

**“Onhan auktoriteetti paljon muutaki kun sitä, että lapset
kuuntelee.”**

**Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia opettajan
auktoriteetista ja vuorovaikutuksesta, sekä niiden suh-
teesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen**

Anna-Maija Arela & Saara Tuomiranta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Arela, Anna-Maija ja Tuomiranta, Saara. 2021. "Onhan auktoriteetti paljon muutaki kun sitä, että lapset kuuntelee." Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia opettajan auktoriteetista ja vuorovaikutuksesta sekä niiden suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta. 66 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää alle kaksi vuotta töissä olleiden luokanopettajien näkemyksiä opettajan auktoriteetista. Tavoitteena oli myös tutkia opettajien näkemyksiä auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta sekä heidän kokemuksiaan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen koulussa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimuksella on fenomenografisia sekä fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä, koska tarkoitus oli tutkia niin näkemyksiä kuin kokemuksia. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla syksyn 2020 ja kevään 2021 aikana. Haastatteluihin osallistui kuusi luokanopettajaa eri puolilta Suomea. Haastattelut analysoitiin sisällönanalyysin periaatteiden mukaan hyödyntäen aineistolähtöistä teema-analyysia.

Tutkimuksen tulosten mukaan auktoriteetin nähtiin muodostuva opettajan yksilöllisten ominaisuuksien ja turvallisuuden kautta. Opettajat näkivät vuorovaikutuksen olevan suhteessa auktoriteettiin ja sen muodostumiseen. Auktoriteetin ja vuorovaikutuksen koettiin olevan suhteessa työrauhaan luokassa ja luokanopettajan työssä jaksamiseen koulussa.

Asiasanat: auktoriteetti, vuorovaikutus, työrauha, työssä jaksaminen

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 AUKTORITEETTI	7
2.1 Auktoriteetin määrittely	7
2.2 Pedagoginen auktoriteetti.....	8
3 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA	11
3.1 Vuorovaikutuksen määrittely	11
3.2 Pedagoginen vuorovaikutus	12
4 OPETTAJAN AUKTORITEETIN JA VUOROVAIKUTUKSEN SUHDE TYÖRAUHAAN JA TYÖSSÄ JAKSAMISEEN	14
4.1 Työrauha 14	
4.2 Työssä jaksaminen	15
4.3 Auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhde työrauhaan ja työssä jaksamiseen 16	
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	18
5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa.....	19
5.3 Tutkittavat.....	20
5.4 Tutkimusaineiston keruu.....	21
5.5 Aineiston analyysi	23
5.6 Eettiset ratkaisut.....	26
5.7 Tutkimuksen luotettavuus	27
6 TULOKSET	30
6.1 Luokanopettajien näkemyksiä opettajan auktoriteetista	30
6.1.1 Turvallisuus.....	30
6.1.2 Oppilaantuntemus.....	31

6.1.3	Johdonmukaisuus.....	32
6.1.4	Ammattitaito	33
6.1.5	Valta-asema	34
6.1.6	Persoona.....	35
6.2	Luokanopettajien näkemyksiä auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta	36
6.2.1	Persoona.....	36
6.2.2	Luottamus.....	37
6.2.3	Kohtaaminen	38
6.2.4	Kunnioitus	41
6.3	Luokanopettajien kokemuksia auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen	43
6.3.1	Luokanhallinta	43
6.3.2	Luotto omaan tekemiseen	44
6.3.3	Puuttuminen.....	45
6.3.4	Työyhteisön tuki	46
6.3.5	Oppilaan osallistaminen.....	48
7	POHDINTA.....	50
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	50
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	54
7.3	Jatkotutkimusaiheet.....	56
	LÄHTEET	58
	LIITTEET.....	65

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmenten aikana Suomessa on tapahtunut useita muutoksia yhteiskunnassa, kulttuurissa sekä kasvatuskäsitteissä (Harjunen 2002, 140). Näillä muutoksilla on ollut vaikutus koulussa toimivan opettajan roolin muuttumiseen, jonka myötä opettajan ehdoton auktoriteetti on kyseenalaistettu (Aho 2011, 99–100). Jo useiden vuosien ajan opettajan rooli ja auktoriteetti ovat herättäneet paljon keskustelua niin mediassa kuin yhteiskunnallisesti. Aikaisemmin opettaja oli auktoriteetti aseman ja ammatin puolesta. Nykyään auktoriteetti nähdään oman asiantuntemuksen ja toiminnan kautta ansaittavana. (Blomberg 2008, 20.) Tässä tutkimuksessa auktoriteetin käsite rajautuu pedagogiseen auktoriteettiin, joka voidaan määritellä yleistä auktoriteettia rajatummin koskemaan vain kouluympäristöä ja kuulumaan opettajalle (Harjunen, 2002, 115). Opettajan työnkuva on muuttunut opettajajohtoisesta opettamisesta oppilaan ja ohjaajan välisen suhteen korostamiseen (Harjunen 2002, 112).

Koulujen työrauhaongelmien on katsottu johtuvan opettajan perinteisen auktoriteetin muutoksesta sekä heikkenemisestä (Nuutinen 2000, 177). Työrauhan ylläpitäminen aiheuttaa varsinkin nuorille opettajille haasteita enemmän kuin muut työelämän osa-alueet (Veenman 1984, 153). Blombergin (2008, 112) tutkimuksen mukaan nuoria opettajia mietityttävät eniten ryhmään ja sen hallintaan liittyvät asiat.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä luokanopettajilla on opettajan auktoriteetista sekä opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta. Lisäksi pyritään selvittämään luokanopettajien kokemuksia auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen. Kiinnostus aiheeseen heräsi tutkijoiden pohtiessa oman opettajan uran aloittamista ja sen mukana tulevien haasteiden vaikutusta työssä jaksamiseen. Opettajan työssä jaksaminen sekä työrauhaongelmat luokassa ovat nousseet esille monissa keskusteluissa vastavalmistuneiden kollegoiden kanssa. Tämä sai

tutkijat pohtimaan mikä suhde opettajan auktoriteetilla ja vuorovaikutuksella on työrauhan ylläpitämiseen ja työssä jaksamiseen.

Tutkimusten mukaan opettajien työhyvinvointi on tärkeää myös oppilaiden näkökulmasta. Mashburnin ym. (2008) sekä Yoshikawan ym. (2013) mukaan opettajien kuormittuneisuus heijastuu lapsen akateemisten taitojen kehitykseen. (Lerkkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi 2020, 8.) Ryhmän hallinta ja lasten aito kohtaaminen ovat suuressa roolissa nykypäivän koulua (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 24). Opettajan työssä jaksamista on tutkittu paljon. Aikaisempaa tutkimusta opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työssä jaksamiseen ei kuitenkaan ole. Opetusalan ammattijärjestön (2021) mukaan opettajat kokevat työnsä kuormittavammaksi kuin monien muiden alojen työntekijät. Opettajan työn kuormittavuus on puhututtanut tämän tutkimuksen tutkijoita koko opiskeluajan ja siksi työssä jaksamisen näkökulma haluttiin ottaa osaksi tätä tutkimusta.

