

Jemina Pietilä

OPETTAJAN SIJAISENA –
SYSÄYS OPETTAJAN AM-
MATTIIN

Pro gradu -tutkielma

Luokanopettajan koulutus

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Opettajan sijaisena – sysäys opettajan ammattiin

Tekijä: Jemina Pietilä

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajan koulutus

Työn laji: Pro gradu -työ_x_ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 72

Vuosi: 2013

Tiivistelmä:

Moni aloitteleva opettaja tekee opettajan sijaisuuksia saadakseen opetuskokemusta tai ansaitakseen rahaa. Tässä tutkimuksessa tutkin sijaisuuksien yhteyttä opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimusjoukko koostuu viidestä nuoresta opettajasta, joista haastatteluhetkellä yksi oli valmistunut ja muut olivat eri vaiheissa koulutusta.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen opettajan ammatillista identiteettiä ja ammatillista kehittymistä. Tarkastelen myös vaiheteorioita ja keskityn erityisesti eksperti-noviisi -tutkimukseen.

Tutkimus on laadullinen narratiivinen tutkimus. Aineisto on kerätty teemahaastattelua lähenevän narratiivisen haastattelun avulla. Analysointi on yhdistelmä narratiivien analyysia ja narratiivista analyysia.

Tutkimustulokset on ryhmitelty tehtyjen sijaisuuksien, opettajankoulutukseen hakeutumisen, opettajankoulutuksen ja opettajan ammatin toteuttamisen näkökulmista. Sijaisuudet voivat olla kimmokkeina opettajan ammattiin, aiheuttaa epävarmuutta tai rohkaista yhteistyöhön. Totean sijaisuuksien yhteyden ammatilliseen kehittymiseen varioivan eri aikoina: ennen koulutusta, sen aikana ja koulutuksen jälkeen.

Tulosten innoittamana pohdin keinoja sijaisuuksien tukemiseen. Sekä opettajankoulutus että koulu yhteisö voisivat tukea sijaisuuksia aiempaa enemmän.

Avaisanat: sijaisuus, ammatillinen identiteetti, ammatillinen kehittyminen, vaiheteoriat, ekspertti-noviisi -tutkimus, narratiivinen tutkimus

Sisällys

1. Johdanto 7

2. Teoreettinen viitekehys 9

2.1 Ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen 9

2.2 Opettajan ammatillisen identiteetin osa-alueita 10

2.3 Vaiheteoriat ja eksperti-noviisi- tutkimus 14

3. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat 19

4. Tutkimuksen toteutus 20

4.1 Narratiivinen tutkimus 20

4.2 Tutkimushenkilöt 23

4.3 Haastattelu tiedonhankintatapana 24

4.4 Haastattelujen kulku 26

4.5 Narratiivien analyysistä narratiiviseen analyysiin 28

5. Tutkimustulokset 30

5.1 Sijaisuuskokemukset 30

5.2 Sijaisuuksien yhteys opettajankoulutukseen hakeutumiseen 35

5.3 Sijaisuudet ja opettajankoulutus 38

5.4 Sijaisuudet ja opettajan ammatin toteuttaminen 45

5.5 Mallitarinat sijaisuuksien yhteydestä ammatilliseen kehittymiseen 52

5.5.1 Sijaisuudet opettajuuden kehittämisen kimmokkeina 52

5.5.2 Sijaisuudet epävarmuuden lähteinä 53

5.5.3 Sijaisuudet yhteistyön rohkaisijana 54

6. Johtopäätökset 55

7. Pohdinta 57

8. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua 60

Lähteet 64

Liitteet

Johdanto

Olen tehnyt runsaasti opettajan sijaisuuksia luokanopettajaopintojeni ohella. Sijaisuudet ovat kestäneet yhdestä päivästä kuukauteen. Olen keskustellut sijaisuuskokemuksista ystävieni kanssa, ja olen huomannut, että sijaisuuksista riittää paljon keskusteltavaa. Opettajaopiskelija-kavereiden kanssa se on yleinen keskustelunaihe. Minua on ihmetyttänyt, että opettajuuden kehittymistä koskevissa tutkimuksissa sijaisuuksien tekoa ei usein nosteta esiin juuri lainkaan.

Eräässä opetusharjoittelussa eräs opiskelija oli hieman käärmeissään siitä, ettei saanut harjoittelusta vapautusta siitä huolimatta, että oli toiminut opettajan sijaisena muutaman vuoden ajan. Hänen närkästyksensä sai minut miettimään sijaisuus-asiaa tarkemmin. Mikä merkitys sijaisuuskokemuksilla on opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta? Itse koen sijaisuuksien tekemisen kehittäneen ammatillista identiteettiäni opetusharjoittelujen ohella erittäin paljon. Koska sijaisuus on merkittävä ja mietityttävä monelle tulevalle opettajalle, huomasin, että sitä olisi syytä tutkia.

Lähtiessäni tekemään tutkimusta olin kiinnostunut opettajien kokemuksista sijaisista. Haastattelin kahta opettajaa ja luin Internet-keskusteluja, joissa itsensä opettajaksi määrittelevät keskustelijat keskustelivat sijaisista. Harhailin metodien laaksossa osaamatta tarttua mihinkään ja kokeilemalla muun muassa fenomenologiaa, diskurssianalyysia ja grounded theorya. Myöhemmin minua alkoi kuitenkin kiinnostaa myös sijaisen näkökulma.

Tässä tutkimuksessa tutkin sijaisuutta ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksestani muotoutui narratiivinen tutkimus, jossa tutkimuksen aineistona olivat sijaisia tehneiden opiskelijoiden kertomukset, sijaisuustarinat. Nämä opettajaopiskelijoiden ja valmistuneiden opettajien tarinat muodostavat tarinallisen jatkumon opettajan ammattiin kehittymisestä.

Alun perin tutkimukseni lähtökohtana oli opettajien kokemukset sijaisista. Myöhemmin tutkimus kuitenkin muuttui ja mielenkiintoni kohdistui erityisesti opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja sijaisuuksien rooliin siinä. Olin kuitenkin jo ehtinyt haastatella kahta opettajaa, joilta sain arvokasta tietoa siitä, mitä sijaisilta odotetaan koulussa. Tehdyt haastattelut myös innostivat minua perehtymään lisää sijaisuuteen. Nämä haastattelut eivät lopulta olleet varsinainen osa tutkimusta, mutta olivat suureksi hyödyksi ideoidessani tutkimusta uudelleen ja kerätessäni taustatietoa. Tutkija tietää aiheestaan aina enemmän, kuin mitä tutkimusraporttiin on kirjoitettu.

Opettajien ammatillisesta elämästä on tehty runsaasti tutkimusta, myös narratiivista. Baronen (2010) mukaan tutkimusmaailmassa on kuitenkin tarve useammille narratiivisille tutkimuksille, jotka keskittyvät nuorten ihmisten elämään koulun sisällä ja ulkona. (Barone 2010, 150.) Haluan osallistua tällä tutkimuksella keskusteluun nuorten, sijaisuuksia tekevien opettajien elämästä.

2. Teoreettinen viitekehys

2.1 Ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen

Ammatillinen identiteetti ei ole täysin selkeä käsite. Yhteistä sen eri versioille on kuitenkin se, ettei identiteetti ole varsinainen piirre, vaan eteenpäin menevä prosessi, jossa ihminen kehittyy ja näyttäytyy tietyllä tavalla tietyssä kontekstissa. Lisäksi identiteetti voidaan nähdä esimerkiksi vastauksena kysymyksiin siitä, kuka ihminen on sillä hetkellä (Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 108) sekä siitä, keneksi kyseinen ihminen haluaisi tulla. (Beijaard ym 2004, 122.) Opettajan ammatillinen identiteetti koostuu paitsi siitä, mitä hän ajattelevat muiden ihmisten hänestä oletavan, myös siitä, mitä opettaja itse kokee tärkeäksi työssään kokemustensa ja taustojensa pohjalta. (Beijaard ym. 2004, 108.)

Kun opettaja samaistuu ammattiinsa, hän arvostaa työtään ja haluaa toteuttaa sitä mahdollisimman hyvin. Ammatillinen identiteetti saattaa muuttua myös kielteisempään suuntaan ja mielenkiinnon puutteeseen ammattia kohtaan huolimatta aiemmasta vahvasta sitoutumisesta. Tämä todistaa, ettei ammatillinen identiteetti ole pysyvä. (Ronkainen 2012, 38.)

Beijaardin ym. mukaan opettajan ammatillinen identiteetti koostuu niin sanotuisista alaidentiteeteistä (sub-identity). Identiteetit heijastuvat opettajan ympäristöön ja suhteisiin ja ovat enemmän ja vähemmän tasapainossa keskenään. Jotkut näistä alueista ovat olennaisempia opettajan identiteetin kannalta kuin toiset. Olennaista on, että kaikki identiteetin osa-alueet pysyisivät tasapainossa. (Beijaard ym. 2004, 122.)

Opettajan persoonallinen identiteetti voidaan jaotella esimerkiksi seuraavasti: opettaja aineensa hallitsijana, pedagogisena eksperttinä ja didaktisena eksperttinä. Lisäksi opetuksen puitteet, opetuskokemus sekä opettajan elämäkerta vaikuttavat opettajan käsitykseen ammatillisesta identiteetistään. (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000, 750-754.)

Opettajan elämäkerta on toiminut opettajan identiteetti-tutkimuksen pohjana sisältäen elämänkaari-tutkimukset. Tähän liittyy myös opettajan persoonallisen ja ammatillisen identiteetin yhteys. (Beijaard ym. 2000, 753-754.)

2.2 Opettajan ammatillisen identiteetin osa-alueita

Opettajan persoonallinen kehitys voi mahdollistaa koulun kulttuureiden tunte-
musta. Kulttuuri taas muodostaa opetuksen puitteet yhdessä luokan ekologian
kanssa. (Beijaard ym. 2000, 750-754.) Perinteisesti on ajateltu, että opettajan
aineenhallinta on hänen ammatillisen tietonsa pohja. Nykyään kuitenkin tunnus-
tetaan, että opettajan ammattiin kuuluvat myös uudet olosuhteet, joiden vuoksi
opettaja on milloin luokan päällikkö, milloin oppimisen helpottaja ja milloin jotain
muuta. (Beijaard ym. 2000, 751.)

Opettajan ammatin didaktinen puoli ei riitä auttamaan oppilaita hyviin oppimistu-
loksiin. Didaktinen ymmärrys tarvitsee ystäväkseen pedagogisen eksperttiyden
moraalisine ja eettisine ominaisuuksineen. Pedagoginen osaaminen auttaa
kommunikoimaan oppilaiden ja muiden ihmisten kanssa tai heistä ja ymmärtä-
mään heidän ajatuksiaan ja ongelmiaan. (Beijaard ym. 2000, 751.)

Opettamisen keinot kuuluvat didaktiseen eksperttiyteen. Perinteinen opettaja-
keskeinen malli on muuttunut oppilaskeskeisemmäksi ja tämän kehityksen
vuoksi opettajan odotetaan olevan enemmän oppimisen helpottaja kuin tieto-
pankki toimimalla ohjaajasta oppijaksi. Nämä opettajan roolit heijastuvat opetta-
jan kokemuksiin ammatillisesta identiteetistään. (Beijaard ym. 2000, 752.) Pa-
laan tarkemmin eksperttiyteen seuraavassa luvussa.

Opettajan ammatillista identiteettiä tarkasteltaessa on tärkeää kiinnittää huomio-
ta identiteetin persoonalliseen osa-alueeseen. Koulumaailma on jatkuvassa
muutoksessa, ja mikäli opettajan ammatti-identiteetin persoonallinen ja ammatil-
linen puoli ovat liian kaukana toisistaan, voi opettaja joutua ikään kuin solmuun

oman identiteettinsä kanssa. (Beijaard ym. 2004, 109.) Jatkuva identiteetin työstämistarve koulun muutosten yhteydessä voi näkyä eheyden kokemuksen esteenä (Ronkainen 2012, 38). Tietoisuus opettajien havainnoista ja näkemyksistä voi auttaa selviytymään muutosten seassa (Beijaard ym. 2004, 115).

Ammatillinen identiteetti muodostuu sekä tiedollisen että taidollisen osaamisen kokemuksesta. Lisäksi ammatillisen identiteetin kehittymiselle on olennaista affektiivinen puoli, mikä tarkoittaa kokemusta omasta merkityksestä ja arvosta ammatin harjoittajana. Ammatilliseen identiteettiin kuuluu myös ulkoinen puoli, esimerkiksi toisinaan jopa automatisoituneet toimintatavat ja roolit. Ne on yleensä opittu opettajankoulutuksessa ja käytännön opetustyössä. (Laine 2004, 190.) Käytännön opetustyötä ovat esimerkiksi opetusharjoittelut ja sijaisuudet.

Opettajaksi kasvu on prosessi, joka alkaa peruskoulutuksen aikana, tai mahdollisesti jo sitä ennen työkokemusten kautta (Niemi 1995, 34.) **Ammatilliseen kehittymiseen** vaikuttavat jo motivaatiot ammatinvalintaan sekä opiskeluorientaatio. Aikaisemmilla tiedoilla, taidoilla, asenteilla ja arvostuksilla on merkitystä ammatilliselle kehitymiselle. Ammatillinen identiteetti on muuttuva (Räisänen 1996, 37) ja se muotoutuu työvuosien myötä (Heikkilä, Määttä & Uusiautti 2012, 225). Työhön sitoutuminen edistää jatkuvaa kehittämistä ja kehittymistä (Wallin 2012, 18-19). Lisäksi opettajan ammatillinen kehittyminen on sidoksissa opettajan henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen (Nyman 2009, 12) sekä elämänhistoriaan (Wallin 2012, 18-19).

Ammatilliseen kehitykseen liitetään usein muita käsitteitä, kuten kasvu tai kypsyminen. Sanat eivät ole täysin synonyymejä keskenään. Merkityserot voivat riippua käytössä olevasta teoreettisesta viitekehystä. Toisaalta käsitteet on vaikea erotella toisistaan, ja niitä voi hyvin perustein käyttää rinnakkain, sillä kasvu ja kehitys voidaan ymmärtää toisiinsa kuuluviksi, toisiaan täydentäviksi ja samanaikaisiksi ilmiöiksi. (Palomäki 2009, 18.)

Väisänen (2004) mukaan ammatillisen kehityksen seurauksena opettajaksi opiskelevat kehittyvät kognitiivisesti, affektiivisesti, sosiaalisesti ja eettis-moraalisesti. Opettaja-opiskelijat saavat kokonaisvaltaista persoonallista kasvua sisältäen opettajaidentiteetin, tietojen sekä tieteellisen ja pedagogisen ajattelun kehittymisen sekä muutoksen opetuskäyttäytymisessä. Opettajaidentiteetin rakentamisen myötä opiskelijan ammattifilosofia ja rooli muokkautuvat ja opiskelija oppii ymmärtämään paremmin itseään ja muita. (Väisänen 2004, 32.)

Ammatillinen kehittyminen on monimuotoista. Se voi olla muodollista tai epämuodollista ja yksityistä tai julkista. Ammatillinen kehittyminen voi näkyä yksilöstä ulospäin, mutta on myös mahdollista, että kaikki kehittyminen ei ole toisten huomattavissa. Joka tapauksessa ammatillinen kehitys on oppimista ja lisää jollakin tavalla opettajan tietämystä. (Maaranen 2009, 26.) Jeronen (2003) ajattelee, että jos opettaja haluaa onnistua työssään, hänen on haluttava kehittyä ja kehittää itseään kognitiivisella, persoonallisella ja sosiaalisella alueella (Jeronen 2003, 23). Lauriala (1997) toivoo opettajien alkaavan elinikäisiksi oppijoiksi, joilla on tahtoa ja kapasiteettia ohjata omaa opettajaksi oppimistaan (Lauriala 1997, 19).

Eri ammatillisen kehittymisen vaiheet ilmenevät opettajan elämässä eri vaiheissa elämää ja uraa. Onkin tärkeää, että opettajan sen hetkiset kehitystehtävät ja ammattiin valmistavan koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet kohtaavat. (Lauriala 1997, 41.)

Opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyvät ideaalit eli käsitykset hyvästä opettajasta. Laineen tutkimuksessa opettajaopiskelijat luokiteltiin ideaaleiltaan viiteen luokkaan: 1) didaktista osaamista korostava ideaali, 2) oppilaskeskeisyyden ideaali, 3) tavoite- ja tehtäväorientoituneisuuden ideaali, 4) ilmapiiriä korostava ideaali ja 5) vaikuttamaan pyrkivä ideaali. Ideaalit tulkittiin rakentuviksi opettajapersoonallisuuden pohjalle. Laineen mukaan ideaalit voisivat olla erilaisia esimerkiksi aineenopettajilla luokanopettajakoulutuksen erityisen didaktis-pohjaisen kasvatusajattelun vuoksi. (Laine 2004, 236.) Ideaalit hyvästä opetta-

jasta voivat syntyä jo kouluiässä omia opettajia seuratessa ja voivat innostaa myöhemmin kasvattamaan ja opettamaan (Heikkilä ym. 2012, 217).

Erilaiset yhdenmukaistavat paineet tai tekijät voivat olla estämässä tai jopa tuhoamassa opettajien kehityksen uudistumista. Ennen koulutusta tällaisena jarruna voi olla oma elämänhistoria ja kokemukset koulusta ja opettajan ammatista jo oppilaana. Koulutuksen aikana tällaisia ovat esimerkiksi koulutusinstituution intellektuaalinen, sosiaalinen ja poliittinen luonne perinteinen, koulutusohjelman perinteet sekä koulutusohjelman piilo-opetussuunnitelma. Työpaikalle siirryttäessä painetta luovat paikallinen sosiaalinen yhteisö sekä opettajakunta. (Niemi 1995, 22.)

