

KAHDEN OPETTAJAN KOKEMUKSIA AUKTORITEETISTA

Netta Soiro

Liikuntapedagogiikan pro gradu –
tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2017

TIIVISTELMÄ

Soiro, N. 2017. Kahden opettajan kokemuksia auktoriteetista. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma, 79 sivua, 1 liite.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla pitkään opettaneiden naisopettajien kokemuksia omasta auktoriteetistaan, mahdollisista muutoksista niissä vuosikymmenien aikana ja auktoriteettiin vaikuttaneista tekijöistä. Tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena ja tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmetodia. Aineisto koostui kahdesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, jotka toteutettiin 2010. Valikoin tutkimukseeni kaksi erittäin kokenutta naisopettajaa, joilla koin olevan vahva auktoriteetti. Ensimmäinen haastateltavani oli toiminut yläasteella ja lukiossa liikunnanopettajana yli kolmekymmentä vuotta. Hän menehtyi pro gradu -työn aikana vaikeaan sairauteen. Toinen haastatelluista on toiminut yli kaksikymmentä vuotta alakoulun luokanopettajana sekä toimi haastatteluhetkellä myös rehtorina.

Opettajan tehtäviin kuuluu pääasiallisesti opetus, mutta myös kasvatus. Kasvatuksen painotus vähenee, mitä vanhempien oppilaiden kanssa ollaan tekemisissä. Auktoriteetin muodostuminen tukeutuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Vuorovaikutus oppilaan kanssa luo perustan toimivalle kommunikaatiolle. Lisäksi on tärkeää osoittaa olevansa oikeuden- ja johdonmukainen, sekä periksiantamaton siten, ettei sovituisia säännöistä poiketa. Opettajan on muistettava silti, ettei luo sääntöjä liikaa, koska liian monesta säännöstä kiinnipitäminen on mahdotonta. Oman käyttäytymisen lisäksi tietoon perustuva auktoriteetti eli aineenhallinta on merkittävä tekijä oppilaiden kunnioituksen saamisessa. Moni opettaja kaipaa auktoriteettiin valmentamista oman opettajakoulutuksensa aikana.

Auktoriteetin muuttumista opetusurien aikana sekä koettiin että ei koettu. Yhtäältä huonosti käyttäytyviä lapsia on aina ollut, mutta ajan myötä muoto on muuttunut. Toisaalta muutos on ollut hyvin selvä ja opettajille voidaan esimerkiksi haistatella nykyään helposti. Vanhempien mielenkiinto opettajan työtä kohtaan on lisääntynyt merkittävästi. Yhteistyö kodin kanssa pitää molemmat tahot ajan tasalla oppilaan menestyksestä koulussa ja tukee yhteistä kasvatuslinjaa. Samalla vanhemmat ovat nykyään herkempiä kritisoimaan opettajan toimintaa ja siten lisäävät opettajan työtä. Kodin kasvatuksen merkitys koettiin erittäin tärkeänä. Jos lapset eivät kunnioita aikuisia kotona, eivät he sitä tee myöskään koulussa. Yhteiskunnan odotuksilla ja ajan hengellä koettiin olevan myös vaikutusta koulumaailmaan. Vanhemmat elävät nykyään enemmän itseään ajatellen, mikä on pois lapsen turvallisesta ja välittävästä kasvatusympäristöstä. Työelämänvaatimukset vievät vanhempien voimavaroja ja samalla asettavat kouluille entistä enemmän odotusarvoja.

Asiasanat: auktoriteetti, auktoriteettisuhde, kasvatus, vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot, koulu

ABSTRACT

Soiro Netta (2017). Two teachers' experiences of their authority. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in Sports Pedagogy, 79 pp., 1 appendix.

The objective of the study was to examine the experiences of two experienced female teacher about their authority, possible changes in it and overall the factors that influence their authority. The study was made as a qualitative study and there was used a hermeneutic phenomenological approach. The material consisted of two theme interviews which were carried out 2010. I chose to have two highly experienced female teachers, whom I considered having a strong authority. The first teacher had been as a sports teacher on upper secondary school and high school for more than 30 years. Unfortunately she died on a serious disease during my study. The other teacher had been as an elementary teacher for over 20 years, partially as a principle.

Teachers' work consists mainly teaching and but also upbringing. The emphasis of upbringing decreases the older pupils get. The base of teacher's authority is the interaction between teacher and pupil. An interaction with a pupil gives a ground for a functional communication. In addition it is highly important to show consistency, justice and relentlessness. Simultaneously the teacher should not create too many rules, for controlling those rules is impossible. An authority based on the teacher's knowledge and skills is also a significant factor in getting pupil's respect. Many teachers would hope to have a better education concerning authority already during their teacher studies.

Changes in authority during careers was both experienced and not experienced. On one side there has always been badly behaving children, but along time the form of misbehavior has changed. On the other hand the change has been very radical and it is very common to course at a teacher. Parents' interest on teacher's work has increased significantly. Collaboration helps to keep both institutes on real time with the pupil's school success and supports the task of common upbringing. Still, due to this interaction parents are also disturbingly active in criticizing teacher's work. This adds the stress teacher has to deal. The role of parenting was experienced very important. If children will not respect adults at home, they will not respect them at school either. The expectations of the society has its own impact on the school world. Parents live nowadays more to themselves and this deteriorates children's safe and caring upbringing climate. Also the economical standards require more time from the parents and give pressure to schools.

Keywords: authority, education, interaction, interaction skills, upbringing, school

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 1 |
| 2 AUKTORITEETTI KOULUYMPÄRISTÖSSÄ | 5 |
| 2.1 Opettajan auktoriteetti..... | 6 |
| 2.1.1 Vuorovaikutustaidot | 10 |
| 2.1.2 Anteeksianto ja –pyyntö | 13 |
| 2.1.3 Kuunteleminen ja keskusteleminen..... | 14 |
| 2.1.4 Moraalikasvatus | 15 |
| 2.1.5 Kasvatusrajat ja kuri..... | 16 |
| 2.2 Auktoriteetin katoaminen..... | 20 |
| 2.2.1 Opettajan uupuminen | 22 |
| 2.3 Kasvatuksen tavoitteet | 24 |
| 2.3.1 Opettajan lisääntynyt kasvatusvastuu..... | 26 |
| 3 KOTI JA VANHEMMAT..... | 27 |
| 3.1 Vanhemmuuden muutokset nykyyhteiskunnassa | 28 |
| 3.1.1 Himmentynyt vanhemmuus..... | 29 |
| 3.1.2 Vapaa kasvatus..... | 30 |
| 3.1.3 Vanhemman <i>oma</i> elämä | 32 |
| 3.1.4 Yhteisvastuullinen aikuisuus | 34 |
| 3.1.5 Siirretty vastuu | 35 |
| 3.2 Kodin ja koulun vuorovaikutus | 36 |
| 4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KUVAUS | 39 |
| 4.1 Tutkimuksen lähtökohta..... | 39 |
| 4.2 Laadullinen tutkimusote..... | 40 |

| | |
|--|----|
| 4.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne..... | 41 |
| 4.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi..... | 42 |
| 4.3.1 Tutkimuksen etiikka..... | 44 |
| 5 TUTKIMUSTULOKSET..... | 46 |
| 5.1 Koulun kasvatustehtävä..... | 46 |
| 5.2 Auktoriteettiin vaikuttavat tekijät..... | 47 |
| 5.2.1 Oppilasaines..... | 49 |
| 5.2.2 Oppilaiden vanhemmat..... | 50 |
| 5.2.3 Yhteiskunta..... | 52 |
| 5.2.4 Vuorovaikutus..... | 52 |
| 5.2.5 Opettajan kokemus..... | 53 |
| 5.2.6 Opettajankoulutus..... | 54 |
| 5.3 Auktoriteettisuhteen muutoksia opettajien uran aikana..... | 55 |
| 5.4 Opettajien teesit..... | 56 |
| 5.4.1 Periksiantamattomuus..... | 57 |
| 5.4.2 Vaadi kohtuudella..... | 58 |
| 5.4.3 Pidä tapahtumista kirjaa..... | 59 |
| 5.4.4 Johdonmukaisuus heti alusta alkaen..... | 59 |
| 6 POHDINTA..... | 61 |
| 6.1 Opettajan auktoriteetti koetuksella..... | 62 |
| 6.2 Auktoriteetin kulmakivet..... | 65 |
| 6.2.1 Vuorovaikutus..... | 65 |
| 6.2.2 Sääntöjen maailma..... | 66 |
| 6.2.3 Oikeudenmukaisuus..... | 69 |
| 6.2.4 Opettajankoulutus..... | 70 |
| 6.3 Koti ja yhteiskunta..... | 71 |
| 6.4 Lopuksi..... | 73 |

LÄHTEET 75

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella kahden eri opettajan kokemuksia ja näkemyksiä auktoriteettisuhteesta opettajan ja oppilaan välillä. Tutkimuksessa syvennytään tarkastelemaan opettajien ajatuksia opettajan auktoriteettiin vaikuttavista tekijöistä, kuten opettajan ominaisuuksista sekä vanhempien vaikutuksesta opettajan kasvatustyöhön. Oppilaan käytökseen koulussa vaikuttavat olennaisesti koti ja lapsen siellä saama kasvatusta. Tutkimuksen tavoitteena on saada kokeneilta opettaja-auktooreilta konkreettisia esimerkkejä siitä, miten jokainen voi vahvistaa omaa auktoriteettisuhdettaan oppilaiden kanssa.

Auktooreetti on käsite, joka jo pelkän kasvatuksen alalla herättää monenlaisia mielikuvia (Horppu 1993, 1). Tästä yksi esimerkki on auktooreetin yhdistäminen virheellisesti autoritaarisuuteen, jolla tarkoitetaan auktooreettiaseman väärinkäyttöä (Vikainen 1984, 3). Auktooreetti tulee latinankielen sanasta *auctoritas*, joka tarkoittaa aikaansaaneisuutta ja pätevyyttä (Vikainen 1984, 3). Uuden sivistyssanakirjan (Vornanen 1993, 68) mukaan auktooreetti määritellään sanoilla ”*valta, arvovalta, vaikutusvaltapätevyys, johon ehdottomasti luotetaan, arvovaltainen, vaikutusvaltainen henkilö*”. Auktooreettisuhte on sosiaalinen suhte, jossa osapuolilla on erilainen sosiaalinen valta, ja jossa vallan kohde kokee vallankäyttäjän toimivan oikeutetusti (Horppu1993). Tässä työssä auktooreetilla tarkoitetaan vuorovaikutus- ja auktooreettisuhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Harjunen (2002, 115) käyttää koulussa toteutuvasta auktooreetista käsitettä pedagoginen auktooreetti, jolloin tarkastelussa ovat kasvatusta, koulu ja sen tehtävät.

Auktooreettia tutkittaessa syvennytään kasvatustieteeseen. Auktooreetin voidaan sanoa olevan kasvatuksen väline, mutta myös kasvatuksen tulos. Ja kun puhutaan kasvatuksesta, puhutaan pääasiassa niistä kahdesta instituutiosta, jotka kasvatusta aktiivisesti, tietoisesti ja pisimpään toteuttavat: koulu ja koti. Edellä mainituilla oletetaan ja odotetaan olevan auktooreettia, jotta kasvatusta- ja opetustyö toteutuisi. Koulussa tapahtuvan kasvatustyön määrä on lisääntynyt ja se on yhteydessä lasten kotona saamaan kasvatukseen tai sen saamattomuuteen. Koulun ja kodin lisäksi on otettava huomioon vallitsevan yhteiskunnan ilmapiirin vaikutus nuorten käyttäytymiseen.

Opettaja-lehden vuonna 2005 tehdyn kyselyn mukaan yli 70 prosenttia opettajista koki oppilaiden häiriökäyttäytymisen lisääntyneen (Mäkelä-Rönholm 2006, 50). Opettajan työtä ei enää arvosteta ja opettajan auktoriteettiasema on murentunut sekä oppilaiden että vanhempien silmissä (Ziehe 1991; Eskelinen 2000, 18–19; Kiviniemi 2000, 77–78; Mäkelä-Rönholm 2006, 51, 53). Suuri osa opettajan ajasta kuluu oppilaiden ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen. Näiden ongelmien ratkaiseminen on usein opettajan omalla vastuulla, koska niihin ei juuri koulutusta ole annettu. (Gordon 2006, 25; Kivipelto 2016.) Auktoriteetteja ei kunnioiteta enää itsestäänselvyytensä, opettajilla on kurinpitovaikeuksia ja lapset puhuvat rumasti ja käyttäytyvät levottomasti. Opettajat uupuvat, mikä johtuu osittain lisääntyneestä kurittomuudesta sekä vanhempien osallistumattomuudesta yhteistyöhön lasten kasvatuksessa. (Eskelinen 2000, 13, 17–19; Kiviniemi 2000, Hellsten 2003, 219–224; Gordon 2006, 36–37; Mäkelä-Rönholm 2006, 50–51, 53, 56; Kivipelto 2016.)

Nykykoulussa oppilaat nimittelevät ja haistattelevat opettajille sekä saattavat käydä fyysisestikin käsiksi heihin. Itse opettaminen on lähes mahdotonta, koska työrauhan palauttaminen tuntuu mahdottomalta. Ruotsissa opiskelijoiden saaminen opettajankoulutuslaitoksiin on vaikeutunut, koska käyttäytymisen perusasioiden ja kunnioituksen puuttuminen lapsilta ja nuorilta ei houkuttele alalle. Sitä mukaan, kun kotien vanhemmuudesta luovutaan, siirtyvät paineet kouluihin. (Hellsten 2003, 219–221.)

Vuorovaikutustaidoilla uskotaan olevan merkittävä vaikutus oppilaiden vaikuttamiseen (Kiviniemi 2000, 75; Harjunen 2002; Työministeriö 2002, 11; Gordon 2006, 23; Kauppila 2006; Kivipelto 2016). Oppilaita on kunnioitettava siinä missä aikuisiakin kunnioitetaan ja siten saatava heidän luottamus ja kunnioitus (Hellsten 2003, 229; Gordon 2006; Kivipelto 2016). Opettajan ja oppilaan suhdetta saattaa vaikeuttaa se, että opettaja odottaa oppilaiden käyttäytyvän samalla tavoin kuin tämä itse nuorena on käyttäytynyt. Tämä toteutuu harvoin koska ajat ja tavat muuttuvat. Oppilaat voivat ikävuosien tuomista eroista huolimatta kunnioittaa opettajaa, jos tämä edustaa omaa vakaumustaan ja on siten aito. (Gordon 2006, 375.)

Monissa perheissä tilanne on huolestuttava. Molemmat vanhemmat käyvät töissä ja työmatkoilla, harrastavat eri lajeja ja ovat ylipäättään liian kiireisiä viettämään tavallista aikaa lastensa kanssa ja olemaan saatavilla. Nykyaikainen haluaa elää itselleen ja kokea nuoruuden uudelleen. (Sihvola 2002, 114–115; Hellsten 2003, 149; Ryselin 2006, 127.) Poissaoleminen korvataan passaamalla ja hemmottelemalla lasta, jolloin lapsi tottuu kaiken olevan helposti

saatavilla (Hellsten 2003, 213–214; Hougaard 2005, 64–65). Lapsista ei olla vastuussa, vaan heitä laitetaan eri harrastuksiin, kouluihin ja muihin yhteiskunnan ghettoihin pois vanhempien tieltä (Hellsten 2003, 30; Ollila 2006, 145–147).

Rahasta on tullut muita arvoja tärkeämpi. Arvoista ja moraalista kyllä keskustellaan, mutta niitä toteutetaan satunnaisesti. Menestys työelämässä ja koulutuksessa koetaan arvokkaampana kuin aika perheen kanssa ja yhteisöllisyys on jäänyt yksilöllisyyden jalkoihin. Jokaisen on saatava sitä mitä haluaa. Välittäminen ja kuunteleminen tuntuvat jääneen ammattilaisten tehtäväksi. (Eskelinen 2000, 89–91.) Yhteiskunnassa vallitseva individualismin ja välinpitämättömyyden henki olisi muutettava yhteisöllisemmäksi. Empatian, etiikan ja vuorovaikutustaitojen opettaminen olisi hyvä olla jokaisen opettajan velvollisuus vaikka osana piilo-opetussuunnitelmaa. Opettajan työ on yhteiskunnallinen ammatti ja koululta odotetaankin nopeaa reagoitua yhteiskunnan muutoksiin (Väljærvi 2005, 110–111). Koulu heijastaa yhteiskunnan vointia, jolloin opettajalla on miniyhteiskunta luokassaan kaikkine ilmiöineen (Niemi 2005, 138–139).

Auktoriteettisuhde vaatii sisällöllistä muutosta. *Vallankäyttöön* eli rangaistus- ja palkitsemisvaltaanperustuva auktoriteetti on päivitettävä *tietoon* ja *vuorovaikutukseen* perustuvaan auktoriteettiin. Jos jokin taho käyttää valta-asemaansa harkitsemattomasti, aiheuttaa se alistetulle tarpeen kapinoida ja vahvistaa asemaansa. ”Valta provosoi vastavoiman”. Vallankahvassa oleva joutuu taas olemaan valppaana asemansa säilymisen puolesta. Jos valta on pakotettua, palaavat oppilaat pakon poistuessa aiempaan käytökseensä, esimerkiksi opettajan poistuttua luokasta. (Gordon 2006, 269.)

Tiedetään, kuinka tietoisempia ja varhain kypsyneitä oppilaat nykymedian ja oman sosiaalisen verkoston vaikuttavuuden takia ovat. Tietoisempina nuoret saattavat vaikuttaa uhkalta opettajalle. Opettaja ei voi enää komentaa ja uhkailla rangaistuksilla häiriköiviä oppilaita, vaan tänä päivänä opettajan valtteina ovat vuorovaikutus- ja neuvottelutaidot sekä tietynlaisen vastuun ja vaikuttamisen mahdollisuuden antaminen oppilaille itselleen. (Väljærvi 2005, 105–106; Ahlström 2006, 84; Gordon 2006, 37–38, 224, 269–270.)

Tutkittavat opettajat peräänkuuluttivat johdonmukaisuutta ja periksiantamattomuutta. He korostivat myös oman maltin säilyttämistä sekä jämäkkää puuttumista ei-toivottuun käytökseen. Sääntöjen luomisessa pitäisi olla malttia, koska liiat säännöt uuvuttavat sekä opettajat että oppilaat. Yhteistyö vanhempien kanssa nähdään luonnollisena osana nykykoulua. Siinä missä yhteistyön koetaan lähentävän opettajia ja vanhempia, avaa se

keskustelukanavan myös kritiikille, joka on joskus hyvin suoraa. Nykypäivän opettajat kokevat, ettei opettajankoulutuksessa valmisteta riittävästi kohtaamaan levotonta koulumaailmaa ja vihaisia vanhempia (Tirri 1998, 89–90; Kivipelto 2016.). Liikunnanopettajankoulutuksensa Helsingin jumpalla käynyt opettaja muisti, kuinka hänen koulutuksessa käsiteltiin auktoriteettia ja opetettiin sen pitämistä. Jyväskylässä opettajankoulutuslaitokselta valmistunut nuorempi opettaja taas kritisoi vahvasti aiheen näkymättömyyttä koulutuksen aikana.

2 AUKTORITEETTI KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

Koulu on yksi merkittävimmistä kasvatusinstituutioista perheen lisäksi. Lapset ja nuoret viettävät suuren osan lapsuudestaan ja nuoruudestaan kouluympäristössä erilaisten opettajien kasvattamina. Siksi ei ole ihan sama, mihin siellä käytetään aikaa tai ollaan sitä käyttämättä. Nimenomaan koulussa lapsi kokee sekä iloja että suruja, joista hänen on selvitettävä sekä nyt että myöhemmin elämässä. Koulussa on ihmisiä, jotka eivät ole mieleen, mutta joiden kanssa olisi tultava toimeen. Koulussa on toteltava aikuista, joka ei ole oma vanhempi tai sukulainen.

Auktoriteetti yhdistetään yleensä *valtaan* ja *tietoon*. *Valtaan* perustuva auktoriteetti on Gordonin (2006, 248) mielestä tilapäistä ja se toteutuu yleensä helpommin pikkulasten kanssa. Tällöin nuoret oppilaat ovat riippuvaisia opettajasta etenkin palkitsijana, mutta myös rankaisijana. Opettajan palkinnot ja nuhteet toimivat paremmin alakoulussa kuin yläkoulussa ja lukiossa. Mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä kovempia rangaistuksia opettajat käyttävät ja sitä vähemmän oppilaat opettajaa kunnioittavat. Rangaistuskeinoja ovat esimerkiksi luokasta poistaminen, jälki-istunto, nolaaminen ja vanhemmille raportoiminen. Oppilaiden hallinta tukeutuu täten pelkoon. Opettajan psykologinen koko saattaa antaa hetkellisen vallan, mutta kun oppilaat lakkaavat pelätä, eivät he myöskään enää alistu. Tilanne on paradoksaalinen: Samalla, kun opettajat vilpittömästi toivovat oppilaiden olevan riippumattomia, pelottomia sekä itsensä hallitsevia nuoria, eivät valtaan perustuvat keinot toimi itsevarmojen oppilaiden kohdalla. Opettajat moittivat oppilaita ”auktoiteetin kunnioituksen puutteesta”, mitä esiintyy usein juuri murrosiässä, kun itsenäistyminen keskimäärin alkaa. Murrosikäisten oppilaiden hallitseminen valtaan perustuvalla auktoiteetilla aikaansaa juuri epätoivottua kapinointia ja jopa kostonhimoista käyttäytymistä. Oppilaat eivät kapinoi automaattisesti aikuisia vastaan, vaan heidän vallankäyttöä vastaan. (Gordon 2006, 249–252.)

Tietoon perustuva auktoiteetti on ansaittu ja se voi jopa vahvistua oppilaiden kasvettua kypsemmiksi. Tällöin opettaja edustaa asiantuntijaa opettamassaan aineessa ja auktoiteettiasema on ikään kuin myönnetty oppilaiden taholta. Opettajalla on saadun asemansa myötä myös suuri vastuu olla käyttämättä tietovaltaansa väärin esimerkiksi kertomalla mielipiteitään faktoina. Todellinen asiantuntemus ja siihen perustuva auktoiteetti ei juuri aiheuta konflikteja luokassa siten kuin valtaan perustuva saattaa aiheuttaa. (Gordon

2006, 245–247.) Valtaa saa vain vastuun ottamisen kautta, mikä taas merkitsee luopumista mukavuudenhalusta (Hellsten 2003, 31).

Sahlberg (1998, 151) puhuu teoksessaan Opettajana koulun muutoksessa vallan ja vastuun jakautumisesta *opettajakeskeiseen, oppilaskeskeiseen* sekä *oppimisyhteisölliseen* ympäristöön. *Opettajakeskeisessä* oppimisympäristössä opettajalla on auktoriteetti tietoon, jossa hänen roolinsa on esiintyä ja johtaa. *Oppilaskeskeisessä* opetuksessa opettaja toimii ohjaajana ja edellytysten luojana (Sahlberg 1998, 151). Tällöin sekä opettajalla että oppilailla on auktoriteetti tietoon ja pyrkimyksenä on luoda sisäiseen motivaatioon perustuvaa oppimista (Niemi 1998, 41; Sahlberg 1998, 151).

Oppimisyhteisössä opettaja on oppilaiden lailla itsekkin oppija. Opettaja tukee uuden tiedon luomisessa ja oppilaat määrittelevät oman oppimisensa ehdot. Auktoriteetti tietoon on kollektiivinen. Sahlbergin (1998, 12) esittämä paradoksi onkin syytä muistaa: Koulussa kysymykset esittää opettaja, joka tietää itse jo vastauksen niille, jotka sitä hyvin monesti eivät tiedä. Kysymysten esittäjä asettuu kysyjänä vallanpitäjäksi, kontrolloivaksi hahmoksi. (Sahlberg 1998, 12, 151.) Opettajat usein katsovat sen olevan heidän roolinsa mukaista eikä koe vallan antamista oppilaille aiheelliseksi. Nykykoulussa oppilaille olisi annettava vastuuta ja opettaja voisi toimia enemmän ohjaajana. Annetun vastuun kautta oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaa vastavuoroisesti kasvaa ja oppilaat kokevat olevansa tärkeitä. (Sahlberg 1998; Tirri 1998, 85; Gordon 2006, 28–29.)

2.1 Opettajan auktoriteetti

”Opettaja on yksi tärkeimpiä henkilöitä lapsen ja nuoren elämässä” (Niemi 1998, 53). Oppilaat muistavat yleensä opettajan kannustaminen ja aidon välittämisen, mutta myös sen, jos opettaja vei itseluottamuksen (Niemi 1998, 53–54; Uusikylä 2006, 132–133). Useassa auktoriteettia käsittelevässä aineistossa (Ojakangas 1997; Tirri 1998, 80; Harjunen 2002, Uusikylä 2006, 85) opettajan oikeudenmukaisuus ja oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu koetaan tärkeäksi periaatteeksi koulussa. Hougaard (2005, 85) kuvailee johdonmukaisuuden olevan yksi avaintekijöistä kasvatuksessa. Aikuisen pitäisi olla tietoisesti selvillä siitä, mitä kasvateltaviltaan vaatii, jotta johdonmukaisuus toteutuisi myös tilanteen ollessa päällä. Hyvin

usein kasvattajalle käy niin, että hän käytännössä opettaa aivan toista, mitä hän olisi halunnut opettaa. (Hougaard 2005, 85; Ahlström 2006, 84.)

Opettajan työ on auttajan ammatti, jossa opettaja tekee työtä koko persoonallaan. Hän etenee koulutuksen kautta opettajan ammattiin, jonka lisäksi työssä väistämättä osana on hänen oma persoonansa. Työssään kohtaamistaan ristiriitaisuuksista huolimatta opettajan tulisi hahmottaa identiteettinsä sekä ammattilaisena että ihmisenä. (Heikkinen 1998, 95–96; Syrjälä 1998, 30–31.) Syrjälä (1998, 34) muistuttaa kuitenkin, että opettajaksi kasvaminen on ihmiseksi tulemista ja että sivistys on täydellisyyteen pyrkimistä, ei täydelliseksi tulemista, joka taas on tuhoavaa. Kasvattajan arki on täynnä ongelmia. Sitä ei kuitenkaan pidetä pelkästään pahana, koska moni myös kokee tärkeänä palkkiona ratkaistessaan ongelman. (Molnar & Lindquist 1994, 16; Kiviniemi 2000, 75.)

Mäkelä-Rönholm (2006, 51) mukaan opettajan tehtävänä on luoda lapselle turvallinen koulutaival, tukea vanhempia kasvatustehtävässä ja ohjata lasta yhteiskunnan jäseneksi. Tehtävä on käynyt haastavammaksi, koska koulun kasvatusvastuuta ollaan lisäämässä, mutta ”koululaitoksen perinteinen auktoriteettiasema on murtunut” (Ziehe 1991, 168; Mäkelä-Rönholm 2006, 51). Vanhassa koulussa toimittiin monen itsestäänselvyyden varassa: opettaja sai luottaa asemansa suomaan auktoriteettiin (Mäkelä-Rönholm 2006, 51; Kivipelto 2016).

Luokan ilmapiirillä on suuri merkitys oppilaan uskallukselle epäonnistua ja luottaa opettajaan. Opettajan aito kiinnostus välittyy oppilaalle välittämisenä tästä ihmisenä ja oppijana. Oppilaiden oppimista edistää rohkaiseva ilmapiiri, joka pitää sisällään vapauden lisäksi päämääriä ja huolenpitoa. (Niemi 1998, 48.) Työministeriön (2002, 58) haastattelussa erään opettajan mielestä opettajalta vaaditaan tiedollisten ja opetuskykyjen lisäksi myös empatiaa ja joustavuutta. Työstään on pidettävä aidosti ja osattava pitää henkilökohtaiset tunteet sivussa. Samassa haastattelussa eräs opettajista kertoi, kuinka hänet pysäytti kadulla oppilas, jota hän oli opettanut 1980-luvulla. Entinen oppilas kertoi saaneensa opettajalta niin paljon positiivisia kokemuksia ammattikouluaihana, että oli hakeutunut ammatillisesta oppilaitoksesta valmistuttuaan yliopistoon. (Työministeriö 2002, 75, 58–59.)

Hougaardin (2005, 86) esimerkissä kerrotaan, miten lapsityranneja tehdään. Tapauksen muodot voidaan helposti viedä myös koulumaailmaan. Esimerkissä äiti ja 4-5-vuotias ovat kaupassa. Lapsi pyytää ensin kauniisti karkkia. Äiti aloittaa päättäväisesti ja kieltää lasta ottamasta karkkia. Lapsi jatkaa kinuamistaan aina vain korotetummalla äänellä ja saa siten

muut kaupassa asioineet hermostumaan ja kommentoimaan lapsen kiljumista. Äiti jatkaa kieltämistä ja lapsen heittäytyttyä lattialle, hän nostaa tämän ja alkaa sättiä lasta, mutta on selvästi jo väsynyt ja noloissaan. Paineen alla äiti murtuu ja suostuu ostamaan karkkipussin vaatien sillä hinnalla lasta olemaan kunnolla. Lapsi oppi läksyn, jossa hangoittelulla saa haluamansa ja sitten pitää vain olla hiljaa.