Opettajan auktoriteettia ja vuorovaikutusta on tutkittu kirjallisuudessa paljon. Nuorten opettajien näkemyksiä opettajan auktoriteetista sekä sen suhteesta vuorovaikutukseen on sen sijaan tutkittu varsin vähän. Tämän vuoksi tutkittavat päädyttiin rajaamaan alle kaksi vuotta työssä olleisiin opettajiin. Tutkimus toteutettiin laadullisesti haastattelemalla kuutta luokanopettajaa, jotka asuivat eri puolilla Suomea.

Tutkielman alussa taustoitetaan tutkimuksen kannalta oleelliset käsitteet, jotka ovat auktoriteetti, vuorovaikutus, työrauha sekä työssä jaksaminen. Teoriaosuuden jälkeen esitellään tutkimuksen toteuttamisen vaiheet. Osuudessa esitellään tutkimuksen tehtävä ja aiheen lähestymistapa, tutkittavat, aineiston keruu sekä analyysin kuvaus. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen tulokset. Lopuksi pohditaan tuloksia, arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä ehdotetaan jatkotutkimusaiheita.

2 AUKTORITEETTI

2.1 Auktoriteetin määrittely

Auktoriteettia on tutkittu ja määritelty monelta kannalta eri tutkimuksissa. Opettajien auktoriteetti on noussut viime vuosina yhä enemmän keskustelun aiheeksi. (Pace & Hemmings 2006, 1-2, 6-7.) Termi auktoriteetti on johdettu latinan kielen sanasta *auctoritas*, joka tarkoittaa aikaansaaneisuutta ja pätevyyttä (Vikainen, 1984, 3). Erilaiset sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset tekijät, kuten arvot, maailmankuva ja koulutuksen arvostus määrittelevät erilaisia auktoriteettikäsitteitä (Pace & Hemmings 2006, 1-2, 6-7).

Sivistyssanakirjassa auktoriteettia kuvaillaan arvovaltaiseksi tai vaikutusvaltaiseksi henkilöksi (Kotimaisten kielten keskus 2018). Auktoriteetti muodostuu ja konkretisoituu vuorovaikutuksessa, jossa auktoriteetti saa arvonannon auktoriteetin kohteelta (Vikainen 1984, 14-15). Ihmisellä ei voi olla auktoriteettia itseensä, joten auktoriteettisuhteen syntymiseen vaaditaan aina vähintään kaksi henkilöä (Puolimatka 2010, 255).

Opettajan auktoriteetti voidaan määritellä valtasuhteeksi, joka syntyy opettajan ja opiskelijan välille. Auktoriteetti syntyy opettajan toiminnasta ja henkilökohtainen valta on ansaittava. Valtasuhteen säilymiseksi täytyy ansaita myös oppilaiden luottamus. (Hersey & Blanchard 1990, 197-198.) Sanana auktoriteetti herättää nykyisin voimakkaita tunteita. On myös yleistä, että opettajan auktoriteetti kyseenalaistetaan ja sen riittävyttä pohditaan (Pace & Hemmings 2006, 1-2, 6-7.)

Harjunen (2002, 112) on muotoillut hyvin auktoriteetin tuovan helposti mieleen kuvan luokan edessä seisovasta opettajasta, joka vaatii muita toimimaan tietyllä tavalla. Tämä ei sovi nykyisten pedagogisten suuntausten kanssa täysin yhteen. Opettajan työnkuva ja rooli ovat muuttuneet ajan kuluessa, mikä on muokannut suhtautumista auktoriteettiin. Nykyään oppilaan ja ohjaajan välinen suhde korostuu pelkän opettajajohtoisesta opetustilanteesta sijaan. (Harjunen 2002, 112.)

Auktoriteetti on tärkeä työkalu opettajalle, sillä auktoriteettiasemalla luodaan pohjaa kasvatukselle (Keltikaljas-Järvinen 1994, 203). Kärkkäinen (1990, 82–85) esittää kasvattajan auktoriteetin olevan vallankäytön ohella myös esimerkkinä ja mallina olemista. Esimerkkinä oleminen on Kärkkäisen (1990, 82–85) mukaan ainoa tapa saada aitoa kunnioitusta. Kunnioitus opettajaa kohtaan kasvaa lapsen mielessä, jos opettaja antaa siihen esikuvallaan aiheita. Tässä tutkimuksessa opettajan auktoriteetilla tarkoitetaan auktoriteettia sekä oppilaiden, vanhempien että kollegoiden silmissä.

Erilaiset sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset tekijät, kuten arvot, maailmankuva ja koulutuksen arvostus määrittelevät erilaisia auktoriteettikäsitteitä (Pace & Hemmings 2006, 1–2, 6–7).

2.2 Pedagoginen auktoriteetti

Koululla ja opettajalla ei ole enää yhtä suurta merkitystä oppilaiden elämässä kuin aiemmin, eivätkä opettajat saavuta auktoriteettia viran myötä. Harjunen (2011 403–424) toteaa väitöskirjassaan, että opettajan tulee itse rakentaa pedagoginen auktoriteetti. Pedagoginen auktoriteetti käsitteenä tarkoittaa auktoriteetin kuuluvaksi kouluympäristöön ja yleisimmin opettajalle (Harjunen 2002, 115). Tähän auktoriteettiin kuuluvat opettajan sisältötieto sekä opetukseen liittyvä tietotaito. Pedagogisen suhteen muodostumiseen vaikuttaa näitä vahvemmin kuitenkin opettajan vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä ammattitaito. Pedagoginen auktoriteetti voi syntyä aseman ja pedagogisen suhteen perusteella. (Harjunen 2002, 110–112.) Auktoriteetti, joka kumpuaa opettajan asemasta ja tehtävästä, toimii aseman ja moraalin edellyttävänä velvollisuutena toimia ulkoapäin tulevien määräysten, kuten koulun sääntöjen mukaisesti (Harjunen 2002, 110–112).

Harjunen (2002, 117–118) puhuu pedagogisesta auktoriteetista tarkoittaen opettajan ja oppilaan välistä luottamussuhdetta korostavaa auktoriteettia. Myös Meri (1998, 47) esittää pedagogisen auktoriteetin olevan nimenomaan opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettia, joka on opettajan varsinaisen vallankäytön ulkopuolella. Tämä auktoriteettisuhde perustuu aitoon vuorovaikutussuhteeseen,

jossa esiintyy molemminpuolinen luottamus ja joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden sosiaaliseen kontrolliin (Meri 1998, 47).

Pedagogisen auktoriteetin rakentumisen kannalta onkin tärkeää luoda hyvä ja luottamuksellinen suhde oppilaisiin sekä hallita koulussa opetettavat aineisällöt (Harjunen 2002, 110). Opettajan tulee olla työssään terveellä tavalla itsevarma sekä luottaa niin ikään itse oppilaisiinsa. Harjusen (2002, 146–150) mukaan työkokemuksen ja ammattitaidon kasvamisen myötä saavutetaan tällaista itsevarmuutta. Harjunen (2002, 146) kertoo van Manenia (1991, 68–89) lainaten lasten olevan riippuvaisia pedagogisesta auktoriteetista, sillä opettaja on moraalisesti vastuussa lapsen oppimisesta ja kehityksestä.

