

**Luokanopettaja haastavaksi kokemansa oppiaineen
opettajana. Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia**

Suvi Kantoluoto ja Suvi Räsänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kantoluoto, Suvi ja Räsänen, Suvi. 2023. Luokanopettaja haastavaksi kokemansa oppiaineen opettajana. Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 43 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajakoulutuksen ja työelämässä saatujen taitojen antamaa valmiutta opettaa haastaviksi koettuja oppiaineita. Lisäksi tutkitaan luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia omasta minäpystyvyydestään näiden oppiaineiden opettamisessa.

Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi luokanopettajaa. Luokanopettajat tavoitettiin tutkimukseen omien kontaktiemme kautta. Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin puolistrukturoituna haastatteluna ja aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysia.

Luokanopettajat kokivat saamansa koulutuksen pääosin hyvänä, tosin mainittiin, että teoria ja käytäntö eivät aina kohtaa. Haastavista oppiaineista opettaa eniten mainintoja oli musiikista. Koulutuksessa saatu musiikinopetus oli monen mielestä vain "pintaraapaisu", eikä sen koettu antavan riittäviä käytännön taitoja opetustyöhön. Luokanopettajat mainitsivat olevansa kykeneviä musiikinopettajia lähinnä alkuopetuksessa. Luokanopettajat kuvailivat työyhteisön ratkaisevan haastavaksi koetun oppiaineen opettamiseen liittyviä haasteita muun muassa yhteisopetuksen keinoin. Olisikin syytä pohtia, miten luokanopettajakoulutuksessa tulisi huomioida teorian ja käytännön yhdistäminen. Pitäisikö luokanopettajakoulutuksessa olla enemmän käytännön harjoittelua? Voisiko harjoittelua "räätälöidä" siten, että kukin opiskelija saa harjoitella niitä taitoja, joissa tuntee haasteita?

Asiasanat: luokanopettaja, oppiaineet, luokanopettajakoulutus, minäpystyvyys

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 LUOKANOPETTAJAKASVU JA MINÄPYSTYVYYDEN KOKEMUS	7
2.1 Luokanopettajakoulutus	7
2.2 Luokanopettajan työnkuva.....	13
2.3 Opettajien kollegiaalinen yhteistyö.....	17
2.4 Opettajan minäpystyvyys.....	19
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa.....	25
4.2 Tutkimuksen kulku ja osallistujat.....	26
4.3 Aineiston analyysi.....	27
4.4 Eettiset ratkaisut.....	29
5 TULOKSET	30
5.1 Luokanopettajien haastavaksi kokemat oppiaineet.....	30
5.1.1 Musiikki.....	30
5.1.2 Muut luokanopettajien haastavaksi kokemat oppiaineet	32
5.2 Luokanopettajien minäpystyvyydentunne opettaessaan itselleen haastavaa oppiainetta.....	33
5.3 Luokanopettajien arviointia saamastaan koulutuksesta	33
5.4 Käytännön ratkaisut haastavaksi koetun oppiaineen opetukseen	35

5.4.1	Henkilökohtaiset ratkaisut.....	35
5.4.2	Työyhteisön sopimat ratkaisut.....	36
6	POHDINTA.....	37
6.1	Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset.....	37
6.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	41
6.3	Jatkotutkimusaiheita.....	43
	LÄHTEET	44
	LIITTEET	49

1 JOHDANTO

Opiskellessamme luokanopettajan maisteriopinnoissa opiskeluryhmässämme syntyi usein keskustelua siitä, miten osaamme opettaa henkilökohtaisesti vaikeiksi kokemiamme oppiaineita ja tarjoaako koulutuksemme riittävät valmiudet toimia työelämässä tulevaisuudessa. Keskusteluissa huomasimme, että moni meistä kokee hankalaksi opettaa yhtä tai useampaa oppiainetta tulevassa työssään. Kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Wilkins, 2010) on ilmennyt, että luokanopettajat kokevat luonnontieteet vähiten miellyttäväksi opettaa, kun taas Suomessa luokanopettajat kokevat taito- ja taideaineiden opetuksessa haasteita (Seppänen, 2016, Suomi, 2019). Epävarmuuden kokemukset taito- ja taideaineiden opetuksessa ja omien taitojen riittämättömäksi kokeminen voi johtaa jopa oppiaineen opettamisesta kieltäytymiseen (Vesioja, 2006). Aihetta on tutkittu aiemmin erillisten oppiaineiden näkökulmasta. Suomen (2019) tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kokevat puutteita ja epävarmuuden tunteita opettaessaan musiikkia. Seppänen (2016) puolestaan on tutkinut opettajien kokemia haasteita kuvataiteen opettamisessa.

Vuonna 1973 Suomessa tehtiin yliopistolain uudistus, jonka myötä muun muassa luokanopettajien koulutus siirtyi yliopistoon ja vuonna 1979 se muuttui maisteritasoiseksi. Opetus suomalaisissa opettajankoulutuslaitoksissa on Sahlbergin (2015) mukaan suunniteltu tukemaan niitä pedagogisia periaatteita, joita vastavalmistuneiden opettajien odotetaan toteuttavan omissa luokkahuoneissaan. Luokanopettajakoulutus antaa teoreettisen pohjan toimia työssä, mutta alati muuttuva yhteiskunta vaatimuksineen vaatii opettajalta taitoa pysyä muutoksessa mukana ja kehittyä. Työelämässä tapahtuvat ilmiöt vaativat ammattitaidon kehittämistä ja ammatillista uusiutumista (Ruohotie, 2000). Esimerkiksi yhdessä opettaminen on Rytivaaran ym. (2017) mukaan eräs keino tukea ammatillista kehittymistä.

Nykyisin puhutaan paljon oppiaineiden integroinnista ja eheyttävästä opetuksesta, mutta luokanopettajakoulutuksessa oppiaineet ovat edelleen erillään, ja tarkastelemmekin tässä työssä oppiaineita erillisinä. Luokanopettajan työtä kuvataan yleensä abstraktina ja kuvauksissa jätetään huomiotta käytännön arki, esimerkiksi eri oppiaineiden opettamiseen liittyvät erityispiirteet. Tutkimuksemme tavoitteena on omalta osaltamme tehdä näkyväksi opettajan työn arkea haastavaksi koettujen oppiaineiden näkökulmasta. Lisäksi tarkoituksemme on selvittää, miten minäpystyvyys rakentuu luokanopettajakoulutuksen, työkokemuksen sekä opettajien kollegiaalisen yhteistyön kautta.

Tässä tutkimuksessa haastavuus -käsitteellä tarkoitamme sitä, että luokanopettaja kokee puutteita sisältötiedon osaamisessa tai hän ei koe olevansa hyvä kyseisessä oppiaineessa. Loppujen lopuksi jokainen tutkittavamme määrittelee haastavuus -käsitteen itse omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin pohjaten, sillä kukin kokee eri asiat haastavina. Wilkinsin (2010) mukaan luokanopettajan kokema minäpystyvyyden tunne eri oppiaineiden opettajana vaikuttaa hänen tapaansa opettaa. Hänen mukaansa on tärkeää, että opettaja saa opettaa itselleen mieluisia oppiaineita, sillä se näyttäisi lisäävän laadukkaan opetuksen ylläpitämistä.

Tutkimuksemme aiheena on siis tutkia luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia omasta minäpystyvyydestään haastavaksi kokemiensa oppiaineiden opettamisessa. Lisäksi tutkimme luokanopettajakoulutuksen ja työelämässä saatujen taitojen antamia valmiuksia opettaa haastavaksi koettuja oppiaineita.

2 LUOKANOPETTAJAKASVU JA MINÄPYSTYVYYDEN KOKEMUS

2.1 Luokanopettajakoulutus

Luokanopettajakoulutus siirtyi yliopistoon 1974. Koulutus oli ensin kolmevuotinen, ja vuonna 1979 se muuttui maisteritasoiseksi (Kokko, 2021). Suomalainen opettajankoulutus pohjautuu ja tukeutuu tieteelliseen tietoon ja keskittyy koulutustutkimuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa vaadittaviin ajatusprosesseihin ja kognitiivisiin taitoihin (Niemi, H & Jakku-Sihvonen, R., 2006). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa keskitytään tieteellisen kasvatustiedon, didaktiikan tai pedagogisen aineenhallinnan ja käytännön yhdistämiseen. Tavoitteena on, että opettajien pedagoginen ajattelu tehostuu, he osaavat perustaa päätöksentekonsa tietoon ja osallistuvat opetusyhteisön työhön (Sahlberg, 2015). Suomalaisessa opettajankoulutuksessa tulevan opettajan henkilökohtaisten ja ammatillisten valmiuksien kehittäminen on keskiössä. Painopisteenä ovat pedagogisten ajattelutaitojen rakentamisen ohella koulutustietämyksen ja käytäntöjen mukaisten opetusprosessien hallinta (Westbury ym., 2005).

Luokanopettajaksi voi opiskella useissa Suomen yliopistoissa. Koulutukseen valitaan opiskelijoita soveltuvuuskokeen kautta, johon hakijat tulevat joko suoraan ylioppilastodistuksen perusteella, tai Vakava -kokeen, eli aineistoon perustuvan kirjallisen kokeen perusteella (Sool.fi). Luokanopettajakoulutus koostuu sekä kandidaatti- (120 op) että maisteriopinnoista (180 op). Luokanopettajakoulutuksen laajuus kokonaisuudessaan on siis 300 op. Opiskelu kestää keskimäärin viisi vuotta. Luokanopettajan koulutusohjelman kuvauksessa hyödynnämme Jyväskylän yliopiston luokanopettajan koulutusohjelman opetussuunnitelmaa 2020–2023.

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman (Jyväskylän yliopisto, 2020) mukaan kandidaatin tutkintoon (180 op) kuuluu

kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaiset opinnot, yleisopinnot, viestintä- ja kieliopinnot sekä vapaavalintaisia opintoja. Kandidaatin tutkinnon tavoitteena on, että opiskelija harjaantuu arvioimaan pedagogista ymmärrystään ja osaamistaan sekä asettamaan tavoitteita oppimiselleen. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman (Jyväskylän yliopisto, 2020) mukaan opiskelijan tulee muodostaa käsitys eri oppiaineiden opetuksen lähtökohdista ja tavoitteista ja arvioida niitä. Myös erilaisten oppimisprosessien, niiden edellytysten ja tukemisen keinojen tunnistaminen on tärkeää (Jyväskylän yliopisto, 2020). Oppimisprosessien ja opetuskokonaisuuksiensa sekä oppimisympäristöjen suunnittelua, toteuttamista ja arviointia sekä opetuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallisten rakenteellisten ehtojen tunnistamista harjoitellaan. Lisäksi opetuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallisia rakenteellisia ehtoja harjoitellaan tunnistamaan (Jyväskylän yliopisto, 2020). Jyväskylän yliopiston opetussuunnitelman 2020–2023 mukaan opiskelija harjaantuu kohtaamaan sekä yksilöitä että ryhmiä ja saa valmiuksia arvioida ryhmäprosesseja sekä monialaista ja kollegiaalista yhteistoimintaa.

Luokanopettajan maisteriohjelma (120 op) koostuu kasvatustieteen syventävistä opinnoista, kieli- ja viestintäopinnoista sekä vapaasti valittavista opinnoista. Pääaineeksi opiskelija valitsee joko kasvatustieteen tai kasvatopsykologian. Tutkintoon sisältyy lisäksi opetettavien aineiden monialaiset opinnot (60 op), opettajan pedagogiset opinnot (60 op) ja sivuaineen opinnot (60 op). Yliopistoilla voi olla myös erityyppisiä painotuksia luokanopettajan koulutusohjelmassa (Jyväskylän yliopisto, 2020).

Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaisten opintojen (POM-opinnot, 60 op) osaamistavoitteina on, että opiskelija tunnistaa ja tarkastelee kriittisesti omia asenteitaan eri oppiaineita kohtaan. Opiskelija myös hahmottaa oppiaineiden ja niiden sisältöjen merkityksen lapsen kehityksessä ja hyvinvoinnissa. Hän tunnistaa osallistavan kasvatuksen ja monikulttuurisuuden haasteet ja mahdollisuudet sekä oppimiselle että opettamiselle (Jyväskylän yliopisto, 2020). Oppiaineiden ja -sisältöjen erityisluonteen ymmärtäminen mahdollistaa ilmiöpohjaisen

opetuksen, integroiden eri oppiaineita. Oppiaineiden pedagogista kulttuuria sekä oppiainekirjoon liittyviä ideologisia ja poliittisia sidoksia harjoitellaan erittelemään. Opiskelija myös oppii suunnittelemaan, toteuttamaan sekä arvioimaan oppimista, kokonaista oppimisprosessia eri oppiaineiden ja oppimiskokonaisuuksien sisältöalueilla, kattaen perusopetuksen luokat 1–6 sekä esiopetuksen (Jyväskylän yliopisto, 2020).

