

Luokanopettajaopiskelijan asiantuntijuus ja sen kehittyminen opettajan sijaisen työssä

Vili Kaukonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaukonen, Vili. 2018. Luokanopettajaopiskelijan asiantuntijuus ja sen kehittyminen opettajan sijaisen työssä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 105 sivua.

Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia opettajan asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuuksia opettajan sijaisena työskentely tarjoaa luokanopettajaopiskelijoille. Samalla selvitetään, kuinka luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksessaan hankkima asiantuntijuus ilmenee heidän tehdessään sijaisen työtä. Aihetta lähestytään tarkastelemalla opiskelijoiden sijaisuuskokemuksia opettajankoulutuksen näkökulmasta ja vertailemalla niitä heidän opetusharjoittelukokemuksiinsa. Samalla arvioidaan sijaisena työskentelyn vaikutusta opinnoista työelämään suuntautuvan, usein haastavan siirtymävaiheen kannalta.

Tutkimusaineisto on kerätty seitsemälle luokanopettajaopiskelijalle tehdyn teemahaastattelun avulla ja se on analysoitu teoriaohjaavan laadullisen sisällönanalyysin keinoin käyttäen fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa.

Tutkimustuloksissa käy ilmi, että opiskelijat hyödyntävät sijaisena koulutuksessa hankkimiaan tietoja ja taitoja. He refleктоivat työskentelyään ja ymmärtävät työnsä eettisen ulottuvuuden. Sijaisena opiskelija kartuttaa sosiokulttuurista sekä kokemuksellista asiantuntijatietoaan ja voi saada valmiuksia ja itsevarmuutta työelämän kohtaamiseen.

Sijaisen oppiminen muistuttaa työelämään siirtyneen opettajan oppimista. Sijaisen työn varsinaisesta opettajan työstä erottava jatkuvuuden puute ja yllätyksellisyys kuitenkin rajoittavat asiantuntijuuden kehittämisen ja hyödyntämisen mahdollisuuksia.

Asiasanat: Opettajan asiantuntijuus, sijaisuudet, opettajankoulutus, opetusharjoittelu

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	LUOKANOPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS	8
2.1	Asiantuntijuus	9
2.1.1	Asiantuntijuus tiedonhankintana	9
2.1.2	Asiantuntijuus osallistumisena	12
2.1.3	Asiantuntijuus tiedonluomisena	13
2.1.4	Asiantuntijuus tässä tutkimuksessa	14
2.2	Opettajan asiantuntijuuden määrittelyä.....	15
2.2.1	Opettajuus ja professionaalisuus	15
2.2.2	Opettajan asiantuntijuus	18
2.2.3	Autonomisuus opettajan asiantuntijuuden ilmentäjänä	22
2.2.4	Eettisyys ja vastuu osana opettajan asiantuntijuutta	23
2.2.5	Hiljainen tieto ja hiljainen pedagoginen tietäminen	24
2.3	Asiantuntijuuden kehittyminen koulutuksessa ja työelämässä.....	26
2.3.1	Opettajankoulutus ja ohjattu harjoittelu	26
2.3.2	Asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuudet opettajankoulutuksessa	28
2.3.3	Asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuudet työelämässä	31
3	OPETTAJAN SIJAISUUDET	36
3.1	Mitä ovat opettajan sijaisuudet?	36
3.2	Sijaisuudet, ammatillinen kehitys ja opettajankoulutus	39
4	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT	42
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	43
5.1	Tutkimushenkilöt ja -aineisto	44

5.2	Aineistonkeruumenetelmä	46
5.3	Aineiston analyysi	49
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	54
6	OPETTAJAN SIJAISUUDET LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN VALOSSA	57
6.1	Opiskelijoiden motiivit sijaisena toimimiseen.....	58
6.2	Olosuhteet, joissa sijainen tekee työtään	59
6.3	Ammattietiikka sijaisen työssä.....	63
6.4	Autonomia ja vastuu sijaisen työssä	67
6.4.1	Sijainen ja opettajan vastuu	67
6.4.2	Sijainen ja opettajan vapaus.....	68
6.5	Opintoja täydentävät sijaisuuskokemukset	70
6.5.1	Sijainen koulun työyhteisössä	71
6.5.2	Sijaisen työ opettajan arjen näyttäjänä	74
6.6	Oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen sijaisena	77
6.6.1	Sijaisen työ teorian ja käytännön vuoropuheluna	77
6.6.2	Reflektio työkaluna sijaisen asiantuntijuuden kehityksessä....	80
6.6.3	Sijaisen työ rutiinin ja itseluottamuksen kartuttajana	84
6.6.4	Sijaisen työn työelämään valmentava vaikutus.....	86
7	TULOSTEN TARKASTELU	89
7.1	Luokanopettajaopiskelijan asiantuntijuus sijaisen työssä	89
7.2	Asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuudet sijaisen työssä	91
7.3	Pohdinta ja jatkotutkimushaasteet	94
	LÄHTEET	97
	LIITTEET.....	105

1 JOHDANTO

Vakituisen opettajan ollessa poissa työstään esimerkiksi sairauden tai koulutuksen vuoksi hänen tehtävänsä hoitaa usein koulun vakituisen henkilökunnan ulkopuolelta palkattu opettajan sijainen. Sijaisena saattaa toimia esimerkiksi pysyvämpää työtä etsivä pätevä opettaja, mutta tehtävään voidaan tarpeen vaatiessa palkata myös henkilö, jolla ei ole muodollista opettajan pätevyyttä. Aiheeseen liittyvien lehtikirjoitusten (Opettaja 2008, Helsingin Sanomat 2013) perusteella sijaisten tarve kouluissa on jatkuvaa, mutta tästä huolimatta aihetta tutkittu huomattavan vähän. Siksi on mahdotonta sanoa, millaisten ihmisten ja millaisen osaamisen varassa on se opetus- ja kasvatustyö, jota suomalaisten koulujen oppilaat saavat osakseen heidän opettajiensa poissa ollessa.

Luokanopettajan ammattia voidaan perustellusti pitää niin sanottuna asiantuntija-ammattina: Siihen liittyy pitkälle erikoistunutta, teoria- ja tutkimustietoon pohjautuvaa ammattiosaamista sekä merkittävä eettinen ja yhteiskunnallinen vastuu. Tällaisille ammateille on ominaista pitkäkestoinen koulutus, joka antaa ammatin harjoittamisen edellyttämän asiantuntijaosaamisen ja siihen liittyvän tutkinnon. (Konttinen 1998; Luukkainen 2004.) Luokanopettajan ammatissa muodollista koulutusta edustaa kasvatustieteen maisterin tutkinnon antava akateeminen luokanopettajakoulutus.

Opettajankoulutusta on usein kritisoitu siitä, ettei se anna opettajalle riittäviä valmiuksia työelämään siirtymiseen (Blomberg 2008). Opettajan työhön siirtyminen opinnoista onkin vastavalmistuneelle opettajalle usein raskas kokemus (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 38–41). Toisaalta muiden asiantuntija-ammattien tapaan merkittävä osa opettajan ammatillisesta kehityksestä tapahtuu joka tapauksessa vasta työuran aikana (Järvinen 1999). Korkeatasoisen opettajan asiantuntijaosaamisen kehittyminen edellyttää koulutuksen lisäksi työn tekemistä käytännössä sekä yhteistyötä muiden opettajien kanssa. (Bransford 2000, 191-192; Tynjälä 2011.) Tämä johtuu siitä, että muodollinen koulutus ja työelämä

opettavat erilaisia asioita (Eraut 2004, 205-207; Tynjälä 2007, 17-19). Opettajakoulutuksessa tätä eroa on kuitenkin kavennettu sisällyttämällä opintoihin teoriaa ja käytäntöä yhdisteleviä opetusharjoittelujaksoja.

Olen itse toiminut opettajan sijaisena lukuisia kertoja luokanopettajaopintojeni aikana ja huomannut myös, että monet opiskelutovereistani ovat jatkuvasti sijaisena Jyväskylän seudulla sekä heidän kotikaupungeissaan sijaitsevissa kouluissa. Suomalaisten opettajaopiskelijoiden keskuudessa tällainen on Maarasen (2009, 84) mukaan tavallista. Vaikka olenkin hakeutunut sijaiseksi saadakseni lisätuloja vähäistä opintotukeani täydentämään, on suhtautumiseni sijaisen työhön aina ollut silti jollain tapaa erilainen kuin muihin opintojeni ohella tekemiini töihin – onhan sijaisuuksissa kyse juuri sen ammatin toteuttamisesta, jonka olen itselleni valinnut.

Opiskelijan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta opetusharjoittelujaksot ovat opettajakoulutuksen merkittävintä antia (Silkelä & Väisänen 1999, 217–218; Väisänen & Atjonen 2005, 9). Pakollisista harjoittelujaksoista kertyy koulutuksen aikana kuitenkin varsin rajallinen määrä käytännön kokemusta opettajan työstä. Säännöllisesti sijaisena työskentelevä opiskelija saattaa koulutuksensa aikana hankkia moninkertaisen määrän opetuskokemusta opiskelutovereihinsa nähden. Siksi onkin syytä arvioida tämän kokemuksen laatua – tekeehän sijainen opettajan työtä samoissa ympäristöissä, joissa valmistuneiden opettajien urakehitys ja oppiminen tapahtuu. Lisäksi koulutuksensa kautta hänellä on käytössään samoja tietoja ja taitoja, joihin jo työelämään siirtyneiden opettajien kehitys ja työskentely pohjautuu.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida, millaisia opettajan asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuuksia sijaisena työskentely tarjoaa luokanopettajaopiskelijalle. Samalla pyrin arvioimaan, millä tavoin luokanopettajaopiskelijoiden koulutuksessaan hankkima asiantuntijuus ilmenee heidän tehdessään sijaisen työtä. Tutkimus pohjautuu osin kandidaatintutkielmaani (Kaukonen 2017), jossa tarkastelin tapoja, joilla sijaisena työskentely täydentää luokanopettajaopiskelijoiden harjoittelukokemuksia. Tutkimukseni teoreettisena viitekehystenä toimii asiantuntijuuden käsite. Tarkastelen teoriaosassa käsitettä ensin

yleisemmällä tasolla, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan opettajan ammatin ja asiantuntijuuden erityispiirteitä. Sen jälkeen teen lyhyen katsauksen opettajakoulutuksen asiantuntijuuden kehityksen mahdollisuuksiin koulutuksessa ja työelämässä kirjallisuuden pohjalta. Esittelen myös lyhyesti kansainvälistä ja suomalaista sijaisen työhön liittyvää tutkimusta. Keräsin tutkimukseni aineiston haastattelemalla temahaastattelun keinoin seitsemää opinnoissaan pitkälle edennyttä luokanopettajaopiskelijaa. Haastatteluissa opiskelijat kertoivat sekä sijaisuuksiin, että opettajakoulutukseen liittyvistä kokemuksistaan ja asenteistaan. Analysoin syntyneen aineiston käyttäen opettajan asiantuntijuuden käsitteeseen tukeutuvaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Analyysin lähestymistapa oli aluksi aineistolähtöinen teorian tullessa tutkimuksen edetessä mukaan ohjaamaan tulkintaa.

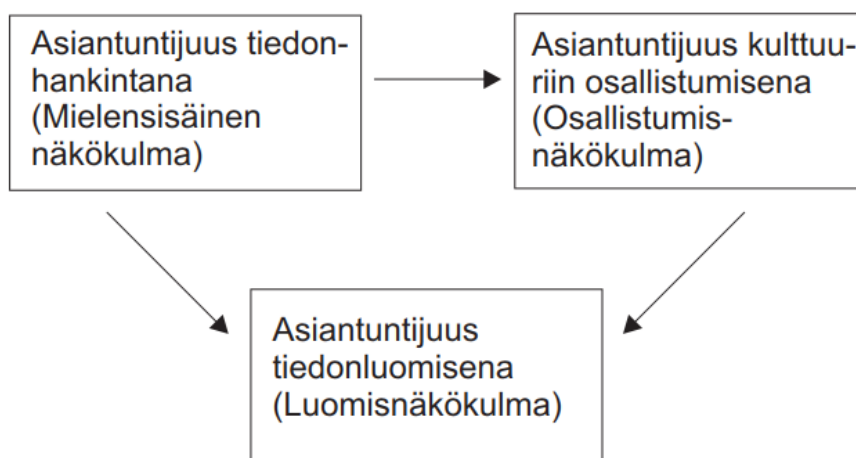
2 LUOKANOPETTAJAN ASIANTUNTIJUUS

Asiantuntijuutta ja tasokasta osaamista on Palosen ja Gruberin (2011, 41) mukaan hankala kuvata vain yhdellä suomenkielisellä käsitteellä. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetty termi *expertise* voi viitata paitsi asiantuntijalle ominaisiin tietoihin, myös taidokkaaseen tekemiseen, joka erottaa hänet vähemmän taitavista henkilöistä (Ericsson 2006, 3; Palonen & Gruber 2011, 41.) Suomenkielisessä kirjallisuudessa taas korostuu asiantuntijalle ominainen tietäminen, arviointi ja ennakointi (Palonen & Gruber 2011, 41). Asiantuntijuuden tutkimuksessa on usein tutkittu henkilöitä, joilla on jonkin alan huippuosaamista. Tarkastelu ei siis ole keskittynyt vain ns. asiantuntija-ammattien edustajien taidokkaaseen työhön, vaan myös esimerkiksi shakkimestareihin ja huippumuusikoihin. (Glaser & Chi 1988, 15–16, Palonen & Gruber 2011, 41–44.)

Asiantuntijuudelle on ominaista osaamisen kohdistuminen tietylle, usein kapealle alle, eikä se ole suoraan siirrettävissä toiselle henkilölle. Asiantuntijan tapa käsitellä osaamisalueelleen sijoittuvia asioita on aloittelijan tapaa tehokkaampi ja hän suoriutuu alansa tehtävästä yleensä aloittelijaa paremmin. Aloittelija voi siis joissain tapauksissa onnistua kokenutta asiantuntijaa paremmin, mutta asiantuntija kykenee kehittyneen ja vakaan osaamisensa ansiosta laadukkaaseen lopputulokseen yhä uudelleen ja uudelleen. Asiantuntijuuteen liittyy myös kollektiivinen puoli, sillä korkeatasoinen osaaminen syntyy usein asiantuntijoiden yhteistyönä. Asiantuntijan spesifin erityisosaamisen arviointi ja joskus myös havaitseminen voi olla haastavaa muille kuin hänen vertaisilleen. (Bransford, Brown & Cocking 2000, 31; Ericsson 2006, 3–4, Palonen & Gruber 2011, 41–44.) Asiantuntijuuden käsite on monimutkainen ja sitä on tutkimuksessa lähestytty tutkimustraditiosta riippuen useista toisistaan poikkeavista teoreettisista lähtökohdista (Tynjälä 2006). Esittelen seuraavaksi kolme eri lähestymistapaa asiantuntijuuden tarkasteluun.

2.1 Asiantuntijuus

Asiantuntijuuden tutkimuksen pääsuuntauksina voidaan Päivi Tynjälän (2006) mukaan nähdä Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002) artikkelissaan esittämät kolme näkökulmaa: *Mielensisäinen näkökulma*, *osallistumisnäkökulma* sekä *luomisnäkökulma*. Ensimmäinen suuntaus tarkastelee asiantuntijuutta tiedonhankintana ja korostaa sen kognitiivista puolta. Toinen suuntaus keskittyy asiantuntijuuteen sosiaalisena ilmiönä, jolloin asiantuntijuutta tarkastellaan osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin tai yhteisöön. Kolmas lähestymistapa, luomisnäkökulma, painottaa asiantuntijuutta tiedon luomisena ja yhdistelee kahden aieman näkökulman vahvuuksia. Näitä suuntauksia voidaan pitää toisiaan täydentävinä lähestymistapoina, jotka yhdessä auttavat luomaan laajemman käsityksen asiantuntijuuden olemuksesta. (Tynjälä 2006, 99–101.) Tarkastelen seuraavaksi jokaista näkökulmaa erikseen.



KUVIO 1. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tarkasteluun (Hakkarainen ym. 2002).

2.1.1 Asiantuntijuus tiedonhankintana

Asiantuntijuutta käsittelevässä kognitiivisessa tutkimuksessa, jota Tynjälä (2006, 102) kutsuu perinteiseksi suuntaukseksi, on keskitytty yksilön tiedonkäsittely- ja ongelmanratkaisuprosessien tarkasteluun. Lähestymistapana on käytetty

yleensä niin sanottua noviisi-ekspertti -asetelmaa, jossa aloittelijoiden ja kokeneiden henkilöiden toimintaa on vertailtu keskenään. (Tynjälä 2006, 102).

Asiantuntijoiden on havaittu olevan toiminnassaan aloittelijoita intuitiivisempia ja he toimivat samanlaisina toistuvissa tilanteissa usein rutiininomaisesti. Koska yksinkertaisempien toimintojen suorittaminen sujuu heiltä automaattisesti, jää asiantuntijan käyttöön resursseja keskittyä ongelmaan noviisia syvällisemmin. Noviisi saattaa hahmottaa jonkin ongelman nopeammin, mutta asiantuntijan lopputulos on usein laadukkaampi. Merkittävänä erona ekspertin ja noviisin välillä voidaan pitää heidän tapaansa käsitellä tietoa. Asiantuntijalla on paitsi noviisia enemmän tietoa, myös huomattavasti hierarkkisempi ja abstraktimpi tapa käsitellä laajoja tietorakenteita. Tämä auttaa häntä tekemään nopeita ja täsmällisiä päätöksiä. Asiantuntijuuden eräänlaisena rajoitteena voidaan nähdä sen kapea-alaisuus ja kontekstisidonnaisuus. Sen saavuttaminen vie yksilöltä huomattavasti aikaa, eikä erityisosaamisen soveltaminen eri kontekstissa ole usein mahdollista. (Glaser & Chi 1988, 17-20; Bransford ym. 2000, 48-50; Ropo 2004, 162-169; Tynjälä 2006, 102-104.)

TAULUKKO 1. Asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2006)

1) Faktuaalinen tieto	I	FORMAALI / TEOREETTINEN TIETO
2) Käsitteellinen tieto		
3) Proseduraalinen tieto/ Taidot	II	KÄYTÄNNÖLLINEN, KOKEMUKSELLINEN TIETO
4) Äänetön tieto Intuitiivinen tieto		
5) Metakognitio, Reflektiivinen tieto	III	ITSESÄÄTELYTIETO

Edellä esitettyjen asiantuntijuuden ilmentymien lisäksi kognitiiviseen lähestymistapaan lukeutuvissa tutkimuksissa on selvitetty, mistä asiantuntijatieto muodostuu. Tynjälä (2006) on koonnut näistä tutkimuksista (esim. Bereiter & Scarda-

malia 1993; Eraut 1994; Eteläpelto & Light 1999; Bereiter 2002) synteessin asiantuntijuuden komponenteista (taulukko 1). Mallissa asiantuntijatiedon osatekijät on kuvattu tarkemmin vasemmassa ja yleisemmin oikeassa reunassa. Formaali- ja teoreettinen tieto käsittävät alakohtaisen, asiantuntijuuden pohjana toimivan perustiedon sekä teorit ja käsitteelliset mallit. Eksplisiittisenä tietona se on mahdollista ilmaista sanallisessa muodossa. Käytännöllinen, kokemuksellinen tieto on luonteeltaan implisiittisempää ja vaikeammin kuvailtavaa, sillä se syntyy nimensä mukaisesti kokemuksen kautta. Se pitää sisällään tietoa siitä, kuinka jokin asia tehdään, minkä lisäksi siihen liittyy niin sanottua hiljaista tietoa. (Tynjälä 2006, 104). Kolmantena pääkohtana asiantuntijuudessa on itsesäätelytieto, joka käsittää asiantuntijan oman toiminnan ohjaamisen ja säätelyn. Sitä tarvitaan erityisesti tilanteissa, joissa asiantuntija kohtaa uudenlaisia ongelmia. (Tynjälä 2006, 104–105). Itsesäätelytieto on tärkeä osa asiantuntijuuteen kuuluvaa monimutkaisten ilmiöiden syvällistä tarkastelua ja korkean asteen ajattelun taitoja. Sen avulla asiantuntija kykenee ylläpitämään ja kehittämään asiantuntijuuttaan omaksumalla uutta tietoa ja osaamista. (Ruohotie 2010, 106–107).

Jako eri osatekijöihin ei todellisuudessa ole kuitenkaan näin jyrkkä, vaan asiantuntijan toiminta pohjautuu komponenttien väliseen vuoropuheluun. Mitä tehokkaammin hän kykenee integroimaan asiantuntijatiedon eri osa-alueita, sitä intuitiivisemmin ja joustavammin hän kykenee toimimaan erilaisissa tilanteissa. (Tynjälä 2006, 104–107.) Taidokkaan asiantuntijan osaamisessa edellä mainitut komponentit ovat kietoutuneet toisiinsa siinä määrin voimakkaasti, ettei niitä Tynjälän (2007, 21) mukaan ole mielekästä tarkastella toisistaan erotettuina.

Myöhemmissä artikkeleissaan Tynjälä (2007, 2011) on laajentanut asiantuntijatiedon elementtejä käsittämään vielä neljännen kohdan, sosiokulttuurisen tiedon. Tällöin kolme ensimmäistä elementtiä, eli teoreettinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto edustavat asiantuntijan persoonallista tietoa. Sosiokulttuurinen tieto taas edustaa asiantuntijayhteisön sosiaalisessa vaikutuksessa ja käytännön toiminnoissa syntyvää tietoa, joka pitää sisällään työyhteisön käytännöt ja kirjoittamattomat säännöt. Siihen sisältyy myös työvälineiden käyttöä koskevaa tietoa. Sosiokulttuurinen tieto muodostaa tavallaan asiantuntijuuden kehiksen.

(Tynjälä 2007, 20–21; Tynjälä 2011, 82–84). Tällöin hänen määritelmänsä asiantuntijatieidosta sisältää aineksia myös kahdesta seuraavasta tarkastelukulmasta asiantuntijuuteen.

2.1.2 Asiantuntijuus osallistumisena

Osallistumisnäkökulman juuret ovat mestari-oppipoika -tyyppisiä asetelmia tarkastelevassa tutkimuksessa, jossa asiantuntijuus on ilmennyt situationaalisena tietona ja osaamisena. Ajatuksena on, että erityisosaaminen on syntynyt vastamaan tietyn ympäristön vaatimuksiin, eikä siksi ole kontekstistaan erotettavissa. Asiantuntijuuden kehittymisessä on kyse osallistumisesta ja sitä kautta kasvamisesta asiantuntijakulttuuriin. Yksinkertaisimmillaan tämä voi tarkoittaa ikään kuin mestarin apulaisena toimimista, jolloin yksilö omaksuu yhteisön tiedot ja taidot auttamalla ja seuraamalla kokenutta henkilöä. Joissakin malleissa oppiminen tapahtuu pelkästään asiantuntijaa tarkkailemalla, joissain taas asiantuntija pyrkii luomaan noviisille hänen taitotasoonsa suhteutettuja oppimisen paikkoja. (Hakkarainen ym. 2002, 10–11).

Tämän näkökulman mukaan asiantuntijuus ei voi syntyä pelkästään koulutuksen avulla, vaan se kehittyy vasta yksilön päästessä osalliseksi asiantuntijayhteisön kulttuurisen oppimisen tuloksista. Toisin päin käännettynä tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntijan mielensisäiset toiminnot eivät ole täysin hänen omiaan, vaan osa kollektiivista asiantuntijuutta, jota hän soveltaa kohtaamissaan tilanteissa. Asiantuntijuuden kollektiivisuutta korostaa myös hajautetun kognition käsite. Asiantuntijaryhmässä yksilön ongelmanratkaisukyky on rajallinen, mutta ryhmän yhteistyöllä rajoite voidaan ohittaa. Tiiviisti yhteistyötä tekeväille ryhmälle voi syntyä eräänlainen kollektiivinen muisti, jossa ongelmanratkaisu hajautuu tehokkaasti ryhmän jäsenille. (Hakkarainen ym. 2002, 11–14).

Asiantuntijuus ei kuitenkaan ole vain tietyllä tavalla toimimista ja ajattelua, vaan myös yksilön tapa hahmottaa itsensä sosiaalisen yhteisön jäsenenä. Tietoja ja taitoja korostavan lähestymistavan ohella asiantuntijuutta onkin tarkasteltu *identiteettiin* liittyvänä ilmiönä. Samaistuminen asiantuntijayhteisön täysivaltai-

siin jäseniin sekä käsitys omasta pystyvyydestä suhteessa vähemmän kyvykkäisiin henkilöihin ilmentävät asiantuntijuutta sosiaalisena roolina. (Hakkarainen ym. 2002, 12–13). Le Maistren ja Parén (2006) tutkimuksensa pohjalta luomassa mallissa henkilön *ammattillinen identiteetti* koostuu ammatillisesta tiedosta sekä persoonallisesta tiedosta. Ammatillinen tieto pitää sisällään hyvin samanlaisia tekijöitä kuin aiemmin tarkastellut asiantuntijatiedon komponentit. Persoonallinen tieto taas käsittää henkilön metakognition ja tiedon itsestä, johon kuuluvat myös hänen persoonalliset piirteensä. (Le Maistre & Paré 2006, 106–112.) Tässä mielessä ammatillinen identiteetti voidaan nähdä tekijänä, joka liittää henkilön persoonan hänen asiantuntijuuteensa.

2.1.3 Asiantuntijuus tiedonluomisena

Tiedonluomisen näkökulma täydentää kahta aiempaa näkökulmaa tarkastelemalla asiantuntijuutta sekä yksilö- että yhteisötasolla. Näkökulman erityispiirteenä on, että se korostaa asiantuntijuutta dynaamisena ilmiönä, joka ilmenee itsensä jatkuvana haastamisena ja uusien ongelmien ratkaisemisena. Vertailukohdantana dynaamiselle asiantuntijalle mallissa käytetään *kokenutta ei-asiantuntijaa*. Tällaisella henkilöllä on asiantuntijan tavoin hallussaan työhön tarvittava tieto, mutta työssä kohdatut ongelmat ratkaistuaan hän ei etsi uusia haasteita, vaan tyytyy toteuttamaan helpommaksi muuttunutta työtään. Muuttuvassa ympäristössä hänen osaamisensa heikkenee, mutta dynaamisen asiantuntijan osaaminen pysyy ajanmukaisena, sillä hän kehittää jatkuvasti uutta käsitteellistä ymmärrystä. (Hakkarainen ym. 2002, 15–16; Tynjälä 2006, 116–117.)

Dynaamiseen asiantuntijuuteen liittyy läheisesti Bransfordin ym. (2000) käyttämä Hatanon ja Inagakin (1986) muotoilema *adaptiivisen asiantuntijuuden* käsite. Adaptiivinen asiantuntija ei tyydy ratkaisemaan rutiininomaisesti kohtamiinsa ongelmia, vaan hän etsii jatkuvasti uusia, luovia tapoja lähestyä työtään. Tämä tekee hänen asiantuntijuutensa hyödyntämisestä joustavaa ja mahdollistaa laajemman oppimisen uran aikana. Adaptiivisuus edellyttää asiantuntijalta taitoa arvioida omaa lähestymistapaansa kohtaamiinsa haasteisiin, minkä vuoksi se

on voimakkaasti sidoksissa asiantuntijatiedon komponentteihin lukeutuvaan it-sesäätelytietoon. (Bransford ym. 2000, 45–50.)

Asiantuntijoille on tyypillistä monipuolisten verkostosuhteiden luominen, joiden niiden avulla he kykenevät ratkaisemaan monimutkaisia osaamisalueelleen liittyviä ongelmia. Tämä muistuttaa paljon osallistumisnäkökulman mallia, muttei kuitenkaan näe asiantuntijuutta sen tapaan hierarkkisenä ja hitaasti muuttuvana ilmiönä. Myös yhteisöllisestä näkökulmasta katsottuna tiedonluomisen näkökulma korostaa asiantuntijuuden dynaamisuutta. Tehokkaat asiantuntijayhteisöt, niin sanotut *innovatiiviset tietoyhteisöt*, pyrkivät aina ensisijaisesti luomaan uutta tietoa ja kehittymään aktiivisesti. Tätä ei saavuteta vain sosiaalistamalla uusia jäseniä ennalta määrättyyn asiantuntijakulttuuriin, vaan hyödyntämällä myös uusien tulokkaiden mukanaan tuomaa uutta osaamista. Mallin dynaamisuus näkyy myös siinä, että hyvän suoriutumisen kriteerit, eli asiantuntijasuorituksen arviointiperusteet muuttuvat jatkuvasti yhteisön jäsenten uusien saavutusten myötä. (Hakkarainen ym. 2002, 15–16; Tynjälä 2006, 115–118).

2.1.4 Asiantuntijuus tässä tutkimuksessa

Tynjälä (2011, 84–85) on tiivistänyt nykyajan asiantuntijuuden keskeiset piirteet seuraavasti:

1. Asiantuntijuus on teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä tiedosta, it-sesäätelytiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta koostuva integroitunut kokonaisuus.
2. Asteittain etenevä ongelmanratkaisu on asiantuntijuuden keskeinen piirre.
3. Asiantuntijatyö on luonteeltaan kollektiivista ja uutta luovaa.
4. Asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää osallistumista asiantuntijatyön sosiaalisiin käytäntöihin.

Tässä tutkimuksessa asiantuntijuutta tarkastellaan Tynjälän (2006, 2007, 2011) muotoileman mallin pohjalta. Asiantuntijatiedon spesifistä luonteesta johtuen jo-

kaisen alan asiantuntijuuteen liittyvät kuitenkin omat erityispiirteensä. Tarkastele seuraavaksi yksityiskohtaisemmin nimenomaan opettajan asiantuntijuuteen kuuluvia tekijöitä.

2.2 Opettajan asiantuntijuuden määrittelyä

2.2.1 Opettajuus ja professionaalisuus

Useissa kirjoituksissa opettajan ammatin ja osaamisen olemuksesta korostuu työn henkilökohtainen ulottuvuus (ks. Niikko 1998, 92–93; Heikkinen 2000, 11; Moilanen 2001b, 83; Luukkainen 2004, 70; Vuorikoski & Törmä 2004, 13). Heikkisen (2000, 11) mukaan opettajan ammatissa ei ole kyse vain ammattiosaamisen taitavasta soveltamisesta, vaan opettaja on *ennen kaikkea ihminen*. Hän toimii työssään samanaikaisesti omana itsenään sekä ammattiroolissaan. (Heikkinen 2000, 11). Moilanen (2001b, 83) ilmaisee asian niin, ettei opettajan osaamista ja ihanteita voi erottaa hänen persoonastaan. Myös opettajana kehittymisen voidaan nähdä kietoutuvan olennaisesti ihmisen persoonalliseen kehitykseen sekä kasvuun, minkä vuoksi usein puhutaankin opettajana kasvamisesta (Kari & Heikkinen 2001, 44; Moilanen 2001b, 83). Kyseessä on yksilöllinen ja laaja-alainen kasvun ja kehityksen prosessi, joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta ja jatkuu läpi elämän. Siihen vaikuttavat paitsi henkilökohtaiset elämäkokemukset, myös ympäröivä yhteisö ja kulttuuri. (Vuorikoski & Törmä 2004, 13; Niikko 1998, 92; Väisänen & Silkelä 2000, 132).

Todennäköisesti osin tästä opettajan ammatin erikoispiirteestä johtuen opettajana olemista ja opettajaksi tulemistä on kuvattu eri aikoina erilaisilla käsitteillä. 1960-luvulle asti tutkimuksessa käytettiin *opettajapersoonallisuuden* käsitettä, kunnes behaviorististen suuntausten ollessa voimissaan opettaja nähtiin eräänlaisena opetusteknikkona. Sittemmin persoonallisuuden korostamiseen on palattu, mutta rinnalle ovat tulleet kognitiivisen ja konstruktivistisen tutkimuksen näkemykset, joiden mukaan opettaja *reflektiivisenä ammattilaisena* rakentaa itse työnsä perustan. Tätä opettajan persoonallista kasvua on kuvattu muun mu-

assa käsitteillä *minäkäsitys*, *ammattillinen minäkäsitys* sekä *persoonallinen ja ammatillinen kasvu*. (Kari & Heikkinen 2001, 42–44). Yhtenä näkökulmana on toiminut lisäksi *ammattillisen identiteetin* käsite (Kari & Heikkinen 2001; Laine 2004). Tästä näkökulmasta opettajaksi kasvaminen on ihmisenä kasvamista, eli persoonallisen ja ammatillisen identiteetin rakentumista samanaikaisesti (Heikkinen 2000,11; Moilanen 2001b, 83).