Puolimatka (2010, 256) jaottelee Bochenskin (1974) mallia mukailleen auktoriteetin ohjaavaan auktoriteettiin ja tiedolliseen auktoriteettiin. Bochenskin mallin jaottelu soveltuu kuvaamaan opettajan auktoriteettia, sillä työnkuvan kautta opettajan auktoriteetin ulottuvuuksiin luontevasti kuuluu sekä tiedollinen, että ohjaava auktoriteetti. Puolimatka (2010, 257) esittää Bochenskiin (1974, 59–80) viitaten, että tiedollisella auktoriteetilla tarkoitetaan asiantuntijan auktoriteettia, eli perusteltu tiedollinen auktoriteetti on pätevä kyseisellä alueella ja hänen totuudenmukaisuuteensa voi luottaa. Harjusen (2002, 130) mukaan viitattaessaan Bochenskiin (1974, 62–80) luottamuksen auktoriteettiin voi luoda välitön kokemus tai järjellinen perustelu. Useimmiten tiedollisen auktoriteetin oikeutus perustuu järkipäiseen perusteluun. Perustelu voi pohjautua myös muiden kokemuksiin. Järjellinen perustelu määräytyy esimerkiksi siitä, että ihminen kuuluu johonkin tiettyyn ihmisryhmään. Opettajat toimivat tiedollisina auktoriteetteina opettaja-oppilassuhteessa. (Puolimatka 2010, 257.)

Puolimatka (2010, 80) esittää ohjaavan auktoriteetin olevan yhteiskunnallista auktoriteettia. Puolimatkan (2010, 80–105), viitattaessaan Bochenskiin (1974, 80–105), mukaan ohjaava auktoriteetti liittyy aina päämäärään. Lapsi hyväksyy ohjaavan auktoriteetin, koska uskoo sen olevan edellytys päämäärän saavuttamiseksi. Tällöin oppilaat myös kuuntelevat ja noudattavat ohjeita. Opettaja tarvitsee käytännön auktoriteettia, jotta luokassa voidaan opiskella. Opettajan määräyksiä ja ohjeita totellaan, jotta työrauha säilyy, ja tätä kautta päästään yhteiseen

päämäärään. (Steutel & Spiecker 2000, 331.) Harjunen (2002, 132) esittää Bochenskiin (1974, 88–90) viitaten, että myös ohjaava auktoriteetti voi perustua joko välittömään kokemukseen tai järkipäiseen perusteluun.

3 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA

3.1 Vuorovaikutuksen määrittely

Vuorovaikutus on laaja käsite, jolla on monia ulottuvuuksia ja useita alakäsitteitä (Kauppila 2006, 19). Vuorovaikutusta tapahtuu elämässä jatkuvasti monilla eri tavoilla ja kanavilla. Yksinkertaisimmillaan vuorovaikutus voidaan määritellä tilanteeksi, jossa kaksi henkilöä vaikuttaa jollain tavoin toisiinsa ja johon ympäristön toiminta tuo myös oman vaikutteensa (Kauppila 2006). Määritelmä muuttuu luonnollisesti tarkastellun näkökulman mukaan. Tässä tutkimuksessa keskitytään opettajan vuorovaikutukseen työssä ja vuorovaikutusta tarkastellaan sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta.

Peräkylä (2001, 349) on selittänyt sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitettä Erving Goffmanin teoksiin ja käsityksiin perustuen. Goffmanin mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on tapahtuma, jossa kaksi tai useampia ihmisiä ovat fyysisesti läsnä toistensa kanssa. Vuorovaikutuksen lähtökohtana on jaetun läsnäolon luoma sosiaalinen tilanne. Goffmanin mukaan kaikissa konteksteissa vallitsee pitkälti samat vuorovaikutuksen säännöt, esimerkiksi fyysisen läheisyyden säätelyssä, puhuttelun muodossa sekä puheenvuorojen vaihtumisessa (Peräkylä 2001, 349.)

Peräkylä (2001, 349) esittää Goffmanin mukaan vuorovaikutusjärjestyksen olevan oleellinen osa sosiaalista vuorovaikutusta. Yksilö ilmaisee omilla teoillaan ja ulkoisella olemuksellaan omaa statustaan, sosiaalisia suhteitaan sekä aikoimuksiaan. Toiset vuorovaikutustilanteessa läsnä olevat käyttävät tätä toimintaa puolestaan omien päättelyidensä ja toimintojensa pohjana. Kasvokkain tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa näkyy siihen osallistuvien yhteisesti hyväksytty järjestys, johon sisältyvät normit sekä erilaiset tavat (Peräkylä 2001, 349.) Vuorovaikutus on Goffmanin mukaan kasvokkaista, ruumiillisten ihmisten kesken reaaliajassa tapahtuvaa kanssakäymistä. (Peräkylä 2001, 349).

3.2 Pedagoginen vuorovaikutus

Kostiainen ja Gerlander (2006, 6) esittävät vuorovaikutuksen olevan asiantuntijuuden jakamisen ja rakentamisen väline sekä yksi asiantuntijuuden ulottuvuuksista. Vuorovaikutus kytkeytyy opettajan asiantuntijuuteen vahvasti. Harjunen (2011, 403–424) määrittelee pedagogisen vuorovaikutuksen rakentavan pohjan pedagogiselle auktoriteetille. Pedagoginen vuorovaikutus pohjautuu luottamuksen rakentamiseen, oppilaiden inhimilliseen kohteluun sekä välittämisen ja oikeudenmukaisuuden etiikkaan.

Opettajien vuorovaikutusta tarkastellaan usein melko luokkahuonekeskeisenä ilmiönä, joka painottuu opettaja-oppilassuhteeseen (Kostiainen & Gerlander 2009). Opettajan vuorovaikutusta on kaikki vuorovaikutteinen kanssakäyminen, mitä tapahtuu eri osapuolien kesken opettajan työssä. Tähän lukeutuu opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, opettajan ja kollegoiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus, sekä opettajan ja huoltajien välinen vuorovaikutus. Välijärven (2006, 21) mukaan opettajan työ on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta näiden mainittujen tahojen kanssa. Tynjälän (2004) mukaan opettajilta edellytetään, että omaa osaamista tuodaan esille erilaisissa tilanteissa ja eri toimijoiden kanssa toimittaessa. Vuorovaikutuksen nähdään olevan rakennusaines yhteisöllisen asiantuntijuuden kehittämisessä. (Kostiainen & Gerlander 2009, 7.)

Opettajien työssä korostuu nykyään yhä enemmän yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen. Kostiainen ja Gerlander (2009, 7) esittävät Välijärveä (2006, 23) ja Rautiaista (2008) mukailleen, että opettajan tulisi luopua yksin selviämisen aatteesta ja oppia käymään keskustelua opetustyöstä opettaja kollegoiden sekä muiden koulussa työskentelyyn osallistuvien ammattiryhmien kesken. Lisäksi opettajien vuorovaikutus vanhempien kanssa kasvaa jatkuvasti ja on yhä merkittävämpää. Erilaisten oppilaiden ja vanhempien kohtaamisessa tarvitaan koko ajan enemmän uusia tapoja vuorovaikutuksen hallintaan. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 17.)

