

"Auktoriteetti ansaitaan uudelleen joka päivä"
Aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä
pedagogisesta auktoriteetista

Marjukka Nuolioja

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Luokanopettajien aikuiskoulutus
Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Nuolioja, Marjukka. "Auktoriteetti ansaitaan uudelleen joka päivä" Aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 66 sivua.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta ja sen ylläpitoon vaikuttavista asioista. Lisäksi tutkittiin aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä koulutuksen vaikutuksesta pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa käytettiin fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimus toteutettiin joulukuussa 2016, jolloin aikuisluokanopettajaopiskelijoilla oli vuosi opintoja takana koulutuksesta, jonka kesto on kokonaisuudessaan 1,5-2 vuotta. Aineisto kerättiin kirjoitelmina webropol -kyselyohjelmiston avulla. Tutkimukseen osallistui 24 aikuisluokanopettajaopiskelijaa.

Aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen vaikuttaa opettajan persoonallisuus ja ammattitaito. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opettajan arvoista ja etiikasta kertoo se, miten hän kohtelee ja kohtaa oppilaansa sekä pystyy luomaan luokkaan sellaisen työskentelyilmapiirin, että kaikilla on hyvä ja turvallinen opiskeluympäristö. Opettajan pedagogisen auktoriteetin ylläpitoon vaikuttavat käsitysten mukaan myös opettajan luomat vuorovaikutussuhteet oppilaidensa kanssa sekä se, kuinka opettaja ylläpitää työrauhaa. Koulutuksella aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan ei ole suurta vaikuttavuutta auktoriteettisuhteen rakentamiseen ja ylläpitoon. Työharjoittelut ja työkokemus olivat käsitysten mukaan vaikuttaneet eniten pedagogiseen auktoriteettiin.

Asiasanat: auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti, vuorovaikutus, arvot, koulutus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	NÄKÖKULMIA AUKTORITEETTIIN	8
2.1	Auktoriteetin määritelmästä	8
2.2	Auktoriteettisuhteen rakenteen tyypittelyä.....	11
2.2.1	Tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti	12
2.2.2	Tietoon ja valtaan perustuva auktoriteetti.....	15
2.2.3	Opettajan aseman mukanaan tuoma auktoriteetti.....	16
2.2.4	Avoin auktoriteetti	17
2.3	Pedagogisen auktoriteetin määritelmästä	19
2.4	Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta ja ylläpidosta	22
2.4.1	Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde	26
2.4.2	Arvot opettajan toiminnan lähtökohtina	28
2.5	Luokanopettajien aikuiskoulutuksesta.....	30
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
4.1	Laadullinen tutkimusote.....	32
4.2	Fenomenografinen tutkimussuuntaus.....	33
4.3	Aineiston hankinta.....	35
4.4	Fenomenografisen aineiston analyysi.....	37
5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	41
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	44

6.1	Käsitysryhmät.....	45
6.1.1	Opettajan ammattitaito ja persoonallisuus.....	45
6.1.2	Oppilaan kohtelu, yksilöllisyys, työskentelyilmapiiri ja oppilaan kohtaaminen.....	47
6.1.3	Työtavat, työrauha ja vuorovaikutus.....	48
6.1.4	Työn kautta oppiminen ja opintokurssit.....	50
6.2	Kuvauskategoriat.....	51
6.2.1	Opettajan ammatillisuus.....	52
6.2.2	Opettajan arvot ja etiikka.....	53
6.2.3	Luokkahuonevuorovaikutus.....	55
6.2.4	Koulutuksen vaikuttavuus.....	56
7	POHDINTA.....	58
	LÄHTEET.....	62
	LIITTEET.....	66

1 JOHDANTO

Opettajien velvollisuuksista ja oikeuksista käydään keskustelua aina ajoittain niin julkisuudessa kuin pienemmissäkin ryhmissä. Usein puhutaan myös siitä, mitä opettaja saa tehdä tai mitä hänen tulisi tehdä työskentelyrauhan säilyttämiseksi luokassa. Jokaisella koulusta kiinnostuneella on yleensä olemassa tähän asiaan jokin mielipide tai käsitys asiasta. Opettajan auktoriteetti on myös usein puheenaiheena, kun näistä edellä mainituista asioista keskustellaan. Opettajalla tulee olla jonkinlainen pedagoginen auktoriteetti, jotta hän pystyy opettamaan oppilaita. Pedagogisella auktoriteetilla tarkoitetaan esimerkiksi opettajan kykyä ohjata oppilaitaan kohti asetettuja tavoitteita ja pitää yllä luokan työrauhaa. Pedagogisen auktoriteetin syntyyn vaikuttavista seikoista puhutaan kuitenkin aika vähän. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen ei ole välttämättä itsestään selvää ja sen rakentumiseen vaikuttavat monet asiat.

Pedagogisen auktoriteetin käsite ei ole uusi. Opettajuuteen on liitetty pedagogisen auktoriteetin olemassaolo aina. Opettajien auktoriteettiasema on kuitenkin vaihdellut ajan mukaan. Opettajalla on koululaitoksen alkuaikoina ollut auktoriteettiasema, joka on ollut lähellä autoritääristä asemaa. Autoritäärinen opettaja on hallinnut luokkaa esimerkiksi pelon ja vallan avulla, jolloin mukana ei ole ollut auktoriteettiin kuuluvaa molemmin puolista kunnioitusta ja luottamusta.

Nykyisin opettajat joutuvat perustelemaan ja käyttämään aikaa sekä etsimään uusia keinoja auktoriteettiasemansa luomiseen ja ylläpitoon. Opettajan auktoriteettiasema ei tule opettajalle automaattisesti työpaikan mukana, vaan kukin opettaja joutuu itse rakentamaan auktoriteettiasemansa. Tähän auktoriteettiasemaan vaikuttavat mm. opettajan persoonallisuus, arvot ja vuorovaikutus oppilaiden sekä heidän vanhempiensa kanssa.

Muutama vuosi sitten julkisuudessa puhutti opettajien oikeus poistaa luokasta häiritsevästi tai väkivaltaisesti käyttäytyvä oppilas. Samassa yhteydessä keskusteltiin siitä, että saako opettaja käyttää voimakeinoja edellä mainituissa tilanteissa tai saako opettaja esimerkiksi tarkastaa oppilaan tavaroita epäillessä.

sään oppilaalla olevan hallussaan kiellettyjä asioita. Perusopetuslaki (36§) antaa opettajalle mahdollisuuden näihin kurinpidollisiin asioihin. Opettajan pedagogisessa auktoriteetissa ei kuitenkaan ole kyse varsinaisesti kurinpidosta, vaan siihen liittyy esimerkiksi oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan ja keskinäinen luottamussuhde.

Syksyllä 2016 julkisuuteen tuli oppilaiden kuvaama video, missä opettaja menetti malttinsa oppilaiden käytöksen takia. Opettajalla ei ollut auktoriteettia oppilaisiinsa ja oppilaat käyttivät tätä hyväkseen käyttäytymällä huonosti ja kuvaten opettajan raivostumisen. Oppilaat eivät kunnioittaneet opettajaa eikä heidän välillään ollut hyvää vuorovaikutussuhdetta. Video levisi julkisuudessa todella nopeasti ja asia sai paljon julkisuutta osakseen. Joulukuussa 2016 Arja Kivipelto (2016) otti kantaa tämän aiheen kautta opettajankoulutukseen Helsingin Sanomien artikkelissaan. Hän haastatteli Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yliopistonlehtoria Kauko Komulaista, joka toi esille, ettei opettajankoulutuksessa järjestetä yhtään suoraan auktoriteetin omaksumiseen tähtäävää kurssia. Auktoriteettiin liittyvät kysymykset tulevat eri kursseilla enemmän tai vähemmän epäsuorasti esille.

Elokuussa 2016 käyttöön otetun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 myötä opettajan asema todennäköisesti hieman muuttuu, kun oppilaiden oma osuus oppimisessa ja tiedon hakemisessa korostuu. On mielenkiintoista nähdä miten Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 myötä tulevat muutokset opetuksessa ja koulumaailmassa muuttavat opettajan pedagogisen auktoriteetin tarpeellisuutta ja muodostumista. Koululuokka tarvitsee kuitenkin aina johtajan, joka johtaa tai ohjaa luokkaa asetettuja tavoitteita kohti.

Tutkimuksessani tutkin aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta ja sen ylläpitoon vaikuttavista asioista. Lisäksi tutkin millaisia rakennusaineita aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan koulutus antaa pedagogisen auktoriteettisuhteen muodostamiselle. Opettajiksi opiskelevien käsitysten mukaan opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen vaikuttaa opettajan persoonallisuus ja ammattitaito. Opiskelijat nostivat käsityksissään esille hyvän vuorovaikutussuhteen opettajan

ja oppilaan välillä sekä turvallisen oppimisympäristön merkityksen. Opettajan tulee ottaa nämä asiat huomioon toimiessaan luokan pedagogisena auktoriteettina ja ohjatessaan oppilaita kohti asetettuja tavoitteita, jotta kaikilla on hyvä ja turvallinen oppimisympäristö.

2 NÄKÖKULMIA AUKTORITEETTIIN

2.1 Auktoriteetin määritelmästä

Auktoriteettia käsitteenä ja auktoriteettisuhdetta voidaan ja on käsitelty, kuvailtu ja määritelty usein eri tavoin. Sivistyssanakirja määrittelee käsitteen auktoriteetti arvovaltaiseksi tai vaikutusvaltaiseksi henkilöksi (Kielitoimistonsanakirja 2016). Auktoriteetti määritellään tutkimuskirjallisuudessa usein vaikutuskeinoiksi, joka ei ole pakottamista eikä suostuttelua. Se merkitsee oikeutta ohjata toisten ihmisten toimintaa. Auktoriteetin ohjeiden noudattaminen perustuu ymmärrykseen siitä, että suuressa joukossa on mahdotonta suostutella tai pakottaa jokaista toimimaan. Legitiimin eli oikeutetun auktoriteetin ohjeiden noudattaminen on usein rationaalisesti perusteltua, mikäli se ei ole ristiriidassa moraalisien vaatimusten kanssa. Tunnustettu legitiimi auktoriteetti voi ohjata ihmisten toimintaa ilman pakkoa tai manipulaatiota. (Puolimatka 2001, 250.) Puolimatkan (2010, 255) mukaan Bochenski (1974) on todennut, että auktoriteetissa ei ole kyse ominaisuudesta vaan suhteesta. Kolmipaikkaiseen suhteeseen kuuluvat auktoriteetin haltija, sille alistettu henkilö ja asiaankuuluva alue. Kaksi henkilöä voivat olla auktoriteetteja toisilleen eri alueilla, mutta eivät samalla alueella samaan aikaan.

Launosen (2000, 150, 152) mukaan koulukasvatuksen etiikassa pyrittiin 1800-luvulla kehittämään yksilön moraalista luonnetta. Auktoriteettia kunnioitettiin vahvasti ja 1900-luvun alkupuolella korostettiin aiempaa enemmän myöskä kiintymyksen ja myönteisen tunnesuhteen arvoa. Koska opettaja edusti oppilaille siveellistä totuutta, tarkoitti opettajan auktoriteetille alistuminen tuolloin myös siveytlain noudattamista. Koulun tehtävänä oli siis kasvattaa oppilasta siveellisiä, elämän perusasioihin tyytyväisiä ja ahkeria oppilaita. Puolimatkan

(1999, 303) näkemyksen mukaan auktoriteetti ja kasvatus edellyttävät arvonäkökulmaa. Eri merkitysnäkökentät antavat mahdollisuuden suhtautua kriittisesti auktoriteetin eri muotoihin. Harjunen (2011, 303) puolestaan korostaa, että kasvattajalla tulee olla tietoa hyvästä ja pahasta, arvonäkökulmista, todellisuudentajua. Kasvattajan tulee ajatella kriittisesti, omata sisäistä näkemystä, itse-tuntemusta, sisäistä näkemystä, valoa ja rakkautta.

Puolimatkan (2010) mukaan Bochenski (1974) on todennut, että auktoriteetti on välttämätön silloin, kun tehtävä on monimutkainen ja ihmisiä on paljon. Pienen ryhmän, esimerkiksi kahden henkilön, on mahdollista toimia ja tehdä yksinkertaisia tehtäviä ilman auktoriteettia. Kaksi ihmistä voi neuvotella keskenään yksityiskohdista, mutta useamman hengen ryhmän on helpompi toimia, kun yksi ryhmän jäsenistä varmistaa yhteistyön sujumisen ja ohjaa ryhmän toimintaa. Koululuokassa toimiminen edellyttää sellaisia monimutkaisia yhteistyön muotoja, ettei se voi toimia ilman auktoriteettia. (Puolimatka 2010, 278.) Koulussa tällaisia monimutkaisen yhteistyön muotoja ovat esimerkiksi ryhmätyöt ja erilaiset ilmiölähtöiset projektit. Kuitenkin näissä oppilaslähtöisissä työskentelymuodoissa tarvitaan toiminnan sujuvuuden varmistamiseksi myös opettajaa ohjaamaan toiminnan etenemistä ja varmistamaan työskentelyn sujuminen. Opettaja ei kuitenkaan ole jokaisen alan asiantuntija, joten opettajan kannattaa verkostoitua muiden toimijoiden kanssa.

Puolimatkan (2010, 256, 267, 279) mukaan auktoriteettia voidaan käyttää väärin kahdella eri tavalla. Henkilö voi yrittää käyttää auktoriteettiaan alueella, minne hänen auktoriteettinsa ei oikeasti ulotu. Esimerkiksi opettajan auktoriteetti ei ulotu oppilaan yksityiselämään. Toisessa tavassa henkilö voi yrittää käyttää auktoriteettiaan ihmiseen, jolle hän ei ole auktoriteetti. Näissä tapauksissa auktoriteetin haltija yrittää tehdä auktoriteetistaan liian laaja-alaisen. Kun ohjaaminen on avointa eikä sitä peitellä, estää se auktoriteetin väärinkäyttöä. Lapsen tulee olla tietoinen oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan, jotta hän voi puolustautua väärinkäytettyä auktoriteettia vastaan. Auktoriteetin tulee etsiä lapsen etua, ei auktoriteetin käyttäjän.

Launosen (2000, 223, 231, 233) mukaan opettajan auktoriteetti nähtiin vielä 1950- ja 1960- lukujen pedagogisissa teksteissä tärkeänä tekijänä. Launonen on viitannut Haavioon (1949) joka oli sitä mieltä, että oikea opettajan auktoriteetti perustuu siveellisiin ominaisuuksiin ja tietoon. Jo tuolloin on ajateltu, että opettajan auktoriteettiin kuuluu aitous. Mikäli opettajan sanat ja hänen työnsä ovat aitoja, myös oppilaat voivat muodostaa ihailevan kiintymyksen opettajaa kohtaan ja opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaisiinsa esimerkiksi omalla esikuvallaan. Vapaan kasvatuksen aikana kuvaillaan 1960-1970 -luvun vaihdetta. Yleisissä keskusteluissa vapaa kasvatusta ymmärrettiin kasvatuksena, jossa lapselle ei asetettu minkäänlaisia vaatimuksia ja kasvattaja oli luopunut auktoriteettiasemastaan kokonaan. Markkinatalous löi Suomessa 1980-luvulla läpi ja tuolloin alettiin korostaa voimakkaasti yksilöllisyyttä ja itsensä hemmottelua. Perinteiset auktoriteetit kuten kirkko, koulu ja koti menettivät arvojen näkökulmasta asemaansa ja markkinat alkoivat puolestaan kaupitella arvoja.

Launonen (2000, 236) viittaa väitöskirjassaan Simolaan (1995), jonka mukaan etiikka oli keskeisenä oppiaineena vielä 1960-luvulla mukana opettajan koulutuksessa. Opettajalle tuli olla selvää se, mihin arvoihin tai käyttäytymismuotoihin lapsia ja nuoria ohjattiin kasvatuksen avulla. Kasvatustiede nostettiin pääaineeksi vuonna 1967 ja se ohitti mm. etiikan opettamisen. Lisäksi vuonna 1989 didaktiikan asema nousi ylivertaiseen asemaan. Kuitenkin 1990-luvulla opettajan ammattietiikka palasi takaisin opettajien koulutukseen filosofian muodossa.