Suomenkielisessä opettajatutkimuksessa käytetään usein termiä *opettajuus*, jota myös usein käytetään rinnakkain edellä mainittujen termien kanssa. Käsitteelle ei Karin ja Heikkisen (2001, 44) mukaan ole olemassa suoraa vastinetta kansainvälisessä kasvatustieteellisessä keskustelussa, vaan se on suomalaisessa opettajankoulutusdiskurssissa muodostunut ilmaisu. Käsitteen yksiselitteinen määrittely on hankalaa, sillä eri julkaisuissa opettajuudessa painottuvat eri tekijät (Vertanen 2002, 95–96). Joissain tapauksissa käsitettä ei erikseen määritellä: Esimerkiksi Laineen (2004) väitöskirjassa opettajuutta käytetään kokoavana käsitteenä opettajan ammatille ja siihen liittyville ilmiöille. Heikkinen, Moilanen ja Rähä (1999) taas käyttävät käsitettä eräänlaisena tiivistettynä tapana ilmaista ”mitä on olla opettaja”.

Patrikainen (1997, 10) määrittelee opettajuuden väitöskirjatutkimuksessaan käsittävän opettajan pedagogisen ajattelun, toiminnan ja niiden välisen reflektiivisen yhteyden. Karin ja Heikkisen (2001, 44) mukaan opettajuuden käsite korostaa persoonan merkitystä työssä. Opettajuus ilmenee olemisen ja ajattelun tapana, johon monista muista ammateista poiketen pikemminkin kasvetaan kuin kouluttaudutaan. Yksilötason lisäksi se ilmenee yhteisöllisellä tasolla opettajuuden kietoutuessa yhteisön ylläpitämiin arvoihin ja merkityksiin. Opettajuus on sosiaalisesti määrittynyt olemisen, toimimisen ja ajattelemisen tapa. (Kari & Heikkinen, 44–45; Vertanen 2002, 95–96.)

Luukkainen (2004) korostaa väitöskirjassaan opettajuuden käsitteen yhteiskunnallista ulottuvuutta. Hänen mukaansa opettajuus tarkoittaa kuvaa opettajan työstä ja opettajan työn ilmentymää. Yhteiskunnan näkökulmasta se tarkoittaa käsitystä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Yksilötasolla se sisältää opettajan

oman orientaation opettajan työhön. Opettajuus näyttäytyykin dynaamisena ilmiönä, sillä se on heijastaa aina oman aikansa ja yhteiskuntansa näkemyksiä. Samalla jokainen opettaja rakentaa oman näkemyksensä opettajuudesta. Opettajuus ilmentyy käytännössä opettajan työssä. Asiantuntijuuden käsitteeseen opettajuus liittyy Luukkaisen (2004, 91) mallissa siten, että opettaja vastaa kompetenssillaan ja asiantuntijuudellaan opettajuuden vaatimuksiin ja haasteisiin. (Luukkainen 2004, 91–92.)

Opettajan ammattia on tarkasteltu myös asiantuntija-ammattina, jolloin on käytetty *profession* ja *professionaalisuuden* käsitteitä (ks. Raivola 1989; Hoyle 1995; Leino & Leino 1997; Konttinen 1998; Hargreaves 2000; Patrikainen 2000; Luukkainen 2004; Niemi 2006; Lapinoja & Heikkinen 2010). Perinteisinä professioina on pidetty esimerkiksi lääkärin, lakimiehen ja insinöörin ammatteja. Keskeisenä profession tunnusmerkkinä pidetään vankkaa teoriapohjaa ja siihen liittyvää tutkimintoa, jotka hankitaan pitkän erityiskoulutuksen kautta. Professiota edustavalla asiantuntijalla on hallussaan sellaista erityisosaamista, joka tekee hänen työstään yhteiskunnassa arvostettua. Yleensä tämä näkyy myös ammatin tavoiteltavuutena ja hyvänä palkkauksena. Profioiden edustajien kehittyneeseen asiantuntijuuteen liittyy lisäksi korkea järjestäytyneisyys omiksi ammattikunnikseen, jotka pyrkivät monopolisoimaan alaansa kuuluvan asiantuntijuuden. Yhteisö määrittää professionaalisuuden kriteerit ja jakaa päteville yksilöille valtuudet työn suorittamiseen. Ammattikunta nauttii siis tietynlaista autonomista asemaa, mutta samalla myös yksittäinen professiota edustava ammatinharjoittaja nauttii suhteellisen laajaa itsemääräämisoikeutta työnsä suorittamisessa. (Hoyle 1995, 12; Konttinen 1998, 29–31, 41–42; Patrikainen 2000, 29; Hargreaves 2000, 152). Aloni (2002, 177, Niemen 2006, 76–77 mukaan) sekä Luukkainen (2004, 90–91) lisäävät yhdeksi profession tunnusmerkiksi vielä eettisen ohjeiston, joka määrittelee työn arvopohjan.

Hargreavesin (2000) mukaan opettajan ammatin asema professiona on voimakkaasti sidoksissa siihen, millaiseksi opettajan työ yhteiskunnassa mielletään. Jos opetustyö nähdään yksinkertaisena, luentomaisena tiedon välittämisenä op-

pilaille, pelkistyy ammatti tekniseksi opetuksen toteuttamiseksi. Tällainen näkemys liittyy ajatteluun, jonka mukaan kaikki ammatin kannalta olennainen on mahdollista oppia koulutuksessa, jonka jälkeen profession kehitys rajoittuu opettajan omakohtaiseen oppimiseen yrityksen ja erehdyksen kautta. Hargreavesin mukaan tällaisessa tapauksessa kyseessä on eräänlainen esiprofessio (*pre-profession*), jonka pitäminen varsinaisena professioammattina on kyseenalaista. (Hargreaves 2000, 156–158.)

Luukkainen (2004, 90–91) ja Konttinen (1998, 29) näkevät opettajan ammatin Suomessa täyttävän aiemmin esitetyt professioammattin tunnusmerkit. Opettajan työhön sisältyy merkittävä yhteiskunnallinen vastuu hänen tuottaessaan palveluita, jotka ovat edellytys yhteiskunnan hyvinvoinnille (Luukkainen 2004, 90–91). Tämä yhteiskunnallinen palvelutehtävä tarkoittaa, että opettaja on sitoutunut toimimaan hänen työtään ohjaavien lakien ja säädösten mukaisesti, jolloin hänen työnsä ei voi olla pelkkää opettajan omasta arvomaailmasta ja persoonasta lähtöisin olevaa itsensä toteuttamista. (Niemi 1996, 37; Niemi 2006, 76–78, Moilanen 2001b, 82–83). Luukkainen (2004, 70) ja Tirri (2002, 25) näkevät persoonan kuitenkin tärkeänä osana opettajan professiota, sillä yhteiskunnallisen palvelutehtävän suorittaminen olisi heidän mukaansa hankalaa ilman persoonallista sitoutumista. Professioammattiteille tyypilliseen tapaan Opetusalan Ammattijärjestö OAJ (2014) on julkaissut opettajan työtä koskevat ammattieettiset ohjeet.

2.2.2 Opettajan asiantuntijuus

Opettajan asiantuntijuudessa on havaittu olevan sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia muilla aloilla esiintyvään asiantuntijuuteen. Esimerkiksi lääkärin ammatin tapaan opettajan työhön liittyy sellaisia tietoja, taitoja ja sosiaalisia verkostoja, jotka ovat ainoastaan sille ominaisia. (Bransford ym. 2000, 33; Ropo 2004, 162, 174.) Toisaalta Ropon (2004, 162) mukaan opettajan asiantuntijuutta ei voi suoraan verrata muuhun taidokkaaseen osaamiseen, kuten shakkimestarin asiantuntijuuteen, sillä se ilmenee moniulotteisissa tilanteissa, joissa sosiaalisella ja kulttuurisella kontekstilla on suuri merkitys.

Opettajan työ edellyttää opettajalta monipuolista osaamista. Ensinnäkin hänen on hallittava käytännön opetustyö, joka edellyttää häneltä sekä kasvatustieteellistä että oppiaineiden sisältöihin liittyvää tietoa ja taitoa. Toisaalta opettajan on osattava toimia hänen työhönsä kuuluvassa sosiaalisessa roolissa. Hänen työnsä kasvattajana nivoutuu yhteen oppilasryhmän, vanhempien, koulun työyhteisön sekä yhteiskunnan toiminnan kanssa. Opettajalta vaaditaan vuorovaikutustaitoja, sosiaalista herkkyyttä sekä riittävän vahvaa henkilökohtaista suhdetta kasvatustyöhön, jotta hän kykenee toimimaan johdonmukaisesti työssään. (Kari & Heikkinen 2001, 42). Opettajan monipuolinen asiantuntijuus korostuu yhteiskunnassa, jossa jatkuvasti lisääntyvä tieteellinen asiantuntijatieto vaikuttaa yhä laajemmin ihmisten arjessa. Pirstoutuneessa ja monimutkaisessa sosiaalisessa todellisuudessa häneltä vaaditaan vahvaa yleissivistystä sekä pedagogista asiantuntemusta. (Värri 2002, 61).

Tynjälän (2006) malliin lukeutuvasta kognitiivisesta näkökulmasta opettajan asiantuntijuuden voidaan nähdä koostuvan formaalista tiedosta, kokemuksellisesta tiedosta sekä itsesäätelytiedosta. Opettajan työssä formaali tieto on paitsi oppiaineiden sisältötietoa, myös muuta opettajalle olennaista kasvatustieteeseen, vuorovaikutukseen, yhteiskuntaan ja ammattietikkaan liittyvää teoriatietoa. (Tynjälä 2006, 104–107.) Opettajan asiantuntijuuden kannalta tärkeässä roolissa on oppiaineisiin liittyvän sisältötiedon ja kasvatustieteellisen pedagogisen tiedon integroituminen, jolloin ne yhdessä muodostavat *pedagogisen* sisältötiedon. Se pitää sisällään tietoa sisältöihin liittyvistä opetustavoista sekä oppilaiden mahdollisista ennakkokäsityksistä ja oppimisvaikeuksista. (Shulman 1986, 9–10; Bransford ym. 2000, 155–156; Tynjälä 2006, 104–107.) Opettajan tehtävänä ei ole vain kertoa sisältöjä oppilaille, vaan organisoida sellaisia oppimistilanteita, jotka mahdollistavat parhaan mahdollisen oppimisen. Tähän opettaja tarvitsee pedagogisen sisältötiedon molempia tekijöitä. (Moilanen 2001a, 62.)

Informaalimman ja implisiittisemmän osan opettajan asiantuntijatiedosta muodostaa kokemuksellinen tieto, johon lukeutuvat oppimisen ohjaamisen taito, opetustaito, kommunikaatiotaidot ja sosiaaliset taidot. Se syntyy nimensä mukai-

sesti kokemuksen kautta ja on luonteeltaan toiminnallista. Kokemukselliseen tietoon lukeutuu myös *hiljainen tieto*, joka edustaa opettajan vaikeasti sanoiksi puuttavia, automatisoituneita taitoja, jotka tekevät hänen toiminnastaan intuitiivisempaa. (Tynjälä 2006, 104–107; Tynjälä 2011, 82–84.) Moilanen (2001b) korostaa kokemuksellisen tiedon merkitystä toteamalla, että teknistä opettamistaitoa tärkeämpää on osata lukea oppilaiden tilanteita ja toimia niissä tarkoituksenmukaisesti. Taitava opettaja on kyvykäs havainnoimaan oppilaiden välisiä suhteita ja hänellä on näkemys siitä, mikä kulloinkin on oppilaiden hyväksi. Opettajan työntekemiset kysymykset kietoutuvat tällä tavoin hänen osaamiseensa. (Moilanen 2001b, 81.) Tarkastelen tätä eettistä näkökulmaa sekä opettajan hiljaista pedagogista tietämistä tarkemmin omissa alaluvuissaan.

Kognitiivisen lähestymistavan kolmas elementti, itsesäätelytieto, edustaa opettajan reflektiivistä ajattelua. Se ilmenee omaan toimintaan kohdistuvana kriittisenä tarkasteluna, joka synnyttää toimintatapoihin, ajatteluun ja oppimiseen liittyvää metakognitiivista ja reflektiivistä tietämystä. Reflektiivinen tarkastelu voi oman toiminnan lisäksi kohdistua myös omaan työyhteisöön tai koko opettajan ammattiin. (Tynjälä 2006, 104–107; Tynjälä 2011, 82–84).

Reflektiivisyys ei rajoitu vain toiminnan tarkasteluun jälkikäteen, vaan se käsittää myös toimintaa edeltävän ennakoivan reflektion ja toiminnan aikana tapahtuvan reflektion. Opettajan reflektiivisyys ilmenee hänen suunnitellessaan opetusta sekä hänen reagoidessaan opetuksen aikana ilmeneviin tilanteisiin. (Van Manen 1991, 512–513 Toomin 2008b, 167–168 mukaan.) Schön (1983) korostaa reflektiivisen oppimisen tarkastelussaan poikkeuksellisten tilanteiden merkitystä. Kohdatessaan tilanteita, joissa aikaisemmat toimintamallit eivät ole suoraan sovellettavissa, omaksuu asiantuntija tutkijan roolin. Ratkaistakseen ongelman hän rakentaa tapauksesta mielessään teoreettisen mallin, jonka pohjalta hän toimii. Tällaisen toiminnan kautta asiantuntijan on mahdollista tehdä hänen työtään ohjaavaa implisiittistä tietoa näkyväksi. Reflektiivinen opettaja ei näe oppilaan oppimisprosessissa ilmeneviä vaikeuksia ensisijaisesti oppilaan kyvyttömyytenä, vaan merkinä siitä, että hänen opetuksessaan on kehitettävää. (Schön 1983, 66–69.)

Reflektion käsitteeseen sisältyy ajatus, että inhimillinen kehittyminen ja oppiminen ovat jatkuvia prosesseja (Ojanen 1996, 51). Reflektiota tapahtuu aina, kun yksilö tietoisesti tarkastelee havaitsemaansa ilmiötä. Hän peilaa havaintoaan aikaisempaan kokemusmaailmaansa sekä luo ennusteita ilmiöstä tulevaisuudessa ja luo siten uutta tietoa. (Ojanen 1993, 126–127.) Reflektion käsite korostaa oppijan roolia oppimisessa, mikä Karin (1996, 23) mukaan tarkoittaa, että rationaalisen pohdinnan ohella myös oppijan tunteet ja persoona ovat osa oppimisprosessia. Tämä ilmenee myös siinä, että hyvät metakognitiiviset taidot eivät tarkoita opettajan kehittyvän työssään automaattisesti. Hänen omalla motivaatiollaan tietoisesti pohtia omaa toimintaansa ja ajatteluaan on ratkaiseva merkitys reflektiivisessä toiminnassa. (Ruohotie 2010, 108.)

Opettajan asiantuntijuudessa reflektion merkitys on keskeinen ja sitä voidaan pitää jopa opettajan ammatillisen kasvun pääelementtinä. Tarkastelemalla kriittisesti oman toimintansa lähtökohtia ja seuraamuksia opettaja kykenee astumaan työnsä rutiinien ulkopuolelle ja näkemään sen uusista näkökulmista. (Ojanen 1993, 126–127; Ojanen 1996, 51–52.) Jatkuvasti muuttuvissa ja moniulotteisissa tilanteissa tämä on Heikkisen (2000, 10–11) mukaan välttämätöntä, eikä tekninen vanhojen ratkaisumallien soveltaminen riitä opettajan työssä. Tynjälä (2006, 107) toteaa lisäksi, että opettaja ohjaa työssään myös oppilaidensa metakognitiivisten taitojen kehitystä, mikä ennestään korostaa hänen omien taitojensa merkitystä. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna reflektion merkitys opettajan asiantuntijuudessa korostaa opettajan roolia autonomisena toimijana. Reflektiivinen opettaja ei ole passiivinen työn toteuttaja koulutusjärjestelmän koneistossa, vaan aktiivinen, tietoa soveltava ja luova ammattilainen. (Ojanen 1996, 51–52; Heikkinen 2000, 10–11.) Järvinen (1999, 259) esittää, että tällainen *reflektiivinen ammattikäytäntö* on viime kädessä koko opettajan ammatillisen kehitysprosessin tavoite.

Taitavan opettajan asiantuntijuudessa edellä esitetyt komponentit integroituvat toisiinsa saumattomasti, eikä hänen tarvitse miettiä, mitä asiantuntijatiendon osaa hän kulloinkin käyttää (Tynjälä 2006, 106–107). Ojanen (1993, 133) alle-

viivaa tätä toteamalla, että opettajan opetustaitoa ei voi todellisuudessa jakaa yksittäisiin osataitoihin. Se on hänen mukaansa pikemminkin opettajan kykyä jäsentää mielessään asioita ja tehdä sen pohjalta valintoja ja päätöksiä. (Ojanen 1993, 133).

2.2.3 Autonomisuus opettajan asiantuntijuuden ilmentäjänä

Opettajan autonomialla tarkoitetaan hänen henkilökohtaista ammatillista vapauttaan ja vastuutaan, kun hän työssään tekee päätöksiä ja valintoja. Se ilmenee osittaisena itsenäisyytenä, johon liittyvät olennaisesti eettinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. (Leino & Leino 1997, 88.) Opettajan autonomisen aseman ja yhteiskunnan välinen suhde voidaankin nähdä keskinäisenä riippuvuussuhteena. (Niemi 1996, 37.) Lapinojan ja Heikkisen (2010, 144) mukaan autonomia toimii opettajan ammatillisuuden perustana. Se liittyy olennaisesti hänen työhönsä professiona, mutta myös kasvatuksen ilmiöön ja tarkoitukseen: Opettajan tehtävänä ei pelkästään ole siirtää olemassa olevaa kulttuuriperintöä eteenpäin, vaan tukea yksilön mahdollisuuksia rakentaa itse merkityksiä sekä löytää oma tapansa elää ja toimia. Hän autonomisena kasvattajana pyrkii siis lisäämään oppilaidensa autonomiaa. (Lapinoja & Heikkinen 2010, 144–147; Leino & Leino 1997, 88–89.)

Opettajan autonomia syntyy osaltaan siitä, että hänen työnsä kaikkia yksityiskohtia on mahdotonta määritellä ja valvoa. Vaikka opetussuunnitelma ohjaa opettajan työtä, sen tavoitteet ja sisällöt ovat väljästi määritellyjä. Vastuu niiden tulkinnasta jää opettajan ammattiosaamisen varaan. Toisaalta opettajan autonomia liittyy myös opettamiseen sisältyviin epävarmuustekijöihin: Opetustilanteet ovat aina hyvin monitahoisia, dynaamisia sosiaalisia tilanteita, joiden eteneminen ei koskaan ole täysin ennakoitavissa. Niihin vaikuttavat opettajan lisäksi kaikkien luokan oppilaiden yksilölliset ominaisuudet ja niiden välinen dynamiikka. Se, mikä on kussakin tilanteessa paras keino edistää oppimis- ja kasvatustavoitteita, on opettajan itse selvitettävä. (Leino & Leino 1997, 88–92). Autonomisuus liittyy opettajan asiantuntijuuteen ja siinä kuuluvaan reflektiivisyyteen, sillä se velvoittaa oman henkilökohtaisen pedagogiikan luomiseen (Leino & Leino 1997, 94).

Autonomia ilmenee yksilöllisen tason lisäksi yhteisöllisellä tasolla: Opettajat toimivat oppilaitostensa kehittäjinä ja osallistuvat opetussuunnitelmien laatimiseen (Leino & Leino 1997, 92). Yhteisöllisestä näkökulmasta autonomia ei kuitenkaan Luukkaisen (2004, 67) mukaan toteudu erityisen voimakkaasti, sillä he työskentelevät hierarkkisissa instituutioissa. Opettajilla ei hänen mukaansa ole mahdollisuutta vaikuttaa koulutuspolitiikkaan, uusien jäsenten hankintaan tai organisaatioiden rakenteeseen.

2.2.4 Eettisyys ja vastuu osana opettajan asiantuntijuutta

Opettaja on vaikuttaja, jolle on uskottu yhteiskunnan kallein omaisuus - lasten ja nuorten tulevaisuus. Hän toimii kokeneen aikuisen roolissa esikuvana itseään kokemattomammille lapsille ja nuorille, jotka väistämättä omaksuvat häneltä asenteita ja ihanteita sekä oppivat hänen kauttaan elämästä. Tämä saattaa opettajan vastuulliseen asemaan, ja voikin todeta, että opettajan työn eettinen luonne on läsnä jokaisessa koulun kasvatustilanteessa. (Niemi 2006, 73, 80; Atjonen 2004, 154). Tynjälä (2006, 106) toteaa eettisyyden olevan tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta ja hänen mukaansa siinä on aineksia kaikista asiantuntijatiedon komponenteista. Opettaja joutuu tarkastelemaan käyttämiään opetusmenetelmiä jatkuvasti eettisestä näkökulmasta, sillä kaikki oppimisen kannalta tehokkaat keinot eivät ole Moilasan (2001b, 82) mukaan hyviä keinoja. OAJ:n (2014) julkaisemissa opettajan ammattieettisissä ohjeissa todetaankin, että työn arvo- ja normipohja sekä ammattitaito ovat yhtä lailla tärkeitä opettajan työssä: Hyvätkään tarkoitusperät eivät voi korvata puuttuvaa osaamista tai päinvastoin.

Niemi (2006, 82) ja Moilanen (2001b, 82–83) kuvaavat opettajan työtä palvelutehtävänä, johon kuuluu sekä yksilöllinen että yhteiskunnallinen ulottuvuus. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta eettisyys liittyy siihen, että opettajan ammatti ja koulu ovat yhteiskunnan komponentteja, joiden tehtävänä on palvella yhteiskunnan jäseniä. Opettajan palvelutehtävän keskeisenä tarkoituksena on ylläpitää ja lisätä yhteiskunnan aineellista ja henkistä hyvinvointia. Tämä asettaa hänet erittäin vastuulliseen tehtävään. (Niemi 1996, 31, 37; Niemi 2006, 76–78). Palve-

lutehtävään voidaan nähdä kuuluvan myös globaalin taloudellisen kilpailukyvyyn päämääriä (Niemi 2006, 83) sekä vallitsevien ajattelu- ja toimintatapojen juurruttaminen oppilaisiin yhteiskunnan vakauden säilyttämiseksi (Moilanen 2001b, 83–84).

Yhteiskunnallisen palvelutehtävän ohella opettaja on sitoutunut edistämään oppilaan kasvua yksilönä (Niemi 2006, 82–83, Moilanen 2001b, 82–83). Koulun yleissivistävässä kasvatustehtävässä oppilasta ei nähdä arvokkaana vain kansallisen kilpailukyvyyn välikappaleena, vaan hän on jo itsessään yksilönä arvokas. Tavoitteena on edistää hänen kokonaisvaltaista kasvuun ja sivistystään, johon kuuluu myös eettinen tietoisuus. (Niemi 2006, 83).

Edellä esitettyjen kahden palvelutehtävän yhtäaikainen huomioiminen kysyy opettajalta kykyä tehtävänsä eettiseen arviointiin. Sitoutumiseetiikan näkökulmasta tarkasteltuna opettaja joutuu toimimaan kahden jännitteen välillä: Toisaalta hänen on uskollisesti toteutettava tehtävää, johon hän on sitoutunut, toisaalta taas oltava valmis tarkastelemaan työtään kriittisesti (Niemi 2006, 83). Moilanen (2001b, 82–83) korostaa tässä asiantuntijuuden merkitystä: Kasvatustehtävään omistautuneena ja ammatillisen näkemyksen omaavana asiantuntijana opettajan kuuluu tietää yhteiskuntaa sekä oppilaita paremmin, mikä on oppilaan parhaaksi. Niemi (1996, 37) näkee opettajan työn eettisen ulottuvuuden kumpuavan opettajan autonomisesta asemasta.

2.2.5 Hiljainen tieto ja hiljainen pedagoginen tietäminen

Asiantuntijan toiminnassa keskeisessä roolissa on usein kokemuksen kautta syntyvä, intuitiivinen tieto, jota kutsutaan kirjallisuudessa hiljaiseksi tiedoksi. Se nähdään usein omana, erillisenä asiantuntijuuden elementtinään. (Schön 1983, 49–50; Tynjälä 2006, 104.) Hakkarainen ja Paavola (2008, 76–77) kirjoittavat, että käsitteellinen tieto muodostaa vain pienen osan ihmisen älyllisestä järjestelmästä. Se on ikään kuin jäävuoren huippu, jonka alla piilee suunnaton määrä taustalla vaikuttavaa piilevää tietämystä. Vaikka tämä tietämys on luonteeltaan hankalasti määriteltävää, ovat sen vaikutukset ihmisen toimintaan merkittäviä.

Se ohjaa ja säätelee yksilön tietoista toimintaa ja päättelyä sekä käsitteellisen tiedon hyödyntämistä. Hiljainen tieto edustaa näitä tiedostetun ja käsitteellisen tiedon ulkopuolelle jääviä tietämyksen ulottuvuuksia. (Hakkarainen & Paavola 2008, 59, 76–78).

Hiljainen tieto ei ole vain yksilötason ilmiö, vaan se on usein valautunut sosiaalisiin käytäntöihin, mikä näkyy erityisesti asiantuntijakulttuureissa muodostuneissa kehittyneissä tietokäytännöissä (Hakkarainen & Paavola 2008, 59, 76–78). Se on yhdessä konstruoitua osaamista, joka voi toimia asiantuntijayhteisössä merkittävänä voimavarana. Yksilö- ja yhteisötason hiljainen tieto ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jolloin yhteisön kulttuuri ja tavat ilmenevät yksilön toiminnassa ja vastavuoroisesti yksilön taitava toiminta vaikuttaa yhteisön toimintaan synnyttäen uusia rutiineja ja traditioita. Hiljainen tieto on siksi myös kontekstisidonnainen ilmiö, joka liittyy tiettyyn toimintaympäristöön. (Toom 2008a, 52–54.)

Toomin (2008a, 52) mukaan hiljainen tieto aktualisoituu haasteellisissa ja yllättävissä vuorovaikutustilanteissa. Sen avulla ammattilainen pystyy samanlaisesti tarkastelemaan ilmiötä, sen vaikutuksia sekä tulevaisuutta tehokkaasti ja toimimaan mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Hiljaisella tiedolla on siksi usein lopputuloksen kannalta ratkaiseva merkitys asiantuntijan ongelmanratkaisussa. Tällainen toiminta on nopeaa, eikä siihen sisälly reflektiivisyyttä toiminnan aikana. Kuitenkin reflektion käsite liittyy siltä osin hiljaisen tiedon käsitteeseen, että käytännön kokemus ja toiminnan tietoinen tarkastelu jälkikäteen kartuttavat asiantuntijan hiljaista tietoa. Pelkkä teorian tiedon omaksuminen ei riitä sen tehokkaaseen muodostumiseen. (Toom 2008a, 52–53.)

Toom (2008a) on myös tarkastellut *hiljaista tietoa* ja *hiljaista tietämistä* erillisinä, rinnakkaisina ilmiöinä. Hiljainen tieto edustaa implisiittistä, osittain kätkeytyä tietoa ja se sisältää taustalla vaikuttavat arvot, uskomukset ja asenteet. Se ei aina ole helposti artikuloitavissa jälkikäteen. Hiljainen tietäminen taas on prosessi, joka näyttäytyy asiantuntijan toiminnassa. Sen tarkastelu taas on jälkikäteen mahdollista. (Toom 2008a, 53.)

Toomin (2008b, 169) mukaan opettajan hiljainen pedagogisella tietämisellä tarkoitetaan sellaisia praktisen tiedon käyttämisen prosesseja, jotka ovat havaittavissa opettajan toimintaa tarkastelemalla. Se näyttäytyy taitavana luokkahuone-toimintana ja kykynä ratkaista yllättäviä ja epävarmoja tilanteita niin, että opetus jatkuu luontevasti. (Toom 2008b, 169.) Väitöskirjatutkimuksessaan Toom (2006) on tarkastellut opettajan hiljaista pedagogista tietämistä tutkimalla luokanopettajien interaktiivista pedagogista ajattelua ja toimintaa. Se ilmenee *pedagogisissa hetkissä*, eli sellaisissa vuorovaikutus- ja opetustilanteissa, joissa opettajan on toimittava oikein suhteessa oppilaaseen. (Toom 2006, 71.)

Väitöskirjaansa (Toom 2006) perustuvassa artikkelissa Toom (2008b) on tehnyt yhteenvedon tutkimuksessaan löytyneistä hiljaisen pedagogisen tietämisen sisällöistä ja ilmenemismuodoista. Erityisesti hiljainen pedagoginen tietäminen korostui pedagogisessa suhteessa opettajan ja oppilaan välillä, jolloin se ilmeni tavoista ja tottumuksista nousevana työrauhan ylläpitämisenä, kannustavana ilmapiirinä ja oppilaiden mielipiteiden huomioimisena. Usein opettajat kykenivät pelkillä eleillä ja ilmeillä säätämään luokkahuoneen tilanteita. Hiljainen pedagoginen tietäminen näkyi voimakkaasti myös didaktisessa suhteessa opettajan ja oppilaan opiskelun välillä opetuksen edellytysten luomisena. Siihen liittyi oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ja ohjaaminen tarkoituksenmukaisella tavalla. Näiden lisäksi hiljainen pedagoginen tietäminen ilmeni opettajan ja oppilaan pedagogisessa auktoriteetissa, mutta vain vähän opettajan suhteessa opettavan asian sisältöön (Toom 2008b, 171–180).

2.3 Asiantuntijuuden kehittyminen koulutuksessa ja työelämässä

2.3.1 Opettajankoulutus ja ohjattu harjoittelu

Professioammateille ominaisena piirteenä pidetään yliopistossa toteutettavaa pitkää peruskoulutusta, joka antaa riittävän asiantuntijuuden kyseiseen ammat-

tiin (Konttinen 1998, 1–3). Opettajan ammatissa sitä edustaa akateeminen opettajankoulutus (Patrikainen 2000, 29). Se on ollut maisteritason yliopistokoulutusta jo 70-luvun lopulta lähtien (Kari & Heikkinen 2001, 55–56).

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen (2017) opetussuunnitelman 2017–2020 lähtökohdissa ja tavoitteissa korostuvat aiemmin esitetyt opettajan profession erityispiirteet. Viisivuotisen koulutuksen tavoitteena on lisätä paitsi opiskelijan kasvatustieteellistä tietopohjaa ja sen soveltamista, myös käytännön opetustaitoja. Koulutuksessa huomioidaan opettajan työn eettinen, yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus. Teorian ja käytännön vuoropuhelu on vahvasti läsnä opettajan työssä ja koulutuksessa se toteutuu erityisesti opetusharjoittelussa. Jyväskylän yliopistossa opintoihin kuuluu neljä Jyväskylän yliopiston Normaalikoululla toteutettavaa opetusharjoittelujaksoa, jotka ovat jakautuneet eri lukuvuosille. Viimeinen harjoittelujakso on mahdollista suorittaa myös jollakin opettajankoulutuslaitoksen yhteistyökouluista. Harjoittelujaksot eroavat hieman toisistaan kestojaan sekä painotettavien opettajan työn osa-alueiden osalta. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 2017). Opetusharjoittelu on tutkimusten mukaan opettajankoulutuksen keskeisin paikka opiskelijan opettajaksi kehittymisessä (Väisänen & Atjonen 2005, 9; Silkelä & Väisänen 1999, 217–218). Silkelä ja Väisänen (1999, 218) näkevät opetusharjoitteluiden tehtävänä olevan muuttaa opiskelijan koulutuksessaan hankkimat teoreettiset tiedot opetus- ja kasvatustyössä tarvittaviksi taidoiksi.

Opettajankoulutuksen teorian ja käytännön kohtaamisessa keskeisessä asemassa on harjoittelijaa ohjaava opettaja, joka on samalla harjoitteluluokan oma opettaja. Hänen tehtävänä on ohjata harjoittelijan suunnittelu-, opetus- ja arviointityötä. Ohjaaja seuraa harjoittelijan pitämiä tunteja ja antaa palautetta niin oppitunnin suunnittelusta kuin sen toteutumisestakin. Yhdessä ohjaavan opettajan kanssa opiskelija keskustelee harjoittelun tavoitteista ja niiden toteutumisesta. Ohjaaja myös auttaa opiskelijaa toimimaan koulun työyhteisössä, moniammatillisessa yhteistyössä sekä kodin ja koulun vuorovaikutuksessa. (Jyväskylän Normaalikoulu 2018.)

Silkelä (2004, 248) kuvaa opetusharjoittelun ohjausta aktiivisena ohjaajan ja ohjattavan välisenä vuorovaikutusprosessina, joka pyrkii opiskelijan ammatilliseen kehitykseen ja uusien asioiden oppimiseen. Ohjaaja toteuttaa tätä auttamalla opiskelijaa opetusharjoitteluun liittyvissä ongelmissa ja kysymyksissä. Tarkoituksena ei ole siirtää valmista opettajan mallia ohjaajalta ohjattavalle, vaan auttaa opiskelijaa tiedostamaan omat pedagogiset uskomuksensa ja ennakkokäsityksensä. Näin pyritään antamaan opiskelijalle edellytyksiä kehittää itsearviointiaan ja löytää omalle persoonalleen sopiva tapa opettaa. (Silkelä 2004, 248–249.)

