1276

LUOKANOPETTAJAKSI OPISKELEVIEN KÄSITYKSIÄ OPETTAJAN AUKTORITEETISTA SEKÄ AUKTORITEETTISUHTEEN SYNNYSTÄ JA SÄILYTTÄMISESTÄ

Marinella Ketola

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syksy 2001
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ketola, M. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajan auktoriteetista sekä auktoriteettisuhteen synnystä ja säilyttämisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 86 sivua.

Tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää, millainen käsitys luokanopettajaksi opiskelevilla on tämän päivän opettajan auktoriteetista. Auktoriteettimääritelmien lisäksi kiinnostus kohdistui käsityksiin opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen synnystä ja säilyttämisestä. Opettajan auktoriteettia valotettiin siis fenomenografialle tyypillisesti toisen asteen näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopistosta, kolmannelta ja neljänneltä vuosikurssilta. Heidän käsityksistään otettiin selvää teemahaastattelun keinoin. Tutkimusaineisto käsiteltiin kokonaisuutena, jolloin yksittäisten opiskelijoiden käsitykset olivat merkityksellisiä vain osana suurempaa kontekstia. Tulkinnan luotettavuuden säilymiseksi alkuperäisen kontekstin oli kuitenkin kuljettava rinnalla koko analyysivaiheen ajan.

Auktoriteettia koskevia käsityksiä lähestyttiin laadullisesti. Tutkimusote oli fenomenografinen, ja tuloksiksi saatiin sekä auktoriteetin olemuksesta että auktoriteettisuhteen synnystä ja säilyttämisestä ilmenneitä erilaisia käsityksiä kuvaavia kategorioita. Muodostuneet kuvauskategoriat ovat suhteessa toisiinsa pääosin hierarkkisesti, mutta osittain myös horisontaalisesti.

Päätutkimustulosten mukaan auktoriteetti on luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan ylempänä ja alempana olevien välinen valtasuhde, joka on tilannesidonnainen. Tämän suhteen nähdään syntyvän joko opettajan työskentelyn tuloksena mm. kunnioituksen ansaitsemisen kautta, yhteisön tuen tai pelkän automaation seurauksena. Sen lisäksi että lukijan on tulosten valossa mahdollista tarkastella omia käsityksiään, tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää myös opettajankoulutuksen kehittämisessä.

Asiasanat: auktoriteetin synty, auktoriteettisuhde, fenomenografia, käsitykset, luokanopettajaksi opiskelevat

SISÄLTÖ

1 AJANKOHTAINEN AUKTORITEETTI 5

2 AUKTORITEETTI-KÄSITTEEN ULOTTUVUUKSIA 6

2.1 Auktoriteetin määritelmiä ja määrittelemisen ongelmia 6

2.2 Auktoriteetin synty ja sen rakenneosia 7

2.3 Auktoriteetin lajeja 9

2.4 Auktoriteetin legitiimiys 11

2.5 Yhteenveto 13

3 KOULU, OPETTAJA JA AUKTORITEETTI 14

3.1 Opettaja sekä koulutus paineiden ja odotusten ristitulessa 14

3.2 Auktoriteetti kasvatuksessa ennen ja nykyään 15

3.3 Opettajan auktoriteetin ulottuvuuksia 17

3.3.1 Opettaja yhteiskunnallisena auktoriteettina 18

3.3.2 Opettaja tiedollisena auktoriteettina 20

3.3.3 Opettaja kontrolloivana auktoriteettina 21

3.3.4 Opettajan persoonallisuus osana hänen auktoriteettiaan 22

3.3.5 Yhteenveto 24

3.4 Opettajan auktoriteetin lähikäsitteitä 24

3.4.1 Valta 25

3.4.2 Manipulaatio 27

3.4.3 Johtajuus 28

3.4.4 Vapaus ja autonomia 29

3.4.5 Yhteenveto 29

4 OPETTAJAN AUKTORITEETTI TUTKIMUKSEN KOHTEENA 31

4.1 Opettajan auktoriteetin luonne 31

4.2 Opettajaksi opiskelevien auktoriteetti-asenteiden muutokset 35

4.3 Yhteenvedosta uusiin haasteisiin 37

5 TUTKIMUSONGELMAT 37

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 38

6.1 Fenomenografinen tutkimusote 38

6.1.1 Käsitykset tutkimuksen kohteena 39

6.1.2 Aineiston analyysista kuvauskategorioiden muodostamiseen 40

6.2 Teemahaastattelu 42
6.3 Aineiston hankinta, käsittely ja analyysi 44
6.3.1 Kohdejoukko ja sen valinta 44
6.3.2 Aineiston hankinta 45
6.3.3 Aineiston käsittely ja analyysi 46
7 KÄSITYKSET OPETTAJAN AUKTORITEETISTA, SEN SYNNYSTÄ JA SÄILYTTÄMISESTÄ KATEGORIOINA 48
7.1 Tutkimustulosten esittämisestä 48
7.2 Käsityksiä opettajan auktoriteetista 48
7.2.1 Ylemmän suhde alempaan 50
7.2.2 Tilannesidonnaisuus 51
7.2.3 Autoritatiivisuus ja autoritaarisuus 52
7.2.4 Rajojen asettaja 54
7.2.5 Auttaja 55
7.2.6 Varma henkilö 55
7.3 Käsityksiä auktoriteettisuhteen synnyn ja säilyttämisen perusteista 56
7.3.1 Opettajan toiminta 58
7.3.2 Annettu ja pysyvä ominaisuus 58
7.3.3 Yhteisön tuki 60
7.3.4 Ansaittu kunnioitus 62
7.3.5 Turvallinen ilmapiiri 63
7.3.6 Johtajuus 66
7.3.7 Sääntöjen laatiminen ja johdonmukainen noudattaminen 67
8 TARKASTELU 68
8.1 Tulosten yhteenveto ja tulkinta 68
8.2 Tutkimuksen luotettavuus 71
8.2.1 Aineiston luotettavuus 72
8.2.2 Tulkinnan luotettavuus 74
8.3 Lopuksi 75
LÄHTEET 77
LIITTEET 82

1 AJANKOHTAINEN AUKTORITEETTI

Opettajan auktoriteettia ei pidetä enää itsestäänselvyytenä. Yleisesti voidaan puhua auktoriteetin heikentymisestä. Tähän muutokseen voidaan löytää syitä niin koulun ulko- kuin sisäpuoleltakin: Koulu on ihmisten silmissä menettänyt ylivertaisen asemansa kasvatustahona. Voidaan myös väittää, että opettajat ovat itse astuneet alas kateederiltaan tavallisten kansalaisten joukkoon, eivätkä useimmat heistä edes halua puhua itsestään auktoriteetteina. Syynä tähän on se, että auktoriteetti mielletään suomalaisessa keskustelussa negatiiviseksi. Siihen liitetään ankaruus, pelottavuus ja määräämisvalta (Keltikangas-Järvinen 1998, 202–203). Kuitenkin viime aikoina on herätelty keskustelua myös opettajan auktoriteetin palauttamisesta. Auktoriteetti nähdään siis yhä olennaisena osana opettajuutta, mistä Opetushallituksen pääjohtaja Jukka Sarjala muistuttaa seuraavasti: "[O]pettajan ja oppilaan suhde on auktoriteetti-, välittämis- ja tunnesuhde. – – [O]pettajasta ei ole syytä tehdä lepsua neuvottelijaa, vaan hänen on pysyttävä auktoriteetissaan" (Opettaja 4/2001).

Mitä auktoriteetissa pysyminen sitten nykyään tarkoittaa? Ja mistä opettajan auktoriteetissa ylipäätään on kysymys? Käsitteen käyttäjiä, sen karttajia ja puolesta puhujia, on enemmän kuin sen selittäjiä. Tämä ei ole ihme, sillä käsitteenä auktoriteetti on epämääräinen: sille ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Kuitenkin Gordonin (1979, 138) sanoin "väittely auktoriteetin tarpeellisuudesta tai vahingollisuudesta on hyödytöntä, ellei ensin tarkoin määritellä käsitettä". Opettajan auktoriteetin ajankohtaisuus ja ongelmallisuus niin käsite- kuin käytännöntasolla saivat minut kiinnostumaan aiheesta. Täten ryhdyin selvittämään, mitä opettajan auktoriteetista kirjoitetaan ja mitä siitä ajatellaan.

Huolimatta auktoriteetti-ongelman ajankohtaisuudesta kasvatusalalla, tuoretta tutkimustietoa – niin koti- kuin ulkomaistakin – on saatavilla niukasti. Tirrin ja Puolimatkan (2000) tutkimuksen perusteella tiedetään kuitenkin, että suomalaisten opettajien oman auktoriteettinsa ymmärrys on puutteellista. Tämä asettaa uusia haasteita opettajankoulutukselle. Konstruktivistisen opettamistyylin mukaan ennakkokäsitysten kartoittaminen on tärkeä osa oppilaan ohjausta. Niinpä tutkimukseni tarkoituksena onkin kuvata luokanopettajaksi opiskelevien erilaisia tapoja käsittää, mikä opettajan auktoriteetti on ja miten opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde syntyy ja säilyy.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla luokanopettajaksi opiskelevia ja sitä analysoitiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti muodostamalla kategorioita, jotka kuvaavat erilaisia käsityksiä. Tällä tavoin nousi esiin runsaasti toisistaan poikkeavia tapoja käsittää opettajan auktoriteetti ja auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen.

Toivon, että tutkimukseni voisi auttaa varauksella opettajan auktoriteettiin suhtautuvia lukijoita laajentamaan näkökulmaansa sekä olla hyödyksi opettajankouluttajille heidän kehittäessään koulutustamme. Mielestäni auktoriteettia tulisi käsitellä koulutuksen aikana nykyistä johdonmukaisemmin, sillä se on opettajan työssä väistämättä eteen tuleva asia.

2 AUKTORITEETTI-KÄSITTEEN ULOTTUVUUKSIA

2.1 Auktoriteetin määritelmiä ja määrittelemisen ongelmia

Auktoriteetti ilmenee kolmen osapuolen, auktoriteetin kantajan *(Träger)*, sen kohteen *(Subjekt)* ja relevantin alan *(Gebiet)* suhteena (Bocheński 1974). Esimerkiksi opettajan kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että opettaja on auktoriteetin kantaja, oppilas hänen auktoriteettinsa kohde ja kouluun liittyvät asiat relevantti ala, jolla opettajan ja oppilaan välinen suhde toimii. Suomalaisissa sanakirjamääritelmissä (Sadeniemi 1967, 1979; Nurmi, Rekiaro & Rekiaro, 1993) auktoriteetti liitetään arvo- ja vaikutusvaltaan sekä pätevyyteen ja asiantuntijuuteen. Näin ollen määritellyksi tulevat lähinnä ominaisuudet, joita auktoriteetin kantajalla odotetaan olevan. Mikäli auktoriteetti mielletään asiantuntijana, on muistettava, että asiantuntijakin on kuitenkin asiantuntija aina suhteessa johonkin henkilöön ja alueeseen. Tämä tullaan huomaamaan tuonnempana, auktoriteetin legitiimiyttä tarkasteltaessa.

Auktoriteetissa on useimpien määritelmien mukaan kyse suhteesta. Sen sijaan käsitykset siitä, millainen tämä suhde pohjimmiltaan on, jakavat määrittelijöiden mielipiteitä. Spadyn ja Mitchellin (1979) mukaan auktoriteetti ja valta on pidettävä toisistaan erillisinä sosiaalisen vaikuttamisen ja kontrolloinnin keinoina. Horppu (1993,

2) taas määrittelee auktoriteetin nimenomaan sosiaalisen vaikuttamisen suhteeksi, jossa mahdollinen vallankäyttö koetaan oikeutetuksi. Vikainen (1984, 10) puolestaan nimittää suhdetta suorastaan riippuvuussuhteeksi, jossa yksilö tunnustaa toisen henkilön tai instituution ylemmyyden ja omaksuu hänen tai sen vaatimukset tai näkemykset omien näkemystensä sijalle. Toisin sanoen, Puolimatkaa (1997, 250) lainaten, "auktoriteetin ohjeiden noudattaminen ei perustu pakkoon vaan ymmärrykseen, että auktoriteetti on välttämätön suurten ryhmien toiminnan ohjaamiseksi, koska on mahdotonta pakottaa tai suostutella jokaista".

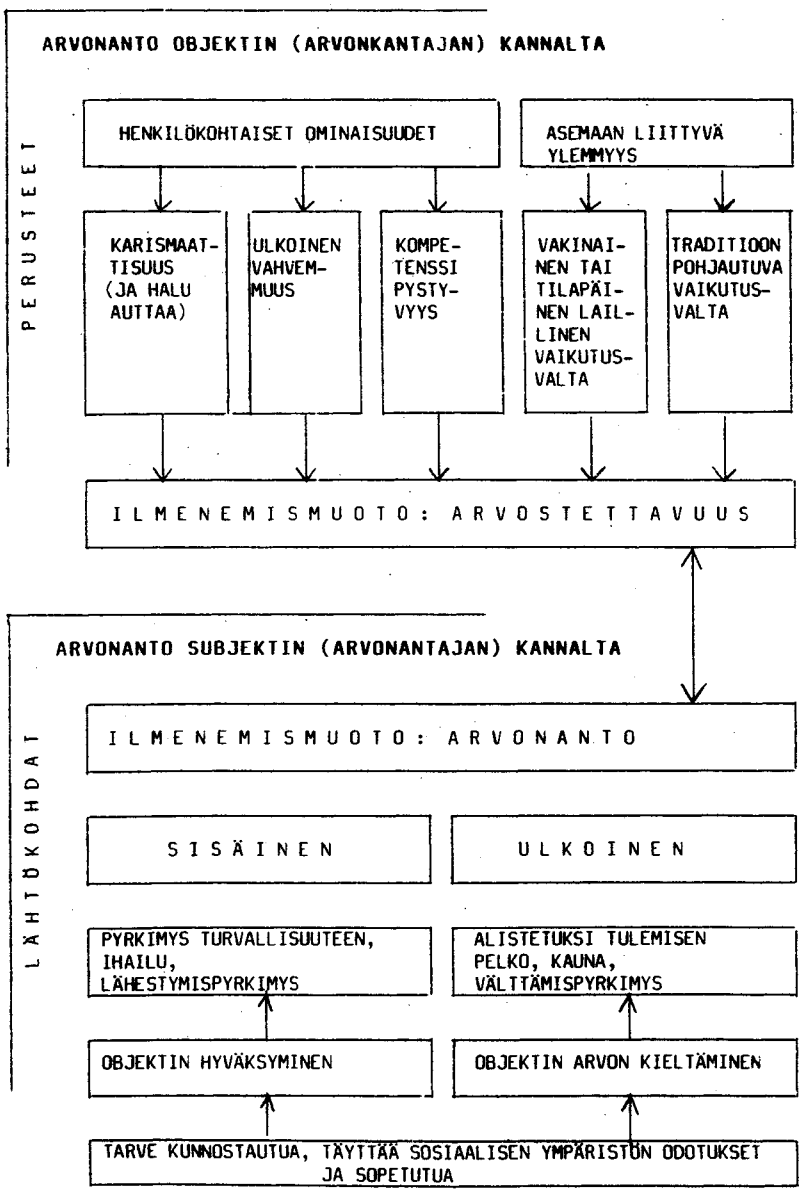
Edellisen kaltaisten mielipide-erojen lisäksi auktoriteetti-kysymysten käsittelyä hankaloittavat auktoriteetin alakäsitteet autoritaarisuus ja autoritatiivisuus, jotka usein mielikuvissa ja huolimattomassa kielenkäytössä sekoitetaan auktoriteetti-käsitteen kanssa. Kyse ei kuitenkaan ole synonyymeistä, vaikka sanat kuulostavatkin suomen kielessä harhaanjohtavan samanlaisilta. Siinä missä autoritaarinen auktoriteetti kuvataan johtajavaltaiseksi määrääjäksi ja komentajaksi, autoritatiiviseen auktoriteettiin liitetään arvovalta, pätevyys ja ohjeellisuus (Sadeniemi 1967, 1979; Nurmi ym. 1993). Sen sijaan auktoriteetin täytyy yläkäsitteenä olla sopusoinnussa alakäsitteidensä niin, että se sisältää kaiken sen, mitä alakäsitteetkin sisältävät. Kokonaisuudessaan, käsitetasolla, auktoriteetti ei ole pelkästään autoritaarinen tai autoritatiivinen. Käytännön tasolla näin voi ollakin.

2.2 Auktoriteetin synty ja sen rakenneosia

Sen lisäksi että auktoriteetti ilmenee vuorovaikutussuhteessa, myös itse auktoriteettisuhde syntyy vuorovaikutuksen kautta. Pohjimmiltaan syntyprosessissa on kysymys arvostuksesta: auktoriteetin alaisuudessa oleva osoittaa arvonantoa auktoriteettiaan kohtaan. Vikainen (1984, 11) selittää auktoriteettisuhteen syntyä Hättichiä ym. tulkiten ja toteaa sen muodostuvan siten, että "arvonantoa odottava asettaa vaatimuksia, jotka koskevat tiettyjä konkreettisia suhtautumistapoja hyväksymisen ilmaukseksi". Kyseinen kuvaus voidaan liittää helposti esimerkiksi poliisiin: lainkuuliainen kansalainen noudattaa liikennesääntöjä, koska poliisi niin vaatii. Sääntöjen noudattaminen voi perustua aitoon poliisin kunnioittamiseen ja ajatukseen, että poliisi tietää, mikä on liikenteessä liikkujille parhaaksi. Se voi perustua myös poliisin herättämään pelkoon, jolloin sääntöjä noudatetaan vain sakkojen välttämiseksi.

Poliisin arvostettavuus perustuu lähinnä hänen asemaansa. Kuitenkin myös poliisin henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttavat usein siihen, kuinka arvostettu hän on kansalaisten silmissä. Yhden poliisin määräyksiä voi olla toista poliisia miellyttävämpi noudattaa.

Kuten edellisestä esimerkistä käy ilmi, auktoriteettisuhteen syntymiseen vaikuttavat useat tekijät. Näitä tekijöitä voidaan Vikaisen (1984, 14) mukaan kutsua arvostuksen rakenneosiksi. Kuviossa 1 auktoriteetin syntyä katsotaan niin arvonkantajan l. auktoriteetin kantajan kuin arvonantajankin l. auktoriteetin kohteen näkökulmasta. Vikaisen pyrkimyksenä ei ole ollut luoda eheää teoreettista pelkistystä, vaan hän on pikemminkin luonut yhdenlaisen auktoriteetin syntyä kuvaavan esityksen.



KUVIO 1. Arvostuksen rakenneosia (Vikainen 1984, 14)

Kuvion nuolet osoittavat selvästi, että arvostettavuus voi perustua vaikka vain yhteen henkilökohtaiseen tai yhteen asemaan liittyvään ominaisuuteen. Nuolet näyttävät myös sen, että auktoriteetin kantaja voi ansaita arvostettavuutensa sekä henkilökohtaisten ominaisuuksiensa että asemaan liittyvän ylemmyytensä kautta. Ei liene sattumaa, että arvonkantajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja arvonantajan sisäinen arvonanto on sijoitettu kuvion samalle puolelle ja arvonkantajan asemaan liittyvä ylemmyys ja arvonantajan ulkoinen arvonanto samalle puolelle. Ainakin kasvatuksen alalla – johon Vikaisen (1984) teos *Pedagoginen auktoriteetti* kuuluu – lienee tavallista, että sisäisestä arvonannosta puhuttaessa arvonkantajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on asemaan liittyvää ylemmyyttä enemmän vaikutusta.

Ulkoinen vahvemmuus on nimetty henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi, joka vaikuttaa arvostettavuuteen. Vikainen (1984, 13) perustelee tämän sillä, että ulkoisella vahvemmuudella on suhteellisen suuri merkitys ainakin, kun puhutaan kasvuikäisistä.

Syntyvä auktoriteettisuhde on pohjimmiltaan hyvin erilainen sen perusteella, onko sen lähtökohtana arvonantajan sisäinen vai ulkoinen arvonanto. Kuvion 1 mukaan arvonanto ilmenee samalla tavalla kyseisestä erosta huolimatta. Todellisuudessa samankaltaisuus on näennäistä. On mahdollista, että auktoriteettisuhteen syntyvaiheessa tai lyhyen auktoriteettisuhteen aikana arvonkantaja ei kykene eroa näkemään, mutta pitkässä ja tiiviissä suhteessa perusero todennäköisesti paljastuu. Vikainen (1984) painottaa kuitenkin sitä, että arvonannon motiivit voivat myös muuttua ulkoisesta sisäiseksi ja sisäisestä ulkoiseksi ajan kuluessa. (Vikainen 1984, 15.)

2.3 Auktoriteetin lajeja

Auktoriteetin rakenneosat ja -lajit ovat osittain päällekkäisiä tapoja käsitellä auktoriteettia. Auktoriteetti perustuu sekä asemaan että henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, ja se voidaan jakaa samojen piirteiden mukaan kahteen eri auktoriteetin lajiin. Steutel ja Spiecker (2000, 325) kutsuvat eri lajeja edustavia auktoriteetin kantajia seuraavasti: *person being in authority* (esim. poliisi ja tuomari) ja *person being on authority* (esim. kouluttaja ja ekspertti). Luonnollisesti auktoriteettia voidaan luokitella

hienojakoisemminkin. Seuraavaksi esitellään Steutelin ja Spieckerin (2000), Airaksisen (1988) sekä Spadyn ja Mitchellin (1979) tapoja jakaa auktoriteetti eri lajeihin.

Steutel ja Spiecker (2000) esittelevät kaksi auktoriteetin jaottelutapaa. Ensinnäkin auktoriteetti voidaan jakaa tosiasialliseen ja teoreettiseen. Henkilönä tosiasiallinen auktoriteetti on se, jolla on vaikutusvaltaa muiden käyttäytymiseen ja esiintymiseen (*conduct*), kun taas teoreettisena auktoriteettina pidetään henkilöä, joka pystyy vaikuttamaan muiden uskomuksiin (*beliefs*). Kyseistä jakoa voidaan pitää hiukan harhaanjohtavana, sillä eiväthän teoreettisen auktoriteetin välittämät uskomukset ole välttämättä pelkästään teoreettisia, vaan ne voivat hyvinkin sisältää tietoa käyttäytymisestä – esimerkiksi siitä, mikä on oikein ja väärin tai mikä on hyvää ja pahaa. Toiseksi Steutel ja Spieker erottavat toisistaan *de jure* ja *de facto* -auktoriteetit. "De jure" ja "de facto" -auktoriteetit ovat ristikkäisiä tosiasiallisen ja teoreettisen auktoriteetin kanssa siten, että sekä tosiasiallinen että teoreettinen auktoriteetti voivat edustaa joko "de jure" tai "de facto" -auktoriteettia. "De jure" -tyyppinen auktoriteetti merkitsee, että henkilöllä on oikeus määrätä ja oikeus tulla uskotuksi. "De facto" -tyyppinen auktoriteetti puolestaan tarkoittaa sitä, että henkilöllä on epätavallinen kyky vaikuttaa toisten ihmisten käytökseen ja uskomuksiin. (Steutel & Spieker 2000, 325–326.)

Airaksinen (1988) erottaa auktoriteetista *de juro* ja *de facto* -lajien lisäksi vielä teoreettisen / asiantuntija-auktoriteetin. Itse asiassa Airaksinen esittelee Steutelin ja Spieckerin (2000) kaksi jaottelutapaa yhtenä. Hän määrittelee kolme auktoriteetin lajia vertailemalla niitä toisiinsa. Näin ollen hänen mukaansa teoreettinen / asiantuntija-auktoriteetti on "de facto" -auktoriteettia kehittyneempi koska, että se perustuu ylempänä olevan tietyille ominaisuuksille. "De facto" -auktoriteetti kun voi olla auktoriteetin kantaja ilman, että hän itse edes tietää olevansa sellainen. Hyvänä esimerkkinä tästä on sankari, jota tuntemattomat fanit palvovat kritiikittömästi. Teoreettinen / asiantuntija-auktoriteetti eroaa normatiivisesta "de juro" -auktoriteetista puolestaan siksi, että hän ei voi vaatia alempana olevien yksimielistä alistumista. Niin "de facto"- kuin asiantuntija-auktoriteettikin ovat auktoriteetteja vain tietyssä ryhmässä, kun taas "de juro" -auktoriteetin auktoriteetti voi koskettaa jopa koko kansaa. Tällöin kyseessä on joko moraalinen, poliittinen, uskonnollinen tai laillinen auktoriteetti. (Airaksinen 1988, 128–131.)

Tyypitellessään auktoriteetin lajeja Spady ja Mitchell (1979) lähtevät liikkeelle Weberin legitiimin auktoriteetin lajeista, joiden pohjalta he kuitenkin muokkaavat oman näkemyksensä. Heidän auktoriteettikäsityksensä poikkeaa Weberistä muun muassa siten, että he käsittelevät auktoriteettia erillisenä vallasta eivätkä vallan osa-alueena.

Spady ja Mitchell (1979) erottavat toisistaan neljä auktoriteettityyppiä: traditioon, karismaan, laillisuuteen ja asiantuntemukseen perustuvan auktoriteetin. Traditionaalista auktoriteettia pitävät yllä yhteisön keskenään jakamat arvot ja symbolit, jotka antavat merkityksen ja päämäärän sosiaaliselle järjestykselle. Traditioon varastoituvat siis yhteisön tavoitteet ja uskomukset siitä, millaista hyvä elämä on ja mikä siinä on tärkeää. Karismaattisuuden avain puolestaan on aitoudessa ja syvyydessä, jotka auktoriteetin kohde pystyy aistimaan kohtaamisessa auktoriteetin kantajan kanssa. Karismaattisen auktoriteettisuhteen merkitys sosiaalisena vaikuttimena ja kontrollin edustajana rakentuu osapuolten läheisyyteen, jonka vuoksi hallitseva osapuoli kykenee tunnistamaan määräysvaltansa alla olevan tarpeet. Laillinen auktoriteetti on perusta, jonka varaan sosiaalinen toiminta on säännelty tavoiteltaessa yhteisöllisiä päämääriä järkiperäisesti. Laillinen auktoriteetti syntyy, kun alemmassa asemassa olevilla on tarve turvata tietyillä säännöillä hyvinvointinsa. Yhteiskuntamme säännöt ja määräykset, joiden toteutumisesta eri rooleissa olevat henkilöt pitävät huolta, ovat kyseisen ajattelun tuloksia. Asiantuntemukseen perustuva auktoriteetti sen sijaan ilmentää sellaista tiedon ja taidon hallintaa, joka mahdollistaa niiden toiminnan, joilla tätä auktoriteettia on työ- ja saavutustavoitteiden määrittelijöinä ja toteuttajina. (Spady & Mitchell 1979, 104–106.)

Jokainen edellisistä auktoriteettia pohtineista tutkijoista erotti auktoriteetista eri lajeja, riippuen siitä, mitä katsantokannalta he ovat auktoriteetin nähneet. Silti jaotteluista on löydettävissä yhteneväisyyksiä. Kaikista jaotteluista erottuvat nimittäin, Hättichin ym. (ks. Vikainen 1984, 7) termejä käyttäen, tosiasiallinen ja vaadittu auktoriteetti.

2.4 Auktoriteetin legitiimiys

Tähän asti auktoriteettia on käsitelty lähinnä kahden osapuolen, auktoriteetin ja sen kohteen, kannalta. Kuitenkin edellä, Bocheńskiin (1974) viitaten, väitettiin auktoriteetin

olevan kolmen osapuolen suhde, auktoriteetin, sen kohteen ja relevantin alan. Ollakseen todellinen auktoriteetin on oltava legitiimi näiden kaikkien kolmen osalta. Tällä tarkoitetaan sitä, että relevantin alan muuttuessa auktoriteetista A voi tulla auktoriteetti B:n kohde. Esimerkiksi professori on tieteenalallaan opiskelijansa auktoriteetti, mutta lentoharrastuksen parissa puolestaan opiskelija on professorinsa auktoriteetti. (Bocheński 1974, 22.)

Näyttää siltä, että useimmat kirjoittajat (ks. Spady 1974; Vikainen 1984), jotka kiinnittävät huomiota auktoriteetin legitiimiyteen, tekevät sen enemmän tai vähemmän Weberiä tulkiten. Näin ollen tässäkin työssä esitellään ensimmäisenä Weberin legitiimin auktoriteetin malli.

Teoksessaan *Basic concepts in sociology* Weber (1969, 71–74) määrittelee legitiimin auktoriteetin. Suomalaiselle lukijalle aiheuttavat ymmärtämisvaikeuksia hänen käyttämänsä sanat *validy* ja *legitimacy*, joilla on englanti-suomi-sanakirjan (Hurme, R., Pesonen, M. & Syväoja, O. 1990) mukaan lähes samat merkitykset. Validy-sana suomennetaan voimassaoloksi, pätevyydeksi, laillisuudeksi, lainvoimaisuudeksi, paikkansapitävyydeksi ja oikeellisuudeksi, kun taas legitimacy-sanan suomennoksia ovat niin ikään laillisuus ja pätevyys sekä oikeutus. Kuitenkin englannin kielessä sanoilla tuntuu olevan selkeä ero: auktoriteettia voidaan pitää validina, vaikka se ei olisikaan legitiimi, (ks. Weber 1969, 71–72). Tulkitaan, että asia voidaan suomeksi ilmaista niin, että auktoriteetti voi olla oikeellinen olematta silti oikeutettu, legaali l. laillinen. Vasta legitiimiys tekee auktoriteetista todellisen.