Valmistuttuaan maisteriksi opiskelijalle on rakentunut henkilökohtainen kasvatustilfilosofia (Jyväskylän yliopisto, 2020). Hänellä on kokonaisvaltainen käsitys ihmisen kasvusta ja kehityksestä sekä kasvu- ja oppimisympäristön merkityksestä kehitykseen. Lisäksi maisterin tutkinnon suorittaneen opiskelija kykenee tarkastelemaan kasvatuksen ja koulutuksen ilmiöitä yhdistelemällä kokemuksellisia, tieteellisiä ja käytännöllisiä näkemyksiä (Jyväskylän yliopisto, 2020). Luokanopettajan työhön liittyy tieteellisiä ja käytännöllisiä pulmia, joiden tunnistamiseen, erittelyyn ja ratkaisuun maisterikoulutus antaa valmiuksia (Jyväskylän yliopisto, 2020). Opiskelija saa myös kyvyn huomioida ratkaisujensa eettiset, kasvatukselliset ja yhteiskunnalliset vaikutukset. Tavoitteena on, että opiskelija kykenee toimimaan oman työnsä kehittäjänä, sekä pyrkii kehittymään työssään omaksumalla uutta tieteellistä ja käytännöllistä tietoa (Jyväskylän yliopisto, 2020). Opiskelija osaa suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetusta sekä työyhteisön jäsenenä että itsenäisesti. Tutkinnon suorittaneella on myös valmiudet tieteelliseen jatkokoulutukseen (Jyväskylän yliopisto, 2020). Opiskeluaikana kerran hankitun osaamisen ei katsota Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) mukaan kuitenkaan riittävän koko työuralle, joten opettajan on saatava kehittää omaa pedagogista ajattelua ja osaamista peruskoulutuksen jälkeenkin. Peruskoulun aineenopettajan kelpoisuuden saa suorittamalla lisäksi jonkun peruskoulussa yhteisenä opetettavan aineen perus- ja aineopinnot (Opetushallitus, n.d.). Toisena vaihtoehtona on suorittaa kandidaatin- ja maisterin tutkinto, johon sisältyvät opettajan pedagogiset opinnot ja opetettavan aineen opinnot vähintään yhdessä opetettavassa aineessa tiedekunnan vaatimusten mukaisesti (Jyväskylän yliopisto, 2020). Aineenopettajakoulutuksessa suoritetaan opettajan pedagogiset opinnot (60 op)

sivuaineena. Tällöin kandidaatin tutkinto sisältää pedagogiset perusopinnot ja maisterin tutkinnossa opiskellaan pedagogiset aineopinnot. Kolmas tapa pätevyitä aineenopettajaksi on suorittaa maisteritutkinnon jälkeen erilliset opettajan pedagogiset opinnot yliopistossa, jossa opetusta järjestetään (Jyväskylän yliopisto, 2020).

Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL teetti vuonna 2018 selvityksen opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista. Kysely kohdistui opintojen loppu- sekä valmistumisvaiheessa oleviin luokanopettaja-, aineenopettaja-, erityisopettaja- sekä lastentarhanopettajaopiskelijoihin. Kyselyyn osallistuneista suurin osa (38 %) oli luokanopettajaopiskelijoita. Soolin (2018) kyselyn mukaan noin kolme neljäsosaa kaikista vastaajista koki koulutuksen antaneen hyvät valmiudet työhönsä. Perustehtävässään, eli opetusosaamisen kehittämisessä vastaajat kokivat koulutuksen onnistuneen parhaiten. Koulutuksen koettiin antavan huonoimmat valmiudet kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen, ensiaputaitoihin ja koulun turvallisuusasioihin (Sool, 2018).

Opettajan ammatillinen kehitys on asiantuntijuuden kehittymistä, jonka on tarkoitus jatkua koko työuran ajan (Ruohotie, 2000). Suomessa opettajien ammatillinen kehittyminen ja virassa oleville tarjottavat täydennyskoulutusohjelmat ovat saaneet osakseen kritiikkiä. Kritiikki kohdistuu erityisesti opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen väliseen heikkoon koordinaatioon. Kunnat ja koulut ovat epätasa-arvoisessa asemassa rahoittaessaan opettajien ammatillista kehittymistä (Sahlberg, 2015). Myös Jokinen & Sarja (2006) toteavat, että Suomessa opettajien ammatillista kehittymistä tuetaan sattumanvaraisesti.

Ruohotien (2000) mukaan ammatillista kehittymistä voi tukea myös mentorointi työpaikoilla. Mentorointi on eräänlainen tekniikka ja vuorovaikutussuhde, jota käytetään kokeneen ja vähemmän kokeneen välillä. Hänen mukaansa mentorointi nopeuttaa ammatillista kehittymistä ja lisää tyytyväisyyttä työhönsä, sekä vähentää roolista johtuvaa stressiä ja rooliristiriitoja. Sahlbergin (2015) mukaan vastavalmistuneiden suomalaisten

opettajien työhön perehdyttäminen ei ole yhtä kehittynyttä kuin vaikkapa Yhdysvalloissa tai Englannissa. Koulut ja kunnat hoitavat perehdyttämisvastuun, minkä takia suomalaiset luokanopettajat saavat monen tasoista ja vaihtelevaa perehdyttämistä työhönsä (Sahlberg, 2015).

Opettajien ammatillista kehittymistä on tutkittu myös kansainvälisesti (OECD, 2009). OECD:n osallistujamaissa lähes 90 % opettajista osallistui ammatillista kehittymistä tukeviin koulutuksiin, tosin osallistumisen taso ja intensiteetti vaihteli huomattavasti maittain. Vaikka kaikki osallistujamaiden opettajista eivät osallistuneet tutkimusjaksolla mihinkään koulutukseen, käytännössä kaikki opettajat kävivät kuitenkin vuoropuhelua kollegoiden kanssa parantaakseen opetustaan, lisäksi valtaosa ilmoitti lukevansa ammattikirjallisuutta. OECD:n selvityksen (2009) mukaan suurin syy jättää ammatillinen lisäkoulutus väliin oli ristiriita työaikataulujen kanssa, myös sopivien kehitysmahdollisuuksien puute oli merkittävä tekijä. OECD:n (2009) selvityksen mukaan merkittävä osa opettajista ajatteli, että ammatillinen lisäkoulutus ei vastaa heidän tarpeitaan, yli puolet ilmoitti haluavansa enemmän lisäkoulutusta kuin saivat tutkimusjakson aikana. Selvityksen mukaan ammatillista lisäkoulutusta toivottiin erityisesti siihen, miten kohdata erilaiset oppijat monikulttuurisessa luokkahuoneessa sekä miten hallita ryhmää. Lisäksi selvityksessä mainittiin, että tieto- ja viestintätekniiikan käytön lisääntyminen opetuksessa on tuonut mukanaan sen, että siihen kaivataan lisää osaamista.

OECD:n (2009) mukaan myös aloittelevat opettajat tarvitsevat tukea uran alkuvaiheessa. Tutkimuksen mukaan haasteet, joita opettajat kohtaavat, ovat samankaltaisia eri maissa. Perehdytys- ja mentorointiohjelmat voivat auttaa uusia opettajia selviytymään näistä haasteista ja torjumaan ammatin varhaista keskeyttämistä. Kuitenkin osallistujamaiden opettajista 29 % oli kouluissa, joissa ei ollut virallista perehdyttämisohjelmaa (OECD, 2009).

Opettajien työelämään siirtymistä on tutkinut myös Parkkonen (2021). Gradussaan hän selvitti, miten Jyväskylän yliopistosta oppinsa saaneet luokanopettajat ovat kohdanneet työelämään siirtymän ja miten heidän saamansa luokanopettajakoulutus antoi siihen valmiuksia. Parkkonen (2021)

havaitti tutkimuksessaan, että luokanopettajakoulutusta tulisi kehittää mm. erityispedagogisen osaamisen osalta sekä kodin ja koulun yhteistyön sekä monikulttuurisuuden huomioiminen osalta, sillä nämä osa-alueet näyttäytyivät haasteena aloittelevan luokanopettajan työssä. Parkkonen (2021) toteaa tutkimustulostensa vahvistavan edeltäviä tutkimuksia siitä, että koulutuksessa saatu teoriaan painottuva opetus koettiin etäiseksi luokanopettajan arjessa tapahtuvasta työstä. Myös Sahlberg (2015) mainitsee vastavalmistuneiden luokanopettajien huomaavan pian, että yliopistossa saatu teoriaopetus ja arjen opetustyö ovat kaukana toisistaan. Oppiaineiden osalta Parkkonen (2021) tutkimus osoitti, että yliopisto antoi kuitenkin hyvät valmiudet musiikin opetukseen. Tutkimuksessa tosin todettiin, että oma harrastuneisuus musiikkia kohtaan oli suuressa roolissa. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistuvat kokivat, että musiikkia harrastavilla on valmiudet antaa laadukkaampaa musiikinopetusta kuin ei-harrastavilla kollegoilla.

Suomi (2019) on puolestaan tutkinut väitöskirjassaan aihetta musiikin opettamisen näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan selvitettiin, millaisia musiikillisia valmiuksia luokanopettajaopiskelijat omaavat valmistuessaan. Suomen (2019) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat kokivat saaneensa koulutuksesta musiikillisia valmiuksia siten, että pärjäävät alemmilla peruskoulun luokilla tyydyttävästi, kun taas ylemmillä peruskoulun luokilla he kokivat valmiutensa huonommiksi. Huomionarvoista tutkimuksessa on, että keskeisten musiikin perustietojen katsottiin olevan suurella osalla opiskelijoista puutteellisia. Suomi (2019) olettaa taustalla vaikuttavan myös sen, että taito- ja taitoaineiden osuus on vähentynyt luokanopettajien koulutuksessa huomattavasti. Aiemmin luokanopettajien pääsykokeissa mitattiin opiskelijoiden taito- ja taideaineiden osaamista. Tämä käytäntö kuitenkin poistui pääsykoevalinnoista 1990-luvulta alkaen.

Wilkins (2010) on tutkinut opettajien asenteita eri oppiaineita kohtaan. Hänen tutkimuksensa keskittyy oppiaineiden opettamiseen liittyvään asenteen affektiiviseen puoleen eli asenneobjektiin, ja erottaa asenteen uskomuksista. Wilkinsin (2010) mukaan ero peruskoulun luokanopettajien ja aineenopettajien

välillä on se, että luokanopettaja opettaa myös sellaisia oppiaineita, joista hän ei välttämättä ole kiinnostunut. Aineenopettaja saa puolestaan keskittyä oman kiinnostuksen kohteensa opettamiseen. Wilkinsin (2010) mukaan opettajien asenteet tiettyjä oppiaineita kohtaan voivat vaikuttaa voimakkaasti aineen opetustapaan ja myös oppilaiden asenteiden kehittymiseen. Wilkins (2010) toteaaakin, että hänen tutkimuksensa tulokset ovat merkittäviä ja ne olisi syytä huomioida luokanopettajien peruskoulutuksessa. Wilkinsin (2010) mukaan luokanopettajien peruskoulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa olisi olennaista keskittyä opettajien asenteisiin ja yleiseen suhtautumiseen opetettavia oppiaineita kohtaan.

2.2 Luokanopettajan työnkuva

Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n mukaan luokanopettajan tehtävää kuvataan yleensä varsin abstraktilla tasolla. Työn kuvauksissa jätetään huomiotta työn käytännön arki, esimerkiksi eri oppiaineisiin liittyvät erityispiirteet kuten käytettävät työtavat ja opetusmenetelmät. Lähtökohtaisesti luokanopettaja opettaa kaikkia perusopetuksen alakoulun opetussuunnitelman mukaisia opetettavia aineita (Opetusalan ammattijärjestö, OAJ). Näitä ovat suomen kieli ja kirjallisuus, toinen kotimainen kieli ja vieraat kielet, historia ja yhteiskuntaoppi, uskonto, ympäristöoppi, matematiikka, kuvataide, liikunta, käsityö, musiikki sekä koulukohtaiset valinnaisaineet. Paikallinen opetussuunnitelma säätelee oppiaineiden vuosiviikkotuntimäärät (Opetusalan ammattijärjestö, OAJ).