Järvisen (1999, 259–261) mukaan opettajankoulutuksen tehtävänä on jo opintojen alkuvaiheessa ohjata tulevia opettajia käyttämään ja kehittämään reflektiötaitoaan. Opetusharjoittelun ohjaava opettaja sekä muut opettajankouluttajat ovat tässä suhteessa keskeisessä roolissa, sillä he voivat dialogisessa ohjaussuhteessa edistää opiskelijan reflektiötaitoa vahvistamalla ja ohjaamalla hänen tiedostamisprosessiaan. (Ojanen 1993, 135–136). Ojanen (2000, 27) näkee reflektiivisen, tutkivan työotteen keskeisimpänä ohjauksen oppimistavoitteena.

Harjoittelunohjaaja vaikuttaa suuresti siihen, kuinka mielekkäänä opiskelijat kokevat opetusharjoittelun. Opiskelijan harjoittelukokemukseen vaikuttavat esimerkiksi ohjaajan ja harjoittelijan välisen vuorovaikutuksen onnistuminen sekä ohjaajan antama mahdollisuus persoonalliseen opetukseen. (Kiviniemi 1997, 85.) Harjoittelunohjaajan antamilla malleilla on ohjauksessa suuri merkitys, ja niiden on havaittu näkyvän valmistuneiden opettajien opetuskäytänteissä vielä kauan opintojen päättymisen jälkeen (Väisänen & Atjonen 2005, 14).

2.3.2 Asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuudet opettajankoulutuksessa

Tynjälän (2007, 17) mukaan asiantuntijuuden kehittymisen tutkimuksessa keskeisenä kysymyksenä on ollut pitkään muodollisen koulutuksen ja työssä tapahtuvan oppimisen suhde. Perinteisessä muodollisessa koulutuksessa käsitellään erilaista tietoa kuin työelämässä. Koulutus tuottaa lähinnä eksplisiittistä asiantuntijatietoa, joka liittyy alakohtaiseen teoriaan, metodeihin ja taitoihin, kun taas

käytännön työssä kehitys suuntautuu usein implisiittisempiin asiantuntijatiedon osiin. Työelämän asiantuntijatiedosta merkittävä osa liittyy työvälineisiin, käytänteisiin ja sosiaaliseen ympäristöön, minkä vuoksi se voidaan saavuttaa vasta koulutuksen jälkeen. (Tynjälä 2007, 17–19, Eraut 2004, 205–207.) Heikkinen (2000, 8–9) näkee eroa myös koulutukselle ja työelämälle ominaisissa tavoissa käsitellä tietoa: Koulutus perustuu pitkälti tiedon siirtämiseen, kun taas menestyksekkäs toiminta asiantuntijatyössä perustuu tiedon rakentamiseen.

Eraut (2004, 206) esittää aiempien tutkimustensa valossa, että asiantuntijakoulutuksessa käsiteltävästä teorian tiedosta vain pieni osa siirtyy työelämään. Opettajankoulutuksen haasteena on lisäksi saada opettajaopiskelijoissa aikaan käsitteellistä muutosta, sillä opiskelijoilla on jo koulutukseen tullessaan voimakkaita käsityksiä oppimisesta, opettamisesta ja oppilaista. He ovat yli kymmenen vuoden kouluhistoriansa aikana omaksuneet tiedostamattaan erilaisia mielikuvia ja toimintamalleja, joiden pohjalta he uskovat tietävänsä, millaista opettaminen on ja mitä opettajalta vaaditaan. (Silkelä & Väisänen 1999, 223–224; Bullock 2011, 2–3.)

Blomberg (2008) toteaa väitöskirjassaan, että opettajankoulutusta on usein kritisoitu siitä, ettei se anna riittäviä valmiuksia työelämän kohtaamiseen. Hänen mukaansa koulutodellisuus ja opettajankoulutuksen sisällöt eivät kohtaa täysin toisiaan, sillä koulutus saattaa usein jäädä pinnalliseksi ja hajanaiseksi. Opinnoissa keskitytään opiskelijoiden pedagogisten taitojen ja aineenhallinnan kehittämiseen, jolloin koulun todellisuus jää osin pimentoon ja esimerkiksi työn kuorimittavuus voi tulla vastavalmistuneelle opettajalle yllätyksenä. (Blomberg 2008, 57, 61, 206–207.) Komulaisen väitöskirjatutkimus (2010) tukee Blombergin (2008) väitettä. Hänen luokanopettajaopiskelijoilta (n=498) ja harjoittelunohjaajilta (n=10) keräämänsä aineiston perusteella näyttää opetusharjoittelun ohjauksessa painottuvan voimakkaimmin juuri oppituntien suunnittelu, toteutus ja arviointi. Hänen mukaansa liika painottuminen yksittäisiin oppitunteihin on yksi opetusharjoittelun keskeisistä ongelmakohtista (Komulainen 2010, 212, 215.)

Koulutusta on kritisoitu siitä, että jotkin opettajan työn osa-alueet opettajan on opeteltava vasta työelämään siirryttyään, mistä seurauksena on eräänlainen

käytäntöshokki. Tällaisia ovat esimerkiksi ryhmänhallintataidot, erilaisten oppijoiden kohtaaminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. (Kiviniemi 1997, 79–80; Blomberg 2008, 200–201; Komulainen 2010, 153). Myöskään opettajien työyhteisöön liittyvät asiat eivät nouse juuri esille koulutuksessa. Tällöin pimentoon jäävät helposti esimerkiksi yhteistyöhön, työnjakoon ja työyhteisön ilmapiiriin liittyvät kysymykset. (Järvinen 1992, 12–13.) Komulainen (2010) kirjoittaa, että opiskelija ei harjoittelukoululla näe koulun asiantuntijayhteisössä tapahtuvaa ammattimaista työskentelyä, johon kuuluu myös moniammatillinen yhteistyö. Vaikka Komulaisen mukaan opiskelijat voivat saada kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä opettajankoulutuslaitoksen yhteistyökouluilla eli ns. kenttäkouluilla toteutettavissa opetusharjoittelussa, opitaan siihen liittyvät taidot varsinaisesti vasta työelämässä (Komulainen 2010, 153, 215.)

Niemen (1995) opettajien ammatillista kehitystä tarkastelevassa tutkimuksessa opiskelijat (n=129) kritisoivat normaalikouluilla toteutettavia pakollisia opetusharjoitteluja. Normaalikoulut eroavat opiskelijoiden mukaan monin tavoin niistä tavallisista kouluista, joissa he tulevat valmistuttuaan opettamaan. Opetusharjoittelut eivät kykene tarjoamaan autenttista kokemusta opettajana toimimisesta, sillä opiskelija käy vain pitämässä irralliset oppituntinsa olematta kokonaisvaltaisessa opettajan vastuussa oppilaiden kasvusta ja hyvinvoinnista. Opetusharjoittelija ei ole koulun työyhteisön varsinainen jäsen, eikä hän pääse osallistumaan opettajien keskinäiseen toimintaan opettajanhuoneessa. Opiskelijat jäivät kaipaamaan mahdollisuutta harjoitella opettamista ilman, että heidän opetustaan tarkkaillaan ja arvioidaan jatkuvasti. (Niemi 1995, 79 – 81.) Myös Komulaisen (2010) tutkimuksessa opiskelijat toivoivat, että he saisivat harjoittelussa tehdä opettajan työtä yksittäisten oppituntien pitämistä kokonaisvaltaisemmin (Komulainen 2010, 213).

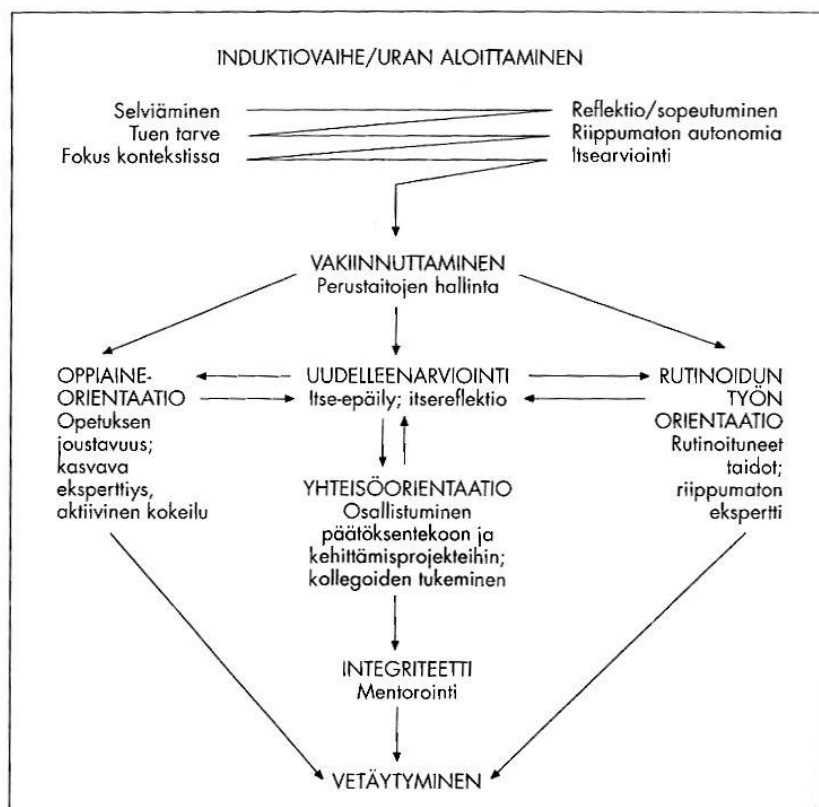
Niemen (1995) tutkimuksessa nousi esille opiskelijoiden tarve päästä harjoittelemaan opettajan työtä muuallakin kuin normaalikoululla. Osa opiskelijoista oli suorittanut opetusharjoittelun kenttäkouluilla, jossa he ilmaisivat voivansa harjoitella ”todellisessa, aidossa” ympäristössä ja saaneensa ottaa laajem-

paa vastuuta työstä. Kenttäkoulu näyttäytyi tutkimuksessa paikkana, jossa opiskelijoiden oli helpompi löytää oma roolinsa koulussa ja tuntee olevansa yksi koulun opettajista (Niemi 1995, 79–84). Niemen (1995) tutkimustuloksia nykypäivän opettajankoulutuksen kannalta tarkastellessa on huomioitava, että tutkimus on 23 vuotta vanha ja opettajankoulutusta pyritään kehittämään jatkuvasti. Esimerkiksi päättöharjoitteluun kuuluvasta opetustaidon numeroarvioinnista on luovuttu jo aikoja sitten. Siltikin esimerkiksi Hynösen (2006) opettajaopiskelijoiden ja normaalikoulun välistä suhdetta tarkastelevassa pro gradu-tutkielmassa sekä luokanopettajan sijaisuuksien opintoja täydentävää vaikutusta tutkivassa kandidaatintutkielmassani (Kaukonen 2017) opiskelijat esittivät yhä hyvin samankaltaista kritiikkiä normaalikoulua ja siellä toteutettavia harjoitteluja kohtaan.

2.3.3 Asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuudet työelämässä

Opettajan ammatillista kehitystä uran aikana on kuvattu erilaisten vaihemallien avulla. Järvinen (1999) on luonut aiemman tutkimuksen pohjalta opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisen prosessimallin (kuvio 2), jossa ammatillista kasvua tarkastellaan erilaisten kehitysteemojen kautta. Kehitysteemat jakautuvat koko työuran ajalle, mutta malli ei ole sidottu tiettyihin opettajan työvuosiin.

Ensimmäisenä kehitysteemana ammatillisen kehityksen prosessimallissa on uran aloitusvaihe eli nk. *induktiovaihe* (Järvinen 1999, 266). Siirtymä opinnoista opettajan työhön on opiskelijalle haastava, sillä hän kohtaa silloin opettajan työn täyden vastuun sekä muut uudet haasteet. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 37). Induktiovaiheen haastavuus korostuu poikkeuksellisen paljon, sillä monissa muissa ammateissa työtehtävien vastuullisuus ja haastavuus kasvavat vähitellen uran edetessä. Paradoksaalisesti tuoreelta opettajalta vaaditaan työelämässä sellaisia kykyjä, jotka hän voi saavuttaa vain työtä tekemällä. Alhainen luottamus omiin kykyihin onkin tavallista uran alkuvaiheessa, mitä voi osaltaan pahentaa se, että koulutuksensa ansiosta uraansa aloitteleva opettaja on kyvykäs huomamaan puutteita osaamisessaan.



KUVIO 2. Opettajan ammatillisen kehityksen dynaaminen prosessimalli (Järvinen 1999).

Induktiovaiheessa riskinä on myös, että hänen koulutuksensa aikana omaksumat uudet ideat tukahdutetaan työyhteisössä. (Tynjälä ym. 2013, 38–41.) Bransford ym. (2000, 228) kirjoittavat vastavalmistuneen opettajan olevan erityisen altis työyhteisön vaikutteille. Leinon ja Leinon (1997, 108) mukaan induktiovaiheessa opettajan työssä korostuukin itsensä löytäminen sekä hengissä säilyminen.

Järvisen (1999) mallissa vaihetta kuvataan kolmen dialektisen dimension avulla, joissa esiintyvät kaksi tekijää toimivat aina vastakohtina toisilleen:

- 1) Selviäminen – Reflektio/sopeutuminen
- 2) Tuen tarve – Riippumaton autonomia
- 3) Fokus kontekstissa – Itsearviointi

Induktiovaihetta seuraa vakiinnuttamisvaihe, jossa opettaja sitoutuu vasta varsinaisesti työhönsä ja suuntautuu opettajan uralle. Tähän vaiheeseen kuuluu opettajan perustaitojen kehittäminen eteenpäin. Vakiinnuttamisvaihetta seuraa ikään

kuin tilannekatsauksena toimiva uudelleenarviointivaihe, johon kuuluu itseepäily ja itsereflektio. Opettaja kehittää uusia toimintamalleja, kyseenalaistaa oman kasvatusteoriaansa ja pohtii uransa suuntaa uudelleen. Uudelleenarvioinnin seurauksena opettajan suhtautuminen työhön muuttuu joko oppiaineorientaation, rutinoidun työn orientaation tai yhteisöorientaation suuntaan. Orientaatiovaiheiden jälkeen osa opettajista saavuttaa integriteettivaiheen, jossa opettaja näkee itsensä ikään kuin mentorina työyhteisössä. Viimeisenä kehitysteemana toimii vetäytymisvaihe, jonka aikana opettaja valmistautuu siirtymään pois uralta. Järvisen mukaan kaikki edellä mainitut kehitysteemat integriteetti- ja vetäytymisvaihetta lukuun ottamatta esiintyvät jo ensimmäisten työvuosien aikana. (Järvinen 1999, 266–268.)

Aiemmin esitetyt opettajankoulutuksen rajoitteet kertovat osittain varmasti siitä, että opettajankoulutuksessa riittää kehitettävää. Toisaalta voidaan kysyä, kuinka laajaa ja ”valmista” asiantuntijuutta on viisivuotisen koulutuksen aikana mahdollista saavuttaa, jos asiantuntijuuteen nähdään kuuluvan olennaisesti osallistuminen ja työn kehittäminen asiantuntijayhteisössä. Jotkin asiantuntijatiedon osat, kuten hiljainen tieto, kehittyvät ainoastaan käytännön työn kautta (Toom 2008, 52–53). Leino ja Leino (1997, 94) toteavat opettajan autonomian osalta, että sitä ei olisi edes mahdollista koulutuksessa harjoitella niin, että se riittäisi täysin opettajan työhön. Tämä johtuu siitä, että autonomiaan kuuluva oppilaitoksen kehittäminen ja opetussuunnitelmatyö edellyttävät laajaa asiantuntemusta, eikä koulutuksessa voida tarjota siihen kuin alkeet. (Leino & Leino 1997, 94.) Tynjälä ym. (2013, 38) toteavat opettajan oppimisen jatkuvan läpi työelämän ja Järvisenkin (1999) esittämä ammatillisen kehityksen prosessimalli sisältää ajatuksen, että merkittävä osa opettajan asiantuntijuuden kehityksestä tapahtuu lopulta vasta uran aikana.

Bransford ym. (2000, 191–192) ovat tarkastelleet opettajan työelämässä tapahtuvan oppimisen eri muotoja. Opettaja oppii ensinnäkin työtään tekemällä kokeillessaan erilaisia menetelmiä ja pohtiessaan onnistumisista tavoitteiden saavuttamisessa. Hän saa työssään jatkuvasti uutta tietoa oppilaista, oppimi-

sesta, opetusmenetelmistä ja opetussuunnitelmista. Toisaalta opettaja oppi osallistumalla työyhteisön toimintaan ja olemalla vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa. Tällainen oppiminen voi liittyä muodollisempaan mentoroinnin kaltaiseen toimintaan, mutta sen lisäksi opettaja täydentää osaamistaan epämuodollisemmissa yhteyksissä, kuten keskusteluissa opettajainhuoneessa ja koulun käytävillä. Näiden ohella Bransford ym. mainitsevat ammatillisen kehityksen välineiksi erilaiset opettajien täydennyskoulutukset sekä muun elämäkokemuksen, kuten vanhemmuuden. (Bransford ym. 2000, 191–192.)

Opettajankoulutuksella on Blombergin (2008, 57) sekä Niemen (1995, 34) mukaan erittäin tärkeä rooli läpi elämän jatkuvassa opettajan ammatillisessa kasvuprosessissa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmien 2017-2020 (2017) lähtökohdissa ja tavoitteissa ilmaistaan, että opettajankoulutuksen tehtävänä on nimenomaan tukea opiskelijan kehittymistä opettajasiantuntijaksi.

Vaikka käytännön työtä tekemällä on mahdollista oppia paljon, on työelämässä saatujen kokemusten täydentäminen koulutuksessa saadulla osaamisella Aarkrogin (2005, 146) mukaan välttämätöntä riittävän osaamisen saavuttamiseksi. Opettajan työn Silkelä ja Väisänen (1999, 218) toteavat olevan siinä määrin monimutkaista, ettei opettajaksi kasvamiseen riitä pelkkä käytännön opetustyön toteuttaminen. Leinon ja Leinon (1997, 93) mukaan kouluttamatonkin opettaja voi selvitä opetustyöstä ”verraten hyvin tai ainakin jotenkuten”, mutta pitkäjänteinen kasvatustyö ja asiantuntijuuteen kuuluva koulun kehittäminen edellyttävät ammatillisen kokemuksen ohella laajaa koulutusta.

Opettaja tarvitsee työnsä pohjaksi koulutukseen kuuluvia teoriaopintoja. Niiden tarkoituksena ei ole kuitenkaan tarjota valmista ajattelun mallia, vaan antaa opettajalle valmiuksia rakentaa itse oma didaktinen ja pedagoginen ajattelunsa sekä ymmärtää työssään kohtaamia ilmiöitä. Siksi opettajankoulutusta on tarpeetonta kritisoida siitä, ettei kaikilla siihen kuuluvilla opinnoilla välitöntä käyttöarvoa. (Krokkfors 1997, 15.) Myöskään Niemen (1996, 34) mukaan koulutuksen ei ole mahdollista varustaa opettajaa loppuelämäksi riittävällä aineenhal-

linnalla tai pedagogiikalla. Hän näkee tärkeämpänä edellytykset ja halun jatkuvaan oppimiseen. Tähän liittyen Järvinen (1999, 261) kirjoittaa aiemman tutkimuksensa pohjalta, että koulutuksen aikana omaksutut reflektiiviset taidot ja käytännöt ovat suoraan yhteydessä opettajien kykyyn ja halukkuuteen reflektoida työtään ensimmäisten työvuosiensa aikana.

3 OPETTAJAN SIJAISUUDET

Tässä luvussa käsittelen opettajan sijaisen työtä sekä siitä tehtyä tutkimusta. Esittelen ensin kansainvälistä, pääosin yhdysvaltalaisista tutkimusta, jonka jälkeen tarkastelen aihetta Suomessa julkaistujen tutkimusten ja muiden kirjoitusten pohjalta. Suomalaisen tutkimuksen osalta tarkastelu rajoittuu opinnäytetöissä saatujen tulosten esittelyyn, sillä laajempia tutkimuksia ei ole tehty.

3.1 Mitä ovat opettajan sijaisuudet?

Tässä tutkimuksessa opettajan sijaisuudella tarkoitetaan määräaikaista ja luonteeltaan tilapäistä työsuhdetta, jossa opiskelija toimii virka- tai työsuhhteessa olevan opettajan sijaisena. Suomessa työskentelevän luokanopettajan kelpoisuusvaatimukset on määritetty asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986), jonka mukaan luokanopettajana toimivalta henkilöltä edellytetään akateemista opettajankoulutusta ja siihen liittyvää tutkintoa. Käytännössä tämä tarkoittaa, että ensimmäistä opettajankoulutuksessa opettajan työhön pätevyyden antavaa tutkintoaan suorittava henkilö ei ole pätevä toimimaan vakituisesti luokanopettajan työssä. Hänen on kuitenkin mahdollista toimia luokanopettajan sijaisena, sillä väliaikaisesti opetusta antavan henkilön kelpoisuudesta on säädetty erikseen:

Sen estämättä, mitä muualla tässä asetuksessa säädetään, opetusta voidaan väliaikaisesti enintään vuoden ajaksi määrätä antamaan henkilö, jolla on riittävä koulutus ja tehtävän edellyttämä taito. Tällainen henkilö voidaan kuitenkin määrätä antamaan opetusta yli kuuden kuukauden ajaksi vain, jos tehtävän edellyttämät kelpoisuusvaatimukset täyttävää henkilöitä ei ole määräystä annettaessa saatavilla tai jos siihen on muu erityinen syy. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 §32.)

Yhdysvalloissa opettajien sijaisuuksia on tutkittu jo 30-luvulta lähtien. Dugglebyn ja Badalin (2007) sekä Weemsin (2003) mukaan tutkimusta ja kirjallisuutta aiheesta on silti olemassa vain vähän. Etenkin vanhemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan sijaisuuksia lähinnä hallinnollisesta ja teknisestä näkökulmasta (Duggleby & Badali 2007, 23).

Kuten muuallakin, on sijaisille Yhdysvalloissa jatkuva tarve ja True, Butler ja Sefton (2011, 1–2) sekä Duggleby ja Badali (2007, 22–23) sekä Weems (2003, 257) ilmaisevat sijaisopettajien olevan jopa välttämätön osa maan koulutusjärjestelmää. Heitä tarvitaan varmistamaan oppiminen myös sellaisina päivinä, kun varsinainen opettaja ei ole paikalla (Duggleby & Badali 2007, 23). Weemsin (2003, 257) mukaan sijaiset muodostavat opettajan ammattikunnan näkymättömän ja liian vähän tutkitun osan, jonka olemassaoloa ei juuri huomioida virallisissa yhteyksissä.

Sijaisten määrästä on esitetty hieman vaihtelevia arvioita. Duggleby ja Badali (2007, 23) kirjoittavat, että peruskoululaisten koulupäivistä 5–10% kuluu sijaisopettajien opetuksessa, kun taas Miller, Murnane ja Willett (2008, 182) esittävät aiempien tutkimusten pohjalta luvuksi 5–6%. Yhdysvaltain opetusministeriön teettämässä kansallisessa peruskoulujen tilastollisessa arvioinnissa (U. S. Department of Education 2016) ilmeni, että lukuvuonna 2013–2014 27% opettajista oli poissa koulusta opetukseen liittymättömistä syistä yli 10 päivää vuodessa. Raporttia voi pitää hyvin kattavana, sillä tarkasteltavana oli 95 507 koulua, eli 99,5% Yhdysvaltain kouluista. (U. S. Department of Education 2016, 1, 9.)

Esitetyt luvut kuulostavat suurilta ja kertovat sijaisopettajien olevan Yhdysvalloissa arkipäivää. Miller ym. (2008, 182) huomauttavat, että Iso-Britanniassa sekä Australiassa tehdyissä tutkimuksissa vastaavat luvut ovat olleet 3,15% ja 3,12%. He uskovat eron johtuvan siitä, että joissain Yhdysvaltain kouluissa opettajilla on matala kynnyks ottaa henkilökohtaisia vapaapäiviä. Tähän voivat vaikuttaa käytännöt, jotka tekevät poissaoloista helppoja toteuttaa, mutta toisaalta esimerkiksi huono ilmapiiri koulussa. Joissain tapauksissa on puhuttu jopa koulussa vallitsevasta poissaolon kulttuurista (*absence culture*). Heidän mukaansa on tuskin sattumaa, että yleisimmät poissaolopäivät ovat maanantai ja perjantai. (Miller ym. 2008, 182–183). Yhdysvaltalaisen sijaisista tehdyn tutkimuksen määrää selittänee se, että sijaisopettajuus on maassa Dugglebyn ja Badalin artikkelin (2007) perusteella jossain määrin organisoitua ja systemaattista.

Miller ym. (2008) esittävät aiempien tutkimusten sekä tekemänsä tilastollisen tutkimuksen pohjalta, että opettajien poissaoloista on jonkin verran haittaa

oppilaiden oppimistuloksiin. Yhtenä mahdollisena syynä he näkevät sen, että opetuksen taso laskee varsinaisen opettajan vaihtuessa sijaiseen, sillä osaavia sijaisia on hankala löytää. Toinen vaikuttava tekijä on, että opettajan vaihtuminen katkaisee koulutyössä vallitsevat rutiinit ja työskentelyn jatkuvuuden. Vaikka sijaiset pitäisivätkin yksittäisiä hyviä tunteja, oppiminen ei välttämättä kytkeydy varsinaisen opettajan asettamiin pitkäjänteisiin tavoitteisiin. (Miller ym. 2008, 183–184, 196.) On kuitenkin tältä osin huomattava, että merkittävä osa sijaisista on Yhdysvalloissa epäpäteviä (Miller 2008, 183; True ym. 2011, 2). Tutkimustiedon puutteessa myös on tältä osin haastavaa tehdä johtopäätöksiä suomalaisten sijaisten taidoista ja koulutustasosta.

Sijaisuuksia on tutkittu Suomessa erittäin vähän. Siksi on mahdotonta sanoa, kuinka laajasta ilmiöstä on kyse suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja kuinka lähellä aiemmin esitetyt muiden länsimaiden poissaoloprosentit ovat suomalaisia lukemia. Maaranen (2009, 84) kirjoittaa väitöskirjassaan, että epäpätevien opettajien tekemät sijaisuudet ovat Suomessa arkipäivää, mutta hänkään ei kykene esittämään tilastoja väitteensä tueksi. Sijaisopettajien jatkuvasta tarpeesta on kuitenkin joitakin viitteitä eri kirjoituksissa. Helsingin Sanomien (2013) uutisessa kerrotaan, että joka aamu Helsingissä etsitään satoja sijaisia kouluihin, päiväkoteihin ja terveyskeskuksiin. Myös Opettaja-lehdessä julkaistussa sijaisuuksia käsittelevässä jutussa haastateltu lukion rehtori kertoo, että sijaisten jatkuva hankkiminen kouluun voi viedä kymmenen tuntia viikossa (Opettaja 2008, 16–17). Sijaisuuksien tavallisuudesta kertoo lisäksi se, että niillä on taloudellista merkitystä kunnille: OAJ:n vuonna 2016 koulujen luottamushenkilöille lähettämästä sijaisjärjestelykyselystä (n=409) kävi ilmi, että 26 prosentilla peruskouluista oli käytössä ns. sijaiskielto, jonka tarkoitus oli vähentää sijaisten palkkaamisesta aiheutuvia kuluja. (OAJ 2017).

Sijaisuuksia tarkasteltaessa on huomattava, että kyse on lähtökohdiltaan kielteisestä ilmiöstä: Luokan varsinainen opettaja sairauden tai jonkin muun syyn vuoksi estynyt tekemään työtään. Sijainen toimii väliaikaisena ratkaisuna tähän ongelmaan kuntien palkatessa heitä ikään kuin olosuhteiden asettamasta pakosta. OAJ:n (2017) mukaan sijaisten palkkaamisesta luopuminen ei toisaalta

ole varteenotettava vaihtoehto. Kuntien sijaiskiellot ovat johtaneet siihen, että koulun vakituinen henkilökunta on ottanut poissaolevien opettajien töitä hoidettavakseen ja opettaneet esimerkiksi kahta luokkaa samanaikaisesti. (OAJ 2017). OAJ:n (2015) haastatteleman lapsiasiavaltuutetun mukaan tällaiset järjestelyt vaarantavat lasten turvallisuuden sekä koulun henkilökunnan jaksamisen.

3.2 Sijaisuudet, ammatillinen kehitys ja opettajankoulutus

Maarasen (2009, 84–85) mukaan on tavallista, että suomalaiset opettajaopiskelijat toimivat sijaisena opintojensa aikana saadakseen rahaa ja työkokemusta. Kyseessä ei kuitenkaan ole mikään virallinen järjestelmä, eikä opettajankoulutuksessa opiskelijoita ei yleensä rohkaista toimimaan sijaisena opintojensa aikana. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajankouluttajat eivät halua sijaisuuksien hidastavan kursseille osallistumista ja opettajaopintojen etenemistä. Hänen mukaansa työnantajat arvostavat sitä, että opiskelija on hankkinut jo opiskeluaikanaan työkokemusta. (Maaranen 2009, 84–85.) Myös Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (2018) esittää sijaisen muistilistallaan, että sijaisuudet voivat toimia paikkana saada arvokasta kokemusta opettajan työstä ja sen avulla edistää työllistymistään opintojen jälkeen.

Tarkastelin luokanopettajaopiskelijoiden opintojensa aikana tekemien sijaisuuksien ja heidän opintojensa välistä suhdetta kandidaatintutkielmassani (Kaukonen 2017), joka toimi myös tämän tutkimuksen pilottitutkimuksena. Haastattelemani kolme opiskelijaa vertailivat sijaisuuskokemuksiaan opetusharjoittelukokemuksiinsa monin tavoin. Harjoittelut on tarkoitettu opiskelijan oppimista varten ja ovat siten lähtöasetelmaltaan hyvin erilaisia kuin sijaisuudet: Sijaisella ei ole ennalta asetettuja oppimistavoitteita eikä hänellä ole luokassaan hänen opetustaan arvioivaa ohjaavaa opettajaa. Haastateltavat ilmaisivat sijaisena saaneensa harjoittelukokemuksista poikkeavaa opetuskokemusta ja päässeensä hyödyntämään koulutuksessa oppimiaan asioita. Sijaisena toimimisen he eivät

kuitenkaan uskoneet voivan korvata opettajankoulutusta, vaan se näyttäytyi pikemminkin hyödyllisenä, täydentävänä kokemuksena koulutuksen tarjoaman osaamisen päälle. (Kaukonen 2017.)

Harvoja suomalaisia sijaisopettajista tehtyjä tutkimuksia edustaa lisäksi Pietilän (2013) pro gradu-tutkielma, jossa hän on tarkastellut opettajaopiskelijoiden sijaisuuksia ammatillisen kehityksen sekä ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Narratiivisessa haastattelututkimuksessaan hän haastatteli viittä luokan- ja aineenopettajaa, joista yksi oli jo valmistunut opettajaksi. Hänen haastattelemansa opiskelijat toimivat sijaisena paitsi saadakseen rahaa, myös kehittyäkseen opettajina. (Pietilä 2013.) Samanlaisia motiiveja oli minun haastattelemillani opiskelijoilla (Kaukonen 2017).

Sijaisuuksien suhde opettajankoulutukseen oli myös Pietilän (2013) haastatteleminen opiskelijoiden vastauksissa yleensä koulutusta täydentävä, sillä ne tarjoavat heille omaehtoista lisäharjoittelua tulevaan työhön. Hyvin samanlaisia näkemyksiä esiintyi lisäksi Räsänen ja Vännin (2005) pro gradu-tutkielmassa, joka käsitteli musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä koulutuksen aikana. Pietilän tutkimuksessa (2013, 48–51) osa opiskelijoista näki sijaisuudet opintojen aikana jopa välttämättömänä ammatillisen kehityksen kannalta.

Sijaisuudet voivat vahvistaa opiskelijan opettajaidentiteettiä sekä auttaa heitä orientoitumaan opettajan ammattiin ja pohtimaan oman ammatinvalintansa mielekkyyttä (Pietilä 2013, 48–51; Räsänen & Vänni 2005, 51–52). Kun sijaisuuksia tekee runsaasti, opiskelija kohtaa paljon erilaisia oppijoita. (Pietilä 2013, 41). Sijainen saa myös lisäkokemusta opettajan arkeen kuuluvien käytännön asioiden hoitamisesta, kuten esimerkiksi opetusteknologian käytöstä (Räsänen & Vänni 2005, 56–57). Opiskelijat uskovat sijaisuuksissa nähdyn opettajan työn olevan realistisempaa kuin harjoittelussa toteutettava opettajan työ. Sijaisuuksia on hyvä tehdä, jotta kuva koulumaailmasta säilyy opiskelijalla totuudenmukaisena (Räsänen & Vänni 2005, 56; Pietilä 2013, 40–41). Duggleby ja Badali (2007, 24) toisaalta toteavat, että opettaminen näyttäytyy sijaiselle eri tavalla kuin vakituiselle opettajalle.

Pietilän (2013) tutkimuksessa opiskelijat kertoivat opettajankoulutuksen vaikuttaneen heidän tapaansa opettaa sijaisena. Koulutus oli saanut opiskelijat pohtimaan sijaisena toteuttamaansa opetusta enemmän, ja he kertoivat hyödyntäneensä koulutuksessa oppimiaan työtapoja. Opiskelijat asettivat itselleen sijaisena koulutuksen myötä korkeampia tavoitteita ja ilmaisivat kokeneensa voimakkaampia epäonnistumisen tunteita sellaisten oppituntien jälkeen, joiden toteutuksessa he mielestään epäonnistuivat. (Pietilä 2013, 38–39.)