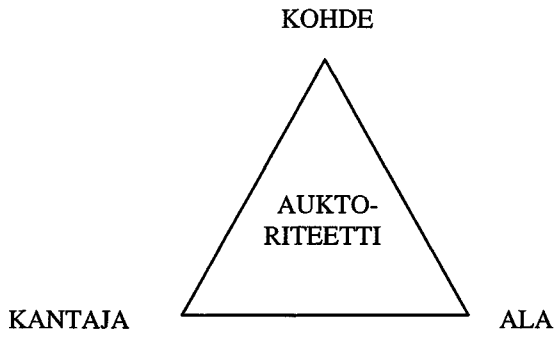
Weberin (1969, 81–83) mukaan auktoriteetin legitiimiys voidaan turvata joko traditioiden, uskomusten tai lakien kautta. Ihmisten silmissä traditiot ylläpitävät legitiimiyttä, koska "se, mikä on aina ollut, tulee aina olemaan voimassa" (Weber 1969, 81). Uskomusten legitimaatio puolestaan perustuu siihen, että jokin on huomattu emotionaalisesti miellyttäväksi ja seuraamisen arvoiseksi. Tämä voisi kuvastaa hyvin Weberin aikaisemmissa töissä esiintynyttä karismaattista legitimiteettiä, jonka Spady (1974) ja Vikainen (1984) ovat tulkinneet pohjautuvan kiintymykseen, henkilön poikkeukselliseen loukkaamattomuuteen, sankaruuteen tai esikuvalliseen luonteeseen. Lisäksi Weber paljastaa vielä kaksi tapaa tunnustaa auktoriteetin legitiimiys: sekä niin sanottu rationaalinen usko absoluuttiseen arvoon että myönteinen julistuksen muoto, jonka laillisuus tunnistetaan asettamatta sitä kyseenalaiseksi, voidaan tulkita lakiin ja siten lailliseen auktoriteettiin liittyviksi. (Weber 1969, 81–83.) Määritellessään

legitiimiä auktoriteettia Weber ei kajoa niinkään auktoriteetin ja sen kohteen väliseen suhteeseen, vaan hänen huomionsa kiinnittyy lähinnä relevanttiin alaan. Niinpä hän perustelee milloin lain, milloin uskomusten jne. legitimiteettiä.

Wilson (1992) sekä Tirri ja Puolimatka (2000) ovat puolestaan painottaneet legitimaatiota niin auktoriteetin kohteen kuin relevantin alankin osalta. Lisäksi Wilson ottaa huomioon sen, että mikäli asema on väkivalloin otettu, se ei oikeuta auktoriteettiuteen, näin ollen 'auktoriteetti' ei ole legitiimi. Silloin kun auktoriteetti on legitiimi, sitä voidaan käyttää väärin kahdella tavalla: suhteessa auktoriteettia koskevaan alueeseen ja suhteessa auktoriteetin alaisuudessa olevaan subjektiin. Ensiksi mainitussa on kyse siitä, että auktoriteetti ulottaa käskynsä sovitun vaikutusalueen ulkopuolelle. Esimerkiksi poliisi puuttuu kiinniotetun henkilön yksityiseen elämään, kun hän kieltää tätä polttamasta tupakkaa tilassa, jossa se on muille sallittua. Jälkimmäisessä väärinymmärryksessä on puolestaan kyse siitä, että auktoriteetti pyrkii vaikuttamaan henkilöihin, joihin hänen valtansa ei yllä. Kyseinen tilanne toteutuisi, jos opettaja määräisi esimerkiksi oppilaidensa vanhempien asioista. (Wilson 1992, 116–118; Tirri & Puolimatka 2000, 159.) Syntyäkseen ja toimiakseen oikeutetusti auktoriteetin pitää siis täyttää sekä auktoriteetin kohteen että relevantin alan vaatimus.

2.5 Yhteenveto

Kyseisessä luvussa on tarkasteltu auktoriteetti-käsitettä eri näkökulmista: määritelmätasolla, sen syntyyn vaikuttavien tekijöiden sekä eri lajien kannalta. Legitiimiyden käsittelyn yhteydessä piirtyivät auktoriteetin rajat ja vaatimukset. Jotta muodostunut – kenties laajentunut – käsitys auktoriteetista ei edellisen johdosta jäisi sirpaleiseksi ja hahmottomaksi, kuviossa 2 nostetaan esiin vielä kerran kaikkein oleellisin eli auktoriteetin ydin sen kolmen osapuolen näkökulmasta.



KUVIO 2. Legitiimin auktoriteetin kolme osapuolta

Auktoriteetin kantajan ja sen kohteen välillä on suhde, olipa kyse auktoritatiivis- taikka autoritaarissävytteisestä auktoriteetista. Suhde on olemassa riippumatta siitä, mitkä tekijät vaikuttivat sen syntymiseen. Ala, jolla suhde legitimoituu, on yhtä lailla merkityksellinen osa auktoriteetti-ilmiötä. Käytännössä traditiot, laki tai uskomukset määrittelevät kulloinkin sen alan, jolla auktoriteettisuhde pystyy toimimaan.

3 KOULU, OPETTAJA JA AUKTORITEETTI

3.1 Opettaja sekä koulutus paineiden ja odotusten ristitulessa

Tämän päivän yhteiskunta elää muutosten keskellä, joten koulu ja opettajat eivät voi paeta heihin kohdistuvia muutospaineita. Samaan aikaan kun yhteiskunnassamme ihannoidaan individualismia ja epäautoritaarisuutta, kaivataan myös rajoja asettavia auktoriteetteja. Opettajilta ja koulutukselta odotetaan paljon: "Opettaja edustaa tässä ajassa sekä jatkuvuutta – turvallisuutta, pysyvyyttä – että muutosta ja tulevaisuuteen vaikuttamista" (Korpinen 1996, 15). Koulutus nähdäänkin helposti ratkaisuna lähes kaikkiin nykyisiin ja ennakoitavissa oleviin ongelmiin. Näitä ongelmia ovat esimerkiksi työelämän uudet vaateet, yhteiskunnallinen syrjäytyminen, terve elinympäristö, elinikäisen oppimisen vaatimus, hyvät tavat, kansainvälistyminen ja yhteiskunnallinen tasa-arvo (Jokinen, Nikkanen, Turunen & Välijärvi 2000, 15). Opettaja ja koulutus ovat täten paljon vartijoita.

Suurten ja moninaisten odotusten täyttäminen on vaikeaa. Se on tullut yhä vaikeammaksi, sillä symboliset auktoriteetit ovat murentuneet yhteiskunnassamme. Opettajat näkevät, kuinka heidän työnsä arvostus on laskenut niin vanhempien kuin oppilaidenkin silmissä (Kiviniemi 2000, 77–97). Vaikka kriittinen suhtautuminen ja auktoriteettien mureneminen ovatkin muuttaneet kouluamme monessa suhteessa paremmaksi, mm. lähentäen oppilaiden ja opettajien välejä, nykyopettajien on usein tehtävä sellaista näkymätöntä työtä, joka sujui ennen itsestään (Sironen 1992, 11; Kiviniemi 2000, 79).

Opettajien työtä raskauttaa myös kasvatustilanteiden vaikeutuminen. Työrauhaongelmat ovat kasvaneet, ja lapset ovat entistä vähemmän sitoutuneita koulutyöhön (Turunen 2000, 21). Myös oppilasaineksen heterogeenisuus, mm. erityisoppilaiden lisääntyminen – osaksi varmasti tiedostamisen lisäännyttyä, osaksi rauhattoman yhteiskunnan tuloksena – vaikeuttaa opettajan työskentelyä. Lisäksi maininnan ansaitsevat säästötoimenpiteiden vuoksi paisuneet ryhmäkoot. Silti opettajien tulisi muistaa, että he työskentelevät "palveluammatissa" kuten Kari (1996, 49) asian ilmaisee. He palvelevat yksittäisiä oppilaita tukemalla näiden yksilöllistä kasvua ja kehitystä ja myös yhteiskuntaa, kun he jalostavat seuraavaa vastuuta kantavaa sukupolvea.

Turusen (2000) mukaan tulevaisuuden opettajuus nähdään entistä korostuneemmin eettisenä ammattina sanan monessa eri merkityksessä. Opettaja joutuu käsittelemään eettisiä ongelmia oppilaidensa kanssa, toimimaan esimerkkinä sekä ottamaan kantaa moraalisiin kysymyksiin. Tämän lisäksi koulu ja opettajat kantavat myös kokonaisvaltaista vastuuta oppilaiden kehityksestä, silloinkin kun siinä esiintyy huomattavia vaikeuksia. Valitettavasti koulu voi joillekin oppilaille olla ainoa laitos, joka pitää "elämän ideaa" yllä. (Turunen 2000, 22.) Väistämättäkin näyttää siltä, että koululta ja opettajilta odotetaan koko ajan enemmän entistä vaikeammissa olosuhteissa.

3.2 Auktoriteetti kasvatuksessa ennen ja nykyään

Ojakangas (1997, 17–18) on tutkinut lapsuuden ja auktoriteetin suhdetta aina 1860-luvulta saakka, jolloin Uno Cygnaeus ja J.V. Snellman kävivät taistelua lasten kasvatuksesta. Cygnaeun käsitys voitti, ja koulusta tuli kotia tärkeämpi, siveellisen kasvatuksen ja kodin malli, jonka tavoitteena oli tuottaa yhteiskunnalle hyödyllisiä

työntekijöitä. Tämän jälkeen kasvatus ei enää perustunut pinttyneisiin tapoihin vaan "elämänä ymmärretty luonto immanentteine normeineen aloitti voitokkaan taipaleensa" (Ojakangas 1997, 17). Päämääränä oli ajatella lapsen parasta: vapauttaa lapsuus, lopettaa lapsuutta alistava historia ja karsia kaikki luonnollisen kasvatuksen eteen sattuvat esteet. Cygnaeus ei olisi Ojakankaan mukaan voinut hurjimmissa painajaisissakaan uneksia siitä, mihin suuntaan luonnollisten kasvatuskäytäntöjen nimissä on tähän päivään mennessä edetty: "Ne [kasvatuskäytännöt] eivät ole suuntautuneet ainoastaan kohti tavan ja kokemuksen tuhoutumista vaan samalla kohti kurin ja siveellisen vapauden rappiota sekä lopulta kohti auktoriteetin kuolemaa ja tästä menetyksestä kenties väistämättä seuraavaa kasvatuksen loppua" (Ojakangas 1997, 17).

Kaikkein suurimmat syylliset kasvattajien auktoriteetin rappiotilaan ovat Ojakankaan (1997, 20) mukaan kuitenkin ihmistieteet, jotka määrittelevät eläville olennoille universaalit normit ja täten tiedon siitä, kuinka lasta tulee kasvattaa. Tämä kasvatustieto perustuu oleelliselta osaltaan modernin pedagogiikan ensimmäiselle käskylle, "elämän häiritsemättömyyden vaatimukselle", jonka mukaan lapsuus on ikään kuin pyhitetty ja lapsi on tavallaan pakotettu tulemaan toimeen ilman auktoriteetteja (Ojakangas 1997, 17). Vaikka Ojakankaan vuodatus on hyvin asenteellista ja provosoivaa, täysin perättömänä sitä ei voida pitää. Nykyään voidaan selvästi aistia itsekasvattautumisen sekä lapsen ja 'kasvattajan' kaverillisen ja tasapuolisen vuorovaikutuksen ihannointia. Tästä hyvänä esimerkkinä on Hoikkalan (1993, 235–237) tekemä havainto, että jo itse kasvatus-sanan suosio on kääntynyt jyrkkään laskuun vanhempien ja opettajien puheessa. Jokinen (1996, 28) arveleekin, että nuorekkuutta ja kaveruutta kannattavat sittenkin enemmän aikuiset kuin heidän lapsensa. Todellisuudesta kun on vaikea löytää perusteita sille, että lasten kasvattamisesta olisi luovuttava. Kasvavalla lapsella on auktoriteettien ja samaistumiskohteiden tarve, ja yksi perinteisistä ja nykyisistäkin samaistumiskohteista on opettaja (Keltikangas-Järvinen 1994, 202).

Nykyajan kasvattajat ja opettajat eivät syyttä tunne itseään epävarmoiksi kasvatettavien vaatimusten ja tarpeiden edessä. Oletetaan, että lapset eivät vaadi entisaikojen kurinpidollis-siveellisen auktoriteettimallin palauttamista, vaan turvallisuutta ja ympäristöä, joka tukee kasvua ja oppimista. Ojakangas (1997) tarjoaakin kasvatuksen kriisin ratkaisuksi vastuullista auktoriteettia – vaistonvaraista tuntumaa, kypsän aikuisen kokemusta ja tervettä järkeä. Hän ei vaadi lapselta

kuuliaisuutta, joka kuuluu välttämättömästi kasvattavalle auktoriteetille. Sen sijaan hän suo tälle olemisen vapauden. Hänen reseptissään on kuitenkin vaikea nähdä selvää erottautumista vanhasta kasvatus- ja auktoriteettikäsityksestä. Lisäksi Ojakankaan uuden auktoriteetin määrittely jää hyvin epämääräiseksi.

Vikaisen (1984) kuvaama pedagoginen auktoriteetti kuulostaa sen sijaan jo vakuuttavammalta. Tiivistettynä pedagogisessa auktoriteettisuhteessa on kyse pakkokeinoista vapaasta, kasvatettavan omiin kehityspyrkimyksiin pohjautuvasta vaikuttamisesta, jossa ylemmäksi osapuoleksi tunnustettu rohkaisee ja auttaa alempaa osapuolta itse suoriutumaan tehtävästä ja saamaan siitä onnistumisen kokemuksen (Vikainen 1984, 61). Samasta asiasta puhuvat myös Baumrind (1989, 353–354) ja Pulkkinen (1994, 34–35), jotka korostavat sitä, että vanhemman on arvostettava lapsen tahtoa, mutta asetettava perusteltuja vaatimuksia lapsen käyttäytymiselle ja otettava sen muokkaamisesta aikuiselle kuuluva vastuu. Molemmissa kuvauksissa tarkastellaan autoritatiivista, ohjaavaa kasvatustyyliä, jonka tuloksena lapsi kasvaa vastuuntuntoiseksi, itsetunnoltaan vahvaksi, sosiaaliseksi ja koulunkäyntihaluiseksi. Tällöin lapsi ei myöskään alistu väärällä tavalla muiden tahtoon. (Pulkkinen, Studia Generalia 24.2.1994.)

Uudenlaisen auktoriteetin hahmottelu kirjan sivuilla vielä onnistuu, mutta sen soveltaminen käytännössä on taatusti vaikeampaa. Ainakin kriisitilanteessa ja häiriöiden ilmaantuessa opettajat turvautuvat autoritaarisiin ratkaisumalleihin, joita he itse näkivät ollessaan oppilaina (Jones & Jones 1995, 308; Laine 2000, 57). Jones ja Jones (1995, 308) syyttävät tästä opettajankoulutusta, joka on toistuvasti epäonnistunut tarjoamaan edellytyksiä välttämättömille kommunikointitaidoille tai erityisiä metodeja, joissa otettaisiin oppilaat mukaan ongelmanratkaisutilanteisiin. Laine (2000, 57, 158–159) puolestaan näkee koko koulun olevan välitilassa, jossa uudentyyppisten suhdemallien, kurinpitotekniikoiden ja auktoriteettisuhteiden rakentaminen uudentyyppiselle asiantuntijuudelle on vasta alkamassa.

3.3 Opettajan auktoriteetin ulottuvuuksia

Vaikka Ojakangas (1997) viittaa jopa kasvattajien auktoriteetin kuolemaan, niiden totaalista häviämistä on mahdotonta osoittaa todeksi. Tuskin kukaan normaali lapsi täysin syrjäyttää kasvattajansa auktoriteetteinaan, vaikka nämä joutuvatkin kilpailemaan

samaistumiskohteena olemisesta esimerkiksi viihdekulttuurin sankareiden kanssa (Keltikangas-Järvinen 1998, 202). "Opettaja on aina kuitenkin jonkinlainen lapsen auktoriteetti, riippumatta siitä, miten hän itse mieluiten roolinsa näkee. Jos opettaja ei ole ihailua herättävä auktoriteetti, silloin hän on pelkästään kontrollin käyttäjä." (Keltikangas-Järvinen 1998, 203.) Kasvatuskirjallisuudessa auktoriteettia käsitellään usein konfliktien yhteydessä. Voidaan sanoa, että opettajan auktoriteetin luonne konfliktitilanteissa korostuu. Ylipäätään auktoriteettia on kuitenkin syytä tarkastella laajemmin, useista eri perspektiiveistä. Opettajan auktoriteettia tyypitelleitä kirjoittajia löytyi kolme; Neiman (1986), Kyriacou (1989) ja Laine (2000), joten alla oleva taulukko 1 koostuu heidän tavoistaan eritellä opettajan auktoriteettia.

TAULUKKO 1 Näkemyksiä opettajan auktoriteetin osa-alueista

Opettajan auktoriteetin tyypit Neiman (1986)	Opettajan auktoriteettiin liittyvät tekijät Kyriacou (1989)	Opettajarepresentaatiot Laine (2000)
* Sosiaalispoliittinen * Tiedollinen	* Status * Opetustaito * Luokan hallinta kontrollin kautta * Luokan kontrollointi kurin kautta	* Ylimielinen työnjohtaja * Tunnelman luoja * Kommunikaattori * Opettaja asiantuntijan ja opetustyön osaajana * Virheitä sietävä opettaja

Koska Neimanin (1986), Kyriacoun (1989) ja Laineen (2000) erittelemät komponentit ovat osittain päällekkäisiä, toiston välttämiseksi opettajan auktoriteetin ulottuvuudet on seuraavassa tarkastelussa ryhmitelty uudelleen neljän otsikon alle; Opettaja yhteiskunnallisena auktoriteettina, Opettaja tiedollisena auktoriteettina, Opettaja kontrolloivana auktoriteettina ja Opettajan persoonallisuus osana hänen auktoriteettiaan.

3.3.1 Opettaja yhteiskunnallisena auktoriteettina

Opettajan auktoriteetin yhteiskunnallinen ulottuvuus ilmenee kaikkien kolmen kirjoittajan jaotteluissa. Neiman (1986) puhuu siitä nimellä sosiaalispoliittinen

auktoriteetti, ja Kyriacou (1989) puolestaan on nimennyt sen statukseksi. Laineen (2000) voidaan tulkita sivuavan opettajan yhteiskunnallista auktoriteettia, kun hän kuvaa ylimielistä työnjohtajaa. Yhteiskunnallisessa auktoriteetissa on kyse siitä, että yhteiskunta on antanut opettajille tietyn auktoriteettiaseman oikeuksineen ja velvollisuuksineen sen perusteella, että nämä toimivat opettajan roolissa. Annettukin asema vaatii kuitenkin vastaanottamista. Se, että opettajat ottavat haltuun yhteiskunnallisen auktoriteettiutensa eri tavoin, paljastuu osin jo Neimanin, Kyriacoun ja Laineen antamista edellä mainituista nimityksistä.

Ennen erilaisiin yhteiskunnallisen auktoriteetin kantajiin perehtymistä lienee tarpeellista perustella opettajan yhteiskunnallisen auktoriteetin tarpeellisuutta. Koulu on osa sitä yhteiskunnallista viitekehystä, jossa inhimillinen kasvu ja kehitys tapahtuvat ja jonka kautta lapsi mukautuu yhteiskunnalliseksi olennoksi ja tulee osaksi sosiaalista maailmaa (Puolimatka 1999, 94). Näin ollen ensinnäkin sosiaalistamisen toteutumisen kannalta on tärkeää, että opettaja pystyy hallitsemaan opetustilanteita ja pitämään yllä järjestystä. "On vaikea ajatella, että oppilaiden eriävien yksityisten intressien yhteistuloksena on luonnostaan harmoninen tilanne, joka lisäksi edistää lasten kehittymistä" (Puolimatka 1997, 253). Toinen syy opettajan yhteiskunnallisen auktoriteetin turvaamiseen liittyy myös koulun sosiaalistavaan tehtävään: yhteiskunta, jossa elämme, ei ole eikä tule olemaan paikka, jossa auktoriteetteja ei tunnustettaisi. Demokraattisesti toimivissa kokoontumisissakin ovat järjestyssäännöt ja henkilöt, jotka valvovat sääntöjen noudattamista (Neiman 1986, 66). Silti sosiaalistamisen päämääränä ei ole alistaa sokeasti auktoriteettien määräyksiin. Auktoriteetteja saa ja pitääkin arvostella (Koskenniemi 1977, 224). Gadamerin (1994) ajatus onkin, että auktoriteetin ydin on sen merkityksen tunnustamisessa pikemmin kuin kuuliaisuudessa.

Englantilainen Kyriacou pitää yhteiskunnallista auktoriteettia melko mutkattomana ja vaivattomasti omaksuttavana ominaisuutena. Hänen mukaansa lapsi on kasvatettu kunnioittamaan auktoriteetteja jo ennen kouluun tuloaan, ja näin ollen opettajan auktoriteetti on hänelle itsestäänselvyys. Toki Kyriacou mainitsee kodeista, joissa opettajaa ei pidetä auktoriteettiasemassa, mutta keskittyy enemmän ohjeistamaan opettajaa annetun auktoriteetin todentamisessa: auktoriteettiasemastaan tietoinen opettaja esiintyy varmana ja rentoutuneena, käyttää statukseensa kuuluvia valtaoikeuksia (esimerkiksi liikkuu luokassa tavalla, johon oppilaat tarvitsevat luvan) ja kommunikoi

osoittamalla johtajan asemansa (Kyriacou 1989, 132). Näin ollen näyttää siltä, että jo käyttäytymällä siten, miten auktoriteetin oletetaan käyttäytyvän, pääsee pitkälle.

Opettaja voi siis omalla toiminnallaan joko pitää yllä auktoriteettiasemansa, kasvattaa sitä tai menettää sen lähes täysin. Laineen kuvaama ylimielinen työnjohtaja onkin erinomainen esimerkki opettajasta, joka oman toimintansa ansiosta on menettänyt aidon auktoriteettinsa lähes täysin. Jäljellä on vain valtaa, johon hän tukeutuu ja etenee robottimaisesti opetussuunnitelman mukaan – yhteiskunnallista tehtäväänsä nimellisesti suorittaen? – oppilaiden tarpeista piittaamatta. "Luokkahuone muistuttaa erehdyttävästi tehdassalia, jossa työnjohtaja työryhmän ulkopuolisena kontrolloijana ja käskyttäjänä määräilee" (Laine 2000, 44).

Valta on yksi osa yhteiskunnallista auktoriteettia. Neiman (1986, 65) toteaakin, että käytännön tilanteissa auktoriteetin tukena on usein vallankäytön oikeutus. Opettajalle kuuluu valta määrätä jälki-istuntoon ja muistuttaa oppilasta, mutta jos oppilas noudattaa opettajan ohjeita vain rangaistuksilta välttyäkseen, kyseessä on pelkästään ulkoinen auktoriteetin tunnustaminen. Ulkoista arvonantoa nauttiva opettaja on todennäköisesti autoritaarinen ja ylimielisen työnjohtajan kaltainen. Toisaalta Gordon (1979) huomauttaa, että myös aivan 'tavalliset' opettajat usein erehtyvät peilaamaan auktoriteettiaan liiaksi valtaan. Opettajat, jotka sanovat, että heiltä on riistetty auktoriteetti, tarkoittavat tarvitsevansa enemmän palkitsemis- ja rankaisutapoja. (Gordon 1979, 149.) Silti auktoriteetti on tehokkain ja aidoimmillaan silloin, kun valtaan ei tarvitse edes viitata, saatikka käyttää sitä (Neiman 1986, 65).

3.3.2 Opettaja tiedollisena auktoriteettina

Neimanin (1986) opettajan auktoriteetin kaksoisjaottelun toinen puoli on nimeltään tiedollinen auktoriteetti. Myös Kyriacou (1989) ja Laine (2000) viittaavat opettajan tiedolliseen auktoriteettiin puhuessaan opettajan opetustaidosta ja asiantuntijuudesta. Laineen mukaan oppilaat odottavat opettajaltaan paljon. Hänellä oletetaan olevan sisällöllistä, tiedollista ja taidollista asiantuntijuutta (Laine 2000, 44). Opettajan tiedollinen auktoriteetti ja sen tunnustaminen mahdollistavat opettamisen. Mikäli oppilas ei pidä opettajaansa minkäänlaisena tiedollisena auktoriteettina, hänelle on hyvin vaikea opettaa mitään, sillä rajat ovat silläkin, mitä luokkahuoneessa voidaan todistaa oikeaksi (Neiman 1986, 69).

Tiedollisena auktoriteettina opettajaa voidaan pitää silloin, kun oppilas uskoo tämän esittämän tiedon omaansa paremmaksi tai kehittyneemmäksi (Neiman 1986, 68). Opettajan on ymmärrettävä, että hänen tiedollisella auktoriteetillaan sillä alueella, jolla hän opettaa, on suuri merkitys oppilaalle. Sen takia opettaja ei saisi esiintyä asiantuntijana omia tietojaan ja taitojaan laajemmalla alueella. (Gordon, 1979, 139.) Samanaikaisesti opettajan olisi kuitenkin hyväksyttävä se tosiseikka, ettei hän voi olla ekspertti kaikissa opettamissaan aineissa. Oppilaidenkin on hyvä nähdä, että myös opettajalla on yhä opittavaa. Kasvatuksellisessa mielessä yhdessä oppiminen on pelkästään positiivinen asia. (Kyriacou 1989, 133.)

Opettajan tiedollinen auktoriteetti on mielenkiintoinen asia: jotta opettaja voisi hoitaa hänelle uskotut tehtävät, häneltä voidaan vaatia asiantuntemusta ja sitä kautta myös tiedollista auktoriteettiutta, mutta toisaalta hänen ei voida olettaa tietävän kaikkea. Tällainen inhimillisyys nähdään osana nykypäivän opettajuutta.

3.3.3 Opettaja kontrolloivana auktoriteettina

Oppilaita kontrolloivasta opettajasta mainitsee vain Kyriacou (1989). Hänen mukaansa opettaja kontrolloimalla hallitsee luokan toimintoja sekä pitää yllä kuria kontrolloidakseen luokkaa. Jälkimmäisessä on yksinkertaisesti kyse kurinpidosta. Sekä luokan hallinta että kurinpito ovat olennaisia opettajan auktoriteettiin vaikuttavia tekijöitä.

Luokan toimintojen kontrolloinnilla voidaan Kyriacoun mukaan ehkäistä kaaoksen ja konfliktien syntyä. Erityisen tärkeitä opettajan auktoriteetin kannalta ovat tuntien alut ja loput, mutta tehokkaan opetuksen perustana itse tunnin aikana on kontrolloida oppilaiden aktiviteetteja ja yhteistoimintaa. Kontrolloimisen keinoina ovat selvät ja johdonmukaiset säännöt muun muassa siitä, milloin luokassa saa liikkua ja puhua. Kontrollointi vaatii opettajalta valppautta, koska hänen on jatkuvasti tarkkailtava oppilaiden käyttäytymistä ja puututtava mahdollisimman nopeasti asioihin, jotka eivät suju. Mikäli opettaja esimerkiksi vaatii oppilaitaan viittaamaan heidän halutessa puheenvuoroa, hänen on myös pidettävä huoli siitä, että viittaava oppilas tulee huomatuksi. (Kyriacou 1989, 135–137.)

Kuri on tehokkaan oppimisen ja opettamisen edellytys. Kurinpitoa ei pidä nähdä vain huonosti käyttäytyvien oppilaiden ojentamisena, sillä se liittyy myös

opettajan kykyyn saada esiin ja säilyttää oppilaiden huomio ja motivaatio. Tätä kautta opettajan on mahdollista minimoida epäsopivan käyttäytymisen esiintyminen. Toki opettajan on myös valmistauduttava kohtaamaan tilanteita, jotka johtavat kurinpidollisiin rangaistuksiin. Kun opettajan ja oppilaan intressit menevät ristiin – olipa kyse käyttäytymisestä tai työn tekemisestä –, kohdataan kurinpidollisen auktoriteetin ydin – opettajan onnistuminen tahtojen taistelussa. (Kyriacou 1989, 137.) Opettajan onnistumisella Kyriacou tarkoittanee sitä, että tämä ikään kuin voittaa kamppailun ja täten näyttää olevansa oppilaan auktoriteetti.

Mutta onko oppilaan alistaminen todella kurinpidollisen auktoriteetin keskeisin tehtävä? Kysymykseen voidaan vastata niin myönteisesti kuin kielteisestikin. Esimerkiksi Wilson (1992, 118) on ehdottomasti sitä mieltä, että todellista ongelmaa ei ratkaista koskaan nostamatta esiin auktoriteetti-kysymystä. Gordon (1979) päin vastoin tähdentää, että opettajan ja oppilaan valtataisteluita tulisi pyrkiä välttämään ja ristiriidat olisi ratkaistava niin, että molemmat voittavat. Ihanteellista olisi, että oppilaan rikkomuksia käsiteltäisiin siten, että tämä ymmärtäisi oman vastuunsa ja kykenisi jatkossa voittamaan itsensä pikemminkin kuin että tulee opettajansa voittamaksi. Toisin sanoen hänen tulisi oppia sisäistä (itse)kuria ulkoisen kurin avulla.