2.2 Auktoriteettisuhteen rakenteen tyypittelyä

Käytän Harjusen tulkintaa Bochenskin teorioista, sillä Bochenskin teos on saksankielinen, enkä hallitse itse sitä kieltä. Harjunen (2002) on esitellyt Joseph M. Bochenskin (1974) tavan tarkastella auktoriteettia suhteena analyyttisen filosofian kautta. Tämä Bochenskin malli on muodollinen ja selkeä, vaikkei tarkennu yleisenä mallina kasvattajan ja kasvatettavan tai opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Bochenskin mielestä auktoriteetti on suhdesana, joka merkitsee periaatteellista suhdetta. Kyseessä on auktoriteetin haltijan, sille alisteisen henkilön eli subjektin ja asiaankuuluvan alueen välisestä suhteesta. Alueella tarkoitetaan tässä mallissa ajatussisältöä, sanojen merkityksiä, ei niinkään todellisia asioita tai tapatumia. Harjusen (2002) mukaan Bochenski (1974) on jaotellut auktoriteettisuhteen rakentumisen seitsemään vaiheeseen:

1. *Auktoriteetin haltija haluaa välittää subjektille jotain.*
2. *Auktoriteetin haltija tiedottaa tämän asian subjektille jollain tapaa, esimerkiksi sanoilla, katseella tai liikkeellä.*
3. *Subjekti havaitsee merkit eli esimerkiksi kuulee äänet tai näkee liikkeen.*
4. *Subjekti ymmärtää merkit ja sen,*
5. *että tiedotus on välitetty väitteenä ja*
6. *että se tulee auktoriteetin kantajalta.*
7. *Subjekti hyväksyy välitetyn viestin.*

(Harjunen 2002, 122–123.)

Opettajan ja oppilaan näkökulmasta katsottuna edellä mainituissa auktoriteettisuhteen seitsemässä kohdassa auktoriteetin haltija kuvaa opettajaa ja subjekti oppilasta.

Keskeistä auktoriteettisuhteessa on, että se näyttäytyy suorana, näkyvänä ja on avoin, jolloin subjekti tietää olevansa vaikutukselle alttiina ja ymmärtää saamansa merkit. Toisaalta tämän Bochenskin (1974) mallin ulkopuolelle jää epäsuora ja piilotettu vaikuttaminen, joka tulee esille esimerkiksi koulussa sil-

loin, kun oppilaat työskentelevät ilman opettajan läsnäoloa mutta silti sovittujen sääntöjen mukaan. Kuitenkin auktoriteettisuhde on Bochenskin (1974) mallissa selväpiirteinen. Auktoriteettisuhteen syntymisen jälkeen suhde säilyy niin kauan kuin subjektin ja haltijan suhde alueeseen pysyy ennallaan. Bochenskin (1974) logiikan mukaan auktoriteetin kantaja ja subjekti ovat yksittäisiä, olemassa olevia olentoja. Tämän logiikan mukaan sääntö tai laki ei voi olla auktoriteetti, sillä sen takana on ihmisiä, jotka ovat säätäneet lait. Toisaalta taas esimerkiksi luokka voi olla subjekti, jossa opettaja on auktoriteetti kaikille yksittäisille oppilaille. Kyse on siis aina henkilöiden välisestä suhteesta. Auktoriteettisuhde ei ole staattinen, sillä sekä haltija että subjektin osat voivat vaihtua ja suhde voi saada erilaisia muotoja. (Harjunen 2002, 123–125.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan opetuksen tulee nojata aiempaa enemmän ilmiölähtöiseen, eheytettyyn ja oppilaslähtöiseen opiskeluun. Opettajan rooli luokassa on muuttumassa opettajajohtoisesta opettamisesta oppimisen ohjaamiseen. Kuitenkin opettajaa tarvitaan edelleen työrauhan ylläpitämiseen ja oppimisen turvaamiseen. Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhde on siis edelleen olemassa, mutta epäsuora vaikuttaminen korostuu, kun oppilaat työskentelevät itsenäisemmin erilaisissa projekteissa.

2.2.1 Tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti

Auktoriteetti jaetaan tyypillisesti kahteen eri merkitykseen. Voidaan puhua ihmisestä, joka on auktoriteetin asemassa tai on auktoriteettina. Esimerkiksi poliisi ja lakimiehet ovat auktoriteetin asemassa ja tiedemiehet ovat auktoriteetteja. Bochenski (1974,) on jakanut auktoriteetin myös kahteen lajiin, tiedolliseen eli

epistemologiseen auktoriteettiin ja ohjaavaan eli deontologiseen auktoriteettiin. (Harjunen 2002, 126.)

Puolimatka (2001, 251) on todennut, että opetuksen käsitteen filosofisissa analyyseissa oletetaan usein, että kasvatus edellyttää vähintään kahdenlaista auktoriteettia, yhteiskunnallista (ohjaava) ja tiedollista. Opettajat eivät voi ilman yhteiskunnallista auktoriteettia hallita opetustilannetta ja ylläpitää samalla järjestystä. Opettajien tulee olla myös tiedollisia auktoriteetteja hallitsemalla opettamansa asiakokonaisuuden lisäksi opettamisessa tarvittava pedagoginen tieto. Lisäksi on esitetty, että kasvatuksessa tarvittavan auktoriteetin käytön oikeutuksen tulee ainakin joiltain osin perustua tietoon, joten nämä kaksi auktoriteetin muotoa liittyvät täten läheisesti yhteen.

Puolimatkan (2010, 264) mukaan kasvatusinstituutioissa tarvitaan sekä ohjaavaa että tiedollista auktoriteettia. Harjusen (2002, 129) mukaan Bochenski (1974) toteaa, että auktoriteetin haltija on tiedollinen auktoriteetti subjektille silloin, kun subjekti hyväksyy pääosin kaikki asiat, jotka haltija välittää hänelle väitteinä ja jotka kuuluvat jollekin tietylle osa-alueelle. Esimerkiksi oppinäytetyön tekijä luottaa siihen, että hänen ohjaajansa antamat ohjeet ovat oikeita. Tiedollisen auktoriteetin oikeutus perustuu joko järkipäiseen perusteluun tai välittömään kokemukseen. Puolimatka (2001, 254) on sitä mieltä, että opettajat ovat kouluissa tiedollisia auktoriteetteja. Oppilaat pitävät opettajan opettamia asioita oikeina, koska opettaja opettaa nämä asiat ja ne on myös painettu esimerkiksi oppikirjaan. Alkuopetuksessa opettajan tiedollisella auktoriteetilla on keskeinen asema, vaikka opetuksen tavoitteena onkin kehittää oppilaissa valmiuksia itsenäiseen asioiden arvioimiseen.

Ohjaavalla auktoriteetilla on Bochenskin (1974) mielestä aina jokin käytännön päämäärä ja auktoriteettisuhteen alueeseen kuuluvat ohjeet ja määräykset. Edellytyksenä ohjaavalle auktoriteetille on, että on olemassa subjektin haluama päämäärä ja subjekti uskoo, että hänen on ehdottomasti noudatettava auktoriteetin ohjeita päästäkseen päämääräänsä. Ohjaava auktoriteetti voidaan hylätä silloin, kun päämäärä joko kielletään tai auktoriteetin ei uskota auttavan päämäärän saavuttamisessa. Tiedollisessa auktoriteetissa subjekti luottaa auk-

toriteettiin, mutta ohjaavan auktoriteetin yhteydessä subjekti luottaa tapahtumisen yhteydessä syntyvään käsitykseen. (Harjunen 2002, 130-132.)

Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 17) painottaa oppimiskäsitystä, missä oppilas on aktiivinen toimija. Oppilas oppii asettamaan tavoitteita sekä ratkaisemaan ongelmia niin itsenäisesti kuin yhdessä muiden kanssa. Opettajan rooli on opetussuunnitelmaan peilaten muuttumassa tiedollisesta auktoriteetista enemmän ohjaavaksi auktoriteetiksi. Opettaja ohjaa oppilasta etsimään tietoa ja saavuttamaan tavoitteensa. Opettaja on kuitenkin vielä myös tiedollinen auktoriteetti, mutta hän ei hallinnoi tietoa. Myös oppilas voi olla tiedonhaltija. Roolit voivat vaihdella tilanteen ja opetettavan asian mukaan. Puolimatkan (2010, 256) mukaan ohjaavalla auktoriteetilla tarkoitetaan oikeutta myös käyttäytymisen ohjaamiseen. Toivottavaa kuitenkin on, että ohjaava auktoriteetti olisi myös tiedollisesti pätevä alueilla, missä hän käyttää ohjaavaa auktoriteettia.

Ohjaavan auktoriteetin subjektina voi olla myös ihmisryhmä silloin, kun kaikki tai suurin osa ryhmästä hyväksyy auktoriteetin. Jokaisen ryhmän jäsenen ei aina tarvitse toimia ohjeiden mukaan, sillä riittää, että suurin osa toimii niitä noudattaen. Ohjaava auktoriteetti voi perustua yhteiseen päämäärään, palkkioihin tai rangaistuksiin. Esimerkiksi jalkapallojoukkueen pelaajilla ja valmentajalla on yhteinen päämäärä, voittaminen. Kun auktoriteetti perustuu palkkioihin tai rangaistuksiin, voi auktoriteetin ja subjektin lopullinen päämäärä olla erilainen, mutta välitön päämäärä on sama. Esimerkiksi opettaja pyytää oppilaita siivoamaan luokan ennen välitunnille pääsyä. Osa oppilaista toteuttaa ohjeen vain päästäkseen nopeasti välitunnille ja välttääkseen rangaistuksen, joka tässä tapauksessa on viivästynyt välitunnille pääsy. Vaikka sekä opettajan että oppilaiden välitön päämäärä on siivota luokka siistiksi, on opettajan perimmäinen tarkoitus kuitenkin opettaa oppilaita ottamaan toiset huomioon ja ottamaan vastuuta. (Harjunen 2002, 133.)

2.2.2 Tietoon ja valtaan perustuva auktoriteetti

Auktoriteetti voi perustua koulussa tietoon tai valtaan. Ensimmäinen perustuu tietoon, kokemukseen ja asiantuntemukseen (Gordon 2006, 245). Opettaja on koulussa asiantuntijana asettamassa oppimisen tavoitteita oppilaille oman tietotaitonsa, ammattitaitonsa ja kokemuksensa kautta. Gordonin (2006, 245-247) mukaan opettajilla on vaikutus oppilaisiin tämän tietoon perustuvan auktoriteetin kautta. Opettajien tulee huomioida tämä heille ammattinsa kautta myönnetty auktoriteetti, jotta he eivät laajenna sitä todellisen asiantuntemuksen ulkopuolelle. Opettajien asiantuntemus perustuu heidän koulutukseensa ja taustaansa. Oppilaat tunnustavat tämän auktoriteetin ja sitä pidetään oikeutettuna, sillä tämän auktoriteetin käyttäminen oppilaisiin vaikuttamiseen on selkeää ja perusteltua, ja sen katsotaan olevan osa opettajan tehtävää. Pienet lapset antavat opettajille vanhempia lapsia enemmän tätä auktoriteettia. Mikäli oppilaille selviää, ettei opettaja ole ansainnut auktoriteettiaan tai hänen tietoon perustuva auktoriteettinsa on epärealistinen, auktoriteetti vähenee. Mikäli auktoriteetti on ansaittua, se saattaa jopa kasvaa. Luokassa asiantuntemukseen perustuva auktoriteetti aiheuttaa harvoin hankaluuksia. Macleod, MacAllister ja Pirrie (2012, 296) tuovat esille, että digitaalisen tiedon ja teknologian käyttö tuovat uusia haasteita opettajan ja oppilaan väliseen auktoriteettisuhteeseen, sillä oppilaat saattavat olla niiden käytössä etevämpiä kuin opettajansa. Etenkin tämä saattaa vaikuttaa opettajan tietoon ja asiantuntemukseen perustuvaan auktoriteettiin.

Vallankäytölle perustuva auktoriteetti on peräisin siitä, että opettajalla on valta palkita tai rangaista oppilaita. Tämä auktoriteetti perustuu siihen, että opettajalla on valtaa joko suoda oppilaille heidän haluamiaan tai tarvitsemiaan asioita (palkinnot) tai hankaloittaa asioita (rangaistukset). Pienet lapset ovat riippuvaisia vielä aikuisista ja koulussa opettajasta, jolloin opettajalla on luokassa enemmän valtaa. Oppilaiden kasvaessa he eivät ole enää niin riippuvaisia

opettajastaan, jolloin opettaja kadottaa tätä palkitsemisvaltaansa. Vähitellen opettaja menettää myös rankaisovaltaansa. Tällainen valtaan perustuva auktoriteetti murtuu lopulta kokonaan. Opettajalla, joka luottaa lujasti palkintoihin ja rangaistuksiin, tarkoitetaan autoritaarista valtaa käyttävää opettajaa. (Gordon 2006, 247-248.)

2.2.3 Opettajan aseman mukanaan tuoma auktoriteetti

Opettajan tehtävänä on vahvistaa oppilaan innostusta näyttämällä oma innostuksensa ja antaa oppilaalle avuksi oma laajempi tietonsa asioista. Hänen tehtävänä on myös estää oppilasta tuhlaamasta aikaansa tai voimiansa epätarkoituksenmukaisiin asioihin. (Puolimatka 2010, 254.) Kuitenkin opettajan asema koulussa tuo mukanaan myös velvollisuuden niin valvoa koulun sääntöjä kuin huolehtia koulun turvallisuudestakin. Tässä on kyse auktoriteettisuhteesta, joka on voimassa ja missä opettaja toimii moraalien ja aseman edellyttämällä tavalla, mutta mikäli näin ei tapahdu, suhde haihtuu. Edellytyksenä tällaiselle auktoriteettisuhteelle on, että opettaja on koulun sääntöjen takana ja pitää niitä tarkoituksenmukaisina ja järkevinä koulun tehtäviin ja koulun väen hyvinvoinnin kannalta. Opettajan tulee myös olla itse sitä mieltä, että sääntöjen noudattamisen valvominen ja kaikkien hyvinvoinnin turvaaminen koulussa kuuluvat opettajan tehtäviin. Sääntöjen tulee olla niin opettajista, rehtorista kuin oppilaistakin järkeviä, jotta opettaja voi olla tällainen auktoriteetti. Kun opettajalla on auktoriteetti, oppilas noudattaa sääntöjä ja tottelee opettajaa. Toisaalta säännöt voivat nousta tueksi esimerkiksi epävarmalle opettajalle tai nuorelle opettajalle hänen taistellessaan asemastaan ja yrittäessään olla auktoriteetti. Toisaalta tuolloin siirrytään helposti mielivaltaisen vallankäytön puolelle. (Harjunen 2002, 298-

299.) Puolimatkan (2010, 292) mukaan opettajan tehtävänä on saada luokka ja oppilaat toimimaan niin, että luokkayhteisö toimii järjestäytyneesti.

Kun puhutaan auktoriteetista sääntöjen noudattamisen yhteydessä, puhutaan epäpersoonallisesta auktoriteetista. Tällainen auktoriteettisuhde ei edellytä lähempää tuntemusta, vaan kyse on ainoastaan oppilaista ja opettajista koulu-yhteisön kontekstissa. Wilsonin (1990) mukaan epäpersoonallisella auktoriteetilla tarkoitetaan sitä, että auktoriteetti ei toimi ollenkaan itsenään, vaikka ihminen pysyykin itsenään. Sääntöjen noudattamisen yhteydessä opettaja saattaa toimia oikeudenmukaisuuden takia toista vastaan tai estämällä toista tekemästä jotain. (Harjunen 2002, 299.)

2.2.4 Avoim auktoriteetti

Puolimatkan (2010, 283-285) mukaan avoimella auktoriteetilla ei pyritä hallitsemaan oppilaita vaan heille annetaan mahdollisuus omatoimiseen oppimiseen. Avointa auktoriteettia käytetään suoraan ja peittelemättä toisin kuin nimetöntä valtaa käytettäessä. Opettajan käyttäessä avointa auktoriteettia, hän antaa suoran ohjeen oppilaalle ja kertoo suoraan, mitä tapahtuu, ellei oppilas tee niin kuin opettaja ohjeistaa. Vaikka ohje olisi ristiriidassa sen kanssa mitä oppilas haluaisi tehdä, on oppilaan noudatettava kuitenkin ohjetta. Vallankäyttö on tällöin avointa eikä sääntöjä ole piilotettu. Mikäli rangaistuksia tarvitaan, avoin auktoriteetti käyttää aina konkreettisia rangaistuksia. Nimetön valta käyttää psyykkistä manipulaatiota, jolloin oppilas esimerkiksi laitetaan miettimään, mikä hänessä on vikana, kun hän ei noudata ohjeistuksia.

Mikäli opettaja joutuu luopumaan avoimesta auktoriteetistaan, johtaa se siihen, että hän joutuu alkaa käyttää peiteltyä vallankäyttöä, koska koululuokka

ei pysty toimimaan yhteistoiminnallisesti muuten. Jos opettajilta viedään välineitä käyttää avointa auktoriteettiaan, heidän on pakko kontrolloida oppilaita peitellysti. Samalla kun ulkoisesta ja näkyvästä auktoriteetista luovutaan, kehitetään tilalle sellaisia valvonnan ja hallinnan tekniikoita, jotka eivät näy suoraan oppilaille, mutta niiden avulla voidaan hallita oppilaiden elämää. Olisi reilua tehdä selväksi avoimesti, että koulumaailmaan liittyy sellaisia vapauden rajoituksia, joille on olemassa selvät perustelut. (Puolimatka 2010, 296-297.)

