

**"Sijaisopettaja on aarre":
onnistuneen sijaisopettajuuden merkityksiä
alakouluyhteisössä**
Minna Tuikka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tuikka, Minna. 2021. "Sijaisopettaja on aarre": Onnistuneen sijaisopettajuuden merkityksiä alakoulu yhteisössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 95 sivua.

Sijaisopettajuus on ilmiö, joka koskettaa kaikkia suomalaisia kouluja. Sijaisopettajat turvaavat opetuksen ja koulun muun toiminnan jatkuvuutta silloin, kun vakituinen opettaja on poissa. Sijaisopettajuus muuttuu ajan ja paikan mukaan, joten jokainen kokee sen omalla tavallaan. Ilmiötä lähestytään perinteistä ja modernia yhteisöä kuvaavan Gemeinschaft- ja Gesellschaft-käsiteparin sekä muiden yhteisöä ja toimintakulttuuria kuvaavien käsitysten kautta. Lisäksi lähtökohtana ovat opettajuus, opettajan ammatti professiona ja opettajuuden myytit. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia onnistunutta sijaisopettajuutta ja sitä, mitä se kertoo koulu yhteisöstä ja opettajuudesta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin avoimin haastatteluin seitsemältä koulu yhteisön jäseneltä eli sijaisopettajilta, luokanopettajilta, aineenopettajalta ja rehtorilta. Tutkimuksen lähestymistavassa on piirteitä fenomenologiasta, mutta kokemusten tutkimisen lisäksi mukaan otettiin haastateltavien näkemykset. Tutkimusote on hermeneuttinen siten, että tutkija käy kehämäistä vuoropuhelua oman esiyymmärryksensä, teorian ja aineiston välillä. Aineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla.

Yksi tutkimuksen keskeisimmistä tuloksista kertoo, että sijaisopettaja voi onnistua työssään ilman muodollista opettajan kelpoisuutta. Tulokset vahvistavat myyttiä siitä, että opettajuus on joillakin ihmisillä olemassa luonnostaan. Opettajan ammatti kelpoisuutta korostavana professiona ei koske sijaisopettajaa, jonka onnistumiseen vaikuttavat eniten persoonaan liittyvät ominaisuudet. Sijaisopettajuus on ammatillisen kasvun ja oppimisen mahdollisuus. Sijaisopettajuus tuo esiin sekä koulu yhteisön perinteistä yhteenkuuluvuutta että modernimpia yksilöllisiin rooleihin perustuvia piirteitä. Yhteisön jäsenenä sijaisopettaja on välivaiheessa: ei ulkopuolinen, muttei vielä täysin yhteisön sisällä.

Asiasanat: sijaisopettajuus, koulu yhteisö, professio, myytit, ammatillinen kasvu

TIIVISTELMÄ
SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	8
2	KOULU YHTEISÖNÄ	12
	2.1 Tönniesin yhteisökäsitteet Gemeinschaft ja Gesellschaft	12
	2.2 Koulu Gemeinschaft-yhteisönä	13
	2.3 Koulun Gesellschaft-piirteet	14
	2.4 Yhteisö yhdistäjänä ja erottajana	16
	2.5 Kasvatusyhteisön toimintakulttuuri.....	18
3	SIJAI SOPETTAJUUDEN ULOTTUVUUKSIA	20
	3.1 Keitä ovat sijaisopettajat?	20
	3.2 Sijaisopettajuus profession näkökulmasta.....	22
	3.3 Hyvä opettajuus sijaisopettajuutta määrittämässä.....	24
	3.3.1 Ihanteellisen opettajan ominaisuudet.....	24
	3.3.2 Opettajan kasvu asiantuntijaksi.....	26
	3.4 Vinkkejä sijaisopettajuuden onnistumiseen	28
4	TUTKIMUKSIA SIJAI SOPETTAJUUDESTA.....	30
	4.1 Näkökulmia sijaisopettajuuteen Suomessa ja maailmalla.....	30
	4.1.1 Sijaisopettajan taidot ja kokemus	30
	4.1.2 Sijaisopettajan asema ja vaikuttavuus	32
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	34
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
	6.1 Fenomenologisia ja hermeneuttisia vaikutelmia	35
	6.2 Aineiston keruu	37
	6.2.1 Tutkimushenkilöt.....	37

6.2.2	Haastattelut.....	38
6.3	Aineiston analyysi.....	40
6.3.1	Litteroinnista arvoituksen ratkaisemiseen.....	40
6.3.2	Aineiston ja teorian temaattista ajattelua.....	41
6.4	Eettiset ratkaisut.....	45
7	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU.....	47
7.1	Onnistunut sijaisopettajuus.....	47
7.1.1	Hyvän sijaisopettajan ominaisuudet.....	47
7.1.2	Sijaisopettajan autonomia ja vahvuudet.....	50
7.1.3	Sijaisopettajan pätevyys.....	53
7.1.4	Sijaisopettajan ammatillinen kasvu.....	57
7.1.5	Perehdyttäminen ammatillisen kasvun tukena.....	59
7.1.6	Ennakointi auttaa onnistumaan.....	61
7.2	Sijaisopettaja kouluyhteisössä.....	64
7.2.1	Sijaisopettajan rooli ja asema.....	64
7.2.2	Sijaisopettajien vaihtuvuus ja puute.....	68
7.2.3	Sijaisopettajuus toimintakulttuurin kuvastajana.....	70
7.3	Onnistunut sijaisopettajuus ja muutosten aika.....	73
8	POHDINTA.....	77
8.1	Keskeisimmät tulokset.....	77
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	83
8.3	Jatkotutkimusaiheita.....	85
	LÄHTEET.....	88

1 JOHDANTO

Sijaisopettajuus on ilmiö, joka koskettaa kaikkia suomalaisia kouluja, niiden oppilaita, henkilökuntaa ja huoltajia. Kuntien käytännöt vaihtelevat, mutta kouluilla työskentelee koulun koosta riippuen sijaisopettajia lyhyissä sijaisuuksissa jopa viikoittain. Lisäksi esimerkiksi äitiyslomien, opintovapaiden tai pidempien sairauslomien ajaksi palkataan pitkäaikaisia sijaisopettajia. Onnistunut sijaisopettajuus turvaa opetuksen jatkuvuutta vakituisten opettajien poissa ollessa ja on merkityksellistä koko koulu yhteisön ja oppilaiden oppimisen kautta koko yhteiskunnan kannalta. Silti sijaisopettajuutta on tutkittu Suomessa ja muualla maailmassa melko vähän. Esimerkiksi Gernhenson (2012, 410) toteaa, että sijaisopettajat ovat tärkeitä, mutta usein unohdettu työntekijäryhmä kouluilla.

Jos silmäilee sijaisopettajuuteen liittyviä uutisotsikoita, huomaa nopeasti niissä näkyvän kielteisiä asioita ja asenteita. Ylen uutisten otsikot ”Sijaisopettaja joutuu koviille: ”Asenne on, ettei sijainen osaa opettaa”” (Meritähti 2015) tai Covid19-pandemian aikana ajankohtainen ”Opettajat huolissaan, kaatuuko korttitalo syksyn flunssakauden käydessä päälle - uskaltavatko sijaiset liikkua koulusta toiseen?” (Kainulainen 2020) kertovat oppilaiden asenteista ja sijaisten saatavuuden ongelmista, mutta myös sijaisopettajien tarpeellisuudesta. Koska opettajan status ei ole sidoksissa opettajana toimivan kelpoisuuteen (Poutala 2010, 34), sijaisopettajina työskentelee sekä muodollisesti kelpoisia että epäpäteviä henkilöitä. Suomessa ei ole tehty tilastollista selvitystä siitä, keitä sijaiset ovat tai kuinka paljon heitä kouluilla työskentelee. Oma käsitykseni sijaisopettajuudesta on uutisotsikoita myönteisempi ja siksi tutkimukseni yhtenä tavoitteena on tutkia sitä, millaista on onnistunut sijaisopettajuus.

Koulu yhteisö ei tule toimeen ilman sijaisopettajia, joten pidän tärkeänä sijaisopettajuuden tutkimista yhteisön näkökulmasta. Lähestyn tässä tutkimuksessa yhteisöä saksalais sosiologi Ferdinand Tönniesin (1855–1936) yhteisöä ja yhteiskuntaa kuvaavan käsiteparin Gemeinschaft ja Gesellschaft sekä muiden yhteisökäsitysten avulla. Gemeinschaft kuvaa traditionaalista yhteisöä, jossa normit perustuvat perinteisiin ja roolit ovat kokonaisvaltaisia, kun taas Gesellschaft kuvaa modernisoituvaa yhteiskuntaa, jossa toiminta on rationaalista ja roolit erikoistuneita (Saaristo & Jokinen 2013, 247–248). Käsiteparin avulla on mahdollista ymmärtää koulu yhteisöä, jossa sijaisopettajat

työskentelevät. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 26) koulua ja sen toimintakulttuuria kuvataan oppivana yhteisönä, ja myös Rasku-Puttonen (2005, 96) pitää yhteisöllisyyden kokemusta koulussa tavoiteltavana päämääränä. Sijaisopettajat tulevat kouluyhteisöön ulkopuolisina, mutta sijaisuuden pituudesta ja toistumisesta riippuu se, millä tavoin he liittyvät yhteisöön.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ on koonnut ohjeet opettajien perehdyttämiseen. Ohjeiden mukaan suunnitelmallinen, kattava ja oikea-aikainen perehdyttäminen kuuluu kaikille, myös lyhytaikaisille sijaisille, joiden kuuluu saada tietoonsa kaikki tehtäviin, vastuisiin ja turvallisuuteen liittyvät keskeiset asiat. Palvelussuhteen alkuvaiheen lisäksi perehdyttämistä voidaan tarvita muissakin tilanteissa, esimerkiksi työtehtävien muuttuessa. OAJ:n mukaan perehdytyksen tavoitteena on, että uusi työntekijä oppii tuntemaan työpaikkansa ja sen tavat sekä ihmiset. Lisäksi hän tutustuu työhönsä ja siihen liittyviin odotuksiin, vastuisiin ja velvoitteisiin. Myös Työturvallisuuslaki (2002) vaatii työnantajaa huolehtimaan perehdyttämään työntekijää riittävästi.

Opettajuus on sijaisopettajuuden tutkimiselle luonteva lähtökohta, jota on tutkittu huomattavasti enemmän kuin sijaisopettajuutta. Opettajan ammatista professiona on keskusteltu monien tutkimusten yhteydessä (Luukkainen 2004; Lapinoja 2006; Patrikainen 2009), mutta koska professio on moniselitteinen käsite (Pekola 2014, 19), ei täyttä yksimielisyyttä opettajuuden professionaalisuudesta tai semiprofessionaalisuudesta ole löydetty. Opettajan nimikettä on ehdotettu suojattavaksi vain opettajan kelpoisuusehdot täyttävien käyttöön useita kertoja (Poutala 2010, 34) siinä onnistumatta, joten epäpätevä sijaisopettajakin voi käyttää opettajan nimikettä. Monet varsinkin lyhytaikaisissa tehtävissä työskentelevät sijaisopettajat ovat muodollisesti epäpäteviä.

Sijaisopettajat työskentelevät määräaikaisissa virkasuhteissa, joihin liittyy toimeentulon epävarmuus ja työsuhteen epätyypillisuus (Pyörälä & Ojala 2017, 49). Siksi sijaisopettajuus on monille sijaisena työskenteleville väliaikainen ratkaisu joko ennen opiskelun aloittamista, opiskelun aikana tai valmistumisen jälkeen työuran alussa. Sijaisopettajana on mahdollista saada aikaa oman ammatinvalinnan miettimiseen tai sijaisopettajuus voi olla tilaisuus ammatilliseen kasvuun erilaisissa opettajan tehtävissä ja kouluyhteisöissä. Uuteen työyhteisöön tulevan työntekijän perehdyttäminen on alku sekä yhteisöön liittymiselle että ammatilliselle kasvulle. Oma sijaisopettajuuteen liittyvä

esiymmärrykseni on saanut alkunsa sijaisopettajana työskentelystä, jota olen jatkanut yli kymmenen vuoden ajan eli poikkeuksellisen pitkään moniin muihin sijaisiin verrattuna. Olen monipuolisten sijaisuuksieni aikana kiinnostunut opettajan ammatista, tuntenut kehittyväni ammatillisesti ja lopulta hakeutunut opettajakoulutukseen.

Kiinnostukseni sijaisopettajuuden tutkimiseen syntyi avoimen yliopiston proseminarityötä tehdessä, kun tutkin oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista (Tuikka 2017). Oppilaiden myönteinen suhtautuminen sijaisopettajiin yllätti, koska julkisuudessa sijaisopettajan opetustaitoja usein kritisoidaan. Pitkään samoilla kouluilla sijaisena työskennellessäni olen tuntenut kuuluvani kouluyhteisöön ja voivani olla mukana myös koulun kehittämistyössä ja päätöksenteossa. Vain tilapäisesti koululla työskentelevän sijaisen kokemukset voivat olla erilaisia kuin omani. Kouluyhteisön vakituisten jäsenten sijaisopettajuuteen liittyvien näkemysten avulla haluan tutkia kouluyhteisöä ja sen toimintakulttuuria sekä opettajuudesta syntyvää kuvaa. Tutkimukseen liittyvä esiymmärrykseni on siis lähtöisin sekä käytännön työstä, sijaisopettajuuteen liittyvistä keskusteluista että lukemistani teoreettisista lähteistä. Yksi perustelu tutkimuksen merkitykselle on sijaisopettajien vaihteleva saatavuus, jonka olen omien työskentelyjaksojeni aikana nähnyt vaikuttavan koulujen arkeen ja työyhteisöön. Kasvio (2014, 14) kuvaa tulevaisuuden työelämää entistä epävarmemmaksi, koska inhimillisen työpanoksen käytössä pyritään yhä suurempaan joustavuuteen. Kouluille hakeudutaan sijaisiksi monista syistä, mutta kuten Kasvio toteaa, useimmat työntekijät haluavat tehdä työtä, joka vastaa heidän osaamistaan, tuottaa nautinnon tunteita ja tuntuu mielekkäältä.

Blomberg (2008) on tutkinut väitöskirjassaan helsinkiläisten aloittelevien opettajien subjektiivisia kokemuksia opettajuudesta. Hän näkee kouluyhteisön omaleimaisena ja ainutlaatuisena työpaikkana, jossa organisatoriset rakenteet, rehtorin johtamistaidot sekä työyhteisön ilmapiiri, dynamiikka, kollegiaalisuus ja yhdessä tekemisen kulttuuri vaikuttavat aloittelevan opettajan rooliin ja toimintaan opettajayhteisössä. Blomberg totesi, että aloittelevat opettajat otetaan kouluyhteisöissä vastaan myönteisesti, mutta alkuvaiheen ystävällisyys muuttuu torjunnaksi ja epäkohteliaaksi käyttäytymiseksi. Vaikka myönteisiäkin kohtaamisia on, Blombergin mukaan yleinen ylimielinen suhtautuminen ja ehdottomat mielipiteet muuttavat keskustelut jopa valtataisteluiksi. (Blomberg 2008, 154, 157-160.) Omat kokemukseni sijaisena työskentelystä ovat myönteisempiä kuin Blombergin

(2008) tutkimustulokset, vaikka kaikissa työyhteisöissä on ajoittain ollut jonkinlaisia konflikteja.

Sijaisopettajuutta on Suomessa tutkittu pääasiassa pro gradu -tutkielmissa eri näkökulmista. Usein sijaisopettajuutta on lähestytty ammatillisen kasvun ja identiteetin kehittymisen kautta. Maaranen, Kynäslähti ja Krokfors (2008) kertovat artikkelissaan tutkimuksestaan, jossa he tarkastelevat epäpätevinä opettajina ennen opettajakoulutukseen hakeutumistaan työskennelleiden opiskelijoiden työelämässä hankitun kokemuksen yhteyttä opetustaitoihin. Leivon (2010) väitöskirjatutkimuksen aihepiiri on samantapainen, sillä hän käsittelee aikuisena opettajaksi opiskelevien ennen koulutusta hankkimia opetuskokemuksia. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on tutkimusaiheena ollut sijaisopettajan ammatillinen kehittyminen (esim. Colcott 2009; Gershenson 2012; Drieger-Enns 2014), mutta varsinkin yhdysvaltalais tutkimuksissa myös sijaisopettajan vaikuttavuus oppilaiden oppimistuloksiin. Sijaisopettajan asemasta kouluyhteisössä on tutkimuksista löydettävissä joitakin mainintoja (esim. Kempainen 2011). Onnistuneen sijaisopettajuuden tutkiminen kouluyhteisön lähtökohdista tuo siis uudenlaisen näkökulman ilmiöön liittyvään tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on laadullisen tutkimuksen keinoin selvittää kouluyhteisön jäsenten kokemuksia ja näkemyksiä onnistuneesta sijaisopettajuudesta ja siitä, mitä se kertoo kouluyhteisöstä ja opettajuudesta. Onnistumisesta voi saada tietoa myös epäonnistumiseen liittyvien kokemusten ja kertomusten avulla. Aineisto on kerätty avoimissa haastatteluissa, joissa tutkimushenkilöinä on sijaisopettajia, luokanopettajia, aineenopettajia ja rehtori. Vaikka oppilaat, koulunkäynninohjaajat ja muu henkilöstö sekä huoltajat ovat kouluyhteisön tärkeitä jäseniä, heidät on rajattu tutkimuksen ulkopuolelle, jottei aineisto laajene liikaa. Tutkimuskysymyksiin etsin vastauksia analysoimalla haastatteluaineistoa temaattisesti. Tutkimusotteessani on piirteitä fenomenologiasta ja hermeneutiikasta, joten pyrin refleктоimaan työskentelyäni koko tutkimusprosessin ajan ja käymään jatkuvaa vuoropuhelua teoreettisen viitekehyksen, aineiston ja oman esiymmärrykseni kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa ilmiö ja sen kuvaus eivät koskaan vastaa täysin toisiaan (Alasuutari 2007, 36), mutta haluan välittää tutkimusraportissa lukijalle sijaisopettajuudesta monipuolisen ja uusia näkökulmia avaavan käsityksen.

2 KOULU YHTEISÖNÄ

2.1 Tönniesin yhteisökäsitteet *Gemeinschaft* ja *Gesellschaft*

Kun koulusta puhutaan yhteisönä, ajatellaan yleensä kuten Aro ja Jokivuori (2018, 111), että yhteisö ja yhteisöllisyys tarkoittavat jotakin myönteistä ja vaalimisen arvoista asiaa. He näkevät, että ihmisyyys ja inhimillinen elämä on mahdollista vain yhteisön jäsenenä ja siksi lapsen täytyy kehittyäkseen olla tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Koulu yhteisö on merkityksellinen myös aikuisille, jotka Aro ja Jokivuoren (2018, 112) ajatteluun perustuen voivat yhteisön jäsenenä yhdessä rakentaa ja pitää yllä koulun toimintakulttuuria sekä laajemmin kulttuuria ja koko yhteiskuntaa.

Sosiologian peruskäsitteisiin kuuluva ”yhteisö” nähdään toisaalta kaipuuna perinteiseen ja vakaaseen maailmaan ja samaan aikaan utooppisia ja vallankumouksellisia mahdollisuuksia tarjoavana. Saksalaissosiologi Ferdinand Tönnies (1855–1936) teki tunnetuiksi perinteistä ja modernimpaa yhteisöä ja yhteiskuntaa kuvaavat käsitteet *Gemeinschaft* ja *Gesellschaft*. (Aro & Jokivuori 2018, 112–113.) Tönnies halusi analysoida uudelleen sosiaalisen elämän perusongelmia käyttäen lähtökohtanaan ihmisten muodostamaa luonnollista ”ajatusyhteisöä”, jossa hän näki ihmisten tahtojen olevan vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus joko tukee tai tuhoaa toisen osapuolen henkistä ja fyysistä kasvua, mutta Tönnies keskittyi tutkimaan keskinäisestä kannustamisesta ja saavutusten jakamisesta muodostuvaa myönteistä suhdetta, joka synnyttää joko todellista orgaanista elämää sisältävän yhteisön, *Gemeinschaftin*, tai mekaanisen yhteiskuntarakenteen, *Gesellschaftin*. (Tönnies 2001, 3, 5, 17.)

Käsitepari auttaa ymmärtämään koulua ja sen toimintaa eli sitä ympäristöä, jossa sijaisopettajat työskentelevät. Tönniesin (2001, 18–19) mukaan *Gemeinschaftiin* kuuluu kaikki tuttu ja mukava, kun ihminen syntymähetkestä alkaen yhdistyy oman yhteisöönsä sekä hyvässä että pahassa. *Gesellschaftin* hän näkee ”vieraana maana”, jossa eletään ulkomaailmassa julkisella alalla rinnakkain, mutta toisista riippumatta. Hän muistuttaa, ettei kokonaisuus ole vain osiensa summa, vaan osat ovat riippuvaisia kokonaisuudesta. Saaristo ja Jokinen (2013, 247–248) tulkitsevat Tönniesin *Gemeinschaft*-käsitettä siten, että traditionaalisen yhteisön normit rakentuvat perinteiden varaan ja elämää yhteisössä

määrittelevät kokonaisvaltaiset roolit. Tavat, perinteet ja uskomukset säätelevät elämää yhteisössä, jossa noudatetaan kirjoittamattomia sääntöjä. Aro ja Jokivuori (2018, 116–117) näkevät tällaisen yhteisön elämään osallistumisen motiivina ihmisten yhteenkuuluvuuden tunteet, mutta myös yhteisen tehtävän tai päämäärän toteuttamisen, esimerkiksi elannon hankkimisen. Käsitteenä Gesellschaft sopii Saariston ja Jokisen (2013, 247–249) mielestä paremmin kuvaamaan modernisoituvaa yhteiskuntaa, jossa yhteenliittymistä arvostetaan enemmän välineenä kuin päämääränä sinänsä. Gesellschaft-yhteiskunnassa normit ovat persoonattomia, roolit erikoistuneita ja toiminta rationaalista, koska eletään ”asiaorganisaatioiden” maailmassa. He toteavat, ettei Tönniesin dikotomia vastaa täysin todellisuutta, vaan sellaisissakin instituutioissa, joissa toimitaan välineellisesti ja laskelmoivasti, voi olla vuorovaikutusta ja ihmisten välistä luottamusta.

2.2 Koulu Gemeinschaft-yhteisönä

Tönniesin (2001, 23) mukaan alkuperäisessä Gemeinschaft-yhteisössä ihmisen tahto on täysin yhteneväinen toisen kanssa kuten esimerkiksi äidin ja lapsen suhteessa. Kyseessä on aina pitkäkestoinen suhde, joka perustuu tuttuihin, miellyttäviin asioihin ja muistoihin. Ulkopuolinen uhka yhdistää yhteisöä entistä tiiviimmäksi, kun tulee yhteinen tarve toimia ja elämä yhdessä tunnetaan helpommaksi ja arvokkaammaksi. Jopa yhteisön sisäinen valta ja auktoriteetti perustuvat Tönniesin teoriassa hyväntahtoisuuteen, hyväksyntään ja kunnioitukseen, joten eriarvoisuutta hyväksytään niin kauan kuin se ei vaaranna yhtenäisyyttä. Suomalaisessa koulussa näkyvät yhä yhteisölliset perinteet, jotka vaikuttavat tiettyjen oppiaineiden kautta, mutta ovat esillä myös säännöissä ja toimintakulttuurissa. Oppilaat eivät tule kouluun vapaaehtoisesti, vaan oppivelvollisuuden velvoittamana, mutta silti tavoitteena on yhteinen oppimisen etu, jota tavoiteltaessa koulu toimii välineenä.

Tönniesin (2001, 33) kuvauksessa Gemeinschaftin yhteisöllisyys perustuu keskinäiseen ymmärrykseen ja toisen tuntemukseen, jotka pitävät ihmiset yhdessä kokonaisuuden jäseninä. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 27) peruskoulusta puhutaan oppivana yhteisönä, jossa yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokeminen vahvistavat yhteisöä. Tönniesin (2001, 33) ajattelua tulkiten tällaisessa yhteisössä opettaja haluaa osallistua oppilaidensa iloihin ja suruihin ja perustaa

opetuksensa hyvään oppilastuntemukseen. Koska yhteisymmärrys kasvaa tai heikkenee olosuhteiden mukaan (Tönnies 2001, 35), koulun fyysisellä, psyykkisellä ja sosiaalisella ympäristöllä on suuri merkitys opettajan ja oppilaiden välisen suhteen muodostumiseen ja sitä kautta oppimiseen.

Gemeinschaft-käsitteeseen viittaavat muun muassa opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2016, 19, 26) tavoite, jonka mukaan opetuksen tulee edistää yhteiskunnan jäsenyyteen kasvua perinteiden tuntemista edistäen sekä käsitys oppivan yhteisön toimintakulttuurista, joka on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia. Opetussuunnitelman perusteissa koulua pidetään yhteisönä, mutta samalla painotetaan sen yhteyttä ympäröivään yhteiskuntaan. Kouluyhteisön aikuisten yhteistyö ja vuorovaikutus yhteiskunnan kanssa tukevat oppilaiden kasvua hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Lisäksi korostetaan kaikkien yhteisön jäsenten kohtaamista ja kohtelua samanarvoisina. (Opetushallitus 2016, 27.) Aro ja Jokivuori (2014, 91) näkevät yhdenmukaistamiseen pyrkimisen Gemeinschaft-yhteisön ongelmana, jota vastaan taistellaan yhteiskunnallisen modernisoitumisen keinoin lisäämällä yksilöllisyyttä ja henkilökohtaista vapautta. Rasku-Puttonen (2006, 111) toteaa, ettei yhteisöllisyyteen pyrittäessä tavoitetta aina saavuteta. Yhteisön kehittymistä auttaa hänen mukaansa kuitenkin työskentely yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja yhteisöllisyyden tietoinen tavoittelu.

2.3 Koulun Gesellschaft-piirteet

Gesellschaft-tyyppisessä yhteisössä ihmiset muodostavat ryhmän, jossa elävät sovussa rinnakkain, mutta silti irrallaan toisistaan kaikista heitä yhdistävistä asioista riippumatta. Tällaisessa ryhmässä ei tapahdu mitään sellaista, joka olisi tärkeämpää laajemmalle joukolle kuin yksilölle itselleen, vaan jokaisesta palveluksesta halutaan tasavertainen vastine. (Tönnies 2001, 52.) Aro ja Jokivuori (2018, 117–118) tulkitsevat osallistumisen motiivien olevan Gesellschaftissa päämäärään suuntautuneita, koska niiden avulla tavoitellaan erityisesti omaa etua. Opettajille kouluyhteisöön liittymisen päämääränä ovat oman ammatin toteuttaminen ja palkkatyön avulla elannon hankkiminen. Sijaisopettajat tulevat työhönsä kouluyhteisön ulkopuolelta vaihtelevan mittaisiksi ajanjaksoiksi ja heillä on

erilaisia tavoitteita ja päämääriä, joihin he pyrkivät työnsä avulla. Vaikka koulun henkilökunnalla on Tönniesin (2001, 63) tarkoittamaa kunkin tahtoon ja kiinnostuksen kohteisiin liittyvää vuorovaikutusta, he pysyvät toisistaan riippumattomina. Esimerkiksi lyhytaikaisessa tehtävässä työskentelevä sijaisopettaja on kiinnostunut oppitunnin pitämisestä ja tarvitsee sitä varten ohjeet, mutta ne saatuaan voi toteuttaa opetusta oman tahtonsa mukaisesti. Työnantajan näkökulmasta työntekijöistä tulee hyödykkeitä tai palvelusten tarjoajia, jotka saavat vastapalveluksena työajastaan ja -panoksestaan palkkaa sen vähimmäismäärän, jolla tulevat toimeen (Tönnies 2001, 90).

Gesellschaftissa hyväksytään vain ne arvot, joita kaikki pitävät ominaan (Tönnies 2001, 54). Siksi kaikkien kouluyhteisön jäsenten on tunnustettava samat arvot, jotta niiden mukaan voidaan toimia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2016, 27) Gesellschaft-tyyppisiä piirteitä näkyy yhteisön jäsenten yksilöllisyyden korostamisessa, vaikka samalla muistetaan myös yhteisön tarpeita. Yksilöllisyys tulee esiin myös eriyttämisen tarpeiden huomioimisessa tai opettajan pedagogisessa autonomiassa. Ystävällisyys ja kohteliaisuus kuuluvat myös Gesellschaftiin, mutta vaikka kaikki näyttävät pitävän toisiaan tasavertaisina, on kaiken taustalla oman edun ajattelu (Tönnies 2001, 65).

Aron ja Jokivuoren (2018, 119) tulkinnan mukaan nykyajan maailmassa on rinnakkain sekä Gemeinschaft- että Gesellschaft-tyyppisiä suhteita, sillä kaikissa yhteiskunnallisissa oloissa tarvitaan myös luonnolliseen yhteenkuuluvuuteen perustuvia sosiaalisia suhteita. Koulu näyttää sijoittuvan Gemeinschaftin ja Gesellschaftin välimaastoon, jossa vaikuttavat sekä perinteet että uuteen yhteiskuntaan liittymisen halu. Karila ja Nummenmaa (2006, 35) toteavat, että lähes itsestään selvänä pidettyä yhteisöllisyyttä ei kasvatusinstituution työkuulttuurista välttämättä aina löydy. Heidän mukaansa koulujen työkuulttuurille tyypillistä on opettajien yksilöllinen työskentely oman luokkansa kanssa. Kasvatusyhteisöjen haasteena he pitävät toimintakulttuurien erilaisuutta eri yhteisöissä, mutta myös oman toimintakulttuurin tunnistamista, koska esimerkiksi työn organisointiin liittyvien käytäntöjen merkitystä yhteisön toimintakulttuurin muodostumisessa ei aina ymmärretä.

2.4 Yhteisö yhdistäjänä ja erottajana

Tönniesin lisäksi myös muut tunnetut sosiologit ovat kehittäneet yhteisöihin liittyviä teorioita. Aron ja Jokivuoren (2018, 126) mukaan ranskalaisen Emile Durkheimin (1858–1917) malli yhteisöelämän muutoksesta poikkeaa Tönniesin ajattelusta siten, että Durkheimin mukaan modernisoitumiseen liittyvä yksilöllistyminen lisää yhteisöön kiinnittymistä ja yksilöiden keskinäistä riippuvuutta. Durkheimin kaksi yhteisöllisyyden tyyppiä ovat mekaanisen solidaarisuuden ohjaama traditionaalinen yhteiskunta ja orgaanisen solidaarisuuden ohjaama modernisoituva yhteiskunta, joiden muutosta selittää sosiaalinen työnjako. Mekaanisen solidaarisuuden yhteiskunnassa työnjako on vähäistä ja ihmiset keskenään samanlaisia, kun taas orgaanisen solidaarisuuden olosuhteissa työnjaon aste on suurempi ja yksilöt keskenään erilaisia. Durkheim kuvaa ihmistä sosiaalisena olentona, joka omaksuu yhteisössä jaetut käsitykset ja siirtää niitä yhteisön uusille jäsenille, joten käsitykset säilyvät, vaikka yhteisön jäsenet vaihtuvat. (Aro & Jokivuori 2018, 126–127.) Durkheimin ajattelun mukaan kouluyhteisön vakituiset jäsenet siirtävät yhteisön käsityksiä sijaisopettajille, jotka omaksuvat ne ja alkavat toimia yhteisössä vallitsevien sosiaalisten periaatteiden mukaan.

Lehtinen ym. (2016, 137) näkevät, että tapa, jolla asiantuntijayhteisöissä tarvittavat tiedot opitaan, perustuu uusien yhteisön jäsenten hyväksymiseen aluksi perifeerisinä jäseninä. Vähitellen heidän tietonsa ja taitonsa karttuvat, jolloin he siirtyvät yhä keskeisempään asemaan yhteisössä. Uudet jäsenet päätyvät silloin samanlaisiin merkitystulkintoihin keskeisissä kysymyksissä kuin yhteisön muutkin jäsenet, ja heidän identiteetistään tulee yhteisön jäsenen identiteetti. (Lehtinen ym. 2016, 137.) Tällainen asiantuntijuuden kehittyminen voi edetä eri näkökulmien mukaan kognitiivisena oppimisena, jolloin keskeistä on tiedon hankkiminen, osallistumisena tiettyyn kulttuuriin tai luomisnäkökulmasta katsottuna uuden tiedon lähestymisprosessina (Karila & Nummenmaa 2006, 37).

