



**TURUN  
YLIOPISTO**

# **Aloittelevien luokanopettajien kokemuksia haastavan oppiaineen opettamisesta**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Niina Alanko

29.4.2026  
Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

**Tekijä:** Niina Alanko

**Otsikko:** Aloittelevien luokanopettajien kokemuksia haastavan oppiaineen opettamisesta

**Ohjaaja:** Yliopistonlehtori Serja Turunen

**Sivumäärä:** 64 sivua

**Päivämäärä:** 29.4.2026

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aloittelevien luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia haastavan oppiaineen opettamisesta. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia selviytymiskeinoja luokanopettajat käyttivät haastavan oppiaineen opettamisessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla yhdeksältä aloittelevalta luokanopettajalta. Opettajat olivat toimineet luokanopettajina 0–3 vuotta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti teemoittelua apuna käyttäen.

Tutkimuksen tulosten perusteella oppiaineen haastavuuden kokemukset liittyivät erityisesti aineenhallinnan rajoitteisiin. Heikko aineenhallinta vähensi opettajien opetusvarmuutta ja monipuolisten työtapojen käyttöä haastavaa oppiainetta opettaessa. Lisäksi opetuksen suunnitteluun kului runsaasti aikaa, mikä lisäsi työn kuormittavuutta.

Keskeisiksi selviytymiskeinoiksi haastavan oppiaineen opettamiseen opettajat nimesivät kollegiaalisen tuen ja oppituntien suunnittelun. Vaikka oppiaineen opetuksen suunnittelu koettiin kuormittavana, toimi se samalla tärkeänä selviytymiskeinona ja oman osaamisen vahvistajana. Opetuskokemusten myötä opettajat kuvailivat valmiuksiensa, itseluottamuksensa ja pystyvyyden tunteensa vahvistuneen haastavan oppiaineen osalta.

**Avainsanat:** aloitteleva luokanopettaja, haastava oppiaine, selviytymiskeinot

# Sisällys

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Opettajan ammatillinen valmius ja osaaminen</b>	<b>7</b>
2.1	Aloittelevan opettajan haasteet, toimijuus ja kehittyminen	7
2.2	Opettajan osaamisen alueet	8
2.3	Aineenhallinta ja sen merkitys opetustyössä	10
<b>3</b>	<b>Minäpystyvyys opetustyössä</b>	<b>13</b>
3.1	Minäpystyvyyden käsite Banduran mukaan	13
3.2	Opettajan pystyvyysuskomusten merkitys opetustyössä	14
3.3	Pystyvyysuskomusten kehittyminen ja kontekstuaaliset tekijät	16
<b>4</b>	<b>Opettajan työn haasteet ja selviytymiskeinot</b>	<b>18</b>
4.1	Haasteet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa	18
4.2	Opettajan uran alkuvaihe ja ammatillinen kehittyminen	19
4.3	Strategiat ja selviytymiskeinot haasteita kohdatessa	20
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>23</b>
5.1	Tutkimuksen luonne ja tutkimuskysymykset	23
5.2	Aineistonkeruu ja osallistujat	23
5.3	Aineiston analyysi	25
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>28</b>
<b>6.1</b>	<b>Luokanopettajien kuvailemia haastavan oppiaineen opettamisen haasteita</b>	<b>28</b>
6.1.1	Opetuksen konteksti ja resurssit	28
6.1.2	Aineenhallinta	29
6.1.3	Ajankäyttö ja valmistelu	33
6.1.4	Työtavat	34
6.1.5	Ammatillinen pystyvyys	35
<b>6.2</b>	<b>Selviytymiskeinoja haastavan oppiaineen opetuksessa</b>	<b>36</b>
6.2.1	Oppitunneille valmistautuminen	37
6.2.2	Materiaalit	38
6.2.3	Yhteisöllinen tuki	38
6.2.4	Haastavat tunti-ilanteet	40
6.2.5	Ammatillinen kasvu ja itsesäätely	41

6.3	Yhteenveto tuloksista	43
7	Pohdinta	46
7.1	Johtopäätökset	46
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	50
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	52
	Lähteet	54
	Liitteet	60
	Liite 1. Haastattelurunko	60
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	62

# 1 Johdanto

Omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen sekä niiden parissa työskenteleminen on osa itsetuntemusta. Usein töitä hakiessa reflektoidaan omia vahvuuksia ja heikkouksia sekä niiden hyödyntämistä tehtävän työn apuna. Luokanopettajan työssä nämä tekijät korostuvat, sillä luokanopettaja on pätevä opettamaan kaikkia alakoulussa opetettavia oppiaineita vuosiluokille 1–6. Tämä eroaa merkittävästi aineenopettajista, sillä usein he opettavat muutamaa oppiainetta, jotka ovat valinneet omien kiinnostustensa pohjalta. Luokanopettajalta odotetaan kuitenkin pedagogisia valmiuksia ja osaamista kaikista oppiaineista riippumatta siitä, pitääkö hän oppiaineista ja niiden opettamisesta. (Wilkins, 2010, s. 23–24.) Kunkin oppiaineen opettamiseen opettaja tarvitsee aineenhallinnallista osaamista, jonka taso voi vaihdella eri oppiaineiden ja opettajien välillä. Käytännössä mitä vanhempia oppilaita opettaja opettaa, sen syvempää aineenhallintaa opettajalta edellytetään (Jyrhämä ym., 2016, s. 74).

Koska luokanopettaja vastaa oman luokkansa opettamisesta kokonaisvaltaisesti, tulee hänen hallita useiden eri oppiaineiden sisältöjä samanaikaisesti. Opettajat voivat joutua opettamaan myös sellaisia oppiaineita ja -sisältöjä, jotka he kokevat oman osaamisensa kannalta heikoiksi. Riittämätön tietämys oppiaineiden sisällöistä voi aiheuttaa erilaisia haasteita ja epävarmuuden tunteita, jotka voivat heijastua suoraan opetuskäytäntöihin. Haasteita voi ilmetä esimerkiksi oppituntien valmistelussa, tehtävien suunnittelussa ja oppilaiden kysymyksiin vastattaessa. (Mizzi, 2013, s. 1.) Oma epävarmuus voi näkyä oppiaineen opettamisessa eri tavoin ja näin estää hyödyntämästä oppiaineen täyttä potentiaalia ja sen antamia mahdollisuuksia, jos ne jäävät huomaamatta oman osaamistason riittämättömyyden takia (Kallioniemi, 2009, s. 108).

Oppiainehaasteiden lisäksi aloittelevilla opettajilla voi olla muita enemmän haasteita siirtyessä valmistumisen jälkeen työelämään. Opettajankoulutuksesta saadun tiedon muuttaminen kokonaisvaltaiseksi osaamiseksi luokkahuonetyöskentelyyn voi olla haastavaa. Lisäksi aloitteleva opettaja ei omaa valmiita toimintamalleja, vaan ne syntyvät vasta kokemuksen karttuessa. (Piisi & Keskinen, 2009, s. 212–216.) Oman opetustyylin löytäminen, luokan tapahtumien ennakointi ja oman toiminnan mukauttaminen luokassa ilmenevien tilanteiden mukaisesti vievät aikaa. Ne edellyttävät lisäksi kokemusta, jota aloittelevilla opettajilla ei välttämättä vielä ole. Myös oppilaiden osaamisen tason arvioiminen voi olla vaikeaa, mikä voi vaikeuttaa asian yhdistämistä aiemmin opittuun. Opetuksen kokonaiskuvan hahmottaminen voi olla hämärän peitossa ja tästä syystä opetuksen suunnittelu

ja opetuskokonaisuudet saattavat jäädä pirstaleisiksi. (Förbom, 2003, s. 103.) Uraansa aloittelevat opettajat eivät välttämättä ole opettaneet kaikkia oppiaineita opetusharjoitteluiden aikana (Kallioniemi, 2009, s. 107). Myös oppiaineiden kirjat, opetussuunnitelmat tai opetussisällöt voivat olla vieraita uran alkuvaiheissa (Woolfolk & Davis, 2006, s. 121). Osaamattomuus saattaa rajoittaa myös arvioinnin toteuttamista ja tapoja (Vesioja, 2006, s. 265).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia aloittelevien luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia heille haastavan oppiaineen opettamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miksi luokanopettajat kokevat tiettyjen oppiaineiden opettamisen haastavaksi. Lisäksi tarkastellaan keinoja, joilla luokanopettajat ovat ratkaisseet haastavan oppiaineen opettamista. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten aloittelevat luokanopettajat kuvailevat haastavan oppiaineen opettamisen haasteita?
2. Millaisia selviytymiskeinoja aloittelevat luokanopettajat käyttävät haastavan oppiaineen opettamisessa?

Tutkimus tuottaa tietoa vertaisille, valmistuville opettajille sekä jo työelämässä toimiville haastavaksi koetun oppiaineen opettamisesta. Lisäksi tutkimus antaa käytännön ratkaisukeinoja haastavan oppiaineen opettamiseen. Tutkielman aihetta ei ole rajattu mihinkään tiettyyn oppiaineeseen, sillä eri oppiaineet koetaan haastavaksi opettajan mukaan erilaisista syistä. Kansainvälisessä sekä suomalaisessa kirjallisuudessa on tutkittu opettajien kohtaamia haasteita yksittäisissä oppiaineissa, kuten matematiikassa, fysiikassa ja musiikissa, mutta vain vähän oppiaineiden haasteista yleisellä tasolla. Aihe on tärkeä tutkittavaksi, sillä aiempaa suomalaista tutkimusta aiheesta ei ole juurikaan tehty.

## 2 Opettajan ammatillinen valmius ja osaaminen

### 2.1 Aloittelevan opettajan haasteet, toimijuus ja kehittyminen

Hubermanin (1989) opettajan uravaiheteorian mukaan kolme ensimmäistä työvuotta ovat selviytymisen ja löytämisen aikaa. Selviytyminen kuvaa uuden opettajan kohtaamaa todellisuushokkia, eli ensimmäistä kosketusta opettajan työn käytännön haasteisiin. Haasteet voivat ilmetä esimerkiksi huolena omasta riittämättömyydestä, työrauhan ylläpitämisestä, haastavista oppilastilanteista tai opetusmateriaalien sopimattomuudesta. Oppitunnin käytännön opetustilanteet eivät välttämättä vastaa etukäteen laadittuja suunnitelmia tai tavoitteita. Uran alkuvaiheessa opitaan paljon kokeilun ja erehtymisen kautta.

Selviytymisvaiheen vastapainona ja rinnalla kulkee kuitenkin löytämisen aika, joka kuvastaa opettajan intoa opettamiseen, omaan luokkahuoneeseen ja oppilaisiin. Selviytymisen ja löytämisen ajan jälkeen alkaa vakiintumisen vaihe, joka sijoittuu yleensä 3–5 työvuoden kohdalle. Tällöin opettaja on tehnyt henkilökohtaisen päätöksen jatkaa opettajan uralla ja kokee työnsä aiempaa varmemmaksi. Opettaja hallitsee opetustilanteita luottavaisemmin ja pystyy toimimaan joustavasti myös odottamattomissa tilanteissa. (Huberman, 1989, s. 349–350.)

Aloittelevat opettajat kohtaavat työuransa alussa myös muita haasteita selviytymisen ja löytämisen ajan lisäksi. Haasteet liittyvät lisäksi työllistymiseen, omaan osaamiseen ja heikkoon itseluottamukseen, stressiin, uuden työntekijän asemaan, työssä oppimisen haasteisiin ja uramahdollisuuksiin. Opettajan oppiminen ei suinkaan lopu valmistumiseen, vaan se on jatkuvaa ja kestää läpi työelämän. Opettajien uran alkuvaihe on ammatillisen kehittymisen kannalta kriittinen, sillä työelämään siirryttäessä opettajilta vaaditaan taitoja ja kykyjä, joita he eivät vielä täysin hallitse. Tästä syystä päivittäisestä työstä selviytyminen voi viedä runsaasti voimavaroja. Lisäksi itseluottamus omaan tekemiseen heikkenee, mikäli opettaja kokee, ettei osaa tehdä työtään tarpeeksi hyvin. Uraansa aloittelevilla opettajilla itseluottamuksen puute, minäpystyvyyssuskomusten heikkeneminen tai heikko toimijuuden tunto ovat varsin tavallisia tuntemuksia. (Tynjälä ym., 2013, s. 37–40.) Opettajien kokema epävarmuus, jännittyneisyys tai vuorovaikutuksen hallitsemattomuus saattaa johtaa myös luokanhallinnan menettämiseen (Salo, 2009, s. 116).

Ammatillisella toimijuudella viitataan oppimisen haluun, pystyvyyssuskomuksiin ja osaamisen kokonaisuuteen. Nämä kolme tekijää ovat välttämättömiä opettajan aktiiviselle ja

tavoitteelliselle oppimiselle. (Soini ym., 2016, s. 59; Heikonen, 2021, s. 11.) Opettajan toimijuus muodostuu ajan kuluessa erilaisissa toimintaympäristöissä. Toimijuuteen yhteydessä ovat opettajan aiemmat kokemukset, nykyiset toimintamahdollisuudet sekä tulevaisuuden tavoitteet. (Priestley ym., 2015, s. 143.) Ammatillisen toimijuuden tunteen saavuttaminen edellyttää samanaikaisesti motivaatiota oppimiseen, oppimista koskevia pystyvyysajatuksia sekä toimintatapoja, joilla pyritään edistämään ja hallitsemaan oppimista luokkahuoneessa (Soini ym., 2015, s. 651). Opettajien toimijuus tai sen puute on sidoksissa heidän henkilökohtaisiin ja persoonallisiin ominaisuuksiin sekä ammatillisiin tietoihin ja taitoihin. Näiden taustalla ovat lisäksi opettajien omat uskomukset sekä konteksti, jossa he toimivat. Toimijuuden tunteeseen liittyvät myös erilaiset toimintaympäristön tekijät, kuten esimerkiksi luokkakoko, johon opettaja ei voi itse vaikuttaa. (Biesta ym., 2015, s. 625–636.)

Ammatillinen kehittyminen on uusien tietojen ja taitojen hankkimista ja harjoittelua, mutta lisäksi pystyvyyden tunteen saavuttamista, joka heijastuu esimerkiksi työn tuottavuuden kokemukseen (Bandura, 1995, s. 24). Opettajan ammatillinen kehittyminen on yksilöllinen oppimis- ja sopeutumisprosessi, joka muovaa opettajan koko persoonallisuutta. Taitavaksi opetusammattilaiseksi kasvu kestää useita vuosia. (Pitkänen, 2021, s. 18.) Opettajat joutuvat usein uudelleenmuotoilemaan ammatti-identiteettiään työelämään siirryttäessä. Myös ammatillisia odotuksia ja tavoitteita joudutaan muotoilemaan uudelleen, jotta ne vastaisivat paremmin opetustyössä kohdattuja haasteita ja olosuhteita. (Eteläpelto ym., 2015, s. 673; Hong ym., 2018, s. 249.)

## 2.2 Opettajan osaamisen alueet

Opettaja tarvitsee työnsä toteuttamiseen tietoa, joka toimii opetuksen pohjana. Shulmanin (1987) mukaan opettajan opetuksessa tarvittavat tiedot koostuvat seitsemästä eri osa-alueesta. Näitä ovat sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, opetussuunnitelmatieto, pedagoginen sisältötieto, opiskelijatieto, kontekstitieto sekä tieto opetuksen tavoitteista huomioiden filosofiset ja historialliset perusteet. (Shulman, 1987, s. 8.)

Opettajan tiedon pohjana toimii sisältötieto (*content knowledge*), joka tarkoittaa opettajan omaa tietoa, ymmärrystä, taitoa ja valmiuksia opetettavasta ainesisällöstä. Luokassa olevat oppijat ovat varsin heterogeenisiä ja tästä syystä opettajalla on oltava monipuolinen ymmärrys eri oppiaineiden sisältötiedosta ja keskeisistä käsitteistä. Syvälinen ymmärrys oppiaineesta auttaa opettajaa esittämään ja selittämään oppisisällön vaihtoehtoisilla tavoilla. (Shulman, 1987, s. 8–9.) Luokanopettajana toimiessaan opettaja opettaa useita eri oppiaineita, joista

jokaisen opettamiseen hän tarvitsee oppiainekohtaista sisältötietoa (*subject matter content knowledge*). Opettajan tulee ymmärtää, miksi jokin opetettava asia menee niin kuin menee, mutta myös osata perustella, miksi se on niin. Jotta tämä perustelu olisi mahdollista, tulee opettajan hallita opetettava aines syvemmällä tasolla kuin vain käsitteiden hallinta. (Shulman, 1986, s. 9.)

Toinen sisältötiedon tyyppi on pedagoginen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*), joka tarkoittaa opetettavan sisällön ja pedagogiikan yhdistämistä. Pedagoginen tieto ulottuu oppiaineen tuntemusta laajemmalle, opettamiseen liittyvään tietoon ja aineenhallinnallisen tiedon soveltamiseen. Käytännössä se näkyy opettajan valitsemissa työtavoissa ja opetusratkaisuissa, joilla opetettava sisältö muokataan esitettävään muotoon ja tätä kautta tehdään oppilaille ymmärrettäväksi. Opettaja voi käyttää apunaan esimerkiksi havainnollistuksia ja erilaisia esimerkkejä, joiden avulla hän pyrkii muokkaamaan sisältötietoa opetettavaan muotoon. Näiden lisäksi pedagoginen sisältötieto kattaa ymmärryksen myös niistä tekijöistä, jotka tekevät tiettyjen aiheiden oppimisesta helppoa tai vaikeaa. (Shulman, 1986, s. 9.)

Kolmas sisältötiedon tyyppi on opetussuunnitelmatieto (*curricular knowledge*). Oppiainekohtaisen sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon lisäksi opettajalla tulee olla tietoa ja tuntemusta eri oppiaineiden opetussuunnitelmista, jotta oppiaineiden opetussisällöt tulisi opetettua opetussuunnitelmaan kirjattujen tapojen mukaisesti. (Shulman, 1986, s. 10.)

Jokaisella opettajalla on omanlaisensa käsitys siitä, miten olisi hyvä opettaa, ja laajemmin sen taustalla vaikuttavat erilaiset kokemukset omasta elämästä, käytännön kokemukset opettajana toimimisesta sekä opettajankoulutuksesta. Opetuskokemuksen myötä opettajan tavat opettaa voivat muuttua ja näin myös kehittyä jatkuvasti. (Jyrhämä ym., 2016, s. 79–80; Toom, 2017, s. 809.) Didaktiikka tarkoittaa opettajan käsitystä siitä, millaista on hyvä opetus (Kansanen, 2004, s. 55). Opettajalla voidaan sanoa olevan didaktinen vapaus, joka tarkoittaa käytännössä sitä, että opettaja saa itse päättää miten hän järjestää opetuksen luokassaan. Tämä vapaus koskee esimerkiksi työtapoja sekä opettajan tapaa muokata oppiainesta mieleisekseen. Jokainen opettaja tekee omat ratkaisunsa siitä, miten opetussuunnitelmassa määritellyt sisällöt lopulta opettaa. (Kansanen, 2004, s. 55; Jyrhämä ym., 2016, s. 114–115.) Näin ollen opetus eri kouluissa voi olla vaihtelevaa siitä syystä, että opettajat toteuttavat opetusta parhaaksi katsomillaan, omilla persoonallisilla tavoillaan (Kansanen, 2004, s. 55). On kuitenkin huomattava, että didaktinen vapaus ei tarkoita sitä, että opettaja saisi opettaa mitä haluaa,

vaan opetussuunnitelma toimii ohjenuorana, joka määrittelee oppiainekohtaiset tavoitteet, jotka oppilaiden tulisi saavuttaa (Jyrhämä ym., 2016, s. 79).

Opettajan osaamiseen kuuluu olennaisena osana opetussuunnitelman tuntemus sekä siinä esitettyjen ainekohtaisten sisältöjen hallinta, jotta opetus olisi opetussuunnitelmaan kirjattujen tavoitteiden mukaista (Kansanen, 2004, s. 55). Opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen opettamiseksi, opettaja muokkaa oppiainesta hyödyntämällä omaa ainedidaktista ja pedagogista sisältötietoaan, jotta oppilaat voisivat oppia sen mahdollisimman hyvin (Shulman, 1986, s. 9; Jyrhämä ym., 2016, s. 134). Opettajan pedagoginen ajattelu muovautuu luokkahuonetyöskentelystä saatujen kokemusten reflektoinnin kautta (Pitkänen, 2021, s. 18). Jokaisella oppiaineella on lisäksi omanlaisensa tiedonalakohtainen kieli ja opetukselliset lähtökohtansa. Opettajana tulisi hallita myös kunkin oppiaineen tiedonalakohtaiset käsitteelliset periaatteet, sisällöt ja työtavat, jottei opetus jäisi pintapuoliseksi tai pahimmassa tapauksessa sisältäisi virheitä. (Cantell, 2016, s. 158–161.)