Edellisen tilanteen selvittämiseen Hougaard (mukaillusti 2005, 88) neuvoo aikuista seuraavilla toimintavaihtoehtoilla. Esimerkin jälkeen sovellan ohjetta koulumaaailmaan.

1. Pysy lujana ja kärsi

Ennen kauppaan saapumista ilmoitetaan lapselle, että tänään ei karkkia osteta, vaikka mitä tapahtuisi. Lapsen huutaessa ja aiheuttaessa huomiota, sanotaan hymyssä suin toisille asiakkaille, että sinulla on meneillään johdonmukaisen kasvatuksen periodi, pahoittelet häiriötä ja toivot heidän ymmärtävän. Haaste on varmasti kova, varsinkin, jos lapsi on tottunut, että riittävän kiljumisen jälkeen on viimein sanottu kyllä. Tilanteessa aikuisen on kohdattava se tosiasia, että tilanteessa testataan, onko aikuinen tosissaan.

2. Pysy lujana ja poistu taistelukentältä

Tässä vaihtoehdossa vanhempi kertoo edelleen, että makeisia ei osteta. Jos lapsi kuitenkin alkaa karkkia kerjätä, poistutaan välittömästi kaupasta. Lapsen rauhoituttua voidaan palata kauppaan ja hoitaa asiat sovitulla tavalla. Siinä tapauksessa, jos lapsi jatkaa rähinöimistä, poistutaan kaupasta ostoksia tekemättä luottaen siihen, että kotoa löytyvät tarvittavat tarvikkeet. Olennaista on se, että aikuinen on kertonut lapselle, mitä tapahtuu, jos kaupassa olemisen ei toimi. Vanhemman on pysyttävänä rauhallisena ja olla syyttämättä lasta epäonnistuneesta kauppareissusta. Lapsi on kuitenkin halukas oppimaan, ja jos kasvattaja jaksaa esittää asian huutamatta tai uhkailematta, on oppimisprosessi mieluisa ja helpommin käsiteltävä. Pelisääntöjä on helpompi noudattaa, kun niiden johdonmukaisuus on opetettu.

3. Ehkäise ongelma

Kolmannessa tavassa ehkäistä ongelma keskitytään ennakoimaan ongelma ehkäisemällä sen syntyminen. Karkkihyllytapauksessa huomioidaan ihmisen fysiologinen tekijä eli näläntunne ja verensokeri. Nälkäistä lasta on aivan turha lohduttaa sillä, että saisi ruokaa, kun päästään kotiin. Siksi ehkäisevänä toimenpiteenä on ruokkia lapsi ennen kauppaan menoa. Hougaard (2005) suosittelee, että vanhemmalla olisi aina jokin välipala mukana: banaani, eväsleipä tai

muu vastaava syötävä. Kun tehtävä onnistuu, pitää vanhemman muistaa kehua lasta ja antaa osallistua vaikka ostosten tekoon. Näin koko kokemuksesta jää positiivinen mieli. Jotkut vanhemmista pitävät mainittua vaihtoehtoa huonona ja vertaavat sitä koiran kasvatukseen. Hougaard myöntää sen, eikä näe siinä mitään pahaa, että käytämme hyväksimme tapoja, jotka saattavat olla tuttuja myös eläinten kasvatuksesta. (Hougaard 2005, 88–91.)

Hougaardin (2005, 88) esimerkki voidaan rinnastaa koulussa käytäviin konflikteihin, esimerkiksi oppilaiden halulla päästä aikaisemmin välitunnille tai liikuntatunnilla oikeanlaisten liikuntavarusteiden käyttämisessä. Ensimmäisen kohdan mukaisesti esimerkiksi liikuntatunnilla opettaja ei anna oppilaan osallistua tuntiin, ellei tämä vaihda vaatteita. Tässä voi syntyä juupas-eipäs-väittely, mikä saattaa viedä aikaa toisilta oppilailta eikä sikäli ole suositeltavaa. Toisen esimerkin mukaisessa mallissa opettaja ilmoittaa etukäteen, että tunnille voi osallistua vain vaihdetuissa liikuntavarusteissa. Jos näin ei käy, oppilas tulee seurata tunti sivusta. Haasteeksi saattaa syntyä oppilaan kapinahenki. Hän saattaa ilmoittaa, ettei voi osallistua koska hänellä ei varusteita ole.

Ongelmaksi kehittynyt välinpitämättömyys varusteita kohtaan voitaisiin kolmannen esimerkin voimalla ehkäistä sanomalla oppilaille, että seuraavalla liikuntatunnilla on hikinen lihaskuntotunti, joten verryttelyhousut ja urheilupaita tulisi olla päällä. Opettaja sanoo etukäteen ottavansa mukaansa puhtaan urheiluvaatekerran, jos oppilas ei muista omiaan seuraavalle tunnille tuoda. Tunnille ei voi osallistua, elleivät varusteet ole päällä, mikä on tietenkin asia mitä halutaan välttää. Asiasta voidaan myös ilmoittaa etukäteen Wilman kautta kotiin. Tässä kohtaa moni muistaa ja halunee tuoda omat varusteensa ja jos ei muista, niin saa käyttöönsä opettajan tuoman vaatesetin. Silti voi olla oppilaita, jotka näkevät tämän tilaisuutena olla osallistumatta ollenkaan, koska opettaja on pakottanut valitsemaan. Tähän tilanteeseen palaan tuonnempana niin sanotun Kannonraivaaja-mallin ja Molemmat voittavat –menetelmän ohjaamana.

Opettajat tasapainoilevat usein oman tiukkuutensa kanssa: Ollako autoritaarinen vai salliva, ankara vai lempeä ja niin edelleen. Moni opettaja on harvoin kokonaan autoritaarinen tai salliva. Tämä vaikeuttaa oppilaita tietämään, millä linjalla milloinkin ollaan, ja siksi opettajan olisikin ehdottaman tärkeää olla johdonmukainen ja pitäytyä linjassaan eli asettamisissa säännöissä. Loppujen lopuksi opettajan ”ankara, mutta johdonmukainen” valta on oppilaille helpompi käsiteltävä kuin epäjohdonmukaisesti käytetty valta, jota on mahdoton kenenkään ennakoida. (Gordon 2006, 242–243, 272.)

Koulun rooli kasvattajana ja auktoriteettina edellyttää kaikkien opettajien sitoutumista. On selvää, että jos joku opettaja sallii jonkin, jonka toinen kieltää, viestii se oppilaalle linjan heikkoudesta. Samalla voidaan sanoa tiettyjen sääntöjen ja periaatteiden noudattaminen olevan toisille tärkeämpää kuin toisille. Oppilas käyttää helposti tällaisia linjattomuuksia hyväkseen ja kokeilee kepillä jäätä. Lisäksi oppilaiden on luonnollisestikin vaikea siirtyä ”Kaikki käy” –tunnilta ankaran kurinpitäjän tunnille. Opettajat, jotka sallivat enemmän kuin toiset, mahdollistavat kaaoksen, jonka rauhoittamiseksi opettajan pitää järjestää kaikkia hämmentävä vallankäyttönäytös näennäisen järjestyksen palauttamiseksi. (Gordon 2006, 60, 332, 242–243.)

Joskus opettaja joutuu noudattamaan opettajien yhteistä linjaa omien arvojensa vastaisesti (Gordon 2006, 60). Koska oppilaat ovat tarkkoja lukemaan sanattomia viestejä, saattaa opettajan teeskentely paljastua ja uskottavuus heikentyä (Ahlström 2006, 84; Gordon 2006, 58–61, 332). Siksi opettajan olisi ennen kaikkea uskallettava olla oma itsensä, ilmaista tunteitaan minäviesteillä ja luovuttava väkinäisestä valtaapitävästä roolista. Parhaatkin opetustekniikat hallitseva opettaja on aseeton ilman hyviä vuorovaikutustaitoja. Opettajat käyttävät liikaa kokousaikaa ja energiaa yhteisten sääntöjen luomiseksi sen sijaan, että keskittyttäisiin laadukkaampaan suunnitteluun oppilaiden kanssa yhteistyössä. (Gordon 2006, 44–46, 227, 332–333.)

2.1.1 Vuorovaikutustaidot

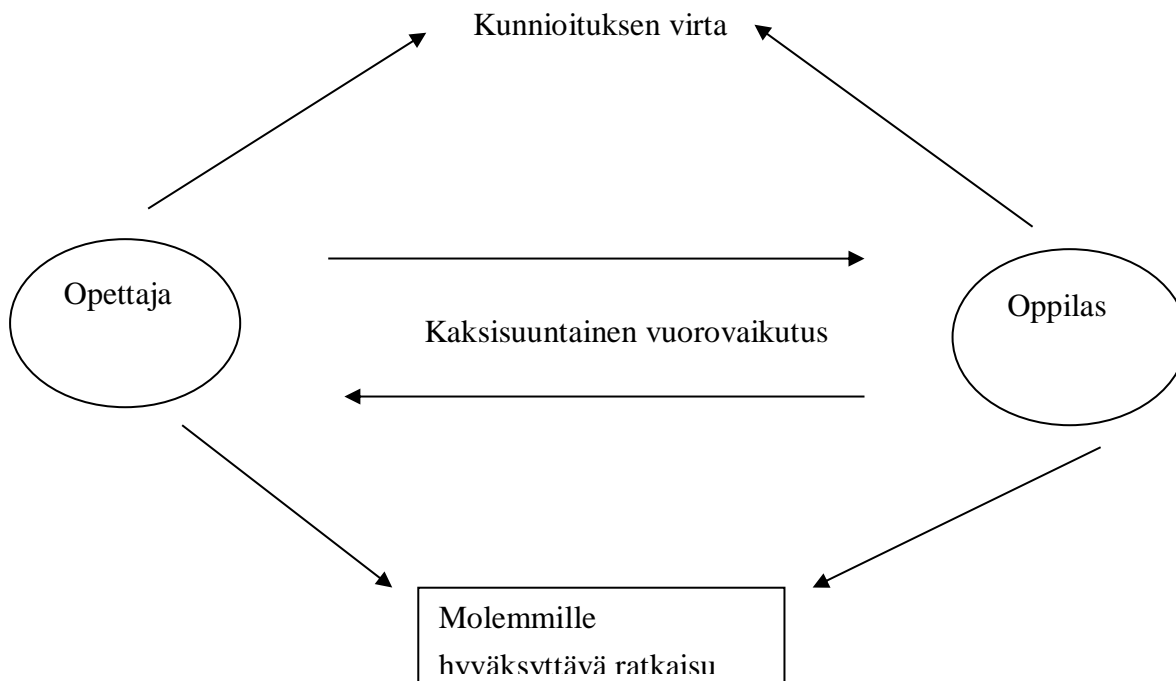
Opettajan rooli etäisestä auktoriteettisesta on muuttunut henkisesti ja fyysisesti lähellä olevaksi auttajaksi ja tukijaksi. Opettajan tärkeimpiä taitoja työssään onkin vuorovaikutustaidot. (Ziehe 1991, 191; Kiviniemi 2000, 76; Harjunen 2002; Työministeriö 2002, 11; Välijärvi 2005, 105–106; Gordon 2006, 22–23; Kauppila 2006.) Nykyajan modernissa koulussa vuorovaikutukseen on kiinnitetty enemmän huomiota. Vuorovaikutustaitojen oletetaan olevan taito, joka opitaan ikään kuin itsestään. Näin ei kuitenkaan ole, vaan vuorovaikutustaitoja pitää opettaa ja oppia. Näiden taitojen opettaminen on tullut yhä enemmän opettajien vastuulle, vaikka kaikissa kouluissa ei taitojen opettaminen olekaan vielä suunnitelmallista. Vuorovaikutustaidot lisäävät ryhmässä viihtymistä sekä siten mahdollistavat esimerkiksi paremman edistymisen oppiaineissa. Vuorovaikutustaidot eivät ole vain hyödyllisiä, mutta myös välttämättömiä: oppilailta edellytetään sääntöjen

noudattamista ja olemista reiluja toisiaan kohtaan. Puutteelliset vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot voivat johtaa häiritsevään käytökseen ja sitä myöten vaikeuttaa oppimista. (Kauppila 2006, 13–15, 134.)

Aggressiivisen nuoren käytöstä selitetään koulussa joko psyykkisellä ongelmalla tai häiriöllä, kuten tarkkaavaisuushäiriöllä, tai jollakin menneisyydessä tapahtuneella tapahtumalla, kuten vanhempien avioerolla. Vaikka nämä selittäisivätkin osaltaan nuoren käytöstä, ei näiden määritelmien kautta pitäisi käytökseen suhtautua. Diagnoosit eivät auta sillä hetkellä saamaan aikaan myönteistä muutosta, eivätkä auta muuttamaan ongelmakäyttäytymistä (Molnar & Lindquist 1994, 8–9).

Kasvattajan on hyvin vaikea muuttaa nuoren persoonallisuutta tai aiemmin sattuneita tapahtumia. Huomio häiriökäyttäytymiseen vie huomion muulta luokalta ja sen vuorovaikutukselta. Samalla unohdetaan, mitä hyvää oppilas tekee hyvin ja mitä voisi tehdä tilanteen parantamiseksi. Koska kyse on sosiaalisesta ympäristöstä, vaikuttavat asiat toisiinsa, ja siten jokaisella asianomaisella on myönteinen vaikutusmahdollisuus ongelmatilanteeseen. Tätä kutsutaan ekosysteemiseksi lähestymistavaksi. (Molnar & Lindquist 1994, 24.)

Oppilaan ja opettajan väliset ristiriidat ovat välttämättömiä tosiasioita, joiden pitäisi hyväksyä kuuluvan jokaiseen vuorovaikutussuhteeseen (Hougaard 2005, 20; Gordon 2006, 229, 316). Opettajan tulisi luopua asenteesta, jossa taistellaan ristiriitatilanteen voitosta ja tavoitella sen sijaan tilannetta, jossa molemmat voittavat. Tarveristiriidan ratkaisemiseksi vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on tärkeää. Molemmat voittavat -menetelmässä opettaja selittää oman näkemyksensä, mutta kuuntelee myös huolellisesti oppilaan tarpeet. Tämän jälkeen tahot keskustelevat löytääkseen molempia tyydyttävän ratkaisun, jossa molemmat voittavat ilman vallankäyttöä. (Hougaard 2005, 128; Gordon 2006, 279–281.)



Kuvio 1. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa käytetty Molemmat voittavat – menetelmän kuvaus (Gordon 2006, 285).

Molemmat voittavat –menetelmään Gordon (2006, 288) esittelee John Deweyn kuusivaiheisen ongelmaratkaisuprosessin. Samantyyppisellä kuusiasteisella ongelmanratkaisumenetelmällä lähestyy asiaa myös Kauppila (2006, 193–195). Kauppila (2006) kutsuu menetelmää kannonraivaajamalliksi. Seuraavassa Deweyn sekä Kauppilan (2006) vaiheet rinnastettuna:

Molemmat voittavat –menetelmä/Kannonraivaaja -malli :

1. Tarpeiden määrittäminen/ Ongelman määrittely
2. Ratkaisuvaihtoehtojen tuottaminen/ Tietojen hankkiminen
3. Ratkaisujen arviointi/ Tunnustelu
4. ratkaisun valitseminen/ Vaihtoehtojen etsiminen
5. Suunnittelu ja toteuttaminen/ Ratkaisuun päätyminen
6. Tulosten tarkistaminen/ Arviointi

Hougaardin (2005, 9, 13) mukaan lapsi nähdään nykyään tasavertaisempana olentona kuin ennen, mutta on silti muistettava lasten olevan pieniä ihmisiä, eivät pieniä aikuisia. Lapsen ja nuoren kasvatusta vaativat kasvattajalta eri asioita. Lapsi tarvitsee aikuista konkreettisesti koko ajan, kun taas nuorelle on jo osoitettava luottamusta ja ymmärrettävä tämän elävän omaa

elämäänsä. Lapsen kasvaessa nuoreksi aikuiseksi, ja lapsen ja aikuisen välisen kuilun kaventuessa, voi nuorelle jo puhua kuin toiselle aikuiselle. (Hellsten 2003, 174; Hermanson 2006, 34.)

2.1.2 Anteeksianto ja -pyyntö

Tärkeä osa lasten kasvatuksessa ja kunnioituksen ansaitsemisessa on anteeksianto (Eskelinen 2000, 29; Sihvola 2002, 150). Sihvola (2002, 150–152) pohtii, onko näiden kovien arvojen aikana kadotettu inhimilliset vuorovaikutustekijät. Anteeksi annetaan, koska toista ihmistä arvostetaan. Lapsille on annettava anteeksi ja niiltäkin on pyydetty anteeksi. Anteeksi pyyntö osoittaa nöyryyttä ja anteeksi saanut ihminen tuntee puhdistuvansa. Anteeksi antaja ymmärtää vääryyden, mutta anteeksi antaessaan toimii jalomielisesti ja rakastavasti. Kun lapsi on kokenut anteeksiannon helpottava olon, hän tajuaa miltä se tuntuu toisesta ja osaa vähitellen itsekin antaa anteeksi. (Eskelinen 2000, 28–29; Sihvola 2002, 150–152; Hellsten 2003, 106.)

Jos aikuinen rikkoo rajoja, on hänen yhtä lailla sitä pyydetty heti anteeksi, jolloin raja vahvistuu. Tästä hyvänä esimerkkinä raivostuminen, johon aikuinen helposti sortuu, kun tätä pyytää anteeksi, on se malli myös lapselle, ettei moinen käytös ole suotavaa. Vastaavasti hyvät tavat opetetaan luottamalla lapsen mallioppimiseen. (Eskelinen 2000, 28–29; Sihvola 2002, 150 – 152; Hellsten 2003, 106–107, 202–204; Ollila 2006, 141–142.) Uusikylän (2006) tekemässä tutkimuksessa kasvatusalan opiskelijat kertoivat koulumuistoistaan. Näissä tuli esille tapauksia, joissa opettajan muistetaan pyytäneen anteeksi koko luokalta malttinsa menettämistä.

Eskelinen (2000, 28–29) ja Hellsten (2003, 202–204) toteavat, kuinka vanhempien anteeksi pyytäminen saattaa jonkun mielestä olla paljastumista heikoksi tai auktoriteetin menettämistä. Tosiasiassa lapset kunnioittavat vanhempia, jotka uskaltavat paljastaa heikkoutensa. Oman heikkouden myöntäminen herättää normaalisti rakkautta ja myötätuntoa. Rakkautta esiintyy siellä missä on totuutta. Kun vanhemmat myöntävät heikkoutensa, he ovat tällöin omina itsenään lastensa edessä ja pystyvät rakastamaan lastaan entistä syvemmin. Itsensä tuntevat vanhemmat kykenevät antamaan lapsilleen anteeksi. (Hellsten 2003, 106, 202–204.) Virheet

pyydetään ja annetaan anteeksi –myös aikuinen pyytää anteeksi lapselta, koska tämäkin on malli, jota vanhemmuus haluaa osoittaa (Sihvola 2002, 152; Hermanson 2006, 34).

2.1.3 Kuunteleminen ja keskusteleminen

Lapsen tulisi ymmärtää oma elämäntehtävä ja oppia kuuntelemaan itseään, omaa sisäistä ääntänsä. Kuuntelemisen taitoa lapsi oppii tätä kärsivällisesti kuuntelevilta vanhemmilta. Kuulluksi tuleminen puute selittää monen nuoren oireita, kuten yksinäisyyttä ja pahaa oloa. Lapsi aistii helposti, jos aikuinen on vain kuuntelevinaan, mutta ei välitä aitoa välittämisen tunnetta. Monet lapsen kertomiset liittyvät arjen asioihin, ja hänellä on kysymyksiä, joihin on vastattava. (Sihvola 2002, 129–132; Gordon 2006, 94, 126–127.) Hermanson (2006, 16) muistuttaa, että nuorta kuunneltaessa ja ymmärtäessä on niistä silti osattava erottaa suostuminen ja salliminen.

Kuunteleminen tapahtuu olemalla rauhallinen, keskeyttämällä omat ajatukset ja toimet ja katsomalla silmiin. Toista täydellisesti kuunnellessa, tunnistaa kertojan moninaisia tunteita: kaipuuta, epätoivoa, onnea ja niin edelleen. Näitä tunnistaessa myös kuuntelijan oma tunneäly kehittyy. (Sihvola 2002, 129–132; Gordon 2006, 94.) Naisten puhe on tunneilmaisua sisältävää yhteyspuhetta, miesten taas faktoja sisältävää selostuspuhetta. Heikompien tunnetaitojensa vuoksi, on varsinkin poikien kanssa tärkeä keskustella. (Sihvola 2002, 134.)

Sihvola (2002, 136) peräänkuuluttaa myös kielteisistä tunteista keskustelemista, koska tällöin lapsi oppii tunnistamaan omia kielteisiä tunteitaan ja on valmiimpi kohtaamaan toisia ihmisiä. Myös kiittäminen sekä kahden kesken, että julkisesti kieli vahvasta johtajasta ja vanhemmasta. Sen sijaan moitteita ei kuulu jakaa muitten kuullen. (Sihvola 2002.) Kuuntelemalla lasta lisätään tämän kykyä oivaltaa niitä asioita, joita elämä eteen tuo (Sihvola 2002, 143; Sihvola 2006, 113–114).

Sihvolan (2006, 105) mukaan nykyään nuorilta kysytään heidän tuntemuksiaan enemmän ja säännöllisesti. Silti hän kysyy, että onko nuorten osakseen saama hoiva heikentynyt tai muuttanut luonnettaan. Poikien saama hoivan määrä on tyttöihin verrattuna vähäisempää. Monen vuosikymmenen ajan tehdyt nuorten terveyttä ja hyvinvointia monitoroivat tietojärjestelmät todistavat ongelmien kasvaneen. Väsymys, masennus, lihavuus, niskavaivat,

päihteiden käyttö ovat lisääntyneet. Sekä yhteiskunnan rakenteilla, että kodin antamalla hoivalla on oma merkityksensä. (Sihvola 2006, 104–105.)

2.1.4 Moraalikasvatus

Yksi nykykoulun haasteista näkyy vastuu- ja arvokasvatuksessa. Oppilaat saavat kaiken liian valmiina, eivätkä siten kasva ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja myöhemmin työstään. (Syrjälä 1998, 28.) 2000-luvun alussa ammattikasvattajat väittävät lasten ja nuorten saaneen liian paljon valmiina. Tämä on passivoittanut heitä ja karsinut tarvetta omalle ajattelulle ja läheisille ihmissuhteille. (Kempinen 2001, 59.)

Syntyessään ihminen on ”moraaliton”. Kasvatuksen ja kokemuksen avulla hän oppii ottamaan itsestään vastuun ja saa käyttäytymismalleja. Kasvatuksessa lapsille ja nuorille on mahdollistettava omien normi- ja arvoratkaisujen tekeminen. Lapsi ei tiedä, mikä on hänelle hyväksi, mutta välittävä pedagoginen suhde helpottaa orastavan aikuisuuden vaiheita. (Hoffmann 1996, 10.)

Kasvattajien tehtävä on huolehtia, että kasvatettavat samaistuisivat yhteiskunnan ja kulttuurin muodostelmiin. Toisaalta tavoitteena on kasvattaa tulevat polvet tarkastelemaan kriittisesti näitä perinteisiä ajatusmalleja ja toimintaa. Kiteytettynä tavoitteena on sekä uskomusten juurruttaminen, että ajatusten liikkeelle paneminen. Eettistä kasvatusta opettaessa tärkeää on, ettei olemassa olevia arvoja vain *välitetä* kasvatettaville, vaan tavoitteena olisi opettaa heidät itsenäiseen arvolähtökohtien puntaroimiseen. (Pitkänen 1996, 5.)

Eettistä kasvatusta opettaa jokainen opettaja, ei vain katsomusaineiden opettajat. Pelkkä ”mikä on oikein ja mikä väärin” ei riitä, vaan opettajan olisi kyettävä pohtimaan moraaliongelmiä ja tekemään perusteltuja eettisiä ratkaisuja. Tämä pienten askelten toiminta vaatii kasvattajalta vaivannäköä ja ymmärrystä. Tavoitteena on hyvien ihmisten kasvattaminen, vaikka ongelmallista onkin, mitkä ominaisuudet tekevät hyvän ihmisen. (Pitkänen 1996, 5.)

Hoffmann (1996, 9) toteaa, että maailma, jossa moraalisuus on vähemmän sitovaa, vallitsee kasvatuksellista toimintaa kohtaan suuri epävarmuus. Omien moraalisten näkemysten siirtäminen toisille arveluttaa, koska tiedostamme niiden suhteellisuuden. Pedagogista

vastuuta vältellään, ja yhteiskunta siirtää vastuutaan yksilölle. On olemassa antipedagogiikan apostoleita, jotka sanovat, että ”Koska kukaan ei voi ottaa vastuuta tulevaisuudesta, niin kasvatuksen röyhkeyden tulee loppua.” (Hoffmann 1996, 9.)

Vaikka moraaliset rajat ovat vakava asia, on osattava löytää siitä myös huumoria. Kaikkia sääntöjä kohtaan ei tarvitse olla yhtä vakava. (Molnar & Lindquist 1994, 49; Kemppinen 2001, 125; Ollila 2006, 138; Uusikylä 2006, 59.) Aikuiset saattavat kokea vastuun ja huolet syyksi olla vakavia, vaikka lapset tarjoaisivat mahdollisuutta hilpeyteen (Ollila 2006, 150). Huumori auttaa jaksamaan arjessa ja se kertoo vanhempien itsetunnosta ja kypsyydestä. Vanhempien hassuttelu ja kyky nauraa itselle on lapselle esimerkki elämän tärkeästä mielihyvänlähteestä. (Sihvola 2002, 162.)

Kannustamalla lasta hoivaan, tavoitetaan sympatia kaikkea elollista kohtaan. Esimerkiksi eläinpentujen tai kasvien kanssa puuhaaminen herättävät lapsen arvostusta elämää ja luontoa kohtaan. (Ollila 2006, 139.) Myös Pitkänen (1996, 28) mainitsee eläinten ja kasvien huomioimisen arvoina tärkeänä eettisen kasvatuksen osana. Mahdollisuudet hyvään elämään avautuvat hyveiden kautta (Pitkänen 1996, 28).

Sihvola (2002, 149) toteaa, että kodin tehtävä on opettaa toisen ihmisen arvostamista ja lakien noudattamista. Arjessa olisi käytettävä empatiaa sanoina ja eleinä. Vanhempien on korostettava toisen ihmisen arvoa ja ainutlaatuisuutta. Lapsille on opetettava empaattisuutta sekä käytettävä siihen liittyviä sanoja ja todentaa niitä arjessa. Moraalikäsitys kasvaa, kun vanhemmat oman auktoriteettinsa avulla opettaa esimerkkienkin avulla, että toisten tavaroita ei saa ottaa ja että rikoksista jää aina kiinni. (Sihvola 2002, 149–150.) ”Kasvattajat ovat vastuussa lasten ja nuorten tunne-elämän tasapainosta (Kemppinen 2001, 32).”

2.1.5 Kasvatusrajat ja kuri

”Pelkkä raja ei luo rikasta persoonallisuutta; rajan sisällä on oltava elämää (Ollila 2006, 139).”Rajoja ei automaattisesti ole ja ne voivat olla luovia tai taannuttavia. Ihmisen pitää luoda ne itse esimerkiksi lain ja moraalin muodossa. (Ollila 2006, 131.) Peliä pelatakseen on osattava säännöt eli sen rajat. Tällöin kehitämme kykyjämme rajoitusten puitteissa, olemme luovia. Taannuttavan rajan ihminen luo itselleen esimerkiksi silloin, kun hän uskoo omaan vähäpätöisyyteensä, eikä uskalla kehittää omia kykyjä. Kasvava lapsi tarvitsee luovuutta ja

vapautta, mutta sille on asetettava rajat. Tämä päämäärä eli kasvatustavoite on kunkin kasvatustahon mukainen. (Hougaard 2005, 100; Ahlström 2006, 84; Ollila 2006, 131–132.)

Rajojen asettamisessa on mietittävä, mitä halutaan. Pelkkä rajojen asettaminen ei motivoi, vaan on oltava jokin positiivinen arvo, jota rajoilla suojellaan. Haasteena onkin se, että yhtä kaikkien hyväksymää hyvän elämän ideaa ei enää – tai vielä – ole. Kirkon auktoriteettiasema on osittain korvautunut elinkeinoelämän asettamilla päämäärillä. Yhtenäistä moraaliarvojen auktoriteettia eli ole, joten rajojen asettaminen on kunkin aikuisen omalla vastuulla. Moraalin arvoja asettaessa mittareiksi on ehdotettu kahta arvoa: vapautta ja turvallisuutta. Lapsen tulisi ymmärtää, että jokaiselle kuuluu elämässä yhtä suuri vapaus, ja sitä vapautta kuuluu kunnioittaa. Turvallisuutta opetetaan kertomalla, kuinka toisten henkeä ja koskemattomuutta kuuluu suojella. Mekaanisen suojelemisen lisäksi tarvitaan myötätuntoa toisia kohtaan eli huomioidaan toisten tunteet. (Sihvola 2002, 149–150; Ollila 2006, 137–138.)