3.3.4 Opettajan persoonallisuus osana hänen auktoriteettiaan

Opettajan persoona lyö leimansa kaikkiin auktoriteetin lajeihin ja ilmenemismuotoihin. Opettajan persoonallisuus ja luonne ovat ensiarvoisen tärkeitä välineitä niin auktoriteettiaseman syntymisessä kuin sen säilyttämisessäkin. Erityisesti Laine (2000) korostaa opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikutusta tämän auktoriteettiin, mutta myös Kyriacou (1989) mainitsee asiasta opetustaidon yhteydessä.

Asiantuntemuksen lisäksi opetustaitoon vaikuttavat suuresti opettajan kiinnostus ja innostus aihetta kohtaan sekä hänen suhtautumisensa oppilaisiin. Kiinnostus ja innostus tarttuvat oppilaisiin – samoin kuin niiden puuttuminen – ja edesauttavat sellaisen ilmapiirin syntymistä, jossa opittavan asian oppimisen merkityksellisyys korostuu (Kyriacou 1989, 133). Myös opettajan pyrkimys vastavuoroiseen ja tasapainoiseen kanssakäymiseen oppilaittensa kanssa edesauttaa positiivisen ilmapiirin syntymistä ja luo opettajalle todellista auktoriteettia.

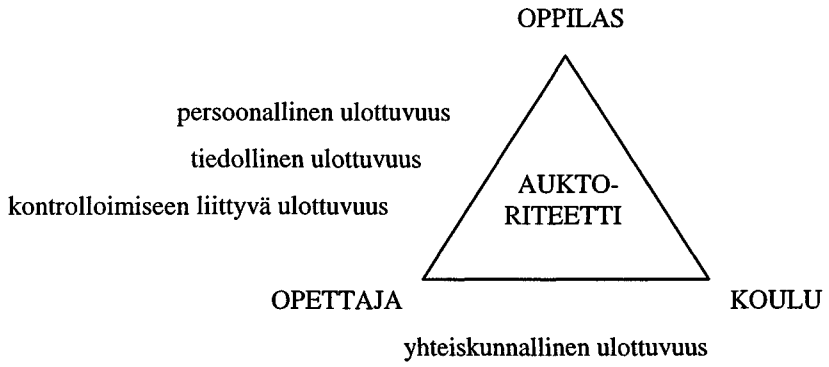
Hyvä esimerkki vastavuoroisuuteen ja tasapuolisuuteen pyrkivästä opettajasta on Kaarlo Laineen kuvaama "kommunikaattori-opettaja", joka jakaa vastuuta oppilailleen, kannustaa heitä ilmaisemaan mielipiteitään ja ottaa heidän toiveensa huomioon. Vallan ja johtajuuden jakamisen puolesta puhuvat myös Kaarina Laine ja Sirkku Aho (1997, 223) nimetessään luokan sosiaaliseen rakenteeseen ja ilmapiiriin liittyviä tekijöitä. Mikäli vuorovaikutusta korostava opettaja tekee valintoja ja ratkaisuja itsenäisesti, hän perustelee ne ja hankkii niille täten legitimiteetin. Yleensä kuitenkin neuvottelut ovat opettajan ja oppilaiden välinen keino päästä yhteisymmärrykseen ja näin ollen vältytään kiistelyiltä ja valtakamppailuilta toisin kuin Kyriacoun hahmotteleman kurinpitäjä-opettajan kohdalla. Kaiken kaikkiaan kommunikaattori-opettaja on sekä ohjaaja että myötäeläjä. Oppilaiden arvostaminen näkyy kaikessa hänen auktoriteetti-toiminnassaan. (Laine 2000, 45.)

"Virheitä sietävä opettaja" (Laine 2000) herättää oppilaissaan kunnioitusta ja arvostusta sillä, että hänenkin suhtautumisensa oppilaisiin on myönteinen. Hän on kärsivällinen ja jaksaa luottaa ja uskoa siihen, että oppilas hoitaa oman osuutensa. Hän ottaa oppilaansa huomioon kontrolloimalla, että sovitut tehtävät on tehty. Kontrollointi nähdään siis Kyriacousta poiketen huolenpitona, ei opettajan suoranaisena keinona säilyttää auktoriteettinsa. Virheet ja epäonnistumiset kohdataan elämään kuuluvina asioina ilman, että niistä syyllistettäisiin tai niiden avulla korostettaisiin oppilaan ja opettajan välisiä valtasuhteita. Virheitä sietävällä opettajalla on myös tilanneherkkyyttä. Apua tarjotessaan hän asettuu oppilaan rinnalle menettämättä kuitenkaan asiantuntijanarooliansa. (Laine 2000, 47–48.)

Sekä kommunikaattori- että virheitä sietävän opettajan kuvausten perusteella voidaan huomata, että opettajan suhtautuminen oppilaisiin määrää hyvin pitkälle sen, millainen tunneilmasto luokassa vallitsee. Positiivista tunneilmastoa tukevat niin kommunikaattori-opettaja kuin virheitä sietävä opettajakin. Mikäli opettaja pitää oppilaitaan roskatynnyrinään, oman pahan olonsa purkupaikkana, tai käyttää tunnevaltaansa koulun institutionaalista, lähtökohtaisesti asymmetrista, valtasuhdetta pönkittäen, tunneilmasto muuttuu puolestaan hyvin negatiivissävytteiseksi. (Laine 2000, 44–45). Täten opettajaa voidaan pitää tunnevastuun kantajana ja ilmapiirin luojana, ja hänen auktoriteettinsa on riippuvainen siitä, millaisen ilmapiirin hän onnistuu luomaan luokkaan.

3.3.5 Yhteenveto

Tässä luvussa huomio on kiinnittynyt opettajan auktoriteettiuden ulottuvuuksiin ja erityisesti opettajaan auktoriteettina. Auktoriteetin kolme osapuolta ovat nyt opettaja auktoriteetin kantajana, oppilas sen kohteena ja koulu alana, jolla edellisten suhde on oikeutettu. Alla olevassa tutussa kolmiossa, kuviossa 3, hahmotetaan eräs tapa sijoittaa opettajan auktoriteetin ulottuvuudet suhteessa kolmeen osapuoleen.



KUVIO 3. Opettajan auktoriteetin osapuolet ja ulottuvuudet

Kolmion sivuille sijoitettuja asioita on tähän mennessä käsitelty opettajan auktoriteetin ulottuvuuksina. Yhtä hyvin niitä voitaisiin nimittää auktoriteetin ilmenemismuodoiksi, lajeiksikin. Paikkansa ne ovat joka tapauksessa saaneet sillä perusteella, kenen / minkä välistä suhdetta ne kuvaavat. Näin nähtynä suhde ei rajoitu ainoastaan opettajan ja oppilaan väliseksi: yhteiskunnallinen ulottuvuus yhdistää kouluinstituution ja kenet tahansa opettajan. Opettajan persoona sekä tiedolliseen ja oppilaiden kontrolloimiseen liittyvät auktoriteetin muodot ilmentyvät lähinnä yksittäisen opettajan ja hänen oppilasryhmänsä välisessä auktoriteettisuhteessa. Tämän vuoksi ne sijoittuvat kolmion vasemmalle sivulle, oppilaan ja opettajan väliin.

3.4 Opettajan auktoriteetin lähikäsitteiden tarkastelua

Kun auktoriteettia tarkastellaan kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta, on mahdotonta välttyä seuraavanlaisilta kysymyksiltä: mitä eroa on auktoriteetilla ja vallalla?, onko auktoriteetti sama kuin johtaja? ja vaarantaako auktoriteetti sen kohteen autonomiaa?

Valta, johtajuus ja autonomia yhdessä manipulaation kanssa liittyvät läheisesti auktoriteettiin, ja siten ne ansaitsevat oman tarkastelunsa.

3.4.1 Valta

Valta kuuluu kouluun. Se, kuuluuko valta myös auktoriteettiin, ei ole yhtä itsestään selvää, kuten aiemmin on ilmennyt. Syynä valta-käsitteen vieroksumiseen on ilmeisesti se, että valta käsitetään usein hyvin negatiiviseksi asiaksi. Tai näin "demokraattinen" mielemme sen ainakin kuulee, vaikka sinänsä valta ei kuitenkaan ole mikään kielteinen asia (Turunen 1999, 204).

Onnistuneimmin vallan ja vallasta vapaan auktoriteetin erottavat toisistaan Spady ja Mitchell (1979). Tarkastellessaan vaikutus- ja kontrollisuhteiden tunnusomaisia piirteitä he esittävät neljä auktoriteettiin ja neljä valtaan perustuvaa muotoa: traditioihin liittyminen, laillisuuteen tukeutuminen, karismaattisuus ja asiantuntemus. Traditionaalisen auktoriteetin legitimoivat perinnäisten arvojen ymmärtämisen kokemukset. Karismaattinen auktoriteetti puolestaan legitimoituu sisäisesti merkityksellisissä läheisyyden kokemuksissa ja asiantuntemuksen auktoriteetti persoonallisen adekvaattisuuden kokemuksissa. Laillisen auktoriteetin perustana ovat puolestaan turvallisuuden kokemukset. Kun samoihin tavoitteisiin pyritään vallankäytöllä, avuksi otetaan jokaiseen muotoon kuuluvat tunnusomaiset toimenpideresurssit sekä mahdollisuudet palkita ja rangaista (ks. taulukko 2). Esimerkiksi karismaattinen henkilö voi psykologisia keinoja hyödyntäen osoittaa alempana olevalleen joko hyväksyvänsä tai hylkäävänsä tämän sen perusteella ilmeneekö tavoiteltua käyttäytymistä. Tekemällä selväksi, millaisista oppilaista opettaja pitää ja millaisista ei, hän voi ainakin näennäisesti kontrolloida oppilaidensa toimintaa. Näennäisen kontrollista tekee se, että todellisuudessa oppilaiden käytös on usein vain silmänpalvontaa. (Spady & Mitchell 1979, 110–112.)

TAULUKKO 2. Auktoriteetti- ja valtamoodien vaikutus- ja kontrollisuhteiden tunnusomaiset piirteet (Spady & Mitchell 1979, 109)

		TRADITIO	KARISMA	ASIANTUNTEMUS	LAILLISUUS
VALTAKEINOISTA VAPAA AUKTORITEETTI	Vaikutettavan odottama kokemus	arvopitoisuus	läheisyys	adekvaattisuus	turvallisuus
	Vaikuttajan toimintatapa	ehdoton arvostaminen	autenttinen kohtaaminen	viisas toteuttaminen	oikeudenmukainen järjestäminen
VALLANKÄYTÖN MOODIT	Vastaava valtamoodi	psykologiset apukeinot	psykologiset apukeinot	tekniset apukeinot	sopimukselliset keinot
	Palkinnon / sanktion luonne	häpeä / kunnia	hyväksymisen / hylkäämisen kokemus	kykenemisen / osaamattomuuden kokemus	autonomia / pakko
	Valtamekanismi	normatiivinen painostus	affektiivinen vetoaminen	keinojen ylivoimaisuus	oikeuspohjainen pakottaminen

Vallan ja auktoriteetin läheisestä suhteesta kertoo jo se, että niiden muodot ovat teoriassa samat. Käytännössä auktoriteetin ja vallan rinnakkaiselo on vieläkin läheisempää. Edes Spady ja Mitchell (1979, 113) eivät väitä, että kaikki vaikeat koulutilanteet voitaisiin ratkaista ilman vallankäyttöä. Valtakeinoihin siis siirrytään silloin kun auktoriteettiin liittyvät keinot todetaan riittämättömiksi.

Vallankäyttö nähdään oikeutettuna, mikäli siihen liittyy kasvatettavan etu. Esimerkiksi oppivelvollisuuden täytäntöönpanossa yhteiskunta turvautuu vallankäyttöön. Silti määräysten täytäntöönpanossakin tulisi valita moraalisesti ja kasvatuksellisesti paremmat keinot huonompien sijaan: mikäli oppivelvollinen kieltäytyy oppivelvollisuudestaan, hänelle olisi kyettävä näyttämään, että koululla todella on hänelle jotain annettavaa (Puolimatka 1997, 255).

Vallankäytön vaara piilee siinä, että sitä väärinkäytettäessä osapuolet asetetaan aina vastakkain. Valtataisteluissa toinen osapuoli aina voittaa ja toinen häviää. On virheellistä kuvitella, että valtataistelun jälkeen asiat palautuvat ennalleen – toisin sanoen, että opettajan voitettua oppilaat ymmärtäisivät ja hyväksyisivät oman paikkansa. Tappio vaikuttaa hävinneeseen. Gordon (1979, 144–150) sekä Spady ja Mitchell (1979, 99) muistuttavat, että hävinnyt osapuoli, joka on nöyryytyksen kautta menettänyt

omanarvontunteensa, eikä näin ollen ole saanut tarpeitaan tyydytetyksi, on tilanteessa, jossa hänen on pakko keksiä jokin selviytymiskeino. Väärin käytetyn vallan aiheuttamien reaktioiden lista on pitkä ja siihen kuuluvat muun muassa kosto, valehtelu, tunteiden tukahduttaminen, syyn vierittäminen toisen niskoille, mahtailu, alistuminen, mukautuminen, erilaisuuden pelko, yrittämisen pelko, mielistely, pako todellisuudesta, koulusta pinnaaminen, pakonomainen tarve voittaa sekä järjestäytynyt vastarinta (Gordon 1979, 143–144).

Tärkeintä on, että auktoriteettiasemassa olevat olisivat itse tietoisia vallastaan, sen käytöstä ja vaikutuksista opetustapaansa (Jarvis 1997, 4). Vain tiedostamisen kautta auktoriteettista voidaan karsia pois vääränlainen vallankäyttö, joka tähtää osapuolten vastakkainasetteluun.

3.4.2 Manipulaatio

Manipulaatio eli nimetön valta toimii ikään kuin valtaa ei käytettäisikään, aivan kuin kaikki perustuisi yksilön suostumukseen. Nimettömään vallankäyttöön siirrytään pyrittäessä eroon näkyvästä vallankäytöstä. Paradoksaalista on kuitenkin se, että Gordonin (1979, 145) mukaan peittelemätön despotismi on selvästi helpompi kohdata kuin hyväntahtoinen ylivalta: "Pahaa valtiasta voi ainakin huoletta ja avoimesti vihata". Peitetty valta voi siis olla väärin käytettyäkin valtaa vaarallisempaa.

Nimetöntä valtaa voidaan nähdä käytettävän runsaasti nykypäivän kouluissa. Silti oppilaat, joihin kyseinen valta kohdistuu, eivät välttämättä kykene tunnistamaan sitä. Kun opettaja sanoo: "Olen varma, että haluat tehdä tämän", oppilaan kieltäytymisestä ei seuraa nurkkaan joutumista, konkreettista rangaistusta, vaan häpeän tunne, itsensä poikkeavaksi tunteminen. Tällaisen manipuloinnin kautta lapselle syntyy illuusio, että kaikki tapahtuu hänen vapaasta tahdostaan. (Puolimatka 1997, 260.) Vaikka Spady ja Mitchell (1979) pitävätkin valtaa vain näkyvänä ominaisuutena, edellistä esimerkkiä voidaan verrata heidän kuvaamaansa traditionaaliseksi auktoriteetiksi pukeutuneeseen vallankäyttöön (ks. taulukko 2): Oppilas odottaa tulevansa arvostetuksi, mutta opettajan käyttäessä manipuloivaa painostusta hän joutuukin suorittamaan tehtävänsä palkinnon, kunnian, saamisen toivossa. Spady ja Mitchell (1979, 109) korostavat, että jokaisen vallankäytön muotoon kuuluvat palkinnot ja rangaistukset toimivat käytöksen kontrolloijina, koska niiden kautta pyritään luomaan

olosuhteet, jotka läheisesti liittyvät alkuperäiseen, käytöstä legitimoivaan, luontaiseen kokemukseen. Kunnian ansaitseminen onkin hyvin lähellä arvostettuna olemista, joten lapsi ei välttämättä huomaa eroa.

Nimetön valta on oikeastaan turhaa, sillä oppilaille ei ole perusteltua syöttää harhakuvitelmaa, jonka mukaan he olisivat opettajan kanssa tasavertaisia vallankäyttäjiä. Opettajan vaikutusmahdollisuudet lapseen ovat luonnollisesti suuremmat kuin lapsen opettajaan. Avoin auktoriteetti vähentää vallankäytön tarvetta ja tekee lapselle mahdolliseksi arvioida niitä tapoja, joilla valtaa käytetään. (Puolimatka 1997, 273.)

3.4.3 Johtajuus

Johtajuus on oleellinen osa opettajan auktoriteettia. Yleensäkin kasvattajaa voitaneen pitää jonkinlaisena johtajana kasvatettavaan nähden. Kuitenkin alan kirjallisuuden valossa johtajuutta tarkastellaan lähes yksinomaan koulun johtajuutena, vain tiettyyn asemaan ja tehtävään sidottua ominaisuutena.

Ilmiönä johtajuus liittyy sekä auktoriteettiin että valtaan, ja sitä voidaan tarkastella joko yksilön tai ryhmän omaisuutena. Vikainen (1984, 55) otaksuu johtajuuden olevan selvästi yksilön omaisuutta sanoessaan, että johtajuus on sukua karismaattiselle, valtaan tukeutumattomalle auktoriteetille. Yksilön omaisuutena nähty johtajuus nojautuu nimittäin ihmisen henkilökohtaisiin tai sosiaalisen taustan piirteisiin (Schmuck & Schmuck 1997, 64). Tosin vaikka hyvän johtajan voidaan olettaa olevan karismaattinen, karismaattinen henkilö ilman valtaa ei ole johtaja, sillä johtajuus on luonteeltaan valtailmiö.

Ryhmän johtajuus on edellä kuvattua yksilöjohtajuutta nykyaikaisempi ja vuorovaikutuksellisempi tapa mieltää ilmiö. Schmuck ja Schmuck (1997, 65) luokittelevat johtajuus-sanan mieluummin verbiksi kuin substantiiviksi, koska johtajuudella tarkoitetaan tiettyä käytöstä, joka auttaa ryhmää saavuttamaan tietyt tavoitteet. Ryhmäilmiöksi voidaan kutsua myös pedagogista johtajuutta, jolla Kiesiläisen (1998, 121) mukaan tarkoitetaan yhteisön pedagogisen perustehtävän varmistamista. Pedagoginen johtaja on siis eräänlainen koulun linjan vetäjä, visionääri ja toiminnan ohjaaja. Kyetäkseen hoitamaan tehtävänsä johtajan on tunnettava kasvattamiseen liittyvät vaatimukset, ymmärrettävä yhteisön kehittymisen vaiheet ja

edellytykset, ihmisten käsitystavat. Lisäksi häneltä vaaditaan kykyä sietää erilaisuutta. Pedagogista johtamista ei tulisi nähdä yksinomaan koulun johtajan tehtävänä, vaan koko opettajayhteisön olisi osallistuttava siihen esimerkiksi työskentelemällä tiimeissä, jotka vastaavat johtamisen eri osa-alueista. (Kiesiläinen 1998, 121, 168–169.)

3.4.4 Vapaus ja autonomia

Sekä Puolimatka (1997, 253) että Koskenniemi (1977, 223) antavat ymmärtää, että eräs auktoriteettia vastaan esitetty väite on, että se loukkaa lasten luontaista vapautta. Molemmat toteavat, että auktoriteetti on kyseisessä vastakkainasettelussa sekoitettu pakkovaltaan. Todellisuudessa auktoriteetti ja vapaus eivät suinkaan ole toistensa vastakohtia vaan toistensa edellytyksiä.

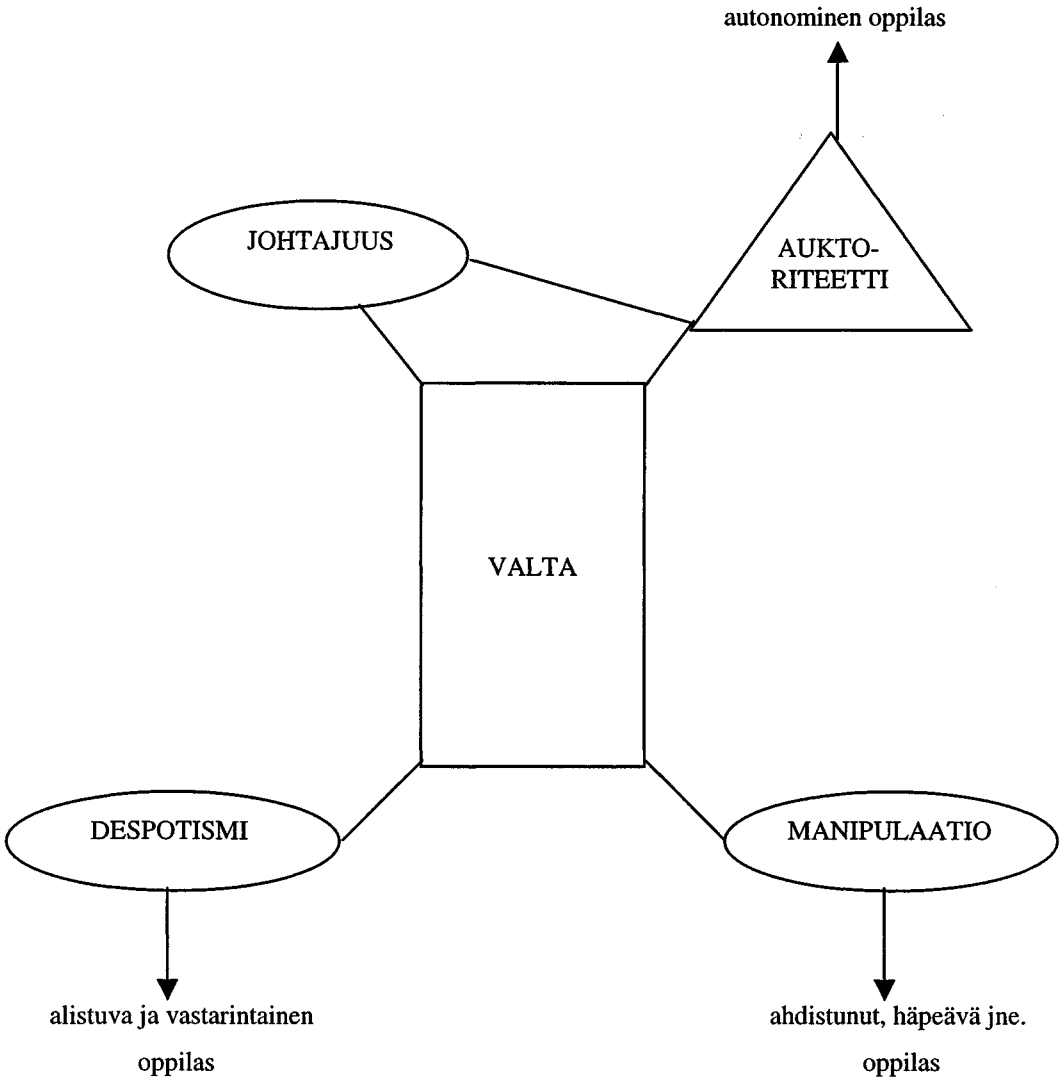
Auktoriteetin antamien ohjeiden noudattaminen ei velvoita yksilöä pidättäytymään itsenäisestä harkinnasta. Itse asiassa, mikäli Koskenniemeen (1977) on uskomista, on haitaksi pitää yllä uskoa auktoriteetin erehtymättömyydestä. Koskenniemen mukaan auktoriteetteja saa ja pitääkin arvostella. Arvostelemalla lapsi voi oppia vaikuttamaan auktoriteetin päätöksiin ja siten osallistua yhteisten toimintatapojen määrittämiseen. (Koskenniemi 1977, 224.)

Maamme voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan opetuksen pyrkimyksenä on kasvattaa oman elämänsä hallitsevia yksilöitä (OPS 1994, 14). Kasvatuksen yhtenä päämääränä on siten autonominen yksilö. Autonominen ihminen on itseohjautuva ja omatoiminen, ja hän pystyy tekemään itsenäisiä ja omaehtoisia päätöksiä. Autonomian kehityksen edellytyksenä on turvallinen kasvuympäristö. Tällaisessa ympäristössä olennaiset valinnat tehdään aluksi lapsen puolesta. Peruskoulu ja sen opetussuunnitelma ovat esimerkkejä lapsen puolesta tehdyistä suurista ratkaisuista. Autonomisuutta voidaan kehittää vain antamalla lapselle vähitellen enemmän päätösvaltaa.

3.4.5 Yhteenveto

Tässä luvussa on tarkasteltu opettajan auktoriteetin lähikäsitteitä. Määrittelemällä lähikäsitteet valta, johtajuus, manipulaatio ja autonomia opettajan auktoriteettius sai uusia vertailukohtia ja tarkentui näin entisestään. Kuvion 4 tarkoituksena on esittää

esimerkki siitä, kuinka auktoriteetin ja sen lähikäsitteiden voidaan ymmärtää sijoittuvan toisiinsa nähden.



KUVIO 4. Opettajan auktoriteetin ja sen lähikäsitteiden suhteet

Kuvion 4 keskiössä on valta, josta johtajuus, väärin käytetty valta l. despotismi, manipulaatio ja auktoriteetti versoutuvat. Nämä versot kuvastavat siis niitä muotoja, joita valta voi saada. Täten auktoriteettikin on yksi vallan lajeista. Eri muodoin käytetty valta puolestaan synnyttää eri tavoin tuntevia ja käyttäytyviä vallan kohteita, tässä tapauksessa oppilaita. Kun kuvaa luetaan ylhäältä alaspäin, huomataan, että korkeimman ja täten tärkeimmän paikan on saanut autonominen oppilas, jonka

”kasvualustana” on / ovat auktoriteetti / auktoriteetit. Tämä selittyy sillä, että ”arvonantajan, ei arvonkantajan, takia – – on olemassa auktoriteetti” (Vikainen 1984, 11). Sen sijaan valtaa väärin käyttävien, ainakin despotismiin sortuneiden, toimintatavat ovat usein itsekkäitä, ja siksi vallan kohteen tarpeet ovat toisarvoisia. Tällöin vallan kohteessa ilmenevät tunteet ja toiminnat ovat huomattavan negatiivissävytteisiä. Johtajuuden 'tuotteeksi' ei ole nimetty mitään omaa oppilastyyppiä, sillä edellisessä tarkastelun perusteella johtajuutta voidaan pitää pitkälti auktoriteetin muotona.

4 OPETTAJAN AUKTORITEETTI TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Vaikka opettajan auktoriteetista on käyty viime aikoina runsastakin keskustelua muun muassa lehtien palstoilla, se ei näytä olevan tällä hetkellä erityisen suosittu tutkimuskohde. Sitä vastoin vielä 1980-luvulla aihe kiinnosti tutkijoita niin kotimaassa kuin ulkomaillakin. Seuraavan katsauksen tarkoituksena on valottaa niitä näkökulmia ja menetelmiä, joista opettajan auktoriteettia on viimeisen 15 vuoden aikana tutkittu.

4.1 Opettajan auktoriteetin luonne

Weisteinin (1998) ja Raskin (2000) tutkimusten päätehtävänä on ollut selvittää, millaisena opettajan auktoriteetti näyttäytyy tietyn ryhmän käsityksissä. McLaughlin (1991) sekä Tirri ja Puolimatka (2000) ovat puolestaan kartoittaneet opettajan auktoriteetin luonnetta, joka ilmenee tämän toiminnassa.

McLaughlin (1991) on tutkinut opettajaksi opiskelevien käsityksiä ja käytäntöjä huolenpidosta ja kontrollista luokkatilanteissa. Tutkimusaineisto muodostui havainnoinnista, keskusteluista tutkittavien kanssa sekä tutkittavien McLaughlinille luovuttamista erilaisista opiskeluaikaisista dokumenteista. Tutkimusraportissaan McLauhglin tulkitsee yhden opiskelijan, Kerryn, aikomuksia ja toimintaa. Useiden aineiston koodauskertojen jälkeen McLaughlin teki johtopäätöksen, jonka mukaan huolenpito ja kontrollointi olivat Kerryn aikomuksiin ja toimintaan keskeisimmin liittyvät tekijät, kun hän pyrki luomaan suhteita oppilaisiinsa.

Tutkimuksen aikana kävi ilmi, että Kerry koki olevansa ristiriitatilanteessa halutessaan sekä huolehtia oppilaistaan että ylläpitää kontrollia. McLaughlin määrittelee neljä tapaa huolehtia oppilaista: huolehtivana mallina oleminen, kahdenkeskiset keskustelut, luokkahuoneen käytännöt ja oppilaiden rohkaisu. Kontrolli-määritelmässään McLaughlin tukeutuu aikaisempiin tutkimuksiin. Näin ollen kontrolloiminen on hänen mukaansa lähinnä opettajaopiskelijoiden tarvetta näyttää, että he kykenevät ottamaan johtajuuden luokassa. Huolenpidon ja kontrolloinnin yhteensovittamisen ristiriita kohtaa väistämättömästi opettajaksi opiskelevia, eikä opettajakouluttajien tulisi McLauhlinin mielestä pyrkiäkään suojelemaan opiskelijoitaan siltä. Sen sijaan heidän pitäisi ymmärtää oma eettinen velvollisuutensa auttaa opiskelijoita sisäistämään, että legitiimi auktoriteetti perustuu kontrolloimiseen huolenpidon kautta.

