainoastaan työhyvinvoinnin taustatekijöitä, vaan ne voivat myös vaikuttaa siihen, missä määrin opettajien psykologiset perustarpeet toteutuvat työssä (Aho, 2011; Deci & Ryan, 2000). Työyhteisön tarjoama tuki ja johtamisen käytännöt muodostavat keskeisen tekijän opettajan työssä pysymisen ja alanvaihtoaikoiden tarkastelussa (Räsänen, 2023).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadut tukiresurssit muodostavat keskeisen osan työympäristöstä, jossa opettajien psykologiset perustarpeet voivat joko toteutua tai jäädä täyttymättä. Tukea voidaan tarkastella tekijänä, joka on yhteydessä autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin ja sitä kautta alanvaihtoaikoihin. Näin ollen työyhteisön ja esihenkilön tarjoaman tuen huomioiminen on olennaista, kun pyritään ymmärtämään noviisiopettajien alanvaihtoaikoja.

2.5 Alanvaihtoaikoidet ja työssä pysyminen

Alanvaihdon harkinta näyttäytyy prosessina, jossa opettaja arvioi työnsä kuormittavuutta, mielekkyyttä ja omia uramahdollisuuksiaan. Räsänen (2023) pitkittäistutkimuksen mukaan alanvaihdon harkinta on suomalaisessa perusopetuksessa yleistä ja suhteellisen pysyvää. Noin puolet opettajista harkitsi alanvaihtoa ja harkinta säilyi monilla opettajilla samana usean vuoden tarkastelujaksolla (Räsänen, 2023). Vaikka harkinta voi ilmetä pitkään jatkuneena psykologisena prosessina, se ei välttämättä johda välittömään fyysiseen siirtymään pois opetuslalta (Räsänen, 2023). Alanvaihdon harkinta näyttäytyy siten osana opettajan ammatillisen suhteen uudelleen arviointia. Myös opettajien työhyvinvointia koskeva aikasarjadata osoittaa, että opettajien kuormitus ja työhyvinvoinnin haasteet ovat lisääntyneet viime vuosina, mikä korostaa alanvaihtoaikoiden tarkastelun ajankohtaisuutta (Heinimäki ym., 2026b).

Keskeinen alanvaihdon harkintaa selittävä tekijä on työuupumus. Räsänen (2023) tutkimuksessa työuupumusoireet ennustivat sekä alanvaihdon harkintaa että toteutunutta alanvaihtoa. Työuupumus rakentuu tilanteissa, jossa vaatimukset ylittävät yksilön käytettävissä olevat resurssit ja pitkittynyt kuormitus voi johtaa henkisten voimavarojen ehtymiseen sekä ammatilliseen kyynistymiseen (Räsänen,

2023). Tällaisessa tilanteessa alanvaihdon harkinta voi toimia keinona etsiä vaihtoehtoa kuormittavalle työtilanteelle (Räsänen, 2023).

Työyhteisösuhteella on niin ikään keskeinen merkitys. Räsänen (2023) mukaan opettajan ja työympäristön välinen dynaaminen suhde säätelee työhön kiinnittymistä ja työn mielekkyyden kokemusta, ja pitkittynyt heikko työyhteisösuhde lisää työuupumuksen ja alanvaihdon harkinnan riskiä. Voimavarojen ehtyminen ja heikentynyt työyhteisösuhde voivat muodostaa kielteisen kierteen, jossa alanvaihdon harkinta vahvistuu (Räsänen, 2023). Näin alanvaihdon harkinta rakentuu vuorovaikutuksessa yksilöllisten kokemusten sekä koulun rakenteiden ja toimintaympäristön vuorovaikutuksessa.

Alanvaihdon harkinta ei kuitenkaan selity yksinomaan kuormituksen tai työyhteisösuhteen kautta. Margolixen (2008) tutkimus tuo esiin uravaiheen merkityksen alanvaihdon pohdinnassa. Noin 4—6 vuoden työkokemuksen kohdalla monet opettajat alkavat arvioida uudelleen työnsä mielekkyyttä, kehittymismahdollisuuksia ja vaikutuspiiriään kouluyhteisössä. Tässä vaiheessa opettajat ovat usein saavuttaneet perustason varmuuden opetustyössään, eikä alanvaihdon harkinta liity ensisijaisesti selviytymiseen, vaan työn tarjoamien kasvun ja vaikuttamisen mahdollisuuksien riittävyyteen (Margolis, 2008).

Margolixen (2008) mukaan opettajat etsivät tässä uravaiheessa mahdollisuuksia ammatilliseen uudistumiseen ja vaikutusmahdollisuuksien laajentamiseen. Mikäli työ näyttäytyy rakenteellisesti rajallisena eikä mahdollista ammatillista kasvua tai laajempaa pedagogista toimijuutta, voi syntyä kokemus ammatillisesta pysähtyneisyydestä, joka lisää urasuunnan uudelleenarviointia (Margolis, 2008). Alanvaihdon harkinta voi tällöin heijastaa opettajan pyrkimystä säilyttää työn merkityksellisyys ja oma ammatillinen toimijuus muuttuvassa koulutusympäristössä.

Räsänen (2023) ja Margolixen (2008) tutkimukset osoittavat, että alanvaihdon harkinta rakentuu sekä työssä koetun kuormituksen että ammatillisen merkityksellisuuden ja kasvun kokemusten varaan. Työuupumus, heikentynyt työyhteisösuhde sekä kokemus rajallisista kehittymismahdollisuuksista heijastavat tilanteita, jossa opettajan kokemat voimavarat ja työn tarjoamat mahdollisuudet eivät ole tasapainossa työn vaatimusten kanssa (Margolis, 2008; Räsänen, 2023). Näitä ilmiöitä voidaan tarkastella myös psykologisten perustarpeiden näkökulmasta. Mikäli

opettaja ei koe riittävää autonomiaa, kykenevyyttä tai yhteenkuuluvuutta työssä, voi työn mielekkyys heikentyä ja alanvaihdon harkinta voimistua. Näin ollen alanvaihdon harkinnan ymmärtäminen edellyttää tarkastelua siitä, miten työympäristö tukee tai estää opettajan psykologisten perustarpeiden tyydyttämistä.

Edellä esitettyjen näkökulmien perusteella alanvaihtoaikkeit voidaan ymmärtää moniulotteisena ilmiönä, joka rakentuu yksilöllisten kokemusten sekä työympäristön tekijöiden vaikutuksessa. Tämän tutkimuksen kannalta keskeistä on tarkastella, miten psykologisten perustarpeiden kokemukset sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatu tuki kytkeytyvät tähän prosessiin erityisesti noviisiopettajien kohdalla.

3 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten psykologiset perustarpeet (autonomia, kykenevyys ja yhteenkuuluvuus) sekä saadut tukiresurssit, kuten työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatu tuki, ovat yhteydessä noviisiopettajien alanvaihtoaikaisiin. Lisäksi tutkimuksessa vertailtiin noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välisiä eroja psykologisten perustarpeiden kokemuksissa, saadussa tuessa sekä alanvaihtoaikaisissa. Vertailun avulla pyrittiin tunnistamaan, liittyykö uravaiheeseen eroja siinä, miten psykologisten perustarpeiden täyttymisen kokemukset ja saadut tukiresurssit kytkeytyvät alanvaihtoaikaisiin. Teoriakatsauksen perusteella voidaan olettaa, että psykologisten perustarpeiden täyttymisen kokemukset sekä saadut tukiresurssit ovat yhteydessä vähäisempiin alanvaihtoaikaisiin erityisesti noviisiopettajilla.

Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisia eroja noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä esiintyy psykologisten perustarpeiden täyttymisessä, saaduissa tukiresursseissa tai alanvaihtoaikaisissa?
2. Millainen yhteys psykologisilla perustarpeilla ja saaduilla tukiresursseilla on noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien alanvaihtoaikaisiin?

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena poikkileikkaustutkimuksena, jossa tarkasteltiin noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien kokemuksia psykologisten perustarpeiden täyttymisestä, saadusta tuesta (työyhteisön ja esihenkilön antama tuki) sekä alanvaihtoaikaisista. Tutkimus rakentui kahdesta analyysivaiheesta: 1) opettajaryhmien välisten erojen tarkastelusta sekä 2) noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien psykologisten perustarpeiden, saadun tuen ja alanvaihtoaikojen yhteyksien tarkastelusta.

Tässä luvussa kuvataan aineisto ja tutkimusmenetelmät, esitellään tutkimuksessa käytetyt mittarit sekä summamuuttujien muodostaminen. Lisäksi luvussa kuvataan aineiston analyysi ja tarkastellaan aineiston käsittelyn eettisiä periaatteita sekä rajoitteita.