Koulu on paitsi yhteisö, myös organisaatio, jossa vaihtuvuus on luonnollista, sillä jokaisen lukuvuoden alkaessa kouluun tulee uusia oppilaita. Samalla osa oppilaista on siirtynyt yläkouluun. Koulun aikuisilla on erilaisia työ- ja virkasuhteita, joista osa on määräaikaista ja osa vakituisia. Lisäksi sairaslomat, vuorotteluvapaat tai vanhempainlomat vaikuttavat henkilökunnan vaihtuvuuteen. Sijaisopettajia työskentelee kouluilla usein.

Ketola (2010, 54) toteaa, ettei uusi työntekijä yleensä tunne organisaation toimintamalleja etukäteen, vaan tarvitsee perehdyttämistä.

Rinne ym. (2015, 84) pitävät Durkheimin ajattelussa keskeisinä ihmisiä yhdistäviä tekijöitä, mutta saksalainen sosiologi Max Weber (1864–1920) nosti keskusteluun yhteiskunnan osaryhmien koulutuksen ja kasvatuksen muista ryhmistä erottautumisen välineenä ja keinona yhteiskunnallisen arvostuksen saavuttamiseen. Weberin käsityksen mukaan ihmisen on tietyn yhteisön tai organisaation sisällä toimittava ainoastaan siinä ”virallisessa roolissa”, joka hänelle tässä yhteisössä on määritelty, jolloin esimerkiksi opettajan tai sijaisopettajan rooliin eivät vaikuttaisi hänen perhe-elämänsä tai muut koulun ulkopuolisiin rooleihin liittyvät asiat (Bauman 2020, 102). Puolalais sosiologi Zygmunt Bauman (1925–2017) on sitä mieltä, etteivät ihmiset osallistu yhteisön toimintaan ”kokonaisina persoonina”, vaan toimivat erikoistuneina niihin tehtäviin, joita yhteisö heiltä odottaa. Vaikka ihmiset vaihtuvat, roolit eivät muutu ja organisaatio säilyy. Tärkeämpiä kuin rooleissa työskentelevät ihmiset, ovat Baumanin mielestä rooleissa tarvittavat taidot ja tahto työskennellä tehtävässä. (Bauman 2020, 99–101.) Sijaisopettajan voi ajatella tulevan kouluun tiettyyn rooliin, jossa hän suoriutuu taitojensa ja tahtonsa avulla. Yhteisö ei tunne hänen muita roolejaan eikä niillä Baumanin (2020) ajattelun mukaan ole merkitystä työssä onnistumisen kannalta. Tällainen ajattelu tuntuu kuitenkin hieman ristiriitaiselta sijaisopettajan monimuotoisen tehtävän kanssa, sillä hänen opetus- ja kasvatustehtävässään tarvitsemansa taidot ovat voineet karttua myös työroolin ulkopuolella.

Rinteen ym. mukaan (2015, 85) kasvatussosiologiassa oletetaan, että kaikissa yhteisöissä on jonkinlainen sosiaalinen järjestelmä ja rakenne, joiden avulla sosiaaliset asemat, laitokset, arvot, ammattiryhmät tai sosiaaliset kerrostumat järjestyvät suhteessa toisiinsa. He näkevät jokaisessa järjestelmässä kahdenlaisia odotuksia, joista toiset vaativat normien noudattamista eli samanlaisuutta, toiset rooleissa toimimista eli erilaisuutta. Näissä järjestelmissä ihmiset asettuvat odotusten solmukohtiin, jotka ovat velvollisuuksia ja oikeuksia määrittäviä sosiaalisia statuksia.

2.5 Kasvatusyhteisön toimintakulttuuri

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016) pitävät yhteisöllisyyden kokemusta koulun kasvatuskäytännöissä tavoiteltavana päämääränä, joka voi lisätä erilaisuuden arvostamista, toisten kunnioittamista, halukkuutta yhteistyöhön ja kykyä toimia joustavasti uusissa ja erilaisissa rooleissa. Kouluyhteisössä vastuu päätöksistä on viime kädessä rehtorilla, mutta Rasku-Puttosen (2005, 96) mukaan osallisuuden tunnetta lisää päätösten yhteinen valmistelu ja koulun kehittämisen suunnittelu. Sijaisopettaja saattaa työskennellä koululla vain hyvin lyhyen ajan, joten hänellä ei ehkä ole mahdollisuutta osallistua päätösten valmisteluun tai koulun kehittämiseen. Pidempiaikaisen virkamääräyksen saaneet sijaiset ovat erilaisessa asemassa ja heille yhteisöllisyyden kokemuksella saattaa olla suurempi merkitys. Oman kokemukseni mukaan sijaisopettaja, joka työskentelee vuosien ajan samoilla kouluilla, muuttuu vähitellen kouluyhteisössä ainakin lähes tasavertaiseksi jäseneksi ja hänen mielipiteensä otetaan huomioon suunnittelussa. Tällainen osallisuus lisää työn mielekkyyttä ja siihen sitoutumista.

Lehtinen ym. (2016, 137–138) näkevät, että vakiintuneet käytännöt tarjoavat mahdollisuuden selviytyä hankalastakin tehtävistä yhteisön hyväksyttävien ja toivottavien rutiinien ja työnjaon avulla. Ne ovat heidän mukaansa keino, jolla uusi ihminen voi liittyä yhteisöön ja osallistua yhteisiin toimintoihin, jolloin syntyy yhteisesti jaettavia merkityksiä. Karilan ja Nummenmaan (2006, 37) mukaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna työssä oppimisessa on kyse juuri sosiaalisiin käytäntöihin osallistumisesta ja tavoitesuuntautuneisiin toimintoihin sitoutumisesta.

Bauman (2020, 98, 111) osoittaa ihmisten muodostamien ryhmien silmiinpistävimmäksi piirteeksi niiden kirjavuuden, mutta huomauttaa, että ryhmiä yhdistää kanssakäyminen. Ryhmä on hänen mukaansa olemassa ainoastaan jäsentensä toisistaan riippuvaisten tekojen jatkuvana verkostona, jossa toiminnan perustana on ryhmän jäseniä ohjaava käsitys siitä, millaista ryhmälle sopiva käyttäytyminen on. Toisaalta Baumanin mukaan yhteisöt poikkeavat toisistaan siinä, kuinka tiukkaa yhdenmukaisuutta ne jäseniltään odottavat. Juuti (2006, 123, 130–131, 133) kirjoittaa ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta erilaisissa ryhmissä ja toteaa, että henkilöt, jotka haluavat samaistua johonkin ryhmään, noudattavat tuon ryhmän normeja eli käyttäytymissääntöjä, jotka

ryhmä pyrkii opettamaan uudelle jäsenelleen mahdollisimman nopeasti. Yhtenäisyyttä lisäävien normien lisäksi ryhmissä on Juutin mukaan rooli-odotuksia, jotka edellyttävät jäsenten erikoistumista tiettyihin sosiaalisiin rooleihin. Kuittinen (2008, 109–110) pitää sosiaaliseen ryhmään kuulumista tärkeänä osana yksilön identiteetin muodostumista. Kun jäsen arvostaa ryhmää ja sillä on hänelle emotionaalinen merkitys, identiteetin rakentaminen tekee organisaatiossa toimimisesta ennustettavaa ja johdonmukaista samalla kun epävarmuus ja jatkuva neuvottelun tarve vähentyvät. Merkittävimpinä sosiaalisen aseman, itsearvostuksen ja identiteetin määrittelijöinä hän mainitsee ammatin ja työn tai työpaikan.

3 SIJAI SOPETTAJUUDEN ULOTTUVUUKSIA

3.1 Keitä ovat sijaisopettajat?

Kouluyhteisössä työskentelee vakinaisen henkilökunnan lisäksi määräaikaista työntekijöitä, joista osa on opettajien sijaisia. Heille työelämä ei tarjoa samanlaista pysyvyyttä kuin vakituisissa tehtävissä työskentelevillä. Elämäntilanteet ovat yksilöllisiä, sillä ennen opiskelun aloittamista tai opiskelun aikana sijaisuuksia tekevä henkilö on erilaisessa tilanteessa kuin jo opettajaksi valmistunut työntekijä, joka etsii vakituista työpaikkaa työuransa alussa tai haluaa vaikkapa perhetilanteensa vuoksi työskennellä lyhyissä työsuhteissa. Nätti ja Pyöriä (2017, 28) pitävät määräaikaisten työsuhteiden ongelmana sitä, että määräaikaisuus on useimmille työntekijöille vastentahtoinen valinta päinvastoin kuin esimerkiksi osa-aikaisuus, joka on yleisemmin oman toiveen mukainen valinta.

Opetusalan tyypillinen palvelussuhde on kunnallinen virkasuhde (Poutala 2010, 32), johon voidaan tehdä virkamääräys toistaiseksi tai määräaikaaisesti voimassa olevana. Määräaikaisuuden syitä on monia, mutta osa määräaikaisuuksista eli väliaikaisista opettajan tehtävistä koskee opettajien sijaisia. Koska sijaista tarvitaan usein yllättäen esimerkiksi opettajan tai hänen lapsensa äkillisen sairastumisen vuoksi, ei aina ole saatavilla opettajan kelpoisuusehdot täyttäviä sijaisia. Sijaiset ovat kuitenkin välttämättömiä, jotta voidaan turvata jatkuvuutta työpaikoilla (Viitala 2014, 158).

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta säädetään asetuksessa, jossa todetaan, että väliaikaisesti opetusta antamaan voidaan määrätä henkilö, jolla on riittävä koulutus ja tehtävään tarvittava taito. Tällainen opettajan kelpoisuutta vailla oleva henkilö voidaan valita tehtävänsä enintään vuodeksi. Yli kuudeksi kuukaudeksi voidaan kelpoisuutta vailla oleva henkilö valita vain silloin, jos kelpoisuusehdot täyttäviä opettajia ei ole saatavilla tai on olemassa jokin muu erityinen syy. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.)

Maaranen (2009) on opettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan todennut Suomessa koulujen arkiseen todellisuuteen kuuluvan kelpoisuutta vailla olevia sijaisopettajia, vaikka monissa muissa maissa tällaista käytäntöä ei ole. Suomessa

opettajankoulutukseen hakevilla on usein jo kokemusta sijaisuuksista ja opiskelijat saattavat toimia sijaisina myös koulutuksensa aikana. Opiskelun ja työn yhdistäminen ei välttämättä ole helppoa, mutta opiskelun aikana sijaisopettajan tehtävissä työskentelyyn houkuttelevat taloudelliset syyt sekä tieto siitä, että työnantajat arvostavat sijaiskokemusta pidempiaikaista työpaikkaa haettaessa. (Maaranen 2009, 84.)

Suomessa ei ole saatavilla tilastotietoa siitä, keitä sijaisopettajat ovat tai millaisissa tehtävissä heitä työskentelee. Opetushallituksen (2019, 15) raportissa kerrotaan, että selvityksessä mukana olleiden perusopetuksen koulujen esi- ja luokanopettajista 96,1 % oli muodollisesti kelpoisia vuonna 2019. Tämä luku ei kuitenkaan kerro sijaisten määrästä tai kelpoisuudesta. Samassa raportissa arvioidaan, että vakituinen työsuhde tukee koulujen kehittämistyötä, sillä vakituksessa työsuhhteessa oleva opettaja on motivoituneempi kehittämistyöhön kuin vuoden mittaisessa määräaikaisessa tehtävässä työskentelevä. Tilastossa mukana olleiden rehtoreiden ja opettajien palvelussuhteista 86,6 % oli vakinaisia. (Opetushallitus 2019, 12.) Työterveyslaitoksen mukaan luokanopettajat olivat sairauden vuoksi poissa töistä 11,2 päivää henkilötötyvuoden 2019 aikana (Työelämätieto, Työterveyslaitos 2020). Tämäkin luku kertoo vain osan sijaistarpeesta, sillä sijaisia tarvitaan myös opettajien lasten sairastaessa, koulutuspäivien aikana ja monista muista äkillisistä tai ennakoitavista syistä.

Yhdysvalloissa on tilastoitu julkisen koulujärjestelmän sijaisopettajien työskentelyä. Tutkimusten mukaan oppilas voi olla sijaisopettajan opetettavana jopa 10 % kouluajastaan eli noin vuoden koko koulu-uransa aikana. (Glatfelter 2006, 1.) Kun Yhdysvalloissa on tutkittu syitä siihen, miksi oppilaiden saavutukset ovat eri opetusryhmissä erilaisia, yhdeksi selvittämistä vaativaksi syyksi on nostettu opettajien poissaolot. Yhdysvaltalaisessa pitkittäistutkimuksessa suuren kaupunkikoulupiirin alueella laskettiin opettajien olevan poissa töistä 5–6 % koulupäivistä. (Miller 2008, 182.) Koulujärjestelmät eivät vastaa toisiaan eri maissa, mutta Suomessa sama prosenttimäärä vastaisi 9,5–11,4 päivää lukuvuodessa, mikä on varsin lähellä Työterveyslaitoksen sairauspoissaolojen määrää 11,2 päivää. Millerin (2008, 182) mukaan vastaavat luvut ovat Australian Queenslandissa 3,12, Yhdistyneessä kuningaskunnassa 3,15 % ja kehittyvissä maissa luku voi olla yli 20 %.

Vaikka opettajien poissaolojen määrät eivät kerro siitä, keitä sijaiset ovat, voi poissaoloista päätellä jotain sijaistarpeesta. Mitä useammin opettajat ovat poissa, sitä

useammin sijaisia tarvitaan. Jos poissaolot jakautuvat pieniin osiin, sijaisuudet ovat varsin lyhyitä. Sairastuminen tapahtuu yleensä yllättäen, joten sijainen on löydettävä nopeasti. Tällöin ei aina ole saatavilla kelpoisuusehdot täyttävää sijaista, vaan palkataan se henkilö, joka on kiinnostunut tehtävästä ja saatavilla oikeaan aikaan. Joissakin kunnissa on säännöksiä, jotka kieltävät sijaisen ottamisen esimerkiksi lyhytaikaisiin alle kolmen päivän sijaisuuksiin, mutta tällaista toimintaa pidetään opetuslain vastaisena (Tikkanen 2018).

Tutkimustulokset osoittavat erityisesti nuorten pitävän työtä merkityksellisenä oman itsensä toteuttamisen välineenä. ja siksi työurat alkavat usein jo opiskeluaikana tai jopa ennen sitä. Noin joka kymmenes työllinen on opiskelija. Työskentely opiskeluaikana tarjoaa mahdollisuuden hankkia oman alan työkokemusta ennen valmistumista. Vaikka työn ja opiskelun yhdistäminen voi viivästyttää opiskelujen valmistumista, korkeasti koulutetut suomalaisnuoret pääsevät työkokemuksensa ansiosta koulutustaan vastaavalle työuralle nopeammin kuin Euroopassa keskimäärin. (Pyöriä ym. 2017, 81–82.) Sijaisopettajana työskentely on yksi tyypillinen tapa hankkia työkokemusta opintojen aikana tai ennen opiskelupaikan hakemista.

3.2 Sijaisopettajuus profession näkökulmasta

Kouluyhteisössä sijaisopettaja etsii omaa rooliaan kenties hyvin vakiintuneessa toimintaympäristössä. Samalla hän työskentelee opettajana ammattikunnassa, jossa vakituisen viran saaminen edellyttää tiettyä kelpoisuutta (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta 986/1998), mutta opettaa voi silti kuka hyvänsä. Opettajanimikkeen suojaamista vain kelpoisuusehdot täyttävien käyttöön on ehdotettu Suomessa useita kertoja, mutta ainakaan toistaiseksi opettajan status ei ole sidoksissa kelpoisuuteen (Poutala 2010, 34).

Vaikka sijaisopettajan voi työskennellä ilman alan koulutusta tai kelpoisuutta, yliopistotasosta opettajankoulutusta pidetään välttämättömänä edellytyksenä professionaalille opettajuudelle (Uusikylä & Atjonen 2005, 218, 222). Patrikainen (2009, 27) toteaa, että tutkinto antaa valmiuksia alan tutkimuksen seuraamiseen ja oman osaamisen tietoiseen kehittämiseen reflektoinnin avulla. Hän näkee professionaalisuuden merkinä myös kattavan ammatillisen järjestäytymisen. Lapinoja (2006, 26) pitää

professionaalisen ammatin harjoittajia asiantuntijoina, jotka tietävät alastaan enemmän kuin muut ja joille Luukkaisen (2004, 51) mukaan voidaan asettaa pätevyyskriteereitä. Epäpätevät sijaisopettajat eivät näiden määritelmien mukaan kuulu professionaalisen opettajuuden piiriin. Koska kelpoisuusvaatimukset täyttäviä opettajia ei riitä kaikkiin sijaistuksiin, niihin valitaan myös henkilöitä, joilla ei ole kelpoisuutta.

Profession käsite ei ole yksiselitteinen, ja opettajan ammattia on kuvattu myös semiprofessioksi, koska opettajat joutuvat ottamaan vastaan toimintansa tavoitteita myös ammatin ulkopuolelta (Lapinoja 2006, 27). Luukkainen perustelee opettajan professiota ammatin erityislaatuudella, johon kuuluu muun muassa sellainen sitoutuminen inhimillisen kasvun edistämiseen, mitä ei ole havaittavissa missään muussa ammatissa (Luukkainen 2014, 312). Sijaisopettajien sitoutumista kasvun edistämiseen ei ole tutkittu, mutta käytännössä sitoutumisen määrään vaikuttavat monet tekijät, esimerkiksi sijaisuuden pituus, aiempi työkokemus ja kiinnostus työtä kohtaan. Sijaisopettajia ei voida kuvata yhtenäisenä ryhmänä, vaan heidän kokemuksensa ja taitonsa vaihtelevat. Siksi heidän laaja-alainen yleisosaamisensa vaihtelee, mikä näkyy Rasehornin (2009, 281) opettajan ammatin uusprofessionaalisuuden kuvauksen mukaan muun muassa omaan työhön sitoutumisessa ja ammatillisessa kehittämisessä, tutkivassa työtöteessä, eettisyydessä sekä opettajan toimimisessa kriittisenä muutosvoimana kouluyhteisössä ja yhteiskunnassa.

Sijaisopettajilla on kelpoisuudestaan riippumatta työssään Patrikaisen (2009, 27) kuvaamaa opettajan autonomiaan liittyvää vapautta ja vastuuta yksin tai yhdessä kollegoiden kanssa tehdä päätöksiä kasvatukseen, opetukseen, ohjaukseen ja työyhteisöön liittyvistä ongelmista. Vaikka sijaisopettajan virkasuhde olisi lyhyt, hänen työhönsä liittyvät sellaiset Uusikylän ja Atjosen (2005, 222) luettelemat opettajan professioon viittaavat ominaispiirteet kuten monimuotoinen vuorovaikutus, tulevaisuuteen suuntautuminen ja kasvavien lasten ja nuorten kehitymissuuntaan vaikuttaminen.

Työelämän vaatimukseen eli kvalifikaatioihin sijaisopettaja vastaa kompetenssinsa eli niiden kykyjen ja pätevyyden avulla, joita hän tarvitsee suoriutuakseen tehtävästään. Henkilö voi siis tämän Luukkaisen (2004, 70–72) esittämän käsityksen mukaan olla pätevä eli kompetentti tehtävään, johon hänellä ei ole muodollista kelpoisuutta. Näin ajateltuna sijaisopettaja on epäpätevä vain silloin, kun hän ei osaa hoitaa jotakin tehtävää.

Lainsäädäntö on kuitenkin yksiselitteinen sen suhteen, että vakituudessa tai pitkäaikaisessa tehtävässä työskentelevän opettajan on koulutuksen avulla hankittava itselleen kelpoisuus tehtäväänsä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998).

3.3 Hyvä opettajuus sijaisopettajuutta määrittämässä

3.3.1 Ihanteellisen opettajan ominaisuudet

Opettajuudesta puhuttaessa nousee esiin käsitys hyvästä opettajasta, jonka lähes myyttisiltä tuntuja ominaisuuksia on lueteltu monissa yhteyksissä. Myös sijainen on opettaja, johon työtehtävästä ja sen pituudesta riippuen saatetaan liittää hyvään opettajuuteen kohdistuvia odotuksia. Uusikylä ja Atjonen (2005, 212–213) toteavat, että vaikka hyvän opettajan piirteistä on kirjoitettu pitkiä listoja, ei kukaan voi aidosti täyttää kaikkia hyvään opettajuuteen liittyviä odotuksia ja kriteerejä, jotka kaiken lisäksi vaihtelevat aikakausittain. He pitävät tärkeämpänä, että jokainen opettaja tiedostaisi omat vahvuutensa, jotta hän osaisi hyödyntää niitä ja samalla kehittää heikkouksiaan.

Uusikylä (2007, 155–158) kuvailee hyvää opettajaa kasvattajaksi, aikuiseksi, auktoriteetiksi ja kypsän ihmisen malliksi, joka toimii hyväksyvästi, oikeudenmukaisesti, keskustellen ja vastuuntuntoisesti. Hyvä opettaja on hänen mukaansa myös optimistinen henkilö, joka uskoo oppilaiden mahdollisuuksiin ja arvostaa heitä. Jyrhämä ynnä muut (2016, 116) pitävät hyvän opettajan ominaisuuksina tunneällyn eri osa-alueita, esimerkiksi ihmissuhdetaitoja ja empatiaa, joka sisältää sekä omien että muiden tunteiden havaitsemista ja hallintaa. He viittaavat Webbin (1995) mainitsemiin hyvän opettajan ominaisuuksiin, joita ovat luovuus, rohkeus ja pedagoginen rakkaus, ja pitävät opettajan luontaisia kykyjä perustana, jolta pedagogiset erityiskyvyt vähitellen harjaantumisen kautta kehittyvät.

Hyvän opettajan ominaisuudet voivat liittyä yksittäisten piirteiden sijaan ammatissa tarvittaviin taitoihin tai käytänteisiin. Mäki-Havulinna (2018) on tutkinut opettajan ja oppilaan kohtaamista ja tehnyt johtopäätöksen, jonka mukaan hyvä opettaja kohtaa oppilaansa aidosti, hyväntahtoisesti ja rohkeasti. Hänen mukaansa hyvä opettaja luo luokkahuoneessaan turvallisia kasvatuskäytänteitä ja toimintatapoja ja auttaa oppilasta löytämään opiskelulle tavoitteita sekä saavuttamaan niitä. Hyvä opettaja huomioi myös tukea tarvitsevat oppilaat eikä esimerkiksi ota henkilökohtaisena loukkauksena oppilaan

huonoa käyttäytymistä, vaan pystyy toimimaan tilanteessa aikuismaisesti kypsänä kasvattajana. Tulostensa pohjalta Mäki-Havulinna pitää opettajan työn onnistumisen kannalta luokassa vallitsevaa kiireettömyyden tunnetta ja selkeää, ennakoivaa oppituntien rakennetta sekä käytänteitä, jotka tukevat oppilaan oppimista ja pitävät kaikki oppilaat mukana oppimisprosessissa merkittävämpinä kuin käytettävissä olevia resursseja. (Mäki-Havulinna 2018, 123–125.) Sijaisopettaja saattaa tulla tehtäväänsä hyvin lyhyellä varoitusaajalla, joten hänellä ei aina ole aikaa valmistautua oppituntien pitämiseen. Jos hän on saanut ohjeet sijaistamaltaan opettajalta, nämä ohjeet määrittelevät oppituntien rakennetta. Monet opettamisen käytänteet vaativat hyvää oppilastuntemusta ja pitkäjänteistä työskentelyä, johon ainakaan lyhytaikaisilla sijaisopettajilla ei ole mahdollisuutta.

Uusikylä ja Atjonen (2005, 213) pitävät persoonaa opettajan ammatin keskeisimpänä työvälineenä, mistä seuraa se, että persoonallisuudeltaan erilaisilla ihmisillä on erilaiset työtavat. Persoonan moniselitteistä käsitettä Huttunen (2004, 310–312) kuvaa nimeämällä autonomian ja itsenäisen järjen käytön omaehtoiseen työskentelyyn pystyvän persoonan ominaisuuksiksi. Hän näkee persoonan avonaisuuden tarjoavan mahdollisuuden oman elämänuran ja identiteetin suunnitteluun. Myös jokaisella sijaisopettajalla on oma elämänura ja identiteetti, joka riippuu hänen persoonastaan.

Uusikylä ja Atjonen (2005, 213, 227) lähestyvät hyvää opettajuutta pohtimalla käsitystä ammattitaitoisesta, voimaantuneesta ja professionaalista opettajasta, joka tuntee kuuluvansa ryhmään, voi vaikuttaa omaan kehitykseensä ja saa arvostusta työstään. Lisäksi voimaantunut opettaja on heidän mukaansa pätevä opetuksessaan, kokee omistautumisen tunnetta, puhuu huolistaan, päättää muutoksista ja on itse oppija sekä kekseliäs ja luova sen sijaan, että pelkästään noudattaa annettuja ohjeita. Koska sijaisopettaja ei varsinkaan lyhyiden sijaisuuksien aikana voi sitoutua työhönsä samalla tavalla kuin vakituinen opettaja, herää kysymys siitä voiko hän täyttää Uusikylän ja Atjosen (2005) käsitystä professionaalista opettajasta. Oman kokemukseni perusteella voimaantumiseen liittyvät ominaispiirteet vaativat pitkäaikaista, jopa vuosien työskentelyä sijaisena vaikkapa lyhyt pätkä kerrallaan, mutta mieluiten samalla tai samoilla kouluilla, jolloin kouluuyhteisö tulee tutuksi ja mahdollisuudet tuntee kuuluvansa ryhmään ja tehdä itsenäisiä päätöksiä lisääntyvät. Nikkola (2011, 74) kirjoittaa kahdesta erilaisesta opettajuudesta: annetusta ja

uudistuvasta opettajuudesta. Annettu opettajuus perustuu hänen mukaansa auktoriteettiin ja oikeassa olemisen periaatteeseen, mutta uudistuva opettajuus ohjaamisen ja todellisuuden paremmin ymmärtämiseen, mikä viittaa myös professionaalisempaan ammatillisuuteen. Myös Britzmanin (2003, 222) mukaan elämässä on aina kaksi ulottuvuutta, annettu ja mahdollinen, jotka tulevat esiin, kun tapahtumia, olosuhteita tai ongelmia käsitellään eri näkökulmista. Kun ilmiöstä rakennetaan uusia käsityksiä, annettu ulottuvuus laajentuu teoriaksi mahdollisesta.

Furuhagen ym. (2018) ovat tutkineet ihanteelliseen opettajaan liittyviä käsityksiä vertaamalla Ruotsin ja Suomen opettajankoulutuksen kehitystä. Heidän kuvauksensa hyvästä opettajasta liittyy käsitteellisiin näkökulmiin, jotka korostavat eri tavoin kokemusta ja käytännönläheisyyttä, sisältöjen hallintaa, tieteen merkitystä, opettajan persoonaa tai opettajaa uusien opetusmenetelmien käyttäjänä ja sosiaalisena uudistajana. Myös sijaisopettajan työssä nämä näkökulmat painottuvat eri tavoin riippuen hänen yksilöllisistä taidoistaan ja ominaisuuksistaan.

3.3.2 Opettajan kasvu asiantuntijaksi

Opettajan ammatillista kasvua on tutkittu paljon, mutta sijaisopettajan kehittymistä vain muutamissa pro gradu -tutkielmissa. Tutkijat ovat selvittäneet hyvää opettajuutta erityisesti tutkimalla opettajaksi opiskelevien kehittymistä opettajankoulutuksen aikana tai opettajan asiantuntijuuden muutosta työuran aikana (Kari 2016, 116). Perinteisessä kognitiivisessa asiantuntijuustutkimuksessa asiantuntijuus nähdään mielen sisäisinä yksilöllisinä tiedonkäsittelyn ja ongelmanratkaisun prosesseina, joissa asiantuntijat pystyvät kokemuksen kautta syntyneen hiljaisen tiedon avulla toimimaan joustavasti tilanteen vaatimalla tavalla (Tynjälä 2004, 176). Stenbergin (2011, 27–28) mukaan opettajan ammatillisen identiteetin perustana on henkilökohtainen kokemuksiin perustuva ja muuttuva käyttöteoria, joka toimii opetustyötä ohjaavana viitekehyksenä (Stenberg 2011, 27–28). Vaikka käyttöteoria on henkilökohtainen, voi sen ajatella olevan osa ammatillista kehittymistä, joka etenee kouluyhteisön yhteistyössä ja keskusteluissa (Svendsen 2020). Ammatillisen asiantuntijuuden perustana on kaikilla aloilla faktuaalinen tieto, joka koostuu alan perusasioista. Teoreettinen tieto on yleisempää, mutta silti muodollista tietoa. Kolmas, asiantuntijuuden kannalta keskeinen tietotyyppi on proseduraalinen tieto, joka perustuu

kokemukseen ja joka on hankittu käytännön kautta. (Tynjälä 2004, 177.) Sijaisopettajalla saattaa elämäntilanteestaan ja koulutuksestaan riippuen olla kaikkia tiedon lajeja, mutta varsinkin epäpätevänä työskentelevän sijaisopettajan ammatillinen kehittyminen perustuu suurelta osin sijaisuuksien aikana vähitellen kertyvään käytännön tietoon.

Stenberg (2011, 49) päätyy ammatillisen kasvun näkökulmasta toteamaan, että hyvä opettaja on kokenut ihminen. Hän ei kuitenkaan tarkoita iän tuomaa elämäkokemusta, vaan saksalaisen filosofi Hans Georg Gadamerin mainitsemia aitoja kokemuksia. Aidot kokemukset pakottavat ihmisen pois ennakkokäsityksistään ja johdattavat hänet uusien kysymysten ja tulkintojen äärelle. Kokenut opettaja on hermeneuttisen oppimisen kehässä, jossa hän on reflektiivinen oppija, mutta samalla avoin uusille asioille. (Stenberg 2011, 49–50.) Uusikylän ja Atjosen (2005, 223) esittelemät uusprofessionaalisuuden näkökulmaan liittyvät opettajan kehittymisen ydinelementit ovat dynaaminen oppimiskäsitys ja yhteistyö, joihin liittyvät sitoutuminen, intuitiivinen ja rationaalinen ajattelu sekä autonomia. Ilmiölähtöistä uudistuvaa opettajuutta ja oppimista tutkineet Kauppinen ym. (2020, 118–119) mukaan opettajan kehittymistä auttaa joustava työskentelyote, avoin, positiivinen ja innovatiivinen mieli, kärsivällisyys, oman toiminnan reflektointi ja tunteiden säätely sekä rohkeus sanoittaa omaa ja muiden tietämättömyyttä, turhautumista ja epäonnistumisen tunteita. Vaikka heidän tutkimuksensa liittyy ilmiöoppimiseen, voi kaikenlaisen ammatillisen kehittymisen onnistumiseen liittää luottamuksen siihen, että vertaisryhmän yhteiset kokemukset ja dialogi vievät eteenpäin kehittymisen tiellä.

Svendsenin (2020) mukaan kehittyminen on jatkuvaa oppimista, jossa opettajat vapaaehtoisesti toimivat aktiivisina oppijoina. Ammatilliseen kehittymiseen kuuluvat muun muassa opettajankoulutus, perehdyttäminen, täydennyskoulutus ja työyhteisössä oppiminen. Ammatillisessa yhteisössä, esimerkiksi kouluyhteisössä, oppimista mahdollistavat yhteiset arvot ja näkemykset, jaettu vastuu, ammatillinen tutkimus sekä yhteistyö ja osallisuus. Parhaiten oppimista tapahtuu silloin, kun se liittyy opettajien päivittäisiin kokemuksiin, joita reflektoidaan muiden samanlaisia kokemuksia omaavien kanssa. (Svendsen 2020.) Sijaisopettajan mahdollisuus reflektoida päivän kokemuksiaan muiden opettajien tai sijaisten kanssa on oman kokemukseni perusteella erittäin arvokasta ammatillisen kehittymisen kannalta. Ilman keskustelumahdollisuutta onnistumisen tai varsinkin epäonnistumisen kokemukset jäävät käsittelemättä eikä niistä oppiminen ole yhtä

helppoa. Valitettavasti koulun kiireisessä arjessa keskusteluihin on vaikea löytää aikaa, mutta lyhyetkin kommentit välitunneilla tai päivän päätteeksi ovat hyödyllisiä.