Hellstenin (2003, 194) mielestä vaarana on, että vanhemmat alkavat vihata lapsiaan, joille eivät ole asettaneet rajoja. Vastaavasti lapset halveksivat vanhempiaan, jos lapset kokevat, ettei vanhempia kiinnosta, miten he käyttäytyvät. Lapset protestoivat rajoja siitä huolimatta, vaikka sisimmässään tietävät, että ne on annettu rakkaudesta ja halusta suojella heitä itseään. (Hellsten 2003, 194–195, 227; Hougaard 2005, 100; Gordon 2006, 35, 272.) Aikuisen tulisi kestää oppilaiden ylilyönnit ja vältettävä provosoitumista (Kiviniemi 2000, 75; Sihvola 2002, 152; Hermanson 2006, 34).

Kasvattaessaan lasta kasvattaja voi kysyä, millä keinoilla tätä kasvattaa ja pyhittääkö tarkoitus kyseenalaisetkin keinot. Lapsihan oppii mallista. Täten lapsi ei opi pelkästään tarkoitettua asiaa, vaan myös keinot, jolla päämäärää on pyritty tavoittaa. Kun raja on niin sanotusti asetettu, on vanhempi sekä sen valvoja, että noudattaja – samoin kuin lapsi. Annetut rajat auttavat vanhempaa tukeutumaan niihin käytännössä ja myös lasta, koska hänelle on kerrottu rajasta aikaisemmin ja on siten ollut mukana sääntöprosessissa. (Sihvola 2002, 127–128, 144; Gordon 2006, 162–162; Ollila 2006 139–140.) Tarpeen tullen otetta on myös kiristettävä (Sihvola 2002, 152; Hermanson 2006, 34).

Gordon (2006, 272) tuo esille juuri lasten oman halun saada tietää, kuinka pitkälle heidän käyttöksensä sallitaan menevän. Epätietoisuus opettajan sietorajasta tuo epävarmuutta ja ahdistusta, jolloin annetut rajat kertovat, mikä käytös on hyväksyttyä ja mikä ei. Mutta: Oppilas ei välttämättä halua opettajan sanelevan rajoja mielivaltaisesti ilman oppilaan osallistumista sääntöjen luomiseen. Tässä kohtaa opettajan itse määriteltyjen rajojen sijaan,

oppilaat haluaisivat kuulla, *miltä heidän käytöksensä opettajista tuntuu*. Opettajan minäviestin perusteella oppilaat voisivat itse muokata ei-toivottua käytöstä. Voidaan siis sanoa oppilaiden haluavan *itse* rajoittaa ja päättää omasta käyttäytymisestään sillä perusteella, mitä he ovat opettajien tuntemuksia kuulleet. (Gordon 2006, 186, 272–273.)

Opettajat sortuvat usein kaksinaismoralismiin vaatimalla oppilailta jotain sellaista, mitä eivät itseltään vaadi. Tämä heikentää opettajan uskottavuutta. (Gordon 2006, 61, 372–373.) Ollilla (2006, 141) huomauttaakin, että joskus vanhempien luomat rajat luodaan vanhempien elämän ehdoilla, eikä lapsen kehittymistä ajatellen. Samoin, jos lapsi oppii, että aikuinen saa rikkoa sääntöjä, joita taas lapsi ei saa, oppii lapsi, että vähämerkityksiset ihmiset voi jättää huomiotta ja saattaa pitää sellaisena myös itseään. Ristiriidassa on esimerkiksi aikuisen ”oikeus” tupakkaan, alkoholiin, huumeisiin ja pornografiaan, jotka ovat kuitenkin lapselta kiellettyä. (Ollila 2006, 141.)

Surullisen moni aikuinen pakenee kasvatusvastuutaan (Kemppinen 2001, 25–26). Vanhempien kuuluu ottaa vastuu vanhemmuudestaan ja täten asettua lastensa yläpuolelle. Vanhemmilla on oikeus sanoa lapsille, mitä heidän pitää. (Hellsten 2003, 152; Hougaard 2005, 19.) Hellsten (2003, 152–154) kutsuu tätä vastuullista vallan ottamista kuilun avaamiseksi ja sen järjestelmälliseksi ylläpitämiseksi. Tällöin otetaan etäisyyttä lapsiin kunnioittamalla heidän sukupolvensa erilaisuutta. Kuilun ylläpitäminen ei ole välinpitämättömyyttä vaan rakkautta, jota antaessaan vanhempi ei hae lapsen hyväksyntää. Annettujen ehtojen ja käskyjen kautta lapsi peilaa itseään, saa ääriviivansa ja alkaa rakentua minuksi ymmärtäen, että ”He” ovat eri kuin ”Me”. Lapsen varttuessa murrosikäen kasvattaja voi jo ”paljastaa” keskeneräisyyttään ja kamppailuaan. Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä enemmän kuilu kapenee ja siten nuorelle aikuiselle voi puhua kuin toiselle aikuiselle. (Hellsten 2003, 152–154.)

Lasta kasvattaessa on syytä muistaa tämän kunnioitus. Rajoja asetetaan ja niistä pidetään kiinni, mutta lapsen persoonallisuutta ei ole oikeutta loukata. Rajat kohdatessaan lapsi yleensä protestoi, jolloin aikuisen kuuluisi perustella asioita lapselle. Kiireisenä ja väsyneenä vanhempi saattaa sortua vallankäyttöön ja saattaa suuttua, huutaa, nöyryyttää tai käydä jopa käsiksi. Usein tilanteen jälkeen aikuinen käyttäytyy kuin mitään ei olisi tapahtunut. Hyvitelläkseen kasvattaja saattaa löysätä rajoja, mikä johtaa kierteeseen. Aikuisenkin on osattava myöntää virheensä ja korjattava ne. Näin kasvatettavan sydän on valmiimpi vastaanottamaan aikuisen tekemää kasvatustyötä. Aikuinen näyttää näin tekevänsä itsekin

virheitä, mutta yrittää silti parhaansa ja näyttää mallia, enempää ei voi pyytää. (Eskelinen 2000, 28–29; Sihvola 2002, 150–152.)

Opettajan tiukkuuden oli Harjusen (2002) auktoriteettitutkimuksessa havaittu joskus menneen liian pitkälle, mikä oli havahduttanut opettajan olemaan joustavampi ja neuvottelukykyisempi. (Harjunen 2002, 178, 213.) Rajoja ja sääntöjä luodessa on tärkeää muistaa, ettei niitä ole liikaa. Mitä enemmän rajoituksia on, sitä vaikeampaa niiden noudattaminen on sekä oppilaille, että niiden toteutumista seuraaville opettajille. Tämä taistelu puolestaan synnyttää todennäköisesti vastarintaa. (Hougaard 2005, 100; Ahlström 2006; 84; Gordon 2006, 332, 252; Hermanson 2006, 34)

Jokaisella sukupolvella on uudet haasteet, jotka vaativat uusia rajoja. Kasvaessaan lapsesta aikuiseksi tämän pitää muuttua vaarinottajaksi niiden asettajaksi. Kasvavan aikuisen pitää ymmärtää rajojen tarkoitus ja vastuu niiden valitsemisessa. Kasvatettava lapsi kypsyy vastuunottamiseen itsekkin, kun vanhempi auttaa lasta ymmärtämään rajojen asettamisen perusteet. Nopean muutoksen monikulttuurisessa maailmassa ymmärrys vastuu rajojen asettamisesta on tärkeämpää kuin koskaan. (Pitkänen 1996, 28; Hellsten 2003, 194–196; Ollila, 2006, 134.)

Kuria tarvitaan lapsen suojelemiseksi ja järjestyksen ylläpitämiseksi. Kurinpito-oikeuden väitetään olleen aiemmin selkeämpi kuin mitä se nykyään vanhemmille on. Kuten muukin mallioppiminen, myös kurinpito on omilta vanhemmilta opittua. Säännöillä, ohjeilla ja lupausten pitämällä rajoitetaan lapsen negatiivisia tapoja ja tekoja. Tämä saa aikaan työrauhaa, hiljaisuutta ja lepoa sekä luo lapselle pohjan ymmärtää oikea ja väärä. Kurilla rajoitetaan negatiivisia tapoja ja tekoja, minkä avulla lapsi oppii tuntemaan itseään. Kyse ei kuitenkaan ole pelosta, koska ei ole kyse mistään uhkaavasta, vaan turvallisuudesta. (Sihvola 2002, 143–145.)

Peruskoulun perusopetussuunnitelman (2014) mukaan kurinpito määritellään seuraavasti:

”Kurinpidollisia keinoja ovat perusopetuslain mukaan jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja määräaikainen erottaminen. Opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan luokahuoneesta tai muusta tilasta, jossa opetusta annetaan, taikka koulun tilaisuudesta. Lisäksi työrauhan turvaamiseksi oppilaan oikeus osallistua opetukseen voidaan evätä enintään jäljellä olevan työpäivän ajaksi, jos on olemassa vaara, että toisen oppilaan tai muun henkilön turvallisuus kärsii oppilaan väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen vuoksi

taikka opetus tai siihen liittyvä toiminta vaikeutuu kohtuuttomasti oppilaan häiritsevän käyttäytymisen vuoksi.” (Perusopetussuunnitelma 2014.)

Lapsi elää tässä hetkessä, kun taas aikuinen näkee asiat oman elämänkokemuksensa pohjalta ne laajemmasta perspektiivistä. Aikuisen täytyy tehdä lapsen puolesta päätöksiä ja kestää lapselle aiheutuva mielipaha. Kyse on kuitenkin välittämisestä ja kunnioittamisesta. (Eskelinen 2000, 29.) Kaikki auktoriteetti perustuu tapaan, rakastettavaan elämänmuotoon, jota Snellman puolestaan kutsui perheen rakkaudella kyllästettyyn tapaan taivuttamiseksi. Väkiältä, mielistely, ruumiillinen pakottaminen, suostuttelekniikat tuhoavat auktoriteetin, joka sallisi lapsuuden sijoittua maailmaan vapaasti, mutta rakastettuna. (Ojakangas 1997, 294.)

Liian kiltti lapsi saattaa yrittää miellyttää aikuista liikaa, eikä uskalla näyttää vihaansa. Vihan näyttäminen pelottaa, koska lapsi pelkää tulevansa hylätyksi. Turvallisessa ympäristössä elävä lapsi uskaltaa näyttää myös vihan tunteensa, koska hän voi luottaa, että vanhempien rakkaus säilyy myös lapsen osoittaessa mieltään eli hakiessaan omaa persoonallisuuttaan ja rajojaan. (Hellsten 2003, 205–209; Gordon 2006, 264–265.)

2.2 Auktoriteetin katoaminen

Moni opettaja potee syyllisyydentuntoa siitä, etteivät he saa oppilaitaan kuriin. Opettajien pääasiallinen tehtävä kuitenkin on opettaa, eikä kasvattaa. (Syrjälä 1998, 30; Hellsten 2003, 225.) Opettaja alkaa lopulta vihata oppilaitaan ja itseensä, kun hän on kokenut aikansa syyllisyyttä riittämättömyyttä rajojen asettamisessa. Viha oppilaita kohtaan taas saa aikaan persoonien taistelun sekä luopumisen aikuisuudesta ja sitä myöten auktoriteettiasemasta. Kyse on siis paljolti itsensä arvostamisesta ja oman vallan kiinnipitämisestä. (Hellsten 2003, 226–227.)

Tuoreessa muistissa on 2016 loppuvuodesta julkisuuteen tullut ylilyönti, jossa lahtelaisessa yläkoulussa oppilaat provosoivat opettajaa niin, että tämä kiljui oppilaille ja haukkui oppilaiden vanhempia huonoiksi kasvattajiksi kaiken tallentuessa usealle kännykkävideolle. Opettajan on maltettava pysyä aikuisena eikä provosoitua oppilaiden käytöksestä, joka voi olla todella julmaa. Suurin virhe on antautua samaan peliin oppilaiden kanssa olemalla heitä kauheampi. Oppilaat eivät tarvitse mukavaa opettajaa, vaan opettajan, joka arvostaa itseään

niin paljon, ettei hän hae hyväksyntää oppilailta. (Harjunen 2002, 308; Hellsten 2003, 226–227, 229; Uusikylä 2006.).

Koulussa ei vallitse Ziehen (1992, 37) mukaan enää ”normaali tila” vaan pikemmin jatkuva poikkeustila. Opettajien ei saisi pettyä odotustensa saavuttamattomuudesta, vaan sietää ja hyväksyä normaalitilanteen triviaalisuus eli koulun läpinäkyvyys. Kaikki on kaikille julkista, oppilaat tietävät koulun kulisseista ja tietävät, että se tiedetään. Koulun pedagogisen ohjelmoinnin on siis tarkistettava linjauksiaan. Koulussa tarvitaan enemmän ilmaa hengittää ja että hyväksyttäisiin erilainen koulu. (Ziehe 1992, 18, 37.)

Itsensä kunnioittaminen on kypsymisen tulos. Opettajan eli aikuisen kuuluu olla vastuussa itsestään ja kunnioittaa itseään asettaen oppilaille häntä kohdeltavat rajat. Hänen on seistävä omilla jaloillaan ja siedettävä erillisyyttä. Kun opettaja on menettänyt vallan, hakee hän oppilaiden hyväksyntää olemalla kiva ja pätevä. (Harjunen 2002, 202, 308; Hellsten 2003, 227, 229; Gordon 2006, 273.) Valta on siis oppilailla, pitävätkö he opettajasta vai eivät, onko hän hyvä vai ei. Aikuisuuden puutteen vaistottuaan oppilaat alkavat sitä kuitenkin manata ja täten niin sanotusti kokeilevat rajojaan opettajan kanssa. Oppilaat hakevat turvaa ja toivovat aikuisen ottavan vallan, vaikka eivät sitä itse tiedostakaan. (Hellsten 2003, 220–227, 229; Gordon 2006, 273.)

Syrjälä (1998, 28) pohtii teoksessa *Opettaja modernin murroksessa* sitä, mikä kouluissa on vikana. Tähän hän laskee osasyiksi sosiaaliset suhteet. Oppilaiden suhde opettajiin on etäinen. Opettaja-oppilassuhteeseen olisi syytä kiinnittää huomiota, koska opettajan ja oppilaan kohtaaminen vahvistaa oppilaan käsitystä omasta itsestään. (Syrjälä 1998, 28.) Lasten tekemisiin on puututtava heti, eikä vain naurettava niille. Muutoin ote häviää mahdollisesti lopullisesti eikä lapsi tottele totisissakaan paikoissa. Aikuisen ei pidä sulkea korviaan ja silmiään, jos näkee jotain väärää tapahtuvan, vaan juuri aikuisen on niihin puututtava, heti. (Niemi 1998, 53; Eskelinen 2000, 17, 27; Kemppinen 2001, 41–43.) Koulussa tapahtuu nimittelyä, potkimista, tönimistä ynnä muuta kiusaamista, mutta opettajat eivät tunnu tätä ”huomaavan”. ”Nukkuvatko he? Minne opettajien auktoriteetti on kadonnut?” Koska opettajalta menisi suuri osa ajasta häiriökäyttäytymisen estämiseen, käytökseen olisi puututtava jo kotona. (Kemppinen 2001, 43–44.)

Tilanne kuitenkin on muuttunut, ja opettajat ottavat oppilaiden näkökulmat huomioon. Oppilaiden kuunteluun ovat vaikuttaneet muun muassa lasten oikeuksien esille tuominen ja marginaaliryhmien kuuluksi tuleminen. Lisäksi kiinnostus lasten maailmaa kohtaan on

lisännyt halua kuulla myös nuorten kokemuksia. Nuorten maailma muuttuu nopeasti, mihin koululla on vaikea reagoida riittävän nopeasti. Opettajat ymmärtävät nykyään paremmin, että kuuntelemalla oppilaita he saavat nämä sitoutumaan työskentelyyn. Oppilaita voidaan käyttää konsultteina ratkottaessa koulun ongelmia. (Syrjälä 1998, 37; Hougaard 2005, 128; Gordon 2006, 28, 333.)

2.2.1 Opettajan uupuminen

Opettajien työ on entistä vaativampaa ja moni uupuukin leikattaessa resursseja samalla, kun tavoitteita samalla lisätään. Ennen oli kunnia-asia, että opettaja suoriutui työstään itsenäisesti omin voimin. (Työministeriö 2002, 12–13.) Opettaja voi sairastua vahvuuteensa ja siten estää ammatillisen kasvunsa. Se saattaa kehittyä opettajalle, joka ei halua myöntää omia heikkouksia ja rakentaa siten itselleen ammatillisen onnellisuusmuurin. Tämän kasvaessa liian korkeaksi, tulee opettajasta kyyninen ja hän tarkkailee muita muurinsa takaa. (Heikkinen 1998, 98–99; Hellsten 2003, 225–228.) Toisaalta, joskus kriisitila ahdistavuudestaan huolimatta mahdollistaa persoonallisuuden kehittymisen ja uusien näkökulmien avautumisen. Kriisikokemus uudistaa ja merkitsee usein kasvua, joka on myöntämistä, ettei jaksakaan ilman muiden apua. (Pitkänen 1996, 35–36; Heikkinen 1998, 98 - 99.)

Aikuisten verkostoituminen ja sen mukanaan tuoma itseymmärrys auttaa ymmärtämään vajavaisuutensa kasvattajana ja siten mahdollistaa kehityksen kasvattajana (Kemppinen 2001, 15; Sihvola 2002, 174–175). Toisista aikuisista saa helpotusta ja turvaa monessa asiassa. On kuitenkin ymmärrettävää, että monta kynnystä on ylitettävä ennen kuin turvallinen verkosto on luotu. (Sihvola 2002, 174–175.) Nykyään opettajan ammattitaitoon luetaan taito jakaa kokemuksia ja tehdä yhteistyötä niin kollegoiden kuin ulkopuolistenkin ammattilaisten kanssa (Heikkinen 1998, 96; Kiviniemi 2000, 75; Työministeriö 2002, 13).

Kirjallisuudessa (Eskelinen 2000, 22; Hellsten 2003, 228–229; Mäkelä-Rönholm 2006, 51) painotetaan, että pääasiallinen lasten kasvatusta kuuluu vanhemmille ja kodeille, ei kouluille. Kodin ja koulun yhteistyötä aloittaessa on kyse siitä, että opettajat jatkavat siitä, mihin vanhemmat jäivät; lapsi siirtyy kouluun, kun hän osaa käyttäytyä ja työskennellä koulussa tarvittavalla tavalla (Hellsten 2003, 221–222). Aikuisten kunnioitusta on silti koulussakin kasvatettava, koska ilman sitä ei yhteistyötä luokahuoneessa voi tehdä. Valitettavasti niin

suuren kasvatusvastuun ottaminen vaatii valtavasti voimavaroja opettajalta, eikä hän sitä kauaa jaksakaan. Sitä mukaan, kun kotien vanhemmuudesta luovutaan, siirtyvät paineet kouluhin. (Eskelinen 2000, 17; Hellsten 2003, 219–221.)

Kemppinen (2001, 17–18) nostaa esille suuret luokkakoot, joiden heterogeenisyys saa monen opettajan uupumaan. Samassa luokassa on sekä älyllisesti lahjakkaita että tunne-elämän häiriöistä kärsiviä oppilaita. Nuoret tarvitsevat aikaa antavia aikuisia, jota ei suurissa luokissa oppilasmäärään nähden ole tarjolla. (Kemppinen 2001, 18–19.)

Useassa lähteessä (Ziehe 1991, 163; Hellsten 2003, 219, 224; Gordon 2006, 41–42; Mäkelä-Rönholm 2006, 53; Hartikka 2015) viitataan, kuinka moni opettaja toimii jaksamisensa ääri rajoilla. Keskustelut opettajien ja vanhempien välillä tulisi rakentaa molemminpuolisen kunnioituksen ympärille. Syyllistämisen sijaan olisi etsittävä keinoja, jotka edistäisivät lapsen kehitystä. Yhteistyöstä on hyötyä molemmille osapuolille, ja varsinkin myönteisen palautteen myötä luodaan pohjaa yhteistyölle ja arjessa jaksamiselle. Yhteistyöllä on todettu olevan myönteinen vaikutus lapsen sosiaalisiin ja kognitiivisiin taitoihin ja käyttäytymiseen. (Gordon 2006, 157–159; Mäkelä-Rönholm 2006, 52–53.)

Opettajia ei valmisteta koulutuksessa riittävän hyvin koulun auktoriteetti ongelmiin (Hellsten 2003, 219–224; Kivipelto 2016). Ongelma juontaa ainakin osin juurensa opettajankoulutuksesta, jossa opiskelijat kokevat, ettei auktoriteettiin liittyviä kysymyksiä suoranaisesti käsitellä koulutuksen aikana muuta kuin epäsuorasti. Vanhempien kohtaaminen, aggressiivisesti käyttäytyvät lapset tai työyhteisön ongelmat tulevat monelle ammattiin siirtyneelle suurena järkytyksenä. (Tirri 1998, 89–90; Kivipelto 2016.)

Yksi mielenkiintoinen Hellstenin (2003, 221–224) leikkisistä mielikuvista keskustelun aikaansaamiseksi on, että mitä jos opettajat eivät enää sietäisikään huonosti käyttäytyviä lapsia, vaan kieltäytyisivät ottamasta heitä työpaikalleen. Mahdottomat lapset lähetettäisiin massoina kotiin takaisin kasvatettavaksi. Hän pohtii, josko tämä koulustakarkoitus kunnioittamattomille lapsille saisi aikaan opettajien arvostusta ja kunnioitusta, ja saisi vanhemmat tarttumaan omaan velvollisuuteensa eli kasvatustyöhön. (Hellsten 2003, 221–224.)

2.3 Kasvatuksen tavoitteet

Kasvatuksessa tähdätään normien siirtämiseen kasvatettavalle, mutta myös valmiudesta normien tuottamiseen. Yhteiset normit ovat edellytys yhteiselämälle. Yhteinen arvopohja on murentunut ja yksilöiden moraalisuus on joutunut vaaraan moraalisten ratkaisujen ristiriitaisuuden myötä. (Hoffmann 1996, 7.) Pedagoginen toiminta on valintojen tekemistä, jotka perustuvat joko ajan myötä omaksuttuihin normeihin ja arvoihin tai itse tuotettuihin uusiin sellaisiin. Kasvattajalla on aina tekemisensä taustalla jo olemassa olevat tai uudet normit ja arvot, oli hän tästä tietoinen tai ei. (Hoffmann 1996, 7; Uusikylä 2003, 130–132.)

Perusopetussuunnitelma (2014) sanoo koulun tehtävästä seuraavaa: *”Perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan.”* Opetussuunnitelma huomioi hyvin selkeästi oppimistavoitteiden ohella myös kasvatuksen, johon kuuluu luontevasti opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde. Ilman tätä suhdetta on hyvin vaikea kasvattaa. On tärkeää, että henkilö joka opettaa kouluainetta pyrkien samalla kasvatuksellisiin tavoitteisiin, on ansainnut oppilaan pyyteettömän kunnioituksen.”

Aaltola (2005, 19) toteaa, että opettaja on sivistyksen rakentaja. Itse oppiaineen lisäksi kohdattavana ovat ajankohtaiset haasteet mukaan lukien kasvatustyö. Hänen mielestään opettaja on jatkuvasti noviisitilassa, koska koulu ja yhteiskunta kohtaavat jatkuvasti uusia kysymyksiä, joihin ei voi vastata vakiintuneilla toimintamalleilla. Koulu ja opettajat saavat enenemissä määrin lisää tehtäviä, mikä välillä edellyttää opettajilta ihmeiden tekoa. Aaltola (2005, 20) lainaa Kiviniemen (2000) mainitsemista koulun haasteista muun muassa:

-kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen

-kotien tukeminen kasvatuskysymyksissä

-koulunvastaisen alakulttuurin ”kohtaaminen”

-luokan toimintadynamiikan tuntemus

-syrjäytymisen ehkäiseminen

-tietoisuus opettajasta vaikuttajana

Haasteet ja kehittämistarpeet syntyvät Aaltolan (2005, 21) mukaan seuraavista:

1. Yhteiskunnan muutoksista
2. Kasvatuksen välittömistä haasteista
3. Opetuksen tehostamispyrkimyksistä
4. Koulun muuttuvasta suhteesta ympäristöön

Kasvatuksen tavoitteita voi määritellä siten, että vanhemmat ohjaavat lapsia toivottuun käytökseen ja välttämään käytöstä, jota eivät pidä hyväksyttävänä. Toinen selkeä tapa toteuttaa kasvatusta on opettaa lapselle rakkautta sekä luottamaan ja kunnioittamaan itseään. Näillä eväillä lapsille pyritään luomaan mahdollisuus menestyä oman elämänsä eläjänä. (Hourgaard 2005, 21, 25.)

Koulun kasvatuksen päämäärä on ”tukea itsenäisesti ajattelevan ja yhteiskuntataitoisen ihmisen kasvua” (Työministeriö 2002, 10; Gordon, 2006, 31). Koulun roolin merkitys kasvattajana on lisääntynyt muun muassa taloudellisten ja sosiaalisten ongelmien myötä. Kasvatusote on höltynyt ja moni lapsi voi pahoin. Vanhempien työpaineet erkaannuttavat vanhempia lapsistaan, jolloin opettaja muuttuu sekä henkisesti että fyysisesti oppilasta lähellä olevaksi auttajaksi. (Työministeriö 2002.) Kasvatus on hallitsevaa rajoittamista. Kasvatuksen täytyy toteutua kasvatettavan elinolosuhteidensa mukaisesti. (Hoffmann 1996, 9–10).

Koulussa tapahtuu –tahdottiin tai ei- sekä opettamista että kasvattamista. Ennen kouluun tultiin ”valmiiksi kasvatettuina”, ja opettajilla oli selkeä tehtävä välittää oman alan oppinsa oppilaille. Nykyään tehtävä on toinen. Nyt keskitytään tapakasvatukseen, itsehillintään, opettajan kunnioittamiseen ja sitten, jos tunnista jää aikaa, itse oppiaineeseen. (Ziehe 1991, 193; Hoffmann 1996, 8–9; Hellsten 2003, 220; Gordon 2006, 223, 334.) Mitä enemmän opettajat joutuvat kasvatuksesta ottamaan vastuuta, sitä huonommin he voivat (Ziehe 1991, 162, 168; Hellsten 2003, 220).

Koulut tähtäävät oppilaiden kasvuun ja kehitykseen, mutta saattavat samalla estää liiallisella vallankäytöllä oppilaan kasvun itsenäiseksi. Opettajien pitäisi oppia taitoja ja menetelmiä opettaa oppilaille esimerkiksi itsenäisyyttä, itsehillintää, itsetuntoa ja vastuullisuutta. Oppilaiden on itse oltava vastuussa ongelmanratkaisusta, mikä vahvistaa heidän itsetuntoa ja vastuullisuutta. (Gordon 2006, 29, 31.)

2.3.1 Opettajan lisääntynyt kasvatusvastuu

Mitä enemmän koti luopuu vanhemmuuden tehtävästä, sitä suurempi vastuu tulee kouluille. Jotta opettaminen onnistuisi, täytyy oppilaiden osata käyttäytymissäännöt ja kunnioittaa aikuisia. Silti opettajia syyllistetään ja odotetaan heidän osaavan opettaa hankaliakin oppilaita. Opettajille kasaantuu raskas taakka asiasta, joka ei pitäisi olla heidän murheensa. Lisätaakkana ovat tyytymättömät vanhemmat, joiden lapset eivät edellä mainituista syistä viihdy koulussa. (Eskelinen 2000, 17; Hellsten 2003, 219–221.)

Opettajien ja koulujen tehtäväksi on siirtynyt entistä vahvemmin moraalikasvatus. Joidenkin oppilaiden kohdalla koulu on ainoa paikka, jossa opetetaan ”elämän ideaa” sekä oikea ja väärä. Koulun keskeinen päämäärä kasvatuksen suhteen on ”tukea itsenäisesti ajattelevan ja yhteiskuntataitoisen ihmisen kasvua” (Työministeriö 2002, 11). Kiihtyvän työelämän ja perheiden pahoinvoinnin myötä tämä tehtävä tulee entisestään lisääntymään. (Työministeriö 2002, 11; Hellsten 2003, 219–221.)