Vaikka näistä laadullisista pro gradu-tutkielmista sekä kandidaatintutkielmastani ei ole tarkoituskaan tehdä yleistettävissä olevia johtopäätöksiä, on huomionarvioista, että niissä on toisistaan riippumatta saatu hyvin samankaltaisia tuloksia. Opiskelijoiden kertomukset opettajankoulutuksen sekä opetusharjoitteluiden rajoitteista muistuttavat myös monella tapaa aiemmissa, laajemmissa tutkimuksissa ilmennyttä kritiikkiä (ks. Niemi 1995; Kiviniemi 1997). Mainituissa tutkimuksissa (Pietilä 2013; Räsänen & Vänni 2005; Kaukonen 2017) käytettiin aineistona opiskelijoiden haastattelussa esittämiä näkemyksiä. Jos opettajan asiantuntijuus nähdään tämän tutkimuksen tapaan hyvin laajana ja monimutkaisenakin ilmiönä, on myös aiheellista kysyä, onko opintojensa loppuvaiheessa olevalla opiskelijalla edellytyksiä arvioida koulutuksensa ja kokemustensa vaikutusta ammatilliseen kehitykseensä.

4 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusaineiston keräämisen ja käsittelyn aikana tutkimukseni tavoitteeksi tarkentui arvioida luokanopettajaksi opiskelevien henkilöiden koulutuksessaan saavuttaman asiantuntijuuden ilmenemisen muotoja ja kehittymisen mahdollisuuksia heidän tehdessään opintojensa ohella opettajan sijaisen työtä. Lähestyn tätä ongelmaa kahden tutkimuskysymyksen kautta:

1. Millä tavoin luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuus ilmenee heidän tehdessään opettajan sijaisen työtä?
2. Millaisia mahdollisuuksia opettajan sijaisuudet tarjoavat luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymiseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tuomen ja Sarajärven (2009, 9–10) mukaan laadullinen tutkimus toimii eräänlaisena yleisenä nimityksenä laajemmalle joukolle filosofisista tai historiallisista lähtökohdista toisistaan poikkeaville tutkimusperinteille. Niihin lukeutuu myös tässä tutkimuksessa käyttämäni *fenomenologis-hermeneuttinen* lähestymistapa. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tarkasteltavaa ilmiötä tutkitaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisen tutkimuksen piirteenä on myös, että sillä pikemminkin pyritään paljastamaan ja löytämään tosiasioita sen sijaan, että todennettaisiin jo olemassa olevia totuuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 2007, 157.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen tavoitteena on tehdä näkyväksi ja käsitteellistää tutkittavien huomaamattomat ja ajan saatossa itsestään selviksi muuttuneet kokemukset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35).

Fenomenologia tutkii ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa, joka syntyy hänen ilmiöille antamistaan merkityksistä. Hänen merkityksenantonsa ovat riippuvaisia paitsi hänen henkilökohtaisista pyrkimyksistään, kiinnostuksistaan ja uskomuksistaan, myös häntä ympäröivästä kulttuurista ja sosiaalisista suhteista. Tämä tarkoittaa, että todellisuus ei ole luonteeltaan neutraali, vaan sidoksissa havainnoitsijaan, subjektiin. Samassa kulttuurissa ja sosiaalisessa ympäristössä elävien subjektien merkityksenannot sisältävät kuitenkin aina ympäristöstä johtuvia yhteneväisyyksiä, minkä vuoksi merkitykset ovat myös subjekteille yhteisiä, *intersubjektiivisiä*. (Laine 2010, 29–30.) *Hermeneutiikalla* tarkoitetaan tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaa, jonka tavoitteena on löytää sellaisia sääntöjä, jotka mahdollistavat oikeiden tulkintojen tekemisen aineistosta. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten ilmaisuun, jonka nähdään pitävän sisällään heidän ilmiöille antamansa merkitykset. Ne on mahdollista tehdä näkyviksi vain ymmärtämisen ja tulkitsemisen kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35; Laine 2010, 31.)

Tutkimukseni fenomenologinen ulottuvuus syntyy siitä, että tarkastelen luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden ilmenemistä ja kehittymisen mahdollisuuksia sijaisen työssä heidän kokemustensa kautta. Hermeneuttinen

ulottuvuus tulee mukaan tarpeesta tulkita näitä kokemuksia. Merkityksien tutkiminen pohjautuu fenomenologiaan sisältyvään oletukseen, että ihmisen toiminta on tarkoituksellista ja pohjautuu heidän tekemiinsä merkityksenantoihin (Laine 2010, 30). Tutkimukseni näkökulmasta tämä tarkoittaa, että opiskelijan tapaan kokea ja toteuttaa sijaisen työtä vaikuttavat hänen antamansa merkitykset esimerkiksi opettajankoulutukselle, opettajan ammatille, sijaisen työlle ja omalle ammattiosaamiselleen.

Hermeneutiikassa ymmärtämisen nähdään olevan aina tulkintaa, joka pohjautuu subjektin aiempiin käsityksiin ilmiöstä. Näistä käsityksistä käytetään kirjallisuudessa nimitystä esiyymmärrys. Tutkimustyön kannalta esiyymmärrys merkitsee, että tutkija on muodostanut jonkinlaisen näkemyksen ilmiöstä jo ennen tutkimustyön aloittamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35; Laine 2010, 32–35.) Tutkimuksessani tämän esiyymmärryksen huomioiminen eli *tutkijan itseymmärrys* on tärkeää, sillä ennen tutkimukseni aloittamista olin keskustellut muiden opiskelijoiden kanssa heidän tekemistään sijaisuuksista ja myös olin itse toiminut lukuisia kertoja sijaisena opintojeni aikana.

5.1 Tutkimushenkilöt ja -aineisto

Tutkimukseni aineisto on kerätty haastattelemalla seitsemää Jyväskylän yliopistossa päätoimisesti opiskelevaa luokanopettajaopiskelijaa. Salatakseni heidän henkilöllisyytensä kutsun heitä salanimillä. Tutkimushenkilöihin yleisemmin viitatessani käytän heistä ilmauksia ”haastateltavat” ja ”opiskelijat”.

Haastateltavat ovat opintojensa ohessa tehneet toistuvia, mutta kestoltaan pääosin lyhyitä opettajan sijaisuuksia. Lyhyin sijaisuus on kestänyt kaksi oppituntia ja pisin kuusi viikkoa. Suurin osa sijaisuuksista on ollut kestoltaan 1–3 koulupäivää. Haastateltavat ovat 4.–6. vuosikurssin opiskelijoita, jotka suorittavat kasvatustieteen syventäviä opintoja. Osa heistä on valmistumassa lähikoulu-kausina. Kullakin haastateltavalla sijaisuudet sijoittuvat hieman eri tavalla heidän opintojensa ajalle. Taulukossa 2 on esitetty haastateltavien nimet, opiskeluvuodet sekä yhteenvedo heidän sijaisuuskokemuksestaan.

TAULUKKO 2. Tutkimuksessa haastatellut opiskelijat. Taulukosta ilmenee kunkin haastateltavan opiskeluvuosi sekä tiivistelmä hänen tekemiensä opettajan sijaisuuksien kestosta, määrästä ja ajankohdasta suhteessa opintoihin.

Haastateltava	Opiskeluvuosi	Sijaisuuskokemus
Aleksi	5	Säännöllisesti sijaisuuksia erityisesti 5. opiskeluvuoden aikana. Kesto kahdesta tunnista kuuteen viikkoon.
Iida	4	Melko säännöllisesti sijaisuuksia 3. opiskeluvuoden aikana. Pääosin kestoaltaan 1-2 päivää ja pisin neljä päivää.
Maarit	5	Melko säännöllisesti sijaisuuksia erityisesti 3. ja 4. opiskeluvuoden aikana. Usein yksittäisiä päiviä ja pisin kaksi viikkoa.
Lasse	5	Melko säännöllisesti sijaisuuksia 5. opiskeluvuoden aikana. Suurimmaksi osaksi yksittäisiä päiviä ja alle viikon sijaisuuksia. Yksi kolmen viikon sijaisuus.
Laura	5	Säännöllisesti sijaisuuksia 5. opiskeluvuoden aikana päättöharjoittelun jälkeen. Pääosin enintään viikon sijaisuuksia. Usein sijaisena samoissa luokissa ja kouluissa.
Oona	5	Tehnyt sijaisuuksia ennen koulutusta. Säännöllisesti sijaisuuksia 3.-5. opiskeluvuosien aikana. Pisin sijaisuus kaksi viikkoa, suurin osa 1-2 päivää. Lähes yksinomaan sijaisena samoissa luokissa ja kouluissa.
Salla	6	Tehnyt sijaisuuksia ensimmäisestä opiskeluvuodesta lähtien toistuvasti. Pääosin yhden tai kahden päivän sijaisuuksia ja pisin kuusi viikkoa.

Koska laadullisessa tutkimuksessa pyritään tilastollisten yleistyksien sijaan kuvaamaan ja ymmärtämään ilmiötä, on haastateltavat mielekästä valita niin, että heillä on mahdollisimman paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusjoukon valinta pyrkii tällöin ennen kaikkea tarkoituksenmukaisuuteen ja pohjautuu tutkijan harkintaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–59; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tutkimustani varten valitsin opinnoissaan pitkälle edenneitä opiskelijoita, jotta heillä olisi paremmat edellytykset tarkastella sijaisuuskokemuksiaan suhteessa opintoihinsa. Edellytin samasta syystä heiltä myös toistuvaa sijaisena työskentelyä. Koska tarkasteltavana oli nimenomaan päätoimisen opis-

kelun ohessa tehty sijaisen työ, jätin tarkastelun ulkopuolelle laajemmat, päätoimista työskentelyä muistuttavat sijaisuudet. Tällä tarkoitan esimerkiksi lukukauden mittaista sijaisen työtä.

Kysyin henkilökohtaisesti haastateltavakseni sellaisia 4.-6. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita, joiden tiesin tehneen sijaisen työtä opintojensa aikana. Tiedustelin heidän sijaisuuskokemustensa määrää ja arvioin heidän soveltuvuuttaan tutkimustani varten. Ensimmäisiltä haastateltaviltani sain tietooni lisää sijaisena toimineita opiskelijoita, joita pyysin haastateltavakseni. Tältä osin otantani muistuttaakin Tuomen ja Sarajärven (2009, 86) kuvaamaa ns. *lumipallo-otantaa*, jossa tutkittavat henkilöt löydetään haastattelujen alkutilanteessa tiedettyjen avainhenkilöiden kautta. Kaikki valitut haastateltavat olivat minulle opintojeni kautta ennestään tuttuja.

5.2 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimushaastattelu muistuttaa aineistonkeruumenetelmänä monilta osin tavallista arkikeskustelua. Niissä molemmissa pätevät monet yhteisöstä omaksutut, kirjoittamattomat keskustelun säännöt ja rakenteet, joita keskusteluun osallistuvat odottavat toisen osapuolen noudattavan. Sekä arkisissa keskusteluissa että haastatteluissa esitämme kysymyksiä, vastaamme niihin, aloitamme puheenvuoroja ja reagoimme toisen osapuolen puheenvuoroihin. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22.) Ihmiset voivatkin tästä syystä tietää, millaisesta tilanteesta on suurin piirtein kyse, kun heitä pyydetään haastateltaviksi. Siksi haastattelu on menetelmä, jonka myös haastateltava kokee usein miellyttäväksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11.)

Haastattelu kuitenkin eroaa monella tapaa arkisesta vuorovaikutustilanteesta. Tässä yksi merkittävimpiä tekijöitä on se, että haastattelussa eri osapuolten roolit eroavat olennaisesti toisistaan: toinen on haastateltava, toinen haastattelija. Haastattelijan roolia leimaa tarve kerätä tietoa, jolloin haastatteluun sisältyy aina tietty tavoitteellisuus. Haastateltavan rooliksi muodostuu taas tiedon antajan rooli. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.) Haastattelutilanne on myös

haastattelijan ennalta suunnittelema, ja sen toteutus sekä eteenpäin kuljettaminen tapahtuu hänen aloitteestaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43).

Kun halutaan selvittää, millaisena jokin ilmiö näyttäytyy ihmisille ja miksi he toimivat tietyllä tavalla, on luontevaa kysyä sitä heiltä itseltään (Hirsjärvi & Hurme 2000, 11; Patton 2002, 341). Haastattelu mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen haastattelun aikana ja vastausten taustalla olevien motiivien esiin nousemisen, ja sen aikana on mahdollista pyytää vastauksiin täsmennyksiä. Haastateltava nähdään subjektina, joka on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. Haastattelu sopii hyvin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan jotain vähän karroitettua aihetta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–36.)

Käytin aineiston keräämiseen puolistrukturoitua haastattelua. Tämä teema-haastatteluksikin kutsuttu menetelmä eroaa strukturoidusta haastattelusta siinä, ettei haastattelu etene etukäteen laaditun kysymyslistan mukaan, vaan tiettyjen etukäteen asetettujen teemojen pohjalta. Näiden teemojen käsittelyssä ei ole välttämätöntä noudattaa tiettyä järjestystä, vaan niitä voidaan käsitellä myös sitä mukaa, kun ne nousevat haastattelussa esille. Teemahaastattelussa ovat keskiössä ihmisten tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Tämän vuoksi se sopii hyvin yhteen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteeni kanssa.

Toteutin haastattelut laatimani haastattelurungon (liite 1) pohjalta. Koska tutkimukseni alkuperäisenä tarkoituksena oli tarkastella opiskelijan työtä sijaisena ilman ohjaavaa opettajaa, rakentui haastattelurunko opetusharjoitteluiden ja sijaisuuksien välisen vertailun varaan. Haastattelurunkoa laatiessa hyödynsin aiempaa tutkimustietoa kandidaatintutkielmastani (Kaukonen 2017), jossa tarkastelin luokanopettajaopintojen ohessa tehtyjen sijaisuuksien täydentävää vaikutusta opiskelijoiden harjoittelukokemuksiin. Ensimmäisenä haastattelussa selvitin, mitä opiskelijat tavoittelevat tekemällä sijaisen työtä. Toisen teeman kautta pyrin selvittämään heidän opetusharjoitteluihin liittyviä kokemuksiaan ja asenteitaan. Kolmas haastattelun teema käsitteli laajasti opiskelijan toimintaa ja ta-

voitteenasettelua sijaisena sekä opetusharjoittelijana. Jokaisen teeman alle tein itselleni apukysymyksiä, joita ei kuitenkaan ollut tarkoitus noudattaa kaavamaisesti, vaan auttamaan teemoihin liittyvien aihealueiden käsittelyssä.

Haastattelurunkoa laatiessani minun oli huomioitava, että kerään aineistoni haastatteleamalla itseni kanssa samankaltaisessa elämäntilanteessa olevia ja samaa alaa opiskelevia henkilöitä. Kandidaatintutkielmassani (Kaukonen 2017) en ohjannut haastateltavia kuvailemaan harjoittelukokemuksiaan, vaan ne ilmenivät sijaisen työhön kohdistuvan vertailun kautta. Havaitsin opiskelijoiden keskittyvän kuvailemaan opetusharjoitteluiden sellaisia piirteitä, jotka sijaisen työssä toteutuvat paremmin. Samalla heidän ilmaisunsa kuitenkin viittasivat siihen, etteivät he todellisuudessa suhtautuneet opetusharjoitteluihin kielteisesti. Uskon tämän ristiriidan johtuneen siitä, että haastateltavat olettivat minun tietävän, mitä hyvää ja hyödyllistä opetusharjoitteluihin liittyy. Normaalikoulun kritisoiminen saattoi myös ilmentää jotain opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kulttuuriin kuuluvaa puhetapaa. Haastatteluissa ohjasin siksi opiskelijoita laajemmin kuvailemaan harjoitteluun ja opettajankoulutukseen liittyviä ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Tämä lähestymistapa tuotti jonkin verran tutkimuksen edetessä tarpeettomaksi käynnyttä aineistoa, joka kuitenkin lisäsi ymmärrystäni ilmiötä kohtaan. Kiviniemi (2010, 77) kirjoittaakin, että vaikka tällainen ”hukka-aineisto” ei näy tutkimuksen tuloksissa, voi sen kerääminen olla välttämätöntä tutkimusprosessin etenemisen kannalta.

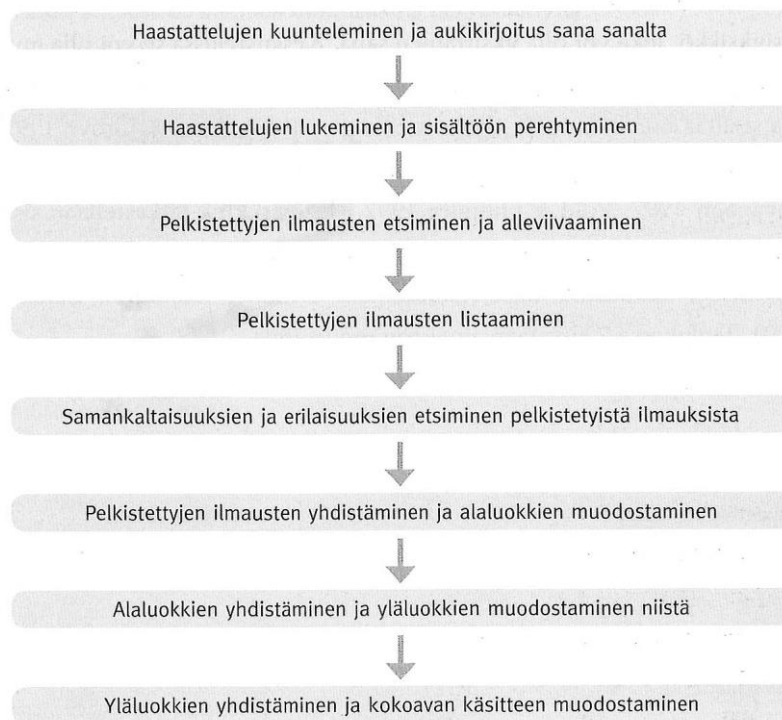
Jo ensimmäisen haastattelun aikana huomasin, että sijaisen työssä ei välttämättä ole kiinnostavaa tarkastella yksinomaan ohjaavan opettajan vaikutusta, sillä arvelin sen olevan osa jotain laajempaa kokonaisuutta. Omaksuin ensimmäisen haastattelun aikana avoimen lähestymistavan, jolla toteutin myös myöhemmät haastattelut. Vaikka tekemäni teemat ja apukysymykset edelleen ohjasivat haastattelujen kulkua, annoin haastateltavien painottaa vapaasti niitä aiheita, joista he kokivat tärkeäksi puhua. Aihealueiden käsittelyjärjestys poikkesi välillä paljonkin haastattelurungosta, sillä halusin haastatteluiden etenevän luonnollisesti. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 47, 66-67) mukaan tällainen lähestyminen on teemahaastattelulle ominaista ja teemojen onkin syytä olla väljiä, jotta tutkittava

ilmiö tulee esiin mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tekemäni ratkaisu osoitautui oikeaksi, sillä havaitsin kaikkien haastateltavien painottavan vastauksissaan samankaltaisia asioita. Kiviniemen (2010, 76) mukaan laadullisen tutkimusaineiston keräämisessä onkin ominaista kohderyhmälle ominaisen ajattelutavan ja merkityksenantojen tavoittelu.

Toteutin haastattelu touko-kesäkuussa 2017 Jyväskylän yliopiston kirjastolla tätä tarkoitusta varten varaamissani työskentelytiloissa. Haastattelut sujivat häiriöttä ja haastateltavat vaikuttivat tilanteissa rennoilta. Haastatteluiden kesto vaihteli 35 minuutista 50 minuuttiin keskimääräisen haastattelun ollessa noin 40 minuuttia kestoaltaan. Haastatteluista syntyi 68 sivua litteroitua aineistoa fonttikoolla 11 ja rivivälillä 1,0.

5.3 Aineiston analyysi

Keräämäni haastatteluaineisto käsitteli monipuolisesti opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia sijaisen työstä. He vertasivat sijaisen työtä opetusharjoittelukokemuksiinsa ja pohtivat koulutuksensa merkitystä. Tässä vaiheessa oli kuitenkin hankala tehdä tiukkaa rajausta siitä, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja olennaista. Haastatteluiden toteuttamisen ja litteroinnin myötä olin kuitenkin havainnut haastatteluiden välillä huomattavia yhteneväisyyksiä, joita oli kuitenkin mahdotonta tässä vaiheessa liittää mihinkään teoreettiseen viitekehykseen. Tähän vaikutti myös se, että sijaisena työskentelyä on tutkittu erittäin vähän. Siksi luontevin tapa aloittaa aineiston käsittely oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii aineistostaan teemoja, joista haastateltavat puhuvat. Tällöin aineistoa ei lähestytä valmiiden kysymysten näkökulmasta, vaan pyritään löytämään aineiston oma sisäinen logiikka. (Moilanen & Räihä 2010, 55-56.) Aineistolähtöinen analyysi ei nojaa olemassa olevaan tutkimukseen ja teoriaan aiheesta, vaan analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Muita sisällönanalyysin muotoja ovat valmiiseen teoriaan tai malliin nojaava *teorialähtöinen analyysi* sekä teoriaa väljemmin hyödyntävä *teoriaohjaava analyysi*. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-96.).



KUVIO 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).

Sisällönanalyysin tarkoituksena on saattaa hajanainen tutkimusaineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, jotta sen sisältämä informaatio on tehokkaammin tutkijan hyödynnettävissä. Tulkinnan ja päättelyn avulla aineisto pilkotaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Toteutin aineistoni analyysin Tuomen ja Sarajärven (2009, 108-113) esittämän aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia (kuvio 3) mukaillen. Aineistoni analyysin voi sanoa alkaneen jo ensimmäisen haastattelun aikana. Tämä on laadulliselle analyysille tyypillistä silloin, kun tutkija itse toteuttaa tutkimuksensa haastattelut. Hän kykenee jo tutkimuksensa haastatteluvaiheessa tekemään havaintoja aineistosta ja luomaan mielessään malleja esimerkiksi haastatteluissa ilmenevistä yhteneväisyyksistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Tämä toteutui myös omassa tutkimuksessani, sillä haastatteluvaiheessa tein tulkintoja siitä, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja suuntasin niiden myötä tutkimustani uudelleen.

Haastatteluja seurasi aineiston litterointi. Se, kuinka tarkkaa litteroinnin on syytä olla, riippuu Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 139) mukaan tutkimusotteesta ja -tehtävästä. Jos tutkimuksessa on tärkeää kyetä tarkastelemaan syvemmin haastateltavan ilmaisua, on tarpeellista merkitä omilla koodeillaan esimerkiksi haastateltavan tauot, äänenpainot ja huokaukset. Vaikka litteroinnin vaatimaan työmäärään voikin vaikuttaa välttämällä tarpeetonta tarkkuutta, on puheen sanasta sanaan kirjaaminen joka tapauksessa työlästä ja aikaa vievää. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139–140.) Toisaalta tämä aineiston systemaattinen läpi käyminen voi auttaa sen ymmärtämisessä jo ennen varsinaista analyysiä (Patton 2002, 441). Litteroin tutkimukseni haastattelut sanatarkasti, mutta tutkimuskohteeni kannalta ei ollut olennaista systemaattisesti merkitä haastateltavien äänenpainoja ja muita yksityiskohtia. Käytin kuitenkin hakasulkeisiin kirjoitettuja tarkennuksia kohdissa, joissa arvelin sen olevan tarpeellista oikean tulkinnan kannalta. Tällaisia kohtia olivat esimerkiksi naurahtuen sanotut kärkkäät ilmaukset, joiden ironinen sävy ei olisi välittynyt ilman tarkentavaa merkintää. Litterointivaiheen jälkeen tutustuin aineistoon lukemalla sen läpi. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 143) mukaan tämä on tärkeää analyysissä etenemisen kannalta, sillä lukemisvaiheessa syntyy useimmiten analyysiä ohjaavia hyödyllisiä ajatuksia ja kysymyksiä.

Seuraavana vaiheena oli aineiston pelkistäminen eli redusointi. Vaiheen tarkoituksena on hankkiutua eroon tutkimuksen kannalta epäolennaisesta aineksesta koodaamalla aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennainen sisältö. Se tapahtuu merkitsemällä aineistosta tutkijan määrittelemien analyysiyksiköiden avulla tutkimustehtävään liittyviä ilmauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-110). Aineistolähtöisestä lähestymistavasta johtuen analyysiyksiköiden määrittelemisen oli haastavaa ja vaati pidempää aineiston tarkastelua. Lopulta päätin redusoida aineiston seuraavien kuuden analyysiyksikön avulla:

1. Suhtautuminen sijaisuuksiin
2. Oppiminen sijaisena
3. Opettajana työskentely sijaisena

4. Suhtautuminen harjoitteluihin ja opintoihin
5. Oppiminen harjoittelussa
6. Opettajana työskentely harjoittelussa
7. Muu harjoittelukokemusten kuvailu

Keräsin aineistosta näitä aiheita käsittelevät katkelmat omaan tiedostoonsa. Tämän jälkeen kirjoitin jokaisesta katkelmasta pelkistetyn ilmauksen, jolla ilmaisin tiivistetyssä muodossa, mitä katkelmassa sanotaan. Osa katkelmista oli syytä ja-kaa useampaan pelkistettyyn ilmaukseen aineiston myöhemmän käsittelyn kannalta: Opiskelijoiden puheenvuorot olivat monimutkaisia ja he saattoivat niiden aikana käsitellä useampaa aihetta rinnakkain. Pelkistettyjä ilmauksia syntyi yhteensä 601 kappaletta.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä alaluokiksi

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
- - kyllä niistä lapsistakin näkee että jos sä teet, jos ne saa tehä kaikkee erilaisia juttuja niin kyllä ne on innostuneempia siitä ku sit jos jokainen tunti toistaa samanlaista kaavaa nii onhan se aika tylsää.	H5 Pyrin sijaisena siihen, että oppilaat viihtyvät koulussa	Sijaisena oppilaita varten
Opettajan ammatissa on tota se että, ööö, se että sähän et tee sitä pelkästään itsellesi vaan siinä on näitä pieniä, pieniä lapsia sitten, joihin se sun toiminta vaikuttaa.	H4 Lasten takia en halua tehdä työtäni huonosti sijaisena	
No siis semmonen perustunti, jos mä ajattelen et se on semmonen että niinku opettajalä- johtonen ja semmonen että niinku luetaan kirjasta kappale ja tehään tehtäviä. - - Niin siis onhan se lähtökohtasesti aika tylsä.	H7 Pelkän opettajajohtosen opetuksen pitäminen on oppilaille tylsää	

Seuraavana vuorossa oli aineiston ryhmittely ja abstrahointi. Siinä pelkistetyistä ilmauksista etsitään yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia, joiden avulla ryhmitellään samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset omiksi alaluokikseen. Toisiinsa liittyvät alaluokat ryhmitellään edelleen yläluokkiin, joista taas muodostetaan kokoaivia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110-112.) Tätä vaihetta aloittaessani minun oli hankala muodostaa selkeää kokonaiskuvaa monitahoisesta aineistostani. Samalla olin kuitenkin vakuuttunut, että haastateltavien kuvailemilla ilmiöillä oli jokin yhdistävä tekijä, jota en osannut nimetä. Sen selvittämiseksi noudatin Tuomen ja Sarajärven (2009) esittämää mallia hyvin systemaattisesti pyrkien säilyttämään aineiston ”äänen”. Olen havainnollistanut tätä prosessia taulukoissa 3 ja 4. Koska minulla oli henkilökohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, oli minun aineistoa tulkitessani kysyttävä toistuvasti, ovatko tekemäni tulkinnat perusteltavissa aineistolla, vai ainoastaan omia näkemyksiäni. (Kuvat ja niiden käytön selitys? Voiko tätä selittää tarkemmin?)

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston abstrahoinnista. Alaluokkien yhdistämisestä yläluokiksi ja siitä laajemmaksi, yhdistäväksi käsitteeksi.

Alaluokka	Yläluokka	Yhdistävä käsite
Reflektio sijaisena Reflektiotaidot	Sijaisen reflektio	Luokanopettajaopiskelijan asiantuntijuus sijaisen työssä
Pyrkimys tehdä työ hyvin Työhön panostaminen sijaisen tehtävänä Sijaisena oppilaita varten Pyrkimys hyödyntää koulutusta	Ammattietiikka sijaisena	

Saatuani aineiston pelkistettyä seitsemään yläluokkaan, aloin etsiä niitä yhdistävää käsitettä tutustumalla opettajuutta käsittelevään kirjallisuuteen sekä tarkastelemalla aineistoani syvemmin. Tämän melko pitkään kestäneen vaiheen jälkeen ymmärsin, että yläluokista viisi (*autonomia, reflektio, osaamisen täydentäminen, ammattietiikka ja vaikutus työelämään siirtymiseen*) käsitteli opettajan asiantuntijuutta ja sen kehitystä eri näkökulmista. Jäljelle jääneet kaksi yläluokkaa (*motiivit ja sijaisen olosuhteet*) olivat kontekstin kuvausta ja siten tutkimuksessani tärkeää taustatietoa sijaisen työn luonteen ymmärtämiseksi. Yhdistäviksi käsitteiksi

muodostuivat *luokanopettajaopiskelijan asiantuntijuus sijaisen työssä sekä sijaisen konteksti*.

Ei ole liioiteltua todeta, että vasta tämän oivalluksen myötä aloin todella ymmärtää aineistoani. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat vasta tässä vaiheessa. Kiviniemi (2010, 81) kirjoittaa, että tällainen tutkijan tulkinnan ja näkemysten kehittyminen tutkimuksen aikana kuuluu luonnollisena osana laadulliseen tutkimukseen. Syvennyttyäni tarkemmin opettajan asiantuntijuuden käsitteeseen palasin vielä tekemiini ala- ja yläluokkiin, joihin tein joitakin muutoksia lisääntyneen teorianäytämöni valossa. Toteutin aineiston analyysin loppuun teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Siinä teoria toimii analyysin tukena, jolloin tutkijan ajatteluprosessissa vaikuttavat sekä aineistolähtöisyys, että valmiit teoreettiset mallit. Se, kuinka paljon ja missä vaiheessa teoria otetaan mukaan ohjaamaan päättelyä, riippuu lopulta tutkijasta ja aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97-98, 100.) Tämä lähestymistapa oli aineistoni sekä tutkittavan ilmiön kannalta kaikkein luontevin: Asiantuntijuutta on ennestään tutkittu todella laajasti, eikä aineistoni toisaalta olisi mahdollistanut täysin aineistolähtöisen fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan käyttöä, jossa teoria ikään kuin löydetään aineistosta induktiivisen päättelyn kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on tutkimuksessa perinteisesti käytetty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet, joilla arvioidaan, ovatko mittaustulokset luotettavia ja mittaako tutkimus niitä asioita, joita oli tarkoitus mitata. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta näiden käsitteiden käyttö on kuitenkin ongelmallista, sillä pyrkimyksenä ei ole saada aikaan yleistettäviä tuloksia. Siksi luotettavuus liittyy enemmänkin käytettyjen menetelmien ja tehtyjen ratkaisujen kattavaan selostamiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 226-227.) Moilasen ja Rähän (2010, 61) mukaan laadullisen tutkimuksen kohdalla on mielekkäämpää tutkimuksen uskottavuudesta luotettavuuden sijaan. Uskottavuuteen liittyvät olennaisesti myös tutkimuksen eettiset ratkaisut (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133).

Olen tässä luvussa esitellyt vaihe vaiheelta tutkimukseni kulun kuvaten ensin aineiston hankkimisprosessin ja sen jälkeen käyttämäni analyysimetodit. Seuraavassa luvussa esittelen aineistositaatteja tukena käyttäen analyysin tulokset. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää Moilasan ja Rähän (2010, 61-63) mukaan vuoropuhelu aiempien tutkimustulosten kanssa. Tutkimukseni tuloksia ja pohdintaa esitellessäni olen suhteuttanut niitä muihin tutkimuksiin sekä asiantuntijuutta käsittelevään, tutkimustietoon pohjautuvaan teoriaan. Tutkimukseni tavoite tarkentui ja muuttui aineiston hankkimisen ja analysoinnin yhteydessä. Laadullisessa tutkimuksessa se ei kuitenkaan ole luotettavuuden kannalta ongelma, vaan pikemminkin olennainen osa tutkimuksen prosessiluonnetta. Koska tutkija itse on tutkimusvälineen roolissa, on väistämätöntä, että hänen tutkimuksen aikana kehittyvät tietonsa ja näkemyksensä ilmiöstä vaikuttavat hänen tulkintoihinsa. Tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta olennaisinta on, että tutkija tuo tapahtuneet muutokset esille prosessinsa kuvauksessa. (Kiviniemi 2010, 81-82.) Olen huomioinut tämän kuvaamalla aineiston keräämisen ja analysoinnin aikana tapahtuneet muutokset tutkimuksen suuntautumisessa sekä esittänyt perusteita tekemilleni valinnoille.