### **2.3 Aineenhallinta ja sen merkitys opetustyössä**

Eri oppiaineiden aineenhallinnallinen tuntemus on olennainen osa opettajan työtä ja aineenhallinta heijastuu opettajan kokemaan motivaation tasoon oppiainetta opettaessa. Heikko aineenhallinnallinen osaaminen aikaansaa epävarmuuden ja innostamattomuuden tunteita ja voi näin estää pystyvyyden tunteen kokemista oppiainetta opettaessa. (Vesioja, 2006, s. 265.) Myös Loewenberg Ball ym. (2008) mukaan opettajan tulee tuntea aihe, jota opettaa, sillä se vaikuttaa opettajan kokemaan pätevyyteen. Vastaavasti, jos opettaja ei tunne aihetta, ei hän välttämättä omaa tarvittavia tietoja tai tapoja saada oppilaita oppimaan kyseistä sisältöä. Toisaalta kaikista syvällisinkään aineenhallinta ei täytä opettamisen sisällöllisiä vaatimuksia, jos opettajat eivät osaa muokata oppisisältöä ja käyttää opetuksessaan sellaisia tapoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään ja oppimaan asian. Esimerkiksi matematiikan opetukseen kuuluu väärän vastauksen tunnistamisen lisäksi löytää matemaattisen virheen lähde. Kaiken lisäksi se tulee osata tehdä nopeasti, koska oppilaat eivät voi odottaa, että opettaja itse pohtii vastausta. Tämä vaatii sitä, että opettaja hallitsee opetettavan aiheen itse, mutta lisäksi ymmärtää missä vaiheessa oppilaat ovat tehneet virheitä ja miksi. (Loewenberg Ball ym., 2008, s. 397–404.) Heikko aineenhallinnallinen osaaminen voi rajoittaa lisäksi opetuksen suunnittelua, monipuolisten työtapojen valintaa ja käyttöä, eriyttämistä, arviointia ja oppilaiden innostamista (Vesioja, 2006, s. 265).

Nilssonin ja van Drielin (2011) tutkimuksessa opettajaopiskelijat korostivat tiedonalakohtaisessa tiedossa tärkeänä tekijänä omaa itseluottamusta aiheen opettamiseen. Opiskelijat kuvailivat tuntevansa itsensä itsevarmoiksi silloin, kun he kokivat hallitsevansa opetettavan sisällön hyvin myös itse. Tämän koettiin pätevän myös toisin päin, eli jos ei hallinnut sisältöä, myös itseluottamus aiheen opettamiseen koettiin matalana. Omassa oppimisprosessissa tärkeänä pidettiin, että on itse tietoinen siitä, mitä tietää ja mitä ei, mutta olennaista oli myös tiedostaa, miksi näin on. (Nilsson & van Driel, 2011, s. 555–557.) Tiedonalakohtaista osaamista ei pidetty pysyvänä tietona, joka voitaisiin kerran hankkia, vaan tiedonalakohtaisen tiedon kehittyminen koettiin jatkuvana prosessina (Nilsson & van Driel, 2011, s. 557; Lehtonen ym., 2018, s. 18). Myös Mizzin (2013) mukaan opettajat kokivat olonsa itsevarmemmiksi opettaessaan sellaisia oppiaineita, jotka he kokivat hallitsevansa. Itseluottamukseen voivat vaikuttaa myös muut tekijät, esimerkiksi henkilökohtaiset kokemukset, opetussuunnitelman aiheuttamat paineet, kollegoiden tuki ja opettajan näkemys omista ammatillisista valmiuksista. Opettajan minäpystyvyys ja itsevarmuus määräytyy osittain sen mukaan, opettaako opettaja omalla vahvuusalueellaan vai sen ulkopuolella. (Mizzi, 2013, s. 4.)

Aineenhallinnan lisäksi opettajien asenteilla ja suhtautumisella eri oppiaineita kohtaan on merkitystä heidän opetuskäytäntöihinsä, joihin nämä asenteet voivat vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti. Wilkinsin (2010) tutkimuksessa tutkittiin peruskoulun opettajien asenteita eri oppiaineita kohtaan. Opettajat ilmoittivat, että heillä oli oma suosikkiaine ja mieluisin opetettava aine. Näiden tiedostaminen koettiin tärkeänä laadukkaan opetuksen säilyttämisen kannalta. Kun opettajat saivat opettaa haastavan oppiaineen rinnalla sellaista oppiainetta, josta he itse pitivät, laadukkaan opetuksen koettiin säilyvän. (Wilkins, 2010, s. 34.)

Metsäpelto ja kollegat (2022) tutkivat luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia. Heidän tutkimuksensa mukaan luokanopettajakoulutuksessa tavoiteltavat osaamissisällöt kytkeytyvät sisältötiedon ja pedagogisen sisältötiedon hallintaan. Yliopistojen opetussuunnitelmissa oli useita sisältötietoon yhdistettyjä tavoitteita ja näistä maininnoista yli kaksi kolmasosaa liittyi oppiaineiden sisältötietoon. Pedagogiseen sisältötietoon liittyviä mainintoja oli eniten ja niihin liitettiin valmiudet tietyn oppiaineen opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Pedagogiseen sisältötietoon lukeutuivat lisäksi työtapojen ja opetusmenetelmien valitseminen. Myös eriyttämisestä, yksilöllistämisestä, arvioinnista ja opetuksen eheyttämisestä sekä kyvystä toteuttaa oppiaineen opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä oli mainintoja.

Yliopistokoulutuksessa tavoitellaan oppiaineiden käsitteiden ja ilmiöiden monipuolista hallintaa, mutta myös pedagogisen osaamisen kehittymistä. (Metsäpelto ym., 2022, s. 171–175.) Pitkäsen (2021) mukaan työkokemus on keskeisessä roolissa ammatillisen sisältötiedon kehittämisessä. Ammatillinen identiteetti vahvistuu opetusvuosien karttuessa, ja opettajan tietoinen pyrkimys oppia työssään tukee opettajana kasvamista sekä omien ammatillisten taitojen kehittymistä. (Pitkänen, 2021, s. 111–114.)

### 3 Minäpystyvyys opetustyössä

#### 3.1 Minäpystyvyyden käsite Banduran mukaan

Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön kokema luottamusta tietystä tehtävästä tai tilanteesta selviytymiseen. Yksilön kokema luottamus omaan pystyvyyteensä ohjaa, miten yksilö yrittää selviytyä erilaisissa tilanteissa ja kuinka hän lopulta niissä toimii. Minäpystyvyysodotukset määrittävät, kuinka paljon tehtävän eteen ollaan valmiita tekemään ja kauanko sen parissa jatketaan haasteita kohdatessa. Mitä vahvempi koettu minäpystyvyys on, sitä enemmän tehtävään panostetaan ja sitä kauemmin sen parissa jaksetaan työskennellä. Varsin usein ihmiset kuitenkin pyrkivät välttelemään tilanteita, joissa he uskovat selviytymistaitojensa ylittävän ja vastaavasti osallistuvat toimintaan, josta he kokevat selviytyvänsä.

Minäpystyvyysodotukset ohjaavat yksilöiden tehtävävalintoja sekä sitoutumista ja sinnikkyyttä tehtävien suorittamisessa esteitä kohdatessaan. (Bandura, 1977, s. 193–194.)

Valittujen tehtävien lisäksi minäpystyvyysuskomukset ovat yhteydessä myös siihen, miten ihmiset ajattelevat, tuntevat ja motivoivat itseään erilaisissa tilanteissa. Minäpystyvyys voi kehittyä neljän eri lähteen kautta. Ensimmäinen niistä on koetut onnistumisen kokemukset, jotka rakentavat luottamusta omaan pystyvyyteen. Epäonnistumiset voivat kuitenkin heikentää pystyvyyden tunnetta, varsinkin jos niitä tapahtuu ennen pystyvyyden tunteen vakiintumista. Toisaalta, jos ihmiset saavuttavat onnistumisen kokemuksia liian helposti, he odottavat myös jatkossa nopeita tuloksia, jolloin epäonnistuminen lannistaa heitä helpommin. Pienet vaikeudet ovat kuitenkin merkittäviä, koska niiden voittaminen vaatii ponnistelua ja lopulta vahvistaa minäpystyvyyttä. Toinen minäpystyvyyttä vahvistava tekijä on sosiaalinen mallintaminen, joka tarkoittaa sitä, että kun yksilö näkee itsensä kaltaisen ihmisen onnistuvan jossakin ponnistelua vaativassa tehtävässä, myös yksilön uskomus kykyinsä hallita vastaavanlaista tilannetta vahvistuu. Mitä samankaltaisempi malli on, sitä vakuuttavammaksi onnistumiset ja epäonnistumiset koetaan peilattaessa omiin kykyihin. (Bandura, 1995, s. 2–3.)

Kolmantena tekijänä on sanallinen, sosiaalinen vakuuttaminen. Kun yksilö saa muilta ihmisiltä tukea ja kannustusta kykyjensä riittävydestä, vahvistuu myös yksilön kokema pystyvyys. Vastaavasti epäluottamus omiin kykyihin voi rajoittaa yksilön toimintaa, heikentää motivaatiota ja heijastua käyttäytymiseen negatiivisesti. Ihmiset, jotka uskovat, etteivät kykene suoriutumaan tehtävästä, välttävät usein tällaisia tilanteita, vaikka todellisuudessa ne voisivat kehittää heidän taitojaan. (Bandura, 1995, s. 4.)

Neljäntenä tekijänä ovat fysiologiset ja emotionaaliset tekijät, jotka koetaan ja tulkitaan eri tavoin. Minäpystyvyytensä vahvaksi arvioivat henkilöt voivat kokea jännityksen energisoivana ja myönteisenä, kun taas minäpystyvyyttään epäilevät henkilöt pitävät sitä haitallisena. Henkilökohtaiset, sosiaaliset ja tilannekohtaiset tekijät ovat yhteydessä siihen, miten yksilö tulkitsee pystyvyykokemuksiaan. Minäpystyvyyden kehittymiseen yhteydessä ovat myös ennakkokäsitykset omista kyvyistä, tehtävän vaikeusasteesta, työmäärästä sekä olosuhteista. (Bandura, 1995, s. 4–5.)

### **3.2 Opettajan pystyvyyssuskomusten merkitys opetustyössä**

Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa omaan ammatilliseen kykyynsä organisoida ja toteuttaa erilaisia toimia opetuksen aikana siten, että opetustehtävä onnistuisi mahdollisimman hyvin (Tschannen-Moran ym., 1998, s. 233). Pitkäniemen (2017, s. 7) mukaan minäpystyvyys tarkoittaa lisäksi opettajan käsitystä siitä, miten hän uskoo oman opetuksensa edistävän oppilaiden oppimista. On kuitenkin luonnollista, että opettajat eivät koe itseään tehokkaiksi kaikissa opetustilanteissa. Tästä syystä opettajapystyvyys on määritelty konteksti- ja oppiainesidonnaiseksi, mikä tarkoittaa, että opettajan kokema pystyvyyden tunne vaihtelee tilanteen mukaan (Tschannen-Moran ym., 1998, s. 215) ja se voi muuttua opettajan uran aikana (Pitkäniemi, 2017, s. 7). Opettaja voi kokea olonsa päteväksi opettaessaan tiettyä oppiainetta tai tietynlaisia oppilaita ja vastaavasti heikommaksi muissa oppiaineissa tai eri oppilasryhmien kanssa (Tschannen-Moran ym., 1998, s. 215). Oppimiselle suotuisten ympäristöjen luominen riippuu myös opettajien taidoista ja itsevarmuudesta (Bandura, 1995, s. 19–20).

Tehtävän suorittamisen kannalta olennaista on omat pystyvyyssuskomukset tehtävästä suoriutumiseen ja sen parissa työskennellessä. Pystyvyyssuskomuksiin kuuluu opettajan itsearvio omasta opetuspätevyydestään sekä käsitykset tulevan opetustilanteen vaatimuksista. Mitä suurempi minäpystyvyys, sitä enemmän tehtävän eteen nähdään vaivaa. Usein tämä johtaa myös parempaan suoritukseen, jolloin onnistuminen lisää positiivista pystyvyyden tunnetta. Tämä pätee lisäksi toiseen suuntaan, eli mitä heikompi pystyvyys, sitä vähemmän tehtävän eteen nähdään vaivaa ja sen helpommin luovutetaan. Tämä puolestaan johtaa huonompiin opetustuloksiin ja tätä kautta heikentyneeseen pystyvyyden tunteeseen. Nämä erilaiset kokemukset toimivat tulevien pystyvyyssuskomusten lähteinä. Pystyvyyssuskomukset vakiintuvat ajan mittaan suhteellisen pysyviksi. (Tschannen-Moran ym., 1998, s. 233–234.) Onnistuneen opetustehtävän jälkeen minäpystyvyyssuskomukset vahvistuvat ja lisäävät

odotuksia siitä, että myös tulevat opetustehtävät onnistuvat. Vastaavasti minäpystyvyyssuskomukset heikkenevät, mikäli opettaja kokee suorituksen epäonnistuneeksi. Tällöin odotukset tulevien suoritusten epäonnistumisesta vahvistuvat. (Tschannen-Moran & Hoy, 2007, s. 945.)

Uskomukset omasta henkilökohtaisesta minäpystyvyydestä ovat keskeisessä asemassa myös ammatillisessa kehittämisessä ja tätä kautta urapyrkimyksissä, sillä ihmiset toimivat ammatillisten pystyvyyssuskomustensa mukaisesti ja tämän myötä harkitsevat mahdollisia uravaihtoehtoja (Bandura, 1995, s. 24). Minäpystyvyyden tunne on yhteydessä lisäksi opettajien omaan käyttäytymiseen luokkahuoneessa, kuten siihen miten paljon opettajat näkevät vaivaa opettamisen eteen ja millaisia tavoitteita he itselleen asettavat (Tschannen-Moran ym., 1998, s. 222–223). Korkeamman minäpystyvyyden omaavat opettajat ovat motivoituneempia opettamaan ja asettavat itselleen korkeammat, mutta saavutettavissa olevat tavoitteet (Woolfolk & Davis, 2006, s. 126). Heikko minäpystyvyyden tunne voi aiheuttaa alhaista työtyytyväisyyttä, työuupumusta, stressiä ja pahimmassa tapauksessa opettajan työuran jättämisen (Pitkäniemi, 2017, s. 10).

Opettajat, jotka kokevat minäpystyvyytensä heikoksi, uskovat etteivät he voi vaikuttaa oppilaiden oppimiseen tai heiltä puuttuvat siihen tarvittavat taidot. Minäpystyvyyden kokemus ja sisältötiedon määrä vaihtelee eri oppiaineiden välillä. Opettajan kokema alhainen minäpystyvyyden tunne voi johtaa siihen, että opettaja välttelee sellaisten oppiaineiden opettamista, joissa kokee oman osaamisensa syystä tai toisesta heikommaksi, koska se voi johtaa epäonnistumiseen ja pettymyksen tunteisiin. (Wheatley, 2002, s. 6–11; Woolfolk & Davis, 2006, s. 120; Soini ym., 2016, s. 59.) Opetettavan asian vieraus itselle voi lisätä käsitystä, että opetettava sisältö on vaikeasti haltuun otettavissa. Mikäli opettajalla ei ole aiheesta aiempaa kokemusta tai ennakkotietoa, sen ymmärtäminen vaatii enemmän aikaa verrattuna tilanteisiin, joissa uusi tieto liittyy tuttuihin sisältöihin. (Murtonen, 2017, s. 77.)

Myös luokka-asteella, jota opetetaan, on merkitystä opettajien pystyvyyssuskomuksiin. Mitä vanhempia luokkia opetetaan, sitä monimutkaisempia ja vaativampia opetussisällöt ovat ja sitä korkeampaa aineenhallinnallista osaamista se edellyttää. Luokanopettajat opettavat useita oppiaineita, mutta eivät välttämättä hallitse kaikkia yhtä syvällisesti, mikä saattaa johtua esimerkiksi heikosta tietopohjasta tai oppiaineen opetussuunnitelman vieraudesta. (Woolfolk & Davis, 2006, s. 121.) Opettaja tarvitsee riittävää ammatillista sisältötietoa ja -taitoa opetussuunnitelmien toteuttamiseen (Pitkänen, 2021, s. 83).

### 3.3 Pystyvyyssuskomusten kehittyminen ja kontekstuaaliset tekijät

Opettajan minäpystyvyys kehittyy opettajaopintojen aikana opetusharjoittelussa sekä ensimmäisen työvuoden kokemusten kautta. Minäpystyvyysuskomukset opettajaopintojen opetusharjoitteluiden aikana vahvistuvat, mutta ne voivat heikentyä ensimmäisenä varsinaisena opetusvuotena. Muutokset ensimmäisen opetusvuoden aikana liittyivät saadun tuen määrään. Lisäksi käytettävissä olevat resurssit ja tilojen laatu voivat vaikuttaa opettajien omiin arvioihin opetustehtävistä suoriutumiseen. (Hoy & Spero, 2005, s. 343–344.) Myös Brandin ja Wilkinsin (2007) tutkimuksessa opintojensa loppuvaiheessa olevien opettajien minäpystyvyysuskomukset kasvoivat onnistuneiden kokemusten jälkeen. Aluksi matematiikan ja luonnontieteiden kurssille osallistuessaan he kokivat pystyvyytensä alhaiseksi. Kurssilla koettujen onnistumisten jälkeen osa opettajaopiskelijoista koki, että he kykenevät suunnittelemaan, toteuttamaan ja opettamaan kyseistä oppiainetta. Osa taas ajatteli, että heidän kykynsä opettaa oppiainetta vahvistuu harjoittelun ja kokemusten myötä. (Brand & Wilkins, 2007, s. 314.) Opettajien arvioimat minäpystyvyysuskomukset voivat poiketa heidän toiminnastaan virheellisen itsearvioinnin vuoksi. Esimerkiksi taustalla olevat ulkopuoliset tekijät voivat vääristää minäpystyvyysuskomuksia ja toiminnan välistä suhdetta. (Bandura, 2012, s. 11.)

Postareff ja kumppanit (2007) tutkivat yliopisto-opettajien minäpystyvyysuskomuksia pedagogisen koulutuksen aikana. He havaitsivat, että minäpystyvyys oli heikompi jonkin verran pedagogista koulutusta saaneilla kuin ei-koulutetuilla. Tämä saattoi johtua siitä, että ei-koulutusta saaneilla ei ollut tietoa paremmista opetuskäytännöistä. Heidän osallistuessaan kurssille nämä mielikuvat romahtivat, kun he tulivat tietoisiksi paremmista tavoista opettaa. (Postareff ym., 2007, s. 568–569.) Kokemus luokan ohjattavuudesta vaikuttaa opettajien minäpystyvyyskokemuksiin ja opetuskäytänteisiin. Jotkut yksittäiset oppilaat saattavat vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin ja tätä kautta opettajan pystyvyysskokemukseen negatiivisesti. Vastaavasti, jos luokka koettiin ”hyvänä”, opettajilla riitti paremmin voimavaroja kokeilla myös uusia opetustapoja. (Pitkänen, 2021, s. 164.)

Tschannen-Moran & Hoy (2007) vertailivat aloittelevien opettajien ja kokeneempien opettajien pystyvyyssuskomuksia. Tutkimuksen mukaan kontekstuaaliset tekijät, kuten opetusresurssit ja kollegoiden tuki olivat paljon merkittävämpiä aloittelevien opettajien pystyvyyssuskomuksissa. Vastaavasti kokeneet opettajat ajattelivat, että kontekstuaalisilla tekijöillä oli vähemmän merkitystä heidän pystyvyyssuskomuksilleen. Kokeneet opettajat

arvioivat pystyvyysuskomuksensa korkeammiksi kuin aloittelevat opettajat opetusstrategioissa sekä luokanhallinnallisessa pystyvyydessä. Aloittelevilla opettajilla ei ole kokemusta ja samanlaisia valmiuksia opettamiseen kuin kokeneilla opettajilla. Toisaalta ajan kuluessa opettajat voivat kehittää itselleen parempia opetusstrategioita opetustaitojensa parantamiseen ja sitä kautta lisätä pystyvyyden tunnettaan. Jos näin ei kuitenkaan tapahdu, vaarana on ammatin jättäminen. (Tschannen-Moran & Hoy, 2007, s. 944–952.)

