

Sijaisopettajat oppilaiden silmin

Alakouluikäisten oppilaiden käsityksiä
sijaisopettajista

Pro gradu -tutkielma

Kirsi Pyhäjärvi

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Sijaisopettajat oppilaiden silmin: Alakouluikäisten oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista

Tekijä: Kirsi Pyhäjärvi

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 100

Vuosi: 2018

Tiivistelmä

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus, jolla haettiin vastausta kysymykseen, millaisia käsityksiä alakouluikäisillä oppilailla on sijaisopettajista. Tutkimuksen tavoitteena on myös kuvata, millaista toimintaa ja millaisia piirteitä oppilaat liittävät mielestään hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin. Sijaisopettajana toimiminen on erityisen tyypillistä uran alkuvaiheessa olevalle opettajalle, minkä vuoksi se voidaan nähdä yhtenä ammatillisen kehityksen vaiheena ja välineenä. Tutkimuksen toinen keskeinen tarkoitus on oppilaiden käsitysten kuvaamisen ja analysoinnin kautta luoda välineitä myös nuorten opettajien ja opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehityksen ja opettajaidentiteetin rakentamisen tueksi.

Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen, mikä on tyypillistä, kun tutkimuksen kohteena ovat käsitykset. Aineisto on hankittu eläytymismenetelmällä kahdelta rovaniemeläiseltä alakoululuokalta. Aineisto on analysoitu käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Analyysissa syntyi kolme pääkategoriaa, jotka ovat sijaispäivien erilaisuus, sijaisopettajan ammattitaito ja positiivisen ilmapiirin luominen. Muodostuneet kategoriat toimivat myös tulosten raportoimisen runkona.

Oppilaat näkevät sijaispäivien eroavan selvästi tavanomaisista koulupäivistä. Toisaalta ne ovat rennompia, eivätkä sisällä niin paljon opiskelua, toisaalta ne ovat myös sekavampia, koska sijaisopettajat eivät tunne luokan tapoja tai oppilaita. Oppilaat arvostavat ammattitaitoisia sijaisia, jotka osaavat ja ennen kaikkea haluavat opettaa heitä. Tutkimuksen merkittävimpänä tuloksena voidaan pitää oppilaiden käsityksiä, jotka liittyivät positiivisen ilmapiirin luomiseen sijaisopettajan toimesta. Nykyisin vallalla olevan näkemyksen mukaan opettajan lämminhenkisyys ja positiivinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä edesauttavat ja tukevat oppilaiden hyvinvointia, koulumenestystä sekä koulussa viihtymistä. Tämä tutkimus syventää tuon näkemyksen koskemaan myös sijaisopettajia.

Avainsanat:

opettajuus, sijaiset, ammatillinen kehitys, fenomenografia, eläytymismenetelmä

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi: x

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	4
2 Teoreettinen viitekehys	6
2.1 Opettajuus	6
2.1.1 Opettajan ammatti professiona	9
2.1.2 Valta opettajan työssä	10
2.1.3 Auktoriteetti	14
2.2 Millainen on hyvä opettaja?	16
2.2.1 Opettajan persoonallisuus	20
2.2.2 Ammattitaito	23
2.3 Sijaisopettajat koulumaailmassa	30
2.4 Ammatillinen kehitys	32
3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	39
4 Tutkimuksen toteutus	41
4.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen lähestymistapa	41
4.2 Lapset tutkimuksen kohteina	42
4.3 Eläytymismenetelmä	43
4.4 Aineiston hankinta	47
4.5 Aineiston analysointi	50
5 Oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista	56
5.1 Sijaispäivien erilaisuus	61
5.2 Sijaisopettajan ammattitaito	65
5.3 Positiivisen ilmapiirin luominen	73
6 Pohdinta	79
6.1 Tulosten yhteenvetoa ja tarkastelua	79
6.2 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita	86
6.3 Tutkimuksen luotettavuus	88
Lähteet	92

1 Johdanto

Sijaisopettajat ovat välttämätön ja tärkeä osa koulun työyhteisöä ja koulumaailman arkea, eikä heidän rooliaan ole syytä vähätellä (Rogers 2003, 14). Opettajan ammatti on Luukkaisen (2005, 29) mukaan yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Siitä huolimatta sijaisopettajaksi voi päästä ilman minkäänlaista alan koulutusta tai kokemusta (Glatfelter 2006, 1). Sijaisopettajien ryhmä onkin hyvin kirjava. Alueellisesti vertailtaessa erot voivat olla suuria esimerkiksi sijaisten saatavuuden tai pätevyyden suhteen.

Aihe on ajankohtainen ja yleistä kiinnostusta herättävä. Sijaisopettajat ja heidän kouluissa kohtaamansa haasteet ovat viime vuosina olleet esillä myös mediasa. Joillakin paikkakunnilla koulujen haasteena on löytää päteviä sijaisopettajia (Laakso & Pakkanen 2013). Sijaisopettajien kokemat haasteet puolestaan voivat liittyä esimerkiksi heikkoon ohjeistukseen ja perehdytykseen tai työrauhaongelmiin (ks. esim. Meritähti 2015). Aihe on myös henkilökohtaisesti ja ammatillisesti ajatellen kiinnostava. Olen kuullut paljon sijaisopettajina toimineiden kokemuksia ja näkemyksiä työstään. Kuten suurin osa opettajaopiskelijoista, olen itse myös toiminut opiskeluaikani sijaisopettajana.

Aiheeni tarkempaa valintaa ja rajausta ohjasi aiempi tutkimustieto. Yleensä opettajan työtä ja opettajuutta on tutkimuksissa tarkasteltu koulujärjestelmän, hallinnon tai organisaatioiden näkökulmasta. Didaktinen kirjallisuus on usein puolestaan kirjoitettu normatiiviseen sävyyn: siellä annetaan vinkkejä opettajille ja opetustyöhön aikoville siitä, miten asiat ”pitäisi tehdä”. Opettajan työtä arkisten käytäntöjen näkökulmasta on sen sijaan tutkittu vähemmän, vaikkakin opettajien oma ääni ja kokemuksellinen tieto ovat viime aikoina alkaneet saada enemmän sijaa alan tutkimuksissa. Vieläkin vähemmän on kuitenkin kuunneltu

oppilaiden ja opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä opettajista. (Viskari & Vuorikoski 2003, 55.) Opettajatutkimusta on ylipätään tehty varsin paljon. Sen sijaan sijaisopettajista ei ole löydettävissä kovinkaan paljon tutkimustietoa (St. Michel 1995, 19). Tässä tutkimuksessa hyödynnänkin oppilaiden opettajakäsityksiä kuvaavia tutkimuksia, sillä ovathan sijaiset myös opettajia, vaikkakin heidän roolinsa koulumaailmassa eroaa joltain osin selkeästi varsinaisten luokan- tai aineenopettajien roolista.

Tutkimuksen keskeisin tarkoitus on selvittää, millaisia käsityksiä alakouluikäisillä oppilailla on sijaisopettajista. Tutkimuksen tavoitteena on myös eritellä ja kuvaila, millaista toimintaa ja millaisia piirteitä oppilaat liittävät mielestään hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin. Tulevana luokanopettajana haluan tuoda tutkimuksessa esiin myös opettajien ammatillisen kehityksen näkökulman sijaisopettajuutta tarkasteltaessa. Varmasti jokaisella opettajalla on kokemusta toisen opettajan sijaistamisesta ennen oman viran saamista ja miksei myös sen jälkeen. Tutkimuksen toinen tarkoitus on oppilaiden käsitysten kuvailun ja analysoinnin kautta luoda uusia välineitä myös nuorten opettajien tai opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehityksen ja oman opettajaidentiteetin rakentamisen tueksi.

Aineiston hankinta tapahtui eläytymismenetelmällä kahdelta alakoululuokalta Rovaniemellä. Tutkimuksen informantteina toimivat lapset olivat noin 11–12-vuotiaita oppilaita. Aineiston monipuolisuus ja rikkaus yllätti minut positiivisesti, ja analysoin sen käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Luvussa 2 esittelen tutkimuksen teoreettista taustaa. Tutkimusaihe on mahdollista nähdä osana opettajatutkimusta, sillä se liittyy läheisesti oppilaiden opettajakäsityksiin, minkä vuoksi olen ottanut viitekehityksen osaksi opettajuuteen liittyvää teoreettista tarkastelua. Luvun lopussa perehdyn myös opettajan ammatillisen kehityksen luonteeseen. Luku 3 esittelee tutkimusongelman ja tutkimuksen tarkoituksen, ja luvussa 4 on kuvattu kokonaisuudessaan tutkimuksen toteutus. Luvussa 5 raportoin tutkimuksen tulokset ja luku 6 kokoaa tulosten yhteenvedon ja johtopäätökset sekä sisältää tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

2 Teorettinen viitekehys

Teorettisessa viitekehyksessä tarkastelen ensin opettajuutta yleisesti ja työn professionaalista luonnetta. Avaan myös vallan ja auktoriteetin käsitteitä, sillä vaikka ne liittyvät opettajan työhön keskeisesti, on niiden määrittely tyhjentävästi haastavaa. Toisessa alaluvussa pohdin, millainen on hyvä opettaja, ja millaisia ominaisuuksia ja asioita hyviin opettajiin liitetään aikaisempien tutkimusten perusteella. Kolmannessa alaluvussa kirjoitan sijaisopettajien roolista koulu-maailmassa ja avaan omia ennakkokäsityksiäni ilmiöstä tutkimukseen lähdeittäessä. Lopuksi kuvaan vielä opettajan ammatillisen kehityksen luonnetta ja esittelen sitä koskevaa aiempaa tutkimustietoa.

2.1 Opettajuus

Opettajuuden tarkkarajainen määrittely on haastavaa, sillä käsite on hyvin laaja ja monitahoinen sekä koostuu useista eri tekijöistä. Käsitettä määriteltäessä voidaan esimerkiksi tarkastella työhön liittyviä osa-alueita, työtapoja, persoonallisia käsityksiä sekä yhteiskunnallisia näkökulmia. (Vertanen 2002, 96; 108.) Opettajuus on tiivistetysti ilmaistuna käsitys opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Se ilmenee muiden muassa opettajan valintoina opetussuunnitelman sisältöpainotusten suhteen, pedagogisina ratkaisuinä sekä kehittämis- ja kehittymishalukkuutena. (Luukkainen 2005, 18–19.) Patrikaisen (1999, 15) mukaan opettajuudella tarkoitetaan ennen kaikkea opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa sekä niiden reflektiivistä yhteyttä toisiinsa. Opettajuus tulee Vertasen (2002) mukaan ymmärtää laajana opettajan työn kuvana, joka sisältää varsinaisten työtehtävien lisäksi opettajan asennoitumisen omaan työhönsä, työn edellyttämän sosiaalisuuden sekä opettajan oman persoonallisuuden. Opettajuus voi-

daan siten nähdä muodostuvan osittain synnynnäisten, mutta myös koulutuksen ja työn kautta kehittyvistä ominaisuuksista ja taidoista. (emt, 108–109.)

Opettajuudessa on nähtävissä kaksi ulottuvuutta: yhteiskunnallinen ja yksilöllinen näkemys opettajuudesta. Yksilöllinen opettajuus syntyy, kun opettaja itse pohtii ja analysoi työnsä päämäärää sekä miten hän sen saavuttaisi (Luukkainen 2005, 13). Henkilökohtainen näkemys omasta työstä ja tehtävästä sekä tapa toimia opettajana ei kuitenkaan rakennu tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa ympäristön, ammatillisuuden ja oman elämän kanssa (Vertanen 2002, 96). Koska ei ole olemassa kahta täysin samanlaista opettajaa, ei ole olemassa myöskään kahta samanlaista opettajuutta. Yhteiskunnallinen opettajuus on puolestaan usein yksittäisen opettajan näkemystä laajempi ja monitahoisempi. (Luukkainen 2005, 18–19.)

Toisinaan opettajuuden yhteiskunnallinen ja yksilöllinen näkemys voivat olla keskenään ristiriidassa joko osittain tai kokonaan. Jos opettaja ei kykene sopeuttamaan näkemystään enemmän yhteiskunnan odotusten ja vaatimusten kaltaiseksi, ajautuu hän työssään kriisiin (Paavola & Talib 2010, 353). Tällöin seurauksena voi Luukkaisen (2005, 18) mukaan pahimmillaan olla opettajan uupuminen tai jopa alanvaihto.

Opettajan toimenkuva on viime vuosikymmeninä laaja-alaistunut muun muassa opetussisältöjen ja kasvatustehtävän laajentumisen vuoksi. Myös varsinaiseen opetukseen liittymättömät tehtävät ovat lisääntyneet opettajien kasvaneen autonomian myötä, ja opettajat ovat joutuneet ottamaan aiempaa enemmän vastuuta esimerkiksi koulutuksen suunnittelusta ja kehittämisestä. (Vertanen 2002, 101.) Myös opetussuunnitelmatyö, uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman kehittäminen ja käyttöönotto, on viime vuosina kuormittanut opettajia. Vertanen (2002, 101) mukaan opettajan työhön kohdistuu myös muita paineita, kun opettaja joutuu olemaan kasvattaja, didaktikko, oman alansa ekspertti, psykologi sekä yhteiskunnallisten asioiden tuntija. Viime vuosina on myös mediassa ollut esillä paljon opettajien uupumiseen ja työn kuormittavuuden lisääntymiseen liit-

tyviä uutisia (ks. esim. Karttunen 2016; Hämäläinen 2016). Näistä uutisista voidaan lukea opettajien kommentteja ja kokemuksia omasta riittämättömyydestä uusien yhteiskunnallisten vaatimusten edessä. Herää ajatus, onko opettajuuden yhteiskunnallinen ulottuvuus jo liiaksi ristiriidassa yksittäisten opettajien näkemysten kanssa. Syrjäläinen (2002, 94–96) puhuu vastaavanlaisesta ilmiöstä nimittäen sitä opettajan ammattikuvan ylilaaajenemiseksi.

Opettajan työlle ei ole olemassa yhtä yhtenäistä teoriaa. Edes opettamiselle, jonka katsotaan olevan opettajan työn keskeisin osa-alue, ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä teoriaa. (Yrjönsuuri 1990, 41.) Opettajuus kokonaisuudessaan on siis hyvin moninainen käsite, ja sen nähdään rakentuvan useista osatekijöistä. Luukkaisen (2005, 18) mukaan nämä osatekijät ovat sisällöiltään ja painotuksiltaan osittain myös aikaan sidottuja. Opettajan nähdään edustavan aina kyseistä aikakautta ja silloin vallalla olevia näkemyksiä (Vertanen 2002, 109). Historian perusteella opettajuuteen sisältyy kuitenkin joitakin suhteellisen pysyväisluonteisia osatekijöitä. Näitä ovat muiden muassa opettajan rooli yhteiskunnallisena toimijana, työn eettisyys ja itsemääräämisoikeus, sisällön hallinta sekä ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitys (Luukkainen 2005, 18).

Opettajuus on myös kulttuurisidonnaista, ja se nähdään erilaisena eri yhteiskunnissa: esimerkiksi amerikkalainen opettajuus muodostuu hyvin erilaisista osatekijöistä suomalaiseen verrattuna. Opettajuuden käsitettä on pitkään pidetty täysin suomalaisena, eikä sille ole katsottu löytyvän suoraa vastinetta muissa kielissä (ks. esim. Luukkainen 2005, 20; Vertanen 2002, 95). Kansainvälisessä, englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintyy kuitenkin käsitteitä, joita käytetään usein samassa merkityksessä tai joihin opettajuuden voidaan nähdä sisältyvän: muiden muassa *profession* ja *teachership*. Vertanen (2002, 109) näkee professionaalisuuden yhtenä opettajuuden osatekijänä opettajan persoonan ja sosiaalisuuden lisäksi. Seuraavissa alaluvuissa tarkastelen lähemmin opettajan ammatin professionaalisuutta sekä kahta hyvin läheisesti opettajan ammattiin liittyvää käsitettä: valta ja auktoriteetti.

2.1.1 Opettajan ammatti professiona

Opettajan ammatti on professio eli asiantuntija-ammatti. Jotta jotain ammattia voidaan pitää professiona, tulee sen sisältää tiettyjä ominaisuuksia. Opettajat ovat oman alansa erityisasiantuntijoita, jotka saavat koulutuksensa yliopistossa. Koulutus onkin yksi keskeinen tekijä profession jäseneksi pääsemisessä, sillä se on tarkoin määritelty, ja siihen pääsyä on tiukasti kontrolloitu (Huhtanen 2002, 429). Opettajien ammatti on Luukkaisen (2005, 29) mukaan yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Profession yhtenä tunnusmerkkinä pidetäänkin älyllisiä taitoja korostavaa akateemista koulutusta, joka antaa pätevyyden harjoittaa tällaista vastuullista ja itsenäistä ammatia (Luukkainen 2005, 27–28). Opettajat ovat yliopistotasaisen koulutuksensa aikana oppineet oman alansa käsitejärjestelmän ja ammattikielen, jota ammattikunnan ulkopuoliset eivät välttämättä täysin ymmärrä (Laitila 1999, 78). Profession tunnusmerkkinä on perinteisesti pidetty myös tieteellistä yhdistystä sekä suurta ammatillista autonomiaa (Luukkainen 2005, 27).

Kansainvälisesti vertailtaessa suomalainen opettajakunta nauttii harvinaislaatuista ammatillisesta autonomiasta ja luottamuksesta, mistä kertoo hyvin 1990-luvun alkuun mennessä lähes kokonaan poistunut koulujärjestelmän kontrollointi, muiden muassa koulutarkastajajärjestelmä sekä koulu- ja opetushallituksen suorittama oppimateriaalien hyväksyntämenettely (Vertanen 2002, 99). Ammatillisesta autonomiasta ja vapaudesta seuraa luonnollisesti myös suuri vastuu. Profession yksi tunnusmerkki on erityinen eettinen säädöstö. Opetusalan Ammattijärjestön mukaan opettajan profession olennaisimmat piirteet ovat juuri alan erityisasiantuntemus ja siihen pätevoittävä koulutus sekä suuri ammatillinen autonomia ja ammattietiikka (OAJ 2018). Eettisyyteen liittyy läheisesti myös se, kuinka profession tarjoamat palvelut ovat yleensä yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta olennaisia ja merkittäviä. Usein sen ominaispiirteisiin kuuluu myös pyrkimys toimia asiakkaan parhaaksi sekä edistää yhteistä hyvää enemmän kuin tavoitella taloudellista voittoa. (Luukkainen 2005, 27–28.) Opettajista puhuttaessa asiakkaat ovat tietysti oppilaita, joiden etua ja hyvinvointia opettajilla tulisi

aina ensisijaisesti ammatissa toimiessaan miettiä. Osittain tästä seikasta johtuen profession edustajien toimintaa arvioidaan lähinnä heidän käyttämiensä menetelmien kuin saamiensa tulosten perusteella (Luukkainen 2005, 27).

Profession edustajat ovat sitoutuneet jatkuvaan ammatilliseen kehitykseen ja kasvuun. Opettajilla on valmiudet arvioida työtään kriittisesti ja asettaa itsenäisesti tavoitteita. Niemi (1993, 34) vertaa profession edustajia niin kutsuttuihin suoritusason ammattilaisiin, jotka pyrkivät ammattitaidollaan täyttämään lähinnä ylhäältä päin annettuja valmiita käskyjä ja tavoitteita. Professionille tunnusomaista on myös, että ammattia uudistetaan itseohjautuvasti sisältäpäin ilman ulkopuolista valvontaa (Luukkainen 2005, 28). Suomessa tällainen näkemys opettajista oman työnsä parhaina tutkijoina ja asiantuntijoina on vahvempi kuin monissa muissa maissa.

2.1.2 Valta opettajan työssä

Valta on käsite, joka herättää meissä ristiriitaisia tuntemuksia, sitä on myös hankala määritellä täysin tyhjentävästi. Tämän tutkimuksen kannalta se ei myöskään ole tarpeellista, vaan lähinnä pyrin tässä alaluvussa avaamaan niitä vallan aspekteja, jotka näkyvät ja vaikuttavat juuri opettajan työssä.

Sanakirjassa valta määritellään jonkun tai jonkin oikeudeksi tai mahdollisuudeksi hallita jotakuta sekä määrätä tai päättää jostakin. Valta-sanaa käytetään myös kuvaamaan virkamiehiä, jotka käyttävät tai edustavat tätä edellä mainittua oikeutta. (Kielitoimiston sanakirja 2006, 492.) Opettajat ovat virkamiehiä, jotka käyttävät työssään julkista valtaa. Laillisen asemansa myötä opettajilla on oikeus ja myös velvollisuus vallankäyttöön heidän toteuttaessaan valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Opettajien vallankäyttö tulee esiin muiden muassa kurinpidossa ja arvioinnissa. (Eväsoja & Keskinen 2005, 18; Poutala 2010, 32; Turunen 1999, 214.)

Valta on Antti Eskolan (1975, 112) mukaan yksi hankalimmista yhteiskuntateollisista käsitteistä, sillä se on vaikeasti määriteltävissä. Vallan käsite viittaa Eskolan mukaan ensisijaisesti suhteeseen: jollakin henkilöllä, ryhmällä tai luokalla on aina valtaa johonkin toiseen henkilöön, ryhmään, luokkaan tai asiaan. Kyse ei siis ole niinkään ominaisuudesta. Myös Wrong (1979, 9) näkee aina kahden toimijan välisessä suhteessa vallankäyttöä. Ihmiset pyrkivät Wrongin mukaan kaikessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vaikuttamaan toisiinsa ja kontrolloimaan toinen toisiaan. Wrong menee pohdinnoissaan jopa niin pitkälle, että hän kirjoittaa juuri tämän vaikuttamisen ja kontrolloimisen olevan sitä, mitä ylipäätään tarkoitamme sosiaalisella vuorovaikutuksella. (Wrong 1979, 3.) Kasvatus- ja koulutusalaalla valta nähdään usein ihmisten tarkoituksenmukaisena kontrolloimisena, jonka tuloksena voidaan katsoa olevan muutos yksilön tai ryhmän käyttäytymistodennäköisyydessä toivottuun suuntaan. (Eväsoja & Keskinen 2005, 16).

Valtasuhteet ovat epäsymmetrisiä, sillä toisella osapuolella on aina suhteessa enemmän valtaa toiseen. Vallan omaavalla on esimerkiksi suurempi mahdollisuus vaikuttaa ja kontrolloida vallan kohteena olevan käytöstä. (Wrong 1979, 10.) Valtasuhteet voivat olla kuitenkin myös dynaamisia: jos A:lla on valtaa vaikuttaa B:hen, voi myös B:llä olla valtaa vaikuttaa A:han. Näin ei välttämättä ole, mutta se on mahdollista. Tällöin valta nähdään sosiaalisena vaikutuksena. (Eskola 1975, 112.)

Vallan käsite voidaan jakaa kahteen erityyppiseen valtaan sen perusteella, saadaanko valta niin sanotusti ylhäältäpäin vai ansaitaanko se alhaaltapäin. Ylhäältäpäin, esimerkiksi esimieheltä tai legitiimin aseman kautta saatua valtaa kutsutaan asemavallaksi ja alhaaltapäin, esimerkiksi henkilöstöltä ansaittua valtaa kutsutaan puolestaan henkilökohtaiseksi vallaksi (Eväsoja & Keskinen 2005, 17). Henkilökohtainen valta määrittyy lähinnä sen mukaan, miten esimiehet onnistuvat saavuttamaan niiden ihmisten luottamuksen, joihin he pyrkivät vaikuttamaan. Sitä ei siis ole henkilöillä automaattisesti, vaan se tulee jopa päivittäin ansaita alhaaltapäin. (Hersey & Blanchard 1990, 198.) Myös asemavalta on

luonteeltaan epävakaa, ja molemmat vallan muodot vaativatkin panostusta ja työstämistä säilyäkseen. Nämä vallan eri tyypit ovat nähtävissä myös koulu- maailmassa, jossa opettajat jossain määrin automaattisesti saavat asemavaltaa legitiimin eli laillisen asemansa kautta. Henkilökohtainen valta heidän sen sijaan pitää ansaita voittamalla oppilaiden luottamus ja kunnioitus.

Hersey ja Blanchard (1990) kirjoittavat, että paras mahdollinen tilanne on silloin, kun henkilöllä on sekä asemavaltaa että henkilökohtaista valtaa. Aina tällainen tilanne ei kuitenkaan ole mahdollinen, jolloin esimiesten – olivatpa he sitten johtajia, opettajia tai vanhempia – on pohdittava, mihin he perustavat valtansa. Esimiesten on joskus uhrattava lyhyen aikavälin ystävyys pidemmän aikavälin kunnioituksen vuoksi voidakseen huolehtia niiden ihmisten kasvusta ja kehitymisestä, joiden kanssa he työskentelevät. Hersey ja Blanchard kuitenkin muistuttavat esimiehiä menemästä tässä asiassa liian pitkälle, sillä seurauksena voi olla viha, joka usein johtaa avoimiin vastatoimenpiteisiin valta-asemassa olevia kohtaan. (emt, 197.) Tämä on suoraan sovellettavissa myös opettajan arkeen. Opettajat joutuvat työssään tasapainottelemaan oman vallankäyttönsä suhteen: ei saa olla liian tiukka, mutta ei voi myöskään alkaa liiaksi niin sanotusti kaveeraamaan oppilaiden kanssa.

Kari E. Turunen (1999) tarkastelee valtaa ihmisten välisenä ilmiönä. Hänen mukaansa yksilö on vallankäyttäjä suhteessa toiseen säätelämällä tämän kokemia tai havaitsemia etuja ja haittoja. Haitta voi olla muun muassa rangaistus, koulumaailmassa esimerkiksi jälki-istunto tai koulusta erottaminen. Etu on jotain päinvastaista, esimerkiksi kehu, kiitos tai hyvä arvosana. Voidakseen tällä tavalla säädellä toisten – vallan kohteena olevien – etuja ja haittoja eli käyttääkseen valtaa, yksilön tulee olla valta-asemassa. Turunen mukaan yksilöllä on valta-asema usein laillisin eli muodollisin perustein. (emt., 205.)

Turunen kirjoittaa myös niin kutsutusta henkisestä vallasta, jolla hän tarkoittaa muun muassa sitä, että yksilö pyrkii saamaan toiset ajattelemaan samalla tavoin. Koulumaailmassa tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi moraalikasvatusta, jon-

ka tarkoituksena on saada oppilaat omaksumaan yleisesti hyväksytyjä ihanteita ja ymmärtämään niiden merkitys keskinäiselle kanssakäymiselle. Voidaan ajatella jopa, että kaikki opettaminen on henkisen vallan käyttöä, sillä oppilaiden edellytetään omaksuvan tiettyjä oppisisältöjä ja ajattelumalleja. Perusteluna tällaiselle vallankäytölle katsotaan olevan oppilaiden oma etu, heidän oikeutensa oppimiseen sekä heidän osaamisestaan yhteiskunnalle koitua etu. (Turunen 1999, 211.)

Valta voidaan nähdä välttämättömyytenä yhteiskunnan järjestyksen eli tiettyjen arvojen toteuttamisen ja tavoiteltavien etujen vuoksi. Koulutusjärjestelmä on Turusen (1999) mukaan yksi yhteiskunnan keskeisistä valtakoneistoista. Kaikki tämän järjestelmän piiriin kuuluvat toimijat – niin opettajat kuin oppilaatkin – ovat osaltaan eriasteisia vallankäyttäjiä ja siten osa niin kutsuttua valtaverkostoa. (emt., 204.) Cothran ja Ennis (1997) ovat listanneet oppilaiden käyttämiä vallanmuotoja. Heidän mukaansa oppilaat käyttävät valtaa esimerkiksi kieltäytymällä osallistumasta tunnilla sekä häiritsemällä tunnin kulkua tai yllyttämällä muita oppilaita mukaansa. Myös opettajien palkitseminen, esimerkiksi lupamalla käyttäytyä hyvin, jos opettaja valitsee oppilaita enemmän miellyttävän työskentelytavan, oli yksi oppilaiden vallankäytön ja vaikuttamisen keinoista. (emt., 545–547.)

Osana koulumaailman valtajärjestelmää opettajien yhteiskunnalliseksi tehtäväksi voidaan katsoa vallitsevien arvojen ja tapojen siirtäminen lapsille sekä heidän kasvattamisensa yhteiskunnan täysivaltaisiksi jäseniksi koulutuksen kautta (Turunen 1999, 213–214). Opettajan vallankäyttö on siis luonnollinen ja välttämätön asia. Siitä huolimatta se usein herättää ihmisissä kielteisiä mielikuvia. (Eväsoja & Keskinen 2005, 17.) Suomalaisessa kulttuurikontekstissa vallasta puhuminen on koettu epäkorrektiksi, jopa alistavuutta ja nöyryyttämistä sisältäväksi, teemaksi (Keskinen 2005, 6). Nyky-yhteiskunnassa korostetaan yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä, minkä vuoksi Turusen (1999, 218) mukaan onkin olennaista, että vallankäyttö on aina hyvin perusteltua. Opettajan työn eettinen luonne näkyy parhaiten ehkä juuri vallasta puhuttaessa: On tärkeää, että opet-

taja on tietoinen valta-asemastaan ja siihen liittyvistä velvollisuuksista, jotta hän kykenee reflektoiden käyttämään valtaansa oikeutetusti ja harkiten. Olennaista on siis, miten opettaja käyttää valtaa. Pahimmassa tapauksessa opettajan valtakäyttö voi olla alistavaa, nöyryyttävää tai muuten rajoittavaa. Parhaimmillaan se on puolestaan tilanteen hallinnan kannalta toimivaa, turvallisuutta luovaa sekä opetusta rakentavasti tukevaa toimintaa. Valta oikein käytettynä voi koulu maailmassa herättää turvallisuuden, luottamuksen, ennakoitavuuden sekä kunnioituksen tunteita. (Keskinen 2005, 7–8.)