Oppilaat saavat aikaisempaa enemmän vaikutteita koulun ulkopuolisilta tahoilta. Informaatiota on paljon ja se on sisällöltään hyvin viihteellistä. Koulutyö on organisoitava uudelleen ja järjestelmän tulee tukea tavoitteellista opiskelua. (Piipari 1998, 58.) Yksi opettajan haasteista on opettaa oppilaille valmiudet selvittää informaatiotulvasta (Tuominen & Varis 1998, 71).

Opettajat mielletään kasvattajina ja rohkaisijoina, jotka ovat persoonallisuudeltaan vahvoja ja uskovat itseensä (Syrjälä 1998, 30). Opettajan odotetaan usein käyttäytyvän kuin yli-ihminen, kun pitäisi muistaa, että opettajillakin on vaihtelevat tunteet ja he tekevät inhimillisiä virheitä (Heikkinen 1998, 96; Laine 1998, 110–111; Syrjälä 1998; 31–32; Gordon 2006, 56, 60). Opettajan perusvalmiuksiin kuuluvat vuorovaikutukselliset taidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky kohdata ristiriitatilanteita (Niemi 1998, 134; Syrjälä 1998, 31; Työministeriö 2002, 11; Gordon 2006). Lisäksi rooliin kuuluu toimia oppimisen ohjaajana sekä mahdollistaa oppilaan yksilöllinen kasvu ja kehitys. (Syrjälä 1998, 30–31.) Piiparin (1998, 58) mukaan useat tutkijat vaativat opettajan roolin nopeaa muuttamista ohjaavammaksi.

3 KOTI JA VANHEMMAT

Vanhemmuus eli että on elänyt kauemmin ja siten ainakin teoriassa omaa suuremman kokemuksen elämästä, on ainakin ennen tuonut auktoriteettia ja arvostusta. Meidän kulttuurissamme tilanne vaikuttaa joskus päinvastaiselta: vanha ihminen hyllytetään käyttökelvottomana varsin pian. Vanhemmuus on ”vanhan” arvovallan ja vallan korostamista ”uuden” eli lyhyemmän elämäkokemuksen omaavan edessä. Vanhojen tehtävä on kertoa ”uusille” miten asiat ovat, ettei jokaisen sukupolven tarvitse luoda kaikkia asioita, itsestäänselvyyksiä, uudelleen. (Hellsten 2003, 23–25.) Kukaan ei varsinaisesti ota koko kasvatusvastuuta, vaan työ jätetään puolitiehen, monelle eri taholle. Toisaalta kasvatusvastuun *laadullinen* jakautuminen, yhteisvastuullinen aikuisuus, on lapselle hyväksi, koska tällöin lapsen kasvua seuraa moni silmäpari, jotka ovat tarvittaessa puuttumassa kasvuun. (Kemppinen 2001, 11, 26, Hellsten 2003, 84–85, 229.)

Vanhemmuus- ja perhesuhteiden lisäksi lapsella on myös muita sosiaalisia suhteita. Tästä huolimatta on vanhempien psykologinen ja sosiaalinen merkitys ainutkertaista. (Kemppinen 2001, 64–67; Pösö 2006, 94.) Lapsen kertoessa vanhemmistaan vanhempi ei kuitenkaan ole välttämättä biologinen tai juridinen vanhempi, vaan henkilö joka arjessa merkitsee hänelle vanhempaa eli on niin sanotusti sosiaalinen tai psykologinen vanhempi (Pösö 2006, 94–95).

Kasvatuksen tehtävänä on jo aristoteliselta ajalta lähtien ollut rakentaa toimintavalmiudet ihmisyyteen sekä tulemaan toimeen kielteisten puolien kanssa. Eri aikakauden vanhemmilla on toisistaan poikkeavat kasvatuksen päämäärät. Suurten ikäluokkien vanhempien tahtona oli kasvattaa lapsista kunnan kansalaisia. (Sihvola 2002, 125; Ollila 2006, 133.) Nykyvanhemmat taas haluavat heidän lapsistaan tulevan kohtuullisen onnellisia. Ero näkyy siirtymisenä yhteisöllisyydestä yksilölliseen kokemukseen. (Ollila 2006, 133.) Ollilla (2006, 133) kysyy, toimitaanko nykypäivänä samoilla keinoilla, vaikka tavoitteet ovatkin uusia? Se, mitä joskus on tehty, ei enää tänä päivänä välttämättä toimi: Sukupolvien on kunnioitettava toistensa tapaa elää (Sihvola 2002, 176; Hellsten 2003, 152).

Vanhemmuussuhdetta on kritisoitu jo ennen 2000-lukua. Kasvatusta koskeviin ongelmiin on puututtu aina sen ajan normien ja odotusten puitteissa. Silti vanhemmuussuhteen laatu ja riittävyys ovat aina olleet ajankohtaisia. Tällä hetkellä vanhemmuuteen vaikuttaa kaksi keskenään ristiriidassa olevaa asiaa. Toisaalta puutteellista vanhemmuutta ei hyväksytä,

jolloin vanhemmuuteen eivät kuulu heikkoudet, virheet eikä keskeneräisyys. Silti lapsuutta eletään riittämättömässä ja loukkaavassa aikuishuolenpidossa. Vanhemmuus olisi hyväksyttävä moninaisuudessaan, kunhan varmistamme, ettei hyväksymisen nimissä vahingoiteta lapsia eikä nuoria. (Pösö 2006, 98.)

3.1 Vanhemmuuden muutokset nyky-yhteiskunnassa

Suomalainen vanhemmuus on kriisiytynyt. Vanhempien muut velvollisuudet ovat tehneet vanhemmuudesta taakan. (Ziehe 1991, 99; Hellsten 2003, 149; Ollila 2006, 145.) Kempainen (2001, 123) puhuu jopa 2000-luvun lapsikielteisyydestä, joka näkyy pienentyneenä syntyvyytenä. Varsinkin äitien rooli ja tehtävät työelämässä ovat lisääntyneet, mutta paineet äitinä olemiseen ovat silti samat. Työ- ja perhe-elämä kilpailevat tekijöistään. Tässä ratkaisemattomassa ongelmassa usein perhe-elämä jää alakynteen. Työssä aikuinen saa sosiaalisia suhteita ja mahdollisuuden kehittää itseään, perhe taas tarjoaa läheisyyttä ja yhtenäisyyttä. (Ollila 2006, 145.) Kodin ja perheen merkitys on vähentynyt ja koulutus ja ura ovat nousseet liian suureen arvoon. Työmenestyksen hintana on lasten jääminen taka-alalle. (Eskelinen 2000, 91.)

Työn avulla vahvistettu suoritusitsetunto saattaa viedä huomiota aikuiselta enemmän kuin perheellä olisi varaa sitä antaa (Kempainen 2001, 62–63, 120; Sihvola 2002, 114–115). Vanhempien ollessa töissä tai harrastuksissa lapsille on varattu oma fyysinen tilansa, ghettonsa, esimerkiksi koulu ja harrastukset. Nämä eivät saa viedä vanhempien aikaa, vaan pikemmin antaa sitä vanhemmille. (Työministeriö 2002, 11; Hellsten 2003, 149; Ollila 2006, 145–147.) 2000-luvulla työkeskeisyys on ottanut mukaansa myös vanhemmat: vanhemmilla on rahaa, mutta ei aikaa lapsille. (Kempainen 2001, 10; Sihvola 2002, 114–115.)

Lapselle annettu aika on erittäin tärkeää, eikä lasta pitäisi jättää yksin kotiin pitkiksi ajoiksi. Laatuajasta puhuttaessa, saattaa työssäkäyvä vanhempi ajatella, että hän korvaa poissaolonsa niin sanotulla laatuajalla, kun lapset tarvitsisivat nimenomaan tavallista arjen jakamista vanhempiensa kanssa. (Eskelinen 2000, 91–92.) Hougaard (2005, 64–65) puhuu aikamme curling-vanhemmista. Tällä kuvataan nykyvanhempien tarvetta tehdä kaikkensa lastensa eteen osin korvatakseen erossa vietettyjä aikoja. Curling-vanhemmat haluavat, että lapsi voi

keskittyä vain olemaan lapsi ilman mitään vastoinkäymisiä, mikä saattaa kostautua siten, että lapsi janoaa hoivaa ja passausta yhä enemmän. (Hougaard 2005, 64–65.)

Vanhemmuutta määritellään usein pelkkiä velvollisuuksia korostamalla, jolloin rajojen sisällä oleva unelma on kadonnut. Vanhempia pitäisi motivoida parempaan vanhemmuuteen. Tämä ei tapahdu asettamalla lisävaatimuksia, vaan saamalla sisältöä vanhemmuuteen lapsiin liittyvän ilon kautta. Vanhempien on myös luotava uusi järjestys arvojen kesken, mikä on tärkeää ja vaatii aikaa ja mikä taas voisi väistyä toisten tieltä. (Eskelinen 2000, 92; Kempinen 2001, 27 – 28; Ollila 2006, 148 - 149.) Eskelinen (2000, 91–92) on huolissaan nuorten vanhempien tietämättömyydestä perusasioista, kuten terveellisen ravinnon ja unentarpeen merkityksestä. Hellsten (2003, 17–18) kokee, että pohjimmiltaan jokainen vanhempi haluaa kasvattaa lapsensa hyvin, mutta siihen tarvittaisiin myös yhteiskunnallisten rakenteiden tukea.

Joissakin kulttuureissa nuoruus ja joissain vanhuus on kunnia. Lapsuutta ei sen sijaan palvota, vaan sitä pidetään nousuna uusille huipuille, välivaiheena. Silti lapsena olon aikaa haikaillaan. Keskellämme elää parhaillaan lapsuuttaan eläviä lapsia, joiden paras aika on juuri nyt. (Ziehe 1991, 49, 50; Ollila, 2006, 150.) Aikuisten odotukset lapsiin kohdistuvat tulevaisuuteen eli millainen aikuinen tästä myöhemmin tulisi. Tällöin saattaa unohtua, millaista lapsen elämä juuri nyt on. Keskilapsuus, 7-12 v., saatetaan liu'uttaa hyvin pian varhaisnuoruudeksi, jolloin nuoruusikää ihailaan ja lapsuuden itseisarvo kielletään. Tämä on tärkeimmistä syistä nuorten henkisen pahoinvointiin. (Ziehe 1991, 42; Ziehe 1992, 19; Martsola 2006, 47.)

3.1.1 Himentynyt vanhemmuus

Kotien kasvatusote on höltynyt selvästi viime vuosikymmenien aikana. Vanhemmilla on suuri paine kasvattaa lapsensa ilman traumoja. Halutaan, että lapsella on kivaa ja vain oikeuksia. Vanhemmat pelkäävät tekevänsä tai sanovansa jotain väärin, jolloin he eivät uskalla olla enää mitään mieltä. ”Suomalaisten yhteinen arvopohja on murenemassa.” Vanhempien pitäisi palata yksinkertaisten perusasioiden ääreen ja kannustaa niiden ääneen sanomista. Nimenomaan kodit laiminlyövät omaa tehtäväänsä kasvattajana. (Eskelinen 2000, 26, 86–87, 91–92; Hellsten 2003, 149–151.) Nykykasvattajat olettavat kaiken olevan itsestään selvää ja

kaikkien ymmärtävän perusasiat. Ennen vanhaan vanhukset ja kummit vielä puhuivat näistä perusasioista ja opettivat kasvatustietoja jälkipolville, mutta nykyään niiden oletetaan olevan automaattisesti kaikkien tiedossa. Kasvatus koostuu pienistä ja yksinkertaisista asioista, tämä on kasvattajan hyvä muistaa. (Eskelinen 2000, 87–88.) Ihminen, joka ei ole koskaan saanut osakseen kunnioitusta, ei osaa sitä myöskään tunnistaa (Hellsten 2003, 166).

Kasvatettavan ollessa vielä lapsi, on aikuinen itsestään selvä auktoriteetti, joka pystyy vaikuttamaan antamaansa aikaan ja huomioon sekä lapsen kohteluun. Varhaisnuoren kohdalla auktoriteetti usein jo kyseenalaistetaan, jolloin aikuinen saattaa siitä luopua, vaikka juuri tuolloin sitä juuri eniten tarvitaan. Kuria pitävän vanhemman tehtävä on olla sitkeä ja määrätietoinen. (Sihvola 2002, 143–150; Gordon 2006, 246–247, 249–252.)

Aikuisten kunnioituksen puuttuminen johtuu osaltaan perheiden erilaisesta kulttuurista. Nuoret vertailevat olojaan toisten perheiden toimintamalleihin, jolloin perheen oma arvomaailma on oltava riittävän vahva pitääkseen omat kasvatettavansa kuosissa. (Kemppinen 2001, 60.) Moni ongelma vältettäisiin, jos lapset eivät viettäisi niin paljoa vapaa-aikaa yksin. Lapsi on liian kokematon vastustamaan houkutusia. Lapsilla ja nuorilla on aikuisen nälkä. Perheen yhteistä aikaa olisi järjestettävä työnantajankin toimesta. Virkistäytymistilaisuudet saisivat olla perheille suunnattuja. (Eskelinen 2000, 30–31.)

Miksi hoiva on sitten vähentynyt? Malli turvaverkosta, kolmen polven perheestä, on häviämässä. Perheissä tapahtuva tieto ja taito eivät välity nykyperheissä niin kuin ennen. Isovanhemmat näkevät lapsiaan satunnaisesti ja saattavat toisaalta edustaa uuden ajan seniori-ikäisiä, joille oma elämyshakuisuus ja nautinnot menevät tukena ja saatavilla olemisen edelle. (Kemppinen 2001, 58–60; Hellsten 2003, 149–150; Sihvola 2006, 106–107.) Vanhemmuuden kulttuuri on palautettava, ja ne jotka sen pystyvät muuttamaan, vaikkakin hitaasti, ovat sen edustajat eli vanhemmat (Hellsten 2003, 42–43, 151).

3.1.2 Vapaa kasvatus

1960-luvulla kasvatettiin niin sanotun vapaan kasvatuksen periaatteella. Tällä pyrittiin pääsemään eroon edellisten sukupolvien liian tiukasta kurista. (Eskelinen 2000, 29–30.) Nykypäivänä yksilön vapaus on varsin korostettua, mikä on ajanut siihen, että oikeastaan

mikään ei ole kokonaan väärin eikä mikään kokonaan oikein. Yksilönpalvonta korottaa yksilön kaiken yläpuolelle. (Kemppinen 2001, 27; Hellsten 2003, 11–12.)

Kemppisen (2001, 59) mielestä perheiden vapaa kasvatusilmasto aiheuttaa nuorten liian varhaisen aikuistumisen. Lapset ja nuoret päättävät asioista, joihin heillä ei vielä ole valmiutta. Tästä syntyvä auktoriteettihjöö taas tarkoittaa sitä, että mikään henkilö tai instituutio ei kykene asettaa rajoja ei-toivotulle käytökselle. Häiriköivän oppilaan kohdalla opettajalla ei lain mukaan ole oikeutta koskea tähän fyysisesti muuta kuin erikoistapauksissa. Fyysisestä ojennuksesta saatetaan nostaa opettajaa vastaan syyte. (Kemppinen 2001, 59.)

2000-luvun alussa ammattikasvattajat väittivät lasten ja nuorten saaneen liian paljon valmiina. Tämä on passivoittanut heitä ja karsinut tarvetta omalle ajattelulle ja läheisille ihmissuhteille. (Kemppinen 2001, 59.) Lapsi, jolla ei ole rajoja ja jolle sallitaan kaikki, oppii luulemaan, että maailma pyörii hänen napansa ympärillä, vaikka käytännössä hän onkin hukassa. Kasvattajan on hyvä tiedostaa oma kasvatuslinja, jolloin pystyy opettamaan toivotun ja ei-toivotun käyttäytymisen eron myös lapsille. (Kemppinen, 2001; Hellsten 2003, 191–193.)

Nuorten piittaamattomuus aikuisten sanomisia kohtaan on lisääntynyt. Sääntöjen yhdenmukaisuus on vapaan kasvatuksen ja välinpitämättömän kasvatusilmapiirin aikaansaannoksia. (Ziehe 1991, 136; Kemppinen 2001, 64; Ryselin 2006, 125–126.) Uutena ilmiönä on niin sanotun kiltin tytön roolin kriisiytyminen. Enää pojat eivät olekaan ainoita häiriköitä, kuten vielä kymmenen vuotta sitten olivat, vaan nyt myös tytöt raivoavat ja ovat ahdistuneita. (Kemppinen 2001, 62, 64.)

Ojakangas (1997, 292–293) sanoo lapsen olevan jo sinällään vapaus, ja siten tämä tarvitsee vastuullista auktoriteettia. Hän pitää auktoriteettia juuri sinä voimana, joka kykenee vastustamaan modernin yhteiskunnan ja ”lapsen vuosisadan” emansipaatiota. Emansipaation alkuperäinen merkitys Rooman valtakunnan ajoilta tarkoittaa lapsia, jotka isät oli jättänyt heitteille. Tuon ajan emansipaatiota vastustava auktoriteetti ei kuitenkaan sellaisenaan ole enää toteutettavissa. (Ziehe 1991, 91; Ojakangas 1997, 292–295.) Rajoista kokonaan luovuttaessa kasvatuksesta tulee ongelmallista. Keskitienä olisi sopivassa suhteessa sekä rakkautta että rajoja. (Eskelinen 2000, 29–30.)

Kasvatusvastuusta luopuminen olisi lapsia kohtaa hyvin kyynistä (Hoffmann 1996; Ojakangas 1997). Pedagoginen toiminta on aina moraalista. Kasvatuksen vastuuseen kuuluu vastuu lapsen elämästä ja maailman tulevaisuudesta. Ne, jotka julistavat kasvatuksen loppua,

väittävät yhteiskunnan ihmiskuvaa ylioptimistiseksi. Heidän mielestään yksilön omakohtainen kehitys on tärkeää, mikä pitää sisällään ajatuksen synnynnäisestä moraalista. Sama pedagogiikkaa vastustava taho uskoo nykypäivän tiedotusvälineiden hoitavan socialisaation, jolloin kasvatusta ei tarvittaisi. Ajatus on vaarallinen, koska joukkoviestinten kasvattamat nuoret kohtaisivat hyvin ristiriitaisen moraliteetin. (Hoffmann 1996, 8-9.) Hoffmann (1996, 9) tiivistää osuvasti: ”Mitä vapaammaksi ihminen toiminnassaan tulee, sitä suuremmaksi tulevat moraaliset vaatimukset.” Kasvattamista tapahtuu aina, kun on ihmisten välisiä suhteita. Kasvatuksella saattaa silti olla moraalisia puutteita, joiden välttämiseksi tarvitaan tietoista pedagogista vastuuta. (Hoffmann 1996, 8-9).

3.1.3 Vanhemman oma elämä

Narsismi, egoismi ja individualismi ovat 2000-lukua kuvaavia sanoja. Ajan virrassa on pysyttävä, itseä on kehitettävä ja aikaa otettava itselleen, vaikka perheen yhteisen ajan kustannuksella. Laatu-aika käsitetään jotenkin valikoituna hetkenä lasten kanssa, vaikka itse asiassa tarve olisi ihan tavallisen arjen viettoon: kaupassakäyntiä, yhdessäoloa ynnä muuta päivittäistä puuhaa. (Eskelinen 2000, 92; Kemppinen 2001, 123; Sihvola 2002, 108-110; Hellsten 2003, 149-151.) Kemppisen (2001, 58) mukaan 2000-luvun kasvatustrendi on vasta muodostumassa, mutta vähentynyt lapsiluku sinällään viittaa individualismiin. Hän uskoo myös vapaan kasvatuksen tekevän paluun.

Yksilön oikeuksia korostavan ajattelutapa on yksi syy kasvatusongelmiin (Eskelinen 2000, 89-91; Kemppinen 2001; Hougaard 2005, 154; Sihvola 2006, 107). Väestön muuttaessa maalta kaupunkeihin ja eri sukupolvien asuessa omissa asunnoissaan, ovat sukupolvet etääntyneet toisistaan. Taloudellinen hyvinvointi on päämäärä ja vain rahalla mitattavat asiat merkitsevät. Postmoderni yhteiskunta ihannoii yksilöä, joka elää kuten haluaa. Arvoista keskustellaan, mutta kukin päättää itse, mitkä niistä ovat tärkeitä. Isovanhemmilla ja vanhemmilla on erilainen suhde lapsiin, koska nykynuoret arvostavat eri asioita kuin vanhan yhteiskunnan kasvatit. (Eskelinen 2000, 89-91; Kemppinen 2001; Sihvola 2006, 107.)

Iltasanomissa 9.4.2005 (Martsola 2006, 45) kuvataan Kidult-ilmiötä, jossa aikuiset ovat niin sanotusti lapsuutensa ohittaneita lapsiaikuisia. Nämä lapsenmieliset aikuiskuluttajat käyttävät rahaa lapsille ja nuorille suunnattuihin videopeleihin ja vaatteisiin. Mediatutkija Veijo Hietala

(Martsola 2006, 45) toteaa samassa artikkelissa aikuisten pakenevan vastuutaan lapsuuteen. Vanhemmuus on raskas taakka, mutta miksi sitä paetaan juuri lapsuuden huveihin, eikä aikuisten omiin huveihin (Hellsten 2003, 149; Martsola 2006, 46–47)?

Katsovatko lapset aikuisia kunnioittavasti ja siten toivoisi olevansa jonain päivänä aikuinen? Aikuisten ja lasten maailmat sekoittuvat toisiinsa, jolloin lapsella ei ole juuri mitään uutta odotettavaa aikuisiässä. Lapsilta ja nuorilta puuttuu näköalattomuus ja päämäärät, ja siksi mikään ei huvita eikä kiinnosta heitä – hehän tekevät jo mitä haluavat. (Ziehe 1991, 36–39, 42–43; Kempainen 2001, 22–23, 59; Hellsten 2003, 25, 151; Martsola 2006, 46–47.)

Vanhemman roolissa eläminen on pulmallista, koska se edellyttää epätietoisyyttä. Tämä on ristiriidassa individualismiin yllyttävän kulttuurimme kanssa, joka kannustaa aktiiviseen itsensä toteuttamiseen. (Ziehe 1991, 101–102; Kempainen 2001, 27; Sihvola 2002, 126; Hellsten 2003, 150–151; Hermanson 2006, 29.) Vanhemmat osallistuvat kiivaasti tarjolla oleviin oheisorientoihin; työmatkat, saunaillat, aerobicit, extreme-lajit ja niin edelleen, kun samanaikaisesti lapsi tarvitsee aikuisen läsnäoloa, epätietoisyyttä ja kärsivällisyyttä (Sihvola 2002).

Tämän päivän vanhemmat haluavat olla nuoria ja ovat luopuneet vastuun ja vallan käyttämisestä. Vanhemmat haluavat mieluummin olla tykättyjä lasten kavereita kuin vastuullisia ja velvoitteita noudattavia vanhempia. Näin velvollisuudet delegoituvat esimerkiksi koululle. Vanhempien pitäisi pystyä luopumaan ikuisen nuoruuden tavoittelusta ja siirtyä sivuun uuden sukupolven tieltä. Ihmisen kokonaiseen kasvuun kuuluu tehdä aktiivisesti tilaa uusille tulokkaille. Elämä on elämistä alusta loppuun, kaikkine vaiheineen, ei takertumista vain johonkin vaiheeseen, esimerkiksi nuoruuteen. (Ziehe 1992, 19; Kempainen 2001; Hellsten 2003, 208–209, 213; Sihvola 2006, 106–107.)

Yhteiskunta on murroksessa, jossa vahvistunut kansainvälistyminen, jälkiteollistuminen ja taloudellisten saavutusten tavoittelu ovat helposti yksilön hyvinvointia tärkeämpiä. Oma menestyminen elämässä voidaan ilmaista sanonnalla ”Ihminen on oman onnensa seppä”. Tämän positiivisessa kaiussa ei ole mitään vikaa, mutta kun ajattelee sanonnan negatiivista viestiä, tulee mieleen ajatus, että heikommat sortukoon. Vahvat siis menestykööt ja heikot jääköön jalkoihin. (Hakala 1999, 10–11; Hellsten 2003, 30–31.) Suomalaisessa yhteiskunnassa toteutuvista kehitysnäkymistä ihmissuhdeosaamisen merkityksen kasvu on tässäkin tutkimuksessa yksi tärkeimmistä ilmiöistä (Hakala 1999, 10–11).

3.1.4 Yhteisvastuullinen aikuisuus

Nuorisotyöntekijöiden viesti kentältä kertoo, että lapsilla on aikuisen ja aikuisen auktoriteetin nälkä. Lapset tarvitsevat ympärilleen aikuisia, joilta he saavat eri tilanteissa turvaa. Jaettu aikuisuus tarkoittaa aikuisia, jotka antavat lapsille aikaa ja apua, ja ovat ylipäättään valmiita antamaan itsestään muillekin kuin omille lapsilleen. Näitä aikuisia voivat olla esimerkiksi opettaja, opinto-ohjaaja, sukulainen, tuttava, naapuri, kerhonohjaaja, nuorisotyöntekijä tai seurakunnan työntekijä. (Eskelinen 2000, 31; Sihvola 2002, 170–171.) Eskelinen (2000, 26) peräänkuuluttaa aikuisten yhteistyötä ruohonjuuritasolla.

Esimerkki yhteisvastuullisesta aikuisuudesta on Eskelisen (2000) aloittama kasvatusprojekti ”Yhdessä elämään” laukaalaisten kasvatustahojen kanssa. Hankkeessa paneuduttiin lasten kasvatukseen ja sitä tukevien tahojen yhteistyöhön. Painopisteiksi määriteltiin hyvät käytöstavat ja asiallinen kielenkäyttö, koulukiusaamisen estäminen, näpistelyn minimointi, nuorten suojeleminen päihteiltä sekä nuorten suojeleminen liian varhaisilta seksisuhteilta. Mukana oli tahoja, jotka ovat jollain tavalla tekemisissä lasten ja nuorten kanssa. Nämä yhteistyötahot olivat koulu ja sen koko henkilökunta, lastenneuvolat, päivähoito ja sosiaalitoimi, urheiluseurat, vapaa-aikatoimi, iltapäiväkerhot, yökahvilatoiminta, tukiperhetoiminta, päihteettömyyden sponsorointi, yritykset sekä poliisi. (Eskelinen 2000, 119–122.)

Yhteistyö opettajien, vanhempien ja eri ammattiauttajien kanssa on tapa löytää toimivampia toimintamalleja (Kemppinen 2001; Hougaard 2005, 15). Nykyperheissä osataan pyytää apua kasvatusongelmiin, vaikka osaltaan onkin kysymys opitusta avuttomuudesta (Kemppinen 2001, 68; Työministeriö 2002, 11.) Kemppisen (2001, 11) mukaan hänen omassa lapsuudessaan 1950-luvulla lapsille tehtiin selväksi syy-seuraus-suhde: vanhemmat pitivät huolen, että lapset tiesivät mitä tekemisistä tai sanomisista seurasi eli mikä oli oikein ja mikä väärin. Omien vanhempien lisäksi lapsien käyttäytymiseen puuttuivat muutkin aikuiset kuten isovanhemmat. Näin lapsien tekosia oli lähes aina joku valvomassa ja raportoimassa. (Kemppinen 2001, 11, 26; Sihvola 2002, 107, 172–173, 175; Hellsten 2003, 230.) Afrikkalainen sanonta sanoo lapsen kasvattamiseen tarvittavan koko kylää (Eskelinen 2000, 11). Lapsen naapuriltaan saamansa huomio -oli se vaikka vain tervehdys ja kuulumisten kysely- viestittää lapselle, että on olemassa joku jolta tarvittaessa hakea turvaa ja tukea (Sihvola 2002, 172–173).

Usein syytetään yhteiskuntaa siitä, että lapsia ei arvosteta tarpeeksi, koska heihin ei panosteta tarpeeksi. Yhteiskuntaa pidetään raha-automaattina, joka hoitaa rahalla kaikki ikävät asiat. (Eskelinen 2000, 26; Hellsten 2003, 84–85). Yhteiskuntaa ovat kuitenkin myös vanhemmat ja ruohonjuuritasolla tapahtuvat kasvatus. Nykypäivänä virallinen yhteiskunta huolehtii aikaisempaa paremmin lapsista ja nuorista esimerkiksi erilaisilla syrjäytymistä ehkäisevillä projekteilla. (Eskelinen 2000, 26.) Vanhempien lisäksi kasvatusta määrittelee myös elinkeinoelämä, joka haluaa jäseniltään hyvinvointiyhteiskuntamme ylläpitoa vahvalla tuottavuudella (Ollila 2006, 133).