## 4 Opettajan työn haasteet ja selviytymiskeinot

### 4.1 Haasteet opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa

Aineenhallinnan ja itseluottamuksen lisäksi opettajien kohtaamat haasteet työelämässä voivat johtua erilaisista ulkoisista tekijöistä. Luokanopettajat kokivat Eteläpellon ym. (2015) tutkimuksen mukaan työnsä vaikutusmahdollisuudet laajoiksi pedagogisten käytäntöjen soveltamisessa ja valinnassa. Erilaisten opetusmenetelmien soveltaminen ja kehittäminen tapahtui henkilökohtaisten voimavarojen mukaan. Ulkoisten rajoitteiden koettiin tulevan opetussuunnitelman tavoitteista ja sisällöistä sekä koulun omista rajoitteista, kuten tilojen tai välineiden puutteesta. Useimmat tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoivat oppituntien suunnittelun vievän paljon aikaa ensimmäisinä vuosina kokemattomuuden takia, koska ei voinut olla varma siitä, mikä oppitunneilla toimii ja mikä ei. Luokkahuonetasolla opetuskäytäntöjen kehittämiseksi suurimpana esteenä pidettiin haastavia oppilaita. Lisäksi osa opettajista piti teorian ja käytännön välistä ristiriitaa tekijänä, joka edellytti ammatillisten ihanteiden ja pedagogisten käytänteiden uudelleenmuotoilua ensimmäisen työvuoden aikana. Työuran alkuvaihe koettiin vaikeana ja aiempia ajatuksia jouduttiin muotoilla uudelleen koulutodellisuuden kohdattaessa. Kuitenkin kaikki opettajista kokivat toimijuutensa opetustapojen valinnassa, omien taitojensa ja kiinnostuksen kohteidensa hyödyntämisessä vahvaksi. (Eteläpelto ym., 2015, s. 668–673.)

Samankaltaisia tuloksia on myös Shoalin ja kollegoiden (2010) tutkimuksessa, jossa aloittelevat liikunnanopettajat olivat varmoja vain sisällön tuntemuksestaan, mutta kokivat, etteivät onnistuneet soveltamaan opittuja taitoja käytännössä. Välineiden ja tilojen puutteiden takia opettajat olivat joutuneet luopumaan omista opituista opetusideoistaan. Uran alkuvaiheessa pedagogisen tietämyksen soveltaminen käytännössä on haastavaa, koska se perustuu aluksi vain opettajien henkilökohtaisiin kokemuksiin. Opettaja tarvitsee aineenhallinnallisen osaamisen lisäksi oppilaantuntemusta, kykyä käsitellä haastavia opetustilanteita sekä hallita oppilaiden käyttäytymistä. (Shoal ym., 2010, s. 93–98.)

Childs ja McNicholl (2007) tutkivat luonnontieteiden opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä opettamisesta oman pääaineensa ulkopuolella. Tutkimuksen mukaan oman osaamisalueen ulkopuolella pidetyt oppitunnit koettiin jäykiksi ja rajoittuneiksi, sillä opettajat käyttivät oppitunneilla vähemmän vuorovaikutuksellisuutta, avoimia kysymyksiä ja havainnollistamista. Vastaavasti oman osaamisalansa sisällä opettaessa, opettajat kokivat

pystyvän hyödyntämään erilaisia opetusmenetelmiä. Rajallisen ja epävarman sisältötiedon takia myös kyky antaa asianmukaisia ja vaihtoehtoisia selityksiä eri ilmiöistä koettiin haasteellisena. Oppiaineen rajallinen sisältötieto heijastui näin myös opettajien pedagogisen sisältötiedon kehittymiseen. Opettajien käsitykset tutkimuksessa olivat samankaltaisia opetuskokemuksesta riippumatta. Kokeneetkin opettajat kokivat oman oppiaineensa ulkopuolella opetustaitonsa heikoiksi ja itseluottamuksen matalaksi, koska he tunsivat olevansa aloittelijoita riittämättömän osaamisen takia. Kuitenkin esimerkiksi luokanhallinnan osalta osa tutkimukseen osallistuneista opettajista ajatteli, että kokemuksella on merkitystä. (Childs & McNicholl, 2007, s. 11–14.) Samoin Vesiojan (2006, s. 265) tutkimuksessa useammankaan vuoden kokemus musiikin opettamisesta ei nostanut opettajien omaa arviota musiikkikasvattajana, mikäli aineenhallinnallista osaamista pidettiin matalana.

## 4.2 Opettajan uran alkuvaihe ja ammatillinen kehittyminen

Opettajan uran alkuvaiheessa huomio keskittyy usein enemmän omaan toimintaan ja henkilökohtaisiin huolenaiheisiin, kuten omaan suorituskyykyyn, sisältötietoon, luokanhallintaan ja opetuksen toteuttamiseen. Tällöin opetusta suunnitellaan ja hahmotetaan vain lyhyellä aikavälillä. (Zhukova, 2018, s. 110.) Pitkäsen (2021) tutkimuksessa opettajat olivat huolissaan laajempien opetuskokonaisuuksien hahmottamisesta. Opettajat pohtivat käsittelevätkö he opetuksessaan tarpeeksi sellaisia tietoja ja taitoja, joita oppilaat tulevat tarvitsemaan ylemmillä luokilla uuden tiedon pohjana. (Pitkänen, 2021, s. 113.) Ajan ja kokemuksen karttuessa opettajien tarkastelunäkökulma muuttuu. Lyhyen aikavälin suunnittelusta pystytään siirtymään vähitellen pitkän aikavälin suunnitteluun ja samalla pystytään hahmottamaan paremmin opetuskokonaisuuksia. Tällöin opettaja pystyy keskittymään myös paremmin oppilaisiin ja heidän oppimiseensa. (Zhukova, 2018, s. 110.)

Huovisen (2019) tutkimuksessa liikuntaa opettavien opettajien työkokemuksella todettiin olevan yhteyttä siihen, miten opettajat tulkitsevat omaa sekä oppilaiden toimintaa liikuntatunneilla. Kokenut opettaja pohtii enemmän omia pedagogisia valintojaan, kun taas kokemattomampi opettaja saattaa etsiä syytä opetuksen haastavuudelle oppilaista ja kokea, että ei pysty omilla ratkaisuillaan parantamaan tilannetta. Se, miten opettaja reflektoi omaa toimintaansa, heijastuu suoraan hänen saamiinsa pätevyyden kokemuksiin. (Huovinen, 2019, s. 79.)

Opettajankoulutuksen jälkeinen siirtyminen työelämään voi olla haastava uudelle opettajalle. Blombergin (2008, s. 206) tutkimuksessa aloittelevat opettajat kokivat, että opettajankoulutus

ei vastannut työtodellisuutta. Samoin Tynjälän ja kumppaneiden (2013, s. 47) tutkimuksessa uudet opettajat toivoivat, että opettajankoulutusta voisi tuoda lähemmäs koulujen arkipäivää, jotta se vastaisi paremmin todellisuutta. Ensimmäiset kokemukset opettajan ammatissa voivat kannustaa tai estää ammatissa pysymistä. Heikosen (2021, s. 13) mukaan uransa alkuvaiheessa olevien opettajien kokemukset riittämättömyydestä ja oman osaamisen epäilystä heijastuivat positiivisesti myös ajatuksiin ammatinvaihdosta.

### 4.3 Strategiat ja selviytymiskeinot haasteita kohdatessa

Opettajat hyödyntävät monenlaisia keinoja selviytyäkseen haastavan oppiaineen opettamisesta. Pitkäsen (2021) tutkimukseen osallistuneista opettajista osa kertoi käyttävänsä vapaa-aikaansa osaamisensa ja minäpystyvyyden tunteensa vahvistamiseen osallistumalla erilaisille kursseille tai täydennyskoulutuksiin. Täydennyskoulutuksiin hakeutuminen näyttäytyi kuitenkin osalle enemmän pakon sanelemana ratkaisuna osaamattomuuden kokemukseen kuin puhtaana haluna uudelleenkehittymiseen. Kouluttautumisen koettiin vahvistavan minäpystyvyyssuskomuksia ja siten tukevan opettajana toimimista. (Pitkänen, 2021, s. 161–164.)

Kollegiaalinen yhteistyö ja tuki nousi toistuvasti esiin merkittävänä voimavarana arjen työstä selviytymiselle useammassa tutkimuksessa (Childs & McNicholl, 2007, s. 12; Day, 2007, s. 14; Eteläpelto ym., 2015, s. 668; Pitkänen, 2021, s. 150). Esimerkiksi Childsin & McNichollin (2007) tutkimuksessa opettajat saivat tukea lisäksi oppikirjoista ja opetussuunnitelmista, mutta merkittävimmäksi tueksi koettiin kollegat, jotka olivat kyseisen oppiaineen asiantuntijoita. Kollegoiden asiantuntemus mahdollisti käytännönläheisemmän ja varmuutta lisäävän opetuksen toteuttamista luokkahuoneessa. (Childs & McNicholl, 2007, s. 12.) Kollegiaalinen tuki ja yhteistyö koettiin yhtä tärkeänä sekä aloittelevien että kokeneiden opettajien piirissä (Caspersen & Raen, 2014, s. 204).

Uran alkuvaiheen epävarmuus ja osaamattomuus yhdistettynä opettajakollegoiden tuen puutteeseen, sai osan opettajista vaihtamaan koulua tai tukeutumaan työyhteisön ulkopuoliseen apuun, esimerkiksi pedagogisille kursseille osallistumalla (Pitkänen, 2021, s. 150). Groenewaldin ja Arnoldin tutkimuksessa (2025) noviisiopettaja ei saanut tarvitsemaansa tukea kollegoiltaan, mutta sen sijaan hän tukeutui yliopistoystäviensä apuun. He ideoivat yhdessä ja vaihtoivat erilaisia vinkkejä opetusstrategioista, oppiaineiden sisällöistä sekä kokeista. (Groenewald & Arnold, 2025, s. 461.) Kollegiaalisen tuen puutteen on todettu aiheuttavan surun tunteita noviisien kokemuksissa, samoin kuin työyhteisössä esiintyvien

ongelmien (Blomberg, 2008, s. 130). Tuen ja ohjauksen puute voi pakottaa aloittelevat opettajat oppimaan samalla, kun he opettavat, eli käytännön työn kautta ilman riittävää ohjausta (Flores, 2006, s. 2021). Kollegoiden välisten suhteiden lisäksi koulun johdolla koettiin olevan merkittävä yhteys opettajien sitoutumiseen ja motivaatioon pysyä kyseisessä työyhteisössä (Day, 2007, s. 141). Koulu yhteisöstä saatava tuki on merkittävää ja se heijastuu lisäksi opettajien kokemuksiin pystyvyyden ja toimijuuden tunteisiin työssä (Hong ym., 2018, s. 262–263).

Neuvojen pyytäminen kollegoilta ei ole aina helppoa uusille opettajille. Jokisen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat kokivat, että he uskaltavat keskustella kokemistaan haasteista mieluummin työyhteisönsä ulkopuolelle kuuluvien henkilöiden kanssa kuin omien kollegoidensa. Haastateltavat kokivat, että omassa työyhteisössään he eivät uskaltaneet tuoda esiin omaa osaamattomuuttaan, koska sen koettiin heikentävän heidän asemaansa työyhteisössä. (Jokinen ym., 2012, s. 181.) Floresin (2006) tutkimuksessa osa aloittelevista opettajista pyysi apua kollegoilta, joihin heillä oli läheisimmät suhteet, mutta vain pieni osa oli uskaltanut pyytää apua koulun rehtorilta (Flores, 2006, s. 2033–2034). Pitkäsen (2021, s. 113) tutkimuksessa aloittelevat opettajat olivat kysyneet apua rinnakkaisluokan opettajalta.

Piisin ja Keskinen (2009) tutkimuksen mukaan suurimmat paineet työssä onnistumiselle luovaniisiopettaja itse. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että heidän tulisi hallita kaikki asiat ammattilaisen tavoin jo työn alkuvaiheissa. Noviiopettajat saattavat vaatia itseltään enemmän ammattitaitoa kuin mikä on ylipäättään mahdollista uran alkuvaiheilla. (Piisi & Keskinen, 2009, s. 225.) Tästä syystä on oleellista, että uudet opettajat oppivat hyväksymään omaa ammatillista epätäydellisyyttään sekä epäonnistumisia. Paineiden, epävarmuuden, riittämättömyyden ja epäpätevyiden kokemuksissa on tärkeää suhtautua itseensä myötätuntoisesti, sillä kaikkea ei voi aina saavuttaa. On merkittävää, että opettajat oppivat asettamaan rajoja työlleen, löytävät oman opetustyylinsä sekä ovat ystävällisiä ja lempeitä itseään kohtaan. (Harju & Niemi, 2018, s. 680.) Toisaalta epäonnistumiset voivat saada opettajan pohtimaan omaa toimintaansa syvemmin ja tätä kautta muokkaamaan sitä seuraaville oppitunneille (Pitkäniemi, 2017, s. 3).

Uskomukset ja opettamiseen liittyvät käsitykset heijastuvat opettajan opetuskäytäntöihin. Tästä syystä omien uskomusten tiedostaminen ja tietoinen reflektointi auttaa myös kehittymään ja muuttamaan omia toimintatapoja. Opettajana kehittyminen edellyttää omien

sisäisten mallien tunnistamista ja niiden tietoista arviointia. Mitä paremmin omat uskomukset, käsitykset ja ajattelutavat tiedostaa, sen paremmin niihin pystyy aktiivisesti vaikuttamaan ja muokkaamaan niitä toivottuun suuntaan. (Murtonen, 2017, s. 63.) Aloittelevan opettajan ensimmäiset vuodet ovat usein intensiivisiä ja täynnä uusia kokemuksia. Uutena opettajana joutuu omaksumaan valtavasti tietoa ja taitoja lyhyessä ajassa, mikä voi johtaa siihen, että aikaa tietoiselle ammatilliselle kehitymiselle jää vähän. Alkuvuosien hektisyys voi estää reflektointia ja pitkäjänteistä ammatillista kehittymistä. (Harju & Niemi, 2018, s. 679.) Omien odotusten ja työtodellisuuden väliset erot saattavat aiheuttaa tunteita valmistautumattomuudesta ja ammatillisesta riittämättömyydestä. Varsin usein aloittelevat opettajat yhdistävät luokassa koetut haastavat tilanteet nimenomaan ammatilliseen riittämättömyyteensä. Tämän tunteen ratkaisemiseksi, opettajat muokkaavat tai alentavat ammatillisia ihanteitaan, odotuksiaan ja tavoitteitaan. Lisäksi olisi tärkeää, että opettajilla olisi mahdollisuus jakaa huolenaiheitaan ja tuntojaan kollegan tai jonkun muun henkilön kanssa. (Zhukova, 2018, s. 109.)

Haasteista ja rajoitteista huolimatta, opettajat kokivat työnsä myönteisenä piirteenä, että he pystyvät toteuttamaan itseään, kiinnostuksen kohteitaan sekä erilaista osaamistaan opetustyössä (Eteläpelto ym., 2015, s. 673). Mahdollisuus opettaa sellaista oppiainetta, jonka opettamisesta itse nauttii, tukee uran alkuvaiheen haasteista selviytymistä (Wilkins, 2010, s. 34; Voss & Kunter, 2020, s. 300). Blombergin (2008) tutkimuksessa aloittelevat opettajat kokivat opettajan ammatin haasteelliseksi, jossa koetaan sekä voimia vieviä kielteisiä tunteita että voimia tuovia positiivisia, ilon ja onnellisuuden tunteita. Opettajan työn koettiin olevan kaiken kaikkiaan antoisaa ja innostavaa. Työ edellyttää kuitenkin paineensietokykyä sekä valmiutta kohdata keskeneräisyys, epätäydellisyys ja ristiriidat. (Blomberg, 2008, s. 205–206.)

## 5 Tutkimuksen toteutus

### 5.1 Tutkimuksen luonne ja tutkimuskysymykset

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena, koska tavoitteena oli saada mahdollisimman syvällistä ja kuvailevaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Laadullinen tutkimus soveltuu sellaisten ilmiöiden tarkasteluun, joissa ollaan kiinnostuneita yksilöiden subjektiivisista kokemuksista ja näkökulmista. Sen avulla voidaan tavoittaa tutkittavien ajatuksia, näkökulmia ja tulkintoja, jotka perustuvat heidän omakohtaisiin kokemuksiinsa. (Puusa & Juuti, 2020, s. 76–81.) Koska tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella aloittelevien luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä haastavan oppiaineen opettamisesta, on laadullisen tutkimusotteen käyttäminen perusteltua.

Tutkimuksen tavoitteena on vastata kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Miten aloittelevat luokanopettajat kuvailevat haastavan oppiaineen opettamisen haasteita?
2. Millaisia selviytymiskeinoja aloittelevat luokanopettajat käyttävät haastavan oppiaineen opettamisessa?

### 5.2 Aineistonkeruu ja osallistujat

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla, jotta haastateltavien ajatuksia, toimintatapoja ja käsityksiä tutkimuksen aiheesta saatiin selville mahdollisimman kattavasti heidän itsensä kertomina. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina eli puolistrukturoituina haastatteluina, mikä tarkoittaa sitä, että haastattelussa edettiin etukäteen suunniteltujen teemojen ja niiden alle kuuluvien kysymysten kautta. Tämä haastattelumuoto mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen ennalta laadittujen kysymysten lisäksi. Lisäksi haastattelu mahdollisti kysymysten esittämisen eri järjestyksessä kuin haastattelurunkoon (liite 1) oli kirjattu. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 205–208; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 84–88.) Aineiston kerääminen haastattelemalla tukee laadullisen tutkimuksen tavoitetta siitä, että osallistujien omat kokemukset ja näkökulmat tulevat esille (Puusa & Juuti, 2020, s. 81).

Haastattelurungon teemojen muodostaminen on merkityksellistä saatavan aineiston kannalta. Teemahaastattelun onnistumisen kannalta on olennaista, että tutkija on perehtynyt aiheeseen riittävästi ja hänellä on käsitys ilmiöstä kokonaisvaltaisesti. Haastattelurunkoon sisältyvät

kysymykset on johdettu aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta, mikä auttaa varmistamaan, että haastattelun teemat ovat tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä, mutta jättävät samalla tilaa haastateltavien omille tulkinnoille. (Eskola ym., 2018, s. 41; Puusa, 2020, s. 112–113.)

Ennen haastatteluiden toteuttamista haastattelurunko esitettiin yhdellä testihaastattelulla. Testihaastateltavana toimi tutkielman tekijän pro gradu -ryhmään kuuluva opiskelukollega. Testihaastattelun tarkoituksena oli testata käytännössä haastattelurungon toimivuutta, teemojen järjestystä sekä kysymysten muotoilua. Samalla tutkija sai kokemusta haastattelun pitämisestä sekä Zoomin tallennusominaisuuden käytöstä ja toimivuudesta. Esitestauksen jälkeen muutamia kysymysten asetteluita muokattiin. Testihaastattelun avulla saatiin selville myös haastattelujen arvioitu kesto. (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 5.7.)

Tutkimuksen kohteena olivat aloittelevat luokanopettajat. Osallistujien etsintä tapahtui tutkijan omien kontaktien kautta. Haastateltaviin oltiin yhteydessä puhelimitse, sosiaalisen median tai sähköpostin välityksellä, jossa kerrottiin tutkimuksesta ja kyseltiin heidän mielenkiintoaan osallistua haastatteluun. Kunkin haastateltavan suostumuksen jälkeen sovittiin haastatteluajankohdat ja samassa toimitettiin tietosuojailmoitus (liite 2) sähköpostitse. Jotta tutkimuksen aiheesta saataisiin mahdollisimman täsmällistä ja kuvaavaa tietoa, haastattelun teemat ja muutamia esimerkkikysymyksiä kustakin teemasta toimitettiin haastateltaville ennen haastatteluiden toteuttamista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85–86).