Opettajien ammattijärjestö OAJ:n mukaan luokanopettajana toimiminen vaatii teoreettisen taustan hallintaa sekä vahvaa pedagogisten menetelmien osaamista. Opettaja huolehtii siitä, että hänen antamansa opetus pohjautuu opetussuunnitelmaan. Toteuttaessaan sitä hän hallitsee myös ainedidaktiikan (Opetusalan ammattijärjestö OAJ).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostaa sekä ilmiö- että tutkivaa oppimista ja oppiainerajat ylittävää opetusta. Perusteiden mukaan tieto- ja viestintäteknologisten taitojen kehittäminen on

osana kaikkia oppiaineita, kuten myös laaja-alainen osaaminen. Myös hyvinvointi, arjenhallinta ja teknologia näkyvät perusteiden mukaan opetuksessa ja opiskelussa entistä enemmän. Laaja-alainen osaaminen on osana kaikkia muita oppiaineita, eikä sille ole omia tunteja (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan tarkoituksena on luoda eri oppiaineista koostuvia, integroitavia oppimiskokonaisuuksia, joissa huomioidaan yhteiskunnassa vaadittavat taidot. Nämä laaja-alaisen osaamisen taidot kehittyvät eri oppiaineiden opiskelun myötä (Opetushallitus, 2014). Muuttuvat toimintaympäristöt vaativat sen, että oppilas saa tietoa ja taitoja olla osana yhteiskuntaa ja toimia vaihtelevissa ympäristöissä (Opettajien ammattijärjestö OAJ). Myös opettajan työ vaatii tulevaisuudessa uudenlaista luovaa asiantuntijuutta laaja-alaisen perusosaamisen rinnalla, omaa osaamista tuleekin kehittää jatkuvasti sekä yksilönä että työyhteisön tasolla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016). Myös Ruohotie (1995) korostaa opettajan uusiutumista. Hänen mukaansa opettajan tulisi olla ammatillisesti ajantasainen ja uskaltaa ottaa vastaan haasteellisia tehtäviä, jotka sisältävät epäonnistumisen riskin. Lisäksi opettajalla tulisi olla taito parantaa suoritustaan ja toimia kriittisesti ja tuoda esille uudenlaisia ratkaisuehdotuksia ongelmiin. Ammatillisesti ajantasainen opettaja on myös tietoinen oman alansa uusimmasta tiedosta ja saavutuksista (Ruohotie, 1995).

Opettamisen lisäksi opettaja myös kasvattaa sekä tekee yhteistyötä kotien kanssa (Opetushallitus, 2014). Luokanopettaja opettaa työssään pääosin omaa kotiluokkaansa (1.-6.lk) (Opetushallitus, 2014). Lisäksi luokanopettaja voi työskennellä myös esiopetuksessa (Opettajien ammattijärjestö OAJ).

Luukkaisen (2004) mukaan opettaja tukee ja edistää kaikenikäisten kasvua sekä oppimista. Yhteiskunnan arvot, jotka suuntaavat tulevaisuuteen, määrittelevät opettajuuden käsitettä, mutta silti jokainen opettaja tekee työtään omasta näkökulmastaan lähtien (Luukkainen, 2004). Myös Sahlbergin (2015) mukaan opettajan työ tulee ymmärtää useasta näkökulmasta. Siihen sisältyy kasvatustieteologiaa, sosiologiaa, opetussuunnitelmateoriaa, arviointia ja erityisopetusta sekä didaktiikkaa. Luukkaisen (2004) mukaan opettajuus-käsite

muodostuu useista tekijöistä: siitä miten ammatissa on tapana toimia, opettajan persoonallisuudesta sekä työssä tarvittavista sosiaalisista taidoista. Opetus ja opiskelu tapahtuu erilaisissa ja vaihtelevissa ympäristöissä ja siksi opettajuuden tulkinta ei ole yksiselitteistä, vaan sille on useita erilaisia tulkinnan mahdollisuuksia (Luukkainen, 2004).

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016) mukaan opettajan oppimiskäsityksen perusta ja työn lähtökohtia ovat opettajan ihmiskäsitys sekä käsitys tiedosta. Shulman kollegoineen (1987) on esittänyt opettajan tietämistä koskevan mallin, joka koostuu seitsemästä eri opettajan tiedon kategoriasta. Näitä kategorioita ovat tieto opetettavan aineen sisällöistä, tieto opetussuunnitelmasta, yleinen pedagoginen tieto, pedagoginen sisältötieto, oppilastuntemustieto, oppimisympäristötieto sekä tieto koulutuksen tarkoituksesta. Pedagogisen sisältötiedon määrittäminen on hankalaa, mutta Shulman (1987) kollegoineen määritteli sen tiedoksi, jota opettajat kehittävät auttaakseen muita oppimaan. Nykyisen tulkinnan mukaan pedagoginen sisältötieto on opettajan tietämyksen aivan ydintä (Gitomer & Zisk, 2015). Pedagoginen sisältötieto ei ole vain formaalista vaan myös käytännöllistä tietoa, koska opetuksessa käytettävä tieto ei ole vain koulutuksessa saatua tietoa. Mukana on myös käytännön työssä opittua ja kertynyttä niin sanottua hiljaista tietoa (Tynjälä, 2006).

Tynjälä (2006) jakaa asiantuntijatiedon kolmeen eri luokkaan: formaaliin ja käytännölliseen tietoon sekä itsesäätelytietoon. Pedagogisen tiedon ja opetettavan sisältöaineksen katsotaan kuuluvan formaalin tiedon alueelle. Pedagogista tietoa ovat kasvatustieteellinen tieto ja esimerkiksi viestintä, -vuorovaikutus, -ja ammattietiikkataidot. Sisältötieto taas on vain opetettavan aineen sisältöjä koskevaa tietoa. Pedagoginen sisältötieto (PCK) muodostuu pedagogisesta tiedosta ja sisältötiedosta (Tynjälä, 2006).

Opettajan tietoa ja osaamisen eri alueita on kuvattu myös esimerkiksi MAP- eli moniulotteisen opettajan osaamisen mallin avulla. Tämä tutkimusperäinen malli kehitettiin Suomen kaikkien yliopistojen opettajankoulutuslaitosten yhteistyössä (Turun yliopisto, OVET-hanke, 2021). Tavoitteena OVET-

hankkeessa oli tunnistaa opettajan työssä tarvittava laaja-alainen osaaminen, jotta opiskelijahakuvaiheessa voidaan määrittää hakijalta edellytettävä osaaminen. MAP-malli sisältää viisi opettajanydinosaaamisaluetta. Ensimmäinen näistä ydinosaaamisalueista on opetuksen ja oppimisen tietoperusta, joka sisältää pedagogisen tiedon, pedagogisen sisältötiedon, käytännöllisen tiedon sekä kontekstuaalisen tiedon. Toinen osa-alue, kognitiiviset taidot, koostuu tiedonkäsittelystä, kriittisestä ajattelusta ja ongelmanratkaisusta, metakognitiosta sekä kommunikaatiosta, argumentoinnista ja päättelystä. Kolmas osa-alue, sosiaaliset taidot, sisältää kulttuurienvälistä osaamista ja vuorovaikutustaitoja, moninaisuutta koskevaa osaamista sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Turun yliopisto, 2021). Opettajan persoonallisuus, työhön liittyvät uskomukset, minäkäsitykset ja sitoutuminen työhön, arvot ja etiikka sekä ammatti-identiteetti kuuluvat neljanteen, eli persoonallisten orientaatioiden osa-alueelle. Ammatillinen hyvinvointi, sisältäen työhyvinvoinnin, stressinhallinnan ja psyykkisen palautumiskyvyn, muodostaa viidennen eli viimeisen osa-alueen (Turun yliopisto, 2021).

Metsäpelto ym. (2021) ovat tutkineet Turun ja Jyväskylän yliopistojen luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmia ja selvittäneet, miten kahden eri yliopiston opetussuunnitelmatekstien sisältämät tavoitteet tuovat esiin opettajan työssä tarvittavia MAP-mallin mukaista viittä ydinosaaamisaluetta. Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että suurin osa oppimiselle asetetuista taitotavoitteista suuntautui oppimisen ja opettamisen rakentamisen alueelle ja siellä etenkin sisältötietoon sekä pedagogiseen sisältötietoon. Samoin kognitiiviset osaamisalueet olivat osaamistavoitteissa hyvin näkyvillä ja niissä painottuivat erityisesti tutkimuksen tekemiseen liittyvät taidot sekä akateemiset tekstitaidot. Huomionarvoista tuloksissa oli se, että sekä sosiaalisia taitoja että persoonallisia orientaatioita koskevia tavoitteita oli kokonaisuudessaan paljon vähemmän. Ammatilliseen hyvinvointiin liittyvät osaamistavoitteet puuttuivat opetussuunnitelmateksteistä myös lähes kokonaan (Metsäpelto ym., 2021).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan jokainen opettaja on vastuussa siitä, miten hänen opettamansa ryhmä

voi, toimii ja oppii. Tähän vaikuttavat opettajan tekemät pedagogiset ratkaisut ja ohjausote. Opettajan tehtävään kuuluu seurata ja edistää oppilaidensa oppimista, työskentelyä ja hyvinvointia. Opettajan tulee arvostaa jokaista yksilönä ja kohdella kaikkia oikeudenmukaisesti. Opettajan rooliin kuuluu myös huolehtia siitä, että oppilaat saavat ohjausta tarvittaessa sekä opetuksellista ja oppilashuollollista tukea (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan opettajan tulee tunnistaa mahdollisia vaikeuksia varhaisessa vaiheessa. Tämä edellyttää hyvää yhteistyötä ja vuorovaikutusta sekä oppilaiden ja huoltajien kanssa että opettajien ja oppilashuollon välillä.

2.3 Opettajien kollegiaalinen yhteistyö

Jo Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ohjataan opettajia tekemään yhteistyötä. Yhdessä ympäröivän yhteiskunnan vuorovaikutuksen kanssa yhteistyön todetaan olevan tukena oppilaiden kasvussa toimia yhdessä sosiaalisissa tilanteissa (Opetushallitus, 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan koulutyö tulee organisoida vastuuta jakaen ja siten, että se on myös tarkoituksenmukaista ja joustavaa. Perusteiden mukaan opettajien välinen yhteistyö, esimerkiksi samanaikaisopetus, toimii mallina myös oppilaille oppivasta yhteisöstä. Lisäksi opettajien välisen yhteistyön merkitys korostuu suunniteltaessa ja toteutettaessa monialaisia oppimiskokonaisuuksia, arvioitaessa oppimista ja oppilashuollollisten sekä oppimisen tuen toimien toteutuksessa. Tämän lisäksi yhteistyötä opettajien ja muun henkilöstön kesken tarvitaan ehkäistäessä oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia (Opetushallitus, 2014).

Kollegiaaliseksi yhteistyöksi kutsutaan keskinäistä ammatillista yhteistyötä kuten yhteisopettajuutta (Savonmäki, 2007). Rytivaaran ym., (2017) mukaan yhteisopettajuuden ajatuksena on, että vähintään kaksi opettajaa jakaa opetustyön. Sitä voidaan toteuttaa monin eri tavoin: avustavana opetuksena,

täydentävänä opetuksena, samanaikaisopetuksena, tiimiopetuksena, pysäkkiopetuksena, rinnakkainopetuksena sekä rinnakkais- ja eriyttävänä/henkilökohtaisena opetuksena. Yhteisopettajuus perustuu hyvälle opetuksen suunnittelulle. Yhteiset toimintatavat ja pedagogiset menetelmät on tarpeen sopia yhdessä (Rytivaara ym., 2017).

Rytivaaran ym., (2017) mukaan pedagogiikka ja eri opetusmenetelmät yhteisopetuksessa eivät juuri eroa yksin opettamisen työtavoista. Heidän mukaansa yhteisopettajuus mahdollistaa kuitenkin menetelmien hyödyntämisen monipuolisemmin, sekä tehokkaamman oppilaiden tarpeisiin vastaamisen. Menetelminä käytetään esimerkiksi opetuksen strukturointia, eriyttämistä ja joustavaa ryhmittelyä, jotka puolestaan tukevat työrauhaa. Rytivaaran ym., (2017) mukaan yhteisopettajuus vaatii esimerkiksi yhteistä ajatusta siitä, miten opetukseen käytettäviä tiloja hyödynnetään ja miten opetusvastuuta jaetaan. Tämä vaatii myös opettajan omaa tahtoa kehittymiseen ja muutokseen. On myös ymmärrettävä mitä toisen opettajan läsnäolo omassa luokassa tarkoittaa (Rytivaara ym., 2017). Omat asenteet ja toimintatavat sekä vuorovaikutuksen taidot joutuvat tarkasteluun ja vaativat kenties uudelleen arviointia. Toisen opettajan mukaan ottaminen omaan luokkaan vaatii opettajalta ennen kaikkea omien asenteiden ja toimintatapojen muokkaamista (Rytivaara ym., 2017).