Puolimatkan (2001, 273) mukaan opettajan auktoriteettia voidaan perustella tarkoituksenmukaisuudella. Vaikka lapsen uteliaisuus ja omaehtoinen oppiminen ovat keskeisiä kasvatukseen liittyviä asioita, ei lapsi kehity ilman minäänlaista ohjausta. Opettaja voi käyttää auktoriteettiaan enemmän tai vähemmän mielekkäästi. Opettajalla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaaseen kuin oppilaalla opettajaan. Mikäli tätä epätasapainoa salaillaan tai yritetään luoda tasavertaisuuden harhakuvaa, edistetään sillä peitettyä vallankäyttöä ja manipulaatiota. Avoimen auktoriteetin käyttö vähentää vallankäytön tarvetta ja antaa lapselle mahdollisuuden arvioida tapoja, miten valtaa käytetään. Vaikka opettaja käyttää auktoriteettiaan, ei se poissulje luottamuksellisen suhteen syntymistä oppilaan ja opettajan välille. Kun opettajan käyttämä auktoriteetti on avointa ja oppilaat ovat tietoisia opettajan auktoriteetista, vähentää se manipulaation vaaraa. Demokraattiseen kasvatukseen kuuluu rationaalinen suhtautuminen auktoriteetteihin. Auktoriteetin ymmärtäminen ei estä oppilasta itsenäistymästä.

2.3 Pedagogisen auktoriteetin määritelmästä

Kasvattajan ei tule ainoastaan myötäillä lapsen luontaista kasvua vaan pyrkiä myös tietoisesti ohjaamaan hänen kehitystään. Tämä tietoinen pyrkimys ohjata lasta sisältää oletuksen siitä, että kasvatuksellinen auktoriteetti on oikeutettua. Joidenkin mielestä kasvatuksessa on pyrittävä tasavertaisuuteen ja kaikenlainen vallankäyttö halventaa ja nöyryyttää lasta. Tätä ajattelutapaa edustavat esimerkiksi antipedagogit. Kuitenkin on tosiasia, että ilman ohjausta lapsi saattaa omalla toiminnallaan vaarantaa oman mahdollisuutensa avoimeen tulevaisuuteen. Oikein käytettynä auktoriteetti on edellytys vapaudelle, sillä se rajoittaa lapsen vapautta toimia niin, etteivät hänen toimintatapansa rajoita hänen tai muiden vapautta tulevaisuudessa. Kuitenkin lapsen tulee myös saada kokea vapautta ohjauksen rinnalla. Kasvatuksen onkin toimittava näiden kahden näkökohdan välissä. (Puolimatka 2010, 245, 247, 249.) Ojakankaan (2001, 51, 67) mukaan kasvattajalla ja kasvatettavalla on kuitenkin aina epätasainen suhde, sillä tasaveroisten välillä ei voi olla kasvatusta. Mikäli joku pyrkii kasvattamaan tasaveroista, hän yrittää alentaa ja halventaa tätä, sillä kasvatus on alemman ja ylemmän välinen hierarkkinen suhde. Päämääränä voi kuitenkin olla alempana olevan saattaminen tasaveroisuuteen ylemmän kanssa. Kasvattajan ja kasvatettavan välillä ei ole tasa-arvoa, vaan kyse on aina auktoriteettisuhteesta.

Puolimatka (2010, 264) on todennut, että kasvatuksellista auktoriteettia tarvitaan ja sen tarve johtuu kolmesta eri syystä. "1. lapsen ohimenevästä kypsymättömyydestä ja kyvyttömyydestä huolehtia itsestään, 2. tarpeesta hajauttaa yhteiskunnallista valtaa ja 3. yleisistä yhteistyön tarpeista." Harjunen (2002 113) tuo esille, että auktoriteetti sanana herättää paljon tunteita kasvattajassa. Sana auktoriteetti yhdistettynä koulumaailmaan tuo mieleen tilanteen, missä opettaja seisoo luokan edessä ja oppilaat toimivat hänen vaatimallaan tavalla. Tämä ei kuitenkaan ole vallitseva pedagoginen suuntaus. Opettajan tulee pystyä ohjailemaan toimintaa muuten. Macleodin ym. (2002, 494) mukaan pitää

ymmärtää mitä luokkahuoneessa tapahtuu, jotta voi ymmärtää opettajan ja oppilaan välissä olevaa auktoriteettisuhdetta.

Kirjallisuudessa on erilaisia tulkintoja pedagogisen auktoriteetin käsitteestä. Esimerkiksi Harjunen (2002, 113) kertoo, että van Manenin (1991) mukaan auktoriteetin käsitteellä viitataan tietynlaiseen eroon, asymmetriaan, epätasaisuuteen tai ihmisten välisissä suhteissa olevaan erilaisuuteen. Auktoriteettina olemisen on olemista vaikuttajan asemassa, kuten opettaja-oppilas-suhteessa. van Manen (1991) on todennut, että aikuisella voi olla lapsen pedagoginen vaikutus ainoastaan silloin, kun auktoriteetti ei perustu valtaan vaan rakkauteen ja kiintymykseen sekä lapsen puolelta sisäiseen hyväksymiseen, rakkauteen, luottamukseen ja lopulta kriittiseen ymmärtämiseen. Pedagoginen auktoriteetti on vastuu, minkä lapsi antaa aikuiselle niin ontologisessa kuin persoonallisessakin mielessä. Lapsi vastuuttaa aikuisen suorasti ja epäsuorasti olemaan vastuussa niistä arvoista, joita hän tarvitsee hyvinvointiinsa ja kasvuun kohti aikuisuutta. Harjusen (2002, 113) mukaan Wilsonin (1995) mielestä opettajan auktoriteetti on edellytys tehokkaalle opetukselle ja todelliselle opiskelulle. Opettajan tehtäviin kuuluu niin järjestyksen pito kuin opettaminenkin, ja auktoriteetti liittyy näihin kumpaankin.

Harjunen (2011, 303-304) on artikkelissaan viitannut kasvatusteoreetikko Nohliin (1988), joka on sitä mieltä, että kasvatettavan ja kasvattajan välillä olevan pedagogisen suhteen kaksi olennaista mahtia ovat rakkaus ja auktoriteetti. Nämä kaksi mahtia määräävät kasvatussuhteen pedagogisen rakenteen ja ovat myös sen henki, vahva rakentava voima sekä kaiken pedagogisen vaikutuksen edellytys. Kasvattajan auktoriteetti on sekä tiedollinen ja ohjaava että myös moraalinen. Pedagoginen auktoriteetti on aina lapselle tai oppilaalle moraalisesti vastuullinen aikuinen. Toisaalta kyse on myös tahtosuhteesta, eli kasvatettavan ja kasvattajan tahdon yhteensovittamisesta. Tahtojen taistelua käydään niin kasvattajan ja kasvatettavan kuin kasvatettavan tahdon sekä yhteisön kulttuuristen vaatimustenkin välillä.

Vikaisen (1984, 61) määritelmän mukaan pedagoginen auktoriteetti on pakkokeinoista vapaata, kasvatettavan omiin kehityspyrkimyksiin tai tavoittei-

siin pohjautuvaa vaikuttamista, missä opettaja on ikään kuin ohjaaja, joka pyrkii rohkaisemaan oppilasta suoriutumaan tavoitteista onnistuneesti. Tällöin opettajan ja oppilaan välillä oleva riippuvuussuhde ei voimistu vaan oppilaan oma vastuuntunto vahvistuu. Tässä tutkimuksessa pedagogista auktoriteettia tarkastellaan juuri tästä näkökulmasta.

Valtaan pohjautuvan auktoriteetin ero pedagogiseen auktoriteettiin voidaan nähdä Vikaisen (1984, 1) mukaan siten, että pedagoginen auktoriteetti ei tukeudu vallankäyttöön, vaan pedagogisessa auktoriteettisuhteessa ylemmäksi osapuoleksi tunnustettu rohkaisee ja auttaa alempana olevaa osapuolta suoriutumaan itse tehtävistä ja saamaan siitä onnistumisen kokemuksia. Uusikylä (2006, 32) toteaa kuitenkin, että opettajan roolin muuttuessa lähemmäksi oppilasta, korostuvat opettajan vastuu ja valta. Opettajan on oltava sisäistynyt eettisesti, jotta hän ei käytä asemaansa väärin. Harjunen (2002, 303-304) tuo esille, että oppilaiden ja opettajan on voitava luottaa toisiinsa, jotta oppilas voi rakentaa tälle pohjalle hyväksymistä, kunnioitusta ja arvostusta. Toisaalta oppilailla on oikeus myös valita se, ketä he arvostavat. Luottamussuhde pohjautuu Nohlin (1988) mukaan rakkauteen, joka opettaja-oppilassuhteessa riippuu opettajan eettisyydestä ja moraalisuudesta (Harjunen 2002, 305). Mikäli opettaja ei luota oppilaisiinsa laisinkaan, tulee työstä raskasta ja se vaikuttaa väistämättä hänen opettaja-oppilassuhteisiinsa. Toisaalta myös oppilas, joka ei voi luottaa opettajaansa, ei välttämättä menesty koulussa yhtä hyvin kuin oppilas, joka voi luottaa opettajaansa.

Harjusen (2011, 306-307, 309) mukaan pedagoginen auktoriteetti voidaan myös ajatella vuorovaikutuksessa kasvavaksi ilmapiiriksi, joka sitouttaa kaikki osapuolet antamaan toisilleen mahdollisuuden opettaa, opiskella ja oppia. Tämän ilmapiirin muotoutumisessa niin opettaja kuin oppilaatkin ovat yhtä tärkeässä asemassa. Opettajan tulee järjestää vuorovaikutus suotuisaksi ja oppilaiden tulee hyväksyä opettajan pedagoginen auktoriteetti. Oppilaat hyväksyvät opettajan pedagogisen auktoriteetin helpommin, kun he kokevat olevansa arvostettuja ja pidettyjä. Tämä rentouttaa ja auttaa heitä kestäämään paremmin erilaisia ristiriitoja ja pettymyksiä. Arki voi olla kuitenkin joskus vaikeaa, jos

opettaja on väsynyt tai oppilas yhteistyöhaluton, tms. Tällöin on syytä sietää keskeneräisyyttä niin itsessään kuin auktoriteettisuhteen rakentamisessakin. Opettaja voi vain parhaansa mukaan luoda ilmapiirin, jossa kaikkien näkökannat saavat tilaa ja mahdollisuuden rikastuttaa ja vahvistaa muita. Puolimatkan (2001, 253) mukaan yksilöllä säilyy itsenäinen harkinta, vaikka hän noudattaa-kin auktoriteetin antamia ohjeita. Tämän toiminnan edellytyksenä on se, että yksilö luottaa ja tietää auktoriteetin olevan oikeutettua.

2.4 Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta ja ylä- längidosta

Harjunen (2002, 7,8) on tutkimuksessaan tutkinut, miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin. Tutkimustulosten mukaan opettajan pedagoginen auktoriteettisuhte on mahdollisuus, jonka toteutuminen on kiinni opettajasta itsestään. Pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen vaikuttavat opettajan persoonallisuus, ammatillisuus sekä luokkahuoneen vuorovaikutus. Kuviossa 1 on kooste Harjusen tutkimuksen tuloksista niiden asioiden osalta, jotka vaikuttavat opettajan pedagogiseen auktoriteettiin.



KUVIO 1. Opettajan pedagogiseen auktoriteettiin vaikuttavia tekijöitä Harjusen (2002) tutkimuksen mukaan

Vikaisen (1984, 11) mukaan auktoriteettisuhde lähtee rakentumaan, kun arvonantoa (opettaja) odottava asettaa sellaisia vaatimuksia, jotka koskevat tietynlaisia konkreettisia suhtautumistapoja hyväksymisen ilmaisemiseksi. Auktoriteetin tarkoitus ei siis ole löydettävissä arvonkantajasta vaan arvonantajasta (oppilas).

Opettajan tulee pitää omasta oppiaineestaan ja työstään, jotta pedagoginen suhde oppilaisiin on mahdollinen. Harjunen (2002) tuo esille Smithin (1985) näkemyksen, sillä hän pitää tätä erityisen tärkeänä piirteenä. Kun opettaja pitää työstään ja opettamastaan aineesta, on oppilaidenkin helpompaa oppia pitämään siitä. Kuitenkaan opettajan auktoriteettia ei voi rakentaa opetettavan aineen pohjalle, vaan opettajalla on oikeus tulla kuulluksi didaktisten taitojensa ja toisenlaisen viisauden pohjalta. Esimerkiksi opettajalla on oikeus lopettaa kiusaaminen, kehua rehellisyydestä tai rohkaista oppilasta. Opettajan auktoriteetin perustana on tällöin se, että opettaja on hyvä laajemmassa mielessä. Harjusen (2002) tutkimukseen osallistuneet pitivät auktoriteetin rakentumisen kannalta tärkeinä asioina myös opettajan oikeudenmukaisuutta, reilutta ja oppilaista

välittämistä. Smithin (1985) mukaan oppilaat kunnioittavatkin opettajaa ihmisenä paremmin, jos hänen kiinnostuksensa ja maailmansa ovat suurempia kuin koululuokka. (Harjunen 2002, 302-303.)

Toisaalta opettajan tulee myös olla oma itsensä ja hyväksyä itsensä, olla luotettava, huumorintajuinen ja myös kunnioittaa oppilaita. Auktoriteettisuhteen rakentuminen voidaan nähdä myös yhteisöllisenä asiana. Siihen vaikuttaa myös se, miten opettaja otetaan vastaan yhteisöön, pääseekö hän sen täysivaltaiseksi jäseneksi ja voittaako kollegoidensa luottamuksen, jotta hän vapautuu toimimaan itselleen luontaisella tavalla. Luottamussuhteen syntyminen vaikuttaa myös osaltaan auktoriteettisuhteen syntymiseen ja rakentumiseen. Oppilaiden ja opettajan on voitava luottaa toisiinsa, jotta oppilas voi rakentaa tälle pohjalle hyväksymistä, kunnioitusta ja arvostusta. Toisaalta oppilailla on oikeus myös valita se, ketä he arvostavat. Luottamussuhde pohjautuu Nohlin (1988) mukaan rakkauteen, joka opettaja-oppilassuhteessa riippuu opettajan eettisyydestä ja morallisuudesta. (Harjunen 2002, 303-305.)

Uusikylän (2006, 110) mukaan hyvä opettaja suunnittelee opetuksensa hyvin ja tekee parhaansa motivoituneena oppilaita erilaisin työmuodoin. Opettajan tulee suhtautua oppilaisiin kannustavasti ja myönteisesti, sillä negatiivinen asennoituminen oppilaisiin saattaa ilmetä esimerkiksi pelotteluna tai uhkailuna. Lujuus ja säännöt ovat tarpeellisia, mutta yhtä lailla on tärkeää, että oppilaat myös hyväksyvät ne ja rikkeistä seuraa johdonmukaisesti yhdessä sovittu rangaistus. Opettajalla on tietenkin oikeus omiin tunteisiinsa. Tunnereaktioita ei kannata kuitenkaan liioitella, sillä silloin seurauksena voi olla niiden tehon aleneminen.

Opettajan itsekontrollin menettäminen esimerkiksi suuttumalla tai raivosumalla saattaa jatkossa heikentää ja vaikeuttaa suhteita jatkossa. Opettajan tulisi ennakoita omia tuntemuksiaan ja tarvittaessa esimerkiksi poistua paikalta. Opettajan tulisi myös osata säilyttää tietty aikuisuus ja pitää pieni muodollinen etäisyys oppilaan ja opettajan välillä. Näin taataan puolueeton toiminta, joka nousee opettajan tietämyksestä, ymmärryksestä ja kypsyydestä. Opettajan tulee muistaa, ettei hänen tarvitse hakea oppilaiden hyväksyntää tai mielistellä heitä,

sillä opettaja ei ole oppilaidensa ystävä vaan heidän opettajansa. (Harjunen 2002, 308.) Uusikylän (2006, 57, 85) mukaan opettaja ei saa olla paha, eikä suvaita sitä muissakaan. Opettajan tulee olla luja, olematta ankara, ystävällinen mutta ei tuttavallinen. Oppilaissa ankaruus herättää vastenmielisyyttä ja liiallinen tuttavallisuus halveksuntaa. Opettajan tulee osoittaa kiinnostusta oppilaita ja heidän tekemiään töitä kohtaan, jotta oppilaalle tulee tunne siitä, että hänen työllään on merkitystä. Koulussa on noudatettava yhteisiä sääntöjä, jotta opiskelurauha säilyy. Hyvä opettaja pystyykin olemaan samaan aikaan huumorintajuinen mutta vaativa sekä luova mutta johdonmukainen.

Opettajan ei tule pelotella, syyttää oppilaita turhasta tai vaatia heiltä liikaa tai liian vähän. Mikäli opettaja toimii pedagogisesti huonosti oppilaitaan kohtaan, saattaa se johtua auktoriteetin puutteesta tai sen väärinkäytännestä. Opettajan ei tule olla epäoikeudenmukainen tai epäasiallinen. Oppilaan näkökulmasta pahinta opettajan auktoriteetin väärinkäyttöä ovat oppilaan julkinen nöyryyttäminen tai nolaaminen tai fyysiseen koskemattomuuteen puuttuminen. (Uusikylä 2006, 120-121.)