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina haastatteleamalla yhdeksää aloittelevaa luokanopettajaa. Haastateltavien etsinnässä tutkijan asettama ehto oli, että haastateltavat olivat työskennelleet valmistumisen jälkeen luokanopettajina 0–3 vuotta. Tämä rajausta perustui Hubermanin (1989) esittämään uravaihteoriaan. Haastateltavat 1 ja 9 olivat juuri aloittaneet neljännen opetusvuotensa. Koska haastattelut toteutettiin alkusyksystä, heidän katsottiin täyttävän edellä mainitut ehdot. Tutkimuksen aiheen vuoksi haastateltavilla tuli olla omakohtaisia kokemuksia haastavan oppiaineen opettamisesta. Tämä tuki laadullisen tutkimuksen tavoitetta siitä, että tutkittavilla oli tietämystä ja kokemusta tutkimuksen aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Haastatteluista yksi toteutettiin kasvokkain ja muut Zoomin välityksellä. Haastatteluiden toteuttaminen aloitettiin huhtikuussa 2025 ja viimeinen haastattelu saatiin suoritettua syyskuussa 2025. Haastateltavat osallistuivat haastatteluun suoraan työpaikoiltaan tai kotoaan. Jokainen haastattelu alkoi toivottamalla haastateltava tervetulleeksi. Tämän jälkeen varmistettiin, kuuluuko ääni, toimiiko kamera sekä nettiyhteys riittävän hyvin. Seuraavaksi

kerrattiin tutkimuksen tarkoitus ja haastattelun etenemisjärjestys teemojen kautta. Haastateltaville kerrottiin myös haastattelun nauhoittamisesta, jotta se on mahdollista litteroida myöhemmin. Haastattelut alkoivat selvittämällä haastateltavien taustatietoja (taulukko 1). Liikkeelle lähdettiin helpoista, yleisistä kysymyksistä, jolloin haastateltavat saivat kokemuksen siitä, että osaavat vastata kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.4.3). Taustatietojen keräämisen jälkeen haastattelu eteni kohti pääteemojen käsittelyä.

Jokainen haastattelu nauhoitettiin tietokoneella Zoomin tallennusominaisuudella sekä puhelimen ääninauhurilla. Haastatteluiden etukäteen arvioitu kesto oli noin 60 minuuttia. Lopulta haastatteluiden kestot vaihtelivat 32–58 minuutin välillä. Tekstimuotoista litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 101 sivua, fontilla aptos, fonttikoolla 11 ja oletusrivivälillä 1.08.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot

Haastateltavat	Opetusvuosi	Oma opetettava luokka	Sivuaine
H1	4.	5	Terveystieto 60 op Alkukasvatus 25 op
H2	1.	6	Käsityö 60 op Biologia 60 op Eryityspedagogiikka 25 op Alkukasvatus 25 op
H3	3.	1	Ruotsi 60 op
H4	2.	3	Monialaiset opinnot 60 op
H5	1.	5	Eryityspedagogiikka 25 op
H6	1.	-	Liikunta 60 op
H7	1.	5	Terveystieto 60 op
H8	3.	2	Kuvataide 25 op Alkukasvatus 25 op
H9	4.	5	Eryityspedagogiikka 25 op

### 5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on jäsentää kertynyttä aineistoa selkeäksi kokonaisuudeksi, jonka pohjalta voidaan tehdä tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020b, s. 148–149). Aineisto jäsenettiin käyttämällä teemoittelua, joka tarkoittaa käytännössä aineiston ryhmittelemistä erilaisten teemojen eli aihepiirien mukaan (Eskola, 2018, s. 221; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105; Puusa, 2020b, s. 152). Teemat voivat pohjautua

teemahaastattelussa oleviin teemoihin, mutta aineistosta voi nousta myös uusia teemakokonaisuuksia (Puusa, 2020b, s. 153; Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 7.5.3).

Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt muodostetaan suoraan tutkimusaineistosta ilman ennalta määriteltyjä luokkia tai teemoja. Käytännössä puhtaasti aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen on kuitenkin haastavaa, sillä tutkijan aiempi tietämys ja tutkimusasetelma voivat ohjata analyysin etenemistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108–109.) Tämän tutkimuksen aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Tutkijan aiempi tietämys ja tutkimusasetelma ovat voineet vaikuttaa aineiston tulkintaan ja analyysin etenemiseen.

Aineiston analyysi alkoi nauhoitteiden auki kirjoittamisella eli litteroimisella. Tähän käytettiin apuna tietoturvallista UTU-litterointiohjelmaa. Litterointiohjelman tekemän tekstiedoston jälkeen nauhoitteet kuunneltiin vielä kertaalleen läpi ja samalla korjattiin ohjelman tekemät virheet. Litteroinnin jälkeen aineistoon on tutustuttu lukemalla sitä läpi useampaan kertaan. Tämän vaiheen tarkoituksena oli muodostaa aineistosta yleiskuva ja hahmottaa, millaisia teemoja ja toistuvia ilmiöitä haastateltavien puheessa esiintyi.

Aineiston analyysia ohjasivat tutkimuskysymykset. Aineistoon tutustumisen jälkeen analysointiprosessi alkoi käymällä aineistoa läpi tutkimuskysymykset mielessä pitäen. Aineistosta etsittiin tutkimuskysymyksiin vastaavia kohtia, jotka värikoodattiin kahdella eri värillä. Haasteita koskevat kohdat värikoodattiin vihreällä ja selviytymiskeinoja koskevat kohdat sinisellä. Tämän jälkeen jokaisesta haastattelurunkoon sisältyvistä teemoista luotiin omat taulukot, joihin haastateltavien vastaukset koottiin omiin sarakkeisiinsa haastattelukysymyksittäin. Tämä vaihe tehtiin, jotta tutkimusaineistosta hahmottuisivat toistuvat ilmiöt ja asioiden väliset yhteydet.

Seuraavaksi samansisältöisiä ilmauksia ryhmiteltiin yhteen niiden merkityssisältöjen perusteella. Samansisältöisistä ilmauksista muodostettiin alateemoja, jotka kuvaavat aineistossa haastateltavien puheessa toistuvia ilmiöitä. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on tiivistetty esimerkki ilmausten ryhmittelystä.

Taulukko 2. Esimerkki ilmausten ryhmittelystä

Sitaatit	Alateema	Pääteema
Pysy aika semmosena yksinkertaisena se opetus, koska ei oo itelläkään välttämättä oikeesti taitoa. H6	Työtapojen yksipuolistuminen	Työtavat

Sitaatit	Alateema	Pääteema
... tuntuu, että se menee aika semmoisella kaavamaisella, että kertoo itse joko mitä tehdään ja sitten on jotain tehtäviä tai muita. H1		
Se ryhmän koko vaikuttaa, mutta sit toki myös oppilasaines ja dynamiikka. H5  Työrauha. Siis sehän vaikuttaa ihan älyttömästi siihen opettamiseen ja et mitä pystyy tehdä, minkälaisia tehtäviä teettää oppilailla. H9  Jotkut ryhmät on semmosia, että vaikka kuinka annat itsenäisen ohjeen, niin silti ei tehdä sitä. H1	Oppilasryhmän ominaisuudet	

Osa pää- ja alateemoista hahmottui jo aineistoon tutustumisen aikana. Lopulliset pääteemat muodostuivat isoista kokonaisuuksista, jotka toistuivat haastatteluissa useammassa eri kohdassa. Tällöin laajempaa kokonaisuutta koskevia ilmauksia voitiin ryhmitellä suoraan pääteemojen alle. Kun kaikki pääteemaa kuvastavat samansisältöiset ilmaukset olivat taulukossa, nimettiin ne niitä vastaavilla alateemojen nimillä. Alateemat muodostuivat pienistä kokonaisuuksista, jotka toistuivat isojen pääteemojen sisällä. Lopulta kummankin tutkimuskysymyksen osalta pääteemoja muodostui viisi. Haasteiden ja selviytymiskeinojen pää- ja alateemat on esitetty kuvioissa 1 ja 2 (ks. luku 6.3).

## 6 Tulokset

### 6.1 Luokanopettajien kuvailemia haastavan oppiaineen opettamisen haasteita

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli kartoittaa, millaisia haasteita aloittelevat luokanopettajat kokevat opettaessaan heille haastavia oppiaineita. Kysymyksellä pyrittiin selvittämään, millaisia haasteita opettajat kohtaavat, mistä ne johtuvat ja miten ne ilmenevät käytännön opetustyössä. Haastavan oppiaineen opettamisen haasteet jakautuivat viiteen eri pääteemaan. Pääteemat ovat opetuksen konteksti ja resurssit, aineenhallinta, ajankäyttö ja valmistelu, työtavat sekä ammatillinen pystyvyys. Haastateltavat pitivät haastavina oppiaineina sellaisia, jotka olivat heidän vahvuusalueensa ulkopuolella. Tällaisia oppiaineita olivat esimerkiksi historia, musiikki, käsityö, ympäristöoppi, uskonto ja elämäntutkimus.

#### 6.1.1 Opetuksen konteksti ja resurssit

Opetuksen kontekstilla ja resursseilla viitataan opetuksen puitteisiin liittyviin tekijöihin, joihin opettaja ei juurikaan pysty vaikuttamaan. Haasteet liittyivät opetuksen käytännön toteutustapaan, ryhmän kokoon ja ohjaajan puutteeseen sekä välineiden ja materiaalien toimivuuteen ja saatavuuteen. Nämä tekijät rajoittivat opettajien toimintamahdollisuuksia.

Aineistossa opetuksen toteutukseen liittyvät haasteet ilmenivät varsinkin elämäntutkimustiedon kohdalla. Elämäntutkimustiedon kohdalla haastavaksi koettiin sen toteutustapa, koska samalla oppitunnilla saattoivat olla kaikki oppilaat vuosiluokilta 1–6. Tästä laajasta ikähaarukasta seurasi se, että sisällön sovittaminen ja valinta eri-ikäisille oppilaille koettiin vaikeana, sillä opetussuunnitelmat ja sisältöalueet eroavat luokka-asteen mukaan.

Mun ykköset syttyis kaikista muumijutuista ja kaikista tämmösistä ja sit kun mä yritin tehdä niitä, niin sit huomaa, että kakkoset ja kolmoset on ihan silleen, että plääh, miksi jotain muumeja. Se on ehkä hankala, kun on niin iso se ikähaarukka siinä. Ja sit kun niitä materiaaleja ei oo, niin on tosi vaikeeta keksii mitään, että se on tosi semmonen työläs suunnitella, että pitää miettiä tosi paljon, mitä nyt tehdään ja miten tehdään. (H3)

Materiaalien puutteet nousivat opettajien puheissa esiin useamman kerran. Huonot, puuttuvat tai vähäiset materiaalit oppiaineessa lisäsivät opetuksen suunnitteluun käytettävää aikaa.

Vastaavasti hyviksi koettujen oppikirjojen ja -materiaalien olemassaolo vähensi suunnitteluun kuluvaa aikaa ja tätä myötä kevensi työkuormaa. Materiaalien puutteiden takia opettajat eivät aina voineet toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla tai tehdä töitä, joita olivat suunnitelleet.

Kuitenkin hyvinä ja toimivina pidettyjen opetustilojen koettiin vaikuttavan opetukseen positiivisesti.

Materiaalien ja tilojen lisäksi myös käytettävällä välineistöllä oli merkitystä opetuksen toteuttamiseen. Riittävällä ja toimivalla välineistöllä koettiin olevan positiivinen yhteys opetuksen sujuvuuteen ja toteuttamiseen. Vastaavasti esimerkiksi soittimien puute, epäviireys tai välineiden huoltoon liittyvät toimet muodostivat haasteita. Tosin yksi haastateltavista kertoi, että hyvät resurssitkaan eivät auta opetuksen toteuttamisessa, jos välineitä ei osaa itse käyttää.

Toisaalta vaikka täällä olis minkälaiset musiikkivälineet, niin en mä sitä pystyis opettamaan yhtään sen paremmin. (H7)

Myös ryhmän koko ja ohjaajan poissaolo toivat opettajille merkittäviä haasteita opetuksen toteutukseen. Suuren ryhmän hallinta ilman toista aikuista vaikeutti ohjeiden antoa sekä oppilaiden yksilöllistä ohjaamista. Opettajat kuvasivat, että aika ei riittänyt oppitunneilla kaikkien oppilaiden auttamiseen.

Sä oot yksin siinä opettamassa 16 virkkausta. Ja siellä on ehkä kolme, jotka osaavat sen ja kaikki muut ei osaa, niin kyllähän siinä tulee vähän semmoinen, että ei musta vaan riitä nyt kaikille tässä hommassa. Ja sitten siinä turhautuu itse ja siinä turhautuu sitten oppilaatkin, kun sitä apua ei saa. (H4)

Jos on oikein suuri ryhmä, ja nyt meilläkin on ollut semmosia tilanteita, että ei ole välttämättä ollut ohjaajaa saatavilla musiikin tunneille, että sitten on ollut yksin, niin se on myös tosi vaikeeta yrittää yksin semmoista suurta ryhmää ohjeistaa. (H1)

Ohjaajien läsnäolo oppitunneilla koettiin tärkeänä opetuksen sujuvuuden ja toteuttamisen kannalta. Tehtävät työt etenivät nopeammin, jos ohjaaja oli saatavilla oppitunneille.

Ohjaajaresursseihin opettajat eivät kuitenkaan pystyneet suoraan vaikuttamaan.

### 6.1.2 Aineenhallinta

Aineenhallinta osoittautui merkittäväksi tekijäksi opettajien kokemuksissa haastavasta oppiaineesta. Yksi keskeisimmistä syistä oppiaineen haastavuuden kokemuksille oli omien taitojen ja tietämyksen puutteet aineenhallinnassa. Heikoksi koettu aineenhallinta aiheutti epävarmuuden tuntemuksia ja heikensi opetusvarmuutta. Lisäksi aineenhallinnan kokemukseen yhteydessä olivat opetettava luokka-aste, opettajan oma tausta ja valmiudet, oppitunnin sujuvuus sekä tilanteet, joissa aineenhallinnan epävarmuus heijastui ryhmänhallintaan.

Riittämätön aineenhallinta ilmeni opetustilanteissa opetusvarmuuden heikkenemisenä. Käytännössä tämä ilmeni siten, että opettajat kertoivat joutuvansa pohtimaan tarkemmin, mitä oppitunneilla sanovat tai kysyvät oppilailta.

Vähän pitää miettiä tarkemmin, mitä sanoo. (H2)

Siinä huomaa kyllä, että on tosi semmonen epävarma olo, kun ei yhtään itsekään ole varma, että sanonks mä nyt oikein, että meniks tää nyt oikein. (H1)

Rajallinen tieto opetettavasta aiheesta saattoi aiheuttaa myös sen, että opettajat eivät kokeneet pystyvänsä selittämään käsiteltävää asiaa oppilaille eri tavoin kuin oppikirjassa. Opettajat kokivat myös, etteivät pystyneet tuomaan opetukseen oppikirjan ulkopuolista tietoa tai esimerkkejä niin paljon kuin olisivat halunneet.

Kun kirjassa se sanotaan tietyllä tavalla, joku hengitys tai verenkierto. Mut mä en jotenkin osaa avata sitä, kun mä toivoisin, että mä voisin selittää sen vähän niinku omin sanoin ja maanläheisesti. (H9)

Vastaavasti vahvemmassa oppiaineessa opettajat kokivat pystyvänsä tarkastelemaan tehtäviä ja niiden toteutusta monella eri tavalla. Tällöin myös opetusvarmuus koettiin parempana.

Mä koen ite, että kun mä oon matikassa hyvä ja koen, että mulla ei ole vaan se tietty lokero, mitä mä osaan ajatella, vaan niinku monella tavalla ne tehtävät, niin kyllä mä siellä oon varmempi. (H7)

Aineenhallinnan haasteet heijastuivat joissakin tilanteissa myös ryhmänhallintaan. Haastavan oppiaineen opettaminen ja haastava opetusryhmä koettiin vaikeana yhdistelmänä. Opettajan huomio suuntautui tällöin usein enemmän omaan toimintaan ja opetettavan sisällön hallintaan. Vastaavasti taas rauhallisen ja toimivan ryhmän koettiin helpottavan opetustilanteen hallintaa.

Noissa haastavissa oppiaineissa, niin ehkä siinä menee niin paljon itsellä aikaa aina siihen, että pystyy itsellä se virkkuukoukku siellä kädessä ja ohjeistaa yhtä oppilasta kerralla. Ei pysty ihan ihan samalla tavalla antamaan sitten semmoiselle ryhmänhallinnalle siinä, kun mitä pystyisi joissain muissa oppiaineissa. (H6)

Mun ryhmä pysyy hallinnassa, vaikka en olisi koko ajan sataprosenttisesti täysin kykeneväisin kaikissa oppiaineissa. (H3)

Osa haastateltavista kertoi myös arvioinnin olevan haastavaa käsitöiden osalta. Haasteita koettiin arviointikriteerien muodostamisessa, sillä oppilaiden työt ilmentävät erilaista luovuutta. Tämä lisäsi pohdintoja, millä perusteilla töitä tulisi arvioida ja mitkä tekijät ovat

arvioinnissa keskeisiä. Opettajista toinen kuvasi päättöarvioinnin tuntuneen aluksi jännittävältä, mutta kokemuksen myötä koki sen sujuvan hyvin.

Arviointi on vaikeaa. Sitä on tarvinnut aika paljon kans nyt pohtia, että miten voi antaa arvosanan eri töille, mitkä ilmentää erilaista luovuutta. Ja just, että tavallaan onko se arviointikriteeri, että osaatko maalata hienon kellotaulun... Jos se on sellainen, mitä se oppilas haluaa, niin onko se siitä se tärkein asia. (H5)

Aineenhallinta oli yhteydessä myös oppitunnin sujuvuuden kokemuksiin. Opettajista useampi kertoi opettavansa haastavaa oppiainetta ensimmäistä kertaa opettajauransa aikana. Haastava oppiaine yhdistettynä opetuskokemuksen puutteeseen saattoi johtaa siihen, että opettajat tekivät joitakin asioita liian monimutkaisesti.

... sinne tuli yks toinen opettaja sinne puukäsityöluokkaan ja se kysyi, että eikö nuo kannattaisi olla toisinpäin nuo puut siinä höyläpenkissä, ja mä tajusin sen, että mä en osannut edes ajatella ja että selkeästi hän tiesi tämän asian. (H8)

... välttämättä en tee kaikkia asioita niin järkevästi kuin voisi tehdä, ennen kuin olen tehnyt asian kertaalleen läpi ja sitten totean, että tämän olisin voinut tehdä paljon helpomminkin. (H4)

Oppitunneilla tapahtui myös muita yllättäviä tilanteita, joihin opettajat eivät olleet osanneet etukäteen varautua. Tällaisia opettajien kuvailemia haastavia tilanteita olivat esimerkiksi sellaiset oppitunnit, joissa tuntisuunnitelman noudattaminen ei onnistunut ja se vaati tunnin lennosta muuttamista. Tunnin lennosta muuttaminen koettiin kuitenkin haastavana esimerkiksi materiaalien puutteiden ja rajallisen aineenhallinnan takia.

Lisäksi opettajat kertoivat, että oppilaiden lisätietoa esittäviin kysymyksiin vastaaminen oli haastavissa oppiaineissa rajoittunutta. Oppiaineissa, joissa opettajat kokivat aineenhallintansa vahvaksi, myös improvisointi ja ”asioiden heittäminen lonkalta” (H6) koettiin helpompana, kun aiheesta tiesi itse enemmän myös oppikirjan ulkopuolelta. Sen sijaan haastavassa oppiaineessa oppilaiden esittämät kysymykset saattoivat pysäyttää opetuksen etenemistä.

... ei tuu vastaus apteekin hyllyltä, toisin kuin se tulisi jossain matikassa tai liikuntatunneilla. Niissä tilanteissa se homma vähän seisautuu enemmän, että mä en pysty heti vastaamaan. (H7)

Mä en jotenkin tosta noin vaan yhtäkkiä osaa selittää. (H9)

Kokemukseen aineenhallinnasta sidoksissa oli lisäksi opetettava luokka-aste. Opettajat kuvasivat opetuksen olevan haastavampaa ylemmillä luokilla, sillä opetettavia sisältöjä pidettiin vaikeampana, minkä vuoksi opettajat kokivat tarvitsevänsä vahvempaa

aineenhallinnallista osaamista. Vastaavasti alemmilla luokilla haastavan oppiaineen opettamista pidettiin helpompana, koska opetettavat sisällöt olivat yksinkertaisia ja perustasoa. Lisäksi opettajat toivat esiin, että vanhemmat oppilaat esittävät usein myös vaativampia kysymyksiä ja ovat taitotasoiltaan edistyneempiä. Vanhemmat oppilaat havaitsivat herkemmin opettajien epävarmuuden.