4.1 Aineisto ja osallistujat

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin Opettajien työhyvinvointitutkimuksen (Teacher's Occupational Wellbeing Study) keräämää aineistoa, jonka tarkoituksena on selvittää suomalaisten opettajien työhyvinvointia ja siihen liittyviä taustatekijöitä ja seurauksia kyselylomakkeen avulla (Heinimäki ym., 2026a). Kyselyaineisto on kerätty yhteistyössä Suomen Opetusalan Ammattiliitto OAJ:n kanssa, ja se koostuu sen jäsenten vastauksista. Tiedot kerätään kaksi kertaa vuodessa, kevät- ja syyslukukausien loppupuolella. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kevään 2024 aineistoa (lisätietoja, ks. Heinimäki ym., 2026a).

Koko aineistossa oli yhteensä 1767 vastaajaa, joista 1519:ltä oli saatavilla tieto työvuosien määrästä, joka toimi tutkimuksen keskeisenä taustamuuttujana. Tässä tutkimuksessa noviisiopettajat ($n = 177$) rajattiin omaksi ryhmäkseen ja kokeneemmat opettajat ($n = 1342$) omakseen. Koska kaikki vastaajat eivät vastanneet kaikkiin tutkimuksessa käytettyihin väittämiin, analyyseissä mukana olevien vastaajien määrä vaihteli muuttujittain.

Noviisiopettajiksi määriteltiin opettajat, joiden työura oli kestänyt työelämän induktiovaiheen eli enintään viiden vuoden ajan (Kanttonen ym., 2020). Yli viisi vuotta työssä olleet opettajat muodostivat oman ryhmänsä kokeneempina opettajina. Noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien ryhmäjaon tarkoituksena oli

mahdollistaa kokemattomien ja kokeneempien opettajien väliset vertailut sekä tarkastella noviisiopettajien psykologisten perustarpeiden, saadun tuen ja alanvaihtoaikojen taustatekijöitä.

Taulukossa 1 esitetään osallistujien sukupuoli-, ikä- ja kouluastejakaumat noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien ryhmissä. Prosenttiosuudet on laskettu kunkin ryhmän sisällä.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien sukupuoli-, ikä- ja kouluastejakaumat

Muuttuja	Noviisit (<i>n</i> = 177)	Kokeneemmat (<i>n</i> = 1342)
Sukupuoli		
Nainen	89 %	85 %
Mies	11 %	15 %
Ikäluokka		
Alle 30	30 %	0,3 %
30–49	56 %	37 %
50 +	14 %	63 %
Kouluaste, jossa opettaa		
Varhaiskasvatus + esikoulu	28 %	16 %
Peruskoulu luokat 1–6	32 %	36 %
Peruskoulu luokat 7–9	24 %	31 %
Lukio	8 %	12 %
Ammattikoulu	18 %	14 %
Muu	10 %	9 %

Huom. Kouluasteen osalta vastaajat ovat voineet valita useamman vaihtoehdon.

Kokonaisuudessaan aineisto koostui pääosin naispuolisista opettajista.

Kouluastejakauma oli ryhmien välillä melko samankaltainen, kun taas ikäjakaumassa oli selkeitä eroja: noviisiopettajat olivat kokeneempia opettajia nuorempia.

4.2 Tutkimuksessa käytetyt mittarit

Psykologisia perustarpeita – autonomiaa, kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta – mitataan aineistossa 24 väittämällä, jotka pohjautuvat itsemääräämisteoriaan (Deci & Ryan 2000) sekä Chenin ja kollegoiden (2015) kehittämään psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen ja turhautumisen mittariin (basic psychological need satisfaction and frustration scale, BPNSFS). Mittarin väittämät luokiteltiin analyysiä varten teoreettisesti kolmeen perustarpeeseen siten, että kullekin kolmelle

perustarpeelle sisällytettiin kahdeksan sitä parhaiten kuvaavaa väittämää.

Esimerkkejä väittämistä ovat autonomiaa kuvaava ”Koen valinnan mahdollisuuksia ja vapautta asioissa, joihin ryhdyn työssäni”, kykenevyyttä kuvaava ”Koen luottavani siihen, että pystyn hoitamaan työhöni liittyviä asioita hyvin” ja yhteenkuuluvuutta kuvaava ”Koen itseni erityiseksi ryhmässä, johon haluaisin töissä kuulua”.

Väittämiin vastattiin seitsemänportaisella Likert-asteikolla (1–7), jossa vastausvaihtoehdot vaihtelivat ”Vahvasti eri mieltä” (1) ja ”Vahvasti samaa mieltä” (7) välillä. Turhautumista kuvaavat väittämät koodattiin analyysia varten uudelleen siten, että korkeammat arvot kuvasivat yhdenmukaisesti suurempaa perustarpeiden tyydyttymistä. Uudelleenkoodaamalla kaikki osiot saadaan mittaamaan samaa ilmiötä samansuuntaisesti (Metsämuuronen, 2009).

Työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatua tukea mitattiin Copenhagen Psychosocial Questionnaire (COPSOQ) -mittarin osioilla (Burr ym., 2019). COPSOQ-mittari on kansainvälisesti laajasti käytetty ja validoitu työhyvinvoinnin arviointiin kehitetty mittari. Työyhteisöltä saatua tukea mitattiin kolmella väittämällä, jotka kuvaavat kollegoiden antamaa apua, kuuntelemista ja työn tekemisen tukemista: ”Kuinka usein saat apua ja tukea työyhteisön muilta jäseniltä?”, ”Kuinka usein työyhteisön muut jäsenet ovat valmiita kuuntelemaan ongelmista töissäsi?” ja ”Kuinka usein työyhteisön muut jäsenet ovat valmiita puhumaan kanssasi siitä, miten hyvin suoriudut työstäsi?”. Esihenkilöltä saatua tukea mitattiin vastaavasti kolmella väittämällä, jotka kuvaavat esihenkilön antamaa tukea ja palautetta: ”Kuinka usein lähin esihenkilösi on valmis kuuntelemaan ongelmista töissäsi?”, ”Kuinka usein saat apua ja tukea lähimmältä esihenkilöltä?” ja ”Kuinka usein lähin esihenkilö puhuu kanssasi siitä, kuinka hyvin suoriudut työstäsi?”. Väittämiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1–5), jossa vastausvaihtoehdot vaihtelivat ”Aina” (1) ja ”Ei koskaan tai tuskin koskaan” (5) välillä. Ennen analyysiä väittämät koodattiin uudelleen siten, että korkeammat arvot kuvasivat suurempaa koettua tukea.

Alanvaihtoaikeita mitattiin yhdellä järjestysasteikollisella kysymyksellä: ”Oletko suunnitellut lopettavasi opettajana toimimisen ja siirtyväsi muihin tehtäviin?”.

Vastausvaihtoehdot vaihtelivat ”En ole ” (1), ”Olen harkinnut” (2) ja ”Olen päättänyt tehdä näin” (3) välillä.

4.3 Summamuuttujien muodostaminen

Yksittäisistä mittarin osioista muodostettiin summamuuttujia ilmiöiden kuvaamiseksi laajempina kokonaisuuksina ja muuttujamäärän hallitsemiseksi. Psykologisten perustarpeiden mittarin väittämistä muodostettiin kolme erillistä summamuuttujaa – autonomia, kykenevyys ja yhteenkuuluvuus. COPSOQ-mittarin väittämistä muodostettiin vastaavasti työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatua tukea kuvaavat summamuuttujat.

Summamuuttujat muodostettiin IBM SPSS Statistics -ohjelmiston (versio 31) MEAN-funktiolla, joka laskee keskiarvon käytettävissä olevista havaintoarvoista (Metsämuuronen, 2009). MEAN-funktiota käyttämällä summamuuttujien mittaasteikko säilyy samana alkuperäiseen muuttujaan verrattuna (Nummenmaa, 2009).

Summamuuttujien sisäistä johdonmukaisuutta eli reliabiliteettia arvioitiin Cronbachin alfa -arvon sekä korrelaatioiden avulla sen varmistamiseksi, että osiot mittaavat samaa ilmiötä ja soveltuvat summamuuttujan muodostamiseen (Metsämuuronen, 2009; Nummenmaa, 2009). Osioiden keskinäiset korrelaatiot olivat positiivisia, ja osioiden korrelaatiot summamuuttujiin ylittivät pääosin suositellun 0,30 raja-arvon (Tähtinen ym., 2020). Taulukossa 2 esitettyjen Cronbachin alfa -arvojen perusteella kaikkien muodostettujen summamuuttujien reliabiliteetti oli hyväksyttävällä tasolla ($\alpha > 0,60$) (Metsämuuronen, 2009), mikä viittaa niiden sisäiseen johdonmukaisuuteen.