2.1.3 Auktoriteetti

Auktoriteetti on yksi keskeisimmistä käsitteistä opettajuudesta puhuttaessa. Se on käsitteenä hyvin lähellä vallan käsitettä, ja niitä onkin lähes mahdoton erottaa toisistaan. Wrong (1979, 35) listaa auktoriteetin yhdeksi vallan muodoista. Sanakirjakin määrittelee auktoriteetin arvo- ja vaikutus*vallaksi*. Auktoriteetilla voidaan tarkoittaa myös henkilöä, jolla on arvo- tai vaikutusvaltaa. (Kielitoimiston sanakirja 2006, 74.)

Auktoriteetti-sanasta on johdettu adjektiivit auktoritatiivinen eli 'auktoriteettiin perustuva, arvovaltainen, ohjeellinen, määräävä' sekä autoritaarinen, joka ihmisestä käytettynä tarkoittaa 'muita hallitsemaan, määräilemään pyrkivää' (Kielitoimiston sanakirja 2006, 74; 77). Vikainen kirjoittaa (1984), että pedagogiikassa edellisellä tarkoitetaan yleensä arvonantoa herättävää ominaisuutta, kun jälkimmäistä sen sijaan käytetään puhuttaessa auktoriteettiaseman väärinkäytöstä. Termien epäselvyydestä ja määrittelemisen vaikeudesta kertoo myös, että toisinaan näitä käytetään toistensa synonyymeina, toisinaan taas eri merkityksissä. (emt., 3.) Myös Puolimatka (1997, 49) toteaa, ettei auktoriteetin käsitteelle ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttävää määritelmää.

Auktoriteetti on oikeus ohjata muiden ihmisten toimintaa. Se on vaikutuskeino. Vaikutuskeinona auktoriteetti kuitenkin eroaa sekä pakottamisesta että suostuttelusta, minkä vuoksi se nähdäänkin välttämättömänä suurten ryhmien toiminnassa.

nan ohjaamisessa – sillä kukaan ei voi pakottaa tai suostutella jokaista toimiin samoin. Auktoriteetin ohjeiden noudattamisen voidaan siis katsoa perustuvan ainakin osittain ymmärrykseen. (Puolimatka 1997, 250.)

Henkilön auktoriteetti voi perustua moniin asioihin. Wrongin (1979, 41–64) mukaan auktoriteetin valta voi perustua pakottamiseen, palkitsemiseen, legitimitettiin eli lailliseen oikeutukseen, kompetenssiin eli pätevyyteen tai persoonalliseen viehätysvoimaan. Oma näkemykseni auktoriteetista on lähempänä Puolimatkan näkemystä, joka eroaa Wrongin vastaavasta siinä, että hänen mukaansa auktoriteetti ei voi perustua pakkoon, vaan siihen pohjaava alistussuhde on vapaaehtoinen ja järjellä perusteltavissa (Puolimatka 1997, 251).

Puolimatka (1997, 250) erittelee auktoriteetin karkeasti yhteiskunnalliseen ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuvaan auktoriteettiin. Yhteiskunnallinen auktoriteetti perustuu joko aseman laillisuuteen ja oikeutukseen tai perinteisiin. Henkilökohtaisiin ominaisuuksiin perustuva auktoriteetti sen sijaan voi ilmetä monin eri tavoin. Se voi perustua muiden muassa yksilön asiantuntemukseen sekä erityistaitoihin ja -tietoihin. Opettajat tarvitsevat työssään sekä yhteiskunnallista että tiedollista auktoriteettia. (Puolimatka 1997, 250–251.)

Harjunen pohtii väitöskirjassaan (2002) opettajan auktoriteettia ja sen rakentamista. Hänen mukaansa opettajat eivät enää saa automaattisesti auktoriteettia virkansa myötä, sillä kouluilla ja opettajilla ei ole enää samanlaista merkitystä oppilaiden elämässä kuin aiemmin (Harjunen 2002, 18). Pohjimmiltaan kyse lienee taloudellisista ja yhteiskunnallisista muutoksista. Nykyään koulunkäynti on mahdollista kaikille, eikä vain harvojen yksioikeus. Koulumenestyksellä ei nähdä nykyaikana myöskään olevan enää niin suurta merkitystä myöhemmän elämässä menestymisen kannalta. Monet oppilaat voivat myös kokea koulun ihmissuhteet ja omat sosiaaliset tavoitteet merkityksellisemmiksi kuin koulun muodolliset oppimistavoitteet. Tällaisten oppilaiden silmissä opettajat eivät automaattisesti ole yhtä vaikutusvaltaisia tai tärkeitä, jolloin oppilaat eivät myöskään helposti tunnusta tai hyväksy heidän auktoriteettiaan. Tästä seuraa edel-

leen koulutyöhön sitoutumattomuutta ja vieraantuneisuutta, joka on lisäänty-
mässä. (Cothran & Ennis 1997, 541–542.)

Nykyaikana halutaan korostaa lapsilähtöisempiä tapoja opiskella ja myös saa-
vuttaa auktoriteettiasema. Harjunen (2002) syventää väitöskirjassaan pedago-
gisen auktoriteetin käsitettä, joka nimenomaan nähdään enemmän tällaisena
kasvatuksellisenä, vallankäytön ulkopuolisena auktoriteettisuhteena. Pedagogi-
nen auktoriteettisuhte luodaan Harjusen mukaan käytännössä luokkahuoneti-
lanteissa ja niiden vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen tulee olla läsnäolevaa
ja siinä tulee näkyä luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Voidaan siis sa-
noa, että pedagogisen auktoriteettisuhteen muodostumisessa korostuu erityi-
sesti henkilösuhteiden merkitys. (emt., 7–8.) Myös Äärelän (2012) tutkimuksen
mukaan oppilaiden mielestä merkityksellisintä opettajan toiminnassa on juuri
opettajan rakentama ja ylläpitämä myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa.
Oppilaat kunnioittavat enemmän opettajia, jotka tuntuvat aidosti välittävän hei-
sät ja suhtautuvat heihin myönteisesti. Oppilaat eivät myöskään esimerkiksi ta-
hallaan häirinneet tällaisten opettajien oppitunteja. (Äärelä 2002, 197.)

Opettajan auktoriteettiin vaikuttavat sekä niin kutsutut sisäiset että ulkoiset teki-
jät. Sisäisiä tekijöitä ovat muiden muassa opettajan ihmis-, oppimis- ja tiedon-
käsitukset sekä koko eletty elämäns historia. Ulkoisia tekijöitä puolestaan voivat
olla traditio, yhteiskunta, opettajanhuoneen ja koko koulun hierarkia ja auktori-
teettisuhteet. Auktoriteetti sisältää sekä tiedostettuja että tiedostamattomia as-
pekteja. Tiedostamattomat asiat saattavat tulla näkyviin esimerkiksi haastavissa
luokkahuonetilanteissa, joihin opettaja joutuu reagoimaan nopeasti. Ihanteelli-
nen auktoriteetti edistää luokan työrauhaa ja positiivista ilmapiiriä. (Harjunen
2002, 19.)

2.2 Millainen on hyvä opettaja?

Opettajan ammatti on Luukkaisen (2005, 3) mukaan yksi eniten arvioituja am-
matteja, sillä jokaisella suomalaisella on jonkinlainen käsitys, millainen on hyvä

opettaja. Myös Salon (2005, 8) mielestä opetusta ilmiönä on helppo arvioida juuri sen tuttuuden vuoksi: monet kokevat voivansa ryhtyä aiheen asiantuntijoiksi ja ottaa osaa keskusteluun, mikä näkyy esimerkiksi aiheen suosiossa sanomalehtien yleisönosaston kirjoituksissa. Vasantola esittää Helsingin Sanomien kolumnissaan (11.3.2018) edellisestä eriävän mielipiteen kirjoittaen, että opettajien ja heidän ammattitaitonsa arvioiminen ja siitä kirjoittaminen on jopa tabu – ainakin toimittajien keskuudessa. Vasantolan mukaan opettajien julkisesta arvioinnista tekee pelottavan se, miten käy lapselle, jos vanhempi alkaa kritisoida opettajan toimia. (Vasantola 2018.)

Opettajien arviointi pelkästään omien henkilökohtaisten kokemusten pohjalta ei sellaisenaan ole kovin objektiivista. Tällaista opettajuuden arviointia ja aiheesta keskustelua leimaa lähinnä pinnallisuus ja tunnelähtöisyys, eikä se useinkaan ole rakentavaa ja eteenpäin vievää (Luukkainen 2005, 3; Salo 2005, 8). Opettajiin ja heidän ammattitaitoan on kuitenkin tutkittu paljon myös tieteellisin keinoin. Vähätalon (1990, 5) mukaan aihe on jo jopa varsin kulunut. Opettajatutkimusta on kuitenkin yleensä tehty opettajalähtöisesti (Salo 2005, 10). Mielestäni on tärkeää, että opettajan työtä tutkitaan eri näkökulmista käsin. Erityisesti oppilaiden näkökulma on tärkeä, sillä kuten Isohookana-Asunmaakin (1993, 139) kirjoittaa, on oppilas tietystä mielessä opettajan työn paras arvioija. Oppilailta saatu palaute on myös Kosusen (1994, 72) mukaan ensiarvoisen tärkeää opettajan työssä.

Oppilaiden hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen edistämisen tulisi olla jokaisen opettajan työn lähtökohtana, minkä vuoksi on perusteltua tuoda oppilaiden näkemyksiä opettajista ja heidän toiminnastaan esiin, analysoida ja pohtia niiden merkitystä. Nämä näkemykset sellaisenaan eivät tietysti ole objektiivisia – päinvastoin osa niistä voi olla hyvinkin tunnepitoisia ja vahvasti latautuneita. Koulu maailmaan liittyvät kertomukset ja muistot ovat usein hyvin voimallisia, ja ne on ikään kuin pakko saada kerrottua ja jaettua (Salo 2005, 10). Opettajat esiintyvät usein kertomuksissa, jotka ovat jääneet hyvinkin yksityiskohtaisina kertojan mieleen joko niiden positiivisen tai negatiivisen vaikutuksen vuoksi (Southgate

2003, 164). Myös Äärelä (2012) toteaa, että koulumuistoja ja erityisesti opettajakertomuksia kuvataan usein suurella intensiteetillä, eikä neutraaleja opettajakertomuksia esimerkiksi hänen tutkimuksessaan esiintynyt. Opettajat nähtiin tyypillisesti joko hyvinä tai huonoina, eikä näiden ääripäiden väliin sijoittuvia opettajia esiintynyt kertomuksissa. (emt., 185–187.)

Alaotsikossa esitetty kysymys on yksi keskeisimmistä opetusalan kysymyksistä. Sitä pohtii jossain vaiheessa jokainen opettajaksi pyrkivä ja valmistuva. Vähätalo (1990) kirjoittaa, että kysymykseen on kirjallisuudessa pyritty vastaamaan monin eri tavoin. Useimmiten vastausta on hänen mukaansa haettu erilaisia hyvän opettajan kriteerejä ja ominaisuuksia määrittelemällä. (Vähätalo 1990, 5.)

Kasvatustieteilijät sekä opetuksen tutkijat ovat koonneet erilaisia piirreluetteloita kuvaamaan hyviä opettajia (ks. esimerkiksi Vilpa 1993, 151; Vähätalo 1990, 6–11). Hyvän opettajan ominaisuudet kuitenkin vaihtelevat yhteiskunnan muutoksen mukana (Isohookana-Asunmaa 1993, 137). Lisäksi on muistettava, että eri ideologiat, teoriat, ihmiskäsitykset ja aikakaudet painottavat erilaisia piirteitä hyvässä opettajassa (Määttä & Uusiautti 2012, 22). Vähätalo (1990) analysoi eri vuosikymmenten (1950–1980) näkemyksiä hyvän opettajan ominaisuuksista ja persoonallisuuspiirteistä. Analyysinsä pohjalta hän toteaa, etteivät hyvän tai ammattitaitoisen opettajan kriteerit ole juurikaan muuttuneet. Vähätalon mukaan hyvä opettaja on kautta vuosikymmenten ollut oppilaskeskeinen, luotettava, rohkaiseva, auttamishaluinen sekä huumorintajuinen. Ammattitaitoinen opettaja kykenee myös säilyttämään työrauhan luokassa sekä hallitsee riittävät didaktiset taidot voidakseen suunnitella, toteuttaa ja arvioida opetustaan. (emt., 21.)

Uusikylä (2006) on myös pohtinut hyvän opettajan kriteereitä. Hänen mukaansa hyvä opettaja näkee oppilaat ainutlaatuisina yksilöinä ja kohtelee oppilaita hyvin. Hyvä opettaja on myös aidosti innostunut opettamisesta sekä jaksaa kuunnella oppilaita ja keskustella heidän kanssaan. Hyvä opettaja osaa pitää työrauhan, muttei ylläpidä sitä pelolla. Hän on joustava, itsenäinen, oikeudenmu-

kainen, luotettava ja reilu. Hyvä opettaja on myös huumorintajuinen. (emt., 83–88; 106.)

Hyvä opettaja -käsite on teoreettisessa mielessä myös hieman haastava, sillä sen voidaan nähdä sisältävän jonkin verran historiallista rasiitetta. Vähätalo (1990) korvaa osittain *hyvän* sanalla *ammattitaitoinen*, sillä se on hänen mielestään enemmän nykykäytännön mukainen ja sävyltään virkamiesmäisempi. Vähätalon mielestä nämä käsitteet on kuitenkin mahdollista nähdä toistensa synonyymeina. (emt., 5.) Olen Vähätalon kanssa jokseenkin samaa mieltä: periaatteessa niiden voidaan nähdä tarkoittavan samaa asiaa, mutta sävyltään ne eroavat kuitenkin toisistaan. *Ammattitaitoinen* opettaja on mielestäni mahdollista määrittellä tarkkarajaisemmin ja objektiivisemmin: on tiettyjä asioita, tietoja ja taitoja, jotka opettajan tulee hallita voidakseen tehdä työnsä ammattitaitoisesti. *Hyvä* opettaja sisältää hienoisen arvolatauksen ja tuo käsitteeseen subjektiivisemmän sävyn: kyse on selvästi henkilökohtaisemmasta arviosta (ks. Uusikylä 2006, 83). Sama opettaja ominaisuuksineen ja toimintatapoineen voi esimerkiksi toisesta tuntua sopivan asialliselta ja toisesta kylmän etäiseltä.

Tässä tutkimuksessa käytän – niiden hienoisesta arvolatauksesta huolimatta – käsitteitä hyvä ja huono sijaisopettaja, sillä ne sopivat paremmin alakouluikäisen lapsen sanavarastoon. Hyvä ja huono ovat adjektiiveja, joiden merkitys oppilaiden on helppo ymmärtää. Ne ovat myös oppilaiden itsensä käyttämiä termejä.

Alaluku 2.2.1. käsittelee opettajan persoonallisuutta, jonka nähdään myös olevan merkittävä tekijä onnistuneessa kasvatus- ja opetustyössä (Niikko 1998, 65). Toisessa alaluvussa 2.2.2. määrittelen tarkemmin opettajan ammattitaitoa, joka osa-alueineen voidaan mielestäni nähdä yhtenä hyvän opettajan arvioinnin kriteerinä.

2.2.1 Opettajan persoonallisuus

Opettajan persoonallisuuteen liittyen on löydettävissä useita lähteitä, joissa on listattu työn vaatimia, ihanteellisia ominaisuuksia (ks. esim. Gordon 1974; Haavio 1948; Hare 1993; Uusikylä 2006; Vähätalo 1990). Tiivistäen voidaan todeta, että ylipäättään hyvin monet universaalisti myönteisenä pidetyt persoonallisuuden piirteet ja ominaisuudet sekä toimintatavat luokassa nähdään hyvän opettajan kuvaan liittyviksi (Nurmi 1965, 1). Valtaosa hyvän opettajan piirteistä onkin kirjallisuudessa esitetty mieluummin persoonallisuuden piirteisiin kuin opetukseen liittyvinä tekijöinä (Vähätalo 1990, 11). Opettajan persoonalla nähdään olevan merkittävä vaikutus hänen toimintaansa, sillä opettaja tekee työtään kokonaispersoonallaan (Kolu 2000, 114–115; Komulainen 2010, 83). Persoonallisuus tuo opettajuuteen sen näkyvimmän osan. Sen ja siitä lähtevien ominaisuuksien nähdään olevan opettajuuden keskeisin tekijä ja opettajan tärkein työväline. (Vertanen 2002, 110.)

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa tehdään jatkuvasti eettisiä valintoja (Luukkainen 2005, 87). Keskeisin ihmissuhde opettajan ammatissa on tietysti opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde (Valde 1994, 151). Oppilaiden mielestä merkityksellisintä opettajan toiminnassa on, että hän rakentaa ja ylläpitää positiivista vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa (Äärelä 2012, 197). Opettajan persoonallisuus vaikuttaa siihen, millaiseen vuorovaikutukseen hän kykenee oppilaidensa kanssa. Luukkaisen (2005, 87) mukaan opettajan persoonalta vaaditaankin kärsivällisyyttä, joustavuutta, suvaitsevaisuutta ja diplomaattisuutta. Lisäksi opettajalla tulee olla terve itsetunto ja vahva itseluottamus, jotta hän kykenee kannattamaan ja kannustamaan oppilaitaan. Opettajan huono itsetunto voi näkyä muun muassa oppilaiden alistamisena. (Suonio 1993, 145.) Harjunen (2002, 8) puolestaan liittää auktoriteetin opettajan persoonaan toteamalla, että pedagogisen auktoriteettisuhteen rakentuminen vaatii pohjimmiltaan, että opettaja on hyvän itsetunnon omaava, terveesti itsevarma ihminen, joka uskoo itseensä, tekemiseensä ja oppilaisiinsa.

Luopajärven (1993) mukaan opettajan heikko minäkäsitys ja sen myötä mahdollisesti voimistuneet epäpätevyyden tunteet huonontavat helposti vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa. Se voi näkyä autoritaarisuutena ja kontrollin lisääntymisenä, pahimmassa tapauksessa opettaja voi olla jopa suorastaan vihamielinen oppilaitaan kohtaan. (emt., 167–168.) Opettajalla on keskeinen asema oppilaiden identiteetin rakentumiselle. Erityisesti jatkuva negatiivinen palaute opettajalta on muovannut oppilaiden kuvaa itsestä oppijana sekä myös kokonaisvaltaisemmin yksilönä kielteiseen suuntaan. (Äärelä 2012, 185–186.)

Jos opettajalla on heikko minäkäsitys, hän valitsee usein hyvin muodollisia, opettajajohtoisia opetusmenetelmiä, eikä hänen opetustyyhinsä ole kovin joustava. Luopajärvi (1993) huomauttaa lisäksi, että opettajan minäkäsityksellä on todettu olevan yhteys myös oppilaiden minäkäsityksen kehittymiseen ja heidän oppimiseensa. Turvallinen ja hyväksyvä oppimisilmapiiri mahdollistaa oppilaidenkin itsearvostuksen kehittymisen ja minäkäsityksen rakentumisen oppimiskokemusten myötä. Opettajan kontorollilla on vastaavasti todettu olevan negatiivinen yhteys oppilaiden kouluminään ja oppimiseen. (emt., 167–168.)

Opettajan luonteenpiirteistä yksi tärkeimmistä vaikuttaisi monien tutkijoiden mukaan olevan empaattisuus (ks. esimerkiksi Hovila 2004, 61; Lahdes 1977, 159–160; Vilpa 1993, 151). Opettajan lämminhenkisyyden ja innostuneisuuden on todettu johtavan parempiin oppimistuloksiin sekä positiivisempaan luokkailmapiiiriin (Brophy & Good 1974, 51; Kiuru, Aunola, Lerkkanen, Poskiparta, Ahonen, Poikkeus & Nurmi 2015, 434). Määttä ja Uusiautti (2012) pohtivat hyvää opettajuutta ja esittelevät siinä yhteydessä termin pedagoginen rakkaus. Se ei kuitenkaan ole uusi keksintö, vaan siitä ovat heidän mukaansa Suomessa kirjoittaneet aikaisemmin jo Uno Cygnaeus 1860-luvulla, Martti Haavio (1948) sekä Urpo Harva (1955) (emt., 24).

Pedagoginen rakkaus on opetustyön ydintä. Oppilaista välittäminen ja heidän parhaakseen toimiminen on osa opettajan työn eettisyyttä. Skinnari (2004, 162) kirjoittaa empaattisuuden ja eettisyyden olevan pedagogiseen rakkauteen kyke-

nevän opettajan keskeisiä psyykkisiä ominaisuuksia. Pedagoginen rakkaus ilmenee muun muassa opettajan jatkuvana uskona ja luottamuksena oppijan kykyihin ja oppimiseen (Määttä & Uusiautti 2012, 29). Hyvä opettaja pyrkii myös näkemään oppijan piilevän potentiaalin. Hän auttaa oppilasta itseään myös näkemään oman kehittymisen mahdollisuudet sekä kannustaa ja tukee oppilasta hänen kasvussaan ja tavoitteiden saavuttamisessa. Voidakseen toimia näin opettajalla tulee olla kyky nähdä opetettava aines oppijan silmin, mikä on Määttän ja Uusiautin (2012, 33) mielestä myös yksi pedagogisen rakkauden ilmenemismuoto.

Opettajan pedagoginen rakkaus ilmenee läsnäolona. Sen puuttuminen puolestaan tekee opetuksesta hyvin ulkokohtaista ja etäistä. (Määttä & Uusiautti 2012, 29.) Pedagoginen rakkaus on oppilaan aitoa kohtaamistaan koulun kiireisessä arjessa, ja sitä leimaa pyyteettömyys: Hyvä opettaja toivoo oppilailleen hyvää heidän itsensä takia ja rakastaa heitä kokonaisvaltaisesti odottamatta siitä itselleen mitään vastapalvelusta tai palkkiota. Todellinen kasvattaja hyväksyy kaikki lapset heidän luonteenpiirteistään huolimatta. (Määttä & Uusiautti 2012, 25.) Hyvä opettaja näkee muissa ihmisissä myönteisiä ominaisuuksia, ja hän arvostaa oppilaitaan ollen lämmin ja empaattinen. Tällainen opettaja myös ilmaisee ystävällisiä tunteita oppilaitaan kohtaan. (Niemi 1989, 87.)

Määttä ja Uusiautti (2012) havainnollistavat artikkelissaan, opettajan pedagogisen rakkauden liittyvän läheisesti hänen tapaansa ylläpitää auktoriteettia sekä tarkastelevat näiden kahden asian yhteisvaikutusta luokan oppimisilmapiiriin. He erittelevät neljä erityyppistä oppimisilmapiiriä. Paras mahdollinen tilanne on, kun opettajan työssä näkyy sekä hänen pedagoginen rakkautensa että hänen asiantuntijuuteen nojaava pedagoginen auktoriteettinsa. Tällöin oppimisympäristö muodostuu lämpimäksi ja kannustavaksi. Huonoin mahdollinen tilanne puolestaan on, että opetusta ja vuorovaikutusta leimaa pedagogisen rakkauden puute, ja opettaja pohjaa auktoriteettinsa vallankäytölle. Tällöin luokan ilmapiiri on lannistava ja turvaton, ja se muodostaa vakavan uhan oppimiselle. Näiden kahden oppimisympäristötyypin väliin sijoittuvat hyvin opettajajohtoinen ja ku-

rinalainen, joskin turvallinen oppimisympäristö sekä virallinen ja etäinen oppimisympäristö. Edellä mainitussa opettaja perustaa auktoriteettinsa valta-asemaansa, mutta opetus-oppimistyötä ohjaa silti pedagoginen rakkaus, jolloin oppilaat voivat luottaa opettajansa oikeudenmukaisuuteen ja johdonmukaisuuteen. Jälkimmäisessä opettaja ei työssään ilmennä pedagogista rakkautta, mutta on ansainnut auktoriteettinsa muuten kuin valta-asemaansa tukeutuen, esimerkiksi asiantuntijuudellaan. (emt., 29–30.)

2.2.2 Ammattitaito

Kuten opettajuus myös opettajan ammattitaito on hyvin moniulotteinen käsite, jota voidaan lähestyä useasta näkökulmasta käsin. Tarkasteltaessa opettajan ammattitaitoa teoreettisella tasolla nousee usein esiin myös kompetenssin ja kvalifikaation käsitteet. Ammattitaito ylipäättään on hyvin moninainen käsite, johon liittyy useita eri tekijöitä (Vertanen 2002, 47). Näitä kolmea käsitettä näkee käytettävän myös toistensa synonyymeina, mitä ne eivät kuitenkaan ole, vaikka liittyvätkin toisiinsa läheisesti. Avaan aluksi hieman näiden käsitteiden keskinäistä yhteyttä, minkä jälkeen siirryn kuvaamaan opettajan ammattitaitoon käytännön työssä liitettäviä asioita.

Kompetenssi, kvalifikaatio ja ammattitaito ovat niin kutsuttuja suhdekäsitteitä eli yksilö on kompetentti, kvalifioitu tai ammattitaitoinen suhteessa tiettyyn tehtävään tai työhön nähden tai tietyissä olosuhteissa tai toimintaympäristössä. Käsitteet ovat siis niin sanotusti tehtävä-, tilanne- ja kontekstisidonnaisia. (Vertanen 2002, 46.)

Opettajan työn tekeminen edellyttää tietynlaista osaamista. Tätä vaadittavaa osaamista voidaan nimittää kvalifikaatiovaatimuksiksi, jotka ovat siis lähinnä arjen työelämästä nousevia asioita. Työnantaja voi esimerkiksi kirjata näitä asioita viranhakuilmoitukseen. Yksinkertaistetusti ilmaistuna kvalifikaatio puolestaan tarkoittaa muodollisesti tunnustettua osaamista, jolla työntekijä pyrkii vastaamaan näihin vaatimuksiin. Sen voidaan nähdä olevan luonteeltaan enem-

män potentiaalista. Kompetenssi sen sijaan nähdään työntekijän todellisena osaamisena, jolla hän pystyy vastaamaan kvalifikaatiovaatimuksiin. Kompetenssin synonyyminä voidaan pitää myös sanaa pätevyys. (Luukkainen 2005, 42–43.) Kompetenssi ja kvalifikaatio ovat siis ammattitaidon ulottuvuuksia. Ne kuvaavat ja lähestyvät ammattitaidon käsitettä ikään kuin eri suunnalta, erilaisin painotuksin. Kompetenssi-käsitteessä korostuu yksilön näkökulma, ja kvalifikaatiossa puolestaan työn ja ammatin näkökulma. (Vertanen 2002, 46.)

Luukkainen (2005) havainnollistaa kvalifikaation ja kompetenssin eroa seuraavasti: henkilö voi olla pätevä eli kompetentti tekemään jotain työtä, vaikkei hänellä olisikaan alan virallista tutkintoa tai hänen osaamistaan ei olisi muuten muodollisesti tunnustettu eli kvalifioitu. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi juuri sijaisopettajan tapauksessa. Olen itsekin kuullut puhuttavan sijaisopettajista, joilla ei ole muodollista pätevyyttä tai opettajan kelpoisuutta, mutta joita oppilaat esimerkiksi ovat pitäneet pätevämpänä kuin varsinaista opettajaansa. Luukkainen kirjoittaa lisäksi, kuinka opettaja voi olla tiedostamattaan inkompetentti eli hän luulee osaavansa hoitaa työnsä, mutta todellisuudessa näin ei ole. Epäpätevyys voi ilmetä esimerkiksi oppilaiden häiriköimisenä tai siinä, ettei oppimista tapahdu. Tiedostettu inkompetenssi puolestaan voi Luukkaisen mukaan johtaa helposti opettajan uupumiseen. (emt., 43–44.)

Ammattitaito voidaan nähdä ikään kuin sateenvarjona, jonka alle kaksi edellä esiteltyä käsitettä jäävät. Se on yksilön ominaisuus, joka muodostuu hänen kyvyistään ja valmiuksistaan toimia ammatissa. Käsitteen määrittelyn kannalta sillä ei myöskään ole merkitystä, miten ammattitaito on hankittu – koulutuksella vai kokemuksella. Yleensä ammattitaitoa ei kuitenkaan esiinny synnynnäisenä lahjakkuutena, eikä sitä saavuteta pelkän yleisen elämäkokemuksen seurauksena. Ammattitaito on dynaamista, sillä se muuttuu toimintaympäristön, työtehtävien ja työpaikan vaatimusten sekä yksilön kehittymisen ja henkisen tilan mukaisesti. (Vertanen 2002, 48.)