Aineiston analyysiin vaikutti se, että minulla oli henkilökohtaista kokemusta, jotka vaikuttivat esiyymmärrykseeni tutkimukseni aiheesta. Laineen (2010, 34) mukaan tutkijan on syytä olla tietoinen omista lähtökohdistaan ja toistuvasti tarkastella tekemiään tulkintoja kriittisesti. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa ei tutkijan esiyymmärryksestä voida sanoutua täysin irti, ja tutkimus suodattuukin enemmän tai vähemmän tutkijan oman kehyksen läpi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Olen aineistolähtöisellä tutkimusotteella ja toisaalta myös esiyymmärrykseni tiedostamalla ja tulkintani kyseenalaistamalla pyrkinyt vähentämään omien kokemusteni vaikutusta tulkintoihini.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 125) mukaan laadulliselle tutkimukselle ominainen aineistonkeruun vapaamuotoisuus ja tutkimushenkilöiden äänen korostaminen analyysissä johtavat siihen, että tutkimuksen eettisten kysymysten tarkastelu on tutkimuksessa erityisen tärkeää. Ne liittyvät muun muassa tutkimus-

aiheen valintaan, tutkimushenkilöiden oikeuksiin sekä tutkimuksen raportointiin. Tutkimuksen eettiset ratkaisut ja uskottavuus kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132-133.) Eettisesti kestävässä tutkimuksessa noudetaan niin kutsuttua *hyöää tieteellistä käytäntöä* (Hirsjärvi ym. 2007, 23).

Tutkimuksessa haastattelemanani henkilöt olivat täysi-ikäisiä ja heidän osallistumisensa perustui vapaaehtoisuuteen. He tiesivät, millaiseen käyttöön heidän tuottamansa haastatteluaineisto tulee ja haastattelutilanteiden päätteeksi he antoivat suostumuksensa sen tutkimuskäyttöön. Heidän suostumuksensa voidaan nähdä olevan ns. *perehtyneesti annettu suostumus* (Hirsjärvi ym. 2007, 25), sillä he ovat tutkielmaopinnoissaan perehtyneet tutkimuksen tekoon liittyviin seikkoihin ja tehneet myös itse tutkimustyötä kandidaatintutkielmiinsa ja pro gradu -tutkielmiinsa liittyen. Käytän tutkimuksessani heistä salanimiä ja kerron heistä vain tutkimuksen kannalta olennaiset tiedot salatakseni heidän henkilöllisyytensä.

Olen raportoinut tutkimukseni yksityiskohtaisesti ja aineistoa vääristelemättä. Olen kuvannut käyttämäni tutkimusmetodin, tarkastellut omaa esiymmärrystäni tutkimusaiheesta sekä käsitellyt aineistoa laadullisen tutkimuksen kirjallisuuden esittämien periaatteiden mukaisesti. Tarkastellessani muiden tutkijoiden kirjoituksia olen käyttänyt kasvatustieteellisessä tutkimuksessa yleisesti hyväksyttyä viittaustapaa ja kuvannut vääristelemättä niiden merkitystä oman tutkimukseni kannalta.

6 OPETTAJAN SIJAISUUDET LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN VALOSSA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Alaluvut mukailevat aineiston analyysin kautta muodostuneita yläluokkia ja niissä ilmenneitä teemoja. Koska osa teemoista liittyy molempiin tutkimuskysymyksiin, ei alalukuja ole jaoteltu tutkimuskysymysten mukaan. Osa alaluvuista ei liity suoraan kumpaankaan tutkimuskysymykseen, vaan ne kuvaavat opiskelijoiden asenteita ja kokemuksia liittyen opettajankoulutukseen, sijaisuuksiin ja opetusharjoitteluihin - sitä kontekstia, jossa opiskelija tekee sijaisen työtä. Tämä on tarpeen tulkintojen tekemiseksi. Tulosten yhdistäminen laajemmaksi kokonaisuudeksi ja niiden tarkastelu tutkimuskysymysten kannalta tapahtuu seuraavassa luvussa. Esittelen tuloksia haastatteluaineistosta nostettujen suorien lainausten kautta. Niiden yhteydessä kuvailen, mitä haastateltavat sanoivat kustakin aiheesta ja esittelen aineiston analyysin kautta tekemiäni tulkintoja.

Haastatteluissaan opiskelijat käyttävät ilmauksia työelämä ja varsinainen opettajan työ. Näillä ilmauksilla tarkoitetaan sellaista sijaisuuksia olennaisesti pitkäkestoisempaa opettajan työtä, jota opiskelijat uskovat tulevansa valmistuttuaan toteuttamaan. Opettajan sijaisuus tarkoittaa työsuhdetta, joka kestää yhdestä oppitunnista kokonaiseen lukukauteen tai -vuoteen. Tässä tutkimuksessa sijaisuudella tarkoitetaan kuitenkin sellaista luonteeltaan tilapäistä opettajan sijaisen työtä, jota voidaan pitää päätoimisen opiskelijan sivutoimimisena työnä. Suurimmaksi osaksi haastateltavat ovat tehneet yhdestä kolmeen päivään kestäneitä sijaisuuksia, joita kutsun tässä tutkimuksessa lyhyiksi sijaisuuksiksi. Noin viikon tai sitä kauemmin kestäviä sijaisuuksia kutsun pidemmiksi sijaisuuksiksi.

6.1 Opiskelijoiden motiivit sijaisena toimimiseen

Haastateltavat ovat hakeutuneet sijaisen työhön sekä hankkiakseen lisätuloja opintojen ohella sekä saadakseen työkokemusta opiskelemaltaan alalta.

Lida: Ja onhan se niinkun monessa mielessä aika helppoo rahaa. Kun kuitenkin sun ei monesti ei tarvii ite suunnitella niitä, et sä meet vähän niinkun valmiiseen pöytään. Enemmän vaan valvot niitä lapsia. Ja sit se on sata euroo.

Salla: – – Sitte toki rahaa ja sitte se että niinku - sekin on ollu ihan yks tekijä että kun täällä Jyväskylästä on mun mielestä ollu aika vaikee saada opiskelujen ohessa töitä, niin se on semmonen työ mitä on saanu kun opiskelee alalle.

Palkkatyön näkökulmasta sijaisuuksille on ominaista hyvä saatavuus sekä etenkin lyhyissä sijaisuuksissa verrattain korkea palkka työmäärään nähden. Ne etenevät usein opettajan jättämien ohjeiden mukaan, jolloin sijaisen tehtäväksi jää vain tuntien pitäminen. Maaritin mukaan sijaisuuksien keikkaluontoisuus helpottaa niiden sovittamista opintojen kanssa yhteen: Monissa muissa osa-aikatoissa on sitouduttava tekemään tietty määrä tunteja joka viikko.

Maarit: [*Minkä vuoksi teet sijaisuuksia?*] Rahan. [*naurahtaa*] Tai tota no, mieluummin tekee sitä oman alan hommaa kuitenkin, koska tietää kuitenkin että siihen on saamassa sen asiantuntijuuden ja kokee myös että pystyy tekemään sitä työtä silleen, niinku et se ei oo pelkästään semmosta hanttihommaa. Et se työ tuntuu vaikka sä meet periaatteessa hanttihommiin toisen open alaisuuteen sinne, niin se tuntuu silti enemmän semmoselta työltä jolla on tarkoitus kuin jos vaikka menis jonnekin kaupan kassalle.

Haastateltavat ilmaisevat, että sijaisuudet eivät ole heille mitä tahansa opintojen ohessa tehtyä palkkatyötä ja puheissaan korostuu sijaisuuksien asema oman alan työnä. He erottavat sijaisuudet puheessaan ”muista töistä”, kuten kassa- ja varastotyöstä, joihin opiskelijoilla ei ole ollut samanlaista koulutuksen kautta hankittua osaamista ja henkilökohtaista suhdetta. Niitä he ovat tehneet korostu-
neemmin rahan vuoksi, kun taas sijaisuuksiin ei Aleksin mukaan kannata suhtautua pelkästään rahan lähteenä, sillä ”*kyllähän sitä rahaa nyt saa vaikka mitä muutakin tekemällä*”. Osa haastateltavista mainitsee sijaisuuksia tekemällä myös pyrkivänsä luomaan kontakteja koulujen rehtoreihin ja sitä kautta edistämään työllistymistään valmistumisen jälkeen.

Sijaisena työskentelystä opiskelijat ovat hakeneet käytännön kokemuksia sellaisiin opintojen vaiheisiin, jolloin heillä ei ollut opetusharjoittelua.

Oona: – – ku ei oo ollu harjotteluja niin sitte ne sijaisuudet on jotenki tuonu semmosen niinku takasin niinku oikeeseen elämään. Tai silleen muistaa niinku et “aa, niin tästä täs on kyse” ja “aa, okei tän takii mä opiskelen” ja näin. Et jos mä oisin pelkästään opiskellu niin mä luulen että, että niinku ois ollu jotenki henkisesti paljo rankempaa tai silleen et, se oli mulle tärkeätä se balanssi.

Oona kertoo sijaisena työskentelemällä pyrkineensä ylläpitämään kontaktia koulumaailmaan sekä ylläpitämään ja kehittämään taitojaan opettajana. Hän kokee tämän tehneen hänen opiskelustaan mielekkäämpää. Lasse ilmaisee ottaneensa välillä työtarjouksia vastaan siksi, että hän on kokenut sijaisena työskentelyn mieluisammaksi kuin itsenäisiin projektitöihin painottuvat koulutuksen loppuvaiheen opinnot.

6.2 Olosuhteet, joissa sijainen tekee työtään

Sijaisella on usein varsin rajallisesti mahdollisuuksia valmistautua opetukseensa, mikä korostuu erityisesti lyhyissä ja kiireellisissä sijaisuuksissa. Aiemmassa tutkimuksessani (Kaukonen 2017, 26) nousi esille, että tämä asetelma vaikuttaa opiskelijan sijaisena toteuttamaan opetukseen.

Aleksi: Mut siis sit, sit tota, tietysti on semmosia että soitetaan kaks kyt vaille kaheksan et “tuu kaheksaks sijaiseks” nii eipä siinä hirveesti kerkee suunnittelee. Muuta ku välitunneilla sitten jos kattoo seuraavan tunnin et tällön tehään tämmöstä ja tämmöstä suurin piirtein – –.

Opiskelijat kertovat suunnittelevansa opetustaan oppituntien välissä, sillä vaihtoehtoa ei usein ole. Sijainen saatetaan soittaa paikalle hyvinkin lyhyellä varoitusaikalla, jolloin hänen on otettava tilanne haltuun nopeasti. Päivän aikana hän tekee opetus- ja suunnittelutyötä rinnakkain.

Sijaisena opiskelijat toteuttavat usein opettajajohtoista, oppikirjakeskeistä opetusta, jossa tutustutaan oppitunnin aiheeseen oppikirjan kautta ja tehdään aiheeseen liittyviä tehtäviä. Haastateltavat kutsuvat tällaisia oppitunteja nimellä *perustunti*.

Laura: Mutta joo kyllä mulla oli vaikka nyttien pari viikkoo sellanen että yks reksi soitti mulle aamulla ja sitten kun mä menin sinne aamulla, siellä ei ollu mitään ohjeita sillon aamulla kun mä menin sinne, että semmosessahan sä joudut aika spontaanisti silleen tyyliin että no “otetaas tää aapinen ja luetaan tätä juttua” ja sitten ehkä joku tehtävä siitä kirjasta.

Salla: Mutta että, semmonen aika peruskaava sitten aika monesti on jos ei opettaja oo ehottanu jotain ja äkkiseltään keksi jotain muuta.

Haastateltavat kertovat suunnitteluajan vähäisyyden rajaavan heidän mahdollisuuksiaan toteuttaa opetusta, joten oppikirjakeskeinen opetus on usein ainoa vaihtoehto. Laura toteaa perustuntien olevan käytännöllisiä tilanteissa, joissa opettajan tehtävä on omaksuttava pikaisesti. Salla toteaa toteuttavansa oppikirjakeskeistä opetusta myös siksi, ettei hän keksi muutakaan.

Valmistautumisajan lisääntyessä opiskelijoilla on paremmat mahdollisuudet suunnitella ja toteuttaa monipuolista opetusta. Useamman päivän kestävässä sijaisuudessakin ensimmäinen päivä saattaa tulla yllättäen ja muistuttaa monelta osin yhden päivän sijaisuutta. Seuraavaan päivään saman opettajan sijaisena on jo huomattavasti paremmat edellytykset valmistautua.

Laura: – – jos on ollu vaikka viikon tai näin ja sitte mulle vaikka sanotaan, että no “sulla on nää tunnit” ja sulla on vaikka yllissä just nää vaikka ne kalat ja sitte “sulla on kuvista, tee mitä haluat” niin kyllä mä ylleensä sitte sen kuviksen niinku liitän siihen, vaikka siihen ylliin tai. Niinku semmosta. Ja niitä aihealueita vaikka viikon aikana nii että, että ne ois sitte, niinku jatkuvuus ois jotenki nii, niinku päivien välillä vaikka tai silleen.

Lauran vastauksessa nousee esille, että pidemmissä sijaisuuksissa ohjeet ovat suurpiirteisempiä, jolloin hänen täytyy itse panostaa suunnitteluun enemmän. Hän on tällaisissa tapauksissa saanut melko vapaat kädet valita haluamansa opetusmenetelmät, mitä hän on hyödyntänyt esimerkiksi oppiaineita integroimalla. Laajempien kokonaisuuksien suunnittelu tuo myös jatkuvuutta oppituntien ja koulupäivien välille.

Aleksi: Ja sit just kun on tehny noita pidempiäkin - no varsinkin se kuus viikkoo, nii siinä aina tosi pitkästi piti miettiä niinku isompia sisältöjä ja tällasia että mihin niinku - mitä opetellaan ja minkä takia.

Aleksi kertoo pidemmissä sijaisuuksissa suunnittelun nousevan yksittäisten tuntien tavoitteiden ja sisältöjen tasolta laajempien oppimistavoitteiden tasolle. Myös muut haastateltavat ilmaisevat suunnitelleensa sijaisena useammista oppitunneista koostuvia opetusjaksoja. Mitä kauemmin sijaisuus kestää, sitä laajempia kokonaisuuksia sijaisena on suunniteltava ja toteutettava.

Suunnittelu-aika ei kuitenkaan ole ainoa tekijä, joka asettaa sijaiselle rajoitteita työssään. Työ on haastavaa myös siksi, että hän kohtaa töihin mennessään usein uudet oppilaat ja uudet toimintatavat.

Lasse: Lisäksi sitten tuota siinä on myöskin se ihan asia, että, että että. Sä et sitä ryhmää kuitenkaan niin hyvin tunne, niin tällöinen oletamus ehkä mennessä sijaisuuteen on, että tällöinen perinteinen tunti niin se on semmoinen missä ainakin jo osataan niinku toimia.

Lida: Koska mulla on se ristiriita että tää on mun opiskelema juttu, vielä kun on opinnoissa aika pitkällä, haluis olla jo hyvä ja niinku tehdä jotain. Mutta sit se mahdollisuudet päästä oikeesti hyödyntämään niitä omia taitojaan noissa päivän sijaisuuksissa o aika rajalliset sit kun ei tunne lapsia. Saat selville viis minuuttia ennenku tunti alkaa saat tietää mitä ees pidät.

Lasse ja Lida kertovat oppilaantuntemuksen puuttumisen rajoittavan heidän toimintamahdollisuuksiaan. Lassen mukaan sijaisella ei monesti ole aikaa opettaa uusia toimintatapoja ja ottaa selvää, millainen oppilasryhmä on kyseessä. Siksi on monesti turvallisinta toteuttaa oppikirjakeskeistä opetusta, jonka hän uskoo olevan toimintamalli, jonka jokainen luokka kykenee omaksumaan. Jos sijainen kokeileekin uusia toimintatapoja oppilaiden kanssa, jäävät ne Lassen mukaan irrallisiksi, jos varsinainen opettaja ei jatka niitä.

Sijaisen työlle on haastateltavien mukaan ominaista, että oppilaat saattavat käyttäytyä tavallista huonommin ja kokeilla, millaiset rajat sijainen heille asettaa. Haastateltavien mukaan harjoittelussa oppilaat käyttäytyvät paremmin, sillä ohjaava opettaja on luokassa läsnä. Laura onkin huomannut harjoitteluluokassaan sijaisena toimiessaan, että hän joutui näkemään selvästi enemmän vaivaa työrauhan ylläpitämiseksi varsinaisen opettajan ollessa poissa. Etenkään lyhyissä sijaisuuksissa ei aikaa toimivien toimintamallien löytämiseen ja hyvän luokkailma-
piirin luomiseen ole, jolloin sijainen turvautuu varmempiin ratkaisuihin.

Osa haastateltavista kertoo olosuhteiden asettamien rajoitteiden tekevän sijaisen työstä välillä turhauttavaa. Lidalla turhautuminen on syntynyt siitä, ettei hän pääse hyödyntämään asiantuntijuuttaan niin laajasti kuin haluaisi. Välillä sijaisen työ on vain oppilaiden vahtimista ja luokan varsinaisen opettajan jättämien ohjeiden toteuttamista.

Maarit: Koska sä teet jonkun tehtävälisan mukaan niitä asioita, ja ohjeiden mukaan, niin se on ehkä turhauttavaa sitte -- Ja sit sä siitä [sijaisen ohjeista] luet, että mitä on -

niinku tehtävälistan että nämä käydään ja se on hyvin tarkkaan määritelty, että tuo sivu ja tuo ja tämä kappale luetaan. Nii ei siinä hirveesti pääse sitä tota omaa opettamista.

Myös opettajan jättämät ohjeet voivat rajoittaa sijaisen toimintamahdollisuuksia. Maaritin mukaan päivän kulku ja käytettävät opetusmenetelmät voivat olla hyvinkin tarkkaan etukäteen määriteltyjä. Esimerkiksi äidinkielen tunnin ohjeena voi olla, että kyseisellä tunnilla luetaan kirjaa koko tunnin ajan. Maarit uskookin opettajien suunnittelevan sijaisille yksinkertaisia päiviä ja tunteja, koska he ”eivät halua vastuuttaa toista opettajaa”, vaan mieluummin päättävät itse opetuksen etenemisestä myös ollessaan poissa koulusta.

Opiskelija ei aina sijaisena pysty olosuhteiden vuoksi toteuttamaan niin hyvää opetusta kuin haluaisi. Osittain tämä turhauttaa opiskelijoita, toisaalta he hyväksyvät rajoitteet sijaisen työn erityispiirteinä:

Salla: Niin, että en usko että tuun oikeesti työssä tekemään niinku todellakaan niin paljon semmosii juttuja mitä mä oon sijaisena tehny. Et aika usein on sellanen olo et pidän aika huonoja tunteja sillon kun oon sijaisena, koska ei pysty panostaa ja suunnitella etukäteen.

Oona: – – sijaisuuksissa nii, varsinki jos on yllättävä sijaisuus, niin pitää vaan oikeesti vähän laskea sitä omaa rimaa ja niinku ymmärtää että mä nyt teen sen mitä mä pystyn tekemään näillä mitä mulle on tarjottu, mitä mulla on niinku tää mahdollisuus.

Iida: No tietenkinhän sitä yrittää [parhaansa sijaisena]. Toisaalta ei oo ehkä liian ankara - tai just yrittää et se ei oo yhen päivän tai kahen päivän sijaisen tehtävä ei oo, että ne kaikki pakosti oppii sen.

Salla, Oona ja Iida kertovat tiedostavansa sijaisen rajalliset mahdollisuudet, kun he pohtivat opetuksensa tavoitteita ja onnistumista. Itselleen ei kannata olla liian ankara ja tärkeintä on, että yrittää parhaansa. Vastaukset kertovat, että heillä on koulutuksen aikana muotoutunut mielikuva siitä, mitä hyvä opetus tarkoittaa. He eivät kuitenkaan sijaisena kykene aina toteuttamaan tällaista opetusta. Salla uskoo, että varsinaisen opettajan työn asettamissa puitteissa hän tulee varmasti toteuttamaan laadukkaampaa opetusta.

Opiskelijoiden puheessa opettajajohtoinen, oppikirjakeskeinen opetus näyttäytyy käytännöllisenä ja helppona vaihtoehtona, joka ei vaadi juuri valmistautumista. Siitä käytetyt nimitykset ”perustunti” ja ”perinteinen opetus” kertovat, että se on haastateltaville opettamisen yksinkertaisin, hieman vanhanaikainen.

nen muoto. Vaikka perustunnit ovat haastateltavien mielestä toimiva tapa opettaa, ilmaisevat he mieluummin käyttävän monipuolisesti erilaisia menetelmiä. Pelkän oppikirjakeskeisen opetuksen toteuttaminen on usein epämieliekäs vaihtoehto, jossa he eivät pääse kunnolla hyödyntämään hankkimaansa asiantuntijuutta. Toisaalta haastateltavat ilmaisevat, että opetusharjoittelussa saa vain vähän kokemusta tällaisen opetuksen toteuttamisesta. Sijaisena heistä on ollut josain määrin hyödyllistä päästä kokeilemaan tätä opetusmenetelmää ja arvioida sen käyttökelpoisuutta. Myös aiemmassa tutkimuksessani (Kaukonen 2017, 39) opiskelijat kokivat sijaisuuksien tältä osin täydentävän opetusharjoitteluja. Maaritin mukaan opettajankoulutuksessa väheksytään usein oppikirjakeskeistä opetusta, minkä tarkoituksena hän uskoo olevan kyseenalaistaa opiskelijoiden omina kouluaikoinaan omaksumia toimintamalleja.

6.3 Ammattietiikka sijaisen työssä

Sijainen on usein ainoana aikuisena luokassa, eikä rehtori tai luokan varsinainen opettaja näe, kuinka hän työtään toteuttaa. Opetusharjoitteluista poiketen kukaan aikuinen ei tunnin päätteeksi arvioi hänen ratkaisujaan ja vaivannäköään. Tästä huolimatta opiskelijat ilmaisevat suunnittelevansa opetusta ja käyttävänsä perustunneista poikkeavia, oppilaslähtöisempiä työskentelytapoja, jos se vain on mahdollista.

Aleksi: Mut kyl niinku, kyllä mä ajattelen aina et siinä mun tunnilla on niinku joku tavoite. Että, että jotain kohti pyritään, jotain harjottellaan siinä. Että tota, et ei se oo iha vaan semmosta niinku säilyttämistä. Niitten lasten säilyttämistä siellä hengissä. – – kyllä ne [tunnit] aina tulee kuitenkin suunniteltua. Harvemmin menee silleen ihan ihan niinku metästä sinne ja kattoo mitä tapahtuu koska sillon se ei yleensä mee kovin hyvin.

Aleksi ilmaisee, että hänen tunneillaan on aina tavoite, jota kohti pyritään. Tunteja kannattaa suunnitella, vaikka suunnitteluaikaa olisikin vähän, sillä tunnint onnistuvat valmistautumisen myötä yleensä paremmin. Se tuo lisäksi hänen toimintaansa varmuutta, joka tekee työstä miellyttävämpää.

Haastateltavat erittelevät useita syitä pyrkimykselleen toteuttaa sellaista opetusta, jonka he mieltävät laadukkaaksi. Suurimmaksi osaksi ne nousevat heidän omasta suhtautumisestaan opettajan työhön ja asiantuntijuuteensa.

Aleksi: Tai et jos se on semmosta ihan hällä väliä et mä tiän että no ei tällä oo mitään merkitystä, nii ihan turhaan mä sit meen sinne. Tai ihan turhaan sitä tuntia pidetään, jos siinä ei oo mitään niinku, että miks niinku - että, että se on ihan turhanpäivästä silloin se. Eihän se oo oikeestaan opettamista eikä mitään. Se on niinku ihan - siitä ei oo kellekään mitään hyötyä.

Aleksi tarkastelee omaa tehtäväänsä sijaisena rationalisoiden: On turhaa pitää oppitunteja, joiden pyrkimyksenä ei ole edistää mitään oppimis- ja kasvatustavoitteita. Siksi sijaisen työssä ei riitä pelkkä läsnäolo, vaikka kyseessä olisikin vain lyhyt sijaisuus.

Laura: Tai ehkä se ajatus on niinku jotenki siinä että, ei mut ei, jos luokkaan tulee sijainen nii ei se tarkota sitä että tänään ei tarvis opiskella. Tai sellanen että kyl musta siinä mielessä sen sijaisen pitää myös taata se että siellä tapahtuu jotain oppimista vaikka se onki ns. sellanen päivä millon oma ope ei oo paikalla.

Oona: Mä niinku asennoidun aina luokkaan mennessä niin että olen opettaja, olen ihan samanlainen opettaja kuin kaikki muutkin opettajat tässä koulussa, tai silleen että en - pyrin ite että en anna tilaa sille että niinku jotenki ajatellaan että sijainen ja "nyt voidaan tehdä mitä vaan" ja näin.

Laura ja Oona pohtivat sijaisen työn tarkoitusta ja toteavat Dugglebyn ja Badalin (2003, 23) tapaan, että heidän tehtävänsä sijaisena on varmistaa koulutyön jatkuminen varsinaisen opettajan ollessa poissa. Haastateltavat näkevät työhön panostamisen tärkeänä osana opettajan työtä ja heidän puheessaan on havaittavissa Luukkaisen (2004, 70) ja Tirrin (2002, 25) kuvailemaa sitoutumista opettajan työhön kuuluvaan palvelutehtävään. Sijaisena kuuluu nähdä vaivaa oppilaiden eteen, sillä sijainenkin on opettaja.

Opettaja toimii työssään samanaikaisesti sekä omana itsenään, että opettajan ammattiroolissa, eivätkä nämä kaksi puolta ole erotettavissa toisistaan (Heikkinen 2000, 11). Opiskelijoiden ammattietiikkaan sijaisena liittyy haastatteluaineiston perusteella myös henkilökohtainen ulottuvuus. He kertovat, kuinka he kokisivat toimivansa väärin, jos he tekisivät työnsä huonommin kuin osaisivat.

Salla: - - kyllähän nyt tietysti on se moraalinen ohjaaja joka niinku ohjaa. Siis mun mielestä opettajan työssä ei ois mitään - siis minulle opettajan työssä ei ois mitään järkee jos mä tekisin sen niinku omasta mielestäni huonosti. Koska mun mielestä tässä on ehottomasti suurin motivaatio se, et sä koet että tää on niinku merkityksellistä ja järkevää niinku työtä.

Sallan vastauksessa korostuu samanaikaisesti sekä hänen ammattietiikkansa, että hänen henkilökohtainen suhteensa opettajan työhön. Jos hän ei hyödyntäisi asiantuntijuuttaan, olisi se paitsi moraalisesti väärin, myös ristiriidassa hänen

ammattillisen identiteettinsä kanssa. Hän löytää opettajan työstä mielekkyyden hyödyntäessään osaamistaan työssä, jonka kokee arvokkaaksi.

Lasse: No se on tietty, siis se on se - kokis sen silleen lailla itsensä huijaamiseksi että sen, tommost ku valmistut ammattiin, nii. En tiiä mistä semmonen asenne on opittu, mutta se on opittu että ei haluaisi näitä asioita, mitään asioita niinku vetää riman ali.

Iida: Mä ehkä koen sen et kun mul on kuitenkin koulutusta, niin mä en haluu - et aina jos vaikka, tosi usein musiikintunneilla sanotaan ohjeissa "tee tätä ja tätä, tai jos haluat niin kattokaa vaan jotain leffaa", niin mä en ikinä valitse sitä leffavaihtoehtoo, vaan aina soiteetaan tai lauletaan jotain, koska sitten se tuntuu semmoselta alisuorituselma, että sitte kootaan vaan leffaa.

Myös Lasse ja Iida viittaavat omaan asiantuntijuuteensa kertoessaan syistään pyrkii toteuttamaan hyvää opetusta. Heillä on paitsi koulutuksen kautta hankittua osaamista, myös näkemystä siitä, miten opettajan työtä tulisi toteuttaa. Helppoimman vaihtoehdon kautta eteneminen tuntuisi heistä huijaamiselta ja alisuorituselma. Nämä vastaukset ilmentävät hyvin sitä, kuinka Tynjälän (2006, 106) mukaan asiantuntijan tieto ja ammattietiikka kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa.

Oona: No varmaan liittyy ihan niinku tämmönen oma ammatillinen ylpeys siihen, tai silleen et haluaa niinku tehdä parhaansa, mutta myös sitte se et halua tulla otetuks vakavaks siinä työyhteisössä ja niinku tai että, et muhun voi luottaa ja tietää että mun kanssa asiat hoituu ja niinku et opettajat ja rehtori tietää et mun käsiin voi jättää luokan ja näin, niin se on niinku mulle tärkeää.

Oonan asiantuntijuuteen liittyy voimakas ammatillinen identiteetti. Hän pyrkii toimimaan sijaisena niin, että koulun rehtori ja opettajat voivat luottaa häneen osana koulun asiantuntijayhteisöä. Hän kertoo panostavansa työhönsä myös siksi, että hän haluaa sijaisena toteuttaa itseään opettajana, vaikka hän tekeekin työtään toisen opettajan luokassa.

Opettajan rooliin kuuluu, että kaikella hänen toiminnallaan on vaikutusta oppilaisiin - halusi hän sitä tai ei. Siksi työn eettinen puoli on väistämättä mukana kaikissa kasvatustilanteissa. (Niemi 2006, 73, 80; Atjonen 2004, 154.) Henkilökohdainten syiden lisäksi oppilaiden etu on opiskelijoille tärkeä syy toimia sijaisena ammattimaisesti.

Lasse: Opettajan ammatissa on tota se että, öööö, se että sähän et tee sitä pelkästään itsellesi vaan siinä on näitä pieniä, pieniä lapsia sitten, joihin se sun toiminta vaikuttaa. Se olis ehkä tietyllä tapaa jopa moraalitonta mun mielestä ajatella, että kunhan käyn nyt läpsytellessä palkan eteen, eteen tämän.

Maarit: No emmä tiiä mulla tulis huono omatunto jos mä tekisin kaiken paskasti. Kyllä ne oppilaatkin niinku vaikka ne on silleen päällisin puolin et "koulu on tylsää", niin niin tota kyllä ne haluaa, että se niitten koulutus on niinku jotenkin järkevää ja semmosta niinku - mikä se sana on? Laadukasta. Että emmä niinku halua olla semmonen että "hei mä tulin tänne" ja istuu jalat pöyällä ja "nostan tästä rahaa ja te voitte vaikka selata kirjaa läpi omaan tahtiin, että mä selaan tässä Facebookkia".

Lasse ja Maarit korostavat molemmat sitä, kuinka sijaisen eettinen vastuu nousee suurelta osin siitä, että hän opettajana tekee töitä lasten kanssa. Sijaisenakaan he eivät voi tehdä työtä ainoastaan itseään varten, sillä heidän toimintansa vaikuttaa joka tapauksessa oppilaisiin. Lapset ansaitsevat, ja kuten Maarit toteaa, myös odottavat laadukasta opetusta.

Salla: Niin siis onhan se [perustunti] lähtökohtaisesti aika tylsä. Siit se olo tulee. Et jos mä mietin ite, et mun pitäis tehdä, niin se ois semmosta tylsää. Ja sellasiahan meistä kaikki on tottunu suurimmaks osaks varmasti semmoseen koulunkäyntiin. Mutta toki semmonen perustunti on ehattomasti mun mielestä paikallaan joskus ja välillä, mut kaikki tunnit ei ehattomastikaan mun mielestä saa olla semmosia.

Laura: -- kyllä niistä lapsistakin näkee että jos sä teet, jos ne saa tehdä kaikkee erilaisia juttuja niin kyllä ne on innostuneempia siitä ku sit jos jokainen tunti toistaa samanlaista kavaa nii onhan se aika tylsää.

Sallan ja Lauran vastauksissa oppilaiden merkitys nousee esille heidän suhtautumisessaan tuntien suunnitteluun. He eivät halua toteuttaa pelkkää yksipuolistaa, oppikirjakeskeistä opetusta, koska he uskovat sen olevan oppilaista tylsää. He välittävät oppilaiden kouluviihtyvyydestä myös sijaisena ja Laura ilmaiseekin löytävänsä työstään mielekkyyttä onnistuessaan innostamaan oppilaita käyttämällä menetelmillä.

Vaikka sijainen on luokassaan yksin, ei opiskelijoille siitä huolimatta ole samantekevää, kuinka he sijaisena työnsä hoitavat. He eivät halua tyytyä vain toimimaan oppilaiden valvojina, vaan he pyrkivät myös edistämään oppilaiden oppimista olosuhteiden sallimissa puitteissa. Opettajan työn autonomisuuteen kuuluu, että työn ulkoinen kontrolli on vähäistä ja opettaja on itse vastuussa työnsä eettisten perusteiden toteutumisesta (Leino & Leino 1997, 88).

Maarit: Et eihän se eroo siitä niinku millään lailla sit oikeessa töissäkään, että eihän sua kukaan siellä periaatteessa valvo niitten oppilaitten kanssa. Että ihan samalla lailla sielläkin vois vaan niinku olla ja vetää silleen vasemmalla kädellä, että semmonen niinku opettajan ammattietiikka, nii ei se koske pelkästään sitä ammattityötä oman luokan kanssa, vaan kyllä se ulottuu sijaisuuksiinkin.