Autonomian summamuuttujan yhden osion ($r = 0,27$) korrelaatio jäi hieman alle suositusrajan, mutta tällä ei ollut merkittävää vaikutusta summamuuttujan sisäiseen johdonmukaisuuteen ($\alpha = 0,73$). Yksittäisen osion poistaminen ei parantanut reliabiliteettia merkittävästi, minkä vuoksi kaikki osiot säilytettiin summamuuttujassa.

Taulukko 2. Tunnusluvut summamuuttujille

	Väittämien lkm.	Cronbach alfa	Ka	Kh	Vinous	Huipukkuus	N
Työyhteisön tuki	3	0,84	3,56	0,80	-0,35	0,17	1152
Esihenkilön tuki	3	0,89	3,06	1,00	-0,14	-0,66	1152
Autonomia	8	0,73	4,22	0,81	-0,07	-0,47	1362
Kykenevyys	8	0,80	5,03	0,85	-0,61	0,09	1361
Yhteenkuuluvuus	8	0,81	5,08	0,87	-0,72	0,40	1360

Taulukossa 2 on kuvattu summamuuttujien jakauman sijaintia ja hajontaa kuvaavat keskiarvot ja keskihajonnat, jotka laskettiin kunkin summamuuttujan käytettävissä oleville havainnoille (Tähtinen ym., 2020). Havaintomäärät (N) kuvaavat, kuinka moni alkuperäisen aineiston vastaajista ($N = 1519$) vastasi kuhunkin summamuuttujaan sisältyneisiin väittämiin. Summamuuttujien normaalijakaumaoletusta tarkastellaan vinous- ja huipukkuusarvojen (taulukko 2) sekä histogrammien avulla. Kaikki vinous- ja huipukkuusarvot sijoittuivat välille -1 ja +1, mikä viittaa siihen, että jakaumat ovat lähellä normaalijakaumaa (Tähtinen ym., 2020). Parametrinen testien käyttö ja normaalijakaumaoletuksen tarkempi tarkastelu esitellään tulososiossa ryhmäkohtaisesti t-testien yhteydessä.

Kaikkien muodostettujen summamuuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla (taulukko 3). Korrelaatioiden tulokinnassa on käytetty Tähtisen ja kollegoiden (2020) suuntaa antavia raja-arvoja ($r \geq 0,7$ voimakas; $0,3 < r < 0,7$ kohtalainen; $r < 0,3$ heikko). Korrelaatiot vaihtelivat heikoista kohtalaisiin ja olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,001$), mikä viittaa siihen, että summamuuttujat kuvaavat toisiinsa liittyviä, mutta erillisiä ilmiöitä.

Taulukko 3. Summamuuttujien väliset korrelaatiot

	Autonomia	Kykenevyys	Yhteenkuuluvuus	Työyhteisön tuki	Esihenkilön tuki
Autonomia	1				
Kykenevyys	0,510	1			
Yhteenkuuluvuus	0,389	0,348	1		
Työyhteisön tuki	0,296	0,176	0,496	1	
Esihenkilön tuki	0,357	0,219	0,352	0,521	1

*p < 0,001

Muodostettuja summamuuttujia voidaan pitää sisäisesti johdonmukaisina, ja niiden reliabiliteetti on hyväksyttävällä tasolla, minkä perusteella niitä voidaan käyttää jatkoanalyyseissä.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto käsiteltiin ja analysoitiin IBM SPSS Statistics -ohjelmistolla (versio 31). Ennen analyysiä aineisto tarkastettiin puuttuvien havaintojen ja poikkeavien arvojen osalta, ja muuttujat järjestettiin analyysiä varten. Tutkimus toteutettiin kahdessa analyysivaiheessa tutkimuskysymysten mukaisesti.

Ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin, millaisia eroja esiintyy noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien ryhmien välillä psykologisissa perustarpeissa, saaduissa tukiresursseissa (työyhteisön ja esihenkilön antamassa tuessa) tai alanvaihtoaikaisissa. Psykologiset perustarpeet ja saadut tukiresurssit olivat vähintään viisiportaisia Likert-asteikollisia muuttujia. Vähintään viisiportaisia asteikkoja käsitellään tyypillisesti jatkuvina muuttujina, jolloin summamuuttujien ja keskiarvojen analysointi parametrisillä menetelmillä oli perusteltua (Metsämuuronen, 2009; Tähtinen ym., 2020). Ryhmien välinen keskiarvojen vertailu tehtiin riippumattomien otosten t-testeillä (Metsämuuronen, 2009). Jos muuttujien varianssit erosivat tilastollisesti merkittävästi toisistaan, käytettiin Welchin korjattua t-testiä (Nummenmaa, 2009). Koska alanvaihtoaikaita oli mitattu vain kolmiportaisella järjestysasteikolla, ryhmien välinen vertailu toteutettiin epäparametrisellä Mann-Whitneyn U -testillä (Nummenmaa, 2009).

Riippumattomien otosten t-testi on parametrinen testi, jonka käyttö edellyttää, että tutkimusmuuttujat ovat vähintään välimatka-asteikolla, jakaumat noudattavat

normaalijakaumaa, ryhmien varianssit ovat yhtä suuret ja otoskoko kummassakin ryhmässä on oltava vähintään 20 tutkittavaa jokaisessa ryhmässä (Nummenmaa, 2009). Psykologisten perustarpeiden, työyhteisön antaman tuen ja esihenkilön antaman tuen summamuuttujat olivat jatkuvia muuttujia. Havaintomäärät (n) on esitetty taulukossa 4, ja ne vaihtelivat hieman summamuuttujittain puuttuvien vastausten vuoksi. T-testit toteutettiin käytettävissä olevilla havainnoilla kullekin summamuuttujalle.

Taulukko 4. T-testin käytön edellytysten tarkastelu summamuuttujittain

Summamuuttuja	Ryhmä	n	K_a	K_h	Vinous	Huipukkuus	Levenen testi (p-arvo)
Työyhteisön tuki							0,496
	A	132	3,77	0,80	-0,70	1,54	
	B	1006	3,54	0,79	-0,31	0,07	
Esihenkilön tuki							0,533
	A	132	3,08	0,96	-0,08	-0,56	
	B	1006	3,06	0,99	-0,15	-0,67	
Autonomia							0,693
	A	158	4,32	0,84	-0,33	-0,30	
	B	1189	4,21	0,81	-0,02	-0,50	
Kykenevyys							0,038
	A	158	4,84	0,90	-0,36	-0,76	
	B	1188	5,05	0,84	-0,61	0,18	
Yhteenkuuluvuus							0,667
	A	157	5,05	0,89	-0,96	0,74	
	B	1188	5,09	0,86	-0,69	0,36	

Huom. Ryhmä A = noviisiopettajat, ryhmä B = kokeneemmat opettajat.

Normaalijakaumaa tarkasteltiin vinouden ja huipukkuuden tunnuslukujen sekä visuaalisesti histogrammien avulla erikseen kummassakin ryhmässä. Vinous- ja huipukkuusarvot näkyvät taulukossa 4, ja ne olivat pääosin -1 ja +1 välillä lähellä normaalijakauman viitearvoja (Tähtinen ym., 2020). Noviisiopettajien työyhteisön tuen summamuuttujan huipukkuusarvossa (1,54) oli kohtuullinen poikkeama, mutta jakauma voidaan kuitenkin katsoa riittävän normaaliksi parametrisia testejä varten. Tämä viittaa siihen, että kaikki jakaumat olivat riittävän lähellä normaalijakaumaa t-testien käyttöä varten.

Varianssien yhtäsuuruus tarkistettiin Levenen testillä, jossa testiin liittyvän p -arvon oli osoitettava varianssien yhtäsuuruus arvolla $p > 0,05$ (Metsämuuronen, 2009).

Taulukosta 4 voidaan nähdä, kuinka oletus täyttyi kaikissa muissa muuttujissa paitsi kykenevyydessä ($p = 0,038$). Tästä syystä t -testien yhteydessä kyseisen muuttujan tulokset raportoitii "equal variances not assumed" -riviltä saadun Welchin testin mukaan (Metsämuuronen, 2009; Tähtinen ym., 2020).