O'Connor (2008) erottaa opettajan roolin identiteetistä. Hänen mukaansa rooli käsittää sosiaalisesti ja kulttuurisesti määritellyn luonnon sekä yleiset odotukset yksilön ammatillista itseä kohtaan. Identiteetti taas kuvaa niitä tapoja, joilla yksilö keskustelee emotionaalisesti oman subjektiivisuutensa kanssa. (O'Connor 2008, 118.) Opettajat kokevat usein rooli-odotuksia. Rooliodotuksia koetaan sekä työssä että vapaa-ajalla. Osa opettajista pyrkii täyttämään kaikki rooli-odotukset ja osa pitää työn ja vapaa-ajan erillään. Jotkut opettajat pyrkivät olemaan roolin mukaisia malleja oppilailleen, mutta eivät esikuvia. (Räisänen 1996, 91.)

Tutkimusten muodostamien pääperiaatteiden mukaisesti opettajien ammatillisen kehittämisen pitäisi olla kokeilevaa ja mahdollistaa täysivaltaiseksi tuleminen. Sen pitäisi olla myös eteenpäin menevää, kontekstuaalista, yhteistyöllistä sekä teoriaa ja käytäntöä yhdistävää. (Macintyre Latta & Kim 2010, 138-139.)

Riittävän organisaationaalisen tuen lisäksi opettajat tarvitsevat kehittyäkseen uskomuksia omasta tehokkuudestaan (Eun & Heining-Boyton 2007, 43). Opettajan usko omasta tehokkuudestaan (teacher efficacy) on hyödyksi ammatillisessa kehittämisessä. Mikäli opettaja uskoo kykeneväisyyteensä, hän asettaa tavoitteet korkeammaksi itselleen ja oppilailleen, ja pyrkii pääsemään niitä kohti lujemmin, kuin vähemmän itseensä uskova. Opettajan korkea usko omaan te-

hokkuuteensa vaikuttaa oppilaisiin myönteisesti ja parantaa oppilaiden saavutuksia sekä lisää intoa opiskeluun. (Ross & Bruce 2007, 50-52.)

2.3 Vaiheteoriat ja ekspertti–noviisi-tutkimus

Kehitysvaiheteoriat voivat kuvata ammattiuran tai elämänkaaren kehitystä. Yhteistä niille on se, että ne kuvaavat opettajan kasvua toisiaan seuraavien erilaisten vaiheiden avulla. Yleistäen vaiheteorioiden päätuloksina voidaan pitää sitä, että ensin opettajan huolenaiheet keskittyvät omaan minään, sen jälkeen oppilaisiin ja lopulta laajempiin kasvatuksellisiin kysymyksiin. Opettajat saattavat olla keskenään eri vaiheissa koulutuksen aikana ja sen jälkeen. (Niemi 1995, 4-7.) Kuitenkaan se, että uusi opettaja olisi huolissaan vain itsestään, ei vastaa täysin reaalia maailmaa ainakaan Suomessa. Opettajakoulutukseen hakeutuvien motiivit ovat nimittäin usein altruistisia, empaattisia sekä maailmanlaajuisiakin. (Niemi 1995, 21.)

Tässä tutkimuksessa liitän ekspertti – noviisi-tutkimuksen moderniksi vaiheteoriaksi, sillä se kuvaa opettajan kehittymistä aloittelijasta ammattilaiseksi. Ekspertti – noviisi-tutkimuksen voisi kuitenkin liittää myös opettamaan oppimisen tutkimukseen, sillä tutkimustuloksista on löydettävissä prosesseja, joilla nuori opettaja oppii ammattiin liittyviä valmiuksia. (Niemi 1995, 18.)

Ekspertti – noviisi-tutkimuksissa on usein ollut mukana opettajaopiskelijoita ja opetusharjoittelijoita. Tutkimusten tulokset ovat osaltaan pyrkineetkin kertomaan, millä tavalla opettajaksi opiskelevat ajattelevat ja toimivat eri tilanteissa. (Palomäki 2009, 22.) Tutkimushenkilöt ovat siis olleet suurin piirtein samassa elämäntilanteessa kuin osa tutkimushenkilöistäni. Siitä huolimatta, että osa on jo valmistunut, hekin ovat verrattain nuoria opettajia ja siten opettajankoulutus-aika ja sen aikaiset ajatus- ja toimintatavat ovat vielä hyvin muistissa.

Tynjälän mukaan Dreyfus & Dreyfusin neliportainen malli on yksi tavallisimmista opettajan kehitystä kuvaavista malleista. Mallin mukaan *noviisi* seuraa tarkasti

rajoitettuja sääntöjä. *Edistynyt aloittelija* noudattaa edelleen sääntöjä, mutta noviiisia joustavammin. *Pätevällä* tasolla opettaja toteuttaa yksilöllisiä päämääräisiä suunnitelmia, ja edetessään hänelle kertyy tarpeeksi kokemusta, jotta hän voi nähdä, mikä on missäkin tilanteessa tärkeää ja tehdä joustavia ratkaisuja. *Ekspertti* ei enää nojaa sääntöihin, vaan hänen on mahdollista työskennellä intuitiivisesti ajattelematta jatkuvasti toimintaansa. (Tynjälä 1999, 5-6.)

Aloitteleva opettaja ei ota tarpeeksi huomioon oppilaiden aiempaa akateemista tietopohjaa, tuotoksia ja oppimistuloksia. Luokanhallinnan rutiineissa, kuten kurinpidossa ja luokan organisoinnissa, saattaa olla ongelmia, siitä huolimatta, että aloittelevat opettajat yleensä uskovat, ettei heillä tule olemaan ongelmia esimerkiksi luokanhallinnassa, opettamisessa ja henkilösuhteiden hoitamisessa. Lisäksi he huolehtivat sosiaalisten suhteiden luomisesta oppilaisiin sekä toisiin opettajiin. Näillä yhteyksillä tavoitellaan ammatillista kasvua. Lisäksi aloittelevien opettajien kyky erottaa olennainen epäolennaisesta on heikompi kuin kokeneilla opettajilla. (Niemi 1995, 19.) Noviiisi saattaa joutua helposti kognitiiviseen kaaokseen, sillä ongelmia ratkoessaan hän yrittää käsitellä kaikkia yksittäisiä tietoelementtejä erillisinä. Hänellä on vaikeuksia nähdä käsitteiden ja tilanteiden riippuvuuksia ja hän on sidoksissa ongelman yksittäisiin tiloihin. (Haapasalo 2004, 181.)

Pätevä opettaja reflektoi omaa toimintaansa ja oppilaiden reaktioita parantaakseen opetustehokkuuttaan. Reflektointi keskittyy olennaisempaan kuin aloittelevalla opettajalla, joille kaikki saattaa näyttää yhtä tärkeältä. (Niemi 1995, 19.) Ekspertti hahmottaa ongelmat nopeasti ja pystyy rakentamaan käsitteistä ja tiedoista semanttisia rakenteita. Hänen tiedonkäsittelykapasiteettinsa on noviiisia suurempi ja tietyt toiminnot automatisoituvat rutiineiksi. (Haapasalo 2004, 181.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että paljon opetuskokemusta saaneet opettajat ovat usein ekspertti-opettajia. Kokeneiden opettajien tietämys on moniulotteisempaa ja paremmin jäsenneltyä kuin kokemattomilla opettajilla. (Beijaard ym 2000, 753.)

Perinteisillä vaiheteorioilla on edelleen kannatusta. Kuitenkin niitä on kritisoitu siitä syystä, että uudempien tutkimusten mukaan opettajan kehittyminen ei välttämättä etene selkeinä, peräkkäisinä ja ennustettavina vaiheina. (Johnson 2011, 20.) Vaiheteoriat kertovat, mitä järjestelmässä tapahtuu, mutta eivät sitä, miksi, miten tai miten voisi tapahtua toisin (Niemi 1995, 7). Eksperttiopettajan kategorioiminen tietynlaiseksi on arveluttavaa, sillä se voi olla jopa haitallista ammatilliselle kehitymiselle, vieden vapauden luonteenomaisiin ratkaisuihin (Woods 1990, 4-5). Vaiheteorioiden tuntemus voi kuitenkin auttaa tunnistamaan ja käsitteellistämään esimerkiksi sisäisen kasvun tekijöitä sekä tarkastelemaan elämäntilanteita (tai tässä tutkimuksessa sijaisuuskulkuja) esimerkiksi niiden tilannekohtaisuuden perusteella. (Johnson 2011, 20.)

Suuri osa opettajan ammatillisesta kehitymisestä käsittelevästä tutkimuksesta käsittelee nimenomaan ekspertiksi kehittymistä. Avaan nyt eksperti-käsitystä, sillä eksperttiys on ikään kuin opettajaksi kehittymisen päämäärä.

Ekspertti – noviisi -tutkimus keskittyy opettajan kognitiivisiin prosesseihin, niin, että ulkopuolelle jäävät opettamisen sosiaaliset, poliittiset ja moraaliset näkökulmat. Eksperttiyden määrittely ei ole yksinkertaista, joten on syytä miettiä, millä tavalla ekspertit on tutkimuksiin valittu. (Palomäki 2009, 23.) Dorf, Kelly, Pratt ja Hohmann (2012) valitsivat tutkimukseensa eksperttiopettajia sen mukaan, kenet koulujen rehtorit mainitsivat eksperttiopettajiksi. Siitä huolimatta, että rehtoreilla oli vaara erehtyä, tutkijat perustelivat valintaansa sillä, ettei oppilaiden tulosten mukaan valitseminen ole pätevää eikä ole olemassa muodollista opettajuuden tason määrittelyä. Opettajien eksperttiys ymmärretään kulttuurisesti. (Dorf, Kelly, Pratt & Hohmann 2012, 19-20.)

Beijaard ym. (2000) tiivistivät eksperttiyden kolmeen kohtaan, jotka he myös esittelivät tutkimushenkilöilleen kysymyslomakkeessa. Heidän mukaansa

- Oppiaineen sisällön eksperti on opettaja, joka perustaa professionsa aineenhallinnan tietämykseen ja taitoihin;

- didaktinen ekspertti on opettaja, joka perustaa professionsa tietoon ja taitoihin koskien opetus- ja oppimisprosessien suunnittelua, toteutusta ja arviointia;
- pedagoginen ekspertti on opettaja, joka perustaa professionsa tietoihin ja taitoihin, jotka tukevat oppilaan sosiaalista, emotionaalista ja moraalista kehittymistä. (Beijaard ym. 2000, 754.)

Uudempi tutkimus ei keskity eksperttiyden määrittelyssä pelkästään opetustilanteisiin. Eksperttiopettajien nähdään myös työskentelevän aktiivisesti yhteisönsä tärkeiden asioiden hyväksi, he tuovat esiin omat kokemuksensa ja näkökulmansa sekä toteuttavat tärkeäksi näkemänsä suunnitelmat, sekä heillä on potentiaalia vaikuttaa poliittisiin muutoksiin. Onkin argumentoitu, että opettajien toiminta erilaisissa sosiokulttuurisissa ja yksilöllisissä konteksteissa voidaan ottaa mukaan opettajan kokemuksen osa-alueisiin (Dorf ym. 2012, 18-20.)

Tynjälä ja Gijbels (2012) ovat ottaneet huomioon muutokset työkuulttuurissa ja jaottelevat eksperttiyden seuraavasti:

- Eksperttiyys koostuu tiukasti integroituneista osista, joita ovat teoreettinen, käytännöllinen, säätelevä ja sosiokulttuurinen tietous
- Ekspertit ratkaisevat ongelmia progressiivisesti
- Eksperttityö on pitkälle yhteistyötä ja muunneltavuus on sille luonteenomaista (Tynjälä & Gijbels 2012, 208.)

Työkuulttuurin muutoksen myötä eksperttiydestä onkin alettu puhua kahdesta eri perspektiivistä: yksilöllisestä ja yhteisöllisestä (Piirainen & Virtanen 2010, 592).

Kouluttajat ja tutkijat uskovat pääosin, että yksi parhaista keinoista vaikuttaa opettajien opettamisen ja oppimisen kehittämiseen on tarjota laadukkaita ammatillisen kehittymisen kokemuksia (Eun & Heining-Boynton 2007, 36). Näenkin vaiheteorioiden sekä ammatillisen kehittymisen tutkimuksen hyötynä ohjelmat, joita on kehitetty opettajan ammatillista kehitystä tukeviksi. Niitä ovat esimerkiksi mentorointi sekä erilaiset opettajien ammatillisen kehittymisen yhteisöt, joista osa on suunnattu noviiseille ja osa opettajille ylipäänsä (Hoekstra & Korthagen

2011, 77; Sargent & Hannum 2009, 258-261). Eräs käytössä olevista malleista on BTP (Beginning Teacher Program), jonka tarkoituksena on yhdistää yliopistossa opittua tietoa käytäntöön sekä kehittää osallistujia ammatillisesti (Cuddapah & Clayton 2011, 62-63).

3. Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia sijaisten polkuja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksen pääongelma on: Miten sijaisuudet ovat yhteydessä opettajan ammatilliseen kehittymiseen?

Lisäksi olen asettanut pääongelmalle seuraavat alaongelmat:

- 1.1 Millaisia sijaisuustarinoita tutkimushenkilöillä on ja miten he niistä kertovat?
- 1.2 Miten kerrotut sijaisuuskokemukset ovat olleet yhteydessä opettajankoulutukseen hakeutumiseen?
- 1.3 Miten kerrotut sijaisuuskokemukset ovat olleet yhteydessä opettajankoulutukseen?
- 1.4 Miten kerrotut sijaisuuskokemukset ovat olleet yhteydessä opettajan ammatin toteuttamiseen?

4. Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus. Sen lähtökohtana on kuvata todellista elämää, ja tutkimuskohdetta kuvataan kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida saavuttaa objektiivisuutta, koska tutkijaa ja tutkijan tietoa ei voi erottaa toisistaan. Yleistettävien tulosten sijaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan saavuttaa selityksiä, jotka rajoittuvat johonkin paikkaan ja aikaan. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997, 152.)

4.1 Narratiivinen tutkimus

Haastattelujen pohjalta tutkimukseni aineistoksi nousivat siis yksittäisten ihmisten sijaisuustarinat. Syrjälä (2001) kirjoittaa artikkelissaan *Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa*: ”Ihmisen koko elämän ja hänen itsensä katsotaankin rakentuvan tarinoiden kertomisen kautta. Pohtiessaan omaa elämäänsä hän kertoo itselleen ja muille eri tilanteissa erilaisia tarinoita, jotka puolestaan voivat avata uusia näkökulmia tai kätkeä entisiä. Samalla ihminen alkaa elää tarinansa mukaan. Voidaan ajatella jopa, että ihminen on kertomuksensa.” (Syrjälä 2001, 204.)

Kerronnallista tutkimusta tehdessä tutkitaan siis kertomuksia, narratiiveja. Savukosken mukaan kertomus ja tarina -käsitteiden eroa on hyvin vaikea määritellä ja oikeastaan se riippuu käyttäjästä. Savukoski puhuu käsitteistä synonyymeina ja saman arvoisina. (Savukoski 2008, 53.) Savukosken mallin mukaan käytän tässä tutkimuksessa sanoja kertomus, narratiivi ja tarina toistensa synonyymeinä. Vältän tarkoituksella tämän tutkimuksen nimittämistä elämäkertatutkimukseksi, sillä tämän tutkimuksen kertomukset eivät sisällä kokonaista elämäkertaa, vaan rajoittuvat aikaan, joka sisältää sijaisia ja sijaisuuksia, jättäen siksi pois esimerkiksi vauvaiän (vrt. Uusitalo 2006, 63).

Narratiivisen tutkimuksen filosofiaan ja käytäntöön ovat vaikuttaneet useat klassikotutkijat, kuten Bruner, Carr, Dewey, Ricoeur, Gadamer ja MacIntyre. Heidän näkemyksensä ovat vaikuttaneet narratiivisten tutkijoiden näkemyksiin esimerkiksi kokemuksen ja narratiivin suhteesta. Vaikka edellä mainitsemani klassikot eivät jaakaan keskenään täysin yhteneviä näkemyksiä, he kaikki ovat samaa mieltä siitä, että narratiivilla on merkittävä rooli, kun tarkastellaan ihmisten elettyjä kokemuksia. (MacIntyre Latta & Kim 2010, 138-139.)

Laadullisessa tutkimuksessa sanaa narratiivi on käytetty epämääräisesti. Joskus sillä tarkoitetaan mitä tahansa proosatekstiä, Polkinghorne taas liittää sen proosista tarinaan ja joihinkin rakenteisiin, jotka muodostavat juonen. (Polkinghorne 1995, 5.) Perinteisesti narratiiveina nähdään kertovat tekstit, ja teksti voi olla kirjoitettua tai puhuttua. Kertomus on yleensä teksti, jossa on alku, loppu ja juoni (Syrjälä 2001, 213).

Kulmala luonnehtii tutkimushaastattelujaan narratiivisiksi, koska haastattelukykyt suuntautuvat nykyisyyteen, menneisyyteen ja tulevaan (Kulmala 2006, 49). Heikkisen mukaan narratiivisuus on kuitenkin yksinkertaisimmillaan mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa. Siihen ei välttämättä aseteta vaatimuksia eheiden, juonellisten kertomusten tuottamisesta (Heikkinen 2001, 121). Narratiivi koostuu kertojalle itselleen tärkeistä asioista ja tapahtumista. Samalla kertoja tekee selkoa identiteetistään, ja näin käsitys maailmasta on yhtä muuttuvaa kertomusta (Kaasila 2008, 43-44).

Polkinghorne tarkoittaa narratiivilla tekstejä, jotka on järjestetty teemojen mukaan juoniksi. Hän käyttää käsitettä *narrative configuration* tarkoittaessaan prosessia, jossa tapahtumat on koottu yhteen ja järjestetty yhdeksi, ajallisesti organisoiduksi kokonaisuudeksi. Kun tapahtumat on juonnennettu, ne tulevat narratiivisesti merkityksellisiksi. (Polkinghorne 1995, 5.) Juoni on narratiivinen malli, jonka avulla ihminen pystyy ymmärtämään ja kuvaamaan elämäänsä, sen tapahtumia ja ratkaisuja. Tarinan avulla ihminen pystyy liikkumaan nykyhetkestä menneisyyteen ja tulevaan sekä taas takaisin. Narratiivisuus on ainutkertainen

tapa kuvata ihmisenä olemista ja kokemista, sillä sen avulla on mahdollista selvittää muun muassa sitä, millä asioilla on myönteinen tai kielteinen vaikutus ihmisten elämässä. (Polkinghorne 1995, 7-8.)