... vitokset ja kutoset on niissä kovissa käsitöissä jo tosi taitavia. Sitten pitäisi olla jo niitä metallitöitä ja he käyttää ite niitä koneita ja pitäisi osata niissä opastaa. Ja ne kysymykset on paljon haastavampia ja semmosia, että miten mä voisin tehdä tähän tuoliin pyöreät jalat, niin sitten siihen pitäisi osata jo vastata. (H8)

... sit taas on vanhempia oppilaita, joita on saattanut opettaa eri tavalla taitavat käsityöopettajat. Ja he on tottunut erilaiseen ja semmoseen opettajaan, joka heti tietää kaikki vastaukset, niin he huomaa sen kyllä helpommin, että toi ei oo nyt ihan tämän opettajan jotenkin ykkösjuttu. ... mitä pienempiä ne on, niin sitä vähemmän ne huomaa sen oman epävarmuuden. (H5)

Myös opettajien omat taustat olivat keskeisiä aineenhallinnan kokemuksen kannalta. Omalla taustalla tarkoitetaan opettajien aiempia kokemuksia, jotka tukivat tai heikensivät oppiaineen opettamista. Opettajien vastauksissa ilmeni, että oma harrastuneisuus, sivuaineopinnot tai henkilökohtainen kiinnostus oppiainetta kohtaan vahvistivat aineenhallintaa ja käsitystä omasta osaamisesta. Vastaavasti oppiaineet, joihin opettajat eivät pystyneet yhdistämään aiempaa taustaansa tai joista heillä ei ollut kokemusta, koettiin useammin haastaviksi ja epävarmuutta herättäviksi. Opettajat kuvailivat esimerkiksi, etteivät ole musikaalisia tai käsityöihmisiä.

Musiikki ei oo yhtään oma vahvuus. Musta tuntuu, että en oo oikeestaan koskaan ollut mitenkään semmonen musikaalinen. En oo ikinä soittanut mitään soitinta tai, että oisin harrastanut jotain tiettyä... (H1)

Opettajankoulutuksesta saatavien valmiuksien koettiin vaihtelevan oppiaineittain. Opettajat arvostivat erityisesti sellaisia kursseja, jotka olivat konkreettisia, käytännönläheisiä ja helposti siirrettävissä omaan opetustyöhön. Joidenkin oppiaineiden kohdalla opettajat kuvailivat, että yliopisto-opinnoissa painottui usein enemmän oma osaaminen ja omien taitojen kehittäminen kuin se, miten sisältöjä voitaisiin opettaa oppilaille käytännössä.

... miten sä opetat tätä nyt, kun sulle tulee siinä kymmenen kolmosluokkalaista, jotka pitää ensimmäistä kertaa sahaa kädessä. (H5)

Sitten jotenkin se, että miten mä saisin sen nyt siirrettyä tänne luokkahuoneeseen, niin musta siinä on ihan älytön kuilu siinä välissä. Että jotenkin se konkretia, että siellä me ehkä opeteltiin soittaa niitä, mutta miten mä osaan opettaa niitä näille, niin I don't know. (H8)

Osa haastateltavista kertoi koronan vaikeuttaneen yliopistosta saatavia valmiuksia, sillä oppiaineiden opetus oli toteutunut etäyhteyden välityksellä. Tämän vuoksi opettajat eivät olleet päässeet harjoittelemaan taitojaan oikeilla soittimilla, vaan olivat käyttäneet niiden sijasta esimerkiksi keittiövälineitä. Lisäksi he eivät olleet päässeet harjoittelemaan muiden opetuksessa tarvittavien välineiden, laitteiden tai koneiden käyttöä. Nämä tekijät rajoittivat käytännön valmiuksien kehittymistä koulutuksen aikana.

### 6.1.3 Ajankäyttö ja valmistelu

Ajankäyttö ja valmistelu tarkoittaa opettajien käyttämää aikaa oppiaineen etukäteistyöhön, kuten tuntien suunnitteluun. Jokaisen haastatellun opettajan mukaan haastavan oppiaineen opettaminen edellytti parempaa perehtymistä, etukäteen valmistelua ja valmistautumista oppitunnille. Tämä näkyi käytännössä suunnitteluajan lisääntymisenä sekä tuntisuunnitelmien tarkkuudessa. Valmistelutyöhön sisältyi myös oppimateriaalien läpikäymistä, materiaalien etsimistä ja omien taitojen kehittämistä.

Haastavan oppiaineen opetuksen valmisteluun käytetty aika oli jokaisella opettajalla suurempi verrattuna heille vahvemman oppiaineen suunnitteluun. Suunnittelu koettiin myös kuormittavampana. Ajallinen kuormitus saattoi lisätä lyhytjänteistä suunnittelua, jolloin oppitunteja suunniteltiin viikko tai yksi tunti kerrallaan. Yhden haastateltavan mukaan koko vuoden hahmottaminen tuntui vaikealta, mikä osaltaan lisäsi viikkotason suunnittelua.

Se on paljon nopeampaa ja ei kuormita niin paljon se vahvemman oppiaineen suunnittelu, kuin sitten sen haastavan, että se vie paljon aikaa ja kuormittaa myöskin. (H1)

Ei ehkä tuu se suunnittelu niin pitkällä aikavälillä, vaan se tulee just vaikka ennen sitä kaksoistuntia. (H4)

Jotenkin ei vielä tarkalleen hahmota sitä koko vuotta, että mitä sieltä on tulossa vielä. Niin jotenkin tuntuu, että vähän viikko kerrallaan suunnittelee. (H9)

Ajankäyttöä lisäsi myös tarve suunnitella oppitunnit tavallista tarkemmin. Tuntisuunnitelmien tarkkuudessa oli eroja eri oppiaineiden välillä. Itselle vahvojen oppiaineiden tuntisuunnitelmat olivat usein hyvin pelkistettyjä ja toimivat lähinnä muistutuksena käsiteltävästä kappaleesta tai aiheesta. Haastavan oppiaineen oppituntien etenemistä jäsennettiin selkeämmin näkyviin esimerkiksi tuntirungon tarkkana kirjaamisena paperille, vaihtoehtoisten tehtävien pohtimisena ja ennakointina oppituntien etenemisestä. Opettajat kokivat haastavan oppiaineen osalta, että luokkaan ”ei voi mennä millään ovenkahvapedagogiikalla silleen, että katsotaanpa

mitä tänään tehdään” (H8), vaan se vaati parempaa valmistelua. Tuntisuunnitelmien tarkkuus oli yhteydessä myös siihen, miten opettajat menevät oppitunneille.

Heikkouksista, niin silloin se on enemmän suunniteltu. Oikein lapulle kirjoitettu ranskalaisilla viivoilla, miten tunnin runko voisi mennä. (H2)

Kun sulla on huono tuntisuunnitelma ja sä et tiedä, mitä sä teet, niin sinne tunnille on tosi vaikea mennä. Sit, kun on hyvä, parempi tuntisuunnitelma ja paremmin hallinnassa se oppiaine, niin sitten on kivempi mennä sinne tunnille. (H3).

Opetuksen valmisteluun kuului lisäksi materiaalien etsimistä, mikä osaltaan lisäsi tuntien suunnitteluun käytettävää aikaa. Opettajat kuvasivat, että aikaa kului siihen, että he etsivät tarvittavat välineet ja materiaalit esimerkiksi internetistä tai koulun kaapeista.

Kyllähän tossa joutuu käyttämään aikaa, että mä nyt yritän kollata jotakin aivoja tuolta kaapeista. Siihen suunnitteluunhan menee paljon kauemmin aikaa, jos sä otat asiasta aina selvää itse ja sit sä etit vähän jotakin materiaalia siihen. (H9)

Tuntisuunnitelmien sekä materiaalien etsimisen lisäksi valmistelu vaati omien taitojen kehittämistä varsinaisten opetustuntien ulkopuolella omalla vapaa-ajalla. Omien taitojen kehittämiseen kuului esimerkiksi silmukoiden opettelua, mallitöiden tekemistä, sointujen kertaamista tai laitteiden käytön opettelua. Omien taitojen harjoittamisen koettiin kuitenkin vahvistavan opetusvarmuutta, jolloin asian opettaminen koettiin helpompana oppilaille.

#### 6.1.4 Työtavat

Työtavoilla viitataan opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin ja pedagogisiin käytänteisiin, joiden avulla oppitunnin etenemistä ja työskentelyä jäsennetään käytännössä. Opettajien työtapojen valinta kytkeytyi erityisesti omaan osaamiseen oppiaineen sisällöistä. Työtapojen valintaan yhteydessä olivat myös oppilasryhmän ominaisuudet.

Haastavan oppiaineen opetuksessa opettajat kuvasivat, että monipuoliset ja soveltavat työtavat jäivät usein vähäisiksi. Keskeisenä syynä työtapojen yksipuolistumiseen koettiin oman tiedon rajallisuus ja epävarmuus siitä, mitkä työtavat oppitunneilla toimivat. Haastavan oppiaineen opetus näyttäytyi toteutuvan usein yksinkertaisella, opettajajohtoisella ja kaavamaisella tavalla verrattuna vahvempiin oppiaineisiin. Vain yksi opettajista nosti esiin ylöspäin eriyttämisen näkökulman ja pohti opetuksen yksinkertaisuuden liittyvän omien taitojen rajallisuuteen.

Vaikeampi suunnitella sitä opetusta ilman, että se olisi tosi jotenkin opettajajohtoista. Että ei ole ehkä niin itsevarma olo, kun ei ole ihan varma jostain

asiasta, että miten tämä nyt toimii, jos me tehdään tämä näin. Niin sitten helposti, kun siitä on itselläkin epävarma olo, niin sitten tekee sen vain jollain yksinkertaisella tavalla tai itselle helpoimmalla tavalla. (H6)

Niissä aineissa, mitkä on epävarmempia, niin se oma lähestymistapakin on sellainen epävarmempi, eikä sitten ehkä hae niitä rajoja ja sovelta niin paljon. (H7)

Vastaavasti haastateltavat kokivat, että kun he opettavat itselleen vahvoja oppiaineita, silloin on helpompi soveltaa, keksiä ja kokeilla erilaisia toimintatapoja, koska oppiaineiden sisällöt ovat paremmin hallussa. Oppisisältöjen parempi hallinta edisti luovien ratkaisujen syntymistä opetuksen toteuttamisessa. Kun opettajat kokivat hallitsevansa opetettavat sisällöt hyvin, niitä pystyttiin myös tarkastelemaan ja opettamaan monipuolisemmin huomioiden eri näkökulmat.

Niissä missä on vahva, on helpompi soveltaa. Niistä tulee semmosia monipuolisempia niistä tunneista, et ei vaan istuta sisällä ja tehdä aina saman mallin mukaan. (H3)

Silloin, jos opettaa sitä vahvempaa oppiainetta, niin sitten on ehkä helpompi keksiä myöskin semmosia erilaisia toimintatapoja tai muita, koska sitten tuntuu, että se on niin hyvin hallussa se juttu, että tulee myös helpommin semmosia ideoita mieleen, että miten sen voi toteuttaa tai miten voidaan joku asia tehdä. (H1).

Toisaalta oppilasryhmän ominaisuudet, kuten ryhmän koko ja työrauhan puute saattoivat kaventaa opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, tehtävien valintaa sekä oppituntien toteutusta. Opettajat kuvasivat, että kaikkien ryhmien kanssa ei ole mahdollista käyttää samoja opetusmenetelmiä. Tämän vuoksi työtapojen ja tehtävien valinta edellytti aina ryhmäkohtaista harkintaa.

### 6.1.5 Ammatillinen pystyvyys

Haastavan oppiaineen opettaminen kytkeytyi opettajien puheessa ammatilliseen pystyvyyteen. Tässä yhteydessä ammatillisella pystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa omiin kykyihinsä ja osaamiseensa haastavan oppiaineen opettamisessa. Aineistossa ammatilliseen pystyvyyteen liittyvät haasteet ilmenivät opettajien puheissa emotionaalisenä kuormituksen ja itseluottamuksen puutteena.

Haastavan oppiaineen opettaminen aiheutti emotionaalista kuormaa, joka ilmeni jännityksenä, epävarmuutena, ahdistuksena ja stressinä ennen oppituntia. Lisäksi opettajat kuvailivat, että haastavan oppiaineen opettaminen tuntui enemmän selviytymiseltä.

Kyllähän se tuntuu semmoselt enemmän selviytymiseltä. ... Että sit, kun itekään ei oo ihan sataprossaa varma siitä, että mitä nyt välttämättä tehdään. Tai silleen, et onks tää nyt niinku hyvä. Kyllä se on ehkä semmosta epävarmaa ja kuormittavampaa. (H3)

... miettii aina edellisenä iltana, että ai kauheaa, nyt taas mennään huomenna. (H2)

Kyllä se oli minulle semmonen epämukava juttu. Ja sitten, kun minulla on vitosten tunnit heti maanantaiaamulla, niin se oli kyllä muutaman kuukauden ihan sellainen, että minä ajattelin, että voi vitsi millain tästä taas selviydytään. (H5)

Emotionaalisen kuorman lisäksi haastavan oppiaineen opettaminen sai opettajat herkemmin kyseenalaistamaan omaa osaamistaan erityisesti opettamisen alkuvaiheessa. Epävarmuus omasta osaamisesta ja sisältöjen hallinnasta johti itseluottamuksen heikkenemiseen. Lisäksi oppitunneilla epäonnistuminen aiheutti oman ammattitaidon ja opettajuuden kyseenalaistamista.

Sit, kun on niitä tunteja, mitkä kokee, et ei oo menny niin hyvin kuin ehkä toivois, niin kylhän ne sit vaikuttaa silleen, et oonks mä nyt ihan paska opettaja, kun mä tälleen. Et ei saa annettua itestään parasta. ... Että ehkä alkaa kyseenalaistaa sitä omaa opettajuuttaan. (H3)

Alussa siis olin paljon epävarmempi. Ja kyllä minun tuli välillä sellanen olo, että tästä ei tule mitään, että miten minä nyt voin olla täällä. Ja että olenko nyt mikään opettaja, kun en jotenkin selviydy, että millä ajalla ja muuta. (H4)

... on vähän semmonen huono omatunto tai semmonen, että oonks mä ihan huono opettaja, vaikka ei nyt niin pitäis miettiä. Paljonhan sitä, kun on sitä omaa epävarmuutta myös sitten miettii osaanko mä. (H9)

Omaa osaamista saatettiin verrata myös kokeneempien opettajien toimintaan. Tämä lisäsi opettajien riittämättömyyden ja epävarmuuden tunteita. Opettajat kuvailivat myös, että saattavat olla liian vaativia itseään kohtaan ja haluaisivat onnistua kaikessa heti mahdollisimman hyvin. Nämä tekijät heikensivät opettajien luottamusta omaan ammatilliseen pystyvyyteensä.

## 6.2 Selviytymiskeinoja haastavan oppiaineen opetuksessa

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia selviytymiskeinoja ja strategioita aloittelevat luokanopettajat käyttävät haastavien oppiaineiden opettamisessa. Kysymys pyrki kartoittamaan millaisia toimintatapoja, suunnitelmia ja valmistautumista opettajat käyttävät opetustilanteiden helpottamiseksi. Selviytymiskeinot jakautuivat viiteen eri

pääteemaan, jotka ovat oppitunneille valmistautuminen, materiaalit, yhteisöllinen tuki, haastavat tuntitilanteet sekä ammatillinen kasvu ja itsesääätely.

### 6.2.1 Oppitunneille valmistautuminen

Haastavan oppiaineen opettaminen vaati enemmän suunnittelua, valmistautumista ja tätä myötä myös suurempaa ajankäyttöä. Vaikka suurempi ajankäyttö oppiaineen suunnitteluun ja valmisteluun koettiin kuormittavana, näyttäytyi se samalla välttämättömänä selviytymiskeinona haastavan oppiaineen opettamiseen. Huolellinen valmistautuminen ja itseopiskelu auttoivat lisäämään opetusvarmuutta.

Valmistautuminen oppitunneille ilmeni muun muassa opetettavan aiheen lukemisena ja kertaamisena etukäteen sekä tarkkojen tuntisuunnitelmien rakentamisena. Opetusvarmuutta lisättiin lukemalla illalla tai aamulla ennen oppitunnin pitämistä käsiteltävä kappale, sen tehtävät ja niiden vastaukset, ”että osaa sitten vastata muka ammatillisesti ja asiantuntevasti niihin” (H2). Suurempi suunnittelu-aika ja valmistautuminen nähtiin keinona hallita omaa epävarmuutta ja ehkäistä tilanteita, joissa opettaja ei tiedä mitä tekee. Ajankäytön hallitsemiseksi eräs opettaja kuvasi tietoisesti priorisoineensa haastavaa oppiainetta, minkä seurauksena muut oppiaineet saattoivat jäädä vähemmälle huomiolle.

Valmistautuminen piti sisällään myös oman osaamisen kehittämistä. Tämä tarkoitti käytännössä itseopiskelua ja tietojen laajentamista. Itseopiskelun apuna käytettiin paljon internetiä, josta haettiin lisätietoa opetettavasta aiheesta. Erilaisten nettisivustojen lisäksi opettajat katsoivat YouTubesta ohjevideoita, joiden kautta pystyivät kehittämään omia taitojaan. Täydennyskoulutuksiin kukaan opettajista ei ollut osallistunut.

Omien taitojen harjoitteluun tuli opettajien mukaan käyttää opetustuntien ulkopuolista aikaa. Tämä toteutui käytännössä siten, että aamuisin joko ennen oppitunteja tai oppituntien jälkeen opettajat tekivät erilaisia mallitöitä valmiiksi tai opettelivat erilaisia oppisisältöjä. Mallitöiden tekemisen koettiin auttavan myös oppilaiden ohjaamista, kun oli ensin itse harjoitellut ja omaksunut työn eri vaiheet.

Se on vaatinut ihan konkreettisesti tavallaan sitä ajan viettämistä siellä. Että mun on ollut pakko mennä siinä ennen opetusta tai opetuksen jälkeen ja oikeasti itse tehdä niitä malleja, vaikka ei yhtään viittisi tai jaksaisi aina. (H5)

Sitten se oli jo paljon helpompaa se oppilaidenkin neuvominen siinä vaiheessa, kun ite oli tehnyt ne pari kirjanmerkkiä alle, niin sitten helpottaa. Mut just tollasia, että jos haluaa sen varmuuden siihen, niin sit pitää käyttää vähän vapaa-aikaakin

siihen, että tekee itelleen valmiiksi ne semmoset mallityöt ja näin, että saa kiinni siitä. (H4)

Omaa osaamista saatettiin kehittää myös esimerkiksi tekemällä omia käsitöitä. Opettajat ennakoivat taitojensa kehittämistä etukäteen, mikäli tiesivät tarvitsevansa sitä myöhemmin. Harjoittelu saattoi tuntua toisinaan työläältä, sillä se vei vapaa-aikaa ja tuntui työnteolta.

## 6.2.2 Materiaalit

Opettajat kuvasivat erilaisten materiaalien hyödyntämisen keskeiseksi selviytymiskeinoksi haastavan oppiaineen opettamisessa. Valmiit materiaalit ja muiden tuottamat sisällöt koettiin erityisen tärkeäksi tilanteissa, joissa omat ideat ja osaaminen olivat rajallisia.

Erilaisten digitaalisten lähteiden käyttäminen toistui opettajien puheessa apuna opetusideoiden ammentamiseen. Opettajat hyödynsivät oppitunneilla suoraan esimerkiksi Freedistä ja Pinterestistä löytyviä valmiita materiaaleja. Lisäksi tietoa haettiin suoraan Googlesta ja myös ChatGPT:ltä saatettiin kysyä opetusideoita. Opetuksen apuna hyödynnettiin suoraan eri sivustoilta löytyviä opetus- ja ohjevideoita. Yksi useimmin mainittu oli YouTube.

YouTubessa on jotkut musiikinopettajat tehnyt paljon semmosia opetusvideoita. Sen sijaan, että itse selittäisi jonkun asian, niin sit käyttää sitä valmista videoa ja näyttää sen avulla, kun siellä se on niin hyvin jo selitetty ja tietää, että sieltä se tulee oikein ainakin. (H1)

Digitaalisten lähteiden lisäksi opettajat hyödynsivät omien taitojensa kehittämiseen sekä opetusideoihin painettuja ja fyysisiä materiaaleja. Tällaisia opettajien mainitsemia materiaaleja olivat esimerkiksi opettajan oppaat, oppikirjat sekä koulun varastosta ja kaapeista löytyvät välineet. Opettajat olivat lainanneet myös kirjastosta kirjoja.