Svendsenin (2020) mukaan tehokasta ja pitkäkestoista oppimista tapahtuu silloin, kun opettajat yhdessä ratkaisevat autonomisesti valitsemiaan todellisia ongelmia ja antavat merkityksiä luokkahuoneen todellisille tapahtumille. Jos sijaisopettajat pääsevät mukaan näihin keskusteluihin, voi ajatella myös vakituisten opettajien oppivan sijaisilta samaan aikaan kuin sijaiset oppivat heiltä. Svendsen (2020) toteaa, että mukautuvaan asiantuntemukseen kuuluu kyky oppia jatkuvasti muilta, mikä oman kokemukseni mukaan on myös tehtävässään kehittyvän sijaisopettajan taito.

Maaranen (2009, 85) on tutkimuksessaan havainnut, että sijaisopettajina toimineet henkilöt ovat voineet oppia opettajuutta epävirallisesti jo ennen opettajankoulutukseen hakeutumistaan. Tällaista epävirallista oppimista tapahtuu hänen mukaansa myös kouluyhteisössä vakituisesti työskenteleville opettajille, kun he vaihtavat tietoja keskenään, kokeilevat uusia ideoita tai hankkivat työhön liittyvää tietoa koulun ulkopuolelta. Uusikylä ja Atjonen (2005, 219) toteavat, että vastavalmistuneen ja juuri työelämäänsä siirtyneen opettajan on vaikea saada uransa alkuvaiheessa syvällistä käsitystä opetuksen ja oppimisen luonteesta, ellei hän ole aiemmin työskennellyt lasten tai nuorten parissa esimerkiksi epäpätevänä opettajana.

3.4 Vinkkejä sijaisopettajuuden onnistumiseen

Sijaisopettajat kutsutaan usein työhön lyhyellä varoitusajalla ja työn kuormittavuutta saattaa lisätä se, ettei sijainen välttämättä hallitse opetettavaa ainetta. Siksi Stoddart ja Cameron (2021) ovat koonneet keinoja, jotka auttavat sijaisopettajaa selviytymään tehtävässään. Näistä keinoista osa on suunnattu vakituisille opettajille, osa sijaisille. Ensimmäiseksi on kiinnitettävä huomiota siihen, että sijainen onnistuu päivän aloittamisessa. Selkeä, ajoissa sijaiselle lähetetty tuntisuunnitelma monisteineen, muine tarvikkeineen sekä ryhmänhallintaan liittyvine neuvoineen helpottaa työn sujuvuutta. (Stoddart ja Cameron 2021, 4–6.)

Myös suomalaiset sijaisopettajat kokevat työn kunnollisen suunnittelun tärkeäksi onnistumisen ja työrauhan kannalta, vaikka käytännössä luokkahuoneeseen on usein

mentävä valmistautumatta. Oppilaat vertaavat sijaisopettajaa omaan opettajaansa ja alkavat ”koetella” sijaista, jonka voi olla vaikea saavuttaa auktoriteettiasemaa tai motivoida oppilaita. (Viita 1999, 40–42.) Joissakin kouluissa vakinaiset opettajat antavat sijaisille sijaiskansion, johon on koottu työn kannalta tärkeitä tietoja. Hyvä yhteistyö vakinaisen opettajan ja sijaisen välillä auttaa sijaisopettajaa onnistumaan työssään ja vähentää kaikkien osapuolten stressiä. (Stoddart & Cameron 2021, 6–7.) Sijaisopettajuuden onnistumista pyritään tukemaan myös käytännönläheisten oppaiden avulla. Esimerkiksi itsekin sijaisopettajana toiminut Floridan yliopiston dosentti Barbara Pressman (2007) on kirjoittanut teoksen *Substitute teaching from A to Z*, jossa hän opastaa sijaisopettajia tuomaan esiin vahvuutensa, kohtaamaan uuden luokan luottavaisesti ja luomaan hyviä suhteita. Opettajankoulutuksen kehittäjän Steve Springerin ja apulaisprofessori Kimberly Persianin (2019) teos *The organized teacher's guide to substitute teaching* kuvailee sijaisopettajia supersankareiksi, jotka oppaan avulla selviytyvät tehtävistään ilman vakituisen opettajan ennalta jättämiä ohjeita. Suomessa vastaavia oppaita ei ole laadittu, mutta kouluilla saattaa olla omia ohjeita sijaisopettajille. Myös Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL (2020) on laatinut sijaisten muistilistan, jonka avulla aloitteleva sijaisopettaja pääsee tehtävässään alkuun.

4 TUTKIMUKSIA SIJAIOPETTAJUUDESTA

4.1 Näkökulmia sijaisopettajuuteen Suomessa ja maailmalla

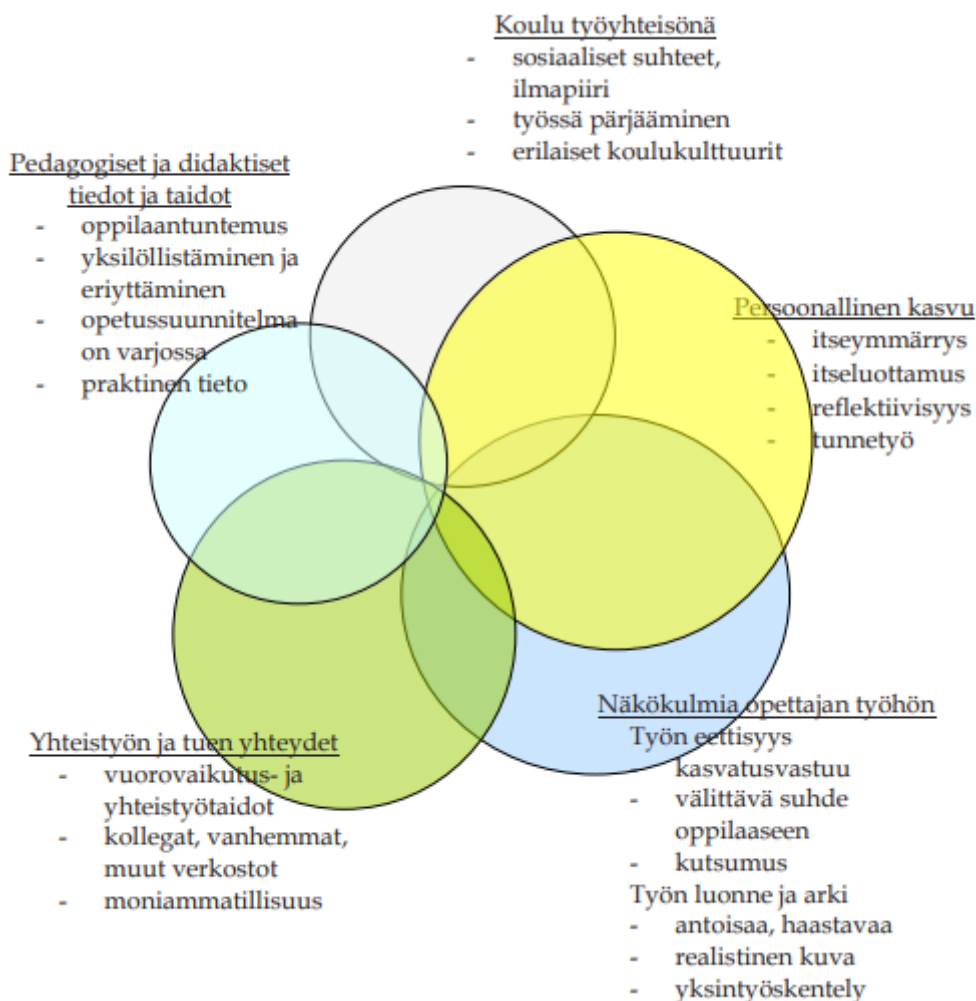
Sijaisopettajuutta on Suomessa tutkittu lähinnä muutamissa pro gradu -tutkielmissa eikä tutkimusaihe ulkomailla ole erityisen suosittu. Jonkin verran sijaisopettajuuteen liittyviä tutkimuksia on kuitenkin tehty pääasiassa yhdysvaltalaisessa kasvatustieteessä sekä muun muassa Kanadassa ja Australiassa. Opettajuuteen liittyvät tutkimukset saattavat sivuta myös sijaisopettajuutta. Sijaisopettajuutta on pro gradu -tutkielmissa lähestytty esimerkiksi aikuisopiskelijan ja rehtorin (Janhonen 2013), oppilaiden (Pyhäjärvi 2018) sekä epäpätevien sijaisopettajien (Koskinen 2013) näkökulmista. Työhön ja ammatilliseen kehittymiseen liittyviä tutkimuksia ovat Kemppaisen (2011) pätkätyöläisyyteen keskittyvä tutkimus, Kaukosen (2018) tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymisestä sijaisen työssä sekä Seppäsen (2018) tutkimus sijaisopettajana toimimisen merkityksestä ammatillisen identiteetin kehittymisestä ja Lämsän (2020) tutkimus luokanopettajan sijaisuuksien ja opetusharjoittelujen merkityksestä opettajuuden kehittymiselle. Maarasen (2009) väitöskirjan viidestä tutkimushankkeesta yhdessä käsiteltiin opettajaksi opiskelevien selviytymistä työssään ennen opettajakoulutusta. Leivo (2010) haastatteli väitöskirjaansa aikuisena opettajaksi opiskelevia, jotka työskentelivät myös sijaisopettajina.

4.1.1 Sijaisopettajan taidot ja kokemus

Maarasen ym. (2008) tutkittavina olivat sellaiset opettajaopiskelijat, jotka olivat työskennelleet ennen opettajankoulutukseen hakeutumista jopa vuosikausia opettajina ilman muodollista kelpoisuutta. Haastateltavat uskoivat, että monia opettajan työhön kuuluvia taitoja voi oppia kokemuksen kautta. Oppimiseen vaikuttavat haastateltavien mukaan sekä myönteisesti että kielteisesti koulun perinteet, tavat, pedagoginen ja sosiaalinen ilmapiiri sekä koulu yhteisönä. (Maaranen ym. 2008, 136–138.) Leivon (2010, 92) tutkimuksessa aikuisena opettajaksi opiskelevien koulutusta edeltävässä opettajan työssä saamat oppimiskokemukset jakautuivat viiteen osittain päällekkäiseen osa-alueeseen: 1)

persoonallinen kasvu 2) yhteistyön ja tuen yhteydet 3) näkökulmia opettajan työhön 4) pedagogiset ja didaktiset tiedot ja taidot 5) koulu työyhteisönä. Nämä osa-alueet Leivo esittelee kuviossa 1.

Kuvio 1. Aikuisopiskelijoiden oppimiskokemusten merkityskokonaisuudet opintoja edeltävässä opettajan työssä (Leivo 2010, 93).



Leivo (2010) totesi, että työssä oppimalla rakentuu realistinen kuva opettajan ammatista, jos työkokemus on riittävän pitkä ja yhtäjaksoinen. Hänen mukaansa epäpätevinä kouluyhteisössä työskentelevät opettajat oppivat kouluun ja opettajan ammattiin liittyviä näkyviä ja piiloisia merkityksiä ja kokevat tärkeäksi tulla hyväksytyksi ”hyvänä

opettajana”, joka työllistyy myös seuraavana syksynä. Myös epäpätevä opettaja voi siis onnistua työssään hyvin. (Leivo 2010, 194–197.)

Myös ulkomaisessa sijaisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa yhtenä näkökulmana on sijaisten ammatillinen kasvu. Vaikka eri maiden koululaitoksissa ja sijaiskäytänteissä on eroja, löytyy joitakin yhtäläisyyksiä suomalaiseen sijaisopettajuuteen. Colcottin (2009, 2, 7) mukaan australialaiset sijaisopettajat haluavat kehittää ammatti-identiteettiään, mutta sitä vaikeuttaa sijaisopettajien marginaalinen asema kouluyhteisössä. Hänen toteaa, etteivät sijaisopettajat välttämättä tunnista työnsä ammattimaisia piirteitä, vaikka he esimerkiksi opettaessaan jatkuvasti suunnittelevat ja arvioivat. Yhdysvaltalainen Gershenson (2012, 410–411, 428) pitää sijaisopettajia tärkeänä, mutta vähän tutkittuna opetushenkilöstön ryhmänä. Tutkimuksensa tuloksena hän toteaa suuren osan sijaisopettajista pitävän palkkaa merkittävänä syynä hankkiutua sijaiseksi, mutta myös ammatillisen kehittymisen mahdollisuus, turvallisuus ja työmatkan pituus ovat merkityksellisiä. Jos samat sijaisopettajat voivat työskennellä toistuvasti samoilla kouluilla, heille kertyy inhimillistä pääomaa, josta on hyötyä kouluille, oppilaille ja sijaisille itselleen.

Driedger-Enns (2014) tutki opettajuutta henkisenä työnä ja käytti esimerkkinä vastavalmistunutta sijaisopettajaa Pennyä, joka ennen vakituisen työpaikan saamista työskenteli sijaisena kanadalaiskoulussa. Driedger-Enns toteaa, että sijaisopettajana toimiminen voi auttaa aloittelevaa opettajaa ammatillisen identiteetin löytämisessä erityisesti silloin, jos kouluyhteisö auttaa häntä keskustelujen muodossa. Mahdollisuus työskennellä pitkään samassa luokkahuoneessa lisää oppilastuntemusta ja sijaisopettaja kehittyy vuorovaikutussuhteiden luomisessa. (Driedger-Enns 2014, 87, 95, 101.)

4.1.2 Sijaisopettajan asema ja vaikuttavuus

Yhdysvaltalais- ja kanadalaistutkijoita kiinnostavat erityisesti sijaisopettajuuden vaikuttavuus oppilaiden saavutuksiin ja oppimistulosten parantamiseen, sijaisten hankkimisen keinot ja sijaisopettajien kokemukset (Damle 2009; Duggleby & Badalil 2007; Stoddart ja Cameron 2021, 3). Glatfelter (2006, 3, 6) näkee sijaisopettajan tehtäväksi opetusohjelman jatkuvuudesta huolehtimisen vakituisen opettajan poissa ollessa, joten myös Echazarreta (2011, 4) pitää sijaisia välttämättömänä osana työyhteisöä. Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että opettajien poissaoloilla on kielteinen vaikutus oppilaiden

oppimistuloksiin. Sijaisopettajan pätevyydellä tai epäpätevyydellä on yhteys testituloksiin. Kielteisenä pidetään myös sitä, että sijaisten palkkaaminen lisää koulujen kustannuksia. (Bekingalar, 2015, 3; Damle 2009, 2; Clotfelter 2007, 4, 26; Gershenson 2012, 410.) Scalzo (2014, 34, 39) syyttää tutkimuksia sijaisopettajuuden esittämisestä kielteisessä valossa. Kielteisyys perustuu muun muassa sijaisten kuvailemiseen ulkopuolisina henkilöinä, jotka viihdyttävät oppilaita erilaisilla tempuilla ja joiden opetus on epämiellyttävää ja tuottamatonta. Gershenson (2012, 410) pitää kielteisen asenteen yhtenä syynä sijaisopettajien koulutuksen ja työkokemuksen puutetta, joka aiheuttaa ongelmia opettajan työssä. Hän pitää ongelmana myös sitä, että jollei sijaista löydy, vakituiset opettajat joutuvat tekemään ylimääräistä työtä. Scalzo (2014, 46, 48–49) mainitsee, etteivät vakituiset opettajat edes halua jättää sijaisille kunnollisia ohjeita ja tuntisuunnitelmia, sillä he pelkäävät oman opettajuutensa olevan uhattuna, mikäli sijainen opettaa paremmin kuin he itse. Johtopäätöksenä hän toteaa, että sijaisopettajat vastaavat usein odotuksiin sellaisina kuin ne heille annetaan. Kanadalaiset Stoddart ja Cameron (2021, 3–4) korostavat koko kouluyhteisön hyvinvoinnin kannalta tärkeänä sitä, että opettajilla on mahdollisuus ilman syyllisyyden tunteita olla poissa töistä esimerkiksi koulutuspäivien aikana,

Suomessa ei ole tutkittu sijaisopettajuuden vaikuttavuutta, mutta pro gradu -tutkielmissa on mainintoja sijaisopettajan asemasta kouluyhteisössä. Kemppainen (2011, 98–101) nimeää etsijöiksi sellaiset nuoret sijaisopettajat, jotka kokevat olevansa kouluyhteisön reunalla etsiessään etsivät suhdettaan opettamiseen. Etsijät kokevat olevan kouluyhteisön reunalla. Vaikuttajiksi nimetyt sijaisopettajat eivät halua sitoutua työhönsä tai kouluyhteisöön, vaan haluavat edetä urallaan. Sopeutujat tekevät sijaisopettajan pätkätyötä myös vapaaehtoisesti silloin, kun se sopii heidän elämäntilanteeseensa. Yhdysvaltalaisutkija Echazarreta (2011, 3) ei usko kenenkään haluavan sijaisopettajuutta pysyväksi urakseen, mutta Kemppaisen (2011, 109) mukaan sijaisopettajuus tarjoaa myös vapautta ja mahdollisuuksia. Janhosen (2013, 49, 56) tutkimuksen rehtorit palkkasivat mieluiten jo tutuksi tulleen sijaisopettajan työyhteisön tasa-arvoiseksi jäseneksi.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tehdä tunnetummaksi vähän tutkittua, mutta kaikilla kouluilla läsnä olevaa sijaisopettajuuden ilmiötä. Tarkoitus on selvittää yhden kouluyhteisön jäseniä haastatteleamalla, millaista onnistunut sijaisopettajuus on ja mitä se kertoo kouluyhteisöstä ja opettajuudesta. Tutkimushenkilöt tekevät opettajan, sijaisopettajan tai rehtorin työtä. Oppilaat, koulun muu henkilökunta ja huoltajat ovat tärkeä osa kouluyhteisöä, mutta jäävät tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat yhteisöön liittyvät käsitykset ja yleinen opettajuus. Saksalais sosiologi Ferdinand Tönniesin erilaisia yhteisöjä kuvaavan käsiteparin Gemeinschaft ja Gesellschaft sekä muiden yhteisöihin liittyvien käsitysten avulla tutkin kouluyhteisön luonnetta ja toimintakulttuuria sijaisopettajuuden näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisena kouluyhteisön jäsenet näkevät onnistuneen sijaisopettajuuden?
2. Mitä onnistunut sijaisopettajuus kertoo kouluyhteisöstä ja opettajuudesta?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Fenomenologia ja hermeneuttisia vaikutelmia

Tässä tutkimuksessa haastateltujen kouluyhteisön jäsenten käsitys sijaisopettajuudesta perustuu heidän omiin kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä sijaisopettajana työskentelystä tai sijaisopettajien kanssa samassa työyhteisössä työskentelystä. Kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys kuvaavat Laineen (2015, 29–30) mukaan yksilön suhdetta maailmaan ja ovat fenomenologisen ja hermeneuttisen ihmiskäsityksen keskeisiä käsitteitä. Laine liittää fenomenologisen tarkastelun siihen, mikä ilmenee minäperspektiivistä katsottuna, itse koettuna ja elettyinä maailmana, mutta missä on aina mukana myös ajattelua. Tämän tutkimuksen aineistosta etsin haastateltavien onnistuneelle sijaisopettajuudelle antamia merkityksiä ja sitä, miten merkitykset näkyvät kouluyhteisössä. Osa merkityksistä liittyy haastateltavien omakohtaisiin kokemuksiin, mutta analyysissä ovat yhtä merkittävässä asemassa myös ne Laineen (2015, 30–31) mainitsevat fenomenologiaan kuulumattomat ja omiin kokemuksiin ankkuroimattomat näkemykset, joissa tutkittavat ottavat ulkopuolisen näkökulman ja pohtivat sijaisopettajuutta jälkikäteen muodostetuissa ajatuksellisissa rakennelmissa.

Sijaisopettajuus ja siihen liittyvä onnistuminen on Huhtisen ja Tuomisen (2020, 287) kuvaaman fenomenologisen käsityksen mukainen jatkuvasti muuttuva, uusiutuva ja ainutkertainen ilmiö, jossa yksilöllisyydellä ja persoonallisuudella on merkittävä rooli. Heikkisen ynnä muiden (2005, 342) konstruktivismiin liittämää ajattelua mukaillen näen sijaisopettajuuden rakentuvan kouluyhteisön jäsenten mielissä eri tavoin riippuen kulloisestakin kontekstista eli ajasta, paikasta tai haastateltavien asemasta yhteisössä, heidän elämänkatsomuksestaan tai aikaisemmista käsityksistään. Tähän ajatteluun liittyy sijaisopettajuuden tutkiminen siten, että etsin ja luon tulkintoja todellisuudesta, jonka osana olen esiymmärrykseni kautta.

Vaikka Tökkäri (2018) toteaa, että fenomenologian ensimmäisiin kehittäjiin kuuluvan filosofi Edmund Husserlin (1859–1938) mukaan kokemusta eli merkityssuhdetta tulisi tarkastella irrallaan tutkijan ennakkokäsityksistä, hän on itse sitä mieltä, että laadullista tutkimusta tehdessään tutkijan on mahdotonta olla täysin objektiivinen tarkkailija.

Myöhemmissä fenomenologis-hermeneuttista ajattelua soveltavissa tutkimustavoissa hyväksytään merkitysten tulkinta ja huomioidaan tutkijan omien kokemusten ja ennakkoletusten vaikutus. (Tökkäri 2018, 64–65.) Jokaisen ihmisen perspektiivi koostuu hänen elämänsä historiastaan (Laine 2015, 30), joten oma työskentelyni koulumaailman erilaisissa tehtävissä pääasiassa sijaisopettajana ei voi olla vaikuttamatta tutkimuksen toteuttamiseen ja raportointiin.

Koska fenomenologinen tutkimus vaatii toisten ihmisten kokemusten ymmärtämistä, tarvitaan avuksi hermeneutiikkaa eli kykyä tulkita ja ymmärtää sosiaalista todellisuutta (Siljander 2014, 72). Laine (2015) kuvaa sitä, kuinka tutkijan tehtävänä on hermeneuttista kehää kiertämällä käydä tutkimuksellista vuoropuhelua aineiston kanssa samalla tulkintaansa ja itseymmärrykseensä kriittisesti suhtautuen. Reflektiivisen asenteen avulla tutkija pyrkii pois omasta tutkimusilmistöön liittyvästä kuvitelmaansa ja tavoittelee ymmärrystä siitä, mitä tutkittava on ilmaisullaan todella tarkoittanut. (Laine 2015, 33, 37–38.) Tehtävä on haastava, mutta mielenkiintoinen ja otan sen vastaan oppiakseni lisää sekä sijaisopettajuudesta että laadullisen tutkimuksen toteuttamisesta.

Laineen (2015, 31) käsityksen mukaan fenomenologiseen merkitysteoriaan sisältyy ajatus siitä, että jokainen ihminen on yhteisöllinen ja todellisuus avautuu yhteisöjen kautta. Sijaisopettajuus syntyy kouluyhteisössä, joten on luonnollista pyrkiä ymmärtämään ilmiötä yhteisöllisyyden ja koulun toimintakulttuurin kautta. Koska kokemukset ovat toisaalta yhteisöllisiä ja toisaalta ainutlaatuisia (Laine 2015, 32), voi aineiston tulkinnan kannalta olla hyödyllistä, että tutkijana jaan tutkittavien elämänsä maailman kouluyhteisössä, ja ymmärrän ehkä täysin ulkopuolista henkilöä paremmin sen millaisia merkityksiä tutkittavat sijaisopettajuuteen liittävät. Vaarana on silti, että omat näkemykseni ohjaavat liikaa tutkimuksen eri vaiheita. Tutkittavat saattavat myös ajatella, että oivallan heidän tarkoituksensa ilman perusteellisempaa selittämistä, jolloin jotain merkittävää jää kenties huomaamatta. Raportointivaiheessa riskinä on, että tutkittavien aito tarkoitus katoaa tai vääristyy, kun jo ennalta oletan tietäväni ilmiöstä paljon.

6.2 Aineiston keruu

6.2.1 Tutkimushenkilöt

Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt työskentelevät alle sadan oppilaan alakoulussa, jossa opetettavana on luokat 1–6. Heillä on oman työuransa ajalta kokemusta useista erilaisista tehtävistä sekä nykyisellä koulullaan että muissa työyhteisöissä. Valitsin tutkimushenkilöt siten, että heillä on mahdollisimman monipuolista kokemusta sijaisopettajuudesta ja alakoulussa työskentelystä. Haastattelua tehtäessä kaikki seitsemän tutkimushenkilöä työskentelivät samalla koululla vakinaisina luokanopettajina, aineenopettajana, rehtorina tai sijaisopettajan tehtävissä, mutta heillä on kokemusta myös vararehtorin, koulunkäynninohjaajan, erityisopettajan sekä aineenopettajan tehtävistä (taulukko 1).

Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden tehtävänimikkeet ja mahdollinen muu sijaisopettajuuteen liittyvä työkokemus.

Tunniste	Tehtävänimike	Muu työkokemus
H1	Luokanopettaja	Vararehtori, sijaisopettaja.
H2	Rehtori	Luokanopettaja, sijaisopettaja.
H3	Aineenopettaja	Kokemusta useista työyhteisöistä.
H4	Sijaisopettaja	Muutamia lyhyitä sijaisuuksia luokanopettajana.
H5	Luokanopettaja	Kokemusta useista työyhteisöistä.
H6	Sijaisopettaja	Runsaasti lyhyitä ja pidempiä sijaisuuksia eri kouluilla useissa tehtävissä luokanopettajana, aineenopettajana, erityisopettajana ja koulunkäynninohjaajana.
H7	Luokanopettaja	Sijaisopettajana muutamia lyhyitä työsuhteita.

Joidenkin tutkittavien työkokemus on lyhyt, mutta osa on työskennellyt alakoulussa jo useita vuosia tai vuosikymmeniä. Työuran varrella jokainen on jossakin vaiheessa vaihtanut työpaikkaa vähintään kerran. Sijaisopettajina työskennelleet ovat saaneet kokemusta lyhyemmistä ja pidemmistä tehtävistä erikokoisissa koulu-yhteisöissä. Kaikilla tutkittavilla on tällä hetkellä opettajan kelpoisuus, mutta osa heistä on aiemmin työskennellyt myös epäpätevänä sijaisopettajana. Tutkittavilla on kokemusta myös työskentelystä sijaisten kanssa samassa työyhteisössä.

Pyysin haastateltavilta alustavasti suostumusta haastatteluun WhatsApp-viestillä tai sähköpostitse ja suostumuksen saatuaani lähetin tutkimustiedotteen ja

tietosuojailmoituksen. En lähettänyt kaikkia haastattelupyyntöjä yhtä aikaa, vaan muutaman ensimmäisen haastattelun tehtyäni mietin, keiden näkökulmat voisivat täydentää jo saamaani aineistoa. Valitsin siis tutkittavat harkinnanvaraisesti siten, että saan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 98) pitävät harkinnanvaraista tutkittavien valintaa laadullisessa tutkimuksessa tärkeänä, koska aineiston koko on useimmiten pieni ja samoilta tiedonantajilta halutaan saada runsaasti tietoa. Kahteen haastattelupyyntöön tuli kielteinen vastaus, mutta muuten tutkittavat suostuivat haastattelupyyntöihin, vaikka heillä oli työssään kiireinen aika lukukauden lähestyessä loppuaan.

6.2.2 Haastattelut

Tutkimus perustuu laadulliseen aineistoon, jonka avulla pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan sijaisopettajuuden ilmiötä monipuolisesti. Laine (2015, 39) pitää haastattelua laaja-alaisimpana tapana tutkia toisen ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan ja sen ilmiöihin, joten haastattelu on luonteva valinta aineistonkeruumenetelmäksi. Dilley (2004, 129–130) muistuttaa, ettei laadullisessa tutkimuksessa etsitä aina ja kaikissa olosuhteissa muuttumatonta totuutta, vaan ymmärretään tiedon tilannesidonnaisuus ja halutaan löytää piilossa olevia merkityksiä, jotka ovat syvemmillä kuin haastattelussa lausutut sanat.

Koska itselläni on laaja kokemus sijaisopettajuudesta ja siksi runsaasti aiheeseen liittyviä ennakkokäsityksiä, halusin toteuttaa haastattelut niin, että omat ennakkokäsitykseni vaikuttaisivat haastatteluihin mahdollisimman vähän. Päätin käyttää mahdollisimman avointa haastattelutapaa, joka sopii Laineen (2015, 39) kuvaukseen avoimesta, luonnollisesta ja keskustelunomaisesta fenomenologisesta haastattelusta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 88) toteavat, että avoin haastattelu sisältää avoimia kysymyksiä tai ainoastaan tutkittavan ilmiön esittelyn ja tutkija syventää keskustelun pohjalta haastattelua sen edetessä. Edes tutkimuksen viitekehys ei heidän mukaansa ratkaise haastattelun suuntaa. Haastattelujen alussa kerroin lyhyesti tutkimukseni liittyvän sijaisopettajuuteen, ja haastateltavat saivat sen jälkeen puhua vapaasti aiheesta.

Aineistona olevat haastattelut muistuttavat ainakin paikoitellen myös Hyvärisen (2017b, 174–175) kuvaamaa kertomushaastattelua, jossa haastateltavat jäsentävät ja ilmaisevat tutkittavaan ilmiöön liittyviä kokemuksiaan ja tietojaan kertomuksen avulla.

Hänen mukaansa kertomus on tärkeä kokemustiedon välittäjä, joka voi koskea kokonaista elämäkertaa tai elämän tiettyä osa-aluetta, kuten tässä tutkimuksessa sijaisopettajuuteen liittyviä kokemuksia. Kertomushaastattelun tekee mielenkiintoiseksi se, että kertomus kerrotaan aina kerronnan tilanteen ehdoilla ja siihen liittyy merkityksenanto sekä tärkeiden tai poikkeuksellisten asioiden korostaminen. Tässä tutkimuksessa haastattelut eivät muodosta tyypillisiä alku-keskikohta-loppu-tyyppisiä kertomuksia (Hänninen 2015, 173), mutta haastattelujen sisällä on muun pohdinnan lisäksi lyhyitä kertomuksenomaisia kuvauksia. Kuten Tökkäri (2018, 68) toteaa, tutkimushaastattelussa tutkittavalla henkilöllä on mahdollisuus tiedostetusti tai tiedostamatta valita mitä hän kokemuksestaan tai näkemyksistään kertoo. Tutkijana en pysty päättelemään mitä haastateltava on jättänyt kertomatta tai miksi hän mainitsee joitakin asioita ja toisia ei. Samalla tavoin selvittämättömäksi jää se, millainen vaikutus omalla roolillani kouluuyhteisössä tai tutkijana on haastattelujen sisältöön. Hyvärinen (2017a, 12–13) pitää selvänä, että haastattelutilanteessa haastatteliija aina ohjaa tilannetta eikä haastattelu voi olla täysin vapaata dialogia, vaan kyseessä on vuorovaikutustilanne, jossa haastateltava voi päättää lähinnä osallistumisestaan ja omien vastaustensa sisällöstä.

Toteutin haastattelut reilun kuukauden aikana marras-joulukuussa 2020, jolloin kouluilla valmistauduttiin syyslukukauden päättymiseen. Valitsin ensimmäiseksi haastateltavaksi henkilön, jolla tiesin olevan pitkä ja monipuolinen kokemus alakoulussa työskentelystä. Litteroin ensimmäisen haastattelun pian haastattelun jälkeen ja tein siitä alustavan analyysin saadakseni käsityksen tutkittavaan ilmiöön liittyvistä keskeisistä teemoista. Nämä teemat olivat pohjana seuraaville haastatteluille, vaikka annoin niidenkin edetä mahdollisimman avoimina. Käytin tarvittaessa ensimmäisestä haastattelusta analysoimiani teemoja haastattelun edistäjinä ja pyrin näin välttämään omien ennakkokäsitysteni esiin tuomista. Tein joitakin täsmentäviä kysymyksiä, jotka auttoivat haastateltavia syventämään kertomaansa. Yhtä haastattelua täydensin sähköpostitse esittämälläni kysymyksellä, johon sain lyhyehkön vastauksen.

Haastattelujen määrään vaikuttivat haastattelujen laajuus ja sisältö. Avoin haastattelutapa tuotti haastatteluja, joista lyhyin kesti noin 25 minuuttia, mutta kaikki muut noin 40–60 minuuttia. Kaikissa haastatteluissa tulivat esiin jollakin tavalla ensimmäisen haastattelun keskeisimmät teemat, joten haastattelujen sisältö tuntui riittävältä

tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Seitsemästä haastattelusta viisi toteutettiin henkilökohtaisina tapaamisina koulun luokkahuoneissa korona-ajan turvavälit ja käsihygienia huomioiden. Kaksi haastattelua tehtiin haastateltavien toivomuksesta puhelimitse. Kaikki haastattelut tallensin nauhurilla.