Jokaisella elämäkertatutkimuksella on oma spesifi tavoitteensa, esimerkiksi sellaisten reittien tutkiminen, joiden kautta kasvetaan opettajiksi, näyttelijöiksi tai lääkäreiksi (Syrjälä 2001, 213). Narratiivinen tutkimus on kiinnostunut yksilöiden elämänkuluista ja heidän kokemustensa merkityksellistämistä (Paananen 2008, 23). Minua kiinnostaa tutkimushenkilöiden reitti opettajana kehittymiseen sijaisuuskokemusten kautta. Niinpä valitsin narratiivisen analyysin tavakseni analysoida aineistoa, joka on puhuttua narratiivista tekstiä.

Narratiivisen tutkimuksen analyysi voidaan erotella toisistaan narratiiviseen analyysiin ja narratiivien analyysiin (Polkinghorne 1995, 12, Savukoski 2008, 70-71, Kaasila 2000, 41). Narratiivien analyysissä pyritään löytämään narratiiveista yhteisiä piirteitä ja teemoja, eroja sekä säännönmukaisuuksia. Narratiivisen analyysin pyrkimyksenä taas on yhdistää kuvaukset laajemmaksi kertomukseksi. (Polkinghorne 1995, 12, Kaasila 2000, 41.) Omassa tutkimuksessani narratiivien analyysi ja narratiivinen analyysi ovat vaikeasti erotettavissa toisistaan. Samalla kun analysoin narratiiveja, ne ovat aihepiiriltään yhteydessä toisiinsa, ollen osana yhtä suurta kertomusta.

Antikainen on tehnyt tutkimusta oppimiskokemuksista lähtökohtanaan narratiiviseen haastatteluun perustuva elämäkertomus (Antikainen 1998, 200). Hän tulkitsee tutkimuksensa tarinat selviytymiskertomuksina (Antikainen 1998, 204), kuten myös Savukoski (Savukoski 2008, 56) tekee. Kaasilan pyrkimyksenä taas on muodostaa jokaisesta tutkimushenkilöstä muutoskertomus, joka sisältää selonteon matemaattisesta menneisyydestä ja vaiheista. Hän vertailee matemaattisia elämäkertoja tehden siten narratiivien analyysia. (Kaasila 2000, 42-45.)

Tässä tutkimuksessa on mielekkäintä nimetä tarinat sijaisuuskertomuksiksi selviytymiskertomusten tai elämäntarinoiden sijaan. Haastateltavat kertoivat selviy-

tymisistä vaikeista tilanteista, mutta he kertoivat myös ajatuksiaan tulevaisuudesta, mietityttävistä asioista sekä muista, osittain selviytymisen ulkopuolelle jäävistä asioista. Tarinoiden alkua ja loppua ei voi täysin paikantaa: alkaako tarina ensimmäisestä sijaisuuteen suostumisesta vai jo lapsuuden koulukokemuksista? Loppuuko se haastatteluhetkeen vai jatkuuko tarina kertojan elämän edetessä?

4.2 Tutkimushenkilöt

Tutkimukseeni osallistui viisi tutkimushenkilöä: neljä naista ja yksi mies. Tunsin kaikki ennestään. Kysyin tutkimushenkilöiden halukkuutta osallistua tutkimukseen tavatessani heitä henkilökohtaisesti.

Tutkimushenkilöni sijoittuvat vaihtelevasti peruskoulumaailmaan. Nimesin heidät salanimillä turvatakseni heidän anonymiteettinsä.

Annika on luokanopettaja, joka on valmistunut opettajaksi vajaa kaksi vuotta ennen haastatteluhetkeä. Hän teki sijaisuuksia luokanopettajakoulutuksen aikana silloin kuin ehti. Valmistuttuaan hän on tehnyt jatkuvasti sijaisuuksia enimmäkseen yläkoulussa. Viimeisin sijaisuus kesti noin vuoden.

Heli opiskelee luokanopettajaksi ja aineenopettajaksi. Hän teki sijaisuuksia lukion kolmannen vuoden keväällä, ennen opettajakoulutukseen hakemistaan. Heli on tehnyt aktiivisesti sijaisuuksia viimeisen vuoden ajan silloin, kun opinnot ovat sen sallineet. Hän on sijaistanut ala- ja yläkoulussa.

Myös Enni opiskelee luokanopettajaksi ja aineenopettajaksi. Hän on pian valmis opettaja, ja hän on tehnyt sijaisuuksia ala- ja yläkoulussa opintojen loppuvaiheessa, viimeisen vuoden ajan.

Taija on valmis aineenopettaja, ja haastatteluhetkellä hän opiskeli vielä toisen aineen opettajaksi. Hän aloitti sijaisuuksien tekemisen lukion jälkeen, ja teki si-

jaisuuksia koulunavustajan työn ohella. Opintojen aikana hän on tehnyt aineenopettajan sijaisuuksia yläkoulussa ja lukiossa.

Olavi opiskelee toista vuotta luokanopettajaksi. Hän toimi aiemmin koulunavustaja, koulunkäyntiavustajana ja koulunkäynnin ohjaajana erityiskoulussa. Hän teki myös satunnaisia opettajan sijaisuuksia. Luokanopettajaopintojensa aikana Olavi ei ole sijaisuuksia tehnyt.

4.3 Haastattelu tiedonhankintatapana

Tutkimushaastattelun päämääränä on saada tietoa tutkimusta varten. Vaikka haastattelutilanne voi vaikuttaa spontaanilta, normaalista puhetilanteesta se eroaa siten, että haastattelututkimusta tehdessä haastattelijalla on oma tiedonintressi, jonka pohjalta hän toimii ja ohjaa keskustelua. Haastattelija esimerkiksi esittää kysymyksiä ja ohjaa haastattelua tiettyihin teemoihin. (Ruusuvuori ja Tiittula 2005, 22-23.) Narratiivisessa haastattelussa tutkijan tavoitteena on koota aineistoksi kertomuksia (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 189). Haastattelu on erityinen keskustelun muoto ja se perustuu aina vuorovaikutukseen (Holstein & Gubrium 1997, 113). Haastattelu ei ole niinkään aineiston keräämistä kuin sen tuottamista (Baker 1997, 131).

Kulttuurisen yhteisyyden rakentumisella voi olla merkitystä haastattelun kulkuun (Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 103). Tässä tutkimuksessa minulla ja tutkimushenkilöillä on tietty kulttuurinen yhteisyys: koulumaailman kulttuuri. Lisäksi tunsimme toisemme, meillä oli yhteinen kaveripiiri, osan haastateltavien kanssa meillä oli kokemusta myös samoissa kouluissa sijaistamisesta.

Tutkimushaastatteluja on monenlaisia ja myös kertomuksellisten haastattelujen välillä on vaihtelua. Kerronnallinen haastattelu voidaan toteuttaa monin keinoin. Esimerkiksi haastateltavalle voidaan antaa mahdollisimman paljon tilaa kertoa tarinansa vapaasti, oman mielensä mukaan, taikka sitten haastattelija voi johtaa tilannetta kysymys-vastaus-tyyppisesti. Haastatteluaineisto voi koostua myös

niin sanotusta luonnollisesta materiaalista, jolloin haastattelua ei ole tehty itse tutkimuksen vuoksi vaan jostain muusta syystä. Haastattelijan onkin mietittävä valitsemansa tapa tarkkaan, sillä se vaikuttaa tuotetun aineiston laatuun. (Aaltonen ja Leimumäki 2010, 119-120.)

Yleensä ottaen narratiivisessa haastattelussa tutkija pyrkii siihen, että keskustelu etenee yhteisten tai haastateltavan käsitteiden pohjalta, ei tutkijan valmiiksi määrittelemien. Siten haastateltava pystyy valitsemaan sanansa ja asiat, joista haluaa kertoa (Kulmala 2006, 39.)

Äärimmillään kerronnallinen haastattelu voidaan toteuttaa yhdellä laajalla kysymyksellä, jota seuraa kertomus. Ajatuksena on antaa haastateltavalle mahdollisimman vapaa kerronnan tila. Haastattelua voidaan jatkaa useampia kertoja, jolloin haastateltava voi esittää aiempaa enemmän kiinnostusta haastateltavan kerrontaan. Työtävän tarkoituksena on välttää tutkijan esittämiä kertomusta ohjaavia kysymyksiä. (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 194-196).

Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut tutkimushenkilöiden sijaisuustarinoista, joten tämä mielenkiinto on ohjannut haastateltavien kertomuksia sijaisuuskokemuksien piiriin (vrt. Uusitalo 2006, 57). Lisäksi halusin antaa haastateltaville mahdollisuuden sisällyttää kertomuksiinsa mahdollisimman paljon eri teemoja. Siksi yhden kysymyksen haastattelu ei ollut toimiva tässä tutkimuksessa.

Toinen tapa toteuttaa narratiivista haastattelua on ottaa lähtökohdaksi *kertomuksia hakeva kysymys*. Se ei ole metodiltaan tiukka, vaan kannustaa haastateltavia kertomaan kokemuksellisia kertomuksia raporttien sijaan. Raportti on kuuliainen vastaus haastattelijan kysymykseen (esimerkiksi tyttöystävän esittämä kysymys: Mitä söit tänään?). Raportoidessaan kertojan ei tarvitse ottaa vastuuta tarinan merkityksestä. Kun haastateltava kertoo kertomuksen, kertomuksesta välittyy kokemus ja vastuu kertomuksesta siirtyy kertojalle. Siten kertomus perustelee itse syyn sille, miksi se kannatti kertoa. (Hyvärinen ja Löyttyniemi 2005, 198-199.)

Joskus haastattelija saattaa tahtomattaan ohjata haastateltavien vastauksia liikaa. Haastattelu on hyvä nauhoittaa, jotta nauhalta voi myöhemmin tarkistaa oma roolini. Nauhoilta on hyvä tarkistaa, millaisia oletuksia haastattelukysymyksiini sisältävät. (Ruusuvuori ja Tiittula 2005, 48.) Nauhaa kuunnellessani huomasin silloin tällöin kysyväni onko-kysymyksiä, mikä on saattanut johdatella vastausta. Toisaalta kerro-pyynnöt toimivat hyvin, ja haastatteluissa kuului haastateltavan oma kertomus.

Haastattelun ongelmana ovat mahdolliset väärinymmärrykset, virheet sekä asiasta sivuun meneminen. Siksi tutkijan rooli on tärkeä. Vuorovaikutuksellisessa haastattelussa tutkijan on mahdollista palata epäselvyyksiin ja kysyä tarkennuksia. (Holstein & Gubrium 1997, 113.)

4.4 Haastattelujen kulku

Ennen haastattelujen alkamista laadin haastattelurungon (ks. Liite 1), joka koostui ranskalaisin viivoin merkityistä teemoista sekä muutamasta mahdollisesta kysymyksestä. Valmiilla kysymyksillä halusin varautua hetkiin, joissa kertomus ei mahdollisesti tunnu etenevän tai lähtevän vauhtiin.

Kolme ensimmäistä haastattelua tein kesän 2012 alussa, lyhyen ajan sisällä. Kaksi viimeistä haastattelua toteutin kesän lopussa. Alkukesän haastattelut tapahtuivat haastateltavien kotona, mikä oli omiaan luomaan mukavan ja rennon ilmapiirin. Minun oli helppo tulla, koska tunsin haastateltavani. Kaksi viimeistä haastattelua toteutettiin yliopistolla rauhallisessa ryhmätyöskentelytilassa. Haastattelut kestivät puolesta tunnista kahteen tuntiin. Nauhoitin kaikki haastattelut ja litteroin ne myöhemmin. Kirjasin keskustelut ylös kokonaisuudessaan ja sanatarkasti, jättäen kuitenkin pois taukojen pituudet sekä äänenpainot, mutta ottaen mukaan naurahdukset ja nauramiset. Litterointi toimi myös esianalyysinä, joka auttoi minua alustavasti tutustumaan aineistoon syvemmin ja jäsentämään ajatuksiani. Olen poistanut joitain täytesanoja (niinku, tota) jos ne eivät

ole olleet sisällön kannalta merkityksellisiä. Täytesanojen poistamisella olen pyrkinyt helppolukuisuuteen.

Haastattelun aikana minua hämmensi roolien muutos: normaalisti olimme keskustelleet sijaisuuksista vastavuoroisesti, nyt minun tehtäväni ei ollut niinkään jakaa omia ajatuksiani kuin taltioida haastateltavan tarina. Keskityin siis kertomusten sisältöön muodon sijaan (vrt. Uusitalo 2006, 89-90).

Tavoitteenani oli antaa haastateltavien johdattaa tarinaa mahdollisimman paljon ja olla itse äänessä mahdollisimman vähän. Jähi kirjoittaa tehneensä oman tutkimuksensa ensimmäiset haastattelut pyrkien vapaamuotoisuuteen ja sekä sellaiseen haastatteluhetkeen, missä haastateltavan kerronta ohjaa tilannetta. Kuitenkin hän esitti kysymyksiä myös itse laatimistaan teemoista ja varmisti lopuksi, onko haastateltavalla vielä jotain sanottavaa (Jähi 2004, 72.) Jähin kertomus haastattelujen kulusta muistuttaa omaani, olinhan kiinnostunut tietyistä aihepiireistä jo laatimani teorian vuoksi. Niinpä koen ohjanneeni haastatteluja ja ne muistuttivat melko paljon teemahaastattelua, jonka tuloksena tosin syntyi narratiiveja.

Savukoski puoltaa teemahaastattelun piirteitä narratiivista haastattelua tehdessä sillä, että esimerkiksi tukisanalistan avulla tutkija voi varmistaa saavansa esiin itseään tutkimuksen kannalta kiinnostavia aiheita. Savukoski pyrki saamaan tietoa molemminpuolisen vuorovaikutuksen avulla. (Savukoski 2008, 65.)

Eräässä haastattelussa minusta tuntui, että haastateltava ei niinkään kertonut omaa tarinaansa vaan yleistyksiä sijaisuuksista siitä huolimatta, että pyrin pyytämään mahdollisimman paljon omia kokemuksia. Jälkikäteen ajateltuna minun olisi kannattanut korostaa haastateltavan kokemusta ja tutkimuksen tarinallista luonnetta reippaasti enemmän. Kuitenkin ymmärsin myöhemmin, että nämä yleistysetkin olivat osa yksityistä tarinaa ja täydensivät sitä hyvin.

Jähin mukaan haastateltavien suhtautuminen haastattelun kohteena olevaan asiaan on tärkeä ja se määrittää haastattelun kulkua. Lisäksi tutkijan rooli on erilainen eri haastateltavien kanssa. (Jähi 2004, 75.) Tämä näkyi myös tämän tutkimuksen haastateltavien kohdalla. Sijaisuus oli kaikille ajankohtainen asia, joten tutkimushenkilöt vaikuttivat puhuvan siitä mielellään. Osan kanssa olimme enemmän ikään kuin samalla linjalla, laskien välillä leikkiä yhdessä, tosin minun ollessa kuitenkin kuuntelija. Välillä tunnelma oli ikään kuin virallisempi ja hyvin asiallinen. Toisinaan tunnelmat vaihtelivat haastattelujen aikanakin.

Kertomukset syntyvät vuorovaikutuksessa, vaikka kertomus kuinka olisikin haastateltavan oma (Kulmala 2006, 23). Tutkimukseni kertomukset ovat alun alkaen syntyneet haastateltavan vuorovaikutuksessa esimerkiksi opettajien ja oppilaiden kanssa, mutta tätä tutkimusta varten vuorovaikutuksessa minun kanssani.

Clandininin, Murphyn, Hyberin ja Orrin (2010) mukaan narratiivisen tutkijan ei tarvitse seistä tutkimushenkilöiden elämän ulkopuolella, vaan tutkijoista tulee osa heidän elämäänsä, kuten myös tutkimushenkilöistä tulee osa tutkijan elämää. Siksi molempien elämät, ja se, ketä olemme, olimme ja tulemme olemaan kuuluu tutkimuksen piiriin. (Clandinin, Murphy, Hyber & Orr 2010, 82.) Minä ja tutkimushenkilöni olimme osa toistemme elämää jo valmiiksi, mikä helpotti tutkimuksen tekoon ryhtymistä.

4.5 Narratiivien analyysistä narratiiviseen analyysiin

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista jäsensin seuraavat tarinat ikään kuin kronologiseen järjestykseen. (vrt. Savukoski 2008, 72). Halusin niiden olevan muodoltaan mahdollisimman paljon perinteistä kertomusta (alku, keskikohta, loppu) ja sitä kautta olevan helpommin lukijan tavoiteltavissa sekä minun analysoitavissani. Tutkimushenkilöideni kertomuksista muodostui siis juonia, mutta kertomukset sisälsivät useita sisäisiä kertomuksia esimerkiksi yksittäisistä oppitunneista tai ajanjaksoista.

Aineistoa analysoidessani toteutin *narratiivista lukutapaa*. Se tarkoittaa, että lukemisprosessissa kolme erillistä kertomusta, eli kertojan ääni, taustateoria ja lukijan refleksiivinen aineiston lukutapa ja tulkinta ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään. Vaikka tapani lukea aineistoa on periaatteessa nimetty, on minun ja aineiston välinen vuoropuhelu loppujen lopuksi persoonallinen. (Kujala 2006, 118-119.)

Narratiivien analyysin jälkeen tein narratiivisen analyysin, jotta aineiston tulkinnasta tulisi mahdollisimman monipuolinen. Muodostin aineiston pohjalta kolme mallitarinaa.