Vaikka sijaisen työ eroaa joiltain osin varsinaisesta opettajan työstä, pätevät molemmissa samat eettiset periaatteet. Maarit uskoo, että työelämässäkkin hänen vaimunkönsä työnsä eteen on pitkälti hänen oman ammattietiikkansa varassa. Tarkastelen seuraavassa alaluvussa tarkemmin autonomian ja siihen liittyvän vastuun ilmenemistä sijaisen työssä.

6.4 Autonomia ja vastuu sijaisen työssä

Opetusharjoittelussa harjoittelija on aikuisena vastuussa opetuksensa laadusta sekä omasta toiminnastaan, mutta vastuu oppilaista sekä opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta on viime kädessä ohjaavalla opettajalla (Jyväskylän Normaalikoulu 2018). Sijaisena opiskelija on sen sijaan työsuhteensa ajan vastuussa sekä oppilaista että omasta työstään.

6.4.1 Sijainen ja opettajan vastuu

Haastateltavat ilmaisevat tiedostavansa erot sijaisen ja harjoittelijan vastuussa kertoessaan, kuinka sijaisena opettajan vastuun ”tuntee” ja ”kokee” eri tavalla.

Laura: Ja siinä tulee se että kun sä oot oikeesti vastuussa niissä, niistä lapsista et sulla on itellä se vastuu, nii sit ehkä siinäkin menee vielä - vähän astetta skarppaa enemmän sen takii ku sun pitää huolehtia kaikki niitten lasten asiat.

Lasse: Sen tiedostaa että mä oon nyt vastuussa että, että nää asiat mist- mitkä niinku, mitä se edellyttää nii ne on pakko hoitaa. Käyt- ihan käytännön juttuja, just välituntivalvonnat sun muut tällaset, niin ne on pakko hoitaa.

Aleksi: – – onhan sitä ihan erilailla tavallaan, erilailla aina mieltii, että laskee kaikki oppilaat aina kun ollaan lähössä johonki vähän eri tapaan ja muuta, että on sitä semmonen niinku, kyllä sitä on huomattavasti tärkeempi olo [naurahtaen] kuin harjoittelussa että - että tietää että on oikeesti vastuussa siitä porukasta ja niitten oppimisesta, et siinä ei oo tavallaan kukaan niinku backuppina siinä että, et tilanteesta kun tilanteesta pitää selvittää ja se että mitä siellä tekee, niin se on se mitä siellä tapahtuu.

Sijaisena opiskelijoiden on oltava tarkempia työssään, sillä jos he jättävät heille kuuluvia työtehtäviä hoitamatta, ei kukaan muukaan niitä tee. Erityisesti lapsiin liittyvän vastuun vuoksi haastateltavat ilmaisevat olevansa valppaampia kuin harjoittelussa, sillä esimerkiksi siirtymissä paikasta toiseen sijaisen on huolehdittava, että kaikki oppilaat ovat mukana. Välitunneilla sijaisen tehtävänä voi olla

välituntivalvonnasta huolehtiminen tai hän voi joutua selvittämään oppilaidensa asioita. Haastavissa ja yllättävissä tilanteissa sijaisen on usein selvittävä yksin. Alekski kertoo, että opetusharjoittelussa hän tiedostaa ohjaavan opettajan vastuun sekä mahdollisuuden ”puuttua peliin” ongelmatapauksissa.

Lida: Ja sen mä tunnistan, et sijaisena mul on usein semmonen tunne verrattuna harjotteluun, että harjottelussa on aina se, että mä en oo kuitenkaan viime kädessä vastuussa. Jos kaikki menee puihin, niin siellä on aina joku joka tietää paremmin ja korjaa sen tilanteen. Tai jos oppilas kysyy tai alkaa itkemään kauheesti, nii siellä on aina se omaki opettaja, niin sit voi kuitenkin jatkaa muun luokan kanssa. Ja se oikee opettaja jää vaan lohduttamaan tai joku näin. Mut sijaisena se on vaikee, kun sit se onki - kaikki vastuu on itellä. Niin ehkä sitä ei vielä oikeen osaakaan.

Myös muut haastateltavat kertovat harjoittelijana tiedostavansa ohjaavan opettajan läsnäolon. Se tuo turvallisuutta harjoittelijana työskentelyyn, sillä hankalista tilanteista ei tarvitse selvittää yksin. Toisaalta joitakin haasteita ei tarvitse heidän mukaansa kohdata harjoittelussa lainkaan: Oppitunnin tai koulupäivän aikana sattuneita ongelmatilanteita jää harjoittelussa selvittämään yleensä luokan varsinainen opettaja. Lida on kokenut tämän tehneen sijaisena työskentelystä haastavampaa, sillä hän ei ole koulutuksessaan saanut kokemusta tällaisen vastuun ottamisesta.

6.4.2 Sijainen ja opettajan vapaus

Haastateltavat kertovat erilaisen vastuun tekävän sijaisen työstä harjoittelijan työtä vapaampaa. Vaikka luokan varsinainen opettaja olisikin jättänyt sijaiselle ohjeet, joutuu hän tekemään työssään paljon valintoja ja vastaamaan niistä itse. Opetusharjoittelussa opiskelija joutuu usein huomioimaan ohjaavan opettajan näkemyksen siitä, millainen oppitunnin tulee olla (Kiviniemi 1997, 106–107).

Laura: Musta se vapaus tulee ilmi siitä et sä voit niinku suunnitella ja tehdä sellasta mitä sä niinku itse haluat, koska harjottelussahan sä kuitenkin, ne ohjaajathan luo tietyt raamit siihen, ne vaikka pyytää että mä haluaisin et sä käyt tän asian ja ehkä jopa tällä tavalla.

Laura on kokenut, että harjoittelussa ohjaaja asettaa tiukemmat raamit hänen opetukselleen. Tunneilla käytettävät opetusmenetelmätkin voivat olla etukäteen määritetty, kun taas sijaisena hän on saanut laajemmat mahdollisuudet itse vaikuttaa oppitunneilla käyttämiinsä työskentelytapoihin.

Oona: Mut sitte sijaisuuksissa nii sulla on paljon enemmän niinku valtaa siinä kun jonkun opettajan alla. Toki sijaisuuksissakin niin sä oot vastuussa sille mmm luokan oikeelle opettajalle, mutta tota se ei oo näkemässä sua. [naurahtaen] Se ei tiedä mitä sä siel teet. Et ohan se erilainen, erilainen vastuu.

Oona kokee harjoittelijan toimivan ikään kuin ohjaajan alaisuudessa ja olevan si-
jaista alemmassa valta-asemassa. Sijaisena hän päättää, mitä hänen tunneillaan
tapahtuu, jolloin luokan varsinaisen opettajan on vain luotettava hänen asiantun-
tijuuteensa.

Laura: Harjottelussahan sä kuitenkin teet niinku tarkan jaksosuunnitelman ja tarkan tunti-
suunnitelman ja sitten ne vielä hyväksytään niinku sillä opettajalla. Niin esimerkiksi se
vapaus [sijaisena] tulee ilmi siinä että, että mä - niinku kukaan enää ns. niinku merkkää
sulle et onks tää hyvä juttu vai onks tää huono juttu vaan sä voit itse kokeilla sitä ja sitte
todeta että ei ollukkaan ehkä hyvä juttu niinku sen oman kokemuksen kautta.

Laura kertoo, että sijaisen autonomisemman aseman vuoksi hän on tietoisesti ko-
keillut erilaisia ratkaisuja työssään. Sijaisena hänen ei tarvitse ”hyväksyttää”
suunnitelmiaan luokan varsinaisella opettajalla.

Alexi: Ja sit miettii vaa et ”okei mäpä teen nyt tämmösen asian et tää voi mennä nyt ai-
van reisille mutta katotaan mitä tapahtuu”. Ja sit siitä oppii, että mitä siinä nyt tapahtuu.

Myös Alekski korostaa kokeilemisen mahdollisuutta sijaisen työssä. Vaikka har-
joittelussakin hän on kokenut olleensa pääosin vapaa kokeilemaan erilaisia me-
netelmiä, on ohjaavalla opettajalla aina ollut mahdollisuus vaikuttaa hänen rat-
kaisuihinsa. Lauralle ja Aleksille sijaisuudet ovat tarjonneet mahdollisuuksia
tehdä opetuskokeiluja ja kehittyä yrityksen ja erehdyksen kautta.

Niemen (1995, 79–80) tutkimuksessa opiskelijat kokivat opetusharjoitte-
lussa ongelmalliseksi, että heidän tehdessään opetustyötä he kokevat olevansa
jatkovasti tarkkailtavana ja arvioitavana. Haastattelemani opiskelijat kuvailevat
olevansa sijaisena vapautuneempia ja rennompia kuin opetusharjoittelussa.

Maarit: No mulla tulee siitä joku semmonen niinku tavallaan väärin tekemisen pelko -
aika paljon, että tota tavallaan mua ei niinku pelota - ei ne lapset huomaa jos sä teet jon-
kun pienen asian väärin, mutta ohjaaja huomaa. Ja sitte tavallaan se ero siinä että onko se
semmonen asia justinsa että mitä sä teet toistuvasti väärin niin siihen on tärkeä tarttua.
Mutta sitten niinku pelottaa että tekee semmosia niinku pieniä virheitä mitä itekin tietää
tekevänsä ja sit saa niistä jotain paskaa niskaan, ja sit se tuntuu vaan semmoselta että,
emmä tiiä, semmonen huono olo.

Laura: Jotenki musta tuntuu että siinä, silloin kun sä meet sijaiseks nii siinä tulee semmon-
nen vapautuneempi olo, koska siinä harjottelussa on sellanen, sellanen että sä oot koko
ajan arvioitavana ja joku koko ajan kattoo ja tarttuu kaikkiin pieniin juttuihin mitä sä teet
niinku ns. väärin, vaikka ne ei välttämättä oiskaan väärin, mut siis silleen kuitenkin.

Maarit kertoo, että harjoittelussa hän on ollut jännittyneempi kuin sijaisena. Hänen opetustaan tarkkailevat ohjaajan ohella luokan oppilaat, mutta ainoastaan kokeneen opettajan arviointi tekee harjoittelusta stressaavaa. Maarit kokee ohjaajan antaman palautteen tarpeelliseksi ja arvokkaaksi, mutta liiaksi pieniin yksityiskohtiin liittyvä palaute saa hänet niin tietoiseksi omasta toiminnastaan, että se tekee harjoittelusta epämiellyttävää. Myös Laura kertoo, että harjoittelussa hän on tuntenut olevansa jatkuvasti arvioitavana.

Salla: - - siis [se, ettei sijaisella ole ohjaajaa luokassa] vaikuttaa ehottomasti ainaki siihen et mä oon paljon rennompi ja siis niinku tavallaan. Et sit taas siinä on se oma ja ohjaavan opettajan suhde joka vaikuttaa tosi paljon, et minkälainen mä tiedän - ja se ohjaava opettaja tai siis se niinku, nii. Et sillon kun siellä ei oo kukaan muu, niin kyllähän pystyt paljon rennommin olemaan.

Salla kertoo, että vaikka sijaisena opettaminen onkin tuntunut rennommalta, on harjoitteluissa ohjaavan opettajan ja harjoittelijan välinen suhde vaikuttanut paljon siihen, kuinka stressaavalta häneen kohdistuva arviointi on tuntunut. Myös Maarit kertoo eroja olleen sekä ohjaajien, että harjoittelujaksojen välillä. Ohjauksen vaihteleva taso onkin Komulaisen (2010, 140) mukaan yksi opetusharjoittelun keskeisistä ongelmista: Hänen tutkimusaineistossaan viidesosa harjoittelunohjausta koskevista opiskelijoiden ilmauksista oli sävyiltään kielteisiä.

6.5 Opintoja täydentävät sijaisuuskokemukset

Sijaisena opiskelijat työskentelevät erilaisten oppilasryhmien kanssa vaihtelevissa ympäristöissä. Neljä pakollista opetusharjoittelua taas on mahdollista suorittaa työskentelemällä vain neljän eri oppilasryhmän kanssa yhdessä koulussa. Opiskelijoiden mukaan koulutuksessa on määrällisesti melko vähän harjoittelua, vaikka he ovatkin kokeneet sitä olleen sopiva määrä teoriaopintoihin nähden. Sijaisen työ tarjoaa haastateltavien mukaan kokemuksia, jotka täydentävät heidän opetusharjoitteluista saamaansa kokemusta sekä määrällisesti, että laadullisesti.

Sijaisen työ on laajentanut opiskelijoiden käsitystä siitä, miten erilaisia ryhmiä ja oppilaita he työssään voivat tulla opettamaan.

Lasse: Että on ollu - no siis tosi paljon erilaisia luokkakulttuureja. Ja erilaisia kouluja myöskin. Että ihan niinkun nää ympäristöt nyt ensimmäisenä, että se on siinä hyvä että

on tehny vähän eri kouluissa. Niin on näh- näkee sitä erilaista arkea ja erilaisia luokkakulttuureja ja muuta.

Lasse on toiminut sijaisena useassa eri koulussa ja on sitä kautta kohdannut monenlaisia toimintakulttuureja. Erot kouluympäristöjen välillä vaikuttavat siihen, että opettajan arki on hieman erilaista eri kouluissa. Lassesta on ollut hyödyllistä tutustua tähän opettajan työn monimuotoisuuteen.

Maarit: Niin, niin sitte kuitenkin tuolla kentäkouluissa siellä on kaikennäköistä oppilasta ja kaikennäköistä tukea tarvitaan ja on justinsa paljon inklusiivista opetusta, että on niinku tullu justinsa luokkia joissa on - täytyy olla niinku esteettömyyttä, että on pyörä-tuolioppilas ja sitten voi olla ihan niinku paljonki kehitysvammanen oppilas luokassa. Tai sitte on jotain aspergeria tai vastaavaa ja sitte on avustajia, jos on vaikka jotain diabetestä jotka käy mittailemassa ja. Semmonen kaikki niinku arkipäivän niinku tohina tämmösten asioitten kanssa. Joita ei Norsilla ei sen oppilasaineksen takia tuu mukaan.

Oona: No just se oppilaiden kirjo. Se niinku, se on jotenki paljon laajempi etenki niinku [sijaisuus]koulussa nii sinne, siel näkee tosi, tosi tota erilaisii tapauksii, oppilastapauksii. Kaikki oppimisvaikeudet ja ADHD:t ja kaikki muut tämmöset, niin on ihan erilainen kirjo siellä ku mitä niinku Norsille on kerääntyny.

Oonan ja Maaritin mukaan Normaalikoulun homogeeninen oppilasaines aiheuttaa sen, että harjoittelussa opiskelija saa hyvin suppeasti kokemusta inklusiivisesta opetuksesta. Sijaisena he ovat kohdanneet laajemmin erityisiä tukitoimia tarvitsevia oppilaita ja osallistuneet näiden tukitoimien toteuttamiseen. Maarit kertoo myös saaneensa kokemusta yhteistyöstä koulunkäynninohjaajan kanssa.

Laura: - - toisaalta myös niinku oppinu sitä oppilaittenki silleen oppimisesta koko ajan enemmän koska sä näät erilaisia oppilaita jotka opiskeleekin eri tavalla, niin sellanenki tietosuus on - esim se eriyttäminen siihen on vaikka tullu sellasta uutta näkökulmaa sen takii koska on kohdannu enemmän erilaisia niinku oppijoita.

Kaikenlaisten oppilaiden kohtaaminen on auttanut opiskelijoita näkemään, miten eri tavoin lapset hahmottavat ja oppivat asioita. Laura kertoo sijaisuuksien siksi syventäneen hänen ymmärrystään oppimisesta ja antaneen siten lisää valmiuksia eriyttämiseen.

6.5.1 Sijainen koulun työyhteisössä

Osallistuminen asiantuntijayhteisön toimintaan ja sen käytänteisiin on merkittävä osa asiantuntijuutta ja sen kehitystä (Tynjälä 2006, Tynjälä 2011, Hakkarai-

nen ym. 2002). Sijaisena opiskelija tekee työtään koulun henkilökunnan muodostamassa työyhteisössä ja sen toimintakulttuurissa. Osallistumisesta työyhteisön toimintaan haastateltavilla on vaihtelevia kokemuksia.

Laura: No joo se on ollut musta jonkun verran silleen ehkä haasteellista sen takii koska sä oot siellä niinku yksittäisiä päiviä ja sitte ehkä jonku viikon. Ja emmä koe että siinä pääsee siihen yhteisöön vielä silleen.

Laura on kokenut työyhteisöön osallistumisen sijaisena haasteelliseksi ja kertoo olleensa tekemisissä pääosin naapuriluokkien opettajien kanssa. Hän tosin toteaa, ettei itse ole aktiivisesti pyrkinyt olemaan muiden opettajien kanssa tekemisissä, koska hän on "vain käymässä". Etenkin lyhyissä sijaisuuksissa välitunnit kuluvat helposti omassa luokassa valmistautuessa seuraavaan tuntiin, eikä sijainen tällöin kohtaa muita opettajia.

Eri koulujen välillä on haastateltavien mukaan eroja siinä, kuinka sijainen otetaan työyhteisössä vastaan. Iida ja Oona kertovat, että joissakin kouluissa muut opettajat eivät juuri huomioi sijaista.

Salla: -- tietysti opettajien työ vaikuttaa, näyttää aika kiireiseltä niin he ei ihan hirveenä tietenkään kerkeä niinku, ku on lyhyt - joku sijainen tulee yheks päiväksi niin ei välttämättä ota kauheena kontaktia, mutta aina oon kokenu positiivisena että apua saa jos menee kysymään ja eikä oikeestaan niinku työyhteisön kannalta ei oo kyllä negatiivisia kokemuksia.

Salla arvelee, että opettajat eivät välttämättä pyri aktiivisesti tutustumaan sijaiseen, sillä opettajan työ on usein kiireistä. Hän kuitenkin kertoo, että hänet on aina otettu hyvin vastaan, kun hän on itse ollut aktiivinen. Salla kertoo eri työyhteisöjen ilmapiirissä olevan huomattavia eroja, vaikka kokeekin aina saaneensa apua sitä kysyttyään. Pääosin haastateltavat kokevat saaneensa riittävästi tukea työssään. Joillakin kouluilla muut opettajat tulevat aktiivisesti juttelemaan sijaiselle. He kysyvät, kuinka sijaisen työ on sujunut ja tarjoavat avoimesti apuaan.

Pitkäkestoiset ja toistuvasti samaan kouluun sijoittuvat lyhyet sijaisuudet antavat opiskelijalle laajempia mahdollisuuksia osallistua työyhteisön toimintaan. Oona kertoo toimineensa sijaisena suurimmaksi osaksi samassa koulussa ja hän ilmaisee alkaneensa tuntea itsensä työkaveriksi muille opettajille. Salla taas kertoo puolitoista kuukautta kestäneen sijaisuuden aikana koulun työyhteisöstä muodostuneen hänelle voimavara, joka auttoi häntä jaksamaan työssään hyvin

haastavan luokan kanssa. Eniten yhteistyö muiden opettajien kanssa korostuu kuitenkin Aleksin haastattelussa hänen kertoessaan kuusi viikkoa kestäneen sijaisuuden aikana kokeneensa olleen täysin yksi työyhteisön jäsenistä:

Aleksi: – – tossa kun olin sen pidemmän jakson tossa vähän aikaa sitten niin siellähän siis ihan täysillä mä olin siellä kyllä niinku työyhteisön jäsenenä. Että multa kysyttiin neuvoa ja kaikkee silleen niinku semmoseen asioihin johon mä pystyin auttaa ja kyl mä olin siinä täysillä mukana siellä hommassa, että - ja niinhän se tietysti pitääkin. Siellähän mä olin yhtä opettaja kuin ne kaikki muutkin tavallaan. Koska mä oon silloin se viransijainen niin silloin mä oon hoitamassa sitä vakanssia siinä niin silloin mä oon se hahmo.

Hän on kyseisen sijaisuuden aikana ottanut hoidettavakseen tuuraamansa opettajan roolin koulussa ja osallistunut opettajien yhteisiin palavereihin ja suunnitteluun. Aleksin työtoverit ovat hyödyntäneet hänen asiantuntijuuttaan – Onhan hänellä on opintojaan viimeistelevänä opiskelijana ajantasaista tietoa uudesta opetussuunnitelmasta sekä opetusta ja kasvatusta koskevasta teoriasta.

Vaikka työyhteisöön osallistumisesta haastateltavilla onkin vaihtelevia kokemuksia, kertoo jokainen sijaisena työskentelyn olleen hyödyllistä kokemusta myös työyhteisön näkökulmasta. Heistä on ollut hyvä nähdä, millaista on työelämässä olevien opettajien arki ja millaisissa ympäristöissä ja toimintakulttuureissa hekin valmistuttuaan tulevat mahdollisesti työskentelemään.

Salla: – – sieltä oon kyllä oppinu niinku kentältä tosi paljon siinä. Että tota yleensäkin semmonen et mikä on opettajan tapa olla niinku keskenään yhteistyössä, tai siis niinku et - keskenään toimia.

Salla on sijaisena nähnyt, millä tavoin valmistuneet opettajat tekevät yhteistyötä ja ovat keskenään vuorovaikutuksessa koulun arjessa. Tarkkailemalla sekä olemalla osa työyhteisön toimintaa hänen on ollut mahdollista oppia näitä toimintatapoja.

Iida: Mut se on niinku parhaimpia ollu, et jos sä jossain kouluissa ne oikein juttelee ne muut opettajat. Siit saa aina niinku erilaista näkökulmaa siihen työhön, kun sä kuulet jonkun - on se sitten nuoria tai sit tämmösiä vähän vanhempia opettajia. Ne kertoo - ihan semmosia arkisia asioita – – tai vaikken itte ees osallistuis keskusteluun, se että kuuntelee ees niitä, niin saa aina semmosia oivalluksia, että mitä se työn arki sitten on.

Vaikka Iida ei ole varsinaisesti tehnyt yhteistyötä muiden opettajien kanssa, on hän saanut näkökulmia opettajan työhön paitsi keskustelemalla koulun opettajien kanssa, myös seuraamalla heidän toimiaan. Myös muut haastateltavat kertovat oppineensa sijaisena muita opettajia tarkkailemalla.

Työskennellessään sijaisena opiskelija toimii koulussa vallitsevien käytänteiden mukaan sekä käyttää koulun tiloja ja välineitä. Hänen työnsä tapahtuu vakituisen opettajan luokkayhteisössä sekä muiden opettajien muodostamassa asiantuntijayhteisössä. Asiantuntijayhteisöön, sen toimintatapoihin, ympäristöön ja työvälineisiin liittyy huomattava määrä sosiokulttuurista asiantuntijatie-toa, joka Tynjälän (2007, 17–19) ja Erautin (2004, 205–207) mukaan on saavutettava vasta työelämässä. Tällainen asiantuntijaosaaminen on usein luonteeltaan hiljaista tietoa (Hakkarainen & Paavola 2008, 59, 76–78).

Komulaisen (2010, 153, 215) sekä Järvisen (1992, 12–13) mukaan opettajan koulutuksessa saa kuitenkin hyvin vähäisesti kokemusta opettajien työyhteisössä toimimisesta. Autenttisiin asiantuntijayhteisöihin osallistuminen on myös haastatteliemieni opiskelijoiden mukaan seikka, joka koulutuksessa ei juuri toteudu.

Oona: Mutta sitten Norssilla niin... en koe saaneeni minkäänlaista semmosta kokemusta työyhteisöstä. En oo varmaan ees käyny - mä en varmaan ees koskaan käyny siellä opettajahuoneessa ja - eipä sillä et siel kukaan opettaja koskaan ees olis koska ne on aina välkätkin niissä kopeissaan ja. Et en koe saaneeni mitään siihen.

Oonan mukaan Normaalikoulun työyhteisö ei edusta tavallista koulun työyhteisöä, sillä sen opettajat toimivat harjoittelunohjaajina. Kun tavallisen koulun opettajat kokoontuvat välitunneilla opettajanhuoneeseen, ovat harjoittelunohjaajat usein omissa työhuoneissaan esimerkiksi antamassa palautetta harjoittelijoille. Harjoittelijat kokoontuvat omassa, erillisessä tilassaan.

6.5.2 Sijaisen työ opettajan arjen näyttäjänä

Haastateltavat kertovat opetusharjoitteluiden olleen monella tapaa opettavaisia ja uskovat niiden olevan hyödyllisiä työelämän kannalta. Samalla he kuitenkin näkevät harjoittelukontekstin autenttisuudessa rajoitteita:

Salla: -- sanotaanko et harjoittelussa, kyllähän siellä oppii aivan järkyttävästi, mut se ei - harjoittelu ei ympäristönä vastaa semmosta tavallista koulua, tai semmosta keskimäärästä koulua mihin sä niinku meet todennäköisesti. Tai se ei niinku ainakaan vastaa millään muotoa niitä kouluja missä mä oon käyny, mutta siellä oppii kuitenkin mun mielest niinku siihen työhön niin tosi hyvii juttuja.

Normaalikoulua haastateltavat pitävät "omana maailmanaan" - tavallisesta suomalaisesta koulusta eroavana paikkana, jossa harjoitteluero eroaa paljon valmistuneen opettajan työstä. Opiskelijat ovat nähneet tämän opetusharjoittelun rajoitteena myös aiemmissa tutkimuksissa (Niemi 1995, Hynönen 2006).

Aleksi: – – kun voi olla vaikka yks tunti päivässä ja sitten se - sä meet sinne ja sä oot vähän niinkun semmonen vieraileva artisti. Ja sitten se on siinä se sun päivän pläjäykses ja sitten sä lähet kiittää sieltä ja sitten se oma opettaja ottaa sen lopun vastuun siitä että.

Aleksi kertoo opettamisen harjoittelijana olevan usein sirpaleista. Hänellä saattaa koulupäivän aikana olla yksi tunti opetusta, jonka hän käy ikään kuin suorittamassa. Palautteen saamisen jälkeen hän poistuu ja koulupäivä jatkuu jälleen varsinaisen opettajan tai toisen harjoittelijan johdolla. Kun harjoittelussa voi keskittyä usein vain oppituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen, täytyy sijaisen huolehtia koko koulupäivän sujuvuudesta. Sijaisena opettaessaan opiskelija joutuu Aleksin mukaan myös huomioimaan enemmän asioita samanaikaisesti.

Haastateltavat kertovatkin, että sijaisuudet antavat opetusharjoitteluja kokonaisvaltaisempaa kokemusta opettajan työstä. He käyttävät sijaisuuksien kohdalla ilmausta "opettajan arki" kuvaamaan niitä opettajan työn puolia, jotka jäävät varsinaisen opettamisen ja sen valmistelun ulkopuolelle. Siihen kuuluvat esimerkiksi oppilaiden poissaoloihin liittyvät selvitykset, erilaisten konfliktien ratkominen sekä kodin ja koulun yhteistyö.

Aleksi: – – kun täytyy koko ajan olla yht- niinku kaikki täytyy kirjata ja täytyy miettiä vähän arviointia ja täytyy olla yht- niinku yhteydessä kotiin ja täytyy vastaila niitten viesteihin ja "saako se ja se olla silloin ja silloin poissa" ja "no saa olla" ja "hänellä on silloin hammaslääkäri" ja "asia kunnossa" ja muuta että. Onhan se niinku ihan - siin on tosi paljon semmosta niinku mitä ei harjoittelussa tuu vastaan.

Osa haastateltavista kertoo olleensa sijaisena oppilaiden vanhempiin yhteydessä. Mitä pidemmästä sijaisuudesta on kyse, sitä enemmän kodin ja koulun välistä yhteistyötä täytyy tehdä. Lauran ja Aleksin mukaan tätä puolta opettajan työstä ei harjoittelussa kohtaa lainkaan ja lidakin toteaa tehneensä kodin ja koulun välistä yhteistyötä ainoastaan sijaisena. Kuuden viikon sijaisuuden aikana Aleksi on tehnyt myös arviointityötä laajemmin kuin harjoitteluissa.

Haastateltavien mukaan sijaisena joutuu yksin selviytymään yllättävissä, toisinaan haastavissakin tilanteissa. Tällaiset tilanteet ovat Toomin (2006, 2008b)

mainitsemia pedagogisia hetkiä, joissa opettaja toimii pitkälti hiljaisen pedagogisen tietämisensä varassa. Haastateltavat kertovat yllättävistä tilanteista selviämisen tarjonnan hyödyllistä kokemusta, sillä näkevät improvisoinnin, nopean päätöksenteon ja opetuksen jatkumisen turvaamisen tärkeinä opettajan taitoina.

Oona: Että kuitenkin se harjoittelukoulussa oleminen niin se on niin oma maailmansa, norssi on niin oma maailmansa että - ja siellä saa, saa kokeilla asioita ja seki on, se on niinku erilaista, et siellä saa niinku tavallaan tosi turvallises ympäristössä kokeilla ja niinku testailla ja muuta, mut sitte sijaisuuksissa nii sun pitää pystyy tekee nopeita päätöksii ja koko ajan niinku, koko ajan niinku tekee, päättää siinä et "okei, mitä mä nyt valitsen ja mihin tää menee ja mitä mä teen". Niin se on mun mielestä tosi erilaista ja mun mielestä tosi tosi hyödyllistä.

Oonalle harjoittelut ovat olleet turvallinen ympäristö, jossa hän on voinut keskittyä omaan oppimiseensa ja kokeilla erilaisia toimintatapoja. Kääntöpuolena harjoittelukontekstin turvallisuudessa ja ennakoitavuudessa on ollut, että hänen ei ole täytynyt opetella toimimaan intuitiivisesti muuttuvissa tilanteissa.

Lasse: Kyllä mulla on tosi paljon semmosia, semmosia asioita mitä on tullu eteen, eteen sitten niissä sijaisuuksissa mihin ei oo periaatteessa ihan suoranaisesti valmiuksia tullu opintojen kautta, että ne on niitä käytännön asioita mitä ei välttämättä opiskelemalla pystykään niinku ihan niin, niin hyvin valmistautumaan.

Lasse tuo myös esille, että sijainen kohtaa sellaisia haasteita, joiden ratkaisemiseen koulutus ei anna valmiita toimintamalleja. Hän uskoo toisaalta, ettei koulutus voikaan antaa valmiita ratkaisuja kaikkiin opettajan kohtaamiin ongelmiin, vaan ne on opeteltava itse käytännön kautta.

Opiskelijoiden puheessa nousee esille, että heidän suhteensa oppilaisiin on sijaisena erilainen kuin harjoittelussa. Sijaisen työ tapahtuu hänen oman auktoriteettinsa ja opettaja-oppilassuhteen varassa, eikä hänellä ole ohjaajaa turvanaan. Toisaalta kontaktin luominen lapsiin on myös Oonan ja Lauran mukaansa helppompaa, sillä sijainen on useimmiten ainoa aikuinen luokassa.

Aleksi: Mut on siinä niinku onhan siinä, on siinä eroa, että jos on pelkästään oppilaat ollu opettajan kanssa aina luokassa, ja sit versus Norssilla se, että siellä saattaa kesken tunnin tulla kaksikymmentä espanjalaista sinne ottamaan valokuvia ja oppilaat ei oo millänsäkään.

Olellaisena erona harjoitteluihin on myös, että Normaalikoulun oppilaille opetusharjoittelijat ja muut vierailijat ovat tavallinen osa koulun arkea, kun taas si-

jaisen saapuminen tavallisen koulun luokkaan saattaa olla sen oppilaille hyvinkin poikkeuksellista. Oona kertoo, että on harjoittelijana tuntenut olleensa oppilailleen kasvoton harjoittelija, eikä siksi ole jaksanut panostaa oppilaisiin tutustumiseen yhtä voimakkaasti kuin sijaisena.

6.6 Oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen sijaisena

Opettajaksi oppimisen kannalta sijaisuudet ja harjoittelut ovat lähtökohdiltaan hyvin erilaisia. Opetusharjoittelussa opiskelijan pitämät oppitunnit ovat paitsi oppilaita, myös häntä itseään varten järjestettyjä oppimistilanteita, joissa on ennalta määritellyt oppimistavoitteet. Oppimistilanteissa mukana olevan harjoittelunohjaajan tehtävänä on tukea hänen oppimistaan. Ohjaaja suuntaa opiskelijan huomiota oppimisen kannalta olennaisiin asioihin, kun hän valmistelee sekä jälkikäteen reflektoi opetustaan (Ojanen 1993, 135–136). Sijaisena opiskelija on ensisijaisesti täyttämässä opettajan tehtävää sekä edistämässä oppilaiden oppimista ja kasvua. Hänen työskentelynsä ja oppimisensa on hänen asiantuntijuutensa sekä mahdollisen työyhteisön tarjoaman tuen varassa.

6.6.1 Sijaisen työ teorian ja käytännön vuoropuheluna

Haastateltavien vastauksista nousee esille, että opettajankoulutuksessa keskitytään paljolti teoreettisen tiedon opiskeluun. He eivät kuitenkaan ilmaise tämän olevan koulutukseen liittyvä ongelma, vaan he näkevät teoriapainotteiset opinnot olennaisena osana heidän ammatillista kehitystään.