T -testien tuloksista raportoitii ryhmien keskiarvot ja keskihajonnat, t -arvo, vapausasteet (df), p -arvo sekä efektikoko Cohenin d . Efektikoon voimakkuuden tulkinnassa käytettiin Cohenin (1988) suuntaa antavia raja-arvoja (0,2 pieni – 0,5 keskisuuri – 0,8 suuri). Tilastollisen merkitsevyyden rajana käytettiin $p < 0,05$ (Metsämuuronen, 2009).

Kolmiportaisella Likert-asteikolla mitattua muuttujaa, alanvaihtoaikkeit, käsiteltiin järjestysasteikollisena. Noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välisiä eroja tässä muuttujassa tarkasteltiin Mann-Whitneyn U -testillä, joka soveltuu järjestysasteikollisten muuttujien vertailuun tilanteissa, joissa parametristen testien oletukset eivät täyty (Metsämuuronen, 2009; Nummenmaa, 2009). Tuloksista raportoitii ryhmien koot, järjestyslukujen keskiarvot, U -arvo sekä p -arvo. Tilastollisen merkitsevyyden rajana pidettiin $p < 0,05$ (Metsämuuronen, 2009).

Toisessa analyysivaiheessa tarkasteltiin, millainen yhteys psykologisilla perustarpeilla sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadulla tuella oli noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien alanvaihtoaikkeisiin. Analyyseissä alanvaihtoaikkeit toimivat selitettävänä muuttujana, kun taas psykologisten perustarpeiden (autonomia, kykenevyys ja yhteenkuuluvuus) sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen summamuuttujat toimivat selittävinä muuttujina. Analyysi tehtiin erikseen molemmille ryhmille, jolloin analyysivaiheessa aineiston tarkasteluun otettiin mukaan kyseisen ryhmän vastaajat. Koska alanvaihtoaikkeit oli järjestysasteikollinen muuttuja ja tarkasteltiin muuttujien välisiä yhteyksiä, analyysimenetelmäksi valittiin Spearmanin korrelaatiokerroin (Metsämuuronen, 2009). Tuloksissa raportoitii kunkin muuttujaparin korrelaation voimakkuus, suunta ja tilastollinen merkitsevyys.

4.5 Tutkimuksen rajoitteet

Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on huomioitava tutkimusasetelmaan ja aineistoon liittyvät rajoitteet. Tutkimus perustui poikkileikkausaineistoon, minkä vuoksi tulokset kuvaavat muuttujien välisiä yhteyksiä vain tietyssä ajankohtana. Tämän vuoksi niiden perusteella ei voida tehdä päätelmiä syy-seuraussuhteista, vaan ne kertovat ilmiöiden samanaikaisesta esiintymisestä.

Aineisto koostui opettajien itsearvioista, jolloin tulokset heijastavat vastaajien omia kokemuksia työstä, saadusta tuesta ja osaamisesta. Tämä on tutkimuksen kannalta perusteltu lähestymistapa, mutta on mahdollista, että vastauksiin sisältyy yksilöllisiä tulkintoja tai vastausvinoumia, jotka eivät täysin vastaa objektiivisia työolosuhteita. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää laajaa aineistoa, joka mahdollisti noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välisten erojen tarkastelun ja lisäsi analyysien tilastollista luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin kansanvälisesti käytettyjä mittareita, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten vertailtavuutta aiempaan tutkimukseen.

Noviisiopettajat määriteltiin tässä tutkimuksessa työkokemuksen pituuden perusteella enintään viisi vuotta työssä toimineiksi opettajiksi. Vaikka tämä raja perustuu aiempaan tutkimukseen, induktiovaiheen kesto ei ole yksiselitteinen ja se voi vaihdella yksilöllisesti. Tämän vuoksi noviisiopettajien ryhmä voi sisältää keskenään erilaisissa työuran alkuvaiheen tilanteissa olevia opettajia. Vastaavasti kokeneemmat opettajat muodostivat yhden ryhmän, vaikka yli viiden vuoden työkokemuksen jälkeen työuran vaiheet ja kokemuksen määrä voivat vaihdella merkittävästi. Tutkimuksessa käytetty ryhmittely yksinkertaistaa opettajien uravaiheiden moninaisuutta.

Työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatua tukea tarkasteltiin tässä tutkimuksessa yleisellä tasolla. Tuki voi kuitenkin ilmetä monin eri tavoin, eikä käytetty mittari välttämättä tavoita sen kaikkia laadullisia ulottuvuuksia ja kontekstisidonnaisia eroja. Kokonaisuutena nämä rajoitteet on hyvä huomioida tuloksia tulkittaessa, mutta ne eivät heikennä tutkimuksen keskeisten havaintojen merkitystä.

4.6 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita – luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa. Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys varmistettiin koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen suunnittelussa hyödynnettiin aiempaa tutkimustietoa, ja toteutuksessa kiinnitettiin huomiota huolelliseen ja läpinäkyvään suunnitteluun, toteutukseen ja raportointiin.

Eettisyyden ja ennakkoinnin osalta on huolehdittava tieteelliseen toimintaan mahdollisesti tarvittavista luvista, suostumuksista ja eettisestä ennakoarvioinnista ennen tutkimusaineiston keruun aloittamista (TENK, 2023). Tämä tutkimus hyödynsi Opettajien työhyvinvointitutkimuksen kevään 2024 avointa aineistoa, joka on kaikkien saatavilla Zenodo-arkistossa valmiiksi anonymisoituna. Anonymisoitu aineisto ei sisällä henkilötietoja tai vastauksia, joiden perusteella yksittäiset opettajat olisivat tunnistettavissa. Tutkimusaineiston käsittely ja hallinta ei aiheuttanut eettisiä riskejä tai vaatinut erillisiä lupaprosesseja. Tekijyyden ja julkaisemisen osalta kunnioitettiin muiden työtä viittaamalla muiden julkaisuihin asianmukaisella tavalla (TENK, 2023).

Tutkimusprosessissa hyödynnettiin tekoälyä rajallisesti esimerkiksi ideoinnin, tekstin jäsentelyn ja kieliasun tukena. Tekoälyn tuottamaa sisältöä arvioitiin kriittisesti eikä sitä käytetty sellaisenaan tutkimuksen lähteenä. Tutkijat vastasivat itse työnsä sisällöstä, tulkinnoista ja johtopäätöksistä hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Lisäksi huomioitiin tekoälyn käyttöön liittyvät eettiset näkökulmat, kuten tuotetun tiedon luotettavuus, vastuullinen käyttö ja läpinäkyvyys (Turun yliopisto, 2026; Turun yliopisto, n.d.).

5 Tutkimustulokset

Tulokset on jäsennetty tutkimuskysymysten mukaisesti alaotsikoittain. Ensin raportoidaan ryhmien väliset erot tarkastelluissa ilmiöissä riippumattomien otosten t-testien avulla. Tämän jälkeen tarkastellaan alanvaihtoaikeita ryhmien välillä Mann-Whitney U -testillä. Lopuksi kuvataan psykologisten perustarpeiden ja saadun tuen yhteyttä alanvaihtoaikeisiin Spearmanin korrelaatiokertoimella.

5.1 Noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien väliset erot

Riippumattomien otosten t-testeillä tarkasteltiin noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välisiä eroja psykologisissa perustarpeissa sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadussa tuessa (taulukko 5). Ryhmien välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja työyhteisöltä saadussa tuessa sekä kykenevyyden kokemuksessa. Noviisiopettajat kokivat saavansa enemmän työyhteisön tukea, kun taas kykenevyyden kokemuksen osalta noviisiopettajat arvioivat itsensä heikommaksi. Havaitut efektikoot olivat pieniä, mikä viittaa siihen, että ryhmien väliset erot olivat suuruusluokaltaan vähäisiä. Muissa tarkastelluissa ilmiöissä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja.

Taulukko 5. T-testitulokset summamuuttujittain

Summamuuttuja	Noviisit Ka (Kh)	Kokeneemmat Ka (Kh)	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	Cohenin <i>d</i>
Työyhteisöltä saatu tuki	3,77 (0,80)	3,54 (0,79)	3,09 (1136)	0,002	0,29
Esihenkilöltä saatu tuki	3,08 (0,96)	3,06 (0,99)	0,23 (1136)	0,815	0,02
Autonomia	4,32 (0,84)	4,21 (0,81)	1,54 (1345)	0,123	0,13
Kykenevyys	4,84 (0,90)	5,05 (0,84)	-2,72 (194,34)	0,007	-0,25
Yhteenkuuluvuus	5,05 (0,89)	5,09 (0,86)	-0,49 (1343)	0,627	-0,04

Alanvaihtoaikeiden ryhmäeroja tarkasteltiin Mann-Whitneyn U -testillä, joka ei osoittanut tilastollisesti merkitsevää eroa noviisiopettajien ($n = 127$; järjestyslukujen ka 518,60) ja kokeneempien opettajien ($n = 969$; järjestyslukujen ka 552,42) välillä alanvaihtoaikeissa, $U = 57734,50$; $p = 0,203$.