5. Tutkimustulokset

5.1 Sijaisuuskokemukset

Sijaiseksi hakeutumisen motiivit. Tutkimukseni henkilöt tekivät ja tekevät sijaisuuksia pääosin saadakseen rahaa. Yhtä suureksi syyksi ilmeni halu saada työkokemusta ja kehittyä opettajana. Sijaisuuksien tekeminen nähtiin työpaikan saamista tukevana keinona. Nämä motivaatiot ovat Suomessa yleisiä (Maaranen 2009, 84) senkin vuoksi, että korkeasti koulutettujen työllistyminen on epävarmaa (Vuorinen-Lampila & Stenström 2012, 133) ja työntajat toivovat haki-joilta työkokemusta jo valmiiksi (Maaranen 2009, 84).

Tutkimushenkilöideni sijaisuushistoria on vaihteleva. Annika on tehnyt sijaisuuksia enimmäkseen yläkoulussa, ja sijaisuudet ovat toisinaan olleet pitkiäkin. Parhailtaan Annika tekee vuoden kestävästä sijaisuudesta. Taija on sijaistanut pääosin samalla yläkoululla seitsemän vuoden ajan. Taija aloitti sijaistamisen jo ennen opettajakoulutusta ollessaan koulunavustajana. Myös Heli aloitti sijaisuuksien tekemisen ennen yliopisto-opintoja, ja on tehnyt muutamia lyhyitä sijaisuuksia opiskelujen aikana. Enni on tehnyt lyhyitä sijaisuuksia ala- ja yläkoululla viimeisen vuoden ajan. Olavi ei ole tehnyt sijaisuuksia opettajaopiskeluiden aikana, mutta hän teki lyhyitä sijaisuuksia erityiskoulun alaluokilla avustajan työnsä lisäksi.

Kuten tämän tutkimuksen tutkimushenkilöt, myös muiden tutkimusten mukaan osa opiskelijoista tekee opintojensa ohella töitä joko pakon sanelemana tai vapaaehtoisesti. Opetustoimen työtehtävät ovat yksi tyypillisimmistä opintojen aikana saaduista työkokemuksista. Työssäolo voi opettaa monenlaisia taitoja, kuten perustyötaitojen lisäksi vuorovaikutustaitoja. Epämuodollistakin työelämässä oppimista voidaan pitää itseohjautuvana oppimisena. (Aittola 1998, 204-205.)

Suhde oppilaisiin. Muistellessaan parhaiten mieleen jääneitä sijaisuuksia, tutkimushenkilöt kertoivat joko erityisen myönteisistä tai erityisen kaoottisista kokemuksista.

Taija: *Mä muistan vaan sen että lopuksi yks, muistaakseni se oli poika semmonen oisko ollu seiska-kasi -luokka, ja se sano että olipa mukavin äidinkielentunti, (nauraa) ja minä olin siitä niin mielissäni että se oli, sinällään on tosi tärkeää jos saa hyvää palautetta.*

Olavi: *No, oikeestaan niinku parhaiten varmaan jää mieleen semmoset... Niinku semmoset onnistumiset, mitkä tulee sieltä niinku oppilaiden antamana tavaltaan. Että ne on semmosia hyvin pieniä, hyvin pieniä semmosia kiitoksia. Sitä on vaikea niinku kuvailla minkälaisii mut... Ne on sellasia, mitkä on selkeesti niinku lapsen kielellä sanottuja, että kivaa ku tänään saatiin touhuta kaikenlaist ja et tänään ei ollu tylsää tai sitte jotain muuta tämmöstä niin kun mikä on tämmöstä jopa epäsuoraa kiitosta että...*

Oppituntien tunneilmapiiri on merkityksellinen sekä oppilaille että opettajalle. Onnistuneet kohtaamiset oppilaiden kanssa lisäävät opettajan työn mielekkyyttä. (Soini, Pietarinen, Pyhältö, Westling, Ahonen & Järvinen 2012, 12.) Tarinoille oli tyypillistä kuvata ilmapiiriä, mikä oli merkittävä opettajalle ja oppilaille (tai joillekin heistä). Tutkimushenkilöt kertoivat myös epäonnistuneista kohtaamisista:

Heli: *No mieleenpainuvin sijaisuuskerta on ehkä ollu semmonen kun on ollu semmonen olo että homma ei ole ollenkaan hanskassa. Eli... No oikeestaan yks mitä tulee mieleen nyt erityisesti on kun mä en ollut vielä ookooälläs vaan ennen sitä. Ni yks oppilas oli niin sanotusti irti. Elikkä siihen mä en saanu minäkäänlaista kuria. Se juoksenteli ympäri luokkaa ja teki kaikenlaisia typeryyksiä. Ja sillon mulle tuli semmonen että onkohan musta ees tähän tää on ihan karmeeta. Ku ei se, ei sille, suomen kieli ei tehonnu, ei tehonnu yhtään mikään.*

Myös sosiaaliset ongelmatilanteet ovat opettajille merkittäviä kokemuksia, mutta ne ovat merkittäviä kuormittumisen ja jaksamisen kannalta. Ongelmat voivat liittyä sekä yksittäiseen oppilaaseen että oppilasryhmään ja heidän kanssaan koettuihin haastaviin tilanteisiin sekä tilanteiden ratkaisuihin. Jälkeenpäin pedagogisten ongelmien ja vuorovaikutusten analysointi on osa oppimisprosessia. (Soini ym. 2012, 10.) Haastavat tilanteet voivat olla merkityksellisiä myös siksi, että niissä sijainen huomaa selviytyvänsä ja oppivansa.

Suhde tehtyihin sijaisuuksiin. Annika: *Niin kaikki tommosthan saattaa stressata kauheesti etukäteen, mut sitte ku siitä on selvinny niin mieltii että (naurua) että vitsi, näin siis oppilaat käyvät laskettelemassa, tämä on nyt opittu. Eihän sitä muuten opi ku vaan tuolla tavalla.*

Sijaiset saattavat kertoa ääripää-tarinoita paitsi niiden merkityksellisyyden, myös yleisesti totutun tavan mukaan. Tapa kertoa sijaisuuksista voi olla myös kulttuurisidonnainen.

Annika: *Yleensähan, sehän on tyypillistä sijaisille että tavallaan, ja yleensä opettajillekin, et jos sä et pidä tunnin, eiko viikon aikana ko kaksyhtneljä tuntia opetusta. Jos on yks tunti joka meni pieleen, niin se on se mistä sää mainitset muille, ja ne kaksyhtkolme tuntia mitkä meni hyvin niin ne on vähän semmosia että no ne nyt vaan meni hyvin. Ja sitte kukaan, se on tavallaan epäkorrektia suomalaisessa kulttuurissa alkaa sanomaan että vitsikö pidin hyvän tunnin. Voi kuulkaa mahtava tunti näin onnistu. Ehkä joskus saattaa sanoa jos on jotain tosi erikoista tehny niin sitte. Yleensähan sanotaan vaan että olipa ne kauheita ja nytkään ei keskittyny ja teki sitä ja tätä.*

Annikan kuvaama kerrontamalli on eräänlaista opettajapuhetta. Opettajapuhe on kokemusten ja näkemysten satunnaista vaihtamista. Se liittyy keskeisesti yhteisön (tässä tapauksessa opettajayhteisön tai sijaisyhteisön) kollektiiviseen muistiin ja edistää toiminnanteorioiden muodostumista. Opettaja oppii keskustelun kautta syntyvän tulkinnan kautta. (Ronkainen 2012, 57.) Haastateltavien

opettajapuheet olivat perinteisen tarinan muotoisia. Mieleenpainuvimmista tilanteista kertoessaan haastateltavat kertoivat tarinoita, joissa oli alku, keskikohta ja loppu.

Suhde omaan asiantuntijuuteen. Uuden tulokkaan sulautuminen työelämään on merkittävä vaihe ammatillisessa uusiutumisessa. Koulutuksesta saatu ammatillinen identiteetti voi joutua kyseenalaiseksi käytännön työssä. Identiteetin tulisi olla tarpeeksi vahva todellisuushokin varalta, jotta identiteetti ei tuhoudu. (Laine 2004, 245.) Valmistuvalta opettajalta odotetaan paljon: häneltä odotetaan sellaista uudistumista ja uudistamista, joita hänen edelläkävijänsä eivät ole onnistuneet tekemään. (Laine 2004, 249.) Monet uudet opettajat saattavat olla epävarmoja siitä, kuinka kauan he tulevat pysymään opettajan työssään (Cud-dapah & Clayton 2011, 62).

Enni: Mutta siihenki sitte ku on opettajana että ainaki toivos että se on se luokan hallintaki sitte parempaa ku mitä se on nyt ku menee sijaiseksi. Että nyt joutuu ehkä sijaisena enemmän olemaan sillä tavalla tai joutuu niinko pyytämään oppilaita olemaan hiljempaa ja näin että ei kestä sitä hälinää ehkä niin paljon ku mitä sitte ku on opettajana. Koska... Siinäkö ei tunne sitä luokkaa ni ei tiä niistä oppilaistakaan sitä että keskusteleeko ne nyt oikiasti sen vierustoverin kanssa aiheesta vai onko ne semmosia jotka juoruilee aina ku siihen tulee sopiva tilaisuus.

Työtyytyväisyyttä ja opettajan ammatillista identiteettiä heikentää se, jos opettajan pitäisi omasta mielestään omata sellaisia taitoja oppilaan kohtaamisessa tai oppilasryhmän vuorovaikutuksessa, joita hänellä ei vielä ole. Tällöin ammatillisen kehityksen ennuste ei ole myönteinen. Vaihtoehtoisesti jos opettajalla on mielestään tarpeeksi taitoja, hän on tyytyväisempi. (Räisänen 1996, 91.) Sijaisena omien taitojen testaaminen voi olla haasteellista esimerkiksi olemattoman oppilaantuntemuksen vuoksi. Siksi kaikkia taitojaan ei välttämättä näe täysin realistisessa valossa, mikä saattaa heikentää motivaatiota tehdä opettajan työtä.

Suhde omaan asiantuntijuuteen saattaa kärsiä sijaisuuksien hetkellisyyden ja kielteisten kokemusten vuoksi, kuten Helille kävi.

Heli: Mut sit toisaalta ne on vaikuttanu vähän sillai et välil mul on ollu, ne sijaisuudet on ollu tai mä en oo kokenu niitä niin miellyttäväiksi. Ja sit mul on tullu tosi paljon sellasta et ei tää oo mun juttu. Joo koska sijaisuudet saattaa sillon tällön olla aika katastrofaalisia.

Sijaisuudet voivat myös rajoittaa sijaisen omaa persoonallista opettajuutta, sillä lyhyissä sijaisuuksissa oppilaisiin ei ehdi tutustua kunnolla ja kokonaiskuva voi jäädä hataraksi. Nyman kertoo sijaisuuksia tehneiden nuorten kieltenopettajien kokeneen lyhyet sijaisuudet kielteisinä. Sijaisuudet olivat aiheuttaneet huolta ja siksi ne vaikeuttivat ja rajoittivat asiantuntijuuden kehittymistä. Sijaisuudet lisäsivät epävarmuutta erityisesti opettajuudestaan epävarmoille henkilöille. (Nyman 2009, 72.)

Virtasen ja Penttilän (2012) tutkimuksen mukaan opiskelijat koulutusasteesta riippumatta ovat sitä mieltä, että työelämässä opitaan käytäntöä (Virtanen & Penttilä 2012, 272-275). Tämän tutkimuksen tutkimushenkilöiden tarinat tukivat tulosta. Annikan tarinasta käy ilmi, että sijaisuuksien myötä usko omaan ammatitaitoon on voimistunut uusien taitojen kartuttua.

Annika: Sillon tietenkki on opettavaista jos sää saat tehdä semmosta mitä tavallaan kuuluu opettajan arkeen mitä sä et oo kertaakaan aikasemmin saanu kokeilla. Silleen että... Näin pidetään päivänavaus. Tällä tavalla organisoidaan puolukkaretken järjestely. Näitä on monta kertaa ollu luokanvalvojana. Oon kerran ollu oppilaitten kans puolukkametsässä, järjestäny semmosen ulkoilupäivän, sijaisena siis, ja toisen kerran olen ollu laskettelemassa, laskettelupäivä. Ja molemmilla kerroilla olin luokan luokanvalvoja, jolloin mun piti niinku huolehtia siitä että niil on välineet ja ne on saanu hissiliiput ja että ne on kaikki tallessa ja niin

edelleen. Tai joku... Mitähän kaikkea semmosta erikoista oon joutunu joskus tekemään. Sijaisena.

Vastavalmistuneella opettajalla on yleensä vain rajoitettu tietämys esimerkiksi oppilaista, opetussuunnitelmasta ja koulu yhteisöstä. Uuden opettajan täytyy selviytyä uusista tilanteista sekä kohdata monia päivittäisiä ongelmatilanteita. Opettajan työssä muutos opiskelijasta opettajaksi on erittäin suuri, sillä opettajalla on ensi hetkistä alkaen iso pedagoginen ja laillinen vastuu. (Jokinen, Heikkinen & Morberg 2012, 170.) Sijaisuudet ovat keino sellaisten uusien tilanteiden ja taitojen harjoitteluun, joita ei opita koulutuksen aikana.

5.2 Sijaisuuksien yhteys opettajankoulutukseen hakeutumiseen

Osaamisen konkretisoituminen ja ammatinvalintamotiivit. Ammatin valinnasta on tehty runsaasti tutkimuksia. Ammatin valintaa voidaan tutkia esimerkiksi minäkuvan, arvojen, päätöksenteon, henkilön luonnetyypin ja valintakypsyyden näkökulmista. (Perho 1982, 7-31.)

Tutkimuksessani sijaisuuksien yhteys tutkimushenkilöiden opettajankoulutukseen hakeutumiseen on jaettavissa kahtia. Annikalla ja Ennillä yhteyttä ei löytynyt, sillä he ovat tehneet sijaisuuksia vasta opintojen alettua. Heli, Taija ja Olavi taas löysivät yhteyden.

Taija: Se että mä halusin opettajaksi ei ollu muuta tietä... Kai se että lapsena siihen semmoseen mitä sitä näkkee, ja jos on hyviä opettajakokemuksia niin attelee että ois kiva olla itekki opettajana ja... Musta tuntu ku olin sijaisena kuitenkin, ja olin koulussa töissä just sen vuojen lukion jälkeen, että mä viihyn siellä. Se on muuttuva työympäristö ja siellon paljon monenlaista ja yleensä mä tykkäsin sen koulun työilmapiiristä. --- Musta tuntuu että mä vähän tein sitä koko ajan. Silleen menin lukiosta ja se on mulle aika luontevaa ja kouluun mennään, luokkaan mennään ja vedetään tuntia ja sillä lailla. Toisaalta huomaan myös sen että kuvittelin mieluummin helpommaksi ku mitä se oikeesti onkaan.

Osaltaan päätös hakea opettajakoulutukseen on saanut myötävaikutusta sijaisuuksissa, sillä tutkimushenkilöille tapahtui *osaamisen konkretisoitumista*. Virtanen ja Penttilän tutkimuksessa kävi ilmi, että osaamisen konkretisoituminen on merkittävä asia yliopisto-opiskelijoille. Heidän tutkimushenkilönsä olivat huomanneet opetusharjoittelussa osaavansa jotakin yliopistossa opittua, vaikka eivät olleet vielä tienneet osaavansa ammatissa vaadittavia asioita yliopistokoulutuksen perusteella. Osaamisen konkretisoituminen on tunnepitoinen kokemus ja lisää itseluottamusta ja -tuntemusta. (Virtanen & Penttilä 2012, 276.) Vaikka tutkimus onkin kiinnostunut erityisesti opetusharjoittelusta, on se sovellettavissa myös sijaisuuksiin. Osaamisen konkretisoituminen on huomattavissa erityisesti Helin tarinassa:

Heli: No mä alotin lukion kolmannella, sillan keväällä, ennenku mä hain luokanopettajaks. Siitä mä oikeestaan sain sen viimesen kipinän et mä haen. Koska ne oli, mulla jäi niistä sijaisuuksista tosi mukava, tai no se yks kerta oli ihan kauhee mutta, jäi hyviä fiiliksiä --- Tai siis tuli semmonen olo et kyl mä oikeesti pystyn tähän ja must ois ihana... Ja kyl mul on vieläkin ku mä oikein mietin sitä, ni tulee semmonen fiillis et ois ihana ku pystys oleen semmonen turvallinen aikuinen joillekki lapsille, joillei välttämättä oo muuta turvallista ku koulu. Mut se on vähän realisoitunu... Se ei oo nii idealistista enää se ajattelu, et kyllä mul on vähän realistisempi nytte (naurua).

Helin tarinaa voisi tarkastella arvojen näkökulmasta. Perho kertoo Rosenbegin jakavan ammatinvalinnalliset arvot kolmeen ryhmään: ihmissuuntautumista osoittaviin, työn ja ammatin ulkoisia palkintoja korostaviin sekä luovaa itsensä toteuttamista korostaviin arvoihin (Perho 1982, 11). Helin arvot voisi luokitella sekä ensimmäiseen että viimeiseen ryhmään kuuluviksi: oppilaiden hyvinvoinnista ja turvallisuudesta välittäminen osoittaa ihmissuuntautumista, ja toisaalta Heli on kokenut työssään pystyvänsä toteuttamaan itseään.

Selitys opettajaksi hakeutumisessa ei kuitenkaan ole välttämättä yksin sijaisuuksissa. Esimerkiksi Olavi näki sijaisuudet yhtenä tekijänä aiemman mielenkiinnon lisäksi.

Olavi: Kyl mie luulen et niil (sijaisuuksilla) on varmaan ollu joku yhteys sit siihen että on lähteny tähän alalle. Mutta must tuntuu niinku omal kohallani et mulle kaikkein niinku sillain tärkein syy mun hakeutumiselle on ollu se, että miten mie oon ite kokenu, niinku kokenu oman kouluhistorian. Niin tavallaan mitä on siellä kokenu, ni ne kokemukset on luultavasti mua ohjannu siinä.