3.1.5 Siirretty vastuu

Useassa kasvatusalan kirjallisuudessa (Eskelinen 2000, 88–89; Hellsten 2003, 11–12; Mäkelä-Rönholm 2006, 51) pohditaan, ovatko aikuiset luopuneet kasvatusvastuusta. Vanhemmilla on nimenomaan oikeus kasvattaa omia lapsiaan, eikä sitä pitäisi välttää. Jos tätä oikeutta ei käytetä, käyttää sitä joku toinen. Tämä toinen voi olla esimerkiksi lapsen kaveripiiri, jonka vaikutus saattaa olla haitallinen. (Eskelinen 2000, 88–89.) Tolvanen (2006, 66–67) kuvailee, miten vielä 1980-luvulla poliisin yhteydenottoon kotiin lapsen tekemisistä suhtauduttiin vakavasti ja se toimi ikään kuin herätteenä lapsen käytöksestä. Mutta sitten 1990-luvulla sen sijaan poliisiin ilmoituksiin suhtauduttiin kotona jopa ylimielisesti ja puheluita pidettiin häiritsevänä. Joissakin tapauksissa vanhemmat totesivat luovuttaneensa lapsensa suhteen, jolloin saatettiin joutua kääntymään sosiaaliviranomaisten puoleen. (Tolvanen 2006, 66–67.)

Nykyoppilaat ovat aikaisempaa kurittomampia ja koulussa työrauha on entistä harvinaisempaa (Hellsten 2003, 10, 219; Mäkelä-Rönholm 2006, 50; Hartikka 2015; Kivipelto 2016). Opettajien valta on osittain viety eikä aikuisuutta enää kunnioiteta (Ziehe 1991, 43–45; Hellsten 2003, 10). Hellsten (2003, 15) kyseenalaistaa vanhemmuuden syyttömyyden kysyen, että jos vanhemmat eivät ole syyllisiä, niin kuka sitten on? Vastuun sanotaan olevan yhteiskunnalla, mutta kuka on yhteiskunta (Eskelinen 2000, 26; Hellsten 2003, 12–13)?

Lapset nähdään välttämättömänä pahana, ja ovat vanhempien itsensä toteuttamisen esteenä (Sihvola 2002, 115; Hellsten 2003, 12–13). Hakala (1999, 10–11) kuvailee vastuullisen

yhteisöllisyyden muuttuneen itsekkäämmäksi yksilökeskeisyydeksi. Kasvatuskeskusteluja käydään vilkkaasti mediassa, yliopisto- ja katutasolla samalla, kun vanhemmat itse kokevat syyllisyyttä joko yli- tai alikasvattamisesta. Päivähoito, koulut ja nuorisotoimi kilpailevat pedagogioillaan ja painotuksillaan, jotka ovat kasvatustiedettä tuntemattomille vanhemmille vieraita. Instituutioiden kulussit ovat upeita, mutta pystyvätkö ne kasvattamaan lapsia ja nuoria? Entäpä jos kasvatuksen ongelma piilee perheissä, sen rakkauden puutteessa, jolloin yhteiskunnallisella tasolla pitäisi puuttua perheiden aseman parantamiseen. (Kemppinen 2001, 9; Hellsten 2003, 17.)

Vastuu kasvatuksesta näyttää luisuneen jaettuun vastuuseen, jolloin käytännössä kukaan ei ole vastuussa. Hellsten (2003, 13) antaa esimerkiksi entisen Neuvostoliiton tavasta ottaa vastuu luonnosta: ”Kun kaikki omistavat kaiken, kukaan ei omista mitään. Tästä seurauksena luonnosta on tullut kaatopaikka, kun kukaan ei omista enää mitään, kenelläkään ei ole enää intressiä pitää huolta mistään” (Hellsten 2003, 13). Uhkakuvana siis on, että sama ilmiö tapahtuu länsimaisessa vanhemmuudessa. Kaikkien olleessa vastuussa lapsista, kukaan ei enää ”omista” heitä. Ja kun kukaan ei omista heitä, ei kukaan enää välitä. Yhteiskunnan pitäisi rakentaa iltapäiväkoteja lapsille ja nuorille, etteivät he olisi niin paljoa yksin. Vanhemmat antavat yhä enemmän kasvatusvastuuta yhteiskunnalle, opettajille, päivähoidolle, kunnalle tai viranomaisille. (Hellsten 2003, 12–17; Ollila 2006, 147.) Jaettu kasvatusvastuu voidaan nähdä sekä hyvänä että huonona. Onnistuessaan jaettu kasvatus tarkoittaa sitä, että lasten perään katsoo moni eri aikuinen ja taho. Epäonnistuessaan vastuu on epämääräisesti monella, jolloin vastuutta siirrellään. Tällöin sitä ei varsinaisesti ota kukaan, koska olettaa jonkun toisen sen hoitavan.

3.2 Kodin ja koulun vuorovaikutus

Koulun tehtävä on tukea koteja kasvatustehtävissä pääasiallisen vastuun ollessa vanhemmilla (Eskelinen 2000, 22; Mäkelä-Rönholm 2006, 51). Kodin ja koulun yhteistyö on nimetty perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014) aktiivisena vuorovaikutussuhteena. Kommunikaatio on pääasiassa oppilaan kehityksen seuranta ja sen myötä palautteenantamista. Vanhemmat voivat lisäksi tutustua koulun arjen toimintaan ja heille annetaan mahdollisuus vaikuttaa koulun kehittämiseen ja kasvatustavoitteeseen. Opettajat ja

vanhemmat tapaavat sekä ryhmätapaamisissa että henkilökohtaisesti. Käytännöllisin tapa ylläpitää vuorovaikutusta on viestintäteknologia. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014.)

Perinteisesti ajatellaan, ettei opettajalle kuulu kodin asiat. Tosin kehityssuuntauksena on kasvatusvastuun siirtäminen yhteiskunnallisille kasvatusinstituutioille. Kodin asemasta huolimatta lapsen kotitilanne heijastuu hänen käytökseensä koulussa. Opettajan haasteena on luoda sekä oppilaisiin, että heidän vanhempiinsa luottamuksellinen suhde. Vanhempien kasvatusperiaatteita täytyisi kunnioittaa, mutta laiminlyönteihinkin on velvollisuus puuttua. (Mäkelä-Rönholm 2006, 50–53.)

Joskus opettaja on lapsen omaa vanhempaa tärkeämpi ihminen (Työministeriö 2002, 11; Mäkelä-Rönholm 2006, 50–51). Oppilas saattaa kertoa luottamuksella asioita, joita ei halua vanhemmilleen kertoa. Tällöin opettaja on pahassa välikädessä: kertoako asia lapsen vanhemmille ja rikkoa luottamussuhde mahdollisesti lopullisesti vai olla välittämättä tärkeää tietoa lapsen omille kasvattajille. (Mäkelä-Rönholm 2006, 50–51.)

Koulun ja kodin luottamuspula johtuu osittain vanhempien suhtautumisesta opettajiin. Vanhemmat kuulevat usein vain lapsen kertomukset opettajasta ja tämän persoonasta ja saattavat tämän perusteella ruotia opettajaa, mikä osaltaan nakertaa opettajien luottamusta lasten silmissä. Vanhempien tehtävä olisi tukea opettajien tekemää kasvatustyötä varsinkin silloin, kun rajat antavaa kasvatusta ei ole kyetty kotona antamaan. Kasvatusvastuu jätetään helposti kouluille, mutta annettua kasvatustyötä ei kuitenkaan tueta, vaan opettajia saatetaan syyttää esimerkiksi epäpätevyydestä (Eskelinen 2000, 17–19; Hellsten 2003, 221; Mäkelä-Rönholm 2006, 53.) Korkeasti kouluttautuneet vanhemmat ovat käytökseltään epäasiallisimpia (Mäkelä-Rönholm 2006, 53).

Vaikka perusopetuslaki (628/1998) velvoittaakin koulut ja kodit yhteistyöhön keskenään, ei laissa kuitenkaan määritellä, millaista sen pitäisi olla (Mäkelä-Rönholm 2006, 52). Vanhempainillat ovat yleensä informatiivisia massatilaisuuksia, joissa puheenvuoro edellyttää kovan äänen lisäksi myös siviilirohkeutta. Koululuokkien omat vanhempainillat tai opettajan ja vanhemman vanhempainvartit ovat viime vuosien aikana yleistynyt mahdollisuus vanhemmille keskustella lapsen kasvatuksesta ja oppimisesta. Yhteydenottoaloitteet eivät vain aina tavoita keskustelujä tarvitseviä vanhempia. Yhteydenpitoa on syytä käyttää myös myönteisten asioiden vahvistamiseen, ei vain oppilaan ongelmia koskevissa tapauksissa. (Kiviniemi 2000, Kempainen 2001, 69; Mäkelä-Rönholm 2006, 52.)

Vanhempien kanssa tekemisessä oleminen koetaan raskaaksi toisistaan poikkeavien kasvatustyylien vuoksi. Opettajat toivoisivat kotien toteuttavan tiukempaa linjaa, mutta toisaalta eivät haluaisi syyllistää pelkästään vanhempia. Moni vanhempikin toivoisi opettajilta rajojen kiinni pitämistä. Ongelma on osittain kasvatuksen kulttuurissa, joka on yleisesti löystynyt. (Kiviniemi 2000, 157.)

Gordon (2006, 162–163) kannustaa opettajia ja vanhempia ottamaan tapaamisiin mukaan myös oppilaat. Tämä yleisestä vastustuksesta huolimatta lisää muun muassa yhteenkuuluvaisuuden tunnetta, antaa kaikille tilaisuuden ilmaista mielipiteensä käsittelyssä olevasta aiheesta, aktivoi oppilasta toteuttamaan päätöksiä sekä yleisestikin vahvistaa kaikkien samalla puolella olemisen tunnetta. Opettajan ja vanhempien kahdenkeskinen tapaaminen voi nimittäin tuntua oppilaasta uhkalta, jossa aikuiset ovat liitossa häntä vastaan. Jos vanhemmalla on jokin henkilökohtainen salaisuus, voi hänen kanssa järjestää erillinen henkilökohtainen tapaaminen. (Gordon 2006, 162–163.)

4 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KUVAUS

Seuraavissa kappaleissa kuvailen sitä, mikä sai minut valitsemaan auktoriteettisuhteen tutkimuskohteekseni ja mitä tieteellisiä tutkimusmenetelmiä ja -otteita tutkimuksessani käytin. Käyttämäni puolistrukturoitu teemahaastattelu mahdollistaa avoimen keskustelutilanteen, jossa vastauksia voidaan tarvittaessa tarkentaa esimerkiksi lisäkysymyksillä sekä vaihtelemalla sanavalintoja. Tieteellisessä tutkimustyössä tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa. Tutkimuksessa käytetyn teorian tai viitekehyksen ei tarvitse olla tarkasti rajattu. Laadullisessa tutkimuksessa teoria muodostuu käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. Viitekehys kertoo lisäksi sen, mitä tutkittavasta aiheesta jo tiedetään ja mitä tutkimusta ohjaavaa metodologia käytetään. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 17–18.)

Tutkimuksessa käyttämäni hermeneuttinen perinne tutkimuksessa tarkoittaa ”hengentieteiden” erottamista ”luonnontieteistä” metodologisten käsitteiden, ”ymmärtää” ja ”selittää” käsitteiden avulla. Fenomenologis-hermeneuttinen perinne on yksi kolmesta filosofisesta pääsuuntauksesta: loogis-analyttinen, fenomenologis-hermeneuttinen ja marxilainen suuntaus. Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta voidaan kutsua tulkinnalliseksi tutkimukseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 31, 38.)

4.1 Tutkimuksen lähtökohta

Olen oman aikuisikäni ajan kiinnittänyt aktiivisesti huomiota lasten ja nuorten käytökseen. Olin itse pitkälti peruskiltti oppilas ja vaikka en täydellinen oppilas ollut, niin en muista koskaan varsinaisesti kyseenalaistaneeni opettajieni auktoriteettia esimerkiksi uhmaamalla sitä voimakkaasti. Omien opetustilanteiden myötä minulle kasvoi mielenkiinto tutkia asiaa useiden vuosien ajan opettaneiden opettajien näkökulmasta.

Kokemukseni yläkoulun liikunnanopettajuudesta yläkoulussa tekemäni sijaisuuden aikana vuosina 2011 ja 2012 vahvistivat kokemuksiani siitä, miten kivuttomasti oppilaat saattavat sanoa inhottavasti opettajalle. Tämä herätti minut samalla ajattelemaan, kuinka jokaisella aikuissukupolvella on taipumus syyllistää rappeutunutta ja kapinoivaa nuorisoa, mutta onko kyse vain siitä? Sain kuulla ”Haista paska” vain kerran kahden vuoden aikana, mutta muuta,

niin sanotusti kevyempää niskoittelua, koinkin jo enemmän. Paluu entiseen eli tässä asiayhteydessä *automaattiseen ja itsestään selvään auktoriteettiin* on harvoin, jos koskaan, mahdollista tai edes toivottavaa. Siksi koin mielenkiintoiseksi perehtyä jo minun aikana opettaneiden opettajien ajatuksiin tämän päivän auktoriteetista.

Molemmat tutkimani opettajat olivat olleet opettajantyössä noin 20–30 vuotta. Toinen heistä oli toiminut ohjaajatehtävissä lähemmäksi 50 vuotta, joten tuon aikavälin puitteissa olisi mahdollisesti havaittavissa mahdolliset muutokset oppilaiden ja opettajan välisessä auktoriteettisuhteessa. Halusin selvittää, miten tuntemani hyvän auktoriteetin omaavat opettajat näkevät auktoriteetin tänä päivänä, minkä kaikkien tekijöiden he uskovat siihen vaikuttavan ja mitä ohjeita he antavat auktoriteetin saavuttamiselle. Ja vaikka auktoriteetin sanotaan olevan ainakin osaksi persoonallisuuteen ja karismaan perustuva asema, niin koen, että on varmasti asioita, joita jokainen kasvattaja voi omaksua omasta sukupuolestaan, koostaan tai muista fyysistä ominaisuuksistaan huolimatta.

4.2 Laadullinen tutkimusote

Tutkimukseni oli luonteeltaan laadullinen ja se toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Tällöin kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltavat muotoilevat vastaukset omin sanoin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen myötä ja sen voidaankin sanoa olevan prosessi. Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella hypoteesin tai teorian testaamista, vaan pyritään tarkastelemaan aineistoa yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155; Eskola & Suoranta 2008, 86; Kiviniemi 2010, 70.).

Määrällisessä tutkimuksessa pyritään tilastollisiin yleistyksiin, laadullisessa tutkimuksessa taas kuvaillaan ilmiötä ja annetaan sille teoreettisesti mielekäs tulkinta. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pieni määrä tapauksia, koska tarkoituksena on nimenomaan kerätyn aineiston laatu ja sen sisällöllinen analyysi. Lisäksi olennainen ero määrälliseen tutkimukseen on sen aineistolähtöisyys, joka tarkoittaa sitä, että tutkimusta jäsenellään kerätyn aineiston pohjalta. Valmista hypoteesia ei laadullisessa tutkimusotteessa ole, vaikka niin sanottuja työhypoteeseja saattaa syntyä luonnostaan. (Eskola & Suoranta 2008, 13–20, 61; Kiviniemi 2010, 70–73.)

Tutkijan omat intressit rajaavat aineistoa ja tulkintojen kautta aineistosta syntyy tutkijan valitsema ydinsanoma (Kiviniemi 2010, 73). Vastoin edellä mainittuja Kiviniemen (2010, 73) ajatuksia tutkijan rajausten välttämättömyydestä, kokevat Hirsjärvi ym. (2004, 155) laadullisen tutkimuksen induktiivisessa analyysissä olevan tärkeää se, että ”Sitä mikä on tärkeää, ei määrää tutkija”.

Kasvatustieteen käsitteistöön liittyvää auktoriteettia oli mielestäni antoisampaa tutkia syvällisten haastattelujen ja siinä syntyvien keskustelujen kautta kuin määrällisesti tilastoihin perustuvilla luvuilla. Tämä laadullinen tutkimus voitiin toteuttaa perustellusti pienellä otoksella. Näin pyritään pääsemään mahdollisimman syvälle tutkittavien subjektiivista kokemusmaailmaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74–79, 87–88; Eskola & Suoranta 2008, 61).

Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Kysymykset olivat etukäteen laadittuja, mutta ne sallivat avoimen vastauskentän, ja lisäkysymysten esittämisen, esimerkiksi ”Onko auktoriteettiasi kyseenalaistettu? Muistatko tällaisesta tilanteesta esimerkkiä?” Haastattelututkimuksen etuna on se, että haastateltaviksi voidaan valita henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta aiheesta. Harkinnanvaraisuus tutkimuksessa mahdollistaa täten pienemmän näytteen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 74–79, 87–88; Eskola & Suoranta 2008, 18, 86.)

4.2.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne

Fenomenologisessa haastattelussa pyritään kysymään mahdollisimman avoimia kysymyksiä ja siten olemaan ohjaamatta vastauksia. Tutkijalla on aina oma lähestymisnäkökulma, mutta silti tavoitellaan tilan antamista haastateltavan kokemuksille. Tavoitteena on saada kuvailevia ja kertomuksenomaisia vastauksia. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen erityispiirteenä on se, että tutkittava ihminen on sekä kohde että tutkija. Tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Laine 2010, 28, 37–38.)

Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettisia malleja, sitä sitovat kuitenkin tutkittavaa kohdetta koskevat teoreettiset lähtökohdat. Tutkittavien ymmärtäminen ja tulkinta tutkittavasta ilmiöstä ovat tietoista ajattelua ja se hyväksytään osana elämyksellistä ja siten fenomenologista tutkimusta. Hermeneuttinen ulottuvuus tulee tulkintojen myötä esiinnoisseista säännöistä ja ilmiöiden merkityksen oivaltamisesta tai tulkinnoista.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkimus tukeutuu yleensä ihmisten väliseen kommunikaatioon. (Laine 2010, 28–32)

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tavoitteena on nostaa tietoiseksi ja näkyväksi tuttuakin ilmiö, jota pidetään itsestäänselvyyttenä tai jota ei tietoisesti ole ajateltu. (Laine 2010, 33.) Auktoriteetti ei sinällään terminä ole uusi, mutta sisällöllisesti pidän sitä jokseenkin vielä abstraktina tai ainakin hyvin laajasti ymmärrettynä ja toteutettuna käsitteenä. Harjusen (2002, 112) väitöskirjassa tosin todetaan, että syy miksi auktoriteetti-käsitettä ei tule enää tuoreessa kirjallisuudessa niin usein vastaan on se, että koko käsite saatetaan ymmärtää vanhahtavana ja siksi sen tarkoittama termi on muotoiltu uudestaan. Tällä tutkimuksella pyrin avaamaan tuota ilmiötä konkreettisiin tekijöihin ja siinä laadullinen fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote antaa parhaat työkalut (Laine 2010, 29).

4.3 Tutkimuksen kulku ja aineiston analyysi

Aiheeni inspiroimana halusin tehdä haastattelututkimuksen henkilöiden kanssa, joilla tiesin omasta kokemuksestani olevan auktoriteettia. Tutkimuksen tarkoitus oli nimenomaan tuoda esille näkökulmia juuri heiltä, joilla sitä tutkimusaiheesta varmasti oli. Koin, että valikoimalla henkilöitä, joilla tiedän olevan vahva auktoriteetti, saan todenmukaisemman tutkimuksen kuin että haastattelin sellaisia, joilla auktoriteettia ei ole tai jotka eivät ole siitä niin varmoja tai tietoisia. Lisäksi sattumanvaraisesti valikoidut opettajat joutuisivat mahdollisesti arvioimaan auktoriteettikäsitettä ilman omakohtaista kokemusta asiasta, eikä siten täyttäisi työni osatavoitetta eli tuoda esille kaikille omaksuttavia tapoja ja taitoja asiasta todennäköisimmin tietävien kertomana.

Vaikka minulla oli tutkijana esiymmärrys muuttuneesta auktoriteettisuhteesta, en halunnut sen vaikuttavan tutkimukseeni. Tutkijalla voi olla ja hyvin usein on käsityksiä tutkittavasta aiheesta, mutta ne eivät saa olla lukkoon lyötyjä (Eskola & Suoranta 2008, 19–21). Esimerkiksi kun ensimmäisen haastateltavan vastauksissa tuli vahvasti esille se, miten auktoriteettiin suhtautuminen on hänen mielestään muuttunut, ei taas toinen opettaja kokenut sitä läheskään niin vahvasti. Ensimmäinen haastateltavani oli selvästi perinteinen ja tarkempi auktoriteettinsa suhteen. Hän oli vanhempi ja käynyt liikunnanopettajakoulutuksensa silloisessa liikunnanopettajalaitoksessa Helsingin Jumpalla. Toinen haastateltava oli keski-

ikäinen alakoulun opettaja. Hän oli käynyt luokanopettajakoulutuksensa Jyväskylässä ja osoitti ymmärtäväisempää suhtautumista esimerkiksi oppilaiden epäasialliseen käytökseen.

Molemmat haastattelut kestivät noin 45 minuuttia. Ensimmäinen haastattelu pidettiin opettajan kotona kahvikupin äärellä ja toisen opettajan haastattelu opetuksen jälkeen pukuhuoneessa. Opettaja B halusi lukea kysymykset etukäteen, mikä on haastattelussa suositeltavaa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 75). Ensimmäisen haastattelun jälkeen muokkasinkin kysymyksiä ja poistin joitakin kysymyksiä, jotka eivät varsinaisesti olleet ydinasian sisällä. Tällainen oli esimerkiksi kysymys pedagogisen auktoriteetin eroista kansainvälisellä tasolla.

Vaikka haastateltavia oli vain kaksi, kohtasivat vastaukset usein toisensa. Lisäksi saman haastateltavan vastatessa eri kysymyksiin, tuntuivat vastaukset kallistuvan usein tiettyihin toistuviin lainalaisuuksiin, kuten periksiantamattomuuteen ja vuorovaikutukseen. Tämän koin tutkimuksen kannalta mielenkiintoisena. Koska auktoriteetti käsitteenä on hyvin moniulotteinen, kysyin samoista teemoista hieman eri sanavalinnoin saadakseni mahdollisimman kattavan vastauksen. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten toistettavuutta ei voi rinnastaa tilastolliseen eli määrällisen tutkimusotteen tuloksiin (Mäkelä 1990, 47). Vastausten päällekkäisyyden ja toistuvuuden voidaan laadullisessa tutkimuksessa sanoa kertovan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta (Eskola & Suoranta 2008, 62). Oman tutkimukseni kohdalla saturaatiota ei voida pienen otoksen vuoksi aineistojen välillä vahvasti osoittaa.

Haastattelut tehtyänä litteroin nauhoitukset kirjoitetuksi tekstiksi ja poimin niistä esille tulleita teemoja ja avainsanoja. Kandityöni myötä minulla oli työhypoteeseja, mutta ne muuttuivat tutkimuksen edetessä. Hahmottelin teksteistä tietyt aihepiirit, jotka nousivat selkeästi esiin ja etsin näiden aihepiirien perusteella kirjallisuudesta tietoa. Sain ohjausta muun muassa sen suhteen, että en perehtyisi kirjallisuuteen ennen kuin olisin käsitellyt tulokset sellaisenaan. Tämän tietoisin valinnan ajatuksena oli se, että saavutettaisiin mahdollisimman autenttinen tulosten käsittely ilman vahvaa ja samalla mahdollisesti ohjailevaa pohjatietoa. Tämä tutkimuksen ote on induktiivinen eli etenin yksityisestä tiedosta yleiseen. (Eskola & Suoranta 2008, 135–136.)

Korjasin kieliasua luettavammaksi kohdissa, joissa sillä oli luettavuuden kannalta merkitystä. Teemoittelin tekstin, otsikoin ne pääaihepiireittäin ja yhdistin haastateltavien vastauksen samojen aihepiirien ympärille. Teemoittelussa tarkoitukseni oli saada haastateltavien vastaukset samoihin kappaleisiin, jotta tekstin luettavuus, vastausten yhdenmukaisuus sekä

tässä tutkimuksessa harvoin toteutuneet eroavaisuudet olisi helposti havaittavissa. Tämä lisäksi kirjallisuuden viittaukset oli helpompi yhdistää saatuihin ja teemoitettuihin vastauksiin. Tulokset-osiossa lainattuihin teksteihin muokkasin vastauksia helpommin luettaviksi, kuten toistuvien sanojen peräkkäisen käytön. Sisällöllisiä muutoksia en vastauksiin tehnyt. (Eskola & Suoranta 2008, 135–136.)

Lopulta minulla oli tulokset, joihin hain vastaavuutta tieteellisistä teksteistä. Erittelin molempien haastattelujen teemat keskenään ja vertailin niiden sisältöä suhteessa toisiinsa sekä kirjallisuuteen. Haastateltavat puhuivat yhteneväisesti lähes kaikissa teemoissa, ja jos eivät, niin erot olivat hyvin pieniä sekä selitettävissä eri aikakausien opettajuudella ja vastauksen perspektiivistä, esimerkiksi puhuiko opettaja omasta auktoriteetista vai yleisesti auktoriteetista.

Koska kyseessä on kasvatukseen liittyvä aihepiiri, löytyi aiheeseen useita lähteitä. Tosin tärkeimpään avainsanaanani auktoriteettisuhte ja auktoriteetti, ei tuoreita julkaisuja kovin montaa löytynyt. Tämän voi selittää auktoriteetti-käsitteen vanhoillisuus tai toisaalta sen lukeutuminen usein itsestäänselvytenä kasvatukseen. Kirjallisuutta tutkiessani tuntui siltä, että auktoriteetti käsitteenä on hieman vanhahtava ja nykyään puhutaan ehkä mieluummin opettajan otteesta ja vuorovaikutteisesta yhteistyöstä oppilaiden kanssa, johon viittaa myös Harjunen (2002.) Tutkimukseni kirjallisuus on ajoittain viime vuosikymmeneltä tai jopa vanhempaa. Kun kasvatusta miettii käsitteenä, huomaa, että se on paljon tutkittu aihe, jonka sisältö muuttuu ajan hengen mukaan. Silti koin vahvasti, että vanhimmista uusimpiin teoksiin kasvatuksen ja auktoriteettisuhteen perusviesti oli jokseenkin yhteneväinen.

4.3.1 Tutkimuksen etiikka

Tieteellisessä tutkimuksessa pyritään etsimään tietoa, joka on yhteiskunnallisesti arvokasta. Laadullisen tutkimuksen ongelmat liittyvät yleensä tutkimukseen tulevien informoimiseen, aineiston keräämiseen sekä analyysissä käytettyjen menetelmien luotettavuuteen. Tutkittavien anonymiteetti ja tulosten esittämistapa ovat osa tutkijan eettistä toimintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 125.) Laadullisessa tutkimuksessa eettinen ajattelu näkyy tutkimuksessa käytettyjen menetelmien ja aineiston luotettavuutena. Myös tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. (Hirsjärvi ym. 1996, 26; Tuomi & Sarajärvi 2002, 125–126.)

Aihetta valitessani koin sen yhteiskunnallisesti hyvin merkittäväksi. Valitsemani henkilöt olivat tuttujani, ja tiesin heidän tietävän tutkimusaiheesta oman pitkän opettajauransa myötä (Hirsjärvi ym. 1996, 26.) Aineiston luotettavuus näkyi muun muassa saman haastattelun sisällä toteutuneessa vastausten loogisuudessa ja käytetyn kirjallisuuden yhteneväisyyden pohjalta. Haastattelujen litterointi puheesta tekstiksi mahdollistaa haastattelujen lukemisen. Kerroin haastateltaville, ettei heidän nimiään julkaista. Työssäni käytin tutkittavien kutsumaniminä *opettaja A* ja *opettaja B*.

Haastateltavien tietoinen harhaanjohtaminen on laadullisessa tutkimuksessa harvinaista. Oletuksena on usein kuitenkin se, että tutkimustilanne halutaan nähdä luonnollisena ja tilannetta aidosti kuvaavana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129.) Minulla oli etukäteen luonnostelemani haastattelukysymykset, jotka kysyin molemmilta (liite 1). Joissain tilanteissa spontaani jatkokysymys syntyi keskustelun myötä, mikä kuuluu puolistrukturoituun teemahaastatteluun. (Laine 2010, 28, 37–38.)

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessa esille tulleet kokemukset ja ajatukset myötäilevät pitkälti toisiaan sekä lähdeaineistoa. Molemmat opettajat pitävät samoja tekijöitä tärkeänä auktoriteetin rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Pieni ja ainoa eroavaisuus liittyy haastateltavien käsitykseen oppilasaineksesta ja oppilaiden käytökseen liittyvästä mahdollisesta muutoksesta.

Haastattelukysymykseni (liite 1) käsittelevät auktoriteettia opettajien henkilökohtaisten kokemusten perusteella, mutta myös heidän näkemyksiä siihen vaikuttavista instituutioista kuten vanhemmista, yhteiskunnasta ja koulusta. Seuraava tuloksista kertova kappalejako perustuu teemoihin, jotka muodostuivat vastausten sisältöjen myötä.