## 6.2.3 Yhteisöllinen tuki

Yhteisöllinen tuki nousi opettajien puheista yhdeksi keskeisimmäksi selviytymiskeinoksi ja voimavaraksi haastavan oppiaineen opettamiseen. Opettajat kuvasivat, että työyhteisön sisäinen ja ulkopuolinen tuki sekä yhteissuunnittelu auttoivat opetuksen toteuttamista tilanteissa, joissa oma osaaminen koettiin epävarmaksi.

Työyhteisön sisäinen tuki eli opettajakollegoiden tarjoama tuki koettiin erittäin tärkeänä selviytymiskeinona. Opettajat kuvasivat saavansa apua työkavereilta matalalla kynnyksellä.

Hyväksi ja auttavaiseksi koettu työyhteisö edisti avun pyytämistä. Lisäksi opettajat kokivat saavansa tukea tarvittaessa myös koulun rehtorilta.

Riippuu vähän varmaan työyhteisöstä, mutta ite ainakin olin nyt onneksi semmosessa työyhteisössä, missä en pelännyt kysyä apua myöskään. (H6)

Meillä on myös paljon osaavia tyyppisiä ja tekijöitä tässä koko koulussa, että kyllä sit tietää aina, että jonkun luo voi mennä. Ne oppiaineet on aina kuitenkin jonkun vahvuus, niin kyllä sieltä aina jostain saa apua. (H3)

Haastateltavat kertoivat lähestyvän kollegoitaan tilanteissa, joissa tarvitsivat ideoita tai apua opetustuntien suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. Tavallisimmin opettajat lähestyivät rinnakkaisluokan opettajaa tai muuta opettajaa, jolla tiesivät olevan kokemusta asiasta. Osa opettajista oli saanut kollegoidensa tekemiä valmiita materiaaleja suoraan omaan käyttöönsä oppituntien suunnittelun avuksi. Opetustilanteissa opettajat turvautuivat myös ohjaajien apuun ja kokivat heidän läsnäolonsa oppitunneilla tärkeäksi. Ohjaajien ansiosta opetusta pystyttiin toteuttamaan sujuvammin ja oppilaat saivat apua nopeammin. Työkaverit nähtiin avun antajina, mutta myös henkisenä tukena kuormituksen purkamiseksi.

Se myös auttaa, että on semmoisia työkavereita, joilta pystyy pyytämään apua, mutta myös keille pystyy purkamaan sitä, että voi apua, kun nyt on taas tämmöistä ja tämmöistä. (H5)

Lisäksi opettajat kuvasivat mahdollisuutta vaihtaa oppiaineita työyhteisössä opettavien kollegoiden kesken. Oppiaineiden vaihtaminen nähtiin joustavana ratkaisuna tilanteissa, joissa toisella opettajalla oli vahvempi osaaminen kyseisessä oppiaineessa. Osa opettajista kertoi myös mahdollisuudesta vaihtaa yksittäisiä oppitunteja kollegoiden kesken. Opettajista osa oli saanut esittää toiveita siitä, mitä oppiainetta he haluaisivat opettaa ja mitä eivät niin mielellään opettaisi. Tilanteissa, joissa opettajat olivat opettaneet itselleen epämieluisaa oppiainetta, oli pyritty tasapainottamaan siten, että sen rinnalla oli mieluisaksi koettu oppiaine.

Opettajat olivat hyödyntäneet myös yhteissuunnittelua, joka toteutui käytännössä luokkatasotiimeissä tai rinnakkaisluokan opettajan kanssa. Yhteissuunnittelun koettiin helpottavan työtaakkaa. Kaikista tärkeimpänä selviytymiskeinona opettajat pitivät avun pyytämistä kollegoilta ja oman osaamisen rajallisuuden hyväksymistä.

Se on ihan täysin ok myöntää, että mä en osaa ja mä tarvitsen apua. Uskaltaa rohkeasti vaan sitten sanoo sen, että jos tarvitsee jossain apua, eikä jää yksin räpököimään ja yritä vaan selviytyä. (H1)

Työyhteisön sisäisen tuen lisäksi vertaistukea saatiin varsinaisen työyhteisön ulkopuolelta. Yhtä aikaa valmistuneiden opettajakollegoiden kanssa jaettiin vuosisuunnitelmia, opetusideoita, valmiita materiaaleja sekä yksittäisiä oppitunteja. Opettajat kävivät keskustelua siitä, miten erilaisia aiheita voisi luokassa käsitellä. Tällainen yhteistyö tarjosi mahdollisuuden hyödyntää toisten vahvuuksia ja saada uusia ideoita opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Tukea, neuvoja ja vinkkejä saatiin myös omalta lähipiiriltä.

#### 6.2.4 Haastavat tunti-ilanteet

Opettajat kuvasivat omien taitojen rajallisuuden tulevan ilmi oppitunneilla tilanteissa, joissa oppilaat esittivät kysymyksiä, joihin opettajat eivät osanneet vastata. Tällaisten tilanteiden ratkaisemiseksi opettajat käyttivät tavallisimmin kolmea eri keinoa. Nämä keinot olivat oppilaiden tietämyksen hyödyntäminen, asian tutkiminen yhdessä oppilaiden kanssa tai asian selvittäminen itse myöhemmin ja palaamalla siihen seuraavalla oppitunnilla.

Löytääkseen vastauksen oppilaan esittämään kysymykseen, opettajat hyödynsivät oppilaiden tietämystä ja vahvuuksia. Oppilaat saivat esimerkiksi toimia apuopettajina oppitunneilla.

Yleensä mä kysyn, että osaako joku muu vastata. Ja sitten mulla on yksi semmoinen, joka aika hyvin osaa aina vastata. (H2)

On voinut olla semmoinen tilanne, että siinä on vieressä ollut joku tosi musikaalinen oppilas, joka on sit ollut silleen että hei, että ei, kun se on näin. Ja sit tietää, että voi luottaa siihen, että hän tietää, että se on näin. Ja sit just ehkä on myös käyttänyt semmosia oppilaita, joista tietää, että he harrastaa jonkin soittimen soittoa ja he on innokkaita siinä. (H1)

Toinen usein käytetty strategia oli asian tutkiminen yhdessä oppilaiden kanssa, mikäli kukaan oppilaista ei osannut vastata. Vastauksen löytämiseksi turvauduttiin tavallisimmin Googleen. Eräs opettaja kertoi, että tällaiset tilanteet koettiin hyvinä oppimistilanteina myös oppilaille lähteiden luotettavuuden tarkastelemiseksi ja arvioimiseksi. Mikäli oppilaan esittämän kysymyksen selvittämiseksi ei ollut siinä hetkessä aikaa, opettajat ratkaisivat asian kertomalla selvittävänsä sen ja palaamalla siihen seuraavalla tunnilla. Joskus haastavissa oppituntitilanteissa opettajat pyrkivät ylläpitämään opetustilanteen hallintaa toimimalla itsevarmasti myös tilanteissa, joissa eivät olleet varmoja sen ratkaisusta.

Mä oon saattanut itselleni toistaa aika monesti kässätuntien aikana, että fake it till you make it. Että kun vaan tarpeeks itsevarmasti opettaa, että miten sitä ompelukonetta käytetään, niin ei ne oppilaat huomaa, että sä tässä opit sen itekki. Vähän pitää olla semmoinen mentaliteetti kuitenkin. (H6)

Ja välillähan pystyy tehdä semmosia, että sä pystyt vähän niinku hämätä, että sä ehkä tiedät. Mutta sitten taas välillä se on vähän vaikeampaa. Välillä pystyy vähän vaivihkaa silleen, että no hei katsohan, tässä muuten näätkin, mitkä on keuhkorakkuloiden tehtävät. Sitten sä samalla näytät koneelta ja sitten sä oot itsekin silleen, että okei, noin, noin. (H9)

Opettajat kertoivat myös, että joskus he myöntävät oppilaille suoraan, etteivät tiedä vastausta. Tämän koettiin olevan inhimillistä myös oppilaille, jotta he näkevät keskeneräisyyttä ja huomaavat, etteivät aikuisetkaan aina hallitse kaikkea.

Mä kyllä kerron aika suoraan oppilaille myös, että mä en ihan kaikkea osaa. Mä en ole mikään sellainen täydellinen ihminen, joka osaa kaiken. Hekin näkee sellasta keskeneräisyyttä siinä. Ja musta se on ihan hyvä olla silleen, että ei esitäkään, että on mikään täydellinen, kaiken osaava ihminen. Opettajatkin on semmoisia, jotka opettelee siinä samalla asioita välillä. (H4)

Näyttää sen, että myöskään aikuinen ei aina tiedä kaikkea, ja että näin voi löytää tietoa ja oppia ja kehittyä. (H5)

Oppituntien jälkeen opettajat kertoivat reflektoivansa oppituntia. He pohtivat, miksi tunti ei ollut hyvä ja mistä se saattoi johtua.

Yrittää tiedostaa ja löytää ne syyt, miksi tulee semmonen olo, että se tunti ei ole hyvä. Mistä se tunne tulee, oliko se suunnittelu vai voihan olla, et jotkut työtävät ei toimi. (H3)

Tulee se kokemus siitä, että kokeilee jotain ekaa kertaa, niin sitten voi todeta, että hei seuraavalla kerralla voisit tehdä tämän vähän eri lailla, jos siinä tulee joku semmoinen mutka matkaan. (H4)

Reflektion avulla opettajat tunnistivat ja jäsensivät tekijöitä, jotka olivat saattaneet vaikuttaa oppituntin kulkuun ja onnistumiseen. Sen myötä he pystyivät arvioimaan omaa toimintaansa ja kehittämään opetustaan tulevia oppitunteja varten. Kokemattomuuden vuoksi opettajat joutuivat usein kokeilemaan erilaisia toimintatapoja. Kuitenkin kokeilun ja erehtymisen kautta omaa osaamista voitiin kehittää tulevaisuutta ajatellen.

### 6.2.5 Ammatillinen kasvu ja itsesäätely

Ammatillisella kasvulla ja itsesäätelyllä viitataan opettajien kykyyn kasvaa ja kehittyä työssään sekä säädellä omia ammatillisia odotuksiaan. Opettajien puheessa toistuivat onnistumisen kokemukset, jotka antoivat itsevarmuutta ja energiaa nähdä vaivaa oppiaineen opettamisen eteen. Haastavan oppiaineen opettaminen vaati omien toimintatapojen ja odotusten tietoista säätelyä, jotta työ ei kasvaisi liian kuormittavaksi. Alkuvaiheen haasteista huolimatta oppiaineen opettaminen koettiin palkitsevana ja kehittäväenä kokemuksena.

Onnistumisen kokemukset näyttäytyvät merkityksellisinä haastavan oppiaineen opettamisessa. Haastavassa oppiaineessa onnistuminen lisäsi opettajien itsevarmuutta, pystyvyyden tunnetta sekä motivaatiota oppiaineen opettamista kohtaan. Opettajien puheissa mielekkäinä näyttäytyivät tilanteet, jossa he oppivat samalla uusia asioita opetuksen aikana. Oman opetuksen onnistumista peilattiin suoraan oppilaiden oppimiseen, jonka koettiin lisäävän motivaatiota etukäteistyön tekemiseen.

Yhtäkkiä siitä saikin semmosen, että okei, nyt mä pystyn jo vetämään kolmosluokalle tämän, ja mä pystyisin varmaan ehkä vetämään jo nelosluokalle nyt sitten tämän. Että jotenkin sai niin vahvan sen onnistumisen. (H8)

Sitten, kun sitä vaivaa on nähnyt ja alkaa hallitsemaan sen aineen, niin se taas lisää sitä itsevarmuutta ja koettua pystyvyyttä, että on saanut semmosen haltuun, mikä ei itselle oo vahvuusalueilla. Niin myös se, että kun oppii ja huomaa, saa ite onnistumisen kokemuksia. (H7)

Nyt se on lopulta lisännyt sitä pystyvyyden tunnetta. Aluksi laski, nyt on lisännyt, että oli se mitä tahansa, niin sen pystyy oppimaan. Jos lapset pystyy, niin kyllä minäkin. (H2)

Haastavan oppiaineen opettaminen oli vaatinut tietoista pohdintaa omien odotusten ja tavoitteiden asettelun kautta. Opettajat kertoivat pitävänsä omat tavoitteensa ja odotuksensa tarpeeksi matalalla, jotta säilyttäisivät hallinnan tunteen ja välttyisivät liiallisilta vaatimuksilta itseään kohtaan.

Pyrin pitämään, miten se nyt sanotaan, aidan sen verran matalalla, että en törmäisi siihen. ... Ei ota semmoista liian suurta palaa kakkua syötäväksi heti alkuun, että semmoinen pienempikin riittää, mistä aloittaa. Ja sitten, kun kehittyä, niin sitten voi syödä enemmän. (H4)

Tavoitteiden asettelun lisäksi useat haastateltavista painottivat, että opettajan ei tarvitse osata tai hallita kaikkea heti uran alkuvaiheessa kaikkea. Armollisuus ja inhimillisuus itseään kohtaan auttoi opettajia jaksamaan. Oman keskeneräisyyden hyväksyminen ja sen tunnistaminen, että kaikkea ei tarvitse hallita täydellisesti, näyttäytyivät tärkeinä selviytymiskeinoina.

Armollisuus myös itseään kohtaan ehkä tässä tärkein. Jotenkin, ettei nyt liikaa luo paineita. ... Kaikkeen ei voi käyttää niin valtavasti sitä aikaa ja omaa resurssia suunnittelujen suhteen, että siihen armollisuus itseään kohtaan. (H9)

Ei tarvi opettajan oikeesti olla täydellinen kaikessa, vaikka se helposti tällä alalla mun mielestä tulee semmonen olo, että pitää osata kaikki tosi hyvin. (H6)

Aineistossa korostui myös ajallinen ulottuvuus. Kaikki opettajat kuvasivat, että ajan kuluessa ja kokemuksen karttuessa suhtautuminen haastavan oppiaineen opettamiseen oli muuttunut positiivisempaan suuntaan ja lisännyt itsevarmuutta sekä valmiuksia oppiaineen opettamiseen. Lopulta haastavan oppiaineen opettaminen nähtiin positiivisena oman kehittymisen kannalta.

Se on muuttunut tavallaan ahdistavasta palkitsevaksi, mikä on tietysti tosi hienoa. Ja ehkä vielä silleen suuremmalla tavalla kuin mitä osasi odottaa. Ja se on musta myös nykyään ihan kivaa. (H5)

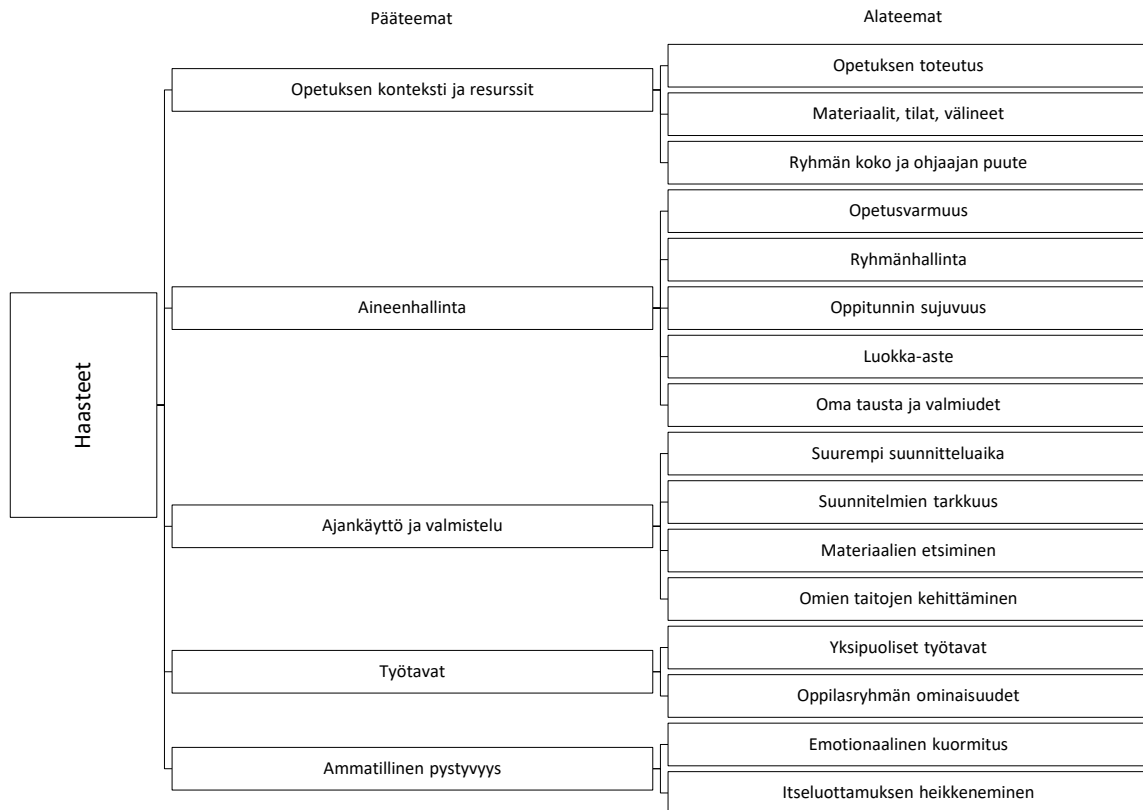
Muuttunut positiiviseen, luottavaisempaan suuntaan alkuaajoista. Huomenna opetan hissaa aamun ekoina tunteina ja en oo antanut ajatustakaan. Ei aiheuta semmosta ahdistusta enää. (H2)

Se on opettanut kaikista eniten, että musta kaikista ne haastavimmat ja epä mukavimmat jutut kumminkin loppu viimein on semmoisia, jotka vie kaikista eniten eteenpäin. (H8)

Lisäksi opettajat arvioivat, että työkokemuksen ja sen myötä kasvavan varmuuden lisääntyessä myös halu ja kyky haastaa itseään kasvaa. Tällä he tarkoittivat sitä, että eivät esimerkiksi teettäisi aina samoja töitä ja tehtäviä, vaan uskaltaisivat kokeilla ja haastaa itseään uusilla toimintatavoilla.

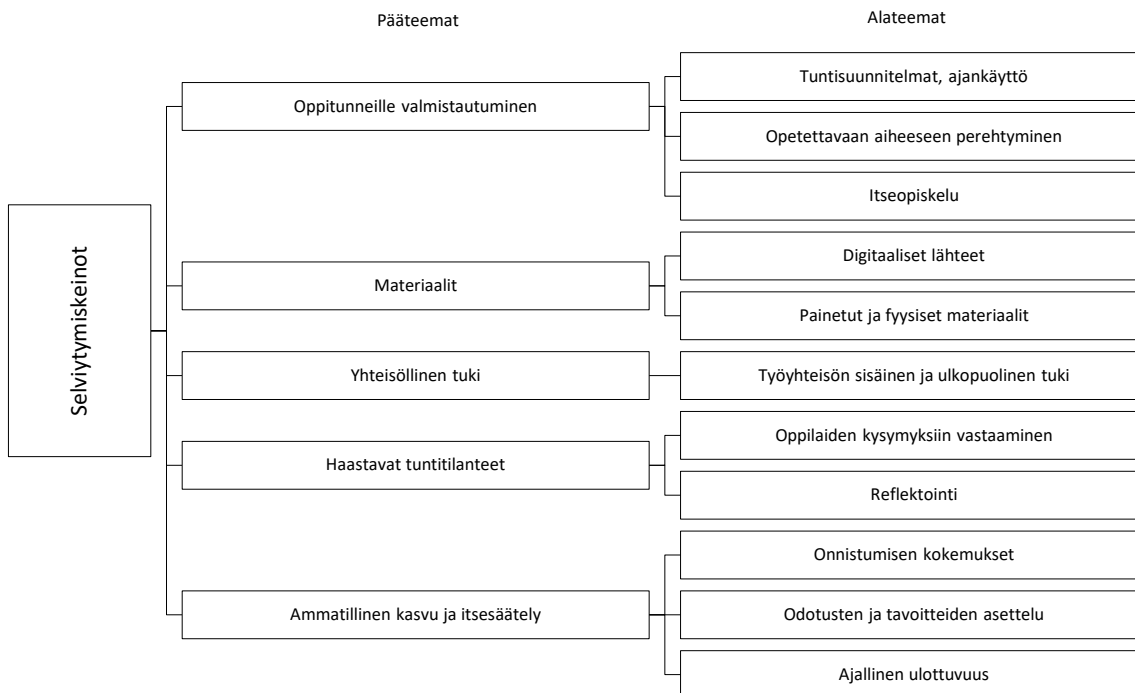
### **6.3 Yhteenveto tuloksista**

Haastavan oppiaineen opettamisen keskeiset haasteet liittyivät aineenhallintaan. Puutteellinen aineenhallinta lisäsi oppituntien suunnitteluun ja valmisteluun käytettävää aikaa sekä rajoitti soveltavien ja monipuolisten työtapojen käyttöä. Lisäksi opetuksen toteuttamista vaikeuttivat kontekstiin ja resursseihin liittyvät tekijät, kuten materiaalien puute, suuri ryhmäkoko ja ohjaajan poissaolo. Haastavan oppiaineen opettaminen heijastui myös opettajien ammatilliseen pystyvyyteen. Aluksi itseluottamus oli heikko, mutta kokemuksen karttuessa se vahvistui. Lopulta haastavan oppiaineen opettamisen koettiin vahvistavan ammatillista kehitystä. Kuvio 1 havainnollistaa ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset.