5.2 Noviisiopettajien alanvaihtoaikoiden yhteydet

Noviisiopettajien psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen yhteyksiä alanvaihtoaikoihin analysoitiin Spearmanin korrelaatiokertoimen (r_s) avulla (taulukko 6). Kaikki tarkastellut ilmiöt olivat tilastollisesti merkitsevästi negatiivisessa yhteydessä noviisiopettajien alanvaihtoaikoihin, ja yhteyksien voimakkuudet vaihtelivat heikosta kohtalaiseen.

Taulukko 6. Noviisiopettajien alanvaihtoaikoiden yhteys summamuuttujiin

Summamuuttuja	r_s	p	Suunta / voimakkuus
Työyhteisöltä saatu tuki	-0,193	0,029*	Negatiivinen / heikko
Esihenkilöltä saatu tuki	-0,323	< 0,001***	Negatiivinen / kohtalainen
Autonomia	-0,346	< 0,001***	Negatiivinen / kohtalainen
Kykenevyys	-0,338	< 0,001***	Negatiivinen / kohtalainen
Yhteenkuuluvuus	-0,190	0,032*	Negatiivinen / heikko

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

Vahvimmat yhteydet havaittiin autonomian, kykenevyyden ja esihenkilöltä saadun tuen osalta. Näiden ilmiöiden vahvistuminen oli yhteydessä vähäisempiin alanvaihtoaikoihin. Työyhteisöltä saatu tuki sekä yhteenkuuluvuuden kokemus olivat niin ikään yhteydessä alanvaihtoaikoihin, mutta yhteydet olivat heikompia.

5.3 Kokeneempien opettajien alanvaihtoaikoiden yhteydet

Kokeneempien opettajien psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen yhteyksiä alanvaihtoaikoihin analysoitiin Spearmanin korrelaatiokertoimen (r_s) avulla (taulukko 7).

Taulukko 7. Kokeneempien opettajien alanvaihtoaikoiden yhteys summamuuttujiin

Summamuuttuja	r_s	p	Suunta / voimakkuus
Työyhteisöltä saatu tuki	-0,186	< 0,001	Negatiivinen / heikko
Esihenkilöltä saatu tuki	-0,221	< 0,001	Negatiivinen / heikko
Autonomia	-0,369	< 0,001	Negatiivinen / kohtalainen
Kykenevyys	-0,243	< 0,001	Negatiivinen / heikko
Yhteenkuuluvuus	-0,253	< 0,001	Negatiivinen / heikko

Kaikki tarkastellut ilmiöt olivat tilastollisesti merkitsevästi negatiivisessa yhteydessä alanvaihtoaikaisiin. Voimakkuudeltaan yhteydet olivat pääosin heikkoja, mutta autonomian kokemuksen yhteys oli kohtalainen.

6 Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella psykologisia perustarpeita sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatua tukea noviisiopettajien alanvaihtoaikaisiin liittyvinä tekijöinä sekä vertailla noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välisiä eroja psykologisissa perustarpeissa, saadussa tuessa sekä alanvaihtoaikaisissa. Aihe on ajankohtainen, sillä alanvaihtoaikaiset ovat lisääntyneet ja erityisesti uran alkuvaiheessa olevien opettajien työssä pysyminen on noussut keskeiseksi koulutuspoliittiseksi ja työhyvinvointiin liittyväksi kysymykseksi. Tutkimus perustui oletukseen, että psykologisten perustarpeiden täyttyminen sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatu tuki ovat yhteydessä vähäisempiin alanvaihtoaikaisiin erityisesti noviisiopettajilla.

Seuraavaksi tuloksia tarkastellaan aiheen mukaisesti keskeisten ilmiöiden ja niiden tulkinnan kautta suhteessa aiempaan tutkimukseen.

6.1 Työuran vaiheen merkitys – oletuksia haastavat tulokset

Tulosten perusteella noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja esihenkilöltä saadussa tuessa, autonomian kokemuksessa, yhteenkuuluvuuden kokemuksessa eikä alanvaihtoaikaisissa. Tämä on kiinnostava havainto, sillä aiemman tutkimuksen perusteella alanvaihtoaikoiden on oletettu korostuvan erityisesti uran alkuvaiheessa, jolloin opettajat kohtaavat epävarmuutta ja kuormitusta työelämäänsä siirtyessään (Räsänen, 2023; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

Eron puuttuminen voi viitata siihen, että alanvaihdon harkinta ei rajoitu pelkästään uran alkuvaiheeseen, vaan on laajempi ilmiö, joka koskettaa opettajia uran eri vaiheissa. Alanvaihtoaikaiset voidaan siten ymmärtää prosessina, joka voi olla läsnä pitkään ja liittyä työuran eri vaiheisiin eri tavoin (Räsänen, 2023). Esimerkiksi Margolixen (2008) mukaan opettajat voivat myöhemmissä uravaiheissa arvioida uudelleen työnsä merkityksellisyyttä, kehittymismahdollisuuksia ja vaikutusmahdollisuuksiaan, mikä voi lisätä alanvaihdon harkintaa ilman, että se liittyy pelkästään uran alkuvaiheen epävarmuuteen. Näin ollen alanvaihtoaikaiset voivat heijastaa erilaisia prosesseja eri uravaiheissa, vaikka niiden yleisyydessä ei havaittaisi eroja ryhmien välillä.

Alanvaihdon harkinta ei myöskään välttämättä näyttäydy yksinomaan kielteisenä ilmiönä. On mahdollista, että osa opettajista arvioi alanvaihtoa myös ammatillisten kehittymismahdollisuuksien, urasiirtymien tai oman osaamisen hyödyntämisen näkökulmasta. Tällöin alanvaihdon harkinta voi heijastaa paitsi työssä koettua kuormitusta myös aktiivista urasuuntautumista ja ammatillista uudelleenarviointia.

Lisäksi on mahdollista, että alanvaihdon harkinta ei korostu aivan työuran alkuvaiheessa samalla tavalla kuin myöhemmissä uravaiheissa. Työuran alkuvaiheessa opettajien käsitys omasta ammatillisesta identiteetistä ja suhteesta opettajan työhön voi olla vielä rakentumassa, jolloin alanvaihtoon liittyvät pohdinnat eivät välttämättä ole vielä yhtä jäsentyneitä kuin myöhemmin työuralla.

Tulokset viittaavat myös siihen, että opettajien työuran vaihe ei näyttäydy yksiselitteisesti eroja tuottavana tekijänä psykologisten perustarpeiden osalta. Se, ettei ryhmien välillä havaittu eroja autonomian tai yhteenkuuluvuuden kokemuksissa, viittaa siihen, että nämä kokemukset rakentuvat vahvasti työympäristön rakenteiden ja toimintakulttuurin kautta. Näin ollen keskeistä ei välttämättä ole työuran pituus, vaan se, millaisessa työympäristössä opettaja työskentelee ja millaisia mahdollisuuksia tämä ympäristö tarjoaa psykologisten perustarpeiden toteutumiselle. Tulos ei kuitenkaan ole itsestään selvä, sillä aiemmassa tutkimuksessa on esitetty, että uran alkuvaiheessa opettajien kokemukset voivat poiketa kokeneemmista opettajista erityisesti epävarmuuden ja kuormituksen osalta (Tynjälä & Heikkinen, 2011; Pillen ym., 2013).

Vaihtoehtoisesti tulos voi heijastaa sitä, että suomalaisessa koulukontekstissa opettajan työn keskeiset rakenteet ovat suhteellisen vakiintuneita eri uravaiheissa. Myös Hargreaves (2000) on korostanut pedagogisen autonomian ja kollegiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä opettajan työn pysyvinä rakenteellisina piirteinä. Tällöin psykologisten perustarpeiden kokemukset eivät välttämättä eriydy voimakkaasti uravaiheiden välillä.

Samanaikaisesti havaittujen erojen perusteella työuran alkuvaiheeseen voi liittyä sekä suurempi tuen tarve että epävarmuutta omasta osaamisesta. Tulkintaa tukee aiempi tutkimus, jonka mukaan noviisiopettajien siirtymä koulutuksesta työelämään sisältää usein epävarmuutta, uusien työtehtävien omaksumista sekä oman ammatillisen identiteetin rakentamista (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Näin ollen on

mahdollista, että työuran alkuvaiheessa opettajat tarvitsevat enemmän työyhteisön tukea samalla, kun heidän kokemuksensa omasta kykenevyydestään on vielä rakentumassa.