Superin teorian mukaan henkilön kiinnostuksilla ja kyvyillä on vaikutusta ammatissa viihtymiseen. Ammatillinen minäkuva on olennaisen tekijä ammattia valittaessa. Ammatin valitsija on yhä tietoisempi kiinnostuksistaan, kyvyistään ja arvoistaan ja perustelee niitä myös itselleen. (Perho 1982, 7-9.) Olavin ammatilliseen minäkuvaan liittyy pohdinta jo omilta kouluajoilta ja niiden yhteys nykyyhetkeen.

Enni hakeutui opettajan ammattiin, kun ei keksinyt muuta vaihtoehtoa. Enni on kokenut epävarmuutta siitä, onko oikeassa ammatissa. Enni pääsi opettajankoulutukseen suoraan lukiosta. Valinta opettajan ammattiin on siis saattanut olla väkinäinen (Perho 1982, 10). Annika taas haki opettajankoulutukseen matematiikan ja kasvatustieteen opiskelun jälkeen. Osittain hänen tarinansa on yhteneväinen Olavin tarinan kanssa, sillä molemmat hakeutuivat alalle muiden kokemusten kerryttyä ja ohjattua. Ammatillinen kypsyy (Perho 1982, 23-24) on kasvanut kokemuksen karttuessa, ja siten he ovat hakeutuneet uusille aloille omien kykyjen ja mieltymystensä mukaan.

Tutkimushenkilöt voi jakaa karkeasti kahteen ryhmään: niihin, joille opettajuus on luontainen jatkumo koulupoluille ja niihin, jotka ovat valinneet opettajan ammatin muiden valintojen joukosta ja joille valinta ei ole ollut itsestäänselvyys. Sijaisuuksien tekemisellä on ollut yhteys erityisesti ensimmäisen ryhmän ammatinvalintaan. Sijaisuudet ovat auttaneet löytämään omia kykyjä ja kiinnostuksia.

Niillä, jotka alkoivat tehdä sijaisuuksia vasta opettajankoulutuksen jälkeen, sijaisuuksien yhteys ammatinvalintaan on ollut joko ammatillista minäkäsitystä vahvistava tai heikentävä.

5.3 Sijaisuudet ja opettajankoulutus

Opettajankoulutus ja sijaisuudet toistensa täydentäjinä. Haastatteluiden myötä kävi selväksi, että sijaisuudet olivat yhteydessä opettajankoulutukseen jollakin tavalla. Usein tutkimushenkilön näkökulma oli vertaileva, ja sijaisuuksien yhteydessä puhuttiin erityisesti opetusharjoittelusta. Eräs opettajankoulutuksessa opittu asia oli yhteistyötaidot.

Annika: Tietysti yhteistyötaidot, niihinhan oppii ookoällässä. Siellä tehään ryhmässä, tehään porukassa, semmosessa porukassa jota et ite oo saanu valita. Ei kukaan saa valita työkavereitaan. Sä vaan teet niitten kans yhteistyötä jotka on siinä samassa porukassa. Ja ne vaihtuu aina joskus.

Hyytiäisen tutkimuksen perusteella ala-asteella ammattitaidon perustekijöinä pidetään koulutusta ja kokemusta, mutta tiedollisen osaamisen lisäksi opettajalla pitää olla sosiaalisia taitoja. Myös yläasteella sosiaaliset taidot ovat tärkeitä, sillä opettajan persoonallisuutta pidetään tärkeimpänä opettajan ammattitaidon tekijänä. (Hyytiäinen 2003, 168-171.) Myös Virtasen ja Penttilän tutkimuksen perusteella yliopisto-opiskelu voi opettaa yhteistyötaitoja (Virtanen & Penttilä 2012, 274). Sijaiset saattavat vieraila sijaisuuksiensa aikana useassa koulussa, joten yhteistyötä vaativia tilanteita eri opettajien kanssa syntyy taatusti.

Sen lisäksi, että opettajankoulutuksesta saatuja taitoja voi kokeilla sijaisena, opettajankoulutuksella on myös muuta yhteyttä sijaisuuksiin. Opettajankoulutus on saanut Helin suhtautumaan kriittisesti omaan opettajuuteensa sijaisuuksia tehdessään:

Heli: *No musta tuntuu, että ennen ku mä menin ookooällään, ni mulla oli paljon varmempi olo. Ehkä sen takii et kukaan ei ees odottanu multa niin sanotusti mitään. Et koska mä olin lukiolainen, mulla ei ollu mitään koulutusta, ni pysty meeneen rennosti (naurahtaan), koska jos joku menee pieleen tavallaan, tai vaikka kaikki menis pieleen, ni eihän mulla oo ees mitään ammattitaitoa, ei minkäänlaista. Ei itellekään asettanu mitään paineita. Mut sitte ku meni ookooällään niin sitte ku on useemmankin vuoden ollu siellä ni alkaa itelläki odotukset itteä kohtaan kasvamaan, ja sillä tavalla asettaa ittelle enemmän paineita. Vaikkei välttämättä ois yhtään sen valmiimpi ku pari vuotta sitte. Vaikka kyllähän se tietyl tapaa henkisesti valmistaa koko ajan siihen se koulutus.*

Heli tarkastelee sijaisuuksia tehdessään omaa toimintaansa kriittisesti. Kriittisyyttä omaa työtään kohtaan pidetään taitona, joka opettajan pitäisi osata. (Hyytiäinen 2003, 168-171). Kriittisyyteen kasvaminen on siis yksi osa-alue opettajan ammatillisessa kehittämisessä, ja sijaisuuksilla ja koulutuksella näyttäisi olevan yhteys tältä osin. Sijaisuuksien ja koulutuksen yhteys näkyy myös opetustilanteissa sekä oman ammatillisen kehityksen reflektoinnissa:

Heli: *Ja kyllä sitte ku on käyny ne kaikki vaikka monialaset ni tulee paljon ideoita et niitä voi sitte, saattaa sijaisuuksia ku tekee ni yhtäkkiä pilkahtaa mieleen et hei tätä me tehtiin siellä didaktiikassa, mäpä koitan tätä. Et kyl sieltä saa tosi paljon sellasia juttuja. Ehkä se et on ajatellu noita juttuja kasvatuksellisia ja muita asioita enemmän koulutuksen myötä... Siihen et mä halusin opettaa paremmin, mä haluisin pitää luokan paremmin hallinnassa, mä odotan sillai et mä pystyn tekemään niin. Sit jos ei onnistukaan, ni se pettymys on ehkä suurempi ku sillon ku ei ollu vielä mitään koulutusta.*

Koulutus on saanut Helin pohtimaan omaa ammatillista kehittymistään. Halu kehittyä työssään taas edesauttaa ammatillista kehittymistä (Jeronen 2003, 23). Sijaisena kentällä on mahdollista pitää yllä motivaatiota sekä kehittyä vielä enemmän, ja vastavuoroisesti opiskella lisää taas yliopistossa.

Olavi: Jos on sattunu joku hyvä yliopisto-opettaja vaikka itelle opettajaks, niin sitä on saattanu jotenki ajatella, että voihan tän tosiaan noinki tehdä tai voihan tän noinkin sanoa. Et vähän vaihella myös sitä omaa tyyliä. Mutta nyt ei oo kyl ollu opiskelujen aikana mulla sijaisuuksia. Mutta luulisin että jos nyt hakisin sijaiseks, niin varmaan käyttäisin näitä mitä on koulutuksessa opittu.

Olavin tapauksessa yhteys opintojen ja sijaisuuksien välillä on täydentävä. Bjurulf (2012) tutki ammattikouluikäisten oppimista koulussa sekä työpaikoilla (työharjoittelussa). Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat oppivat perustietämyksen koulussa, mutta kokemukset työpaikoilla täydensivät tietämystä. Töissä oleminen antoi kokemuksen siitä, minkälaista on olla oikeasti töissä sen sijaan, että ainoastaan spesifit työhön liittyvät asiat tulisivat tutuksi. (Bjurulf 2012, 23.) Bjurulfin tutkimushenkilöt siis olivat töissä opintojensa puolesta, joten oppimistilanne ei ole täysin samankaltainen tutkimushenkilöideni kanssa. Työssäoppimisen tärkeys teoreettisten opintojen lisänä tuli kuitenkin vahvasti esiin tutkimushenkilöideni aloitteesta.

Olavin ja Bjurulfin tutkimushenkilöiden ero on siinä, että Olavilla opinnot täydentävät sijaisuuksista saatua tietämystä. Tästä voi päätellä, että yhteys sijaisuuksien ja opettajankoulutuksen välillä on kaksisuuntainen. Kumpikin voi täydentää toisiaan.

Opettajankoulutuksen ja sijaisuuksien eri todellisuudet. Sijaisuuksien ja koulutuksen yhteys saattoi olla myös ristiriitainen. Tutkimushenkilöt kertoivat kokeneensa sijaisuuksia tehdessä realistista työtä, mikä erosi opettajankoulutuksen antamasta opettajan työn kuvasta.

Annika: Että emmie tiiä tajuako ne niinku ookooällässä sitä välttämättä minkälaista se oikeasti on tuolla... Tuolla kouluissa... Se työ...

Myös aiemmissa tutkimuksissa on huomattu, että (korkea)koulussa oppiminen on liian kaukana todellisuudesta (Nykänen & Tynjälä 2012, 18, Tynjälä & Gibels

2012, 209). Joidenkin työnantajien mielestä vastavalmistuneilla opiskelijoilla on liian vähän muunneltavaa tietämystä ja taitoa ollakseen tehokkaita. (Tynjälä & Gibels 2012, 209.) Työelämätaitojen kehittäminen onkin otettu pedagogisen kehittämistyön tavoitteeksi. Lisäksi on korostettu, että yksittäisten taitojen asemesta kannattaisi luoda edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen. (Nykänen & Tynjälä 2012, 19.) Ristiriitaisuus ei ole välttämättä täysin huono asia kehittymisen kannalta. Opintojen ja työelämän ristiriitaisuus voi toimia sysäyksenä opettajan kriittiselle ajattelulle sekä omien kokemusten reflektiolle.

Annikan mukaan sijaisuudet täydentävät opettajankoulutuksessa opittua, sillä opettajankoulutus ei pysty tarjoamaan täydellistä kuvaa opettajan työstä.

Annika: --- Vaan se työ on menny enemmän siihen että siellä... Että sä huolehit kaikista mahdollisista muista asioista koko ajan sen opetuksen lisäksi, opetat isoja luokkia, erilaisia oppilaita, joillon vaikka millasia erityisjärjestelyjä koko ajan. Ni eihän niihin opi ookooällässä, siis ku kylläkai siellä sanotaan tämmösiä mahdollisuuksia on tämmösiä oppilaita on, mut sitteku sulla oikeasti tulee siihen eteen se että hän on kuuro, mitä teet. Sit siinä aletaan miettiä niitä että no miten tämä asia voitais esittää niin että hänki pääsis matkaan tai... Tai että on joku joka ei pysty keskittymään tai jotaki muuta. Niin kyllähän niistä teoreettista tietoa tulee ookooällässä mut aika vähän käytännössä, ehkä sitte opetusharjoittelussa jos sattuu semmoseen luokkaan mis on joku erityislapsi. Mutta ku nehän on kaikkihan ne on yksilöitä.

Annikan tarinassa ilmenee teorian ja käytännön yhteyden mahdollisuus ja tarpeellisuus. Jos opiskelija tekee opetustyötä opintojen ohella, on käytännössä opittuja taitoja mahdollista heijastaa teoreettisiin opintoihin ja päinvastoin (Maaranen 2009, 15). Perinteisesti opettajankoulutuksessa teoria ja käytäntö ovat olleet erillisiä osa-alueita jopa niin selvästi, että esimerkiksi teorian ja harjoittelujaksojen välistä yhteyttä ei löydy ollenkaan (Maaranen 2009, 17). Usein opettajilla on vaikeuksia yhdistää opettajankoulutuksessa opittuja teorioita omaan

opetuskäytäntöön (Hoekstra & Korthagen 2011, 76). Taija kertoi samansuuntaisesta kokemuksesta.

Taija: Minusta tuntuu, että opettajakoulutus ei anna semmosia valmiuksia mitä sen pitäis antaa, ja se korostuu ehkä historian puolella, koska yhteiskuntaoppiinhan me ei saada käytännössä, mun mielestä me ei saaha yhtään koulutusta.

Aineenopettaja-opiskelijoilla saattaa olla ongelmia opettajaksi kehittymisen saralla, sillä koulutuksessa keskitytään suhteellisesti enemmän opetettavaan aineeseen kuin itse opettajuuteen. Opettajan työhön liittyvät valmiudet pitäisi omaksua hyvin nopeasti. (Kiviniemi 2000, 44.) Myös osa Nymanin (2009) tutkimushenkilöistä eli nuorista kielenopettajista koki, ettei koulutuksesta saanut realistista kuvaa opettajan työstä (Nyman 2009, 68). Sijaisuuksien yhteys aineenopettajan koulutukseen voikin olla täydentävä.

Sijaisuuksien kielteinen yhteys opintoihin. Ennin tarinan perusteella sijaisuuksien teko opintojen aikana voisi johtaa kriittiseen ajatteluun. Kuitenkin Ennillä sijaisuuksien ja opintojen yhteys ilmenee eniten siten, että Ennin huomio on joutunut hetkellisesti pois opinnoista.

Enni: Ni ehkä nyt, jos oisin tehny (sijaisuuksia) opiskelun aikana ni ois varmaan ehkä enemmän kyseenlalaistanukki siellä kurssilla että jos on hoksannu itte jottain semmosia mikä ei päde koulumaailmassa. Mutta nytten ehkä näkyny enemmänki joinaki poissaoloina.

On mahdollista, että joillakin nuorilla ihmisillä osa-aikatöiden teko voi vaikuttaa opintoihin kielteisesti esimerkiksi siten, että opiskelija ottaa vähemmän opiskeltavia kursseja, kuin ottaisi muuten. Töiden teko opintojen ohella voi vaikuttaa kielteisesti myös arvosanoihin. Tutkimustulokset voivat kuitenkin johtua myös osallistujien heikosta motivaatiosta opintoihin jo ennen töiden aloittamista. Lisäksi tutkimustulokset ovat hyvin vaihtelevia; kaikissa tutkimuksissa kielteistä

yhteyttä ei löytynyt ollenkaan. Tutkimushenkilöt ovat olleet pääosin lukio-ikäisiä, eli nuorempia, kuin tämän tutkimuksen osallistujat (Singh, Chang & Dika 2007, 12-14.)

Mielenkiintoinen kysymys on se, johtuuko kielteinen vaikutus opintoihin koulutuksen irrallisuudesta työelämästä, väsymyksestä vai jostain muusta tekijästä. Ennin tapauksessa opinnoista on tullut poissaoloja etupäänsä sen vuoksi, että sijaisuudet tapahtuvat arkisin, samaan aikaan kontaktiopintojen kanssa. Kukaan tutkimushenkilöistäni ei maininnut sijaisuuksien kielteisestä yhteydestä arvostamoihin.

Opetusharjoittelujen ja sijaisuuksien yhteydestä. Tutkimushenkilöni vertailivat spontaanisti harjoitteluja ja sijaisuuksia keskenään useissa vaiheissa haastatteluja. Pääsääntöisesti sekä harjoittelujen että sijaisuuksien nähtiin hyödyttävän ammatillista kehittymistä, mutta sijaisuudet koettiin harjoitteluja ”todellisempina” tilanteina.

Annika: Siis opetusharjoittelussa jokainen asia mietitään pilkulleen, suunnitelmaan, tehdään tuntisuunnitelmat ja joka asia mietitään ja spekuloidaan sekä ennen tuntia että tunnin jälkeen. Sijaisuuksissa sää menet ja pidät tunnin ja se on siinä. Siinä ei oo aikaa eikä mahdollisuutta tehdä semmosta prosessia. Tietenki se et on tehny ne opetusharjoittelut niin se auttaa niissä sijaisuuksissa, sä tiiät että mitä niinku... Mitä siltä sun tunnilta odotetaan. Mut siis käytännössähän sijaisuustunnit menee sen mukaan, et mul on tässä opettajan opas, mitäs täällä nyt lukeekaan jaaha, tehäänpä tämmönen tehtävä ku täällä nyt tämmöstä esitetään. Opetusharjoittelussa mietitään jotaki kokonaisuuksia, jotaki projekteja, siinä on joku aikuinen, useampiakin aikuisia jotka antaa sulle palautetta. Sijaisenaahan sä oot yksin, ellei oo sit tilanne et joku menee pieleen sit sä joudut hakemaan siihen jonku toisen aikuisen todennäköisesti. Mut käytännössä ne päivät sä teet yksin. Sitähän sitä teet. Opetusharjoittelussa kaikki pitää raportoida.

Useat opiskelijat pitävät opetusharjoitteluita opettajankoulutuksen tärkeimpänä ja mielekkäimpinä opetusjaksoina, ja harjoitteluihin liittyy paljon merkittäviä oppimiskokemuksia. Laineen (2004) tutkimuksessa kävi ilmi, että harjoittelun lisäksi merkittävää oppimiskokemuksien kannalta oli opiskelijan oma tahto kehittyä. Samassa tutkimuksessa kävi ilmi, että yksi opettajankoulutuksen heikkouksista on koulutuksen vieraus koulutyön todellisuudelle. (Laine 2004, 174-176.) Vaikka opetusharjoittelut tarjoavat mahdollisuuden harjoitella opettajan työtä, sijaisuudet antavat erilaisen näkökulman spontaaniuden vuoksi. Seuraavassa Taija kertoo, miksi harjoittelu tuntui epäluontevalta.

Taija: Musta tuntuu et siellä määhän sorruin ainaki yrittämään liikaa. Et mä yritin semmosta mikä ei ollu oikeen luontevaa ja yritin tehdä semmosen kaavan mukaan mistä... Vähän semmonen, miten jotenki kuuluu tehdä. Ja sit se söi sitä persoonallista opetusta... Mä en tehny sitä mikä oikeesti ois ollu hauska tehdä, ja mikä ois tuntunu itelle, ja sitte kautta myös oppilaille luontevalta, vaan enemmänki miten mä nyt päätisin kauhiasti tässä, ku tuntuu että nuo muut on kauhian fiksuja ja kauhiasti tulee kriittistä palautetta koko ajan ja pittää olla niin kauhian kriittinen kaikkea kohtaan. Musta se oli ahistavaa. Ei sijaisuus ollu ollenkaan niin ahistavaa. Kyllä enemmän pysty tekemään virheitä. Siis sillai ja selviämään niistä koska musta tuntu et opetusharjoittelussa ei ollu niinkö tilaa selvitä. Jos teit virheen niin olit sitten virheellinen sillä hyvä.