Kuvio 1. Haastavan oppiaineen opettamisen haasteet

Haastavan oppiaineen opettamisen keskeisiä selviytymiskeinoja olivat oppitunneille valmistautuminen ja yhteisölliseen tukeen turvautuminen. Kollegoiden tuki ja mahdollisuus vaihtaa ajatuksia muiden opettajien kanssa tukivat oppituntien toteuttamista ja toimivien ratkaisujen löytämistä. Kollegoiden tuen lisäksi opettajat etsivät ja hyödynsivät valmista materiaalia opetuksessaan. Haastavia tunti-ilanteita kohdatessaan opettajat reflektoivat toimintaansa, mikä mahdollisti opetuksen kehittämisen. Haastavan oppiaineen opettaminen koettiin lopulta kasvattavana ja kehittävästä kokemuksesta, jossa onnistumisen kokemuksilla oli keskeinen merkitys. Kuvioon 2 on koottu toisen tutkimuskysymyksen tulokset.



Kuvio 2. Haastavan oppiaineen opettamisen selviytymiskeinot

Tutkimuksen tulosten perusteella samat tekijät saattoivat näyttäytyä haastavan oppiaineen opetuksessa sekä haasteina että selviytymiskeinoina. Materiaalien puutteet koettiin haasteiksi, mutta vastaavasti valmiiden materiaalien löytäminen muodostui keskeiseksi selviytymiskeinoksi. Opetuksen suunnittelu vaati paljon aikaa, mutta toimi tärkeänä selviytymiskeinona, sillä opetusta ei koettu voitavan toteuttaa ilman huolellista valmistautumista.

## 7 Pohdinta

### 7.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää aloittelevien luokanopettajien näkemyksiä haastavan oppiaineen opettamisen haasteista. Lisäksi selvitettiin, millaisia selviytymiskeinoja luokanopettajat käyttivät haastavan oppiaineen opettamisessa.

Heikko aineenhallinta voi aiheuttaa opettajille epävarmuuden ja innostamattomuuden tunteita sekä heikentää pystyvyyden kokemusta. Aineenhallinnan rajoitteet voivat hankaloittaa myös esimerkiksi opetuksen suunnittelua, monipuolisten työtapojen käyttöä, arviointia ja eriyttämistä. (Vesioja, 2006.) Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että heikoksi koettu aineenhallinta aiheutti opettajille epävarmuuden tuntemuksia ja opetusvarmuuden heikkenemistä. Lisäksi opettajat kertoivat työtapojen rajoitteista ja opetuksen suunnittelun haasteista. Myös arviointi ja eriyttäminen nousi esille muutamien opettajien puheessa.

Haastavassa oppiaineessa opettajat kertoivat työtapojensa olevan yksipuolisempia verrattuna itselleen vahvojen oppiaineiden opettamiseen. Tämä näyttäisi olevan sidoksissa opettajien kokemaan sisältöjen hallinnan tasoon sekä itseluottamukseen. Opettajien mukaan itselle vahvempien oppiaineiden opetuksessa on helpompi soveltaa, keksiä ja kokeilla erilaisia toimintatapoja, koska oppiaineen sisällöt ovat paremmin hallussa ja tätä myötä myös itsevarmuus sen opettamista kohtaan suurempi. Tämä on yhtenevä Nilssonin ja van Drielin (2011) sekä Mizzin (2013) tutkimuksien kanssa, joissa opettajat kokivat itsensä itsevarmemmiksi silloin, kun kokivat hallitsevansa opetettavat sisällöt tarpeeksi hyvin.

Eteläpellon ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa haastateltujen luokanopettajien mukaan tuntien suunnittelu vie ensimmäisinä vuosina paljon aikaa. Kokemattomuuden vuoksi opettajat eivät olleet varmoja, mikä oppitunneilla toimii ja mikä ei. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat haastavan oppiaineen suunnittelun vievän paljon aikaa. Vaikka suunnittelu koettiin kuormittavana, näyttäytyi se samalla yhtenä keskeisimmistä selviytymiskeinoista haastavan oppiaineen opettamisessa. Tämä viittaa siihen, että suunnittelu toimi aloitteleville opettajille keinona hallita epävarmuutta haastavan oppiaineen opettamisessa. Zhukovan (2018) mukaan opettajan uran alkuvaiheissa huomio kiinnittyy usein enemmän omaan toimintaan ja opetusta saatetaan suunnitella vain lyhyellä aikavälillä. Tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia Zhukovan (2018) havaintojen kanssa, sillä opettajat kertoivat suunnittelevansa opetustaan usein päivä- tai viikkokohtaisesti.

Yliopistosta saatujen valmiuksien eri oppiaineiden opettamista kohtaan koettiin vaihtelevan. Opettajien mukaan yliopisto-opinnoissa painottui enemmän omien taitojen harjoittelu kuin käytännön opetustilanteet. Opettajat olisivatkin kaivanneet enemmän vinkkejä siihen, miten oppilaille opetetaan käytännössä esimerkiksi neulomista tai soittimen soittamista.

Samansuuntaisia havaintoja on esittänyt myös Blomberg (2008), jonka tutkimuksessa uudet opettajat kokivat, ettei opettajankoulutus vastannut työelämän todellisia vaatimuksia. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että opettajankoulutuksessa olisi hyödyllistä kiinnittää enemmän huomiota käytännön opetustilanteisiin valmistaviin käytänteisiin ja konkretiaan. Opettajien oma tausta näyttäytyi tämän tutkimuksen perusteella tukevan tai heikentävän koettuja valmiuksia oppiaineiden opettamista kohtaan. Esimerkiksi sivuaineopinnoilla ja omilla harrastuksilla oli positiivinen yhteys oppiaineen opettamista kohtaan. Vastaavasti kokemattomuus ja oman taustan puute näyttivät olevan yhteydessä heikompiin valmiuksiin oppiaineen opettamista kohtaan.

Aineenhallinnan rajoitteet heijastuivat suoraan myös oppitunnin sujuvuuteen. Opettajat kuvasivat tilanteita, joissa eivät osanneet vastata oppilaiden kysymyksiin, tuntisuunnitelman noudattaminen ei onnistunut tai opetettavaa asiaa ei pystytty selittämään oppilaille eri tavoin kuin kirjassa. Samankaltaisia havaintoja on tehty myös Childsin ja McNichollin (2007) tutkimuksessa, jossa opettajat kokivat oman vahvuusalueensa ulkopuolella pidetyt tunnit rajoittuneiksi. Tämä näkyi paitsi työtapojen valinnassa, myös siinä, että opettajat eivät onnistuneet antamaan vaihtoehtoisia selityksiä opetettavista ilmiöistä.

Haastavan oppiaineen opetuksessa opettajat käyttivät erilaisia selviytymiskeinoja. Yksi useimmin mainittu oli kollegoiden tukeen ja apuun turvautuminen erilaisissa ongelmatilanteissa. Kollegoilta saatiin ideoita opetuksen toteuttamiseen, mutta lisäksi henkistä tukea, joka näyttäytyi tärkeänä voimavarana kuormituksen purkamiseksi. Tämä on linjassa Childsin ja McNichollin (2007), Dayn (2007), Eteläpellon (2015) sekä Pitkäsen (2021) tutkimusten kanssa, joissa kollegiaalinen yhteistyö ja tuki näyttäytyivät merkittävänä voimavarana työstä selviytymisen kannalta.

Opettajat kokivat avun pyytämisen helpoksi työyhteisön sisällä. Avun pyytämistä helpotti hyväksi ja auttavaiseksi koettu työyhteisö, jossa apua ei pelännyt kysyä. Jokisen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa vastavalmistuneet opettajat kertoivat keskustelevansa haasteista mieluummin työyhteisönsä ulkopuolelle kuuluvien henkilöiden kanssa, jottei heidän osaamattomuutensa tulisi työyhteisössä esille. Tämän tutkimuksen tulokset poikkeavat

Jokisen ja kumppaneiden (2012) tutkimuksesta, sillä opettajat hyödynsivät työyhteisöstä saatavan avun lisäksi myös työyhteisönsä ulkopuolelle kuuluvien opettajakollegoidensa apua. Kollegoiden tuen lisäksi opettajat kokivat tarvittaessa saavansa tukea myös koulunsa rehtorilta ja uskalsivat myös pyytää sitä. Floresin (2006) tutkimuksessa vain pieni osa aloittelevista opettajista oli uskaltanut kysyä apua koulunsa rehtorilta.

Osa Pitkäsen (2021) tutkimukseen osallistuneista opettajista käytti vapaa-aikaansa osaamisensa ja minäpystyvyyden tunteen vahvistamiseen osallistumalla erilaisille kursseille tai täydennyskoulutuksiin. Tämän tutkimuksen mukaan kukaan opettajista ei ollut hakeutunut täydennyskoulutuksiin, vaan niiden sijaan omia taitoja kehitettiin käyttämällä niihin omaa vapaa-aikaa opetustuntien ulkopuolella. Täydennyskoulutuksiin osallistumattomuus näyttäytyi selittyvän määräaikaisella työsuhteella, sillä se rajoitti koulutuksiin osallistumista.

Pitkäniemen (2017) tutkimuksen mukaan epäonnistumiset saivat opettajat pohtimaan omaa toimintaansa ja tätä myötä parantamaan sitä. Myös tämän tutkimuksen mukaan opettajat reflektoivat, mikä oppitunneilla toimi ja mikä ei ja pystyivät tätä kautta kehittämään omaa toimintaansa. Toisaalta Harjun ja Niemen (2018) mukaan alkuvuosien hektisyys voi estää pitkäjänteistä ammatillista kehittymistä. Kuitenkin tämän tutkimuksen valossa kehittymistä tapahtui ainakin haastavan oppiaineen osalta. Opettajat kokivat haastavan oppiaineen opettamisen lopulta tuovan ammatillista itsevarmuutta ja entistä parempia valmiuksia kyseisen oppiaineen opettamiseen.

Osa tämän tutkimuksen opettajista oli saanut toivoa opetettavia oppiaineita. Toiveiden kuuntelu ja omilla vahvuuksilla pelaaminen näyttivät lisäävän työn mielekkyyttä. Myös Eteläpellon (2015) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat myönteisenä piirteenä sen, että pystyivät työssään toteuttamaan itseään ja kiinnostuksen kohteitaan. Samoin Wilkinsin (2010) sekä Vossin ja Kunterin (2020) mukaan mahdollisuus opettaa sellaista oppiainetta, jonka opettamisesta nauttii, tukee haasteista selviytymistä.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajien onnistumisen kokemukset haastavassa oppiaineessa lisäsivät opettajien itsevarmuutta, pystyvyyttä ja tätä myötä myös motivaatiota oppiaineen opettamista kohtaan. Tämä on linjassa Brandin ja Wilkinsin (2007) tutkimuksen kanssa, jossa opettajien minäpystyvyyssuskomukset vahvistuivat onnistuneiden kokemusten jälkeen ja lisäsivät lopulta luottamusta oppiaineen suunnittelua, toteutusta ja opettamista kohtaan.

Toisaalta myös epäonnistumiset ovat merkittäviä opettajien pystyvyysuskomusten kannalta, sillä epäonnistuneeksi koettu suoritus heikentää pystyvyyden tunnetta (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Samankaltaisia tuloksia ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Epäonnistuminen oppitunneilla heikensi opettajien luottamusta oppiaineen opettamista kohtaan. Lisäksi se sai heidät herkemmin myös kyseenalaistamaan oman ammattiataidon riittävyttä. Zhukovan (2018) mukaan aloittelevat opettajat yhdistävät luokassa koetut haastavat tilanteet usein ammatilliseen riittämättömyyteensä. Tämän tunteen ratkaisemiseksi opettajat muokkaavat tai alentavat odotuksiaan ja tavoitteitaan. Myös tämän tutkimuksen mukaan opettajat olivat joutuneet madaltamaan tavoitteitaan haastavan oppiaineen opetuksessa säilyttääkseen hallinnan tunnetta ja välttyäkseen liiallisilta vaatimuksilta. Eteläpellon ym. (2015) ja Hongin ym. (2018) mukaan on varsin tavallista, että opettajien siirryttäessä työelämään he joutuvat uudelleenmuotoilemaan ammatti-identiteettiään sekä ammatillisia tavoitteitaan ja odotuksiaan.

Piisin ja Keskisen (2009) tutkimuksen mukaan aloittelevat opettajat kokivat, että heidän tulisi hallita kaikki asiat heti työuransa alussa. Myös tämän tutkimuksen mukaan opettajilla oli tämänkaltaisia käsityksiä. Kuten yllä todettiin, oman osaamisen rajallisuus ja epäonnistumiset haastavan oppiaineen opettamisessa sai opettajat epäilemään omaa ammattitaitoaan. Kuitenkin opettajat kuvasivat tiedostavansa, ettei opettajan tarvitse osata kaikkea ja lopulta osasivat myös hyväksyä paremmin omaa keskeneräisyyttään. Tämä on linjassa Harjun & Niemen (2018) tutkimuksen kanssa, jossa painotettiin lempeää ja ystävällistä suhtautumista itseään kohtaan.

Banduran (1977) ja Tschannen-Moran ym. (1998) mukaan minäpystyvyysodotukset määrittävät, miten paljon yksilö on valmis panostamaan tehtävän suorittamiseen ja kuinka sitkeästi hän jatkaa sen parissa haasteita kohdatessaan. Mitä vahvempi minäpystyvyys, sitä enemmän aikaa ja vaivaa tehtävän eteen ollaan valmiita käyttämään. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajien minäpystyvyys näyttöytyi olevan korkealla tasolla, sillä he kuvasivat käyttäneensä paljon aikaa ja energiaa haastavan oppiaineen suunnitteluun sekä omien taitojensa kehittämiseen. Onnistumisen kokemukset oppiainetta opettaessa lisäsivät heidän luottamustaan ja pystyvyyden tunnetta opettamista kohtaan, mikä on linjassa Tschannen-Moran & Hoyn (2007) esittämien havaintojen kanssa.

Hubermanin (1989) uravaiheteorian mukaan kolme ensimmäistä työvuotta ovat selviytymisen ja löytämisen aikaa, jolloin opettajat oppivat paljon kokeilun ja erehtymisen kautta. Tässä

tutkimuksessa opettajat kuvailivat, että saattoivat lähteä opettamaan joitain asioita liian monimutkaisella tavalla ja olivat todenneet sen vasta oppitunnin jälkeen. Lisäksi opettajat kuvailivat haastavan oppiaineen opettamisen tuntuvan enemmän selviytymiseltä.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajan osaamisessa haastavan oppiaineen opettamisessa korostui sisältötiedon (Shulman, 1987) hallinta. Opettajat pitivät vahvaa oppiaineen sisältöjen hallintaa opetuksensa keskeisenä perustana. Kun opettajilla oli varmuus oppiaineen sisällöistä, kokivat he pystyvänsä myös selittämään niitä eri tavoin ja vastaamaan oppilaiden kysymyksiin. Haasteet sisältötiedossa heijastuivat pedagogiseen sisältötietoon, sillä epävarmuus sisältöjen hallinnasta vaikeutti monipuolisten työtapojen käyttöä haastavaa oppiainetta opettaessa. Metsäpelto ja kumppanit (2021) tutkivat luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmia. Heidän tutkimuksensa mukaan pedagogiseen sisältötietoon liittyviä mainintoja oli opetussuunnitelmissa eniten. Kuitenkin tämän tutkimuksen opettajat toivat esille, että opinnoissa olivat painottuneet enemmän omat taidot kuin se, miten sisältöjä voitaisiin opettaa oppilaille käytännössä. Pitkäsen (2021) mukaan työkokemus on keskeisessä roolissa ammatillisen sisältötiedon, ammatillisen identiteetin sekä ammatillisten taitojen kehittämisessä. Tämän tutkimuksen opettajat ajattelivat, että varmuuden ja opetuskokemuksen lisääntyessä tulevaisuudessa uskaltaisi kokeilla erilaisia työtapoja ja haastaa itseään haastavan oppiaineen opettamisessa.

Haastavan oppiaineen opettamisen alkuvaiheilla opettajat kuvasivat itsevarmuutensa olevan matalalla tasolla, eivätkä uskoneet kykyynsä selvitä haastavan oppiaineen opettamisesta. Kuitenkin ajan kuluessa haastavan oppiaineen opettaminen näyttäytyi palkitsevana ja positiivisena oman kehittymisen kannalta itsevarmuuden ja pystyvyyden tunteen lisääntyessä. Aineenhallinnalla näyttää olevan merkittävä yhteys oppiaineen opettamiseen sekä opettajien kokemuksiin oppiaineen haastavuudesta. Opettajien kokema aineenhallinnan taso oli yhteydessä esimerkiksi oppiaineen suunnitteluun käytettyyn aikaan, työtapojen valintaan sekä arvioihin omasta osaamisesta. Tämän perusteella voidaan tulkita, että vahva aineenhallinta vähentää oppiaineen koettua haastavuutta.

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen toteutuksessa on pyritty noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tässä tutkimuksessa tämä näyttäytyi siten, että tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Lisäksi tutkittaville toimitettiin etukäteen tietosuojailmoitus (liite 2), joka sisälsi tietoa tutkimuksesta, sen

toteuttamisesta ja henkilötietojen säilytyksestä. Haastattelurungon teemat ja joitakin keskeisiä kysymyksiä kustakin teemasta toimitettiin haastateltaville etukäteen, jotta he saisivat käsityksen tutkimuksesta. Tutkittavien henkilötietoja on käsitelty luottamuksellisesti. Suoria tunnistetietoja, kuten tutkittavien nimiä, sähköpostiosoitteita tai puhelinnumeroita ei ole tutkimuksen missään vaiheessa yhdistetty varsinaisen aineiston kanssa. Haastateltavilla oli myös mahdollisuus keskeyttää osallistumisensa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (TENK, 2019, s. 8–12.) Aineistoa säilytetään tietoturvalisessa Seafile-pilvitalennuspalvelussa ja se hävitetään tietoturvalisesti tutkielman valmistuttua, kuitenkin viimeistään kolmen vuoden kuluessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin yhtä haastattelua lukuun ottamatta etäyhteyksin Zoomin välityksellä, jolloin haastattelutilanteet ovat pääosin näyttäneet haastateltaville samankaltaisina. Luotettavuutta lisää myös se, että haastattelut on toteuttanut sama haastattelija. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164.) Haastateltavia etsiessä ehtona oli, että haastateltavat omaavat omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, mikä lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksen toteuttaminen haastattelemalla mahdollisti tutkijalle tarkentavien kysymysten esittämisen. Haastattelutilanteessa tutkija pyrki olemaan mahdollisimman neutraali, jottei johdattelisi haastateltavia kohti tietynlaisia vastauksia. (Puusa, 2020a, s. 106–107.)

Tutkimukseen osallistui yhdeksän luokanopettajaa. Eskolan (2007, s. 42) kokeneen ohjaajan neuvon mukaan noin 6–8 haastateltavaa voi olla riittävä määrä. Puusan ja Juutin (2020) mukaan haastateltavien määrää tulisi tarkastella suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Aineistoa tulisi kerätä niin paljon, että saadaan tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa. (Puusa & Juuti, 2020, s. 84–85.) Tämän tutkimuksen aineisto tuotti tutkimuskysymysten kannalta riittävästi aineistoa ja haastatteluissa toistuivat samankaltaiset teemat. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävä tieto, vaan tutkittavan ilmiön ja haastateltavien kokemusten syvempi ymmärtäminen (Hirsjärvi ym., 2009, s. 182; Aaltio & Puusa, 2020, s. 188).