6.2 Kykenevyyden kokemus uran alkuvaiheessa

Vaikka suurin osa tarkastelluista tekijöistä ei eronnut noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä, kykenevyyden kokemuksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä, mutta suuruudeltaan pieni ero. Noviisiopettajat kokivat kykenevyytensä heikommaksi kuin kokeneemmat opettajat. Tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan uran alkuvaiheeseen liittyy usein epävarmuutta omasta osaamisesta ja ammatillisesta pätevyydestä (Tynjälä & Heikkinen, 2011; Hong, 2012). Tämä on ymmärrettävää, sillä työelämään siirtyminen on vaihe, jossa opettajat vasta opettelevat työn käytäntöjä sekä rakentavat omaa ammatillista identiteettiään.

Kykenevyyden kokemuksen heikkoutta ei kuitenkaan tule tulkita suoraviivaisesti todellisen osaamisen puutteena, vaan pikemminkin uran alkuvaiheelle tyypillisenä kokemuksellisenä epävarmuutena ja keskeneräisyytenä. Toisaalta voidaan pohtia, heijastaako kykenevyyden heikompi kokemus pelkästään yksilön kokemuksia vai myös työympäristön asettamia vaatimuksia, jotka voivat ilmetä erityisen kuormittavina uran alkuvaiheessa. Vaikka opettajat ovat muodollisesti päteviä, kokemus omasta kykenevyydestä rakentuu vasta käytännön kautta, ja siihen vaikuttavat positiivisesti esimerkiksi onnistumisen kokemukset, palaute sekä mahdollisuus kehittää omaa osaamista. Kykenevyyden kokemus näyttäytyykin eräänlaisena tulkinnallisena kehyksenä, jonka kautta noviisiopettajat arvioivat omaa suoriutumistaan ja soveltuvuuttaan alalle.

Kykenevyyden kokemusta voidaan tarkastella myös suhteessa ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Uran alkuvaiheessa opettajat eivät ainoastaan opi työn käytäntöjä, vaan samalla rakentavat käsitystään itsestään opettajina. Tällöin kokemus omasta kykenevyydestä ei liity pelkästään yksittäisiin suorituksiin, vaan laajempaan kokemukseen siitä, onko itsellä valmiuksia toimia opettajan roolissa. Mikäli tämä kokemus jää heikoksi, se voi heijastua epävarmuutena ammatillisesta suunnasta ja lisätä alanvaihdon harkintaa.

Kykenevyyden kokemus ei siis ole ainoastaan työn suorittamiseen liittyvä tekijä, vaan keskeinen osa sitä, miten opettaja rakentaa suhdettaan koko ammattiin. Tämä näkökulma täydentää aiempaa Pillenin, Beijaardin ja den Brokin (2013) tutkimusta tuomalla esiin, että kykenevyyden kokemus ei ole vain yksilön sisäinen arvio, vaan liittyy laajemmin ammatillisen identiteetin rakentumiseen ja siihen, miten opettaja sijoittaa itsensä osaksi työyhteisöä ja ammattikuntaa.

6.3 Työyhteisön tuen merkitys ja luonne

Kykenevyyden kokemuksen ohella myös työyhteisöltä saadussa tuessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero siten, että noviisiopettajat kokivat saavansa enemmän tukea kuin kokeneemmat opettajat.

Tätä tulosta voidaan tulkita monella tavalla. Toisaalta se voi heijastaa sekä työyhteisön toimintaa että noviisiopettajien omaa aktiivisuutta tuen hakemisessa. On mahdollista, että työyhteisöt pyrkivät tietoisesti tukemaan uransa alkuvaiheessa olevia opettajia esimerkiksi perehdytyksen, ohjauksen tai kollegiaalisen tuen kautta. Samalla noviisiopettajat saattavat itse hakea tukea aktiivisemmin kohdatessaan uusia tilanteita ja haasteita. Tuen suurempi määrä ei siten välttämättä tarkoita, että työyhteisö toimisi paremmin noviisiopettajien kohdalla, vaan voi kuvata tilannetta, jossa tuen tarve on suurempi.

Lisäksi on mahdollista, että tuen määrä ei yksin kuvaa tuen laatua tai vaikuttavuutta. Vaikka tukea olisi määrällisesti paljon, se ei välttämättä vastaa opettajan tarpeisiin tai tue psykologisten perustarpeiden toteutumista. Tämän vuoksi tuen tarkastelu pelkästään määrällisenä ilmiönä voi yksinkertaistaa sen merkitystä.

Tuen merkitystä onkin perusteltua tarkastella suhteessa siihen, millaisissa tilanteissa sitä annetaan ja miten opettajat sen kokevat. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan uransa alkuvaiheessa olevat opettajat hakevat tukea erityisesti tilanteissa, joissa he pohtivat omaa suhdettaan opettajan työhön tai ammatilliseen identiteettiinsä (Hong, 2012). Samalla työyhteisöön kiinnittyminen on vielä kesken, mutta tästä huolimatta tuki voi näyttäytyä määrällisesti suurempana, koska sitä tarvitaan enemmän. Tämä ei välttämättä tarkoita, että työyhteisö olisi toimivampi, vaan että tuen merkitys korostuu uran alkuvaiheessa. Kuten Hong, Day

ja Greene (2018) tutkimuksessa on havaittu, työyhteisöön kiinnittyminen ja kollegiaalinen tuki kehittyvät usein ajan myötä osana ammatillista sosiaalistumista.

6.4 Psykologisten perustarpeiden ja saadun tuen yhteys alanvaihtoaikaisiin

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös psykologisten perustarpeiden sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadun tuen yhteyttä noviisiopettajien alanvaihtoaikaisiin. Tulosten perusteella kaikki tarkastellut muuttajat olivat tilastollisesti merkitsevästi negatiivisesti yhteydessä alanvaihtoaikaisiin, vaikka yhteyksien voimakkuus vaihteli.

Tulos tukee käsitystä siitä, että alanvaihtoaikaiset eivät ole yksittäisen tekijän seurausta, vaan rakentuvat useiden samanaikaisten kokemusten yhteisvaikutuksesta. Alanvaihtoaikaiset voidaan siten ymmärtää prosessina, jossa yksilön kokemukset työn hallittavuudesta, merkityksellisyydestä ja sosiaalisesta tuesta liittyvät toisiinsa. Tulkinta on linjassa itsemääräämisteorian kanssa, jossa psykologisten perustarpeiden toteutumisen nähdään olevan keskeinen tekijä yksilön motivaation, hyvinvoinnin ja toiminnan suuntautumisen kannalta (Deci & Ryan, 2000; Deci ym., 2017).

Kohtalaisen voimakkaita yhteyksiä havaittiin autonomian kokemuksen, kykenevyyden kokemuksen ja esihenkilöltä saadun tuen osalta erityisesti noviisiopettajilla. Tämä viittaa siihen, että mitä vahvempina nämä kokemukset näyttäytyvät, sitä vähäisempiä ovat noviisiopettajien alanvaihtoaikaiset.

Eryteisesti kykenevyyden kokemuksen merkitys korostuu uran alkuvaiheessa, jolloin ammatillinen identiteetti on vielä muotoutumassa (Pillen ym., 2013). Aiemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että opettajien kokema kykenevyys on yhteydessä työtyytyväisyyteen, työssä pysymiseen ja vähäisempiin lähtöaikaisiin (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Näin ollen kykenevyyden kokemuksen vahvistaminen voi olla keskeinen tekijä noviisiopettajien työssä pysymisen tukemisessa.

Vaikka edellä tarkastellut yhteydet antavat tärkeää tietoa alanvaihtoaikaisiin liittyvistä tekijöistä, ne eivät vielä kerro, ilmenevätkö nämä yhteydet samalla tavoin eri uravaiheissa olevilla opettajilla. Tämän vuoksi on olennaista tarkastella, eroaako yhteyksien voimakkuus noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä.

6.4.1 Alanvaihtoaikoiden yhteyksien eriytyminen uravaiheen mukaan

Tulokset osoittivat, että psykologisten perustarpeiden ja saadun tuen yhteyksien voimakkuus erosi noviisiopettajien ja kokeneempien opettajien välillä.