Mashburnin ym. (2008) ja Yoshikawan ym. (2013) mukaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun on todettu olevan keskeinen pedagogisen työn laadun määrittäjä opetuksessa (Lerikkanen, Pakarinen, Messala, Penttinen, Aulén & Jögi 2020, 14). Piantan ym. (2008) mukaan vuorovaikutuksen laadulla tarkoitetaan opettajan herkkyyttä huomioida lasten tarpeet ja kykyä säädellä lasten toimintoja ja käyttäytymistä ryhmässä. Myös opettajan taito antaa lapselle kielellistä tukea ja ohjata lapsen toimintaa on vuorovaikutuksen laatuun vaikuttava tekijä (Lerikkanen ym. 2020, 14). Yhtenä vuorovaikutuksen sekä pedagogisen työn laadun osoittajana opetustilanteissa voidaan pitää opettajan visuaalisen huomion kiinnittymistä luokassa (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson 2013). Lasten sosiaalisten valmiuksien ja koulutaitojen kehittymiseen vuorovaikutuksen laadulla on nähty tutkimusten mukaan olevan vahva yhteys (Mashburn ym. 2008; Yoshikawa ym. 2013; Lerikkanen ym. 2020).

Onnistunut opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus luokkahuoneessa edellyttää opettajalta taitoa ylläpitää järjestystä ja luoda kunnioittava ilmapiiri (Harjunen 2011, 403–424). Oikean ilmapiirin luomisen lisäksi tarkoituksenmukainen suhteen kehittäminen opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden keskuudessa rakentaa opettajan pedagogista auktoriteettia (Harjunen 2011, 403–424).

4 OPETTAJAN AUKTORITEETIN JA VUOROVAIKUTUKSEN SUHDE TYÖRAUHAAN JA TYÖSSÄ JAKSAMISEEN

4.1 Työrauha

Perusopetuslaissa (628/1998) työrauha nähdään turvallisena oppimisympäristönä. Tähän viitattaessa korostetaan koulun ja opetuksen järjestäjien vastuuta turvallisen opiskeluympäristön tekemisestä, järjestyssääntöjen ja oppilaiden turvaksi laadittujen kurinpitosuunnitelmien avulla. Vastuu turvallisen opiskeluympäristön luomisessa on opetuksen järjestäjällä sekä koululla. (Perusopetuslaki 628/1998.)

Työrauhan määrittelyyn vaikuttavat aikakaudelle tyypilliset arvot ja kasvatuskäsitykset. Työrauhasta on aiemmin puhuttu koulukurina ja kurinpito-ongelmina. (Opetushallitus 2009, 9.) Hirsjärvi (1983, 196) määrittelee työrauhan luokassa vallitsevaksi rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi. Se edellyttää kaikilta yhteistyötä, joka puolestaan edellyttää kaikilta yhteisön jäseniltä kurinalaista ja sisäistettyä toimintaa sekä yhteisön tekemien sopimusten noudattamista. Työrauha nähdään osana kasvatusta, jonka avulla oppilas kehittää taitoja kuulla ja osallistua luokkayhteisöön. (Hirsjärvi 1983, 196.)

Koulun työrauhahäiriöt ovat monimutkainen ilmiö, jonka syitä on haettu niin oppilaista, opettajista ja opetusjärjestelyistä, kuin kodeista ja yhteiskunnasta. Viimeisimmissä pohdinnoissa ovat korostuneet oppilaiden psyykkinen oireilu ja levottomuus. Vanhemmuuteen liittyvät vaikeudet, opetusryhmien heterogeenisuus ja koko sekä opettajan auktoriteetin heikkeneminen ovat myös tekijöitä, jotka ovat nousseet esille työrauhaongelmia pohdittaessa. (Opetushallitus 2009, 19.)

Opetushallitus (2009, 9) toteaa julkaisussaan, että työrauhaa koskevan tutkimuksen kautta esiin nousee käsitteen subjektiivisuus. Työrauhan käsite on

muuttuva ja suhteellinen. Opettajan näkökulmasta työrauhaan vaikuttavat työkentely- ja opettamisrauha, kun taas oppilaan näkökulmasta oppimis- ja oleskelurauha.

Levinin ja Nolanin (2010, 139) mukaan opettajat voivat edistää työrauhaa monin tavoin luokkahuoneessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Työrauhaan heijastuu olennaisesti opettajan persoona, sekä näkemys opetuksesta ja kasvatuksesta sekä niiden päämääristä ja menetelmistä. (Opetushallitus 2009, 9.) Pelkkä kurinpito ei rakenna työrauhaa, vaan siihen tarvitaan myös kasvatusta ja ohjausta. Hyvässä koulussa opettaja rakentaa ja kasvattaa työrauhaa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2013.)

4.2 Työssä jaksaminen

Työssä jaksamisen perusedellytyksiä ovat Julkisten ja hyvinvointialojen ammattiliiton (2020) mukaan tarvittava osaaminen, kunnolliset työolot, työkyky, mielekäs työ, sekä yksityiselämän tasapaino. Kunnollisilla työoloilla tarkoitetaan turvallista työpaikkaa, jossa työolosuhteet, työn määrä ja työn järjestelyt ovat kunnossa. Työn vaihtelevuus ja vaativuus sekä uuden oppiminen ovat yhteydessä työntekijän osaamiseen. Työn muuttuessa oppimiseen täytyy olla mahdollisuus. (JHL 2020.) Kokemus työn mielekkyydestä ja motivaatio vaihtelevat eri aikoina ja niiden säilymiseksi työpaikalla tarvitaan luottamusta, oikeudenmukaista esimiestyötä sekä kokemusta työn arvostuksesta ja palkitsevuudesta. Toimivat henkilösuhteet ja vuorovaikutus tukevat työssä jaksamista. Yksityiselämän tapahtumat ovat myös kiinteästi yhteydessä työssä jaksamiseen. (JHL 2020.)

Opetustyö on henkisesti rasittavaa ja opettajien kokema stressi on yleisempää kuin muilla aloilla toteaa Opetushallitus (2010, 4) raportissaan. Opetushallituksen (2010, 18) mukaan peruskoulun opettajalle suurin kuormittumisen ja jaksamisen konteksti on oppilaan kanssa tapahtuva vuorovaikutus. Työhyvinvointiin täytyy kiinnittää huomiota, sillä opettajanhuoneen ilmapiiriongelmat näkyvät oppilaiden hyvinvoinnissa ja kouluviihtyvyydessä ja tätä kautta opetuksen laadussa. (Opetushallitus 2010, 4.)

Opetushallituksen (2010, 5) mukaan työhyvinvointi ja sitä kautta työssä jaksaminen on monitahoinen käsite ja sen määritelmien kirjo on laaja. Sosiaali- ja terveysministeriö (2020) määrittelee työhyvinvoinnin kokonaisuutena, jonka muodostavat työ ja sen mielekkyys sekä hyvinvointi, terveys ja turvallisuus. Työhyvinvointia lisää hyvä ja motivoiva esimiestyö, työpaikan ilmapiiri ja työntekijöiden ammattitaito. Työhyvinvointi vaikuttaa merkittävästi työssä jaksamiseen ja hyvinvoinnin kasvaessa työn tuottavuus sekä sitoutuminen työhön lisääntyvät ja tätä kautta sairauspoissaolojen määrä vähenee. (STM 2020).

4.3 Auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhde työrauhaan ja työssä jaksamiseen

Kasvatustieteilijät ovat 1800-luvulta alkaen nähneet opettajan luottamuksellisen suhteen oppilaisiin kaikkein tärkeimpänä auktoriteetin muotona (Saloviita 2014, 51). Opettajan välittäminen oppilaitaan kohtaan näkyy tämän eleissä ja ilmeissä sekä tavassa keskustella heidän kanssaan. Opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista ja pitää huolen, että saa kontaktin jokaiseen oppilaaseen oppituntien aikana. Välittäminen näkyy opettajan panostuksena työhönsä sekä kykynä saada myös oppilaat innostumaan koulutyöstä (Saloviita 2014, 52.)