Ennen haastattelujen aloittamista olin epävarma siitä, miten aloittelevana tutkijana onnistun avoimien haastattelujen toteuttamisessa. Pelkäsin, että sijaisopettajuus on liian suppea aihe, josta haastateltavilla ei ole riittävästi sanottavaa ilman strukturoituja kysymyksiä. Tämä epävarmuus osoittautui kuitenkin aiheettomaksi, sillä haastateltavat olivat erittäin aktiivisia ja kertoivat laajasti sijaisopettajuuteen liittyviä kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Aineistosta kertyi monipuolinen ja haastattelut täydensivät toisiaan onnistuneesti eri näkökulmista. Kuten muutenkin tutkimuksen kuluessa, myös haastattelujen yhteydessä kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, johon kokosin muistiinpanoja tutkimusprosessin kulusta.

6.3 Aineiston analyysi

6.3.1 Litteroinnista arvoituksen ratkaisemiseen

Laadullisen aineiston analyysi alkaa Nikanderin (2010, 432) mukaan litteroinnista, sillä litterointiin liittyy monia tutkijan tekemiä valintoja, jotka vaikuttavat myös tutkimustulosten tulkintaan. Tekstimuotoinen litteraatio on Ruusuvuoren (2010, 427) mukaan aina tulkinta analysoitavasta haastattelutilanteesta, mutta laadullisessa tutkimuksessa analyysi tehdään silti usein nimenomaan litteroidusta aineistosta alkuperäisen äänitallenteen sijaan. Kirjoitetusta tekstistä on helpompi hahmottaa isompia kokonaisuuksia, vaikka informaatiosta jää aina puuttumaan joitain. Täydellistä litteraatiota ei siis ole olemassa, mutta litterointi on silti analyysin ensimmäinen ja tärkeä vaihe, jossa tutkija tutustuu aineistoonsa haastattelutilanteen ulkopuolella (Ruusuvuori & Nikander 2017, 437). Oman aineistoni litteroinnin aloitin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen, jotta pystyin analysoimaan siitä keskeisiä teemoja seuraavien haastattelujen tueksi.

Litteroin nauhoittamani äänitteet mahdollisimman sanatarkasti sellaisina kuin ne kuulin. Sanattoman viestinnän, kuten naurahdukset, jätin litteroimatta, sillä se ei ole tutkimuskysymyksiini kannalta olennaista. Seitsemästä haastattelusta kertyi litteroitua

tekstiä yhteensä 119 sivua rivinvälillä yksi kirjoitettuna. Eroja haastateltavien puhetavassa kuvaa se, että kahdesta lähes samanmittaisesta haastattelusta saattoi litteroituna kertyä hyvin erilainen määrä tekstiä.

Alasuutari (2011, 26) ei halua jakaa ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmäkenttää jyrkästi kvalitatiivisiin ja kvantitatiivisiin menetelmiin, vaan hän erottaa kaksi tutkimuksen tulkinnan ideaalimallia, luonnontieteellisen koeasetelman ja arvoituksen ratkaisemisen. Laadullisen analyysin vaiheet ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen, jotka kytkeytyvät käytännössä aina toisiinsa, vaikka arvoituksen varsinainen ratkaisu löytyy lopulta tulosten tulkinnasta. Alasuutarin (2011, 31–34, 36) mukaan kaikki tutkittavaan ongelmaan liittyvät seikat yritetään selittää siten, etteivät ne ole ristiriidassa tulkinnan kanssa. Pelkistäminen tuottaa aineistosta johtolankoja, joiden avulla luodaan yhteyksiä muuhun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Alasuutarin (2011) ajatusta laadullisesta analyysistä arvoituksen ratkaisemisena täydentää Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 10–12) toteamus siitä, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset ja valittu näkökulma vaikuttavat tapaan, jolla tutkija lähestyy aineistoaan, arvioi sitä ja tarkentaa aiempia päätelmiään.

6.3.2 Aineiston ja teorian temaattista ajattelua

Oma tutkimuksellinen arvoitukseni on se, millaista onnistunut sijaisopettajuus on alakoulussa, miten sijaisopettajuus näkyy kouluyhteisössä ja mitä onnistunut sijaisopettajuus kertoo kouluyhteisöstä ja opettajuudesta. Aineiston kerättyäni ajattelin tekeväni aineistolähtöisen analyysin, jossa tutkija pyrkii kaikissa analyysin vaiheissa ymmärtämään tutkittavia heidän omista lähtökohdistaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127) eikä oma esiyymmärrykseni siis vaikuttaisi merkittävästi tulkintaan. Huomasin kuitenkin pian, että analyysiin ja tulosten tulkintaan vaikuttavat sekä omat kokemukseni, aiemmin lukemani tekstit että tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Analyysini on siksi lähempänä Tuomen ja Sarajärven (2018, 133) esittelemää teoriaohjaavaa analyysiä, jossa tutkijan ajattelua ohjaavat vuorotellen aineisto ja teoria. Salo (2015, 171, 181) kritisoi teoriaohjaavaa ja -lähtöistä analyysiä ja toteaa niiden olevan sekä käsitteinä että käytänteinä epämääräisiä. Hän ehdottaa näiden käsitteiden tilalle laadullisen aineiston liittämistä

teoriaan siten, että aineistoa ajatellaan teorian kanssa. Tämä ajatus sopii mielestäni myös hermeneuttiseen ajatteluun, jossa reflektoidaan tutkimuksen vaiheita kehämäisesti.

Ruusuvuori ynnä muut (2010, 16) pitävät laadullisen tutkimuksen ideana sitä, että aineistosta yritetään löytää jotakin uutta, sellaista, jota ei ole ennen kuvailtu tai joka tuo esiin uusia jännityksiä tai käsitteellistyksiä, jotka eivät sellaisenaan ole läsnä suorissa lainauksissa. Analyysia ohjaavat kuitenkin aina tutkimuskysymykset (Salo 2015, 172, Ruusuvuori ym. 2010, 15). Myös havaintoyksikkö määritetään tutkimuskysymysten avulla (Ruusuvuori ym. 2010, 20–21). On syytä muistaa, etteivät teko tai tapahtuma ja sen kuvaus koskaan voi vastata täysin toisiaan. Kun kiinnitetään huomiota ilmiöön tietystä näkökulmasta, jää huomaamatta muita näkökulmia, joihin voidaan kuitenkin palata myöhemmin. Koska kielen avulla voidaan ilmaista melkein mitä tahansa, jokainen sanallinen muotoilu on valinta. (Alasuutari 2007, 36.) Näitä valintoja tekevät sekä haastateltavat että tutkija tutkimuksensa eri vaiheissa.

Ruusuvuori ynnä muut (2010, 19) suhtautuvat kriittisesti laadullisen sisällönanalyysin käsitteeseen silloin, kun sitä käytetään yhtenä tutkimusmenetelmänä muiden laadullisten menetelmien joukossa, koska käytännössä sisällönanalyysi saattaa jäädä aineiston luokitteluksi. He näkevät sisällönanalyysin vaarana pelkkään tekniseen järjestämiseen tukeutuvan luokittelun korostamisen, jolloin varsinainen analyysi ja tutkimukselle asetetut lähtökohdat unohtuvat. Nämä uhkakuvat mielessäni pohdin analyysimenetelmän valintaa, luin kirjallisuutta ja löysin Tuomen ja Sarajärven (2018, 140–145) vertailun sisällönanalyysista ja temaattisesta analyysista. Vaikka sisällönanalyysi ja temaattinen analyysi vaikuttavat samantapaiselta toiminnalta, ja ne usein kansainvälisinä käsitteinä vastaavat toisiaan, Tuomi ja Sarajärvi (2018, 142) antavat ohjeita aineistolähtöiseen temaattiseen analyysiin, jossa perinteisen sisällönanalyysin ala- ja yläluokkien muodostamisen sijaan järjestetään aineisto potentiaalisiin teemoihin ja tehdään analyysista temaattisia, vähitellen tiivistyviä karttoja.

Temaattinen analyysi tuntuu sopivan omaan ajattelutapaani ja mieltymykseeni visualisoida asiakokonaisuuksia miellekarttojen avulla. Braun ja Clarke (2006, 4) pitävät temaattisen analyysin etuna joustavuutta ja mahdollisuutta soveltaa sitä teoriasta ja epistemologiasta riippumatta, jolloin tutkija voi määrittää teemat useilla tavoilla, kunhan toimii johdonmukaisesti. Heidän mielestään temaattista analyysiä voi käyttää monien

erilaisten tutkimuskysymysten yhteydessä ihmisten kokemuksia ja ymmärrystä tutkittaessa, mutta myös selvitettäessä ilmiön rakentumista tietyssä kontekstissa (Clarke & Braun 2013, 121). Koska sijaisopettajuus on ilmiö, joka rakentuu kouluyhteisössä, ja tutkin sitä haastateltavien kokemusten ja näkemysten kautta, päätin valita analyysimenetelmäksi temaattisen analyysin.

Mietin pitkään, miten saan käsiteltyä yli satasivuista litteroitua aineistoani järkevästi. Tekstin tulostaminen ei tuntunut kannattavalta, vaikka tulosteiden lukeminen paperilta ja merkintöjen tekeminen käsin houkutteli. Miten saisin tekstinkäsittelyohjelmalla tehtyä kätevästi muistiinpanoja ja muita merkintöjä? Sain idean muuttaa tekstin haastattelu kerrallaan taulukkomuotoon, jolloin ensimmäisessä sarakkeessa on haastatteluaineisto, toisessa tilaa kooditunnuksille ja kolmannessa muistiinpanoille (taulukko 2.). Tämä tapa osoittautui toimivaksi ja hyväksi pelkistämisen apuvälineeksi ennen miellekarttojen tekemistä.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysissä käytetystä taulukosta ja koodaamisesta. H1 = haastateltava, Ha = haastattelija.

Haastatteluaineisto	koodi	muistiinpanot
H1: Semmonen erittäin olennainen asia onnistumiselle on se, että ehtii perehdyttää sijaisen.	perehdyttäminen	Etsi käsitteen ”perehdyttäminen” määritelmä.
Ha: Yyn, kyllä.		
H1: Että niinkun toivoisin, että sijainen tulisi aina ajoissa, että ehtisi oman luokan opetuksen alkua ennen opastaa.	opastaminen	

Braun ja Clarke (2006, 16–23) ovat tiivistäneet temaattisen analyysin kuuden vaiheen kokonaisuudeksi, jossa analyysi aloitetaan litteroinnista ja alustavien koodien etsimisestä. Seuraavaksi edetään teemojen etsimiseen, tarkasteluun, määrittelyyn ja nimeämiseen sekä lopuksi raportointiin. Aloitin analyysin lukemalla aineiston kokonaan läpi. Samalla tein muistiinpanoja, joiden avulla laadin miellekarttoja analyysin seuraavia vaiheita varten. Åhlberg (2018, 53) erottaa toisistaan tehottomammat miellekartat ja ajattelua kehittävät käsitekartat, joita suosittelee relevantin tiedon hankkimiseen. Aineiston analyysissä miellekartat auttavat teemojen etsimisessä ja muissa analyysivaiheissa, mutta niitä voi

halutessaan muokata Åhlbergin (2018, 54, 57) kehittämiksi parannetuiksi käsitekarttoiksi kuvaamaan tutkittavien ajattelun peruskäsitteitä ja yhteyksiä. Kuviossa 2 on esimerkki miellekartasta, joka on piirretty teemaan ”sijaisopettajan pätevyys” liittyvistä yhden haastateltavan ajatuksista. Analyysivaiheessa piirsin karttoja käsin, koska se oli joustavampaa ja nopeampaa.

Kuvio 2. Esimerkki haastattelujen temaattisessa analysoinnissa käytetyistä miellekartoista. Yhden haastateltavan ajatuksia sijaisopettajan pätevyydestä.



Kävin aineiston läpi useita kertoja käyttämällä apuna analyysikysymyksiä, joihin liittyvät haastattelukatkelmat koodasin aluksi tietyllä värillä ja seuraavassa vaiheessa sanallisella koodilla. Nopeasti huomasin, että havaintoyksiköksi kannattaa valita kokonaisuus, joka

sisältää jonkin tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisen ilmauksen tai ajatuksen. Havaintoyksikön ajatuskokonaisuus voi haastateltavien puheessa olla virkettä laajempi, mutta toisaalta joissakin virkkeissä saattaa olla useampi ajatuskokonaisuus. Kun piirsin miellekarttoja jokaisen tutkimushenkilön haastatteluista, pystyin vähitellen muodostamaan aineistosta tiettyihin teemoihin liittyvää kokonaiskuvaa, piirtämään haastateltujen ajatuksia kokoavia karttoja ja etenemään analyysissä vaiheittain. Koodausten avulla laadituista miellekartoista sain apua tulkintoihini ja raportin kirjoittamiseen.

6.4 Eettiset ratkaisut

Tieteellinen tutkimus voi olla eettistä ja uskottavaa vain silloin, kun noudatetaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Koska tutkimuseettiset kysymykset ovat vaikeimpia silloin, kun tutkitaan ihmisiä, on ihmistieteissä noudatettava erityisen tarkasti muun muassa kunnioittamisen, oikeudenmukaisuuden ja itsemääräämisoikeuden periaatteita (Alasuutari 2005, 18; Kuula 2006, 59–61). Erityisesti haastattelututkimuksessa eettiset ongelmat liittyvät sen kaikkiin vaiheisiin, sillä vuorovaikutus vaikuttaa haastateltaviin ja tutkimustulokset saattavat muuttaa tutkittavaan ilmiöön liittyviä näkemyksiä (Kvale 2007, 23). Eettinen tutkimus tehdään siis perustellusti ja vastuullisesti (Hyvärinen 2017a, 26) ja tutkimukseen liittyvä eettinen pohdiskelu esitellään tutkimusraportissa (Kuula 2006, 39).

Kun olin tiedustellut tutkimushenkilöiltäni alustavaa kiinnostusta osallistua sijaisopettajuutta koskevaan tutkimukseeni, lähetin heille luettavaksi tutkimusselosteen ja tietosuojailmoituksen, joissa kerrottiin muun muassa oikeudesta kieltäytyä tutkimuksesta ja aineiston käsittelyyn liittyvistä yksityisyyttä turvaavista toimista. Tutkimukseen osallistuminen perustuu siis vapaaehtoisuuteen. Tutkittavien yksityisyyden turvaamiseksi olen poistanut jo litterointivaiheessa aineistosta sellaiset yksityiskohdat, joiden avulla haastateltavien henkilöllisyys voisi olla tunnistettavissa. Tutkimuksen raportoinnissa käytän vain tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä ammattinimikkeitä tai haastateltavien työtehtäviin liittyviä määreitä. Ammattinimikkeen yhteydessä on tarvittaessa käytössä tunniste, jonka avulla haastateltavat on mahdollista erottaa toisistaan aineistositaateissa. Anonymiteetin säilymisen vuoksi haastateltavien nykyisten tai aiempien työpaikkojen nimiä tai edes paikkakuntia ei mainita. Kuten Kvale (2007, 28.) toteaa, tutkittavien

tunnistamattomuus on myös tutkijan etu, sillä aineistoa on mahdollista käsitellä vapaammin.

Tutkimusaineistoa säilytän tutkimuksen ajan aineistonhallintasuunnitelman mukaisesti sähköisessä muodossa salasanoilla suojattuna siten, että se on vain tutkimuskäytössä. Tutkimuksen valmistuttua hävitän aineiston. Eettisyys tarkoittaa vastuullisuutta myös aineiston analyysissä ja tulkinnessa. Tiedostan tutkijana vastuuni siitä, että pyrin tulkitsemaan haastatteluaineiston sisältöä siten kuin tutkittavat ovat sen tarkoittaneet. Oma esiymmärrykseni on mukana tulkinnessa, mutta se ei saa muuttaa tutkittavien pohdinnan tarkoitusta. Pyrin raportoinnissa siihen, että tutkittavien ajatukset, teoreettinen viitekehys ja omat näkemykseni muodostavat kokonaisuuden, mutta lukija voi hahmottaa alkuperäisen lähteen. Koska oma taustani sijaisopettajana on tutkittaville tuttu, otan huomioon sen mahdollisuuden, että tällä tiedolla on vaikutusta haastattelujen sisältöön. Tutkimuksen eettisyyteen liittyvää luotettavuutta käsittelen pohdintaluvussa.

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELO

7.1 Onnistunut sijaisopettajuus

7.1.1 Hyvän sijaisopettajan ominaisuudet

Haastateltavat pitävät sijaisopettajan työssä onnistumisen kannalta kaikkien tärkeimpänä hänen persoonaansa. He näkevät sijaisopettajan persoonan tai ihmistyypin vaikuttavan sen kautta, miten oppilaat ottavat sijaisen vastaan tai sijainen sopeutuu työyhteisöön. Persoona vaikuttaa jo sijaiseksi hakeutumisvaiheessa, sillä kaikki eivät sijaisiksi halua, vaan kuten haastateltu luokanopettaja (H5) toteaa, sijaiseksi hakeutuu ”varmaan semmonen kuka tykkää olla lasten kanssa ja on kärsivällisyyttä ja halua siihen hommaan”. Huttusen (2004) modernin persoonan määritelmä liittyy omaehtoiseen työskentelyyn. Haastateltu aineenopettaja näkee persoonan merkityksen samanlaiseksi sekä sijaisella että vakituisella opettajalla: ”Kai se on aika sijaisellakin sama juttu ku opellaki, se persoona vaikuttaa. Et vähän niinku semmonen työ, missä on pakko pistää ittesä pelii.” Sijaisen persoonaa voidaan pitää jopa kaikkein tärkeimpänä onnistumista edistävänä tekijänä:

Mut onhan se siis kaikista tärkeintä siinä sijaisuudessa, on kuitenkin niinku se, se sijaisen se persoona. Että on semmonen, joka niinku, en mä nyt sano, et kuri, mutta semmonen niinku järjestys pysys yllä ja sitte se saa niinku ne oppilaat niinku kuuntelemaan, mitä sillä on sanottavaa ja sitten pikkusen jopa työskentelemään, [...] mutta kuha se ois niinku semmonen persoona, että se pystys olemaan niinku luokan edessä semmonen puheenjohtaja ja että pikkusen edistyis työt. (Luokanopettaja H7)

Sijaisen tehtävissä haastateltavat näkevät olevan hyödyksi kärsivällisyyden, epävarmuuden ja epäonnistumisten sietokyvyn, sinnikkyuden ja periksiantamattomuuden. Kärsivällisyydellä he tarkoittavat muun muassa sitä, että oppilaisiin tutustuminen vaatii aikaa eivätkä oppilaat tutustumisen alussa käyttäydy aina samoin kuin tavallisesti. Varsinkin uuden sijaisen kanssa oppilaat saattavat olla jännittyneitä ja reagoida outoon tilanteeseen käyttäytymisellään, vaikkapa kiukuttelemalla, jolloin sijaisopettajan kärsivällisyyttä koetellaan. Eräs luokanopettajan sijaisena aiemmin työskennellyt haastateltava kertoi sijaisen kohtaamisen olleen oppilaalle kova paikka, koska ”oppilas on istunu oikeesti luokan pulpetin alla tunnin, niinku päivän, ja sitte mulle on vaan sanottu, et se on ihan normaalia, et seuraavana päivänä se istukin jo tuolilla ja oli niinku että, et ku

oppilaat reagoi niin eri tavoin”. Jos kärsivällisyys tällaisessa tilanteessa pettää, sijaisuutta on vaikea jatkaa onnistuneesti.

Vaikka sijaisopettajan tulo koululuokkaan ei ole harvinainen tapahtuma, tuo se oppilaille vaihtelua ja muutoksia kouluarkeen. Rutiinit tuovat turvallisuutta, joten oppilaat reagoivat muutoksiin monilla eri tavoilla ja paljon merkitystä on sillä, onko sijaisopettaja ennestään tuttu. Haastatteluaineiston perusteella sijaisopettajien tuoma vaihtelu on joillekin oppilaille tervetullutta ja hauskaa, mutta osa reagoi käyttäytymällä ei-toivotulla tavalla. Haastateltavat kertovat siitä, kuinka oppilaat huijaavat sijaista, koettelevat ja testaavat häntä ja kokeilevat rajoja. Rehtorin mukaan jännitteet luokassa lisääntyvät, kun opettajaksi tulee sijainen. Hankalinta hänen mukaansa on sijaisopettajien suuri vaihtuvuus, josta esimerkkinä on tilanne, jossa luokanopettaja oli kolme peräkkäistä päivää poissa ja jokaisena päivänä luokassa oli eri sijainen. Vaikka suurin osa oppilaista työskentelee samalla tavalla opettajasta riippumatta, erityisesti nuoremmat oppilaat hyötyvät rutiineista, joiden noudattaminen järkkyy sijaisen opettaessa.

Ja sitte se kuulostaa joskus kauheen kivalta, että ku tulee kouluun [poissaolon jälkeen] ja oppilaat sanoo, että se oli ihan paras sijainen, että voiaanko me vaihtaa tota sinut siihe sijaiseen, ni minusta se on niinku hyvä asia, paitsi jos ne sanoo, et me saatii olla puhelimilla koko päivä, että jos se on se syy, ni ei sitte [...], mutta jos ne, jos ne vaan, ku on tykänny siitä ihmisestä tyyppinä. (Luokanopettaja H7)

Haastateltu aineenopettaja näkee opetusryhmät vaihtelevina: ”Luokat on tosi erilaisia ja varmaan on sijaisillekin erilaisia, et just riippuen sijaisestakin tietysti, se sama luokka voi olla ihan eri luokka”. Samaa ajatusta vahvistaa yhdysvaltalaisen Echazarretan (2011, 4) toteamus siitä, että oppilailla vaikuttaa olevan kaksi persoonallisuutta, joista toinen on tarkoitettu omalle vakituiselle opettajalle ja toinen sijaisopettajalle. Vaikka monet oppilaat pitävät sijaisista, oppilaat myös koettelevat opettajaa esimerkiksi huijaamalla. Jos sijaisella on epävarmuuden sietokykyä, hän todennäköisesti selviytyy paremmin alkuvaiheen koettelusta, joka aiempienkin tutkimusten (Viita 1999; Echazarreta 2011) mukaan vaikuttaa olevan oppilaille tyyppillistä toimintaa muutostilanteissa.

No tuota, yrittää siellä tietenki niinkun huudella open tai muitten oppilaiden päälle, ei meinaa alkaa tekemään tehtäviä, yrittää vähän keksiä, että näin me ollaan aiemmin tehty ja ei meitä oo koskaan vaadittu tolleen tekemään tai ei meille koskaan tuu läksyä tai mitä näitä nyt on. (Sijaisopettaja H4)

Ni ne koulun järjestyssäännöt ja ne sellaset, et monet ne oppilaat kokeilee sitä, et hei saanks mää tehdä tätä ja saanks mää tehdä tota ja sijasena oot, et no tota, et, koska ei koulussa muutenkaan saa, mut sit jos

ei tiedä, vaikka purkan, purkkaa on joillakin kouluilla sallittu syödä, ni sitte on vähän vaikeeta, et mikä on se, nekin pitäis jollakin tavalla sijaiselle ehtiä siinä aamulla kertoa. (Sijaisopettaja H6)

Haastateltu luokanopettaja arvioi, että sijaisen avoimuus vaikuttaa myönteisesti oppilassuhteiden luomiseen. Jos sijainen kertoo jotain itsestään sen sijaan, että vaatii heti täydellistä työrauhaa, oppilaat tuntevat saaneensa kontaktin opettajaan ja hän saa helpommin osakseen oppilaiden kunnioituksen. Kärsivällisyyttä sijainen tarvitsee jatkuvasti muuttuvien tehtävien, uusiin luokkiin siirtymisen ja oppilaisiin tutustumisen vuoksi. Epävarmuuden ja epäonnistumisten sietokyky auttaa sijaista selviytymään, jos kaikki ei suju ennalta annettujen ohjeiden ja suunnitelmien mukaan. Jos sijainen ymmärtää epävarmuuden kuuluvan työnkuvaansa, hänen uskotaan sietävän sitä paremmin.

Joskus opetusryhmässä on niin paljon haasteita, että sijainen tuntee epäonnistuneensa täysin. Silloin häneltä vaaditaan erään haastatellun luokanopettajan mukaan erityisen positiivista asennetta ja sinnikkyyttä, jotta hän lähtee uudelleen sijaiseksi. Hyvä itsetunto auttaa sijaista työstä palautumisessa, jos hän ”pystyy illalla nollaamaan sen: ‘Olen hyvä ihminen silti, osaan hommani, se oli vain se luokka, joka teki sillä lailla’ ja lähteä uudestaan sitten, uusin eväin tekemään” (luokanopettaja H1). Palautumisessa auttaa saman luokanopettajan mukaan ”niiden ihanien piirteiden” näkeminen, joita oppilaissa huijausyrityksistä ja ”esittämisestä” huolimatta on.

Kun sijaisopettajan työ sujuu luokkahuoneessa onnistuneesti, hänellä on haastateltavien mukaan aiemmin mainittujen ominaisuuksien lisäksi luovuutta, kekseliäisyyttä, rohkeutta heittäytyä vaihteleviin tilanteisiin ja sopivaa rentoutta. Uusikylä ja Atjonen (2005, 212) näkevät luovuuden osaksi opettajan kykyä hoitaa tehtävänsä, sillä opettaminen vaatii omaperäisyyttä ja uudistumiskykyä. Haastatteluaineiston konkreettinen esimerkki sijaisen onnistumisesta on tilanne, jossa vakituinen opettaja on luvannut jättää käsityön tunnille kaavan, mutta unohtanut sen. Vaikka kaava on olennainen käsityön onnistumisen kannalta, sijainen on löytänyt ratkaisun tilanteeseen. Nämä sijaisen onnistumiseen liittyvät ominaisuudet kuvaavat hänen kykyään hoitaa työnsä eli työntekijän pätevyyttä tai kompetenssia (Luukkainen 2004, 70–72), vaikka pätevyydellä yleisesti tarkoitetaankin muodollista kelpoisuutta.

Sijaisen persoonaan ja toimintaan kohdistuu monia odotuksia, mutta haastateltavat eivät odota sijaiselta täydellisyyttä: ”Nii että minusta olis tärkeetä se, ett se tulis niinku

ihmisenä tänne, se sijainen, ja olis tota semmonen hyvä versio itsestä, ei täydellinen, mutta hyvä versio itsestä.” (Luokanopettaja H7). Inhimillisyyttä ja ymmärrystä sijaisopettajan työn haasteita kohtaan osoittaa toteamus siitä, että ”parhaansa yrittäminen riittää” (luokanopettaja H7).

7.1.2 Sijaisopettajan autonomia ja vahvuudet

Sijaisopettajan tärkeänä ominaisuutena haastateltavat näkevät tilannetajun, jota hänen ajatellaan tarvitsevan jopa enemmän kuin vakituinen opettaja. Tilannetaju liittyy lyhytaikaisen sijaisen saamien ohjeiden soveltamiseen tilanteen mukaan, sillä vaikka haastateltavat pitävät tärkeänä pyrkimystä suunnitelmien noudattamiseen, on sijaisen osattava tarvittaessa tehdä muutoksia oppitunnin kulkuun. Hyvä sijainen ”pääsee sukkelasti tilanteen tasalle” (aineenopettaja) ja on ”semmonen, joka onnistuu, niin osaa sitten niinkun ajoissa pysäyttää ja tehdä jotain muuta niitten lasten kanssa eikä vaan väkisin yrittää, koska siinä ohjeessa oli se niin, niin, ni tehtiin se sitten niin” (luokanopettaja H5). Suomalaisten opettajien autonomia (esim. Lapinoja 2006, Luukkainen 2004) ulottuu etukäteen saaduista ohjeista huolimatta sijaisiin, sillä myös heillä on ”vapaus opettaa valitsemallaan tavalla” (luokanopettaja H7). Tilannetaju on yhteydessä joustavuuteen ja yllättävissä tilanteissa selviytymiseen.

Sit ne oo ainakaan nuo pienet, ei kyllä mun mielestä isotkaan, ni ne ei välttämättä jaksaa, jos sit vaa tota noin ni on joku suunnitelma ja härkäpäisesti vetää sitä vaa eteenpäin vaikka näyttää siltä, ettei nyt sitte niinku toiminukaan tää juttu ni ei sekää oo sitte hyvä juttu, ei voi tietää, tuon ikäsistä ei voi tietää kauanko ne jaksaa kirjottaa ja kauan niillä menee siinä ja tai ylipäättänsä yhtään mitään, kauan jaksavat keskittyä keskustelemaankaan ja sitten kaiken sorttiset keskustelut voi lähtee ihan niinku täysin erilaisiin keskusteluihin, se aihe voi muuttua ihan totaalisesti, mut se voi silti olla kauhee hyvä ja rakentava keskustelu, vaik se ei enää pysyis siinä alkuperäisessä ideassa. (Luokanopettaja H5)

Sijaisen autonomia ei kuitenkaan ole täydellinen, sillä sijaisopettajan tehtävänä on vakituisen opettajan poissa ollessa tuoda jatkuvuutta opetusohjelmaan (Glatfelter 2006, 3). Haastateltu aineenopettaja pitää sijaisia tarpeellisina, siksi ”et niillä on siis tärkeä rooli siinä et se koulu sujuu ja koulun toiminta ei keskeydy tai muutu lainvastaseks, että siellä on pakko olla kuitenkin näitten pienten kans aina joku aikuinen.” Sijaisen liiallinen itsenäisyys opetuksen suhteen johtaa vähemmän toivottuun tulokseen eikä sijaista palkata mielellään uudelleen. Tällaiset tilanteet ovat haastateltavien mukaan harvinaisia yksittäistapauksia.

Mä kirjoitin viikon ohjeet ja tuln takasin ja se oli sitten opettanu mitä oli huvittanu, ni semmonen, se oli kyllä järkyttävä kokemus. Että miten tota ihminen oli ajatellu sen, että mikä siinä nyt näyttäs

mielenkiintoselta niissä kirjoissa, ni niitä asioita ja mitä hän on jossakin opettanu ja onnistunu, ni opettaa niitä asioita, mutta ei ne liittyny sen luokan opetussuunnitelmaan. (Luokanopettaja H7)

No itse asiassa mä muistan nyt kaksi [sijaista] viime vuodelta, mitkä mä otin pois. Ni toinen taas ni sooloili niin paljon, et hän ei niinku tavallaan sen opettajan ohjeet, ne oli niinku vaan, hän sai ne ohjeet, mut sitten teki ihan mitä halus elikkä siinä oli tavallaan opettajan ja sen sijaisen tekeminen, ne ei niinku kohdattu sitten. Sitten taas opettaja tuli sanomaan, että ei nää oo tehny mitään, mitään mitä mä pyysin, että tehdään. (Rehtori)

Opetusryhmät ovat erilaisia ja haastateltavia mietityttää sijaisten selviytyminen sellaisissa ryhmissä, joissa on paljon haasteita. Ilman erityisiä haasteitakaan samat toimintatavat eivät toimi kaikissa luokissa, joten jälleen tarvitaan taitoa lukea tilannetta sekä motivaatiota perehtyä ryhmien erityispiirteisiin. Eräs haastateltava oli oman sijaisuutensa aikana kohdannut luokan, jonka työilmapiiriin vaikuttivat kielteisesti luokassa työskentelevien aikuisten väliset suhteet. Onkin muistettava, että sijaiset työskentelevät paitsi oppilaiden, usein myös koulunkäynninohjaajien, samanaikaisopettajien tai erityisopettajien kanssa.