Laura: Et niin kyllä OKL:ssä nii jotenki perinpohjasesti sulle tulee sellanen syvempi ajattelu niinku siitä miten sä, miten sitä opetusta niinku käytännössä toteuttaa ja mitä siinä pitää ottaa huomioon. Et musta tuntuu että, että pystyykö sit jos ei oo käyny minkäänlaista koulutusta, niin pystyyks sitä näkee sinne pintaa syvemmmälle sit et mikä ns. ne niinku taka-ajatukset niitten takana on mitä sä teet.

Koulutuksessa oppii tarkastelemaan opettajan työtä syvällisemmin ja monipuolisemmin. Laura kertoo, että koulutuksessa opitaan ne periaatteet, jotka ohjaavat opettajan työtä. Koulutuksensa avulla hän kykenee perustelevaan tekemiään ratkaisuja.

Opettajankoulutuksessa opetusharjoitteluiden tehtävänä on mahdollistaa koulutuksen teoriasisältöjen tarkastelu käytännön työn näkökulmasta (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 2017). Opiskelijat ilmaisevat sijaisena työskentelyn tuoneen lisää teorian ja käytännön vuoropuhelua heidän opintoihinsa. He kertovat hyödyntävänsä opinnoissa hankkimaansa osaamista sijaisen työssä.

Oona: – – koska siis vaikka just tein niinku ennen OKL:ään tuloa sijaisuuksia, ja nyt miettii niitä silleen, et ”ai kamala” [nauraen]. Että niinku enhän oo tienny yhtään mitään, mut se vaan on ollu sitä että niinkun menee sen oman öö muistikuvan perusteella, et miten opettajat toimii ja näin. Et se on ollu sellasta, niin kyl se niinku on ihan ehdoton ollu se teoria ja sitten se mun mielestä se niinku harjottelut, opetusharjoittelut.

Oona pohtii opettajankoulutuksen vaikutusta hänen toimintaansa sijaisena muistelemalla koulutustaan edeltäviä sijaisuuskokemuksia nykyisestä asiantuntijuudestaan käsin. Hän kertoo toimintansa pohjautuneen koulussa oppilaana saamiinsa käsityksiin opettajan työstä. Oona on jäljitellyt tätä opettajakuvaa ilman syvempää ymmärrystä opettajan työtä ohjaavista periaatteista, tiedoista ja taidoista, jotka hän on omaksunut vasta koulutuksen kautta.

Vaikka painottuminen pedagogisiin taitoihin voidaankin nähdä opetusharjoitteluiden rajoitteena (Blomberg 2008, 57, 61, 206–207; Komulainen 2010, 212, 215), ovat haastateltavat toisaalta sijaisena hyötyneet niiden aikana saaduista suunnittelu- ja opetustaidoista. Haastateltavat käyttävät koulutuksessa hankittua osaamistaan osin tietoisesti, osin tiedostamatta.

Oona: Mut ammentaa myös sitte paljon niitä, siis on ollu hyötyä harjotteluitten suunnitelluista, et on voinu oikeesti hyödyntää niitä, et okei ”hei mä tein tuolla harkas tän yhen kivan jutun ja jos mä vähän muokkaan sitä niin sit mä saan siitä tälle luokalle kivan jutun” ja näin, tämmöstä.

Oona ja Iida kertovat tunteja suunnitellessaan ammentavansa ideoita harjoittelukokemuksistaan sekä koulutuksen teoriaopinnoista. He ovat hyödyntäneet niiden aikana oppimiaan harjoitteita ja menetelmiä sijaisen työssä. Iida kertoo myös hyödyntäneensä opinnoissa tekemiään materiaaleja.

Maarit: Aikamoista hatusta heittämistähän se on siinä vaiheessa. Mut se et siinä on mukava huomata, että pystyy hatusta heittämälläkin niin tota - et se ei oo kumminkaan vaan jotain randomia sieltä hatusta, vaan siellä hatussa on semmoisia oikeen spesifejä työkaluja joita sä osaat poimia tarkoituksenmukaisesti sitten siihen tunnilla käyttöön että.

Kiireellisemmissä tapauksissa sijainen joutuu improvisoimaan ja käyttämään niitä menetelmiä, jotka siinä tilanteessa tulevat mieleen. Maarit kuitenkin kertoo, että juuri koulutuksensa ansiosta hän kykenee yllättävissäkin tilanteissa palauttamaan mieleen tarkoituksenmukaisia työskentelytapoja. Hän on jälkepäin huomannut intuitiivisesti tekemiensä ratkaisujen pohjautuneen koulutukseensa.

Salla: Joo ilman muuta. Siis kyllä ja hyödynnänki periaatteessa koko ajan. Että niinku en... Sillain pysty - ei pysty irtaantuu niistä tietenkään, että koko ajan. Mut sillon mä en vaan - ehkä tiedostan voimakkaammin et no, tän asian ois voinu tehdä paljon paremmallakin tavalla. Niinku, sillain. Ja sit toki pikkujuttuja ilman muuta niinku semmosii. Ja se ideologia ja kaikki mikä on siinä, nii on kyllä jatkuvasti niinku läsnä.

Salla uskoo hyödyntävänsä koulutustaan sijaisena paljon laajemmin kuin kykenee tietoisesti havaitsemaan, sillä hänen asiantuntijuutensa vaikuttaa kaikkeen hänen ajatteluunsa ja toimintaansa opettajana. Koulutuksen vaikutus tulee hänelle näkyväksi usein tilanteissa, joissa hän reflektoi työtään jälkikäteen.

Maarit:- - se on mennä silleen että justinsa opinnoissa on tullu paljon tota uusia ajatuksia ja semmosta itreflektioo mitä on sitten päässy myös niissä niinku sijaisuuksissa viemään sinne käytäntöön.

Maarit kertoo sijaisuuksien ja opettajankoulutuksen välisen vuorovaikutuksen toimineen hänellä niin, että hän on ensin omaksunut teoreettista tietoa koulutuksessa ja soveltanut sitä sen jälkeen käytännön työssä. Sijaisuudet ovat tukeneet koulutusta - eikä päinvastoin. Hän kertoo sijaisen työn auttavan näkemään opetusharjoitteluiden tapaan konkreettisemmin, mitä teoriaopinnojen sisällöt merkitsevät ja tukevan siksi asiantuntijuuden kehittymistä opintojen aikana.

Aleksi: Opinnojen alussa tuntuu vähän irralliselta kaikki mitä tehdään jotka ei oo - no kyl pomeissakin tulee semmosia asioita, ainaki tuli siis. - - semmosii asioita et on vähän että okei mikä - "vähän irrallista asiaa tää on", mut sitten kun ne kasautuu koko ajan semmoseks isommaks kokonaisuudeks ja sit kun sitä pääsee oikeesti tekee sitä oikeeta työtä nii. Nii sitten huomaa että et niistä opinnoista oikeesti on hyötyä että jossain missä on puhuttu jostain asiasta jollain luennolla nii sit siitä on niinku et se liittyy - kaikki se liittyy siihen työhön.

Aleksin mukaan monet koulutuksen teoriaopinnot, kuten monialaiset opinnot ja opetushallinnon opinnot, tuntuvat irrallisilta silloin, kun niitä opiskellaan. Joskus hänen on ollut hankala hahmottaa, miten jokin opiskeltava asia liittyy opet-

tajan työhön. Opintojen edetessä sisällöt kuitenkin kasautuvat yhdeksi kokonaisuudeksi ja niiden käsitteleminen käytännön työn kautta edesauttaa tämän kokonaisuuden hahmottamista.

Haastateltavat kertovat sijaisena työskentelyn auttaneen havaitsemaan, mitä he ovat koulutuksessaan oppineet.

Laura: Et sitä ei oo ehkä tajunnukaan miten paljon on kehittynyt sitten opintojen aikana. Nii sitten noissa kun on tehnyt niitä sijaisuuksia, niin on sit niinku näyttäytytynyt niinku itsellekin se että on niinku oppinu tosi paljon.

Myös Lauralle sijaisuudet ovat toimineet paikkana hahmottaa omaa asiantuntijuuttaan sekä ymmärtää koulutuksen merkitystä. Iida kertoo muista haastateltavista poiketen sijaisuuskokemusten korostaneen hänelle, kuinka paljon hänellä on vielä opeteltavaa. Hän ei ole tuntenut olleensa tarpeeksi valmis kohtaamaan sijaisuuksissa ilmaantuneita yllättäviä haasteita, mikä on tehnyt sijaisuuksista välillä raskaita kokemuksia, mutta toisaalta myös motivoinut häntä opiskelemaan.

Lasse: Mulla ainaki semmonen ammatillinen niinku identiteetti siinä on kasvanu, eli siinä on vähän niinku tullu semmonen olo, että haluan tosissaan nyt opiskella näitä asioita loppuun, että itellä on tullu semmonen positiivinen olo tästä luokanopettajan ammatista ja -joka nyt sitten, sitten kyllä johtaa siihen että mä tuun, tuun kyllä opiskelemaan itteni valmiiksi täältä. Täältä sitten. Että nyt ainakin sitä kautta nyt sitten sitä motivaatiota, motivaatiota lisää niihin, niitä teoria-asioita kohtaan - -.

Lasse kertoo sijaisena työskentelyn vahvistaneen hänen ammatillista identiteettiään sekä sitoutumistaan luokanopettajan ammattiin. Lassen motivaatio opintojen loppuvaiheen itsenäisiin teoriaopintoihin on välillä ollut alhainen, vaikka hän kokeekin ne tärkeiksi asiantuntijuuden kehittymisessä. Sijaisena työskentely on välillä ollut hänelle teoriaopintojen välttelyä, mutta lopulta se on lisännyt hänen motivaatiotaan saada teoriaopinnot suoritettua ja siten valmistua luokanopettajaksi.

6.6.2 Reflektio työkaluna sijaisen asiantuntijuuden kehityksessä

Opettajan asiantuntijuudessa hänen itsesäätelytiedollaan ja sen avulla toteuttamallaan reflektiolla on keskeinen merkitys hänen oppimisensa sekä asiantuntijuutensa kehittymisen kannalta (Ojanen 1993; Ojanen 1996). Haastattelemani

opiskelijat kertovat refleктоivansa toimintaansa opettajana tehdessään sijaisen työtä.

Aleksi: – – mä oon muutenkin semmonen et mä tosi paljon refleктоin omaa olemistani ja tekemisiäni koko ajan niin kyl sitä niinku varsinki sijaisuuksissa tekee kans tosi paljon niinku tunnin aikana, tunnin jälkeen ja päivän jälkeen. Ja saattaa jäädä semmosia asioita jotain päähän niinku pitäski aikaa mutta sit taas jos on joku semmonen asia mikä on menny vaikka vihkoon ja tietää miks, niin sitte sen vaan niinku unohtaa sen takia, että ei sitä nyt niinku mitään hyötyä jäähä sitä tavallaan sitte märehdimään sitä asiaa, mutta että, et kyl sitä aina miettii et miten tää päivä on menny ja minkä takia. Mitä seuraavaks tekee erilailla.

Aleksi kertoo pohtivansa omia ratkaisujaan paljonkin opetuksen aikana ja sen jälkeen, sillä se on hänelle ominainen tapa toimia. Osa sijaisena kohdatuista tilanteista saattaa askarruttaa mielessä pitkänkin aikaa, mutta niistä täytyy osata päästä myös irti. Aleksi toteaa työpäivän päätteeksi pohtivansa, kuinka päivä sujui ja mitkä tekijät vaikuttivat sen kulkuun. Hän myös ilmaisee, että hän pyrkii reflektiollaan kehittämään tulevaa toimintaansa opettajana. Haastateltavien vastauksissa reflektiivisyys ilmeni voimakkaimmin Aleksin kuvailemana oppituntien ja työpäivien jälkeen tapahtuvana pohdiskeluna, eli toiminnan jälkeisenä reflektiona.

Lasse: – – vähän refleктоin sitä miten joku asia menee, ööö, mietin että ”okei mä oon tällä tavalla valmistautunu tähän sijaisuuteen, mulla meni tällä tavalla nää tunnit” niin totta kai pyrin ottamaan tämmösiä asioita huomioon.

Lasse ilmaisee sijaisena tietoisesti refleктоivansa suunnitelmiansa toteutumista opetuksessaan. Hän kertoo myös haastattelussaan, että opettajana kehittyminen sijaisen työssä mahdollistuu nimenomaan tämän toimintamallin kautta.

Koska ohjaava opettaja ei ole arvioimassa opiskelijan sijaisena toteuttamaa opetusta, voi hänen reflektionensa kohdistua ainoastaan sellaisiin asioihin, jotka hän itse kykenee havaitsemaan.

Maarit: – – mutta ei ehkä niinkun siinä määrin tuu mietittyä ku että jos joku ohjaaja antaa sulle palautetta, niin se tietysti niinku kohdentaa sitä [reflektiota]. Kun ne menee kumminkin ne tunnit aika semmosessa tohinassa, myös harjoittelussa, että keskittyy siihen tekemiseen niin paljon ja olemiseen siinä hetkessä nii. Niin se joltain saatu palaute auttaa sitten palauttamaan sitä omaa ajattelua taaksepäin. Tuolla sitä ei tuu. Niin siinä täytyy olla joku oikeesti semmonen tota korostuva tekijä mikä sitten niinkun saa miettimään sitä asiaa tarkemmin.

Opiskelijan reflektio ilman ohjaajaa kohdistuu yleensä asioihin, jotka jollain tapaa korostuvat tunnilla ja jäävät siksi mieleen. Opettajan työssä on huolehdittava

samanaikaisesti niin monesta asiasta, ettei hänellä aina ole resursseja toiminnan aikana tapahtuvaan reflektioon. Maarit uskoo sijaiselta jäävän huomaamatta monet mahdolliset kehittämisen kohteet hänen toiminnassaan, jotka ohjaava opettaja olisi kyennyt tuomaan näkyväksi palautteellaan.

Salla: Tottakai, jos on helpompi päivä, tuntuu et kaikki menee mukavasti, nii ehkä vaan enemmän fiilistelee että olipa mukavaa ja huippua ja olipa ihania lapsia ja näin, mutta sitte taas jos on kauhee päivä, niin reflektoin niinku tosi paljon itse sitä työtä ja kaikkee sitä, et mitä sanoin millonkin ja mitä tein mahdollisesti väärin ja mitä ois kannattanu tehdä, mitä tein hyvin. Ja sit mää soitan jollekin kavereille tai äitille tai siskolle tai jollekin. Ja niinku muuta näkökulmaa siihen asiaan, että niinku... niinku purkaudun siitä kautta, kysyn neuvoja ja vinkkejä tulevaisuutta varten.

Lasse: – – keskimäärästä oppituntia ehkä tulee melko vähän, vähän siinä siinä sitten mietittyä, mutta. Mutta mutta, just noita eri- erikoisemmista - tai jollain tapaa niinku ihan keskiverrosta vähän jompaan kumpaan suuntaan poikkeavista niin niitä etenki sitten tulee purettua sitte päässä läpi pidempäänkin.

Salla kertoo etenkin kielteisten kokemusten jäävän voimakkaasti mieleen ja saavan hänet reflektoimaan omaa toimintaansa. Ongelmitta sujuneita päiviä hän sanoo pohtivansa vähemmän. Lasse taas kertoo reflektoivansa pääosin erityisen hyvin tai huonosti sujuneita tunteja.

Salla ilmaisee hyödyntävänsä reflektiossaan muiden ihmisten tukea. Hän pohtii heidän kanssaan, mistä jokin tilanne saattoi johtua ja kuinka vastaavissa tilanteissa tulisi toimia. Erityisesti hänen pitkän uran opettajana tehnyt äitinsä on toiminut hänelle henkilönä, jolta hän on saanut neuvoja ja uusia näkökulmia kokemustensa käsittelyyn.

Oona: – – mä yleensä pohdiskelen niitä jonku ystävän tai läheisen kanssa sitten. Useimmiten opiskelukavereitten kanssa, ja vaihetaan niinku ajatuksia että. – – Tai sitte ihan siihen työyhteisössä niinku niitten koulun opettajien kanssa, et on sitte voinu kertoa tilanteista ja kysyy ja näin. Se on ollu kans tärkeetä.

Haastateltavista myös Oona tuo esille purkaneensa sijaisuuskokemuksiaan ystäviensä kanssa. Useimmiten hän on vaihtanut sijaisuuksiin liittyviä ajatuksia opiskelukavereidensa kanssa. Hän lisää myös hyödyntäneensä koulun muiden opettajien asiantuntijuutta paitsi ongelmatilanteiden ratkaisemisessa niiden aikana, myös niiden tarkastelussa jälkikäteen.

Ojasen (1993, 135–136) mukaan ohjaavan opettajan tärkeimpiä tehtäviä on auttaa opiskelijaa kehittymään reflektiotaidoissaan. Haastateltavat kertovat, että

heidän sijaisena käyttämänsä reflektiotaidot he ovat suurimmaksi osaksi omak-suneet opettajankoulutuksessa.

Laura: Koska kyllä harjotteluissakin sun on pitänyt kuitenkin tosi paljon miettiä, tai oon ai-naki ite miettiny silloin harjottelun aikana niitten päivien jälkeen sen harjottelun aikana paljon sitä ja just asettanu niit tavoitteita itelleen mitä on ja semmosii ja sit siellä oppii jo-tenki pohtii sitä että miten niinku on menny.

Iida: No en kyllä usko, koska mä uskon että nää kaikki mitä mul on nyt reflektointiaitoja niin sehän on, pohjautuu siihen että ku aiemmin joku muu on kysyny niitä kysymyksiä, niin nyt mä osaan ite kysyä iteltäni.

Laura ja Iida kertovat, että heidän työnsä reflektointi sijaisena pohjautuu opetus-harjoittelussa saatuihin kokemuksiin. Keskustellessaan ohjaajan kanssa pitämis-tään tunteista he ovat oppineet kiinnittämään toimintaansa monipuolisemmin huomiota. Pyrkimys aktiivisesti arvioida omaa työtään on toimintatapa, joka on vahvistunut heillä opetusharjoittelujen myötä.

Lasse: Mutta toisaalta siitä sitte puuttuu se teoriatausta ja muuten, että jos niitä asioita pi-täs perustella että miksi tehdään näin, miksi tehdään näin, niin ne ois vaan "no koska se tuntuu toimivan" -tyylisiä perusteita, niin, niin niin, veikkaan että ainakaan ihan niin pit-källe ei voida sitte ihan pelkästään sillä ammatinharjottamisella päästä.

Lassen mukaan opettajankoulutuksesta saatu teorian tieto on tärkeä osa opettajan reflektiota. Vaikka ilman koulutustakin voi opettajan työssä oppia käytännön kautta mikä toimii ja mikä ei, voivat opettajan tulkinnat jäädä pinnallisiksi. Lasse näkee koulutuksen olevan edellytys korkeatasoiseksi opettaja-asiantuntijaksi ke-hittymiselle. Maarit kuvailee koulutuksen merkitystä hyvin samankaltaisesti haastattelussaan. Hän näkee koulutuksen mahdollistavan monimutkaisempien syy-seuraussuhteiden hahmottamisen opettajan reflektiassa.

Oona: Siis en varmasti joo, että varmasti oisin niinku miettiny että asioita, mut ei ois ehkä ollu työkaluja niinku just kehittää ja miettiä et mikä meni, miten mä oisin voinu tehdä toi-sin, tai mikä oli hyvää ja näin, että ne ois pohjautunu kaikki niinku omiin vaan kokemuk-siin ja näin, niin.

Oona toteaa, että varmasti ilman koulutustaankin hän olisi jälkikäteen pohtinut työskentelyään, mutta koulutuksensa ansiosta hänellä on paremmat edellytykset kehittää toimintaansa. Hän uskoo hahmottavansa paremmin, miksi jokin mene-telmä ei tietyssä tilanteessa toiminut sekä kykenevänsä löytämään helpommin vaihtoehtoisia toimintatapoja.

Vaikka opettaja voikin hyödyntää kollegoitaan sekä muita aikuisia kehityksensä tukena, tapahtuu merkittävä osa opettajan reflektiosta hänen omien reflektiotaitojensa varassa. Opettajan reflektiivinen oppiminen riippuu myös pitkälti hänen omasta motivaatiostaan pohtia työtään tietoisesti (Ruohotie 2010, 108).

Aleksi: Siinä ei vaan kukaan oo sit sanomassa sijaisuuksissa että mitä tapahtui tai että miks ja mitä pitäis tehdä erilailla ku sit se pitää ite jo prosessoida. Mutta semmostahan se on niinku oikeen opettajan työ, että sinä pitää ite sitä ruveta miettimään. Ja nyt tavallaan tässä vaiheessa ku on niinku opinnot jo siinä määrin suoritettu että kukaan ei enää tuu sanoo sun niinku opettamisesta mitään. Et sun pitäis niinku käytännössä olla jo kohta valmis.

Aleksin mukaan oppiminen sijaisena on samanlaista kuin oppiminen varsinaisessa valmistuneen opettajan työssä, mikä korostuu opintojen loppuvaiheessa tehdyissä sijaisuuksissa. Opetusharjoitteluiden luonteeseen kuuluu, että työn reflektointia harjoitellaan yhdessä asiantuntevan opettajan kanssa, mutta niiden ja teoriaopintojen jälkeen opettajan on tarkoitus osata arvioida itse omaa toimintaansa. Aleksi uskoo, ettei enää tule harjoitteluiden tapaan saamaan toiselta asiantuntijalta palautetta hänen opetuksestaan hänen opettaessaan yksin omaa luokkaansa. Samanaikaisopetuksen hän näkee mahdollistavan vertaispalautteen saamisen työelämässä, mutta tällöinkin hän arvelee, että hänen on sitä ensin itse pyydettävä.

6.6.3 Sijaisen työ rutiinin ja itseluottamuksen kartuttajana

Haastateltavat kertovat, että sijaisuuksien kautta saatu laajempi kokemus on tehnyt heidän opetuksestaan sujuvampaa ja luontevampaa.

Laura: – – se oma opettaminenhan niinku ke- niinku tietenkin kehittyi koko ajan, koska aika vähän kuitenkin - harjoittelustahan aika vähän kertyy toiseen sitä kokemusta. Että kyllä mä koen että sellane - ihan kaikki yksinkertaset ohjeittenannot ja niinku että missä järjestyksessä tehtiin jotakin tai millä tavalla tai millasia työtapoja käyttää tai mit- niitä tavoitteitakin, et kyl mä koen et sellaset ihan perusjutut kehittyi koko ajan enemmän ja se on luontevampaa sitte - koko ajan on vähän luontevampaa se oma opettaminen, et ei tarvii niin paljon sitä silleen miettiä.

Salla: – – sitte kaikkia semmosia pieniä kikkoja mitä vaan yksinkertasesesti oppii. Niin niin tota, niinku käytännön kikkoja mitä siinä työssä oppii ja tajuaa. Ja kaikki semmonen et "ensin kannattaa antaa ohjeet ennen kuin jakaa soittimet" -tyylillä ja tämmösiä.

Laura kertoo kokemuksen tehneen hänen opetustyöstään yhä intuitiivisempaa. Tällöin hänen "perusjutuiksi" kutsumansa ohjeiden antaminen, tavoitteiden asettelu ja työtapojen valinta muuttuvat vähemmän tietoiseksi toiminnaksi. Myös Salla kuvaa työn opettavan jatkuvasti "pieniä kikkoja" – hyväksi havaittuja käytännön toimintatapoja.

Aleksi: – – jos ajattelee että, et niinku yliopistossa opetellaan niinku kaikenlaisia teorioita ja välillä ollaan aika kaukana käytännöstä, nii sitte mitä enemmän sitä tavallaan pystyy niinku - tai mitä enemmän se rupee ole rutiinia se tavallaan se opettaminen, et ei tarvii keskittyä tavallaan siihen et mitä siellä luokassa tapahtuu. Nii voi ruveta keskittyä enemmän siihen et miten sitä asiaa tekee ja mitä siellä yrittää niinku toteuttaa siellä omassa opetuksessa.

Kokemuksen karttumisen myötä opettajan "perustoiminnot" muuttuvat myös Aleksin mukaan automaattisemmiksi. Näin vapautuvien voimavarojen avulla hän kykenee keskittymään syvemmin työnsä kehittämiseen teoriaopintojensa ja kokemustensa pohjalta.

Oona: No sit semmosta heittäytymistä myös, että - ja hirveen paljon rentoutta on tullu jotenki mun omaan opetukseen, että, et se ei oo niin pilkuntarkkaa tuntien suunnittelua vaan että osaa vaan heittäytyä niihin tilanteisiin ja niinku siihen - sen porukan mukaan mennä myös vähän että mikä se oppilasryhmä on niin.

Oonan opetuksesta toimintojen rutinoituminen on tehnyt joustavampaa. Hän kokee olonsa luokassa rennommaksi ja hänen on helpompi mukauttaa suunnitelmiaan tilanteiden ja lasten mukaan. Tällainen toiminnan automatisoituminen ja mahdollisuus siirtyä vaativampien ongelmien ratkaisuun on Tynjälän (2006, 103) mukaan yksi asiantuntijuuden ilmenemismuodoista. Hänen kuvauksensa on lähes identtinen Aleksin kuvauksen kanssa.

Sijaisena työskentely on lisännyt haastateltavien luottamusta asiantuntijuuteensa.

Aleksi: – – kyllä niinku että on tuonu ihan älyttömästi sitä omaa varmuutta se että on tehny noita sijaisuuksia. Tietää sen et pärjää erilaisten ryhmien kanssa ja pystyy toteuttaa niinku opetusta missä vaan, miten vaan käytännössä.

Laura: – – silloin [sijaisen työssä] tuli vielä enemmän luottamusta siihen omaan sellaseen asiantuntijuuteen ja siihen just et osaa ja että mä olen pätevä, niinku silleen. Koska kuitenkin sitä aina ajoittain on opiskeluaikana sitten miettinyä että, että no osaanko mä vielä tarpeeks ja silleen.

Tehtyään monipuolisesti sijaisuuksia Aleksi uskoo pärjäävänsä erilaisissa kouluissa ja luokissa. Hän kertoo erilaisten oppilasryhmien kohtaamisen kehittäneen

hänen ryhmänhallintataitojaan. Tätä on edesauttanut se, että hän on voinut ilman ohjaavan opettajan läsnäoloa vapaammin etsiä ”omaa tyyliään” -persoonalleen sopivaa tapaa ohjata oppilasryhmää ja yksittäisiä oppilaita. Haastateltavat kuvailevat, kuinka sijaisena kohdatut hankalat tilanteet ja työrauhaongelmat ovat lujiittaneet heitä opettajina, jolloin uuden luokan kohtaaminen ja koulutyön aloittaminen sujuvat luontevammin. Laura on toiminut sijaisena opintojensa loppuvaiheessa suoritettuaan kaikki opetusharjoittelut. Sijaisena hän on päässyt ikään kuin testaamaan omaa osaamistaan kentällä ja huomannut olevansa lähes pätevä luokanopettaja.

Muutkin haastateltavat kuvailevat, kuinka sijaisuudet ovat antaneet heille varmuutta työelämään siirtymiseen.

Oona: Tiedän niinku omia opiskelukavereita jotka vaikka jännittää tosi paljon uuteen luokkaan menemistä ja niinku sitä oikeeta työtä, mut ite ööö, ite koen jotenki että on jo suht. tuttu silleen niinku sen koulumaailman kanssa että, et ei silleen vaikka just jännitä enää tai ota hirveesti paineita.

Maarit: Ja sitten tosi selkeesti mulle se näyttäytyy siinä että tää niinku työelämään siirtymisen ei myöskään stressaa niin paljoo kun tietää että on ollu siellä. Eikä se harjoitteluihin menokaan oo stressannu niin paljoo ku on sitä kokemusta.

Oona ja Maarit uskovat, että he jännittäisivät valmistuneen opettajan työtä huomattavasti enemmän, jos heillä ei olisi sijaisuuksien kautta saatua kenttäkokemusta. Koulumaailma ei näyttäydy heille tuntemattomana paikkana, sillä he ovat saaneet tutustua siihen etukäteen. Oona on havainnut vähemmän sijaisuuksia tehneiden opiskelutovereidensa jännittävän työelämään siirtymistä selvästi häntä voimakkaammin. Maarit lisää, että sama ilmiö on hänellä heijastunut myös opetusharjoitteluihin. Tehtyään harjoittelujaksojen välissä sijaisen työtä, hän ei ole joutunut ennen harjoittelua orientoitumaan uudelleen käytännön.

6.6.4 Sijaisen työn työelämään valmentava vaikutus

Siirtymä opinnoista varsinaiseen opettajan työhön eli nk. induktiovaihe on uudelle opettajalle usein haastava (Järvinen, 1999, 266; Jokinen ym. 2014, 37). Haastateltavat uskovat, että sijaisena työskentely opintojen aikana voi lisätä opiskeli-

jan valmiuksia siirtyä opinnoista työelämään. Blombergin (2008) mukaan opetusharjoitteluiden ongelmana on, että opiskelija ei niiden kautta kohtaa koulun todellisuutta, vaan se tapahtuu vasta työelämässä.

Iida: Siis sen voi noist sijaisuuksista sanoa, että ois aivan eri valmiudet mennä töihin OKL:n jälkeen jos ei oo tehny mitään muuta käytännön työtä kuin ne harjottelut. Et jotenkin noi sijaisuudet - musta on ollu hyvä että ne mun silmät on auennu nyt, et tää työ ei oo vaan mun mielestä parasta ja kivaa ja näin, vaan mä oon kokenu sen että tää on myös välillä tosi tylsää ja jotenkin että ei, ei aina oo niin kivaa.

Iidan mukaan hänen kuvansa koulumaailmasta olisi Normaalikoululla tehtyjen harjoittelujen pohjalta liian optimistinen ja sijaisuuksien ansiosta hän on nähnyt laajemmin opettajan työn huonoja puolia. Hän uskoo, että työelämä saattaisi olla hänelle ilman sijaisuuksia suurempi shokki.

Salla: Mutta sit se vois olla iso shokki et "hetkinen miten mä nyt tämmöses koulus toimii, missä mä en niinku suunnittelekkaan neljää tuntia jokaista tuntia varten" ja mulla ei oo aikaa ja rahkeita siihen ja mun pitääki yhtäkkiä muuttaa kesken kaiken jotain suunnitelmia. Nii se olis kaikki ihan uutta, että... ne on mun mielestä vähän silleen kaks eri maailmaa, mutta myös harjottelussa oppii tosi paljon.

Normaalikoululla ja opetusharjoittelijan työllä on omat erityispiirteensä, minkä vuoksi kaikki niiden kautta omaksutut toimintamallit eivät välttämättä toimi varsinaisessa opettajan työssä. Harjoittelijan opetustyö etenee ennakoitavasti ja hänellä myös enemmän aikaa käytettävissään opetuksensa valmisteluun kuin varsinaisessa opettajan työssä.

Lasse: Että voi olla et just siinä - valmistumishetkellä on varmasti sillä kuka on tehny sijaisuuksia, nii uskoisin että on paremmat valmiudet tietyllä tapaa tietää paremmin mihin on menossa, menossa niin tota ei tuu välttämättä niin kovana shokkina jotkin asiat - varmasti tulee jotkut asiat, mutta vähän ehkä henkisesti, henkisesti siinä valmistautunu niihin siinä sijaisuuksien aikana. Pisin- pitkässä juoksussa uskon että, että sitten ne muuttamat sijaisuudet ei siellä välttämättä niin paljoo - opiskelujen aikana paina ehkä sitte kuitenkin.

Myös Lasse arvelee, että jotkin puolet opettajan työstä saattaisivat tulla opiskelijalle suurempana yllätyksenä ilman sijaisuuksikokemusta. Hän kokee olevansa sijaisuuksien myötä hieman valmiimpi kohtaamaan työelämän haasteet, mutta toteaa samalla, ettei usko sijaisuuksikokemuksen vaikuttavan merkittävästi siirtymävaihetta pidemmälle. Myös muut haastateltavat arvelevat sijaisuuksien hyödyttävän lähinnä ensimmäisen työvuoden aikana. Haastateltavien vastauksissa nousee esille, että hyödyllisyydestään huolimatta sijaisuuksien tekeminen opin-

tojen aikana ei ole välttämätöntä ammatillisen kehityksen kannalta. Vaikka sijaisena työskentely voi lisätä opettajan itsevarmuutta ja edesauttaa ammatillista kehitystä, joutuu tuore opettaja opettelemaan varsinaisessa opettajan työssä huomattavan määrän uusia asioita.

Osa haastateltavista ilmaisee, että etenkin irralliset, lyhyet sijaisuudet tarjoavat rajallisesti mahdollisuuksia asiantuntijuuden kehittymiseen.

Oona: Mmm, mutta sitte ehkä jossain kohtaa saavutti semmosen olon että nyt tää ei oo enää vaan kokemuksen takia, tai et tuli semmonen itsevarmuus että "okei, mä haldaan kyllä niinku porukan ku porukan" ja et kuhan pääsee oikeeseen työelämään niin sitte sitä se lähtee. Että siinä kohtaa ehkä sitte ajatteli jo sitä tilipussia enemmän.