Opettajat tarvitsevat yhteisopetuksen toteutumiseksi toisten opettajien sekä esimiehen tukea, henkilökohtaisen halun yhteistyöskentelylle, suunnittelu-aikaa sekä tietoa siitä miten opetusta toteutetaan (Scruggs ym., 2007). Heidän mukaansa onnistunut yhteisopetus tukee luokan hallintaa ja opettajien työssäjaksamista, mikä heijastuu suoraan koko luokkaan ja siellä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Rytivaaran ym., (2017) mukaan työparien tukiessa toisiaan yhdessä opettaessa etuna on myös oppilastuntemuksen vahvistuminen. Lisäksi työpari on tukena luokassa ilmenevien ongelmien käsittelyssä (Rytivaara ym., 2017). Sahlbergin (1996) mukaan luokanopettajat kokevat yhteistyön antavan kollegiaalista tukea ja henkistä kannustusta.

Virkkunen (2019) on tutkinut luokanopettajien tekemän kollegiaalisen yhteistyön merkitystä, sekä sen yhteyttä opettajien pystyvyyskäsitteisiin. Tutkimuksessaan hän selvitti luokanopettajien tekemän yhteistyön muotoja ja miten luokanopettajat ovat yhteistyön kokeneet. Tutkimuksessa selvitettiin myös, mitä yhteistyössä pidettiin tärkeänä tai haastavana. Virkkusen (2019) tutkimukseen osallistuneet kertoivat kokevansa, että yhteisopettajuus tuo lisää voimavaroja omaan työhön. He kuitenkin tunsivat haasteita niin kollegiaalisessa yhteistyössä toisten opettajien kanssa kuin yhteistyön toteutuksessa. Tutkittavat luokanopettajat arvioivat pystyvyytensä opettaa hyväksi. Virkkusen (2019) tutkimuksessa selvisi myös, että keskiarvallisesti suurin henkilökohtainen opetuspystyvyys havaittiin viidestä kymmeneen vuotta opettaneiden luokanopettajien keskuudessa, kun taas heikoimpana oman henkilökohtaisen opetuspystyvyytensä kokivat nollassa viiteen vuotta opettaneet luokanopettajat. Tutkimus nosti esille kysymyksen, miksi yli kymmenen vuotta työssä olleet opettajat eivät kokeneet opetuspystyvyyttään suurimmaksi. Vaikuttaako tähän kenties osaamattomuus koskien alan uusia työtapoja tai välineitä? Virkkusen (2019) tutkimukseen osallistuneista opettajista suurin osa (73,3 %) koki yhteistyön opetuksellisten tarpeiden näkökulmasta hyötynä, erityisesti ideoiden jakamisen. Lisäksi yli puolet vastanneista kertoi hyötynensä materiaalien jakamisesta muiden kanssa. Virkkusen (2019) tarkastellessa yhteistyötä opettajien henkilökohtaisista tarpeista käsin selvisi, että 24,4 % luokanopettajista hyötyi vertaistuesta. Sitä annettiin henkiseen jaksamiseen ja ongelmatilanteisiin. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö voi siis onnistuessaan lisätä minäpystyvyyden kokemusta (Bandura, 1995).

2.4 Opettajan minäpystyvyys

Se, miten yksilö uskoo ja luottaa omiin kykyihinsä ja suoriutuu toiminnoista, määritellään minäpystyvyydeksi (Bandura, 1997). Banduran (1997) mukaan minäpystyvyys suuntaa ihmisen motivaatiota tehdä asioita ja vaikuttaa myös

niissä suoriutumiseen. Minäpystyvyys vahvistuu positiivisen palautteen avulla sekä onnistumisten myötä (Bandura, 1997). Myös tunteilla ja aikaisemmillä kokemuksilla on Banduran (1997) mukaan yhteys pystyvyyden kokemukseen. Minäpystyvyyden käsitys voi Banduran (1997) mukaan kuitenkin muuttua, sillä yksilön käsitykset omasta selviytymisestä muokkaantuvat esimerkiksi oppimisen, kehityksen ja taitojen karttumisen myötä ja hyvien kokemusten seurauksena. Banduran (1997) mukaan vahvan pystyvyydentunteen omaavat ihmiset haastavat itseään ja vaativat itseltään paljon. Lisäksi he sitoutuvat työn tekemiseen (Bandura, 1995). Rautiaisen (2018) mukaan korkean minäpystyvyyden omaava yksilö luottaa siihen, että hän on kykenevä ymmärtämään asioita ja valitsemaan oikeita tapoja suoriutuakseen tehtävistä sekä voittamaan esteitä ja muuttamaan maailmaa.

Banduran (1995) mukaan minäpystyvyyden tunteeseen voidaan vaikuttaa neljällä eri tavalla. Kokemukset vaikuttavat siihen, miten yksilö näkee oman minäpystyvyytensä. Onnistumiset kasvattavat minäpystyvyyden tunnetta epäonnistumisten heikentäessä niitä. Toiseksi myös mallintaminen, eli toisten ihmisten näkeminen samanlaisissa toiminnoissa, vaikuttaa minäpystyvyyteen. Mallien tarjoamat kokemukset vahvistavat pystyvyyssuskomuksia. Kolmanneksi minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttaa myös suullinen vakuuttaminen (Bandura, 1995). Tavoitteena on vahvistaa ihmisten luottamusta ja käsitystä siitä, että he ovat kykeneviä onnistumaan. Suullinen vakuuttaminen kykyjen omaamisesta kannustaa yksilöä yrittämään enemmän myös vaikeuksia kohdatessa. Neljänneksi minäpystyvyyden tunteeseen vaikuttaa mukaan stressin vähentyminen ja se, että yksilö tiedostaa omat fyysiset ja emotionaaliset reaktionsa (Bandura, 1995). Reaktioiden voimakkuus ei ole olennaista, vaan se, kuinka ne havaitaan ja tulkitaan. Ihmisillä on tapana luottaa omiin havaintoihinsa tunteistaan, kun he arvioivat taitojaan suorittaessaan jotakin tehtävää. Esimerkiksi pystyvyydentunne heikentyy, kun yksilö tulkitsee kokevansa stressiä ja jännitystä (Bandura, 1995).

Bandura (1995) jakaa opettajan minäpystyvyyden henkilökohtaiseen ja yleiseen opetuspystyvyyteen. Yleinen opetuspystyvyys rinnastuu kollektiiviseen

opetuspystyvyyteen. Opettajan henkilökohtaisesta opetuspystyvyydestä puhutaan, kun opettaja tuo esiin oppilaidensa oppimistuloksien johtuvan omista henkilökohtaisista ominaisuuksistaan (Coladarci & Breton, 1997).

Pystyvyyssuskomukset vaikuttavat opettajan tapaan luoda oppimisympäristöjä ja ilmapiiriä luokkaan, sillä ne ovat riippuvaisia opettajan henkilökohtaisesta opetuspystyvyyden tunteesta (Bandura, 1995). Opettajat, jotka omaavat matalamman pystyvyyden tunteen luovat herkemmin negatiivista luokkailmapiiriä. Se vaikuttaa osaltaan heikentävästi oppilaiden pystyvyyden tunteisiin. Heikko uskomus omasta opetuspystyvyydestä vaikuttaa myös opettajan asennoitumiseen koulutukseen sekä opetustoimintaan (Bandura, 1995).

Wilkinsin (2010) mukaan opettajan asenteella tiettyä ainetta kohtaan voi olla valtava vaikutus siihen, miten opettaja opettaa. Se, että opettajilla olisi mahdollisuus pohtia tunteitaan ja näkemyksiään, auttaisi heitä ymmärtämään paremmin, miten tunteet ja uskomukset voivat vaikuttaa heidän opetukseensa. Wilkins (2010) lisää kuitenkin, että on tärkeää, että opettaja saa opettaa itselleen mieluisia oppiaineita, sillä se näyttäisi lisäävän laadukkaan opetuksen ylläpitämistä. Mieluisien oppiaineiden opettamisen lisäksi on tärkeää hyödyntää ja tunnistaa vahvuuksia, sillä tämä tukee opettajan minäpystyvyyden kokemusta (Tschannen-Moran ym. 1998).

Wilkinsin (2010) mukaan alakoulun opettajilla on usein huomattu olevan lisääntynyttä ahdistusta matematiikkaa kohtaan, heikko matemaattinen itsetunto sekä yleisesti kielteisiä asenteita matematiikkaa kohtaan. Toisaalta taas opettajat, joilla oli positiivisempi asenne matematiikkaa kohtaan, käyttivät opetusmenetelmiä, jotka aktivoivat oppilaiden tutkivaa työtapaa ja ymmärtämistä. He myös rohkaisivat oppilaita perustelemaan ja keskustelemaan vastauksista. Wilkinsin (2010) mukaan negatiivisemmin matematiikkaan suhtautuvat opettajat käyttivät enemmän sääntöihin perustuvia menetelmiä, jotka keskittyivät ulkoa muistamiseen ja yhden oikean vastauksen saamiseen.

Kuten edellä todettiin, henkilökohtainen minäpystyvyyden käsitys vaikuttaa opettajan ajatteluun, toimintaan ja suoriutumiseen. Toimimiseen ja

suoriutumiseen töissä vaikuttaa myös usko kollektiiviseen eli yleiseen opetuspystyvyyteen (Bandura, 1997). Banduran (1997) mukaan kollektiiviset työyhteisöt kehittävät työntekijöidensä yleistä ja kollektiivista opetuspystyvyyttä, kun taas yksilöllinen työkulttuuri yhteisöissä vahvistaa henkilökohtaista minäpystyvyyttä.

Kollektiivisen pystyvyyden vahvistaminen ja muutos kollektiivisempaan suuntaan työyhteisössä edellyttää vahvaa henkilökohtaista opetuspystyvyyden tunnetta. Muutoksen onnistuminen ei kuitenkaan riipu siitä, onko se saavutettu yhdessä tai yksin (Bandura, 1995). Sellaisissa kouluissa, joissa vallitsee myönteinen ilmapiiri kollektiivista kehitystä kohtaan, voidaan kehittää myös opettajien henkilökohtaista opetuspystyvyyttä (Bandura, 1995).

Opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu tähän asti pro gradu -tutkielmissa lähinnä taito- ja taideaineiden näkökulmasta. Seppäsen (2016) tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajien minäpystyvyykokemuksia kuvataiteen opetukseen liittyen. Lisäksi selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat koettuun pystyvyyteen. Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijat kokevat olevansa epävarmoja taidostaan opettaa kuvataidetta peruskoulun alaluokilla ja kokivat minäpystyvyytensä heikoksi. Seppäsen (2016) tutkittavat kokivat kuitenkin olevansa kykeneviä opettamaan kuvataidetta osana omaa työtään siitäkin huolimatta, että he kokivat omaavansa heikommat valmiudet kyseisessä oppiaineessa. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vastauksissa ilmeni kuitenkin käsitys, että oppiminen ei lopu ammattiin valmistumiseen, vaan asioita opitaan vielä työelämässäkin.

Garvis ym. (2011) ovat tutkineet Australiassa varhaiskasvatuksenopettajien minäpystyvyyssuskomuksia kuvataiteen opetuksessa. Tämäkin tutkimus osoittaa, että opettajan kokiessa oman minäpystyvyytensä vahvaksi hän todennäköisesti ottaa kyseisen oppiaineen opetusta enemmän käyttöön omassa luokkaopetuksessaan. Varhaiskasvatuksessa opettajien minäpystyvyyttä on kuitenkin tutkittu vasta vähän.

Luokanopettajan minäpystyvyyden kokemuksilla on vahva yhteys tutkimuksemme muihin käsitteisiin. Minäpystyvyys saa aineksia koulutuksessa teorian ja käytännön harjoittelun muodossa sekä myöhemmin työelämässä.

Myös opettajalta vaadittava pedagoginen sisältötieto on yhteydessä opettajan minäpystyvyykokemukseen. Tynjälän (2006) mukaan kaikki tieto ei ole vain formaalista, sillä opetuksessa käytettävä tieto on muutakin kuin vain koulutuksessa saatua tietoa. Mukana on myös käytännön työssä opittua ja kertynyttä niin sanottua hiljaista tietoa (Tynjälä, 2006). Osaaminen ja tieto karttuu ja syvenee opiskelun ja työkokemuksen kautta. Tämä vahvistaa minäpystyvyyden kokemusta.

Opettajien kollegiaalinen yhteistyö voi onnistuessaan lisätä minäpystyvyyden kokemusta. Toisten ihmisten näkeminen samanlaisissa toiminnoissa, esimerkiksi samanaikaisopettajana haastavassa oppiaineessa, vaikuttaa minäpystyvyyteen. Mallien tarjoamat kokemukset vahvistavat pystyvyyssuskomuksia (Bandura, 1995).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄJÄ TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoite on selvittää, millaisena luokanopettajat kokevat itselle haastavan oppiaineen opettamisen. Lisäksi haluamme selvittää, millaisia opetusvalmiuksia luokanopettajakoulutus on haastateltujen mielestä antanut haasteelliseksi koettujen oppiaineiden opettamiseen.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisiksi luokanopettajat kokevat oman minäpystyvyytensä opettaessaan itselleen haastavaa oppiainetta?
2. Millaisia valmiuksia luokanopettajat kokevat luokanopettajakoulutuksesta saaneensa itselleen haastavien oppiaineiden opettamiseen?
3. Millä keinoin luokanopettajat ratkaisevat haastavaksi kokemansa oppiaineen opettamisen?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Tutkimusotteemme on laadullinen, sillä se käsittelee luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia haastavaksi kokemansa oppiaineen opettamisesta. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen keskiössä ovatkin tekstit sekä tutkittavien omakohtaiset kokemukset ilmiöstä. Tutkimuksemme kohteena on ihmisen elämismaailma ja kokemukset. Pyrimme kuvailemaan ja ymmärtämään miten luokanopettajat kokevat opettaa itselleen haastaviksi kokemiaan oppiaineita.