No ehkä varmaan justii se onko sitte ollu iha tarpeeks sitä motivaatiota siihe hommaa kuitenkin tai aikaa panostaa siihe, että jos näkemys on sitten se, että tulee muutamaa minuuttia vaille yheksän ja lähtee heti sillon yheltä pois, ja siinä pitäs sit siinä muutamassa minuutissa se perehdyttäminen niinkun tehdä, vaikka olet ihan uusi ihminen tulemaan taloon, ni se on vähä haasteellista. (Luokanopettaja H5)

Haastateltu aineenopettaja pitää hyvänä sitä, että oppilaat oppivat tekemään töitä muidenkin kuin oman opettajan kanssa ja hyväksymään erilaisuutta. Silti hän on huomannut, että oppilaat saattavat olla niin kiintyneitä omaan opettajaan, että pidempiaikaisen sijaisuuden vuoksi jotkut oppilaat oireilevat käyttäytymisellään. Hankalimpia tilanteet ovat oppilaille, joilla on muutenkin käyttäytymisen pulmia tai muuta erityisen tuen tarvetta, koska pienikin rutiinien rikkoutuminen voi mullistaa elämää. Oppilaiden kannalta vaikuttaa onnistuneimmalta tilanne, jossa sama sijaisopettaja voi tulla luokkaan yhä uudelleen: "Ni siinä jää semmonen ylimääräinen sähellys pois, ku tuntee sijaisopen, nii ne tietää jo sen sijaisopen tavat ja sitte tietysti, et se sijaisope tuntee ne oppilaat, että mitä niiltä voi niinku odottaa tai mitä voi vaatia. Niin, et se on niinku hyvä, eikä se oo mikään niinku numero, et tänne tulee sijainen, et voi näyttää kaikki temput." (Aineenopettaja). Jos koulun aikuiset ovat ennakoineet sijaisen tuloa tai saaneet järjestettyä päivän sujuvaksi, vaikkei sijaista olisi saatu, oppilaat sopeutuvat helpommin tilanteeseen. Aikuisten tunteet tarttuvat helposti lapsiin ja rauhallisuus luo rauhallisuutta, mutta levottomuus levottomuutta.

Jos se tilanne on niinku hyvin organisoitu, mut jos se on sillä tavalla, et missähän teiän pitäs olla, enpä tiiä, minäpä käyn kysymässä tuolta opehuoneesta, että mitä te täällä käytävällä pyöritte, ni varmasti

rupee näkymään. Et ku ne näkee, et aikuisilla ei oo tilanne hallinnassa, ni aikuiset on epävarmoja ja levottomia, ni lapset on varmasti epävarmoja ja levottomia myös ja sitten osa tietenkä rupee käyttämään tilannetta hyväks: 'aa, että nyt voiaanki tota ottaa vähä vapauksia, ku noilla ei oo tilanne hallinnassa, niin, että nyt ne ei huomaa ku me ollaa puhelimilla, nii ku ne ei tiiä itekää kuka pitäs olla meiän kans ja kuka meistä on vastuussa, ei kukaan, ahaa'. Koska kyllä niitä tilanteista sattuu, ettei saaha sijaista. (Luokanopettaja H7)

Haastateltavat näkevät sijaisen onnistumisen edellytyksiksi ja vahvuuksiksi haasteiden kohtaamisessa hyvät ryhmänhallintataidot, vuorovaikutus- ja kommunikointitaidot sekä ihmistuntemuksen, jotka ovat Uusikylän ja Atjosen (2005, 212) mukaan opettajan pätevyyteen kuuluvia sosiaalisia taitoja. Bekingalar (20015,9) mainitsee hyvän sijaisopettajan ominaisuuksiksi ystävällisyyden ja vakauden lisäksi riittävät kyvyt luokkahuoneen kontrolloimiseen. Oppilaita kunnioittava asenne auttaa luomaan hyvät suhteet oppilaisiin. Jos nämä tärkeät taidot tai asenteet ovat puutteellisia, sijainen tuntee epäonnistuneensa ja pahimmillaan voi käydä niin, ettei hän halua enää tulla töihin ainakaan samaan ryhmään:

He ei saa sitä, niinku sitä kunnioitusta eikä sitä semmosta, että he pystys olemaan siellä opena, vaan niinku siellä tietyt oppilaat sitten kävelee yli tai et jotakin siinä tapahtuu, jotain semmosta siinä on, et mä en tietysti oo nähny niitä tilanteita, mutta sijainen on sitten sanonut, että se oli liian, että ei ollut kiva, että hän ei. Sitten taas toisessa luokassa on voinu mennä iha hienosti, että. (Rehtori)

”Opettajan yli kävely” yhdistyy Britzmanin (2003, 224–225) ensimmäiseen myyttiin, jossa kaikki riippuu opettajasta. Jos sijaisopettaja ei ole hallinnut oppilaita luokkahuoneessa, hän on myytin mukaan epäpätevä hoitamaan tehtäväänsä. Haastateltu rehtori ei kuitenkaan tuomitse sijaisopettajaa, vaan sijainen tekee itse johtopäätöksen siitä, ettei halua palata samaan luokkaan, mikä vahvistaa myyttiä. Rehtorin mukaan on kuitenkin melko harvinaista, että sijaiset haluavat valita tehtävänsä opetusryhmän perusteella eivätkä ota vastaan kaikkia tehtäviä, joita tarjotaan. Vuorovaikutustaidot vaikuttavat siihen, kuinka hyvin sijainen tutustuu työyhteisöön. Rehtorin on helppo palkata tutuksi tullut sijainen uudelleen.

Mut jos mä en nää koko päivänä häntä, meillä ei oo niinku mitään muuta kontaktia ku se avaimen anto ja avaimen luovutus, se papereitten vaihto, et siinä on se mejän sosiaalinen, mä en tiedä hänestä mitään, ni nin kyllä se vaan menee sillä tavalla, että mä soitan ekana sille, joka on, on ollu siinä ja mä tunnen. (Rehtori)

Joskus sijaisella ajatellaan olevan jopa ”ylimääräinen aisti”, jonka avulla hän pystyy pienistäkin merkeistä vaistoamaan, miten tiettyjen ihmisten kanssa toimitaan. Olennaisen erottaminen on taito, joka auttaa keskittymään kullakin oppitunnilla tai tietynä päivänä

keskeisiin asioihin. Työkokemus auttaa sijaista onnistumaan, mutta myös yksilölliset vahvuudet helpottavat työskentelyä: ”Jos sillä on vahvuuksia johonki tietty oppiaineeseen, ni vois ennemmi keskittyä sit sellasee, et siitä lapsetki taas hyötyis, ku voisha se sijaine olla, sillä olis niinku tota noin paljon paremmat johonkin tietty juttuu ku mulla on.” (Luokanopettaja H5). Sijaisen vahvuuksien hyödyntäminen edellyttää sitä, että vakituinen opettaja tuntee hänet jo ennalta, jotta voi ottaa vahvuudet huomioon suunnittelussa. Sijaisopettajan vahvuuksien huomioiminen kertoo myös luokanopettajan omasta vahvasta ammatillisesta identiteetistä, joka ei horju, vaikka sijainen hallitsee joitakin taitoja häntä paremmin.

Sen tota päivän tai ne päivät, jos pystyy vähän niinku räätälöimään hänelle, että, että tulee tämmönen kuvataideihminen, niin nyt teillä on monta tuntia kuvaamataitoa ja tulee tämmönen sienestäjäihminen, niin on sieniaiheet jutut ja sitten siitä vähän niinku saa itsekin, että varsinkin kun se sattuu olemaan se sijaisen vahvuus semmonen mikä ei oo oma vahvuus ni sitten oi niinku ajatella jopa niin päin, että ”ihanaa”, niin että vähän niinku täydentää. (Luokanopettaja H1)

7.1.3 Sijaisopettajan pätevyys

Kun haastateltavat pohtivat sijaisopettajan onnistumista ja työssä selviytymistä, kukaan heistä ei pidä tärkeimpänä asiana sijaisen muodollista kelpoisuutta, vaan sijaisen ominaisuudet, kokemus ja koulun toimintakulttuurin tunteminen luokitellaan merkittävämmiksi. Haastattelussa toivotaan useissa yhteyksissä, että sijaisopettaja voisi työskennellä toistuvasti, jolloin hän tulee tutuksi koululla. Lyhytaikaisen sijaisen kompetenssi näyttää siis osittain perustuvan oppilastuntemukseen sekä koulun käytänteiden ja toimintakulttuurin tuntemiseen. Myös sijaistettavan opettajan näkökulmasta tutun sijaisen on helpompi onnistua tehtävässään: ”Meillä ku on nyt ollu pitkälle sellasia sijaisia, jotka on ollu vuosia jo, ni tavallaa sitte kuitenkin sitä tuntemusta on niin paljon jo koko koulun kohalta ja sit taas tuntee lapset ja tuntee aikuiset ja yleensäki ottaen toimintatavat hyvin, ni se on taas mun mielestä niinku ollu tosi ihana juttu, että ei tuu aina eri henkilöä.” (Luokanaopettaja H5). Tuttuuden lisäksi sijaiselta toivotaan motivaatiota työhön, alan opiskelemista tai muodollista kelpoisuutta sekä riittävästi aiempaa sijaiskokemusta.

Kun sijaisuudet kestävät pidempään kuin muutamia päiviä, alkaa sijaisopettajan työ muistuttaa enemmän vakituisen luokanopettajan työtä. Silloin sijaiselta vaaditaan erilaisia

ominaisuuksia ja taitoja kuin lyhytaikaisemmissa sijaisuuksissa. Haastateltavat kertovat, että pidemmissä sijaisuuksissa sijaisella on enemmän vastuuta. Hän suunnittelee omaa opetustaan, tekee enemmän itsenäisiä päätöksiä ja pääsee hahmottamaan kokonaisuuksia. Sijainen arvioi oppilaiden oppimista ja tuen tarvetta sekä tarvittaessa edistää asioita niin, että oppilas saa tarvitessaan erityisopettajan tukea. Ajankohtaiseksi voi tulla moniammatillinen yhteistyö tai yhteistyö vanhempien kanssa, jolloin sijainen tarvitsee uudenlaisia vuorovaikutustaitoja. Työyhteisötaidot nousevat tärkeämpään rooliin, kun yhteistyö kollegojen kanssa tiivistyy ja sijainen pääsee suunnittelemaan projekteja ja koulun toimintaa yhdessä muun henkilökunnan kanssa. Oppilaiden kohtaaminen on vaativampaa ja oppilastuntemus merkityksellisempää, sillä sijainen selvittää oppilaiden ristiriitoja ja kiistoja.

Sit sen opettajan pitäs sen luokanki kokonaisuutta pystyä hahmottamaan paremmin, ymmärtää niitä luokan sosiaalisia kuvioita ja olla enemmän vastuunottoa siitä ja käynnistää niinku omatki aivot eikä lukea vaan niitä sijaisen ohjeita, et matikassa tämä, liikassa tämä, vaan sitte niinku ruveta itte sitä suunnittelemaan, että mitä vauhtia tässä nyt pitäs edetä matikassa ja mitä pitäs edetä englannissa. (Luokanopettaja H7)

Pidemmissä sijaisuuksissa opettajan osaamisen ulottuvuuksiin (Uusikylä & Atjonen 2005, 212) kuuluvat pedagogiset taidot ja eriyttäminen, jotka vaativat sijaiselta enemmän osaamista. Työsuhteen jatkuessa haastateltavat odottavat sijaisen olevan monipuolisempi asiantuntija oppimiseen ja kaikkiin opettajan työhön liittyvissä asioissa kuin silloin, jos hän pistäytyy koululla vain yksittäisinä päivinä.

Koulun toimintakulttuurin tuntemista pidetään muodollista kelpoisuutta tärkeämpänä. Sijaisena työskentelevä haastateltava (H4) totesi pätevyydestä oman kokemuksensa perusteella, että ”no kyllähän varmasti lyhyemmässäkin sijaisuudessa siitä on hyötyä, mutta varsinkin jos on annettu selkeät ja hyvät ohjeet mitä tehään oppilaiden kanssa, nii kyllä siitä varmaan selviää ihan ilman pätevyyttäki”. Kuitenkin rehtorin mukaan ”helpompi on tietenki palkata, että mitä pätevempi henkilö on, ni sen helpompi se on palkata”. Vaikka muodollisesti pätevä sijainen on etusijalla tehtävään, hän voi epäonnistua ja toisaalta epäpätevällä henkilöllä voi haastateltavien mukaan olla yhtä hyvä tai jopa parempi kyky hoitaa työ.

Sitten iän myötä tulee sitä varmuutta vielä, ni kyllä se, kyllä siinä vaan jotenki tulee kanssa semmonen. Ja sitte ku me ollaan kaikki erilaisia persoonia, toiset on vaa, vaikka ei, ei ois ku justiaa ylioppilaaks päässy ja menee sijaiseks, on jämäkkä ja pystyy ottamaan vastuuta ja saa tavallaan sen luokan kunnioituksen ja et sitten kyllä me vaan erilaisia ollaan ja ja se on tietysti rikkaus, mutta sitte kaikki ei vaa, kaikki ei vaa sitten pärjää. (Rehtori)

Kun pätevää sijaista ei löydy, joudutaan etsimään mahdollisimman sopiva epäpätevä henkilö, jolla haastatellun luokanopettajan (H1) mukaan pitää ”olla rohkeutta lähteä sijaiseksi”. Työn hoitamisen kannalta tärkeitä asioita ovat kokemus ja iän tuoma varmuus. Kuten haastateltu aineenopettaja totesi, muodollisesti epäpätevällä sijaisella voi olla ”käytännön pätevyyttä”, jonka avulla hän pystyy hoitamaan sijaisen tehtävän onnistuneesti. On yllättävää, että samalla kun kasvatusalan keskusteluissa korostetaan opettajan ammatin professionaalisuutta (esim. Luukkainen 2004) tai semiprofessionaalisuutta (Lapinoja 2006) ja keskustellaan ammattinimikkeen suojaamisesta, haastateltavat ovat yksimielisiä siitä, että sijaisopettaja voi onnistua tehtävässään erinomaisesti ilman muodollista kelpoisuutta. Onko kenties niin, että epäpätevän, mutta ”käytännön pätevyyttä” omaavan sijaisopettajan työssä onnistuminen vaikuttaa profession kannalta uhkaavalta? Tässä voi olla yksi syy, jonka vuoksi opettajan ammattinimike halutaan rajata vain kelpoisuuden omaavien käyttöön ja siten nostaa ammatin arvostusta.

Et eihän se aina se ole se, että onko sulla se maisterin vai kandin paperi taskussa vai onko sulla sitä ollenkaan, koska kuitenkin sä voit lukea yliopistossa mitä vaan ja harjoitteluistakin jotenkuten päästä läpi, mut jos et sä osaa olla lasten ja nuorten kanssa ni eihän siitä tule mitään, jos ei sulla ole sosiaalisia taitoja. Sä voit olla pätevä vaikka mihin, mutta ei se, ei sitä koulumaailmassa, ethän sä pysty siihen työhön tai ainakin se on raskasta itselles ja muille työyhteisön jäsenille, et ei se tota aina mun mielestä pätevä tarvi olla kuha tietää mitä tekee ja on sellane kuitenkin vastuullinen. (Sijaisopettaja H6)

Eräs haastateltu luokanopettaja (H1) pitää opettajan ammattitaitoa synnynnäisenä ominaisuutena: ”Kyllä kait ne [pätevyys ja työkokemus] vaikuttavat, mutta jotenkin tämä on sellainen ammatti, että jotkut ovat syntyneet opettajiksi, osaavat hoitaa sen tehtävän, vaikka heillä ei ole koulutusta.” Tämä ajatus vahvistaa Britzmanin (2003) kolmatta myyttiä, joka perustuu käsitykseen opettajuudesta joidenkin ihmisten luontaisena ominaisuutena. Opettajan onnistumisen taustalla ovat tämän myytin mukaan sellaiset synnynnäiset ominaisuudet kuin lahjakkuus, intuitio ja terve järki ja jos näitä ominaisuuksia ei ole, opettajaksi ei voi kehittyä edes koulutuksen avulla. Haastateltavat eivät kuitenkaan suhtaudu sijaisopettajan koulutukseen näin jyrkästi, vaan näkevät kouluttautumisen merkittävänä ammattitaidon kehittäjänä ja opettajan heikompia ominaisuuksia tasapainottavana tekijänä.

Persoona vaikuttaa eniten, mutta tätä ei piä ajatella niin, että se koulutus on niinku turha, koska sit ku sulla on se koulutus, se on siellä taustalla ja niinku taustatietona koko ajan, että et su ei tarvii sit siellä

tunnilla ruveta miettimään, että miten sammakko lisääntyy tai että että mitä nämä murtoluvut, että miten ne nyt meni, et ku oot käyny lukion ja yliopiston, ni sitte sä tiiät, että ku on se pätevyys, se ainehallinta on kunnossa ja voit keskittyä siihen vuorovaikutukseen ja kasvatustyöhön, mut sitäkihän oppii siellä koulutuksessa, ni, että se auttaa iha hirveesti ja varsinki, jos sä et just oo se persoonaltas se paras opettajaks, se koulutuksen merkitys nousee entisestään. (Luokanopettaja H7)

Koska koulutusta ei kuitenkaan pidetä ainoana tienä sijaisopettajan taitojen kehittymisessä, toivomuksena on, ”että ois hyvä, että jompaakumpaa nyt olis, pätevyyttä tai kokemusta, [...] ei sitä pätevyyttä oo, ni kuitenkin sitten se työelämäkokemus sitte taas kompensoi sitä” (luokanopettaja H5). Koulutuksen ajatellaan antavan sekä tietoa opettavan aineen sisällöistä että kehittävän muita opettajan tarvitsemia taitoja, joita kukaan opettaja ei voi hallita täysin.

Sijaisopettajan pätevyysvaatimuksiin suhtaudutaan eri kouluilla eri tavalla. Vaikka toisilla kouluilla sijaiseksi ”melkeen otetaan kuka vaan tulis, ei nyt varmaan ihan, mut” (sijaisopettaja H6), toisilla kouluilla asetetaan vaatimukseksi, ”et pitää olla opettajaopiskelija tai pitää olla jollain tavalla alalle haluava tai että ei nyt ihan kuka vaan” (sijaisopettaja H6). Jollakin koululla sijaiselta vaaditaan vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto. Pelkkä halu opettaa lapsia ei siis haastateltavien mukaan riitä, koska ”sitte ei kuitenkaa ehkä kaikille oo se oikee paikka se koulu” (luokanopettaja H7). Pätevyysvaatimusten asettamiseen liittyy sijaisopettajien saatavuus, sillä paikkakunnasta tai koulun sijainnista riippuen sijaisia on tarjolla enemmän tai vähemmän. Eräs haastateltava toteaa, että joskus koulun maine voi vaikuttaa sijaisten saatavuuteen.

Vaikka muut kouluuyhteisön jäsenet eivät koe, että epäpäteväkään sijaisen ammattitaitoa kyseenalaistettaisiin, rehtori joutuu vastaamaan vanhempien kysymyksiin sijaisen pätevydestä, koska lopullinen vastuu koulun toiminnasta on hänellä. Rehtorin mukaan vanhempien aktiivisuus lastensa oppimiseen liittyvissä asioissa tuntuu lisääntyneen viime aikoina.

Myös kysellään sitä, että, että onko pätevä sijainen, että ’aijaa, tämmönen pitempi pätkä on, että onko teillä pätevä sijainen’. Ja se on vähä semmonen, se on pikkusen kakspiippunen juttu, että mä ymmärrän sen niinku tavallaan niinku, että vanhemmat on vähän huolissaan, mutta vanhempienhan pitäs niinku luottaa siihen, että me tehdään sitä opetus- ja kasvatustyötä ja me ollaan vastuussa siitä, että ne lapset saa sitä opetusta, oli siellä kuka tahansa ja tavallaan sitten ne on niinku rehtorin vastuulla, että siellä käydään oikeita asioita läpi ja tota, joka siellä on opettamassa, että se osaa sen homman tehdä. (Rehtori)

7.1.4 Sijaisopettajan ammatillinen kasvu

Haastateltavat näkevät sijaisopettajana toimimisen mahdollisuutena löytää oma kiinnostuksen kohde tai ala. Sijaisopettajuus voi antaa innostuksen hakeutua opetuslalle, jos työ sijaisena tuottaa onnistumisen kokemuksia ja mielihyvää, jolloin sijaisuudet ovat reitti opetuslalle. Jos alanvalinta mietityttää opiskelun aikana, voivat sijaisuudet vahvistaa ratkaisuja, kuten kävi eräälle haastateltavalle, joka tunsu saaneensa sijaisuuden aikana tukea ammatilliselle itsetunnolle: ”Sitte mä onneksi pääsin sinne sijaiseksi tai tuli se kysymys, koska sitte sieltä tuli se, et onhan tää nyt se mitä mä ainakin haluan tehdä” (sijaisopettaja H6). Joskus vaikeuksien voittaminen voi tuoda uskoa omaan selviytymiskykyyn ja onnistumisen mahdollisuuksiin.

Alussahan mulla siis ihan kauhistutti ja jännitti se, että miten mä selviän, että ko luokan oma opekin sano, että on niinku hänenki urallaan haastavimmasta päästä, mutta sitten on ihan niinku tässä päivien aikana tullu niitä haastavuuden kokemuksia, mutta myös on tullu niinku semmosia onnistumisen kokemuksia, että okei mä selviän tästäkin, ni enköhän mä selviä jatkossakin. (Sijaisopettaja H4)

Kun oma ala ja ehkä opiskelupaikkakin on löytynyt, sijaisena toimimista pidetään opettavaisena. Haastateltavat kertovat, että sijaisuudet antavat hyvän pohjan opettamiseen, tuovat hyödyllistä käytännön kokemusta tai kuten haastateltu sijaisopettaja (H6) totesi, ”et ne sijaisuudet tavallaan opetti mua enemmän tähän työhön kun itse opinnot tai ne harjoittelut”. Toisaalta sijaiseksi ei ole haluttu välttämättä lähteä heti opintojen alkuvaiheessa, vaan on etsitty ensin varmuutta teoriaopinnoista ja opiskeluun liittyvästä harjoittelusta. Sijaisuudet nähdään aloittelevalle opettajalle mahdollisuutena kehittyä ja saada monipuolista näkemystä erilaisista kouluista, luokista ja toimintatavoista.

Kyl se sijaisuus, jos ajatellaan näitä tulevia nuoria opettajia, ketä meillä on nyt tuolla, niin kyllähän se antaa ihan valtavan hyvän pohjan niille, käy kahtomassa erilaisia kouluja, erilaisia luokkia, ne saa siihen oman opettamisen, sen normaalikoulun opettamisen lisäksi niinku oikean koulun opettamista elikkä tuota näkevät minkälaisia juttuja täällä tapahtuu täällä sitten ihan täällä kentällä kyllä. Se on myös arvokasta heille. (Rehtori)

Käytännön kokemuksen kautta hankittu proseduraalinen tieto on Tynjälän (2004, 177) mukaan keskeinen asiantuntijuuden tietotyyppi. Proseduraalinen tieto korostuu opettajan sijaisuuksien kautta tapahtuvassa ammatillisessa kasvussa. Kun opinnot ovat takana, vastavalmistunut opettaja saattaa pitää tärkeänä kokemusta ”oikeasta” koulusta ”kentällä” opetusharjoittelujen lisäksi. Aloitteleva opettaja saa kaipaamaansa kokemusta, mutta hänen oppimistaan helpottaa tieto siitä, että päävastuu opetuksesta on edelleen vakituisella

opettajalla. Sijaisuudet nähdään hyödyllisinä kokemuksina ammatillisen kasvun kannalta, mutta mahdollinen opintojen pitkittyminen pohdituttaa haastateltavia, jos sijaisuuksia tehdään opintojen aikana. Sijaisena toimimista ja opiskelua saattaa olla vaikea yhdistää: "Graduhan mulla vaan veny, kun sitte oli töitä ja ei sitä pysty, jos tekee täysin niinku töitä, ni sitte ei sitä pysty niinkun, eh, keskittyä siihen. (Sijaisopettaja H6). Sijaisuuksien vastaan ottaminen opiskelujen aikana voi kertoa myös opiskelijan kiinnostuksesta alaan: "Mut sit mä huomasin, ku jotkut kollegat, että 'oishan se tentti huomenna, mutta ku minä lupasin mennä sijaiseks', ja mä en jotenki voinu käsittää, että, että, tota sullahan siirtyy sitte opinnot, saattaa vuolla siirtyä ja sit sä saat niinku yhen päivän palkan" (luokanopettaja H7).

Haastateltu luokanopettaja (H5) kertoo, että jos sijaisopettaja työskentelee pitkään samalla koululla, hänelle kehittyy vähitellen koulun toimintatavoista ja oppilaiden koko koulupolusta kokonaisnäkemys, joka lisää sijaisen työssä onnistumisen mahdollisuuksia. Myös ikä tuo lisää elämän- ja työkokemusta sekä varmuutta työhön. Näitä ominaisuuksia sijaistettavat luokanopettajat ja rehtori arvostavat sijaisissa, ja myös Stenberg (2011, 49) näkee hyvän opettajan henkilönä, jonka kokemukset johdattavat hänet uusien tulkintojen äärelle. Sijaiset itse pitävät aikaisempaa opettajakokemusta tärkeänä sijaisuuden onnistumisen kannalta ja lisäksi heitä auttaa työssä mahdollisuus saada tukea työyhteisöltä. Vertaistuki ja mahdollisuus kysyä aina kun tarvetta on, ovat aloittelevalle opettajalle keinoja oppia uutta. Sijaisopettaja (H6) kuvaa hyödylliseksi kokemusta yliopiston kurssista, jolle osallistui sijaisuutensa aikana. Kurssilla käytettiin vertaismentorointia ryhmätyömenetelmänä, ja pitkän työkokemuksen omaavat opettajat tukivat opiskelijoita refleктоimaan esimerkiksi koulun vuorovaikutustilanteita.

Haastateltavat ovat huomanneet, että opettajan ammatillinen kehittyminen on Svedsenin (2020) kuvaamaa opettajan aktiivista toimintaa ja jatkuvaa oppimista, sillä "onhan tää semmonen työ, että jos tähän hankkis täydellisen koulutuksen, ei ikinä pääsis töihin, vaan olis vielä eläkkeelläkin opiskelemassa sitä kasvatustiedettä" (luokanopettaja H7). Kasvatustieteen opiskelun lisäksi ammatillisesti voi kehittyä perehdyttämisen, täydennyskoulutuksen ja työelämässä oppimisen avulla (Svedsen 2020).

7.1.5 Perehdyttäminen ammatillisen kasvun tukena

Haastatteluaineistossa perehdyttäminen mainitaan merkittävänä sijaisen onnistumista helpottavana asiana, mutta käytännössä haastateltavat kokevat, että perehdyttämiseen on liian vähän aikaa tai sitä ei ehditä tehdä lainkaan. Kun uusi sijaisopettaja tulee koululle, hän kohtaa yleensä ensimmäisenä rehtorin tai vararehtorin, joka luovuttaa hänelle avaimet ja sijaiskansion, johon on koottu vanhempien yhteystiedot, turvallisuusohjeita ja muuta työssä tarvittavaa tietoa. Sijaisen kanssa saatetaan keskustella myös opettavan ryhmän erityispiirteistä. Varsinaiset ohjeet päivän kulkuun sijainen saa vakituiselta opettajalta puhelimitse tai sähköpostina joko suoraan itselleen tai rehtorin kautta.

Haastattelujen perusteella ongelmaksi koetaan se, ettei aikaa perehdyttämiseen useinkaan ole riittävästi, vaikka se työturvallisuuslain (2002) mukaan kuuluu kaikille työntekijöille ennen työn aloittamista. Käytännössä esimerkiksi koulurakennukseen tutustuttaminen on yleensä vararehtorin tehtävä, mutta jos hänellä on samaan aikaan muita tehtäviä, vaikkapa vastuu oppilaista, perehdyttäminen jää vähäiseksi. Sijaisen omalla vastuulla on tulla koululle niin hyvissä ajoin, että edes lyhyeen perehdyttämiseen jää aikaa. Joskus vastuu perehdyttämisestä jää sijaistettavalle opettajalle, joka kenties on sairaana kotona eikä luonnollisesti pysty tehtävää hoitamaan: "Varmaan sen pitäis olla semmosen ihan vieraan kanssa ni, että siinä pitäis tosi paljon pystyä sitten aikaa käyttämään, mutta se ristiriitahan siinä on, että sitten on kuitenkin sairalomalla, että määrätöntähän se ei voi olla." (H5). Joskus perehdyttäminen siirtyy viereisen luokan opettajalle, vaikkei vastuusta ole etukäteen sovittu. Perehdyttämiseen ei kenties ole riittävästi aikaa, mutta myös suunnitelmallisuutta näyttää puuttuvan.

Jos perehdyttämiseen ei ole riittävästi mahdollisuuksia, sijaisopettaja kokee työn aloittamisen kaaosmaisena: "Se mite se luokan oma ope tai se, kenen sijaseks nyt menen, ni antaa niitä ohjeita, ne vaikuttaa totta kai, mut sit, miten vaikka viereisen luokan opettaja sitten auttaa, et siinä on kuitenkin et tosi iso merkitys siihen, et tunteeko olevansa pihalla vai tunteeko hallitsevansa tän tilanteen." (Sijaisopettaja H6). Vaikka sijainen olisi työskennellyt aiemmin toisella koululla, uudelle koululle tullessaan hän kohtaa uuden toimintakulttuurin. Pienet käytännön asiat, kuten oppitunneilla käytettävien tarvikkeiden löytäminen, välitunneilla toimiminen tai tieto ruoka-ajoista, vaikuttavat sijaisen kokemuksen mukaan oman työn hallintaan ja sijaisuuden onnistumiseen. Lehtinen ynnä

muut (2016) toteavat, että toimintakulttuuriin sopeutuminen vaatii konkreettisia tekoja, jotta yhteisön uusi jäsen voi selviytyä erilaisista käyttäytymistapoihin ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä tilanteista. Perehdyttämisen haastateltavat näkevät eräänlaisena tasapainoiluna, sillä vaikka työtä aloittaessa on tärkeä saada mahdollisimman paljon tietoa, ei kukaan pysty kerralla omaksumaan kaikkea. Vaarana on, että työ imaisee sijaisen mukaansa heti alussa eikä koulun hektisessä toimintaympäristössä enää löydy sopivaa hetkeä perehdyttämisen täydentämiseen.

Et kyllähän se perehdyttäminen on niinku tärkeätä ja iso osa sitä, et sä pääset siinä työssä niinku vauhtii ja siihen niinkun, et ei tavallaan mene aikaa sitten siihen ja ku joka koulussa on se oma käytäntö, [...] et kuitenkin se on se työaika tai se mitä pystyy tehdä töitä päivässä, ni vaikka välillä on ollu kakstoista tuntia poissa kotoa, ni ei sitä kuitenkaa pysty sisäistämään sitä tietoa. (Sijaisopettaja H6)

Koska sijaisten perehdyttämiseen ei aina ole laadittu suunnitelmaa, jää sijaisen aktiivisuuden varaan se, kuinka paljon hän esittää kysymyksiä ja etsii itse aktiivisesti tietoa koulun käytännöistä. Valitettavasti pitkään sijaisuuksia tehneen sijaisopettajan oletetaan usein ottavan itse haltuunsa uuden koulun toimintakulttuuri, joka kuitenkin saattaa poiketa paljonkin aikaisemmista kokemuksista. Olen omissa sijaisuuksissani huomannut, että vaikka opettamisessa pääsee usein nopeasti alkuun, työ vie mennessään ja monet oppituntien ulkopuoliset käytännöt tai esimerkiksi turvallisuusasiat selviävät vasta pitkän ajan kuluessa. Onnettomuudet ovat harvinaisia, mutta ne tulevat yllättäen ja saattavat tapahtua koska vain.

Sijaiskansiota haastateltavat pitävät hyvänä käytäntönä, mutta sijaisina itse toimineet haastateltavat toteavat, ettei ohjeita käytännössä aina ennätä lukea. Haastatellun sijaisopettajan myönteinen kokemus ison koulun hyvin suunnitellusta perehdyttämisestä kuvaa perehdyttämisen merkitystä uudelle opettajalle. Pienemmällä koululla henkilökuntaa on vähemmän ja rehtorit tai vararehtorit saattavat osallistua myös opettamiseen, joten perehdyttämistä on vaikeampi käytännön syiden vuoksi järjestää.