Vaikka opetusharjoittelun tehtävänä onkin valmentaa opettajia tulevaan työelämään, voi sen vieraus todellisuudesta johtua osittain ohjaussuhteesta. Usein ohjaajilla on auktoriteettiasema opiskelijoihin nähden, ja vaikka ohjaaja ei tietoisesti "käyttäisikään hyväkseen" asemaansa, hänellä on oikeus kontrolloida opiskelijaa. Siten opiskelija saattaa oppimisen sijasta suorittaa "oikeanlaisen tuloksen" ja pyrkiä täyttämään ohjaajan odotukset sekä salata mahdollisen ymmärtämättömyytensä. (Mäensivu 2012, 110-111.) Harjoittelija saattaa jopa joutua hetkellisesti tinkimään omista pedagogisista päämääristään ja ihanteistaan (Kiviniemi 2000, 58). Taijalle on käynyt näin. Taijan tapauksessa sijaisuuksien

yhteys harjoitteluihin ja siten myös opettajankoulutukseen on ollut vapauttava ja paikkaava.

Palomäen mukaan lyhyissä harjoittelujaksoissa on ongelmallista se, että oppilasryhmät ovat vaihtuvia ja harjoittelijan kokemukset opettajantyöstä voivat jäädä hajanaisiksi. Opetustilanne on osin keinotekoinen, sillä opettaja ei tunne oppilaitaan ja siten vuorovaikutuksellista luottamussuhdetta ei synny. Lyhyen harjoittelujakson aikana ei tule kunnollista tilaisuutta oppilaiden kehityksen ja oppimisen seuraamiseen. (Palomäki 2009, 25.) Käytännössä sijaisten tilanne on sama, paitsi että opetusjaksot saattavat olla harjoittelujaksoja lyhyempiä. Toisaalta sijaisuudet voivat kestää kuukausikaupalla. Kenttäkouluissa tapahtuva harjoittelu nähdään autenttisempänä kuin harjoittelu- tai normaalikouluissa (Palomäki 2009, 26). Siksi sijaisuudetkin voivat kehittää opettajaa ammatillisesti harjoitteluiden lisäksi, sillä sijaisena koulujen todellisuus tulee tutuksi.

5.4 Sijaisuudet ja opettajan ammatin toteuttaminen

Ammatin toteuttaminen harjoitellen. Annika erottelee itsensä kokeneista opettajista. Kokemattomuus ilmenee vertailuna kokeneempiin opettajiin ja toteamuksina siitä, että sijaisuudet ovat keino harjoitella opettajan ammattia.

Annika: Mut en minä tiä että onkse musta tehny yhtään valmiimpaa opettajaa se että mul on se todistus. (naurua) Siis niinku että, se on niinku vaan työn kautta sitä oppinu siihen. Enkä mä nyt, vieläki oon ihan tumpelo, enhän mää osaa tavallaan puoliakaan niistä asioista mitä monet kokeneemmat opettajat osaa. Jotku on tehny sitä kolkkyt vuotta.

Annikan mukaan kokeneilla opettajilla on käytännön tietämystä. Kokeneet opettajat tuntevat esimerkiksi oppilashuollolliset asiat, ja kokeneet opettajat osaavat sujuvasti myös sellaisia asioita, mitä opettajankoulutuksessa ei opeteta. Näkemys noviisien ja ekspertti-opettajien eroista on perinteinen ja yhdenmukainen tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen vuoksi. Toisaalta ketään tämän

tutkimuksen henkilöistä ei voi täysin paikantaa ekspertti-noviisi-teorioihin. tarinat välittivät kaikista myös ekspertti-opettajan piirteitä, kuten esimerkiksi kritiikkiä ja oppilaiden asemaan asettumista (Niemi 1995, 19).

Tutkimushenkilöt kertoivat, että sijaisuuksia tehdessä omaa opettajuutta ei ehdi miettiä, sillä tilanteet ovat hyvin kiireisiä.

Annika: Siis silleen sää meet omana itsenäsinne ja sitte ei siinä kauheasti niinku voi miettiä semmosia, että minkälainen opettaja minä nyt olen ja miten minä nyt tämän asian... Vaan se on niinku vähän semmosta, tuo koulumaailma on niin kiireinen, niin hektinen. Siinon niin paljon kaikkea muuta, kaikenmaailman pikkujuttuja, kaikenmaailman lappujen kerräämistä ja asioiden hoitamista ja kotiin soittelua sun muuta. Että ei siinä ehi niinku kauheesti miettiä sijaisuuksien aikana mitään omaa opettajuutta. Ellei sitte oo joku pitempi sijaisuus. Onhan seki sijaisuus että tekee vaikka vuoden.

Sijaisuustilanne pakottaa aloittelevankin opettajan työskentelemään pätevän tavalla. Esimerkiksi Dreyfus & Dreyfusin mallin mukaan pätevä opettaja kykenee joustaviin ratkaisuihin sekä hahmottaa, mikä on missäkin tilanteessa tärkeää (Tynjälä 1995 5-6).

Ammatin toteuttaminen työkokemuksen karttuessa. Sijaisuudet olivat yhteydessä opettajan ammatin toteuttamiseen erityisesti niistä saatavan kokemuksen kautta. Kokemuksen kautta oma opettajuus voi kehittyä vaivihkaa.

Taija: Kyllähän ne jää semmoseen alitajuntaan, ja tavallaan, eihän sitä kaikkea voi kontrolloida mitä mä oon nyt oppinu, että jaahas olen oppinut asiat nämä nämä ja nämä. Vaan enemminki sitä muistaa että jaha tämä homma ei toiminu, tämä homma toimi, nyt mun kannattaa tehdä näin. Musta se ois isoksi osaksi semmosta hiljasta tietoa, joka vaan kehittyy sen kokemuksen myötä, ja jota voi jonku verran analysoida mutta aika vähän--- ja sillee semmonen arviointikyky tehtävien suhteen, ja luulisin myös että jonku verran niinku luokan suhteen...

Ettei kuvittele enää että on semmonen yks malli ja yks muotti kaikille millä mennään. Ja itekki on vähän erilainen eri luokille. Vähän tarpeen mukkaan.

Työssä tapahtuva oppiminen on usein hiljaista tietoa. Se on usein epämuodollista ja näkymätöntä, ja aina sitä ei mielletä uuden oppimiseksi. (Ronkainen 2012, 85.)

Sijaisuudet voivat mahdollistaa oman opettajuuden etsimisen, tarkastelun ja löytämisen.

Enni: Sen työkokemuksen saamisen takia, niinku aikasemmin sanoin, että on ollu vähän ammatinvalinnan kans ongelmia, että onko ollukaan oikia ala. Niin ehkä ettiny vähän sitä varmuutta sieltä, ja ehkä vähän tukea sille mitä oon oppinu koulussa. --- Mää musiikinopettajan uraa haaveilin tossa aikasemmin. Mä tykkäsin musiikin sivuaineesta niin paljon mutta (nauraa) taas ku seiskaluokkaa opettanu niin en halua musiikinopettajaksi sittenkään. Mutta ehkä musiikkikasvatus vois olla kivvaa. Että vois olla joku muskariope.

Opettajan itsetuntemus on tärkeää, kun hän on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Se on osa ammatillista suhtautumista omaan työhön (Kiviniemi 2000, 76). Vaikka työuran suunta saattaa muuttua itsetuntemuksen kasvun myötä, sekin on osa ammatillista kasvua. Työkokemus edesauttaa oman opettajuuden toteuttamista myös työkokemuksen pohjalta tehtyjen valintojen myötä.

Rajoitettu opettajuus. Sijainen saattaa joutua tilanteeseen, jossa oman opettajuuden toteuttaminen on rajoitettua. Rajoittuneisuus voi johtua sijaisen asemasta: sijainen palkataan hoitamaan väliaikaisesti jonkun toisen työtä.

Olavi: Monesti ku tekee sijaisuutta niin sulle on kyl tavallaan aika selkeesti jo määritelty jonkunlaiset ohjeet. Mutta poikkeuksiakin tietysti on. Koska jotkut opettajat saattaa olla hyvin tarkkoja siitä että miten hänen oppilaitaan tulee opettaa. Ja sit jos sul on taas itellä joku toinen keino, niin ne saattaa äkkiä jou-

tua niinku törmäyskurssille sitte, jos et sie oookkaan samaa mieltä niistä mitä tää toinen käyttää. Mutta... noh, se on vaan semmosta joustamista molemmin puolin. Että välillä pääsee käyttämään niitä omia, omia semmosia taitojaan. Ja sit välillä joutuu taas vähän alisuorittamaan niissä. Että jos siel on jotku semmoset tietyt säännöt miten pitää tehdä. Se tietysti harmittaa semmonen. Toivois semmosta vapautta siihen työhön, opettamiseen.

Työympäristön avoimeksi tai rajoittavaksi kokeminen vaikuttaa suuresti työssä oppimiseen. Avoin ympäristö mahdollistaa kehittymisen ja eri taitojen harjoittelun ja niiden ottamisen käyttöön. Rajoittava työympäristö ei rohkaise kehittymiseen, ja työntekijä saattaa eristäytyä ulkopuolisuuden tunteen vuoksi. (Ronkainen 2012, 68-69.) Siitä huolimatta, että Olavi on kohdannut työympäristön rajoitavuutta, hänellä on pystynyt pohtimaan omaa opettajuuttaan.

Olavi: Tässä vaihees must tuntuu että opettajana olen varmaanki ennen kaikkea semmonen kuunteleva ja ymmärtävä ja joustava ja niinkun semmonen että ei välttämättä tarvi pingottaa. Et siinä mielessä en näe itseäni semmosena ihan perinteisenä opettajana vaan nään ehkä itteni enemmän semmosena opettajana, joka laittaa oppilaat keskustelemaan yhdessä toistensa kanssa ja sitte koko luokan kesken ja... Varmaan se keskustelu on mulle semmonen kaikkein tärkein. Et lähetään mieltiin sellasii asioita keskustellen.

Sijaisena Olavi on päässyt muodostamaan ideaaleja kokemustensa pohjalta. Olavin ideaali vaikuttaa oppilaskeskeisyyden ideaalilta (Laine 2004, 236). Ideaali ei ole välttämättä muodostunut yksin sijaisuuksien pohjalta vaan kokonaisuudesta. Kuitenkin sijaisuuksien tekemistä voidaan pitää olennaisena osana ideaalien muodostamista ja siten ammatillista kehittymistä tukevana tekijänä.

Oman opettajuuden muodostuminen. Aineiston perusteella sijaisuudet voivat olla tukemassa oman opettajuuden löytämistä. Taijan mielestä on tärkeää, että opettajaksi opiskelevat voivat tehdä sijaisuuksia.

Taija: *Se tukee myös sen opettajakoulutuksen saavan sijaisen sitä työhön valmistumista ja sitte se ois tosi tärkeä osa sitä. Musta se on tosi tärkeä osa itse asiassa niinku opettajaopiskelijan ammatillista kasvamista, se että se saa tehdä sitä sijaisuutta välillä, koska tässä työssä ei voi tehdä kesätöitä.*

Sijaisuudet voivat laittaa sijaisen pohtimaan omaa ammatillista orientoitumistaan. Esimerkiksi Helin ja Ennin urahaaveet ja kuva omasta opettajuudesta muuttuivat sijaisuuksien vaikutuksesta.

Heli: *Mun mielestä kaikkien kannattais tehdä sijaisuuksia. Koska niissä joutuu ihan oikeesti pohtimaan sitä että millanen mä oon opettajana, haluanko mä tätä. Tykkääkö mä tästä ollenkaan, koska sijaisuudet on semmosta, ne on haastavia. Ni eihän sitte ku on oma luokka välttämättä, se on erilaista tietenkä. Mutta mun mielestä siinä joutuu ihan oikeesti tosi paljon pohtimaan sitä että mitä, että haluaako sitä tehdä ihan oikeesti sitä hommaa. Ja jos monien sijaisuuksien jälkeen vieläkin (nauraa) kokee että haluaa tehdä sitä ni hyvin, mun mielestä ne on tärkeitä.*

Pohdinnan tuloksena Heli aloitti aineenopettajan opinnot, koska hän huomasi soveltuvansa paremmin vanhempien oppilaiden opettajaksi. Koska sijaisuudet ovat saaneet Helin miettimään omaa identiteettiään, voidaan todeta, että ne ovat auttaneet opettajan persoonallisessa kehittämisessä. Kun identiteetin persoonallinen ja ammatillinen (Beijaard ym. 2004, 109) puoli ovat lähellä toisiaan, kehittymistä voi tapahtua.

Heli: *Mä oon tosi paljon pohtinu sitä ja mulla vaihtelee mut tällä hetkellä mul on sellanen et mä en välttämättä halua ala-asteen opettajaksi. Mä oon huomannu nimenomaan sijaisuuksien kautta ja harjoittelujen kautta et mä oon enemmän semmonen vähän vanhempien lasten, tai mun kommunikointityyli sopii paremmin ja mä tuun toimeen paremmin yläluokkien ja sitten noiden vitos kutos, nelos vitos kutosten kaa. Et joko ala-asteen noille ylimmille luokille tai sitte yläkoulun puolelle.*

Vaikka Heli on kokenut ala-aste-opettajuutensa kielteiseksi sijaisuuskokemusten perusteella, sijaisuuksilla ei ole ollut ainoastaan kielteinen yhteys ammatilliseen kehittymiseen. Koska Heli on oppinut tuntemaan omaa kommunikointityyliään ja motivaatiotaan aiempaa paremmin, voidaan todeta, että sijaisuudet ovat vaikuttaneet hänen persoonalliseen kehitykseensä myönteisesti.

Sijaiset kokevat sijaisuuksien yhteyden ammatilliseen kehittymiseen kukin henkilökohtaisella tavallaan. Seuraavaksi Enni ja Annika kertovat melko vastakkaisista kokemuksista. Ennin mielestä sijaisuudet ovat vain pieni osa ammatillista kehittymistä, Annika taas kokee sijaisuudet suorastaan välttämättömyyksiä.

Enni: Ehkä sijaisuuksia oppii tekemään paremmin mitä enemmän tekkee sijaisuuksia, mutta en sitte tiiä kuinka paljon se näkyy siinä ko saa oman luokkansa. Että siinä on kuitenkin erillä tavalla se vastuu että ku on sijainen niin siinä on vastuussa siitä luokasta vaan sen hetken mitä siellä on. Mutta taas ku on opettaja niin pittäähän se ottaa se vastuu paljon kokonaisvaltasemmin ja enemmän se koulun ja kodin välinen yhteistyö huomioon. Että aika pintaraapasuna määhän nuija sijaisuuksia kuitenkin että... Siellä ehkä oppii enemmän sitä semmosta... Tai no en tiiä ehkä oppiiko siellä mutta pääsee testaamaan omaa aineenhallintaaki, että tietää sitte enemmän että missä kehittyä...

Annika: Enhän mie ois kehittyny opettajaksi ilman niitä sijaisuuksia. En usko et kukaan, ei kukaan voi sanoa että olen opettaja kun olen valmistunut ookoollästä ja olen tehnyt neljä pakollista opetusharjoittelua. Siinä on aika niinku heikko pohja lähteä opettajaksi... Vaan niinku sää hankit käytännön kautta sen opettajuuden, et miten susta tulee opettaja... Pitämällä ihan järjettömän määrän tunteja (naurua) hyviä tunteja ja huonoja tunteja. tekemällä hyviä juttuja ja vähän vähemmän hyviä juttuja. (naurua) Niihän se käytännössä menee ainaki minulla. (naurua)

Opettajat oppivat mielestään paljon jokapäiväisessä työssä yrityksen ja erehdyksen kautta, mikä on johtanut tutkimuksen kiinnostumaan yhä enenevässä määrin epämuodollisesta oppimisesta (Hoekstra & Korthagen 2011, 76).

Annikan mukaan sijaisuudet ovat välttämättömiä opettajan ammatilliselle kehitymiselle:

Annika: Et kyllä niitä sijaisuuksia kyllä vaan... Siis eihän ne kivoja oo, eihän kukaan halua, niinkö muistaa ite omilta kouluajoilta voi kauheata minkälaista ois olla sijainen. Muttaku sieltä se pitää alottaa. Ei kenestäkään niinku tuu noin vaan, että olen opettaja yhtäkkiä, olen jotenkin kehittynyt ammatillisesti ja minusta on tullut opettaja. Ethän sä kehity ku töissä. Ja harjottelussa joo, kehittyhän niissäkin mut se on eri asia ku sua koko ajan joku valvoo. Siellä sä et kuitenkaan oo niinku se opettaja siinä tilanteessa vaan sä oot sillon joku harjottelija. Ja se ei oo sama tilanne ku sä opetat oikeasti ite. Mut en minä tiiä pystyskö sitä, ei mun mielestä oookooällässä pysty opettamaan. Siis eihän se oo mitenkään mahdollista, että kenellekään vois antaa omaa luokkaa, että harjotteleppas sen kanssa tässä, hei hei, me lähetään tonne (naurua).

Professionaalisen koulutuksen tehtävänä on valmistaa opiskelijoita asiantuntevaan opettajan työhön. Siihen päästään erityisesti sellaisen tiedon avulla, mikä voidaan oppia vain kokemuksen kautta. (Ball & Forzani 2009, 498.) Niin kauan, kuin opettajankoulutuksessa ei ole mahdollista harjoitella nykyistä enempää, sijaisuudet voivat toimia kokemuksen kartuttajana.