Noviisiopettajien alanvaihtoaikoidet olivat yhteydessä useampaan tekijään ja voimakkuudeltaan vahvemmin kuin kokeneemmilla opettajilla. Tämä saattaa viitata siihen, että työuran alkuvaiheessa alanvaihtoaikoidet kytkeytyvät useampiin samanaikaisiin kokemuksiin työstä ja työympäristöstä kuin myöhemmässä uravaiheessa.

Ero viittaa siihen, että uran alkuvaiheessa opettajien suhde työhön on vielä muotoutumassa ja siksi alttiimpi erilaisille vaikutuksille. Tämä tulkinta on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on todettu, että uran alkuvaiheessa opettajien ammatillinen identiteetti on vielä kehittymässä ja altis erilaisille jännitteille ja epävarmuuksille (Pillen ym., 2013).

Tätä eroa voidaan tarkastella myös ammatillisen kehityksen näkökulmasta. Uran alkuvaiheessa opettajien kokemukset voivat olla hajanaisempia ja vähemmän jäsentyneitä, jolloin useat samanaikaiset tekijät vaikuttavat heidän arvioonsa työstä ja omasta soveltuvuudestaan alalle. Kokeneemmilla opettajilla kokemukset voivat jäsentyä selkeämmin, jolloin yksittäisten tekijöiden vaikutus suhteessa alanvaihtoaikoihin voi näyttäytyä rajatumpana.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kokeneempien opettajien työ olisi vähemmän kuormittavaa, vaan pikemminkin sitä, että heidän tapansa jäsentää työhön liittyviä kokemuksia on vakiintuneempi. Tämä voi heijastaa myös kehittyntä ammatillista resilienssiä, joka auttaa jäsentämään työn haasteita ilman, että ne johtavat yhtä herkästi alanvaihdon harkintaan. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa kokeneempien opettajien on havaittu kehittävän keinoja käsitellä työn haasteita ja ylläpitää työssä pysymistä (Hong, 2012).

6.4.2 Autonomia keskeisenä alanvaihtoaikoiden selittävänä tekijänä

Autonomian kokemus näyttäytyi keskeisenä tekijänä, sillä se oli ainoa muuttuja, joka oli kohtalaisen voimakkaasti yhteydessä alanvaihtoaikoihin sekä noviisiopettajilla että kokeneemmilla opettajilla. Tämä viittaa siihen, että autonomia voi toimia keskeisenä psykologisena mekanismina läpi työuran. Opettajan työssä autonomia liittyy

mahdollisuuteen tehdä pedagogisia ratkaisuja, vaikuttaa omaan työhönsä ja toteuttaa opetusta omien arvojen mukaisesti. Itsemääräämisteorian mukaan kokemus vaikutusmahdollisuuksista omaan työhön tukee sisäistä motivaatiota ja työn merkityksellisyyden kokemusta (Deci & Ryan, 2000). Mikäli opettaja kokee työnsä liian ulkoapäin ohjatuksi tai rajoitetuksi, tämä voi heikentää sitoutumista ja lisätä alanvaihtoaikkeitä.

Autonomian keskeinen rooli herättää siis laajemman kysymyksen opettajan työn rakenteista ja muutoksista. Vaikka opettajan ammatti on perinteisesti nähty autonomisena asiantuntijatyönä, koulutusjärjestelmään kohdistuvat muutokset, lisääntyvät hallinnolliset vaatimukset sekä työn standardointi voivat rajoittaa opettajien kokemaa vaikutusmahdollisuutta omaan työhönsä. Tämä viittaa siihen, että yksilötason kokemusten taustalla vaikuttavat myös laajemmat rakenteelliset tekijät, jotka voivat joko tukea tai heikentää opettajien mahdollisuuksia kokea työnsä mielekkääksi ja hallittavaksi.

Autonomian merkitys voi liittyä siihen, että se toimii eräänlaisena ylätasoin kokemuksena, joka kytkeytyy muiden psykologisten perustarpeiden toteutumiseen. Mikäli opettaja kokee voivansa vaikuttaa työhönsä ja tehdä pedagogisia ratkaisuja omien arvojensa mukaisesti, hänellä on usein paremmat mahdollisuudet hyödyntää osaamistaan ja kokea onnistumista työssään, mikä vahvistaa kykenevyyden kokemusta. Samanaikaisesti autonomia voi tukea myönteisiä vuorovaikutussuhteita ja osallisuuden tunnetta työyhteisössä, mikä liittyy yhteenkuuluvuuden kokemukseen (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck ym., 2016).

Tämän perusteella autonomia ei näyttäydy ainoastaan yhtenä yksittäisenä tekijänä alanvaihtoaikkeitä taustalla, vaan mahdollisena mekanismina, jonka kautta muut psykologiset perustarpeet voivat toteutua tai jäädä toteutumatta. Tämä voi osaltaan selittää, miksi autonomian kokemus oli yhteydessä alanvaihtoaikkeisiin sekä noviisiopettajilla että kokeneemmilla opettajilla.

6.4.3 Tuen ja yhteenkuuluvuuden merkitys alanvaihtoaikkeitä taustalla

Noviisiopettajien esihenkilöltä saadun tuen kohtalaisen voimakas yhteys alanvaihtoaikkeisiin korostaa johtamisen merkitystä uran alkuvaiheessa. Esihenkilö voi tukea opettajaa tarjoamalla palautetta, ohjausta ja emotionaalista tukea, jotka

vahvistavat työn hallinnan tunnetta ja ammatillisen osaamisen varmuutta. Tämä on linjassa itsemääräämisteorian kanssa, jonka mukaan työympäristön tarjoama tuki voi edistää kykenevyyden ja autonomian toteutumista (Deci & Ryan, 2000). Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa on osoitettu, että esihenkilön tarjoamat resurssit ja tuki ovat yhteydessä työntekijöiden hyvinvointiin ja työhön sitoutumiseen (Van den Broeck ym., 2016). Tulos täydentää aiempia havaintoja osoittamalla, että erityisesti uran alkuvaiheessa esihenkilön rooli voi korostua tekijänä, joka jäsentää opettajan kokemusta työn hallittavuudesta ja omasta osaamisesta.

Työyhteisöltä saadun tuen ja yhteenkuuluvuuden kokemuksen osalta havaittiin heikompia, mutta tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä alanvaihtoaikaisiin. Tämä viittaa siihen, että myös työpaikan sosiaalinen ympäristö on yhteydessä alanvaihtoaikaisiin, vaikka sen merkitys on vähäisempi verrattuna autonomian kokemukseen, kykenevyyden kokemukseen ja esihenkilön tarjoamaan tukeen. Yhteenkuuluvuuden kokemuksen on kuitenkin todettu olevan keskeinen tekijä työmotivaation ja työssä pysymisen kannalta (Deci & Ryan, 2000; Van den Broeck ym., 2016). Näin ollen sosiaalisen ympäristön merkitys ei näyttäydy ensisijaisesti suorana vaikutuksena alanvaihtoaikaisiin, vaan pikemminkin taustatekijänä, joka tukee muita työssä pysymiseen liittyviä kokemuksia.

Sosiaalinen kiinnittyminen työyhteisöön voi olla erityisen tärkeää noviisiopettajille, sillä työuran alkuvaiheessa kollegoiden tuki ja kokemus työyhteisöön kuulumisesta voivat tukea ammatillista kasvua sekä vahvistaa ammatillista identiteettiä (Pillen ym., 2013; Hong ym., 2018). Tämä viittaa siihen, että työyhteisön merkitys ei rajoitu yksittäisiin tukitilanteisiin, vaan liittyy laajemmin siihen, miten opettaja sijoittaa itsensä osaksi ammatillista yhteisöä.

Kokonaisuutena tulokset korostavat psykologisten perustarpeiden keskeistä merkitystä noviisiopettajien työssä pysymisen kannalta, mutta osoittavat myös, että työyhteisöltä ja esihenkilöltä saadulla tuella on tässä kokonaisuudessa tärkeä rooli. Autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset näyttävät olevan yhteydessä siihen, kuinka todennäköisesti noviisiopettajat pohtivat alanvaihtoa. Tuki ja yhteenkuuluvuus kytkeytyvät näin osaksi laajempaa kokonaisuutta, jossa yksilölliset kokemukset ja työympäristön tarjoamat resurssit muodostavat toisiaan täydentävän rakenteen.