Blomberg (2008, 20) nimeää tutkimuksessaan opettajan auktoriteetin tärkeimmäksi tehtäväksi opetuksen mahdollistamisen ja sitä kautta oppilaan kasvun edistämisen. Kasvatukseen liittyy aina tietynlainen auktoriteettisuhde, joka asettaa sen kantajalle henkilökohtaisia vaatimuksia. Opettajan kykenemättömyys vastata näihin vaatimuksiin, tekee opettajan menestymisestä vaikeaa. On tärkeää, että opettajat ymmärtävät työrauhan ohjaamisen kuuluvan olennaisesti opetukseen. Se auttaa opettajia löytämään riittävän auktoriteetin ja kohtaamaan ryhmän johtamiseen liittyvät haasteet. (Blomberg 2008, 16)

Saloviidan (2014, 48) mukaan opettajalla on auktoriteettia oppilaisiinsa, kun oppilaat suostuvat toimimaan opettajan toivomalla tavalla ja ohjauksen mukaisesti. Työrauhan ollessa huono, opettajat usein kertovat auktoriteettinsa olevan hukassa. Henkilökohtaisen auktoriteetin rakentuminen on yksi opetustyön pe-

rustehtävistä. (Saloviita 2009, 71–73.) Ojakangas (1998, 292–293) esittää, että auktoriteetti ei voi olla enää modernissa kasvatuksessa aiemmin kuvattu perinteinen auktoriteetti, joka edellyttää ehdotonta tottelemista.

Opetushallituksen (2010) tekemän raportin mukaan kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus ja sen jatkuvuus työyhteisön jäsenten kanssa nähdään henkilökunnan hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Saloviidan ja Honkosen mukaan (2013, 20) opettajien työhyvinvointia edistävät hyvät työolot- ja menetelmät sekä oma osaaminen. Työyhteisön keskinäinen luottamus ja tasa-arvoinen keskustelu sekä vaikuttamismahdollisuudet nähdään työssä jaksamista ylläpitävinä tekijöinä. Useat ongelmat työpaikoilla vaikuttavat vuorovaikutukseen ja monien ongelmien taustalla on vuorovaikutus. (Saloviita & Honkonen 2013, 20.)

Ammatillinen vuorovaikutus opettajanhuoneessa on tärkeää (Salovaara & Honkonen 2013, 165). Ihmissuhteiden laatu työpaikalla on yhteydessä työssä jaksamiseen, oli sitten kyse opettajan ja oppilaiden, opettajien keskinäisten tai opettajan ja rehtorin välisistä suhteista. Koulussa on monia kasvatustilan ammattilaisia sekä erilaisia työryhmiä, joilla kaikilla on vaikutus opettajan työssä jaksamiseen. (Kalimo 1987, 48–50.)

Rajalan (1982, 113) mukaan ajanpuute opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa nähdään hyvin stressaavana. Opettajan työn tekee haastavaksi usein oppilaiden erilaiset tarpeet, ryhmässä voi olla paljon erilaisia ja eri tarpeisia oppilaita. Opettajan työuupumus ja -viihtyvyys ovat sidoksissa siihen, kuinka hyvin opettajan ja oppilaiden yhteistyö onnistuu. (Räisänen 1996, 48–49.) Opettajan työssä stressaavia ja uuvuttavia tekijöitä ovat oppilaiden käytöshäiriöt sekä erilaiset työrauhahäiriöt (Haikonen 1999, 106).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävä oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä opettajan auktoriteetista sekä opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta. Tehtävänä oli myös saada selville luokanopettajien kokemuksia auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen. Tutkimustehtävä rajattiin tarkastelemaan alle kaksi vuotta työssä olleiden luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Selkeiden tutkimuskysymysten asettaminen oli aluksi haasteellista monitulkintaisten ja laajojen käsitteiden vuoksi. Tämän asetelman pohjalta päädyttiin lopulta seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiset ovat luokanopettajien näkemykset opettajan auktoriteetista?
2. Millaisia ovat luokanopettajien näkemykset auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta koulussa?
3. Millaisia ovat luokanopettajien kokemukset auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen?

5.2 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimus toteutettiin laadullisesti keräämällä aineisto vastavalmistuneilta luokanopettajilta. Tutkimusote on laadullinen, sillä tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen kokemuksensa ja näkemyksensä maailmasta, jossa hän elää. Tutkimuksen päämääränä ei ole määrällinen mittaaminen tai tilastollinen yleistäminen, vaan tutkittavan ilmiön ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi tarkoituksena on antaa tutkittavalle ilmiölle mielekäs teoreettinen tulkinta. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 59; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Pattonin (2002, 4-5, 13-15) mukaan laadullisella tutkimuksella voidaan kuvata lähtökohtaisesti todellista elämää ja pyrkiä näin antamaan tarkkaa ja yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 162-164).

Tutkimuksella on sekä fenomenografisia, että fenomenologis-hermeneuttisia piirteitä. Fenomenografinen tutkimus tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja pyrkii ymmärtämään, kuvaamaan ja analysoimaan käsitysten keskinäisiä suhteita. Tässä lähestymistavassa ihmisten käsitykset perustuvat heidän omaan kokemukseensa, minkä lisäksi ilmiötä määrittävät aiheeseen liittyvät termit ja viittaukset (Huusko & Paloniemi, 2006, 163).

Fenomenologisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään ihmisten omia kokemuksia. Kokemukset tulee käsittää ihmisten kokemuksellisenä suhtena, eli maailmana, jossa he elävät. Ihmisten nähdään sekä rakentuvan, että rakentavan sitä maailmaa, jossa he elävät. Kokemusten syntyminen vaatii toimintaa, havainnointia, vuorovaikutusta todellisuuden kanssa sekä tämän koetun ymmärtävää jäsentämistä. (Laine 2018, 29-31.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus tulee tulkinnan tarpeen myötä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 40). Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Laine 2018, 40). Tutkimuksessa tarkasteltujen kokemusten merkitysten ymmärtämiseksi on tehtävä tulkintoja. Kokemusten käsittely edellyttää tulkinallisuuden kriteerejä, jotta tutkija pystyy erottamaan oikeita tulkintoja aineistosta. (Laine 2018, 33.)

Pattonin (2002, 4–5, 13–15) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pätevyys on suuressa roolissa, kun aineisto kerätään haastattelemalla, havainnoimalla tai tulkitsemalla dokumentteja. Tämän vuoksi tieteellisen asenteen omaksuminen on tärkeää. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija joutuu hyväksymään tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia, jotka koskevat tutkimuskohdetta. Näitä ovat esimerkiksi ihmiskäsitys sekä käsitys kokemuksista ja merkityksistä. Tutkijana näihin laajoihin ja teoreettisiin kysymyksiin joudutaan ottamaan kantaa, jotta tutkimus voidaan toteuttaa (Laine 2018, 37).

Tässä tutkimuksessa tutkijat ovat pyrkinet saavuttamaan tieteellisen fenomenologisen asenteen tutkimusta tehdessään. Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus vaatii tutkijan käyttävän tilannekohtaista harkintaa ja tutkimuskohtaisesti parhaiten soveltuvia toimintatapoja. Näin voidaan saavuttaa tutkittavan kokemuksen ja ilmaisun merkitykset mahdollisimman autenttisina (Laine 2018, 35).