Päätelmänsä McLaughlin esittää kolmena legitiimin auktoriteetin luonnetta kuvaavana ominaisuutena. Ne perustuvat sekä Kerryn aikomuksien ja toiminnan analyysin tuloksiin sekä aikaisempiin tutkimuksiin. Ensinnäkin legitiimi auktoriteetti perustuu sekä asemaan liittyvään ylemmyyteen että henkilökohtaisiin suhteisiin oppilaiden kanssa. Toiseksi auktoriteetti on sekä annettu että otettu, ikään kuin neuvottelun tulos. Opettajasta ei tule auktoriteettia, jos hän ei ota auktoriteettiutta vastaan oppilailtansa. Jokisen (1996) ja Laineen (2000) päätelmät vahvistavat kyseisen väitteen todenmukaisuutta. Kolmanneksi legitiimi auktoriteetti perustuu huolenpidollisen kontrollin ja kontrolloitavaan huolenpitoon. Tämän perusteella McLaughlin päättelee, että huolenpito ja kontrolloiminen eivät olekaan toisilleen vastakkaisia asioita vaan ne tukevat toisiaan. Huolenpito näkyy muutenkin kuin vain ihmisten välisinä suhteina: sen tulee ilmetä myös valitussa opetussuunnitelmassa, kasvatuksellisissa keinoissa ja luokan hallinnassa. (McLaughlin 1991, 182–193.) Huolenpidollista kontrollia kuuluttaa myös Pulkkinen (1994) kirjoittaessaan ohjaavasta kasvatustyylistä. Hänen mukaansa kasvattaja voi asettaa lapsen käyttäytymiselle standardeja ja käyttää järkeilyä sekä valtaa tavoitteidensa saavuttamiseksi. Tämä tehdään kuitenkin lasta arvostaen ja perustellusti. (Pulkkinen 1994, 35.)

Weinsteinin (1998) tutkimus, joka käsittelee huolenpitoa ja järjestystä, on ikään kuin jatkoa McLauhglinin tutkimukselle. Survey-tutkimuksen avulla Weinstein selvitti hiukan suuremman joukon, 141 opettajaksi opiskelevan, käsityksiä huolen- ja järjestyksenpidosta. Tutkimusjoukon muodostivat varhaiskasvatukseen sekä ala- että

yläasteelle tähtäävät opiskelijat. Osa opiskelijoista oli juuri aloittanut opintonsa, ja osa oli juuri siirtymässä opetusharjoittelujaksoon. Weinsteinin ennakkokäsitys aikaisempien tutkimusten perusteella oli, että opiskelijoiden käsitykset huolen- ja järjestyksenpidosta ovat melko kapea-alaiset. Hyvänä esimerkkinä on McLaughlinin (1991) tutkimus, jonka mukaan huolenpidon ja kontrollin koettiin sopivan huonosti yhteen.

Weinstein kysyi opiskelijoilta, kuinka opettaja voi osoittaa huolenpitoa luokassa ja kuinka järjestys luodaan luokkaan. Hän oletti, että opiskelijat, joilla on suppea käsitys huolenpidosta, liittäisivät siihen vain henkilöiden väliset suhteet, kuten lämmön, empatían jne. Opiskelijat, joilla on laajempi käsitys, sen sijaan näkisivät Weinsteinin arveluiden mukaan huolenpidon myös kasvatuksellisena kysymyksenä ja luokan hallintaan liittyvänä asiana. Suppeassa käsityksessä järjestyksenpito puolestaan nähtäisiin vain luokan hallinnaksi, kun se laajemmassa käsityksessä ymmärrettäisiin myös kasvatuksellisena ja henkilöiden välisenä asiana.

Tulokset osoittivat, että Weinsteinin ennakkokäsitykset pitivät suurimmaksi osaksi paikkansa. Eroja esiintyi kuitenkin eri vaiheessa koulutusta olevien ja eri kouluasteille suuntautuvien opiskelijoiden välillä: Opetusharjoitteluun menossa olevat, ala-asteelle suuntautuvat opettajaopiskelijat mainitsivat muita useammin luokanhallinnan huolenpidon välineenä. Taas vasta-aloittaneet, yläasteelle suuntautuneet opettajaopiskelijat mainitsivat muita useammin opetukselliset keinot järjestyksen pitämisen yhteydessä. Yhtenä syynä kaiken kaikkiaan suppeisiin vastauksiin Weinstein arveli olevan sen, että opiskelijoita pyydettiin nimenomaan nimeämään huolen- ja järjestyksenpitoon liittyviä keinoja erikseen. (Weinstein 1998, 153–161.)

Rask (2000) on kartoittanut pro gradu -tutkimuksessaan sekä opettajien että oppilaiden käsityksiä opettajan auktoriteetista. Tutkimusaineistonsa hän keräsi kirjoituttamalla oppilailla aineet ja haastattelemalla opettajia sekä havainnoimalla luokan toimintaa. Tutkimuksessa oli mukana neljä viidennen luokan opettajaa ja 85 viidennen luokan oppilasta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaiseksi oppilaat käsittävät opettajan auktoriteetin ja miten opettaja ajattelee auktoriteettinsa toimivan.

Aineistoa analysoitiin tutkijan sanojen mukaan induktiivisesti, fenomenografisella tutkimusotteella, jolloin tulokseksi saatiin laadullisesti erilaisia käsitystapoja opettajan auktoriteetista. Näennäisesti tulokset esitetään fenomenografialle tyypillisten kuvauskategorioiden muodossa, mutta todellisuudessa kategoriat eivät nousseet aineistosta, vaan tutkija muodosti ne etukäteen haastattelurunkoa miettiessään

omaan intuitioonsa luottaen. Tästä johtuen tutkimustulokset kertovat ainakin yhtä paljon tutkijan omista kuin tutkittavien käsityksistä. Raskin tutkimus osoittaa, että fenomenografisen tutkimuksen tulokset ovat hyvin pitkälle riippuvaisia niin tutkittavasta joukosta kuin tutkijan omista tulkinnoista.

Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista Rask jakoi neljään kategoriaan: kuri, rangaistukset ja pakottaminen, opetustaito ja huolenpito. Opettajien käsityksiä auktoriteetin toiminnasta kuvaavat puolestaan seuraavat seitsemän kategoriaa: opiskelun tavoitteet, menetelmät ja sisällöt, informaatio ja ehdotukset, arviointi, työtavat ja opetusmenetelmät, kommunikaatio, säännöt ja niiden noudattaminen sekä palkkiot ja rangaistukset.

Raskin tutkimustulokset osoittavat, että oppilaat ja opettajat mieltävät opettajan auktoriteetin keskenään osin samanlaiseksi ja osin erilaiseksi ilmiöksi. Sekä pedagoginen auktoriteetti (ks. Vikainen 1984) että autoritaarisuus näkyivät oppilaiden ja opettajien auktoriteettikäsityksissä, ja molemmat ryhmät pitivät pedagogista autoritaarisuutta tietyissä tilanteissa oikeutettuna. Siinä missä oppilaat mielsivät pedagogisen auktoriteetin kuriksi, rangaistuksiksi ja pakottamiseksi, opettajat ottivat asian esiin nimenomaan pedagogisessa mielessä. Molemmat toivat esiin myös auktoriteetin, johon liittyy huolehtiminen, välittäminen ja opetustaito. Tämän lisäksi opettajat ilmaisivat sen, että he joutuvat jatkuvasti siirtymään pedagogisesta auktoriteetista pedagogiseen autoritaarisuuteen. (Rask 2000, 25–52.)

Kuten aikaisemmin mainittiin McLaughlinin (1991) sekä Tirrin ja Puolimatkan (2000) tutkimuksia yhdistää niiden päämäärä selvittää opettajan auktoriteetin luonne. Vaikka McLaughlin keskittyikin tutkimaan pelkästään yhden opiskelijan aikomuksia ja toimintoja, hänen tuloksensa ovat osittain samansuuntaisia kuin Tirrin ja Puolimatkan, joiden tutkimuskohteina olivat suomalaiset 58 yläasteen opettajaa ja 93 yläasteen oppilasta. Tirri ja Puolimatka haastattelivat kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat ja oppilaat sekä pyysivät oppilaita kirjoittamaan aineet koulun moraalisista konflikteista. Tarkoituksena oli paljastaa opettajien ja oppilaiden oppimisympäristönsä ongelmia ja kuvailla niitä sisällönanalyysin keinoin.

Tulosten mukaan niin opettajien kuin oppilaidenkin mielestä suurimmat pulmat liittyvät opettajan käytökseen. Kaikki opettajan käytökseen liitetyt pulmat sisälsivät opettajan auktoriteettiin liittyviä kysymyksiä. Tirri ja Puolimatka päättelevätkin, että opettajilla ei ole ongelmia tiedollisen auktoriteettinsa kanssa, mutta

he ovat epäonnistuneet velvoittavan, *deontic*, auktoriteettinsa suhteen. Puutteellisten käsitystensä takia opettajat sortuivat usein käyttämään manipuloivia keinoja, kun he yrittävät hallita luokkahuoneen toimintoja. Mikäli opettaja käyttäisi auktoriteettiasemaansa hyväksi johdonmukaisella tavalla, hän voisi välttää tilanteet, joissa hän menettää malttinsa ja käyttäytyy vastoin auktoriteettinsa antamia oikeuksia joko fyysisesti tai verbaalisesti.

Tirrin ja Puolimatkan mukaan syy opettajien puutteelliseen käsitykseen velvoittavasta auktoriteetistaan on siinä, että opettajankoulutus ei tarjoa opiskelijoille teoreettista ymmärrystä legitiimin auktoriteetin luonteesta. Tämän takia opettajat epäröivät kontrolloida luokkahuoneen tilanteita selvin säännöin. Samankaltainen tulos oli nähtävissä myös McLaughlinin (1991) tutkimuksessa, jossa asioita käsiteltiin huolenpito- ja kontrolli-nimikkeillä. Tirrin ja Puolimatkan mukaan uusia opettajia ei myöskään ole valmisteltu kohtaamaan oppilaita, jotka kyseenalaistavat opettajansa auktoriteetin. Vasta sen jälkeen kun opettajan auktoriteetin käyttö nähdään ennakkoehtona eikä esteenä oppilaiden autonomian kehittymiselle, opettajia voidaan kannustaa käyttämään sekä tiedollista että velvoittavaa auktoriteettiaan. (Tirri & Puolimatka 2000, 157–168.)

5.2 Opettajaksi opiskelevien auktoriteetti-asenteiden muutokset

Aho (1986), Tiene ja Buck (1987) sekä Määttä (1989) ovat tutkineet, kuinka opettajaksi opiskelevien auktoriteettiin liittyvät asenteet muuttuvat koulutuksen ja työelämään siirtymisen aikana. Tutkimustuloksissa on keskinäisiä samankaltaisuuksia: tutkimusten opiskelijat olivat melko oppilaskeskeisiä eivätkä arvostaneet kovaa kuria.

Määtän (1989) tutkimusongelmana oli selvittää, millainen opettajaksi opiskelevien kontrolli-ideologia on opintojen ja työkokemuksen eri vaiheissa. Kontrolli-ideologiaa mitattiin ulottuvuudella "rajoittavuus–sallivuus". Tutkimus oli huomattavan laaja, sillä siihen osallistui alunperin 302 opettajaksi opiskelevaa, ja opiskelijoiden kontrolli-ideologian muutoksia seurattiin kahden erilaisen kyselylomakkeen avulla kymmenen vuoden ajan. Tutkimus osoittaa, että opiskelijat muuttuvat kontrolli-ideologialtaan sallivammiksi opintojen edetessä. Työkokemuksen seurauksena kontrolli-ideologia sen sijaan yleensä muuttuu rajoittavammaksi ensimmäisten neljän vuoden aikana, mutta muutos kääntyy taas sallivuutta kohti päätyen (tutkittujen ryhmien

kohdalla 5.–9. työvuoden jälkeen) sille tasolle, jolla se oli opintojen päättyessä. Kaiken kaikkiaan kontrolli-ideologian muutokset eivät olleet kovin suuria.

Ahon (1986) seurantatutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajaksi opiskelevien kasvua koulutuksen aikana. Tutkimuskohteina olivat mm. arvot ja kasvatusasenteet, joihin molempiin opettajan auktoriteetti voidaan lukea kuuluvaksi. Tutkimuksessa oli mukana 63 luokanopettajaksi ja 20 teknisen työn aineenopettajaksi opiskelevaa nuorta. Heidän kasvuaan mitattiin strukturoiduilla kyselylomakkeilla ja puolistrukturoiduilla haastatteluilla seitsemän kertaa. Tutkimustulosten mukaan opettajankoulutukseen hakeutuneet nuoret eivät arvostaneet kovaa kuria koulutuksensa alussa, mutta koulutuksen aikana heissä tapahtui merkittävä muutos: vastavalmistuneet luokanopettajat arvostivat kuria huomattavasti enemmän kuin koulutuksensa alussa. Opiskeluajan suhteen tulokset ovat siis päinvastaisia Määtän saamien tulosten kanssa. Työelämän vaikutukset ovat kuitenkin samansuuntaisia: Ahon seuraamien ihmisten "kasvatusasenteet olivat puoli vuotta opettajana työskentelyn jälkeen negatiivisemmat kuin koulutuksen alussa ja valmistumiskeväänä" (Aho 1986, 137). Negatiivisuus tarkoittaa tässä yhteydessä lapsikeskeisyyden vähenemistä ja opettajakeskeisyyden lisääntymistä. Tietoja mahdollisista myöhemmistä muutoksista Aho ei kerännyt tutkimukseensa, joten verrattavaa Määtän tuloksiin ei siinä suhteessa ole. Vaikka kasvatusasenteiltaan luokanopettajaopiskelijat olivat koulutuksensa alusta loppuun saakka hyvin lapsikeskeisiä, tilastollisesti oireellinen muutos traditionaalisten käsitysten suuntaan kuitenkin tapahtui. Tämä saattaa Ahon mukaan johtua esimerkiksi opetusharjoittelukokemuksista – reaalishokista. Opettajankoulutus ei siis onnistunut pyrkimyksessään vahvistaa opiskelijoiden moderneja käsityksiä oppilaiden kontrolloinnista vaan voimisti käsityksiä opettajakeskeisten kurinpitokeinojen tarpeellisuudesta.

Tiene ja Buck (1987) olettivat aikaisempien tutkimusten perusteella, että heidän 42:n tutkimansa opettajaopiskelijan asenteet muuttuisivat autoritaarisimmiksi opetusharjoittelun myötä. Tienen ja Buckin tutkimus suoritettiin siten, että jokaiselle opiskelijalle annettiin kuva opettajasta ja teksti, jonka väitettiin olevan kyseisen opettajan sanoma. Teksteistä toiset olivat autoritaarisluonteisia ja toiset luonteeltaan ei-autoritaarisia. Opiskelijoiden täytyi arvioida kyseisen opettajan tehokkuutta kahdeksaan eri kategoriaan kuuluvien väittämien avulla. Opiskelijoiden asenteet kartoitettiin sekä

ennen opetusharjoitteluun menoa että sen jälkeen, jotta olisi mahdollista saada tietoa niissä tapahtuneista mahdollisista muutoksista.

Ennakko-odotukset eivät pitäneet paikkansa. Tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden asenteet eivät muuttuneet: he osoittivat sekä ennen harjoitteluun menoa että sen jälkeen pitävänsä ei-autoritaarista opettajaa selkeästi autoritaarista opettajaa tehokkaampana.

4.3 Yhteenvedosta uusiin haasteisiin

Edellä esitellyissä tutkimuksissa tarkasteltiin opettajan auktoriteettia hyvin erilaisilta katsantokannoilta. Näin ollen tulokset valottavat opettajan auktoriteettia monipuolisesti. Tulevan tutkimuksen kannalta keskeisimpänä antina voidaan pitää McLaughlinin (1992), Weinsteinin (1998) sekä Tirrin ja Puolimatkan (2000) opettajan auktoriteetin luonnetta koskevia tuloksia. Kahden ensimmäisen tutkimuksen mukaan opiskelijoiden käsitykset opettajan auktoriteetista ovat melko suppeita: kontrolli / järjestys ja huolenpito nähdään toistensa vastakohtina, auktoriteetin osina, jotka eivät tue toisiaan. Legitiimin auktoriteetin – johon mm. huolenpito ja kontrolli kuuluvat – sisältö ei näytä tutkimusten valossa olevan sen selvempi opettajaksi opiskeleville kuin opettajillekaan.

Tirrin ja Puolimatkan – samoin kuin Raskin (2000) – opettajia koskeva tutkimus toteutettiin Suomessa, kun taas molemmat opettajaksi opiskelevien auktoriteetti-näkemyksiä kartoittaneet tutkimukset tehtiin ulkomailla. Siten suomalaisia opettajaopiskelijoita koskeva tieto puuttuu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin täyttää pieni osa kyseistä aukkoa.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten luokanopettajiksi opiskelevat käsittävät opettajan auktoriteetti-ilmiön. Mielenkiintoni opettajaksi opiskelevien auktoriteetti-käsityksiä kohtaan heräsi, kun tutustuin Tirrin ja Puolimatkan (2000) tuoreisiin tutkimustuloksiin. Niiden mukaan opettajien käsitykset

auktoriteetistaan ovat puutteelliset. Opettajankoulutus on kiinnostava siirtymävaihe auktoriteetin alla olemisesta auktoriteetiksi muuttumiseen (Atjonen 1996, 54). Kyseisessä siirtymävaiheessa muodostuvat ja muokkautuvat käsitykset auktoriteetista – muuttuakseen kenties myöhemmin kokemuksen karttuessa ja elämän edetessä, mikäli Ahon (1986) ja Määtän (1989) tutkimustulokset yhä pätevät.

Konstruktivismin hengen mukaisesti opettamisen lähtökohtana on oppilaiden ennakkokäsitysten kartoittaminen. Haastattelemalla kourallisen opettajaksi opiskelevia halusin omalta osaltani osallistua alkukartoitukseen. Tutkimuksen ongelma muotoutui kahdeksi seuraavanlaiseksi kysymykseksi:

1) Miten luokanopettajiksi opiskelevat määrittelevät opettajan auktoriteetin?

2) Mihin luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen perustuvat?

Vaikka jälkimmäinen kysymyksistä ikään kuin laajentaa ja syventää ensimmäistä kysymystä, vastauksia molempiin etsittiin erikseen. Toki saadut vastaukset auktoriteetin olemukseen liittyvään kysymykseen ohjasivat nimenomaan auktoriteettisuhteeseen perehtymistä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Fenomenografinen tutkimusote

Ahonen (1994, 113) määrittelee fenomenografian laadulliseksi tutkimukseksi, joka tutkii ajattelussa ilmeneviä maailmaa koskevia käsityksiä. Ajattelulla tarkoitetaan nimenomaan ihmisen arkiajattelua, ja tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja, jotka liittyvät tiettyyn ilmiöön tai käsitteeseen (Häkkinen 1996, 5). Erilaiset tavat ajatella ja käsittää asioita johtuvat pääosin ihmisten erilaisista kokemustaustoista (Ahonen 1994, 114).

6.1.1 Käsitykset tutkimuksen kohteena

Fenomenografisen tutkimuksen yksi lähtökohta on, että kokijalla ja kokemuksella on sisäinen suhde. Meidän on mahdotonta kuvailla maailmaa itsenäisenä, erillisenä kuvauksistamme ja itsestämme sen kuvailijoina. (Marton & Booth 1997, 113.) Toisin sanoen kokijan kokema ilmiö ja hänen siitä rakentama käsityksensä eivät ole toisistaan erotettavissa, vaan ne ovat saman asian kaksi puolta (Ahonen 1994, 114). Fenomenografisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen "tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoiset käsityksensä" (Ahonen 1994, 121–122). Ihmisellä on siis tarve liittää oliot ja tapahtumat selitettäviin yhteyksiin ja muodostaa näin kokemuksistaan käsityksiä.

Ihminen luonnollisesti pyrkii rakentamaan kokonaiskäsityksensä maailmasta ilmiöineen mahdollisimman ehjäksi. Kuitenkin uudet havainnot pakottavat usein häntä muokkaamaan käsityksiään. Häkkinen (1996) sanookin käsitysten muodostamisen olevan konstruktiivista toimintaa, sillä uusien muodostelmien pohjalta löytyvät aina entiset käsitykset. Joskus käsitykset ovat vasta niin sanottuja esikäsityksiä, jotka ovat syntyneet tiettyjen kokemusten pohjalta ja joista ihminen ei ole vielä itsekään tietoinen. "Me emme siis pysty kertomaan kaikkia käsityksiämme niitä kysyttäessä", toteavat Moilanen ja Räihä (2001, 52). Ja vaikka ihminen olisikin tietoinen käsityksistään, se, mitä hän esimerkiksi haastateltaessa ilmaisee, riippuu haastattelun kontekstista ja kysymysten asettelusta. Näin ollen uudessa haastattelutilanteessa samakin haastateltava saattaisi käsittää ilmiön eri tavoin. (Häkkinen 1996, 23–24.) Ahonen (1994) nimittääkin käsitystä dynaamiseksi ilmiöksi. Silti käsitys on mielipidettä lujempaa tekoa. (Ahonen 1994, 117.)

Se, miten ihminen käsityksensä muodostaa, vaikuttaa käsityksen sisältöön. Uljensin (1989, 21) mukaan ihminen luo merkityksiä aina suhteessa johonkin kokonaisuuteen, ja käsitys muodostuu siitä, miten ilmiö liitetään tähän kokonaisuuteen. "Täten käsitysten sisällölliset erot ovat sidoksissa eroihin kokonaisuuden organisoinnissa", päättelee Häkkinen (1996, 27). Koska jokainen ihminen organisoi kokonaisuuksia omien kokemustensa ja aiempien käsitystensä perusteella, ei ole ihme, että yksilöiden käsitykset ilmiöistä poikkeavat usein paljonkin toisistaan. Tätä käsitysten kirjoa fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan. Ero fenomenologiseen

lähestymistapaan on täten huomattava, koska fenomenologit tavoittelevat ilmiön yhtenäisen olemuksen kuvaamista.

Fenomenografit eivät kiistä yksilöstä riippumattoman todellisuuden olemassaoloa, mutta sen merkitysten katsotaan rakentuvan yksilön käsityksissä ja ymmärryksessä. Näin ollen fenomenografit eivät ole kiinnostuneita niin sanotuista ensimmäisen asteen näkökulmista eli siitä, miten asiat ovat, vaan heitä kiinnostavat toisen asteen näkökulmat eli se, miten asioiden käsitetään olevan. Toisin sanoen toisen asteen näkökulmilla tarkoitetaan sitä, että tutkija kuvaa todellisuuden joitain aspekteja sellaisina kuin tietty ryhmä ihmisiä ne käsittää. Tällöin tutkittavien ilmiöiden kuvaus on niiden epäsuoraa kuvausta. (Theman 1985, 13; Uljens 1991, 82–83.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena ole selittää, miksi ihmisillä on tietynlaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Sen sijaan fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan käsityksiä niiden omista lähtökohdista ja niiden omaa logiikkaa noudattaen. Tutkimusta ei kuitenkaan jätetä pelkästään erilaisten ilmiöiden kuvailun varaan, vaan tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella. Selittääkseen käsitysten erilaisuuden hän kokoaa ne kategorioiksi (Häkkinen 1996, 13–14; Ahonen 1994, 119.), joiden muodostamisesta enemmän seuraavassa luvussa.

6.1.2 Aineiston analyysista kuvauskategorioiden muodostamiseen

Kerätyn aineiston analyysi, tulkinta sekä johtopäätösten teko ja esittäminen ovat laadullisen tutkimuksen ydintä (Hirsjärvi 2000, 207; Patton 1990, 371). Analyysista voidaan Ahosen (1994, 143–147) ja Häkkisen (1996, 41–44) mukaan erottaa kolme vaihetta: 1) tulkinta- / merkitysyksikköjen määrittäminen, 2) ilmaisujen tulkinta ja vertailu toisiinsa sekä 3) kategorioiden kuvaaminen ja niiden välisten suhteiden muodostaminen.

Tulkinta- / merkitysyksikköjen määrittämisessä on kyse aineiston kuvailusta. Prosessi alkaa aineiston lukemisella. Lukiessaan tutkija löytää aineistosta tärkeitä ilmauksia, joiden pohjalta hän rakentaa myöhemmin kuvauskategorioita. Häkkinen (1996, 41) ja Theman (1985, 13) muistuttavat, että ilmaukset eivät ole yhteneviä puhutun kielen kanssa, joten merkityksen löytäminen onnistuu vain sijoittamalla se sille kuuluvaan kontekstiin. "Samaakin ilmiötä voidaan kuvata kielellisesti erilaisilla käsitteillä, mutta myös eri ilmiöitä voidaan kuvata kielellisesti

samantapaisilla ilmauksilla" (Häkkinen 1996, 41). Vaikka aluksi saattaa näyttää, että merkitykset nousevat valmiina teemahaastatteluna kerätystä aineistosta, ja kukin teema voidaan käsitellä sille rajatulla alueella, "keskustelun sisälle saattaa kuitenkin muodostua useita ajatuskokonaisuuksia – – [ja] usein tulkintayksiköt asettuvat toisiinsa nähden limittäin siten, että samat ajatusyhteydet tukevat useampaa merkitystä" (Ahonen 1994, 143). Merkitysten löytämistä haastatteluaineistosta edistää tutkijan eläytyminen tutkimushenkilön tilanteeseen (Ahonen 1994, 124). Toisen asemaan asettautuminen on kuitenkin helpommin sanottu kuin tehty.

Kun ilmaisuja tulkitaan ja vertaillaan, aineistoa käytännössä luokitellaan. Tutkijan huomio ei kiinnity enää yksittäisiin henkilöihin ja heidän ilmaisuihinsa, vaan aineistoa käsitellään kokonaisuutena, jolloin se muodostaa valtaisan merkitysten joukon, *(pool of meanings)*. Tällä tavoin jokaisella ilmaisulla on kaksi kontekstia, minkä suhteen se on tulkittava: haastattelu, josta se irrotettiin ja merkitysten joukko, johon se kuuluu (Marton 1988, 198). Konteksteista voidaan käyttää myös tarkempia nimityksiä, mikro- ja makrokonteksti. Mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksikköjä verrattaessa koko aineiston merkitysten joukkoon tarkoituksena on löytää eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä.

Ahosen (1994, 144) mukaan merkitysten tulkitseminen ilmaisusta edellyttää tutkijalta samalla kertaa teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä ja aineiston ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten. Marton (1988, 198) puolestaan vähättelee teoriayhteyksien merkitystä ja painottaa, että fenomenografinen tutkimus eroaa perinteisestä kontekstianalyysista siten, ettei kategorioita, joihin ilmaisut liitetään, ole olemassa etukäteen. Larsson (1986, 37) kuitenkin tähdentää ilmiön teorian tuntemusta analyysin kannalta, sillä mikäli tutkijalla on selkeä kuva siitä, mitä hän haluaa analysoida, hän pystyy paremmin löytämään tekstistä ilmiön kannalta relevantit ilmaukset.

Fenomenografisen tutkimuksen päätulokset esitetään kuvauskategorioina. Kuvauskategorioiden kautta havainnollistetaan laadullisesti toisistaan eroavia käsityksiä, joita ryhmällä yksilöitä samasta ilmiöstä on (Uljens 1989, 39). Näin ollen kategoriat eivät edusta kenenkään yksittäisen ihmisen ajattelua vaan erilaisia ajattelutapoja yleensä. Sen sijaan yksittäinen kuvauskategoria voi nousta yhdenkin yksilön kyseessä olevalle ilmiölle antamasta merkityksestä. Yleensä tutkija kuitenkin pelkistää ja yhdistää merkityksiä toisiinsa sekä ilmaisee johtopäätöksensä teoreettisemman käsitteen avulla. Muodostuipa kategoria yhden tai useamman henkilön

ilmaisemista merkityksistä tai olipa se tutkijan abstrahoima, kategoriat sisältävät Häkkisen (1996, 43) mukaan aina sen sisään kuuluvien käsitysten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroimisen aineistoon. Käytännössä analyysi ja kategorioiden muodostaminen ovatkin siinä mielessä dialektisia, että tutkittavilta lainatut ilmaisut muodostavat kategorian merkityksen ja samanaikaisesti kategorian merkitys määrää sen, mitä lainauksia voidaan käyttää kategoriaa tukemassa (Marton 1988, 198–199). Jotta lukija voisi vakuuttua kategorioiden paikkansapitävyydestä, niiden kuvaamiseen on pyrittävä liittämään riittävästi suoria lainauksia.

Kuvauskategoriat ovat aina tavalla tai toisella suhteessa toisiinsa. Francisin (1993, 69) mukaan fenomenografian perimmäinen tarkoitus onkin etsiä kuvauskategorioiden väliset suhteet tarkoituksenmukaisen rakenteen löytämiseksi. Kuvauskategoriat voidaan järjestää joko horisontaalisen, vertikaalisen tai hierarkkisen systeemin mukaisesti. Horisontaalisesti järjestetyt kategoriat ovat joka suhteessa tasavertaisia toisiinsa nähden. Ne ovat yhtä tärkeitä, hyviä ja arvokkaita, eivätkä ne ole päällekkäisiä. Kategoriat voidaan järjestää vertikaalisen systeemin mukaisesti silloin, kun tutkittavia on haastateltu useaan otteeseen ja kuvauksen kohteena on heidän käsitystensä muuttumisen suunta. Hierarkkisesti järjestetyt käsitykset puolestaan esiintyvät kategorioissaan sekä eroavat toisistaan sen mukaan, kuinka kehittyneitä ne ovat. Erot ovat siis laadullisia. (Uljens 1989, 47–50; Uljens 1991, 93–96; Marton & Booth 1997, 125.)