Usein ammattitaidon yhteydessä puhutaan myös niin kutsutusta hiljaisesta tiedosta. Sen voidaan myös nähdä olevan osa yksilön ammattitaitoa. Käsitettä on vaikea määritellä lyhyesti. Olennaista kuitenkin on, että se on pääosin tiedostamatonta tietoa, jota ihmisen on vaikea ilmaista tai muotoilla sanoiksi. Voidaan ajatella, että ihminen tietää enemmän kuin osaa kertoa. Hiljainen tieto voidaan myös nähdä kokoelmana erilaisia uskomuksia, näkemyksiä, ajatusrakennelmia ja mielikuvia, jotka vaikuttavat ihmisen toiminnan taustalla. Työelämässä hiljaisella tiedolla voidaan tarkoittaa työkokemuksen myötä kertynyttä taitoa ja osaamista, mikä puolestaan tarkoittaa, että se on luonteeltaan hyvin subjektiivista ja kokemusperäistä. (Pohjalainen 2012, 1–2.) Piilevä tieto voi muodostua ongelmalliseksi, jos se on virheellistä tai jäykkää, jolloin se ehkäisee joustavaa ajattelua (Luukkainen 2005, 47).

Vertasen (2002, 48) mukaan ammattitaitoa ei pitäisi nähdä vain erillisten taitojen kokoelmana tai summana, vaan ennemminkin kykynä yhdistää ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Opettajan työn keskeisten osa-alueiden määrittely ja tiivistäminen yhdeksi luetteloksi onkin haastavaa, sillä työn osa-alueet vaihtelevat hyvin laajoista teemoista todella suppeisiin osaamisen alueisiin (Kosunen 1994, 56; Kyriacou 2007, 5). Tutkijat ovat kuitenkin tehneet erilaisia listauksia opettajan ammattitaidon keskeisistä alueista. Listauksissa painottuvat näkökulmasta riippuen hieman eri asiat, mutta niissä on nähtävissä myös paljon yhtäläisyyksiä.

Kyriacou (2007) on koonnut yhteenvedon opettajan työn keskeisimmistä osa-alueista. Hänen mukaansa opettajan tärkeimmät taidot on mahdollista liittää seitsemään osa-alueeseen, joita ovat opetuksen suunnittelu ja valmistelu, toiminta opetustilanteissa, opetustilanteiden hallinta, luokan oppimisilmapiiri, työrauhan ylläpito, oppilaiden edistymisen arviointi sekä reflektointi ja oman toiminnan arviointi. (Kyriacou 2007, 11–13; Kosunen 1994, 56.)

Yrjönsuuri (1990, 174–175) lähestyy asiaa hieman eri näkökulmasta mutta jakaa myös opettajan ammattitaidon seitsemään ulottuvuuteen, joita ovat kasva-

tustieto eli alan yleinen teoria, koulutyön käytäntöjen tuntemus, aineenhallinta, didaktinen oppiaineen käsittelytaito, opetusmenetelmien hallinta, taito arvioida sekä vuorovaikutustilanteiden hallinta. Kyriacoun listaus on kokonaisvaltaisempi ja sisältää laajempia osa-alueita kuin Yrjönsuuren listaus. Olennaisin ero listausten välillä on, että Kyriacou nimeää opettajan oman toiminnan reflektoinnin keskeiseksi ammattitaidon osa-alueeksi. Reflektio nähdään nykyään opettajan ammatillisen kehityksen keskeisimpänä työkaluna, sillä sen avulla opettaja ymmärtää ja jäsentää käytännön työn kautta saamaansa tietoa (Kosunen 1994, 50). Molemmissa listauksissa on kuitenkin nähtävissä samoja keskeisiä opettajan ammattitaidon alueita, joiden perusteita opitaan jo opettajankoulutuksessa. Koulutus ei kuitenkaan takaa vielä todellista ammattitaitoa. Hovila (2004, 188) kirjoittaa opettajankoulutuksen takaavan ammattilaisuuden, mutta hänen mukaansa vasta työelämässä opettaja oppii varsinaista ammattitaitoa.

Yksilöllä voi olla hyvä teoriapohja ja alansa käsitteet hallussa, mutta tällainen käytännöstä irrallinen tieto ei vielä riitä todelliseen ammattitaitoon. Ammattitaito on siten myös käytännön toimintaan liittyvää tietoa, joka on rakentunut yksilön kokemusten, niiden omakohtaisen arvioimisen ja tilanteiden uudelleen jäsentämisen myötä. Ojanen kuvailee opettajan ammattitaitoa siten tilannekohtaiseksi ja kontekstisidonnaiseksi. (Ojanen 1993, 106.)

Opettajan ammattitaidon yhtenä keskeisenä osana nähdään yleensä opetustaito. Vähätalo (1990) jakaa opettajan opetustaidon viiteen osataitoon: asennoituminen opettajan työhön, luokanhallinta, oppiaineksen hallinta, opetustavan hallinta sekä opetuskokonaisuuden hallinta. Kuten huomataan, menevät myös tässä luokituksessa mainitut asiat osittain päällekkäin edellä esitetyn Yrjönsuuren ammattitaidon luokituksen kanssa, mikä kertoo aiheen moniulotteisuudesta ja määrittämisen vaikeudesta. Edellisten lisäksi opettajan ammattitaitoon vaikuttaa Vähätalon mukaan myös opettajan persoonallisuus, josta kirjoitin enemmän aiemmassa alaluvussa. (Vähätalo 1990, 17.)

Oppiaineiden sisällöllinen hallinta nousee usein esiin opettajan ammattitaidosta puhuttaessa, kuten yllä olevista listauksistakin voidaan nähdä. Vähätalon (1990, 12) mukaan se on joskus ollut jopa tärkein opetustaidon osa-alue oppilaiden mielestä. Onnistuakseen työssään ja voidakseen olla tiedollinen auktoriteetti oppilaille, opettajan tulee hallita opetusaines. Jollei opettaja hallitse opiskeltavaa sisältöä, on se vakava este oppilaiden oppimiselle (Luukkainen 2005, 56). Sisällöllinen hallinta ei kuitenkaan takaa, että opettaja osaisi opettaa asian hyvin. Kuten Määttä ja Uusiautti (2012, 30) aiheeseen liittyen huomauttavat: ei loistavinkaan musiikkinero ole paras mahdollinen opettaja, jos hän ei kykene esimerkiksi havaitsemaan oppilaansa oppimisen haasteita tai välitä oppilaasta muuten.

Toinen usein esiin nouseva ammattitaitoisen opettajan ominaisuus on oppilaiden yksilöllisyyden tunnistaminen ja huomioiminen opetuksessa. Oppilaantuntemus on yksi hyvän opetuksen kulmakivistä. Opettajan tulee tuntea oppilaansa, voidakseen suunnitella ja toteuttaa oppilaslähtöistä opetusta. Hyvä opettaja on opetuksessaan joustava ja hänellä on herkkyys tunnistaa yksilöllisiä eroja oppilaissa: yksi oppilas kaipaa enemmän läheisyyttä opettajaltaan, toinen taas arvostaa opettajan asiantuntijuutta (Määttä & Uusiautti 2012, 30).

Herkkyys oppilaantuntemuksessa on Määttän ja Uusiautin (2012) mukaan yksi pedagogisen tahdikkuuden ilmenemismuodoista. Pedagoginen tahdikkuus on hyvän opetustyön ydin. Tällä tavoin taitava opettaja toimii tahdikkaasti erilaisissa opetustilanteissa. Hän on omistautunut oppimisen edistämiseen ja hänen työskentelyään leimaa kunnioitus ja pedagoginen rakkaus oppilaita kohtaan. Tällainen opettaja on ymmärtänyt, ettei hän voi pakottaa oppilaita kunnioittamaan itseään tai hyväksymään itseään auktoriteetiksi, vaan se asema tulee ansaita. (emt., 30–31.)

Pedagogiseen tahdikkuuteen liittyy läheisesti myös valta ja erityisesti se, miten opettajan vallankäyttö ilmenee. Opettajalla on aina valtaa hänen toimiessaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Vallankäyttö heijastuu opettajan käytök-

seen ja vaikuttaa merkitsevästi vuorovaikutuksen laatuun. Opettajan käytös kertoo, arvostaako hän todella oppilaitaan. Opettaja voi käytöksellään ja suhtautumisellaan saada aikaan hyvää tai pahaa: hän voi joko kannustaa tai lannistaa, tukea oppilaan itsetuntoa tai murentaa sitä sekä luoda mahdollisuuksia kokea onnistumisen elämyksiä tai ruokkia pettymyksen tunteita. (Suonio 1993, 145.) Oppilaat arvostavat ennen kaikkea oikeudenmukaisia opettajia ja tuntevat puolestaan vahvaa vastenmielisyyttä ja jopa inhoa sellaisia opettajia kohtaan, joiden seurassa he ovat kokeneet tulleen väärinymmärretyiksi tai muuten epäoikeudenmukaisesti kohdelluiksi (Äärelä 2012, 201–202). Tässä näkyy suuresti myös opettajan työn eettisyys.

Ihmisten ohjaaminen on olennainen osa opettajan työtä ja ammattitaitoa, minkä vuoksi opettaja tarvitsee työssään päivittäin hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Komulainen 2010, 72). Doyle ja Carterin (1984) mukaan yksi keskeisimmistä opettamisen osatehtävistä on saavuttaa ja ylläpitää toimiva yhteistyö oppilaiden kanssa. Oppilaat odottavat, että opettajat ovat riittävän ammattitaitoisia kyetäkseen muodostamaan toimivan yhteistyöilmapiirin luokkaan. Jos suuri osa oppilaista ei suostu osallistumaan tunnin toimintaan, voi oppilaille helposti syntyä näkemys, ettei kyseisellä opettajalla ole riittäviä luokanhallintataitoja. Tällaisen käsityksen syntymisellä voi olla vakavia seurauksia opettajan luokanhallinnan ja yhteistyön saavuttamisen kannalta jatkossa: jos yhteistyötä ei saavuteta, oppilaiden huono käytös lisääntyy ja mahdollisuus yhteistyön saavuttamiseksi voi olla menetetty lopullisesti. (emt., 131–132.) Vuorovaikutuksessa keskeistä on opettajan ja oppilaan välinen luottamus, joka voi kehittyä vain yhteisten kokemusten kautta (Kolu 2000, 120).

Opettajan luokanhallintataitoja ja erityisesti työrauhan ylläpitämistä pidetään yhtenä ammattitaitoisen opettajan kriteerinä. Työrauha määritellään kirjassa *Kasvatustieteen käsitteistö* (1982) luokassa vallitseviksi rauhallisiksi oloiksi – häiriintymättömyyden tilaksi (Hirsjärvi 1982, 196). Opettajilla on erilaisia keinoja ylläpitää työrauhaa luokassa, eivätkä kaikki niistä ole yhtä hyviä tapoja. Salovirta (2014) esimerkiksi kirjoittaa, kuinka uhkailun ja rankaisemisen avulla luokka

voidaan saada hiljaiseksi, mutta samalla seurauksena on, että oppilaat ovat luultavasti myös haluttomia opiskelemaan. Hänen mukaansa ulkoisella kontrollilla, kuten rangaistuksilla, aikaansaatu työrauha ei myöskään edistä oppilaiden kehitystä. (emt., 23–24.) Pohjimmiltaan työrauhan tulisi aina liittyä oppilaan itsehillinnän ja vastuuntunnon kehittämiseen: oppilaita tulee kasvattaa niin, että he oppivat huomioimaan luokkatoverinsa ja heidän oikeutensa opiskelurauhaan (Koskenniemi & Hälinen 1970, 246).

Työrauhan yhteydessä kuulee usein puhuttavan myös kurista tai kurinpidosta, jonka nähdään olevan asian negatiivisempi ilmaus. Jos opettajan kommunikointityyli on pääsääntöisesti ylhäältä alaspäin oppilaisiin suuntautuvaa, ja sitä leimaa tiukka kontrolli ja kurinpito, ei opettajan ja oppilaiden välille muodostu luontevaa vuorovaikutussuhdetta (Salo 2005, 94). Gordon (1979) kirjoittaa, kuinka monet opettajat uskovat usein tiedostamattaankin kurinpitoon rangaistusten ja uhkausten, toisin sanoen voimakeinojen, avulla. Hän huomauttaa myös osuvasti, miten yhdenkään opettajan mieleen ei silti tulisi kurittaa, rangaista tai uhata esimerkiksi omaa työkaveria, puolisoa tai ystävää. Syykin on selvä: voimakeinot vaikuttavat tuhoisasti ihmissuhteisiin. (emt., 16–17.) Myös opettajan sarkasmi, tiukkuus ja huumorintajuttomuus etäännyttävät oppilaita opettajastaan (Salo 2005, 109).

Opettajan äänenkäytöllä on myös merkitystä mietittäessä vuorovaikutussuhteen laatua. Opettajan äänen on todettu olevan merkittävä tekijä ihmisten kertomuksissa koulumaailmasta. Pehmeä ja sopivaksi tilanteeseen mukautettu ääni koetaan miellyttävänä. Myös puheen sisällöllä on merkitystä: ystävälliset ja rohkaisevat sanat muistetaan pitkään. Kuitenkin myös se, mitä ja miten opettaja puhuu, voi muodostua vallankäytöksi. Yleisimpiä opettajan suullisen rankaisun tai vallankäytön muotoja ovat huutaminen, sarkasmi ja loukkaukset. Myös niin kutsutut palopuheet tai opettajan pyrkimykset nolata tai nöyryyttää oppilaita puheessaan lukeutuvat tähän joukkoon. Opettajan huutamisen syyksi kerrotaan usein oppilaiden rankaiseminen tai heidän puhuttamisensa epäsovikkaan käytöksen vuoksi. Joissain tapauksissa opettajan huudon syytä ei edes muisteta. Täl-

löin huutamalla välitetty sisältö ei ole ollut yhtä merkityksellinen kuin huutaminen itsessään. Huutaminen voi tuntua oppilaista pelottavalta. Kauhistus, viha ja voimattomuus ovat myös tunteita, joita liitetään mielikuvaan huutavasta opettajasta. (Southgate 2003, 42–43.) Oppilaat toivovat opettajien ratkaisevan ristiriidat tai ojentavan heitä ilman huutoa, puhumalla (Äärelä 2012, 190).

2.3 Sijaisopettajat koulumaailmassa

Sijaisopettajat ovat hyvin keskeinen ja välttämätön osa koulun työyhteisöä ja koulumaailman arkea (Rogers 2003, 14). Opettajat loistavat yleensä sairauspoissaololistojen häntäpäässä (ks. Saarinen 2009), mutta esimerkiksi muut henkilökohtaiset syyt sekä erilaiset opettajien koulutuspäivät aiheuttavat silti tarvetta sijaisopettajille (St. Michel 1995, 5).

Sijaisopettajien ryhmä on hyvin moninainen. Yliopistokaupungeissa, joissa on opettajankoulutuslaitos, sijaisuuksia hoitavat hyvin pitkälti opettajaopiskelijat. Tällainen järjestely palvelee molempia osapuolia, sillä koulut saavat motivoituneista opettajaopiskelijoista lähes päteviä sijaisopettajia. Opettajaopiskelijat puolestaan pääsevät kehittämään ammatillista identiteettiään ja kartuttamaan työkokemusta tulevaa ammattiaan varten. Muilla paikkakunnilla tilanne ei ole aivan näin ihanteellinen. Erityisesti pienemmillä ja syrjäisemmällä paikkakunnilla ammattitaitoisia tai edes halukkaita sijaisopettajia on vaikea löytää. Kokemusteni ja kuulemani perusteella sijaisopettajiksi pyydetään tällöin esimerkiksi opettajien entisiä, hyvin ansioituneita oppilaita, opettajien ja rehtoreiden perhetuttuja sekä jo eläköityneitä opettajia. Koulunkäynninohjaajia käytetään myös sijaisopettajina.

Sijaisopettajan rooli koulumaailmassa eroaa mielestäni olennaisella tavalla varsinaisen luokan- tai aineenopettajan roolista. Hän ei ole niin sanotusti koulun pysyvää henkilökuntaa, ja mielestäni myös oppilaat tiedostavat tämän eron ja vertailevat usein sijaisopettajia ja heidän toimintaansa omiin varsinaisiin opettajiinsa. Sijaisopettajan työkuva eroaa ratkaisevasti varsinaisen, pysyvän opetta-

jan toimenkuvasta, sillä esimerkiksi suunnittelu ja arviointi eivät yleensä kuulu sijaisopettajan vastuulle (Glatfelter 2006, 17). Sijaisopettajat eivät myöskään aina ole muodollisesti päteviä, ja joissain tapauksissa voi olla, ettei heillä ole opettajankoulutusta tai pedagogisia opintoja suoritettuna ollenkaan (Glatfelter 2006, 1).

Olen kuullut paljon sijaisopettajina toimineiden kokemuksia ja näkemyksiä työstään. Sijaisopettajat kohtaavat monia haasteita koulun arjessa. Nämä haasteet voivat liittyä esimerkiksi niukkaan ohjeistukseen, puutteelliseen perehdytykseen ja oppilaantuntemukseen, työrauhan ylläpitämiseen, pätevyyden tunteisiin sekä auktoriteettiin ja valta-asetelmiin. Kuten suurin osa opettajaopiskelijoista, olen itse myös toiminut opiskeluaikani sijaisopettajana, minkä vuoksi minulla on tiettyjä ennakkokäsityksiä tutkimusaiheeseen liittyen. On tärkeää, että tutkija tiedostaa ilmiötä koskevat ennakkokäsityksensä ja kirjoittaa ne auki, jotta ne eivät liiaksi ohjaa hänen ajatteluaan ja tutkimusprosessin etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Ennakkokäsitykseni on, että oppilaat suhtautuvat sijaisopettajiin usein rennommin kuin omaan opettajaansa. Oppilaat ajattelevat, ettei sijaisopettajan kanssa tarvitse opiskella yhtä paljon tai yhtä intensiivisesti kuin oman opettajan läsnäollessa. Myös kirjallisuudesta nousee esiin käsitys, jonka mukaan valitettavan usein päivä sijaisen kanssa on oppilaille kuin vapaapäivä (St. Michel 1995, 14).

Sijaisopettajasta voidaan myös ajatella, ettei hän ole yhtä pätevä kuin oma opettaja. Sijaiselta kysytään usein, onko hän ”oikea” opettaja tai milloin hänestä tulee sellainen. Oppilaat vertaavat mielessään sijaisopettajaa pysyviin, varsinaisiin opettajiinsa ajatellen monesti, etteivät sijaisopettajat ole niin sanotusti oikeita opettajia. (Rogers 2003, 11.) Mahdollisesti tästä johtuen sijaisilla ei lähtökohdaisesti myöskään ole samanlaista auktoriteettia kuin luokanopettajalla, eivätkä oppilaat tottele häntä samalla tavoin. Puutteellinen ohjeistus ei helpota sijaisen auktoriteettiaseman rakentamista uuden luokan kanssa, sillä kuten sanotaan, tieto on valtaa. Uuden sijaisen on koko ajan tiedusteltava oppilailta, mitä tehtä-

viä he ovat viimeksi tehneet, mistä löytää materiaaleja jonkin työn tekemiseen sekä millaisia rutiineja luokalla on esimerkiksi ruokailuun menon suhteen. Tällöin oppilailla on valta joko kertoa totuudenmukaisesti asioista tai ei.

Sijaisopettajan asemaa voisi verrata oppilaantuntemuksen suhteen ikään kuin opettajaan, joka ensimmäistä kertaa tapaa uuden luokkansa. Toki luokanopettajallakin on tällöin jo jonkin verran ennakkotietoja esimerkiksi oppilaiden sairauksista tai yksilöllisen tuen tarpeista, mikä on enemmän kuin mitä sijaiselle usein kerrotaan. Aino Kontula on tehnyt pitkän uran opettajana, ja hän kirjoittaa kirjaan *Opettajan selviytymisoppi* (2010, 83) ensivaikutelman tärkeydestä uusien oppilaita kohdattaessa. Uuden opettajan on hyvä miettiä etukäteen ensikohtaaminen luokan kanssa: pitäisikö olla tiukka vai löysä sääntöjen suhteen, sekä miten koulun rutiineihin ja tapoihin tulisi suhtautua. Kontula varoittaa aliarvioimasta oppilaita, sillä he mittaavat uuden opettajan päästä varpaisiin heti ensikättelyssä. (Kontula 2010, 84–85.)

Sijaisopettajana toimiminen voidaan mielestäni nähdä ammatillisen kehityksen näkökulmasta yhtenä opettajaksi kasvamisen vaiheena tai sen välineenä. Uskon, että lähes jokainen opettajaopiskelija tai vastavalmistunut nuori opettaja tekee sijaisuuksia uransa alkuvaiheessa ennen viran tai pidemmän määräaikaisten työsuhteen saamista. Tämä tutkimus on toteutettu Rovaniemellä, jossa järjestetään opettajankoulutusta. On todennäköistä, että tällaisilla paikkakunnilla opettajan sijaisuuksia hoitavat suurimmaksi osaksi opettajaopiskelijat, joiden voidaan katsoa olevan ammatillisen kehityksensä alkuvaiheessa. Tässä vaiheessa opettajan ajattelulle ja toiminnalle ovat ominaisia tietyt piirteet, joihin perehdyn tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

2.4 Ammatillinen kehitys

Työelämä on nykyaikana muuttunut entistä kompleksisemmaksi, dynaamisemmaksi ja haastavammaksi. Yksilö ei voi enää ajatella, että hän kouluttauduttuaan johonkin ammattiin tai työtehtäviin olisi täysin valmis toteuttamaan sitä sel-

laisenaan eläkepäiviinsä asti. Yhä enemmän korostetaan oppimaan oppimisen taitoja sekä yksilön valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja ammatilliseen kehitykseen. Myös opettajat kokevat työnsä vaativan heiltä jatkuvaa ja elinikäistä oppimista (Paavola & Talib 2010, 356).

Opettajat kokevat työssään yhä enenevässä määrin haastavia tilanteita. Erityisesti aloittelevat, ensimmäisiä vuosiaan työelämässä olevat opettajat saattavat kokea, ettei heillä ole vielä riittäviä työvälineitä esimerkiksi haastaviksi koettujen oppilaiden tai vanhempien kohtaamiseen. Kokeneemmat opettajat pystyvät puolestaan hyödyntämään aiempia kokemuksiaan oppilaista sekä opetus- ja oppimistilanteista. He pystyvät tuon käytötiedon pohjalta tunnistamaan ja ennakoimaan tilanteita sekä käsittelemään niitä nopeammin ja rutiininomaisemmin kuin noviisiopettajat. (Kosunen 1993, 75.) Haastavat luokkahuonetilanteet, joihin opettajalla ei ole valmista ratkaisua tai aikaisempaa kokemusta tukena, voivat olla koko persoonallaan työskentelevälle opettajalle ja siten myös hänen identiteetilleen uhkaavia. Perusvaatimuksena tällaisten tilanteiden kohtaamiseen onkin opettajan tasapaino itsensä kanssa. Saavuttaakseen tällaisen henkisen tasapainotilan, opettajan tulee kyetä refleктоimaan itseään ja työtään. (Paavola & Talib 2010, 357.)

Reflektio nähdään merkittävänä tekijänä opettajan ammatillisen kehityksen kannalta – jopa sen pääelementtinä (Ojanen 1996, 51). Reflektio on väline, jolla opettaja ymmärtää käytäntöä, prosessoi sieltä saamaansa informaatiota sekä jäsentää ja uudelleenjärjestää käyttötietoaan. Reflektion avulla opettajat voivat tulla tietoisiksi muuten tiedostamattomista uskomuksistaan ja ennakkoletukistaan, jotka ovat yhteydessä heidän opetuskäytäntöihinsä. (Kosunen 1994, 47–48, 50.) Opettajan on kehittyäkseen oltava valmis myös jatkuvalla arvioinnille (Isohookana-Asunmaa 1993, 139). Ammatillisen kehityksen prosessi vaatii opettajalta hyvää itseluottamusta, ettei hän rakentavan kritiikin edessä koe tarvetta puolustautua tai selitellä. Itseensä luottava opettaja näkee kritiikin sen sijaan henkisen kasvun mahdollistajana. (Paavola & Talib 2010, 357.)

Työelämän luonne luo haasteita opettajan ammatilliselle kehitykselle. Työn lisääntyvät vaatimukset ja jatkuva kiire eivät aina jätä aikaa oman työn reflektoinnille ja pohdinnalle, joiden nähdään olevan välttämättömyys työssä oppimiselle ja kehittymiselle. Lyhyet, projektiluontoiset työsuhteet, muut katkokset ja yleinen epävarmuus eivät myöskään edistä ammatillisen identiteetin rakentamista, joka edellyttää jatkuvuutta ja ennustettavuutta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 48.)

Edellä kuvattu epävarma ja katkonainen työtilanne lienee erityisesti aloittelevien opettajien haasteena. On harvinaista, että vastavalmistunut saisi vakituisen viran heti ensi yrittämällä. Huonoimmassa tilanteessa vastavalmistunut joutuu tekemään pitkäänkin niin kutsuttuja pätkäsijaisuuksia eli opettamaan vain lyhyitä jaksoja kerrallaan eri luokissa. Muun muassa Craig (1995) on kuvannut yhden opettajan, Benitan, kokemuksia tällaisena kiertävänä sijaisopettajana toimimisesta. Artikkelin perusteella Benita koki, että hän vain valvoi oppilaita toteuttaessaan muiden opettajien tuntisuunnitelmia. Hän koki tällä tavoin opettajana toimimisen vain pinnallisena suorittamisena, eikä niinkään aitona oman henkilökohtaisen opettajuuden toteuttamisena. (emt., 80.)

Lyhytjaksoiset sijaisuudet eivät samalla tavalla mahdollista nuoren opettajan ammatillista kasvamista ja kehittymistä kuin pidemmät ja yhtäjaksoiset työsuhteet, jotka kokonaisuudessaan ovat opettajan suunniteltavissa, toteutettavissa ja arvioitavissa. Lyhyet sijaistamisjaksot eivät sisällä opettajan työn kaikkia puolia. Väliaikaiset sijaiset eivät esimerkiksi yleensä itse suunnittele opetusta tai valitse sen sisältöjä. He eivät myöskään ehdi rakentaa kovin syvällisiä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa. Myös yhteistyö ja kommunikointi vanhempien kanssa on yleensä mahdotonta, sillä väliaikaiset sijaisopettajat eivät saa esimerkiksi tunnuksia Wilmaan, jossa suurin osa kodin ja koulun välisestä kommunikoinnista nykyaikana tapahtuu. Ilman muiden muassa näitä työn osa-alueita he eivät voi kokonaisvaltaisesti kehittää henkilökohtaista opettajuuttaan, sillä juuri työkokemuksen avulla opettaja uudistaa ja kehittää subjektiivista kasvatusteoriaansa (Hovila 2004, 188).

Kaikenlaisella työkokemuksella nähdään kuitenkin olevan positiivinen yhteys opettajan työssä menestymiseen (Kosunen 1994, 69). Uran alkuvaiheen ammatillinen kehitys on luonteeltaan hyvin erityyppistä kuin kokeneen opettajan ammatillinen kasvu. Ensimmäisinä työvuosina opettajalle alkaa pikkuhiljaa kehittyä ymmärrys työnsä kokonaisuudesta, minkä seurauksena myös henkilökohtainen ammatillinen kehitys voi alkaa (Vilpa 1993, 152). Ojanen (1993, 104) nimeää Kagania (1992) mukaillen kolme olennaisinta asiaa, joista nuoren opettajan tulisi uran alkuvuosina suoriutua: perusrutiinit opetuksessa ja luokan hallinnassa, oppilaita koskeva tieto sekä ylipäätään tiedon käyttäminen ja soveltaminen oman persoonallisen opettajakuvan kehittämiseen. Saadun tiedon käyttäminen ja soveltaminen tällä tavoin vaatii opettajalta itsereflektiota ja oman työn pohtimista. Kokeneet opettajat tekevät tätä yleensä jo tottuneesti. Aloittelevatkin opettajat reflektoivat omaa toimintaansa, mutta erona kokeneisiin opettajiin, heidän reflektointinsa ei ole yhtä fokusoitunutta, vaan heille kaikki työhön liittyvät asiat ja osa-alueet näyttäytyvät usein yhtä tärkeiltä ja huomionarvoiselta. Noviisiopettajille ei ole vielä kehittynyt ajattelumallia organisoida tehokkaasti niin valtavaa informaatiomäärää, joka luokkahuonekokemuksista kertyy. (Niemi 1995b, 19.) Kosusen (1993, 74) mukaan noviisiopettajien itsearviointitaitojen ja reflektion kehittyminen vaatii jopa tuhansia tunteja työstämistä.

Kohosen (1993) mukaan opettajan ammatillista kehitystä voidaan jäsentää neljän vaiheen kautta, joita ovat uran alkuvaihe, ammatillinen vakiintuminen, ammatillinen laajentuminen ja uran päätösvaihe. Lisäksi Kohonen nimittää uran alun ammatillista kehitystä *opettajaksi tulemiseksi* ja myöhempää kehitystä *opettajana kasvamiseksi*. Opettajaksi tulemisen vaiheessa opettaja keskittyy ammatillisten perustaitojen ja asenteiden kehittämiseen, oman identiteettinsä selkiyttämiseen ja oman opetustyylin löytämiseen sekä opettajan työn kokonaisuuden oppimiseen. Tärkeä tavoite tässä vaiheessa on myös oppia jäsentämään luokan työskentelyn kokonaisuutta sekä tukemaan ja ohjaamaan yksittäisten oppilaiden työskentelyä. Opettajana kasvamisen vaihetta luonnehtii työn kokonaisuuden hahmottaminen. Vaiheen tavoitteena on työn syvällisempi ym-

märtäminen ja omaa työtä kriittisesti pohdiskeleva ja tutkiva ammattilainen. Opettajana kasvamiseen liitetään myös osallistuminen oman koulun ja työyhteisön kehittämistyöhön. (emt., 80–81.)