Vikaisen (1984, 9) mukaan ääritapauksena on nähtävä myös se tosiasia, että opettajan ja oppilaan välille ei ole syntynyt minkäänlaista auktoriteettisuhdetta. Mikäli oppilas ei tunnusta koulun eettistä järjestystä, voi hän kieltää auktoriteetin olemassaolon koulussa. Saloviita (2008, 47) on puolestaan sitä mieltä, että opettajan on pystyttävä toteuttamaan tahtonsa luokassa. Tämä ei ole mahdollista, ellei opettaja onnistu houkuttelemaan oppilaita yhteistyöhön.

Jotta opettaja saa oppilaat toimimaan asettamiensa tavoitteiden mukaisesti, tulee opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen olla kunnossa. Opettaja ei oppilaan näkökulmasta omaa pedagogista auktoriteettia, mikäli opettaja ei arvosta, kunnioita, ole aidosti kiinnostunut oppilaasta eikä luota oppilaaseen. Arvot ja etiikka ovat tärkeä osa opettajuutta. Ilman oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta oppiminen ja opettaminen ovat haasteellisia, ja pedagogisen auktoriteetin rakentuminen hidastuu tai se ei rakennu lainkaan.

2.4.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde

Opettajan johtamistaitoihin liittyy olennaisena osana vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Tähän katsotaan kuuluvan opettajan omien viestien selkeys, aktiivinen kuuntelun taito ja tietoinen sekä tavoitteellinen kehonkielen käyttö. (Salo 2009, 116-117.) Opettajan johtamistaidon tulee olla aina tietoista ja johdonmukaista. Stensmo (2000) on nostanut opettajan pedagogisen auktoriteetin keskiöön kontrollin, motivaation, oppilaiden ryhmittelyn, yksilöllistämisen ja suunnittelun. Kontrollilla varmistetaan se, että oppilaat saavuttavat asetetut tavoitteet. Tämä kontrolli voi olla opettajajohtoista tai se voi painottaa oppilaiden itseohjautuvuutta. Onnistuneen motivoinnin edellytys on, että opettajan oppilaantuntemus on hyvä ja hän voi osoittaa kullekin oppilaalle, että asetetut tavoitteet ovat väännäön arvoisia. Yksilöllistäminen ja erilaisten oppilasryhmien muodostaminen riippuvat aina asetetusta oppimistehtävästä, ajankäytöstä ja työtavoista. Opettaja yhdistää suunnittelun avulla nämä neljä muuta pedagogisen johtamisen keskiössä olevaa asiaa. (Salo 2009, 118.)

Asetettujen tavoitteiden onnistuminen luokassa riippuu paljon opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Aina tavoitteellinen, tuloksia tuottava ja onnistunut vuorovaikutus ei ole kaikille opettajille helppoa. (Salo 2009, 112.) Toisaalta Ristevirran (2007, 260) mukaan turvallisen, rauhallisen ja hyvän tuulisen työympäristön luominen on niin opettajien kuin oppilaidenkin tehtävä. Opettajien tavat hallinnoida ja organisoida oppitunteja kielellisesti ovat yksilöllisiä, vaikka tietynlaisia samanlaisia rutiineja opettajilla ehkä muutoin onkin. Gordon ja Lahelma (2003, 43) muistuttavat, että vuorovaikutus on keskeinen osa niin oppilaiden viihtyvyyden kuin opetuksenkin kannalta. Viihtyvyyden on keskeistä myös sen kannalta, että saavutetaan mahdollisimman hyviä oppimistuloksia. Vaikka kukaan ei oleta koulun olevan oppilaiden hauskanpitoa, vaikuttaa ilmapiiri oppilaiden tunteilla osallistumiseen ja oppimisvireeseen.

Opettaja toimii yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa, vaikka työ sinänsä on hyvin itsenäistä. Toisaalta työnkuva on muuttunut myös avoimemmaksi ja ulospäin suuntautuneemmaksi. Opettaja toimii työssään erilaisten ryhmien kanssa: oppilasryhmien, opettajien ja koulun ulkopuolisten sidosryhmien. Oppilasryhmää ohjattaessa opettaja ohjaa samalla myös yksilöitä. Ryhmän jäsenillä on oma jäsenten välinen vuorovaikutuksensa, jota opettaja ohjaa. Ryhmän toiminnan kannalta on tärkeää, että vuorovaikutus ryhmän jäsenten kesken onnistuu. Opettajan rooli ryhmän ohjaamisessa on tärkeä. (Förbom 2003, 56-57.) Vepsäläisen (2007, 156) mukaan opetus perustui aiemmin koulussa opettajajoh-toiseen opettamiseen ja vuorovaikutukseen. Nykykoulussa oppilaat ovat aktiivisia osallistujia vuorovaikutuksen luomisessa luokkahuoneessa. Oppilaan rooli on muuttunut passiivisesta kuuntelijasta aktiiviseksi aloitteentekijäksi.

Kauppilan (2005, 19, 20, 24,) mukaan luokkahuoneessa on aina sosiaalista vuorovaikutusta, millä tarkoitetaan yleisesti ihmisten välistä kanssakäymistä eri ympäristöissä. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen kuuluvat myös sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Onnistuneen sosiaalisen vuorovaikutuksen takaa toisten ihmisten odotusten ymmärtäminen. Luokkahuoneessa oppilas odottaa opettajaltaan esimerkiksi opetusta ja vuorovaikutusta. Opettaja puolestaan odottaa oppilaalta esimerkiksi keskittymistä aiheeseen, oppimista ja tavoitteisiin pyrkimistä. Vuorovaikutuksessa oleva ihminen viestii useilla eri tavoilla ja viestittämisen hyvä taito mahdollistaa onnistuneen vuorovaikutuksen. Ihminen voi viestiä eleillä, ilmeillä, sanoilla ja äänensävyllä. Kauppilaa (2005, 24) suoraan lainaten "keskeisiä vuorovaikutustaitoja ovat: keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaito, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaitot ja empatiataito." Kaikki nämä taidot ovat erittäin tärkeitä taitoja opettajalle.

Saloviita (2008, 55-56) viittaa opettajan auktoriteetin yhteydessä opettajan karismaattiseen valtaan, mikä perustuu siihen, että oppilaat elleivät jopa ihaile niin ainakin pitävät opettajastaan. Opettajan välittäminen oppilaistaan näkyy useista eri asioista: eleet, ilmeet ja opettajan kiinnostus oppilaista ja keskusteluheidän kanssaan. Oppilaiden kanssa hyvässä vuorovaikutuksessa oleva opetta-

ja tietää myös usein oppilaistaan nimen lisäksi muutamia henkilökohtaisempia asioita, esimerkiksi harrastuksen. Lisäksi opettaja myös huolehtii siitä, että hän saa kontaktin jokaiseen oppilaaseen tunneillaan. Karismaattinen opettaja ohjaa luokkaa vuorovaikutuksellisin keinoin ja onnistuu siinä.

2.4.2 Arvot opettajan toiminnan lähtökohtina

Tirrin (1999, 30) mukaan opettajan ammattietiikka ei ole pelkistettävissä mihinkään eettisiin periaatteisiin tai eettisiin järjestelmiin. Opettaja tekee työtään aina omien arvojensa, uskomustensa tai tunteidensa lähtökohdista. Opettajan tuleekin tiedostaa omat eettiset ihanteensa ja arvot, joihin hänen oma eettinen ajattelunsa perustuu. Uusikylä (2006, 28, 32) nostaa esille opetuksen arvot ja tavoitteet, jotka nousevat ympäröivästä yhteiskunnasta. Usein koululle tulee voimakkaita vaatimuksia koulun ulkopuolelta opetuksen tehostamiseksi. Opetustyöllä on kuitenkin aina eettinen perusta. Opettajan osaaminen ei voi ulottua ainoastaan oppisisältöjen ja opetusmenetelmien hyvään hallintaan, vaan opettajan on oltava myös oikeudenmukainen ja hyvä kasvattaja. Opettajan ammatti on myös siitä erityislaatuinen, että työn tulokset näkyvät usein vasta vuosien kuluttua. Opettaja pyrkii täyttämään yhteiskunnan asettamat odotukset ja samalla käyttämään työssään kasvatusta, opetusta ja oppimisen mahdollisuuksia jokaisen yksilön parhaaksi. Launonen (2000, 35) on sitä mieltä, että koulussa voidaan toteuttaa eettistä kasvatusta usealla eri tavalla. Tukemalla avoimesti tietynlaista ajattelutapaa ja käyttäytymistä, koulu yrittää vaikuttaa oppilaidensa moraaliarvoihin ja käyttäytymiseen. Opettajilla on kasvattajina rooli arvojen siirtäjänä ja he pyrkivätkin siirtämään arvoja oppilailleen.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2016) on määritellyt opettajan työhön kuuluvat arvot. Lähtökohtana on ihmisen kohteleva itseisarvona, mihin kuuluu oppilaan näkeminen ajattelevana ja oppivana persoonana. Totuudellisuus on opettajan perustehtävän keskeinen arvo, ja se ohjaa oppilasta elämän ja ympäristön kohtaamiseen. Avoin keskustelu ja totuuden etsiminen ovat edellytys tutkivalle lähestymistavalle. Opettajan työn perustaan kuuluu rehellisyys itselle ja muille sekä kaikessa vuorovaikutuksessa tulee ottaa huomioon keskinäinen kunnioitus. Niin yksittäisen oppilaan kuin ryhmän ja työyhteisön kohtaamisessa oikeudenmukaisuuden huomioiminen on tärkeää. Siihen kuuluu erityisesti tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen ja syrjinnän ja suosimisen välttäminen. Oppilaan arvioinnissa, ristiriitojen ja rikkomusten käsittelyssä sekä etujen ja rasitteiden jaossa tulee myös toteutua oikeudenmukaisuus. Vaikka opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa, on opettajan vastuu opetyössä sidoksissa perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon. Näitä edellä mainittuja asioita tuli esille myös Harjusen (2002) tutkimuksen tuloksissa (ks. kuvio 1).

Opettajan eettisten periaatteiden mukaan opettajan tulee hyväksyä ja ottaa oppilas huomioon ainutkertaisena ihmisenä. Opettajan tulee myös kunnioittaa oppilaan oikeuksia suhtautumalla häneen oikeudenmukaisesti ja inhimillisesti. Oppilaan lähtökohdat, ajattelu ja mielipiteet tulee pyrkiä ottamaan huomioon. Oppilaan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita on käsiteltävä hienotunteisesti. Erityisesti tulee ottaa huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppilaat, eikä kiusaamista tai toisen ihmisen hyväksikäyttöä tule hyväksyä missään muodossa. Opettajan tehtävään kuuluu myös oppilaiden kasvattaminen hyväksi yhteiskunnan jäseniksi ja yhteistyön tekijöiksi sekä hyvien ihmissuhteiden ja luottamuksen rakentajiksi. (OAJ 2016.)

2.5 Luokanopettajien aikuiskoulutuksesta

Opettajankoulutuksella on ollut Hökän ja Eteläpellon (2013, 22) mukaan Suomessa jo vuosikymmeniä keskeinen merkitys osana hyvinvoivaa ja toimivaa yhteiskuntaa. Tutkimukseni kohteena on luokanopettajaopiskelijat, jotka opiskelevat aikuiskoulutuksessa. Luokanopettajaksi opiskelevilla aikuisilla on takanaan aiempia opintoja, elämäkokemusta ja työkokemusta opettajan työstä. Leivon (2010, 12, 13) mukaan Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa on koulutettu aikuiskoulutuksena luokanopettajia vuodesta 1988 lähtien. Tämä on ainoa valtakunnallinen opettajankoulutusyksikkö, jossa koulutus on tarkoitettu aikuisopiskelijoille, jotka haluavat vaihtaa alaa tai suuntautua uudelleen opetus- ja kasvatusalalla.

Opettajan työssä tarvittavia taitoja opitaan Leivon (2010, 19, 26, 122, 124) mukaan opettajankoulutuksen lisäksi käytännön työssä. Toisaalta oppimisen erot työssä ja koulutuksessa eivät ole välttämättä kovin suuria. Koulutuksessa kuitenkin lähtökohtana on oppiminen verrattuna työpaikkaan, missä lähtökohdaksi on työntekeminen. Aikuisopiskelijat rakentavat usein opettajan työssä käytännöllistä teoriaa, jossa mukana on esimerkiksi oppilaiden oppimisen ohjaaminen, heidän yksilölliset oppimistarpeensa ja kokonaisvaltaisesta kasvusta ja oppimisesta huolehtiminen. Työssä oppiminen on informaalia oppimista, joka muodostuu käytännön ja kokemuksen kautta. Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa pyritään ottamaan huomioon ja tunnustamaan aikuisopiskelijoiden lähtökohdat, esimerkiksi työn kautta opitut tiedot ja taidot. Opettajuuteen on Meriläisen, Piispasen, Vallin ja Vallin (2013, 117) mukaan monia eri reittejä. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen järjestämä luokanopettajien aikuiskoulutus haluaa tarjota tukea ja autenttisia oppimisympäristöjä aikuisille luokanopettajaopiskelijoille koulutuksessaan esimerkiksi työharjoitteluiden muodossa.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävä on tutkia aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista ja sitä, mitkä asiat vaikuttavat sen rakentumiseen ja ylläpitoon. Tutkimustani ohjaavat seuraavat kaksi kysymystä.

1. Mitkä asiat vaikuttavat aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen ja ylläpitoon?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on aikuiskoulutuksen merkityksestä heidän pedagogisen auktoriteettinsa rakentumiselle?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Pedagoginen auktoriteetti on ollut koko koululaitoksen historian ajan olemassa ja se on osa opettajan työtä ja ammattia. Siihen vaikuttavat esimerkiksi opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja keskinäinen luottamus sekä opettajan arvot ja koulutus. Tutkimukseni tutkimusotteena on laadullinen tutkimus. Jokaisella tutkimukseen osallistuvalla aikuisluokanopettajaopiskelijalla on jokin käsitys pedagogisesta auktoriteetista ja näitä käsityksiä tutkitaan fenomenografisen lähestymistavan kautta.

4.1 Laadullinen tutkimusote

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan usein pientä määrää tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyskriteeri ei olekaan määrä vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. Laadullisessa tutkimuksessa käytetään usein harkinnanvaraista otantaa. Harkinnanvaraisessa otannassa on kyse tutkijan kyvystä tehdä tutkimukseensa vahvat teoreettiset lähtökohdat, jotka osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa. Harkinnanvaraisen otannan sijasta puhutaan myös harkinnanvaraisesta näytteestä erotukseksi tilastollisista otantamenetelmistä. (Eskola & Suoranta 2008, 18.)

Valitsin tutkimukseeni laadullisen tutkimusotteen, sillä käsityksiä jostain asiasta tai ilmiöstä ei voi mitata numeerisesti vaan ne ovat jokaisen henkilökohtainen kokemus. Tutkimuksen kohteeksi valikoitui aikuiset luokanopettajaopiskelijat, joilla kaikilla on taustalla erilaisia kokemuksia opettajan työstä en-

nen koulutukseen tuloa. Päädyin tutkimaan tätä joukkoa juuri heidän omaansa työkokemuksen ja erilaisten taustojen vuoksi. Eskola ja Suorannan (2008, 61-62) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan siinä pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen tekemiseen. Kysymys on aina tapauskohtaisesta tutkimisesta, esimerkiksi kouluyhteisöstä tai musiikosta. Aineiston tehtävänä on tavalla tai toisella toimia tutkijan apuna rakennettaessa käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole pelkästään kertoa aineistosta vaan myös pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia.

4.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Tutkimuksessani selvitän aikuisluokanopettajaopiskelijoiden erilaisia käsityksiä pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen ja ylläpitoon vaikuttavista asioista ja koulutuksen vaikuttavuudesta siihen. Tutkimuksen metodisena otteena on käytetty laadullista tutkimusotetta ja fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografian löytäjänä ja perustajana pidetään Göteborgin yliopiston professori Ference Martonia. Alkujaan kiinnostus fenomenografiaan syntyi käytännön tarpeesta ratkaista erilaisia muun muassa oppimiseen ja koulutukseen liittyviä ongelmia. (Niikko 2003, 10.) Koskinen (2011, 268) kuvaa fenomenografiaa lähestymistapana, joka tarjoaa mahdollisuuden yksilöiden käsitysten kuvaamiseen, analysoimiseen ja ymmärtämiseen. Jokainen yksilö käsittää ilmiön eri tavoin ja

etsimällä näitä laadullisia eroja siitä, voidaan tutkimusongelmaa lähestyä kohteiden kautta ymmärtäen ja sisäistäen. Tutkija ei siis voi ulkopuolelta arvioida tutkittavien oikeita tai väärää käsityksiä. Fenomenografinen tutkimus on täten luonteeltaan kuvailevaa ja tutkittavien käsitysten kautta uutta tietoa tuottavaa raportointia. Aaltonen ja Perttula (1997, 67-68) tiivistävät fenomenografisen tutkimuksen tutkivan sitä, miten tutkittava joukko käsittää asioiden olevan ei sitä, miten asiat ovat. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita arkiajattelusta, vaikka yksittäisten ihmisten ajattelutapaa ei välttämättä haluta korostaa.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista. Aaltosen ja Perttulan (1997, 67) mukaan fenomenografia tutkii ihmisten toimintaa ohjaavaa arkiajattelua, ja erityisesti sitä kiinnostavat erilaiset maailmaa koskevat käsitykset. Käsityksillä tarkoitetaan itse itsellemme rakentamiamme kuvia todellisuudesta. Mielenpiteisiin verrattuna käsitykset ovat tiedostamattomia ja luonteeltaan pysyvämpiä. Käsitykset rakentuvat aiempien kokemusten ja tietojen päälle ja erilaiset käsitykset syntyvät erilaisista kokemustaustoista. Tähän tutkimukseen osallistuneilla on kokemusta pedagogisesta auktoriteetista omien koulukokemustensa ja opettajan työkokemuksensa kautta. Nummenmaa ja Nummenmaa (2002, 71) korostavat myös, että fenomenografia on kiinnostunut myös siitä, mitkä käsitykset tai kokemukselliset asiat ovat kulttuurin mukana opittuja ja mitkä ovat yksilön omia kehittyneitä tapoja ymmärtää maailma.