Tutkimuksemme metodologinen tausta perustuu fenomenologis-hermeneuttiselle ajattelulle. Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat ihmisen kokemukset sekä niille annetut merkitykset (Fuster 2019; Tuomi & Sarajärvi 2017). Näitä merkityksiä voi ymmärtää ja tulkita hermeneutiikan avulla (Laine 2018 ja Tuomi & Sarajärvi 2017). Fenomenologiassa on tavoitteena päästä mahdollisimman lähelle tutkittavien aitoja kokemuksia. Fenomenologia tutkii ihmisen yksilöllisiä kokemuksia, tietoisuuksia sekä merkityksiä, joista tutkimuksemme kannalta keskeisin käsite on kokemukset (Laine, 2018). Yksilön subjektiiviset kokemukset ovat ainutkertaisia ja ne muodostavat tutkimuksemme laadullisen osan ytimen. Fenomenologian mukaan merkityksiin sisältyy myös aineksia yhteisöstä, yhteiskunnasta ja kulttuurista, jossa yksilö elää (Eskola & Suoranta & Laine, 2010). Hermeneutiikan avulla voidaan ymmärtää ilmiöiden merkityksiä ja pyrkiä vähentämään tulkintojen vääristymistä (Laine, 2018, Pattton, 2002, Tuomi & Sarajärvi 2009). Laineen (2001) mukaan niin fenomenologisessa kuin hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen tekemisen kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tietokysymyksistä nousevat esille ymmärtäminen ja tulkinta (Laine 2001). Fenomenologis-hermeneuttisella lähestymistavalla saamme tutkittua yksilön kokemuksia ja hänen itse niille antamiaan merkityksiä (Laine, 2018). Varton

(1992) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana. Kohteesta voimme saada tietoa käytännössä vain haastattelemalla eli kysymällä siitä opettajilta.

Laineen (2018) mukaan tutkijan aiemmat kokemukset ja ymmärrykset, sekä konteksti vaikuttavat tulkintaan. Tulkinta rakentuu tutkijan ja kohteen vuorovaikutuksessa. Myös tutkijan suhde tutkittavaan aiheeseen ohjaa tutkimusta (Laine, 2018). Lähestymistapamme tutkimusaiheeseen on subjektiivinen, sillä opiskelemme itse luokanopettajan maisteriohjelmassa ja olemme kokeneet, että jotkin oppiaineet ovat itsellemme haastavia opettaa näillä kursseilla saaduilla opeilla ja lyhyellä työkokemuksella.

4.2 Tutkimuksen kulku ja osallistujat

Tutkimus alkoi tutkimuksen suunnittelulla tammikuussa 2022. Haastattelimme tutkimukseemme kuutta työssä olevaa luokanopettajaa. Haastateltavat löytyivät omien työpaikkojemme ja kontaktiemme kautta. Tutkittavien työkokemus vaihteli kahdeksasta kuukaudesta 37 vuoteen. Koulut, joissa tutkittavamme työskentelevät, ovat kooltaan vähintäänkin keskisuuria (oppilaita yli 300). Tutkittavat ovat valmistuneet luokanopettajiksi yliopistoista eri puolilta Suomea: Helsingistä, Jyväskylästä, Joensuusta, Tampereelta (Hämeenlinna) sekä Turun Åbo Akademiasta. Eettisten syiden vuoksi tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetti säilytetään. Anonymiteetin säilyttämiseksi käytämme tutkittavista termejä H1-H6.

Aineistonkeruu alkoi tutkimusta koskevalla tiedotuksella ja tutkimuslupien hakemisella tutkittavien työskentelykunnista ja tutkittavilta sekä haastattelujen sopimisella toukokuussa 2022. Lähetimme tietosuojailmoituksen tutkimukseen osallistuville (LIITE 1). Aineisto kerättiin yksilöhaastatteluina (LIITE 2). Kohdejoukko oli pieni ja otanta harkinnanvarainen. Haastatteluissa käytimme puolistrukturoitua haastattelua eli teemahaastattelua, jolloin käytössä on tiettyjä teemoja ja niihin liittyviä tarkentavia kysymyksiä, jotka ohjaavat

haastattelua ilman tiukkoja rajauksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelun teemat perustuivat tutkimuskysymyksiin, joiden avulla pyrimme fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan luokanopettajien subjektiivisia kokemuksia tutkittavista teemoista.

Teemahaastattelussa korostuvat ihmisten tulkinnat ja merkityksenannot aiheesta (Hirsjärvi & Hurme, 2007). Teemahaastattelu soveltuu tutkimukseemme aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen avulla korostuvat opettajien tulkinnat ja merkitykset. Haastattelujen avulla voimme päästä käsiksi opettajien subjektiivisiin kokemuksiin. Joustavuus haastattelutilanteessa mahdollistaa mm. aiheiden järjestyksen säätelyn. Se tarjoaa myös enemmän mahdollisuuksia vastauksien tulkintaan kuin esimerkiksi kyselytutkimus (Hirsjärvi, ym. 2009). Kukin haastattelu kesti lähes puoli tuntia. Haastattelut toteutettiin luokanopettajien työpaikoilla tai kotona ja ne nauhoitettiin nauhurilla.

Toisinaan haastatteluissa voi tulla eteen hankalia tilanteita. Tässä tutkimuksessa eräässä haastattelussa tutkittava laittoi lastaan nukkumaan kesken haastattelun. Tällaiset häiriöt saattavat vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan keskittymiseen ja sen myötä esimerkiksi annettuihin vastauksiin. Haastatteluaineistoa kertyi litteroituna yhteensä 26 sivua.

4.3 Aineiston analyysi

Analysoinnissa on oleellista koota pääasiat yhteen ja tuoda ilmi oleellimmat sisällöt opettajien valmiuskokemuksista (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Niitä luokitellaan sisältöjen mukaan. Aineistoa luokittelemalla siitä voidaan poimia säännönmukaisuuksia. Niitä luokitellaan edelleen luokitteluperiaatetta käyttäen (Cohen ym., 2011).

Haastattelujen analyysimenetelmänä käytimme induktiivista eli aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata luokanopettajien näkemyksiä lähtökohtana heidän aidot ilmaisunsa. Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui induktiivinen lähestymistapa, sillä

tavoitteena oli löytää uutta tietoa aiheesta, jota ei ole tutkittu vastaavasti aiemmin (Elo & Kyngäs 2008). Analyysissä etenimme vaiheittain. Ensimmäisessä vaiheessa nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Luimme aineistoa läpi useampaan kertaan, tavoitteenamme oli saada selkeä kokonaiskäsitelmä ja ymmärrys tuotetusta tiedosta. Tämän jälkeen tutkittavien maininnat jaettiin vastaavuuksiltaan samanlaisiin ryhmiin, nimettiin ja taas ryhmiteltiin uudelleen muodostaen suurempia kokonaisuuksia (Elo & Kyngäs, 2008). Ryhmittelyn jälkeen tutkimuksemme teemoiksi muotoutuivat minäpystyvyys haastavaksi koetuissa oppiaineissa, oppiaineen opettamiseen liittyvät tunteet ja tunteet, koulutukseen liittyvät ajatukset, sekä erilaiset ratkaisut liittyen haastavaksi kokemien oppiaineiden opettamiseen. Taulukko 1 kuvaa näitä luokanopettajien kokemien oppiaineiden opettamiseen liittyviä ratkaisuja.

Taulukko 1

Luokanopettajien haastavaksi kokemien oppiaineiden opettamiseen liittyvät ratkaisut

Suora lainaus	Alaluokka	Yläluokka
"pyrin välttelemään viimeiseen asti" (H2)	oppiaineen välttely	henkilökohtaiset ratkaisut
"...jos sitte kokee, että täytyy vaikka päästä matikassa eteenpäin, niin sit meneekin nopeesti sen epämiellyttävän aineen yli..." (H5)	oppiaineen välttely	henkilökohtaiset ratkaisut
"Kollegan kanssa ollaan vaihettu aina ne musiikit ja liikunnat" (H1)	opettajien tekemät vaihtokaupat	työyhteisössä sovitut ratkaisut
"Ollaan justii sillai vaihettu että jos ei halua vaikka opettaa liikuntaa sitten joku toinen opettaja opettaa sen sun liikunnan ja sä sit ite opetat sille toiselle luokalle vaikka käsityön..." (H4)	opettajien tekemät vaihtokaupat	työyhteisössä sovitut ratkaisut

Haastattelukysymyksissä pyrittiin saamaan ilmi tutkittavien kokemuksia ja tuntemuksia haastavaksi koetun oppiaineen opettamisesta. Tutkittavien mainitsemien tunteiden ja kokemusten pohjalta pyrimme tekemään tulkintaa sekä analysoimaan opettajien minäpystyvyyden kokemuksia fenomenologis-hermeneuttisen tutkimustavan mukaisesti.

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimus on eettisesti hyväksyttävä ja luotettava ja tutkimustulokset ovat uskottavia, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Eettiset periaatteet hyvässä tieteellisessä käytännössä koostuvat kolmesta osaluueesta. Ensiksikin tutkittavan itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa, toiseksi tutkittavan vahingoittamista tulee välttää, ja kolmanneksi tulee kunnioittaa yksityisyyttä ja huolehtia tietosuojasta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009). Pyrimme huomioimaan nämä periaatteet koko tutkimuksen ajan.

Tutkittavamme osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen ja heitä myös informoitiin tutkimukseen liittyvistä seikoista tietosuojailmoituksella tutkimusaiheesta (LIITE 1). Haastatteluvaiheessa tutkittavilta kysyttiin vielä lupa haastattelun nauhoittamiseen, sekä kerrottiin haastattelunauhoituksen asianmukaisesta hävittämisestä. Tutkimusaiheemme ei sinänsä ole arkaluonteinen. Silti pidämme tärkeänä, että tutkittavien henkilöllisyydet eivät paljastu missään vaiheessa. Lisäksi olemme kunnioittaneet tutkimustamme sivuavia aikaisempia tutkimuksia, emmekä ole ilmaisseet niissä ilmeneviä tuloksia tai huomioita ominamme. Pyrimme raportoimaan asiat tarkasti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012).

Haastattelutallenteet hävitettiin heti litterointien jälkeen. Litteroidut tekstit säilytetään asianmukaisesti tieteellisen tutkimuksen käytänteiden mukaisesti sekä hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

5 TULOKSET

5.1 Luokanopettajien haastavaksi kokemat oppiaineet

Luokanopettajien mainitsemista oppiaineista musiikki ilmeni selkeästi haastavimpana oppiaineena, kuudesta tutkittavasta viisi nimesi sen haastavimmaksi opettaa. Muita haastavaksi koettuja oppiaineita olivat käsityö (kovat materiaalit), liikunta, englanti, historia sekä ortodoksiuskonto.

5.1.1 Musiikki

Tutkittavat kokivat, että omalla harrastuneisuudella on suuri rooli opettaessa musiikkia. Jos harrastuneisuutta ei ole, tutkittavamme kokivat, että taitoja pitäisi tällöin kehittää omalla ajalla. Soittotaidon ja haastateltavien käyttämä termi, musikaalisuuden puute, nousivat musiikin osalta keskeisiksi syiksi oppiaineen opettamisen haastavaksi kokemiseen. Soittotaidon nähtiin helpottavan musiikin opetusta ja laulujen säestystaidon olevan tärkeää luokanopettajan työssä. Useampi tutkittavistamme koki myös omassa rytmitajussaan olevan puutteita. Tutkittavat kokivat myös, että musiikin opettaminen alkuopetusikäisille vielä jotenkin onnistuu, mutta isommille oppilaille sen opettaminen on haasteellista.

Taulukosta 2 ilmenee luokanopettajien mainintoja liittyen musiikin opettamiseen liittyviin haasteisiin peruskoulussa.