Tulokset viittaavat siihen, että noviisiopettajien työssä pysymisen tukeminen edellyttää työympäristöjä, jotka tukevat psykologisten perustarpeiden toteutumista ja tarjoavat riittäviä mahdollisuuksia ammatilliseen kasvuun uran alkuvaiheessa. Itsemääräämisteorian mukaan työympäristöt, jotka tukevat näiden psykologisten perustarpeiden toteutumista, edistävät työntekijöiden motivaatiota, hyvinvointia ja sitoutumista työhön (Deci & Ryan, 2000; Deci ym., 2017). Näin ollen alanvaihtoaikojen vähentäminen ei ole pelkästään yksilön vastuulla, vaan edellyttää myös työympäristöjen ja johtamiskäytäntöjen kehittämistä siten, että ne tukevat opettajien psykologisia perustarpeita koko työuran ajan. Tämä korostaa, että alanvaihtoaikojen tarkastelu edellyttää yksilötason lisäksi myös rakenteellista näkökulmaa, jossa huomioidaan työolosuhteiden ja johtamiskäytäntöjen merkitys.

6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Jatkotutkimuksessa olisi tärkeää tarkastella noviisiopettajien psykologisten perustarpeiden, saadun tuen ja alanvaihtoaikojen välisiä yhteyksiä pitkäaikais tutkimuksen avulla. Tällainen tutkimusasetelma mahdollistaisi sen, että voitaisiin tutkia, missä määrin autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemukset sekä työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatu tuki ennustavat myöhempiä alanvaihtoaikoita tai niiden voimistumista ajan kuluessa. Samalla olisi mahdollista tarkastella tarkemmin sitä, ovatko havaitut yhteydet pysyviä vai liittyvätkö ne erityisesti kuormittavaan työuran alkuvaiheeseen.

Tässä tutkimuksessa havaittu psykologisten perustarpeiden ja saadun tuen yhteys vähäisempiin alanvaihtoaikoihin korostaa tarvetta tarkastella näiden tekijöiden keskinäisiä suhteita tarkemmin. Jatkossa olisi perusteltua tutkia, missä määrin työyhteisöltä ja esihenkilöltä saatu tuki edistää psykologisten perustarpeiden toteutumista ja sitä kautta epäsuorasti vähentää alanvaihtoaikoita. Lisäksi olisi hyödyllistä eriyttää tuen eri muodot. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin työyhteisön ja esihenkilön tarjoamaa tukea yleisellä tasolla, mutta jatkossa olisi perusteltua analysoida esimerkiksi tarkemmin, millaisissa tilanteissa tuki ilmenee ja millaista tukea opettajat saavat sekä niiden merkitystä psykologisten perustarpeiden toteutumisen kannalta. Esimerkiksi työyhteisön toimintakulttuuri, perehdytyskäytännöt, mentorointi sekä johtamisen laatu voivat vaikuttaa siihen, näyttäytyykö tuki opettajalle voimavarana vai tilanteena, jossa tuen tarve on jo

valmiiksi korostunut. Tämä voisi auttaa tunnistamaan, millaiset tuen muodot ovat erityisen merkityksellisiä uran alkuvaiheessa.

Laadullinen tutkimus voisi puolestaan antaa syvällisempää ymmärrystä noviisiopettajien kokemuksista. Haastattelututkimukset mahdollistaisivat sen tarkastelun, millaisissa tilanteissa opettajat kokevat autonomiansa vahvistuvan tai rajoittuvan, miten kykenevyyden tunne rakentuu arjen työssä ja millaiset kokemukset työyhteisöstä tukevat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Samalla laadullinen tutkimus voisi auttaa ymmärtämään tarkemmin sitä, milloin alanvaihdon harkinta näyttäytyy ohimenevänä ajatuksena ja milloin se alkaa jäsentyä realistiseksi vaihtoehdoksi.

Jatkotutkimuksessa olisi myös perusteltua huomioida yksilöllisten ja työympäristöön liittyvien tekijöiden yhteisvaikutus. Esimerkiksi työsuhteen vakaus, perehdytyksen laatu, mentorointikäytännöt sekä koulun toimintakulttuuri voivat vaikuttaa siihen, miten psykologiset perustarpeet toteutuvat ja millaisena tuki näyttäytyy opettajille. Aiemman tutkimuksen perusteella esimerkiksi työuran vaihe ja koetut kehittymismahdollisuudet voivat vaikuttaa siihen, miten opettajat arvioivat suhdettaan työhönsä (Margolis, 2008; Räsänen, 2023). Näiden tekijöiden huomioiminen voisi tuottaa tarkempaa tietoa siitä, millaiset työolosuhteet tukevat noviisiopettajien ammatillista sitoutumista.

Kokonaisuutena jatkotutkimus voisi syventää ymmärrystä siitä, miten psykologiset perustarpeet ja työympäristön tarjoamat resurssit kietoutuvat toisiinsa opettajan uran alkuvaiheessa. Tällainen tieto on tärkeää, jotta voidaan kehittää työyhteisöjä ja johtamiskäytäntöjä, jotka tukevat noviisiopettajien työssä pysymistä ja ammatillista kehittymistä.

Lähteet

- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampereen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print.
- Alifrosti, B., Andersson, E., Heikkilä, M. & Iiskala, T. (2022). Kokeilijoita, alanvaihtajia, etsijöitä ja etenijöitä – Ura siirtymät luokanopettajan työstä muille aloille. *Työelämän tutkimus*, 20(2), 211–235. <https://doi.org/10.37455/tt.103030>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto.
- Burr, H., Berthelsen, H., Moncada, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T. S., Llorens, C., Navarro, A., Licke, H.-J., Bocéréan, C., Sahan, C., Smith, P. & Pohrt, A. (2019). The third version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Safety and Health at Work*, 10(4), 482–503. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2019.10.002>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van Der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. painos). Lawrence Erlbaum.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Craig, C. J. (2013). Coming to know in the ‘eye of the storm’: A beginning teacher’s introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 29, 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.003>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151–182. <https://doi.org/10.1080/713698714>

- Heinimäki, O.-P., Niikkonen, I., Huttunen, I., Vinni-Laakso, J., Towns, M. & Hietajärvi, L. (2026a). *The Teacher's Occupational Wellbeing Study [Data set]*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18431419>
- Heinimäki, O.-P., Toyama, H., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2026b). Satisfied or frustrated? Basic psychological needs profiles and their associations with work-related outcomes among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 170, Article 105296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105296>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Hong, J., Day, C. & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers' identities: coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249–266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Kanttonen, E., Onnismäa, E.-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289. <https://journal.fi/jecer/article/view/114133/67332>
- Luukkainen, O. & Pulkkinen, S. (2017). Opettajajärjestöt opettajankoulutuksen uudistajina. Teoksessa E. Paakkola & T. Varmola (toim.) *Opettajankoulutus: Lähihistoriaa ja tulevaisuutta*, 246–263. PS-kustannus.
- Margolis, J. (2008). What will keep today's teachers teaching? Looking for a hook as a new career cycle emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160–194. <https://doi.org/10.1177/016146810811000107>
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (4. laitos). International Methelp.
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät. (1. uudistettu painos) Tammi.
- OECD. (2025). Results from TALIS 2024: The state of teaching. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. (2021, 28. syyskuuta). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/69920059/dramaattinen-muutos-jo-kuusi-kymmenesta-opettajasta-harkitsee-alanvaihtoa?publisherId=69817356>

- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development. *Teaching and Teacher Education*, 36, 240–260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Räsänen, K. (2023). *"Minä junaan paikallani": Opettajan alanvaihdon harkinta ja sen yhteys koettuun työuupumukseen ja työyhteisösuhteeseen* [väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology, 205. eRepo Itä-Suomen yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-4963-9>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältä, K., Soini, T. & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- 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. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Shulzhenko, E. (2024). Self-determination theory. Teoksessa K. Hutchings, S. Michailova & A. Wilkinson (toim.) *A Guide to Key Theories for Human Resource Management Research*, 238–246. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035308767>
- Trépanier, S.-G., Fernet, C., & Austin, S. (2013). The moderating role of autonomous motivation in the job demands-strain relation: A two sample study. *Motivation and Emotion*, 37(1), 93–105. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9290-9>
- Turun yliopisto. (2026, 13. toukokuuta). *Tekoälyn käyttö opinnäytetyön yhteydessä* (TY/930/2026) [vararehtorin ohje].
- Turun yliopisto. (n.d.). *Tekoäly tutkimuksessa ja aineistohallinta*. UTUGuides. Haettu 21.5.2026 osoitteesta <https://utuguides.fi/c.php?g=713669&p=5319325>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: HTK-ohje 2023*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teacher's transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *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 käsittely ja tulkinnan perusteita* (2. uudistettu painos). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Van Den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C., & Rosen, C. C. (2016). A review of Self-Determination Theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>