Martonin ja Boothin (1997) esittämät kolme kuvauskategorioiden rakentamista koskevaa kriteeriä toimikoot ikään kuin yhteenvetona edellä esitetylle: Ensinnäkin kaikkien kategorioiden tulee olla suhteessa tutkittavaan ilmiöön siten, että niistä jokainen kertoo jotain erityistä siitä, kuinka ilmiö voidaan käsittää. Toiseksi kategorioiden tulee olla loogisessa suhteessa toisiinsa, ja kolmanneksi kategoriajärjestelmän tulisi olla mahdollisimman niukka. Toisin sanoen kategorioita olisi muodostettava niin vähän kuin mahdollista kadottamatta kuitenkaan aineiston moninaisuutta. (Marton & Booth 1997, 125–126.)

6.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on yksi käytetyimmistä laadullisen tutkimuksen aineiston hankintamenetelmistä. Haastattelu voidaan toteuttaa eri tavoin: se voi noudattaa jyrkkää

kysymys–vastaus -linjaa, jolloin täsmälleen samat kysymykset esitetään jokaiselle haastateltavalle. Haastattelu voi myös muistuttaa lähes tasapuolista keskustelua, jolloin haastateltava osallistuu haastattelun juonen kehittämiseen. Kuvailtujen ääripäiden väliin mahtuu luonnollisesti suuri joukko erilaisia sovelluksia. Haastattelu on kuitenkin aina sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jonka tavoitteena on saada selvää tutkittavien ajatuksista, käsityksistä ja tunteista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41.) Toisin sanoen "haastattelemme ihmisiä saadaksemme selvää niistä asioista, joita emme voi havainnoida" (Patton 1990, 278).

Teemahaastattelu on yksi tutkimushaastattelun lajeista. Rakenteeltaan se on puolistrukturoitu, koska osa sen näkökohdista on ennalta päätetty ja osaa saatetaan muokata haastattelun aikana. Ennalta päätettyä osiota teemahaastattelussa edustavat teemat, jotka ovat kaikille haastateltaville samat. Sen sijaan kysymysten muoto ja järjestys voivat hyvinkin vaihdella haastateltavan mukaan. Teemahaastattelun vahvuutena on sen suoma vapaus, mikä käy ilmi seuraavasta sitaatista:

> *Tämä [teemojen varassa eteneminen] vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)*

Kieli on keskeinen asia haastatteluissa. Sen välityksellä haastattelija saa tietoa merkityksistä, joita haastateltava antaa asioille, ilmiöille ja niiden suhteille. Tutkija joutuu tekemään suurimman osan ratkaisuistaan kielen kautta ja kieltä tulkiten (Kaikkonen 1999, 432). Tämän vuoksi keskinäinen ymmärrys on haastatteluissa erittäin tärkeää. Se ei kuitenkaan ole itsestään selvää, vaikka haastattelija ja haastateltava puhuisivat niin sanotusti samaa kieltä. "Tutkittavilla on vaikeuksia ilmaista käsityksiään ja ajatuksiaan kielellisesti tarkoittamallaan tavalla ja – – tutkijan on ongelmallista ymmärtää oikein tutkittavien kieltä ja mieltä", toteaa Kaikkonen (1999, 432). Tutkijan on täten tiedostettava kielen tuottamiseen ja sen ymmärtämiseen liittyvät ongelmat.

Haastattelutilanteissa on tärkeää käydä läpi kaikki teema-alueet kaikkien haastateltavien kanssa. Kysymysten tulee olla teemaan pureutuvia: niihin pitää sisältyä niiden oikea merkitys, olipa sanallinen ilmaisu sitten mikä tahansa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 104). Ainakin avauskysymystä / -kysymyksiä haastattelijan on syytä miettiä etukäteen. Haastattelijan tehtävänä on luoda haastattelutilanteesta turvallinen ja

motivoiva. "Haastateltavan on saatava kokea, että hän osaa vastata kysymyksiin ja että keskustelu on mielenkiintoista", painottavat Hirsjärvi ja Hurme (2000, 107). Haastattelijan tulee muistaa koko ajan, että haastateltavalta saadun tiedon laatu riippuu pitkälti haastattelijasta itsestään (Patton 1990, 279).

6.3 Aineiston hankinta, käsittely ja analyysi

6.3.1 Kohdejoukko ja sen valinta

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat kahdeksan luokanopettajaksi opiskelevaa. Valitsin luokanopettajaopiskelijat tutkimuskohteekseni sen vuoksi, että olen itsekin tuleva luokanopettaja. Samassa asemassa ja tilanteessa oleminen helpottivat molemminpuolista ymmärtämistä haastattelutilanteessa. Muutaman haastateltavistani tunsin etukäteen henkilökohtaisesti, mutta suurinta osaa olin tavannut aikaisemmin melko satunnaisesti. Luokanopettajaopiskelijoiden valintaa puolsi lisäksi se, että arvelin tutkittavien olevan helposti saatavilla.

Hankittuani vuosina 1997 ja 1998 opettajankoulutuslaitokseen valittujen nimilistat valitsin satunnaisesti kummaltakin vuosikurssilta viisi ihmistä, joille lähetin sähköpostitse kutsun haastatteluun (ks. liite 1). Kutsuuni vastasi kuitenkin vain kaksi opiskelijaa, joten ennakko-odotukseni tutkimusjoukon helposta saatavuudesta osoittautuivat vääriksi. Lannistumatta vähäisestä kiinnostuksesta lähestyin opiskelijoita pian uudelleen muistuttaen kutsusta ja korostaen heidän osallistumisensa merkityksellisyyttä (ks. liite 2). Tämän jälkeen minulle ilmoittautui kuusi vapaaehtoista. Kun tutkittavien joukkoon liittyivät vielä yksi suullisen kontaktin kautta värvätty opiskelija sekä yksi esihaastatteluun osallistunut, muodostui lopullinen tutkimusjoukkoni kuudesta nais- ja kahdesta miesopiskelijasta.

Opiskelijoista viidellä oli takanaan neljä opiskeluvuotta ja kolmella kolme opiskeluvuotta. Yksi opiskelija oli suorittanut kaikki harjoittelunsa, yhdellä oli kenttäharjoittelu vielä tekemättä, ja loput suorittivat haastatteluhetkellä joko kolmatta tai neljättä harjoitteluaan. Yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikilla oli kokemuksia opettajan sijaisena olemisesta. Opettajakokemusten määrät vaihtelivat muutamista viikoista yhteen vuoteen.

Vaikka tutkimustehtävien ja -tulosten kannalta ei ole merkityksellistä erotella opiskelijoiden ilmaisuja, yksilöin opiskelijat kirjain–numero -yhdistelmin. N- ja M-kirjaimet kertovat sen, onko kyseessä nainen (N) vai mies (M). H-kirjaimella merkityt puheenvuorot ovat haastattelijan osuuksia. Numero puolestaan ilmaisee sen, monesko haastateltava opiskelija oli suhteessa muihin oman sukupuolensa edustajiin. Haastateltavien yksilöintiä puoltaa ajatus, jonka mukaan lukijan on näin halutessaan helpompi muodostaa kokonaisvaltainen käsitys tietyn opiskelijan käsityksistä ja seurata, miten tutkija käyttää koko aineistoa.

6.3.2 Aineiston hankinta

Keräsin tutkimusaineistoni teemahaastatteluilla. Haastattelurungon rakensin tutkimusongelmieni pohjalta (tosin tutkimusongelmat muokkaantuivat vielä analyysivaiheessakin) ja kirjoittamaani teoriaosuuteen tukeutuen. Haastattelurunko on löydettävissä liitteistä (liite 3). Vielä tässä vaiheessa en ollut perehtynyt fenomenografiaan, jonka mukaan haastattelussa pitäisi edetä lähes täysin haastateltavan esiin nostamien teemojen varassa: avoimen haastattelun avulla saadaan haastateltava tematisoimaan tutkittavaa ilmiötä ja reflektoimaan omaa ajatteluaan eri näkökulmista (Francis 1993, 70). Täten useimmat haastatteluissa nousseista teemoista olivat tutkijan esittämiä.

Ennen varsinaisia haastatteluja tein kaksi esihaastattelua – joista toinen on mukana aineistossa sisällöllisen rikkautensa vuoksi – testatakseni haastattelurunkoani ja havaitakseni siinä olevia puutteita sekä saadakseni kokemusta haastattelijana. Haastattelurunko osoittautui toimivaksi; se eteni hyvin ja kysymykset olivat ymmärrettäviä ja mielenkiintoisia. Haastattelijana tyydyin esihaastatteluvaiheessa melko niukkoihinkin vastauksiin, enkä juurikaan esittänyt lisäkysymyksiä. Sen sijaan teemojen käsittelyjärjestystä saatoin muuttaa edetäkseni haastateltavalle mahdollisimman loogisessa järjestyksessä. Varsinaisissa haastatteluissakin on havaittavissa kehitystä, jonka johdosta haastattelut yleensä pitenivät ja syvenivät haastattelukokemukseni karttuessa.

Varsinaiset haastattelut toteutin huhti–toukokuussa 2001. Yksi haastattelu suoritettiin haastateltavan ehdotuksesta hänen kotonaan, muiden haastattelupaikkana toimivat yliopiston tilat. Lisäksi yksi haastattelu uusittiin kotonani nauhoituksen

epäonnistuttua. Haastattelupaikan valinta ei tuottanut vaikeuksia, olihan tarkoituksenani valita paikka, johon haastateltavien olisi mahdollisimman helppo tulla ja jossa heillä olisi myös helppo olla. Haastattelujen kesto vaihteli noin 40 minuutista 60 minuuttiin. Yhteensä tiheään kirjoitettua litteroitua tekstiä kertyi 93 sivua.

6.3.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Heti haastatteluaineiston litteroimisen jälkeen luin haastattelut läpi kertaalleen alleviivaten ilmauksia, jotka havaitsin tutkimusongelmieni kannalta merkityksellisiksi. Vastaukset ensimmäiseen tutkimusongelmaani tuntuivat löytyvän melko kivuttomasti, koska auktoriteetti-määritelmät sijoittuivat suhteellisen tiiviisti haastattelujen alkuun. Kirjoitin jokaisen haastateltavan opettajan auktoriteetille antamat merkitykset yhdelle paperille, jolloin ne konkreettisesti muodostivat merkitysten joukon. Seuraavaksi poimin samaa tarkoittavat merkitykset yhteen merkiten ne tietyin värein. Merkitsin myös aina, ketkä haastatelluista olivat ilmaisseet kunkin merkityksen helpottaakseni niihin palaamista, tarkastamista ja myöhempää esittämistä. Täten muodostuivat auktoriteettia yhdeksällä eri tavalla määrittelevät kategoriat.

Toisen tutkimusongelmani kohdalla aineiston luokittelu oli huomattavasti työläämpää ja monimutkaisempaa. Ensinnäkin minun oli mietittävä, mitkä ilmaukset todella vastasivat auktoriteettisuhteen syntyyn ja säilyttämiseen liittyvään kysymykseeni. Edes itse kysymyksen muotoilu ei ollut itsestään selvää. Toiseksi jouduin pohtimaan aineistoni monipuolisuuden suhdetta omiin, haastattelijana esittämiini kysymyksiin: mitkä olivat haastateltavien omaehtoisesti esiin tuomia näkökulmia, ja milloin olin kysymyksilläni johdatellut haastateltavan tarkastelemaan asiaa tietyltä katsantokannalta? Aitouden turvaamiseksi jouduin jättämään pois joitakin johdattelevia kysymyksiä ja niiden vastauksia. Toisaalta jotkut kyseisistä vastauksista toivat esille muutakin kuin vain suoran vastauksen varsinaiseen kysymykseen, joten aineistoa oli käytävä läpi toistuvasti uudestaan haastateltavien omaa ajattelua etsien.

Tehdäkseni merkitysten joukosta konkreettisemman leikkasin kaikki haastateltavien auktoriteettisuhteen syntyyn ja säilyttämiseen liittyvät ilmaukset irti konteksteistaan. Seuraavaksi lajittelin leikattuja paperisuikaleita luokkiin niiden samanlaisuuden ja erilaisuuden perusteella. Paperisuikaleiden kanssa työskennellessäni epäilin välillä alkuperäisen kontekstin unohtuvan. Niinpä usein etsinkin kohdan, josta

olin irroittanut ilmaisun ja pohdin, voiko sitaatin todella tulkita niin kuin olin sen tehnyt. Tässä vaiheessa huomasin, miten hyödyllistä olisi ollut haastattelun jälkeen teettää jokaisella opiskelijalla käsitekartta, jossa hän olisi vielä visuaalisessa muodossa pohtinut avainmerkityksiä ja niiden välisiä suhteita. Nyt tulkinnat olivat minun varassani.

Luotettavuutta parantaakseni otin välillä etäisyyttä rakentamiini merkitysluokkiin. Muutaman päivän tauon jälkeen saatoin katsoa aineistoani ja lajitelmiani uusin silmin. Useimmat ilmaukset jäivät paikoilleen, mutta joidenkin paikat vaihtuivat radikaalistikin. Kun olin löytänyt jokaiselle ilmaukselle mielestäni parhaimman mahdollisimman kategorian, nimesin sen. Näin syntyneitä alatason kategorioita oli 19 kappaletta.

Tämän jälkeen aloin etsiä yhteyksiä kategorioiden välille. Huomasin joidenkin selvästi ilmaisevan samaa asiaa, kun taas toisille ei löytynyt yhtään samaa asiaa tarkoittavaa kategoriaa. Pidin alatason kategoriat omina yksikköinään, mutta yhteistä ylätason kategoriaa konkretisoin liittämällä ne keskenään samanväristen paperien sisään. Muodostuneita ylätason kuvauskategorioita oli seitsemän.

Nimettyäni ylätason kategoriat ryhdyin miettimään niiden keskinäisiä suhteita. Kirjallisuuden mukaan kategoriat voidaan järjestää joko horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkisesti. Mikään kyseisistä järjestämistavoista ei kuitenkaan olisi tuonut esiin kuvauskategorioideni todellisia suhteita, joten päädyin yhdistelemään hierarkkisesti ja horisontaalisesti rakentuneita kategoriasysteemejä.

Ryhtyessäni kuvaamaan ensimmäiseen tutkimusongelmaani liittyneitä kuvauskategorioita huomasin, että ne eivät olleetkaan erityisen perusteltuja. Niinpä hylkäsin aikaisemmat yhdeksän kategoriaani ja kävin läpi saman leikkaa–liimaa -prosessin kuin toisen tutkimusongelmani kanssa. Tuloksena syntyi kymmenen alatason kategoriaa, joita yhdistelemällä muodostui kuusi ylätason kategoriaa.

7 KÄSITYKSET OPETTAJAN AUKTORITEETISTA, SEN SYNNYSTÄ JA SÄILYTTÄMISESTÄ KATEGORIOINA

7.1 Tutkimustulosten esittämisestä

Kuvauskategoriat voidaan järjestää joko horisontaalisen, vertikaalisen tai hierarkkisen systeemin mukaisesti. Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat on järjestetty pääosin hierarkkisesti. Hierarkian ylimpänä oleva kategoria ikään kuin luo perustan sitä seuraaville kategorioille, ja se voidaan tämän vuoksi nähdä kehittyneimpänä. Kaikkia esiin nousseita kategorioita ei voitu kuitenkaan erotella toisistaan niiden kehittyneisyyden perusteella, sillä jotkut kategoriat eroavat toisistaan vain sisällöllisesti. Tällöin kategoriat täytyi järjestää horisontaalisesti, jolloin ne olivat tasavertaisia niin tasonsa kuin merkityksellisyytensäkin suhteen. Näin ollen kuvauskategorioiden muodostamat suhteet toisiinsa noudattelevat osittain hierarkkista ja osittain horisontaalista systeemiä.

Fenomenografiaa esittelevä metodikirjallisuus ei tunne edellä esitettyä tapaa järjestää kategoriat, mutta puhdasoppisuus ei ole tutkimukseni itsetarkoitus. Sen sijaan lähtökohtanani oli opettajan auktoriteetti sekä auktoriteettisuhteen synty ja säilyttäminen, ja päämääränäni esittää ne luokanopettajaksi opiskelevien käsitysten mukaisesti. Useat metodioppaat (ks. Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000; Kaikkonen 1999) korostavat sitä, että tutkimusmetodin ei tulisi ohjata tutkimusta vaan lähtökohtana tulisi olla tutkittava ilmiö.

Tutkimukseen liittyneet kaksi tutkimusongelmaa on analysoitu erikseen, joten niitä kuvaavat kategoriatkin esitellään omina kokonaisuuksinaan luvuissa 7.2 ja 7.3. Yhteenveto tutkimustuloksista esitetään luvussa 8.1.

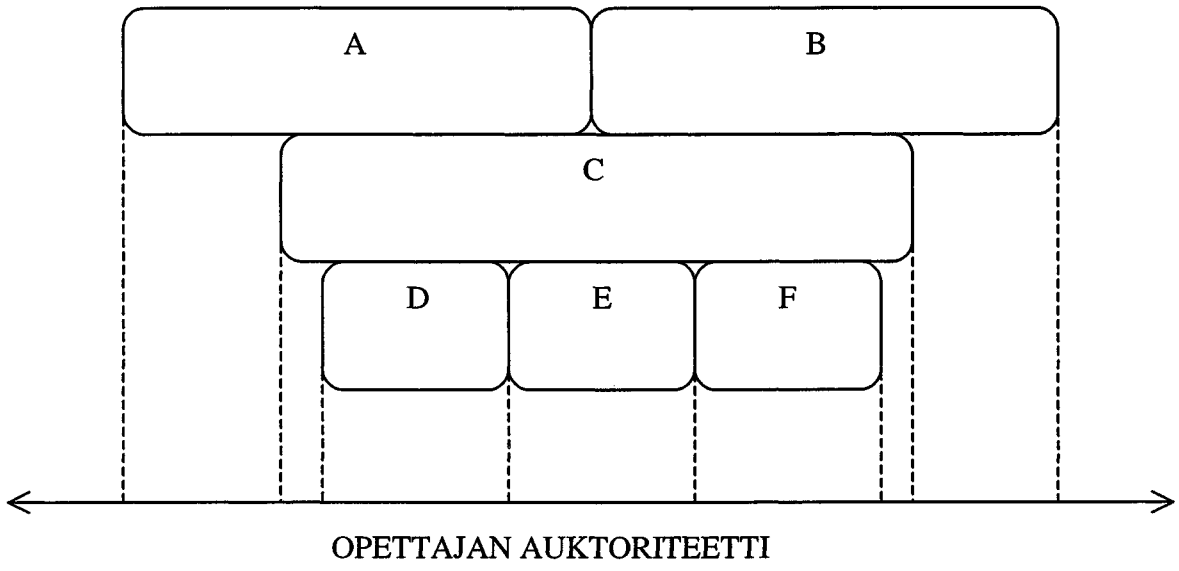
7.2 Käsityksiä opettajan auktoriteetista

Ensimmäinen tutkimusongelmani koski luokanopettajiksi opiskelevien opettajan auktoriteetille antamia määritelmiä. Kuvauskategorioita muotoillessani pyrin vastaamaan kysymykseen ”Mitä on opettajan auktoriteetti opiskelijoiden käsitysten

mukaan?" Opettajan auktoriteettia koskevat käsitykset on luokiteltu kuvauskategorioiksi A–F.

A) Opettajan auktoriteetissa on pohjimmiltaan kysymys ylemmän suhteesta alempaan. Suhteeseen kuuluvat valta, vastuu ja arvostus.
B) Opettajan auktoriteetti on tilannesidonnaista.
C) Opettajan auktoriteetti on luonteeltaan joko autoritatiivista tai autoritaarista.
D) Opettaja on auktoriteettina rajojen asettaja.
E) Opettaja on auktoriteettina auttaja.
F) Opettaja on auktoriteettina varma henkilö.

Kuvauskategoriat ovat suhteessa toisiinsa osittain hierarkkisesti ja osittain horisontaalisesti kuviossa 5 nähtävällä tavalla.



KUVIO 5. Opettajan auktoriteettia havainnollistavien kuvauskategorioiden sijoittuminen toisiinsa nähden

Hierarkkiseen järjestykseen laitetut kategoriat sijoittuvat omille tasoilleen sen mukaan, kuinka kattavia ne ovat. Esimerkiksi kategoriat A ja B ovat kategoriaa C korkeammalla tasolla sen vuoksi, että suhde ja tilannesidonnaisuus koskevat sekä autoritatiivista että autoritaarista auktoriteettia. Sitä vastoin suhteesta tai tilannesidonnaisuudesta

puhuttaessa ei ole välttämätöntä mainita, minkälaatuisesta auktoriteetista on kysymys. Kategoriat D, E ja F ovat toisiinsa nähden horisontaalisia siksi, että kukin niistä määrittelee opettajan auktoriteetin sisällöllisesti eri tavoin. Muita alempana ne ovat kapea-alaisuutensa vuoksi.

6.2.1 Ylemmän suhde alempaan

Käsitystä, jonka mukaan auktoriteetissa on kyse suhteesta ylempänä olevan ja alempana olevan välillä, voidaan pitää erittäin keskeisenä siksi, että auktoriteetista kirjoittaneet ovat lähes poikkeuksetta pitäneet sitä auktoriteetin ytimenä (ks. Bocheński 1974; Vikainen 1984; Horppu 1993). Bocheńskin esitykseen verrattaessa opiskelijoiden käsitys on kuitenkin siinä mielessä erilainen, että se ottaa huomioon vain suhteen kahden osapuolen välillä.

> *N6: Mulla tulee ekana mieleen, että se on joku tämmönen ylempi henkilö, et on auktoriteetti ja sitte nää muut.*
>
> *N1: Auktoriteetti on... tavallaan sellanen valta-asema, jonka joku ihminen ottaa joko sen takia, että se kokee, että sillä on enemmän tietoa tai että se on jossain muussa suhteessa niinku hierarkkisesti ylemmässä asemassa ku muut. Eli se on niinku aina suhteessa johonki ryhmään.*

Toisin kuin esimerkiksi Spady ja Mitchell (1979) luokanopettajaopiskelijat eivät epäröi liittää valtaa auktoriteettisuhteeseen. He kuvaavat auktoriteettisuhdetta arvo-, vaikutus-, päätös- ja vastuullisen vallan avulla.

Arvovaltainen henkilö on oikeutettu käyttämään valtaansa sen vuoksi, että häntä jostain syystä arvostetaan. Luonteenomaista on, että häntä totellaan vastustelematta hänen nauttimansa arvostuksen vuoksi.

> *N4: Auktoriteetti-sanasta tulee heti semmonen arvostus mieleen, että niinku ihminen, jota arvostetaan ja jolla on ehkä valtaaki. Vois sanoa näin.*
>
> *N5: No, mun mielestä se on, jos jollaki on auktoriteettiasema, niin sillon häntä tavallaan kunnioitetaan. Elikkä jos opettaja, jolla on auktoriteetti, ni hänen ei välttämättä tarvi hirveesti komentaa oppilaita ja jatkuvasti sanoa: "Olkaa näin, olkaa näin, tehkää näin", vaan oppilaat periaatteessa niinku tietää, että nyt on turha kokeilla sitä jekkua ja tätä jekkua, että pitää olla tavallaan niinku ihmisiksi.*

Sekä vaikutus- että päätösvalta voidaan mieltää sosiaalista vaikuttamista kuvaaviksi ominaisuuksiksi (ks. Horppu 1993). Vaikutusvaltansa ansiosta auktoriteetin on mahdollista vaikuttaa alaistensa ajatteluun ja toimintaan.

> *M2: Jos on auktoriteettia, ni... kyllä sillon on niinkun mahdollisuus vaikuttaa, vaikuttaa jollain tavalla ihmisiin. Ja se on kai jo ensimmäinen aste valtaa, että pystyy vaikuttamaan jollain tavalla ihmisiin, vaikka ajatteluun.*

Yhtymäkohtia vaikutusvalta-ajatteluun on löydettävissä Steutelilta ja Speickeriltä (2000), jotka jakavat auktoriteetin teoreettiseen ja tosiasialliseen. Kuten aikaisemmin ilmeni, molemmissa auktoriteetin puolissa on kysymys nimenomaan vaikutusvallasta, joka säätelee uskomuksia tai käytöstä, tai uskomusten kautta käytöstä. Vaikutusvaltainen ihminen koetaan yleensä johtajaksi, mutta vielä konkreettisemmin ja näkyvämmin johtajuus kuuluu sille, jolla on päätösvaltaa.

> *H: Sit sulla oli se johtajuus.*
> *M1: Johtajuus. No, se nyt oikeestaan liittyy tähän ihan samaan eli johtajuus siinä mielessä, että opettaja tosiaan... vie sitä prosessia eteenpäin, mitä siellä koulussa tapahtuu ja päättää, mitä tehdään nyt ainaki niinku näin sitte loppuvaiheessa. Et opettajan kautta niinku siis syntyy sitte se lopputulos.*

Edellä lainattu opiskelija M1 jatkaa välittömästi perään: "Eli se [opettaja] johtaa sillä tavalla, että... niin, se johtaa sitä sen vastuunsa mukaisesti", paljastaen vallan vastaparin vastuun. Valtaa käyttävänä auktoriteettina opettajalla on vastuu myös siitä, miten hän käyttää valtaa suhteessa oppilaisiinsa.

> *N4: Että vois ajatella, että kaikkee valta ja vastuu ja kaikkia tämmösiä sanoja siihen, että se auktoriteetti on niinku se isoin käsite ja sen alta löytyy näitä.*
>
> *N3: Niin, et mun mielestä yleensä niinku auktoriteetilla on väkisinki valtaa, mut sillä on myös vastuu siitä, et miten sitä valtaa käyttää. Et se on niinku se pääpointti.*

7.2.2 Tilannesidonnaisuus

Tässä luvussa käsiteltävän kuvauskategorian mukaan auktoriteetti on tilannesidonnainen. Täten tarkastelun voidaan nähdä siirtyneen opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta opettajan ja hänen auktoriteettiutensa oikeuttavan tilanteen väliseen suhteeseen. Tilannesidonnaisuus asettaa vaatimuksia sekä auktoriteettia koskevan subjektin että alueen suhteen (Wilson 1992; Tirri & Puolimatka 2000). Auktoriteettia

koskevasta subjektista puhuttaessa on huomioitava, että opettajan auktoriteetin alaisia ovat vain tietyn koulun oppilaat eivätkä ketkä tahansa kouluikäiset lapset. Vaikka opettaja onkin auktoriteetti koulunsa oppilaiden parissa, hän ei ole sitä välttämättä koulun muiden opettajien keskuudessa kuten seuraavassa sitaatissa ilmenee:

> *N6: – – et sit se pitää olla sellanen tilanne, että se on niinkö joku opettaja tai joku... no mikä muu tahansa, joku poliisi ja sitte jotain rikollisia, ni se poliisihan on siinä auktoriteetti, ko sillä on niinkö, sillä on niinkö korkeempi valta, tai no ei valta, tai semmonen asema. – – Että jos sää oot luokassa ja sit sää meet keskustelemaan parin opettajan kanssa ni et sää siinä oo enää auktoriteetti. Se on vähän tilannekohtanen, et se häviää sitte.*

Auktoriteetin tilannesidonnaisuus alan suhteen tarkoittaa puolestaan sitä, että opettaja voi ulottaa auktoriteettinsa vain kouluun liittyviin asioihin. Koulun ulkopuolella opettajalla ei siten ole enää opettaja-roolin tuomaa auktoriteettia oppilaisiinsa nähden.

> *N6: Sitte sun taas sun valta ei oo ehkä sit taas koulun ulkopuolella, sää lähet ja niin, samoin auktoriteettiasema ni ei, se ei oo ehkä sitte suuri.*
> *H: Totta.*
> *N6: Sit ei voi kyllä enää puhua mistään vallasta, jos sää, sit sää oot vähän niinku aikuinen muitten aikuisten rinnalla.*

Kaksi tähän mennessä kuvailtua kategoriaa ovat valottaneet opettajan auktoriteettia kahden eri suhteen näkökulmasta. Luvussa 2.5 kuvattua, Bocheńskin määritelmään perustuvaa kolmiota soveltaen voidaan ajatella, ettei "Ylemmän ja alemman suhde" -kategoriaa ole mahdollista nostaa "Tilannesidonnaisuus" -kategorian yläpuolelle tai päinvastoin. Näin ollen kategoriat ovat horisontaalisia suhteessa toisiinsa.

7.2.3 Autoritatiivisuus ja autoritaarisuus

Kolmannen kuvauskategorian muodostavat opiskelijoiden ilmaisuista tulkitut käsitykset, joiden mukaan auktoriteettia on vaikea kuvailla 'puhtaana', koska käytännössä se näyttää aina olevan joko autoritatiivisesti tai autoritaarisesti värittynyt. Samankaltainen huomio tehtiin aiemminkin auktoriteetti-käsitteen määrittelyn ongelmia pohdittaessa luvussa 2.1. Tälle kategoriatasolle ominaista on, että jompikumpi auktoriteetin alakäsitteistä mielletään toista hallitsevammaksi. Tästä syntyykin tarve erottaa auktoriteetin kaksi eri puolta toisistaan.