Taulukko 2

Musiikki haastavaksi koettuna oppiaineena

alkuperäinen ilmaus	alaluokka	yläluokka
"en koe itteeni kauheen musikaaliseksi" (H1)	musikaalisuuden puute	musiikin sisältöalueet
"en myöskään soita mitään säestyssoitinta" (H1)	soittotaidon puute	
"rytmitaju on kans vähä semmonen, rajoittunut" (H1)	rytmitajun puute	
Jos ei niinku itse soita jotain instrumenttiä niin heti ajattelee, ettei musta voi tulla musiikinopettajaa ja enhän mä voi sitä opettaa" (H5).	soittotaidon puute	
"..alkuopetuksessa mä oon sit musiikkia vetänyt niin et ollaan laulettu ja vähän jotain rytmijuttuja mut siin siin ei oo ollut mitään nokkahuiluja tai soitonopettamista. Mut lauluja ja vähän semmosii leikkejä et sitten oon kattonut et siinä vielä pystyy vielä tekeen mut sitte niinku kolmannesta eteenpäin niin tarvii vähän jo tekijää" (H6).	musikaalisuuden puute	
"... et kyl ykkösen musiikki vielä menee..." (H1).		
"...ihan niinku pienille just rytmihommia..." (H2).	rytmitajun puute	

Kuten taulukosta 2 ilmenee, luokanopettajien kokemat musiikin opettamisen haasteet ilmenivät sisältöalueiden hallinnassa sekä heikkoina musiikillis-didaktisina valmiuksina.

5.1.2 Muut luokanopettajien haastavaksi kokemat oppiaineet

Tutkittavista kaksi mainitsi käsitöiden olevan itselleen haastava oppiaine opettaa. Molemmat mainitsivat kovat materiaalit. Tutkittavat kokivat haasteena isot koneet sekä niiden käyttökokemuksen ja osaamisen puutteen. “Ei oo ehkä ihan hirveetä niinku osaamista niihin laitteisiin ja muihin... et sun pitää niinku ensin ite harjotella” (H2).

Liikuntaa ei tutkimuksessamme koettu varsinaisesti haastavaksi oppiaineeksi opettaa. Tosin todettiin, että ikä tuo mukanaan haasteita opettaa sitä. “Et sä enää heittele mitää ilmakuperkeikkoja täällä” (H3).

Englannin kielen osalta yksi tutkittava koki oman kielitaitonsa sen verran heikoksi, että mainitsi sen opettamisen vaikeana. Hän myös mainitsi, että “Nykyään jo ala-asteikäisillä on niin hyvät englannin kielen taidot, että paineet englannin opettamisessa kasvavat itselläni” (H5).

Historian osalta eräs tutkittavamme mainitsi sisältötiedon puutteen haasteeksi. Hän koki omien tietojensa olevan heikot, ja jos oppiainetta joutuisi itse opettamaan, joutuisi sitä varten tekemään melko paljon etukäteistyötä.

Ortodoksisen uskonnon opetus koettiin haastavaksi, kun ei ”tiedä asiasta mitään” (H4) ja “ei itse edusta kyseistä uskontoa” (H4). Lisähaasteena oli vielä opetusryhmän heterogeenisuus, luokat 1–6 ovat samassa opetusryhmässä, kuten monesti vähemmistöuskontojen opetusryhmissä käytännössä on. Yhteenvetona eri oppiaineiden osalta voidaan todeta, että syyt niiden haastavaksi kokemiseen olivat sekä henkilökohtaisia että koulutuksen puutteisiin liittyviä. Koulutukseen liittyviä puutteita tuotiin esiin kuitenkin vain musiikin ja käsityön oppiaineiden osalta.

5.2 Luokanopettajien kokema minäpystyvyydentunne opettaessaan itselleen haastavaa oppiainetta

Tutkimuksemme osoittaa, että luokanopettajat kokevat minäpystyvyytensä heikoksi opettaessaan itselleen haastavaa oppiainetta. Tällaisen oppiaineen opettaminen tuo lisätyötä ja se koettiin haastavaksi.

Siis hirvittävän työllistävään se on... ja vaativaa. Siitä puuttuu semmone, sitä ei koe omaksee. Oon opettanu musiikkia niinku toisen opettajan kanssa. Se oli ihan mukavaa... ja se toimi ihan hyvin kyllä (H1). ...se on semmone missä ite tuntee heikkoutta ja on sit kuullu muiltakin että kokee, ettei se oo se vahvin ala (H5).

Kertoessaan itselleen haastavaksi kokemansa oppiaineen opettamisesta opettajat liittävät siihen erilaisia tunteita: ahdistusta, jännitystä, kauhua sekä epäonnistumisen pelkoa. Oman mukavuusalueen ulkopuolella oleminen koettiin negatiivisena, sen mainittiin tuovan stressiä sekä vievän yöunet. Toisaalta mainittiin, että oman mukavuusalueensa ulkopuolelle joutumisen ja siellä itsensä ylittämisen jälkeen koettiin ilon ja onnistumisen tunteita. Onnistumisen jälkeen oppiaineen parissa työskentely koettiin kuitenkin hieman helpommalta. Yksi tutkittavista mainitsi myös kynnyksen kasvavan, mitä pidempään välttelee kyseistä oppiainetta. Lisäksi oli mainintoja, että opettajat kokivat oppilaiden ansaitsevan laadukasta opetusta ja saavan sitä, kun itse ei ole opettajana. Opettajat kokivat omaavansa puutteita eri oppiaineiden sisältötiedon alueella erityisesti musiikin ja käsitöiden sekä historian kohdalla. Haastavaa oppiainetta opettaessaan opettajat kokivat joutuvansa epämukavuusalueelleen. Tämä yhdessä negatiivisten tunteiden kanssa johtaa heikkoon minäpystyvyyden tunteen kokemukseen.

5.3 Luokanopettajien arviointia saamastaan koulutuksesta

Haastateltavat kokivat saamansa koulutuksen hyväksi ja kertoivat saaneensa jonkinlaisia valmiuksia haastavienkin oppiaineiden opettamiseen. Erityisesti

musiikin opetukseen kohdistettiin kuitenkin myös kritiikkiä. Yleisesti tutkittavamme olivat sitä mieltä, että teoria ja käytäntö eivät kohta. Erityisesti soitonopetuksen koettiin olleen riittämätöntä käytännön tarpeisiin. Lisäksi opintoihin toivottiin enemmän konkretiaa ja välineitä musiikin opetukseen, esimerkiksi tunti- ja tuokioesimerkkejä. Soitonopetuksen koettiin olevan vain riittämätön "pintaraapaisu" ja harjoittelun olevan riittävää vain kurssin läpäisyn tarpeisiin. Sen koettiin olleen jopa ajantuhlausta, sillä kurssin läpäisyä varten harjoiteltu taito unohtuu nopeasti.

Käsityöhön ja koviin materiaaleihin liittyvien koneiden käyttöön haastateltavat kertoivat saaneensa opetusta opettajankoulutuksessa, mutta siitä ei välttämättä koettu olleen hyötyä kuitenkaan käytännön työssä. Näitä taitoja pitäisi päästä ylläpitämään käytännössä jatkuvasti. Isoihin koneisiin ja niiden turvalliseen käyttöön liittyy paljon opittavaa, mikä ei pysy mielessä ilman harjoittelua ja kertausta.

Siel oli aika vähä, opin oikeestaan niist laitteista ja muuta et se oli enemmän sellasta, että teit jotain ja sitte opetit muille ja sit saatto olla vaikka et opeta naulaaminen. Et se oli aika semmosta...tehtiin paljon mut ei niist kyl ihan hirveesti oppinu kun se oli sit yks asia et muut näytti sen ja sä katoit et okei, tollee se tehään (H2).

Ne koneetkin on aikamoisia et mitä siellä käytetään sit isompien kanssa et ei ehkä itekään niinku yksin, et varmaa sillee et niinku pyytää apua ja joku sitte mentoroi sua...Mutta sellasta että ite pitää opetella ja varmistaa niinku se oma osaaminen ennen ku sitä lähtee muille opettamaan (H2).

Pitkän työkokemuksen omaavat tutkittavat toivat esiin oppiaineiden ulkopuolelta sen, että koulutus ei tarjoa tarpeeksi välineitä haastavien oppilaiden ja huoltajien kohtaamiseen sekä haastaviin vuorovaikutustilanteisiin.

...mut se mihin ehkä huomaa, että pitäisi saada valmiuksia heti, on niinku ihmissuhdetaitoihin. Et vastavalmistunut joutuu aika kovaan pyörytykseen, kun sulla on 20–25 erilaista perhettä, vanhemmat on erilaisia, lapsilla on erilaisia valmiuksia ja tarpeita, et niinku must pitäis enemmän olla niinkun psykologiaa ja sosiaalisten taitojen,

tunneilmaisujen hallintaa, semmosta opetusta luokanopettajakoulutuksessa... Se on vähän niinkuin et heitettäis veteen, että "ui", vaikka et osaa uida.... jos ei niinkun millään tavalla käydä (opiskella näitä asioita koulutuksessa) (H6).

5.4 Käytännön ratkaisut haastavaksi koetun oppiaineen opetukseen

Tutkimuksessa ilmeni sekä haastateltavien henkilökohtaisia että työyhteisön yhdessä sopimia ratkaisuja, joilla pyrittiin selviämään haastavaksi koetun oppiaineen opettamisesta.

5.4.1 Henkilökohtaiset ratkaisut

Eräs henkilökohtainen ratkaisu haastavan oppiaineen opettamiseen on yksinkertaisesti oppiaineen opettamisen välttely. Mikäli mahdollista, luokanopettajat pyrkivät esimerkiksi tekemään sopimuksia siitä, ettei itse tarvitse opettaa haastavaksi kokemaansa ainetta. Vältteleminen ilmenee myös esimerkiksi tilanteissa, joissa koetun kiireen vuoksi haastavaksi koettu oppiaine sivuutetaan ja keskitytään sillä hetkellä ns. tärkeämpään aineeseen.

...tai sit se mikä on kurja, ni monesti ehkä itellä on semmonen, että jos sitten kokee, että täytyy vaikka päästä matkassa eteenpäin, taikka jossain muussa oppiaineessa, niin sitten se meneekin nopeesti sen epämiellyttävän aineen yli, et otetaan sitte vähän enemmän musiikkia ensi viikolla... sitä on helpompi tehdä jotain muuta sen ikävän asian sijasta (H5).

Toinen henkilökohtainen ratkaisu haastavaksi koetun aineen opettamiseen on tarkkojen suunnitelmien tekeminen opetusta varten. Tämän koettiin kuitenkin vievän enemmän aikaa. Yhdellä tutkittavistamme oli itsetehdyt "Bum-tsi-bum"-kortit aina mukanaan, eli eräänlainen selviytymispakkaus, jota hän käytti musiikkia opettaessaan.

Henkilökohtaisina ratkaisuuina soittotaidon puuttuessa tuotiin esiin myös valmiiden ideoiden ja materiaalin hyödyntäminen mm. Youtubesta,

somekanavilta tai muualta netistä. Todettiin kuitenkin, että musiikinopetus olisi “elävämpää”, jos omaisi soittotaidon. Puolet tutkittavista mainitsi, että armollisuus itseään kohtaan on sallittua. Itselleen asetettujen vaatimusten madaltaminen, eli “oman riman alaspäin laskeminen” mainittiin yhtenä ratkaisukeinona. Kaksi tutkittavaa mainitsi myös työn opettavan tekijäänsä ja kertoi toimivansa omien taitojensa puitteissa.

5.4.2 Työyhteisön sopimat ratkaisut

Haastatteluissa ilmeni useita mainintoja opettajien tekemistä vaihtokaupoista opetuksen järjestämiseen liittyen.

Kollegan kanssa ollaan vaihettu aina ne musiikit ja liikunnat” (H1). “Ollaan justii sillai vaihettu että jos ei halua vaikka opettaa liikuntaa sitten joku toinen opettaja opettaa sen sun liikunnan ja sä sit ite opetat sille toiselle luokalle vaikka käsityön... (H4). No just musiikintunteja joo nelosella on tänä vuonna pitänyt joku muu ja sit enkkuu... ja sitte aikasempina vuosina on sit itellä ollut liikunnantunteja ja sit yks mistä mä ite tykkään ku alaluokilla oli erikseen se fysiikka ja kemia... niin sitä oli musta tosi kiva pitää... ni ne oli sit semmosii mitä mulle tuli (H6).

Työyhteisössä tapahtuvana ratkaisuna voidaan pitää myös sitä, että kouluissa on tapana kysyä keväisin seuraavan lukuvuoden opetustoiveita. Muutenkin oppiaineiden opettamisen keskinäinen vaihtaminen opettajien kesken on varsin yleistä. Tutkittavien työyhteisöissä opettajien vahvuuksia pyritään huomioimaan myös opettajien sijoittamisessa eri luokka-asteille, millä varmistetaan, että jokainen oppilas saa tasokasta opetusta.