Mulle varattiin mun ekasta työpäivästä kuitenkin neljä tuntia siihen, et mä sain niinku perehtyä ja lukea näitä ja miettiä kaikkia, et missä on mikäkin luokka. Ja rehtori tai siis näillä oli useempi rehtori aina tietenki näillä kouluilla ku oli näin isoja, mut niinku apulaisrehtori kävi niinku ihan oikeesti kädestä pitäen niinku tietyt asiat läpi ja mun mielestä se oli tosi iso juttu, että se rehtori niinku, sä saat neljä ekaa tuntia pelkästään tähän. Tokiha se oli helppo, se oli syksyn alussa, ni sit se jotenki, et saat neljä tuntia palkallisesti vaa lukee näitä poistumissuunnitelmia, turvallisuusjuttuja ja tai sitte vielä niitä oman työn. (Sijaisopettaja H6)

7.1.6 Ennakointi auttaa onnistumaan

Haastateltavat pitävät sijaiselle hankalimpana tilanteita, joissa sijaiselle on soitettava kesken päivän eikä valmistautumiseen jää aikaa. Haastateltavat pitävät tärkeänä sitä, että koululla valmistaudutaan huolellisesti sijaisen tuloon varsinkin silloin, jos kyseessä on ensimmäistä kertaa koululla sijaistava henkilö. Itse olen nopeimmillani siirtynyt sijaiseksi suoraan koulun parkkipaikalta, kun olen tuonut omia lapsiani kouluun. Tällaisissa tilanteissa sijaistettava opettaja ei ehdi laatia sijaisopettajalle lainkaan ohjeita tai ohjeet ovat hyvin niukat. Yhdysvaltalaiskouluissa sekä pätevien että epäpätevien sijaisopettajien usein kohtaama ongelma on se, ettei heille ole välttämättä jätetty minkäänlaisia ohjeita tai ohjeet ovat puutteellisia eikä oppilaiden oppimistyyliin tutustumiseen ole mahdollisuutta (Damle 2009, 5; Glatfelter 2006, 4). Sijaisuuden onnistumista auttavat hyvät ohjeet ja muu ennalta valmistautuminen, jota voivat tehdä sekä kouluyhteisön jäsenet että sijainen itse.

Valmistautuminen ja oppitunteja koskevien ohjeiden antaminen auttaa sijaista selviytymään tehtävässään, sillä varsinkin ensimmäinen sijaisuus saattaa olla ”äärimmäisen jännittävää, kun et tunne ketään, et tunne sitä taloa, et tunne henkilökuntaa, et tunne oppilaita ja sitten et tiedä missä on se open opas, mikä sinun pitäisi löytää sille päivälle, eikä tiedä kukaan muukaan” (Luokanopettaja H7). Sijaiselle annettavissa ohjeissa käsitellään oppituntien kulkua ja muuta päivän ohjelmaa. Jos sijainen on tuttu ja työskennellyt koululla aikaisemminkin, on hänelle sopivien ohjeiden laatiminen erilaista kuin täysin vieraalle sijaiselle.

Kun tietää, että tulee se lapsille tuttu ja kun oppii tuntemaan, että miten tämä sijainen toimii tai mitkä ovat hänen vahvuutensa tai mitä hän, mistä oppitunneista hän on kertonut, että pitää niinkun mielellään, niin laittais semmoset läheiset aihepiirit tai jotkut. Niin se on niinku ihana, kun tietää, niin voi sitten valmistella sen, sen tota päivän tai ne päivät, jos pystyy vähän niinku räätälöimään ne hänelle. (Luokanopettaja H1)

Ohjeet halutaan kirjoittaa selkeästi ja ymmärrettävästi, sillä sijaisella ei aina ole mahdollisuutta tehdä tarkentavia kysymyksiä, jos luokan varsinainen opettaja on sairaslomalla tai muuten estynyt vastaamaan: ”Jos ei siitä tota ymmärrä, niin ei voi kysyä, että mitä tarkoittit, tai jos ymmärtää väärin, niin sitten vaan menee väärin” (Luokanopettaja H1). Ohjeet voidaan antaa sijaiselle sähköpostin välityksellä, käsin kirjoitettuna, tulostettuina, puhelimitse tai WhatsApp-videoina. Joskus ohjeet ovat sijaiskansiossa valmiina odottamassa yhdessä muiden tärkeiden tietojen kanssa. Oppitunneilla tarvittavat

materiaalit pyritään etsimään valmiiksi. Kaikkein parasta on, että ohjeet saa riittävän ajoissa: ”Et yleensä näe mistä mä oon enemmän tykänny, on ollu jopa sellasia, että mä oon jo illalla saanu ohjeet, et mä tiedän mitä mä teen aamulla ensimmäisenä” (Sijaisopettaja H6).

Vaikka ohjeet ovat tärkeitä, sijaistettavat opettajat eivät saa uupua niiden kirjoittamisen takia: ”Sen tasapainon löytäminen on minusta tärkeä siinä, että se ei tuu liian raskaaksi, esimerkiksi jos ite on kuumeessa, ettei tarte niinku kirjottaa monta sivua ohjeita tai massiivisia tekstiviestejä, vastata kysymyksiin, niinku et se sopivasti ottas, se sijainenki, et tietäs, et tämmönen aihe ja yrittäs vaan parhaansa” (Luokanopettaja H7). Luokanopettaja saattaa huolestua, jos sijainen ei halua lainkaan ohjeita, sillä ”pitäähän sen vähän tietää, että missä ollaan menossa” (Luokanopettaja H7). Huolestuttavaa on myös ylenmääräinen kysely, koska se herättää epäilyksen sijaisen pärjäämisestä. Vaikka osa sijaisista haluaa työskennellä mieluummin lähes ilman ohjeita, on haastateltu sijaisopettaja helpottunut saadessaan hyvät ohjeet:

Vaikka oli vieras paikka ja sitten mullakin oli tosi kiva se opettaja, joka siinä oli oikeesti ja tosi ystävällisesti vastas joka ikiseen viestiin ja soitteli, että miten menee ja, ja tavallaan, ku sitte on ollu näiden opettajien sijainen, että tee mitä haluat, ni sitte se helpotti tosi paljon, että sai hyvät neuvot. Siitä tuli sellai helpotuksen tunne. (Sijaisopettaja H6).

Opettajan keskeinen työväline on Wilma-verkkopalvelu. Haastatteluaineiston perusteella sijaisen mahdollisuus käyttää Wilmaa vaihtelee kunnista tai kouluista riippuen. Joissakin paikoissa sijainen saa heti käyttöönsä sijaistunnukset. Toinen ääripää on se, että sijainen saa Wilman käyttöoikeuden vasta useiden viikkojen tai jopa kuukausien työskentelyn jälkeen. Jos tunnuksia ei ole, sijainen joutuu kirjoittamaan muistiinpanoja päivän tapahtumista ja joku tunnuksia omaava, esimerkiksi vakinainen opettaja, erityisopettaja tai jopa rehtori kirjaa tarvittavat tiedot Wilmaan päivän päätteeksi. Tietoja saatetaan lähettää viesteillä sijaistettavalle opettajalle, joka kirjaa tiedot sairaslomastaan huolimatta. Muistiinpanojen kirjoittamisen haastateltu sijaisopettaja kokee raskaana ja työtä lisäävänä. Unohduksiakin saattaa sattua. Sijaisen onnistumiseen vaikuttavat myös muiden sähköisten työvälineiden käyttömahdollisuudet. Jos sijainen saa ohjeet videotykin ja dokumenttikameran käyttöön sekä tunnuksia sähköisten oppimateriaalien käyttöön, hänen on helpompi onnistua työssään, tosin sillä edellytyksellä, että materiaalien käyttö on hänelle ennestään tuttua. Haastateltu aineenopettaja totesi, että antaa sähköisten materiaalien tunnuksia vain tutuille sijaisille, joihin tuntee voivansa luottaa.

Sijaisella itsellään on vastuu ohjeisiin tutustumisesta, mutta myös siitä, että hän on koululla riittävän ajoissa saadakseen käsityksen tiloista, työyhteisöstä, tehtävistään ja koulun tärkeimmistä käytännöistä. Sijaisopettajana aiemmin työskennellyt opettaja toivoo kuulevansa esimerkiksi koulun järjestyssäännöt ennen oppituntien alkamista, jotta osaa varautua oppilaiden huijausyrityksiin esimerkiksi siitä, saako koulussa syödä purukumia tai käyttää puhelinta. Sijaisopettajan tulo luokkaan on oppilaille normaalia kouluarkea muuttava tilanne, joka saattaa aiheuttaa monenlaisia tunteita. Siksi jotkut opettajat haluavat kertoa sijaisen tulosta oppilaille etukäteen ja ilmoittaa asiasta myös oppilaiden koteihin.

Mä oletan, että lapset ovat rauhallisempia, kun tietävät, eikä ole sitä kysymystä, että missä on ja miksi ei ole täällä ja niin edelleen. Ja sitten jotkut lapset niin tarvitsevat sen ennakoinnin ihan kotoa käsin, että joittenkin lasten vanhemmille olen lähettänyt viestiä, että ovat kotona jo keskustelleet asiasta. [...] Siinä voi olla, että siellä on pelkoja ja kaikkea jännitystä ja se heijastuu sitten ihan omaan työhönkin sitten, jos lapsi koko ajan jännittää, että oletko sinä siellä huomenna, kun minä tulen vai ei, nii sitten lapsi on levollisempi, kun tietää, että kyllä hänelle aina ilmoitetaan, ja jos oma ope ei ole paikalla. (Luokanopettaja H1)

Kaikki eivät kuitenkaan tiedota poissaoloistaan, ja se on rehtorin mielestä hyväksyttävää, vaikka hänelle saattaa tulla vanhemmilta kyselyjä pidemmistä poissaoloista ja jopa niiden syistä, jotka ovat salassa pidettävää tietoa. Opettajien tiukan salassapitovelvollisuuden (Perusopetuslaki 1998) vuoksi he joutuvat miettimään paljonko kertovat oppilaista sijaiselleen. Sijaisopettaja tekee opetustilanteeseen liittyvät valinnat oppilaantuntemuksensa avulla (Jyrhämä ym. 2016, 104), joten hänellä on oltava riittävästi tietoa oppilaista. Haastatelluissa tämä pohdinta herättää ristiriitaisia ajatuksia, sillä on vaikea päättää sopiva informaation määrä. Sijaiselle ei saisi syntyä turhia ennakkokäsityksiä, muttei yllättäviä tilanteitakaan.

Että mitä sille sijaiselle sanotaan, kun sille pitäisi kertoa, että siellä on oppilas Pentti, jolla on seuraavanlaisia haasteita, ja ihan omat kirjat, ja sitten siellä on Antti, jolla on seuraavanlaisia haasteita, ja sitten nämä ei saa joutua nämä Pentti ja Antti niinku ryhmätyössä samaan ryhmään tai sulla on siellä tappelu käynnissä. Niin, voihan näin kirjottaa sille sijaiselle, mutta sitten tulee mieleen, valvooko se koko yön. Että mikä on niinku se sopiva määrä tietoa, minkä voi sille sijaiselle kertoa, että se menis sinne kuitenkin ilman hirveitä ennakko-oletuksia, koska se on ihan kamalaa, jos sä tiedät mennessäs, et siellä sit alkaa todennäköisesti tappelu kesken päivän. [...] Ettei se käy sitte niin, että kaikki tulee aivan yllätyksenä ja sijainen sanoo, että voi tulla tappelu luokassa, jos te tiesitte, ni miksi te ette kertonut, että ei sekään oo niinku hyvä tilanne. (Nimet kuvitteellisia, luokanopettaja H7)

Jos sijainen voi aloittaa ”puhtaalta pöydältä” ilman ennako-odotuksia, hän kohtaa oppilaat toisin kuin vakituinen opettaja. Joissakin tilanteissa tämä on etu, sillä vakituinen opettaja on saattanut lukkiutua tiettyihin rutiineihin tai oppilaaseen liittyviin käsityksiin.

Ois kiva, että se alottas se sijainen niinku ihan puhtaalta pöyältä, et se kohtelis sitä tiettyä oppilasta ihan niinku muitaki, et sähän oot iha niinku muutki, että elä nyt sinä sano, ettet sinä tee tätä tehtävää, ku kaikki tekee. Et ois niinku aika hirveen, koska opettaja on voinut mennä jo siihen lankaan, että no eihän se pysty, että eihän se pysty, senku piirrelköön paperille, että eihän se pysty. Ku ite huomaa joskus menevänsä tämmöseen lankaan ja sitte täytyy ravistella ittesä hereille, että hetkinen, että eihän se voi piirrellä siihen paperiin, pitäähän sen, mutta ku omien ajatustesa kanssa niinku. (Luokanopettaja H7)

7.2 Sijaisopettaja kouluyhteisössä

7.2.1 Sijaisopettajan rooli ja asema

Vaikka sijainen tulee hoitamaan vakituisen opettajan työtehtäviä, hänen asemansa ja roolinsa poikkeavat monella tavalla koululla jatkuvasti työskentelevien rooleista. Sijaisopettajan rooli kouluyhteisössä riippuu haastatteluaineiston perusteella pääasiassa sijaisuuden kestosta ja työtehtävistä, jotka ovat erilaisia esimerkiksi luokanopettajan ja aineenopettajan sijaisilla. Lyhytaikaisen sijaisen työrooliin liittyvät tilapäisyys ja satunnaisuus, mutta pitempiaikaisen sijaisen rooli lähestyy vakituisen opettajan roolia. Lyhyt- ja pitkäaikaisen sijaisen yhdeksi rajakohdaksi voidaan haastatellun rehtorin mukaan asettaa viisi päivää, sillä ensimmäisten viiden päivän aikana sijaisuudesta maksetaan tuntipalkkaa, mutta pidemmistä työjaksoista kuukausipalkkaa. Sijaisen tuttuus tai vieraus vaikuttavat hänen rooliinsa ja asemaansa kouluyhteisössä. Luottamus syntyy vasta tutustumisen kautta ja vaikuttaa muun muassa siihen kuinka paljon vastuuta sijaiselle annetaan: ”Jos on sellane sijainen, joka on paljon ollu sijaisena, ni siihe voi aika hyvin luottaakin, et se osaa niinku pärjätä, mut jos ei yhtään tunne sijaista, ni sit joutuu niinku ottaa sen vastuun siitä tunnista, mut jos on tuttu sijainen, siis sit voi sitä vastuuta antaa jo sille sitten.” (Aineenopettaja H3).

Haastateltavien ensimmäisiin kokemuksiin sijaisopettajan työstä on liittynyt jännityksen tunteita. He pitävät työyhteisöön liittymistä helpompana, jos sijainen kohdataan ystävällisesti, kaikki kouluyhteisössä tietävät sijaisen tulosta ja tilanne on koulun hallinnassa ja vastuulla. Jos yksikin henkilö ottaa sijaisen lämpimästi vastaan ja kohtaa hänet, on työstä selviytyminen ja työyhteisöön sopeutuminen helpompaa. Sijaistettavan opettajan suhtautumistapa vaikuttaa ensimmäiseen työpaikkaansa saapuvan sijaisen tuntemuksiin. Joskus sijaisopettajan ennakkokäsitykset uuteen yhteisöön sopeutumisesta ovat muuttuneet täysin alkuvaiheen jälkeen.

No tosi hyvin, se on ollut kyllä kivaa, että vaikka oon tällä koululla jo pari päivää aiemmin käynyt tekemässä sijaisuuksia, ni silloin tuntu, et on otettu niinku hyvin vastaan, se on ollut ehkä enemmän semmonen kuva, että sijaisena ei välttämättä nii hyvin pääsis siihen työyhteisöön tavallaan mukaan eikä tulis juteltua muiden opettajien kanssa, mutta on kyllä hyvin otettu vastaan. (Sijaisopettaja H4)

Jos tiedottaminen on unohtunut, sijainen saattaa kohdata monta kyselyä siitä, miksi hän on koululla. Oppilaiden turvallisuuden vuoksi kouluilla seurataan tarkasti alueella liikkuvia. Haastateltu sijaisopettaja toivoo, että koulu ottaa vastuun uuden sijaisen vastaanottamisesta, jottei sijaisen tarvitse tuntea tilanteessa epävarmuutta. Hän kertoo itse yrittävänsä suhtautua muihin sijaisiin mahdollisimman auttavaisesti ja ystävällisesti, jotta he eivät ainakaan epäystävällisen käytöksen vuoksi jättäisi tulematta koululle uudestaan. Luokanopettaja näkee työyhteisön vastuun tärkeäksi, ja mainitsee tiedon jakamisen keinona oppia yhteisön käytäntöjä. Tiedon jakaminen ja hankkiminen on tiettyyn kulttuuriin osallistumisen lisäksi osa kognitiivista oppimista (Karila & Nummenmaa 2006).

Että kyllähän työyhteisön täytyy niinku osata tervehtiä sijaista, ottaa kontaktia, auttaa sitä mahdollisimman paljon, tarjota apua ja sitte ottaa sitä mukaan keskusteluihin ja, emmä nyt sano, ettei saa pimitää tietoa, eihän kukaan pimitä tietoa, mutta siis sille niinku, että puhua ääneen asioista, sillä eihän se sijainen tiedä mitenkään kaikkia käytäntöjä, että silleen voi sille sijaiselle tulla se olo, että tämäkin asia pimitettiin minulta, ku sitä ei kukaa vaan tuu sanoneeksi. Toisaalta pitäähän sijaisenkä avata suunsa ja kysyä, kysyä asioita, mutta kyllähän työyhteisöön, johon sijainen tulee, onhan sillä suuri vastuu. (Luokanopettaja H7)

Työyhteisöön liittyminen nähdään yhtenä sijaisen taidoista, joka voi olla hänelle luontaista tai useiden sijaisuuksien myötä opittua. Haastateltavien mukaan työyhteisötaitoihin kuuluvat tervehtiminen ja muut hyvät käytöstavat sekä myönteinen asenne. Itsekin sijaisena työskentelevä opettaja kokee ongelmaksi kiireen ja sen, että hyvästä tarkoituksesta huolimatta sijaiselle jää kertomatta olennaisia asioita. Toisaalta ”ne on sellasia tyyppisiä, että sitte kun jäi sanomatta jotain, ni yleensä ne osaa luovia siinä tilanteessa”, kuten luokanopettaja (H7) toteaa.

Sijaisen rooliin kuuluu koulunkäynnin jatkuvuuden turvaaminen silloin, kun vakituinen opettaja joutuu olemaan poissa työpaikaltaan. Siksi ”sijaiset on kuitenkin niin tarpeen, et niillä on siis tärkeä rooli siinä et se koulu sujuu ja koulun toiminta ei keskeydy tai ei muutu lainvastaseks” (aineenopettaja). Kuten kanadalaiset Stoddart ja Cameron (2021) toteavat, koko kouluyhteisön hyvinvointiin vaikuttaa opettajien mahdollisuus olla tarvittaessa poissa töistä ilman syyllisyyden tunteita. Jos pätevää sijaista ei löydy, sijaistettava opettaja on tyytyväinen siihen, että edes joku pitää huolta oppilaista: ”Et miten

sit, jos ei oo sijaista, ni kai siellä joku on, et sit vaikka, jos ei sit vaikka opettaskaa just mun ainetta, et sitte olis kuitenkin se aikuinen siellä paikalla, ettei käy mitään” (aineenopettaja). Tällöin sijaisen rooli muuttuu enemmän yhdysvaltalaisutkimuksessa mainitun lastenvahdin roolin kaltaiseksi (Glatfelter 2006, 15–16). Sijaisopettaja voi pyrkiä toimimaan kuten vakituinen opettaja ja tehdä enemmän kuin vain pitää huolta oppilaiden turvallisuudesta: ”Totta kai, jos on ollu sit, ni mä oon jotain sanakokeita korjannu valmiiks, koska mä myös koen, et se itelle ois kamala tulla töihi sillee et työpöytä on täynnä kokeita ja kaikkee mahdollisia, et kuitenkin, jos vaan pystyy, ni hoitaa ite” (Sijaisopettaja H6).

Joskus vakituinen opettaja suunnittelee sijaiselle oppilaiden tavallisesta koulupäivästä poikkeavat tehtävät: ” Ja tosi monesti opettaja saatto sanoo että, antaa vähä helpomman, et lukekaa kirjaa tai leikkikää jotain leikkejä tai tehkää kuviksessa joku mieleinen eläin, vaikka pahvista joku sellanen työ” (Sijaisopettaja H6). Työpäivän ”helpottaminen” saattaa johtua siitä, ettei tunneta sijaista ja hänen taitojaan tai arvioidaan ne riittämättömiksi tavallisten oppituntien pitämiseen. Glatfelter (2006) toteaa, että jos sijaiseen ei luoteta, hänelle ei anneta oppilaiden oppimista edistäviä tehtäviä. Damle (2009,5) uskoo, että tällaiset sijaisopettajan epäpätevyyteen liittyvät asenteet voivat muuttua itseään toteuttaviksi ennusteiksi ja Scalzo (2014) toteaa, että jos sijaisiin luotetaan, he myös ottavat vastuun tehtävistään. Vaikka haastatellut opettajat eivät automaattisesti luota tuntemattomiin sijaisiin, he näkevät sijaiset taitavina opettajina, joiden vahvuudet täydentävät heidän omia taitojaan.

Pidemmissä työtehtävissä sijaisen rooli muuttuu, sillä hän saa enemmän vastuuta ja haastateltavien mukaan häneltä odotetaan kokonaisnäkemystä opettajan tehtävistä. Hän myös pääsee osalliseksi työhön liittyvään yhteissuunnitteluun ja kertomaan mielipiteensä opetuksen toteuttamisesta. Silti haastatellun luokanopettajan (H1) mukaan sijaisella on ”jännä semmonen rooli, että ei ole niinku ns. oikea”. Lehtinen ynnä muut (2016,137) kuvaavat tilannetta siten, että yhteisön uudet jäsenet ovat aluksi perifeerisessä asemassa ja saavat vasta vähitellen keskeisemmän aseman yhteisössä.

Myös vanhemmat ovat tottuneet vakituisen opettajan tapaan tehdä yhteistyötä, joten heidän saattaa olla vaikeaa tottua uusiin tiedottamistapoihin tai palaverikäytäntöihin. Vanhemmat ehkä arastelevat yhteyden ottamista sijaisopettajaan tai kertovat hyvin varovasti lastensa ongelmista. Toisaalta vanhemmatkin koettelevat sijaisopettajaa ja testaavat antaako hän periksi jossakin sellaisessa lapsen liittyvässä asiassa, jossa

vakituinen opettaja ei ole joutanut. Vanhemmat kaipaavat tietoa sijaisten taustoista ja pätevydestä tai jopa vakituisen opettajan poissaolon syystä, vaikka tietosuoja estää sitä kertomasta. Rehtori toteaa haastattelussa, että poissaoloihin ja sijaisiin liittyvät kyselyt ovat lisääntyneet ja arvelee niiden taustalla olevan osittain uteliaisuus, mutta myös yleinen vanhempien lisääntynyt aktiivisuus kouluasioissa.

Sitten sovittiin, että jos haluaa ilmoittaa, että okei, mä oon tässä tämän viikon pois, vaikka koulutuksessa, saa ilmoittaa, mutta ei, ei se oo välttämätöntä, että et tavallaan samanlailla vanhempien pitää valmistautua lapsensa kanssa kouluun, kattoo, että lapsi tekee läksyt oli siellä ope, tai oma ope tai oli siellä sijainen, et nin, mutta kyllä siis se on, aikasemmin ei tämmösiä kyselyjä ollu, mut kyllä niinku tänä päivänä se on se vanhempien tavallaan niinku vanhempien aktiivisuus on lisääntyny. (Rehtori)

Haastattelutulosten perusteella vaikuttaa siltä, että vanhemmat kaipaavat koululta ja sijaisilta tiedottamista, avoimuutta ja perusteluja sijaisopettajiin liittyvissä asioissa. Vanhemmat jakautuvat varovaisiin yhteydenottajiin ja niihin, jotka aktiivisesti kyselevät opetukseen liittyvistä asioista. Pidemmässä tai toistuvissa sijaisuuksissa vanhemmat näkevät sijaisopettajan enemmän koulun henkilökuntaan kuuluvana.

Luokanopettaja on tottunut tekemään yhteistyötä tietyn vakituisen opettajan kanssa, ja suunnitelmat on ehkä tehty jo valmiiksi. Kun luokanopettaja arvostaa sijaisopettajaa, hän haluaa kysyä sijaisen mielipidettä suunnitelmien toteuttamisesta. Jos sijaisopettaja pääsee mukaan suunnitteluun, hänestä tulee osa koulun oppivaa yhteisöä, jota yhdessä tekeminen ja osallisuus vahvistavat (Opetushallitus 2016). Kouluyhteisö näyttäytyy silloin Tönniesin Gemeinschaft-yhteisön kaltaisena, koska uusi jäsen halutaan mukaan yhteisen tehtävän ja yhteisön tarpeiden toteuttamiseen.

Se, ettei sijaista nähdä ”oikeana”, voi viitata haastatellun aineenopettajan ajatukseen siitä, ettei sijaisopettaja ole täysin työyhteisön sisällä, tai kuten sijaisopettaja (H3) toteaa: ”Sit ku oot sijainen, ni sä oot vähän kuitenkin niinku se ulkopuolinen ja sä et tiedä mitä aiemmin on tarkasti tapahtunu.” Ulkopuolisuus herättää aineenopettajan mielessä kysymyksen siitä, uskaltaako sijainen kysyä neuvoja tarvittaessa. Rehtorin kertoman mukaan ulkopuolisuus näkyy siten, ettei sijainen tule välitunneilla opettajanhuoneeseen tai osallistu kahvipöytäkeskusteluihin. Hän saattaa silti hoitaa tehtävänsä hyvin, mutta jää työyhteisölle vieraaksi. Tällaisessa tilanteessa sijaisopettaja saattaa kokea koulun Gesellschaft-tyyppisenä, yhteenliittymistä esimerkiksi elannon hankkimisen välineenä korostavana yhteisönä. Sijaisopettajalle on ehkä tärkeämpää hoitaa yksilöllinen tehtävänsä erikoistuneessa sijaisen roolissa kuin liittyä työyhteisöön yhteenkuuluvaisuuden vuoksi.

Rehtori pohtii haastattelussa sijaisen työhön sitoutumista, sillä vaikka sijainen on saanut pidemmän virkamääräyksen, hänellä on mahdollisuus irtisanoutua itselleen sopivamman työpaikan löytäessään. Sijaiset kertovat joskus jo työtä vastaan ottaessaan, että etsivät vakituisempaa tehtävää, jolloin he luonnollisesti jäävät työyhteisössä hieman ulkopuolisiksi, koska kyseessä on vain välivaihe uralla. Tässä tapauksessa sijaisopettaja suhtautuu työhönsä välineellisesti, joten ainakin hänen omasta näkökulmastaan kouluyhteisö vaikuttaa enemmän Gesellschaft-tyyppiseltä.

Joskus sijaisen ulkopuolisuutta voidaan käyttää apuna työyhteisön ongelmien ratkaisemisessa. Eräs haastateltava kertoi aiemmin toisella paikkakunnalla ottaneensa vastaan sijaisuuden luokassa, jossa aikuisilla oli selvittämättömiä ristiriitoja. Sijainen ei tiennyt etukäteen asiasta, mutta aisti nopeasti ilmapiirissä jotain outoa.

Sijaisenahan sitä huomaa tosi äkkiä, että on huono ilmapiiri tai tiettyjen henkilöiden kemia ei kohtaa, ni sit sitä sijaisena niinku kattoo kuitenkin sitä koulua aika ulkopuolisena jonkun aikaa, toki sijaisuuden pituudesta riippuu, mutta et ei varmaan niinku siellä työyhteisön sisällä huomatakaan, kuin paljon sijaisena oikeesti huomaa asioita ja sellaisia henkilökemiajuttuja tai, ja sitte nehä vaikuttaa siihen, et haluaako sijainen tulla uudestaan. (Sijaisopettaja H6)

Sijaisopettaja koki tilanteen kuormittavana, koska joutui ratkomaan ongelmia, jotka olivat syntyneet paljon aikaisemmin. Sijainen ei pystynyt ongelmia ratkaisemaan, mutta kun hän myöhemmin meni uudelleen samaan luokkaan, henkilövaihdokset olivat muuttaneet tilanteen. Lopulta sijaisuus ”oli kuitenkin yks opettavaisimmista ja ihanimmista sijaisuuksista” eikä ”ni tota sen jälkeen ei kyllä oikeen mikään tuntunu miltään tai siis niinku en oo ihan pienistä hätkähtäny” (sijaisopettaja H6). Työyhteisö on tässä sijaisopettajan kertomuksessa palkannut sijaisen mielenkiintoisella tavalla hieman tietoja salaten ratkaisemaan ongelmaa, johon ei itse ole ratkaisua löytänyt. Kertomuksessa tulee näkyviin sijaisopettajan onnistumistarina, joka vahvistaa sijaisen pystyvyyden tunteita.

7.2.2 Sijaisopettajien vaihtuvuus ja puute

Haastatteluaineiston mukaan sijaisopettajien vaihtuvuus on suurta ja lyhytaikaisia sijaisia tarvitaan koululla viikoittain. Vaihtuvuus tuo haastateltaville epävarmuuden tunteita silloin, kun ennalta ei ole tiedossa kuka sijaiseksi on tulossa. Toisaalta vaihtuvuus nähdään myönteisenä uusia tuulahduksia tuovana myönteisenä asiana. Eniten kielteisiä tunteita koulun työyhteisössä herättää tilanne, jossa sijaisopettajaa ei yrityksistä huolimatta saada

palkattua. Rehtori saattaa tehdä paljon töitä löytääkseen sijaisen, muttei silti saa palkattua ketään. Joskus sijaistarve tulee niin lyhyellä varoitusaajalla, ettei sijaista sen vuoksi ennätetä löytää.

Kun ulkopuolista sijaista ei onnistuta palkkaamaan, on koululla mietittävä, miten poissa olevan opettajan luokasta huolehditaan. Haastateltavat kertovat, että yleensä tehtävän saa sellainen opettaja, joka ei itse ole vastuussa mistään luokasta. Jos jossakin luokassa on kaksi opettajaa, samanaikaisopettaja ottaa vastuun sijaista vailla olevan luokan oppilaista. Tehtävä voi tulla myös erityisopettajalle. Tällaiset suunnitelmien muutokset vaikuttavat koko työyhteisöön, sillä yksi muutos aiheuttaa toisen ja koko koulupäivä saatetaan joutua organisoimaan uudelleen välitunti- ja kyytivalvontoja myöten.

Ja kyllä niitä tilanteita sattuu myös, että ei oo organisoitu sitä päivää, et sitte pitää lennosta miettiä otatko sinä ne, että yks ope lähti kokoukseen, toinen on poissa, yhdellä on jo yhdysluokka, mitä nyt.” (Luokanopettaja H7).

Käytännössä meillä on, täällä on onnistunut sillai, että hankeopettaja tai erityisope on tota jättänyt omat tunninit pitämättä, ne suunnitellut tunninit, ja on katsonut lukujärjestyksestä, että mitähän siellä on, ja mennyt sisälle, ja sitten on selvitty siitä, mutta eihän se mikään suunniteltu tunti ole ollut, ja oppilaat eivät ole voineet tietää siitä ja kukaan ei ole voinut tietää siitä ja koko talo on sekaisin. (Luokanopettaja H1)

Ratkaisuksi voi kouluyhteisön sisällä tulla se, että yksi opettaja opettaa kahta luokkaa. Oikein hankalassa tilanteessa on päädytty siihen, että yksi luokanopettaja lähtee ulos pitämään pitkää välituntia, jolle tulevat kaikki oppilaat, joilla ei ole opettajaa. Ison ryhmän hallitseminen katsotaan helpommaksi ulkona kuin sisällä. Vaikka rehtori näkee työyhteisönsä joustavana kokevat haastatellut opettajat kielteisiä tunteita huomattessaan aamulla, ettei äkillisesti sairastuneelle opettajalle ole sijaista: ”Kyllä tämä vaikuttaa koko työyhteisöön. Huipputyöyhteisö kun on jaksanut, sietänyt, kestänyt. Mutta minä huomaan sen, että kun he tulevat töihin, niin katsovat sitä ilmoitustaulua, mistä näkee. Nii jos siellä lukee, ettei sijaista: ”AAA-ah!” Se tulee jo ihan ääneen.” (Luokanopettaja H1).

Jos erityisopettaja tai samanaikaisopettaja joutuu siirtymään sijaisen tehtävään, häneltä jää hoitamatta oma valmiiksi suunniteltu työpäivä. Erityisopettajan tukea tarvitsevat oppilaat eivät silloin saa heille kuuluvaa tukea. Erään haastatellun luokanopettajan mukaan tällaiset pettymyksiä aiheuttavat tilanteet ovat olleet lukukauden aikana viikoittaisia. Aineenopettaja vertaa koulupäivää muutoksineen kaleidoskooppikuvaan, jossa palat vaihtavat paikkaa satunnaisesti. Samalla tavalla kouluyhteisössä yksi muutos saa aikaan toisen ja muutokset jatkuvat ketjureaktiona.