5.3 Tutkittavat

Aineiston otantamenetelmänä tutkimuksessa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, joka sopii laadulliselle tutkimukselle. Harkinnanvaraisessa otannassa tavoitteena on keskittyä pieneen otantajoukkoon ja saada siitä mahdollisimman kattava aineisto, jotta ilmiön ymmärtämisessä päästäisiin mahdollisimman syvälle. (Patton, 2002, 46.) Tavoitteena ei ole tehdä tieteellisiä yleistyksiä, vaan teoriaan pohjaava mielekäs tulkinta ilmiöstä. Näin ollen tutkimusjoukon kokoa tärkeämpää tässä tutkimuksessa oli, että tiedonantajiksi valittiin henkilöitä, joilla on mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Tutkittavien valinnassa käytettiin sekä eliittiotantaa, että lumipallo-otantaa.

Eliittiotanta on harkinnanvarainen otantamenetelmä, jonka perusteella informanteiksi on valittu henkilöt, joilta uskotaan saavan parhaiten tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Tutkimusta tehdessä tiedettiin, että muutamat opiskelijakollegat ovat valmistuneet ja työskentelevät luokanopettajina. Heitä kysyttiin osallistujiksi tutkimukseen, sillä heidän

tiedettiin olevan kohderyhmää. Heidän kauttaan löydettiin uusia osallistujia tutkimukseen. Näin ollen haastateltavien hankinnassa käytettiin myös Lumipallo-otantaa. Lumipallo-otannassa tutkijalla on aluksi avainhenkilö, jonka avulla löydetään seuraava informantti, eli haastateltava henkilö (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Alla olevassa taulukossa esitellään haastateltavien taustatiedot.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot

	ikä	sukupuoli	työkokemus
H1	26	mies	3kk
H2	30	mies	12kk
H3	26	nainen	14kk
H4	31	mies	7kk
H5	28	nainen	7kk
H6	28	nainen	9kk

Tutkimusaineisto koostuu kuudesta haastattelusta, joiden osallistajat olivat luokanopettajia ympäri Suomen. Haastateltavat ovat työskennelleet luokanopettajina 0–2 vuotta. Tutkittavat olivat iältään 26–31-vuotiaita naisia ja miehiä. Haastateltavien nimet eivät käy ilmi aineistosta, eikä heitä ole mahdollista tunnistaa. Aineistossa käytettiin haastateltavista pseudonyymejä eli tunnistuskoodeja, kuten H1 = haastateltava nro 1. Kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa olivat luokanopettajat ja heidän kokemuksensa sekä näkemyksensä. Kokemuksia ja näkemyksiä tutkittaessa luontevinta on tutkia aihetta kysymällä heiltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72).

5.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin lokakuun 2020 ja helmikuun 2021 välisenä aikana luokanopettajilta ympäri Suomen. Tutkimukseen haastateltiin kuutta alle kaksi vuotta työssä ollutta luokanopettajaa. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 34) toteavat

haastattelun olevan joustava menetelmä, joka sopii erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, osittain kasvotusten ja osittain etänä vallitsevan maailmantilanteen vuoksi. Haastattelutilanteissa hyödynnettiin etäyhteyksiä – käytössä olivat Zoom ja Facetime -sovellukset. Haastattelutilanteeseen pyrittiin luomaan avoin ja luonnollinen ilmapiiri, videoyhteydestä huolimatta. Tätä helpotti myös, että tutkijat tunsivat osan haastateltavista entuudestaan. Haastattelupaikan tulee olla rauhallinen ja turvallinen (Hirsjärvi & Hurme, 2015, 73). Haastattelut toteutettiin sekä haastattelijoiden, että haastateltavien ollessa rauhallisessa tilassa ilman häiriötekijöitä. Haastattelussa ollaan suorassa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa. Tilanne luokin mahdollisuuden tiedonhankinnan suuntaamiseen ja auttaa näin vastausten taustalla olevien motiivien selvittämisessä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34.)

Tutkimushaastatteluissa on eroja, jotka syntyvät lähinnä strukturointias- teesta. Erot riippuvat siitä, kuinka kiinteästi haastattelukysymykset on muotoiltu ja, kuinka paljon haastattelijä jäsentää tilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 43–47) mukaan puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymykset, teemat ja aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niitä ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin. Tämä antaa haastateltaville mahdollisuuden vastata kysymyksiin omin sanoin. Puolistrukturoidussa haastattelussa on yleistä, että jokin näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47–48.)

Teemahaastattelu valittiin, koska haastattelun tarkoituksena oli saada haastateltavien omat ajatukset ja kokemukset tutkittavasta aiheesta parhaiten esiin. Hurmeen ja Hirsjärven (2015, 47) mukaan teemahaastattelussa huomioidaan, että ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä ja ne syntyvät vuorovaikutuksessa. Teemahaastattelussa haastateltavia yhdistää kokemustieto tietystä asiasta tai ilmiöstä ja tämän takia haastattelu suunnataan heidän subjektiivisiin kokemuksiinsa. Teemahaastattelulla pyritään tutkimaan yksilön ajatuksia, kokemuksia ja tuntemuksia sekä heidän sanatonta kokemustietoaan. Tässä

haastattelumenetelmässä korostuu tutkittavien elämysmaailma, joka tuo heidän äänensä kuuluviin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.)

Teemahaastattelussa tutkittavien valintaan on kiinnitettävä huomiota, eikä haastateltavia tule valita sattumanvaraisesti. Tutkittavien tulee olla henkilöitä, joilta arvellaan saatavan luotettavaa tietoa tutkittavista asioista. (KvaliMOTV 2020.) Tämän vuoksi haastateltaviksi valittiin juuri kyseiset henkilöt, sillä tutkijat kokivat saavansa heiltä parhaan mahdollisen haastatteluaineiston.

5.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä ja, jonka avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 200, 91.) Sisällönanalyysillä tarkoitetaan pyrkimystä sanallistaa dokumenttien sisältöä. Aineiston analysoinnin tarkoituksena on informaation lisääminen sekä hajanaisen aineiston kokoaminen mielekkääksi, selkeäksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103–110.) Tällä analyysimenetelmällä pystytään järjestelemään avoimien kysymysten vastauksia tiiviiseen ja selkeään muotoon, sekä luomaan johtopäätöksiä niistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–93.) Tässä tutkimuksessa analyysi tehtiin aineistolähtöisesti eli induktiivisesti. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa pääpaino on aineistossa, mikä tarkoittaa sitä, että analyysiyksiköt eivät ole ennalta päätettyjä ja teorian rakentumista ohjaa aineisto. Tällöin puhutaan induktiivisuudesta, joka tarkoittaa, että tutkija etenee yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin. (Eskola & Suoranta 1998, 83.) Tutkija kehittää aineiston pohjalta käsitteitä ja erittelee niiden suhteita. Aineistoa analysoitaessa tutkija liikkuu koko ajan aineiston ja sen pohjalta syntyvien käsitteiden välillä. (Rantala 2010,114)

Sisällönanalyysille tyypillistä on haastattelussa puhuttujen asioiden litterointi sanatarkasti. Etenkin ne puheen piirteet, jotka ovat oleellisia analysoitavan ongelman näkökulmasta, tulee litteroida huolellisesti. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 368–369.) Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla eli

muuttamalla haastattelut tekstimuotoon. Nämä tekstimuotoon saatetut äänitalenteet muodostavat haastatteluaineiston (Ruusuvuori & Nikander 2017, 367).