Myös opettajien välisen yhteistyön koettiin auttavan opettaessa haastavaksi kokemaan oppiainetta. Yhteistyön muotoina mainittiin yhteisopettajuus, samanaikaisopettajuus, mentorointi, yhteissuunnittelu sekä pari- että tiimityöskentely. Näiden mainittiin tarjoavan mallia omalle työlle sekä mahdollistavan ajatusten vaihdon sekä mielekkään yhteistyön.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelua ja johtopäätökset

Tutkimuksessamme selvitimme, millaisena luokanopettajat kokevat itselle haastavan oppiaineen opettamisen. Lisäksi halusimme selvittää, millaisia opetusvalmiuksia luokanopettajakoulutus on tutkittavien mielestä antanut haasteelliseksi koettujen oppiaineiden opettamiseen.

Luokanopettajien mainitsemista oppiaineista musiikki ilmeni haastavimpana oppiaineena, sen mainitsi viisi kuudesta tutkittavastamme. Ennakkokäsityksemme olikin, että taito- ja taideaineet nousevat esille haastavaksi koetuista oppiaineista, sillä tämä ilmenee jo aiempienkin tutkimusten perusteella. Tutkittavamme mainitsevat musiikin haastavaksi oppiaineeksi opettaa, mainintoja tuli mm. siitä, että tutkittavilla itsellään ei ole soittotaitoa tai he eivät omaa harrastuneisuutta musiikkia kohtaan. Musiikin sisältöihin kuuluu kuitenkin paljon muutakin kuin soittotaito. Monipuolista musiikkikasvatusta tarjotakseen opettajan tulee ohjata oppilaita laulamiseen ja terveelliseen äänenkäyttöön, musiikin kuunteluun sekä musiikkiliikuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) korostaakin, että musiikin opetuksen tulee mahdollistaa monipuolinen musiikillinen toiminta ja aktiivinen kulttuurinen osallisuus. Pohdimmekin, ovatko tutkittavamme saaneet luokanopettajakoulutuksessaan soitto- ja laulutaitoa painottavaa musiikin opetusta, vai onko edelleen yleisesti vallalla ajatus, että musikaalisuus koostuu pääasiassa vain näistä musiikin osa-alueista. Tätä ajatusta tukee myös Moniulotteinen opettajan osaamisen malli, ns. MAP-malli (Turun yliopisto, 2021). Sen mukaan työssä tarvitaan käytännöllistä osaamista, joka on muovautunut kokemuksen ja käytännön harjoittelun myötä. Taito- ja taideaineissa tämä voi tarkoittaa välineiden ja materiaalien oikeaoppista käsittelyä, esimerkiksi soittimien oikeaoppista käyttöä.

Musiikin osalta oli kuitenkin mielestämme hieman yllättävää, ettei kukaan tutkittavista kokenut laulamisen olevan haastavaa. Opettajat kokivat valmiit

materiaalit, esimerkiksi erilaiset tallenteet, tervetulleena apuna opetukseen. Kukaan tutkittavista ei myöskään maininnut, että olisi kokenut musiikin oppiaineena haastavana jo omina kouluaikoinaan.

Tutkimuksessamme tutkittavat kokivat, että omalla harrastuneisuudella on suuri rooli opettaessa musiikkia. He olivat varsin kriittisiä yliopistolta saamaansa musiikin opetusta kohtaan. Monet tutkittavamme kokivat, että kykenevät opettamaan musiikkia alkuopetuksessa, mutta ei enää ylemmillä vuosiluokilla. Voimme todeta omasta kokemuksesta, että oma harrastuneisuus tuo varmuutta työhön ja uskallusta kokeilla uutta. Luokanopettajien koulutusohjelmassa musiikin opetus, kuten muidenkin taito- ja taideaineiden opetus, on vähentynyt. Onkin syytä pohtia, voiko opettaja saavuttaa todellisen pätevyyden opettaa musiikkia näin pienillä opetustuntimäärillä. Vesioja (2006) toteaaakin, että kokiessaan itsensä hyväksi musiikkikasvattajaksi tulee opettajalla olla hyvä aineenhallinta, jota musiikkia harrastamaton tuskin saavuttaa vähillä opetusmäärillä. Mikäli luokanopettajan koulutus ei anna riittäviä valmiuksia musiikin opetukseen, tulee väistämättä mieleen ajatus, että voisiko musiikkia opettaa luokanopettajan sijaan aineenopettaja ainakin alakoulun ylemmillä luokilla?

Kipeimmin täydennyskoulutusta tarvittaisiinkin myös tutkimuksemme perusteella luokanopettajien musiikillisten taitojen vahvistamiseen. Pohdimme, että nykypäivän opettajan työn ollessa kiireistä ja hektistä, on haastavaa löytää aikaa ja intoa oppia uutta. Lisäksi täydennyskoulutusta on vähän. Myös käsityön osalta opettajat kaipasivat koulutusta, lähinnä liittyen laitteisiin kovien materiaalien parissa. Työyhteisöissä järjestetään kyllä tieto- ja viestintäteknologian koulutusta, mutta miksi opettajia ei lisäkouluteta omissa työyhteisöissään myös musiikin tai käsityön osalta? Myös esimerkiksi yliopistojen opettajille tarjotut täydennyskoulutukset keskittyvät vahvasti tieto- ja viestintäteknologian sekä positiivisen pedagogiikan koulutukseen (Jyväskylän yliopisto, 2021). Voisiko työyhteisöissä hyödyntää tehokkaammin opettajien käymiä täydennyskoulutuksia jakamalla tietoa koko työyhteisön hyväksi?

Enemmän ikää ja kokemusta omaavat tutkittavamme eivät maininneet negatiivisia tunteita liittyen haastavaksi koettujen oppiaineiden opettamiseen. Ikä ja kokemus tuonevat varmuutta työhön, eli minäpystyvyyden kokemus on heillä vahvempi. Esimerkiksi tutkittava, joka on saanut koulutuksensa 1980-luvulla, kokee, ettei hänellä ole haasteita minkään erityisen oppiaineen opettamisessa, muuten kuin fyysiset iän tuomat rajoitteet. Pohdimme, miten erilainen opettajankoulutus ja työn arvostus on aikanaan ollut ja miten se on vaikuttanut opettajan käsitykseen itsestään opettajana. Jos vertailisimme vastavalmistuneita opettajia ennen ja nyt, kokisiko myös 1980-luvulla valmistunut epävarmuutta työssään vai johtuisivatko erot kokemuksissa kulloisenkin aikakauden koulutuksesta? Ja lisäksi; kultaako aika muistot pidemmän työuran tehneellä opettajalla?

Etenkin kokeneimmat tutkittavat toivat esiin lisäksi oppiaineiden ulkopuolelta sen, että koulutus ei tarjoa tarpeeksi välineitä haastavien oppilaiden ja huoltajien kohtaamiseen sekä haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Myös Parkkosen (2021) tutkimuksessa ilmeni, että luokanopettajakoulutuksessa ei saatu tarpeellisia valmiuksia työelämään, erityisesti huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Opettajat ehdottivat, että opiskeluaikana olisi työelämäyhteistyötä esimerkiksi siten, että opettajat vierailisivat kertomassa huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Pohdimmekin, miksi kodin ja koulun välinen yhteistyö jää niin vähälle huomiolle opettajaharjoitteluissa.

Aiempien tutkimustulosten (Virkkunen, 2019; Suomi, 2019) mukaan Suomessa oppiaineista taito- ja taideaineet koetaan haastaviksi opettaa ja tämä näkyi myös meidän tutkimuksessamme. Pohdimme, voisiko tähän osasyynä olla se, että resurssia taito- ja taideaineisiin luokanopettajakoulutuksessa on pienennetty vuosien varrella? Pohdimme myös sitä, että taito- ja taideaineiden opetuksessa opettajan oma persoona on enemmän esillä. Opettaja ei voi ikäänkuin "piiloutua" oppiaineen sisällön taakse, vaan hän joutuu käyttämään koko persoonaansa.

Myös opettajan asennetta eri oppiaineita kohtaan tulee pohtia, ja asenne korostuu vielä erityisesti taito- ja taideaineissa. Olisi mielenkiintoista tietää,

millaista opetusta negatiivisesti tiettyyn oppiaineeseen suhtautuvat luokanopettajat ovat itse saaneet omana kouluaikanaan. Wilkinsin (2010) tutkimukseen osallistuvilla oli ahdistusta matematiikkaa kohtaan, ja he myös omistivat vähemmän aikaa sen opettamiseen. Tässä on yhtymäkohta omaan tutkimukseemme, jossa ilmeni muutaman opettajan välttely musiikin opetusta kohtaan. Myös Bandura (1995) on todennut, että opettajan alhainen uskomus omaan minäpystyvyyteen saattaa ilmetä haastavaksi koetun oppiaineen välttelemisenä. Opettaja ei myöskään innostu tai panosta kyseisen oppiaineen opettamiseen. Oman työkokemuksemme kautta voimme yhtyä edellä olevaan ajatukseen. Jos jokin oppiaine ei ole itselle mieluinen opettaa, opettaja tekee vain sen verran minkä kokee opetussuunnitelman mukaan olevan riittävää. Tällöin opetus- ja työskentelytavat jäävät laimeiksi. Tämä saattaa näkyä jopa oppimistuloksissa.

Wilkins (2010) toteaa, että sekä opettajankoulutuksessa että täydennyskoulutuksessa keskiössä tulisikin olla keskittyminen opettajien asenteisiin ja yleiseen suhtautumiseen heidän opettamiinsa aineisiin. Yhdymme tähän Wilkinsin ajatukseen, sillä opettajan asenne opetettavaa oppiainetta kohtaan välittyy oppilaille helposti, ilman että opettaja sitä edes itse tiedostaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2014) asettaa tavoitteet peruskoulun musiikinopetukselle. Suomi (2019) nostaa näistä esiin kolme ristiriitaisuutta perusopetuksen opetussuunnitelman kanssa. Opettajan pitäisi kyetä jakamaan musiikillista kulttuuriperintöä, sekä tarjota hyvää musiikinopetusta. Lisäksi oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta. Suomi (2019) katsoo, että nämä eivät toteudu käytännössä. Kyseiset ristiriidat nousivat osittain esiin myös meidän tutkimuksessamme, osa haastateltavista mainitsi oppilaiden oikeuden hyvään opetukseen ja koki, että itse eivät pysty sitä tarjoamaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) musiikinopetuksen sisällöt mainitaan Suomen (2019) mukaan varsin ylimalkaisesti, mikä mahdollistaa sen, että opettajalla on paljon valinnanvaraa mitä tulee opetuksen toteuttamiseen. Opettaja voi vapaasti valita ohjelmistoa niin lauluun, soittoon kuin kuunteluunkin. Suomen (2019) mukaan

musiikillisten sisältöjen opettaminen vaatii monipuolista musiikillista taitoa opettajalta jo neljänneltä luokalta lähtien. Ylemmillä luokilla vaatimukset ovat entistä kovemmat. Meidänkin tutkimuksessamme luokanopettajat kokivat olevansa kykeneviä opettamaan musiikkia lähinnä alkuopetuksessa. Moni lapsi saa tavoitteellista musiikkikasvatusta ainoastaan koulussa, joten koulun musiikin opetuksella on ratkaiseva osuus yksilön käsityksiin musiikin merkityksistä. Laadukas opetus on jokaisen lapsen oikeus, myös taito- ja taideaineissa. Omassa tutkimuksessamme tutkittavamme nostivat esiin saman ajatuksen, että oppilaat ansaitsevan pätevän opettajan.

Käsitöiden osalta pohdimme sitä, että kovissa materiaaleissa miehet toimivat usein opettajina. Onko edelleen niin, että isojen koneiden ja laitteiden ajatellaan olevan maskuliinisia? Käykö arjessa niin, että enimmäkseen miehet opettavat käsitöissä kovia materiaaleja? Tulisiko työyhteisön ajatusmaailmaa sukupuolirooleista muuttaa?