Fenomenografiassa tutkimuksen lähtökohtana on käsitys ja todellisuutta tutkitaan sellaisena kuin ihmiset ovat sen käsittäneet. Tutkimuksessa ei kuitenkaan olla kiinnostuneita siitä, miksi ihmiset ajattelevat tietyllä tavalla vaan tutkimuksissa halutaan kuvata tutkittavien ihmisten joukossa ilmenevien, jotakin tiettyä ilmiötä koskevien erilaisten käsitysten erilaisuutta ja eroavaisuuksia eli variaatioita. (Järvinen & Karttunen 2006, 166.) Lamin (2012, 2) mukaan variaatioteoria onkin muotoutunut perinteisestä fenomenografiasta. Variaatioteoria olettaa oppimisen olevan tarkoituksellista eli oppimista ei ole ilman, että on oppinut jotain. Keskeistä variaatioteoriassa on, että meillä on kokemus tai käsitys jostakin ilmiöstä tai näkökulmasta, ja tämä kokemus vaihtelee eri ihmisillä.

Tutkitaan siis paitsi käsitysten eroavaisuuksia, myös miten koetun ilmiön ymmärtäminen vaihtelee eri tietoisuuksissa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa puhutaan ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Ensimmäisen asteen näkökulmassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tutkittavien käsitykset sopivat tieteelliseen teoriaan. (Niikko 2003, 24.) Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, millaisia erilaisia käsityksiä tutkitavalla ryhmällä on aiheesta ja kuinka he käsittävät ja kokevat sen. Toisen asteen näkökulmassa painotetaan muiden ihmisten tapaa kokea jotakin. Siinä orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ympäröivästä maailmasta ja heidän kokeuksiinsa siitä. (Niikko 2003, 24.) Toisen asteen näkökulma tulee esille, kun haluan tutkia sitä, miten luokanopettajaksi opiskelevat käsittävät ja näkevät pedagogisen auktoriteetin muodostumisen, mikä heidän käsityksensä mukaan vaikuttaa sen rakentumiseen ja mikä heidän käsityksensä koulutuksen osuudesta on tähän.

4.3 Aineiston hankinta

Oleennaista fenomenografisessa tutkimuksessa on Järvisen ja Karttusen (2006, 167) mukaan saada mahdollisimman kattavasti selville tutkittavien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan Huuskon ja Paloniemen (2006, 163-164) mukaan hyödyntää erilaisia kirjallisissa muodossa olevia aineistoja. Aineiston hankintatapana on käytetty avoimia tai teemoittain olevia yksilöhaastattelua, ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä tai näitä voidaan myös tarvittaessa yhdistää. Aineistonkeruussa on keskeistä se, että kysymyksenasettelu on avointa jolloin erilaiset käsitykset voivat

tulla aineistosta ilmi. Järvinen ja Karttunen (2006, 167) korostavat, että mikäli tiedetään tutkittavan ryhmän olevan tottunut ilmaisemaan itseään kirjallisesti ja olevan kykeneviä pohtimaan omia käsityksiään, voidaan käyttää muita menetelmiä kuin haastattelua. Tämä poistaa myös haastatteluihin liittyvän aikarajoituksen, kun tutkittava saa rauhassa miettiä asiaa. Martonin (1998) ja Franzin (1994) mukaan paras tutkimustulos saavutetaan, kun fenomenologiseen tutkimukseen otetaan mukaan 15-30 osallistujaa (Huntly 2008, 129).

Tutkimuksessani käytän aineistona aikuisluokanopettajaopiskelijoilta kerättyjä kirjoitelmia. Aineisto on kerätty joulukuussa 2016. Tutkimukseen osallistuneilla on kaikilla takanaan vuoden opinnot luokanopettajakoulutuksessa, jonka kokonaiskesto on 1,5-2 vuotta. Lisäksi heillä on vähintään neljän kuukauden mittainen työkokemus opettajantyöstä ennen koulutukseen hakeutumistaan. Aineistopyyntö (liite 1) jaettiin 40 henkilölle ja vastauksia tuli 24 henkilöltä. Martonin (1998) ja Franzin (1994) mukaan paras tutkimustulos saavutetaan, kun fenomenologiseen tutkimukseen otetaan mukaan 15-30 osallistujaa (Huntly 2008, 129). Pyysin vastaajia kirjoittamaan ja kuvailemaan, kuinka he saavat luokan haltuunsa ja toimimaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Lisäksi pyysin heitä pohtimaan oman opettajuuden näkökulmasta mitkä asiat ovat tärkeitä luokan haltuunotossa ja toiminnassa sekä millaisia rakennusaineita he ovat saaneet koulutuksesta tähän. Koen, että mikäli käyttäisin yleensä fenomenografisessa tutkimuksessa käytettävää yksilö- tai ryhmähaastattelua, en saisi yksittäisten vastaajien käsityksiä aiheesta niin selkeästi esille, vaan esimerkiksi ryhmähaastattelussa muiden mielipiteet voisivat vaikuttaa osallistujan käsityksiin. Kirjoitelmaa tehdessään jokainen saa aikaa pohtia omia käsityksiään aiheesta. Tutkimukseen osallistuvilla aikuisena luokanopettajaksi opiskelevilla on kokemusta opettajantyöstä ja he ovat tottuneet ilmaisemaan itseään myös kirjoittamalla. Kokemus tuo heidän vastauksiinsa erilaista syvyyttä kuin jos kyseessä olisi luokanopettajaopiskelijoita, joille ei ole vielä takanaan työkokemusta.

4.4 Fenomenografisen aineiston analyysi

Aineistoa luetaan huolellisesti läpi useampaan kertaan niin, että tutkija tuntee oman aineistonsa läpikotaisin. Tällöin tutkija myös Martonin (1988) mukaan löytää tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta ne keskeisimmät ja tärkeimmät ilmaukset. (Niikko 2003, 33.) Aineiston saatuaani luin sen ensimmäisen kerran läpi silmäillen. Tämän jälkeen luin aineiston läpi vielä kahdesti huolellisesti ja ajatuksella. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa keskitytään tunnistamaan aineistosta tutkittavana olevan ilmiön kannalta kuvaavia keskeisiä merkityksiä. Tämän voi tehdä esimerkiksi merkitsemällä käsityksiä tarkoittavat ilmaisut teemoittain. (Marton & Pong 2005, 337.) Lukukertojen jälkeen aloin lukea aineistoa läpi värikynien kanssa. Kirjoitin toiselle paperille aina merkityksen ylös, annoin sille värikoodin ja alleviivasin sen tekstistä. Mikäli merkitys oli jo tullut esille, alleviivasin sen samalla värillä ja laitoin tukkimiehen kirjanpidolla merkityksen ylös kirjoitetun merkityksen viereen. Merkityksiä löytyi kirjoitelmista esimerkiksi työrauhaan, luottamukseen, kunnioitukseen ja työkokemukseen liittyvistä asioista. Aineiston läpikäytyäni minulla oli 73 eri merkitystä, 63 merkitystä pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen ja ylläpitoon ja 10 koulutuksen vaikuttavuuteen liittyen. Niikon (2003, 34) mukaan jokainen ilmaisu kuuluu mukaan kahteen eri kontekstiin: ilmaus on peräisin joko haastattelusta tai kirjoitelmasta sekä merkitysten ryhmästä, mihin ilmaus kuuluu. Tulkinta tulee siis tehdä aina suhteessa siihen kontekstiin, mistä ilmaus on peräisin. Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mielestä tutkijan tulee siis tulkita ensimmäisessä vaiheessa ajatuksellisia kokonaisuuksia, ei niinkään yksittäisiä sanoja tai lauseita. Apunaan tutkija voi esittää aineistolle erilaisia kysymyksiä.

Analyysin toisessa vaiheessa keskitytään tunnistamaan ja ryhmittelemään käsitysten rakenteellisia eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä (Marton & Pong 2005, 337). Kirjoitin jokaisen merkityksen omalle muistilapulle ja aloin etsiä samankaltaisia merkityksiä ja ryhmitellä niitä ryhmiksi. Sain aluksi muodostettua

19 käsitysryhmää ja pidettyäni tauon, luettuani aineiston kokonaan uudelleen läpi, muodostin 11 käsitysryhmää, jotka nimesin. Niistä 9 liittyi pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen ja ylläpitoon ja 2 käsitysryhmää liittyi koulutuksen vaikuttavuuteen. Käsitysryhmiä ovat esimerkiksi oppilaan kohtaaminen, opettajan ammattitaito, työtavat ja opintokurssit. Käsitusten tulee Martonin (1994) mukaan olla suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Merkityskategoriat alkavat näin muodostua pikkuhiljaa. Ryhmittelyn apuna voi käyttää kategorioiden alustavaa nimeämistä. Kun kategorioita on saatu muodostettua, etenee analyysi niiden kuvaamiseen abstraktimmalla tasolla ja niiden välisten suhteiden tarkentamiseen. Kategoriat sisältävät käsitusten erityispiirteitä ja niiden empiirisen liittämisen aineistoon suoria lainauksia käyttämällä. Kategorioiden välisten suhteiden kuvaamista helpottaa, kun kirjoittaa niiden sisällöt auki. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Pramling Samuelsson ja Pramling (2016, 287) korostavat, että kategorioiden luomiseen tarvitaan myös induktiivista päättelyä empiirisen tiedon pohjalta.

Yksittäisten kategorioiden tulee olla selkeässä suhteessa toisiinsa ja tutkittavana olevaan ilmiöön. Jokaisen kategorian tulee kertoa jotain erilaista tavasta kokea ja käsittää ilmiö. Niiden ei tulisi mennä päällekkäin toistensa kanssa ja usein käy niin, että analyysissä saatuja kategorioita joutuu käymään läpi uudelleen useita kertoja, mikäli kaikille ilmauksille ei tahdo löytyä sopivaa kategori-aa. (Niikko 2003, 36.) En löytänyt kahdelle koulutuksen vaikuttavuudesta nousseelle merkitykselle kategori-aa mutta ne ovat merkityksellisiä tutkimuksen tulosten kannalta, joten kirjoitan ne auki tulososiossa. Kategorioiden tulee olla loogisessa suhteessa toisiinsa, sillä kaikki kategoriat kuuluvat osana laajempaan kategoriasysteemiin. Martonin (1988) mukaan suurin ja tärkein ero kategorioiden ja sisällönanalyysin välillä on, ettei kategorioita määritellä etukäteen vaan ne syntyvät analysoinnin myötä. (Niikko 2003, 36.)

Niikon (2003, 36-37) mukaan tutkijan tulee kategorioita rakentaessaan päättää, millä tasolla hän kuvaa ilmiötä. Saaduista merkityskategorioista voidaan muodostaa alatasen kategorioiden joukko ja päättää analyysi siihen. Tällöin ilmiötä voi kuvailla yleisesti ja laajemmissa yhteyksissä mutta mikäli ana-

lyysi jätetään tähän, on sillä vaarana jättää tulokset vaatimattomiksi. Merkityskategoriat kannattaakin yhdistää teoreettisista lähtökohdista laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi, joita kutsutaan kuvauskategorioiksi. Nämä muodostavat yhdessä ylätasoon kategorijoukon. Martonin (1988) mukaan nämä ovat yhteenvetoja kuvauksista ja ovat tutkimuksen päätuloksia. Yhdistin luomani merkityskategoriat ylemmän tason kuvauskategorioiksi. Niitä tuli 3 pedagogiseen auktoriteettiin (opettajan ammatillisuus, opettajan arvot ja etiikka, luokahuonevuorovaikutus) ja 1 koulutuksen vaikuttavuuteen (koulutuksen vaikuttavuus) liittyvää.

Kuvauskategorioista voidaan rakentaa lopuksi joko kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus, joiden avulla tulokset voidaan lopuksi kuvailla. Tätä kuten ei kategorioitakaan voida päättää etukäteen vaan se kumpaa tapaa käytetään, hahmottuu analyysiprosessin seurauksena. (Niikko 2003, 37-38.) Kuvauskategorioista voidaan erottaa kolme eri kategorisoinnin tulossysteemiä: horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalisessa kuvauksessa kategoriat ovat laadullisesti erilaisia mutta keskenään tasavertaisia ja samanarvoisia, koska erot niiden välillä ovat sisällöllisiä. Vertikaalisessa kuvauksessa aineistosta nousee jokin kriteeri minkä mukaan kategoriat asettuvat keskinäiseen järjestykseen, joka ei kuitenkaan tarkoita paremmuusjärjestyksiä. Hierarkkisessa kuvaustavassa käsitykset ovat toisiinsa nähden jollain tapaa eritasoisia, esimerkiksi teoreettisuuden perusteella. (Uljens 1989; Koskinen 2011, 271.) Tulosavaruus puolestaan on diagramminen esitys loogisista suhteista käsitysten välillä. Se voidaan esittää joko kuvauksena tai kaavioesityksenä. (Niikko 2003, 39.) Tutkimukseni kuvauskategoriasysteemiksi muodostui horisontaalinen kuvaus. Kaikki syntyneet kategoriat ovat tasavertaisia ja samanarvoisia, sillä erot niiden välillä olivat sisällöllisiä.

Koskisen mukaan (2011, 271) aineiston analyysi on aina kuvailevaa ja tulkinnallista. Analysointiprosessista voidaan käyttää myös nimitystä konstruointi. Tarkastelu on kuin tapahtumaketju, missä tutkija läpikäydessään aineistoaan tulkitsee, valitsee ja uudelleen järjestelee sitä ja täten konstruoi käsitteellisen kuvauksen tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä koskevista käsityksistä. Niik-

ko (2003, 39) huomauttaa, että lopulliset tulokset kuvataan fenomenografisessa tutkimuksessa arkikielellä, jotta kuvaukset saataisiin pysymään sensitiivisinä ja jotta käsityksien ja kokemusten sisällöt pysyisivät merkityksellisenä.

5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Samat tutkimuksen luotettavuuden kriteerit koskevat fenomenografista tutkimusta kuin yleisesti laadullista tutkimusta. Fenomenografisesta tutkimuksesta voidaan kuitenkin nostaa esille tarkemmin muutama luotettavuuden kriteeri. Alkuperäisen aineiston ja tutkijan tekemän lopullisen kuvauksen vastaavuus on yksi keskeisimmistä kriteereistä, koska fenomenografian tavoitteena on tuoda esille mahdollisimman hyvin tutkimukseen osallistuneiden käsityksiä kuvaavat kategoriat. Tutkimuksessani on käytetty paljon aikaa kategorioiden luomiselle, lukemalla aineistoa moneen kertaan läpi. Tutkijan tulisi voida osoittaa yhteys todellisen objektiivisen maailman ja tutkimuksensa tulosten välillä. Tulosten tulisi vastata mahdollisimman hyvin tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä todellisuudesta, ei siis välttämättä todellisuutta. Tutkijan tulee myös hyväksyä, että tutkittaessa kokemusmaailmaa ja käsityksiä, on olemassa enemmän kuin yksi totuus. (Järvinen & Karttunen 2006, 170-171.) Koskisen (2011, 277) mukaan luotettavuutta lisää myös se, että tutkimuksen lukija voi seurata tutkijan tekemiä päätelmiä tulkintojen ja johtopäätösten esitykseen saakka. Tutkimuksessani olen pyrkinyt parantamaan aineiston analysointini seurattavuutta ja tutkimuksen luotettavuutta taulukon 1 (ks. luku 6) avulla, jossa tulevat esille merkitykset, niistä muodostuneet käsitysryhmät ja kuvauskategoriat.

Huusko ja Paloniemen (2006, 169) mielestä analyysin perustuessa tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, voi luotettavuuden kysymys kohdistua siihen, kuinka avoin ja uskollinen aineistolle tulkinta on. Jokainen yksittäinen haastattelu tai kirjoitelma tulisi voida sijoittaa kategoriajärjestelmän sisälle. Erilaiset käsitykset ja niiden edustavuus tulee tulla esille lopputuloksissa eivätkä kategoriat saa kuitenkaan mennä päällekkäin. Tutkimukseni kuvauskategoriat eivät mene päällekkäin vaan ovat horisontaalisessa järjestyksessä eli sisällöiltään laadullisesti erilaisia mutta samanarvoisia.