Ammatillisen kehityksen alkuvaihetta leimaa usein huoli omasta minästä, osaamisesta ja selviytymisestä opettajana, mikä voimakkaimmillaan voi ilmetä tarpeena saada hyväksyntää ja arvostusta kollegoilta tai oppilaiden vanhemmilta (Niemi 1993, 33). Noviisiopettajat kantavat huolta myös siitä, kuinka he onnistuvat pitämään yllä sosiaalisia suhteita oppilaisiin (Niemi 1995b, 19). Ammatillisen kehityksen myötä opettajat oppivat huomioimaan oppilaita paremmin. Siinä missä kokemattomat opettajat kiinnittävät huomiota lähinnä omaan selviytymiseensä vuorovaikutustilanteista, kokeneemmat ja ammattitaitoisemmat opettajat kohdistavat huomionsa pääasiallisesti oppilaisiin ja heidän edistymiseensä. (Kosunen 1993, 72–73.)

Opettajan ammatillinen kehitys ei tapahdu tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Niikko 1998, 78). Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010, 62) nimittävät ilmiötä työyhteisöön sosiaalistumiseksi. Noviisiopettajan ammatillinen identiteetti rakentuu heidän mukaansa alkuun ensisijaisesti omaksumalla työyhteisön toimintatavat, arvot ja normit lähes sellaisenaan. Sosiaalistuminen voi olla jopa niin vahvaa, että nuori opettaja omaksuu työyhteisön käsitykset, vaikka ne olisivat ristiriidassa hänen omiensa kanssa. Myöhemmässä vaiheessa kokeneemman opettajan ammatillinen kehitys muuttuu yksilöllisemmäksi ja persoonallisemmaksi, kun hänen kokonaiskäsityksensä työstä kehittyy ja hän pääsee paremmin osaksi työyhteisöään. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 62–63.) Kokeneemman opettajan ammatilliselle kehitykselle on ominaista myös ajattelun painopisteen siirtyminen omasta itsestä koskemaan oppilaita ja lopulta laajempia kasvatuksellisia aiheita ja kysymyksiä (Niemi 1995b, 7).

Opettajan ammatillinen kasvu voidaan tutkimuskirjallisuudessa nähdä kolmen erilaisen näkökulman kautta: ulospäin näkyvä kypsyminen ja vaiheittainen prosessi, sisäinen ja laaja-alainen kasvu- ja oppimisprosessi sekä kontekstuaalinen

ilmiö (Niikko 1998, 83–91). Ennen kaikkea se on kuitenkin yksilön sisäistä kasvua, jossa ammatillinen minäkäsitys kehittyy, asenteet muuttuvat ja kriittinen reflektiokyky, pedagogiset sekä didaktiset taidot kehittyvät (Väisänen & Silkelä 2000, 19). Ammatillinen kehitys nähdään kirjallisuudessa myös lähes poikkeuksetta prosessina (ks. Luukkainen 2005, 50; Niemi 1993, 33; Ojanen 1993, 96; Valde 1994, 155.) Opettajilla tämä prosessi alkaa opettajankoulutuksessa tai on mahdollisesti alkanut jo ennen muodollista koulutusta esimerkiksi työkokemuksen virittämänä. Prosessi on pitkäaikainen, jatkuva ja dynaaminen oppimisprosessi, joka ei pääty vielä opettajan valmistuttuakaan, vaan se jatkuu edelleen työelämässä. (Niemi 1995a, 15.)

Niemi (1995a) erittelee ammatillisessa kehityksessä kolme keskeistä aluetta: ammatilliset taidot, persoona ja kognitiiviset prosessit. Nämä osa-alueet kehittyvät vuorovaikutuksessa keskenään, mutta kasvu eri osa-alueilla voi silti tapahtua eri rytmissä. Prosessin nopeudessa ja laadussa on luonnollisesti myös yksilöllisiä eroja. (emt., 15.) Opettajaksi kasvamisen prosessiin liitetään myös muiden muassa seuraavia asioita: yksilön kognitiivisten valmiuksien kehittyminen, oman identiteetin vahvistuminen, arvojen ja asenteiden sisäistäminen sekä työtehtävien hoitamisessa ammatillistuminen (Valde 1994, 155).

Ammatillisen kehittymisen prosessi on aina hyvin henkilökohtainen, sillä se koskee yksilön koko persoonallisuutta (Valde 1994, 155; Niemi 1993, 33). Tämä näkyy erityisen hyvin opettajan työssä, jota tehdään mitä suurimmassa määrin juuri omalla persoonalla. Persoonallisuutta tarkasteltaessa keskeiseksi osa-alueeksi nousevat arvot. Ne liittyvät toiminnan päämääriin ja asenteisiin sekä ohjaavat vuorovaikutussuhteita oppilaisiin ja muuhun ympäristöön. Persoonallisuus opettajan työssä tarkoittaa itsensä syvempää ymmärtämistä, tervettä itsetuntoa, omaa persoonallista tyyliä sekä oman kasvattajaidentiteetin muotoutumista. (Niikko 1998, 65.)

Opettajan työssä oma minuus ja tunteet ovat hyvin vahvasti läsnä, mistä seuraa se, ettei opettaja voi kehittyä ammatillisesti ilman persoonallista kasvua (Etelä-

pelto & Vähäsantanen 2010, 48). Myös Määttä ja Uusiautti (2012, 31) korostavat artikkelissaan, kuinka tärkeää on, että opettajat tulevat tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. On tärkeää kuitenkin muistaa, että jokainen opettaja on erilainen. Opettajankoulutuksen tai ammatillisen kehittymisen tarkoituksena ei myöskään ole saada jokaista opettajaa sovitettua tiettyyn muottiin. Ei ole olemassa yhtä ainoaa oikeaa tapaa olla opettaja, minkä vuoksi on tärkeää, että opettajat oppisivat tunnistamaan juuri omat henkilökohtaiset kehittämiskohteensa sekä hyödyntämään omia vahvuuksiaan työssään.

3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tutkimuksen keskeisin tarkoitus on selvittää, millaisia käsityksiä oppilailla on sijaisopettajista. Tutkimuksen tavoitteena on myös eritellä ja kuvailla, millaista toimintaa ja millaisia piirteitä oppilaat liittävät mielestään hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin. Tulevana luokanopettajana haluan tuoda tutkimuksessa esiin myös opettajien ammatillisen kehityksen näkökulman sijaisopettajuutta tarkasteltaessa. Tutkimuksen toinen tarkoitus on oppilaiden käsitysten ja niiden kuvailun ja analysoinnin kautta luoda uusia työvälineitä myös opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehityksen ja oman opettajaidentiteetin rakentamisen tueksi.

Aihe on mielenkiintoinen, sillä varmasti jokaisella opettajalla on kokemusta toisen opettajan sijaistamisesta ennen oman viran saamista ja miksei myös sen jälkeen. Sijaisuudet ovat usein myös nuorten opettajien keskustelunaiheena. En kuitenkaan halunnut selvittää opettajien tai opettajaksi opiskelevien käsityksiä, vaan nimenomaan oppilaiden näkökulma aiheeseen kiinnosti minua. Opettajiin kohdistuvia tutkimuksia, jotka tarkastelevat aihetta oppilaiden näkökulmasta ja heidän kokemuksiinsa pohjaten, on tehty vähemmän (Viskari & Vuorikoski 2003, 55).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista prosessiluontoisuus, mikä tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkimusongelmat muokkaantuvat ja täsmentyvät pikkuhiljaa tutkimuksen edetessä lopulliseen muotoonsa (Kiviniemi 2010, 71). Näin kävi myös tässä tutkimuksessa. Pääongelma tässä tutkimuksessa on

Millaisia käsityksiä oppilailla on sijaisopettajista?

Tutkimusongelma on suhteellisen laaja, joten se rajautui tutkimuksen edetessä ainoaksi pääongelmaksi. Tutkimuskysymykset muotoituivat lopulliseen muotoonsa aineistonkeruutavan vahvistuttua. Eläytymismenetelmän käytön myötä tuntui luonnolliselta tarkentaa tutkimusongelmaa hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin liittyen, sillä varioin kehyskertomustani tämän muuttujan suhteen. Kehyskertomus sisältää tavanomaisesti tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia viiheitä. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 249.)

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälainen on hyvä sijaisopettaja ja millaista on hänen toimintansa luokassa?
2. Minkälainen on huono sijaisopettaja ja millaista on hänen toimintansa luokassa?

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografinen lähestymistapa

Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen vähitellen, ei siis niinkään etukäteen hahmotellun teorian testaaminen (Kiviniemi 2010, 74). Tutkimukseni on luonteeltaan fenomenografinen, sillä kyseisen lähestymistavan kohteena ei ole tieteellisen yleistettävän totuuden löytäminen, vaan ihmisten arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset, niiden vaihtelu ja erilaiset ymmärtämisen tavat. Kiinnostuksen kohteena on niin sanotusti ilmiön koko laajuus. Voidaan ajatella, että fenomenografinen kiinnostus suuntautuu muun muassa siihen, millaisia ajatusrakenteita ihmiset muodostavat kaikille yhteisestä todellisuudesta omassa mielessään. On selvää, että nämä ihmisten omaksumat käsitykset erilaisista asioista voivat vaihdella suurestikin. (Tervakari 2005.) Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään siis etsimään laadullisia eroja siinä, miten yksilöt käsittävät jonkin ilmiön. Tästä seuraa, ettei tutkija voi lähteä arvioimaan tutkittavien mahdollisia oikeita tai vääriä käsityksiä. Lähestymistapa tarjoaa näin mahdollisuuden kuvata, analysoida ja ymmärtää yksilöiden toisistaan poikkeavia käsityksiä. Tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa ja tutkittavien käsitysten kautta uutta tietoa tuottavaa raportointia. (Koskinen 2011, 267–268.)

Fenomenografisessa lähestymistavassa on erotettavissa kaksi eritasoista näkökulmaa. Niin kutsuttu ensimmäisen asteen näkökulma kuvaa objektiivista todellisuutta sellaisenaan eli pyritään hahmottamaan tutkittavien erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää maailmaa. Toisen asteen näkökulma eroaa edellisestä siinä, että se korostaa todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivisesti, jolloin tutkija tarkastelee, millaiseksi ilmiön sisällön merkitys muodostuu

ihmisten antamien erilaisten merkitysten valossa. Tällöin tutkija pyrkii myös tekemään tulkintoja näistä näkemyksistä ja niille annetuista merkityksistä. (Koskinen 2011, 268; Rissanen 2006.) Tässä tutkimuksessa lähestymistapa on lähempänä jälkimmäistä, vaikkakin pyrin kuvaamaan tutkittavien käsityksiä mahdollisimman autenttisesti ja tuomaan ne esille kattavasti myös sellaisenaan.

Fenomenografiassa tutkimuksen kohteena ovat siis ihmisten erilaiset käsitykset jostain ilmiöstä, minkä vuoksi lähestymistavan kannalta *käsitys* on keskeinen käsite tutkimuksessa. Kotimaisten kielten keskuksen Kielitoimiston sanakirja (2017) määrittelee käsityksen olevan ”havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuva mielikuva tai tieto”. Samaa tarkoittavia tai käsitteeseen läheisesti liittyviä termejä ovat sanakirjan mukaan muiden muassa ajatus, ajattelutapa, näkemys, mielipide, asenne tai vaikutelma (Kielitoimiston sanakirja 2017). Käsitykset eri ilmiöistä ovat yhtäaikaista sekä yksilöllisiä, mutta myös vuorovaikutuksessa sosiaalisesti jaettuja (Koskinen 2011, 269). Käsitysten voidaan nähdä muotoutuvan siis myös vuorovaikutuksen kautta. Käsittämällä ylipäätään tarkoitetaan merkitysten antamista ilmiöille ja asioille. (Tervakari 2005.) Käsitykset ovat dynaamisia, ja ne voivat muuttua useastikin. Käsitys on myös konstruktio, jonka kautta ihminen jäsentää edelleen saamaansa uutta tietoa asiasta. (Ahonen 1994, 117.)

4.2 Lapset tutkimuksen kohteina

Lasten käyttö tutkimuksen informantteina on haastavampaa kuin aikuisten, mutta aiheen kannalta lasten näkökulma on hyvin mielenkiintoinen, eikä sitä ole tutkittu niin paljoa. Haasteita saattaa aiheuttaa esimerkiksi lasten suhtautuminen kirjoitustehtävää kohtaan. Joku saattaa esimerkiksi ajatella, että se on jonkinlainen koe, jossa tulee vastata oikein tai opettajien haluamalla tavalla. Joillekin oppilaille kirjoittaminen sinänsä voi olla työlästä. On myös mahdollista – ja aika todennäköistäkin – etteivät kaikki oppilaat ole kovin motivoituneita tällaisesta kirjoitustehtävästä.

Pyrin ottamaan nämä asiat huomioon suunnittelemalla aineistonkeruutilaisuudet hyvin. Korostan oppilaille, että he saavat kirjoittaa kertomuksensa täysin vapaasti siihen muotoon kuin haluavat. Voisin myös keksiä jotain apukysymyksiä, esimerkiksi miltä sijainen näyttää tai mitä sijainen tekee luokassa päivän aikana. Näidenkin suhteen on kuitenkin oltava tarkkana, etteivät ne johdattele liikaa oppilaita. Mutta mielestäni se, että tutkimuksen informantteina ovat lapset, asettaa tutkimukselle tiettyjä erityisvaatimuksia, joiden suhteen on ehkä joustettava. Ajattelen kuitenkin, että aiheen tuttuus ja lasten arjen läheisyys helpottaa kehyskertomukseen eläytymistä ja sen pohjalta kirjoittamista. Tutusta asiasta kirjoittaminen on luonnollisesti motivoivampaa kuin täysin itselle oudosta asiasta tarinoiminen.

Kun vastaajina toimivat lapset, voi haasteeksi muodostua myös vastaajien erilainen kyky ilmaista itseään kirjallisesti. Joillekin oppilaille tekstin tuottaminen kirjallisesti voi olla hyvinkin haastavaa. Uskon kuitenkin, että aiheena sijaisopettajat on oppilaille niin tuttu ja lähellä heidän arkeaan, että heidän on luontevaa lähteä kirjoittamaan siihen liittyvää tarinaa. Uskon myös, että suurimmalla osalla oppilaista on varmasti jonkinlainen näkemys siitä, millainen on hyvä tai huono sijainen.

4.3 Eläytymismenetelmä

Aineistonhankintamenetelmänä käytän eläytymismenetelmää, jossa vastaajat kirjoittavat lyhyen kehyskertomuksen herättämien ajatusten pohjalta pienen vapaamuotoisen tarinan (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen ja Eskola 2015, 247). Toinen vaihtoehtoni aineistonkeräämiseksi oli oppilaiden haastattelu. Päädyin kuitenkin valitsemaan tämän menetelmän, sillä se sopii tutkimuksen tarkoitukseen todella hyvin. Tutkimukseni informantteina toimivat lapset, noin 11–12-vuotiaat oppilaat. Ajattelen, että oppilaat ilmaisevat ajatuksensa sijaisopettajista avoimemmin kirjoittamalla niistä nimettömänä kuin jos he joutuisivat esimerkiksi puhumaan niistä tuntemattomalle aikuiselle. Eläytymismenetelmällä saan myös haastattelua laajemman otannan. Saan siten selville use-

amman oppilaan ajatuksia ja mielipiteitä. Haastattelussa minulla olisi toki ollut mahdollisuus tehdä tarkentavia kysymyksiä ja päästä sitä kautta syvemmin selville oppilaan mietteistä, mutta toisaalta siinä olisi ollut omat haasteensa, esimerkiksi saada oppilaat puhumaan aiheesta avoimesti. Haastattelutilanne kahdestaan tutkijan kanssa on jo lähtökohtaisestikin jännittävämpi tilanne lapselle kuin omassa luokassa muiden oppilaiden kanssa tapahtuva kirjoitustehtävä, joka kaiken lisäksi palautetaan nimettömänä. Eläytymismenetelmän käyttö tässä tutkimuksessa on perusteltua, sillä sen avulla pyritään saamaan esille kulttuurisidonnaista hiljaista tietoa – tässä tapauksessa siis oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista. Tämä hiljainen tieto osaltaan voi heijastaa ajallista ja paikallista todellisuutta, esimerkiksi sitä miten oppilaat käyttäytyvät sijaisopettajan opetessa luokkaa. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 248.)

Eläytymismenetelmän etuna on myös sen avoimuus. Aineistonkeruumenetelmänä se jättää vastaajalle mahdollisuuden käyttää mielikuvitustaan ja ajatteluun aktiivisesti. Sillä parhaimmillaan eläytymismenetelmässä käytettävät kehyskertomukset vain herättelevät vastaajan mielenkiinnon aihetta kohtaan ja orientoivat hänen ajatteluaan kyseisestä aiheesta. (Eskola 2010, 72.) Haastattelumenetelmää käytettäessä tutkijan on esimerkiksi oltava hyvin tarkkana, ettei hän vain omilla kysymyksenasetteluillaan johdattele vastaajan ajattelua ja sitä kautta vääristä saatuja vastauksia. Eläytymismenetelmän kohdalla tämä vaara on pienempi, sillä kehyskertomuksen luettuaan vastaaja saa vapaasti haluamallaan tavalla kirjoittaa ajatuksiaan ja mielipiteitään paperille omilla käsitteillään.

Eläytymismenetelmässä olennaista on kehyskertomuksen variointi jonkin yhden muuttujan suhteen. Variointi erottaa eläytymismenetelmän monesta muusta tiedonhankintamenetelmästä ja korostaa myös sen omalaatuista luonnetta. Jo kirjoitelmat sinänsä ovat mielenkiintoista luettavaa, ja niiden analysointi onnistuu toki ilman variointiakin. Keskeistä menetelmässä on kuitenkin juuri tämän vaihtelun vaikutusten selvittäminen eli mikä vastauksissa on muuttunut, kun jotain olennaista kehyskertomuksen elementtiä on muutettu. Erityisen menetelmästä tekee myös se, että eläytymismenetelmäaineistot on mahdollista analy-

soida ikään kuin kahteen kertaan: Ensimmäisellä kerralla kirjoitelmia ja niiden sisältöä analysoidaan kuten mitä tahansa laadullista aineistoa, toisella kerralla taas kiinnitetään erityishuomio variaation vaikutuksiin ja sen tuomiin muutoksiin vastauksissa. (Eskola 2010, 72–73.)

Eri kehyskertomusversioissa varioitava tekijä valitaan yleensä tutkimusongelman pohjalta. Kehyskertomus sisältää tavanomaisesti tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia vihjeitä. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 249.) Päätin varioida tässä tutkimuksessa käytettäviä kehyskertomuksia sijaisen koetun hyvyyden mukaan. Toisessa kehyskertomuksessa luokalla ollut sijainen oli oppilaan mielestä hyvä ja toisessa huono:

”Kävelet koulusta kotiin kaverisi kanssa. Keskustelette koulupäivästäne. Sinun luokassasi oli tänään ollut sijaisopettaja. Kerrot kaverillesi, että sinun mielestäsi tämä sijainen oli ollut *hyvä*. Kaverisi kysyy, miksi sijainen oli ollut niin *hyvä*, ja mitä olitte hänen kanssaan tehneet päivän aikana. Mitä vastaat hänelle?”

”Kävelet koulusta kotiin kaverisi kanssa. Keskustelette koulupäivästäne. Sinun luokassasi oli tänään ollut sijaisopettaja. Kerrot kaverillesi, että sinun mielestäsi tämä sijainen oli ollut *huono*. Kaverisi kysyy, miksi sijainen oli ollut niin *huono*, ja mitä olitte hänen kanssaan tehneet päivän aikana. Mitä vastaat hänelle?”

Kehyskertomus ja sen huolellinen muotoilu on yksi aineistonkeruuprosessin olennaisimmista osista, minkä vuoksi siihen on syytä käyttää aikaa ja harkintaa. Kehyskertomus määrittää osaltaan, millainen lopullinen aineisto tulee olemaan. Tutkijan näkökulmasta kehyskertomuksen tarkoitus on auttaa häntä saamaan vastauksia, tarinoita, jotka antavat näkökulmia hänen asettamaansa tutkimusongelmaan. Kuitenkin laadullinen tutkimus parhaimmillaan ei vain vastaa tutkijan esittämiin kysymyksiin tai todista hänen asettamiaan hypoteeseja, vaan aineiston yhdeksi tehtäväksi voi usein muodostua myös uusien hypoteesien keksiminen ja esille nostaminen. (Eskola 1997, 28.)

Kehyskertomukset on hyvä pitää lyhyinä ja ytimekkäinä, varsinkin kun vastaajat ovat vielä lapsia. Niistä on hyvä karsia tarpeeton aines pois, jolloin ei tule ainaakaan johdatelleeksi vastaajan ajattelua liiaksi. Jos kehyskertomukset ovat pitkiä, vastaajat kiinnittävät helposti huomionsa eri asioihin, jolloin on vaara, että kertomuksiin upotettu variaatio hukkuu moninaisten vihjeiden sekaan. (Eskola 2010, 77.) Toinen olennainen asia, johon kannattaa kehyskertomusta muotoillessa kiinnittää huomiota, on missä muodossa tarinan kerronta tapahtuu: Onko parempi, että vastaaja kirjoittaa minä-muodossa vai jonkun toisen hahmossa? Tässä tutkimuksessa on mielestäni parempi, että oppilaat saavat kirjoittaa niin sanotusti ”omana itsenään”, sillä tarkoituksenahan on selvittää heidän kokemuksiaan, ajatuksiaan ja asenteitaan. Vaikka tämänikäinen lapsi kykenee jo varsin hyvin asettumaan toisen ihmisen asemaan, on hänen silti helpompi eläytyä kertomukseen, jos se tapahtuu hänen omasta näkökulmastaan.

Kehyskertomuksissa voidaan myös muunnella aikaperspektiiviä. Vastaajille voidaan kuvailla jokin tilanne ja pyytää häntä sitten omalta osaltaan kertomaan, miten kyseinen tilanne jatkuu. Vaihtoehtoisesti vastaajille voidaan kehyskertomuksessa esittää jokin tulevaisuuteen sijoittuva episodi. Tällöin häntä pyydetään kertomaan, mitä ennen tuota episodia on tapahtunut. (Eskola 1997, 15.) Tähän tutkimukseen ja sen informantteihin sopii paremmin edellä mainittu vaihtoehto, tosin hieman sovellettuna. Koska käytännössähän muotoilemani kehyskertomus pyytää vastaajia ikään kuin palaamaan kuviteltuun koulupäivään, jolloin heillä on ollut sijainen. Oletettavasti oppilaiden kirjoitelmat heijastelevat melko pitkälti heidän aikaisempia kokemuksiaan sijaisopettajista. Pysin kuitenkin ohjeistuksellani ohjaamaan oppilaita myös mielikuvituksen käyttöön, jotta he voisivat myös pohtia asiaa ikään kuin vielä omia kokemuksiaan edemmäs: minäkälaisia ominaisuuksia olisi niin hyvällä tai huonolla sijaisella, ettei semmoista ole vielä edes tullut vastaan.

Eläytymismenetelmä on saanut kritiikkiä osakseen muun muassa siitä, että se tuottaisi vastauksina pelkästään stereotypioita, jotenkin yleisiä tai tyypillisiä vastauksia. Osittain näin varmasti onkin, mutta menetelmän etuna on, että sen on

mahdollista tuottaa myös poikkeuksellisia vastauksia, kun vastaajien mielikuvitusta ja ilmaisua ei rajoiteta. Stereotyyppisten vakiovastausten lisäksi vastauksista on löydettävissä myös muuta. (Eskola & Suoranta 1998, 117.) Eskola ja Suoranta (1998, 118) kirjoittavat, että eläytymismenetelmällä toteutetulla tutkimuksella ei niinkään löydetä yleistä, vaan koetellaan ja mahdollisesti horjutetaan itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä. Tällaisia stereotyyppisiä käsityksiä liitetään paljon myös sijaisopettajiin ja lasten suhtautumiseen heitä kohtaan: esimerkiksi kuinka oppilaat eivät tottele sijaisopettajia yhtä hyvin kuin omia luokanopettajiaan tai että he eivät pidä sijaisopettajia varsinaisina tai yhtä pätevinä opettajina. Eskola ja Suoranta (1998, 116) ovat myös sitä mieltä, että lapset sopivat hyvin vastaajiksi eläytymismenetelmällä kerättävään aineistoon.

4.4 Aineiston hankinta

Aineisto on kerätty kahdelta rovaniemeläiseltä alakoululuokalta. Koulujen valinnassa en käyttänyt mitään erityistä kriteeristöä. Ainut rajaus, jonka asetin, oli oppilaiden ikä. Halusin pysytellä alakoulun puolella, koska siellä oppilailla on vielä oma luokanopettaja. Yläkoulussa opetus on aineopettajapainotteista, eikä siellä oppilailla siis ole enää vain yhtä ”omaa” opettajaa. Tämän vuoksi suhtautuminen sijaisiin voi olla hieman erilaista. Alakoulussa puolestaan vanhemmat oppilaat kykenevät eläytymismenetelmän vaatimaan kirjoitustehtävään nuorempia oppilaita paremmin. Tämän vuoksi rajasin jo tiedusteluni koskemaan vain koulujen viidensii ja kuudensii luokkia.

Koulut valikoituivat lähinnä kyseisten koulujen rehtorien ja opettajien aktiivisuuden ja yhteistyöhalukkuuden perusteella. Lähdin kartoittamaan aineistonhankintapaikkoja soittamalla koulujen rehtoreille, joiden kautta pääsin sopivien luokkien opettajien kanssa yhteyteen. Tammikuussa 2015 kaksi luokkaa varmistui aineistonkeruupaikoiksi, minkä jälkeen aineistonkeruuprosessi etenikin sujuvasti. Luokat olivat eri kouluista. Molemmat koulut ovat keskisuuria rovaniemeläisiä alakouluja. Toinen oli viides ja toinen kuudes luokka. Viidennellä luokalla oli 25 oppilasta, kuudennella luokalla oppilaita oli peräti 29.

Molemmat aineistonkeruutilanteet kestivät noin 30 minuuttia, josta ohjeistukseen kului noin viisi minuuttia. Annoin vastaajille lyhyet ja yksinkertaiset ohjeet heidän toiminnastaan: pyysin heitä eläytymään annettuun kertomukseen ja jatkamaan paperille siinä kuvattua tilannetta. Korostin, ettei kyseessä ole koulu-tehtävä tai esseekirjoitus. Ei siis ole oikeita ja väärä vastauksia, on vain heidän mielipiteensä ja ajatuksensa, jotka he voivat kirjoittaa paperille missä muodossa haluavat omalla tyylillään. Oppilaat kirjoittivat tarinat omassa luokassaan omalla pulpetillaan. Nopeimmat olivat valmiita kymmenessä minuutissa. Heille annoin lisätehtäväksi piirtää paperin toiselle puolen kuvan heidän mielestään tyypillisestä sijaisopettajasta ja täydentää omaa tarinaa, jos jotain uutta tulee piirtäessä mieleen. Näitä kuvia en tule käyttämään tutkimuksessani millään tavalla, vaikka ne muodostaisivat itsessään myös mielenkiintoisen aineiston.

Ensimmäisenä vuorossa oli viides luokka. Luokalla oli 25 oppilasta, joista 18 pystyi osallistumaan tutkimukseeni. Olin siis varioinut kehyskertomustani sijaisopettajan koetun hyvyyden mukaan: toisessa kehyskertomuksessa luokkaa opettanut sijainen oli ollut hyvä ja toisessa versiossa sijaisopettaja oli oppilaan mielestä ollut huono. Jaoin kehyskertomukset oppilaille sattumanvaraisesti niin, että puolet sai vastattavakseen, millainen on hyvä sijainen ja puolet vastaavasti, millainen on huono. Luokanopettajan toiveesta myös ne oppilaat, joilla ei ollut vanhempien suostumusta osallistua tutkimukseen, kirjoittivat oman tarinansa. Näiden oppilaiden kertomuksia en tietenkään kerännyt, enkä edes lukenut, vaan he palauttivat paperinsa omalle opettajalleen.

Viidennen luokan 18 vastauksesta kymmenen oli kirjoitettu huonosta sijaisesta, ja kahdeksan oppilasta kirjoitti hyvästä. Yksi vastaus kehyskertomukseen huonosta sijaisesta tosin palautettiin tyhjänä. Olin etukäteen tehnyt päätöksen, etten kerro oppilaille, että kehyskertomuksia on kahdenlaista. Ajattelin, että näin oppilaat eivät ala vertailla toistensa papereita, kun luulevat, että jokaisella on samanlainen. Myös Jari Eskola suositteli vastaavaa käytäntöä kirjassaan *Eläytymismenetelmäopas* (1997, 22). Viidennen luokan aineistoa lukiessani huoma-

sin kuitenkin, että tästä saattoi olla myös haittaa. Seitsemän oppilasta oli nimitäin kirjoittanut tarinaansa sekä hyvästä että huonosta sijaisesta. Eräs oppilas oli myös kirjoittanut täysin ohjeituksen vastaisesti: sen sijaan että hän olisi kuvannut, miksi sijainen oli ollut hyvä, hän kirjoitti vain ikävistä kokemuksistaan erään sijaisopettajan kanssa.