Tutkimuksessamme nousi esille sekä tutkittavien henkilökohtaisia että työyhteisön yhdessä sopimia ratkaisuja, joilla pyrittiin selviämään haastavaksi koetun oppiaineen opettamisesta. Totesimme tutkittavien käyttämien ratkaisujen olevan samansuuntaisia kuin omassa työyhteisöissämme. Aina ei kuitenkaan voi vältellä itselleen haastavan oppiaineen opettamista. Oma minäpystyvyyden kokemus on kuitenkin usein kasvanut, kun ”joutuu” opettamaan tällaista oppiainetta. Omalle epämukavuusalueelle meneminen on osa opettajan ammatillista kehittymistä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkija kuvaa tarkasti tutkimuksen kulun ja toteutuksen (Hirsjärvi, ym, 2012). Olemme kuvanneet tutkimuksen keston ja kulun tarkemmin luvussa 4.2. Lisäksi on tärkeää raportoida, miten tutkimusaineisto on kerätty (Tuomi, ym., 2018). Mahdolliset häiriötekijät haastattelujen aikana on myös tarpeen kuvata tutkimuksen

luotettavuutta arvioitaessa. Näistä haastatteluissamme ilmenneistä häiriötekijöistä olemme maininneet tutkimuksen toteutuksesta kertovassa luvussa. Myös analyysin tarkka kuvaaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että meitä tutkijoita oli kaksi (Aira, 2005). Olemme analysoineet kriittisesti toisen tekemistä ja kirjoittamista, mikä on antanut mahdollisuuden tehdä laadukkaampaa työtä kuin tutkimuksen tekeminen yksin. Tutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa vahvistavasti myös se, että tutkittavillamme on taustalla luokanopettajakoulutus, sekä heillä kaikilla on jo jonkin verran työkokemusta. On myös mahdollista, että luotettavuus olisi kasvanut vielä entisestään, jos tutkittavia olisi ollut enemmän kuin kuusi. Hirsjärven ja Hurmeen (2007) mukaan tutkittavien määrä pitää olla niin suuri, että tutkimuksen kannalta kaikki tarvittava ja olennainen tieto tutkimusaiheesta saadaan kerättyä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitteena yleistää tilastollisesti, merkityksellisempää on, että tutkittavat omaavat kokemuksen ilmiöstä, jota tutkitaan (Tuomi, ym. 2018). Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös suorat sitaatit ja katkelmat haastatteluista. Tutkittavista käytetään nimityksiä H1-H6, jotta heitä ei pystytä tunnistamaan (Hirsjärvi & Hurme, 2006; Hirsjärvi ym., 2010).

Valitsemillamme menetelmillä pystyimme tutkimaan hyvin sitä, mitä tutkimuksessa oli tarkoitus tutkia. Lisäksi valitsimme käsitteet, jotka sopivat tutkimusongelmaan ja aineiston sisältöihin. Pohdimme, miten tutkimustuloksemme voisi yleistää tai siirtää muihin kohteisiin tai tilanteisiin. Havaitaanko samaa ilmiötä eri-ikäisten opettajien keskuudessa tai eri kokoisissa kouluissa? Kun kyse on yksilöistä, eivät tulokset ole suoraan yleistettävissä. Toisaalta kun tiedetään, että taito- ja taideaineet koetaan hankaliksi, voisi olettaa, että tulokset olisivat jossain määrin yleistettävissä.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksemme perustui työssä oleviin opettajiin. Jatkotutkimusaiheita ajatellen olisi syytä selvittää, millaisena luokanopettajakoulutuksessa olevat opiskelijat ajattelevat oman minäpystyvyytensä opiskeluaikana ja miten se kehittyy opintojen edetessä ja myöhemmin työelämässä. Pohdimme myös sitä, miten yhteisopetus on yhteydessä opettajan kokemaan minäpystyvyyden kasvuun, sillä samanaikaisopetuksessa kokeneemman opettajan mallia seuraamalla voi kehittää omaa ajattelua ja taitoja.

Lisäksi jatkotutkimuksissa voisi selvittää, miten työyhteisöissä tuodaan esille opettajien kokemia haasteita joissakin oppiaineissa, uskalletaanko ne tuoda esiin ja miten? Onko koulukulttuureissa eroja siinä, miten eri oppiaineissa ilmenneet opettajien kokemat haasteet tuodaan esiin ja miten esimerkiksi musiikin osalta hyödynnetään musiikin lehtorin ammattitaitoa alaluokkien opetuksessa?

LÄHTEET

- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Aira, M. (2005). Laadullisen tutkimuksen arviointi. *Duodecim*, 1073–77.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.), *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. painos). Routledge.
- Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource room teacher. *The Journal of Educational Research*, (4), 230–239.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62, 107–115.
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical phenomenological method. *Prepòsitos y Representaciones*, 7(1), 201–229.
- [Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method \(ed.gov\)](#)
- Garvis, S. & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, (9).
- <http://www.ijea.org/v12n9/>.
- Gitomer, D.H., & Zisk, R.C. (2015). Knowing what teachers know. *Review of Research in Education*, 39, 1–53. DOI:10.3102/0091732X14557001.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2007). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2012). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

- Jyväskylän yliopisto. (n.d.). Opinto-opas 2020–2023.
<https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/>
- Kokko, M. (2021). *Kohti uudenlaista opettajuutta: Yhteisopettajuus edistämässä opettajien yhteistyötä ja inklusiota kouluissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto].
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu painos. (s.25–42). PS- kustannus.
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Malinen, O-P., & Palmu, I. (2017). Tavoitteena yhteisopettajuus. Näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27(3). Niilo Mäki Instituutti.
<https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2018/02/malinen.pdf>
- Metsäpelto, R.-L., Heikkilä, M., Hangelin, S., Mikkilä-Erdmann, M., Poikkeus, A.-M., & Warinowski, A. (2022). Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus*, 52(2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). *Research-based teacher education*. In *Research-based teacher education in Finland* (pp.31–50). (Kasvatusalan tutkimuksia; Vol.25). Finnish Education Research Association.
- Nummenmaa, A. R., Välijärvi, J., Jokinen, H., Sarja, A., Savonmäki, P., Tynjälä, P., Vanhatalo, M. (2006). *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. [Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS - OECD](#)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (n.d.).
<https://www.oaj.fi/arjessa/mita-opettajan-tyo-on/>
- Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin

ideoita ja ehdotuksia. (2016). Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*.

Määräykset ja ohjeet 96. Opetushallitus.

[Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet | Opetushallitus \(oph.fi\)](#)

Opetushallitus. (n.d.). Opintopolku.fi

Parkkonen, S. (2020). *Mitä luokanopettaja ei opi Jyväskylän yliopistossa?*

Luokanopettajien kokemuksia työelämästä. Pro gradu -tutkielma,

Jyväskylän yliopisto. [URN:NBN:fi:juu-202106103621.pdf](https://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202106103621.pdf)

Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A.

Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*.

Gaudeamus. (e-kirja)

Rautiainen, M. (2018). Kohti parempaa demokratiaa. Teoksessa M. Rautiainen,

(toim.) *Kohti parempaa demokratiaa*. Yliopistopaino.

Ruohotie, P. (1995). *Ammatillinen kasvu työelämässä*. (2. uud.p.) Tampereen

yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY.

Rinne, R. (2017). Luokanopettajakoulutuksen akatemisoituminen ja

yliopistopolitiikan muutos pitkänä historiallisena projektina. Teoksessa E.

Paakkola, & T. Varmola (toim.), *Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja*

tulevaisuutta. PS-kustannus.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., Palmu, I. & Kontinen, J. (2017). Yhteisopetuksen

työtavat sekä opettajien kokemukset ja ammatillinen kehittyminen.

Teoksessa: O-P. Malinen, & I. Palmu (toim.), *Tavoitteena yhteisopettajuus: näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. (16–23).

Niilo Mäki Instituutti. Kummi: arviointi-, opetus- ja

kuntoutusmateriaaleja, 16.

Sahlberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat*

siitä oppia. Into Kustannus Oy.

Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö*

ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen.

Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Scruggs, Mastopieri & McDuffie. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Council for exceptional children*, 73

(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>

Seppänen, J., (2016): “Kyllä mä kykenen opettamaan sitä kuvista” –

luokanopettajaopiskelijoiden pystyvyyskokemukset ja niiden taustatekijät kuvataiteen opettamisesta alakoulu kontekstissa. Pro gradu -tutkielma,

Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201606092186>

Selvitys opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista.

<https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tyoelamavalmiudet/>

Suomi, H., (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi*

valmistuvan musiikillinen kompetenssi Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998).

Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. [Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure \(sagepub.com\)](https://www.sagepub.com)

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.*

Gummerus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen,*

yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi.

<https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Turun yliopisto. (n.d.). OVET-hanke.

<https://sites.utu.fi/ovet/hanke/moniulotteinen-opettajan-osaamisen-malli-map/>

Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkultuurit. Teoksessa A.R.

Nummenmaa, & J.Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen.* (s.99–122).

Koulutuksen tutkimuslaitos.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration:

A systematic review. *Educational Research Review*, 17–40.

- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto].
https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8514/urn_isbn_952-458-810-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Virkkunen, L. (2019). *Luokanopettajien tekemä kollegiaalinen yhteistyö toisten opettajien kanssa ja sen yhteys opettajien minäpystyvyyksityksiin*. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.
- Wilkins, J. L. M. (2010). Elementary school teachers' attitudes towards different subjects. *The teacher Educator*, (1), 23.
- Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P., Björkwist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practise in Expanded Roles: Finland's experience, *Scandinavian journal of Ecucational Research*, 49:5, 475–485.
DOI: [10.1080/00313830500267937](https://doi.org/10.1080/00313830500267937)

LIITTEET

Liite 1. Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEEN JA
PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA,
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS



26.4.2022

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa tieteelliseen tutkimukseen. Tässä tietosuojailmoituksessa kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Lain mukaan sinulla on oikeus saada nämä tiedot.

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016))

1. Tutkimusprojekti ” Luokanopettaja haastavaksi kokemansa oppiaineen opettajana, Luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia”

Tutkimus toteutetaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella päättötöynä, pro gradu -tutkielmana. Tutkimus on kertatutkimus. Tutkimustulokset valmistuvat joulukuussa 2022. Tutkimuksessa selvitetään luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia opettaa itselleen haastavaa oppiainetta. Kerättävä aineisto koostuu tekemistämme haastatteluista.

Tutkimuksessa kerätään seuraavia henkilötietoja:

Nimi, työvuosien määrä, opiskelupaikka sekä luokanopettajien henkilökohtaisia ajatuksia ja kokemuksia opettaa itselleen haastavaa oppiainetta.

2. Henkilötietojen käsittely tutkimuksessa ja arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta tehdessä, taikka tehtäessä tilastointia. Sen on oltava oikeasuhteista tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojalain 4§:n 3 kohta).

3. Henkilötietojen siirto EU/Eta ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietosi eivät siirry EU/Eta -alueen ulkopuolelle

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuhenkilö (Ulla-Maija Valleala). Henkilötietojasi ei luovuteta ulkopuolisille, eikä muutoinkaan käytetä eettisten periaatteiden vastaisesti. Sinua koskevia muitakaan tietoja ei anneta ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

(2/2)

Suorat tunnistetiedot poistetaan aineiston perustamisvaiheessa. Tunnistettavuuteen voidaan palata ainoastaan koodin avulla.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

Henkilötiedot suojataan käyttäjätunnuksella ja salasanalla siten, että aineistoa säilytetään yliopiston U-asemalla, johon vain tutkimuksen toteuttajilla on pääsy.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimuksen valmistuttua tutkimusaineisto hävitetään asianmukaisella tavalla (arvio 31.1.2023).

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Rekisterinpitäjä vastaa henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuudesta tutkimuksesta.

Rekisterinpitäjät ja pro gradu -tutkimuksen tekijät ja yhteyshenkilöt:

maisteriopiskelijat Suvi Kantoluoto sukakant@student.jyu.fi,

Suvi Räsänen susarasa@student.jyu.fi

Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja

Yliopistonlehtori Ulla-Maija Valleala, ulla.valleala@jyu.fi, +358408012937

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

LIITE 2. Haastattelukysymykset

Tutkittavan tausta

Ikä:

Koulutustausta ja valmistumisvuosi:

Työkokemus vuosina:

Lisäkoulutukset:

Haastattelukysymykset:

1. Tunnetko tai oletko urasi varrella tuntenut, että jotain oppiainetta on vaikeampi opettaa kuin muita? Mitä oppiaineita ne ovat? Miksi aine ja sen opettaminen tuntuu tai on tuntunut hankalalta?
2. Millaisia ajatuksia ja tuntemuksia haastavaksi kokemasi oppiaineen opettaminen herättää/herätti, kun sitä opettaa/on opettanut tai jos sitä päätyisi tulevaisuudessa opettamaan?
3. Jos koet/olet kokenut jonkin oppiaineen haastavaksi opettaa, miten olet ratkaissut sen tai millaista ratkaisua olet suunnitellut siihen tai miten asian ratkaisisit, jos tulevaisuudessa päätyisit oppiainetta opettamaan?
4. Miten mielestäsi saamasi opettajankoulutus ja mahdollinen täydennyskoulutus on antanut sinulle valmiuksia opettaa eri oppiaineita? Millaisia valmiuksia olet saanut, millaisia olisit toivonut saavasi enemmän?
5. Millä tavoin työyhteisössäsi tuetaan opettajaa, jos hän kokee jonkin oppiaineen haastavaksi opettaa? (haastava=kokee syystä tai toisesta vaikeaksi, ei itselleen mieluisa) Tai miten muuten eri opettajille haastavien aineiden opetus on koulussa järjestetty? Jos on järjestetty jotenkin, koetko järjestelyn hyväksi?