5.1 Koulun kasvatustehtävä

Molemmat haastateltavat opettajat kokevat, että sekä opettamista että kasvattamista koulussa tapahtuu ja kuuluu tapahtua. Opettaja A:n, joka opettaa alakoulussa, mielestä kasvatusta painottuu alakoulussa enemmän ja tasaantuu yläluokille siirryttäessä. Opettaja B:n mielestä opettajan tehtävä on ensisijaisesti opettaa ja siinä ohella kasvattaa. Hän opetti yläkoulussa ja lukiossa. Kun puhutaan koulun kasvatustehtävästä, pitävät tutkittavat tärkeänä, että koko henkilökunta sitoutuu sovittuihin sääntöihin:

”Tai sit just, että jos rehtori ei vaadi mitään tai antaa tehdä kaiken, niin siel on hyvin vaikee kenenkään yksittäisen opettajan sanoo, et ei täällä oikeesti saa syödä pitsaa täällä liikuntatunnilla, jos rehtori sanoo vaa, et voi voi, pojat on poikia.” (Opettaja A)

Opettaja A:n mukaan on myönnettävä tosin sekin tosiasia, että siinä missä oppilaat ovat yksilöitä ja erilaisia, ovat sitä myös opettajat:

”Että se on mun mielestä älyttömän tärkeetä, että kaikki on edes suurin piirtein samoilla linjoilla. Kyllähän on eri persoonallisuuksia opettajat tietysti, ja toisille on joku vaikeempaa kun toisille.” (Opettaja A)

Opettaja B:kin linjaa vahvasti opettajien yhtenäisyyden merkityksen:

”No olis tietysti ihanne, että kaikki olis niinku samalla linjalla, vetäis suurin piirtein samanlaista...pitäis samanlaista kuria ja samanlaista järjestystä.” (Opettaja B)

Opettaja B jatkaa huomioon, että puuttumattomuuden takana saattaa olla myös oppilaiden suosion ja hyväksynnän hakeminen:

”Että sitten on aina niitä, jotka haluaa järjestyksen säilyvän ja joutuu toistenkin puolesta tekemään töitä ja toiset vaan kävelee ohi, eikä näe mitään, eikä sano koskaan mistään mitään ja sitten ehkä luuleekin, että saa sillä oppilaitten arvostuksen, kun on kiva opettaja. Mutta tota ne sitten joutuu kuitenkin kantamaan vastuun, jotka haluaa, että on semmonen hyvä järjestys. Että kyllä se siihen varmaan kaikkien auktoriteettiin vaikuttais, jos kaikki yrittäis yhdessä tehdä semmosen mukavan koulun siitä.” (Opettaja B)

Opettaja A kertoo rehtorina pitäneensä henkilökunnan kanssa arviointikeskustelun koulun toiminnasta vahvuuksineen ja heikkouksineen. Tuossa arvioinnissa opettajat olivat todenneet vahvuutenaan sen, että he ovat samoilla linjoilla ja toteuttavat samoja sääntöjä.

”Ja tiedetään, että toi vaatii sen, niin tääkin vaatii sen, niin tääkin vaatii sen. Sehän helpottaa meidän kaikkien työtä. Että jos yks rupee pitää jöötä, niin sehän on ihan mahoton tapaus.”
(Opettaja A)

Opettaja B:n mukaan järjestyssäännöistä oli puhe opettajankokouksissa, eikä kukaan niitä silloin vastustanut, mutta silti oli aina opettajia, jotka eivät myöhemmin tehneet mitään sovittujen sääntöjen eteen.

5.2 Auktoriteettiin vaikuttavat tekijät

Kun puhutaan auktoriteetista henkilönä ja tämän niin sanotuista ulkoisista ominaisuuksista, voi siihen vaikuttaa asioita, joille itse ei voi mitään. Sanomattakin on selvää, että opettajan sukupuoli ja ikä voi vaikuttaa auktoriteettiin, mutta niille ei itse - korjausleikkausta lukuun ottamatta - voi mitään. Yleisenä oletuksena voitaneen sanoa, että vanhemmalla, mutta ei liian vanhalla, kokeneella ja normaalikokoisella miehellä on lähtökohtaisesti, tai ainakin niin voisi luulla, vahvempi auktoriteetti kuin nuorella pienikokoisella naisella. Tähän ei pidä mielestäni

kuitenkaan tyytyä ja siksi tässä tutkimuksessa haetaankin vastauksia auktoriteettitekijöihin, joihin käytännössä kaikilla on mahdollisuus.

Opettaja A:n mielestä kaikilla voi auktoriteettia olla, mutta varsinkin uran alkuvaiheessa sen eteen pitää tehdä töitä. Opettajan pitäisi vaatia, olla johdonmukainen ja oikeudenmukainen ansaitakseen oppilaiden kunnioituksen. Opettaja A myöntää olevansa tiukki, mutta kokee, että mallia voi antaa kumpaankin suuntaan. Hän sanoo, kuinka tiukkiksena voi tukea muita olemaan vahvoja, mutta vastaavasti on itse valmis hölläämään tarvittaessa.

”Eli kaikessa tilanteissa toimitaan johdonmukaisesti, että tästä näin tehdään niin, tästä seuraa se ihan joka kerta, että ei sillä lailla, että toisena päivänä saa heitellä lumipalloja ja toisena päivänä sitte pojat on poikia. Niin se ei niinku toimi. Että semmonen johdonmukaisuus, se on varmaan semmonen niin kun mun mielestä se juttu.” (Opettaja A)

Opettaja A korostaa hänen paikalle tulon vaikutusta sekä äänenkäytön merkitystä. Hän oli jo varhaisessa vaiheessa opettajanuraansa päättänyt, ettei korota ääntään. Kun opettaja A saapuu luokkaan, oppilaat hiljenevät. Opettajan saapuessa oppilaat ovat tottuneet siihen että, nyt alkaa opetus. Kun hän puhuu, kukaan ei puhu päälle ja normaalilla puheäänellä opetetaan. A:n mielestä silloin, kun aikuisen pitää huutaa lapsille, on auktoriteetti menetetty. Opettaja B painottaa opettaja A:n tavoin periksiantamattomuutta:

”Ja sitten, että on ollut sillä tavalla täsmällinen ja enkä ole antanut periks, vaan on sitten vaatinu sen minkä oon halunnu tehtävän, niin on sitten huolehtinut siitä, että se tehdään.”
(Opettaja B)

Opettaja B kokee auktoriteettiin vaikuttavan opettajan oman perusluonteen lisäksi ulkoiset ominaisuudet kuten ulkonäön, koon ja pituuden. Opettajan on hallittava opetettava asia ja kehitettävä itseään aineessa, minkä myötä hänen mukaansa tulee myös auktoriteetti. Molemmat tutkittavat kokevat, että ajoissa paikalle tulo on tärkeää, ja että kaikki lähtee hiljaisuudesta. Opettaja B:llä oli tapana mennä saliin ennen ensimmäistä oppilasta, jolloin tilanne oli rauhallinen jo valmiiksi oppilaiden saapuessa saliin:

”Eikä siihen, että siellä juostiin ja mentiin pitkin ja sitten mä tulin ja yritän sitten saada...se on sitten myöhästä, et kaikki pitää niinku ennakoida.” (Opettaja B)

5.2.1 Oppilasaines

Opettajan työn sujuvuuteen ja auktoriteettiin vaikuttaa myös luokan oppilasaines. Opettaja A kuvailee oppilaitten olevan enemmän tai vähemmän samanlaisia kuin ennen, mutta erottelee kaksi eri päätyyppiä:

”Ne on pahimpia, joilla on kotona massia ja ”pappa betalar” ja just tää, että niillä on vanhempien tuki, et mä saan tehdä mitä vaan. Et ei semmoset tavalliset, sanotaanko duunarin penskat, jotka on vaan pöllöjä, niin ne ei oo pahoja. Mutta sitte nää, joista tulee näitä liikejuristeja, jotka on hirveen älykkäitä ja tota ne on pahoja. Ja niihin on hirveen vaikee saada kontaktia, ei millään auktoriteetilla, eikä millään sitten niihin löydy. Just ne, jotka on huippuälykkäitä ja huippuinhottavia kavereilleen ja kaikille muille, jotka menee niinku elämässä tällai kyynärpäät edellä. Niitä on ollu neljä tän 25 vuoden aikana. Niihin on vaikee saada (otetta). Ne on ylivoimaisesti pahimpia.” (Opettaja A)

Opettaja A sanoo kuitenkin, että tällaisia tapauksia, joihin ei oikein mikään sana tehoa, on kuitenkin ollut jo 80-luvulla. Hän toteaa, että niitä voi olla nykypäivänä enenevässä määrin. Opettaja A suhtautuu ymmärtäväisesti niin sanottuihin tavallisiin kiusanhenkiin, joiden käytökseen hän kokee pystyvänsä kuitenkin puuttumaan:

”Ja sanotaan, että täällä kaikki on semmosia nyrkillä tapettavia, että kun vähän vilkasee, että kyllä ne kavahtaa. Että harvoin täällä on sellasia näitä kalapuikkopoikia, joihin ei niinku mikään iske. Että se varmaan vaikuttaa se, että ollaan maalaispaikkakunnalla. Et ei semmoset tavalliset kiusanhenget, niistä ei oo vaivaa kenellekään.” (Opettaja A)

Opettaja B:n mielestä oppilasaines on erilaista kuin ennen, joka johtuu esimerkiksi entisajan luodusta kurista ja silloisesta jaetusta kasvatusilmapiirissä, jossa lasten käytökseen puututtiin eri aikuisten taholta. Hän näkee, miten vuosikymmenten takainen tiukka kurinpito ei kuitenkaan ole enää tätä päivää, mutta että ei pidä taas nykyistäkään ääripäätä hyvänä:

”Että kai se sitten, ei mun aikana taikka ei mulle ainakaan kukaan koskaan kiroillu eikä haistatellu, että kyllähän se on nykyisin aika arkipäivää.” (Opettaja B)

Opettaja B muistaa, miten kerran eräs oppilas oli tehtyjen sinunkauppojen jälkeen alkanut teititellä opettaja B:tä ollakseen inhottava. Tänä päivänä moinen kuulostaa aika vaatimattomalta kiusalta, mikä ilmentää sitä, miten kurittomuuden ja kapinoinnin muodot

ovat tänä päivänä hyvin erilaiset. Opettaja A kokee, että samat käytösilmiöt toistuvat koulussa, mutta niiden muodot muuttuvat esimerkiksi koulukiusaamisessa. Hän korostaa, että aina on ollut pahoja ja jokaisen aikakauden opettajat kokevat ”*et nää on niitä kamalia*”.

5.2.2 Oppilaiden vanhemmat

Konkreettisin tapahtunut muutos on tapahtunut molempien tutkittavien mielestä oppilaiden vanhempien käytöksessä. Vanhempien lisääntynyt aktiivisuus koulumaailmassa nähdään sekä hyvänä että huonona asiana. Oppilaan taustojen ymmärtäminen, kontakti vanhempiin ja avoin suhde heihin ovat yleisesti ajateltuna oppilaan kannalta hyvä asia.

Opettaja A kertoo, kuinka kaupassa tulee tervehdittyä oppilaiden vanhempia ja vaihdettua samalla kuulumisia, mikä sinällään vahvistaa vuorovaikutussuhdetta ja pitää puhevälit auki. Samoin hän jatkaa, kuinka vanhemmat ovat tottuneet tulemaan kerran vuodessa koululle keskustelemaan lastensa koulunkäynnistä, jolloin tarkistetaan, että ollaan asioissa samoilla linjoilla. Opettaja A:n mielestä se voi olla joidenkin kohdalla jo voitto saada vanhemmat paikalle, mutta useimmiten vanhemmat mielellään lapsistaan keskustelevat.

”Sillon ihan sillon alkuvuosina mun mielestä vanhempia ei näkyny missään eikä paljon tutenukaan vanhempia, eikä ne ottanu yhteyttä. Ne oli tyytyväisiä siihen, mitä koulussa tehtiin, mutta sitten kyllä ne jossakin vaiheessa vanhemmat enemmän rupes kiinnostuun.”

(Opettaja B)

Samalla vanhempien aktiivisuus näkyi molempien mielestä haittaavana puuttumisena opettajan työhön. Opettajan toimia, esimerkiksi arviointia, saatetaan kyseenalaistaa ja pyydetään perusteluja, annettua negatiivista palautetta ihmetellään ja oppilaan käytöstä puolustetaan. Kaiken kaikkiaan vanhempien suhtautuminen esimerkiksi opettajan sanaa vähättelevänä saattaa periytyä lapselle. Jos oppilaan vanhempi ei kunnioita opettajaa, ei sitä silloin tee oppilaskaan.

Opettaja A kuvaili opetusuran aikana tapahtunutta muutosta, kuinka vanhemmat nykyään vaativat oikeuksia ja helpotuksia esimerkiksi läksyjen suhteen lapsilleen, mutta sitten lapsilta ei saisi vaatia mitään. Hän kokee, kuinka vanhemmat ennen kunnioittivat sitä, mitä koulussa sanottiin, mutta nyt kritiikkiä esiintyy hyvin usein.

”Että lapset on edelleen ihan samanlaisia ja niitten kanssa tulee toimeen ja niitten kans pystyy perusteleen asioita, mutta vanhemmille joutuu perusteleen niin kun yhä enemmän ja yhä yksinkertasempia asioita, että läksyt hei tehdään. Niin sen joutuu perusteleen vanhemmille sitä asiaa, et se on mun mielestä se muutos mikä on tän 25 vuoden aikana, ei lapsilla.” (Opettaja A)

Opettaja B:n mielestä vanhempien syyllistäminen opettajan tekemisiä kohtaan saattaa johtua siitä, että he itse kokevat huonoa omaatuntoa kasvatuksesta tai lapsen koulumenestyksestä. Tämän vuoksi vanhemmat vaativat opettajilta sellaista, mitä he itse eivät ole saaneet aikaiseksi. Hän huomauttaa samalla, kuinka herkkiä vanhemmat nykyään ovat siitä, mitä tai miten heidän lapsilleen puhutaan. Opettaja B muistelee, kuinka ennen vanhaan kasvattajina toimivat myös naapurit ja se oli suotavaa ja jopa toivottuakin. Nykyään hänen mielestä vanhemmat sen sijaan närkästyvät hyvin helposti, jos heidän lapsilleen jotain joku ulkopuolinen kasvatustilanteessa sanoo.

Nuorempana opettajana ollessaan opettaja A mainitseekin, että opettajanalkuna hänelle ei tullut mieleenkään alkaa kertoa vanhemmille, kuinka kasvattaa lapsia. Opettaja A muistuttaa varsinkin nuoria opettajia olemaan nöyriä ja varovaisia keskusteluissaan vanhempien kanssa.

”Eikä lähe neuvomaan, eikä varsinkaan sillon, kun sä oot sen 25 vee, niin sillon pitää olla kyllä mun mielestä olla pirun hiljoksiin siinä vaan ja hymyillä kiltisti ja enemmän ottaa siltä vanhemmalta sitä neuvoa itelle. Ku koko ajan joutuu opiskeleen uutta ja sitä kokemusta keräämään, mutta että ei parane vanhemmille koskaan niinku kauheen kärkevästi sanomaan mitään.” (Opettaja A)

Nyt kun opettaja A:lla itsellään on enemmän ikää ja omia lapsia, vanhemmat voivat samaistua opettajaan vanhempana ja ovat ehkä siten vastaanottavaisempia neuvoille. Vanhemmat ymmärtävät, että opettajalla itselläänkin on kasvatustyö kotona, joka on erilaista kuin koulussa.

”Mutta rehellinen täytyy olla, että jos tää jätkä nyt on tämmönen, ni se on semmonen! Se on sanottava vanhemmille. Koska sekin on sitte hirvee ongelma, että sitten ku sitte sitä ollaan siirtämässä erityiskouluun, että ku ei koskaan oo mitään ollu, niin se on niinku paha tilanne.” (Opettaja A)

Opettaja A mainitsee huomionarvoisesti sivulauseessa, kuinka tästä vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä ja käytetystä ajasta ei varsinaisesti erikseen OAJ:n ja kunnan

palkkauksessa mainita tai makseta. Tästä huolimatta hän rehtorina vaatii kaikilta opettajilta henkilökohtaisten keskustelujen käymistä.

Opettaja B ihmettelee sitä aikaa ja vaivaa, jota tarvitaan vanhempien kanssa toimimisessa. Kuluneen energian lisäksi hän kokee, että netin välityksellä kommunikoinnissa keskustelu on erilaista:

”Mutta siellä (netissä) on kanssa niin helppo siellä sanoo, kirjottaa, vaikka mitä, kun se, että me keskusteltais näin.” (Opettaja B)

5.2.3 Yhteiskunta

Koska sosiaalinen ympäristö, nykyhetken normit ja elämäntyyli vaikuttavat ihmisen käytökseen, haastateltavat pohtivat myös yhteiskunnan ja yleisen kasvatusilmapiirin vaikutusta lasten käyttäytymiseen koulussa. Opettaja A:n mielestä perheiden eriarvoisuus näkyy koulussa. Yksillä menee erittäin hyvin, käydään töissä ja on liiankin kiire ja sitten toisilla ei ole ollenkaan töitä. Opettaja B mainitsee vapaankasvatuksen tulokset ja periksiantamisen vastareaktion paluun mahdolliseen vanhanaikaiseen kurinpitoon, jossa karttakepit viuhuvat ja oppilaita seisotettaisiin nurkassa. Edellä mainitun kärjistetyn esimerkin hän sanoo syntyvän nykyajan turvattoman ympäristön vaikutuksesta. Oppilaat ovat opettaja B:n mielestä aina pitäneet kurista ja selvistä rajoista – se luo hänen mukaansa turvaa.

”Kai se on tää ajan henki, joka vaikuttaa, mutta et onks sitten niinkun suotta annettu periks kaikessa: ei vaadita eikä välitetä vaatia. Onhan se kuitenkin aika työlästä se, et huolehtia siitä, että kaikki tapahtuu niinku on sanonu, että on paljon helpompi antaa mennä vaan. Että kyllä se tämmönen vaikuttaa varmaan. Mutta kyllähän se malli on, ja aika hälyttäviähän ilmiöitä siinä sit nyt on ollu, että kyllä sitä varmaan kovastikin (ajan henki) vaikuttaa sitte.”
(Opettaja B)

5.2.4 Vuorovaikutus

Opettaja A sanoo oppilaiden olevan tuttavallisempia kuin joitain kymmeniä vuosia sitten. Tosin hän jatkaa, ettei hän kokenut olevansa 80-luvullakaan, aloittaessaan opettajanuransa,

”mikään kansankynttilä”, viitaten klassiseen autoritaariseen opettajamalliin. Hän on mielestään helposti lähestyttävä ja monesti oppilaat menevät juttelemaan hänelle, eikä sitä pitäisi pelätä. Opettaja A ei koe, että vaikka suhde opettajaan olisikin tuttavallinen, olisi se pois auktoriteetista. Hän näkee, että opettaja saa oppilaiden kunnioituksen vuorovaikutuksen kautta. Se, että opettaja A on opettaja maalaispaikkakunnassa, vaikuttaa hänen mielestään opettajan ja oppilaan tuttavalliseen suhteeseen. Kaiken kaikkiaan opettaja A:sta huokuu se, miten hän suhtautuu vuorovaikutukseen terveellä itsetunnolla ja maalaisjärjellä.

”Vuorovaikutus on mun mielestä kivempaa, ja kyllähän mä tiedän, että ne selän takana saattaa sanoa, mutta se on ammatinvalintakysymys, eikä niitä (selän takana puhumisia) parane ottaa henkilökohtaisesti.” (Opettaja A)

Opettaja B nostaa esiin asian, johon ainakin itse olen sortunut opetuksessa mitä tulee toisten oppilaiden edessä ojentamiseen. Hän kuvailee vuorovaikutussuhteen hyödyntämistä esimerkiksi siten, että ei ala huutaa koko luokan edessä, vaan käy asian läpi myöhemmin kahden kesken. Hänen uransa aikana kouluissa tuli käytännöksi käydä jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtainen keskustelu oppilaan henkilökohtaisista tavoitteista ja heikkouksista. Kehityskeskustelu saa opettaja B:n mielestä oppilaan paremmin vastuuseen suunnittelusta ja sitä myöten toteutuksesta. Keskusteluissa käydään läpi myös arvioinnin perusteet, jolloin oppilas tietää mitä vaaditaan. Myös opettaja B näkee opettaja-oppilas-suhteen muuttuneen nykypäivänä välittömämmäksi.

5.2.5 Opettajan kokemus

Molemmat haastattelemani opettajat ovat varsin kokeneita. Kokemus yleensä tukee auktoriteettia, mutta tuskin sen kuitenkaan voi sanoa olevan sille tae. Vuosia opettanut opettaja voi kokemuksestaan huolimatta olla hukassa auktoriteetin suhteen. Voitaneen silti varovaisesti sanoa, että osa auktoriteetista on kiistatta kokemuksen myötä tullutta oppineisuutta. Opettaja A kertoo, kuinka hänen aloitettua opettajanuransa, hän haki auktoriteettiaan muutaman vuoden, mutta samalla hän kertoo asettaneensa heti alkuun selkeän tiukahkon linjan sen suhteen, mitä oppilailta sietää ja mitä ei.

Kokemuksen merkityksen näkee opettaja A:n mukaan seuratessa vanhempien kollegoiden otetta juuri valmistuneiden otteeseen. Eräässä tapauksessa, hän kertoo, kuinka

aamunavauksessa oppilaat olivat räpläilleet kyniä ja penaaleita. Tuore opettaja oli useaan kertaan sanonut, että ”pistäkää ne pois, pistäkää ne pois”. Tämä ei hänen mukaansa riitä, eikä johda mihinkään, vaan jos jotain vaatii, niin se pitää viedä loppuun. Pitkin molempia haastatteluja esille tullut periksiantamattomuus on hänelle juurtunut kokemuksen myötä. Opettaja A:n mielestä kokemuksen myötä hän on oppinut käsittelemään myös vanhempia varsinkin sen jälkeen, kun hän sai omia lapsia.

”Äitinä oleminen on maailman vaikein tehtävä, että se ei oo helppoo eikä sitä parane neuvoa hirveesti. Kyllä mä saatan sanoa, että mun kokemuksen mukaan näin saattaa tapahtua, niinku onkin, että sellasia neuvoja voi antaa. Että mulla on ainakin kokemuksia, että toi saattaa auttaa.” (Opettaja A)

Opettaja B toteaa, että hän oppi kokemuksen kautta, kuinka käyttäytyä eri tilanteissa:

”No kyllä se matkan varrella saatu opetus, kuinka käyttäytyä eri tilanteissa ja kuinka toimia ja kuinka vaatia jo hiljaisuutta ja rauhallisuutta siinä tunnin alussa. Ja mä ainakin menin sinne saliin ennen ku siel oli yhtään oppilasta, et se tilanne rauhottu siinä kun mä olin siellä valmiiks.” (Opettaja B)

Pelkkään vuosien myötä tulleeseen kokemuksen ei opettaja B:n mielestä tukeutuminen riitä, vaan opettajan pitää muistaa kehittää myös itseään, esimerkiksi lisäkoulutuksilla.

5.2.6 Opettajankoulutus

Halusin selvittää opettajilta, mitä he muistavat omasta sen ajan opettajankoulutuksessa saamastaan koulutuksesta mitä tulee auktoriteettiin ja kurinpitämiseen. Tässä pitää muistaa, että opettajat kävivät koulutuksensa 60- ja 80-luvuilla, joten kokemukset ajoittuvat useamman vuosikymmenen taakse.

Opettaja A kertoo, miten kouluelämään tullessaan hän oli yllättynyt, kuinka paljon muuta kuin opettamista itse työ onkin ja uskoo tämän tulevan yllätyksenä monelle muullekin. Hän pitää puutteena, ettei opettajaopiskelijoita valmistettu ”mitenkään” vanhempien, koulutuslautakunnan ja sivistystoimenjohtajan kanssa toimimiseen. Opettaja B muistelee omaa valmistumistaan voimistelunopettajaksi seuraavasti.

”(...) että ainakin sillon, ku mä mää valmistuin liikunnanopettajaks, taikka sillon voimistelunopettaja, nii meidät opetettiin pitämään kuria. Mmm, et tota opetettiin oppilaat niiaamaan ja kumartamaan ja olemaan rivissä ja vaadittiin ehdoton hiljasuus.” (Opettaja B)

”Joo, eli siihen oikein kiinnitettiin huomio?” (Haastattelija)

”Siihen kiinnitettiin huomio, kyllä huomiota. Nii-in, kyllä varmaan hyvin erilaisessa maailmassa ollaan nykyisin.” (Opettaja B)

5.3 Auktoriteettisuhteen muutoksia opettajien uran aikana

Yksi tärkeimmistä tehtävistäni oli selvittää, onko auktoriteettisuhde oppilaisiin muuttunut, kun ajatellaan molempien opettajien reilusti yli kaksikymmentävuotisen opettajauran kaarta. Tämän kysymyksen kohdalla haastateltavien vastaukset poikkesivat selkeinten toisistaan. Opettaja A:n mielestä suhde ei niinkään ole muuttunut, kun hän tarkastelee muutosta oman opetuksen kautta:

”Niin niinku mä sanoin, et kyllähän se (auktoiteettisuhde) yleisesti ottaen on. En mä sitä hirveesti huomaa.” (Opettaja A)

Lähinnä hän vertasi auktoriteettimuutosta oman uransa kehityskaareen, jolloin opettajuus haki ylipäättään linjaansa, mutta opettaja A koki sen olevan kokemus- ja asennekysymys. Hän kokee pitäneensä oman auktoriteettinsa, vaikka yleisesti ottaen hän näkee muutoksen. Opettaja A näkee, että kaupungeissa saattaa tilanne olla toinen kuin maalaispaikkakunnalla.

Opettaja B:n mielestä muutos auktoriteettisuhteessa on ollut selvä. Oppilailta ei enää vaadita ja jos vaaditaan, menee se hokemiseksi. Kokemusta opettaja B:llä on tosin nuoruudestaan jo 60-luvulta, jolloin lapsilta yleisestikin odotettiin aikuisia kunnioittavaa käytöstä. Hän muistuttaa kouludemokratian astuneen voimaan 70-luvulla, mikä tarkoitti muun muassa koulunkäynnin vapautumista kaikille sen maksuttomuuden takia. Koulu muuttui pikkuhiljaa itsestäänselvyydeksi.

”No ihan varmasti on muuttunu, että tänä päivänä lapsia ei kielletä ja jos yritetään kieltää, niin ei vaadita sitä mitä on kielletty, että se on semmosta saman toistamista ”ei saa, ei saa”, mutta ei sitten vaadita. Sen pitäis olla niin ehdotonta sitten se (puuttuminen).” (Opettaja B)

Muutoksena auktoriteettiin opettaja A mainitsee vanhempien käytöksen muuttumisen eli kuinka vanhemmat eivät automaattisesti kunnioita opettajaa. Myös opettaja B kokee vanhempien muuttuneen aktiivisemmiksi ja samalla herkemmiiksi siinä, miten tai mitä heidän lapsistaan sanotaan.

Opettaja A näkee opettajien ja oppilaiden välisen suhteen muuttuneen vuorovaikutteisemmaksi, eikä koe vanhanajan autoritaarinen opetustyyli olevan nykyaikaa. Hän näkee oppilaat tuttavallisempina, mutta kokee, että se on osa vuorovaikutusta. Opettaja B:n mielestä hänen alku-uralla toteutunutta kurinpitoa onkin ollut hyvä hellittää, mutta samalla hän varoittaa, miten se ei saisi mennä siihen mitä se tänä päivänä on. Tärkeä muutos muutama vuosikymmen taaksepäin on opettaja B:n mukaan se, että naapurit ja muut aikuiset saivat ja oli jopa toivottua, että puuttuivat toisten lasten käytökseen, kun sitä tänä päivänä saa varoa.

Opettaja A muistaa oman vanhemman kollegansa kertoneen, miten 50-luvulla alakoululaisilla oli kiljupönttöjä pöhisemässä koulun takana eli että silloinkin oli omat ongelmansa ja sen ajan nuoria pidettiin kamalina.

”Se on ehkä vähän se tyyli muuttunu. Että kyllä koulukiusaamista (...) Kyllä silloin lyötiin turpiin suoraan. Ei nykyään uskalla lapset niin hirveesti, et niinku ne muodot muuttuu, mutta kyllä mä luulen, että on ollu ennenki tosi pahoja.” (Opettaja A)

Opettaja B:n mielestä opettajaa eikä opettajan tehtävää nykyään enää kunnioiteta. Yhteiskoulu-aikaan oppilaat maksoivat lukukausimaksun ja koulukirjat, minkä opettaja B ajattelee vaikuttaneen opettajan ja koko koulutuksen arvostamiseen. Vaikka hänelle itselleen ei ole kiroiltu tai haistateltu, kokee hän sen olevan arkipäivää nykyään.