Braunin ja Clarken (2006, 77–101) mukaan teema-analyysi on erityinen aineistolähtöinen menetelmä, jonka avulla voidaan tunnistaa, analysoida ja raportoida aineistossa olevia säännönmukaisuuksia ja rakenteita. Braunin ja Clarken (2006, 77–101) esittämän teema-analyysin periaatteiden mukaisesti tutkimusaineistoon tutustuttiin ensin tarkasti. Litteroidut haastattelut luettiin useaan kertaan huolellisesti, samalla hahmotellen niistä nousevia alustavia koodeja. Koodit ovat aineistosta nousevia ja tutkimusaiheen kannalta kiinnostavia kohtia (Eskola & Suoranta 2000, 155). Analyysin toisessa vaiheessa koko aineisto koodattiin systemaattisesti etsimällä kohdat, joissa puhuttiin auktoriteetista ja vuorovaikutuksesta sekä työrauhasta ja työssä jaksamisesta. Tämän jälkeen aineisto koottiin uudelleen näiden koodien mukaisesti.

Kolmannessa vaiheessa lähdettiin kokoamaan koodeja potentiaalisiksi teemoiksi. Teemat ovat aineistosta tunnistettavia säännönmukaisuuksia ja rakenteita, jotka muodostetaan pohjautuen tulkittuihin merkityksiin ja säännönmukaisuuksiin. Seuraavaksi tarkistettiin koodien ja teemojen sopivuus, aineistoesimerkkien sekä koko aineiston tasolla. Viidennessä vaiheessa teemoja täsmennettiin ja nimettiin tutkimuksen kannalta oleellisiksi. Onnistunut teemoittelu tarvitsee teoreettisen viitekehyksen ja empirian vuoropuhelua, ettei aineiston raportointi jää vain irralliseksi sitaattikokoelmaksi. Teemoittelu käytetään aineistonanalysointitapana usein, kun halutaan saada ratkaisu johonkin käytännölliseen ongelmaan. (Eskola & Suoranta 1998, 160, 174–180.) Jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla luotiin ensin alateemat, joiden avulla muodostettiin lopulliset, tutkimuksen kannalta olennaiset yläteemat. Alla olevassa taulukossa on esimerkki ylä- ja alateemojen muodostamisesta.

TAULUKKO 2. Teemoittelu opettajan auktoriteetin näkemyksistä

Alkuperäinen ilmaus	Alateema	Yläteema
"Opettajan auktoriteetti on sellaista, että se opettaja on pystynyt luomaan sinne luokkaympäristöön sellaisen turvallisen tilan missä jokaisella oppilaalla on sellainen hyvä olla"	Turvallinen tila ja luotettava aikuinen	Turvallisuus
"Aina pitäisi pyrkiä kaikkien opettajien, oli sitten pidempään ollu töissä tai lyhyempää aikaa, että vaan käyttää siinä alussa aikaa siihen oman auktoriteetin löytämiseen sen vuorovaikutuksen kanssa, sen ryhmän kanssa"	Suhteen luominen ja hyvä vuorovaikutus	Oppilaan tuntemus
"--se opettaja on luonut sinne luokkaan selkeät säännöt mitkä kaikki ymmärtää, ja sit se on saanut luotua sinne sellaiset käytännöt siihen luokkaan et ne jokainen oppilas, joka sinne tulee aamulla kouluun tietää ihan tasan tarkkaan mitä tänään tulee tapahtuun--"	Selkeät säännöt ja struktuuri	Johdonmukaisuus
"Kyllä mä uskon, että se voi kasvaa ja kehittyä, tai ainakin toivon, että varmasti kun tulee kokemusta erilaisten oppilaiden kanssa toimimisesta ja eri ikäisten oppilaiden kanssa toimimisesta ja oppii kollegoilta ja rehtorilta ja muilta nii kyllä varmasti siinä kehittyä"	Luotto omaan tekemiin, uusiin tietoihin	Ammattitaito
"--semmonen vanhanaikainen käsitys ja ehkä semmonen harhakäsitys auktoriteetista et puhutaan semmosesta niinkun pelolla ohjaamisesta niin se ei oo mun mielestä auktoriteettia, taikka on auktoriteettia, mut ei tervettä auktoriteettia--"	Auktoriteetti ja vallan käyttö	Valta-asema
"--opettajan auktoriteetti on sitä, että omalla persoonalla tai käytöksellä saa niihin lapsiin tai nuoriin otteen--"	Itsevarmuus ja olemus	Persoona

Osa sitaateista sopi useampaan yläteemaan, joten ne sijoitettiin useamman käsitteen alle. Analyysin viimeinen vaihe oli tulosten tuottaminen, jossa aineisto-otteet esiteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti Braunin & Clarcken (2006, 77–101.)

teema-analyysiä toteuttaen. Kuusivaiheinen teema-analyysi alkaa aineistoon tutustumisesta ja päättyy tutkimusraportin kirjoittamiseen (Braunin & Clarken (77-101, 2006).

5.6 Eettiset ratkaisut

Jokaisen tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden perustana on hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen. Jokainen tutkimus sisältää myös monia erilaisia päätöksiä ja siten tutkijan etiikka joutuu koetukselle lukemattomia kertoja tutkimusprosessin aikana. (Eskola & Suoranta 2008, 52.) Tutkijan ja tutkittavan välillä ei saa olla riippuvuussuhdetta, joka voi vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 55).

Tutkittaville lähetettiin ennen haastatteluja tietosuojailmoitus, jossa kuvattiin tutkimuksen aihe, sekä mihin tarkoitukseen aineistoa tullaan käyttämään. Tietosuojailmoituksessa kerrottiin myös tutkittavan oikeuksista tutkimukseen liittyen. Lisäksi tutkittaville lähetettiin ennen haastattelua sähköpostitse tutkimuslupalomake. Tutkimuslupalomakkeissa käytettiin tutkittavien nimiä, mutta lomakkeet tuhotaan välittömästi tutkimuksen valmistuttua.

Haastateltavien vastauksia käytettiin luottamuksellisesti ja tarkoitukseenmukaisesti. Haastateltavien vastauksia ei vääristelty ja aineistoa käytettiin vain tähän tutkimukseen. Haastateltaville kerrottiin selvästi, mitä tutkitaan ja mihin he tulevat vastaamaan. Tutkittavista kerättiin vain tarpeellinen tieto minimointiperiaatteen mukaisesti. Tutkimuksen haastatteluaineistoa säilytetään luottamuksellisesti yliopiston tarjoamalla suojatulla U-aseamalla. Tutkimuksen valmistuttua haastatteluaineisto hävitetään tietoturvalisest. Tutkimusta tehdessä pidettiin huoli, että vastaajien anonymiteetti säilyy koko tutkimusprosessin ajan. Aineistosta ilmenee ainoastaan haastateltavien sukupuoli, ikä, sekä kuinka kauan vastaaja on työskennellyt luokanopettajana. Tutkimuksen eettisyyttä lisää se, ettei haastatteluaineistoa ole annettu kenellekään ulkopuoliselle luettavaksi.