Sinänsä kehyskertomuksen variaatioista poikkeaminen ei tutkimuksen tarkoituksen kannalta ole ongelma, sillä tarinat itsessään on mahdollista analysoida myös sellaisenaan laadullisin menetelmin. Tällainen päällekkäisyys on kuitenkin hieman ongelmallista suhteessa eläytymismenetelmän käyttöön, sillä sen perusidea on juuri näiden varioitujen tarinoiden vertailussa: mikä ero on hyvällä ja huonolla sijaisella. Tämän idean toteuttaminen puhtaasti eli kokeellisen ajattelun logiikan soveltaminen, ei näin ollen välttämättä ole mahdollista, ainakaan kaikkien tarinoiden kohdalla. (Eskola 1997, 94.)

Menessäni myöhemmin keräämään aineistoa kuudennelta luokalta, päätin kertoa oppilaille etukäteen, että kehyskertomuksia on kahdenlaisia. Ajattelin, että tarkemmalla ohjeistuksella välttäisin sen, että oppilaat kirjoittaisivat niin sanotusti ristiin hyvästä ja huonosta sijaisesta. Tällä kertaa oppilaat pysyivätkin enemmän juuri heille suunnatun kehyskertomuksen puitteissa. Kuudennella luokalla oppilaita oli yhteensä 29, joista 22 pystyi osallistumaan tutkimukseeni. Myös tällä luokalla opettaja halusi, että myös ne oppilaat, jotka eivät olleet palauttaneet tutkimuslupalappua tai joilla se oli palautettu kieltävänä, kirjoittavat kertomuksen. Nämä kertomukset palautettiin jälleen luokanopettajalle ilman, että edes luin niitä. Kuudennen luokan oppilaista 13 kirjoitti hyvästä ja 9 huonosta sijaisesta. Viidessä vastauksessa oli kirjoitettu sekä hyvästä että huonosta sijaisesta.

Aineistoni lopulliseksi kooksi tuli siis yhteensä 40 kirjoitelmaa. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla aineistonkeruun yhteydessä yleisin kysymys liittyy juuri aineiston kokoon. Kuten monissa kvalitatiivisissa menetelmissä, niin myös eläytymismenetelmän kohdalla, ei voida yleispätevästi määritellä yhtä riittävän suu-

ren tai laajan aineiston rajaa. Käytännön kokeilut ovat kuitenkin tuottaneet joitakin suuntaa-antavia ohjeistuksia, jotka on todettu käyttökelpoisiksi. Jari Eskola kirjoittaa teoksessaan *Eläytymismenetelmäopas* (1997, 24), että noin 15 vastausta jokaista kehyskertomusta kohden on riittävästi. Määrän mennessä yli tämän on todettu, että vastausten peruslogiikka alkaa toistaa itseään eli myös tämän menetelmän kohdalla pätee niin kutsuttu saturaation eli aineiston kyläntymisen ajatus. (Eskola 2010, 76–77.)

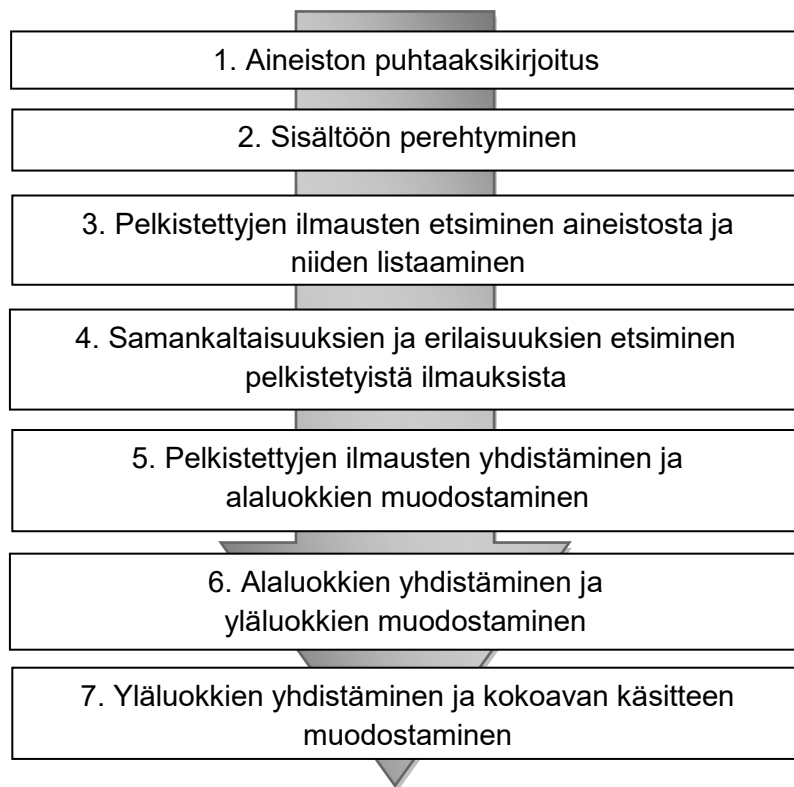
4.5 Aineiston analysointi

Saatuani aineiston kerättyä molemmista luokista aivan ensimmäiseksi luin oppilaiden kirjoittamat tarinat pari kertaa läpi saadakseni yleiskatsauksen aineistosta. Totesin, että aineisto oli hyvin rikas ja monipuolinen. Aineisto oli myös hauska, ja sitä oli hyvin mielenkiintoista lukea. Oppilaat olivat osanneet eritellä hyvin käsityksiään sijaisopettajia ja heidän toimintaansa kohtaan. Tarinoita oli hyvin monenmuotoisia, mikä oli mukava huomata. Olin sanonut ohjeistuksessani, että oppilaat saavat jatkaa kehyskertomusta haluamallaan tavalla. Esimerkiksi jos tarinamuotoinen kirjoittaminen tuntui vaikealta, saivat oppilaat halutessaan käyttää myös vaikkapa ranskalaisia viivoja saadakseen ajatuksensa paperille. Muutama kuudennen luokan oppilas olikin tehnyt näin. Osa oppilaista oli jatkanut tarinamuotoista kirjoittamista ja keksinyt jopa vuorosanoja. Yleisin kirjoitustapa oli kuitenkin luettelomainen hyvän tai huonon sijaisen ominaisuuksien kirjaaminen sekä sijaisen toiminnan kuvaaminen ja sen kommentoiminen omasta näkökulmasta.

Seuraavaksi kirjoitin tarinat puhtaaksi. Tällöin aineiston laajuudeksi tuli kymmenen sivua normaaleilla sivuasetuksilla (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Puhtaaksikirjoitusvaiheessa koodasin myös aineistoa, jotta minun olisi myöhemmin helpompi käsitellä sitä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Pidin luokkajaon eli kirjoitin viidennen ja kuudennen luokan tarinat eri tiedostoihin. Numeroin tarinat ja lisäksi kirjoitin kunkin tarinan kohdalle kirjoittajan sukupuolen, joka oli ainoa taustatieto, jonka oppilailta kysyin aineistonkeruun yhteydessä. Näin pystyn halutes-

sani myös katsomaan, onko tyttöjen ja poikien vastausten välillä nähtävissä eroavaisuuksia. Jokainen kirjoitelma on siis koodattu vastaajansa mukaan siten, että niistä käy ilmi vastaajan sukupuoli ja luokka-aste. Viidennen luokan kahdeksan poikaoppilasta on nimetty P1:stä P8:aan ja kymmenen tyttöä T1:stä T10:een. Vastaavasti kuudennen luokan oppilaat on nimetty P1–P6 ja T1–T16. Lisäksi oppilaan luokka-aste on ilmoitettu lopuksi. Esimerkiksi Poika 1 viidenneltä luokalta on koodattu P1-5:ksi ja tyttö 2 kuudennelta luokalta puolestaan T2-6:ksi.

Aineiston analyysiprosessini seuraa sisällönanalyysin vaiheita, jotka on kuvattu Kuviossa 1. Sisällönanalyysi sopii hyvin käytettäväksi tässä tutkimuksessa, sillä aineisto on tekstimuotoista, ja tutkimuksen tarkoitus on tuoda esiin, eritellä ja kuvata oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista. Sisällönanalyysin avulla tutkittavasta ilmiöstä pyritään muodostamaan juuri tällainen tiivistetty kuvaus liittäen se samalla aiempiin tutkimustuloksiin sekä laajempaan ilmiötä koskevaan kontekstiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).



Kuvio 1. Tutkimuksen sisällönanalyysin eteneminen Tuomea ja Sarajärveä (2009, 109) mukailleen.

Kuvio 1 on mukailtu Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) esittämästä vastaavanlaisesta kuviosta tähän tutkimukseen sopivaksi. Sisällönanalyysi perustuu tutkijan tulkintaan ja päättelyyn, jonka seurauksena on tarkoitus edetä empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaohjaava sisällönanalyysi eroaa puhtaasti aineistolähtöisestä siinä, että aikaisempi tutkimustieto auttaa ja ohjaa tutkijaa analyysin teossa. Tällöin analyysiyksiköt valitaan edelleen aineistosta, mutta tutkija voi käyttää teoriaa apuna esimerkiksi keskeisiä käsitteitä muodostaessaan. Aineiston analysoinnissa voidaan nähdä kolme keskeistä vaihetta: aineiston pelkistäminen eli redusointi, aineiston ryhmittely eli klusterointi sekä käsitteellistäminen eli abstrahointi (emt., 96–117).

Puhtaaksikirjoittamisen ja aineiston alustavan silmäilyn jälkeen lähdin siis pelkistämään aineistoa. Aineiston pelkistäminen on olennainen osa laadullisen tutkimuksen analyysiprosessia, sillä toisinaan laajastakin aineistosta tulee löytää tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. Tutkimuksen kannalta kiinnostavat asiat tunnistetaan esittämällä aineistolle tutkimusongelman mukaisia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Pelkistämällä tarkoitetaan tässä yhteydessä aineiston prosessointia esimerkiksi valikoimalla, kohdentamalla, yksinkertaistamalla ja tiivistämällä sitä (Miles & Huberman 1994, 10).

Tutkimuskysymysteni ohjaamana lähdin kokoamaan listaa asioista, joita oppilaat liittävät huonoon ja hyvään sijaisopettajaan. Halusin säilyttää oppilaiden käyttämän kielen, joten ilmaisujen pelkistäminen ei tässä vaiheessa sisältänyt niiden muokkaamista. Aluksi kokosin listat luokkajaon mukaisesti saaden näin neljä listaa. Toisen kerran kävin aineiston läpi vielä niin, että jaoin lisäksi tyttöjen ja poikien mainitsemat asiat omiin listoihinsa voidakseni halutessani vertailla niitä keskenään. Jos sama asia tai ominaisuus mainittiin useammin kuin yhdesti, merkitsin esiintyvyyden tukkimiehen kirjanpidolla. Listoista tulikin melko pitkiä, toki huomionarvoista on, että tässä alun listauksessa on myös paljon samantapaisia asioita listattuina omiksi ominaisuuksikseen. Lisäksi listat positiivisista ominaisuuksista ja asioista ovat monesti negatiivisten peilikuvia, ikään kuin koli-

kon kääntöpuolia: esimerkiksi hyvä sijainen ei anna paljon läksyä – huono sijainen antaa paljon läksyä.

Vaikka tutkimukseni ja sen myötä myös analyysini on laadullinen, tein tässä vaiheessa myös pienimuotoista määrällistä aineiston tarkastelua. Sisällönanalyysi sopii myös aineiston määrälliseen tarkasteluun. Tällöin puhutaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 107) mukaan lähinnä sisällön erittelystä, jolloin aineiston sisältöä kuvataan kvantitatiivisin menetelmin.

Tämän hyvin suppean määrällisen analyysin tuloksena löysin viidennen luokan oppilaiden tarinoista 47 erilaista huonoon sijaiseen liitettävää asiaa, mikä on keskimäärin noin 5,3 asiaa jokaista annettua vastausta kohden. Tässä keskiarvossa on huomioituna myös useampaan kertaan esiintyneiden asioiden lukumäärä, sillä esimerkiksi ”antaa paljon läksyä” esiintyi teksteissä kuudesti. Hyvän sijaisen ominaisuuksia löytyi yhteensä 40 erilaista ja yhteensä noin 6,6 asiaa/vastaus. Viidesluokkalaiset nimesivät yhteensä kaikkia sijaisopettajiin liitettäviä ominaisuuksia ja mielikuvia keskimäärin noin 5,9 asiaa jokaista annettua vastausta kohden.

Kuudennella luokalla vastaavat luvut olivat huonolle sijaiselle 44 (noin 7,3 asiaa/vastaus) ja hyvälle peräti 60 erilaista positiivista ominaisuutta ja asiaa (7,8 asiaa/vastaus). Kuudennen luokan oppilaat erittelivät kaikkiaan sijaisopettajiin liitettäviä ominaisuuksia keskimäärin noin 7,6 asiaa jokaista annettua vastausta kohden. Määrällisen tarkastelun tulokset on havainnollistettu Kuviossa 2.



Kuvio 2. Sijaiseen liitettävien asioiden esiintyminen aineistossa keskiarvolukuna.

Kuviosta 2 voidaan nähdä, että keskimäärin oppilaat löytävät sijaisopettajista enemmän positiivisia kuin negatiivisia asioita ja ominaisuuksia. Samoin voidaan huomata, että kuudennen luokan oppilaat ovat nimenneet useampia asioita kuin vuotta nuoremmat.

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole perehtyä tarkemmin tyttöjen ja poikien väliin käsityseroihin, minkä vuoksi en esimerkiksi analysoinut tyttöjen ja poikien vastausten sisällöllisiä eroja. Pienen määrällisen analyysin tuloksena voidaan kuitenkin todeta, että viidennen luokan tytöt nimesivät yli puolet enemmän hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin liitettäviä asioita kuin pojat. Tytöt nimesivät kaikkiaan noin 7,8 asiaa tai ominaisuutta vastausta kohden, pojat nimesivät noin 3,1 asiaa jokaista antamaansa vastausta kohden. Kuudennen luokan erot tyttöjen ja poikien antamien vastausten määrällisessä vertailussa olivat pienemmät. Tytöt nimesivät myös kuudennella luokalla hieman enemmän sijaisopettajiin liitettäviä ominaisuuksia ja asioita: noin 7,25 jokaista vastausta kohden, poikien luvun ollessa tasan 6 asiaa jokaista vastausta kohden.

Tässä vaiheessa minulla oli siis listat, joihin olin kerännyt ja eritellyt oppilaiden käsityksiä hyvän ja huonon sijaisopettajan ominaisuuksista ja heihin liitettävistä asioista pelkistettyinä ilmauksina. Esimerkkejä tällaisista pelkistetyistä ilmauk-

sista viidennen luokan oppilaiden käsityksissä huonoista sijaisopettajista olivat muiden muassa *suuttui liian helposti, tiuskii koko ajan sekä äkäinen*.

Seuraavaksi lähdin Kuviossa 1 esittämieni vaiheiden mukaisesti etsimään näistä ilmauksista yhtäläisyyksiä ja muodostamaan niistä edelleen tiivistettyjä alaluokkia. Siirryin siis analyysissäni toiseen keskeiseen vaiheeseen eli aineiston ryhmittelyyn. Selkeyden vuoksi pidin tässä vaiheessa vielä luokkajaon listatesani alaluokkia. Esimerkiksi kaikki yllä mainitsemani ilmaukset kokosin alaluokkaan äkkipikaisuus. Muut alaluokat esimerkiksi viidennen luokan käsityksistä huonoista sijaisopettajista ovat huono opettamaan, välinpitämättömyys, tiukuus/pikkutarkkuus, vallankäyttö, kotitehtävät, kouluviihtyvyys, epäselvyys sekä tutustuminen.

Klusterointivaiheessa tutkija yhdistelee asioita, jotka hänen mielestään näyttävät kuuluvan yhteen. Yksittäisten ilmaisujen ryhmittely ja yhdistely luo pohjaa tutkimuskohteen perusrakenteen hahmottamiselle yleisten käsitteiden avulla. (Hämäläinen 1987, 35.) Ryhmittelyssä voi olla monta vaihetta riippuen aineiston laadusta. Vertailin muodostuneita alaluokkia, ja yhdistelin niistä edelleen yläluokkia. Osa alaluokista säilyi sellaisenaan, koska niitä ei tässä vaiheessa voinut sisällyttää mihinkään toiseen ryhmään. Tämän vaiheen tuloksena sain kuuksitoista yläluokkaa, joita olivat esimerkiksi persoonallisuuspiirteet, vuorovaikutuksen laatu ja opetustaito.

Analyysin lopuksi oli vuorossa abstrahointi eli käsitteellistäminen, siinä empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Klusteroinnin katsotaan myös olevan osa tätä vaihetta (Hämäläinen 1987, 3; Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Yhdistelin edellisessä vaiheessa muodostuneista yläluokista kolme pääluokkaa, jotka toimivat myös tulosten raportoinnin runkona: Sijaispäivien erilaisuus, sijaisopettajan ammattitaito ja positiivisen ilmapiirin luominen. Tuloksissa esitetään empiiristä aineistoa kuvaavat teemat ja kuvataan luokittelujen perusteella muodostetut käsitteet ja kategoriat sekä niiden sisällöt (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113).

5 Oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista

Tuloksissa kuvaan kahden rovaniemeläisen alakoululuokan oppilaiden käsityksiä sijaisopettajista ja heidän toiminnastaan. Esittelen ominaisuuksia ja asioita, joita oppilaat liittävät hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin. Tulosten raportoinnissa käytän kurssiivia ilmaisemaan, mikä osa tekstistä on oppilaiden kirjoitelmista. Pidemmät sitaatit erotin omiksi kappaleikseen. Lyhyempiä oppilaiden ilmaisuja olen kuitenkin pääsääntöisesti sisällyttänyt tekstikappaleiden sisään, jotta teksti olisi lukijaystävällisempää. Päätin myös, etten korjaa sitaateista oppilaiden kirjoitusvirheitä, vaan pidän ne myös niiden osalta autenttisina.

Aluksi esittelen yleisiä huomioita tutkimuksen tuloksiin ja aineistoon liittyen. Tuon alussa esille myös erilaisia yllättäviä asioita sekä yleisestä linjasta selvästi poikkeavia näkemyksiä, joita aineistosta nousi analyysin tuloksena esiin. Myöhemmin esittelen omiin alalukuihinsa eriteltynä keskeisimmät aineiston analyysistä esiin nousseet teemat, joita oppilaat liittivät sijaisopettajiin. Ensimmäisessä alaluvussa 5.1. kirjoitan sijaispäivien erilaisuuteen liittyvistä oppilaiden käsityksistä. Toisessa alaluvussa 5.2. esittelen oppilaiden käsityksiä sijaisopettajien ammattitaitoon ja sen osa-alueisiin liittyen. Viimeinen alaluku 5.3. käsittelee tarkemmin positiivisen luokkailmapiirin ja vuorovaikutuksen teemoja, joita oppilaiden teksteistä nousi esiin.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli esitellä tulokset jakaen ne eläytymismenetelmän variaation mukaisesti luokkiin. Tällöin eri kehyskertomusversioista kirjoitetut tarinat olisi erotettu omiksi ryhmikseen ja niistä nousseet käsitykset olisi poimittu omiin alalukuihinsa. Toinen alaluku olisi käsittänyt siis oppilaiden käsitykset hyvästä sijaisopettajasta, ja toinen puolestaan olisi esitellyt oppilaiden huonoon sijaisopettajaan liittämiä asioita. Tällainen tulosten esittämistapa ja jako ei kui-

tenkaan tuntunut minusta analyysin jälkeen mielekkäältä, sillä kuten myöhemmin Taulukosta 1 (ks. 78) voidaan nähdä, ovat hyvään ja huonoon sijaiseen liitettävät ominaisuudet ja asiat ikään kuin vastakohtapareja. Jokaiselle sijaisopettajaan liitetulle positiiviselle asialle oppilaat ovat nimenneet myös vastaavan negatiivisen vastakappaleen – ikään kuin kolikon kääntöpuolen. Tämä näkyy selkeimmin seuraavassa P1-6:n kirjoitelmassa.

Hyvä sijainen: hän ei ollut todella tiukka niin kuin ne yleensä on. Hän ei myöskään antanut paljon läksyä eikä huutanut meille. Ja ruokailussa saimme istua mihin vain halusimme. Huono sijainen: Antaa paljon läksyä. On tiukka. Huutaa paljon. Ruokailussa emme saaneet istua minne haluttiin. P1-6

P1-6 kirjoitti jatkoa kehyskertomukselle hyvästä sijaisopettajasta. Oppilas kuvaili hänelle merkityksellisiä asioita hyviin sijaisopettajiin ja heidän toimintaansa liittyen. Hän ei kuitenkaan tyytynyt kuvaamaan vain hyvää sijaisopettajaa, vaan halusi ilmaista, että huono sijaisopettaja on siis kaikessa hyvän vastakohta.

Hyvän ja huonon sijaisopettajan vastakohtaisuus näkyy läpi koko aineiston, eikä P1-6 ollut ainoa oppilas, joka kirjoitti molemmista tapauksista. Niinpä tulosten esittäminen analyysissa syntyneiden kategorioiden mukaisesti on tässä tutkimuksessa mielestäni tarkoituksenmukaisempaa, sillä näin voin esitellä teemat kattavasti oppilaiden niille antamien sekä positiivisten että negatiivisten merkitysten osalta. Näin vältän myös turhaa toistoa, teeman esiintyessä sekä hyvän että huonon sijaisen yhteydessä. Toki tietyt asiat voidaan katsoa kuuluvaksi useampaankin teemaan, jolloin on tietysti täytynyt tehdä valintoja. Esimerkiksi oppilaiden kuvaama rennompi, mukava toiminta voidaan nähdä liittyvän kaikkiin kolmeen teemaan.

Analyysivaiheessa aineistosta nousi esiin erilaisia mielenkiintoisia, yllättäviä sekä jollain tapaa aineiston yleisestä linjasta poikkeavia näkemyksiä, joita oli hankala sijoittaa mihinkään muodostuneista kategorioista. Mielestäni näiden näkemysten esiintuominen on tärkeää, sillä tämän tutkimuksen tarkoituksena ei

ole pyrkiä yleistämään, vaan pikemminkin tuomaan esille erilaisten oppilaiden yksilöllisiä ja ainutlaatuisia käsityksiä sijaisopettajista. Tämä tutkimus on yksi keino antaa sen kohdejoukolle eli oppilaille ääni kertoa heille merkityksellisestä ja heitä läheltä koskettavasta aiheesta. Niinpä esittelen seuraavaksi tällaisia yleisestä linjasta poikkeavia näkemyksiä.

Viidenneltä luokalta kerätyssä aineistossa yksi kirjoitelma erottui muista sävyllään ja sisällöltään. P3-5 kirjoitti kehyskertomuksesta, jossa luokalla oli ollut hyvä sijaisopettaja. Oppilaan kirjoitelmassa ei kuitenkaan sanallakaan mainittu hyvän sijaisopettajan ominaisuuksia. Sen sijaan hän kirjoitti yksityiskohtaisesti tapauksesta, joka mitä todennäköisimmin perustuu hänen kokemuksiinsa häntä joskus opettaneesta sijaisopettajasta. P3-5 kirjoitti, kuinka sijaisopettaja oli päättänyt antaa koko luokalle matematiikasta enemmän kotitehtäviä, koska kaksi oppilasta oli *värkännyt* tunnilla. Tämä oli pojan mukaan ärsyttänyt luokan oppilaita – varsinkin niitä, jotka olivat käyttäytyneet tunnilla hyvin ja siitä huolimatta saaneet saman verran läksyä kuin huonosti käyttäytyneetkin. Poika lopettaa kertomuksensa kirjoittaen, että muiden värkkääminen oli lähtenyt liikkeelle hänen heittämästään paperilennokista: *Eli tämä kaikki läksy juttu oli periaatteessa minun syytä* (P3-5).

Toinen viidennen luokan aineistosta esiin noussut poikkeuksellinen asia oli T5-5:n kommentti. Hän kirjoittaa pitävänsä *eniten nais-sijaisista*. Tyttö on koko aineistossa ainoa, joka viittaa sijaisopettajan sukupuoleen hyvyyden mittarina.

Kuudennella luokalla yksi kirjoitelma nousee aineistosta esiin poikkeavalla sävyllään. T15-6 kirjoittaa hyvin tunteikkaasti ja voimakkein sanoin huonoista sijaisopettajista. Oppilaan sanavalinnat kertovat, että hän suhtautuu asiaan myös hyvin henkilökohtaisesti ja kokien selvästi, että sijaisopettajat ovat lähes poikkeuksetta huonoja.

No se sijainen nyt vaan oli ihan kakka. Niinku kaikki sijaiset on. Aina lässyttää niinku joillekki pikku ipanoille. -- Sijaispäivät on ihan hirveitä. Silloin ei oo kiva

tulla kouluun. Kouluissa keskitytään kiusaamisongelmiin, mutta joku voisi keskittyä palkkaamaan täysissä järjissään olevia sijaisia (ja avustajia). T15-6

T15-6 käyttää kirjoitelmassaan sanaa *sijaispäivä* kuvaamaan koulupäivää, jolloin luokkaa opettaa sijainen oman luokanopettajan ollessa poissa. Termi on hyvä ja ytimekäs, minkä vuoksi käytän sitä myös tässä tutkimuksessa. T15-6 tekee kirjoitelmansa lopussa selkeän kannanoton kouluunsa palkattavan henkilökunnan pätevyydestä. Hän kokee, että koulukiusaamista merkittävämpi ongelma hänen koulussaan on pätevien sijaisten sekä avustajien puute. T15-6 kirjoittaa voimakkaan negatiivisesti myös heidän luokallaan olevasta avustajasta.

Meillä on lisäksi luokassa KAMALA avustaja. Se valehtelee aina sijaiselle et ”joo, ei nää oo koskaan pitäny välitunteja” ja ”joo, näille annetaan aina kaikesta kilo läksyä”. Sijaiset vois olla iha OK:ita, jos sitä avustajaa ei olis. Mut sijaiset on sen takia pyllystä. T15-6

T15-6:n kirjoitelmasta käy ilmi, että hän suhtautuu asiaan hyvin tunteikkaasti. Sanavalinnat ovat voimakkaita, ja niiden on selvästi tarkoitus korostaa tytön ehdotonta asennetta. Oppilaan käsitykseen sijaisopettajista vaikuttaa kirjoitelman perusteella myös keskeisesti luokan *avustaja*, jolla oppilas tarkoittanee koulunkäynninohjaajaa. T15-6 kirjoittaa, että ilman kyseistä *avustajaa* sijaiset voisivat olla *iha OK:ita*. Oppilas kirjoittaa *avustajan* valehtelevan sijaisille, mutta tämän tarkemmin T15-6 ei erittele, miten *avustaja* vaikuttaa sijaisopettajien hyvyteen.

T15-6 ei ollu ainoa kuudennen luokan oppilas, joka kirjoitti heidän luokallaan olevasta *avustajasta*. Myös T10-6 kirjoittaa vastaavaan sävyyn: *Kun olimme musiikin tunnilla sijainen meni käymään jossakin ja avustajamme alkoi huutamaan ja haukkumaan meitä.* Kirjoitelmien perusteella ei voida varmuudella sanoa, puhuvatko oppilaat samasta *avustajasta*. On kuitenkin tavanomaista, että koulunkäynninohjaajat ovat luokkakohtaisia. Lisäksi oppilaiden kirjoitelmista saa

sen kuvan, että heidän luokallaan on tämä yksi tietty *avustaja*, eikä esimerkiksi useita, joista tämä yksi käyttäytyisi heidän kuvaamallaan tavalla.

Kuudennen luokan aineistosta nousi esiin yllättävänä asiana myös kolmen oppilaan mainitsema yksittäinen oppisisältö, joka heidän mielestään vaikutti sijaisopettajan hyvyyteen. T1-6, T16-6 ja P5-6 kirjoittivat kaikki, kuinka heistä oli ollut turhauttavaa, noloa ja ärsyttävää opetella sijaisopettajan kanssa soittamaan *kuppirytmijä*.

-- *musatunnilla kaikki istui piirissä ja soitti kuppirytmijä. Oli kyllä niin noloa ja ärsyttävää. Yleensä me saadaan soittaakin.* T16-6

-- *tämä sijainen opetti samalla tavalla kuin oikea opettajamme eikä alkanut opettamaan jotain tyhmää ja turhaa kuppirytmijä niin kuin aiemmat sijaisemme.* T1-6

Sijaisemme oli huono, koska hän ei opettanut samalla tavalla kuin oma opettajamme.-- esimerkiksi musiikin tunnilla saatetaan laulaa koko tunti samaa kappaletta, tai soittaa viilipurkeilla kuppirytmijä. P5-6

Kuppirytmillä tarkoitetaan rytmiä, joka tuotetaan käyttämällä käsiä ja yhtä tai useampaa kuppia (ks. esim. *The Complete Guide to a Cup Song*). On mielenkiintoista, miten jokin yksittäinen oppisisältö voi tällä tavoin olla merkityksellisessä asemassa oppilaiden arvioidessa sijaisopettajan hyvyyttä. Oppilaat myös vertasivat sijaisen toimintaa oman opettajan toimintaan. T16-6 kirjoittaa, miten he oman opettajan kanssa saavat yleensä *soittaakin*. Tällä T16-6 viittaa ilmeisesti erilaisilla instrumenteilla tapahtuvaan soittamiseen, mikä on tyypillisesti oppilaiden mielestä mieluisaa toimintaa. Oppilaat kokivat, että *viilipurkeilla soittaminen* sen sijaan oli turhauttavaa, alentavaa ja jopa *noloa*.