”Sitä oltiin niinku tosissaan. Kyllä se ton peruskoulun myötä sitten muuttu se tilanne. Ja kyllä se (huono käytös) tähän päivään varmasti on ihan selvästi lisääntynyt.” (Opettaja B)

5.4 Opettajien teesit

Itselleni tutkijana on tärkeää, että tutkimus antaa konkreettista hyötyä varsinaisten tulosten lisäksi. Siksi toivoin haastateltaviltani tiivistettyjä ja konkreettisia ohjeita, jopa suorastaan teesejä, joita tutkimusta lukeva kasvattaja voisi työssään soveltaa. Seuraavissa kappaleissa

kuvailen opettajien antamia ohjeita auktoriteetin luomiseen ja ylläpitämiseen. Opettajien antamista ”käskyistä” moni viittasikin jo aiemmin esille tulleisiin tekijöihin, jotka heidän mielestään vaikuttaa auktoriteettiin.

Molemmilla opettajilla ohjeet auktoriteetin luomiseen olivat hyvin samansuuntaiset, minkä koin tutkimusta vahvistavana elementtinä. Samankaltaiset ajatukset niistä perusteista, joilla luokanhallinta näiden kahden vahvan auktoriteetin haltijalta onnistuu, kertoo varovaisesti sanoen lainalaisuuksista auktoriteetin rakentamisessa koulumaailmassa ja edelleen muussa ohjaamisessa ja vanhemmuudessa.

5.4.1 Periksiantamattomuus

Molempien mielestä yksi tärkeimpiä asioita, joita opettajan kannattaa tiedostaa on se, että minkä vaatii, niin pitää siitä myös kiinni.

”Eli jos sä ilmoitat, että koulun jälkeen jäädään tekemään läksyt sitten, nisitte ne jäädään tekemään. Jos sä jotakin vaadit, tai vaadit, se on ehkä paha sana, mutta se, että niinku mä sanoin, niin johdonmukaisuus, et tää tehdään näin ja vaaditaan, et se tehdään näin.”

(Opettaja A)

”No, että jos jotain vaatii taikka sanoo, kieltää tai käskee, ni sitten on ehdoton se, et se tehdään, ettei anna periks, eikä anna niinku livetä siitä.” (Opettaja B)

Haastateltavien vastauksissa toistuu viesti siitä, kuinka he pitävät kiinni oppilaiden kanssa sovituista säännöistä. Luotujen sääntöjen taika tutkittavien mukaan on siinä, että niitä pitää tehdä vain, jos niistä pystyy pitämään kiinni. Ja säännöistä on todella pidettävä kiinni, vaikka siitä saattaisi olla itsellekin hetkittäisesti todella paljon vaivaa. Varsinkin ensimmäisessä esimerkissä käy opettaja A:n kohdalla ilmi, miten tahtojen taistelu konkretisoituu.

Esimerkkinä periksiantamattomuudestaan opetustyössään A kertoo liikuntatunnista juuri ennen hiihtolomaa. Ennen lomaa poikien piti hiihtää lyhyt hiihtolenkki. Suurin osa oppilaista hiihti matkan alle puolessa tunnissa ja pääsivät sitten lomanviettoon. Jäljelle jäänyt kolmen pojan porukka kuitenkin ilmoitti muutaman kymmenen metrin jälkeen, että he eivät suostu hiihtämään. Opettaja A ilmoitti, että kyllä he hiihtävät, jolloin pojat kaatuilivat hankeen sanoen, etteivät he jaksaa. Opettaja kannusti poikia ja pyysi heitä nousemaan rauhallisesti ylös

hangesta, että he hiihtävät lenkin, vaikka mikä olisi. Yksi pojista uhkasi, että hakevansa isänsä, joka tappaa opettajan. Tähän opettaja A oli tyynen rauhallisesti vastannut, että ”sepä oli loistava ajatus, että hiihdetään lenkki ja haetaan isä sitten paikalle”. Koko lenkin ajan opettaja piti malttinsa, ei hätiköinyt poikia, mutta ei myöskään luovuttanut. Ennen iltapäiväviittä lenkki oli hiihdetty ja hiihtoloma alkanut.

”Sen koommin mun ei oo tarvinnu kenellekään ilmottaa, että hiihettäiskö tää lenkki vai ei. Tää on niinku just tätä, et jos mä sanon, et tää lenkki hiihdetään. Mähän olisin joutunu tappeleen niitten jätkien kanssa seuraavalla tunnilla ja seuraavalla ja aina iankaikkisesti loppuun asti. Kyllähän se oli semmonen paska temppu, ja olisi se ittelleki. Se oli varmaan jotain tokaa kolmatta vuotta. Että en mä voi antaa periks. Minkälaisen viestin mä annan niille jätkille sitte, et jos mä oon sanonu, et tää lenkki hiihetään, mut ei teidän tarvikaan. Että noi muut hiihti, mut teidän ei tarte.” (Opettaja A)

Opettajan todellisia työtunteja on yleensä vaikea arvioida ja ennakoida. Tässä tapauksessa opettaja uhrasi omaa aikaansa juuri ennen odotettua lomaa, mutta se oli varmasti jokaisen minuutin arvoista, jos ja kun oppilaita ei ole juuri tarvinnut enää sen jälkeen kahdesti pyytää.

Opettaja B:n kokemus kulminoituu myös periksiantamattomuuteen, josta palkinto tuli vuosia myöhemmin. Hänen opettamassaan tyttöjen liikuntaryhmässä oli kaksi oppilasta, jotka pinnasivat eivätkä tehneet tunneilla juuri mitään. Tästä huolimatta jokaisen tunnin alussa opettaja meni heidän luokseen kannustamaan heitä tekemään yhtä ja, jos ei kelvannut, niin kokeilemaan toista. Tätä patistelua jatkui yläasteen loppuun saakka. Sitten myöhemmin tyttöjen päästyä yläkoulusta, he olivat tulleet urheilukentälle kiertelemään ja tunnin loputtua menneet opettaja B:n luokse ja kiittäneet opettajaa välittämisestä:

”Sää olit sentään hyvä opettaja, että sää vaadit meiltä, että sää ainakin välitit meistä.”
(Opettaja B)

5.4.2 Vaadi kohtuudella

Opettaja A:n mielestä opettajan ei koskaan kannata heitellä ohimennen toiveita tai odotuksia ilman niiden toteutumista, esimerkiksi hiljentymisen suhteen. Tyhjiä pyyntöjä esittäessään opettaja vain väsy, eikä sanoilla ole enää oppilaisiin vaikutusta.

”Siinä väsy itte. Siihen väsy, että se sun sana ei mitenkään tehoo. Niin se on raskasta. Ihan oikeesti. Se tekee sen opettajan työn raskaaks. Ja mun mielestä se tekee semmosella tavalla mitä, sun ei tarvis tavallaan siihen ottaa taakakseen, niin sitä ei enää tarvis ottaa. Kaiken muunki lisäksi se on raskasta.” (Opettaja A)

5.4.3 Pidä tapahtumista kirjaa

Opettaja A kannustaa pitämään kirjanpitoa tunneilla tapahtuneista tilanteista jo opettajan oikeusturvan vuoksi.

”Ja sit mä neuvon myös uusia nuoria opettajia siinä, että kirjottakaa kaikki ylös: ’Että tänään se ei suostunu laittaa suksia jalkaan ja huusi mulle haista vittua.’ Ni pistä päiväkirjaan ylös, että 25.päivä tämä hippeli huusi mulle haista vittua. (...) Niin se on hirveen hyvä neuvo ja mää neuvon kaikkia, ku mulleki tulee uusia opettajiaki, että laita aina ylös kaikki (...). Ei se paljoo vaadi.” (Opettaja A)

Opettaja A:n mukaan ylös kirjoitetut muistiinpanot tapahtuneista konflikteista auttaa selvittämään tapahtumia paljon myöhemminkin, koska muutoin ongelmia selviteltäessä oltaisiin sana vastaan sana –tilanteessa. Hänen mukaansa oppilaan vanhempi saattaa joskus olla hyvinkin yllättynyt oppilaan vaikeuksista, jolloin raportoidut faktat auttavat heitä ymmärtämään tilanteen. Opettaja A muistuttaa samalla olemaan ajoissa yhteydessä vanhempiin, jos ongelmia alkaa selvästi kerääntyä.

5.4.4 Johdonmukaisuus heti alusta alkaen

Sekä opettaja A että opettaja B korostavat auktoriteetin syntyä heti ensimmäisistä hetkistä oppilaiden kanssa:

”Ehkä sitä alkuunsa sitä joutu niinku vatimaan. Ja heti ekasta (hetkestä) asti sitä joutu niinku vaatiin, mut ei mun oo täytyne sitä vaatia kymmeneen vuoteen. Tietysti se maine kiirii sitten, että pienemmätki mieltii, et nyt me mennään A:n luokalle, et mitähän siellä sitte.” (Opettaja A)

”Ja sitten se on se alku hirveen tärkeä, silloin, kun jos menee uuteen paikkaan, ni se auktoriteetti luodaan siinä heti ensimmäisillä tunneilla, et vaikee saada sitte enää mitää järjestystä, jos sen on kerran menettäny.” (Opettaja B)

Molemmilla haastateltavilla vaikutti olevan johdonmukaisuus osa omaa opetusfilosofiaansa: kaikille annetaan samat säännöt heti alussa ja niistä pidetään kiinni. Opettaja A mainitsee myös sen, kuinka samojen sääntöjen on pädetävä sekä tytöille että pojille.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kahden pitkän työkokemuksen omaavan opettajan kokemuksia ja mielipiteitä hyvästä auktoriteetista, mahdollisista siihen liittyvistä muutoksista uran aikana sekä kodin ja yhteiskunnan vaikutuksesta opettajan auktoriteettiin. Lisäksi tavoitteena oli saada konkreettisia auktoriteettiin vaikuttavia teesejä niistä tekijöistä, joihin jokaisella kasvattajalla on ainakin periaatteessa mahdollisuus omassa opetustyössään vaikuttaa.

Haastateltavina oli kaksi naisopettajaa, joilla oli pitkän opettajakokemuksen lisäksi tunnistettavaa auktoriteettia. Halusin haastatella nimenomaan naisia, koska esioletuksenani oli, että miehillä voidaan olettaa olevan sukupuolen mukana tuoma hyöty, eivätkä he *välttämättä* ole joutuneet käymään samanlaista itsetutkiskelua auktoriteettinsa suhteen. Tätä olettamustani tosin osin kumoo Helamaan (2008) pro gradu –tutkielma sukupuolen merkityksestä pedagogisessa auktoriteetissa. Näin varmasti onkin: sukupuolella ei ole merkitystä, *mikäli opettaja ei käytä valtaaan ja rangaistuksiin liittyvää auktoriteettia* (Gordon 2006). Oppilaat totesivat miesopettajien olevan tiukempia, mutta kokonaisuutena miesopettajien merkitystä luokan työrauhaan ei silti pidetty merkitseväenä (Helamaa 2008).

Uusikylän haastatteluissa (2006) miesten fyysisyydellä tosin on traditionaalisesti oma vaikutuksensa oppilaisiin, mutta loppupäätelmänä Uusikylän tutkimuksessa tärkeintä oli opettajan oma käytös. Autoritaarisessa kasvatusmallissa valtaa pitävän koolla ja sukupuolella on merkitystä sen edustaessa voimaa ja jopa uhkaa, mutta pedagogisessa auktoriteetissa ei. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna lakia ja järjestystä ylläpitävät suuremmaksi osin edelleen miehet, joten pidän naissukupuolen valitsemista ymmärrettävänä tutkimukseni kannalta. Patriarkaalisessa yhteiskunnassa eläminen on vaikea sivuuttaa.

Työnimeni oli alun perin ”Kadonnut auktoriteetti”, mutta lähteiden niukkuus ”auktoriteetti”-haulla sekä Harjusen (2002) väitöksen myötä ymmärsin, että auktoriteetti *terminä* voidaan sanoa ainakin koulumaailmassa muuttuneen. Auktoriteettia vastaavat ilmaisut, kuten pedagoginen vuorovaikutus ja pedagoginen auktoriteetti lienevät päivitettyjä versioita auktoriteetti-sanalle.

Tässä työssä halusin tuoda auktoriteetin sisältöä konkreettisesti näkyville sitä omaavien opettajien kertomana ja vielä siten, että siitä olisi muille kasvattajille käytännön hyötyä.

Harjusen (2002) väitöstyössä sanotaan, että auktoriteetin rakentamiseksi ei ole valmista reseptiä, vaan että kukin opettaja tekee sen omalla tavallaan. Ja uskonkin, että yksilöllinen aitous on yksi tärkeimmistä piirteistä opettajan työssä, mutta se, että opettaja tiedostaa eri tekijöiden merkityksen, auttaa varmasti opettajia miettimään omia periaatteitaan ja siten luomaan itseään palkitsevan auktoriteetin.

6.1 Opettajan auktoriteetti koetuksella

Useassa kirjallisuus- ja tutkimuslähteessä (Ziehe 1991, 168; Kiviniemi 2000, 126-128; Harjunen 2002; Hellsten 2003, 10; Gordon 2006, 37; Mäkelä-Rönholm 2006, 50; Hartikka 2015; Kivipelto 2016) tulee vahvasti ilmi, että moni opettaja kokee häiriökäyttäytymisen lisääntyneen. Tätä mieltä oli myös opettaja B, joka koki, että nykyään voidaan hyvin helposti opettajalle haistatella, vaikka hänelle itselleen tällaista ei ollutkaan tapahtunut. Opettaja B:n mukaan oppilaiden kunnioitus opettajia kohtaan on muuttunut selvästi. Syitä kunnioituksen puuttumiseen molemmat haastateltavani sanoivat olevan opettajien periksiantaminen, vanhempien asenne opettajia kohtaan sekä vanhempien kasvatusvastuun väheneminen. Moni opettaja uupuu työssään kurittomuuden ja rauhattomuuden lisääntyessä (Ziehe 1991, 168; Työministeriö 2002, 17–18; Gordon 2006, 41; Mäkelä-Rönholm 2006, 53).

Opettaja A sen sijaan koki, että aina on ollut huonosti käyttäytyviä oppilaita, mutta ei kokenut siinä merkittävää muutosta. Miksi Opettaja A ei sitä niin ole kokenut? *Yleisesti ottaen* hän sanoi kunnioituksen toki muuttuneen, mutta *omalla kohdallaan* hän totesi alkuvuosien tottumisvaikeuksien jälkeen auktoriteetin pysyneen ennallaan. Opettaja A:n mielestä aina on ollut niitä niin sanottuja bemari-isien kalapuikkopoikia, joihin mikään eikä kukaan tehoa. Hän jatkoi, että hän kokee suurimman osan oppilaistaan olevan ”duunariperheen nyrkillä tapettavia” oppilaita, jotka kyllä lopulta aina uskovat ja joihin toimii pelkkä katse. Näkemuseroihin vaikuttanee se, että opettaja B on tosiaan opettanut jo 70-luvulla, jolloin kasvatusajattelu on kiistatta ollut yhtenäisempi ja tiukempi mitä kuriin ja kunnioitukseen tulee.

Se, että opettaja A ei usko auktoriteettisuhteen muuttuneen, on mielenkiintoinen näkemys. Opettaja A:n kokemus todistaa myös sen, että jos oma opettajuus ja pienehkön koulun yhtenäinen kasvatuslinja pitää, ollaan koulussa vahvoilla, eikä kurittomuus ja epätoivottu

käytös pääse missään vaiheessa kukkimaan. Pienessä koulussa ja tiiviissä yhteistyössä vanhempien kanssa oppilaat ovat paremmin valvovan silmän alla ja siten kasvatusta ja opettajan auktoriteetti on helpompi ylläpitää ja tavoite on niin sanotusti tavoitettu. Tämä ylväs tavoite laajasta yhteistyöstä ruohonjuuritasolla tuli vastaan kirjallisuudessa (Eskelinen 2000), mutta en voinut kuvitella, että se todella toteutui tässä yhdessä koulussa juuri niin kuin sen pitäisi.

Opettaja A näki asiaan vaikuttavan myös se, että kyse on pienen maalaispaikkakunnan kylästä. Ympäristön vaikutus auktoriteettiin voidaan selittää yhteiskunnallisella tekijällä. Karrikoidusti sanoen elämä maaseudulla ei ole niin viihteellistä tai stressaavaa esimerkiksi työelämän suhteen kuin kaupunkiperheissä, aikaa jää perheelle. Kaupungissa asuvalla perheellä ura, harrastukset ja viihde saattavat viedä vanhempien huomion kasvatuksesta heidän keskittyessään itseensä. (Eskelinen 2000, 36, 89–90; Sihvola 2002, 111–112; Ahlström 2006, 84–85.) Elämä kaupunkien lähiöissä on erilaista kuin maaseudulla (Hellsten 2003, 84). Kempin (2001, 18) mukaan maalta muutto muuttaa perheen elämän yksityisemmäksi. Muistan omalta kouluajaltani, kuinka niin sanotuilta syrjäkylän pikkukouluilta meille kirkonkylän yläasteelle tulleet oppilaat nähtiin tavallista kunnollisempina ja osaavaisempina. Kasvu ympäristön vaikutus perhekeskeisyyteen ja auktoriteettiin saattaa olla suuri ja sitä voisi olla mielenkiintoista tutkia lisää.

Opettaja B:n mielestä oppilasaines oli muuttunut, mutta syyn oppilaiden huonolle käytökselle hän haki vanhemmista. Vanhempien syyllisyyteen viittaa useasti myös Hellsten (2003). Kiviniemen (2000, 157) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajien mielestä kotikasvatuksessa voitaisiin tiukentaa linjaa, koska rajattomasti kasvaneet lapset lisäävät heidän työtään. Samaisessa tutkimuksessa opettajat osoittavat kuitenkin ymmärrystä vanhempia kohtaan ja kääntävätkin kriittisyyden yleiseen kasvatuskulttuuriin.

Yleisestä kasvatuskulttuurista puhuttaessa mennään mielestäni jo niin laajaan käsitteeseen, että voidaan puhua yhteiskunnan muutoksesta. Ja kun puhutaan yhteiskunnasta, palataan takaisin sen perustajajäseniin eli yksilöihin. *Minä* on persoonapronomini, joka saattaa olla hyvin katkeransuloinen solmukohta auktoriteettiongelmaa ratkottaessa. Aikuisten työkeskeisyys, nuoruuden tavoittelu, itselleen eläminen ja lapsen kaverina oleminen leimaavat vahvasti nykyistä yhteiskuntaamme (Ziehe 1991, 101–102; Kempin 2001, 27; Sihvola 2002, 126; Hellsten 2003, 150–151; Hougaard 2005; Hermanson 2006, 29).

Mielestäni opettaja B viittasi nimenomaan *opettajan* vastuuseen, kuinka tottelemista ei nykyään *vaadita* loppuun asti, mikä johtaa tottelemattomuuteen. Tarkoitan tällä sitä, että ehkä

oppilaat eivät olekaan muuttuneet niin paljoa, kuten opettaja A ja Gordon (2006, 42) totesivatkin, vaan että opettajien *vaatimustaso* on muuttunut, jopa alentunut. Tai ainakin osalla opettajista se on alentunut, mikä vaikeuttaa luonnollisesti toisten opettajien kurinpitoa. Gordon (2006, 386–387) tuokin esille koulun syyttelykulttuurin, jossa kaikki koulussa toimivat syyttelevät vääryyksistä toisiaan, mukaan lukien opettajat, jotka syyttelevät jokaista uutta oppilassukupolvea.

Gordon (2006, 42) pitää oppilaiden muutosta hyvin pienenä. Kyse on hänen mukaansa siitä, miten roolit vaihtuvat oppilaan siirtyessä oppilasvuosien jälkeen opettajaksi kouluun. Oppilaat eivät ole juurikaan sen erilaisempia kuin ennen paitsi, että nykyään oppilaiden voidaan nähdä olevia käveleviä tietosanakirjoja. He siis tietävät paljon, jonka vuoksi opettaja olisi oltava nopea – hidas opettaja pitkästytää. (Gordonin 2006, 225)

Opettaja B:n kokemus selvästä auktoriteettisuhteen muutoksesta voi liittyä hänen oman nuoruusaikansa varsin tiukkaan kuuliaisuuteen ja kuriin. Hän kuvaili tilannetta uransa alkuvaiheessa, kun hän opettajana oli tehnyt sinunkaupat oppilaan kanssa. Tästä huolimatta oppilas oli loukatakseen opettajaa teititellyt häntä. Tänä päivänä moinen kuulostaa aika vaarattomalta eleeltä, mikä ilmentää sitä, miten kurittomuuden ja kapinoinnin muodot ovat tänä päivänä hyvin erilaiset, voisi jopa sanoa niiden muuttuneen häikäilemättömiksi. Nuoruusvaiheeseen kuuluu kapinointi, mutta tämän päivän raakojen tapausten sekoittaminen terveeseen itsenäistymiseen on vastuun kiertämistä (Hellsten 2003 14–15).

Opettaja A:n ja B:n eroava näkemys auktoriteetin tilasta voi selittyä myös sillä, että vaikka molemmat näkevät, että se on muuttunut, kuvailee opettaja A nimenomaan *omaa* auktoriteettiaan, jolloin hän kokee, että se ei ole muuttunut. Myöhemmin ilmennyt vastaus vahvistaa tätä käsitystä, hänen vastatessa, että kokee auktoriteetin kyllä muuttuneen, tarkoittaen yleisesti puhuttaessa, mutta *hän* ei ole sitä niin huomannut omassa opetuksessaan. Opettaja B taas kuvailee auktoriteetin muuttumista kenties yleisemmältä, yhteiskunnallisemmalla kannalta, vaikka hänellä itsellä henkilökohtaisesti edelleen auktoriteetti olisikin säilynyt.

6.2 Auktoriteetin kulmakivet

Haastateltavien mielestä kasvatus on luonnollinen osa koulutyötä, mikä tosin pienenee mitä ylemmille koululuokille mennään. Perusopetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan perusopetuksen olevan opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus. Opettajan rooli koulussa on tunnetusti hyvin moninainen. Koulussa tapahtuu auttamatta kasvattamista, vaikka perimmäinen tehtävä onkin opettaa kouluaineita. Koska kasvattamista joka tapauksessa tapahtuu –tietoisesti tai tiedostamatta, on jokaisen opettajan siihen tärkeä kiinnittää huomiota. Pedagoginen auktoriteetti vaatii oman panostuksen, mikäli kasvatustyötä halutaan hyvässä harmoniassa lapsen yksilöllisyyttä kunnioittaen toteuttaa. Hellstenin (2003, 221) mielestä opettajan tehtävä on jatkaa siitä mihin vanhemmat jäivät, mutta kuitenkin sellaisessa tilassa, että työskentely onnistuu.

Harjusen (2002, 406) mukaan ”opettajan auktoriteetin keskeisin tehtävä on opetuksen mahdollistaminen ja sitä kautta oppilaan kasvun edistäminen”. Oppilaita halutaan ohjata oikeaan, mutta samalla pyritään oppilaskeskeisyyden myötä antamaan heille vastuuta ja toisaalta vapautta kasvaa (Ojakangas 1997).

6.2.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutussuhteessa syntyy luonnollisesti konflikteja, joihin tarvitaan vuorovaikutustaitoja. (Niemi 1998, 96; Gordon 2006, 229, 232.) Vuorovaikutus oli molemmille haastateltaville tärkeä työkalu auktoriteettisuhteen rakentamisessa.

Kahdenkeskiset keskustelut niin virallisista tavoitteista kuin vapaammista aiheista loivat välittömän suhteen opettajan ja oppilaan välille. Myös Harjusen (2002) tutkimuksessa vuorovaikutusta pidettiin yhteistyön ja opetuksen perustana. Ja sitä koulumaailma onkin: yhteistyötä, jossa vuorovaikutus on jokapäiväistä ja -hetkistä. (Harjunen 2002.)

Niin sanotusti ennen vanhaan auktoriteetti niin perheissä, työpaikoilla kuin koulussakin pidettiin korostamalla johtajan asemaa ja valtaa – tiedon kaatamista tietämättömälle (Hakala 1999, 47; Kempainen 2001, 59; Työministeriö 2002, 9). Nykyään voidaan sanoa asian olevan jopa päinvastoin ainakin siinä mielessä, että opettajan ei tarvitse olla kaikkietävä tietopankki tai johtaja, vaan hän tietoisesti luovuttaa valtaa ja vastuuta oppilaille. Molemminpuolisella

kuuntelemisella ja omien ajatuksen kertomisella ajatellaan olevan yhteistyötä vahvistava vaikutus. (Hakala 1999, 46–47.) Harjusen (2002, 65, 287) väitöskirjassa vuorovaikutus ja luottamuksellinen suhde näkyivät läsnäolona ja välittämisenä. Lisäksi vuorovaikutus koettiin toisen kuuntelemisena, aistimisena ja toiselle puhumisena. (Harjunen 2002, 65, 287.) Gordon (2006, 22–23) sanookin, että opettamisen ja oppimisen prosessi on riippuvainen saavutetusta vuorovaikutussuhteesta, ei pelkästään opetustekniikasta.

Opettaja A piti omana henkilökohtaisena tavoitteenaan jo uransa alkutaipaleella sitä, että hän ei huutaisi oppilaille. Hänen mielestään auktoriteetti on silloin menetetty, jos aikuinen joutuu huutamaan oppilaille. Aikuisen tehtävä on olla provosoitumatta ja välttää ylilyöntejä (Kiviniemi 2000, 75; Hermansson 2006, 34). Ja jos tällainen ylilyönti sattuisi tapahtumaan, on aikuisen muistettava pyytää anteeksi, koska myös malli anteeksipyynnöstä on hyvä osoittaa kasvatettavalle (Eskelinen 2000; Sihvola 2002, 152; Hellsten 2003, 106–107; Hermansson 2006, 34; Ollila 2006, 141–142; Uusikylä 2006). Uusikylän (2006, 121–122) keräämissä opettajakokemuksissa raivokohtauksia saava opettaja oli jäänyt huonona opettajana mieleen. Opettaja B kuvaili, kuinka hän tapasi käydä kahdenkeskisiä keskusteluja oppilaiden kanssa. Keskustelujen kautta määriteltiin tavoitteita ja keskusteltiin käyttäytymisestä.

6.2.2 Sääntöjen maailma

Opettaja B:n mukaan oppilaat tarvitsivat ja jopa halusivat rajoja, ja että selvät säännöt tuovat heille turvallisuudentunnetta. Gordon (2006, 727) huomauttaa, että asia ei ole niin yksinkertainen, vaikka oppilaat kyllä kokevatkin turvalliseksi tietää, miten pitkälle he voivat mennä. Ongelma sääntöjen luomisessa on usein se, että ne luodaan aikuisten sanelemana (Ahlström 2006, 84; Gordon 2006). Tämä aikuisten vallankäyttö saa aikaan vastarintaa. Tärkeää olisi, että sääntöjen laatimiseen osallistuu koko koulu oppilaineen, jotta kaikki omaksuisivat ne ja kokisivat olevansa mukana. (Hougaard 2005, 100; Ahlström 2006, 84; Gordon 2006, 332, 252; Hermanson 2006, 34.) Opettajan määritellessä sääntöjä, hänen olisi hyvin tärkeää kuvailla, miltä tietty ei-toivottu käytös tuntuu eli käyttää minäviestiä. Tällöin oppilaat *itse* muokkaavat käytöstään sovituuksi rajoiksi ja kokevat siten itse luoneensa rajat itselleen. (Gordon 2006, 186, 272–273.)

Opettaja A koki, ettei opettajan kannata luoda sääntöjä liikaa, koska niiden valvominen olisi lisää turhaan työn kuormittavuutta. Hellsten (2003, 219–221) muistuttaa, että opettajan ei pitäisi joutua kuormittamaan itseään liikaa kasvatuksellisilla tavoitteilla. On hyvin helppo kuvitella tilanne, jossa opettaja luettelee kymmeniä sääntöjä, joiden kurinalainen seuraaminen ja noudattaminen ovat sekä oppilaille että niitä seuraavalle opettajalle mahdoton haaste. Säännöt on neuvoteltava yhdessä, niitä ei saa olla liikaa, mutta niissä on osattava joustaa (Ahlström 2006, 84; Gordon 2006, 51–53).

Harjusen (2002) väitöskirjassa käsitellään sääntöjen noudattamista hyvin samalla lailla kuin haastateltavani suhtautuivat. Opettaja A kertoi, kuinka häntä saatettiin pitää tiukkiksena, jolloin toisten opettajien kanssa keskustelu saattoi sitä löystyttää. Tiukkana olemista koulussa pidettiin (Harjusen 2002, 211) väitöskirjassa jopa helpompana koulussa kuin kotona, jossa tunteet ovat usein pelissä. Tiukkuuden oli havaittu joskus menneen liian pitkälle, mikä oli havahduttanut opettajan olemaan joustavampi ja neuvottelukykyisempi. (Harjunen 2002, 178, 213.) Opettajan olisi hyvin tärkeä pystyä olemaan tilanteen yläpuolella ja olla provosoitumatta konfliktitilanteissa. Opettaja B sanoi pyrkineensä siihen, ettei moittinut oppilasta toisten edessä, vaan keskusteli asiasta myöhemmin oppilaan kanssa kahden. Myös Uusikylän (2006, 111) kyselyssä esille tuli se, miten ongelmat käsiteltäisiin niin, ettei koko luokan työskentelyä keskeytettäisi.