Oona ei usko sijaisuuksien enää merkittävästi kehittävän häntä opettajana. Hänen asiantuntijuutensa kehitys tulee jatkumaan vasta työelämässä, minkä vuoksi hän tekee sijaisuuksia yhä korostuneemmin vain rahan vuoksi.

Maarit: Että sijaistamisesta on niinku - ensin se oli just semmosta et "jee nyt mä pääsen tekee näit opehommia" mut sitten vähitellen justiinsa kun kypsy niinku muutenkin näissä opinnoissa nii se ehkä muuttu semmoseks että ne sijaisuudet alko tuntuu just semmoselta vähän niinku hanttihommalta, että ei, ei siinä nyt oikeesti pääse käyttämään sitä koulutusta, et kaikkee suunnittelua ja muuta vaan. Se on just enemmän sitä et sä meet ruokkimaan ne lapset ja katot ettei ne tapa itteään.

Myös Maarit kertoo toimivansa sijaisena lähinnä palkan vuoksi. Kun hänen asiantuntijuutensa on kehittynyt sijaisuuksien ja opintojen myötä, on hän sijaisena kokenut kykenevänsä hyödyntämään yhä pienempää osaa tiedoistaan ja taidoistaan. Hän on alkanut tuntea sijaisena olevansa vain oppilaita valvomassa. Sekä Oona että Maarit kertovat haastatteluissaan, että sijaisuuksista saadun kokemuksen vuoksi he eivät kokeneet neljättä opetusharjoittelua hyödylliseksi.

7 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksessa haastatteleman opiskelijat tekevät opettajan sijaisen työtä saadakseen paitsi lisätuloja, myös työkokemusta ja kehittymisen mahdollisuuksia opiskelemaltaan alalta. Maarasen (2009, 84) mukaan tämä on suomalaisten opettajien keskuudessa tavanomaista, minkä lisäksi vastaavaa on ilmennyt aiemmissa tutkimuksissa (Pietilä 2013; Kaukonen 2017). Vastausten perusteella on mahdotonta sanoa, kumpi on lopulta suurin motivaatio opiskelijoiden sijaiseksi hakeutumiseen. Siitä huolimatta tulokset osoittavat opiskelijoiden suhtautuvan sijaisen työhön mahdollisuutena oppia uutta.

Haastateltavat erottelevat puheessaan sijaisen työn, opetusharjoittelijan työn sekä varsinaisen opettajan työn. Samoin kuten Kiviniemen (1997) tutkimuksessa opiskelijat tiedostivat opetusharjoittelut muunnelmana ”normaalista” koulutyöstä, myös haastatteleman opiskelijat kuvailevat opetusharjoittelun erityispiirteitä. Ne syntyvät siitä, että harjoittelut ovat järjestettyjä oppimistilanteita, joissa on mukana heitä asiantuntevampi opettaja ohjaajan roolissa. Opiskelijoiden kuvaukset opetusharjoitteluiden rajoitteista muistuttivat paljon aiemmissä tutkimuksissa ilmennyttä kritiikkiä (ks. Niemi 1995; Kiviniemi 1997; Hynönen 2006; Blomberg 2008; Komulainen 2010; Kaukonen 2017).

Opiskelijat näkevät myös sijaisen työn eräänlaisena – joskin opetusharjoittelusta poikkeavana muunnelmana varsinaisesta opettajan työstä. Siitä sijaisen työn erottaa lyhytkestoisuudesta sekä suunnitteluajan ja oppilaantuntemuksen puuttumisesta syntyvä jatkuvuuden puute sekä rajoitettu kyky hyödyntää asiantuntijuutta. Tästä huolimatta opiskelijat suhtautuvat sijaisena työskentelyyn monelta osin oikeana työnä autenttisessa ympäristössä.

7.1 Luokanopettajaopiskelijan asiantuntijuus sijaisen työssä

Perinteinen muodollinen koulutus tuottaa pääosin alakohtaista teoriaan, metodeihin ja taitoihin liittyvää asiantuntijatietoa. Tällainen tieto on luonteeltaan pääosin eksplisiittistä asiantuntijatietoa (Tynjälä 2007, 17–19, Eraut 2004, 205–207.)

Opettajankoulutuksessa ero ei kuitenkaan ole näin jyrkkä, sillä muiden asiantuntijatiedon osa-alueiden oppimisen mahdollisuuksia on pyritty lisäämään opintoihin opetusharjoitteluiden avulla (Silkelä & Väisänen 1999, 218; Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 2017). Haastateltavien vastausten perusteella heidän koulutuksessa hankkimastaan asiantuntijuudesta merkittävä osa on luonteeltaan tällaista opetus- ja kasvatustyötä ohjaavaa teoriatietoa, minkä lisäksi he ilmaisevat harjoitteluiden kehittäneen heidän reflektiivisiä ja pedagogisia taitojaan. Osaaminen vaikuttaa heidän toimintaansa sijaisena tietoisella tasolla heidän hyödyntäessään koulutuksessa oppimiaan toimintatapoja. Samalla se vaikuttaa heidän ajatteluunsa opettajana heidän tiedostamattaan. Tynjälä (2007, 19) arveleekin, että osa formaalin koulutuksen tuottamasta osaamisesta on luonteeltaan sellaista, että sen tunnistaminen on haastavaa.

Opettajan työhön liittyy voimakas eettinen ulottuvuus, joka liittyy lapsiin kohdistuvaan kasvatustuuseen (Niemi 2006, 73, 80; Atjonen 2004, 154), yhteiskunnalliseen palvelutehtävään (Niemi 2006, 82; Moilanen 2001b, 82–83) sekä hänen asemansa autonomisuuteen (Niemi 1996, 37). Opettajan eettisyys on merkittävä osa hänen asiantuntijuuttaan (Tynjälä 206, 106). Sijaisena toimiessaan opiskelijat tiedostavat olevansa vastuullisessa tehtävässä, jossa opetusharjoitteluja voimakkaammin korostuu opettajan autonominen asema. He pyrkivät hyödyntämään koulutuksessa hankkimaansa asiantuntijuutta ja toteuttamaan laadukasta opetusta olosuhteiden sallimissa rajoissa. Tämä pyrkimys syntyy pääosin sisäisistä syistä: Se on heille itselleen tärkeää ja he tuntevat sen kuuluvan opettajan työhön. Heidän mielestään oppilaat ansaitsevat tasokasta ja mielekästä opetusta.

Opiskelijoiden pohdinta sijaisen työtä ohjaavista eettisistä periaatteista kertoo, että heidän koulutuksensa aikana saavuttamaansa asiantuntijuuteen kuuluu myös ammattietiikka. Sijaisuuksiin kuuluvan irrallisuuden ja rajoittuneisuuden kesellä he eivät voi sanoutua täysin irti eettisistä periaatteistaan ja he kokevat harmistusta joutuessaan olosuhteiden vuoksi ikään kuin alisuoriutumaan työssään. Ammattietiikan yhteiskunnallinen ulottuvuus ei kuitenkaan haastatte- luissa nouse esille.

Opiskelijoiden kriittinen suhtautumien pitämäänsä oppikirjakeskeistä opetusta kohtaan kertoo myös siitä, että he ovat koulutuksessa saaneet laajemmat edellytykset työnsä arviointiin. Ruohotien (2010, 108) mukaan pelkät hyvät metakognitiiviset taidot eivät varmista kehittymistä opettajan työssä, vaan se riippuu paljolti hänen halustaan tarkastella kriittisesti toimintaansa opettajana. Opiskelijat ilmaisevat suhtautuvansa sijaisuuksiin palkan ohella myös oppimisen näkökulmasta ja reflektoidensa työtään tietoisesti. Tämä ilmenee paitsi oppituntien onnistumisen tarkasteluna jälkikäteen, myös tuntien suunnitteluna, mikäli sellaiseen on aikaa. Heidän reflektionsa pohjautuu paitsi heidän koulutuksessa hankkimaansa teoreettiseen tietoon, myös harjoittelussa omaksumaansa toimintatapaan. Yhteys sijaisena ja harjoittelussa tapahtuvan reflektion välillä muistuttaa Järvisen (1999, 261) tutkimustuloksia, joiden mukaan opiskelijan halu reflektoida työtään harjoittelussa on suoraan sidoksissa hänen taipumukseensa reflektoida toimintaansa työelämässä.

7.2 Asiantuntijuuden kehittymisen mahdollisuudet sijaisen työssä

Opetusharjoitteluiden ongelmakohtana on nähty liika painottuminen irrallisten oppituntien suunnitteluun, arviointiin ja toteutukseen painottumiseen. Tällöin opiskelija ei saa kokemusta kokonaisvaltaisesta opettajan arjesta toimisesta. (Komulainen 2010, 212, 215.) Sijaisuuksien kautta opiskelijan on mahdollista saada opetusharjoitteluista poikkeavaa työkokemusta. Sijaisena he toimivat opettajan tehtävässä kokonaisia päiviä ja viikkoja ilman ohjaavan opettajan tukea. Sijainen kohtaa harjoittelijaa laajemmin opettajan työn vastuun ja haasteet. Hän kohtaa erilaisia oppijoita ja saattaa myös olla yhteydessä oppilaiden vanhempiin. Juuri tällaisten kokemusten vähäisyydestä opetusharjoitteluja on aiemmin kritisoitu, kun on tarkasteltu koulutuksen tarjoamia edellytyksiä työelämään siirtymiseen (Kiviniemi 1997, 79–80; Blomberg 2008, 200–201; Komulainen 2010, 153). Sijainen

tekee työtään samanlaisessa ympäristössä kuin valmistuneet opettajat. He käyttävät koulun tiloja ja välineitä sekä toimivat keskellä koulun työyhteisöä ja sen yhteisiä toimintamalleja.

Bransfordin ym. (2000, 191-192) kuvaamista työelämässä tapahtuvan oppimisen muodoista sijaisen työssä näyttää voimakkaimmin toteutuvan oppiminen työn tekemisen kautta. Tynjälän (2007, 17-19) sekä Erautin (2004, 205-207) mukaan työelämä tuottaa pääosin kokemuksellista asiantuntijätietoa. Tehdessään työtä koulun arjessa opiskelijat kuvaavat oppivansa sellaisia pieniä käytännön toimintatapoja, jotka tekevät heidän työskentelystään sujuvampaa. He kohtaavat yllättäviä ongelmanratkaisutilanteita, jotka Toomin (2008a, 52) sekä Schönin (1983, 66-69) mukaan ovat keskeisiä paikkoja implisiittiseen ja hiljaiseen pedagogiseen tietämiseen liittyvän oppimisen kannalta. Opiskelijat kertovat reflektoidensa voimakkaimmin juuri näitä tilanteita.

Työpaikan tiloihin, välineisiin sekä käytänteisiin on sitoutunut huomattavan paljon implisiittistä asiantuntijätietoa, minkä vuoksi perinteisessä formaalissa koulutuksessa se on mahdollista saavuttaa vasta työelämässä. Se on luonteeltaan käytännöllistä, sosiokulttuurista ja hiljaista tietoa. (Eraut 2004, 205-207; Tynjälä 2007, 17-19; Hakkarainen & Paavola 2008, 59,76-78.) Opiskelijoiden tehdessä sijaisen työtä autenttisessa työympäristössä he ovat tällaisen asiantuntijatiedon vaikutuspiirissä ja työstään suoriutuakseen heidän on ainakin väliaikaisesti omaksuttava sitä osaksi omaa toimintaansa. Tämän tutkimuksen puitteissa on mahdotonta arvioida, kuinka laajamittaista tai pysyvää tällaisen tiedon omaksuminen on. Implisiittisen asiantuntijatiedon näkyväksi tekeminen on lähtökohdaisesti haastavaa myös opiskelijoille itselleen (Tynjälä 2006; Toom 2008b). Sen merkityksestä kuitenkin kertovat opiskelijoiden kuvaukset siitä, kuinka heille on ollut tärkeää kokea, millaista on työskennellä erilaisissa autenttisissa kouluympäristöissä. Myös opiskelijoiden havainnot toimintansa automatisoitumisesta viittaavat hiljaisen tiedon karttumiseen.

Asiantuntijuuteen ja sen kehitykseen liittyy vahvasti yhteisöllinen, kollektiivinen puoli (Hakkarainen ym. 2002; Tynjälä 2006; Tynjälä 2011) Bransfordin ym. (2000, 191) mukaan opettajien työyhteisössä tapahtuva oppiminen on yksi

työelämässä tapahtuvan oppimisen muodoista. Sijaisen työssä yhteistyön ja osallistumisen mahdollisuudet toisten opettajien kanssa näyttävät kuitenkin riippuvan paljolti sijaisen omasta aktiivisuudesta sekä sijaisuuden kestosta. Haastateltavat kokevat muiden opettajien toiminnan seuraamisen sekä heidän kanssaan keskustelemisen tarjonnan hyödyllistä kokemusta. Useita viikkoja kestävässä sijaisuudessa opiskelijalla voi olla jo selvästi opetusharjoitteluja laajemmat mahdollisuudet osallistua opettajien keskinäiseen suunnittelutyöhön. Hakkaraisen ym. (2002) ja Tynjälän (2006) asiantuntijuuden osallistumisnäkökulman mukaan asiantuntijan työskentelyn tarkkaileminen ja häneltä saadut neuvot ovat asiantuntijuuden kehittymisen tapoja. Myös Bransfordin ym. (2000, 191) mukaan opettajat kehittyvät työelämässä tällaisen toiminnan kautta. Opintojen ohessa tehtyjen sijaisuuksien yhteydessä ei tulosten perusteella voi puhua Hakkaraisen ym. (2002) ja Tynjälän (2006) kuvaamasta laajasta, uutta asiantuntijatietoa synnyttävästä osallistumisesta asiantuntijayhteisöön. Sijaisena opiskelijan on kuitenkin mahdollista omaksua työyhteisössä muodostunutta sosiokulttuurista asiantuntijatietoa osaksi omaa asiantuntijuuttaan.

Ammatillisen kehityksen näkökulmasta sijaisuuksiin liittyy tiettyjä rajoitteita. Tässä tutkimuksessa tarkastelin pääosin muutaman päivän ja pisimmilläänkin kuusi viikkoa kestäneitä opintojen aikana tehtyjä sijaisuuksia. Vakituksessa työssä opettaja työskentelee luokkansa kanssa tavallisesti vähintään kokonaisen lukuvuoden kerrallaan. Siksi on selvää, että varsinaiseen opettajan työhön liittyy sellaista arviointityötä, jatkuvuutta, vastuuta ja tavoitteellisuutta, joka ei lyhytkestoisessa sijaisen työssä tule esille. Tämä asettaa omat rajoitteensa sille, kuinka laajaa asiantuntijuutta on sijaisena työskentelemällä mahdollista saavuttaa. Järvinen (1999, 266) kirjoittaakin, että valmistunutkaan opettaja ei lyhyestä sijaisuudesta toiseen kulkemalla välttämättä kykene etenemään kehityksessään induktiovaihetta pidemmälle. Myös opiskelijat tiedostavat urakehityksensä jatkuvan todella vasta työelämään siirtymisen myötä. Haastateltavien reflektiokin näyttää kohdistuvan pääosin heidän omaan toimintaansa, jolloin tarkastelun ulkopuolelle jäävät opettajan asiantuntijuuden yhteisölliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet.

Sijaisella ei ole ohjaavaa opettajaa, mikä erottaa sijaisen työn opetusharjoittelusta myös oppimisen kannalta. Harjoittelussa opiskelija on lähtökohtaisesti kehittymässä opettajana, kun taas sijaisena hän on täyttämässä opettajan kasvatustehtävää. Sijaisen on huolehdittava niin monesta asiasta samanaikaisesti, että oppiminen tapahtuu väistämättä ikään kuin työn ohessa. Eikö tämä toisaalta ole juuri se tapa, jolla opettaja oppii myös työelämässä? Onhan valmistuneen, automamisen opettajan reflektointi ja oppiminen pitkälti hänen omalla vastuullaan. Aivan opintojensa loppuvaiheessa sijaisena työskentelevällä opiskelijalla on käytössään suurin osa koulutuksen tarjoamista tiedoista ja taidoista, joten niiden osalta hänen edellytyksensä oppia työssään tuskin merkittävästi eroavat valmistuneen opettajan edellytyksistä.

7.3 Pohdinta ja jatkotutkimushaasteet

Riittävän asiantuntijaosaamisen saavuttamiseksi ei riitä pelkkä työn toteuttaminen käytännössä, vaan siihen tarvitaan myös muodollista koulutusta ja sen tarjoamaa teoriapohjaa (Leino & Leino 1997, 93; Silkelä & Väisänen 1999, 218; Aarkrog 2005, 146). Haastattelemani opiskelijat näkevät koulutuksensa merkityksen hyvin samankaltaisesti, eivätkä siksi usko, että sijaisen työ yksin riittäisi tekemään heistä kasvatusalan asiantuntijoita. He arvelevat Leinon ja Leinon (1997, 93) tapaan, että ilman koulutusta heidän osaamisensa jäisi pinnallisen työn suorittamisen tasolle. Samalla opettajankoulutus on vain osa opiskelijoiden ammatillista kehitystä (Niemi 1996, 34), minkä opiskelijat näyttävät itsekkin tiedostavan. Tässä mielessä työelämä ja koulutus eivät tule ikinä täysin kohtamaan.

Opettajankoulutuksen näkökulmasta on sinällään ymmärrettävää, ettei opiskelijoita erikseen kannusteta tekemään sijaisen työtä. Lyhyet, satunnaiset sijaisuudet tuskin merkittävästi hidastavat opintojen etenemistä, mutta viikkoja tai kuukausia kestävät sijaisuudet voivat olla ongelmallisia kontaktiopetukseen painottuvien kurssien kannalta. Yliopisto varmasti toivoo opiskelijoiden valmistuvan suunniteltujen aikataulujen mukaisesti. Myös Maaranen (2009, 84) arvelee

tämän olevan keskeisenä syynä siihen, ettei sijaisuuksia juuri hyödynnetä opettajankoulutuksessa. Toisaalta sijaisuuksista ”palkitseminen” opintopisteiden muodossa myös saattaisi asettaa opiskelijat epätasa-arvoiseen asemaan. Myöskään harjoittelujen korvaaminen sijaisuuksilla ei vaikuta mielekkäältä ratkaisulta, kun ottaa huomioon harjoittelunohjaajan merkityksen opiskelijan ammatilliseen kehitykseen (Järvinen 1999, 259-261; Silkelä 2004, 248; Väisänen & Atjonen 2005, 14). Vaikka haastateltavat tekevät sijaisuuksia saadakseen lisää työkokemusta, eivät he koe koulutuksen kaipaavan lisää opetusharjoittelua.

Kuitenkin sijaisena työskentely voi tarjota opiskelijalle hyödyllistä, itsestä lisäharjoittelua. Opettajan ammatille on ominaista, että työelämään siirtyessään vastavalmistuneen opettajan on omaksuttava huomattava määrä asioita kerralla haastavan induktiovaiheen aikana (Järvinen 1999; Tynjälä ym. 2013; Jokinen ym. 2014). Erityisesti itsenäisiin suorituksiin painottuvassa opintojen loppuvaiheessa opiskelija voi sijaisena työskentelyn avulla omaksua joitakin näistä asioista etukäteen ja siten keventää työelämän kohtaamista. Samalla hän voi saada mahdollisuuden tarkastella koulutuksessaan hankkimaansa osaamista sekä saada luottamusta asiantuntijuuttaan kohtaan. Induktiovaihe voi toisaalta olla haastava kokemus myös työyhteisön kohtaamisen kannalta (Tynjälä ym. 2013, 38-41; Bransford ym. 2000, 228). Sijaisuuksien kautta saadun työelämäkokemuksen ansiosta opiskelija ei kuitenkaan toimi työyhteisössä ensimmäistä kertaa siirtyessään ensimmäiseen pitkäkestoisempaan opettajan työhön.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli arvioida luokanopettajaksi opiskelevien henkilöiden koulutuksessaan saavuttaman asiantuntijuuden ilmenemisen muotoja ja kehittymisen mahdollisuuksia heidän tehdessään opettajan sijaisen työtä opintojensa ohella. Tutkimuksen puitteissa ei kuitenkaan arvioitu, kuinka laajaa ja syvällistä koulutuksessa omaksutun teoreettisen, käytännöllisen ja metakognitiivisen tiedon hyödyntäminen on sijaisen työssä. Myöskään sijaisena opitun asiantuntijatiedon merkittävyyden ja laajuuden arviointi ei ollut aineiston puitteissa mahdollista. Myöhemmissä tutkimuksissa olisikin kiinnostavaa tarkastella sijai-

sen työtä työssäoppimisen näkökulmasta. Myöskin koulutuksessa opittujen menetelmien ja reflektiotaitojen hyödyntämiseen olisi varmasti hyödyllistä syventyä tarkemmin.

Opiskelijoiden hankkiman sijaisuuskokemuksen tutkiminen myös jatkossa olisi hyödyllistä opettajankoulutuksenkin kannalta: Kertoohan koulutuksen vaikutus opiskelijan toimintaan sijaisena suoraan koulutuksen aikana tapahtuneesta asiantuntijuuden kehityksestä. Siksi voisi olla tarpeellista tarkastella, kuinka laajasta ilmiöstä on opiskelijoiden keskuudessa kyse ja kuinka hyvää opetusta opiskelijat toteuttavat. Koska opiskelijat uskovat sijaisena työskentelyn helpottavan jonkin verran siirtymää opinnoista uralle, voisi sijaisuuksien vaikutusta tarkastella jo hetken aikaa työelämässä olleiden opettajien näkökulmasta.

Sijainen toimii työssään yhteiskunnallisesti tärkeässä tehtävässä, johon liittyy myös kunnallispoliittisia kysymyksiä. Olisi hyödyllistä myös tutkia, millaisia sijaisjärjestelyjä koulut käyttävät, kuinka laajasti sijaisia hyödynnetään ja millaisia vaikutuksia heillä on kouluissa. Millerin ym. (2008) mukaan Yhdysvalloissa opettajien poissaolot ja niistä johtuvat sijaisuudet vaikuttavat kielteisesti oppimistuloksiin, mutta suomalaisten sijaisten pätevyydestä ja heidän opetuksensa tasosta ei ole ainakaan toistaiseksi tutkimustietoa.

LÄHTEET

- Aarkrog, V. 2005. Learning in the Workplace and the Significance of School-Based Education: A Study of Learning in a Danish Vocational Education and Training Programme. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 137–147.
- Aloni, N. 2002. *Enhancing Humanity. The Philosophical Foundations of Humanistic Education*. Boston: Kluwer.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Asetettu 14.12.1998. Viitattu 7.3.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Atjonen, P. 2004. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuun yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos, 153–168.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Bereiter, C. 2002. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Bransford, J. D. Brown, A.L. & Cocking, R. R. 2000. *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. National Research Council. Washington: National Academy Press.
- Bullock, S. 2011. *Inside Teacher Education. Challenging Prior Views of Teaching and Learning*. Sense Publishers. Boston: USA.
- Duggleby, P. & Balali, S. 2007. Expectations and Experiences of Substitute Teachers. *Alberta Journal of Educational Research* 53 (1), 22–33.
- Eraut, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. 2004. Transfer of Knowledge between Education and Workplace Settings. Teoksessa H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (toim.) *Work Process Knowledge*. London: Routledge, 201–221.

- Ericsson, K. A. 2006. Introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization and Content. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (toim.) The Cambridge Handbook of Expertise and Expert performance. New York: Cambridge University Press, 3–19.
- Eteläpelto, A. & Light, P. 1999. Contextual Knowledge in the Development of Design Expertise. Teoksessa J. Bliss, P. Light & R. Säljö (toim.) Learning Sites: Social and Technological Contexts for Learning. Oxford: Pergamon/Elsevier, 155–164.
- Glaser, R. & Chi, M. T. H. 1988. Overview. Teoksessa M. T. H. Chi, R. Glaser & M. J. Farr (toim.) The Nature of Expertise. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 15–28.
- Hakkarainen, K, Palonen, T, & Paavola, S. 2002. Kolme näkökulmaa asiantuntijuuden tutkimiseen. Viitattu 19.4.2018. <http://www.tml.tkk.fi/Opinnot/T-110.556/2004/Materiaali/asiantuntijuus.pdf>
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 59–82.
- Hargreaves, A. 2000. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice 6 (2), 151–182.
- Hatano, G. & Inagaki, K. 1986. Two Courses of Expertise. Teoksessa H. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (toim.) Child Development and Education in Japan. New York: W.H. Freeman.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: OKKA-säätiö, 8–19.
- Heikkinen, H. Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 7–9.
- Helsingin Sanomat 2013 = Hautamäki, T. Satojen sijaisten metsästys alkaa joka aamu Helsingissä. Julkaistu 24.11.2013. Viitattu 9.3.2018. <https://www.hs.fi/ura/art-2000002691366.html>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsingin yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Otava.
- Hoyle, E. 1995. Teachers as Professionals. Teoksessa L. W. Anderson (toim.) The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. 2nd Edition. London: Bergamon, 11–15.
- Hynönen, L. 2006. Norssi ei oo normaali koulu - Normaalikoulu opettajaopiskelijan heimokulttuurin ilmentäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Jokinen, H. Taajamo, M. & Välijärvi, J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jyväskylän Normaalikoulu 2018 = Ohjatun harjoittelun muistio. Viitattu 2.3.2018. <https://www.norssi.jyu.fi/ohjattu-harjoittelu/luokanopettaja-harjoittelu/oh-muistio/>
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 2017. Opetussuunnitelmat 2017–2020. Viitattu 1.3.2018. <https://www.jyu.fi/edpsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetussuunnitelmat-ja-opetusohjalmat>
- Järvinen, A. 1992. Opettajan työhön siirtyminen. Opettajankouluttaja (1), 12–13.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kaukonen, V. 2017. Opettajan sijaisuudet luokanopettajaopiskelijoiden opetus-harjoittelukokemusten täydentäjinä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin - Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylän yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. &

- Valli, R (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Oulun yliopisto.
- Konttinen, E. 1998. Profioiden aikakausi? Teoksessa J. Mykkänen & I. Koskinen (toim.) Asiantuntemuksen politiikka – professiot ja julkisvalta Suomessa. Helsinki: Yliopistopaino, 29–47.
- Krokkfors, L. 1997. Ohjauskeskustelu. Opetusharjoittelun ohjauskeskustelun toimintamallien tarkastelua. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 171.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Kirjassa J. Aitola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lapinoja, K-P. & Heikkinen, H. L. T. 2010 Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144–161.
- Le Maistre, C. & Paré, A. 2006. A Typology of the Knowledge Demonstrated by Beginning Professionals. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimäa & G. Boulton-Lewis (toim.). Higher Education and Working Life. Collaborations, Confrontations and Challenges. Amsterdam: Elsevier, 103–113.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Maaranen, K. 2009. Widening Perspectives of Teacher Education Studies on the theory-practice relationship, reflection, research and professional development. Research report 305. Helsingin yliopisto.
- Miller, R. T. Murnane, R. J. & Willett, J. B. 2008. Do Teacher Absences Impact Student Achievement? Longitudinal Evidence from One Urban School District. Educational Evaluation and Policy Analysis 30 (2), 181–200.

- Moilanen, P. 2001a. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 61–80.
- Moilanen, P. 2001b. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – Ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 81–119.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopisto.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–44.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71.
- OAJ 2014. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 28.2.2018. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/doc/Opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet.pdf>
- OAJ 2015 = Rutonen, M. Lapsiasiavaltuutettu huolissaan koulujen sijaiskiellosta. Julkaistu 19.2.2015. Viitattu 9.3.2018. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&showOne=true&contentID=1408910716839>
- OAJ 2017 = Mustonen, E. 2017. Lakitietoa järjestöaktiiveille. Luentomateriaali 5.4.2017. Viitattu 9.3.2018. http://oajvs.fi/sites/default/files/materiaalit/Lakitietoa%20opettajille%205.4.2017_0.pdf
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125–147.

- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–62.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Opettaja 2008 = Nissilä, M.-L. Mistä hyvä sijainen? Opettaja 38/2008, 16–17
- Palonen, T. & Gruber, H. 2011. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 41–56.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionimuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. OKKA-säätiön vuosikirja 2000. Helsinki: OKKA-säätiö, 20–31.
- Patton, M. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. 3rd edition. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc.
- Pietilä, J. 2013. Opettajan sijaisena – Sysäys opettajan ammattiin. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Raivola, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopistopaino. Kasvatustieteen laitos A 44.
- Ropo, E. 2004. Teaching Expertise: Empirical findings on expert teachers and teacher development. Teoksessa H. P. A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional Learning: Gaps and Transitions on the Ways from Novice to Expert. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159–179.
- Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 106–122.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu - Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Räsänen, O. & Vänni, S. 2005. Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, Inc.
- Shulman, L. S. 1986. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Silkelä, R. & Väisänen, P. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tampereen yliopisto, 217–234.
- Silkelä, R. 2004. Opetusharjoittelun ohjauksen merkitys opettajaksi kasvussa. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus - Taitava opettaja*. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 248–260.
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto 2018 = Sijaisen muistilista. Teetkö töitä opintojen ohella? Viitattu 13.3.2018. <https://www.sool.fi/jasenelle/tyoelamaan/sijaisen-muistilista/>
- Tirri, K. 2002. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa *Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava, 23–32.
- Toom, A. 2006. *Tacit Pedagogical Knowing. At the Core of Teacher's Professionality*. Research Report 276. University of Helsinki. Department of Applied Sciences of Education.
- Toom, A. 2008a. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 33–58.
- Toom, A. 2008b. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 163–186.
- True, C. Butler, K. & Sefton, R. 2011. *Substitute Teachers: Making Lost Days Count*. *The International Journal of Educational Leadership Preparation* 6 (1). Viitattu 9.3.2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972877.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A.R. Nummesmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.

- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Tynjälä, P. Heikkinen, H. L. T. & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–56.
- U.S. Department of Education 2016 = 2013–2014 Civil Rights Data Collection. A First Look. Key Data Highlights on Equity and Opportunity Gaps in Our Nation’s Public Schools. U.S. Department of Education. Office for Civil Rights. Viitattu 9.3.2018. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/2013-14-first-look.pdf>
- Van Manen, M. 1991. Reflectivity and the Pedagogical Moment: The Normativity of Pedagogical Thinking and Acting. *Journal of Curriculum Studies* 23(6), 507–536.
- Värri, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – Viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Opetusalan eettinen neuvottelukunta & R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 55–64.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa M. Vuorikoski & T. Törmä (toim.) Opettaja peilissä. Katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura, 12–21.
- Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa: Vuoropuhelua ohjauksen kehittämisestä. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 3. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Kokemukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–153.
- Weems, L. 2003. Representations of Substitute Teachers and the Paradoxes of Professionalism. *Journal of Teacher Education* 54 (3), 254–265.

LIITTEET

Liite 1. Käyttämäni haastattelurunko

Gradun haastattelurunko

Taustatiedot ennen haastattelua

Ikä, sukupuoli, vuosikurssi, käydyt opetusharjoittelut

Tehtyjen sijaisuuksien määrä

Miten usein?

Mitä kouluja? (alakoulu, yläkoulu, lukio? Aina samat vai "kiertolaisuutta"?)

1. Kokemukset sijaisena toimimisesta

Miksi teet sijaisuuksia?

Onko pyrkimyksiä kehittyä? Reflektointi

Mitä syitä? Raha, kontaktit, jotain muuta?

Sijaisuuksien suhde opetusharjoitteluun ja opintoihin?

2. Kokemukset harjoittelusta ja ohjauksesta

Kokemukset harjoittelusta Normaalikoululla (ja mahd. kenttäkoululla)

Kokemukset ohjauksesta ja sen onnistumisesta

Ohjauksen hyödyllisyys/tarpeellisuus?

Jos tehnyt päättöharjoittelun:

Oliko päättöharjoittelussa eroja Norssiin ohjauksessa?

Tuntuiko harjoittelu erilaiselta? Jos kyllä, niin miksi?

3. Ohjaava opettaja

Tavoitteenasettelu sijaisena vs. norssilla

Tuntien suunnittelu? Millaista opetusta toteutat?

Vaikuttaako ohjaaja/sen puuttuminen?

Muita syitä, kuten aikaraja?

Voiko ilman ohjaavaa opettajaa oppia?

Tarvitaanko aina palautetta? Oletko saanut tarpeeksi palautetta?

Jos voi, niin mitä?

Miten tämä oppiminen tapahtuu?

Opettajana ohjauksessa ja ilman

Miltä opettaminen tuntuu? (Paineet, teatteri?)

Asetatko itsellesi sijaisena oppimistavoitteita?

Harjoittelussa selkeät tavoitteet, joihin ohjaajan ainakin kuuluisi kiinnittää huomiota.

Miltä opettajana toimiminen tuntuu?

Vastuu oppilaista ja oppimisesta?

Omaksumasi rooli?

Toiminta työyhteisössä

Harjoittelija/sijainen luokan toimintakulttuurissa

Vapaus toimia?

Mikä lopulta johtuu ohjaajasta, mikä harjoittelukontekstista?