Muusta aineistosta poikkeavan kommentin esittää T9-6, joka kirjoittaa, kuinka hänestä oli ollut mukavaa, että sijainen oli päivän päätteeksi antanut *kaikille*

suklaa-kolikot. Suklaakolikoilla oppilas tarkoittanee jonkinlaisia pieniä suklaakarkkeja, jotka voidaan tässä yhteydessä ymmärtää pienenä lahjana sijaiselta oppilaille. T9-6 oli aineistossa ainoa, joka perusteli sijaisopettajan hyvyttä tällaisella lahjuksen saamisella.

5.1 Sijaispäivien erilaisuus

Aineistosta nousi selvästi esille käsitys, jonka mukaan sijaispäivät ovat oppilaiden mielestä jollain tapaa erilaisia tavanomaisiin koulupäiviin nähden. T6-5 kirjoittaa suoraan, että *sijaisen kanssa on erilaista*. Hän erittelee kirjoitelmassaan jonkin verran näitä eroavaisuuksia *normaaliin* koulupäivään verrattuna.

Yleensä päivä sijaisen kanssa on mukava. Silloin on normaali päivä mutta erinlainen. Päivämme sijaisemme kanssa alkoi kun olimme hirsipuuta. Sitten aloimme opiskelemaan normaalisti. -- Sitten kuin oli ruoka-aika niin teimme ruokajonon vaatteiden värin mukaan. Ja kuin oli liikuntatunti niin leikimme aluksi ja sitten aloimme pelaamaan. T6-5

Tällainen näkemys sijaispäivien erilaisuudesta oli vallitseva kautta aineiston. Oppilaiden mielestä sijaispäivät eivät olleet kuten *normaalit* koulupäivät, vaan niihin liitettiin vahvasti erilainen, hauska ja tavanomaista koulupäivää rennompia toimintoja. Erilaiset leikit, pelit ja visailut olivat oppilaiden kirjoitelmien perusteella tyypillisiä sijaispäivien aktiviteetteja, kuten esimerkiksi T3-5 tuo kirjoitelmassaan esille. P4-6 puolestaan kirjoittaa, että tällaista toimintaa esiintyy hänen mielestään enemmän sijaisen kuin oman opettajan kanssa.

Yleensä sijaiset pitävät meidän luokalle jotain hauskoja esim. äidinkieleen liittyviä pelejä. T3-5

Leikimme enemmän eri leikkejä kuin [oman opettajan nimi]-open kanssa. P4-6

T3-5:n ja P4-6:n mielestä pelit ja leikit opetusmenetelmänä ovat hauskoja, ja ne liittyvät selkeästi heidän käsityksiinsä sijaisopettajista ja heidän toiminnastaan. Oppilaat mainitsevat myös saavansa esimerkiksi kuunnella musiikkia, piirtää tai lukea omia kirjoja enemmän kuin tavanomaisena koulupäivänä. T7-6:n sanoin: hyvä sijaisopettaja antaa oppilaiden *tehdä välillä omia juttuja*.

Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet pelejä ja leikkejä mielekkäänä toimintana. Tämän aineiston perusteella erityisesti kuudennen luokan tytöt pitivät tärkeänä, että heitä kohdellaan heidän ikätasoaan vastaavalla tavalla. Neljä heistä kirjoitti, kuinka he olivat jossain muodossa kokeneet sijaisopettajan kohdelleen heitä liian lapsellisesti. T10-6 kirjoittaa, kuinka sijaisopettaja itsekin *oli lapsellinen ja lässytti*. Lisäksi hän oli laittanut oppilaat laulamaan *jotain 3vuotiaiden lauluja* ja leikkimään *lapsellisia leikkejä*. T5-6 ja T8-6 puolestaan kirjoittavat, kuinka hyvä sijaisopettaja huomioi heidän ikätasonsa.

Hän oli siksi paras opettaja, koska hän ei kohtele meitä niin kuin lapsia. Kaikki muut sijaisopettajat tuntuvat kohtelevan meitä, kuin tarhalaisia. Mutta hän oli erinlainen hän kohteli meitä arvomme mukaan -- Tänään saimme musiikin tunnilla päättää mitä lauletaan. Saimme myös valita omat ruokailu paikat. Hän antoi meidän myös mennä etuajassa välitunnille. T5-6

Minusta sijainen oli hyvä, koska hän käyttäytyi siten minkä ikäisiä me olemme. Hän ei pitänyt meitä ykkösluokkalaisina vaan tiesi meidän olevan kuutosluokkalaisia, jotka osaavat jo monia asioita itse. T8-6

Kuudesluokkalaiset T5-6 ja T8-6 ilmaisevat kirjoitelmissaan, kuinka alentavaa on, jos sijaisopettaja kohtelee heitä kuin *tarhalaisia* tai *ykkösluokkalaisia*. Oppilaat kirjoittivat, kuinka hyvät sijaisopettajat osaavat huomioda heidän ikätasonsa ja sopeuttaa opetuksensa sen mukaisesti. T5-6 antaa kirjoitelmassaan konkreettisia esimerkkejä tällaisesta toiminnasta: sijaisopettaja oli antanut oppilaiden *musiikin tunnilla päättää mitä lauletaan, valita omat ruokailupaikat* sekä antanut oppilaiden *mennä etuajassa välitunnille*.

Oppilaat näyttäisivät aineiston perusteella liittävänsä hyviin sijaisopettajiin tietynlaisen rentouden. Sijaisopettaja ei saa olla liian tiukka, ja hänen suhtautumisensa koulupäiviin tulee olla rennompi kuin oman opettajan. Käsitys rennommasta koulupäivästä sijaisen kanssa tulee hyvin ilmi muiden muassa P2-6:n ja P3-6:n kirjoitelmista.

Me piirrettiin ja oli vappaa tunteja. Me saatiin piirtää taululle mitä haluttiin. Tämä oli parasta saatiin painia ulkona ilman puhuttelua tai open huomautuksia. Musiikin tunnilla saatiin kuunnella musiikkia omista puhelimesta kuulokkeiden kautta.
P2-6

Minä haluaisin semmosen sijaisen joka ei anna yhtään läksyä ja ois tosi rento sijainen. Ja hän antais olla puhelimilla tunnilla ja paljon muitakin juttuja. P3-6

Erityisesti P3-6 halusi tehdä koulussa vain *kaikkea hauskaa*, eikä opiskella juuri ollenkaan. Hänen mielestään ideaali sijaisopettaja mahdollistaisi tällaisen rennomman koulupäivän. Myös P2-6:n mielestä hyvä sijaisopettaja antaa oppilaille vapaatunteja sekä muita vapauksia, kuten piirtää taululle ja painia ulkona, mitä ei tapahtune oman opettajan ollessa koulussa.

Sijaispäivien rentouden tulee oppilaiden käsitysten mukaan näkyä myös annettavien kotitehtävien määrässä. *Läksyt* olivat eniten mainittu yksittäinen asia, jonka perusteella oppilaat arvioivat sijaisopettajien hyvyyttä tai huonoutta. Noin puolet (10) viidennen luokan oppilaista ja kuudennelta luokalta kaikki kahta oppilasta lukuun ottamatta mainitsevat läksyt kirjoitelmissaan. Oppilaiden käsitykset ovat selkeän yksimielisiä: hyvä sijaisopettaja antaa *vähän* tai *ei ollenkaan* läksyä, huono sijaisopettaja puolestaan antaa läksyjä *liikaa* tai *paljon*. Sijaisen antamien läksyjen määrää verrattiin myös omaan opettajaan: hyvä sijainen antaa vähemmän läksyä kuin oma opettaja ja huono sen sijaan enemmän. P6-6 ja T2-6 ottavat kantaa kirjoitelmissaan annettavien kotitehtävien määrään.

[Hyvä sijainen] antaa järkevän määrän läksyä esim jos on aamu8–3 oleva päivä.
P6-6

Tottakai on hyvä, että läksyjä on ja tulee että oppii asiat, mutta jos tulee monesta aineesta ja monia tehtäviä niin se ei ole kivaa. T2-6

P6-6 ei erittele tarkemmin, minkä verran hänen mielestään olisi *järkevä* määrä. T2-6 puolestaan pohtii läksyjen sopivaa määrää hieman konkreettisemmalla tasolla, ja esittää näkökulman, ettei kotitehtäviä pitäisi antaa useasta aineesta kerrallaan – ei ainakaan useita tehtäviä.

Oppilaat vertasivat sijaisopettajan toimintaa monissa asioissa omaan opettajaan. Oppilaat pitivät sijaisopettajista, jotka eivät liiaksi eronneet omasta opettajasta ja hänen toimintatavoistaan. T3-5 esimerkiksi kirjoittaa, kuinka hänen mielestään eri tavoin toimivat sijaisopettajat ovat *outoja*. T5-5 erittelee kirjoitelmaansa vielä tarkemmin, millainen erillaisuus sijaisopettajan toiminnassa on hänen mielestään mukavaa.

Sijainen oli mielestäni outo, koska hän ei aina tehnyt kaikkea samalla tavalla, kuin oman opettajan kanssa ja siksi se tuntui välillä oudolta. T3-5

Ja on kivaa kun eri sijaisilla on erilaisia läksyn tarkastamis tapoja ja esimerkiksi lukemisjuttuja, kun yleensä luemme kappale kerrallaan, niin sijaiset jotku lukevat itse meille ja joittenkin lukemistapa on lause kerrallaan. T5-5

T3-5 kirjoittaa oudoksuvansa sijaisen erilaisia toimintatapoja, mutta myöhemmin hän kuitenkin jatkaa kirjoitelmassaan, että *on välillä ihan mukavaakin tehdä asioita eri tavalla*. Myös T5-5:n kirjoitelmasta tulee ilmi käsitys, jonka mukaan pieni vaihtelu totutusta tavoista on oppilaista piristävää ja mukavaa. Joissain asioissa sijaisen tietämättömyys luokan käytänteistä ja rutiineista kuitenkin häiritsi oppilaita. Esimerkiksi T1-5 kirjoittaa, miten häntä häiritsee, kun sijaiset eivät tiedä luokan tavoista.

Ruokalaan meno oli yhtä sotkua niinkuin aina kun on sijainen koska he eivät tiedä tavoistamme. Sijaisilla on yleensä eri tapa opettaa ja se tuottaa ongelmia.

T1-5

T1-5 tuo kirjoitelmassaan esiin turhautumista, jota hän kokee sijaisopettajan tietämättömyyden vuoksi. Hänen mielestään sijaisopettajat aiheuttavat toiminnallaan ja tietämättömyydellään *sotkua* ja *ongelmia*.

5.2 Sijaisopettajan ammattitaito

Sijaisopettajat joutuvat haastavaan tilanteeseen saapuessaan aamulla uuteen luokkahuoneeseen opettamaan heille ennestään tuntemattomia oppilaita. Uudessa ympäristössä opetusmateriaalit voivat olla hukassa ja teknisten laitteiden käyttö voi aiheuttaa ongelmia. T8-5 on yksi, joka kirjoittaa tällaisten asioiden ärsyttävän häntä sijaisen toiminnassa. Sijaisopettajat saavat usein vain vähän tietoa oppilaista tai opetettavista sisällöistä etukäteen. Tällaisesta tietämättömyydestä kirjoittaa puolestaan T4-5.

Hän joutui koko ajan kysymään että miten tämä toimii ja mitä nyt pitää tehdä.

T8-5

Sijainen ei tiennyt mitä olimme tehneet aiemmin, hän oli ihan pihalla. T4-5

Sijaisopettajalla tulisi oppilaiden mielestä olla jonkinlainen yleinen näkemys muiden muassa teknisten laitteiden toiminnasta ja koulun toimintatavoista. T8-5 ilmaisee harmistustaan sijaisopettajan liiallista kyselemistä kohtaan: hänen mielestään huono sijaisopettaja *joutuu* kyselemään oppilailta neuvoa kerta toisensa jälkeen, eikä siis kykene opettamaan sujuvasti ilman oppilaiden tukea. T4-5:n mainitsema sijaisopettajan tietämättömyys aiemmista opinnoista ei varsinaisesti ole sijaisopettajan itsensä vika. Vaikka sijaisopettajalla olisi hyvä käsitys siitä, mitä oppisisältöjä millekin luokka-asteelle kuuluu, ei silti voida olettaa, että ulko-

puolinen ihminen tietäisi ilman riittävää ohjeistusta, miten luokassa on edetty eri oppiaineissa. Sijaisopettajat eivät tietysti tällaiselle epäpätevyydelleen voi mitään, vaan opetussisältöjen, luokan tavanomaisten käytäntöjen ja tavaroiden paikkojen selvittäminen vie oman aikansa.

Oppilaat arvioivat sijaisopettajien hyvyttä suhteessa heidän koettuun pätevyYTEENSÄ. Oppilaat kirjoittivat muun muassa sijaisten tietotaidosta eri oppiaineissa. Oppilaat mainitsivat tiettyjä oppiaineita, joissa sijaisopettajat eivät heidän mielestään osanneet opettaa. T13-6 kirjoittaa esimerkiksi, ettei sijainen *osannut opettaa musiikkia eikä matikkaa hyvin*. P6-5 arvioi puolestaan erään hyvän sijaisopettajan tietotaitoa eri oppiaineissa melko tarkasti kirjoitelmassaan.

Hän oli hyvä opettamaan. -- liikunnassa hän ohjasi tosi hyvin sählyä koska oli pelannut itsekin ennen sählyä. Hän opetti hyvin biologiassa maita koska oli matkustellut paljon ja hän myös näytti kuvia muun muassa Mexikosta, Hollannista, Ranskasta ja Englannista. -- historiaa hän opetti tosi hyvin koska tiesi itsekin paljon historiasta. P6-5

Yllä kuvattu sijaisopettaja on onnistunut saamaan ainakin P6-5:n arvostuksen laajalla tiedollisella osaamisellaan. Kirjoitelman perusteella kyseinen sijainen oli myös tuonut omaa persoonaansa opetukseen näyttämällä kuvia matkoiltaan ja jakamalla omakohtaisia kiinnostuksen kohteitaan oppilaiden kanssa muiden muassa liikunnan ja historian suhteen.

Tietotaidon lisäksi oppilaat arvioivat sijaisopettajissa myös heidän opetustaitoaan. Moni oppilas kirjoitti, että huono sijaisopettaja ei opettanut kunnolla. Muiden muassa T12-6 ja T2-5 kirjoittivat asiasta.

Hän [huono sijaisopettaja] ei edes viitsinyt opettaa kunnolla uutta asiaa vaan sanoi vain, että tämän pitäisi olla ihan helppoa.” T12-6

Me opiskelimme matikkaa. Meillä oli sijainen joka ei opettanut meille mitä sillä aukeamalla piti tehdä. Oli vaikeaa ymmärtää mitä piti laskea. T2-5

T12-6:n kirjoitelman sävystä ja sanavalinnoista päätellen hänen mielestään ongelma oli enemmän sijaisopettajan asenne kuin hänen varsinainen osaamattomuutensa. Hänen kirjoitelmansa perusteella kyseinen sijaisopettaja on tehnyt vääriä oletuksia oppilaiden taitotasosta ja pitänyt oppitunnin aihetta heille helpompana kuin se todellisuudessa on oppilaiden mielestä ollut. T2-5 kirjoittaa myös, miten huonon sijaisopettajan toiminta matematiikan tunnilla vaikutti oppilaiden osaamiseen ja asian ymmärtämiseen.

Osana opetustaitoa voidaan nähdä myös taito organisoida tunteja. Oppituntien järjestäminen ja aikatauluttaminen on haastavaa ilman kunnollista suunnittelua ja valmisteluja. Haastavampaa siitä tulee edelleen, jos opettaja ei tunne oppilaita ja luokkaympäristöä entuudestaan ja joutuu lisäksi toimimaan vain niukan ohjeistuksen varassa. Muiden muassa P5-6 ja P8-5 kirjoittivat käsityksiään sijaisopettajien tuntien huonoon organisointiin liittyen.

-- musiikin tunnilla saatetaan laulaa koko tunti samaa kappaletta, -- Muillakaan tunneilla ei aina päästä aloittamaan tehtäviä, kuin vasta aivan tunnin lopussa.

P5-6

Liikunta tunnilla voitaisiin pelata heti ja tunneilla opiskelu voitaisiin liittää johonkin kivaan. P8-5

P5-6 kirjoittaa, kuinka huonojen sijaisopettajien kanssa esimerkiksi musiikin tunnit saattavat olla yksitoikkoisempia. Hän myös vaikuttaa kirjoitelmansa perusteella olevan turhatunut siihen, että sijaisopettajien kanssa tehtävienteko päästään aloittamaan vasta tuntien loppupuolella. P5-6 ei kuitenkaan erittele kirjoitelmassaan, miten suurin osa tunneista kulutetaan. P8-5 haluaisi myös päästä heti aloittamaan toiminnan liikuntatunneilla. Hän ottaa kantaa myös oppituntien mielekkyyteen ja hauskuuteen.

Aikaisemmassa alaluvussa 5.1. kirjoitin oppilaiden liittävän sijaispäiviin tavanomaista rennomman toiminnan. Tällaista toimintaa olivat esimerkiksi erilaiset pelit ja leikit sekä visailut. T5-5 liittää kirjoitelmaansa erilaiset sijaisopettajien ohjaamat leikit myös sijaisopettajan koettuun pätevyYTEEN.

Ja jos sijaisemme ei ole liikunnanopettaja ja hän silti opettaa meitä liikunnassa niin saamme joskus leikkiä. T5-5

T5-5:n mielestä sijaisen kyvyttömyydestä opettaa liikuntaa seuraa siis, että he saavat leikkiä liikuntatunneilla. Kyseinen näkemys ei kuitenkaan ilmene näin selvänä asiayhteytenä muualla aineistossa.

Oppilaat arvostavat aineiston perusteella sijaisopettajia, jotka osaavat pitää sopivan kurin luokassa. Hyvä luokanhallinta on oppilaiden kirjoitelmien perusteella sitä, että sijaisopettaja *piti rajat mutta ei liian tiukasti* (T6-6). Hyvä sijaisopettaja on oppilaiden mielestä rauhallinen ja kärsivällinen. T3-6 kirjoittaa, kuinka hyvän sijaisopettajan *äänikin oli niin rauhallinen*. T7-6 puolestaan kirjoittaa sijaisopettajan kärsivällisyyteen viitaten: *ei suuttunut heti jos me emme heti totelleet*. T8-5 ja T1-6 kirjoittavat eri näkökulmasta sijaisopettajan luokanhallintataidoista.

Jos teki työtä niin hän puhui koko ajan ja häiritsi keskittymistä. -- Hän ei välittänyt vaikka jotkut huusivat luokassa kun piti tehdä tehtäviä ja ne jotka tekivät tehtäviä eivät pystyneet keskittymään siksi se oli huono. T8-5

-- eikä [sijainen] välittänyt jos oli pientä juttelua tunnilla, mutta jos melua oli paljon jolloin ei saanut työrauhaa hän sanoi asiallisesti ilman huutoa, että antakaa työrauha niille jotka haluavat opiskella. T1-6

T8-5 kirjoittaa, kuinka hänen keskittymistään tunnilla oli häirinnyt itse sijaisopettaja puhumalla koko ajan. Oppilaan mielestä myös sijaisopettajan asenne työrauhan ylläpitoa kohtaan oli välinpitämätön, koska sijaisopettaja *ei välittänyt*

vaikka jotkut huusivat luokassa. T1-6 sen sijaan kirjoittaa, miten hänen mielestään hyvä sijaisopettaja ylläpitää työrauhaa: asiallisesti ilman huutoa. Aineiston perustella oppilaat pitävät sijaisopettajista, jotka eivät pyri ylläpitämään työrauhaa korottamalla omaa ääntään. Myös T7-6 kirjoittaa, että hyvä sijaisopettaja ei huutanut jos oli kova melu.

Hyvä sijaisopettaja ei oppilaiden mielestä saa myöskään olla liian tarkka tai tiukka. Kuten yllä T1-6 kirjoittaa, hänen mielestään hyvä sijaisopettaja osaa puuttua tilanteeseen sopivalla tavalla vasta, kun työrauha todella häiriintyi, mutta salli *pienen juttelun* tunnilla. Ärsyttävänä oppilaat pitivät aineiston perusteella sitä, jos sijaisopettaja esimerkiksi valitti tai huomautteli heidän mielestään vähäpätöisistä ja turhista asioista. Tällaisesta sijaisopettajan toiminnasta kirjoittivat muiden muassa T8-5, T9-5 ja P8-5.

Jos kysyi kynää lainaan kaverilta tai pyysi apua kaverilta niin hän alkoi siitä valittamaan. T8-5

Ruokalassa hän sanoi melkein aina, että olkaa hiljaa vaikka me kuskittaisiin. T9-5

Sijainen oli huono koska hän huomautteli pikku jutuista esim. jos kynä tippuu lattialle ja lähden hakemaan sitä niin ope sanoo että ei saa liikkua tunnilla ja minusta liika istuminen ja opiskelu alkaa ärsyttää. P8-5

Yllä T8-5, T9-5 ja P8-5 kuvaavat heidän mielestään huonoja sijaisopettajia, jotka ovat toimineet oppilaiden mielestä epäoikeudenmukaisesti. Oppilaat eivät omasta mielestään ole toimineet väärin tai halunneet aiheuttaa häiriötä, mutta ovat silti joutuneet opettajan huomautusten ja ojentamisen kohteeksi.

Sijaisopettajan liian tiukka ja joustamaton toiminta sekä tarve kontrolloida oppilaiden tekemisiä ja luokan toimintaa voidaan nähdä vallankäyttönä. Opettaja käyttää aina valtaa suhteessa oppilaisiin. Opettajan vallankäyttö on hänen yh-

teiskunnallisen asemansa ja kasvattajan roolissa toimimisensa myötä luonnollinen ja välttämätön asia. Olennaista on kuitenkin tapa, jolla opettaja käyttää valtaansa. Muiden muassa T7-5 ja T10-5 kuvaavat kirjoitelmissaan käsityksiään sijaisopettajien vallankäytöstä.

-- käskee kokoajan olla hiljaa, pakottaa ottamaan paljon paha ruokaa, ja pakottaa syömään kaiken, ja pakottaa osallistumaan liikuntatunnille vaikka päähän sattuu. T7-5

Hän oli hirveän tarkka kaikessa eikä antanut jutella yhtään. Ruokailussakin piti olla tyttö poika istumajärjestys. -- Välitunnilta piti olla minuutissa sisällä. Hän antoi jälki-istuntoa siitä jos puhui kaverin kanssa. Jos käytävällä puhui joutui rehtorin puhutteluun. T10-5

Oppilaat eivät kirjoitelmissa puhu suoraan sijaisopettajista vallankäyttäjinä, mutta heidän käyttämänsä kieli kuvastaa asiaa hyvin. T7-5 kirjoittaa sijaisopettajan *käskeneen* ja *pakottaneen* häntä tekemään erinäisiä asioita koulussa. T10-5 puolestaan nimesi kirjoitelmassaan kurinpidollisia keinoja, joita sijainen oli käyttänyt. Rangaistukset ovat yksi näkyvimpiä ja helppoiten tunnistettavissa olevia opettajan vallan muotoja.

Sijaisopettajat käyttivät oppilaiden kirjoitelmien perusteella valtaa myös määrittelemällä uudelleen luokan toimintatapoja huomioimatta oppilaiden ehdotuksia tai mielipiteitä asiassa. Oppilaat kirjoittivat, kuinka huono sijaisopettaja haluaa toimia kaikessa ennemmin omalla tavallaan. Alla T4-5:n ja T16-6:n katkelmat esimerkkinä, miten oppilaat asiasta kirjoittivat.

Jos hän ei tiennyt jotain juttua yritimme kertoa hänelle mutta hän vain jauhasi että nyt tehdään niinkuin minä sanon. T4-5

Ja sitten kun oppilaat kertovat mitä yleensä tehdään milläkin tunnilla niin eihän "ope" tietenkään usko ja sanoo, että nyt tehdään niin kuin hän haluaa ja miten ohjeissa lukee. T16-6

Oppilaiden käsityksissä huono sijaisopettaja ei halua kuunnella oppilaiden ehdotuksia tai neuvoja. T4-5:n ja T16-6:n kuvailemat sijaisopettajat haluavat pitää kaikki ohjat omissa käsissään. Tällaisten sijaisopettajien toiminta on hyvin joustamatonta: he eivät kykene poikkeamaan annetusta ohjeistuksesta tai edes otamaan vastaan oppilaiden tarjoamia neuvoja.

T16-6:n kirjoitelmassa yllä on nähtävissä mielenkiintoinen yksityiskohta, sillä hän käyttää lainausmerkkejä sanan *ope* ympärillä. Lainausmerkeillä on tekstissä mahdollista osoittaa kirjoittajan asennetta, esimerkiksi kriittistä tai ironista suhtautumista asiaa kohtaan (Kielikello 2/2006). T16-6 haluaa mahdollisesti lainausmerkeillä viestittää, ettei pidä sijaista pätevänä opettajana, vaan jonkinlaisena varsinaisen opettajan korvikkeena. Kirjoitelma luo käsityksen, ettei oppilas anna sijaisopettajalle samanlaista auktoriteettiasemaa tai arvostusta kuin vaikkapa luokan omalle opettajalle. Myös T3-5 kirjoittaa, kuinka oppilaat joskus saattavat pilailta sijaisopettajan kustannuksella.

Välillä jotkut oppilaista pilaillevat silloin kun meillä on sijainen esim. valehtelevat nimiänsä ja se ei varmaan ole hirveän mukavaa sijaisesta. T3-5

Tällainen T3-5:n kirjoitelmassaan kuvaama käytös voidaan myös nähdä eräänlaisena oppilaiden vallankäyttönä. Kyseisessä tilanteessa oppilailla on hallussaan tietoa, jota sijaisella ei ole.

Jo alaluvussa 5.1. kirjoitin oppilaiden arvostavan sijaisopettajia, jotka huomioivat oppilaiden ikätason koulupäivän aktiviteeteissa. Samoin tässä asiayhteydessä nousee esiin, kuinka oppilaat arvostavat enemmän sijaisopettajia, jotka huomioivat myös oppilaiden mielipiteet sekä kuuntelevat heidän ehdotuksiaan ja neuvojaan tehtävien tai luokan toimintatapojen suhteen. Jos sijaisopettaja on

liian tiukka, eikä ollenkaan kuuntele oppilaita, luo hän helposti vastakkainasettelua itsensä ja oppilaiden välille. Tällainen asetelma tulee ilmi muun muassa T11-6:n kirjoitelmasta.

Hän ei kuunnellut ehdotuksiamme. -- teki omat säännöt luokkassamme. -- ei kunnioittanut ideoitamme. T11-6

T11-6:n kirjoitelmasta tulee selkeästi esiin vastakkainasettelu *hänen* eli sijaisen ja *meidän* eli oppilaiden välillä. Oppilaan me-omistusliitteen käyttö ikään kuin korostaa käsitystä, jonka mukaan sijainen ei automaattisesti ole osa luokan yhteisöä, jota hän tulee opettamaan. T11-6 kirjoittaa, miten sijainen oli pyrkinyt tekemään luokkaan *omat säännöt*, joihin oppilaiden olisi sijaispäivän ajaksi pitänyt mukautua. Oppilaiden kirjoitelmista kuvastuu kuitenkin näkemys, jonka mukaan ennemminkin sijaisen tulisi olla se, joka sopeutuu luokan sääntöihin ja tapoihin. Myös T1-6 kirjoittaa hyvän sijaisopettajan noudattavan tällä tavoin luokan totuttuja tapoja.

Sijainen oli ollut hyvä, koska hän oli noudattanut oman opettajamme toimintatapoja jolloin kaikki olivat olleet tyytyväisiä eivätkä olleet yrittäneet muuttaa sijaisen toimintatapoja ja jos sijaiset toimisivat aina niin kuin oma opettaja kukaan ei viisastelisi ja sijaisellakin olisi mukavaa. T1-6

T1-6 vertaa sijaisen toimintaa jälleen omaan opettajaan. Oppilaan mukaan sijainen, joka noudattaa oman opettajan toimintatapoja, on hyvä ja sellaiseen *kaikki* olisivat *tyytyväisiä*. T1-6 myös viittaa kirjoituksellaan käsitykseen, jonka mukaan oppilaat käyttäytyvät paremmin tällaisen sijaisen kanssa, eivätkä *viisastele*.

5.3 Positiivisen ilmapiirin luominen

Kahden aikaisemman alaluvun teemat liittyvät läheisesti myös tämän alaluvun teemaan eli positiiviseen ilmapiiriin sekä sijaisopettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutukseen. Alkuun esittelen persoonallisuuden piirteitä, joita oppilaat liittivät mielestään hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin. Opettaja tekee työtä persoonallaan, minkä vuoksi hänen persoonallisuutensa on suuressa roolissa myös pohdittaessa luokkailmapiirin ja vuorovaikutuksen rakentamista oppilaiden kanssa.