Molemmilla opettajilla oli selkeä kuva siitä, miten koko opettajakunnan olisi noudatettava linjauksia, jotta koulun yhteinen auktoriteetti saataisiin ylläpidettyä. Opettaja B sanoi oppilaiden pitävän kurista ja tämä pitää pitkälti paikkansa, mutta on huomionarvoista miettiä, kuinka sääntöjen laatiminen toteutetaan. Hyvin tärkeää on myös muistaa, ettei sääntöjä luoda liikaa, koska se luo vastarintaa ja niiden noudattaminen on vaikeaa sekä oppilaille, että valvominen opettajille (Ahlström 2006, 84; Gordon 2006, 332, 253).

Opettaja A:n mukaan, jos opettajat eivät noudata yhteistä linjaa, löytävät oppilaat hyvin nopeasti tämän mahdollisuuden poiketa yhteisestä säännöstä. Opettaja B kuvaili tilannetta, jossa opettajat sopivat opettajankokouksissa sääntöjä, mutta sitten käytännössä niistä eivät kaikki pitäneet kiinni. Nämä opettajat halusivat saada oppilaiden suosion, joka taas söi toisten opettajien auktoriteettia. Toiset opettajat joutuvat puuttumaan toisten laiminlyönteihin. Mielenkiintoista kyllä Gordonin (2006, 243) mielestä opettajien erilaisuuteen ja ”yhtenäinen kuriin” käytetään työkokouksissa liikaa aikaa. Hänen mielestään pitäisi pyrkiä ajatukseen,

jossa jatkuvaa valtataistelua opettajien ja oppilaiden välillä ei käytäisi. Tällöin käytettäisiin molemmat huomioivaa tapaa, jossa ratkaisut syntyvät tilannekohtaisesti. (Gordon 2006, 243.)

Koulun rooli kasvattajana edellyttää kaikkien opettajien sitoutumista. On selvää, että jos joku opettaja sallii jonkin, jonka toinen kieltää, viestii se oppilaalle linjan heikkoudesta. Tiettyjen sääntöjen ja periaatteiden noudattaminen on toisille tärkeämpää kuin toisille. Oppilas käyttää helposti tällaisia linjattomuuksia hyväkseen ja kokeilee kepillä jäätä. Ja toisaalta oppilaiden on luonnollisestikin vaikea siirtyä ”Kaikki käy” –tunnilta ankaran kurinpitäjän tunnille. Opettajat, jotka sallivat enemmän kuin toiset, mahdollistavat kaaoksen, jonka rauhoittamiseksi opettajan pitää järjestää kaikkia hämmentävä vallankäyttönäytös näennäisen järjestyksen palauttamiseksi. (Niemi 1998, 53; Gordon 2006, 242–243, 272, 348.)

”Ja tiedetään, että toi vaatii sen, niin tääkin vaatii sen, niin tääkin vaatii sen. Sehän helpottaa meidän kaikkien työtä. Että jos yks rupee pitää jöötä, niin sehän on ihan mahoton tapaus.”

(Opettaja A)

Opettaja B epäili joidenkin opettajien välttävän oppilaiden käytökseen puuttumista sillä, että he saattoivat kokea saavansa sillä oppilaiden arvostuksen. Kirjallisuudessa (muun muassa Eskelinen 2000, 28–29; Harjunen 2002, 202, 308; Hellsten 2003, 226–227; Gordon 2006) viitataan opettajan puuttumattomuuden ja sallivuuden johtuvan halusta miellyttää oppilaita. Opettaja B pohti vapaan kasvatusaatteen menneen liian pitkälle ja siksi oppilaat käyttäytyvät kuten käyttäytyvät. Eskelisen (2000, 29–30) mielestä 1960-luvun vapaa kasvatus oli vastareaktio aikaisempien vuosikymmenien liian tiukalle kurille. Hän jatkaa, että rajoista ei kuitenkaan tulisi luopua kokonaan, vaan tavoitteena olisi rajojen ja rakkauden keskittie. Opettaja B:n mielestä hyvä ja yhtenäinen järjestys auttaisi kaikkien auktoriteettiin ja siten mukavan koulun luomiseen.

Mielestäni kyse puuttumattomuuteen voi johtua uupumuksesta tai ihan vain periaatteesta. Joku opettaja ei vain jaksa oman opetustyön lisäksi puuttua esimerkiksi välitunnilla tapahtuviin epäkohtiin, tai joku kokee, ettei oppitunnin ulkopuolinen toiminta ole hänen vastuullansa, varsinkaan jos hän ei ole välituntivalvojana juuri tuolloin. Opettajan kasvatusvelvollisuus pitäisi olla aina mukana toiminnassa, eikä silmiä saisi ummistaa. On silti otettava huomioon opettajan työn kuormittavuus. Aamusta iltapäivään töitä tekevä opettaja ei vain aina jaksa puuttua luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan ja siten opetusta ei-häiritsevään käytökseen. Kaiken kaikkiaan oppilaita enemmän voidaan kritisoida sekä niin

sanottuja pääsyllisiä eli vanhempia, mutta myös laiskoja ja niitä välinpitämättömiä opettajia, jotka romuttavat koulu yhteisön yhteisen rintaman voiman (Gordon 2006, 386–387).

Harjusen (2002, 217) tutkimuksessa sääntöjen noudattamista ja epäkohtiin puuttumista pidettiin opettajien velvollisuutena ja omantunnonasiana. Aikuisen tehtävä on jaksaa puuttua eikä kulkea ohi (Harjunen 2002, 198). Kuten Nuoliojan (2017) tutkielman otsikossa sanottiin, niin auktoriteetti on ansaittava joka päivä. Jos opettaja jokin kerta päättää olla puuttumatta oppilaan käytökseen, saattaa se merkitä auktoriteetista luopumista toiselle osapuolelle. Eikä opettajan pidä pelätä auktoriteetin menettämistä, vaikka hän pyytäisi apua toiselta opettajalta. (Harjunen 2002, 193–194.)

Ristiriitatilanteissa molempia osapuolia huomioiva ja tyydyttävä tilanne saavutetaan molemmat voittavat –menetelmällä. Konflikteja ei tarvitse pelätä, koska ne kuuluvat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, mutta osaa niistä voi yrittää välttää *ennakoimalla* ne. (Hougaard 2005, 89–90; Gordon 2006, 276.) Esimerkiksi opettaja B tapasi olla liikuntasalissa hyvissä ajoin ennen oppilaita, jolloin esimerkiksi yleistä rauhattomuutta ei päässyt syntymään. Opettaja A ennakoiti työrauhan pysyvyyden siten, että hänen saapuessaan luokkaan luokka hiljeni automaattisesti. Tähän oli opetettu oppilaille alusta asti.

6.2.3 Oikeudenmukaisuus

Tutkimani opettajat viittasivat toistuvasti Harjusenkin (2002, 407) tutkimuksessa esille nousseisiin oikeudenmukaisuuteen ja välittämiseen. Opettaja B muisteli vanhoilta oppilailta saamastaan palautteesta, kuinka he olivat kokeneet opettajan välittäneen heistä ja kuinka hän oli yrittänyt keksiä heille sopivia tehtäviä huolimatta siitä, että he olivat joka liikuntatunti olleet liikkumista vastaan. Opettaja A kertoi, kuinka samat säännöt koskevat sekä tyttöjä että poikia esimerkiksi lumipallonheittäessä, mitä ei pitäisi kuitata ”pojat on poikia” –sanonnalla. Samoin hänen mielestään pitsaa ei voi antaa yhdellä tunnilla syödä, mutta sitten jollain toisella tunnilla taas saa. Opettajan on oltava johdonmukainen eli samat säännöt koskevat koko ajan ja kaikkia. Sääntöjen on oltava samat tänään ja huomenna. (Ahlström 2006, 84; Nuolioja 2017.)

Myös johdonmukaisuuden ja periksiantamattomuuden tärkeys esiintyivät haastateltavien vastauksissa usein. Opettajat peräänkuuluttivat, että kun opettaja jotain vaatii, niin se pitää

myös vaatia loppuun asti. Nuoliojan (2017) pro gradussa erään vastanneen opettajaopiskelijan mielipide auktoriteetista kiteytyikin lauseeseen ”Auktoriteetti ansaitaan uudelleen joka päivä”. Molemmat opettajat puhuivat heti alkuun aloitettavasta kasvatustyöstä ja otteesta. Hellsten (2003, 227–228) kertoo, kuinka hänen rehtorinsa ohjeisti häntä nuorena opettajana, kuinka heti ensimmäisenä kertana luokkaan mennessä, naaman pitäisi näyttää petolinnun perseeltä.

Gordonin (2006, 245–247) mukaan nuorempien oppilaiden kanssa opettaja saattaa vielä selviytyä vallankäyttöön ja pelkoon perustuvalla auktoriteetilla, mutta lasten kasvaessa opettajan tietoon ja osaamiseen perustuva valta synnyttää usein kestävämmän auktoriteetin. (Gordon 2006, 246–247, 252.) Opettaja B korosti auktoriteettiin kuuluvan opettajan ammattitaito sekä sen päivittäminen. Vanha kunnon ”tieto on valtaa” taitaa olla kiveen hakattu totuus. Tietoon perustuva auktoriteetti ja opettajan arvostus siihen nojaten esiintyvät myös Gordonin (2006, 245–248) teoksessa sekä Nuoliojan (2017) pro gradussa. Gordonin (2006, 375) mielestä ajatus siitä, että opettaja on käytösmalli oppilaille, ei aina toimi, koska vanhat tavat korvataan usein päivitetyillä tavoilla. Tästäkin huolimatta oppilaat voivat kunnioittaa ja ihailla opettajaa juuri tämän omista vakaumistaan kiinni pitämisen vuoksi (Gordon 2006, 375; Ryselin 2006, 123–124). Tässä tullaan siihen ilmiöön, minkä koen usein erilaisia ihmisiä kohdatessani: aito, itselleen rehellinen ja itseensä uskova ihminen herättää kunnioitusta ja mielenkiintoa, vaikka hän lähtökohtaisesti olisikin erilainen kuin minä itse.

6.2.4 Opettajankoulutus

Yksi oman koulutukseni tärkeimmistä kursseista liikuntatieteellisessä tiedekunnassa oli kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot –kurssi. Kurssin aikana opin tunnistamaan eläytyvän kuuntelun, minäviestin ja monien muiden vuorovaikutuksessa esiintyvien ilmiöiden tunnuspiirteitä. Tuo kurssi oli ainoa, jossa pohdittiin hankalia tilanteita oppilaiden ja vanhempien kanssa eli käytännössä auktoriteettisuhteen luomista. Edellä mainittu kurssi on hyvä alku. Tämän päivän työssäjaksaminen vaatisi silti todella paljon enemmän valmistautumista jo koulutuksessa koulussa päivittäin esiintyvien käytösongelmien kohtaamiseen.

Opettaja A kritisoi voimakkaasti, kuinka hänen oman opettajakoulutuksensa aikana auktoriteettia ei käsitelty oikeastaan ollenkaan. Hän koki yllättyneensä huomattavasti, miten

paljon muuta kuin opettamista opettajana olo oikeasti on. Saloviita toteaa Helsingin Sanomissa (Kivipelto 2016), kuinka 1800-luvulla kurinpitoa käsiteltiin huomattavasti enemmän kuin 1900-luvulla, puhumattakaan 2000-luvun opetusopeissa. Opettaja B kuvaili omaa koulutustaan Helsingin Jumpalla, miten kurinpitoon käytettiin aikaa ja opetettiin vaatimaan hiljaisuus. Eri vuosikymmenillä toteutuneet opettajankoulutukset osoittavat sisällönmuutoksen näiden kahden opettajan kohdalla. Saloviidan (Kivipelto 2016) mielestä akateemisilla opettajilla oletetaan nykyään olevaan sisäsynnynäisenä tilanteen vaatima ongelmanratkaisutaito. Opiskelijoiden siirtyessä työmaailmaan, he kokevat kylmän suihkun huomattessaan, että aineen hallinta ja didaktiset taidot eivät olekaan pelkästään niitä ominaisuuksia, joita koulumaailmassa tarvitaan.

6.3 Koti ja yhteiskunta

Tutkimuksessa kävi hyvin vahvasti ilmi, että kodilla on suuri vaikutus opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhteeseen. Tämä oli myös suurin auktoriteetissa tapahtunut muutos opettajien mielestä. Molemmat haastateltavat kuvailivat, miten aktiivisia vanhemmat nykyään ovat. Peruskoulun opetussuunnitelma (2014) kannustaa ja ohjaa vuorovaikutteiseen yhteistyöhön kodin kanssa, mikä oli varsinkin opettaja A:n mielestä hyvä asia. Se osoitti hänen mielestään, että vanhemmat välittävät lapsistaan ja ovat kiinnostuneita, mitä koulussa tapahtuu. Kääntöpuolena molemmat opettajat kokivat vanhempien tulleen samalla röyhkeämmiksi, mikä opettaja B:n mukaan korostui netin kautta käytävissä keskusteluissa. Epäasiallisimmin opettajia kohtaan käyttäytyvät korkeasti koulutetut vanhemmat (Mäkelä-Rönholm 2006, 53).

”Ne on pahimpia, joilla on kotona massia ja ”pappa betalar”, ja just tää, että niillä on vanhempien tuki, et mä saan tehdä mitä vaan. Et ei semmoset tavalliset, sanotaanko duunarin penskat, jotka on vaan pöllöjä, niin ne ei oo pahoja.” (Opettaja A)

Sekä opettaja A, että opettaja B sanoivat vanhempien puuttuvan opetuksen sisältöön ja täten lisäävän opettajan työn kuormitusta. Opettaja A kertoi, kuinka vanhemmat puolustavat lähtökohtaisesti lapsiaan ja sanovat, ettei tämä ole tehnyt yhtään mitään, mistä häntä syytetään. Opettaja A muistutti, miten opettajan kannattaa pitää kirjaa tapahtuneista ongelmatilanteista. Tällöin opettajalla olisi tarvittaessa kirjallista faktaa oppilaan käytöksestä vanhemmille, jotka eivät halua lapsistaan kritiikkiä uskoa. Omien lasten puolustaminen ja

vanhempien syyllistäminen on vanhempien keskuudessa hyvin yleistä (Eskelinen 2000, 18-19; Mäkelä-Rönholm 2006, 52). Tästä tulee mieleen lukemani sarjakuva, jossa ensimmäisessä kuvassa, jossa kuvataan koulua ennen vanhaan, vanhempi toruu lastaan huonosta menestyksestä, opettajan katsoessa tyytyväisenä vierestä. Seuraavassa kuvassa, jossa kuvataan nykyaikaa, vanhempi läksyttää opettajaa oppilaan heikosta menestyksestä, lapsen seurattessa tyytyväisenä vierestä. Opettaja B puhui yhteiskunnallisen ajattelun mukanaan tuoman vapaan kasvatuksen, minkä satoa nyt poimitaan. Hän uskoi kuitenkin, että nyt, vapaamman vaiheen jälkeen, saattaa alkaa uusi tiukempi kasvatustyyli.

Opettaja A kuvaili, miten vanhempien kanssa pidetyt tapaamiset vahvistivat opettajan ja vanhempien vuorovaikutusta. Mäkelä-Rönholmin (2006, 50) mukaan opettajan täytyy tasapainoilla oman kasvatustajattelu ja kodin kasvatustajattelu välillä. Opettaja voi edustaa lapselle ainoaa luotettavaa aikuista, joten opettajan paljastettua vanhemmalle oppilaan salaisuuksia, lapsella ei ole enää ketään kehen luottaisi. (Mäkelä-Rönholm 2006, 50.) Gordon (2006, 162–163) kannustaa pitämään yhteinen keskustelu kaiken kolmen, vanhemman, oppilaan ja opettajan kanssa. Tämä vähentää oppilaan epäluuloa aikuisvaltaa kohtaan ja kokee olevansa huomioitu – hänestä tässä kaikessa kuitenkin on kyse.

Yhteiskunta on yksi auktoriteettisuhteen koetinkivi. Opettajan on mahdoton vaikuttaa pahoinvoiviin perheisiin, joskin koulun turvaverkko voi auttaa oppilasta. (Harjunen 2002, 406.) Opettaja A:n mielestä vallitseva eriarvoisuus, esimerkiksi vanhempien työttömyys, vaikutti myös oppilaan koulunkäyntiin. Toisaalta työssäkäyvillä saattaa vastaavasti olla liian kiire, mikä sekin saattaa olla pois lapsen kasvatuksesta. Kemppinen (2001, 18) toteaaakin, että perheen taloudellinen asema ei riitä koulumenestyksen takaamiseksi, vaan se vaatii vanhempien aidon kiinnostuksen.

Tällä hetkellä 2000-luvun trendinä on individualismi, jossa yksilön tarpeet ja tahto ovat tärkeintä. Vanhemmat ajattelevat sekä omia tarpeitaan että ajattelevat, että lapsillakin on vapaus kasvaa ja kokea virheensä itse. Vanhemmilla eikä isovanhemmilla ole välttämättä edes halua antaa aikaa lapsilleen (Kemppinen 2001, 59–60). Eskelisen (2000, 11) Yhdessä elämään -kampanjassa, tuli esille nuorten oma välinpitämättömyys sääntöjen rikkomista kohtaan, ja esimerkiksi näpistelykeikoilla saatetaan jopa ylpeillä. Oppilaat ovat häpeämättömämpiä ja välinpitämättömiä (Ryselin 2006, 126). Tämä on opettajan ja kasvattajan kohtaamista ongelmista mielestäni kaikkein vaikein ilmiö ja josta Opettaja A:kin puhui: oppilaat eivät enää välitä tai pelkää seurauksia.

6.4 Lopuksi

Odotukset auktoriteettien suhteen ovat samoja, mutta ajan henki on muuttunut, ja tehnyt auktoriteetin sisällöstä aivan toisenlaisen kuin mitä se ennen oli. Pakkovalta on historiaa, vuorovaikutustaitojen käyttö on tätä päivää. Oppilaat ovat tietoisia oikeuksistaan, eivätkä puhuttelut tai muut kurinpitotoimet juuri heitä hätkähdytä. Opettajat ovat nykypäivän pehmeiden arvojen myötä antaneet ja alkaneet käyttäytyä oppilaiden mieliksi ja nyt huomaavat tämän olevan vahingollista. Vuorovaikutus ei tarkoita periksiantamista, vaan molempia osapuolia huomioivan keskustelun ja ratkaisun tavoittelemista.

Tutkimusta tehdessäni tulin koko ajan vakuuttuneemmaksi siitä, että kyse ei ole pelkästään auktoriteetin murenemisesta vaan ylipäättään kunnioituksen katoamisesta toista ihmistä kohtaan. Tärkeiksi asioiksi koetaan oma, myös kulissiksi kutsuttu, imago esimerkiksi Instagramissa ja Facebookissa. Omat oikeudet, mutta ei velvollisuudet -ajatus on vallassa nykyisessä toiminnassamme. Kasvattajien tärkeimpiä tehtäviä on osoittaa omalla esimerkillään toisen kuuntelemisen tärkeyttä, toisen huomioimista ja yhteisten sääntöjen rakentamista ja noudattamista.

Auktoriteettia ja opettajan asemaa vastaan on aina taisteltu, mutta se on tapahtunut pitkälti selän takana uhoamisena, ei julkisesti auktoriteetin nähden. Opettaja A kertoi tietävänsä, että oppilaat hänestä puhuvat selän takana, mutta sanoo sen olevan ammatinvalintakysymys. Hän viittaa siihen, että vallanpitäjiä kritisoidaan aina, mutta heidän tehtävänsä on kestää se. On toki varsin tavallista, että opettajaa kritisoidaan ja haukutaan, mutta nyt se tehdään konkreettisemmin ja julkeammin.

En usko enkä halua uskoa, että hyvän auktoriteetin takana on pelkkä karisma, vaikka ei siitä haittaakaan ole. Vertaisin karismaa urheilun saralla lahjakkuuteen: Lahjakkuudesta on varmasti hyötyä tiettyyn pisteeseen, mutta esimerkiksi huippu-urheilussa todelliset menestyjät ovat niitä, jotka harjoittelevat sinnikkäästi. Kyse ei ole avaruustieteestä vaan tiettyjen asioiden omaksumisesta ja käytännön toteutuksesta. Kokonaisuus muodostuu oppilaan kuuntelemisesta, anteeksipyyntöstä ja -annosta, oppilaille tilan ja päätösvallan antamisesta, mutta myös tilanteen vaatiessa epämiellyttävänä kieltäjänä toimimisesta. Siitä on hyvä auktoriteetti, tarkoitan, vuorovaikutussuhde tehty.

Niemi (1998, 54) toteaa, että oppilas ei opiskele opettajaa tai koulua varten, mutta opettajalla on suuri merkitys motivaatiolle. *Tuo* on se ajatus, joka on ollut heti alussa oman opetusfilosofiani taustalla. Olen aina ajatellut, että liikunnanopettajana haluaisin, että liikuntaa inhoava oppilas tulisi tunnille ja osallistuisi edes jotenkin sen takia, että pitää minua ymmärtäväisenä ja ihan kivana tyyppinä. Tähän filosofiaan kuuluu vahvasti opetuksen eriyttäminen, joka mahdollistaa liikunnassa inaktiivisen liikkujan osallistumaan mielekkäästi tuntiin. Eriyttäminen viestii oppilaalle, että häntä on huomioitu.

Lisätutkimuksena voisi tulevaisuudessa tehdä kokeellisen tutkimuksen koskien sääntövapaata luokkaa. Thomas Gordon (2006) pohtii teoksessaan *Toimiva koulu* sellaisen koulun perustamista, jossa ei lähtökohtaisesti olisi annettuja sääntöjä ja rajoituksia. Hän viittasi tekstissään usein sääntöjen ja vallankäytön synnyttämään vastavoimaan. *Tuo* kapinahenkisyys kukistettaisiin hänen mukaansa antamalla oppilaille tasavertainen asema sääntöjen luomisessa. Gordon selvästi luottaa oppilaiden vastuullisuuteen.

Toimintatutkimuksessa voitaisiin toteuttaa tuota ajatusta yhden luokan sisällä. Opettaja ja oppilaat pohtisivat yhdessä konkreettiset säännöt, jotka perustuisivat oppitunnilla viihtymiseen ja oppimisen toteutumiseen. Tavoitteena olisi antaa luokan oppilaille mahdollisimman paljon vaikutusvaltaa käytänteiden luomiseksi ja oppimisen tekemiseksi mielekkääksi. Käytännössä haasteen tuo kahden eri toimintamallin toteuttaminen samassa koulussa, mutta tutkimusmielessä ja läpinäkyväksi tehty ”ihmiskoe” saattaisi avata ovia uudenlaiseen ajatteluun kontrollista luopumiseen, ja samalla herättää myös koulun muissa luokissa mielenkiintoa toisenlaisen oppimisympäristön luomiseen.

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2005. Koulun haasteet ja opettajan työn ”mieli”. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Ahlström, S. 2006. Kodin itsemääräämisoikeus vai säädetyt lait? Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 77–86.
- Eskelinen, A. & Hämäläinen, J. 2000. Rakkautta ja rajoja kasvatukseen. Teoksessa J. Hämäläinen (toim.) Yhdessä elämään. Helsinki: Kirjapaja, 85–102.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8.painos. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Alkuperäisteoksesta Teacher effectiveness training (1974, 2003) suomentanut Maisa Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hartikka, T. 2015. Opettajapystyvyys, stressi ja uupuminen osana yläkoulun opettajan arkea. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 20.9.2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201506022159>.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Heikkinen, H., L., T. 1998. Kriisi Opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Helamaa, O. 2008. ”NAISET NIPOTTAA JA MIEHET HUUTAA” Kuudesluokkalaisten näkemyksiä opettajan sukupuolen merkityksestä koulutyössä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 11.9.2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-200801201069>.
- Hellsten, T. 2003. Vanhemmuus. Vastuullista vallankäyttöä. 3. painos. Helsinki: Kirjapaja.

- Hermanson, E. 2006. Nuori – lapsi aikuisen vaatteissa. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 15–35.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraalit. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: EDITA, 7–12.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1993. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hougaard, B. 2005. Curling-vanhemmat ja lapsityrannit. Järkevän kasvattajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Kauppila, R. A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 2.painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemppinen, P. 2001. Kasvatuksen maailmat. Kadotettua kasvatusvastuuta etsimässä. Vantaa: Kannustusvalmennus.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutuksessa. Opettajien ja opettajankuluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kivipelto, A. 2016. Opettajille voisi helposti opettaa auktoriteettia- miksi sitä ei tehdä? Helsingin Sanomat, 5.12.2016. Viitattu 25.10.2017. Saatavilla osoitteessa <http://www.hs.fi/paivanlehti/05122016/art-2000004891834.html>

- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 110–119.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Martsola, R. 2006. Lapsiaikuisia ja aikuislapsia. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 37–48.
- Molnar, A., & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Alkuperäisteoksesta Changing problem behavior in schools (1989) suom. Tapio Malinen. Juva: WSOY.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkelä-Rönholm, M. 2006. Kokemuksia koulusta. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 49–63.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 39–55.
- Niemi, H. 2005. Opettajan kasvatusvastuu taloudellisten arvojen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–142.
- Nuolioja, M. 2017. ”Auktoriteetti ansaitaan uudelleen joka päivä”: Aikuisluokanopettaja opiskelijoiden käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu – tutkielma. Viitattu 9.9.2017. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu201705092244>.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Ollila, M-R. 2006. Rajat, unelmat ja lapsuus. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 132–151.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Piipari, M. 1998. Tietoyhteiskunta opettajan pääsärkynä. Teoksessa H. Niemi. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 56–70.
- Pitkänen, P. 1996. Arvo-osaaminen hyvän elämän taitona. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: EDITA, 28–37.
- Pösö, T. 2006. Monenlaista vanhemmuutta. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 87–102.
- Ryselin, K. 2006. Lapsen sisin – muuttuva vai muuttumaton? Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 118–129.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Sihvola, S. 2002. Voimaa vanhemmuuteen. Helsinki: Ajatus.
- Sihvola, S. 2006. Hoivan voima. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 103–115.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 25–38.
- Tirri, K. 1998. Keskustelua pyöreän pöydän ääressä. Teoksessa H. Niemi. (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 80–92.
- Tolvanen, K. 2006. Viranomainen vanhempana – poliisin näkemyksiä. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä. Helsinki: Kirjapaja, 66–86.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-2. painos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tuominen, S. & Varis, T. 1998. Selviytyjiä viestintäyhteiskuntaan. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena, 71–79.
- Työministeriö 2002. Opetusala. Työvoiman kehittämisen ja ohjaus –tiimi. Helsinki: työministeriö.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Vornanen, R. 1993. Uusi sivistyssanakirja. 13. Painos. A. Aikio (toim.) Keuruu: Otava, 68.
- Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.). Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Alkuperäisteoksesta Plädoyerführungewöhnliches Lernen (1982) suom. Sironen, R. & Tuormaa, J. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1992. Nuoriso kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Aittola & E. Sironen (toim.) ”Miksi piiriin?”. Thomas Ziehe koulusta, nuorisosta ja itsestäänselvyyksien murenemisestä. Suom. R. Sironen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja, 15–37.

LIITTEET

Liite 1. Kysymykset

Opettajan auktoriteetti

1. Montako vuotta olet toiminut opettajana?
2. Mikä on mielestäsi opettajan tehtävä/rooli koulussa?
3. Ovatko oppilaat erilaisia kuin ennen?
4. Onko tottelemattomuus mielestäsi lisääntynyt?
5. Mikä on *nykykoulussa* hyvää opettajan ja oppilaan välisessä auktoriteettisuhteessa, mikä huonoa?
6. Onko opettajan rooli muuttunut oman opetusurasi aikana?
Jos on, niin miten?
7. Miksi (jotkut) oppilaat eivät tottele opettajaa? / Miksi opettajaa ei enää totella?
8. Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan auktoriteettiin?
9. Mihin oma auktoriteettisi perustuu?
10. Näkyykö auktoriteettisuhteen muuttuminen yhteiskunnassa? Entä kansainvälisesti?
Jos, niin miten?
11. Miksi (jotkut) oppilaat eivät tottele opettajaa? / Miksi opettajaa ei enää totella?
12. Minkälaisia kasvatusteesejä/-ohjeita antaisit tuleville opettajille ja kasvattajille auktoriteettinsa suhteen?
13. Miten kodin ja koulun yhteistyö mielestäsi toteutuu nykykoulussa? Minkälaista se on ollut/ Onko se muuttunut?
14. Onko auktoriteettiasi kyseenalaistettu?
Muistatko tällaisesta tilanteesta esimerkkiä?
15. Miten auktoriteettiin kiinnitettiin huomiota oman koulutuksesi aikana?