Olavilla sijaisuudet ovat olleet kehittämässä itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista opettajaksi kehittymistä.

Olavi: On sijaisuuksilla ollu myös yhteyttä siihen ja sehän nyt on kehittäny tietyst kokonaisvaltasesti omaa itteä semmonen, että miten olet niinku oppilaiden niinku tämmönen... Niinku aikuinen ja olet läsnä siinä ja siin on oppinu niinku monenlaisii taitoja kuuntelemista ja... Mut sitä on vaikee sanoo että, et miten kau-

an sitä niinku kehitystä on tapahtunu ku sitä on tullu niin monelta muultaki suunnalta ku pelkästään niistä sijaisuuksista. Mutta totta kai ne sijaisuudet on kuitenkin ollu niinku tärkeitä että on nähny sen koulumaailman et mitä se on se koulun arki.

Työpaikalla oppiminen on ammatillisen kehittymisen osa-alue. Koulutuksen ja työn välisen rajan ylittäminen voi lisätä mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen ja todelliseen integraatioon teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätävän (self-regulative) tietämyksen välillä. (Maaranen 2009, 26-27.) Se, että Olavi ei ole varma, mistä ja milloin hän on oppinut mitään, kertoo siitä, että tietämykset ovat integroituneet toisiinsa.

5.5. Mallitarinat sijaisuuksien yhteydestä ammatilliseen kehittymiseen

5.5.1 Sijaisuudet opettajuuden kehittämisen kimmokkeina

Sijainen aloittaa sijaisuuksien tekemisen saadakseen rahaa, kehittyäkseen opettajana ja saadakseen työkokemusta, minkä hän olettaa helpottavan työnsaantia myöhemmin.

Sijainen kokee sijaisuuksien täydentävän opettajankoulutusta, sillä koulutus ei anna hänelle tarpeeksi kokemusta. Sijaisuustunteja kertyy runsaasti. Osa tunteista sujuu mallikkaasti ja osa menee täysin pieleen. Sijainen pohtii syitä vetelemiinsä virheisiin ja ajattelee niiden kuuluvan elämään.

Sijainen tekee paljon asioita, jotka eivät ole hänelle tuttuja ja joita koulutuksessa ei ole opetettu. Hän järjestää juhlan, pitää hojks-palaverin ja vie oppilaat laskettelemaan. Ensin häntä hieman jännittää, mutta jälkikäteen hän on tyytyväinen: hän on oppinut jälleen uuden asian.

Joskus sijainen vertaa itseään muihin opettajiin. Hän näkee muut opettajat konkareina, jotka ovat kasvattaneet ammattitaitoaan vuosien myötä. Sijainen tark-

kailee heitä, joskus kriittisestikin. Hän uskoo, että toisten opettajien tarjoama kokemus auttaa häntäkin kehittymään opettajana.

Aina sijainen ei tunne sijaisuuksien tekemistä mukavaksi. Hän kuitenkin tekee niitä, koska sijaistaminen on hänen mielestään pakko, mikäli mieli kehittyy. Sijaisuuksista saadut kokemukset ovat yhteydessä muihin kokemuksiin, koulutuksesta ja aiemmasta elämästä saatuihin. Aina sijainen ei tiedä, mistä hän on minkäkin asian oppinut.

5.5.2 Sijaisuudet epävarmuuden lähteinä

Epävarma sijainen on aloittanut sijaisuuksien tekemisen ammatinvalintapäätöksen jälkeen. Sijaisuudet ovat olleet lyhyitä. Sijaisuuksien lyhyiden vuoksi oppilaat eivät ole tulleet sijaiselle tutuksi. Sijainen on kokenut usein sijaisuuksien tekemisen epämiellyttäväksi.

Välillä päivät tuntuvat katastrofaalisilta. Jotkut oppilaat vaikuttavat hankalilta, eikä sijaisella ole keinoja heidän hillitsemiseensä. Myös luokan toimintatavat aiheuttavat päänvaivaa: sijainen ei tiedä, millainen puhekuluttuuri luokassa on, ja saattaa siksi kärsiä tarpeettomasta melusta. Joskus sijainen joutuu pyytämään oppilaita useaan kertaan olemaan hiljaa. Sijaisesta tuntuu, ettei hän ole sopiva henkilö opettajan työhön.

Sijainen pohtii, onko opettajuus sittenkään oikea työ hänelle. Ammatin vaihtaminen tuntuu mahdolliselta ajatukselta. Sijainen pohtii, minkä ikäisten oppilaiden kanssa haluaa toimia ja opiskelee vielä yhden sivuaineen saadakseen opettaa itselleen mieluista oppiainetta. Sijainen jatkaa sijaisuuksien tekemistä saadakseen lisää varmuutta ja testatakseen itseään. Luonteensa soveltuvuuden lisäksi hän testaa aineenhallintaansa. Samalla hän saa mahdollisuuden pohtia tulevaisuutta.

5.5.3 Sijaisuudet yhteistyön rohkaisijana

Sijainen menee uuteen kouluun. Opettajainhuoneeseen mennessä rehtori kävelee häntä vastaan, esittäytyy ja toivottaa tervetulleeksi kouluun. Sijaiselle tulee rohkea olo.

Luokan opettaja on jättänyt sijaiselle ohjeet. Ohjeet ovat kuitenkin sen verran väljät, että sijainen saa itse päättää itselleen luonnolliset toimintatavat. Viereisen luokan opettaja kurkistaa sisään ja sanoo, että häneltä voi kysyä neuvoa, jos tulee ongelmia.

Muutkin opettajat kohtelevat sijaista vertaisenaan. Hän on ammattitaitoinen opettaja muiden opettajien joukossa. Sijainen rohkaistuu ja hänen opettajuutensa osana sosiaalista työyhteisöä kehittyä. Myöhemmin, ollessaan itse vakituksessa työssä, hän muistaa kokemuksensa ja rohkaisee uusia sijaisia olemalla ystävällinen ja luottamalla näiden ammattitaitoon.

6. Johtopäätökset

Seuraavassa esitän tiivistetysti tutkimuksen pohjalta tekemäni johtopäätökset. Selkeyden vuoksi toistan tutkimuskysymykset ja kirjoitan johtopäätökset niiden yhteyteen.

Tehdyt sijaisuudet ja niistä kertominen

Haastateltavilla on ollut monipuolisia sijaisuuskokemuksia. Ne ovat olleet pitkiä ja lyhyitä, myönteisiä ja kielteisiä. Sijaisuustarinoissa ilmenee ongelmia suhteessa oppilaisiin ja tilanteen hallintaan, joihin toisaalta liittyy myös myönteisiä kokemuksia.

Sijaisuuksien yhteys opettajakoulutukseen hakeutumiseen

Sijaisuuksilla voi olla yhteys opettajakoulutukseen hakeutumiseen. Sijaisuuksien teko voi sytyttää kipinän opettajan ammattiin ryhtymisestä ja työn mielekkyydestä. Toisaalta sijaisuuksien yhteys opettajakoulutukseen hakeutumiseen voi olla kielteinen. Kaikilla haastateltavilla yhteyttä ei ole. Sijaisuudet voivat kuitenkin vahvistaa päätöstä ammatinvalinnasta ja auttaa löytämään omia kiinnostuksenkohteita.

Kerrottujen sijaisuuskokemusten yhteys opettajakoulutukseen

Opettajakoulutuksella ja kerrotuilla sijaisuuskokemuksilla on monipuolinen yhteys. Ne täydentävät toisiaan. Vaikka sijaiset saattavat kokea koulutuksen täysin erilliseksi arjesta, ovat sijaisuudet saaneet heidät refleктоimaan koulutuksessa opittua ja päinvastoin.

Kerrottujen sijaisuuskokemusten yhteys opettajan ammatin toteuttamiseen

Sijaisuudet ovat mahdollistaneet oman opettajuuden löytämisen ja osittaisen kokemisen. Vaikka sijaistaessa ei aina ehdi miettiä omaa opettajuutta, se muodostuu edelleen työkokemuksen myötä. Oman ammatin toteuttaminen oli myös

rajoitettua, sillä työ tehtiin tuurattavan opettajan ohjeiden ja päätäntävällän mukaan. Lisäksi kiire ja hetkellisyys hämärsivät ammatin toteuttamista.

Kerrottujen sijaisuuskokemusten yhteys ammatilliseen kehittymiseen

Kaikkien haastateltavien tarinoiden perusteella sijaisuuksien tekemisellä näyttäisi olevan yhteys opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Koska tutkimushenkilöiden määrä on suppea, tutkimus ei pysty vastaamaan yleispätevästi siihen, mikä merkitys sijaisuuden ajankohdalla on ollut ammatillisen kehittymisen kannalta. Kuitenkin näiden narratiivien valossa pystyy hahmottelemaan alkeellista mallia sijaisuuden ajankohdan ja ammatillisen kehittymisen yhteydestä:

1. Sijaisuudet ennen opettajankoulutusta

Sijaisuuksien merkitys pääosin koulutukseen orientoiva ja itseluottamusta vahvistava. Kielteinen merkitys saattaa estää opettajaksi hakeutumisen.

2. Sijaisuudet koulutuksen aikana

Opiskelija käyttää opittuja taitoja ja reflektoi sijaisuuksia ja opettajankoulutusta keskenään. Omaa opettajuutta vahvistava tai motivaatiota heikentävä vaikutus. Aineenhallintaa vahvistava.

3. Sijaisuudet koulutuksen jälkeen

Yhteys opettajan työhön on sitouttava tai eriyttävä. Voi johtaa alanvaihtoon tai entistä kypsempään opettajuuteen. Sijaisuudet koulutuksen jälkeen kehittävät eri osa-alueita.

Myös vaiheen 1 ja 2 sijaisuudet ovat yhteydessä myös nykyhetkeen ja tulevaisuuteen muistoina ja kokemuksina, joihin nykyhetkeä verrataan. Kaikkien vaiheiden merkitys on elämäkokemusta kasvattava. Osaamisen konkretisoitumista voi tapahtua kaikissa vaiheissa. Mallia tarkasteltaessa on otettava huomioon, että tutkimuksen ulkopuolelle jäi sellaisia henkilöitä, jotka ovat tehneet sijaisuuksia ja jotka eivät aio opettajaksi sijaisuuksista saatujen kielteisten kokemusten vuoksi.

7. Pohdinta

Koulut voisivat tarjota entistä suuremman roolin oppimisympäristönä opettaja-opiskelijoille. Tämän mahdollisuuden huomioon ottaminen voisi olla hyödyllistä ja menestyksekkästä ja johtaisi todelliseen teorian ja käytännön integroitumiseen, ja olisi siten myös akateemista. (Maaranen 2009, 30.) Vaikka omassa opetustyössä voi tapahtua hyödyllinen muutos, kuitenkin työn ja opintojen yhdistäminen voi näkyä myös stressinä ja ajanpuutteena. (Maaranen 2009, 70-71.)

Miten sijaisuuksia voidaan tukea?

Tutkimustuloksistani käy ilmi, että tutkimushenkilöiden mielestä sijaisuuksilla on yhteys opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Yhteys voi olla sekä myönteinen että kielteinen. On todennäköistä, että opettajaksi opiskelevat tekevät sijaisuuksia jatkossakin. Singhin, Changin ja Dikan tutkimuksessa selvisi, että mitä suuremman määrän työtunteja opiskelija teki, sitä vähäisempää heidän sitoutumisensa ja mielenkiintonsa opiskeluja kohtana oli (Singh ym. 2007, 17). Siksi olisivin syytä miettiä toimintamalleja, joilla pystyttäisiin tukemaan sekä sijaisuuksia että opintoja. Tutkimukseni perusteella sekä yksittäiset opettajat että koko kouluuyhteisö voisivat tukea sijaisuuksia.

Vaikka on ristiriitaista, että kannattaako sijaisuuksiin kannustaa opintojen aikana esimerkiksi stressialttiuden vuoksi, muutamienkin opiskelijoiden sijaisuudet voisivat hyödyttää koko opiskeluyhteisöä jaettujen kokemusten muodossa (Maaranen 2009, 84-85).

Kielteistä yhteyttä voi olla vaikea muuttaa koulujen osalta sijaisuuksien kiireellisen luonteen vuoksi. Kuitenkin opettajankoulutuksella olisi mahdollisuuksia auttaa sijaisia kehittymään ammatillisesti.

Tutkimushenkilöni pitivät tärkeänä mahdollisuutta pyytää apua kokeneemmilta opettajilta. Uuden opettajan sosiaalistuminen onkin ratkaisevaa ammatti-

identiteetin kehittymisen kannalta. Sosiaalistumisen pitäisi auttaa uutta opettajaa rakentamaan omaa ammatti-identiteettiä, mutta myös opettaa ”talon tavoille”. Usein kuitenkin sosiaalistuminen ilmenee vahvojen perinteiden ylläpitona, jossa nuorelle opettajalle annetaan normit: ”meillä on ollut tapana tehdä näin”. (Ronkainen 2012, 39.) Myös ajan puute voi vaikuttaa kielteisesti ammatilliseen kehittymiseen, sillä jos aikaa ei ole riittävästi, kehittävää yhteistyötä ei synny (Sargent & Hannum 2009, 260).

Opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyen on tehty runsaasti tutkimuksia mentoroinnin näkökulmasta. Hahnin ja Lesterin (2012) tutkimuksessa todettiin, että yliopistossa, kirjaston ja informaation tiedekunnassa, epämuodollinen mentorointi oli yksi tekijä henkilökunnan ammatillisen kehittymisen hyödyttäjänä. Epämuodollinen mentorointi perustuu vapaaehtoisuuteen ja joustavuuteen ja on vähimmillään sitä, että vanhemmat opiskelijat katsovat nuorempien perään ja auttavat tarvittaessa. Ongelmallista mentoroinnin tarvitsijoiden kannalta oli se, että kaikki eivät löytäneet mentoria. (Hahn & Lester 2012, 86-87.)

Kouluissa epämuodollinen mentorointi sijaisia kohtaan on vähemmän järjestettyä, mutta tutkimushenkilöni kertoivat kokemuksista, joissa toinen opettaja oli vapaaehtoisesti tarjoutunut auttamaan ongelmatilanteissa. Lisäksi tutkimushenkilöt vaikuttivat pitävän luonnollisena, että kokeneemmilta opettajilta kysytään apua. Vaikka kyseisessä hetkessä apua ei näe ammatillisena kehittymisenä vaan ongelman ratkaisuna, voi muilta opettajilta opittua työstä myöhemmin.

Järjestelmällinen sijaisten mentorointi ei tällä hetkellä onnistu koulujen toimesta, koska sijaiset ovat vaihtuvia ja opettajilla on valmiiksi suuret työmäärät. Mentorointi-ajatusta voisi kuitenkin kehittää: esimerkiksi yliopiston toimesta esimerkiksi nettivertaisryhmällä sijaisille. Siten yliopisto saataisiin tukemaan sijaisuuksia ja sijaisuuksia tekevät opiskelijat saisivat enemmän tukea. Vertaismentoroinnin voi nähdä tukevan noviisi-opettajien pedagogista ja luovaa riskinottoa ryhmätilanteissa. Kuitenkaan mentorointia ei kannata kannattaa sokeasti, sillä ryhmässä toimiminen voi johtaa ryhmän yhdenmukaiseen ajatteluun. (Cudda-

pah & Clayton 2011, 73.) On huomattu, että opettajat ovat keskimääräistä vähemmän kiinnostuneita lopettamaan työnsä, mikäli he pääsevät osalliseksi mentorointipalveluihin ensimmäisen opettajavuotensa aikana (Kukla-Acevedo 2009, 444). On myös huomattu, että uuden opettajan virkaan astuttaessa yhteistyö opettajan, koulun johdon ja yliopiston välillä vaikuttaa myönteisesti opettajan laatuun ja muistiin, myös aiemmin valmistuneilla opettajilla (Cuddapah & Clayton 2011, 64).

Rehtorin antamalla tuella ja mahdollisuudella vaikuttaa koulun päätöksiin on merkitystä opettajan ammatilliselle kehitymiselle. Yhteistyöllä on myönteinen vaikutus opettajien ammatilliseen kasvuun, sillä opettajat ovat saaneet tukea tavoitteidensa saavuttamiseksi. Rehtorin tuella voi olla vaikutusta erityisesti nuorten ja uusien opettajien ammatilliselle kehitymiselle. (Gimbel, Lopes & Greer 2011, 20, 29, Sargent & Hannum 2009, 260, 269.) Rehtorin ja työkavereiden toiminta voivat auttaa opettajaa ammatillisessa kehitymisessään jo sijaisuuksista lähtien.

8. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Luotettavuus. Savukosken mukaan tutkijan refleksiivisyys ilmenee siten, että hän käyttää tutkimusongelmaansa parhaiten soveltuvaa tutkimusmenetelmää, selvittää kertojien lähtökohdat ja hahmottelee tutkimansa ilmiön laajempia suhteita. Tutkijan on sitouduttava yleisiin tiedemaailman hyveisiin, joita ovat esimerkiksi systemaattisuus, avoimuus, luovuus, selkeys sekä kriittisyys. Lisäksi tutkijan täytyy reflektoida itseään ja lähtökohtiaan ja niiden vaikutusta tutkimukseen. (Savukoski 2008, 43.) Refleksiivisyyden avulla pyrin myös tutkimushenkilöiden ja minun tasavertaisuuteen pohtimalla minun ja haastateltavien välisiä haastattelutilanteita (Saastamoinen 2004, 22-23).

Kyrö-Ämmälä (2007) tarkoittaa tutkimuksen luotettavuudella tutkittavana olevan oletetun todellisuuden ja tutkimustulosten mahdollisimman hyvää vastaavuutta (Kyrö-Ämmälä 2007, 311). Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa objektiivista ja yleistettävää tietoa, vaan tutkia ihmisten tuottamia kertomuksia sekä, kuten yleisesti ihmistieteissä, pyrkiä ymmärtämään elämän todellisuutta ja siihen liittyviä yksittäisten ihmisten kokemuksia. (Savukoski 2008, 48.)