Huonoa sijaisopettajaa oppilaat kuvasivat kirjoitelmissaan ilkeäksi, epäystävälliseksi, sarkastiseksi ja tyylyksi. Hyvä sijaisopettaja puolestaan on oppilaiden käsitysten mukaan ystävällinen, kiltti ja huomaavainen. Oppilaat mainitsivat myös konkreettisia esimerkkejä sijaisopettajan toiminnasta, jotka ovat yhdistettävissä näihin persoonallisuuden piirteisiin. T9-6 kirjoittaa, kuinka hän oli välitunnilla saanut polveensa haavan, jonka sijaisopettaja oli puhdistanut. Puhdistamisen lisäksi sijainen oli myös *lohduttanut*. Myös sijaisopettajan avuliaisuus ja sen puuttuminen mainittiin oppilaiden kirjoitelmissa. T2-5 kirjoittaa pitävänsä *avuliaista ja mukavista sijaisista, jotka auttavat tarvittaessa*. T8-5 puolestaan kirjoittaa, kuinka hänen mielestään huono sijaisopettaja *ei auttanut kun joku ei ymmärtänyt tehtävää*.

Yksi eniten mainintoja saaneista yksittäisistä asioista oppilaiden kirjoitelmissa oli se, että sijaisopettaja kuuntelee oppilaita. *Päivä oli mukava, koska sijainen kuunteli halusimmeko vai emme tehdä juuri sitä asiaa*, T6-6 kirjoittaa. Myös T7-6:lle oli tärkeää, että sijainen *kuunteli oppilaiden ehdotuksia*. Oppilaille on tärkeää tulla kuulluksi, ja he haluavat myös kertoa itseään koskettavista tai mietityttävistä asioista. T9-6 kirjoittaa, kuinka hänestä oli mukavaa, että oppilaat *olivat saaneet kertoa jotain itsestään* sijaisopettajalle. Oppilaiden käsitykset hyvistä sijaisopettajista näihin teemoihin liittyen tiivistyivät hyvin T8-6:n kirjoitelmassa.

Hän myös kuunteli meitä jos kerroimme mitä yleensä teimme oman opettajamme kanssa. Hän auttoi meitä jos tarvitsimme apua. -- Hän myös huomioi tarpeemme ja osaamisemme. Ja jos jollakin oli jotain tärkeää asiaa hän antoi meidän kertoa. T8-6

Kun sijaisopettaja toimii T8-6:n kuvaamalla tavalla, luo se luokkaan positiivista ilmapiiriä. Tällöin oppilaiden on helpompi tuntea olonsa hyväksytyksi ja turvallisiksi. Myös T6-6 kirjoittaa sijaisopettajan toiminnasta, joka luo positiivista ilmapiiriä: *Jos meni jotain pieleen, sai yrittää uudestaan.* Oppilaille on tärkeää, ettei heidän virheilleen naureta, vaan luokassa vallitsee turvallinen ilmapiiri, joka mahdollistaa oppimisen ja onnistumisen kokemukset. Oppilaat arvostivat sijaisopettajia, jotka onnistuivat luomaan ja ylläpitämään tällaista ilmapiiriä myös sijaispäivinä. Oppilaat myös pitivät sijaisopettajista, jotka kehuvat heitä. Muun muassa P6-5 kirjoittaa asiasta: *Hän myös kehui tosi paljon eri asioissa.* Opettajan lämminhenkisyys on aineiston perusteella oppilaille tärkeää.

Aineiston perusteella oppilaille tärkeää, että sijaisopettaja käytti aikaa molemminpuoliseen tutustumiseen. Sen lisäksi että oppilaat haluavat kertoa sijaisopettajalle asioita itsestään ja elämästään, he haluavat tutustua myös sijaisopettajaan. Aiheesta kirjoittivat muiden muassa T6-5, T3-5 ja T8-5.

Minun mielestä sijaisemme oli mukava -- Sijaisemme kertoi itsestään ja saimme kysellä hänestä kysymyksiä. T6-5

Sijaiselta on kuitenkin aina mukava kuulla millainen hänen perheensä on ja muuta mukavaa. T3-5

Hän ei kertonut itsestään mitään joten oli vähän epämukavaa että tuntematon ihminen opetti meitä. T8-5

Yllä olevissa katkelmissa kaikki kolme oppilasta ovat sitä mieltä, että hyvä sijaisopettaja haluaa tutustua oppilaiden kanssa. Jos sijainen ei kertonut itses-

tään mitään, oli se oppilaiden mielestä huono asia, minkä esimerkiksi T8-5 tuo kirjoitelmassaan esiin. Aineiston perusteella on selvää, että oppilaat haluavat saada jonkinlaisen käsityksen ihmisestä, joka opettaa heitä – vaikka vain päivänkään ajan.

Vuorovaikutuksen laatu on aineiston perusteella oppilaille merkityksellistä heidän arvioidessaan sijaisopettajan hyvyttä. Aiemmassa alaluvussa kirjoitin sijaisopettajan huutamisesta työrauhan ylläpitoon liittyen. Oppilaat mainitsivat muitakin esimerkkejä tilanteista, joissa he ovat kokeneet sijaisopettajan huutamisen epämiellyttävänä. Muiden muassa T12-6 kirjoittaa: *Jos teki vahingossa jotain väärin sijainen huusi meille kovaan ääneen.* T11-6 puolestaan on sitä mieltä, että huono sijaisopettaja *huutaa pienistä asioista.*

Yhteensä seitsemän kuudennen luokan oppilasta mainitsee sijaisopettajan huutamisen kirjoitelmassaan. Viidennen luokan oppilaat eivät varsinaisesti kirjoittaneet sijaisopettajan huutamisesta. Mutta heidänkin kirjoitelmistaan nousi esiin, kuinka heidän mielestään huono sijaisopettaja kommunikoi. T4-5 kuvailee kirjoitelmassaan, kuinka huono *sijainen ärähteli ja murahteli välillä.* T7-5 puolestaan mainitsee, kuinka hyvä sijaisopettaja *ei koko ajan tiuskinut.* Viisi oppilasta mainitsee sijaisopettajan suuttumisen. T4-5 kirjoittaa, kuinka hänen mielestään *kiva sijainen -- ei suuttuisi joka asiasta,* eikä esimerkiksi *suuttuisi jos kysyy kaverilta neuvoa.* P7-5 ilmaisee puhekielisesti, että huonot sijaisopettajat *ragee kaikest.* Tällainen sijaisopettajan toiminnan äkkipikaisuus on aineiston perusteella yksi selkeimpiä huonon sijaisen piirteitä.

Yhtenä laajana teemana kirjoitelmista nousi esiin myös sijaisopettajan epäoikeudenmukaisena koettu toiminta, jollaisesta oppilaat antavat myös konkreettisia esimerkkejä. T8-5 kirjoittaa, ettei sijaisopettaja *tehnyt mitään jos meni sanomaan hänelle esimerkiksi että joku oli lyönyt tai potkaissut minua.* Oppilaiden mielestä epäoikeudenmukainen ja huono sijaisopettaja *suosii tiettyjä oppilaita* (T11-6) ja *rikkoi kirjesalaisuutta* (T10-6). Hyvä ja oikeudenmukaisen sijaisopettaja sen sijaan *kuunteli kumpaakin osapuolta* (T8-6).

Kouluviihtyvyyys on nykyään oppilaille yhä merkityksellisempi asia. Tämä näkyy myös tämän tutkimuksen aineistossa. Erityisesti sijaispäivinä oppilaat odottavat koulupäivän olevan rennompia ja sisältävän enemmän erilaista mukavaa toimintaa pelkän opiskelun sijaan. Oppilaat pitävät aineiston perusteella sijaisopettajista, jotka pyrkivät parantamaan viihtyvyyttä ja luokkailmapiiriä. Muun muassa T6-6 kirjoittaa, että hyvä sijaisopettaja *yrityi saada oppilaat hyvälle tuulelle*. Hyvä sijaisopettaja oli oppilaiden kirjoitelmien perusteella myös hauska. Huumorintaju on aineiston perusteella oppilaiden mielestä tärkeä ominaisuus sijaisessa. T4-5 kuvailee asiaa seuraavalla tavalla.

Sijainen ei ollut yhtään hauska. Muut sijaiset kertovat aina vitsin tai kaksi mutta tämä ei kertonut vitsin vitsiä. Kiva sijainen -- olisi hauska, huumorintajuinen ja sen sellainen. T4-5

T4-5 kirjoittaa, kuinka hänen mielestään sijaisopettajan tulisi vitsailla aina jonkin verran. Huumori on hyvä tapa luoda rentoa ilmapiiriä ja tunnelmaa. Se voi olla myös tapa selviytyä uusista ja haastavista tilanteista. On inhimillistä, että opettajat – erityisesti sijaiset ollessaan uudessa luokassa uusien oppilaiden kanssa – erehtyvät ja tekevät virheitä. Muutamia oppilaat kirjoittivatkin tällaisista sijaisopettajien hauskoiksi koetuista erehdyksistä. Alla T3-5:n ja T9-5:n kuvaukset aiheeseen liittyen.

Se on mielestäni hauskaa, kun sijaiset eivät aina muista kaikkien nimiä ja sanovat meitä väärillä nimillä. T3-5

Oli siinä kyllä hyviäkin puolia, kuten matikantunnilla hän kertoi vahingossa vastauksen... :D Mutta hän kertoi tarinoita uskonnontunnilla, auttoi keittiössä ja antoi kyllä vapaatunnin. :) T9-5

T3-5:n kuvaama tilanne on varmasti hyvin yleinen, koska erityisesti uudet sijaisopettajat eivät voikaan osata oppilaiden nimiä heti. T9-5:n mielestä oli puo-

lestaan hassua, kun sijainen *matikantunnilla kertoi vahingossa vastauksen*. Hän käyttää myös hymiöitä kuvaamaan positiivista suhtautumistaan asiaan. Oppilaille lienee merkityksellistä juuri sijaisopettajan reaktio tällaisissa tapauksissa eli miten hän suhtautuu erehdyksiinsä ja millaista ilmapiiriä hän luokkaan luo suhtautumisellaan. T2-6 kiteyttää tällaisen käsityksen hyvin.

Asiat voi ottaa myös huumorilla eikä kaiken tarvitse olla niin tarkkaa. Sijaisen ei tarvitse esittää mitään vaan olla oma itsensä. T2-6.

T2-6 toivoo, etteivät sijaisopettajat teeskentelisi ja esittäisi olevansa jotain, mitä eivät ole. Oppilaat ovat tarkkasilmäisiä. T2-6:n kirjoitelmasta käy ilmi, että oppilaat kiinnittävät huomiota opettajan olemukseen ja aistivat, jos opettaja ei ole niin sanotusti aito. T16-6:n mielestä huonot sijaisopettajat ovat *epävarmoja*. Opettajan epävarmuus ja aitous ovat asioita, jotka liittyvät sekä hänen persoonaansa ja voivat sitä kautta vaikuttaa myös hänen auktoriteettiinsa.

Oppilaiden kirjoitelmat olivat hyvin moninaisia ja rikkaita. Niistä nousi esiin laaja joukko käsityksiä, joita oppilailla on hyviin ja huonoihin sijaisopettajiin liittyen. Kokosin keskeisimmät aineistosta esiin nousseet ominaisuudet ja asiat Taulukoon 1 selkeyttääkseni tutkimustulosten moninaisuutta.

Taulukko 1. Yhteenvetoa tutkimuksen tuloksista.

Hyvä sijaisopettaja	Huono sijaisopettaja
Ystävällinen, kiltti, huomaavainen, avulias	Ilkeä, epäystävällinen, sarkastinen, tyyli
Kiva, hauska, rento, huumorintajuinen	Tylsä, ärsyttävä, liian tarkka, <i>tiukkapipo</i>
Kärsivällinen, rauhallinen	Äkkipikainen: suuttuu helposti, huutaa, tiuskii, ärähtelee, murahtelee, <i>ragee</i>
Oikeudenmukaisuus	Epäoikeudenmukainen toiminta
Positiivinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa: kuuntelee, lohduttaa, kehuu, auttaa	Välinpitämättömyys: ei kuuntele, ei auta
Käyttää aikaa molemminpuoliseen tutustumiseen; kertoo asioita itsestään, antaa oppilaiden kertoa itsestään	Vieras ihminen opettamassa; ei kerro itsestään mitään, ei kuuntele oppilaita
Aitous; on oma itsensä, <i>ei tarvitse esittää mitään</i>	Epävarmuus
Pätevyys; tietotaito eri oppiaineissa	Epäpätevyys; ei opeta kunnolla, on <i>ihan pihalla</i>
Luokanhallinta; osaa pitää sopivasti rajat	Ei osaa pitää työrauhaa yllä, välinpitämättömyys luokanhallinnassa; epäjohdonmukaisuus
Sijaispäivien erilaisuus, rentous, kouluviihtyvyys, mukava toiminta: pelit, leikit, piirtäminen, lukeminen; oppilaiden omat jutut	Ei mukavaa toimintaa, koulupäivän aikana <i>vain opiskeltiin</i>
Positiivisen ilmapiirin luominen, oppilaiden osallistaminen	Vallankäyttö, liiallinen tiukkuus, joustamattomuus
Kohtelee oppilaita heidän ikätasonsa mukaisella tavalla, huomioi oppilaiden yksilöllisyyden	Kohtelee oppilaita aliarvioivasti, alentavasti; lapsellisuus
Rutiinien ja niiden tärkeyden huomioiminen; luokan tapoihin sopeutuminen	Liiallinen poikkeaminen luokan rutiineista; erilaisuus, outous; <i>omat säännöt</i>
Antaa vähän/ei ollenkaan kotitehtäviä	Antaa paljon/liikaa kotitehtäviä

Taulukosta 1 käy ilmi, kuinka aineiston perusteella jokaiselle oppilaiden nimeämälle positiiviselle piirteelle tai ominaisuudelle on löydettävissä myös negatiivinen vastapari. Vasemmassa sarakkeessa on oppilaiden hyvään sijaisopettajaan liittämiä ominaisuuksia ja asioita, oikeanpuoleisessa vastaavat huonoon sijaiseen liitetyt piirteet.

6 Pohdinta

6.1 Tulosten yhteenvetoa ja tarkastelua

Oppilaiden käsitykset sijaisopettajista voidaan analyysin perusteella jakaa kolmeen keskeiseen kategoriaan: sijaispäivien erilaisuus, sijaisopettajan ammattitaito sekä positiivisen ilmapiirin luominen. Kaikki kategoriat sisältävät sekä positiivisia että negatiivisia sijaisopettajiin liitettäviä ominaisuuksia ja asioita. Itse asiassa jokaiselle oppilaiden nimeämälle positiiviselle asialle löytyi aineistosta myös sen negatiivinen vastakappale.

Yksi keskeisimmistä tutkimustuloksista oli, että oppilaiden käsitysten perusteella koulupäivä sijaisopettajan kanssa eroaa tavanomaisesta koulupäivästä. Erilaisuudessa nähtiin sekä positiivisia että negatiivisia puolia. Positiivista oli oppilaiden mielestä sijaispäivien rentous. Oppilaiden käsitysten mukaan he leikkivät ja pelaavat enemmän sijaisopettajien kanssa. Oppilaat kirjoittivat myös saavansa enemmän niin sanottua omaa aikaa tai vapaatunteja koulupäivän aikana, kun heillä on sijaisopettaja. Tällöin oppilaiden ei tarvinnut opiskella, vaan he saivat esimerkiksi lukea omia kirjoja, piirtää tai kuunnella musiikkia vapaammin. Tämä käsitys saa tukea kirjallisuudesta, sillä Glatfelterin (2006) mukaan luokanopettajat suunnittelevat tunnit usein niin, että sijaisopettajien on helpompi opettaa ja hallita ne. Tunnit eivät tällöin vaadi niin paljon akateemista pätevyyttä tai perusteellisuutta, vaan ne sisältävät esimerkiksi erilaisia pelejä ja opetusvideoita. (emt., 55.)

Huomionarvoista on, että kaikkien oppilaiden mielestä pelit ja leikit koulupäivän aikana eivät kuitenkaan olleet mielekästä tekemistä. Osa oppilaista oli aineiston perusteella sitä mieltä, että pelit, leikit ja laulut ovat lapsellisia. Erityisesti kuu-

dennen luokan tyttöoppilaiden käsitysten perusteella sijaisopettajan tulisi huomioida oppilaiden ikätaso niin oppisisällöissä kuin siinä, miten sijaisopettaja heitä kohtelee. Oppilaat haluavat, että myös sijaisopettaja osallistaa heitä, ottaa huomioon heidän mielipiteensä ja antaa heille vastuuta koulupäivän kulun suhteen. (St. Michel 1995, 24).

Sijaispäivien rentous tulee oppilaiden mielestä näkyä myös annettujen kotitehtävien määrässä. Hyvä sijaisopettaja antaa vähän tai ei ollenkaan läksyä, huonotaas antaa paljon tai liikaa. Kotitehtävät ovat oppilaille aineiston perusteella hyvin merkittävä asia koulumaailmassa, sillä se oli eniten mainittu yksittäinen asia kirjoitelmissa. Kotitehtävistä sanotaan usein, että ne ovat lapsen työtä (mm. Corno & Xu 2004). Oppilailla on yleensä negatiivinen käsitys kotitehtävistä, ja he ovat usein sitä mieltä, että niitä annetaan liikaa. Suomessa opettajat antavat kotitehtäviä kuitenkin verrattain vähän. Vuoden 2012 PISA-tutkimuksen mukaan Suomessa käytettiin vähiten aikaa (3,8 tuntia viikossa) kaikista tutkimukseen osallistuneista maista koulun ulkopuoliseen opiskeluun, johon kotitehtävätkin siis lasketaan. Eniten aikaa siihen käytettiin Kazakstanissa, jossa oppilaat ilmoittivat käyttävänsä aikaa opiskeluun koulun ulkopuolella jopa 21,2 tuntia viikossa. (Väljærvi 2015, 199–200.)

Oppilaiden silmissä kotitehtävät vaikuttavat usein myös rangaistukselta. Nykyaajan kasvattajat kuitenkin sanoutuvat irti kotitehtävien käytöstä tähän tarkoitukseen, ja pyrkivät ennemminkin luomaan niistä positiivisen kuvan oppilaille ja vanhemmille. (Van Voorhis 2004, 208.) Aineistosta nousi esiin yksi kertomus, jossa oppilas P3-5 kuvaa sijaisopettajan käyttäneen ylimääräisiä kotitehtäviä kollektiivisena rangaistuksena muutaman oppilaan huonosta käytöksestä. Kaikki kasvattajat eivät pidä tällaisia ryhmärangaistuksia hyväksyttävänä, vaan ajatellaan, että opettajan tulisi ojentaa aina vain yksittäisiä oppilaita, jotka häiritsevät luokan työrauhaa (Meri 1998, 83).

Yksittäistenkin oppilaiden ojentaminen on parempi tehdä kahden kesken kuin koko ryhmän edessä. Opettaja- ja koulumuistot ovat ihmisille erityisen intensii-

visiä, ja ne ovat usein voimakkaasti yhteydessä yksilön ajatteluun ja tunteisiin. Opettajia muistellessa itsetunto saattaa horjua ja nöyryytykset ja epäreilu kohtelu nousevat usein pintaan. (Salo 2005, 23.) Kirjoitelman perusteella sijaisopettajan antama ryhmärangaistus ja siitä koettu syyllisyys ja häpeä oli P3-5:lle juuri tällainen voimakas, negatiivissävytteinen kokemus. P3-5:n olisi kehyskertomuksensa perusteella pitänyt kuvailla käsityksiään hyvästä sijaisopettajasta. Niin hän ei tehnyt sanallakaan, vaan sen sijaan hän kirjoitti yksityiskohtaisesti tästä yhdestä häntä selvästi vaivaamaan jääneestä kokemuksesta, joka varmasti on määrittänyt hänen käsityksiään sijaisopettajista yleensäkin. Salon (2005, 10) mukaan koulukokemukset ja -muistot ovat usein niin voimallisia, että ne suorastaan vaativat tulla tällä tavoin kerrotuiksi.

Negatiivisessa mielessä sijaispäivät eroavat oppilaiden käsitysten mukaan lähinnä koulupäivän rutiinien ja toimintatapojen osalta. Aineiston perusteella sijaisopettajien tietämättömyys luokan rutiineista ja koulun käytännöistä sekä liiallinen poikkeaminen oman opettajan toimintatavoista oli oppilaiden mielestä ärsyttävää ja aiheutti sekaannuksia ja ylimääräistä vaivaa. Rutiinit ovat tärkeitä koulupäivän rytmittäjiä. Ne sujuvoittavat ja helpottavat yhteistä toimintaa, kun kaikkea ei tarvitse erikseen sanoittaa, sopia tai ohjeistaa. Lapsille rutiinit luovat myös turvallisuuden tunnetta tekemällä koulupäivistä ennustettavamman, jolloin se tuntuu lapsesta hallittavammalta (Matilainen 2008, 23). Rutiinien merkityksestä oppilaille kertovat maininnat kirjoitelmissa niiden rikkoutumisesta sijaispäivien aikana. Osa lapsista sietää tällaisia muutoksia paremmin. Osalle ne taas tuottavat enemmän turhautumista, jopa mielipahaa. Muutoksen sietokyky liittyy ihmisen synnynnäiseen temperamenttiin. Usein siitä puhutaan myös niin kutsuttujen erityisherkkien oppilaiden kohdalla. (ks. Aron 2015.)

Oppilaiden käsitysten mukaan sijaisopettajan tulisi myös olla riittävän hyvin perillä muiden muassa koulun yleisistä toimintatavoista, teknisten laitteiden toiminnasta ja koulupäivän oppisisällöistä. Tällöin koulupäivä etenisi ongelmitta ja sujuvasti. Oppilaita sen sijaan ärsytti, jos sijainen joutui koko ajan kyselemään

oppilailta neuvoa erilaisissa asioissa, kuten esimerkiksi miten joku laite toimii tai mitä luokka on viimeksi tehnyt oppikirjasta.

Oppilaiden käsityksistä nousee siis myös esille, kuinka sijaisopettajat joutuvat usein haastavaan tilanteeseen saapuessaan aamulla uuteen luokkahuoneeseen opettamaan heille ennestään tuntemattomia oppilaita. He saavat harvoin kunnollista perehdytystä uudessa työympäristössä. Toisinaan luokanopettajat myös edesauttavat sijaisopettajien ahdinkoa ja kyvyttömyyttä opettaa oppilaita päivän aikana kunnollisesti, kun he eivät jätä näille riittäviä ohjeita selviytyä koulupäivästä (Glatfelter 2006, 6). St. Michelin (1995) mukaan oppilaat voivat tällöin kokea, että heidän oma opettajansa suhtautuu heidän opettamiseensa välinpitämättömästi. Jolloin oppilaat voivat ajatella, että miksi heidän pitäisi sijaispäivinä suhtautua opiskeluun vakavasti, jos heidän opettajansa ei toimi niin. Oppilaat haluavat St. Michelin mukaan pohjimmiltaan, että heidän opetuksensa on hyvin järjestettyä, laadukasta ja vuorovaikutteista. Pääsääntöisesti oppilaat haluavat oppia uutta koulussa ja odottavat, että myös sijainen opettaisi heitä, eikä vain toimisi heidän lapsenvahtinaan. (emt., 25.)

Sijaisopettajille on siis hyödyksi, jos hänellä on kattava käsitys koulutyön arjesta, koulun yleisistä toimintatavoista sekä teknisistä laitteista. Oppilaat arvostavat aineiston perusteella sijaisia, jotka kykenevät sopeutumaan ja reagoimaan nopeasti yllättäviinkin tilanteisiin. Sijaisopettajalta tulee oppilaiden käsitysten mukaan löytyä myös ammattitaitoa. Oppilaat kirjoittivat aineistossa opettajan ammattitaidosta muiden muassa opetustaitoon, aineenhallintaan, tuntien organisointiin ja luokanhallintaan liittyvissä asioissa. Myös St. Michel (1995, 19) kirjoittaa, että ihannesijaisella on hyvä aineenhallinta sekä vahva halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa. Myös tämän tutkimuksen tulosten perusteella hyvä sijaisopettaja osaa ja ennen kaikkea haluaa opettaa oppilaita. Halu työskennellä lasten kanssa heijastuu opettajan asenteeseen. Oppilaat kirjoittivat muiden muassa, kuinka huonot sijaisopettajat eivät *viitsi* opettaa oppilaita kunnolla, vaan esimerkiksi olettavat jonkin asian olevan helppo. Hyvä opettaja ei koskaan vain

oleta, vaan aina varmistaa, että kaikki oppilaat ovat kunnolla ymmärtäneet asian.

Oppilaiden käsitysten mukaan huonot sijaisopettajat ovat myös välinpitämättömiä työrauhan ylläpidon suhteen. Sijaisopettajat eivät kuitenkaan saaneet olla liian tiukkoja tai muuten epäoikeudenmukaisia kurinpidon suhteen. Aineistosta nousi esiin useita käsityksiä, joiden mukaan huonot sijaisopettajat huomauttelevat ja valittavat oppilaille tilanteissa, joissa oppilaat eivät oman kuvauksensa perusteella ole toimineet väärin. Tällainen liiallinen kontrolli ja kuri etäännyttävät oppilaita opettajasta, jolloin heidän välilleen ei pääse muodostumaan luontevaa vuorovaikutussuhdetta (Salo 2005, 94).

Hyvät sijaisopettajat ovat oppilaiden käsityksissä rauhallisia ja kärsivällisiä. Oppilaat kirjoittivat myös sijaisen äänenkäytöstä: hyvän sijaisen äänikin on rauhallinen, eikä hän ylläpidä työrauhaa korottamalla omaa ääntään tai huutamalla. Tätä käsitystä tukee myös Southgate (2003), joka kirjoittaa opettajan äänenkäytön ja puheen ylipäätään olevan merkityksellinen tekijä opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen muodostumisessa. Hänen mukaansa se on myös yksi opettajan vallankäytön muoto. (emt., 42–43.)

Oppilaat kirjoittivat jonkin verran sijaisopettajien vallankäyttöön liittyvistä käsityksistä, mikä tuli ilmi heidän käyttämästään kielestä ja sanavalinnoista: sijaisopettaja oli *käskenyt* ja *pakottanut* oppilaita toimimaan tietyllä tavalla. Oppilaat mainitsivat kirjoitelmissaan myös erilaisia rangaistuksia ja kurinpitotoimia tai niillä uhkaamista, mikä nähdään kirjallisuudessa myös opettajan vallankäytön muotoina (ks. esim. Poutala 2010; Turunen 1999). Oppilaat kirjoittivat myös, kuinka sijaisopettajan toiminta oli ollut joustamatonta, eikä hän ollut suostunut kuuntelemaan oppilaiden ehdotuksia tai neuvoja.

Foucault (1998, 71) kirjoittaa vallan synnyttävän aina vastarintaa. Tämä ilmenee myös tämän tutkimuksen aineistosta, jossa oppilaat kirjoittavat selkeästi vastakkainasettelusta itsensä ja sijaisopettajan välillä. Sijaisopettaja joutuu aina

uudelleen määrittelemään oman johtajuutensa jokaisen opettamansa luokan kanssa (Rogers 2003, 30). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella vaikuttaisi, että sijaisopettajan ei kuitenkaan liiaksi kannata lähteä muuttamaan luokan tavomaisia toimintatapoja tai sääntöjä, vaan ennemminkin hänen kannattaa sopeutua luokan tapoihin ja antaa oppilaiden neuvoa häntä niissä. Kuten edellä on todettu, sijaisopettajalla tulee kuitenkin olla jonkinlainen yleiskäsitys koulun käytännöistä ja toimintatavoista, ettei hän joudu jokaista asiaa varmistamaan oppilailta. Sijainen ei oppilaiden käsitysten mukaan siis saa olla myöskään epävarma.

Valta on dynaamista eli jos opettajalla on valtaa vaikuttaa oppilaisiin, on oppilailta myös mahdollisuus vaikuttaa opettajaan (Eskola 1975, 112). Vaikka aikuinen asemansa puolesta on auktoriteettiasemassa, ei lapsi jää aina automaattisesti passiiviseksi subjektiksi, vaan saattaa alkaa kapinoimaan ja vastustamaan auktoriteettia eri tavoin (Ylitapio-Mäntylä 2009, 134). Aineiston perusteella myös oppilaat kertoivat käyttävänsä valtaa sijaisopettajia kohtaan. He eivät varsinaisesti käyttäneet valta-sanaa, mutta heidän kirjoitelmiensa kuvausten perusteella tietynlaista toimintaa voidaan pitää vallankäyttönä. T1-6 toi asian mielestäni selkeimmin esiin kirjoittamalla, että oppilaat pyrkivät muuttamaan sijaisten toimintatapoja, jos he ovat niihin tyytymättömiä. Hänen mukaansa sijaisille, jotka noudattavat heidän oman opettajansa toimintatapoja, ei viisastella, ja heillä on sen myötä mukavampaa opettaa luokkaa. Oppilaat siis ikään kuin palkitsevat sijaisopettajan käyttäytymällä hyvin ja tekemällä heidän opettamisensa miellyttäväksi sijaiselle. Tällainen palkitseminen on Cothranin ja Ennisin (1997) mukaan yksi oppilaiden vaikuttamiskeinoista ja vallankäytön muodoista. Oppilaat voivat käyttää valtaansa myös häiritsemällä tuntia tai yllyttämällä muita oppilaita mukaansa. (emt., 545–547.)