Sijaisopettajan merkitys huomataan erityisesti silloin, kun sijaista ei saada: ”Et se, vaikka tulee vain se yksi, että ei välttämättä niinku osaa tai ei oo niinku sellanen, edes välttämättä opettajaopiskelija, mutta jos pärjää lasten kanssa, siitäkin on niinku isompi apu kun mä olisin ehkä kuvitellu ennen tätä.” (Sijaisopettaja H6). Toistuvasti samalla koululla työskenteleviä sijaisia voi pitää ”aarteina”, jotka helpottavat arkea: ”Ainakin sen haluan sanoa, että jos on joku pitkäaikainen sijainen, se on semmonen onni ja helpotus opettajalle”. (Luokanopettaja H1).

7.2.3 Sijaisopettajuus toimintakulttuurin kuvastajana

Kun sijaisopettaja tulee kouluyhteisöön, hänelle alkaa nopeasti muodostua käsitys siitä millainen yhteisö on. Vakituiset opettajat ajattelevat, että sijainen osaa kertoa koulun ja työyhteisön toimintakulttuurista ja sijaisiin suhtautumisesta jotain sellaista, johon he eivät itse kiinnitä huomiota. Ajatus siitä, ettei luokanopettaja itse osaa kuvata yhteisöään, saattaa johtua oman toimintakulttuurin tunnistamisen vaikeudesta (Karila & Nummenmaa 2006, 35).

Mä en tiedä, sitten sijaiset voisivat kertoa sen, minkälainen se meidän työyhteisömmekin on, että osaammeko me ottaa huomioon ja, ja ottaa vastaan sitä, että tota ideaa ja semmosta, vai tyrmätäänkö se heti, että ’ei meillä koskaan ole noin toimittu ni älä edes ehdota’, tai sanotaanko ’koska sinä olet sijainen, niin sinulta ei kysytä mitään, että tämä menee aina ennenkin, me vain kerromme mitä sinä sitten teet’”. (Luokanopettaja H1)

Sijaisopettajalla voi luokanopettajan kommentin perusteella olla mahdollisuus havaita painottuvatko kouluyhteisössä enemmän perinteisemmän Gemeinschaftin vai modernimman Gesellschaftin piirteet. Jos toimitaan ”kuten aina ennenkin”, painottuu kouluyhteisö enemmän perinteisen yhteisökäsitteen suuntaan, jossa tavat, perinteet, kirjoittamattomat säännöt ja kokonaisvaltaiset roolit säätelevät elämää. Durkheimin käsityksen mukaan yhteisön käsitykset säilyvät sen jäsenten muuttuessa, koska ihminen sosiaalisena olentona siirtää omaksumansa käsitykset uusille jäsenille (Aro & Jokivuori 2018, 126–127). Jos sijaisen ideat otetaan työyhteisössä vastaan, pyritään yhteisössä eroon yhdenmukaistamisesta ja lisätään yksilöllisyyttä sekä henkilökohtaista vapautta modernisoituvan Gesellschaft-tyyppisen yhteisön keinoin (Aro & Jokivuori 2014, 91).

Sijaisopettajuus herättää kouluyhteisön jäsenissä tunteita. Sekä oppilaat, opettajat että rehtori kokevat epävarmuutta, joka johtuu opettajien poissaoloista, sijaisten saamisen hankaluudesta ja sijaisten vaihtuvuudesta. Opettajista puhutaan tunnollisina työntekijöinä

ja tämän tutkimuksen haastatteluaineisto vahvistaa käsitystä. Haastateltavat kertovat, etteivät mielellään ole poissa työpaikalta, ellei ole aivan pakko. Joskus jopa sairastelut tuntuvat ajoittuvan loma-aikoihin. Poissa oleva opettaja tuntee syyllisyyttä rehtorin työtaakan kasvamisesta tai opettajien ja oppilaiden pärjäämisestä tilanteessa, jossa sijaista ei saada. Vaikka työyhteisö tekee parhaansa sijaisen löytämiseksi ja opettajan poissaolosta johtuvan ongelman ratkaisemiseksi, huono omatunto vaivaa sekä poissa olevaa opettajaa että hänen työtovereitaan.

Eikä jostain syystä, ei oo sit nii paljon sairastellu, en mää, tää on itse asiassa mun työ varmaan just se, et tähä on nii hankalakin löytää sijaista, että ei sitä suurin surminkaan oo pois. Et jos on jotain lääkäriaikoja tai muita, nii sit, menee vasta sit, ku on ai, ihan pakko tai ei mee sit ollenkaan. Mulle käy helposti, et jää hoitamatta tai sit, jos menee, sit säästää ne loma-ajoille ja sit just sairastelutkin sattuu, sit sairastaa lomalla. Et sit se aina tulee syyllinen olo, et jos rehtorikin joutuu viimesillä voimillaan vielä aamulla miettii et kukas sen nyt tekee. (Aineenopettaja)

Joo, ei, se ei ollut lapsille ongelma, mutta se oli aikuisille ongelma sillä lailla, että tuli tietysti semmonen, että huono omatunto siitä, että ei ole pystynyt hoitamaan tehtäviään ja että, ja sitte tämä opettaja, joka lähti pois, tota ei ollut paikalla, niin tietysti hänellä huono omatunto, koska hänen poissaolonsa takia lapset eivät ole saaneet opetusta. Että niillä ei ollut mitään opetusta, koska ne olivat vain ulkona, kun ei kukaan pystynyt heitä opettamaan. (Luokanopettaja H1)

Opettajan poissaolon syynä voi olla oman sairastumisen lisäksi lapsen sairastuminen, ennalta sovittu koulutus tai henkilökohtainen syy. Eräs haastateltava ratkaisi lastensa sairastumiseen liittyvän ongelman siten, että hän otti lievästi kuumeisen lapsen mukaan työpaikalle: ”Siis, mulla on ollu lapset sairaana töissä, en mä tiä oonko rikollinen ollu, mut mä oon aatellu, et samahan se, missä patjalla se makaa, et onko se kotona patjalla vai tääl patjalla. Ne on ollu jossain tossa opehuoneen patjal tai sit tekstiililuokas patjalla tai sit ne on ollu luokan perällä, jos ei oo ollu mitään ku pientä lämpöä.” (Aineenopettaja H3).

Haastateltu luokanopettaja kertoo sairastumisestaan tilanteessa, jolloin hänen luokkansa oli COVID19-pandemian takia etäopetuksessa. Kunnassa sattui olemaan juuri silloin määräys, ettei sijaisia saa palkata, joten opettaja hoiti tehtäviään kotoa käsin puolentoista viikon ajan sairaana. Vaikka sairaslomaan on jokaisella työntekijällä oikeus, opettaja valitsi pienemmän pahan: ”Aattelin, että tästä tulee vielä pahempi katastrofi, jos ei tota noin, että jos yritän vähän.” (Luokanopettaja H5). Seurauksena oli, että opettajan sairaus pitkittyi ja oppilaat joutuivat työskentelemään paljon itsenäisesti, vaikka toinen luokanopettaja piti heille joitakin etätapaamisia oman luokkansa opettamisen ohella. Tulevaisuudessa opettaja toivoo toimittavan toisin: ”Kuvittelisin, voisin päätellä vähä, että ehkä siitä opimme, että se ei ollutkaan hyvä juttu” (luokanopettaja H5).

Syällisyyden tunteet näkyvät tilanteessa, jossa ulkopuolista sijaista ei löydy ja kouluyhteisön jäsenistä siirretään joku hoitamaan työstään poissa olevan luokanopettajan tehtäviä. Haastateltavat kertovat, että koulunkäynninohjaajia ei enää siirretä sijaisiksi, vaan tehtävän hoitavat ne opettajat, joilla ei ole omaa opetettavaa luokkaa. Toistua tällaiset järjestelyt saavat työn pitkäjänteisyyden ja mielekkyyden kärsimään. Haastateltu sijaisopettaja kertoo, että on huomannut sijaisopettajuuteen liittyvän epävarmuuden aiheuttavan työyhteisössä stressiä ja väsymistä. Hän miettii erityisesti rehtorin työmäärän vaikutusta, sillä sijaisten etsimiseen kuluu niin suuri osa työajasta, että muita tehtäviä saattaa jäädä hoitamatta. Rehtorilla on suuri vaikutus työilmapiiriin, joten jos hän uupuu, vaikutus näkyy koko työyhteisössä.

Rehtori kokee asiat muista haastateltavista poikkeavalla tavalla, sillä hänen mielestään kouluyhteisö on vaikeasta tilanteesta huolimatta selviytynyt hienosti muuttuvissa tilanteissa eikä sijaisten puuttuminen ole rasittanut yhteisöä. Vaikka työ on hektistä, ei kiistoja ole. Enemmän on hänen mielestään rasittanut koronan tuoma epävarmuus ja uhka etäopetukseen siirtymisestä.

No sitten on joustettu eli siellä on sitten katottu, et kuka tarvii tukea ja kuka pitää jonkun tunnin, jos erityisopettaja on tossa, ni missä on ohjaajat tai että jos on samanaikaisopettajuutta, ni -opettajuus käynnissä, ni voikos toinen ope mennäkin tähän luokkaan mistä puuttuu se sijainen ja kyllä siihen on porukka koululla, ni hirmusen hyvin on lähteny mukaan ja puhalletaan niinku yhteen hiileen ja autetaan toista ja ymmärretään se tilanne, että, että tota ei saada sijaisia ni ei saada, et sille ei vaan voi mitään, että. Mutta ei oo yhtään kertaa ei oo tullu semmosta, että taas, tai että miks minä tai vaan se on niinku aina sillai et okei, mites me selvitään tästä, pieni pikapalaveri esimerkiks aamulla, että jos mää oon siellä ja mites pärjäätkö sää, jos mä meen tonne. (Rehtori H2)

Luokanopettajat kokevat sijaisen puutteen työyhteisön kannalta hankalampana asiana kuin rehtori. Työyhteisössä koettu paha mieli ilmenee monella tavalla ja vaikuttaa työilmapiiriin. Eräs luokanopettaja näkee poikkeustilanteessa opettajilla erilaisia rooleja: syyttäjä, uhrautuja, valittaja ja suunnittelija. Kun sijaista ei saada rehtorin ponnisteluista huolimatta, luokanopettajan mukaan syyttäjä alkaa syyttää rehtoria siitä, ettei tämä ole hoitanut tehtävänsä riittävän hyvin tai aloittanut sijaisen etsimistä ajoissa. Syyttäjä vertaa omaa koulua toisiin, joihin hänen mukaansa sijaisia on löytynyt. Uhrautuja etsii tilanteeseen ratkaisua siten, että lupautuu ottamaan vastuulleen ylimääräisiä tehtäviä: "No, että minä voin sitte opettaa kolmea luokkaa yhtä aikaa". Hän toimii marttyyrin tavoin, mutta lapsen paras saattaa unohtua, jos osa oppilaista vain istuu toisessa luokassa seuraamassa. Valittaja

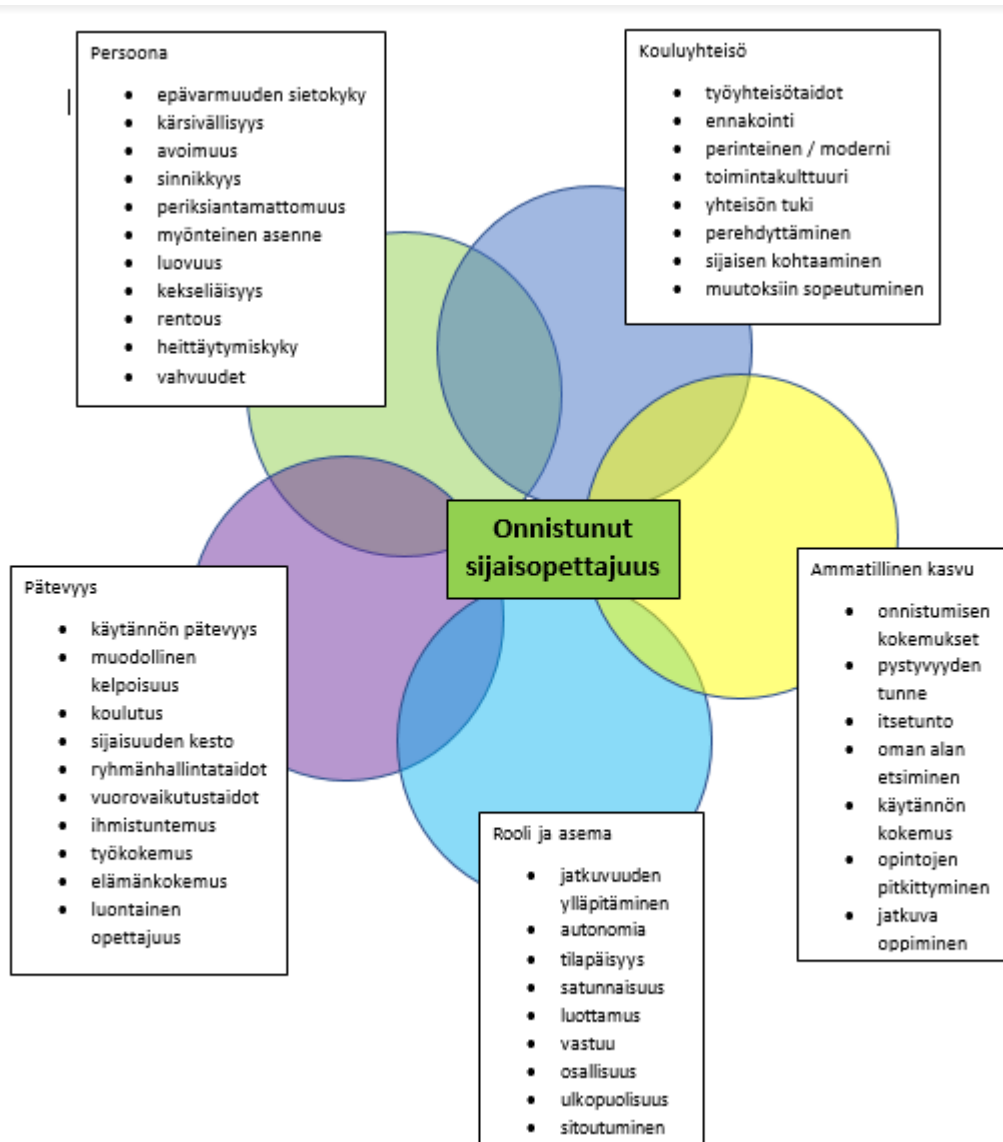
kokee tilanteen hankalaksi ja kertoo sen, muttei etsi ratkaisua. Suunnittelijan rooli on ehkä rakentavin, sillä hän pyrkii löytämään käytännössä toimivia tasapuolisia ratkaisuja.

Koska jopa viikoittain tulee tilanteita, joissa sijaisen puute on ratkaistava työyhteisön sisällä, haastateltavat näkevät vaarana, että tietyt tehtävät, esimerkiksi ylimääräiset välituntivalvonnat, kasautuvat samoille henkilöille. Ratkaisuksi eräs luokanopettaja ehdottaa joustavuutta, jota rehtori työyhteisössä näkeekin. Tilanteita on mahdoton välttää, sillä ”kyllä näitä tulee, totta kai, mutta sit siinä pitäs kaikkien olla jotenkin ymmärtäväisiä ja joustavia, ettei se ois sitä, että minä en ainakaan, mulla on jo niin raskasta, että minä en, koska se voi sattua ihan kenelle vain” (luokanopettaja H7). Eräs haastateltava oli aiemmassa työssään kokenut jopa painostusta työnantajalta, jotta ei jäisi sairauslomalle edes pakottavan syyn vuoksi eikä hänelle siis tarvitsisi palkata sijaista.

7.3 Onnistunut sijaisopettajuus ja muutosten aika

Onnistunut sijaisopettajuus muodostuu monesta tekijästä, jotka muuttuvat ja vaihtelevat ajan ja paikan mukaan. Silti sijaisopettajuutta jopa eri puolilla maailmaa yhdistävät samat teemat. Kun koulu muuttuu, muuttuu myös sijaisopettajuus. Kuvioon 3 on koottu tämän tutkimuksen haastatteluaineiston perusteella muodostuva käsitys onnistuneeseen sijaisopettajuuteen liittyvistä merkityksistä. Kuviossa on hyödynnetty Leivon (2010, 93) kuvion ideaa aikuisopiskelijoiden oppimiskokemuksista opintoja edeltävässä opettajan työssä. Kuvioita verratessa voi huomata sekä yhtäläisyyksiä että erilaisia painotuksia, mutta merkittävä yhteinen johtopäätös Leivon tutkimuksen ja tämän tutkimuksen välillä on se, että myös muodollista kelpoisuutta vailla oleva epäpätevä sijaisopettaja voi onnistua työssään.

Kuvio 3. Haastatteluaineistossa alakoulu yhteisön onnistuneeseen sijaisopettajuuteen liitetyt merkitykset.



Vaikka haastattelujen perusteella onnistuneeseen sijaisopettajuuteen liittyvät voimakkaasti opettajan persoona ja hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa, vaikuttaa kirjallisuuden perusteella, että hyvän opettajan myyttiset kuvaukset ovat ajan myötä muuttuneet enemmän opettajan tehtävässä tarvittavien taitojen ja osaamisen esille tuomiseksi ja opettajan ammattitaidon tai voimaantumisen arvostamiseksi (Uusikylä & Atjonen 2005).

Onnistunut sijaisopettajuus vähentää muutoksia ja niiden vaikutuksia sekä auttaa koulua säilyttämään yhteisön yhteenkuuluvuuden tunteita ja työrauhaa myös silloin, kun joku vakituisista opettajista on poissa. Kuten aiemmin esitellyissä tutkimustuloksissa

todetaan, onnistunut sijaisopettajuus vähentää kouluyhteisön jäsenten työssä kuormittumista. Kun saadaan palkattua ”käytännön pätevyyttä” omaava sijaisopettaja, kouluyhteisö säästyy monilta ristiriidoilta ja stressin aiheilta. Kouluyhteisön jäsenet saavat keskittyä omaan työhönsä eivätkä tukea tarvitsevat oppilaat jää vaille erityisopettajan tai samanaikaisopettajan työpanosta.

Haastatteluaineisto kerättiin COVID19-pandemian aikana. Haastatteluissa luokanopettajat kertovat opettajien poissaolojen lisääntyneen pandemiaan liittyvien rajoitusten vuoksi. Vaikka kukaan ei kouluyhteisössä ole sairastunut koronaan, jokaisen pienenkin nuhan vuoksi on jäätävä pois töistä ja käytävä testattavana. Testitulosten odottelu pidentää poissaoloja ja sijaisia tarvitaan useammin ja pidempään. Rehtorin mukaan poissaoloja on kuitenkin jopa vähemmän kuin edellisen vuoden aikana. Sijaistilanne on ollut erityisen hankala etäopetusjakson aikana. Haastateltavat kokevat raskaana jatkuvan huolen siitä, että etäopetukseen on siirryttävä uudelleen.

Sijaisia on sekä rehtorin että muiden haastateltavien mukaan vaikeampi palkata kuin aiemmin, sillä sijaiset ovat usein yliopiston opiskelijoita, jotka ovat koronarajoitusten vuoksi etäopetuksessa kotipaikkakunnillaan ja tekevät mahdolliset sijaisuudet siellä. Haastateltavat arvelevat koronan pelottavan joitakin sijaisia niin, etteivät he halua tulla töihin. Rehtori kertoo, että haastattelun ajankohta on poikkeuksellinen myös siksi, ettei sijaiseksi ole ilmoittautunut yhtään uutta ylioppilasta, vaikka heitä yleensä sijaislistalla on. Huolestuttavaa on, että sijaislista on lyhentynyt edellisestä vuodesta alle puoleen. Koululla aikaisemmin työskennelleet tutut ”vakiosijaiset” eivät ole käytettävissä, vaan opiskelevat tai ovat saaneet muita töitä. Ikävänä pidetään sitä, että melkein jokaisessa sijaisuudessa on eri henkilö. Pidemmässäkin sijaisuudessa sijainen saattaa vaihtua kesken kaiken, jos alkuperäinen henkilö löytää kiinnostavamman tai vakituisen työn. Samat sijaisopettajat ovat useiden koulujen sijaislistoilla, joten nopein yhteydenottaja saa palkattua sijaisen. Koska sijaisopettajilla on varaa valita, he ottavat vastaan tehtäviä sijaisuuden keston tai koulun sijainnin perusteella. Aiemmin lähellä asunut sijainen saattoi ottaa vastaan jopa tunnin mittaisen tehtävän, mutta nykyisin kokonaista työpäivää lyhyempään tehtävään on mahdotonta löytää ketään. Sijaisten löytyminen ei kuitenkaan ole vain oman koulun ongelma, vaan koskettaa rehtorin mukaan kunnan kaikkia kouluja.

Haastateltavat kertovat, että aikaisempina lukuvuosina on tiedetty hyvissä ajoin, kuka sijaiseksi tulee. Äkillisiä tilanteita on ollut ennenkin, mutta nykyisin on tyypillisempää, että sijaistilanne selviää vasta samana aamuna tai sijaista ei tule lainkaan, vaikka opettajan poissaolo olisi ollut tiedossa jo viikkoja aiemmin. Vuosia sitten opettajat etsivät usein sijaisia myös itse, mutta sekä rehtori että opettajat pitävät hyvänä käytäntönä sitä, että sijaisten hankkiminen on rehtorin vastuulla eikä opettajan tarvitse itse sairastuttuaan soitella mahdollisille sijaisille. Eräs haastateltu opettaja pitää toivottavana muutosta siihen suuntaan, että sijaisten lähtökohdat olisivat nykyistä monipuolisempia. Sukupuoli tai sosiaaliluokka määrittävät vielä nykyäänkin opettajan tehtäviin hakeutumista. Sijaisina voisi toimia myös vähemmistöryhmien edustajia. Muutoksen suuntaa on kuitenkin vaikea ennakoita.

8 POHDINTA

8.1 Keskeisimmät tulokset

Yllättävä tutkimustulos on, että yhdenkään haastateltavan mielestä muodollinen kelpoisuus opettajan tehtävään ei ole tärkeimpien sijaisopettajan onnistumiseen liittyvien asioiden joukossa. Kelpoisuutta ja koulutusta tärkeämmiksi nousevat sijaisopettajan persoona ja henkilökohtaiset ominaisuudet sekä aiempi sijaiskokemus, joiden avulla sijaiset onnistuvat lyhytaikaisissa tehtävissään. Pidemmässä sijaisuudessa tilanne muuttuu, sillä sijaisen työ alkaa muistuttaa enemmän vakituisen opettajan työtä ja vastuuta tulee lisää. Haastateltavat eivät kuitenkaan vähättele koulutuksen merkitystä, vaan näkevät, että koulutuksen kautta opitaan työssä tärkeitä taitoja. Koulutusta pidetään erityisen tärkeänä opettajan työssä, sillä opettaja ei koskaan voi tulla asiantuntijuudessaan valmiiksi.

Mielenkiintoinen ristiriita on tämän tutkimuksen epäpätevän sijaisen onnistumisen ja opettajan ammatin professionaalisuutta koskevan tutkimuksen (esimerkiksi Patrikainen 2009; Luukkainen 2004) välillä. Professionaalisen ammatin harjoittajia pidetään asiantuntijoina, joilta voidaan vaatia tiettyä koulutusta ja pätevyysvaatimuksia (Lapinoja 2006, 26), mutta haastatteluissa todetaan, että esimerkiksi kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa vaaditaan sijaisopettajalta vain niillä kouluilla, joilla on mahdollisuus valita sijaisensa. Jos sijaisia on vaikea saada, ollaan tyytyväisiä, että saadaan edes joku korvaamaan poissa olevaa opettajaa. Aivan ketä tahansa ei työhön kuitenkaan haluta, vaan sijaisella pitää olla halua ja taitoa työskennellä lasten kanssa ja ottaa heistä vastuu. Tämän ristiriidan perusteella herää ajatus siitä, nähdäänkö sijaisopettajuus profession uhkana, minkä vuoksi sijaisopettajuuden halutaankin säilyvän marginaalisena ja huomaamattomana ilmiönä. Huomio on yllättävä, sillä omaan esiyymmärrykseeni liittyi ajatus siitä, että sijaisopettajuuden arvostusta halutaan lisätä, jotta saadaan palkattua mahdollisimman päteviä ja työnsä hyvin hoitavia sijaisopettajia.

Hyvän opettajan ominaisuuksia on tutkittu paljon (Uusikylä ja Atjonen 2005: Uusikylä 2005), mutta ne vaikuttavat aikakausittain vaihtelevina ja ideaalisina enemmän myyttisiltä kuin kaikilta osin saavutettavilta. Opettajuuteen liittyviä myyttejä tutkinut Britzman (2003) esittelee kolme myyttiä, joista erityisesti kahden olemassaolo vahvistuu tämän tutkimuksen

tuloksilla. Ensimmäisen myytin perustalla on ajatus siitä, että kaikki riippuu opettajasta, jonka sosiaalisen kontrollin tulee riittää oppilaiden hallitsemiseen (Britzman 2017, 224). Tutkimustuloksissa tämä myytti näkyy niissä tilanteissa, joissa sijaisopettaja itse tai vakituinen opettaja huomaa, ettei haasteellisesti käyttäytyvän tai paljon erityistä tukea tarvitsevan opetusryhmän hallinta onnistu sijaiselta. Sijainen saattaa silloin itse todeta, ettei halua ainakaan samaan luokkaan uudelleen. Joskus harvoin sijainen toimii siten, ettei häntä enää haluta palkata uudelleen. Tällöin Britzmanin (2017, 224) ajattelun mukaisesti sijaisopettajan epäpätevyys on paljastunut siitä, ettei hän hallitse oppilaita, vaan oppilaat häntä. Jyrhämä ym. (2016, 120) näkevät suomalaisessa koulukulttuurissa pyrkimyksiä päästä eroon yksin työskentelyn ihanteesta, sillä opettajankoulutuksessa ohjataan opiskelijoita työkuulttuuriin, jossa osaamista jaetaan ja kollegaopettajaa tuetaan hänen työssään ja kouluilla yhteisopettajuus tai samanaikaisopettajuus yleistyvät.

Toisen myytin mukaan opettaja on asiantuntija, mikä herätti Britzmanin (2003, 227–228) tutkimuksen opettajaopiskelijoissa pelkoa siitä, etteivät he koskaan tiedä tarpeeksi voidakseen toimia opettajina. Pelko asiantuntijuuden tavoittamattomuudesta voi saada myös sijaisopettajan kokemaan, ettei hän ole valmis tehtäväänsä eikä koskaan pysty opettamaan. Tämä ajatus ei kuitenkaan selkeästi näkynyt haastatteluaineistossa, vaan ennemmin välittyi kuva siitä, että sijaiset pienestä epävarmuudesta huolimatta ottavat tehtävänsä rohkeasti vastaan ja huomaavat selviytyvänsä siinä. Tosin tutkimuksessa ei ollut mukana sellaisia henkilöitä, jotka kenties ovat ajatelleet, ettei heidän osaamisensa riitä opettajan tehtäviin ja jättäneet siksi hakeutumatta sijaisen tehtäviin tai lopettaneet sijaisena toimimisen. Varsinkin sijaisopettaja voi kuitenkin joutua Britzmanin (2003, 228) kuvaamaan tilanteeseen, jossa hänen on opetettava itselleen lähes vierasta asiaa. Kun vakituinen opettaja voi tällaisessa tilanteessa valmistautua ja perehtyä aiheeseen ensin itse, on sijaisen pystyttävä toimimaan välittömästi, jolloin hän Britzmanin (2003, 228) asiantuntijamyytin mukaan tuntee ahdistusta ja syyllisyyttä siitä, ettei tiedä riittävästi. Hänen auktoriteettinsa joutuu uhatuksi ja ainoa tie parempaan asiantuntijuuteen on parempi sisällönhallinta, joten asiantuntijaopettaja vaikuttaa tietävän kaiken eikä hänellä ole enää mitään opittavaa. Käytännössä tällainen jäykkä asiantuntijuus ei Britzmanin mukaan toimi. (Britzman 2003, 228–229).

Tutkimustulosten perusteella epäpätevän sijaisopettajan onnistumisen nähdään perustuvan hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa ja jopa synnynnäiseen opettajuuteen. Haastateltavat ajattelevat, ettei kaikista ole sijaisopettajiksi, ja että työssä onnistuvat luontaista opettajuutta omaavat. Erään haastateltavan käyttämä käsite ”käytännön pätevyys” viittaa käsitykseen siitä, että sijaisopettajan pätevyys kehittyy käytännössä, siis työtä tehdessä. Tulokset vahvistavat kaikkein selkeimmin Britzmanin (2003) kolmatta myyttiä, joka kuvaa opettajia ”itsensä tekeminä” eli opettajuus on joillakin ihmisillä olemassa luonnostaan eikä opettajankoulutuksella tai kasvatusteorioilla ole juuri merkitystä onnistuneen opettajuuden syntymiseen. Onnistuminen onkin tämän myytin mukaan enemmän lahjakkuutta, intuitioita ja tervettä järkeä synnynnäisinä ominaisuuksina. Tämä myytti johtaa ajatukseen siitä, että vain ”vahvat säilyvät” eli luonnostaan opettajiksi syntyneet pysyvät mukana koulutyössä ja heikommat putoavat opettajuuden ulkopuolelle eikä heitä voida auttaa edes koulutuksen avulla. Opettajan opetustyyliä pidetään hänen persoonallisuutensa jatkeena, joka erottaa hänet muista ja on siis yksilöllinen eikä sitä siksi voi opettaa. (Britzman 2003, 230–231.) Rasehorn (2009, 277) tulee kuitenkin opettajan ammatillista kehittymistä pohtiessaan siihen johtopäätökseen, että kaikkia opettajan tarvitsemia ominaisuuksia voi kehittää koulutuksen avulla.

Kouluyhteisön jäsenten ilmaisema epäpätevien sijaisten arvostus selittyy ainakin osittain sillä tutkimustuloksella, että sijaisen puuttuminen näkyy kouluyhteisössä monin kielteiseksi koetuin tavoin. Sijaisopettajaan suhtautuminen ja hänen asemansa työyhteisön reunalla perifeerisenä jäsenenä kertoo yhteisön luonteesta. Sijaisopettaja on työyhteisön suhteen välivaiheessa: ei täysin ulkopuolinen, mutta ei ainakaan vielä täysin yhteisön sisälläkään. Tulosten perusteella kouluyhteisössä on piirteitä sekä perinteisestä tiiviistä, yhteenkuuluvuuteen perustuvasta ja yhteisen tehtävän eteen työskentelevästä Gemeinschaft-tyyppisestä yhteisöstä että modernimmasta yksilöllisyyttä ja erikoistuneita rooleja korostavasta Gesellschaft-tyyppisestä yhteisöstä. Gemeinschaft-yhteisö haluaa liittää sijaisen nopeasti yhteisön jäseneksi, mikä näkyy esimerkiksi siitä, että sijainen osallistuu työyhteisön hyvinvointiin liittyviin tapahtumiin. Samalla kouluyhteisön vakituiset jäsenet siirtävät yhteisön käsityksiä sijaisopettajille, jotka Durkheimin ajattelun (Aro ja Jokivuori 2018, 126–127) mukaisesti alkavat toimia yhteisössä vallitsevien sosiaalisten periaatteiden mukaan. Kouluyhteisön Gesellschaft-piirteet näkyvät selvemmin

silloin, kun sijaisopettaja käy hoitamassa työnsä, mutta ei liity yhteisöön. Haastatteluissa jopa paheksutaan sitä, ettei sijainen ole riittävän motivoitunut tullakseen ajoissa kuuntelemaan ohjeita tai poistuu heti työpäivän päätteeksi. Tällaisen asennoitumisen voi ajatella liittyvän perinteiseen yhteisönäkemykseen sen sijaan että hyväksyttäisiin sijaisen välineellinen, kenties elannon hankkimiseen tai työkokemuksen hankkimiseen liittyvä työskentely. Nikkolan (2011) käsite ”annettu opettajuus” näkyy kenties enemmän kouluyhteisön perinteitä vaalivissa piirteissä ja vallitsevien sosiaalisten käsitysten siirtämisessä, kun taas sijaisopettajan mielipiteiden kuunteleminen ja vahvuuksien arvostaminen sopivat ajatukseen uudistuvasta opettajuudesta.