Fenomenografinen tutkimus on saanut kritiikkiä osakseen analyysiprosessin läpinäkymättömyydestä, jolloin lukijan on vaikea tai mahdoton seurata kategorioiden muodostumista raportoinnin pohjalta. Tämä tulee esille varsinkin silloin, jos kategorioiden työstäminen on jäänyt kesken. Tosin tällöin tulee miettiä, onko kyse fenomenografisesta tutkimuksesta laisinkaan. Laadullisessa tutkimuksessa yhdistyvät niin tutkijan kuin tutkittavien arvomaailmat ja myös tutkimuksen lukijalle tulee antaa mahdollisuus tehdä omia tulkintojaan tutkimuksesta. Tutkijan tekemien tulkintojen läpinäkyvyyttä lisäävät tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaus ja aineistolainaukset. Luotettavuutta lisää myös teoria-empiriasuhteen pohtiminen, mihin vaikuttavat asetetut tutkimustehtävät. (Huusko & Paloniemi 2006, 169-170.) Olen pyrkinyt tekemään analyysiprosessin mahdollisimman läpinäkyväksi kirjoittamalla analyysiosion auki niin, että lukija voi seurata ja ymmärtää, miten olen muodostanut käsitysryhmät ja kuvauskategoriat. Olen liittänyt aineistolainauksia käsitysryhmien kuvailun yhteyteen. Niistä tulee esille, miten olen löytänyt aineistosta erilaisia merkityksiä. Aineistolainaukset on myös numeroitu, joten ne voi löytää aineistosta.

Kasvatustieteellisen tutkimuksen eri vaiheissa on Eskolan ja Suorannan (2008, 55, 56) mukaan myös erilaisia eettisiä ongelmia ja kysymyksiä. Tutkittavan ja tutkijan välillä ei saa olla sellaista riippuvuussuhdetta, joka voi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen ym. Tutkimuksen tekemisen peruskysymyksiin kuuluu se, mitä hyötyä tai haittaa tutkittaville tutkimuksesta on, miten heidän yksityisyytensä ja tutkimuksen luotettavuus turvataan tai miten ollaan johdattamatta tutkittavia harhaan. Tutkimuksestani ei voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa ja vastaukset on yhtä lukuun ottamatta annettu nimettöminä. Eräs vastaaja halusi vastata minulle sähköpostilla, joten näin hänen nimensä siitä mutta tämä vastaus on tulostettu muiden vastausten kanssa samaan aikaan ja numeroitu vastausten sekaan. Vastaaja itse tiedosti vastatessaan sähköpostilla, että hänen henkilöllisyytensä tulee esille. Tutkittaville kerrottiin, että vastamalla webropol -kyselyohjelmiston kautta, heidän henkilöllisyytensä ei tule ilmi.

Eskolan ja Suorannan (2008, 56-57) mukaan jokaiselle tutkittavalle tulee antaa riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta sekä heille on korostettava vastaamisen vapaaehtoisuutta. Tutkittavien anonymiteetti on myös varmistettava, mutta tutkijan ei silti tule tietojen käsittelyn luottamuksellisuuden luvattaessaan luvata enempää kuin mitä hän pystyy käytännössä toteuttamaan. Henkilöllisyyden paljastuminen täytyy tehdä tutkimuksessa mahdollisimman vaikeaksi. Kasvatustieteissä ollaan usein niin arkaluontoisissa ja henkilökohtaisissa asioissa, että tutkijan on aina myös mielestäni mietittävä, tarvitseeko hän tutkimukseensa kaikkea keräämäänsä tietoa ja mitä hän tiedolla tekee. Mitä arkaluontoisemmasta asiasta on kysymys, sitä tiukemmin tutkijan on suojattava tutkittavansa anonymiteettiä. Kerroin info-kirjeessä (liite 1) tutkittaville tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen. Tutkimuksessani ei ole kyseessä erityisen arkaluonteisesta asiasta eikä minun ja tutkimukseen osallistujien välillä ole olemassa riippuvuussuhdetta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoisista. Toisaalta olen miettinyt sitä, että koska tutkimukseen osallistujat ovat luokkakavereitani, kokevatko he osallistumisen olevan joiltain osin ehkä pakollista. Osallistuisivatko he tällaiseen tutkimukseen, mikäli joku ulkopuolinen pyytäisi heitä osallistumaan.

Tutkimukseni koskee yhden vuosikurssin aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista, joten tutkimuksen tulosten yleistettävyyteen tulee suhtautua varauksella.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Taulukossa (ks. taulukko 1) on esitetty tutkimuksen tulokset merkitys esimerkein, käsitysryhmät ja kuvauskategoriat. Näitä tukemaan on esitetty aineistolainauksia kustakin käsitysryhmästä. Käsitysryhmien suluissa on käsitysryhmiin sisällytettyjen merkityksien lukumäärä.

TAULUKKO 1 Tulosavaruus

Kuvauskategoriat	Käsitysryhmät	Merkitykset	Aineistolainaukset
Opettajien ammatillisuus	Opettajan ammattitaito (4)	<ul style="list-style-type: none"> Asiantuntemus Kokemus Luottamus itseensä 	"Uskomalla ja luottamalla itseeni koulutuksen saaneena opettajana." (vastaaja 4)
	Opettajan persoonallisuus (11)	<ul style="list-style-type: none"> Johdonmukaisuus Huumori, positiivisuus Rauhallisuus, tilannetaju 	"Huumori on mielestäni yksi tärkeä tekijä, joka lisää opettajan inhimillisyyttä ja lähestyttävyyttä sekä myös oppilaiden kunnioitusta opettajaa kohtaan." (vastaaja 20)
Opettajan arvot ja etiikka	Oppilaan kohtelu (8)	<ul style="list-style-type: none"> Tasapuolisuus Oikeudenmukaisuus Luottamus 	"Aikuisen pitää olla johdonmukainen, tasapuolinen ja oikeudenmukainen." (vastaaja 1)
	Oppilaan kohtaaminen (5)	<ul style="list-style-type: none"> Kohtaaminen Läsnäolo Aito kiinnostus 	"Luokan haltuunotto tapahtuu omalla kohdallani aidolla läsnäololla, kuuntelemalla, kuulemalla, kohtaamisen pedagogiikalla." (vastaaja 2)
	Yksilöllisyys (7)	<ul style="list-style-type: none"> Arvokas oppilas Yksilön huomioiminen Oppilaantuntemus 	"Oppilaiden yksilöllinen kohtaaminen ja huomioiminen sekä erilaisten oppijoiden huomioonottaminen ovat minulle tärkeitä asioita." (vastaaja 21)
	Työskentelyilmapiiri (4)	<ul style="list-style-type: none"> Kannustava ilmapiiri Turvallisuus Positiivinen ilmapiiri 	"Luottavainen ja motivoitunut ilmapiiri vaikuttavat luokan toimintaan ja siten myös oppimiseen." (vastaaja 13)
Luokkahuonevuorovaikutus	Työrauha (6)	<ul style="list-style-type: none"> Yhteiset säännöt Työrauha Oppilaiden huomio toiminnassa 	"Säännöt ja seuraamukset tehdään yhdessä." (vastaaja 15)
	Työtavat (14)	<ul style="list-style-type: none"> Selkeys Työskentelytavat Motivaatio 	"Motivoivat tehtävät ja yksilö/ryhmätyön selkeys." (vastaaja 3)
	Vuorovaikutus (4)	<ul style="list-style-type: none"> Vuorovaikutussuhteet Ryhmytyminen Yhteistyötaidot 	"Lukukauden alussa käytän paljon aikaa luokan ryhmyttämiseen eli tutustumme toisiimme ja sovimme yhdessä luokan säännöt, jotta kaikilla olisi mukava toimia luokassa." (vastaaja 10)
Koulutuksen vaikuttavuus	Opintokurssit (6)	<ul style="list-style-type: none"> OPS Oman opettajuuden vahvistuminen Valmista materiaalia työelämään 	"Koulutus on vahvistanut omaa käsitystäni opettajuudesta, tarjoamalla varmennuksen, että olen toiminut aikaisemminkin oikein." (vastaaja 11)
	Työn kautta oppiminen (2)	<ul style="list-style-type: none"> Työkokemus Työharjoittelut Ohjaajan palaute 	"Tekemällä oppii. Harjoittelusta on ollut paljon apua ja sieltä olen saanut rakennusaineita onnistumalla ja epäonnistumalla." (vastaaja 5)

6.1 Käsiteryhmät

Käsiteryhmiä muodostui aineistosta 11 ryhmää (ks. taulukko 1). Opettajan pedagogiseen auktoriteetin rakentumiseen vaikuttaviksi käsiteryhmiksi muodostui opettajan ammattitaito ja opettajan persoonallisuus. Pedagogisen auktoriteetin ylläpitoon vaikuttaviksi käsiteryhmiksi nousi työrauha, työtavat ja vuorovaikutus. Pedagogiseen auktoriteettiin liittyy oleellisena osana opettajan arvot ja etiikka. Näistä käsiteryhmiksi muodostuivat oppilaan kohtelu, oppilaan kohtaaminen, yksilöllisyys ja työskentelyilmapiiri. Koulutuksen vaikuttavuus opettajan pedagogiseen auktoriteettiin luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan käsiteryhmiksi muodostui opintokurssit ja työn kautta oppiminen. Edellä esitetyssä taulukossa 1 on esitetty käsiteryhmien ja kuvauskategorioiden muodostuminen.

6.1.1 Opettajan ammattitaito ja persoonallisuus

Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen vaikuttavat opettajan ammattitaito ja persoonallisuus. Kirjoitelmissa luokanopettajaksi opiskelevat toivat esille opettajan uskottavuuden, kokemuksen, asiantuntemuksen ja sitä kautta tulevan itseensä luottamisen luokan opettajana. Luokan haltuunotossa auttaa, kun opettaja luottaa ja uskoo itseensä koulutuksen saaneena opettajana. Opettajan tulee saada oppilaidensa huomio, jotta hän voi opettaa ja ohjata heitä. Kirjoitelmista nousi esille myös käsitys, että opettajan on ansaittava auktoriteettiänsä ja kunnioitus oppilailtaan joka päivä uudelleen.

Auktoriteetti ansaitaan uudelleen joka päivä ja oppilaille tulee osoittaa, että opettaja on se joka päättää. (vastaaja 7)

Opettajan aineenhallinta näkyy mielestäni oppilaiden käytöksessä. Mitä parempi opettajan tietämys ja osaaminen opettamastaan aineesta on, sitä enemmän oppilaat kokemusteni mukaan arvostavat opettajaa ja he myös käyttäytyvät oppitunneilla paremmin. (vastaaja 20)

Opettajan persoonallisuuden vaikutus opettajan pedagogiseen auktoriteettiin tuli esille useita kertoja kirjoitelmissa. Johdonmukaisuus, määrätietoisuus ja tilannetaju vaikuttavat käsitysten mukaan pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen. Opettajan tulee kiinnittää huomiota myös omaan käyttäytymiseensä, opettaja ei voi olla luokassa se, joka hätiköi ja on epä johdonmukainen. Levoton opettaja synnyttää oppilaissakin levottomuutta. Opettajan ei tule tuoda luokkaan kiireen tuntua vaan ennemminkin rauhoittaa sitä. Oppilaat vaistoavat opettajasta herkästi, mikäli tämä on epävarma itsestään niin opettajana kuin luokan pedagogisena auktoriteettina. Oppilaiden tulee myös voida luottaa opettajaansa siinä, että tämä pystyy keskeyttämään työskentelyn, mikäli se ei suuntaa tavoitteita kohti. Opettajan tulee osata muokata toimintaa ja tavoitteita tilanteen niin vaatiessa.

Nykypäivän oppilaat tarvitsevat turvallisen aikuisen, joka on johdonmukainen omissa päätöksissään. (vastaaja 8)

Luokan haltuun saaminen vaatii siis opettajan omaa rauhoittumista, tilannetajua ja joskus pelin viheltämistä hetkeksi poikki. (vastaaja 13)

Myös opettajan oma innostuneisuus, positiivinen asenne, rauhallisuus, jämäkkyys ja huumorin käyttäminen opetuksessa auttavat käsitysten mukaan opettajan ja oppilaan kohtaamisessa ja vuorovaikutuksen avauksessa. Myös opettajan äänenkäytöllä on merkitystä. Kirjoitelmista nousi esille käsitys, ettei opettajan

tule huutaa oppilailleen. Mikäli opettaja alkaa huutaa oppilailleen, hän on menettänyt auktoriteettiasemansa oppilaiden silmissä.

Ope ei huuda oppilaille! Äänen korotus on eri asia kuin huutaminen ja korottamistakin käytetään todella todella harvoin. (vastaaja 18)

Osalle oppilaista voi toimia myös opettajan hiljaisuus tai hiljainen puhe. Lisäksi puhetyylillä on vaikutusta. Opettajan kannattaa kokeilla myös puhumista ”oppilaiden kielellä”, ikäryhmään sopivalla tavalla ja keskustella lasten kanssa lapsille tärkeistä asioista.

6.1.2 Oppilaan kohtelu, yksilöllisyys, työskentelyilmapiiri ja oppilaan kohtaaminen

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan oppilaan kohtelu on yksi erittäin tärkeä osa opettajan työtä ja ammatillisuutta. Oppilaita tulee kohdella käsitysten mukaan oikeudenmukaisesti, kunnioittaen ja molemminpuolisen luottamuksen säilyttäen. Oppilaat arvostavat ja kunnioittavat opettajaa, joka on tasapuolinen oppilaitaan kohtaan.

Tärkeitä asioita ovat minusta avoin ja lämmin vuorovaikutus oppilaiden kanssa, molemminpuolinen kunnioitus opettajan ja oppilaiden välillä..... sekä keskinäinen luottamus että hyvä henki luokassa. (vastaaja 23)

Jokainen oppilas tulee myös kohdata vastaajien käsitysten mukaan yksilönä. Oppilaan tulisi tuntea olevansa merkityksellinen ja arvokas sekä ainutlaatuinen. Kun opettaja huomaa ja kohtaa jokaisen oppilaan, tulee oppilaalle arvokas olo. Opettaja ei saavuta luokan kunnioitusta ja arvostusta kiristyksellä ja uhkailulla

vaan aidolla välittämällä ja kohtaamisella. Kirjoitelmista korostui käsitys, että aidolla oppilaan kohtaamisella opettaja luo pohjan hyvälle vuorovaikutussuhteelle.

Se, että opettaja arvoistaa oppilaita yksilöllisesti, oikeasti tuntee heidät eikä kyynisty haastavien oppilaiden kanssa ja ajattele, että "aina sekin on sellainen." (vastaaja 12)

Lasten kohtaaminen joka päivä on tavoite, vaikka vaikeaa onkin huomioida heitä tasapuolisesti. (vastaaja 4)

Näistä edellä mainituista asioista muodostuu luokan työskentelyilmapiiri, joka luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan muodostuu turvallisuuden tunteesta, positiivisesta ja kannustavasta ilmapiiristä. Opettajan oppilailleen antaman positiivisen palautteen merkitystä korostettiin myös.

6.1.3 Työtavat, työrauha ja vuorovaikutus

Opettajan pedagogisen auktoriteetin ylläpitoon vaikuttaviksi käsitysryhmiksi muodostuivat työtavat, työrauha ja vuorovaikutus luokkahuoneessa. Työtapojen valinta oli luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan keskeisessä osassa tuntien suunnittelua ja toteutusta. Oppilaiden motivointi, toiminnallisuus, ohjeiden selkeys ja oppilaslähtöinen toiminta nousivat esille useissa kirjoitelmissa.

Motivaatio on yksi tärkeimmistä asioista luokan haltuunotossa. Kun oppilaat saa motivoitumaan aiheesta, loppu sujuu todennäköisesti helposti. Tunnista pitäisi saada

kiinnostava. Oikeastaan luokanopettaja on ikään kuin "seremoniamestari", joka pitää huolen siitä, ettei kukaan pitkästy juhlissa. (vastaaja 5)

Työrauha on tärkeä vaikuttava osa opettajan pedagogista auktoriteettia. Vastaa-
jien kirjoitelmista tuli ilmi, että useiden käsitysten mukaan luokan yhteiset
säännöt luotiin yhdessä oppilaiden kanssa lukuvuoden alussa. Yhteiset säännöt
edesauttavat oppilaiden keskittymistä ja pitämään oppilaiden huomio toimin-
nassa. Opettajan tulee myös pitää kiinni sovituista säännöistä.