M2: Mutta, mutta... ko mää en niinkö tota auktoriteetti-sanaa mietin sillä tavalla, että se, se... mulla on nyt vähän semmonen olo, että se on vähän niinkö negatiivinen asia. Taikka en, jotenki tulee aina, aina mieleen – tiä miten sää oot tuossa tutkimuksessa, että onko, varmaan vielä kerenny sitä kirjottaakaan, mutta – jotenki tuntuu, että se pitäs jotenki jakaa kahtia, että on niinku oikeanlaista ja vääränlaista auktoriteettia.

N2: Tuota, auktoriteetti voi olla miinus- tai plus-merkkinen käsite, joka siitä tulee mieleen. Että tällasia mää tässä nyt aluks mietin.
H: – – tuleeks sulla siitä se plus- vai miinus-merkkinen?
N2: No, ensisijasesti miinus.
H: Joo.
N2: Siis jollaki tavalla se liittyy Hitleriin. Auktoriteetti, siis se...
H: Joo.
N2: ... sananaki se on jo kovin semmonen... voimakas. Ja toisaalta sitte ku rupee sitä ruotimaan, ni tulee positiivinen, että tottahan asiat on oltava ruodussa.

Jako autoritatiiviseen ja autoritaariseen auktoriteettiin – 'oikean- ja vääränlaiseen', 'hyvään ja pahaan', 'plus- ja miinus-merkkiseen' – perustuu siihen, miten auktoriteetti käyttää hänelle annettua valtaa. Autoritaarisen auktoriteetin katsotaan olevan vallankäyttäjä, jolle vallasta on tullut itseisarvo. Vallankäytön kohteena olevien tarpeista sen sijaa on tullut toisarvoisia.

M1: No, se tietenki, että ni... jos opettaja rupee käyttää sitä valtaa niinku vallankäytön vuoksi eli haluaa, haluaa niinkö jotain omia tarpeitaan sillä vallankäytöllä vaikka täyttää – – Et sehän on sillon aina pahasta, jos se ei tähtää se auktoriteetin käyttö siihen lapsen oppimiseen ja sen lapsen kehittymiseen.

N5: No... ehkä semmonen liiallinen auktoriteetti, se, että opettaja käyttää sitä omaa valtaansa, niin sanotusti siihen, että nujertaa oppilaita ja pitää tämmösen niin kun älyttömän tiukat ohjat koko ajan, ei anna oppilaiden yksilöllisyydelle niinku tilaa, ni ehkä se on sitä väärinkäyttämistä ja huonompi puoli auktoriteetista.

Autoritatiivisuuteen eli 'oikeanlaiseen' auktoriteettiin kuuluu "valta semmosessa hyvässä mielessä" (N6). Myönteisenä vallankäyttö nähdään ensinnäkin silloin, kun auktoriteetin alaisuudessa olevat ovat antaneet suostumuksensa auktoriteetin vallankäytölle.

N1: – – riippuu niin siitä auktoriteetin laadusta.
H: Hm, joo, joo. No, millon se auktoriteetti sitte vois sit pitää positiivisena asiana?
N1: No, sillon, jos se auktoriteetti perustuu... ensisijaisesti sellaseen ansaittuun kunnioitukseen. Sillon se on positiivinen asia, koska sillon, sillon ne ihmiset, jotka tavallaan – tai lapset, jos puhutaan koulusta – jotka on sen auktoriteetin alaisia, ni niitä ei, ne tavallaan toimii enemmän vapaaehtosesti ku sillon, jos se opettaja vaa pakottaa ne...
H: Joo.
N1: ... sen oman auktoriteettinsa alaisuuteen.

Käytännössä vapaaehtoisuus voi joskus olla näennäistä, manipuloitua, mikä ilmenee opiskelijan N1 jatkaessa pohdintaansa:

> *H: No, tästä varmaan voi päätellä, et se negatiivinen on sit just semmonen opettaja, joka sen vaan niinku ottaa ja tavallaan pakolla...*
> *N1: Hm. Epädemokraattisesti.*
> *H: Joo, joo, okei.*
> *N1: Mutta toisaalta tää on taas ristiriitasta, koska sitte nyt taas tästä toisaalta kuuluu, kuuluu taustalta, että: "No, tottakai se opettaja ottaa sen auktoriteetin, että niinku vaihtoehdot A ja B, että joko sä vaan otat sen tai joko sä niinku tavallaan manipuloit ne lapset ottamaan tai siis niinko antamaan sulle sen aseman keskustelemalla niitten kanssa".*

Manipulaatiolla opiskelija N1 viittaa nimettömään vallankäyttöön. Manipuloivan keskustelusta voi tehdä se, että kyseessä ei olekaan aito keskustelu, jossa kaikkia osapuolia kuunnellaan, vaan opettaja käyttää 'keskustelua' vain oman kantansa esilletuomiseen. Tällöin keskustelu toimii epäsuorana keinona ottaa valta itselle.

Toinen autoritatiivisen opettajan, myönteisenä nähdyn vallankäyttäjän, tunnuspiirre on kuunnella oppilaita ja toimia heidän parhaakseen.

> *N2: Ja sitte taas auktoriteetti... sanana. No, se taas jotenki toivos, ett se olis just semmosta, ett se huomiois sen, mitä auktorisoidaan ja lähtis sen lähtökohdista, sen parhaaks... ja ei tosiaan mistään itsenäisistä eduntavoitteluista. Ja siihen ei liittyis varsinaisesti mitään semmosta niinku sellasta niinku pakollaista laistamista, arvovaltanokkimista, niinku itseisarvona...*
> *H: Joo.*
> *N2: Ja sittee... Olis sitte niinku semmonen pyrkimys porukan hyvään.*

7.2.4 Rajojen asettaja

Sen lisäksi että opettajan auktoriteetti voidaan määritellä opettajan ja oppilaan suhteena, tilannesidonnaisena ja laadultaan autoritatiivisena tai autoritaarisena, sitä voidaan tarkastella myös erittelemällä yksityiskohtaisesti sen sisältöä. Kategoriat "Rajojen asettaja", "Auttaja" ja "Varma henkilö" ovat edellisiin kategorioihin verrattuna suppeampia ja siten hierarkkisesti niitä alemmalla tasolla. Toisiinsa nähden kategoriat kuitenkin järjestäytyvät horisontaalisesti, koska niitä voidaan pitää samantasoisina.

Lähtökohtana "Rajojen asettaja" -kuvauskategorialle on lapsen tarve: lapsi tarvitsee rajoja tunteakseen olonsa turvalliseksi. Kasvatuksen ammattilaisena opettajan tehtävä on tietää, millaiset rajat tukevat lapsen kasvua ja auktoriteettina hänen on asetettava ne koulunkäyntiin liittyvissä asioissa

N4: – – jos ajatellaan just tätä, mitä mää ite ajattelen auktoriteettina, rajojen asettamista niin ni, lapset kuitenki tarvii rajoja ja kuria. Et ne luo kuitenki sellasen turvallisuuden tunteen luokkaan.

M2: Siis mulle tulee semmonen opettajan auktoriteetista semmonen asia mieleen, että se on oppilaille semmonen aikuine, joka määrittää, määrittää aika tarkasti ne rajat, mitä, miten saa tehä ja toimia. (tauko) Ja kai se, niin ehkä se auktoriteetti sitten, esimerkiks opettajan, opettajan auktoriteetti tarkottaa sitä, että se on aikuinen, aikuinen ni se tietää, mikä niille lapsille on hyväksi.

7.2.5 Auttaja

Opettaja auktoriteettina nähdään myös lasten auttajana, jonka puoleen voi kääntyä. Hän on kanssaeläjä, joka välittää oppilaistaan. Auttamisessa kyse on henkilökohtaisesta ominaisuudesta, empatian osoittamiskyvystä, toisaalta taas ammattitaitoon liittyvästä asiantuntijuudesta.

M2: Mutta, mut että jos se auktoriteetti on sitä, että se on semmonen oikeanlainen aikuinen, semmonen ja on sydämestään sitte mukana siinä, siinä niinku oppilaiden arjessa. Se on semmonen aikuinen, johonka oppilaat voi turvautua ja se niinku auttaa ja tukee, tukee lapsia ni kyllä minun mielestä semmonen auktoriteetti, niin kyllä semmosta opettajalla pitää olla.

N3: Et sellanen, että sitä kunnioitetaan, mutta... ja se on tavallaan niinku sellanen organisoija ja... semmonen kenen puoleen voi niinku tavallaan kääntyä, oli kyse oppilaista tai tavallaan alemmista työntekijöistä. Et se auktoriteetti sitte ainaki osaa niinku ohjata eteenpäin, tietää mistä saa apua, että...

Laine (2000) kirjoittaa samansuuntaisesti auttamisesta kommunikaattori-opettajan yhteydessä: "Läsnäolo ja saatavilla olo on halukkuutta auttaa tarvittaessa eli oppilaan niin pyytäessä. Opettaja elää tässä-ja-nyt eli avautuu tilanteelle menettämättä omaa itseyttään – – Opettaja on ohjaaja mutta myös myötäeläjä." (Laine 2000, 45.)

7.2.6 Varma henkilö

Viimeisenä esitettävä opettajan auktoriteettia ilmentävä piirre on varmuus. Varmuudella viitataan opettajan ammattitaitoon sekä kyvykkyyteen esiintyä luottamusta herättävänä henkilönä.

N6: Tota, se semmonen, joka, jolla on niinkö, sellanen henkilö, jolla on niinkö homma hanskassa, et se, se osaa asiasa ja... Miten sen selittäs? Siis semmonen, semmonen varma. Mulla tulee aluks semmonen, että varma henkilö, ni se on niinkö auktoriteetti.

Edellisessä lainauksessa varmuudella viitataan asian ja tilanteen hallintaan, jolloin arvioitavana on ennen kaikkea opettajan tiedollinen auktoriteetti. Opiskelijan N6 oman kokemuksen valossa voidaan hyvin todistaa oikeaksi Gordonin (1979, 139) väite, jonka mukaan opettajan auktoriteetilla sillä alueella, jolla hän opettaa, on oppilaalle suuri merkitys.

N6: – – ja matikassa huomasin sen ite opiskeluaikoina, että sit ku ei osannu oikeen laskuja yks, oli lukiossa yks luokanopettaja, ja kaikki oli väärin ja aina sano, että: "Mää teen tään seuraavaan kertaan".
H: Ahaa.
N6: Et alussa oli tietty asia, nehän on jaksottain, et alussa oli jotain toista aihetta ja sit vaikka mentiin toiseen aiheeseen, oli vaikka toi, no oli vaikka geometria, ja se meni tosi hyvin ja sillä oli niinkö homma hanskassa opettajalla ja sitte oli toisen asteen yhtälöt oli seuraava jakso aihe, ni siinä sillä meni hirveesti huono ja koko ajan se sano, että: "Mää teen nää ens kerraks ja mää teen nää ens kerraks". Ja sit ei oikeen mitään tapahtunu ja siinä, siinä se sitte niinkö varmuus hävis siitä opettamisesta, että: "En mää nyt oikeen vielä tiiä tätä", että siinä se vähän niinkö menetti sen auktoriteetin.

7.3 Käsityksiä auktoriteettisuhteen synnyn ja säilyttämisen perusteista

Ensimmäisen tutkimusongelman tulokseksi muodostunut kuvauskategoriasysteemi paljasti, että opettajan auktoriteetissa on pohjimmiltaan kyse suhteista opettajan ja hänen oppilaidensa sekä opettajan ja koulun välillä. Toisen, seuraavaksi käsiteltävän, tutkimusongelman tarkoituksena oli syventää ja laajentaa opettajan auktoritettiuden ymmärtämistä. Niinpä liikkeelle lähdettiin siitä, mihin edellisessä päästiin, jolloin tehtäväksi muodostui selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on siitä, mihin opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen perustuvat. Käsitykset esitetään edellisen osion tapaan kuvauskategorioina A–H, jotka ovat suhteessa toisiinsa kuviossa 6 nähtävällä tavalla.

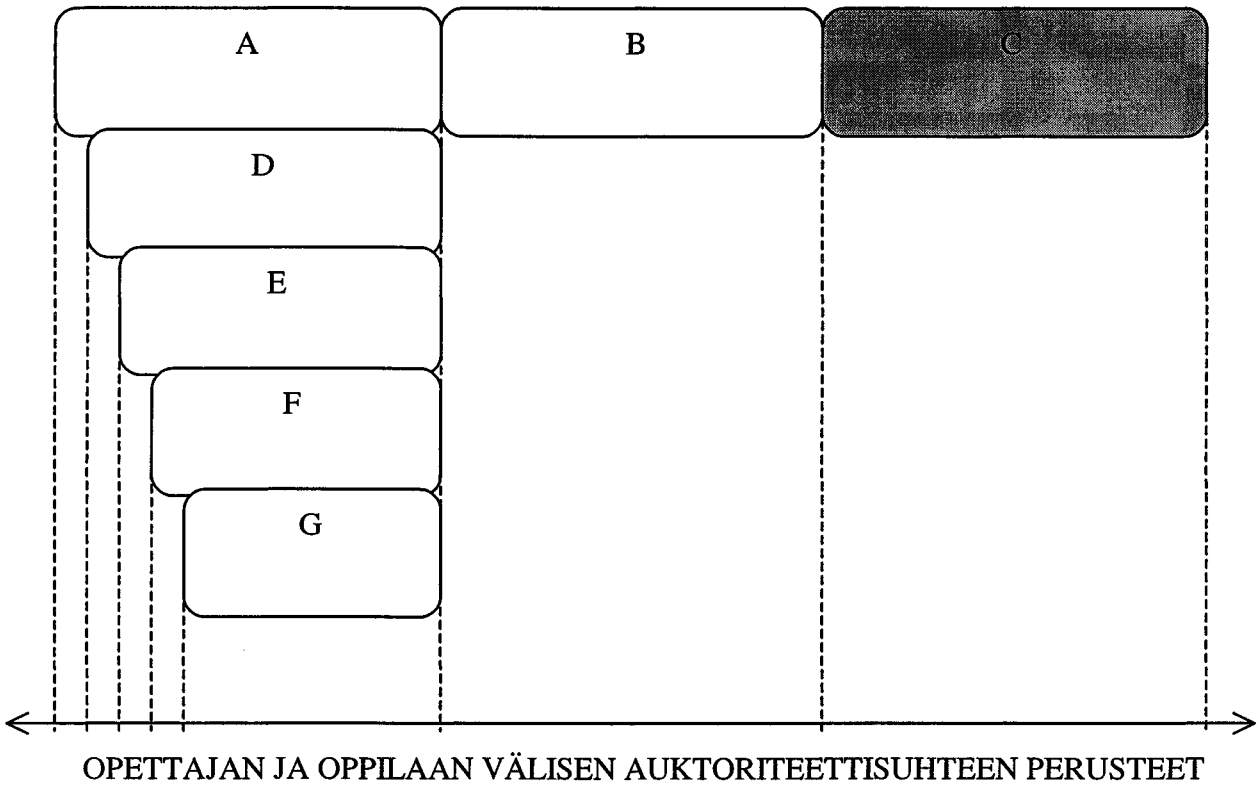
A) Opettajan on työskentelynsä kautta ansaittava auktoriteetti oppilaiden silmissä.
B) Auktoriteettius kuuluu opettajan asemaan ja tulee siten hänelle automaattisesti.
C) Opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen perustuvat yhteisön antamaan tukeen.

D) Opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen perustuvat ansaittuun kunnioitukseen.

E) Opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen perustuvat turvalliseen ilmapiiriin.

F) Opettajan toiminta luokan johtajana tuo hänelle auktoriteettiuden.

G) Opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen perustuvat toimintaa ohjaavien sääntöjen laatimiseen ja noudattamiseen.



KUVIO 6. Auktoriteettisuhteen syntyä ja säilyttämistä havainnollistavien kuvauskategorioiden sijoittuminen toisiinsa nähden

Kuviossa 6 on nähtävissä käsitysten horisontaalis-hierarkkinen järjestäytyminen. Hierarkkinen järjestys etenee periaatteella yleisimmästä (kategoriat A, B ja C) yksittäiseen (kategoria G). Kategorioiden A, B ja C välinen suhde on horisontaalinen siksi, että ne eroavat toisistaan vain sisällöllisesti eivät kehittyneisyytensä perusteella. Edellisten lisäksi kuvioon on merkitty tumma ja vaalea värialue viestimään horisontaalisesta suhteesta kaikkien muiden kategorioiden ja kategoria C:n välillä.

Erottavina tekijöinä ovat yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Yksilöllisyydellä tarkoitetaan kategorioita A, B, D, E, F ja G yhdistävää piirrettä eli sitä, kuinka opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntymiseen vaikuttavina tekijöinä nähdään yksilöt ja heidän toimintansa. Kategoria C puolestaan kertoo käsityksestä, jonka mukaan auktoriteettisuhteen syntymiseen vaikuttaa koko ympäröivä yhteisö.

7.3.1 Opettajan toiminta

Käsitys toiminnan kautta ansaittavasta auktoriteetista sisältää ajatuksen, että auktoriteetti ei tule opettajalle tämän aseman kautta vaan "pitää sen auktoriteetin eteen tehä toitäki" (N6).
Kun lähtökohtaista auktoriteettia tai instituution auraa ei saa valmiina, on oman toiminnan perustelut tuotettava yhä enemmän oman itsensä varassa (Laine 2000, 60).

> *M2: Kyllä se työskentely, työskentely tuo siihen sen sisällön ja... kyllä on hyviä opettajia ja huonoja opettajia, että ei se... ja semmosia opettajia, joilla on oikea auktoriteetti ja joilla ei ole auktoriteettia sitte ollenkaan.*
>
> *N5: Et mää luulen, et se lähtee siitä, et sitä koetetaan ja koetellaan tätä opettajakandidaattia aluksi ja sitte riippuen niinku hänen suhtautumisestaan, et jos hän sallii niinku pieniä juttuja, ni koitetaan vähä isompia juttuja ja katotaan, että missä välissä tulee se raja.*

Tämä kuvauskategoria sijoittuu kategorioita 7.3.4–7.3.7 korkeammalle tasolle sen vuoksi, että työskentelystä puhutaan kaikkein kokonaisvaltaisimmalla tasolla. Opettajan toiminta on ikään kuin yläotsikko kyseisille tuleville kategorioille.

7.3.2 Annettu ja pysyvä ominaisuus

Edelliseen verrattuna täysin päinvastainen tapa käsittää opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde on nähdä se ominaisuutena, joka syntyy tai on jo olemassa sen perusteella, että opettaja on opettaja. Toisin sanoen auktoriteetti on kiinteästi opettajan asemaan liittyvä asia, automaatio. Periaatteessa kyse on Weberin (1969) traditionaalisuuden perusteella legitimoidusta auktoriteetin lajista. Opettajia on perinteisesti pidetty auktoriteetteina, kurin pitäjänä, sillä "– – sanalla sanoen ilman auktoriteettia, ei kasvatusta voinut ajatellakaan" (Ojankangas 1997, 47). Perinteisintä ja

vahvinta ääripäätä käsityksestä opettajan auktoriteetista automaationa edustaa seuraava sitaatti:

> *H: No, mites sitte kun sää meet johonki uuteen luokkaan tai kun opettaja yleensä menee uuteen luokkaan, niin miten siitä voi tulla niitten oppilaitten auktoriteetti?*
> *N5: Hm... mä luulen, että oppilailla on tietty semmonen ennakkoasenne, että heidän oletetaan käyttäytyvän tietyllä tavalla sitä opettajaa kohtaan, et se on niinku semmonen valmiiksi sovittu kaava, että se on opettajalla se auktoriteetti, valta ja oppilaiden odotetaan sitte toimivan sen mukaan.*

Kyseisessä lainauksessa ei ilmaista sitä, mistä oppilaiden käytöstä ohjaava "kaava" tulee ja kuka sen määrittää. Hättichin ym. (1970) mukaan arvonantoa odottava asettaa vaatimuksia, jotka koskevat tiettyjä konkreettisia suhtautumistapoja hyväksymisen ilmaukseksi (Vikainen 1984, 11). Kun opettaja saa auktoriteetin asemaansa kuuluvana ominaisuutena, hänen oma toimintansa ja olemuksensa eivät ole erityisen merkityksellisiä. Tämä käsitys eroaa kunnioitettavuuden takia ansaitusta auktoriteetista.

Edellistä 'lievempi' tapa ymmärtää opettajan auktoriteetin automaattisuus on nähdä jotkut opettajan ominaisuudet sellaisena, että ne tukevat hyvin paljon opettajan asemaa ja tekevät auktoriteettiuden lähes itsestäänselväksi.

> *N1: Mut että ehkä sitte just tollasissa luokkatilanteissa se hierarkia on kuitenki, vaikka olis miten demokraattinen opettaja, ni siel kuitenki on siellä luokassa opettaja ja oppilaat. Ni jo pelkästään sillä asemalla se opettaja kyllä pystyy aika pitkään sillä, sillä, et se on aikuinen.*
> *H: Hm.*
> *N1: Pitämään sitä auktoriteettia.*

> *H: No, mitkä asiat lisäks, tai silleen, ni on semmosia, jotka tukee sitä opettajan auktoriteetin syntyä?*
> *N3: Hm, hm... no-o... jos on pienistä lapsista kyse, ni sitte se voi olla ihan joku ulkonen tekijäki. Et on ollu puhetta joittenki opiskelijakavereittenki kanssa, ihan hiljattain, ainaki jos alkuopetusluokkaan esimerkiks menee joku mies, ni se on aika harvinaista, miesopettaja, ni ne lapset on niinku, ei sen tarvi ku pikkusen sormea napsauttaa, kaikki tapahtuu, että nainen joutuu hakemaan siellä niinku kuiteski vähän...*

Vaikka auktoriteettisuhde ei syntyisikään täysin automaattisesti, pelkästään aseman, ikäeron tai sukupuolen vuoksi, tälle kuvauskategorialle on tyypillistä se, että auktoriteettiasema nähdään varsin pysyvänä ominaisuutena.

> *H: Pitääks sen opettajan tavallaan joka, joka tunnin alussa uudelleen luoda tää auktoriteetti vai onk se semmonen, joka on ja pysyy?*
> *M2: Joo, joo kyllä se minun mielestä on. Ei sitä, ei sitä uudelleen, ei sitä oikeeastaan voi luoda uudelleen sillä tavalla, että se ittestään silleen vähitellen syntyy. Mutta ei sitä,*

kyllä se niinko on semmonen asia, joka on vaan, että ei sitä tarvi erikseen, erikseen sitä auktoriteettia luoda.

N3: – – ei se sitte niin heti siitä mun mielestä romaha alas. Jos ei nyt jotain ihan katastrofaalista satu. Et kyllä yleensä, jos aattelee vaikka semmosta tilannetta, että luokan oma opettaja on joku tuttu oppilaille ja sillä on se tietty auktoriteettiasema sielä ja sit tulee sijainen välillä, ni huomaa, et sillä sijaisella ei oo sellasta auktoriteettiasemaa, mutt sitte ku se opettaja, oma opettaja taas tulee, ni sitte niinku sillä edelleen on se asema. Et ei se niinku... jotenki mää aattelisin, ettei se siitä kyllä niinku... et jos se on kerran saatun, ni kyllä se sitte aika pysyvä mun mielestä on.

Merkille pantavaa on, että käsitys auktoriteetin pysyvyydestä on melko vahva, vaikka viime aikoina vallalle on noussut melko erilainen kuva opettajan auktoriteetista ja sen säilyttämisestä.

7.3.3 Yhteisön tuki

Muista kategorioista poiketen tämän kategorian kuvaaman käsityksen mukaan opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde perustuu yhteisöllisyyteen. Henkilökohtaisen auktoriteettisuhteen syntyyn ja säilyttämiseen opettajan ja oppilaan välillä vaikuttavat vanhemmat, muut oppilaat ja toiset opettajatkin. Opettaja ja oppilas nähdään täten yhteisönsä osina.

Lähtökohdaksi kyseisen kategorian tarkastelulle voidaan asettaa sen vastakohta eli tilanne, jossa yhteisö ei tue opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntymistä: mikäli oppilaalla ei ennen kouluun tuloaan ole ollut kasvatusauktoriteetteja, hänen on lähes mahdoton mieltää opettajaakaan auktoriteetikseen.

H: Tavallaan niinku ikäänku opettaa niille lapsille sitä opettajan auktoriteetin kunnioittamista?
N2: No, varmaan se on... lähteny jo siitä, mitenkä lapset kunnioittaa vanhempiaan, että... jos vanhemmilla on sananvaltaa, että: "Nyt mennään nukkumaan!" ni sitte ko opettaja sanoo, että: "Nyt otetaan matikan kirjat!" ni varmaan se peilautuu. Ainaski mitä nyt äkkiseltään näkee vanhempia ja lapsia ja tietää kodin käytäntöjä, ni... Se, joka ottaa sen kirjan heti, ni ymmärtää mennä nukkumaan, ja se, joka rupee, että: "Eikö, saisinko karkkia?" ja sen jälkeen saa karkkia, ni se sanoo: "Yy, tylsää! En ota matskan kirjaa!"
H: Joo.
N2: Että kyllä se aika pitkälti varmaan on... varmaan on valmistettu se seittemän vuotta jo sitä opettajan eli aikuisen kohtaamista.

Myös Kyriacou (1989) tuo erittäin vahvasti vanhempien vaikutuksen oppilaan ja opettajan auktoriteettisuhteen muodostumisessa. Hänen huomionsa tosin kiinnittyy

pelkästään sellaisiin lapsiin, joiden vanhemmat olivat kotona ottaneet auktoriteettiaseman. Sen lisäksi että vanhemmat voivat edistää opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntyä olemalla itse lapselleen auktoriteetteja, he voivat toimia myös malleina siitä, kuinka auktoriteetteja kunnioitetaan.

> *H: – – pitäiskö niitten jollain tavalla valmentaa niitten lapsia kohtaamaan opettaja, että se nyt on jonkulainen auktoriteetti siellä koulussa?*
> *N4: En mää tiiä valmentaa, mut kyllä mun mielestä vanhemmilta pitäs kuitenki tulla se, että se tavallaan kanssakunnioitus sitä opettajaa kohtaan, vaikka oonki sitä mieltä, että vanhemmat ja opettaja on samassa veneessä, kaikki ne on kasvattajia, samaa lasta kasvatetaan siinä yhteistuumin. Mutta et se, että kyllä mun mielestä opettaja arvostaa niitä vanhempia ja vanhempien kasvatustapoja ja myös sitte vanhempien pitäs arvostaa niitä opettajan kasvatustapoja ja menetelmiä. Ja jos näin käy, niin sehän sitte varmasti sieltä kotoo sitte huokuu siihen lapseen. Kun sitte taas, jos isä ja äiti koko ajan niinku keskenäänki puhuu siitä, mitenkä se opettaja ei niinko osaa yhtään mitään, ni varmasti se sitte niinku pureutuu se sama idea, ajatus siihen lapseen.*
>
> *N3: Ja sitte varsinkaan niinku sellasta... et vaikka jos aatellaan, et vanhemmilla on jotain tosi kielteisiä kokemuksia omilta kouluajoiltaan, ni ei niinku siirrä sitä omiin lapsiinsa, että jo ennen ku oma laps menee kouluun, ni sanoo että, että: "Ei se opettaja sitte tiiä yhtään mitään", että tollasiaki joskus kuulee, että sattuu. Että niinku sehän on nyt huonoin mahollinen sille oppilaan ja opettajan väliselle suhteelle.*

Vanhempien tiedetään vaikuttavan lapseen ja sitä kautta lapsen ja hänen opettajansa väliseen auktoriteettisuhteeseen. Kuitenkin myös opettajalla on omat taustajoukkonsa, sillä aniharva opettaja on koulunsa ainut opettaja. Opettaja on siis osa suurempaa opettajistoa, joka voi halutessaan tukea tai torpedoida toisen opettajan ja tämän oppilaiden välistä suhdetta.

> *M2: – – nyt tuli mieleen semmonen asia, joka sitä [auktoriteettisuhdetta] kaikista eniten murentaa on se, että koulussa kun on muita opettajia, ni minun mielestä opettajien pitäs olla niinku, siis se opettajiston pitäs olla semmonen yhtenäinen porukka eikä joukko yksittäisiä opettajia, jotka on niinku, on se opettaja ja se 'minun luokka', vaan pitäs olla ne opettajat ja ne oppilaat. Niin päin se minun mielestä pitäs olla. Ei se tarkoita sitä, että opettajat liittoutuu oppilaita vastaan, mutta että on aikuiset ja lapset.*
> *H: Joo.*
> *M2: Jos se menee siihen, että opettajat alkaa puhua toisista opettajista oppilaiden kuullen vaikka, että: "Ei, ei se oikeen...", ni se on varmasti, siis sillon kyllä auktoriteetti menee taatusti.*
> *H: Kumman auktoriteetti tai kenen?*
> *M2: No, siis sen, josta puhutaan.*

Vaikka opettaja pyrkiikin kaikkien oppilaidensa auktoriteetiksi, hänen voi olla viisasta hakea tukea auktoriteetilleen joiltakin tietyiltä oppilailta alkuvaiheessa. Toisin sanoen hän voi käyttää hyväkseen luokan keskenään muodostamaa yhteisöä.

M2: No, ensinnäki se on tärkeetä, että, että ku menee luokkaan niin siitä pitää niinku siitä luokasta jollain tavalla pystyä näkemään, että mikä siellä luokassa on se luokan henki ja missä tilassa se porukka on.