Aineiston keräämisessä haastattelemalla on myös varjopuolia. Tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi se, että haastateltava on voinut jännittää haastattelutilannetta. Lisäksi haastateltava on voinut antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, eli sellaisia joiden uskoo noudattavan hyväksytyyn vastauksen piirteitä. (Hirsjärvi ym., 2009, s. 206; Puusa, 2020a, s. 108.) Jännityksen ehkäisemiseksi haastattelutilanteista pyrittiin luomaan

mahdollisimman luontevia. Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita haastateltavien omista ajatuksista oppiaineen haasteista sekä selviytymiskeinoista, haastattelukysymyksille ei ollut olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Tämän voidaan olettaa vähentäneen painetta antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Haastattelutilanteessa jokainen haastateltava kertoi luontevasti ja avoimesti kohtaamistaan haasteista.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastattelurunko suunniteltiin huolellisesti ja sitä esitettiin. Haastattelukysymysten asetelua oli myös pohdittu etukäteen siten, että haastattelutilanteessa kysymykset pystyttiin esittämään tarvittaessa eri tavoin (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 8.1). Tulososiossa esitetyillä aineistonäytteillä on pyritty osoittamaan, että tulokset ovat peräisin aineistosta. Aineistonäytteitä on valittu monipuolisesti niin, että jokaisen haastateltavan ääni pääsee kuuluviin. Sitaatit mahdollistavat sen, että lukija pääsee lähelle aineistoa ja voi tehdä niistä omia havaintoja (Nikander, 2010, s. 433).

Tutkielman tekemisen tukena on käytetty tekoälyä. Microsoft Copilotia on hyödynnetty kielenhuollossa ja vaihtoehtoisten ilmaisutapojen muotoilussa. Analyysivaiheessa tekoäly toimi tukena teemoittelun jäsentämisessä ja joidenkin teemojen nimeämisessä. Kaikki ratkaisut ja tulkinnat ovat kuitenkin tutkijan itse tekemiä. DeepL-sivustoa on käytetty vieraskielisen tutkimuskirjallisuuden kääntämisessä. Tekoälyn rooli on ollut tutkijan ajattelun tukeminen. Tekoälyn tuottamaan sisältöön on suhtauduttu kriittisesti ja sisältö on tarkistettu aina alkuperäisistä lähteistä.

### **7.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin uransa alkuvaiheella olevien luokanopettajien näkemyksiä haastavan oppiaineen opettamiseen liittyvistä haasteista ja selviytymiskeinoista.

Mielenkiintoista olisi tutkia samoja opettajia vielä uudelleen ajan kuluessa, sillä lopulta he kuvasivat valmiuksiensa kehittyneen alun haasteiden jälkeen. Pitkittäistutkimus voisi tarjota tietoa siitä, miten opettajien kokemat haasteet ja heidän kykynsä vastata niihin muuttuvat kokemuksen ja ammatti-identiteetin vahvistumisen myötä. Tällainen tutkimus syventäisi ymmärrystä siitä, miten haasteet ja selviytymiskeinot kehittyvät tai muuttuvat uran alkuvuosien jälkeen.

Tutkimusta voisi laajentaa myös vertailemalla aloittelevien opettajien haasteita ja selviytymiskeinoja kokeneempien opettajien näkemyksiin. Tällaisen vertailun avulla voitaisiin selvittää, mitkä haasteet mahdollisesti säilyvät ja mitkä vähenevät kokemuksen

karttuessa. Näin voitaisiin saada vielä kokonaisvaltaisempi kuva siitä, miten aloittelevat opettajat kehittyvät haastavan oppiaineen opettajina ajan kuluessa. Laajempi vertailuasetelma voisi luoda monipuolisempaa kuvaa siitä, miten osaaminen kehittyy työuran edetessä.

Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä täydentää haastatteluaineistoa havainnoimalla opettajien toimintaa aidoissa opetustilanteissa. Havainnointi voisi tuoda esiin sellaista tietoa opettajien käytännön työskentelytavoista ja vuorovaikutuksesta, jota haastattelujen kautta ei välttämättä tavoiteta. Tällöin voitaisiin nähdä, miten opettajat toimivat haastavissa tilanteissa sekä miten heidän kuvailemansa selviytymiskeinot näkyvät konkreettisissa opetustilanteissa.

Tutkimuksen perusteella aloittelevat opettajat kokivat kollegiaalisen tuen merkitykselliseksi selviytymiskeinoksi. Tästä syystä jatkossa olisi tärkeää tarkastella, millaiset tukimuodot, esimerkiksi mentorointimallit tai täydennyskoulutukset tukevat uutta opettajaa parhaiten. Jatkotutkimuksessa voitaisiin selvittää, millaisia tuen muotoja opettajat pitävät kaikkein toimivimpina ja miten tuen tarve vaihtelee uran eri vaiheissa. Samalla olisi mahdollista tarkastella, miten kollegiaalinen tuki ja sen laatu vaikuttaa opettajien toimijuuden tunteen kehittymiseen ja työssä jaksamiseen.

Lisäksi jatkotutkimuksessa olisi perusteltua tarkastella opettajankoulutuksen ja työelämän väliin jäävää kuilua, jonka myös tämän tutkimuksen opettajat nostivat esiin. Tällaisessa tutkimuksessa voitaisiin selvittää, millaisia käytännön taitoja ja tietoja opettajankoulutuksesta mahdollisesti jää puuttumaan, joita uusilta opettajilta edellytetään työelämässä. Tutkimus voisi keskittyä siihen, miten aloittelevat opettajat selviävät näistä haasteista ja millaisia keinoja koulutuksen ja työelämän väliin jäävän kuilun kaventamiseksi voitaisiin kehittää. Tämä olisi tärkeä jatkotutkimus, jotta uusien opettajien siirtymä työelämään olisi sujuvampi ja heidän valmiutensa työn vaatimusten vastaamiseksi vahvistuisi.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura, *Self-efficacy in changing societies* (s. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Brand, B. R. & Wilkins, J. L. (2007). Using self-efficacy as a construct for evaluating science and mathematics methods courses. *Journal of Science Teacher Education*, 18(2), 297–317. <https://doi.org/10.1007/s10972-007-9038-7>
- Cantell, H. (2016). Sanotaanko oppiaineille hyvästit? Näkökulmia monialaisesta oppimisesta ja opetuksesta. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi, *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 153–169). PS-kustannus.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Childs, A. & McNicholl, J. (2007). Science teachers teaching outside of subject specialism: Challenges, strategies adopted and implications for initial teacher education. *Teacher Development*, 11(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13664530701194538>
- Day, C. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education.
- Eskola, J. (2007). 6–8? (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari, *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen* (s. 32–46). Tammi.

- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K. & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 21(6), 660–680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record (1970)*, 108(10), 2021–2052. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00773.x>
- Förbom, M. (2003). *Mentori: Aloittelevan opettajan käsikirja*. Tammi.
- Groenewald, E. & Arnold, L. (2025). Teacher professional identity: Agentic actions of a novice teacher in a challenging school context. *Teachers and Teaching*, 31(3), 453–470. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308890>
- Harju, V. & Niemi, H. (2018). Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 670–687. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529754>
- Heikonen, L. (2021). Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa. *e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2021(1), 11–15.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. p.). Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- 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>
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347–362.  
[https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)
- Huovinen, T. (2019). *Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. & Morberg, Å. (2012). The induction phase as a critical transition for newly qualified teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara, *Transitions and Transformations in Learning and Education* (s. 169–185). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2_11)
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus.
- Kallioniemi, A. (2009). Luokanopettaja alakoulun uskonnonopettajana. Teoksessa M.-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas, *Monialainen opettajuus: Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin* (s. 94–112). Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. PS-kustannus.
- Lehtonen, E., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2018). Ammatillisten opettajien näkemyksiä opettajan työssä tarvittavasta kompetenssista ja työelämäyhteistyöstä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 20(4), 10–26.
- Loewenberg Ball, D., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.  
<https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- 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>
- Mizzi, D. (2013). The challenges faced by science teachers when teaching outside their specific science specialism. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 1–6.
- Murtonen, M. (2017). Käsitukset ja uskomukset oppimisen tukena tai esteenä. Teoksessa M. Murtonen, *Opettajana yliopistolla: Korkeakoulupedagogiikan perusteet* (s. 63–82). Vastapaino.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori & P. Nikander, *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.
- Nilsson, P. & van Driel, J. (2011). How will we understand what we teach? Primary student teachers' perceptions of their development of knowledge and attitudes towards physics. *Research in Science Education*, 41(4), 541–560.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-010-9179-0>
- Piisi, M.-R. & Keskinen, S. (2009). Noviisiopettajan ensimmäiset työkokemukset alalla pysymisen ja kehittymisen tukena. Teoksessa M.-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas, *Monialainen opettajuus: Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin* (s. 212–228). Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Pitkänen, P. (2021). *Luokanopettajien ammatillinen kehittyminen nuorista vasta-alkajista kokeneiksi ammattilaisiksi* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Pitkäniemi, H. (2017). A teacher's practical theories, self-efficacy, and emotions: What connections do they have, and how can they be developed? *Nordisk Tidskrift För Allmän Didaktik*, 3(1), 2–23. <https://doi.org/10.57126/noad.v3i1.12265>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? Teoksessa R. Knyeber & J. Evers, *Flip the System: Changing Education from the Ground Up* (s. 134–148).
- Puusa, A. (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020b). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J., Tiittula, L. & Aaltonen, T. (2005). *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita, S. Lehti, E. Reinikainen, A. Sigfrids, P. Salo, P. Hamarus, I. Lahtinen-Salila, M. Lahtinen-

- Leinonen, S. Lairio & S. Leino, *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 111–128). PS-kustannus.
- Shoval, E., Erlich, I. & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85–101. <https://doi.org/10.1080/17408980902731350>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi, *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 53–75). PS-kustannus.
- Toom, A. (2017). Teachers' professional and pedagogical competencies: A complex divide between teacher work, teacher knowledge and teacher education. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu, *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (s. 803–819). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529716627>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi, *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 37–56). Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana* [väitöskirja, Joensuun yliopisto].

- Voss, T. & Kunter, M. (2020). “Reality shock” of beginning teachers? Changes in teacher candidates’ emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), s. 292–306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and teacher education*, 18(1), 5–22. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00047-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00047-6)
- Wilkins, J. L. (2010). Elementary school teachers' attitudes toward different subjects. *The Teacher Educator*, 45(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/08878730903386856>
- Woolfolk, H. & Davis, H. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. Teoksessa F. Pajares & T. C. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 117–137). IAP.
- Zhukova, O. (2018). Novice teachers’ concerns, early professional experiences and development: Implications for theory and practice. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 100–114. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0008>

## **Liitteet**

### **Liite 1. Haastattelurunko**

#### **TAUSTATIEDOT**

1. Mitä oppiaineita olet opiskellut sivuaineina? Laajuus?
2. Milloin olet valmistunut ja kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?
3. Kerro lyhyesti työhistoriastasi. Millainen tilanteesi on tällä hetkellä?
4. Mitä luokka-asteita olet opettanut? Entä mitä luokkia opetat tällä hetkellä?

#### **HAASTEET**

1. Minkä oppiaineen koet vahvuudeksesi ja minkä heikkoudeksesi? Minkä takia aine ja sen opettaminen tuntuu tai on tuntunut haastavalta?
2. Miten aineenhallinta tai sen puute vaikuttaa opetusvarmuuteesi? Entä miten se näkyy käytännössä opetustyössäsi?
3. Millaisia haasteita olet kohdannut opettaessasi haastavaa oppiainetta omien taitojesi osalta?
4. Mitä haastavaksi kokemasi oppiaineen opettaminen vaatii sinulta?
5. Miten luokka-aste vaikuttaa kokemukseesi haastavasta oppiaineesta?
6. Miten koulun resurssit vaikuttavat kokemukseesi haastavasta oppiaineesta?
7. Miltä haastavaksi kokemasi oppiaineen opettaminen tuntuu? Miten haastavan oppiaineen opettaminen vaikuttaa itsevarmuuteesi?

#### **TYÖTAVAT**

1. Miten oppiainejako on järjestetty koulussasi?
2. Miten työtapasi/opetusmenetelmäsi eroavat opettaessasi haastavaa oppiainetta verrattuna muihin oppiaineisiin?
3. Miten haastavaksi kokemasi oppiaineen tuntisuunnittelu eroaa muiden oppiaineiden suunnittelusta?
4. Miten koet selviäväsi opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamisesta?
5. Miten motivoit itseäsi haastavan oppiaineen opettamisessa?

#### **SELVIYTYMISKEINOT JA VALMIUDET**

1. Millaisia konkreettisia keinoja olet käyttänyt opettaessasi haastavaa oppiainetta?
2. Mistä olet saanut tukea haastavan oppiaineen opettamiseen? Millaista tukea olet saanut työyhteisöltäsi?

3. Millaisilla tavoilla työyhteisössäsi tuetaan opettajaa, jos jokin oppiaine tuntuu haastavalta opettaa?
4. Miten yliopisto-opinnot valmistivat sinua haastavan oppiaineen opettamiseen? Millaisia valmiuksia olisit toivonut saaneesi enemmän? Mistä muualta olet saanut valmiuksia kuin yliopisto-opinnoista?
5. Miten kehität osaamistasi tällä hetkellä haastavan oppiaineen kohdalla?
6. Oletko osallistunut täydennyskoulutukseen tai muuhun osaamisen kehittämiseen haastavan oppiaineen osalta? Millaista täydennyskoulutusta koet tarvitsevasi?

#### **MUUT**

1. Miten oma kokemuksesi haastavan oppiaineen opettamisesta on muuttunut ajan myötä? / Miten ajattelet, että se tulee muuttumaan työkokemuksen karttuessa?
2. Mitä vinkkejä antaisit tuleville luokanopettajille haastavien oppiaineiden opettamiseen?
3. Haluatko täydentää jotain vastaustasi?

## Liite 2. Tietosuojailmoitus

### Tiedote tutkittaville koskien projektia “Aloittelevien luokanopettajien kokemuksia haastavan oppiaineen opettamisesta”

Olet ottamassa osaa Turun yliopistossa järjestettävään tieteelliseen tutkimukseen. Tämä tietosuojaseloste kuvaa sitä, miten henkilötietojasi tullaan käsittelemään tutkimuksessa.

#### 1. Rekisterinpitäjä

Tutkija: Niina Alanko

Yhteyshenkilö projektia koskevista asioista:

Nimi: Niina Alanko

Osoite: Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

Puh.: 04\*\*\*\*\*

E-mail: n\*\*\*\*\*@utu.fi

#### 2. Kuvaus tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia aloittelevien luokanopettajien kokemuksia heille haastavan oppiaineen opettamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miksi luokanopettajat kokevat jonkin oppiaineen tai sisällön opettamisen haastavaksi. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään keinoja, joilla opettajat ovat ratkaisseet haastavan oppiaineen opettamista. Henkilötietoja säilytetään asianmukaisesti ja ne hävitetään tietoturvallisesti tutkielman valmistuttua, kuitenkin viimeistään kolmen vuoden kuluessa.

#### 3. Tutkimusryhmän vastuullinen yhteyshenkilö

Nimi: Niina Alanko

Osoite: Seminaarinkatu 1, 26100 Rauma

Puh.: 04\*\*\*\*\*

E-mail: n\*\*\*\*\*@utu.fi

Sekä tutkimuksen ohjaaja Serja Turunen

E-mail: serja.turunen@utu.fi

#### 4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot

Turun yliopiston tietosuojavastaava on tavoitettavissa sähköpostitse osoitteesta: [dpo@utu.fi](mailto:dpo@utu.fi).

#### 5. Henkilöt, jotka osallistuvat henkilötietojen käsittelyyn

Niina Alanko

#### 6. Tutkimuksen nimi sekä tutkimuksen kesto

Tutkimuksen nimi: Luokanopettajien kokemuksia haastavan oppiaineen opettamisesta

Henkilötietojen käsittelyn ajallinen kesto: Suorat tunnistetiedot poistetaan aineiston analysointivaiheessa. Aineistoa säilytetään tutkimuksen valmistumiseen asti, enintään kuitenkin 3 vuoden ajan ja tuloksia voidaan hyödyntää myöhemmin jatkotutkimuksessa.

#### 7. Henkilötietojen lainmukainen käsittelyperuste

Henkilötietoja käsitellään seuraavan, tietosuojasetuksen 6(1) artiklassa mainitun, käsittelyperusteen nojalla:

- rekisteröidyn suostumus;
- käsittely on tarpeen sopimuksen täytäntöön panemiseksi;
- rekisterinpitäjän lakisääteisen velvoitteen noudattaminen;
- käsittely on tarpeen rekisteröidyn elintärkeiden etujen suojaamiseksi;

käsittely on tarpeen yleistä etua koskevan tehtävän suorittamiseksi tai rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttämiseksi:

tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastollisia tarkoituksia varten;

tieteellisten aineistojen tai kulttuurisperinnöllisten materiaalien arkistointia varten;

rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu.

### **8. Tutkimusmateriaaliin sisältyvät henkilötiedot sekä suojatoimenpiteet**

Tutkimusmateriaaliin sisältyvät tiedot: haastateltavan nimi, sähköpostiosoite ja työkokemus.

Haastateltavan henkilöllisyyden suojaamiseksi tunnistetiedot pseudonymisoidaan.

Tunnistetiedot poistetaan tutkimuksen valmistuttua, kuitenkin viimeistään kolmen vuoden kuluttua. Tutkimusaineiston salassapidosta huolehditaan koko tutkimusprosessin ajan.

### **9. Erityiset henkilötietoryhmät (arkaluontoiset henkilötietoryhmät)**

Tutkimuksessa ei käsitellä erityisiä henkilötietoryhmiä.

### **10. Henkilötietojen keräämisen lähteet**

Aineisto kerätään haastattelemalla.

### **11. Henkilötietojen siirtäminen ja jakaminen kolmansille osapuolille**

Henkilötietoja ei siirretä Turun yliopiston/tutkimusryhmän ulkopuolelle.

### **12. Henkilötietojen siirtäminen EU:n tai ETA:n ulkopuolelle**

Henkilötietoja ei siirretä Euroopan unionin tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.

### **13. Automaattinen päätöksenteko ja noudatettavat suojatoimet**

Automaattista päätöksentekoa ei toteuteta käsiteltäviin henkilötietoihin.

Henkilötietoihin sovelletaan seuraavia suojatoimia:

Aineisto on salassa pidettävää.

Kirjalliseen materiaaliin sovellettavat suojatoimet:

IT-järjestelmissä toteutettava henkilötietojen käsittely:

Muu:

Suorien tunnistetietojen käsittely:

Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa.

Analysoitava aineisto sisältää suorat tunnistetiedot.

Perustelut:

### **14. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen**

Tutkimusaineisto poistetaan.

### **15. Oikeutesi rekisteröitynä sekä näihin tehtävät poikkeamat**

E-mail: [dpo@utu.fi](mailto:dpo@utu.fi)

#### **Rekisteröidyn oikeuksiin tehtävät poikkeamat**

Tietosuoja-asetuksen sekä kansallisen tietosuojalain nojalla rekisteröidyn oikeuksiin voidaan tehdä tiettyjä poikkeamia, kun henkilötietojen käsittelyperusteena toimii tieteellinen tutkimus ja oikeuksien toteuttaminen tekisi käsittelyn tarkoituksen (tässä tapauksessa tieteellisen tutkimuksen) joko mahdottomaksi tai aiheuttaisi huomattavaa haittaa käsittelylle.

Tarve tehdä poikkeamia rekisteröityjen oikeuksiin arvioidaan aina tapauskohtaisesti. Tämän tietosuojaselosteen tutkimuksessa on todennäköisesti tarpeen tehdä poikkeamia seuraaviin rekisteröityjen oikeuksiin:

Oikeus saada pääsy tietoihin (Artikla 15)

- Oikeus tietojen oikaisemiseen (Artikla 16)
- Oikeus tietojen poistamiseen (Artikla 17)
- Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (Artikla 18)
- Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä (Artikla 20)
- Vastustamisoikeus (Artikla 21)

Perusteet tehtäville poikkeamille sekä tehtävien poikkeamien ulottuvuus:

#### **Oikeus valituksen tekemiseen**

Sinulla on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetulle, jos koet, että henkilötietojasi on käsitelty soveltuvan tietosuojalainsäädännön vastaisesti.

Tietosuojavaltuutetun yhteystiedot:

Tietosuojavaltuutetun toimisto

Käyntiosoite: Lintulahdenkuja 4, 00530 Helsinki

Postiosoite: PL 800, 00531 Helsinki

Puhelinvaihte: 029 566 6700

Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja(at)om.fi