*Vaikka pidän toiminnallisuudesta, vaadin joskus myös luokalta hiljaisuutta tiettyjen
asioiden ja työskentelyn sitä vaatiessa ja tämä kyllä toimii, kun saavuttaa luokan kun-
nioituksen. (vastaaja 11)*

Luokan kanssa aloitetaan syksyllä siitä, että pohditaan luokan säännöt. (vastaaja 14)

Vuorovaikutussuhteiden on oltava oppilaiden ja opettajan välillä kunnossa,
jotta opettajan pedagoginen auktoriteetti voi muodostua ja pysyä yllä. Hyvä
vuorovaikutussuhde oppilaan ja opettajan välillä alkaa muodostua siitä, kun
opettaja kohtaa oppilaan aidosti. Kirjoitelmissa tuli esille myös, että luokan-
opettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan opettajan tulee kiinnittää huomiota
vuorovaikutussuhteiden lisäksi oppilaiden yhteistyötaitoihin, yhteisöllisyyteen
ja ryhmäytymiseen. Tähän monet kertoivatkin käyttävänsä aikaa lukukauden
alussa. Luokka toimii paremmin, kun sekä opettaja että oppilaat tutustuvat
aluksia toisiinsa kunnolla.

*Lukukauden alussa käytän paljon aikaa luokan ryhmäyttämiseen eli tutustumme toi-
siimme ja sovimme yhdessä luokan säännöt, jotta kaikilla olisi mukava toimia luokassa.
(vastaaja 10)*

*Opettajan tulee panostaa toimivan opettaja-oppilasvuorovaikutuksen syntymiseen ja
sen ylläpitämiseen. (vastaaja 13)*

Opettaja osoittaa kiinnostustaan oppilaista ja luo hyvän vuorovaikutussuhteen heihin keskustelemalla oppilaiden kanssa, esimerkiksi kyselemällä heidän kuumisiaan ja tervehtimällä jokaista henkilökohtaisesti. Jokaisesta oppilaasta olisi hyvä tietää enemmän, esimerkiksi harrastuksia ja mielenkiinnon kohteita. Tämä auttaa opettajaa luomaan henkilökohtaisen luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen oppilaan kanssa, mikä helpottaa opettajaa luokan hallinnassa.

6.1.4 Työn kautta oppiminen ja opintokurssit

Opettajan pedagogisen auktoriteetin muodostumisessa koulutuksen vaikuttavuuteen liittyviksi käsitysryhmiksi muodostui työn kautta oppiminen ja opintokurssit. Työkokemus ja työharjoittelut sekä niissä saatu palaute olivat luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan antamassa apuvälineitä pedagogisen auktoriteetin muodostumiselle.

Tekemällä oppii. Harjoittelusta on ollut paljon apua ja sieltä olen saanut rakennusaineita onnistumalla ja epäonnistumalla. (vastaaja 5)

Ehkä harjoittelut ovat olleet niitä kohtia, joissa omaa opettajuutta (ryhmän haltuunottoa jne) on pystynyt kokeilemaan ja saamaan siitä myös jonkin verran palautetta. (vastaaja 8)

Eri opintokurssien sisällöistä nousseilla asioilla on luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten mukaan ollut myös hyötyä pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen. Opetussuunnitelma on avautunut paremmin eri kurssien myötä ja esimerkiksi temperamenttityyppien läpikäynti sekä valmiin materiaalin saaminen vietäväksi työelämään ovat käsitysten mukaan koulutuksen hyvää antia

opettajuudelle. Kaikkiaan koulutus on käsitysten mukaan vahvistanut käsitystä omasta opettajuudesta ja siitä on saatu opintokurssien myötä rakennusaineita omaan opettajuuteen.

Koulutus on vahvistanut omaa käsitystäni opettajuudesta paljon tarjoamalla varmuuden sille, että olen toiminut aikaisemminkin oikein. (vastaaja 11)

Opsin tulkitsemiseen ja käyttämiseen olen saanut paljon opastusta koulutuksesta, ja varsinkin edellisestä harjoittelusta sai paljon mallia siihen, millainen opettaja haluaa olla. (vastaaja 12)

Kirjoitelmista nousi esille myös käsitys siitä, ettei koulutus ole tarjonnut luokanopettajaopiskelijoille juuri mitään apuvälineitä pedagogiseen auktoriteettiin liittyen. Koulutukselta olisi kaivattu enemmän käytännön opetusvinkkejä, apua ja harjoituksia haastavien oppilaiden kohtaamiseen sekä luokan hallintaan ja haltuunottoon.

6.2 Kuvauskategoriat

Kuvauskategoriat hahmottuvat Niikon (2003, 38) mukaan aineiston analyysin seurauksena. Käsitteillä voi olla yhtäläinen arvo tai ne voivat olla myös hierarkkisia, vertikaalisia tai horisontaalisia. Tutkimukseni käsitysryhmistä muodostui neljä kuvauskategoriaa (opettajan ammatillisuus, opettajan arvot ja etiikka, luokkahuonevuorovaikutus, koulutuksen vaikuttavuus) ja ne ovat keskenään horisontaalisia. Niikon (2003, 38-39) mukaan horisontaalisissa kuvauskategoriasysteemissä luokat ovat tasavertaisia ja samanarvoisia keskenään niin

tärkeyden kuin tasonkin suhteen. Luokkien väliset erot ovat vain sisällössä. Fenomenografisen tutkimuksen lopullisten tulosten kuvaamisessa tulee pitäytyä arkikielessä, jotta kuvaukset pysyvät uskollisina kokemusten ja käsitysten merkitysten sisällöille.

6.2.1 Opettajan ammatillisuus

Opettajan ammatillisuuden taustalla on opettajan ammattitaito ja persoonallisuus. Saadakseen luokan haltuun ja omatakseen pedagogista auktoriteettia, opettajan tulee koulutuksen saaneena luottaa omaan ammattitaitoonsa ja tuoda sen lisäksi omaa persoonaansa opetukseen mukaan. Opettajan tulee olla johdonmukainen mutta silti rauhallinen ja käyttää huumoria opetuksessaan rentouttaakseen tunnelmaa ja luodakseen positiivista ilmapiiriä. Gordonin (2006, 245-247) mukaan opettajilla on vaikutus oppilaisiin tietoon perustuvan auktoriteetin kautta. Opettajien ammattitaito ja asiantuntemus perustuvat heidän koulutukseensa ja taustaansa. Harjusen (2002, 302) mukaan opettajan auktoriteettia ei voi rakentaa opetettavan aineen pohjalle vaan opettajan tulee tulla kuulluksi myös esimerkiksi didaktisten taitojensa pohjalta. Tirrin ja Puolimatkan (2000, 158) tutkimuksen mukaan suomalaisilla opettajilla on tiedollista auktoriteettia mutta puutteita ohjaavassa auktoriteetissa. Voimassa olevassa opetussuunnitelman perusteissa 2014 opettaja ohjaa oppilasta etsimään tietoa ja saavuttamaan tavoitteensa, perinteisen opettajajohtoisen opetuksen sijaan. Opettajan tulee silti omata tietoa, jotta hän voi sen perusteella ohjata oppilasta oikeaan suuntaan.

Harjusenkin (2002, 303) tutkimuksessa tulee esille auktoriteettisuhteen muodostumiseen vaikuttavissa asioissa opettajan persoonallisuus. Hänen tut-

kimukseensa osallistuneet opettajat nostivat myös esille opettajan olemisen omana itsenään, itsensä hyväksyminen ja huumorintajun käytön luokkahuoneessa. Muloon ja Varen (2006, 73) tutkimuksessa nousi esille opettajan huumorinkäytön luokassa auttavan olennaisesti opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Kuitenkin opettajan on myös osattava tarkkailla oppilaidensa reaktioita, sillä huumori voi myös satuttaa. Launonen (2000, 265) korostaa, että kouluinstituution muuttuessa, nousee opettajan vaikuttavuus oppilaisiin opettajan oman persoonallisuuden kautta. Opettajan persoonaan liittyy vahvasti myös opettajan oma innostuneisuus opettamiaan asioita kohtaan. Auktoriteettisuhteen muodostumista helpottaa, mikäli opettaja omaa tilannetajua ja käyttää sitä luokkahuoneen vaihtuvissa tilanteissa.

6.2.2 Opettajan arvot ja etiikka

Opettajan tulee olla oppilaitaan kohtaan tasapuolinen ja oikeudenmukainen sekä kohdata oppilaansa aidosti kunnioittaen ja läsnä ollen. Näiden arvojen pohjalta luokkaan syntyy turvallinen ilmapiiri opiskelulle. Opettaja tekee Tirrin (1999, 30) mukaan aina työtään omista tunne-, arvo- ja uskomuslähtökohdistaan, joten hänen tulee tiedostaa omat arvonsa ja eettiset ihanteensa mihin hänen oma eettinen ajattelunsa perustuu. Harjusen (2002, 407) tutkimuksen tuloksista tulee myös esille opettajien välittäminen oppilaistaan sekä heidän oikeudenmukainen kohtelu. Aitoa välittämistä oppilaista pidetään opettajan työn perustana, johon oikeudenmukainen toiminta nojaa. Launos (2000, 35) mukaan opettajilla on kasvattajina rooli myös arvojen siirtäjänä, jolloin he voivat vaikuttaa oppilaisiin tukemalla tietynlaista ajattelutapaa ja käyttäytymistä myös omalla esimerkillään. Myös Määttä ja Uusiautti (2012, 25) korostavat, että opet-

tajan eettisyyteen kuuluu opettajan aito välittäminen oppilaasta, halu panostaa ja tukea oppilaan kehitystä.

Melkein kaikissa kirjoitelmissa tuli esille, että oppilaan päivittäistä kohtaamista pidettiin erittäin tärkeänä. Hovila (2004, 179-180) on tarkastellut tutkimuksessaan opettajan ja oppilaan kohtaamista kouluinstituutiossa. Hänen mukaansa opettajan ja oppilaan kohtaaminen on toimintaa, jossa pyritään antamaan oppilaalle aineksia minuuden ja identiteetin kehittymiselle. Kohdatesaan oppilaan, opettajan tulee olla valmis aidosti kuulemaan oppilasta ja vastaanottaa tunteet ja tieto, jotka liittyvät tilanteeseen. Lapsi voi olla läsnä koulu-yhteisössä mutta vasta tullessaan aidosti kuulluksi ja kohdatuksi yksilönä, hän voi kasvaa yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Hovilan tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät myös oppilaan kohtaamista ja luottamussuhteen syntymistä erittäin tärkeänä osana opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa.

Tärkeitä asioita luokan hallinnassa ja pedagogisen auktoriteettisuhteen luomisessa on, että oppilasta pidetään arvokkaana ja merkityksellisenä yksilönä. Molemminpuolisen luottamuksen rakentuminen ja ylläpito vaikuttavat myös tähän suhteeseen. Opettajan tulee omata niin vahva pedagoginen auktoriteetti ja luottamussuhde oppilaisiinsa, että opiskelu sujuu myös opettajan näköpiirin ulkopuolella esimerkiksi ryhmätöissä. Tämä luottamussuhde rakentuu Nohlin (1988) mukaan rakkauteen, jonka perustana on opettajan eettisyys ja moraalisuus ja mihin koko opettajan pedagoginen auktoriteetti perustuu. (Harjunen 2002, 305).

6.2.3 Luokkahuonevuorovaikutus

Opettajan ja oppilaiden välillä on aina jonkinlainen vuorovaikutussuhde. Jotta oppiminen ja opiskelu ovat luokassa mahdollisia, tulee luokkahuoneen vuorovaikutussuhteiden olla kunnossa niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin myös oppilaidenkin välillä. Opettajan pedagogisen auktoriteetin ylläpitoon vaikuttavat vuorovaikutussuhteiden lisäksi työskentelytavat, motivaatio oppimiseen ja työrauha, joka usein muodostuu yhteisesti sovituista säännöistä. Opettaja, joka omaa pedagogisen auktoriteetin pystyy huolehtimaan näiden asioiden olemassaolosta ja ylläpidosta opetuksessaan. Opettajan pedagogiseen auktoriteettiin kuuluu olennaisena osana, että hän pystyy ohjaamaan oppilaidensa välistä vuorovaikutusta. Salon (2009, 112) mukaan tämä ei ole kaikille opettajille helppoa. Mikäli opettaja ei jostain syystä pysty huolehtimaan luokkahuoneensa vuorovaikutussuhteista, vaikuttaa se myös asetettujen tavoitteiden toteutumiseen ja sitä kautta opettajan pedagogisen auktoriteetin murenemiseen.

Yhteisten sääntöjen luominen vaikuttaa luokkahuoneen vuorovaikutussuhteisiin ja toisen ihmisten kunnioittamiseen. Opettajat luovat yhteiset säännöt oppilaiden kanssa yhdessä, jolloin oppilaiden sitoutuminen työrauhan ylläpitoon on parempaa. Opettajan tulee kuitenkin huolehtia oppilaiden motivoinnista selkeillä tavoitteilla, monipuolisilla tunneilla ja työskentelytavoilla, hyvällä suunnittelulla ja selkeillä ohjeilla, säilyttäen kuitenkin myös oppimisen ilon. Harjusen (2002, 383) tutkimukseen osallistuneilla oli käytössään myös säännöt. Niiden tarkoituksena oli turvata luokan työrauha, työnteko ja tavoitteisiin pääseminen. Myös Uusikylä (2006, 110) muistuttaa hyvän opettajan suunnittelevan opetuksensa hyvin ja motivoivan oppilaitaan erilaisin työmuodoin. Opettajan tulee suhtautua positiivisesti oppilaisiinsa, sillä negatiivinen asennoituminen oppilaisiin saattaa ilmetä vahingollisena pelotteluna tai uhkailuna. Suomensalo (2013) on tutkinut luokkahuoneen työrauhan häiriintymistä. Suomensalon (2013, 114) tutkimuksessa ilmeni, että yhtenä luokkahuoneen työrauhan häiriöi-

tä synnyttävä tekijä on opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen puute. Työrauha oli häiriintynyt, kun opettajat olivat keskittyneet vain opettamiseen oppilaiden sijasta, jolloin oppilaat eivät olleet luovuttaneet opettajille pedagogista auktoriteettia.

6.2.4 Koulutuksen vaikuttavuus

Suomessa kaikki luokanopettajat valmistuvat yliopistosta. Opettajankoulutus on uudistunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Koulutuksessa pyritään tukemaan opettajien pedagogisen ajattelun ja teorian tiedon yhdistämistä työelämään työharjoitteluiden muodossa. (Tirri & Puolimatka 2000, 157.) Kuitenkin luokanopettajaopiskelijoiden mukaan koulutuksen merkittävyys ja vaikuttavuus on aika vähäinen pedagogisen auktoriteetin muodostumisessa ja ylläpidossa. Pedagogisen auktoriteetin koetaan muodostuvan työelämän ja työkokemuksen kautta. Kuitenkin osa koki saaneensa apua auktoriteettisuhteen muodostamiseen myös työharjoitteluista ja siellä saadusta palautteesta. Niemen (2000, 181) opettajan koulutuksen vaikuttavuus tutkimuksessa tuli myös esille, että opiskelijat kokivat aktiivisen oppimisen tapahtuvan esimerkiksi opetusharjoitteluissa. Todelliseen elämään liittyneet opinnot on koettu positiivisina asioina opinnoissa. Myös Blombergin (2014, 58) mukaan opettajiksi opiskelevilta kerätyn palautteen perusteella opiskelijat ovat kokeneet työharjoittelut ja siellä saadun ohjauksen auttaneen heitä kehittämään omaa opettajuuttaan työtapojen ja eettisten asioiden käsittelyn, esimerkiksi oppilaan sopimattomaan käytökseen puuttumisen kautta.

Opintokurssien teoreettisista sisällöistä oli käsitysten mukaan jonkin verran apua oman opettajuuden ja pedagogisen auktoriteetin rakentamisessa. Lei-

von (2010, 195) tutkimukseen osallistuneet aikuisluokanopettajaopiskelijat olivat myös tuoneet esille, että käytännössä hankittu kokemus opettajan työstä tukee opintokurssien sisältöjen kautta saatua teoretietoa.

Osassa kirjoitelmia tuli ilmi, että luokanopettajaopiskelijat ovat saaneet vinkkejä luokan haltuunottoon toisilta opiskelijoilta keskustelujen kautta. Hökkä ja Eteläpelto (2013, 30) muistuttavat, että opettajaksi kasvun edellytys on erilaiset monipuoliset kohtaamiset, projektit ja harjoittelut sekä yhdessä oppiminen toisten opiskelijoiden kesken. Luokanopettajaopiskelijat olisivat toivoneet enemmän ohjeita ja neuvoja auktoriteettisuhteen muodostamiselle ja haastavien oppilaiden kohtaamiseen opintokurssien sisältöjen kautta. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmassa (2014-2017, 3) korostetaan, että koulutuksen tavoitteena on syventää opiskelijan arvo- ja kasvatustieteellistä ajattelua. Opiskelijat saavat koulutuksesta virikkeitä oman käyttöteoriansa rakentamiseen, mikä auttaa luomaan omakohtaisen kasvatustieteellisen ja pedagogisen toimintansa perustan. Kirjoitelmista nousi esille, että koulutus on vahvistanut opiskelijoiden käsitystä omasta opettajuudesta ja omien valintojen oikeellisuudesta. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelman (2014-2017, 35) mukaan opinnoissa tapahtuvien harjoitteluiden yksi tavoitteista on tukea opiskelijan oman opettajuuden tiedostamista ja kehittymistä.