N1: No, varmaan sen luokan sisäiset sosiaaliset suhteet, ja se, että millä tavalla se opettaja käyttää niitä hyväkseen. Ja jos on vaikka hirveen luokka jakautunu ja sitte se opettaja osaa käyttää siellä niitä... tavallaan sen ryhmän niitä sellasia sosiaalisia johtajia hyväkseen omassa työssään, ni se varmasti vahvistaa sen auktoriteettia edelleen.

7.3.4 Ansaittu kunnioitus

Käsitys, jonka mukaan opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde perustuu ansaittuun kunnioitukseen, pureutuu opettajan toimintaa kuvaavista kategorioista kaikkein syvimmälle auktoriteettiuden ytimeen.

N6: Se mun mielestä, ei se koskaan tuu hetkessä. Et ei tapahu sillee, että: "Nyt mää oon teiän auktoriteetti!" vaan se, mun mielestä pitäis periaatteessa ansaita se semmonen, just semmonen kunnioitus ja arvostus.

Kunnioituksen ansaitseminen on myös Vikaisen (1984) mukaan auktoriteettisuhteen syntymisen edellytys. Ansaittu kunnioitus ilmenee auktoriteetin puolelta arvostettavuutena ja auktorisoidun osalta arvonantona (ks. kaavio 1). Opiskelijat mainitsivat arvostettavuudesta ohimennen myös jo opettajan auktoriteettia määritellessään. Seuraavien, arvostettavuutta korostavien, lainausten mukaan kunnioituksen ansaitsemisen edellytyksenä on oppilaiden kunnioittaminen:

H: – – ku oppilas on käyttäytyny epäasiallisesti, ni onk sun opettajana tärkeetä... ää... näyttää se, että sää oot se, joka sanoo viimesen sanan ja määrää rangaistuksen?
N1: Ei, koska mun mielestä se vaikuttaa negatiivisesti, vaikuttaa negatiivisesti sitte siihen jatkosuhteeseen. Että sä tavallaan niinku ahdistat jonku lapsen nurkkaan, ni et sä ikinä saa siltä kunnioitusta, et sä sillon ikinä voi rakentavasti niinku jakaa sitä kasvamisen tilaa.

N5: Että ehkä se, että jos osaa olla semmonen jämäkkä ja ansaitsee sen kunnioituksen, että ei välttämättä lähe siihen oppilaiden leikkiin ja pilantekoon mukaan, että ei kosta sitä, että he kenties kokeilevat ni sitte jollaki valtakeinolla tai muuten, että. – – elikkä [opettaja ei] sitte sillä nujertamisen kautta [voi] hankkia sitä auktoriteettiasemaa, vaan sillä että on reilu, aikuinen, semmonen luotettava, johon sitte oppilaat voi tosiaan luottaa ja sitä kautta hankitaan se.

Samaa mieltä kunnioitettavuuden ansaitsemisesta on myös Laine (2000, 156), joka toteaa, että: "Sellainen periaatteellinen tai lähtökohtainen kunnioitus, jota aiemmat sukupolvet ehkä tunsivat opettajaa ja koko koulua kohtaan, puuttuu nykynuorilta. Nyt kunnioitus täytyy ansaita olemuksen, toiminnan ja tekojen kautta."

Kunnioituksen ansaitseminen ei liity pelkästään auktoriteettisuhteen syntyvaiheisiin, vaan nykykäsityksen mukaan auktoriteetista on muodostunut aina uudelleen neuvoteltava asia ja siten myös kunnioitus on ansaittava kerta toisensa jälkeen (ks. Jokinen 1996; Laine 2000).

> *H: Onk sun mielestä se semmonen kerralla syntyvä vai aina uudelleen, tavallaan synnytettävä tai neuvoteltava asia?*
> *N2: No, kylläpähän se pitää aina. Tilanteet muuttuu, äärimmäisen nopeestiki koulussa, ni kullä se niinku koko ajan pitkää potkia. Hetkekskään ku jää lepäämään laakereille nii joku tulee jo piikittämään ja tuikkaamaan siihen, jollonka on pasmat sekasin, että... On se niinku inhottavaa sanoa, mutta koko ajan se näytös on päällä.*

7.3.5 Turvallinen ilmapiiri

Tällä kategoriatasolla opettajan työskentelyä auktoriteettinsa eteen eritellään erittäin syvällisesti, sillä huomio kohdistuu sosiaalisen toimintatilan rakentamiseen. Opettajalla on avainrooli toimintatilan rakentajana: "Opettaja on kuin stimulaattori, joka saa aikaan ja käynnistää omanlaisensa tunneskaalan luokkahuoneessa" (Laine 2000, 44).

> *M2: – – jos se auktoriteetti on sellasta, että sen opettajan tarkotus on vaan luoda sinne luokkaan semmonen ilmapiiri ja ne puitteet sille oppimiselle oikeanlaisiks.*
>
> *N5: Ja... siis mää uskon siihen, että olemalla semmonen turvallinen, turvallisen oloinen ja luomalla semmosen luottamuksen ilmapiirin niihin oppilaisiin, niin sillä opettaja saavuttaa sen auktoriteetin.*
>
> *N5: – – se, että sais niinku luotua luokkaan semmosen ilmapiirin, että kaikki kunnioittais kaikkia semmosina kun toiset ovat. Et sais sitä oppilaiden keskinäistä kunnioittamista, mutta myös sitä, että opettaja kunnioittaa osaltaa niitä oppilaita.*

Konkreettisesti turvallinen ilmapiiri ilmenee siten, "Et [opettaja] saa semmosen aseman siellä luokassa, että oppilaat ottaa sitte opettajan hihasta kiinni ja uskaltaa kysyä apua" (M2). Tämä vaatii opettajalta kykyä "asettua sen lapsen asemaan" (M1). Kokeakseen ilmapiirin turvalliseksi oppilaan täytyy saada tuntea, että opettaja on luottamusta herättävä henkilö. Tällöin opettajan on kenties tuotava hyvinkin selvästi esiin asemaansa auktoriteettina.

> *N1: Mutta mä oon huomannu käytännössä sen – no tottakai ku ei oo mitään semmosta pidempää käytännön kokemusta – mutta pitää kuitenki luoda aluks sellaa perusturvallisuus, tai että ei niinku opettaja voi vaan mennä ja alkaa demokraattisesti keskustelemaan sen luokan kanssa, koska sillon se tilanne tosi useesti kääntyy päälaelleen, koska ei ne välttämättä osaa nähdä niitä syvempiä kasvatuksellisia tavoitteita siellä takana, vaan ne sitte niinku ottaa tilaisuudesta vaarin ja...*

H: Joo.
N1: ... ei niinku kunnioita, vaan kyl niit tietyssä määrin aluks pitää... luoda sellaa auktoriteetti, tai ei auktoriteetti, mut niinku pitää näyttää, että: "I'm in business".

Varmuus on yksi turvallisen ilmapiirin tekijöistä, joka siten edesauttaa auktoriteettisuhteen syntymistä ja säilyttämistä. Jo ulkoinen vahvemmuus on Vikaisen (1984, 13) mielestä merkityksellinen silloin, kun auktorisoitavina ovat lapset. Ulkoisen vahvemmuuden ei tietenkään pidä rajoittua pelkästään kokoon, sillä isonkin ihmisen ruumiinkieli voi viestittää heikkoudesta. Seuraavat esimerkit paljastavat, että varmuus voi välittyä monin eri tavoin:

N1: Eli se [auktoriteettiuden ottaminen] tavallaan mun mielestä tapahtuu välittömästi sillä hetkellä ku sä astut luokkaan ja tottakai sä luot jonkilaisen suhteen niihin.
H: Hm, hm.
N1: Ja mun mielestä tollasia asioita viestitään tosi pitkälle myös ruumiin kielellä. Et jos sä kävelet sinne luokkaan ja tavallaan otat sen luokan haltuus, ni sillon sä tavallaan osotat jo tietynlaista auktoriteettia.

N4: – – jos aatellaan esimerkiks näitä... en tarkota niinkään asiatietoa, mutta niinku menetelmiä näitä, että jos opettaja on iteki sellanen, että: "Otetaan vesivärit esille, eiku hei, että jos ei nyt otettaiskaan" et tällanen epävarmuus heti niinko tuo julki, ilmi semmosen, että niinku opettajalla ei oo homma hanskassa ja opettaja ei oo niinku niin auktoriteetti.

N1: Jos sä esimerkiks opetat matematiikkaa ja sulla on vaan sellaset pinnalliset tiedot, ni se, että sä näytät hirveesti sitä omaa epävarmuuttas, ni voi vaikuttaa tosi negatiivisesti lasten sellaseen käsityksen syntymiseen.

Se, että opettaja ei tiedä kaikkea, ei välttämättä ole yksistään negatiivinen asia. Vaikka "ei opettajan tarvi sitä nyt mennä kuuluttamaan kaikille niinku sillä tavalla, et enpäs tiiäkään"(N3), auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen eivät edellytä opettajan esittävän kaikkitietävää. Turvallisuuden tuntu voi nimittäin perustua myös siihen, että opettaja olemuksensa kautta henkii inhimillisyyttä.

M1: Mun mielestä kaikki tällaset, joissa niinku oppilas huomaa, että opettaja – – ei tiedä kaikkee, ni ne luo vaan niinku sellasta inhimillisyyttä sinne luokkaan ja. Mun mielestä se tietyllä tavalla vaan kasvattaa sitä hyvää auktoriteettia, että... ja lisää sitä turvallisuutta nimenomaan, että, ettei sen opettajan tarvi olla täydellinen siellä.

N2: – – ei tietenkään sillä tavalla, että lähtee niinku pomottamaan, ett sillonhan se varmasti karisee jo siihen omaan uskottavuuden puutteeseen, että...
H: Joo, joo.
N2: ... että, että: "Mitä se siellä pätee?"

M2: – – jos ei uskalla, uskalla niinku rehellisesti sanoa oppilaille, että: "En tiedä" vaan aina yrittää niinku jollaki tavalla niinku... miten sen nyt sanois... kiemurrella siitä, että. Oppilaat varmasti sen kuitenki huomaa hyvin helposti ja luultavasti niinku ennen pitkää

ni oppilaat ruppee ajattelemaan, että eihän tuo ope näytä tietää mitään, yrittää tietää, mutta ei kuitenkaan tiiä.

Tilanteissa, joissa opettajan asiatiedot ovat puutteelliset, hänen roolinsa tiedonetsijänä ja tilanteen edistäjänä korostuvat.

H: Entäs sitte ne oppilaat, jotka ties tai tietää enemmän ku se opettaja, oliko se tai onko se sun mielestä uhka opettaja tiedolliselle auktoriteetille?
M1: No, mä näin sen ainaki niin, että se ei oo... ei oo uhka, jos opettaja osaa suhtautua siihen oikealla tavalla, että... että se on ainaki niinku sen oppilaan kannalta tosi hieno homma, joka tietää ja sitte se, tottakai se hyödyntää koko luokkaaki, jos kerran saadaan lisää tietoa sinne ympäristöön. Että jos opettaja niinku osaa hoitaa sen niin, että se ei ota itteensä vaan kääntää sen niinku kaikkien eduks niin ei oo tietenkään uhka.

N1: Ei, koska se opettaja on ensisijaisesti, tai pitäs nykypäivän näiden hienojen OKL:n opintojen jälkeen, ni pitäs opettajan pitäs olla auk, enemmän niinku ekspertti silleen, että millä tavalla sitä tietoa käsitellään ja mistä sitä niinku löydetään. Koska ei mun mielestä niinku – tottakai on ihan luonnollista, että niinku ihmiset tietää niin eri asioita – ja mun mielestä sillon se opettaja voi käyttää auktoriteettiasemaansa väärin vaan sillä tavalla, että se ei käytä hyväkseen niitä tietoja, mitä siellä luokassa on.

Turvallisesta ilmapiiristä todettakoon siis, että opettaja voi rakentaa sitä niin, että hän ottaa mahdollisesti etäisyyttä oppilaisiin ja korostaa samalla auktoriteettiaan. Turvallista ilmapiiriä voi rakentaa myös se, että opettaja päästää oppilaat lähelle, jolloin nämä näkevät myös opettajan inhimillisen puolen. Loppujen lopuksi turvallisen ilmapiirin rakentaminen vaatii opettajalta taitoa havaita kulloinenkin tilanne ja toimia siihen sopivalla tavalla. Hyvänä esimerkkinä tästä taidosta on opiskelija M2:n toive siitä, millainen hän itse auktoriteettina haluaisi olla:

M2: – – monella eri tasolla loppujen lopuks pystyis niinku olemaan aina sataprosenttisesti...
H: Joo.
M2: ... että jos välitunnilla kaks korstoa mäiskii toisiaan turpaan, niin uskaltaa ottaa niitä niskasta kiinni, että "Nyt loppu!" Toisaalta sitte jos on eppujen kansa jossain, lukee jotain satua niin, että osaa sitten olla siellä semmonen eläytyjä.

Ilmapiirin tärkeydestä kertovat myös Laineen (2000) tutkimustulokset, joihin vielä kerran viitataan. Analysoituaan yläasteikäisten oppilaiden aineita ja piirroksia hän huomasi oppilaiden painottavan enemmän sitä, miten opettaja luo kontaktin oppilaisiinsa kuin sitä, mitä hän teknisesti katsottuna tekee. Toisin sanoen opettajan kyvykkyys nousee yhä enemmän kyvystä luoda toimiva vuorovaikutuksellinen ja kommunikoivaksi koettu tila. (Laine 2000, 36, 43.)

6.3.6 Johtajuus

Tätä kategoriaa kuvastaa ajatus, että auktoriteettisuhteen syntyminen ja säilyttäminen vaativat opettajalta luokan johtajakysymyksen ratkaisemista. Johtajuus tuodaan esiin niin yksilö- kuin ryhmätason johtajuutena (vrt. Schmuck & Schmuck 1997). Yksilötasolla opettaja on perinteisen mallin mukainen johtaja, joka säätelee muun ryhmän toimintaa.

> *M2: Vaikka kuinka oppilaskeskeisyydestä puhutaan niin opettaja on aina se viime, viime tingassa se, joka, joka niinku sanoo, kuinka asiat hoidetaan. Ja se varmaan on, se varmaan niinku on yks semmonen osa sitä auktoriteettia. Semmonen tietynlainen johtajuus.*
>
> *M1: Että ottaa sen tietyn linjan ja pitää sen, niin eiköhän se siitä.*
>
> *N6: Ja silleen, sitte se on tärkeetä, että se raja myös pysyy. Ettei se oo silleen, että: "Tänään saatte puhua ihan mitä vaan, huomenna ei, nyt mää vaadin täyden hiljasuuden", ja se on koko ajan selvä raja, että oppilaat tietää, että: "Hei tossa menee yli".*

Käytännössä johdonmukainen rajoista kiinni pitäminen vaatii usein opettajalta konkreettista puuttumista tilanteisiin, joissa ne ovat vaarassa ylittyä. Seuraavissa sitaateissa paljastuu kaksi hyvin erilaista tilannetta, joissa opettajan rooli johtajana korostuu.

> *N6: Siis hirveen vaikee se on, et saaha sitä arvostusta ja sitä kunnioitusta, jos oppilas sanoo sulle, ett vielä, et: "No niin justiinsa!" tai jotain tämmöstä. Et se mun mielestä menee sit sellaseen näsäviisastelun puoleen ja siinä vaiheessa sitte opettajan pitää sanoo, et: "Hei, että et", ettei nyt ihan kaikkee sulata tässä.*
> *H: Joo.*
> *N6: Et siinä just pitää sen oman asemansa siellä luokassa. Jos aina sanoo joku vastaan ja sitten on ihan 'hmyy', ni sitte koko ajan vähän niinkö, mun mielestä se arvoasema alenee ja se kunnioitus siinä.*
>
> *N3: Tietysti nyt ekana tulee mieleen tämmöset, että jos on joku ristiriitatilanne, ni niinku, ja ne oppilaat... No välitunnilla on vaikka sattunu, niinku nyt talvella tullaan sanomaan ku välitunti on lopussa, että: "Se ja se heitti lumipallolla, mua sattu korvaan", vaikka joku tämmönen tilanne. Ni sitte niinku ne oppilaat, ne yleensäki syyttelee siinä toisiaan, et: "Ku tuo teki sitä, mut ku tuo alotti, mutta kun se ja se tekiki sitä...", ni sitte niinku siinä on se opettaja siinä mielessä auktoriteetti, että se niinku selvittää sen tilanteen ja yrittää niinku oikeudenmukasesti ja puolueettomasti saaha sen totuuden selville ja ennen kaikkea puuttuu siihen. Et se on niinku tavallaan se auktoriteetin velvollisuus – – tämmösissä tilanteissa, missä tarvitaan semmosta puuttumista ja et ne oppilaat ei selviä niinku ite siitä.*

Molemmissa tilanteissa opettaja pitää oikeutenaan sanoa niin sanotun viimeisen sanan. Aina asiat eivät kuitenkaan ratkea, vaikka opettaja niihin puuttuukin, vaan samoihin

asioihin on palattava kerta toisensa jälkeen. Tämä saattaa tuntua opettajasta turhauttavalta, mutta asioihin puuttuminen voidaan kuitenkin nähdä myös itseisarvona: kun opettaja puuttuu tilanteeseen, hän ilmaisee huomaavansa epäkohdan ja vaatii johtajana siihen muutosta.

> *M2: Vaikka se tuntus ittestä, että ei se auta mitään se puuttuminen, mutta se on kuitenki puuttumista.*
> *H: Hm.*
> *M2: Ja se, se on jo yks tapa, että oppilaat huomaa, että joku huomaa heiän kaaok, sen kaoottisen tilanteen ja... et semmonen pikainen puuttuminen ja se sitte, se on vähän niinku semmosta, semmosta... ikuinen työsarka, että aina siitä vaan pitää sanoa.*

Asioihin puuttumista opettajan on harkittava tilanteen mukaan, sillä "närkkiminen" (N2) eli turha puuttuminen asioihin, jotka oppilaat itsekin osaavat hoitaa, ei ole hyväksi auktoriteettisuhteelle. Johtajana opettajan on uskallettava myös jakaa vastuuta. Tässä onkin ryhmäjohtajuuden ydin. Oppilaat on opetettava kantamaan vastuuta niin itsestään kuin toisistaankin.

> *H: No, miten niitä yhessä sovittuja sopimuksia, miten niitä kontrolloiaan, että ne...*
> *N1: Mun mielestä lapsia pitää myös siinä suhteessa kasvattaa vastuuseen, että ne lapset pystyy ite kontrolloimaan... koska en missään nimessä kannata, että opettaja on, opettaja on koko ajan johdossa. No, jos aatellaan vaikka jotain tilannetta, missä mennään ruokalaan... syömään. Mikä on mun mielestä ihan älytöntä se sellanen jonotuskulttuuri, että ensin jonotetaan luokassa pesemään käsiä ja sitte jonotetaan luokan ulkopuolella ja sitte jonotetaan ruokalassa. (kasetin puolen vaihto) Niitä lapsia pitää sillon opettaa sellaseen omaehtoseen vastuun kantamiseen.*
>
> *N1: Mut tavallaan ku se vastuu on koko ryhmällä ni se on helpompi jotenki sillon säilyttää... et ku se on niinku yhteinen, yhteinen vastuu. – – lapset sitten senki huomaa, että ajan myötä... miten paljon helpompi on toimia, ku pidetään ite huoli asioista.*

6.3.7 Sääntöjen laatiminen ja johdonmukainen noudattaminen

Viimeisenä, hierarkkisen rakennelman alimmaisena, tasona ovat säännöt ja niiden noudattaminen. Oman kategoriansa ne muodostavat siksi, että haastattelutilanteissa sääntökysymykset tuotiin hyvin usein esiin ensimmäisenä ja yksittäisenä auktoriteetin syntyyn ja säilyttämiseen liittyvänä asiana. Sääntöjen laadinta ja niiden noudattamisen valvominen ovat hyvin näkyviä ja tavallisia yksittäisiä toimintoja luokkahuoneissa.

> *M2: – – aluks varmasti... niin, niin pitää oppilaitten kansa ihan keskustella ja luoda yhteiset pelisäännöt, vaikka ihan kirjata ylös niitä luokan asioita, mitä koulussa saa tehä*

ja mitä ei ja sitten terottaa silleen oppilaille, että näitten sääntöjen mukaan on sitten toimittava ja elettävä.

N3: Ni, et yhessä luotas heti alusta lähtien esimerkiks luokan yhteiset säännöt tai mikskä niitä nyt sanoo. Et jotenki sitä kautta ja niinku selvät sävelet. Mä oon semmosen reilun pelin kannalla, et opettaja voi sanoa, että: "Minun mielestä, et meiän luokassa niinku toimitaan tässä ja tässä asiassa näin ja näin ja näin ja".

Sääntöjen noudattamisen valvominen on auktoriteettisuhdetta ylläpitävä voima. Tällöin johdonmukaisuus asioihin / rikkeisiin puuttumisessa on hyvin merkityksellistä.

N1: Mutta mun mielestä todellinen auktoriteetti... luodaan vasta sitte käytännössä, niinku toiminnan kautta. Ja jos puhutaan tämmösestä positiivisesta auktoriteetista, ni... sillon just sen kautta... että... että toimitaan niinku sanotaan, tai toimitaan niinku keskustellaan.

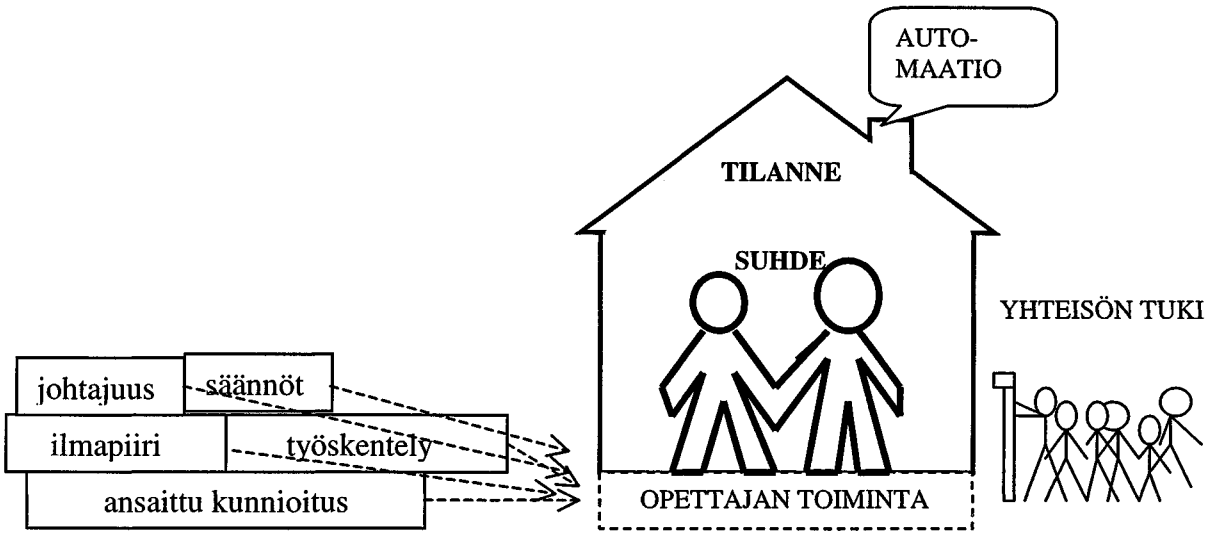
N5: Just et sitten opettaja on myös periaattees niin sanotusti valvottava, että niistä säännöistä pidetään kiinni, ettei se ala lipsua. Että Kalle heitti Pekkaa lumipallolla, mutta eipäs nyt tällä kertaa siitä piitatakaan kumminkaan.

M2: Mutta sääntöihin pitää varmasti palata uudestaan ja uudestaan, koska jos niistä niinku alkaa, ettei enää välitä taikka niihin ei puutu niin sitten saa, sitte se alkaa kyllä se auktoriteetti murentua.

8 TARKASTELU

8.1 Tulosten yhteenveto ja tulkinta

Tutkimusongelmani – käsityksiä opettajan auktoriteetista sekä auktoriteettisuhteen synnystä ja säilyttämisestä – tukivat ja syvensivät toisiaan. Niiden pohtiminen osoittautui päällekkäiseksi: opettajan auktoriteetti nähdään joskus sellaisena kuin mitä jo sen syntyminen ja säilyttäminen edellyttävät. Esimerkiksi opettajan luottamusta herättävä olemus, joka ilmenee muun muassa hänen varmuutenaan, nähdään opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntymistä tukevana. Samoin opettaja auktoriteettina ymmärretään varmaksi henkilöksi. Kuviossa 7 kerrataan vielä tutkimuksen tulokset ja se, kuinka opettajan auktoriteetin olemus sekä sen synty ja säilyttäminen muodostavat toisistaan erottamattoman kokonaisuuden.



KUVIO 7. Opettajan auktoriteetin olemuksen sekä auktoriteettisuhteen synnyn ja säilyttämisen suhde toisiinsa

Tutkimukseni tärkeimpinä tuloksina pidän kuvauskategoriasysteemien korkeimmilla tasoilla olevia käsityksiä. Kuviossa 7 ne erottuvat suuraakkosin kirjoitettuina. Kyseiset käsitykset kertovat sen, mistä niin auktoriteetissa kuin sen synnyssä ja säilyttämisessä on pohjimmiltaan kysymys: Opettajan auktoriteetti ilmenee aina suhteena oppilaisiin sekä suhteessa koulutilanteeseen. Koulu luo kehyksen, tilanteen, jonka sisällä auktoriteettisuhde voi saada oikeutuksensa. Auktoriteettisuhteen syntyä ja säilyttämistä kuvaavista käsityksistä yhden mukaan oppilaat luonnollisesti osoittavat kunnioitusta opettajaansa kohtaan, joten suhde syntyy ja on olemassa kuin itsestään. Toisen käsityksen mukaan auktoriteettisuhde tarvitsee syntyäkseen ympärillä olevan yhteisön tuen. Kolmannen käsityksen mukaan auktoriteettisuhteen muodostuminen riippuu opettajan omasta toiminnasta. Tällöin opettajan toiminta on kuin kivijalka auktoriteettisuhteelle. Syvällisimmin ymmärrettynä kivijalka rakentuu ansaitusta kunnioituksesta. Eri tavoin auktoriteettisuhteen synnyn ja säilyttämisen käsittävät opiskelijat esittivät haastattelussa muitakin auktoriteettisuhteen rakennusmateriaaleja. Nämä näkyvät kuvion 7 vasemmassa laidassa.

Merkillepantavaa tutkimustuloksia tarkasteltaessa on, että auktoriteettisuhteen synnyn ja säilyttämisen kuvausten keskipisteessä on opettaja. Edellytyksenä auktoriteettisuhteen syntymiselle ja säilyttämiselle nähdään siis opettajan tietyt ominaisuudet ja taidot. Tavallaan Hättichin ym. (ks. Vikainen 1984, 11) ajatus siitä, että arvostusta odottava asettaa vaatimuksia arvonantajalle, voitaisiin tulosten valossa kääntää toisin päin: arvonantaja asettaa tiettyjä vaatimuksia arvonkantajan

auktoriteetille. Opettajaa ei kuitenkaan nähdä missään tapauksessa oppilaista irrallisena toimijana, vaan hän toimii selvästi vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa ja ottaa huomioon näiden tarpeet.

Opettajakeskeisyyteen vaikuttaneita tekijöitä ei tarvitse arvailla. Ensinnäkin auktoriteetin alkusyytä etsittäessä on hyvin tavallista kiinnittää huomio vain toiseen osapuoleen, arvostettuun henkilöön (Vikainen 1984, 10). Toiseksi sekä haastattelija että haastateltavat itse edustivat opettajan 'puolta', jolloin oli luonnollista katsoa asiaa omasta näkökulmasta. Tämän havainnon voi tehdä jo kysymysten asettelua tarkasteltaessa; useat haastattelun kysymyksistä esitettiin muodossa "mitä opettajan pitäisi tehdä, jotta..." ja näin ollen johdattelivat kyseisen katsantokannan valintaan. Kolmantena syynä opettajakeskeisyydelle voidaan pitää molempien osapuolten vähäistä opettajakokemusta. Berliner (1989, 234) nimittäin huomasi ekspertti- ja noviisiopettajia tutkiessaan, että vasta pitkä työkokemus mahdollistaa syvemmän ja laajemman perspektiivin tehtävästä työstä.

Vaikka opiskelijat pohtivat auktoriteettia pitkälti pelkästään opettajan näkökulmasta, tuloksia ei missään tapauksessa voida pitää suppeina. Päinvastoin niitä silmäiltäessä huomio kiinnittyy niiden monipuolisuuteen, monitasoisuuteen ja rikkauteen. Sen sijaan että opiskelijat olisivat kuvailleet esimerkiksi auktoriteettisuhteen syntymisprosessia molempien osapuolten kannalta, kuten Vikainen (1984, ks. kuvio 1) tekee, heidän arvonkantajalta vaadittujen ominaisuuksien joukko muodostui huomattavasti laajemmaksi kuin muiden kirjoittajien. Tältä osin Ahosen (1994, 117) väite siitä, että fenomenografisessa tutkimuksessa löydetään henkilöiltä yleensä moninkertainen määrä käsityksiä ilmiöstä tai käsitteestä verrattuna hakuteoksista löytyviin määrittelyihin, voidaan tutkimuksen todistaa oikeaksi. McLaughlinin (1991) ja Weinsteinin (1998) tutkimustulosten valossa voidaan sanoa, että tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden käsitykset opettajan auktoriteetista ovat myös siinä mielessä kypsiä, että he muun muassa mieltävät auktoriteetin järjestyksenpitämistä laajemmaksi asiaksi. Siten huolen- ja järjestyksenpito eivät aiheuttaneet samanlaista ristiriitaa kuin McLauglinin tutkimalle Kerrylle – tosin on muistettava, että tämän tutkimuksen aineisto oli huomattavasti McLaughlinin aineistoa suppeampi, joten asioiden kaikki puolet tuskin tulivat ilmi. Huomioitavaa on kuitenkin se, että yli puolet tämän tutkimuksen yhteydessä haastatelluista otaksui auktoriteetin olevan pysyvä ominaisuus. Kyseinen näkemys poikkeaa viimeisimpien suomalaista koulua ja

opettajuutta koskevien tutkimusten tuloksista (vrt. Hoikkala 1993; Jokinen 1996; Laine 2000).