Sekä perinteisemmän että modernimmin toimivan yhteisötyypin vakaus järkkyy, jos joku yhteisön opettajajäsen on poissa eikä hänelle löydy sijaista. Varsinkin pienissä kouluyhteisöissä yhdenkin työntekijän puuttuminen muuttaa koko koulupäivän kulkua. Yksi muutos aiheuttaa toisen ja vaatii yhteisöltä joustavuutta ja sopeutumiskykyä. Toistuvat muutokset vievät voimia ja vähentävät työn suunnitelmallisuutta ja mielekkyyttä. Muutokset aiheuttavat muutosvastarintaa, mutta pakottavat kuitenkin miettimään selviytymiskeinoja. Oman esiyymmärrykseni kautta tiesin kouluyhteisössä työskentelyn olevan ajoittain kiireistä ja yllätyksellistä, mutta tutkimustulokset osoittavat sijaisopettajuuden liittyvän työilmapiiriin enemmän kuin osasin olettaa.

Jos sijaista ei löydy ja ratkaisut tilanteeseen on löydettävä työyhteisön sisältä, saattavat yhteisön jäsenet joutua rooleihin, joissa eivät normaalisti toimi ja jotka eivät välttämättä ole yhteisön kannalta rakentavia, vaan lisäävät jännitteitä. Eräs haastateltava nimesi nämä roolit syyttäjän, uhrautujan, valittajan ja suunnittelijan rooleiksi. Sen sijaan että yhteistyössä pohdittaisiin järkevintä ratkaisua, päivän organisointi saattaa jäädä suunnittelijan roolin ottaneen henkilön harteille. Syyttäjä syyttää tilanteesta muita, valittaja ei etsi ratkaisua, vaikka kokee tilanteen hankalaksi ja uhrautuja toimii marttyyrimaisesti. Kukaan ei koe tällaista tilannetta yhteisön kannalta toimivaksi, joten sijaisopettajan löytymistä odotetaan viimeiseen hetkeen asti, mikä lisää entisestään kaaosmaisuuksia. Kiinnostava ristiriita näkyy rehtorin ja muun työyhteisön haastatteluvastauksissa, sillä rehtori ei näe sijaisen puuttumista yhteisöä samalla tavalla rasittavana ongelmana kuin muut. Rehtorin näkökulmasta kouluyhteisö toimii joustavasti ja ratkaisee ongelmat sujuvasti.

Syyllisyys on teema, joka puhutti haastateltavia. Edellä mainittu syyttäjän roolin ottava työntekijä saattaa syyttää rehtoria siitä, ettei sijaista löytynyt. Todellisuudessa rehtori on tehnyt parhaansa, mutta sijaisia ei ole saatavilla. Silti rehtori tuntee syyllisyyttä siitä, ettei pysty auttamaan kouluyhteisöä ongelmatilanteessa. Yhtäkkiä sairastunut tai lapsiaan hoitamaan jäänyt opettaja tuntee syyllisyyttä ollessaan poissa työpaikalta. Hän saattaa miettiä oppilaiden ja kollegoiden selviytymistä ja potea huonoa omatuntoa, kun ei voi hoitaa tehtäviään. Syyllisyys kohtaa myös sen erityisopettajan tai samanaikaisopettajan, joka joutuu jättämään suunnittelemansa työt tekemättä ja siirtymään luokanopettajaksi. Syyllisyys kertoo opettajien tunnollisuudesta ja työhön liittyvän vastuun ja sitoutumisen määrästä, mutta myös ongelmista työjärjestelyissä. Syyllisyyttä tunnetaan myös kiireestä ja siitä, ettei sijaisen perehdyttämiseen ole riittävästi aikaa. Sijaisopettajan kokema syyllisyys liittyy epävarmuuden tunteisiin esimerkiksi haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamisessa tai pohdintoihin oman osaamisen riittävydestä.

Haastateltavat näkevät sijaisuuksien olevan mahdollisuus sijaisopettajan ammatilliseen kasvuun. Sekä muodollista kelpoisuutta vailla oleva että hiljattain opettajaksi valmistunut sijainen voivat oppia työssään ja pitää sijaisuutta opettavaisena kokemuksena. Sijaisuuden saatetaan nähdä opettavan jopa enemmän kuin opiskelun aikaisen opetusharjoittelun, kun vastuu työstä on itsellä eikä harjoittelun ohjaajalla. Opiskelijoita otetaan mielellään sijaisiksi, mutta heidän työskentelyään rajoittaa opintojen pitkittyminen ja tutkimuksen tekemisen aikaan ajankohtaiset koronarajoitukset. Sijaisopettaja on ammatillisen kehittymisensä kannalta jälleen välivaiheessa eli ”matkalla”, ei valmis tai ”oikea” opettaja, mutta kuitenkin varsinkin pidemmissä sijaisuuksissa yhteistyökumppani, jonka mielipiteet ja uudet ideat otetaan mielellään vastaan. Olen oman sijaisena työskentelyni aikana todennut, että työ on kehittänyt opettajan ammattitaitoani erityisesti siksi, että olen halunnut reflektoida työskentelyäni ja oppia jatkuvasti uutta.

Sekä ammatillista kehittymistä että kouluyhteisöön liittymistä tukee perehdyttäminen, jonka Ketola (2010, 54) määrittelee uuden työntekijän suunnitelluksi tervetuloitukseksi. Sekä sijaisina toimineet haastateltavat että ne opettajat, jotka ottavat sijaisia vastaan kouluyhteisössä, pitävät perehdyttämistä tärkeänä varsinkin silloin, kun sijaisopettaja tulee koululle ensimmäistä kertaa. Lainsäädännössä kuitenkin (Työturvallisuuslaki 2002) edellytetään, että työntekijä perehdytetään myös työtehtävien

muuttuessa, joten riittävä perehdytys on sijaisopettajalle tarpeen aina, kun hän vaihtaa kouluyhteisöä tai työtehtävää. Haastatteluaineiston analyysin perusteella perehdyttämisen ongelmaksi muodostuvat sekä suunnitelmallisuuden että ajan puute. Tarkoitus on hyvä, mutta kouluyhteisön työn luonne vaikeuttaa sen toteuttamista. Toisaalta pitkään sijaisuuksia tehneen sijaisopettajan ehkä oletetaan selviytyvän tehtävistään ilman perehdyttämistä, vaikka koululuokka tai koulu vaihtuisivat. Sijaiskansio auttaa perehdyttämisessä, mutta ei voi korvata henkilökohtaista keskustelua. Myös kansioon tutustumiseen tarvitaan aikaa, jota ei aina ole riittävästi ennen oppituntien alkamista. Haastattelujen mukaan eri kouluilla on erilaisia perehdyttämiskäytäntöjä, joista myönteisimmät kokemukset liittyvät henkilökohtaiseen kohtaamiseen ja siihen, että varsinkin pidemmissä sijaisuuksissa sijaisopettajalle annetaan mahdollisuus tutustua rauhassa kouluun ja työhön liittyviin papereihin ja käytäntöihin ennen opetustyön aloittamista. Perehdyttäminen on siis asia, johon kouluilla on syytä kiinnittää entistä enemmän huomiota, jotta sijaisopettajat voivat onnistua työssään.

Oman esiymmärrykseni kautta minulla oli ennen tutkimuksen tekemistä sijaisopettajuuteen liittyviä ennakkokäsityksiä, joista osa vahvistui ja osa muuttui tutkimuksen kuluessa. Yksi merkittävimmistä ennakkokäsityksistäni oli ajatus siitä, että vaikka sijaisopettajia tarvitaan kaikilla kouluilla, sijaisopettajuus saa sekä kouluyhteisössä, yhteiskunnassa että tutkimuksessa liian vähän huomiota. Tämä käsitys vahvistui tutkimuksen edetessä, sillä sijaisopettajuutta on tutkittu sekä Suomessa että muualla maailmalla melko vähän. Sijaisopettajia tarvitaan kuitenkin kouluilla usein ja heillä on merkittävä rooli opetuksen jatkuvuuden turvaamisessa vakituisten opettajien ollessa poissa töistä. Onnistunut sijaisopettajuus pitää kouluyhteisön tasapainoisena. Sijaisopettajien puuttuminen sen sijaan aiheuttaa kouluilla muutoksia, jotka rasittavat sekä oppilaita että vakituista henkilökuntaa.

Kuten laadullisessa tutkimuksessa usein, tutkimuskysymykseni muuttuivat tutkimusprosessin aikana useita kertoja, kun Salon (2015) sanoin ajattelin aineistoani teorian ja esiymmärrykseni kanssa reflektointiin pyrkien. Suunnitelmani aineistolähtöisestä analyysistä muuttuivat teoriaohjaavan analyysin suuntaan, sillä huomasin oman esiymmärrykseni ja teoreettisen viitekehyksen ohjaavan analyysia enemmän kuin alun perin ajattelin.

Tämän tutkimuksen tavoitteet toteutuvat mielestäni mainiosti. Tutkimus täydentää aiempia sijaisopettajuuteen liittyviä tutkimuksia ja tuo uusia näkökulmia sijaisopettajuuden onnistumiseen sekä kuvaa sijaisopettajuuden yhteyttä kouluyhteisöön ja yleiseen opettajuuteen. Kuten opettajuus ei koskaan tule valmiiksi, ei laadullinen tutkimuskaan tule täydelliseksi. Aineiston ja teorian ajattelemisen jatkaminen antaisi monia uusia arvoituksia ja niiden ratkaisuja tässä raportissa mainittujen lisäksi. Tämä tutkimus kuitenkin tuo esiin sijaisopettajuuden merkitystä, sillä haastatteluista välittyy arvostus sijaisopettajia kohtaan. Kouluyhteisön jäsenet pitävät sijaisten työtä haastavana ja opettajat jopa ihmettelevät sijaisopettajien taitoa selviytyä vaihtelevissa tilanteissa. Sijaisia pidetään ”aarteina” ja hyvän sijaisen saaminen koululle on ”onni ja autuus”. Jos sijainen tutkimushenkilöiden toiveiden mukaisesti tulee koululle toistuvasti ja on tuttu kaikille kouluyhteisön jäsenille, hänellä saattaa olla luokasta toiseen kiertäessään jopa laajempi näkemys koulun kokonaisuudesta kuin monella vakituisella henkilöllä.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita, joten sitä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 163) mukaan arvioitava johdonmukaisena kokonaisuutena. Eskola ja Suoranta (1998, 153) pitävät tutkijaa itseään laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä, mistä seuraa Kiviniemen (2015, 86) tulkinta siitä, että tutkimusraportti ja sen johdonmukaisuus antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tulkintoja ja niiden perusteluja sekä tutkimuksen uskottavuutta. Olen pyrkinyt tutkimusraportissa kuvaamaan tutkimuksen vaiheet huolellisesti juuri siitä syystä, että lukija voi arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Vaikka raportti etenee rakenteeltaan melko perinteisesti, olen työstänyt sitä Eskolan ja Suorannan (1998, 151) mukaan laadulliselle tutkimukselle ja Laineen (2015) mukaan erityisesti hermeneuttiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan siirtymällä useita kertoja edestakaisin analyysin, tulkintojen ja viitekehysten välillä. Mukana on ollut jatkuvasti myös esiymmärrykseni. Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtia eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimuksen eettisiä ratkaisuja on esitelty erillisessä luvussa.

Laadullista tutkimusta arvioitaessa on syytä muistaa tutkijan subjektiivisuus. Alasuutarin (2007, 34) toteamuksen mukaan tutkija ei voi tehdä johtopäätöksiä koskaan pelkästään induktiivisen tai deduktiivisen päättelyn pohjalta, vaan mukana on aina valistunutta arvailua. Niin myös tässä tutkimuksessa, joten tutkimuksen ulkoinen validiteetti ei toteudu sellaisena kuin Eskola ja Suoranta (1998, 154) sen ihanteellisimmillaan näkevät kuvaamassa tutkimuskohdetta juuri sellaisena kuin se on. Alasuutari (2007, 36) toteaa realistisesti, ettei mikään kuvaus voi esitellä kohteen kaikkia puolia ja yksityiskohtia, joten ilmiö ja sen kuvaus eivät voi täysin vastata toisiaan tässäkin tutkimuksessa. Samalla tavoin kuin haastateltavien jokainen sana on valinta siitä, mitä hän haluaa tietoisesti tai ehkä tiedostamattaan kertoa sijaisopettajuudesta, on myös tutkijan kirjoittama sanallinen muotoilu Alasuutarin (2007, 36) mukaan valinta, joka tuo esiin tiettyjä näkökulmia, mutta jättää pois toisia. Kiviniemi (2015, 86) pitää tutkimusraporttia tutkijan tulkinnallisena konstruktiona, joten toinen tutkija voisi samasta aineistosta tehdä erilaisia tulkintoja. Hän näkee tutkijan tehtäväksi hahmottaa mahdollisimman johdonmukaisen käsityksen omista tulkinnoistaan ja niiden perusteluista. Tulkintojen uskottavuuden arviointi jää lukijalle.

Myös laadullisessa tutkimuksessa voidaan pyrkiä lisäämään objektiivisuutta esimerkiksi Eskolan ja Suorannan (1998, 154) mainitseamalla tavalla käyttämällä tutkimuksessa useampia havainnoitsijoita tai analysoimalla aineistoa monella eri tavalla. He kuitenkin myöntävät, että aineiston laajuus saattaa asettaa rajoituksia objektiivisuuden lisäämiselle. Tässä tutkimuksessa kerätty haastatteluaineisto osoittautui runsaaksi ja monipuoliseksi, joten temaattinen analyysi vei paljon aikaa. Olisi ollut mielenkiintoista analysoida osia aineistosta kertomuksina, sillä sen lisäksi, että haastateltavat puhuivat omista sijaisopettajuuteen liittyvistä näkemyksistään, he kertoivat kokemuksiaan muun muassa ensimmäisistä sijaistehtävistään, haasteellisen työyhteisön kohtaamisesta ja sijaisopettajan epäonnistuneesta työskentelystä sellaisten kertomusten muodossa, joissa oli havaittavissa kertomuksille tyypillinen alku, keskikohta ja loppu. Ennen analyysin aloittamista haaveilin narratiivisen analyysin (Heikkinen 2015) tapaan kirjoittavani aineiston pohjalta uuden keskeisiä teemoja esiin tuovan kertomuksen onnistuneesta sijaisopettajuudesta, mutta temaattinen analyysi vei toiseen suuntaan enkä halunnut laajentaa tutkimusta enempää.

Koska tutkimusaineisto koostuu seitsemästä haastattelusta yhdessä kouluyhteisössä, se voi olla ainoastaan esimerkki sijaisopettajuuteen liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista. Kouluyhteisön koko, sijainti tai henkilökuntarakenne voivat vaikuttaa olennaisesti sijaisopettajuuteen vaikkapa silloin, jos kunta rajoittaa sijaisten palkkaamista tai sijaisten löytymistä helpottaa opiskelupaikkakunnan läheisyys. Isossa työyhteisössä sijaisen puuttuminen ei ehkä vaikuta työilmapiiriin samalla tavoin kuin pienemmässä. Koulun koko toimintakulttuuri on eri kouluilla erilainen. Kattavaa kuvaa sijaisopettajuudesta ei yhden tutkimuksen avulla ole mahdollista saada, joten monia näkökulmia jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Avoin haastattelu oli kuitenkin hyvä valinta aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haastateltavilla oli paljon sanottavaa eikä oma esiyymmärrykseni rajoittanut ilmiön käsittelyä haastatteluvaiheessa. Jos aikaa ja voimavaroja olisi ollut enemmän käytössä, aineistoa olisi voinut täydentää havainnoimalla sijaisopettajan työskentelyä tai työyhteisön toimintaa. Tutkimuksen olisi voinut toteuttaa myös etnografisena, koska etnografinen tutkimus sopii erityisesti yhteisöjen ja niissä toimivien ihmisten tutkimiseen (Paloniemi & Collin 2015). Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa esittelemällä tutkimuksen tulokset ja niistä tehdyt tulkinnat tutkimushenkilöille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). Vaikka tutkimushenkilöitä ei ole kuin seitsemän, olisi heitä ollut vaikea tavoittaa koulujen kesäloma-aikaan tutkimuksen analyysin valmistuessa.

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä samalla tavalla yleistettävyyteen kuin määrällisessä tutkimuksessa, Alasuutarin (2011, 189–190) mukaan myös laadullisella tutkimuksella voi olla yleisempää merkitystä, jos tutkimustulos esitetään esimerkkinä jostain muustakin kuin tutkitusta yksittäistapauksesta. Eskola ja Suoranta (1998, 153) nimittävät vahvistuvuudeksi toisilta tutkimuksilta saatua tukea. Tämän tutkimuksen yleisempää merkitystä vahvistavat ne tutkimustulokset, jotka ovat samankaltaisia aiempien Suomessa ja muualla tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Yksi keskeinen sijaisopettajuuteen liittyvä tutkimusaihe Suomessa on sijaisopettajuuteen liittyvien määrällisten selvitysten tekeminen. Esimerkiksi yhdysvaltalais tutkimuksissa on

laskettu tarkkaan kuinka paljon sijaisopettajat opettavat lapsia heidän koulupolkunsa aikana (Glatfelter 2006, 1), mutta Suomessa ei vastaavanlaisia tutkimuksia ole tehty. Olisi kiinnostavaa tietää paitsi koko valtakunnan tilanne, myös yksittäisten kuntien sijaisten käyttöön liittyviä tilastotietoja. Proseminaarityötäni varten tiedustelin kotikuntani koulutoimistosta mahdollisuutta saada sijaistietoja, mutta siellä ei ollut sellaista selkeää tilastoa, jota olisin voinut tutkia. Sijaisten määriin ja sijaisuuksien keston liittyvät tiedot selviäisivät ainakin rehtorien päätöksiä ja virkamääräyksiä tutkimalla, missä olisi runsaasti työtä jo yhden koulun kohdalla. Mielenkiintoista olisi selvittää sijaisopettajien kouluille ja kunnille tuottamia kustannuksia sekä sijaisopettajuuden yhteiskunnallista merkitystä määrällisten tietojen valossa.

Sijaisopettajia työskentelee monenlaisissa tehtävissä. Tässä tutkimuksessa keskityttiin alakouluun, jossa sijainen voi toimia luokanopettajana, erityisopettajana, samanaikaisopettajana tai aineenopettajana. Sijaisopettajia tarvitaan myös yläkouluissa, toisella asteella ja korkeakouluissa, joiden sijaisopettajuutta on tutkittu vielä vähemmän kuin alakoulujen. Sijaisjärjestelyjen toteuttaminen vaihtelee kouluittain, joten myös sijaisen hankkimiseen ja perehdyttämiseen liittyvissä asioissa riittäisi tutkittavaa. Millainen olisi lyhytaikaisten sijaisten perehdyttämiseen sopivin malli?

Sijaisopettajuutta voi tutkia monista näkökulmista. Tässä tutkimuksessa kouluyhteisöllä on merkittävä rooli, mutta silti osa yhteisön jäsenistä jäi tutkimuksen ulkopuolelle. Esimerkiksi sijaisopettajien kanssa samoissa luokkahuoneissa työskentelevillä koulunkäynninohjaajilla ja samanaikaisopettajilla olisi varmasti kiinnostavia kokemuksia sijaisten työstä. Valitettavasti juuri ohjaajaa ja samanaikaisopettajaa en saanut mukaan haastatteluihin alkuperäisistä suunnitelmistani poiketen. Huoltajien näkökulma on myös kiinnostava, sillä heidän aktiivisuutensa kouluun ja sijaisopettajiin liittyvissä asioissa on tämän tutkimuksen perusteella kasvanut.

Suomessa tutkijoita on kiinnostanut erityisesti sijaisopettajien ammatillinen kehittyminen. Yhdysvaltalaistutkimuksessa on kerrottu koulutusseminaareista, joita järjestetään sijaisopettajien työskentelyn ja kehittymisen tukemiseksi. Myös mentorointi voi kehittää sijaisopettajan ammattitaitoa. (Glatfelter 2006, 15–17, 95.) Tässä tutkimuksessa yhteisön tuki ja ennakointi osoittautuivat merkittäviksi sijaisen onnistumisen kannalta. Olisiko Suomessakin syytä tutkia tarkemmin millaisin keinoin sijaisopettajien ammatillista

kehittymistä ja työssä selviytymistä voidaan tukea? Tuki auttaisi sijaisia viihtymään työssään ja sitoutumaan siihen paremmin, mikä voisi olla yksi keino helpottaa sijaispulaa.

Sijaisopettajuus on monipuolinen ilmiö, jota tutkimalla voidaan saada tietoa sijaisopettajista, heidän kollegoistaan, opettajuudesta, koulun toimintakulttuurista ja koko kouluyhteisöstä. Tutkimus voi lisätä sijaisopettajuuden arvostusta ja tehdä ilmiön näkyvämmäksi, jolloin sijaisopettajuuteen liittyvien ongelmien ratkaisemiseen kenties kiinnitetään entistä enemmän huomiota. Arvostus näkyy sijaisopettajuuteen liittyvissä puheissa, mutta myös siinä, millaista tukea sijaisopettajat saavat, miten heihin työpaikoilla suhtaudutaan ja millaisia ovat palkkataso tai työsuhde-edut. Kaikki nämä näkökulmat vaikuttavat siihen, millaisia sijaisopettajia kouluille saadaan palkattua. On mahdotonta ennustaa koulumaailman muutosta, mutta toistaiseksi sijaisopettajuus on sekä pysyvä että muuttuva ilmiö ja siksi tutkimista kannattaa jatkaa. Olen samaa mieltä Colcottin (2009) kanssa siitä, että kun sijaisopettajat itse arvostavat työtään, heidät aletaan nähdä ammattilaisina, jotka osaavat opettaa ja onnistuvat tehtävässään. Sijaisopettajan onnistumisesta hyötyy koko kouluyhteisö.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasuutari, P. 2005. Yhteiskuntatutkimuksen etiikasta. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila, & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–28.
- Aro, J. & Jokivuori, P. 2018. Klassinen sosiologia ja moderni maailma. Toinen painos. Jyväskylä: Docendo Finland Oy.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 23 § Väliaikaisesti opetusta antavan henkilön kelpoisuus. 14.12.1998/986.
- Bauman, Z. 2020. Sosiologinen ajattelu. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Bekingalar, L. 2015. Examining opinions and peceptions regarding substitute teachers and their impact on student learning. An applied dissertation submitted to the Abraham S. Fischler School of Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of education. Nova Southeastern University.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 291. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20025>
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3 (2), 77–101.
- Britzman, D. P. 2003. Practice makes practice. A critical study of learning to teach. Revised edition. Albany: State University of New York Press.
- Clarke, V. & Braun, V. 2013. Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist* 26 (2), 120–123.
- Damle, 2009. Investigating the impact of substitute teachers on student achievement a rewier of litterature. Recearc brief. Albuquerque public schools APS.
- Dilley, P. 2004. Interviews and the philosophy of qualitative research. Rewiev Essay. *The Journal of Higher Education* 75, (1), 127–132.
<http://dx.doi.org/10.1353/jhe.2003.0049>

- Driedger-Enns, L. M. 2014. Relational identity making on the professional landscape as a substitute teacher: Interruptions and continuities. *Teacher Education Quarterly* Vol. 41, (3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1078507>
- Echazarrata, K. 2011. What is the effect of having a substitute teacher in a science or math class: is it a productive class? A professional paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Science Education. Montana State University. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/1218>
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Furuhagen, B, Holmén, J. & Sääntti, J. 2018. The ideal teacher: Orientations of teacher education in Sweden and Finland after the Second World War. *Journal of History of Education* 48 (6), 784–805. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/0046760X.2019.1606945>
- Gershenson, S. 2012. How do substitute teachers substitute? An empirical study of substitute-teacher labor supply. *Economics of Educational Review* 31 (4), 410–430.
- Glatfelter, A. 2006. Substitute Teachers as Effective Classroom Instructors. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree Doctor of Education. Los Angeles: University of California.
- Haapala, L. 2016. Joustava työ, epävarma elämä. Helsinki: Like.
- Heikkinen, H.L.T. Kerronnallinen tutkimus. 2015. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloitteleville tutkijoille tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36, 340–354.
- Huhtinen, A.-M., Tuominen, J. 2020. Fenomenologia: ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 286–298.
- Huttunen, R. 2004. Modernin persoonan erityispiirteet ja sen kasvatus. Teoksessa J. Kotkavirta & P. Niemi (toim.) *Persoonaa*. Jyväskylä: Minerva, 310–318.
- Hyvärinen, M. 2017a. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 9–32.

- Hyvärinen, M. 2017b. Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 174–192.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–184.
- Janhonen, P. 2013. "Siitä se sitten oikeastaan lähti" –kokemuksia sijaisopettajuudesta aikuisopiskelijan ja rehtorin näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Jokinen, E., Venäläinen, J. & Vähämäki, J. 2015. Johdatus prekaarien affektien tutkimukseen. Teoksessa E. Jokinen & J. Venäläinen (toim.) Prekarisaatio ja affekti. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 118. Jyväskylän yliopisto, 7–30.
- Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Otava: Helsinki.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, M. & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Juva: PS-kustannus.
- Kainulainen, J. 2020. Opettajat huolissaan, kaatuuko lähiopetuksen korttitalo syksyn flunssakauden käydessä päälle – uskaltavatko sijaiset liikkua koulusta toiseen? Yle uutiset 18.8.2020. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-11499618>.
- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja. Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48692>
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–50.
- Kasvio, A. 2014. Kestävä työ ja hyvä elämä. Tampere: Gaudeamus.
- Kaukonen, V. 2018. Luokanopettajaopiskelijan asiantuntijuus ja sen kehittyminen opettajan sijaisen työssä. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.
- Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L., & Kostianen, E. (2020). Uudistuvaan opettajuuteen kasvu : ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M.

- Tarnanen, & E. Kostiainen (toim.) Ilmiömaistä!: ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 100–122.
- Kempainen, H. 2011. Elämää koeajalla - pätkätyön vaikutukset opettajan työhön ja opettajuuteen. Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto.
- Ketola, H.U. 2010. Tulokkaasta tuottavaksi asiantuntijaksi. Pehdyttämisen välineenä eräessä suomalaisessa tietualan yrityksessä. Jyväskylä studies in business and economics 92. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/24954>
- Kuittinen, M. 2008. Organisaatio identiteetin muokkaajana. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: Unipress.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. Doing interviews. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/18016>
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi: aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/24922>
- Lunay, R. & Lock, G. 2006. Alienation among relief teachers servicing government metropolitan primary schools. *Issues In Educational Research*, 16.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä ja suunnan näyttämistä. Väitöskirja, Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/67349>
- Lämsä, E. 2020. Luokanopettajan sijaisuuksien ja opetusharjoitteluiden merkitys noviisiopettajan opettajuuden kehittymiselle. Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto. <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/23299>

- Maaranen, K. 2009. Widening perspectives of teacher education: Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development. Faculty of Behavioral Sciences. Department of applied sciences of education. Research raport. 305. Väitöskirja, Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/19981>
- Maaranen, K., Kynäslahti, H. & Krokfors, L. 2008. Learning a teacher's work. Journal of Workplace Learning 20 (2). <http://dx.doi.org/10.1108/13665620810852287>
- Meritähti, P. 2020. Sijaisopettaja joutuu koville: "Asenne on, ettei sijainen osaa opettaa". Yle Uutiset 26.2.2020. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-7830652>
- Miller, R. Murnane, R. & Willett, J. 2008. Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. Educational Evaluation and Policy Analysis 30 (2), 181–200.
- Nikkola, T. 2011. Oppimisen esteet ja mahdollisuudet ryhmässä. Syyllisyyden kehittyminen syntipukki-ilmiöksi ohjaajan tulkitsemana. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 422. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/36994>
- Nikkola, T., Lyhty, J., Rautiainen, M. & Matikainen, M. 2019. Työkulttuurien jännitteitä koulutusyhteisöissä. Aikuiskasvatus, 39 (4), 290-302.
- Nätti, J. & Pyöriä, P. 2017. Epätyypilliset työsuhteet, epävarmuus ja liikkuvuus. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työelämän myytit ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 26–41.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2020. Perehdytys. Haettu <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/turvallinen-tyoymparisto/perehdytys/>
- Opetushallitus 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Opetushallitus 2019. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Esi- ja perusopetuksen opettajat. Raportit ja selvitykset 2020:11. Haettu osoitteesta <https://www.opph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2019-esi-ja-perusopetuksen-opettajat>
- Paavola, V. 2010. Työpaikan ikuiset myytit. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2015. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 207–225.

- Patrikainen, R. 2009. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K. P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen (toim.). Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–30.
- Pekkola, E. 2014. Korkeakoulujen professio Suomessa. Ajankuvia, käsitteitä ja kehityskulkuja. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/96343>
- Perusopetuslaki 1998. 40 § Henkilötietojen salassapito ja käsittely. 21.8.1998/628. Haettu <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L8P40>
- Pietarinen, & Launis, 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, & J. Pietarinen. Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 42–57.
- Poutala, M. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pressman, B. 2007. Substitute teaching from A to Z. New York: McGraw-Hill Education.
- Pyhäjärvi, K. 2018. Sijaisopettajat oppilaiden silmin. Alakouluikäisten oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.
<https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63266>
- Pyöriä, P. 2017. Johdanto: Työelämän kielteinen julkisuuskuva ja tutkimus. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työelämän myytit ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 7–25.
- Pyöriä, P. & Ojala, S. 2017. Työn prekarisaatio. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työelämän myytit ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 42–62.
- Pyöriä, P., Ojala, S., Saari, T. & Järvinen, K.-M. Nuoret työelämässä. Teoksessa P. Pyöriä (toim.) Työelämän myytit ja todellisuus. Helsinki: Gaudeamus, 81–99.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 259-285.
- Rasku-Puttonen, H. 2005. Opettajat, oppilaat ja osallisuus koulu yhteisössä. Teoksessa O. Luukkainen, & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori, (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 9–38.
- Saaristo, K. & Jokinen, K. 2013. Sosiologia. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.) Umpikujasta oivallukseen: refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Nuorisotutkimusseura, 166–190.
- Scalzo, J. 2014. Making my time count: Attempting global education as a substitute teacher in the K-12 classroom. *Journal of Contemporary Issues in Education* 9 (1)
<https://doi.org/10.20355/C5MG60>
- Seppänen, O. 2018. Sijaisopettajana työskentely osana opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin muotoutumista. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
<https://www.utupub.fi/handle/10024/145436>
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset. Tampere: Vastapaino.
- Springer, S. & Persiani, K. 2019. The organized teacher's guide to substitute teaching, Grades K-8. Second edition. New York: McGraw-Hill Education.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stoddart, A.L. & Cameron, N. 2021. Seamless transitions: From teacher to substitute teacher and back again. *A Journal of Physical and Sport Educations* 34 (2), 3–8.
<https://doi.org/10.1080/08924562.2020.1867271>
- Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL. 2020. Sijaisen muistilista. Haettu osoitteesta <https://www.sool.fi/jasenelle/tyoelamaan/sijaisen-muistilista/>
- Svendsen, B. 2020. Inquiries into teacher professional development - What matters? *Education* 140 (3), 111–130.
- Tikkanen 2018. Ministerin vastaus sen vahvistaa: Sijaisen palkkamista ei saa kieltää. Opettaja 16.11.2018. Haettu osoitteesta <https://www.opettaja.fi/ajassa/ministerin-vastaus-sen-vahvistaa-sijaisen-palkkaamista-ei-saa-kiertaa/>
- Tuikka, M. 2017. Sijaisopettaja – välttämätön paha vai voimavara? Alakoulun oppilaiden kokemuksia sijaisopettajuudesta. Proseminarityö. Jyväskylän yliopisto, Avoin yliopisto.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Haettu osoitteesta <https://tenk.fi>
- Työturvallisuuslaki 2002. 14 § Työntekijälle annettava opetus ja ohjaus. 23.8.2002/738. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738#L2P14>
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Lapland University Press, 64–84.
- Tönnies, F. 2001. Community and civil society. Toim. ja käänt. J. Harris. Cambridge texts in the history of politics thought. Cambridge University Press.
- Uusikylä, K. 2007. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Minerva.
- Viita, M. 1999. Työ toisen saappaissa. Luokanopettajan sijaisen työ työssäoppimisen näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/10490?locale-attribute=fi>
- Viitala, R. . 2014. Henkilöstöjohtaminen – strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Åhlberg, M. 2018. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.