7 POHDINTA

Havahduin puolen vuoden opiskelun jälkeen siihen, että opinnoissa tulee esille paljon opetukseen liittyvää asiaa sisältöjen näkökulmasta ja yleistä kasvatustiedettä mutta puhumme vähän itse opettamisesta, erilaisten oppijoiden kohtaamisesta sekä keinoista pärjätä opettajana erilaisissa ryhmissä. Nykyisin oppilasmaailma on todella kirjavaa ja ajoittain aika haastavaakin. Ryhmässä saattaa olla eritasoisia oppilaita niin oppimisen kuin käytöksen suhteen. Kaipasin keskustelua, ohjeita ja neuvoja tästä aiheesta, ehkä siksi, että se on minulle tuttua aiemmasta työhistoriastani.

Opettajan pedagogiseen auktoriteettiin vaikuttavat useat eri asiat. Ennakkokäsitykseni pedagogisen auktoriteetin muodostumisesta oli, että siihen vaikuttavat oppilaan ja opettajan kohtaaminen sekä vuorovaikutus. Opettajan ja oppilaan tulee pystyä kommunikoimaan keskenään ja opettajan tulee kohdata oppilaansa. Mikäli opettaja ei ole aidosti kiinnostunut oppilaidensa asioista ja heitä kiinnostavista asioista, jäävät kommunikointi ja vuorovaikutus pinnalliseksi. Tällöin molemminpuolista luottamussuhdetta ei voi syntyä eikä oppilaskunnioitusta opettajaansa eikä opettaja oppilastaan. Opettajan kunnioitus oppilasta kohtaan on mielestäni yhtä tärkeää kuin oppilaan kunnioitus opettajaa kohtaan.

Pedagogista auktoriteettia ei voi olla ilman opettaja-oppilas suhdetta. Mikäli opettaja yrittää ottaa vallan tai käyttää tarpeetonta valtaa oppilaisiin, ei hän saa oppilaita kunnioittamaan ja arvostamaan itseään. Saati, että oppilaat tekisivät niin kuin opettaja pyytää. Opettajan käytös oppilaita kohtaan heijastuu takaisin oppilaiden käytöksenä opettajaa kohtaan. Huumorin käyttö opetuksessa rentouttaa tunnelmaa, tuo iloa ja naurua koulupäiviin lisää. Näistä ennakkokäsityksistä lähdin tutkimaan aikuisluokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista. Teoriaosuutta kirjoittaessani ja lukiessani kirjallisuutta ajatukseni ja ennakkokäsitykseni aiheesta saivat vahvistusta. Opettajan persoonallisuus, vuorovaikutus, arvot ja etiikka ovat suurimpia tekijöitä opettajan lähtiessä rakentamaan auktoriteettisuhdetta oppilaisiinsa. Opettajan tulee

olla selvillä omista arvoistaan ja lähtökohdistaan sekä siitä millainen opettaja hän haluaa olla. Oppilaiden kunnioitus ja arvostus opettajaa kohtaan lähtee ensimmäisistä kohtaamisista liikkeelle.

Aihetta oli mielenkiintoista tutkia. Auktoriteetista on kirjoitettu jonkin verran mutta itse pedagogisesta auktoriteetista aika vähän. Toisaalta auktoriteettia määritellään tutkimuskirjallisuudessa monin eri tavoin ja tutkimusta tehdessä piti aika nopeastikin päättää mistä näkökulmasta aihetta lähestyy. Suomessa on tehty vain yksi väitöskirjatasoinen tutkimus (Harjunen 2002) pedagogisesta auktoriteetista. Ulkomailla aihetta on lähestytty hieman enemmän, mutta toisaalta koulumaailma on muualla maailmassa hieman erilainen kuin Suomessa. Myös opettajan asema on erilainen. Joissakin maissa opettajan asema on edelleen lähes autoritäärinen ja taas toisessa ääripäässä opettajalta on viety kaikki valta puuttua asioihin ja opettaa haluamallaan tavalla.

Opettajan auktoriteetti on tärkeä osa opetusta. Eräessä kirjoitelmassa verrattiin opettajaa sirkuksen tirehtööriin. Jokainen sirkus tarvitsee tirehtöörinsä. Vierastan ajatusta, että koululuokkaa verrataan sirkukseen mutta ymmärrän kirjoittajan käyttämän vertauskuvan tässä. Vaikka tutkimuksen tulosten mukaan huumorin käyttö kuuluu opettajan työhön, kuuluu siihen myös luokanhallinta. Luokkahuoneessa tapahtuva opetus ei voi olla sirkusta, vaikka toimintaa tuleekin olla. Oppilailla tulee olla koulussa turvallinen ilmapiiri opiskelulle. Tässä opettajan auktoriteetilla, luokan hallinnalla ja työrauhalla on suuri merkitys. Voimassa oleva opetussuunnitelman perusteet 2014 korostaa oppilaan roolia tiedon etsijänä ja tuottajana. Opettajan kuuluu ohjata oppilasta tiedon äärelle, eikä perinteistä opettajajohtoista opettamista tulisi olla enää. Opettajan tulee kuitenkin olla vielä opettaja ja opettaa oppilaitaan. Jotta oppilasryhmä saavuttaa sille asetetut tavoitteet tulee opettajan olla varmistamassa jokaisen oppilaan oppiminen. Jokainen ryhmä tarvitsee jonkun vetämään ja johtamaan ryhmää kohti sille kuuluvia tavoitteita. Koulussa tämä ryhmä koostuu oppilaista ja opettajan tulee olla sen ryhmän johtaja. Mikäli opettajalta puuttuu auktoriteettisuhde oppilaisiinsa, hankaloittaa tämä oppilaiden oppimista. Tällöin koululuokasta saattaa tulla sirkus, jolla ei ole osaavaa tirehtööriä. Tämä luo oppilaille

turvattomuuden tunnetta. Lapset tarvitsevat kotona rutiineja, rajoja ja rakkautta tunteakseen olonsa turvalliseksi. Näin on myös koulussa. Opettajan tulee olla se, joka luo nämä rajat ja rutiinit – ei ankaruudella vaan välittämällä.

Tutkittavien kirjoitelmissa (n=24) korostui opettajan ammatillisuus, johon kuuluu opettajan persoonallisuus ja ammattitaito. Pedagogisen auktoriteetin omaavalla opettajalla tulee olla arvot ja etiikka kohdallaan, jotta hän voi yksilöllisen oppilaan kohtaamisen ja kohtelun kautta luoda luokkahuoneeseen hyvän työskentelyilmapiirin. Tällöin luokkahuoneen sisälle syntyy myös hyvä työrauha, missä on hyvä vuorovaikutussuhteet ja monipuoliset työtavat.

Koulutuksen vaikuttavuus osiossa kirjoitelmista nousi esille, että opiskelijat olivat saaneet eniten rakennusaineita omaan opettajuuteensa ja pedagogisen auktoriteetin rakentamiseen työharjoitteluista (opetusharjoitteluista), jotka ovat olennainen osa koulutusta. Useista kirjoitelmista tuli myös esille käsitys, ettei koulutus ollut antanut heille eväitä tähän vaan työn tekeminen oli jo aiemmin opettanut heitä. Järvisen, Koiviston, Poikelan ja Valkaman (2000, 157, 165) tekemässä tutkimuksessa tutkittiin koulun ja työn vaikuttavuutta oppimiselle. Tutkimuksessa tuli esille, ettei koulutuksen keskeistä roolia asiantuntijuuden kehittymisessä voida kieltää mutta koulutus ei pysty välittämään kaikkea sitä tietoa ja taitoa mitä työelämässä tarvitaan. Koulutuksesta ja työstä saaduista kokemuksista kertyy tietoa ja taitoa, jotka vähitellen voidaan alkaa kutsua asiantuntijuudeksi.

Toisaalta aikuisluokanopettajaopiskelijoiden kirjoitelmista tuli esille myös käsitys siitä, että opintokurssien sisältä nousseet asiat, esimerkiksi opetussuunnitelma oli avautunut monelle eri tavoin kuin aiemmin. Koska osa koki myös opintokurssien sisällöt hyödyllisiksi, voisi ajatella, että myös aikuisluokanopettajaopiskelijoiden asiantuntemus pedagogisen auktoriteetin ja opettajuuden suhteen kehittyy vielä lisää koulutuksen jälkeen (ks. Järvinen ym. 2000, 165).

Käsitysryhmien ulkopuolelle jäi analyysissa kaksi merkitystä, jotka eivät sopineet mihinkään käsitysryhmään. Toinen oli käsitys, ettei koulutus ollut antanut opiskelijoille mitään rakennusaineita pedagogisen auktoriteetin rakentamiseen eikä luokan haltuun ottamiseen. Tämä käsitys toistui useissa kirjoitel-

missa. Toisaalta opiskeluaikaa oli kirjoitelman kirjoittamisen jälkeen vielä puoli vuotta, joten on mahdollista, että tämä käsitys voi myös muuttua ja näihin asioihin saattaa tulla parannusta. Toinen käsitysryhmien ulkopuolelle jäänyt merkitys oli, mitä opiskelijat olisivat toivoneet koulutukselta lisää. Haastavien oppilaiden kohtaaminen, käytännön opetusvinkit, luokan hallinta ja haltuunotto esimerkiksi draaman keinoin olivat asioita, jotka olivat jääneet opiskelijoiden käsitysten mukaan puuttumaan koulutuksen sisällöistä.

Luokanopettajien aikuiskoulutusta voisi kehittää näiden tutkimuksessa esille tulleiden asioiden myötä. Opettajan pedagoginen auktoriteetti on jo käsitteenä sellainen, että sen tulisi mielestäni tulla selkeästi koulutuksen aikana. Opiskelijoina on niin paljon erilaisilla työkokemustaustoilla tulevia opiskelijoita, joilta löytyy tietotaitoa tämän asian suhteen, että heidänkin kokemustaan kannattaisi hyödyntää tämän asian opettamisessa ja keskusteluissa.

Uusia kiinnostavia tutkimusaiheita heräsi tutkimustyötä tehdessä. Jatko-tutkimuksen voisi tehdä siitä, mitkä näistä esille tulleista käsityksistä ovat muodostuneet työkokemuksen ja mitkä teoretiedon myötä? Onko koulutus vahvistanut niitä tai tuonut uusia käsityksiä aiheesta? Toisena jatkotutkimus aiheena voisi olla se, että muutaman vuoden päästä tehtäisiin tälle samalle opiskelijaryhmälle tutkimus, joka tutkisi ovatko vastaajien käsitykset pedagogisesta auktoriteetista muuttuneet työkokemuksen myötä? Näin saataisiin tutkimustietoa työkokemuksen vaikuttavuudesta verrattuna koulutuksen vaikuttavuuteen sekä asiantuntijuuden kehittymisestä koulutuksen jälkeen.

Tutkimusta tehdessäni mietin aforismia mikä kuvaisi mahdollisimman hyvin käsitystäni pedagogisesta auktoriteetista. Tällainen siitä muodostui.

Pedagoginen auktoriteetti on kuin polkupyörän poljin, ilman sitä pärjää mutta sen puuttuminen aiheuttaa haasteita.

LÄHTEET

- Aaltonen, L. & Perttula, S. 1997. Et koskaan opi ilman, että opit jotain. *Signum*, 30, 4, 67-70.
- Blomberg, S. 2014. Valmistuville opettajille työelämävalmiuksia opetusharjoittele-
lua ja opettajankoulutusta kehittämällä. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen,
S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E.,
Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. (toim.) Opettajankoulutuksen tilannekatsaus.
Opetushallitus. Muistiot 2014:4, 55-63. Saatavilla osoitteessa
http://www.oph.fi/download/163626_opettajankoulutuksen_tilannekatsaus.pdf Luettu 2.3.2017.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-Kirjat.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa
koulussa. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutki-*
massa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston
julkaisusarja A 1, 42-58. Saatavilla
<http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+%28toim.%29,+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf>
Luettu 29.1.2016.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere:
Vastapaino
- Förbom, M. 2003. *Mentori. Aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita
opettajan arjesta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10. Helsingin yliopisto. Suo-
men Kasvatustieteellinen Seura.
- Harjunen, E. 2011. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teok-
sessa Paalasmaa J. (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaih-*
toehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 301-312.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampe-
reen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Huntly, H. 2008. Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Compe-
tence. *The Australian Educational Researcher*, 35,1, 125-145. *School Journal*
99 (4), 303-341.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuun-
tauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37, 2, 162-173.

- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2013. Opettajankoulutuksen tulevaisuus tuulosohjauksen puristuksessa. Teoksessa Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.). Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 22-36.
- Järvinen, A. & Karttunen, P. 2006. Fenomenografia- käsitysten kirjon kuvaaja. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 164-172.
- Järvinen, A., Koivisto, T., Poikela, E. & Valkama, H. 2000. Työ ja koulutus muutoksessa- vaikuttavan oppimisen organisoiminen. Teoksessa Raivola, R. (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000, 141-168. Saatavilla osoitteessa http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisu_t/vaikuttavuutta-koulutukseen.pdf Luettu 13.3.2017.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus – ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kielitoimistonsanakirja 2016. Saatavilla osoitteessa <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> Luettu 3.9.2016.
- Kivipelto, A. 2016. Opettajille voisi helposti opettaa auktoriteettia- miksi sitä ei tehdä?. Helsingin Sanomat, 5.12.2016. Saatavilla osoitteessa <http://www.hs.fi/paivanlehti/05122016/art-2000004891834.html> Luettu 11.3.2017.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 267-280.
- Lam, H.C. 2012. On generalization and variation theory. Scandinavian Journal of Educational Research, First Article. Routledge, 2012, 1-14.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.
- Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2014-2017. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Macleod, G., MacAllister, J. & Pirrie, A. 2012. Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38, 4, 493-508. DOI: 10.1080/03054985.2012.716006
- Marton, F. & Pong, W.Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24, 4, 335-348.
- Meriläinen, M., Piispanen, M., Valli, P. & Valli, R. 2013. Matkalla opettajuuteen-omaluokkaharjoittelun ohjausta verkon välityksellä. Teoksessa Hakala, J.T. & Kiviniemi, K. (toim.). *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 117-128.
- Mullooly J. & Varenne, H. 2006. Playing with pedagogical authority. Teoksessa: Pace, J.L. & Hemmings, A. *Classroom authority. Theory, research and practice*. Lontoo: Lawrence Erlbaum Associates, 63-86
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus - Yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Whole Schooling*, 8,1, 21-39. Saatavilla osoitteessa http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.docx Luettu 1.3.2017.
- Niemi, H. 2000. Opettajan koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Raivola, R. (toim.) *Vaikuttavuutta koulutukseen. Suomen Akatemian koulutuksen vaikuttavuusohjelman tutkimuksia*. Suomen Akatemian julkaisuja 1/2000, 169-194. Saatavilla osoitteessa http://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisu_t/vaikuttavuutta-koulutukseen.pdf Luettu 2.3.2017.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, n:o 85.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen lähestymistapa. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Helsinki: WSOY, 66-76.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas -kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Summa.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2016. Arvot. Saatavilla <https://www.oaj.fi/cs/oaj/arvot> Luettu 21.10.2016.
- Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 2016. Opettajan eettiset periaatteet. Saatavilla <https://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet#Opettaja> Luettu 21.10.2016.

- Perusopetuslaki. Saatavilla
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Perusopetuslaki%2031#L7P36b> Luettu
 11.3.2017.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Pramling Samuelsson, I. & Pramling, N. 2016. Variation Theory of Learning and Developmental Pedagogy: Two Context-related Models of Learning Grounded in Phenomenography. *Scandianvian journal of educational research*, 60,3, 286–295.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 241-260.
- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) 2009. Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 111-128.
- Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomensalo, A. 2013. Luokan työrauha häiriintyy. Teoksessa Kauppinen, A. (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 100-115.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY
- Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher authority in schools: a case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26,2, 157-165. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127072>
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Helsinki: Minerva.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy, oppilas vastaa- vai toisinpäin? Teoksessa Tainio, L. (toim.) 2007. Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 156-177.

LIITTEET

LIITE 1

Arvoisa luokanopettajaksi opiskeleva!

Tutkin Pro gradu -tutkielmassani luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta.

Pyydän sinua kirjoittamaan kirjoitelman aiheesta ja kuvailemaan, kuinka saat luokan haltuusi ja toimimaan asettamiesi tavoitteiden mukaisesti. Pohdi oman opettajuutesi näkökulmasta, mitkä asiat ovat sinulle tärkeitä luokan haltuunotossa ja toiminnassa. Millaisia rakennusaineita olet saanut koulutuksesta tähän?

Palauta kirjoitelmasi minulle joko käsinkirjoitettuna, tulostettuna tai webropol-linkin kautta <https://link.webropolsurveys.com/S/E2E6CBF047933369>

11.12.2016 mennessä. Halutessasi voin lähettää sinulle linkin sähköisesti.

Vastauksesi käsitellään nimettömänä ja ehdottoman luottamuksellisesti.

Kiitos osallistumisestasi!

Marjukka Nuolioja