Tutkimuksen keskeisin tulos on mielestäni, että oppilaat haluavat sijaisopettajan luovan luokkaan positiivisen ja lämminhenkisen ilmapiirin. Kyse on hyvin kokonaisvaltaisesta teemasta, ja esimerkiksi kaksi edellistä kategoriaa voidaan nähdä liittyvän läheisesti myös tähän teemaan. Analyysissa tämän kategorian alle

rajautuivat kuitenkin lähinnä sijaisopettajan persoonaan liittyvät asiat sekä vuorovaikutuksen laatua kuvastavat luokat.

Oppilaiden käsitykset hyvän sijaisopettajan persoonallisuuspiirteistä ovat suoraan verrattavissa kirjallisuudessa mainittuihin hyvän opettajan ominaisuuksiin: Oppilaat pitävät sijaisopettajista, jotka ovat ystävällisiä, kilttejä, huomaavaisia, reiluja, mukavia ja avuliaita. Oppilaat myös arvostavat sijaisopettajia, jotka ovat aitoja. T2-6 tiivistää tällaisen käsityksen hyvin: *Sijaisen ei tarvitse esittää mitään vaan olla oma itsensä*. Oppilaiden käsitysten mukaan huonot sijaisopettajat ovat puolestaan ilkeitä, tyyjiä, epäystävällisiä sekä sarkastisia. Southgaten (2003, 46) mukaan sarkasmin ja loukkausten käyttö on nimenomaan yksi tekijä, joka erottaa hyvän opettajan huonosta. Southgate mainitsee hyvän opettajan ominaisuuksina myös kuuntelutaidon sekä hyvän huumorintajun, jotka nousevat esiin myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Useiden oppilaiden kirjoitelmista ilmeni käsitys, että hyvä sijaisopettaja on hauska ja huumorintajuinen. Huumori on hyvä tapa luoda rentoa ilmapiiriä ja tunnelmaa. Myös esimerkiksi Harjusen (2002, 58) ja Saharisen (2007, 278) tutkimuksissa nousee esiin huumorin positiivinen vaikutus oppitunnin ilmapiirin kannalta.

Se, että sijaisopettaja kuuntelee oppilaita, oli yksi oppilaiden eniten mainitsemista yksittäisistä asioista. Kuuntelua on monentasoista. Koulumaailmassa se jää usein tasolle ”kuulee, muttei kuuntele” tai kuuntelee ajoittain. Oppilailla on usein paljon asiaa, jonka he haluavat kertoa opettajalleen. Opettajan kiire kuitenkin verottaa usein niin kutsuttua aktiivista kuuntelua. (Stenberg 2011, 73–74.) Tutkimuksen perusteella oppilaille on kuitenkin hyvin tärkeää tulla kuulluksi ja huomioiduksi koulussa. Opettajien olisikin hyvä muistaa, että välillä on hyvä pysähtyä kuuntelemaan oppilaita kunnolla, sillä he näyttävät omalla toiminnallaan mallia myös oppilaille.

Oppilaiden käsitysten perusteella on tärkeää, että sijaisopettaja panostaa vuorovaikutuksen laatuun ja pyrkii positiiviseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Oppilaiden nimeämiä esimerkkejä opettajan lämminhenkisestä toimin-

nasta on kuuntelun lisäksi sijaisopettajan antama kehuva palaute sekä se, että sai yrittää uudelleen, jos aluksi epäonnistui. Oppilaat nimesivät paljon myös sijaisopettajan ominaisuuksia, jotka estävät luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntymistä: huono sijaisopettaja suuttuu helposti, huutaa, tiuskii, ärähtelee ja *ragee*.

Positiivista ja turvallista ilmapiiriä luo oppilaiden käsitysten mukaan myös molemminpuolinen tutustuminen sijaispäivinä. Oppilaista oli epämiellyttävää, jos tuntematon ihminen opettaa heitä, eikä käytä yhtään aikaa tutustumiseen. On tutkittu, että oppilaat haluavat ennemmin, että luokkaan tulisi aina sama sijaisopettaja, jotta he voisivat tutustua häneen. Heille on myös tärkeää, että sijainen oppisi tuntemaan heidät sekä heidän luokkansa tavanomaiset rutiinit. Tämä on ymmärrettävää sillä, kasvatus on suhde aikuisten ja lasten välillä, ja sellaisen muodostuminen vaatii luottamuksen muodostumista molemminpuolisesti. (St. Michel 1995, 24.)

6.2 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimuksen tulokset toivat mielestäni kaivattua uutta näkökulmaa opettajatutkimuksen saralle, sillä sijaisopettajiin kohdistuvaa suomalaista tutkimustietoa on löydettävissä vähän. Mielestäni on myös tärkeää tutkia koulumaailman arkea ja ilmiöitä juuri oppilaiden näkökulmasta käsin erityisesti nykyaikana, jolloin korostetaan lapsilähtöisyyttä.

Koulupäivät sijaisopettajan kanssa eroavat oppilaiden mielestä selvästi tavanomaisista koulupäivistä. Sijaispäivät ovat oppilaiden käsitysten mukaan rennompia. Ne sisältävät enemmän leikkejä, pelejä ja vapaa-aikaa, sekä vähemmän varsinaista opiskelua. Toisaalta sijaispäivät olivat erilaisia myös negatiivisessa mielessä, sillä sijaisopettajat eivät tunne luokan tapoja tai oppilaita, mikä aiheuttaa oppilaita ärsyttäviä sekaannuksia ja hämmennystä. Oppilaat pitivät sijaisopettajista, jotka kykenevät sopeutumaan muuttuviin tilanteisiin ja osaavat sekä ennen kaikkea haluavat opettaa heitä.

Tutkimuksen merkittävin tulos oli mielestäni oppilaiden käsitykset, jotka liittyivät luokan positiivisen ilmapiirin luomiseen sijaisopettajan toimesta. Positiivinen ilmapiiri ja sen rakentaminen oli kuin punainen lanka, joka kulki koko aineiston läpi kannatellen myös muita teemoja. Oppilaiden käsityksistä kuvastuu toive lämminhenkisestä sijaisopettajasta, joka kykenee positiiviseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Tutkimuksen tulokset tukevat nykyaikana vallalla olevaa yleistä käsitystä, jonka mukaan opettajan lämminhenkisyyden ja positiivisen vuorovaikutussuhteen opettajan ja oppilaiden välillä tukevat ja edesauttavat oppilaiden hyvinvointia ja kouluviihtyvyyttä, mikä heijastuu lopulta myönteisesti myös oppimistuloksiin (ks. esim. Harinen & Halme 2012; Kiuru ym. 2015; Määttä & Uusiautti 2012). Tämän tutkimuksen tulokset syventävät näkemyksen kattamaan myös sijaisopettajia. Vaikka he eivät opeta luokkaa pysyvästi, on oppilaille silti tärkeää, että myös sijaisopettaja kykenee ja haluaa rakentaa luokkaan positiivista ilmapiiriä.

Tutkimuksen tulokset esittelivät kattavasti alakouluikäisten oppilaiden erilaisia käsityksiä sijaisopettajien toiminnasta ja ominaisuuksista. Tulosten kautta selviää, millaisia sijaisopettajia oppilaat arvostavat sekä millainen toiminta ja ominaisuudet puolestaan herättävät negatiivisia tuntemuksia. Tutkimus luo tätä kautta työkaluja nuorten opettajien ja opettajaopiskelijoiden ammatillisen kehityksen ja ammatti-identiteetin rakentamisen tueksi, kun he voivat reflektoida omaa toimintaansa suhteessa oppilaiden käsityksiin.

Eläytymismenelmällä kerätyllä aineistolla saatiin yleiskatsaus kahden rovanielemäläisen alakoululuokan oppilaiden käsityksistä. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista syventää näkemystä oppilaiden käsityksistä ja niiden taustoista esimerkiksi teemahaastattelun keinoin. Samanlainen tutkimus laajemmalla otannalla olisi myös mielenkiintoista toteuttaa. Tutkimusaineisto mahdollistaisi myös tyttöjen ja poikien käsitysten tarkemman vertailun ja tarkastelun. Aihetta voisi lähteä myös tarkastelemaan opettajaopiskelijoiden näkökulmasta

ja selvittää, miten kokemukset sijaisopettajana toimimisesta ovat vaikuttaneet heidän ammatilliseen kehitykseensä tai opettajaidentiteetin muotoutumiseen.

Oppilaiden palautetta voitaisiin jatkossa käyttää sijaisopettajien toiminnan arviointiin: oppilailta voitaisiin esimerkiksi kysyä, miten sijaispäivä oli sujunut, miten he parantaisivat tätä kokemusta tai miten he olisivat kuvailleet luokkavereidensa käyttäytymistä päivän aikana. Tutkimuksen perusteella olisi mielestäni hyödyllistä kehittää sijaisopettajien ammattitaitoa myös syrjäisemmillä paikkakunnilla, missä sijaisuuksia hoitavat henkilöt, joilla ei ole minkäänlaista kasvatustalan koulutusta tai kokemusta. Jos paikkakunnalla on pulaa pätevistä sijaisopettajista, voisivat kunnat tai koulut muodostaa niin kutsutun sijaisopettajapankin, jonka jäsenet koulutettaisiin pienimuotoisesti. Näin rehtoreiden työ helpottuisi sijaisopettajien hankkimisen suhteen, ja he voisivat myös luottaa siihen, että sijaisopettajalla on jonkinlainen yleisnäkemys luokanhallinnasta ja opettajan työstä sekä vastuusta kouluyhteisössä. Näin myös sijaisopettajat, jotka eivät ole saaneet minkäänlaista kasvatustalan koulutusta voisivat kokea olonsa varmemmaksi luokan edessä. Vähintäänkin rehtoreiden tulisi mielestäni varmistaa, että ensimmäistä kertaa kouluun sijaiseksi tuleva saa jonkinlaisen perehdytyksen koulun keskeisistä toimintatavoista. St. Michelin (1995, 36) sanoja lainatakseni ”arvokkain apu, jonka koulu voi sijaiselle tarjota, on tieto”.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Jokaisen tutkimuksen lopuksi on hyvä arvioida sen luotettavuutta, jolla tarkoitetaan laadullisen tutkimuksen yhteydessä esimerkiksi tehtyjen ratkaisujen onnistuneisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi ei ole täysin yksiselitteistä, mutta Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan sitä tehdessä olisi hyvä kiinnittää huomiota tutkimuksen kokonaisuuden arviointiin. Tutkijan on syytä pohtia ainakin tutkimuksen kohteen ja tarkoituksen, aineistonkeruun, informanttien valinnan sekä analyysin ja tulosten raportoinnin johdonmukaisuutta (emt., 140–141).

Tutkimusaiheena oppilaiden käsitykset sijaisopettajista oli hyvin mielenkiintoinen, mutta myös haastava. Aihe kehittyi lopulliseen muotoonsa tutkimusprosessin edetessä, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää ja kuvata yleisellä tasolla oppilaiden erilaisia käsityksiä ilmiön koko laajuudelta, missä tutkimus onnistuu mielestäni hyvin. Pohdin aiheen tarkempaa rajaamista, sillä muun muassa Tuomi ja Sarajärvi (2009, 92) ovat sitä mieltä, että aiheeksi tulisi rajata kapea ilmiö. Tieteellistä tutkimustietoa sijaisopettajista ei juuri ole, minkä vuoksi oli mielestäni tarkoituksenmukaista kirjoittaa tällä tutkimuksella nimenomaan laajaa yleiskuvaa ilmiöstä sen sijaan, että olisi lähdetty tarkastelmaan perustellisemmin jotain tarkemmin rajattua osaa aluetta. Jatkotutkimuksissa on mahdollista rajata aihetta ja perehtyä tämän tutkimuksen pohjalta nousseisiin teemoihin tarkemmin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkijan perehtyneisyys aiheeseen ja siitä aiemmin tuotettuun teoreettiseen tietoon (Ahonen 1994, 130). Pysin kokoamaan kattavan ja monipuolisesti aihetta käsittelevän teoriataustan, jossa hyödynsin sekä kotimaisia että ulkomaisia lähteitä. Pysin viitekehyksessä tarkastelemaan opettajuutta yleisesti sekä tuomaan esiin myös sijaisopettajien erilaista roolia ja heidän kohtaamiaan haasteita koulumaailmassa. Opettajan ammatillisen kehityksen näkökulmalla halusin tuoda tutkimuksen teoreettiseen taustaan lisää syvyyttä. Mielestäni se liittyy olennaisesti aiheeseen, sillä sijaisopettajana toimiminen on monille nuorille opettajille uran ensimmäinen ja lähes välttämätön vaihe. Teoreettisessa viitekehyksessä avasin myös omia ennakkokäsityksiäni aiheesta, mikä on tarpeen, jotta ne eivät liiaksi ohjaa tutkijan ajattelua esimerkiksi analyysivaiheessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96).

Aineistonkeruu tapahtui eläytymismenetelmällä. Vaihtoehtona minulla oli myös haastattelu, mutta eläytymismenetelmä sopi tutkimuksen tarkoitukseen paremmin. Sen avulla sain muun muassa suuremman otannan, jonka avulla pystyn kuvaamaan ilmiötä koskevia käsityksiä laajemmin. Tarkemmat perustelut aineistonkeruumenetelmän valintaan on luettavissa alaluvusta 4.3. Informanttien va-

lintaa ja aineistonkeruuprosessia sekä sen aikana tekemiäni valintoja ja niiden perusteluja olen puolestani kuvannut tarkasti alaluvussa 4.4.

Myös aineiston analyysin ja prosessin sisältämät vaiheet pyrin kirjoittamaan tarkasti ja ymmärrettävästi auki sekä perustelemaan kirjallisuudella. Analyysivaiheen suurin haaste oli käsitysten luokittelu, eikä valintojen tekeminen aina ollut helppoa. Koska kysymys on tulkinnasta, olisi toinen tutkija voinut tehdä erilaisia valintoja ja päätyä lopulta jopa erilaisiin kategorioihin. Olen kuitenkin pyrkinyt esittelemään analyysin tulokset avoimesti ja raportoimaan ne yksityiskohtaisesti käyttäen myös autenttisia aineistoviittauksia, jolloin lukija voi päätellä, olenko tehnyt perusteltuja valintoja ja johtopäätöksiä.

Pohdin tutkimusprosessin edetessä kriittisesti ongelmanasetteluani ja sen myötä eläytymismenetelmän sopivuutta tutkimukseen. Erityisesti kehyskertomuksessa käytetty variointi hyvän ja huonon sijaisopettajan suhteen mietitytti jälkeinpäin. Olisinko saanut erilaisia vastauksia, jos olisin muotoillut kehyskertomukset toisin? Olisin myös voinut pyytää oppilailta pelkkiä kirjoitelmia *erilaisista* sijaisopettajista, jolloin en olisi niin voimakkaasti arvottanut erilaisten sijaisopettajien toimintaa. On mahdollista, että tällä tavoin hankittuna aineistosta nousi esiin lähinnä oppilaiden käsitysten ääripäät: erityisen hyvät ja huonot sijaisopettajat. Toisaalta kirjallisuus tukee käsitystä, jonka mukaan oppilaiden opettajakertomukset ja koulukokemukset ovat yleensäkin hyvin intensiiviä, ja niistä harvoin kerrotaan neutraaliin sävyyn (ks. esim. Salo 2005; Äärelä 2012).

Pro gradu -tutkielman kirjoittaminen oli minun kohdallani tavanomaista pidempi prosessi, sillä olin kokoaikaisesti töissä opiskelun ohella. Uskon, että tästä on ollut tutkimuksen teon kannalta sekä hyötyä että haittaa. Se, etten tehnyt tutkimusta yhtäjaksoisesti alusta loppuun, hankaloitti prosessin johdonmukaisuuden ja eheyden ylläpitämistä. Toisaalta työkokemukseni antoi minulle uusia näkökulmia aiheeseen ja ymmärrystä, joka auttoi minua kehittämään omaa ajattelua ja näkemään tutkimusaiheen kattavammin. Olen kokenut onnistumisen elämyksiä ja oivalluksia. Toisinaan prosessi vei minut niin sanotusti mukanaan

ja koin jopa olevani flow-tilassa. Oli kuitenkin myös aikoja, jolloin olisin halunnut aloittaa tutkielman kirjoittamisen kokonaan alusta, jotta olisin voinut tehdä asiat paremmin ja tehokkaammin. Kaiken kaikkiaan koen, että tieteellinen ajatteluni on kehittynyt huomattavasti ja olen prosessin aikana oppinut lisää niin itsestäni kuin ammatistanimkin, mikä lienee henkilökohtaisella tasolla yksi tutkielman keskeisimmistä tavoitteista.

Lähteet

Ahonen, Sinikka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sinikka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Aron, Elaine N. 2015. Erityisherkkä lapsi. Helsinki: Nemo.

Brophy, Jere E. & Good, Thomas L. 1974. Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Corno, Lyn ja Xu, Jianzhong 2004. Homework as the Job of Childhood. Theory Into Practice 43 (3), 227–233.

Cothran, Donetta J. & Ennis, Catherine D. 1997. Students' and teachers' perceptions of conflict and power. Teaching and Teacher Education 13 (5), 541–553.

Craig, Cheryl 1995. Coming to Know on the Professional Knowledge Landscape: Benita's First Year of Teaching. Teoksessa D. Jean Clandinin & F. Michael Connelly (toim.): Teachers' Professional Knowledge Landscapes. Advances in Contemporary Educational Thought, Volume 15. New York: Teachers College, Columbia University, s. 79–87.

Doyle, Walter & Carter, Kathy 1984. Academic tasks in Classrooms. Curriculum Inquiry 14 (2), 129–149.

Eskola, Antti 1975. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Eskola, Jari 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, Jari 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–87.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa Tuuli Asunmaa & Pekka Räihä (toim.) Samalta viivalta 4. Valtakunnallisen kasvatusalan valintayhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–67.

Eväsoja, Heli & Keskinen, Soili 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Soili Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalajien säätiö OKKA, 12–65.

Foucault, Michel 1998. Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä. Helsinki: Gaudeamus.

Glatfelter, Andrew G. 2006. Substitute Teachers as Effective Classroom Instructors. Los Angeles: University of California.

Gordon, Thomas 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Haavio, Martti H. 1948. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.

Hare, William 1993. What Makes a Good Teacher. Reflections on some characteristics central to the educational enterprise. London: The Althouse Press.

Harinen, Päivi & Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu - Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Suomen Unicef & Nuorisotutkimusseura Ry. Saatavilla myös www-muodossa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf.

Harjunen, Elina 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Science 10. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

Hersey, Paul & Blanchard, Kenneth, H. 1990. Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla. Helsinki: Yritysvalmennus-kirjat.

Hirsjärvi, Sinikka 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

Hovila, Helena 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatioissa. Acta Universitatis Tamperensis 1031. Tampere: Tampereen yliopisto.

Huhtanen, Kristiina 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. Kasvatus 33 (4), 427–437.

Hämäläinen, Juha 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio: Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitos.

Hämäläinen, Veli-Pekka 2016. Opetushallitus opettajien uupumisesta: "Voi olla, että kunnissa on otettu vähän liikaakin harppauksia". Yle Uutiset, 15.12.2016. <https://yle.fi/uutiset/3-9353681>. Luettu 28.2.2018.

Isohookana-Asunmaa, Tytti 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa Vesa Häggblom, Olli Luukkainen, Marjukka Nurmela-Antikainen, Pentti Päivänsalo & Mikko Sini-salo (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: Suomen harjoittelukoulujen opettajat r.y. & Werner Söderström Osakeyhtiö, 136–143.

Karttunen, Anu 2016. Kouluarjen uuvuttamat opettajat avautuvat: "Itken autossa kotimatalla". *Iltta-Sanomat*, 17.11.2016. <https://www.is.fi/perhe/art-2000002153560.html>. Luettu 28.2.2018.

Keskinen, Soili 2005. Johdanto. Teoksessa Soili Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö OKKA, 6–11.

Kielikello 2/2006. Lainausmerkit ”.

<http://www.kielikello.fi/index.php?mid=2&pid=11&aid=1684>. Luettu 2.2.2018.

Kielitoimiston sanakirja 2006. 1. osa: A–K. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuk-sen julkaisuja 140. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Kielitoimiston sanakirja 2006. 3. osa: S–Ö. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuk-sen julkaisuja 140. Helsinki: Kotimaisten kielten tutkimuskeskus.

Kielitoimiston sanakirja 2017. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisu: <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/käsitys>. Helsinki: Kotimaisten kielten kes-kus & Kielikone Oy. Luettu: 9.1.2018.

Kiuru, Noora; Aunola, Kaisa; Lerkkanen, Marja-Kristiina; Poskiparta, Elisa; Aho-nen, Timo; Poikkeus, Anna-Maija & Nurmi, Jari-Erik 2015. Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill devel-opment. *Developmental Psychology* 51 (4), 434–446.

Kiviniemi, Kari 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aalto-la & Raine Valli (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloitteleva-lle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kolu, Ulla 2000. Elämäni opettajana. Teoksessa Anna Berghäll, Katia Båsk, Kimmo Harra, Riitta Itälä, Erkki Lahdes, Maija-Leena Nissilä, Carin Åminne (toim.) Elinikäinen oppija. Opetus 2000. Jyväskylä: OKKA-säätiö & PS-kustannus, 107–126.

Komulainen, Jyrki 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden amma-tillisen kehittymisen tukena. Oulu: Oulun yliopisto.

Kontula, Aino 2010. Opettajan selviytymisoppi. Vinkkejä vanhemmille. Porvoo, Helsinki-kirjat Oy.

Koskenniemi, Matti & Hälinen, Kaisa 1970. Didaktiikka – lähinnä peruskoulua varten. Helsinki: Otava.

Koskinen, Marketta 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Anu Puusa & Pauli Juuti (Toim.): Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Johtamistaidon opisto.

Kosunen, Tapio 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20. Joensuu: Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Kyriacou, Chris 2007. Essential Teaching Skills. 3. painos. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd. Saatavilla myös www-muodossa: http://recruitusmc.org/wp-content/uploads/2014/10/essential_teaching_skills_.pdf.

Laakso, Antti & Pakkanen, Iida 2013. Yle selvitti: Satakunnan ja Varsinais-Suomen kouluissa pulaa pätevistä sijaisista. Yle Uutiset - Kotimaa, 14.3.2013. <https://yle.fi/uutiset/3-6535837>. Luettu 12.5.2015.

Lahdes, Erkki 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.

Laitila, Tuomo 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauksentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja C:146. Turku: Turun yliopisto.

Luopajarvi, Timo 1993. Ammattioppilaitosten opettajien motivaatioperusta. Teoksessa Pekka Ruohotie, Jarkko Leino & Pentti Rauhala (toim.) Oppimis- ja opettamismotivaatio ammatillisissa opinnoissa. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 7, 127–238.

Luukkainen, Olli 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Matilainen, Tuulia 2008. Lapsi elää rutiineista. Helppo ja hyvä arki. Jyväskylä: Gummerus Kustannus Oy.

Meri, Matti 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Meritähti, Päivi 2015. Sijaisopettaja joutuu koviin: "Asenne on, ettei sijainen osaa opettaa" Yle Uutiset – Kotimaa, 26.2.2015. <https://yle.fi/uutiset/3-7830652>. Luettu 12.5.2015.

Miles, Matthew B. & Huberman, Michael A. 1994. Qualitative Data Analysis. California: Sage Publications, Inc.

Määttä, Kaarina ja Uusiautti, Satu 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*. Vol. 8 (1), 21–39.

Niemi, Hannele 1989. Opettajan persoonallisuuden merkitys koulutyössä. Teoksessa Esko Kähkönen & Markku Pyysiäinen (toim.) *Opettaja - tulevaisuuteen kasvattaja*. Helsinki: Kirjapaja, 81–93.

Niemi, Hannele 1993. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa Vesa Häggblom, Olli Luukkainen, Marjukka Nurmela-Antikainen, Pentti Päivänsalo & Mikko Sinisalo (toim.) *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen*. Helsinki: Suomen harjoittelukoulujen opettajat r.y. & Werner Söderström Osakeyhtiö, 31–46.

Niemi, Hannele 1995a. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 1: Tieteellinen tutkielma opinnoissa, opettajana kehittyminen ja tulevaisuus. Tutkimusprojektin teoreettinen viitekehys ja empiirisiä tuloksia opettajien ammatillisesta kehityksestä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 87/1992. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Niemi, Hannele 1995b. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2: Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyydessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Niikko, Anneli 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaaliin teorioihin. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Nurmi, Veli 1965. Hyvän opettajan ominaisuuksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ojanen, Sinikka 1993. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa Vesa Häggblom, Olli Luukkainen, Marjukka Nurmela-Antikainen, Pentti Päivänsalo & Mikko Sinisalo (toim.) *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen*. Helsinki: Suomen harjoittelukoulujen opettajat r.y. & Werner Söderström Osakeyhtiö, 96–111.

Ojanen, Sinikka 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmkivi? Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Opetusalan Ammattijärjestö 2018. Opettajan ammatti.

<https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20tyo%20eri%20koulumuodoissa>. Luettu 28.2.2018.

Paavola, Heini & Talib, Mirja-Tytti 2010. Monimuotoistuva yhteiskunta ja luokanopettajakoulutuksen haasteet. Teoksessa Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani & Heljä Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura – Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 347–364. Saatavilla myös www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/230183/Kallioniemi_ym_julkaisu_1_.pdf?sequence=1#page=27. Luettu 1.3.2018.

Patrikainen, Risto 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Pohjalainen, Marjut 2012. Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. Informaatiotutkimus 31 (3). Saatavissa www-muodossa: <https://journal.fi/inf/article/view/7079>. Luettu 9.4.2018.

Poutala, Markku 2010. Opettajan valta ja vastuu. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puolimatka, Tapio 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rissanen, Riitta 2006. Fenomenografia. Luku 5.1 Kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. (2006) KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [pdf-verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 12.9.2016.

Rogers, Bill 2003. Effective Supply Teaching. Behaviour Management, Classroom Discipline and Colleague Support. Lontoo: Paul Chapman Publishing.

Saaranen-Kauppinen, Anita & Puusniekka, Anna 2006. Luku 7.3.2 Sisälönläyysi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaristo. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html. Luettu 19.1.2018.

Saari, Mauri 2009. Sairauspoissaolot. Tilisanomat, 20.10.2009. <http://tilisanomat.fi/content/sairauspoissaolot>. Luettu 10.1.2018.

Saharinen, Katariina 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 261–287.

Salo, Ulla-Maija 2005. Ankarat silkkää hyvyttään. Suomalainen opettajuus. Helsinki: WSOY.

Saloviita, Timo 2014. Työrauha luokkaan. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen rakkaus. kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Southgate, Erica 2003. Remembering School. Mapping Continuities in Power, Subjectivity & Emotions in Stories of School Life. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

St. Michel, Terrie 1995. Effective substitute teachers. Myth, mayhem, or magic? The Practicing Administrator's Leadership Series. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

Stenberg, Katariina 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suonio, Kaarina 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa Vesa Häggblom, Olli Luukkainen, Marjukka Nurmela-Antikainen, Pentti Päivänsalo & Mikko Sinisalo (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: Suomen harjoittelukoulujen opettajat r.y. & Werner Söderström Osakeyhtiö, 144–149.

Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tervakari, Anne-Maritta 2005: Fenomenografinen ilmiön kuvaus ja analyysi. Luentokalvot. Tampereen teknillinen yliopisto 18.3.2005. http://matwww.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS_hypermedia_Tervakari180305.pdf. Luettu 10.1.2018.

The Complete Guide to a Cup Song.
<http://www.midnightmusic.com.au/2013/09/the-complete-guide-to-the-cup-song/>. Luettu 30.7.2017.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, Kari E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.

Uusikylä, Kari 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.

Valde, Eero 1994. Opettajan työ. Teoksessa Juhani Tähtinen (toim.): Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:46. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 146–160.

Van Voorhis, Frances L. 2004. Reflecting on the Homework Ritual: Assignments and Designs. Theory Into Practice 43 (3), 205–212.

Vasantola, Satu 2018. Suomessa on myös huonoja opettajia – johtuuko se siitä, että he tekevät työtään niin yksin? Helsingin Sanomat, 11.3.2018. <https://www.hs.fi/sunnuntai/art-2000005598333.html>. Luettu 13.3.2018.

Vertanen, Ilkka 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu & Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

Vikainen, Inkeri 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vilpa, Erkki 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa Vesa Häggblom, Olli Luukkainen, Marjukka Nurmela-Antikainen, Pentti Päivänsalo & Mikko Sinisalo (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Helsinki: Suomen harjoittelukoulujen opettajat r.y. & Werner Söderström Osakeyhtiö, 150–156.

Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (Toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 55–81.

Vähätalo, Pertti 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:23 – Selosteita. Turku: Turun yliopiston Turun opettajankoulutuslaitos.

Väisänen, Pertti & Silkelä, Raimo 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Väljjarvi, Jouni 2015. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. Teoksessa Jouni Väljjarvi & Pekka Kupari (toim.) Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 Tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 178–231.

Wallin, Anna; Helenius, Jenni; Saaranen-Kauppinen, Anita ja Eskola, Jari 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.

Wrong, Dennis H. 1979. *Power. Its Forms, Bases and Uses*. Oxford: Basil Blackwell.

Ylitapio-Mäntylä, Outi 2009. Lastentarhaopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja vallasta arjen käytännöissä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 171. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Yrjönsuuri, Yrjö 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 126. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Äärelä, Tanja 2012. "Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Acta Universitatis Lapponiensis 242. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.