Jokaisella tutkimushenkilöllä on oma todellisuutensa. Narratiivisen luonteensa vuoksi tutkimus ei ole siirrettävissä ja yleistettävissä sellaisenaan. Tutkimustulokset ovat kuitenkin yleismerkittävää tietoa, ja ne voivat muuttaa ajattelua ja antaa uusia tutkimusmahdollisuuksia. (vrt. Ronkainen 2012, 274-275.)

Narratiivisen tutkimuksen vaikeutena on henkilökohtaisen kokemuksen kertominen ja esittäminen tietona, ja siksi myös narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan pitää ongelmallisena (Atkinson 2010, 93). Tahdon vielä korostaa, että olen tulkinnut kerrottuja tarinoita parhaan ymmärrykseni mukaan, mutta tulkin-taa ei pidä ottaa ainoana oikeana totuutena. Narratiivisessa tutkimuksessa ei ole oikeaa tai väärää tapaa lukea kertomuksia, vaan tutkijalla on vapaus lukea omalla tavallaan (Kulmala 2006, 23). Jotta lukijalla olisi mahdollisimman tarkka

mahdollisuus nähdä perustelut tulkinnalleni, olen sisällyttänyt tekstiin runsaasti lainauksia aineistosta.

Olen pyrkinyt tarkkuuteen perustelemalla, kuvailemalla ja raportoimalla tutkimusvaiheet, pyrkien mahdollisimman läpinäkyvään lopputulokseen. Olen täydentänyt teoreettista viitekehystä sitä mukaa kun tutkimus on edennyt. Lähteinä olen käyttänyt niin klassikoita kuin uusia tutkimuksia. (vrt Ronkainen 2012, 274-275.)

Jälkikäteen voin sanoa vaikuttaneeni tutkimuksen kulkuun ainakin haastatteluja tehdessäni. Savukoski käytti väitöskirjaa tehdessään hyödyksi omia kokemuksiaan, joiden avulla hän pyrki tavoittamaan haastateltavan tulkitseman todellisuuden (Savukoski 2008, 66).

Toimin samoin tekemissäni haastattelutilanteissa. Vaikka asetelma niissä olikin tutkittava-tutkija, niin olin kuitenkin ikään kuin samalla puolella: nauroimme haastateltavien kanssa samoille asioille ja toisinaan päivittelimme yhdessä asioita, joita olimme kokeneet sijaisuuksia tehdessämme. Jos haastattelija olisi ollut haastateltaville täysin tuntematon ja neutraali, olisi haastatteluaineisto voinut olla erilaista. Itse kuitenkin koen samanlaisessa asemassa yleisestisen helpottaneen työskentelyä ja saaneen haastateltavat luottamaan minuun.

Olen käyttänyt tutkimuksessani sekä suomen- että vieraskielisiä lähteitä. Ulkomaisten lähteiden käännöstyö on ollut omalla vastuullani, ja voi olla mahdollista, että jotkut kääntämäni käsitteet olisivat voineet olla valaisevampia tai saada elävämmät vivahteet alkukielellä. (vrt. Maaranen 2009, 91.) Käännökset ovat kuitenkin sisällöllisesti oikein, sillä käytin apuna sanakirjoja vähänkin epävarmojen käsitteiden kohdalla.

Ulkomaisten lähteiden osuus verrattuna kotimaisiin on suhteellisen pieni tarkastellessani sijaisuuksien yhteyttä opettajankoulutukseen ja opetusharjoitteluun. Suomalaisen lähteiden pääpainoisuus on näissä osioissa mielekästä, sillä tut-

kimus sijoittuu suomalaiseen opettajankoulutuskontekstiin, jonka järjestelmä on omanlaisensa.

Tutkijatriangulaatio (useamman tutkijan yhtäaikainen havainnointi tutkimuskohteesta) ja metodologinen triangulaatio (metodien monipuolisuus) (Ronkainen 2012, 276) eivät ole toteutuneet tässä tutkimuksessa sellaisenaan. Tutkijatriangulaation toteuttaminen ei ollut mahdollista, sillä tein tutkimusta yksin, kuulumatta sijaisuutta tutkivaan ryhmään. Kuitenkin triangulaatiota esiintyy epäsuorasti hyödyntämäni teoreettisen viitekehysten kautta. Metodologinen triangulaation taas ei ollut tarpeen tutkimuksen narratiivisen luonteen vuoksi.

Narratiivisen tutkimuksen perustana on inhimillisen kokemisen keskeisyys, aineiston analyysissa on omat ongelmansa. Tutkijan on päätettävä, kenen tarinaa hän korostaa ja kenen jää pimentoon. (Barone 2010, 149.) Tässä tutkimuksessa pyrin siihen, että kaikkien haastateltavien tarinat pääsevät valoon. Kuitenkin haastateltavat ovat tehneet eri määrän sijaisuuksia, ja eri tarinoissa oli erilaisia teemoja. Osalla haastateltavista oli enemmän kerrottavaa kuin toisella. Jotkin teemat olivat yhteisiä kaikissa tarinoissa. Sijaisuushistorian pituus voi näkyä tutkimuksen tekstiotteiden määrässä.

Eettisyys. Narratiivisen tutkimuksen teko on eettisesti hyväksyttävää. Narratiivisen tutkimuksen toteuttajat kuvailevat tutkimusta demokraattiseksi, sillä se pystyy mahdollistamaan opettajien äänten ja kokemusten kuulemisen akateemisessa tutkimusyhteisössä (Atkinson 2010, 92).

Tutkimuseettisiä asioita pohtiessa on syytä kiinnittää huomiota esimerkiksi aiheen valintaan, tutkimushenkilöiden kohteluun sekä yleiseen rehellisyyteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Hirsjärvi ym. 1997, 26-28).

Tutkimusaiheen valinta on eettisesti perusteltu. Sijaisuuksia on tutkittu verrattain vähän, ja aihe on yhteiskunnallisesti merkittävä.

Tutkimuksesta ei ole koitunut haittaa tutkimushenkilöille. Tutkimushenkilöt olivat tietoisia tutkimuksen aiheesta sekä tutkimuksen toteutustavasta. Heillä oli mahdollisuus myöntyä tai kieltäytyä. Kuitenkin on otettava huomioon, että koska tutkimushenkilöt olivat minulle tuttuja, tietty sosiaalinen paine saattoi edesauttaa heidän suostumistaan.

Olen ottanut huomioon henkilöiden anonymiteetin säilymisen. Siksi olen antanut heille salanimet sekä varonut paljastamasta heidän henkilöllisyyttään yleisissä tutkielmaan liittyvissä keskusteluissa. En osaa sanoa, ovatko tutkimushenkilöt itse kertoneet muille ihmisille osallistuneensa tutkielman tekoon. Lisäksi olen pitänyt huolen luottamuksellisuudesta. Jotkut tutkimushenkilöt mainitsivat haastatteluissa nimeltä tiettyjä kouluja tai henkilöitä, mutta niitä nimiä en tässä tutkimuksessa luottamuksellisuuden vuoksi mainitse.

Plagiointi on tutkimuseettisesti väärin (Hirsjärvi ym. 1997, 27). Olen käyttänyt runsaasti lähdekirjallisuutta, mutta olen erottanut lainaukset näkyviin lähdemerkinnöin.

Eettisesti hyväksyttävässä tutkimuksessa tutkimustulosten raportoinnin pitää olla totuudenmukaista eikä se saa olla puutteellista. Tutkimustuloksia ei pidä yleistää ilman kritiikkiä, eikä niitä saa sepittää eikä kaunistella. (Hirsjärvi ym. 1997, 28.) Olen raportoinut tutkimuksen kulun sen alusta loppuun sekä kertonut myös tutkimuksen puutteista. Olen tarkastellut tutkimustuloksia monipuolisesti. Tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä pienen tutkimushenkilömäärän ja laadullisuuden vuoksi. Kuitenkin tutkimus avaa näkökulmia sijaisuuteen ja sijaisten tarinoihin.

Tutkimustuloksissa yhdistyvät monta totuutta: tutkimushenkilöiden ja minun. Lähtökohtaisesti tutkimus on alkanut minun totuudestani. Se jatkui tutkimushenkilöiden totuudella haastattelun muodossa. Olen tarkastellut näitä totuuksia oman ymmärrykseni avulla. On väistämätöntä, että tulkinnassa on mukana minun totuuttani.

Lähteet

Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvaori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 115–152.

Aittola, T. 1998. Yliopisto oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja tutkimuskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena kustannus, 190–212.

Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.

Atkinson, B. 2010. Teachers Responding to Narrative Inquiry: An Approach to Narrative Inquiry Criticism. *The Journal of Educational Research* 103 (2), 91–102).

Baker, C. 1997. Membership Categorization and Interview Accounts. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Guildford: SAGE Publications Ltd 130–143.

Loewenberg Ball D. & Forzani F. M. 2009. The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 60 (5), 497–511.

Barone, T. 2010. Commonalities and Variations: Notes on the Maturation of the Field of Narrative Research. *The Journal of Educational Research* 103 (2), 149–153.

Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.

Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16, 749-764.

Bjurulf, V., 2012. A narrative study about how teaching is carried out in Technical Vocational Education 8 (1), *Nordic Studies in Science Education* 8(1), 17-25.

Clandinin, J. D., Murphy, M. S., Huber, J., & Murray Orr, A. 2010. Negotiating Narrative Inquiries: Living in a Tension-Filled Midst. *The Journal of Educational Research* 103 (2), 81–90.

Cuddapah, J. L. & Clayton, C. D. 2011. Using Wenger's Communities of Practice to Explore a New Teacher Cohort. *Journal of Teacher Education* 62 (1), 62–75.

Dorf, H., Kelly, P., Pratt, N. & Hohmann, U. 2012. Varieties of teacher expertise in teaching Danish language and literature in lower secondary schools. *Nordic Studies in Education* 1, 17–34.

Eun, B. & Heining-Boynton, A. L. 2007. Impact of an English-as-a-Second-Language Professional Development Program. *The Journal of Educational Research* 101 (1), 36–44.

Gimbel, P. A., Lopes, L & Greer, E. N. 2011. Perceptions of the Role of the School Principal in Teacher Professional Growth. *AASA Journal of Scholarship and Practice* 7 (4), 19–31.

Haapasalo, L. 2004. Opettajankoulutuksen dilemma: tekemällä oppimaan vai oppimalla tekemään? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 171–189.

Hahn, T. B. & Lester, J. 2012. Faculty Needs and Preferences for Professional Development. *Journal of Education for Library and Information Science* 53 (2), 82–97.

Heikkilä, V., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education* 2 (2), 215-229.

Heikkinen, H. L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hoekstra, A. & Korthagen, F. 2011. Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education* 62 (1), 76–92.

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1997. Active Interviewing. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Guildford: SAGE Publications Ltd, 113–129.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Hyytiäinen, A. 2003. Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi – Opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka. *Acta universitatis lapponiensis* 55. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino

Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. *Acta universitatis ouluensis E 65*. Oulu: Oulu university press

Johnson, E. 2011. Kielenopettajaksi tuleminen ammattikorkeakoulun muutosmaisemassa. Kokkola: Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T. & Morberg, Å. 2012. The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström ja M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Springer, 169–185.

Jähi, R. 2004. Työstää, tarinoida, selviytyä. Vanhemman psyykinen sairaus lapsuudenkokemuksena. *Acta Universitatis Tamperensis 1015*. Tampere: tampereen yliopistopaino Oy. Sähköinen väitöskirja *Acta Electorica Universitatis Tamperensis 353*.

Kaasila, R. 2000. ”Eläydyin oppilaiden asemaan” Luokanopettajaksi opiskelevien kouluaikeisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsityksien ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. *Acta Universitatis Lapponiensis 32*. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–66.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus

Kujala, T. (2008): "Ei pirise enää koulun kello" Acta Universitatis Tamperensis 1195, Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, Tampere

Kukla-Acevedo, S. 2009. Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions. *The Journal of Educational Research* 102 (6), 443–452.

Kulmala, A. 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 523.

Kyrö-Ämmälä, O. 2007. Opettaja tiedonkäsittelytaitojen kuntouttajana alkuopetuksessa. Mixed methods -tutkimus oppimista tukevista harjoitteista ja opetusjärjestelyistä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 113. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. *Acta Universitatis Ouluensis* E 27. Oulu: University Press Oulu.

Maaranen, K. 2009. Widening Perspectives of Teacher Education. Studies on theory-practice relationship, reflection, research and professional development. Research Report 305, Helsinki: Helsingin yliopisto.

Macintyre Latta, M. & Kim, J.-H. 2010. Narrative Inquiry Invites Professional Development: Educators Claim the Creative Space of Praxis. *The Journal of Educational Research* 103 (2), 137–148.

Mäensivu, M. 2012. Auktoriteettisuhteen vankina? Tapaustutkimus luokanopettajaksi opiskelevista. *Aikuiskasvatus* 2/2012, 107–115.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A3/1995. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nykänen, S. & Tynjälä, P. 2012. Työelämätaitojen kehittämisen mallit korkeakoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 1/2012, 17–28.

Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

O'Connor, K. E. 2008. "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008), 117–126.

Paananen, S. 2008. Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala, & K. E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 19–39.

Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Perho, H. (1982): Ammatti- ja opintosuuntautumisen luonne ja merkitys luokanopettajan opinnoissa. Joensuun korkeakoulun julkaisuja sarja A no 23. Lappeenranta: Etelä-Saimaan Kustannus Oy.

Piirainen, A. & Viitanen, E. 2010. Transforming expertise from individual to regional community expertise: a four-year study of an education intervention. *International Journal of Lifelong Education* 29 (5), 581–596.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative*, London: Falmer, 5-23.

Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämisspyrkimys opettajayhteisössä. *Publications in Education, Humanities, and Theology* No 30. Joensuu: University of Eastern Finland.

Ross, J. & Bruce, C. 2007. Professional Development Effects on Teacher Efficacy: Results of Randomized Field Trial. *The Journal of Educational Research* 101 (1), 50–60.

Ruusuvuori, R. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* N:o 31. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Saastamoinen, M. 2004. Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita*. Kuopio: Kuopion yliopisto, 11 – 29.

Sargent, T. C. & Hannum, E. 2009. Doing More With Less. Teacher Professional Learning Communities in Resource-Constrained Primary Schools in Rural China. *Journal of Teacher Education* 60 (3), 258–276.

Savukoski, M. 2008. Vapaaksi anoreksian kahleista. Narratiivinen tutkimus selviytymispoluista. *Acta Universitatis Lapponiensis* 142. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Singh, K., Chang, M. & Dika, S. 2007. Effects of Part-Time Work on School Achievement During High School. *The Journal of Educational Research* 101 (1), 12–22.

Soini, T., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Westling, S. K., Ahonen, E. & Järvinen, S. 2012. Mitä jos opettaja etäännyty työstään? Näkökulmia opettajan työhön kiinnittymiseen. *Nuorisotutkimus* 30 (2), 5–20.

Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus 247–261.

Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 103–124.

Tynjälä, P. 1999. Towards Expert Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in University. *International Journal of Education Research* 31 (5) 357–442.

Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. Changing World: Changing pedagogy. Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.) *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Springer, 205–222.

Uusitalo, T. 2006. Miten päästä yli mahdottoman? Narratiivinen tutkimus itsemurhamenetyksistä. *Acta Universitatis Lappoinensis* 105. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Vaherva, T. 1998. Työ oppimisympäristönä. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja tutkimuskulttuurit tutkimuskohteina*. Juva: ATENA KUSTANNUS, 213–234.

Virtanen, A. & Penttilä, J. 2012. Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus* 3/2012, 268–278.

Vuorinen-Lampila, P. & Stenström, M-L. 2012. Higher education graduates' employment and the uncertainty of working life . In P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (Eds.). *Transitions and transformations in learning and education*. Springer, 131–151.

Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 31–46.

Wallin, O. 2012. Ammatillinen kasvu ja työhön sitoutuminen sosiaali- ja terveydenhuoltoalan työssä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1/2012, 10–21.

Woods, P. 1990. *Teacher Skills and Strategies*. The Falmer Press.

Liite 1

Kysymysrunko

-Mikä on mieleenpainuvuin sijaistamiskerta? Voisitko kertoa siitä?

· mieleen jääneimmät hyvässä ja pahassa

todennäköisesti vastaus antaa mahdollisuuden jatkokysymyksille. Seuraavassa joitain esimerkkejä:

- Mitkä olivat suurimpia ongelmia ja mietityttäviä asioita?

- Missä onnistuit ja miksi?

- Millaisia sijaisuuksia olet tehnyt ja kuinka kauan?

- Mitä koet, että sinulta odotettiin sijaisena? Mitä itse odotit itseltäsi? (millaisia rooliodotuksia sijaisiin kohdistuu)

- Millainen käsitys sinulla oli sijaisuuksista etukäteen?

- Miksi teet/teit sijaisuuksia?

- Miksi aioit/aiot opettajaksi?

- Millainen on hyvä opettaja?

- Voisitko kuvailla koulujen sijaisuuskulttuureja? (esim. opettajat, oppilaat, vanhemmat, mistä ja milloin sijaisen kanssa puhutaan, missä, millaisia ohjeita)

- Millaiset sijaisuudet koet hyödyllisimmäksi?

- Vertailisitko sijaisuuksia opetusharjoitteluun?

- Kuinka vapaasti voit toteuttaa itseäsi ja opettajuuttasi sijaisuuksia tehdessä?

- Mikä on opettajakoulutuksen hyöty sijaisuuksia tehdessä?

- Millaisia oppimiskokemuksia olet saanut?

- Milloin päätit hakeutua opettajakoulutukseen? Miksi? Oliko sijaisuuskokemuksilla jotenkin yhteyttä päätökseen?

-Mitä mieltä olet sijaisuuksista opettajan ammatillisena kehittäjänä?

- Miten sijaisuuskokemukset heijastuneet opettajakoulutukseen?

-miten voit ottaa huomioon sijaisuuskokemukset opettajan ammatin toteuttamisessa?

-Miten itse opettajana voit tukea sijaisuuksia?

-Miten koulu yhteisö voi tukea sijaisuuksia?