Tirrin ja Puolimatkan (2000) – joiden mukaan suomaisilla opettajilla on vajavaiset käsitykset auktoriteetistaan – tavoin ei kuitenkaan ole erityistä tarvetta olla huolestunut tulevien opettajien auktoriteetti-käsityksistä. Tosin huolimatta siitä, että useilla opettajaksi opiskelevilla näyttää olevan kyky eritellä opettajan auktoriteettia syvällisestikin, monet ilmaisivat kaipaavansa koulutukseen enemmän tilaisuuksia, joissa auktoriteettiin liittyviä asioita käytäisiin läpi tietoisesti.

> *N1: – – se, mikä siinä on tavallaan tosi ristiriitasta, on se, että tavallaan se [auktoriteettius] on niin sun omaa henkistä kasvua – mikä mun mielestä on tärkeetä niinku, vaikk ei toimis edes opettajana, vaan ihan niinku koko ihmisyyden kannalta – mut sit taas se, että vaikka se on niinku sun omaa ja yksityistä, ni ethän sä välttämättä pysty näkemään niitä ristiriitoja sun omassa ajattelussa, jos sä vaan mietit niitä yksinäs. Eli sillon tavallaan kuitenki pitäis olla jonkinlaista vertaiskommunikaatiota, eli siis joku kanava, missä sä voit jakaa sun ajatuksia.*

Eniten opiskelijat olisivat kaivanneet jonkinlaista auktoriteetin "teorisointia" (M2); "paperiversiota" (N5), "käsitteen ja termin selittämistä" (N2), vaikkakaan "auktoriteettia ei opita kirjasta" (M2). Käytännön harjoittelu tarvitsisi siis tuekseen teoriapohjaa, jonka valossa asioita voitaisiin tarkastella.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus riippuu paljon tutkimuksen tekijästä, joka itse sekä kerää että analysoi aineistonsa (Patton 1990, 461). Tutkijan oma subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat väistämättä tutkimusprosessiin, joten ainoa ratkaisu luotettavuuden lisäämiseksi on hallita oma subjektiivisuutensa eli tiedostaa ja tunnustaa kyseisten seikkojen olemassaolo (Ahonen 1994, 122; Eskola & Suoranta 1998, 211). Kun tukija on hyvin keskeisessä asemassa tutkimuksen alusta loppuun asti, luotettavuuden arviointi täytyy ulottaa koko tutkimusprosessia koskevaksi.

Perinteisesti luotettavuus on totuttu yhdistämään termeihin validiteetti ja reliabiliteetti. Koska kyseiset termit on alunperin tarkoitettu mittaamaan kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta, ne eivät välttämättä sovi sellaisinaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden mittareiksi. Esimerkiksi fenomenografiseen tutkimukseen reliabiliteettia ei voida soveltaa, mikäli sillä tarkoitetaan tutkimuksen täydellistä

toistettavuutta. Martonin (1988) ja Uljensin (1991) mukaan fenomenografisen tutkimuksen toistettavuudesta puhuttaessa onkin parasta erottaa toisistaan löytö- ja arviointiprosessit: Tietyn käsityksen löytäminen on kuin uuden kasvilajin löytämistä kaukaiselta saarelta. Löytämistä ei voida toistaa. Sen sijaan sen jälkeen kun käsitys – tai kasvilaji – on kuvailtu, sen tulisi olla muidenkin löydettävissä ja tunnistettavissa. (Marton 1988, 183; Uljens 1991, 97.) Koska löytäminen ja arviointi molemmat ovat tutkijan suorittamia ja yhtälailla osina fenomenografisessa tutkimusprosessissa, kahdesta eri tutkimuksesta ei ole mahdollista saada täysin yhteneviä tuloksia. Tosin niihin ei fenomenografisessa tutkimuksessa pyritäkään.

Fenomenografisen tutkimuksen validiutta voidaan Ahosen (1994) mukaan mitata aitouden ja relevanssin avulla. Niiden avulla arvioidaan sekä aineiston että merkityskategorioiden eli tulkinnan luotettavuutta taulukon 3 osoittamalla tavalla.

TAULUKKO 3. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1994, 130)

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	Koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa?	Vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä?
RELEVANSSI	Onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta?	Ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta?

Edellisen lisäksi luotettavuuden tarkastelun yhteydessä on syytä eritellä tutkimusmenetelmien soveltuvuutta kyseisen tutkimuksen tavoitteisiin.

8.2.1 Aineiston luotettavuus

Aineiston luotettavuus alkaa sen hankinnasta. Haastattelulle aineiston hankintamenetelmänä ei ollut varteenotettavia vaihtoehtoja, sillä kysymällä tutkittavalta itseltään, mitä hän käsitteillä ymmärtää, saadaan kerättyä kaikkein monipuolisinta ja luotettavinta tietoa. Haastattelu mahdollistaa haastateltavan puheen liittämisen laajempaan kontekstiin ja sen kautta haastateltavaa voidaan myös pyytää tarkentamaan

vastauksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Haastattelussa toteutuu myös fenomenografiseen tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektiivisuus (Ahonen 1994, 136).

Intersubjektiivinen yhteisymmärrys on aineiston aitouden kannalta erittäin tärkeää. Tämä on myös osoitettava lukijalle kuvaamalla mm. aineiston hankintaprosessin tilanneyhteyksiä. Näin teinkin luvuissa 6.3.1 ja 6.3.2 kuvatessani haastateltavien valintaa ja haastattelutilanteita. Vapautuneen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisessa ei esiintynyt erityisiä vaikeuksia, sillä kahta lukuun ottamatta haastattelut suoritettiin niin sanotusti puolueettomalla maaperällä, yliopiston tiloissa. Koska kaikki haastateltavat olivat ainakin ulkonäöltään tuttuja, heidän kanssaan oli luontevaa vaihtaa muutaman sanan verran kuulumisia ennen nauhoitetun haastattelun alkua. Itse haastattelun aikanakin pyrin välttämään ekspertti–noviisi -asetelmaa.

Aineiston keruuvaiheen tilanneyhteyksien kuvaamisen lisäksi aineiston aitoudesta vakuuttavat raportin tulososioon liitetyt litteroidut haastatteluotteet. Teemaan liittyvien kysymysten esittämisen jälkeen pyrin antamaan haastateltaville aikaa ja mahdollisuuksia kehitellä ajatuksiaan. Joskus tein myös tarkentavia kysymyksiä, toisinaan myös huomautuksia ja satunnaisesti, huomaamattani, myös keskeytin haastateltavan puheen. Suurimmaksi osaksi kuitenkin onnistuin kuuntelutehtävässäni.

Siitä, puhuinko haastateltavien kanssa aina samaa kieltä, en voi olla varma, vaikka suurimmaksi osaksi kuitenkin koin niin tehneeni. Vaikeasti havaittavaa oli myös se, ilmaisivatko haastateltavat todella sen, mitä ajattelivat. Joidenkin haastateltavien puhe tosin paljasti sen, ettei opettajan auktoriteetin problematiikan pohtiminen ole aivan jokapäiväistä. Niinpä haastattelu oli useille myös oppimistilanne.

> *N2: Kamala ku ei ees tiiä tuota sanaa, että mitä se on (naurua). Auktoriteetti. Mutta tällasta niinku tulis mieleen tälleen.*
> *H: Joo.*
> *N2: Novii... tällasena tietämättömänä.*
>
> *N1: Aika jännää, koska en mä oo niinku... tavallaan tulee tähän tilanteeseen, nyt alkaa miettimään, ni huomaa koko ajan ite niinku ristiriitasuuksia tässä*
> *H: Hm.*
> *N1: ... omassa ajattelussa.*

Aineiston relevanssi toteutuu, mikäli tutkija pitää johdonmukaisesti mielessään teoreettiset lähtökohtansa (Ahonen 1994, 130). Tein teemahaastattelun rungon teoriaosuuteen pohjautuen ja kävin haastatteluissa läpi kaikki teema-alueet. Teorian tuntemukseni ansiosta kykenin esittämään myös lisäkysymyksiä ja pitämään keskustelun

melko hyvin itse asiassa. Tältä osin relevanssin voidaan siis sanoa toteutuneen. Mikäli teoreettiset lähtökohdat ulotetaan tarkoittamaan myös fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä, aineiston relevanssin toteutuminen on hiukan kyseenalaisempaa. Perehtymistäni fenomenografiseen tutkimustapaan vasta haastattelujen suorittamisen jälkeen voitaneen pitää menetelmällisenä virheenä. Jos olisin tutustunut fenomenografiaan ennen haastatteluja, olisin ymmärtänyt pureutua haastateltavieni omaan ajatteluun ja käsityksiin paremmin. Näin ollen olisin saanut todella selvää siitä, miten opettajaksi opiskelevat opettajan auktoriteetin käsittävät ja mihin he käsityksensä perustavat. Valmis kysymysrunko väistämättäkin ohjasi sekä haastattelujen että haastateltavien ajatusten kulkua.

Haastateltavien määränä kahdeksan osoittautui sopivaksi: osittain haastateltavien ilmaisut alkoivat loppua kohden muistuttaa toisiaan, mutta toisaalta aivan viimeiseen asti ilmeni uusia tapoja käsittää asioita. Varsinaisesta saturaatiosta eli aineiston kyllääntymisestä ei täten voida täysin puhua.

8.2.2 Tulkinnan luotettavuus

Aineisto itsessään on luonnollisesti merkittävä tekijä sen tulkintaa ajatellen. Fenomenografinen lähestymistapa osoittautui aineistoa hyvin kuvaavaksi, mutta haastattelun jäämistä tutkimuksen ainoaksi aineistonkeruumenetelmäksi voidaan pitää tulosten luotettavuutta hiukan heikentävä piirteenä. Tulkinnat täytyi siten tehdä pelkästään haastattelumateriaalin pohjalta. Koska tutkimuksen päätuloksina pidetyt merkityskategoriat ovat tutkijan oman tulkinnan pohjalta tehtyjä, luotettavuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää on raportoida analyysiprosessi mahdollisimman tarkasti. Patton (1990, 475) on varmasti oikeassa sanoessaan, etteivät tulkitut tulokset edusta absoluuttista totuutta vaan perspektiiviä. Omista lähtökohdistani aineiston käsittelijänä ja tulkitsijana tein selvitystä luvussa 6.3.3.

Analyysivaiheen raportointi ei kuitenkaan yksistään vakuuta lukijaa tulkinnan luotettavuudesta. Hänelle on selvästi osoitettava tulkitun aineiston aitous. Tulkinnan rakentuessa haastateltavien lausumille autenttisten lainausten käyttö nousee keskeiseen asemaan (Moilanen & Räihä 2001, 62). Tämän tutkimuksen tulososioon liitettyjen lukuisten lainausten perusteella lukijan on mahdollista arvioida

muodostamieni kategorioiden paikkansapitävyyttä eli sitä, vastaavatko ne todella tutkittavien tarkoittamia merkityksiä.

Fenomenografiselle tutkimukselle luonteenomainen aineistolähtöisyys on tulkintaa ajatellen erittäin haasteellinen tehtävä. Toisaalta se mahdollistaa tutkittavien äänen kuuntelemisen ilman pakonomaista tarvetta liittää merkitys valmiiseen luokkaan. Toisaalta taas valmiiden kehysten puuttuminen jättää tutkijan todella oman tulkintansa varaan. Kuten aineiston aitouden arvioinnin yhteydessä ilmeni, tutkija ei koskaan voi olla täysin varma, puhuuko hän tutkittavien kanssa samaa kieltä. Kun puheet lisäksi ovat usein vain pelkkiä vihjeitä pinnan alla olevista merkityksistä (Moilanen & Räihä 2001, 62), tutkijan ei tulisi koskaan unohtaa niitä ympäröivää kontekstia. Se, kuinka laveasti lukijalle pitäisi selvittää konteksti, mietitytti muutamaan otteeseen. Varmuuden vuoksi useat haastateltavilta lainaamistani sitaateista ovat hiukan liian pitkiä kuin liian lyhyitä.

Aineistolähtöisyydestä huolimatta fenomenografistakaan tutkimusta ei ole tarkoitettu tehtäväksi aivan ilman taustateorioita – tosin teorioiden merkitsevyydestä on esitetty eriäviä mielipiteitä (vrt. Larsson 1986; Marton 1988). Tutustuminen muiden määritelmiin ja teorioihin ennen aineiston keruuta ja analyysia ei voinut olla vaikuttamatta yhtäläisyyksien löytymiseen ja tulkintaan ylipäätään. Koska yhtään kategoriaa en pyrkinyt 'väkivalloin' rakentamaan niin, että se muistuttaisi jotain aikaisempaa määritelmää, pidin teoreettisen tutkimuskäsitteistön rinnalla kulkemista pelkästään tulkintaani tukevana. Se mahdollisti tutkittavilta löytämieni merkitysten syvällisemmän tarkastelun. Täten näen tutkimukseni täyttäneen sille asetetun relevanssin vaatimuksen myös syntyneiden kategorioiden suhteen.

8.3 Lopuksi

Tutkimukseni lähti liikkeelle kiinnostuksestani opettajan auktoriteettia kohtaan. Näytti siltä, että auktoriteetista kyllä puhutaan kasvatuksen ja opetuksen yhteydessä, milloin myönteiseen, milloin kielteiseen sävyyn, mutta kukaan ei kuitenkaan oikein määrittele, mistä auktoriteetissa nykyään on kyse. Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää, millä tavoin luokanopettajaksi opiskelevat, vertaiseni, käsittävät opettajan auktoriteetin.

Fenomenografinen tutkimusote osoittautui erinomaiseksi välineeksi tutkia luokanopettajaksi opiskelevien opettajan auktoriteettia sekä opettajan ja oppilaan

välisen auktoriteettisuhteen syntymistä ja säilyttämistä koskevia erilaisia käsityksiä. Se, mitä tämän tutkimuksen puitteissa saatiin selville luokanopettajaksi opiskelevien auktoriteetti-käsityksistä, ei ole yleistettävissä kaikkiin luokanopettajaopiskelijoihin. Tämän tutkimuksen tulokset tuovat esiin vain sen kirjon, jonka kahdeksan tutkittavaa ilmaisivat erään tutkijan suorittamissa haastatteluissa. Täten on mahdollista, että tulokset olisivat olleet jokseenkin erilaisia, mikäli ryhmä haastateltavia ja haastattelija olisi ollut toinen. Luonnollisesti myös erilaiset haastattelukysymykset olisivat tuottaneet erilaisia vastauksia. Yleistettävyyttä tärkeämmäksi tavoitteeksi muodostuikin pyrkimys yleisyyteen eli siihen, että "käsityksiä käsitellään teoreettisella, universaalien käsitteiden tasolla" (Ahonen 1994, 152). Tätä teoreettista, universaalien käsitysten tasoa tutkimuksessani edustavat käsityksiä kuvaavat kategoriat.

Tutkimuksen tekeminen oli kiehtovaa. Aikana, jolloin tutkimusta tein, opettajan auktoriteetti oli enemmän tai vähemmän päivittäisen pohdiskeluni kohde. Aina aihe ei jättänyt rauhaan yölläkään. Vaikka auktoriteettia käsittelevään kirjallisuuteen tutustuminen olikin mielenkiintoista, kaikkein antoisinta oli ehdottomasti omien opiskelijakollegoiden ajatusten kuunteleminen. Useiden haastattelutilanteiden jälkeen tunsin ylpeyttä fiksujen vertaisteni puolesta!

Jatkoa ajatellen olisi mielenkiintoista ottaa selvää nyt haastateltujen ihmisten käsityksistä muutaman työvuoden jälkeen. Koska kokemukset ja käsitykset ovat erottamattomasti yhteydessä toisiinsa, käsitykset opettajan auktoriteetista olisivat mitä luultavimmin kokemusten myötä muokkautuneet. Kysymykset "Miten ja millaisiksi?" olisivat silloin tärkeitä. Käsitysten kartoittamisen lisäksi työkokemusta omaavat opettajat kykenisivät kenties myös erittelemään auktoriteettisuhteen rakentamista käytännössä, mikä olisi erittäin tervetullutta kuultavaa uusille ja / tai asian kanssa painiskeleville opettajille – vaikka minkään 'niksi-varaston' rakentamisesta en suosittelekaan. Toinen varteenotettava tutkimuskohde olisi eri-ikäisten, työssä olevien opettajien auktoriteetti-käsitysten ja kokemusten selvittäminen. Eikä vanhempienkaan näkemyksiä tulisi tyystin unohtaa, sillä onhan kotien ja koulujen yhteistyöstä maininta opetusta koskevasta laissakin. "Vanhemmat ja opettaja on samassa veneessä, kaikki ne on kasvattajia, samaa lasta kasvatetaan siinä yhteistuumin", totesi opiskelija N4 osuvasti. Kun muistetaan, että opettajan auktoriteetti on olemassa kasvavan lapsen, ei opettajan itsensä vuoksi, voidaan päätellä, että kasvattajan auktoriteetti on tutkimusaiheena ajankohtainen niin kauan kuin lapsia kasvatetaan.

LÄHTEET

Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:112.

Aho, S. & Laine. K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 111–160.

Airaksinen, T. 1988. Ethics of coercion and authority: A philosophical study of social life. Pittsburg: University of Pittsburg Press.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Atjonen, P. 1996. Opettaja didaktisena ajattelijana ja toimijana. Teoksessa R. Heikkinen & L. Oikarinen (toim.) Kasvatuksen ja koulutuksen vainioilta. Professori Juhani Suortin juhlakirja hänen täyttäessään 50 vuotta 19.9.1996. Kajaanin opettajankoulutuslaitos – Kainuun kesäyliopisto, 37–58.

Baumrind, D. 1989. Rearing competent children. Teoksessa W. Damon (toim.) Child development today and tomorrow. San Francisco: Jossay-Bass Publishers, 349–378.

Berliner, D.C. 1992. The nature of expertise in teaching. Teoksessa F. K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (toim.) Effective and responsible teaching. San Francisco: Jossay-Bass Publishers, 227–248.

Bocheński, I. 1974. Was ist Auktorität? Einfuhrüng in die Logik der Autorität. Fiburg: Verlag Herder.

Gadamer, H.-G. 1994. Truth and method. New York: Continuum.

Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Suom. I Järnefelt. Helsinki: Tammi.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Hazel, F. 1993. Advancing phenomeography. Questions of method. Nordisk pedagogik 13, 68–75.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uusittu painos. Helsinki: Tammi.

Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.

Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin ylipoiston sosiaalipsykologian julkaisuja.

Hurme, R., Pesonen, M. & Syväoja, O. 1990. Englanti-Suomi suursanakirja. Porvoo: WSOY.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Jarvis, P. 1997. Power and personhood in teaching. Studies in the Education of Adults 29, 82–92.

Jokinen, H., Nikkanen, P., Turunen, K. E. & Välijärvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Miksi koulun ja opettajan halutaan muuttuvan? Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 15–18.

Jokinen, K. 1996. Kasvaminen ja oppiminen traditioiden jälkeen. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 23–50.

Jones, V. F. & Jones, L. S. 1995. Comprehensible classroom management. Creating positive learning environments for all students. 4. painos. Boston: Alyn and Bacon.

Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30, 427–435.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Porvoo: WSOY.

Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Arator.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden

muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

Korpinen, E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18.

Koskenniemi, M. 1977. Sosiaalinen kasvatus koulussa. 5. painos. Helsinki: Otava.

Kyriacou, C. 1989. Effective teaching in schools. Oxford: Basil Blackwell.

Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

Larsson, S. 1986. Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. 1988. Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution. New York: Praeger, 176–205.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, NJ: Erlbaum.

McLaughlin, H. J. 1991. Reconciling care and control: Authority in classroom relationships. Journal of Teacher Education 42, 182–196.

Moilanen, P. & Räihä P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5.

Neiman, A. M. 1986. Education, power, and the authority of knowledge. Teachers College Record 88, 64–80.

Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 1993. Suomen kielen sanakirja. Suomea suomeksi. Jyväskylä: Gummerus.

Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. 2. painos. Tutkijaliiton julkaisu 85.

Opetushallituksen Sarjala painottaa auktoriteettia. 2001. Opettaja 26.1.2001, 4.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. Toinen painos. London: Sage.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Pulkkinen, L. 1994. Millaista lastenkasvatusta nykytutkimus suosittelee? Studia Generalia 28.2.1994.

Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Rask, I. 2000. Opettajan auktoriteetti – Opettajien ja oppilaiden käsityksiä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Sadeniemi, M. (toim.) 1967. Nykysuomen sanakirja A–K. Porvoo: WSOY.

Sironen, R. 1992. Koulun aura murenee – mitä tilalle? Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) "Miksi piiriin?". Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisesta. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 1, 9–12.

Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 1997. Group processes in the classroom. 7th ed. Boston: McGraw Hill.

Spady, W. G. 1974. The authority system of the school and student unrest: A theoretical exploration. The 73rd yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: The university of Chicago press, 36–77.

Spady, W. G. & Mitchell, D. E. 1979. Authority and the management of classroom activities. The 78th yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: The university of Chicago press, 75–115.

Steutel, J. & Spiecker, B. 2000. Authority in educational relationships. Journal of Moral Education 29, 323–337.

Theman, J. 1985. Likhet genom olikht. Et fall av kontextuell analys. Göteborgs universitet. Rapporter från intitutinen för pedagogik 15.

Tiene, D. & Buck, S. 1987. Student teachers and classroom authority. Journal of Educational Research 80, 261–265.

Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher authority in schools: A case study from Finland. Journal of Education for Teaching 26, 157–166.

Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle.

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Opetushallitus, 19–51.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. 1991. Phenomenography – A qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B:13.

Weber, M. 1969. Basic concepts in sociology. Käänt. H. P. Secher. New York: The Citadel Press.

Weinstein, C. S. 1998. "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. Teaching and Teacher Education 14, 153–163.

Wilson, J. 1992. The primacy of authority. Journal of Moral Education 21, 115–124.

LIITE 1

Arvoisa luokanopettajaksi opiskeleva, 6.4.2001

Sinut on valittu OKL:ssa opiskelevien auktoriteetti-käsityksiä koskevaan pro gradu – tutkimukseeni. Tutkimus suoritetaan yksilöhaastatteluina pääsiäisen jälkeen, viikolla 16 (tarpeen vaatiessa myös iltapäivisin viikolla 17). Haastattelu kestää korkeintaan tunnin ja se suoritetaan yliopiston tiloissa sinulle mahdollisimman sopivana ajankohtana.

Kaikki antamasi tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, eivätkä henkilötietosi tule missään vaiheessa julki.

Pyydän sinua ystävällisesti osallistumaan haastateltavakseni ja ilmoittamaan ajan, joka sopii sinulle parhaiten. Odotan yhteydenottoasi ennen pääsiäistä.

Terveisin
Marinella Ketola

LIITE 2

Hei haastatteluun kutsuttu! 11.4.2001

Muistutan sinua viime perjantaina saamastasi kutsusta opettajaopiskelijoiden auktoriteetti-käsityksiä koskevaan haastatteluun.

Voin vain kuvitella, miten kiireistä sinulla tähän aikaan vuodesta on, ymmärrän myös, ettei yksi tunti sisätiloissa kuulosta erityisen houkuttelevalta näin ihanina aurinkoisina päivinä, MUTTA pyydän sinua silti tarkastamaan uudelleen kalenterisi viikkojen 16 ja 17 kohdalta ja varaamaan sieltä yhden tunnin haastatteluani varten.

Haastatteluhan suoritetaan sinulle mahdollisimman hyvänä ajankohtana. Viikolla 16, eli heti pääsiäisen jälkeen, voin haastatella sinua mihin aikaan tahansa (paitsi ti klo 14–15), ja sitä seuraavalla viikolla milloin tahansa iltapäivällä (paitsi ma klo 14–15). Haastatteluja varten olen varannut bunkkerin vieressä olevan huoneen C 021.

Olet graduni kannalta minulle nyt välttämätön, joten pyydän sinua ystävällisesti ottamaan minuun pian yhteyttä!

Iloista pääsiäistä toivotellen
Marinella Ketola

LIITE 3 (1)

Teemahaastattelu

TAUSTAA:

- Mitkä harjoittelut tehty?
- Millaisia harjoittelukokemukset yleensä ottaen ovat olleet?
- Kuinka paljon opettajakokemusta muuten?

HAASTATTELUTEEMOJA:

JOHDATTELUA

- Muistatko omilta kouluajoiltasi opettajaa, jolla voisi sanoa olevan auktoriteettia? Kerro hänestä.
- Millainen auktoriteetti kuvittelet/koet itse olevasi? Mielikuvat? Kokemuksia?

AUKTORITEETIN MÄÄRITTÄMINEN

- Mitä ymmärrät käsitteellä auktoriteetti?
- Millaista on opettajan auktoriteetti?
- Onko opettajan auktoriteetti tarpeellinen?

AUKTORITEETIN SYNTY JA YLLÄPITÄMINEN

- Miten uusi opettaja voi tulla oppilaidensa auktoriteetiksi?
- Mitkä asiat tukevat opettajan auktoriteetin syntyä?
- Miten auktoriteettiasema voidaan säilyttää? Kerralla syntyvä vai aina uudelleen neuvoteltava asia?
- Mitkä asiat rapistuttavat opettajan auktoriteettia?
- Milloin koet olevasi oppilaiden auktoriteetti? Missä asioissa / tilanteissa?

    * Auktoriteetti suhteessa vanhempiin: Kuinka suhtaudut vanhemman esittämään kysymykseen: "Mitä teen lapselleni, kun en saa häntä nukkumaan puoli yhdeksältä?"

LIITE 3 (2)

SUHTAUTUMINEN OPETTAJAN AUKTORITEETTIIN

- Pidätkö sanaparia opettaja ja auktoriteetti myönteisenä vai kielteisenä?
- Milloin opettajan auktoriteettia voidaan pitää positiivisena asiana?
- Milloin opettajan auktoriteetti voidaan nähdä negatiivisena asiana?

AUKTORITEETTIEN KRITISOIMINEN

- Miten suhtaudut oppilaisiin, jotka kyseenalaistavat auktoriteettisi?
- Saako auktoriteetteja kritisoida?
- Mitä hyvää / huonoa auktoriteetin kritisoimisesta voi seurata?

AUKTORITEETIN SUHDE VALTAAN, KURIIN, AUTONOMIAAN

- Millainen on auktoriteetin ja vallan suhde?
- Uhkaako auktoriteetti oppilaiden vapautta ajatella itse? Milloin?

AUKTORITEETIN SISÄLTÖ

- Kuinka oppilaat mielestäsi kohtelevat opettajia tänä päivänä?
- Miten vanhemmat suhtautuvat opettajaan?
- Pitäisikö vanhempien jo etukäteen opettaa lapsensa kunnioittamaan opettajaa? Miksi? / Miksi ei?
- Voiko opettaja olla auktoriteetti sen perusteella, että hän on opettaja?

- Ovatko oppilaat, jotka tietävät opettajaa enemmän jostain asiasta uhka opettajan auktoriteetille?
- Pitääkö oppilaiden suhtautua kriittisesti opettajan esittämään tietoon? Milloin?
- Saako opettaja esiintyä tiedollisena auktoriteettina alueella, jolta hän oikeasti ei tiedä tarpeeksi?

- Millä tavoin opettaja voi ehkäistä kaaoksen ja konfliktien syntymistä luokassa? / Miten opettaja voi varmistaa, että oppiminen luokassa on tehokasta?
- Millaisia sääntöjä luokassa pitäisi olla?
- Kuinka sääntöjen noudattamista tulisi kontrolloida?

- Millä tavoin opettajan kannattaa pitää kuria luokassa?
- Kuinka tärkeää opettajan auktoriteetin kannalta on näyttää oppilaalle, että tämän esimerkiksi laiminlyötyä tehtävänsä tunnilla tai käyttäydyttyä epäasiallisesti, opettaja sanoo viimeisen sanan ja määrää rangaistuksen?

HYVÄ OPETUS

- Milloin olet kokenut onnistuneesi opettajana? Miksi?
- Millaista on hyvä opetus?
- Milloin olet kokenut epäonnistuneesi opettajana? Miksi?
- Millaista on kehno opetus?

AUKTORITEETIN KEHITTÄMINEN

- Voiko auktoriteettiaan kehittää / oppia? Kuinka? Missä?
- Miten OKL:ssa käsitellään opettajan auktoriteettia?
- Käsitelläänkö auktoriteettia tarpeeksi? Jos ei, missä yhteyksissä sen käsitteleminen olisi kaikkein järkevintä?
- Onko suhtautumisesi opettajan auktoriteettiin muuttunut OKL:n aikana? Missä vaiheessa? Miten?