Osa tutkittavista oli tutkijoille entuudestaan tuttuja opintojen kautta. He valikoituivat mukaan tutkimukseen omasta kiinnostuksestaan tutkittavaa aihetta kohtaan sekä tiedossa olleen työtilanteensa mukaan. Ihmisiin kohdistuvassa tutkimuksessa yksi tärkeimmistä eettisistä periaatteista on informaatioon perustuva luottamuksellisuus, yksityisyys, suostumus sekä seuraukset. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 20).

Tutkimus suunniteltiin huolellisesti ja sen tavoitteet ja hyödyt kerrottiin tutkittaville avoimesti. Mäkisen (2006, 66) mukaan tutkijoilla tulee olla riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä sen hyödyistä ja kohderyhmästä. Lisäksi haastateltavien kokemuksta sekä tutkimuksen vaikutusta heihin tulee tutkimusta tehdessä huomioida (Kvale 1996, 11). Luottamuksellisuuden toteutumista arvioitiin koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksessa pidettiin huoli, ettei tutkittavalle koidu minkäänlaisia haittoja tutkimuksesta (Kuula 2011, 24). Tutkimusta tehdessä on noudatettava ihmisarvon kunnioittamisen periaatetta, minkä mukaan on väärin aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavia riippumatta tutkimuksen tarkoitusperistä (Eskola & Suoranta 2001, 56). Tutkimuksen aiheena oli luokanopettajien henkilökohtaiset näkemykset ja subjektiiviset kokemukset, joita tutkittaessa huomioitiin kysymysten arkaluontoisuuden mahdollisuus. Aineistosta nostettiin esille vain tutkimuksen kannalta oleelliset ilmaukset. Tutkittavilla oli mahdollisuus lopettaa tutkimus milloin tahansa ja kieltää haastattelun käyttö tutkimuksessa.

5.7 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tukee tutkimuksessa eteneminen suunnitellusti ja tutkimuskohteen pysyminen siinä, mitä lähtökohtaisesti on luvattu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–76). Tällöin tutkimuksessa toteutuu validiteetti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136; Hirsjärvi & Hurme 2017, 187). Tutkimus eteni tarkoituksenmukaisesti ja suunnitellusti. Laadullisessa tutkimuksessa on ominaista, että tutki-

musongelma täsmentyy tutkimuksen aikana. Tutkijat varautuivat tähän ja pyrkivät pitämään tutkimusasetelman avoimena. Tulokset rajattiin tutkimuskysymysten mukaisesti haastatteluaineistosta. (Kiviniemi 2010, 71-72.)

Tutkimuksessa keskityttiin tutkimaan haastateltavien opettajien henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia. Tutkijoiden tulee tiedostaa, että henkilökohtaisten mielipiteiden esittäminen tutkijalle avoimesti voi haastattelutilanteessa olla vaikeaa. Jossakin tapauksessa tämä voi johtaa totuuden tietoiseen vääristämiseen, mikä tutkijoiden tulee ottaa huomioon tutkimusta tehdessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.) Kaikki haastattelutilanteet olivat kuitenkin luontevia ja sujuvia. Tämä loi tutkijoille käsityksen, että haastateltavat eivät kokeneet tarpeelliseksi vääristää vastauksiaan omista näkemyksistään ja kokemuksistaan. Haastattelukysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman neutraaleiksi, jolloin tutkittavien vastauksissa ei olisi johdattelua tai vastauksia ohjaavia tekijöitä. Haastatteluissa esitetyt lisäkysymykset eivät myöskään olleet johdattelevia. Lisäkysymysten avulla pyrittiin saamaan lisätietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkittavien alkuperäisiä ilmauksia ei ole missään tutkimuksen vaiheessa muutettu. Tuloksissa esitellään vain tutkittavien omia näkemyksiä ja kokemuksia, eikä tuloksissa esiteltyjä aineistositaatteja ole muokattu. Tutkijat pyrkivät siihen, että tulosten käsitteellistäminen sekä niiden pohjalta tehdyt tulkinnat vastaavat haastateltavien käsityksiä. Tällöin uskottavuus tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä toteutuu (Eskola & Suoranta 2014, 212-213).

Hirsjärven ja Hurmeen (2017, 185) mukaan aineiston luotettavuuteen vaikuttaa sen laatu. Haastatteluiden tallenteet litteroitiin mahdollisimman nopeasti haastatteluiden jälkeen. Tutkijan tavoite on tutkimuksen luotettavuuden takaminen (Eskola & Suoranta 2014, 211). Tutkija on oman tutkimuksensa tärkein luotettavuuden kriteeri, joten hänen tulee tarkkailla koko tutkimusprosessia kaikkine vaiheineen. Tutkijat pyrkivät olemaan puolueettomia ja jättämään omat mielipiteensä tietoisesti tutkimuksen ulkopuolelle. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) esittävät tutkijaan liittyvän triangulaation lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Se tarkoittaa tilannetta, jossa tutkimusta toteuttaa yhden tutkijan sijaan kaksi, ja näin ollen ratkaisuihin on vaikuttamassa kummankin tutkijan käsitys siitä, mikä

on oikein (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Triangulaatio toteutui tässä tutkimuksessa tutkijoita ollessa kaksi. Koko tutkimuksen ajan molemmat tutkijoista arvioivat tutkimuksen luotettavuuden toteutumista.

Tutkimusprosessin kaikki vaiheen on tuotu esille tutkielmassa. Kiviniemen (2018, 85) mukaan tarkka ja yksityiskohtainen kuvaus tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä sekä analyysistä tekee tutkimuksesta paremmin ymmärrettävän, sekä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tulee tarkastella tutkimustaan kriittisesti koko prosessin ajan ja suhteuttaa sitä teoriaan. Tutkimuksen tulokset tulee esitellä niin, että lukija voi arvioida ja ymmärtää niitä. (Mäkinen, 2006, 102.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä pidetään tulkintojen vahvistuvuutta, mikä tarkoittaa tutkijan tulkintojen saavan tukea muiden samaan ilmiöön keskittyvistä tutkimuksista (Tuomi & Sarajärvi, 138–139).

6 TULOKSET

6.1 Luokanopettajien näkemyksiä opettajan auktoriteetista

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten mukaan. Tulosten ensimmäisessä osiossa perehdytään ensimmäiseen tutkimuskysymyseen: millaiset ovat luokanopettajien näkemykset opettajan auktoriteetista. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta muodostettiin kuusi yläteemaa, jotka olivat: turvallisuus, oppilaantuntemus, johdonmukaisuus, ammattitaito, valta-asema sekä persoona.

6.1.1 Turvallisuus

Hieman yli puolet vastaajista näkivät turvallisuuden osana opettajan auktoriteettia. Opettajien vastauksissa turvallinen tila, luottamus ja luotettava aikuinen nähtiin osana opettajan auktoriteettia. Opettaja, jolla on auktoriteettia, pystyy luomaan luokkaympäristöön turvallisen tilan oppilailleen. Turvallisuuden tunne saadaan aikaan opettajan asettamilla rajoilla ja raameilla sekä selkeydellä, näin oppilaat tietävät kuka luokassa neuvoa ja päättää.

Opettajan auktoriteetti on sellaista, että se opettaja on pystynyt luomaan sinne luokkaympäristöön sellaisen turvallisen tilan missä jokaisella oppilaalla on sellainen hyvä olla. H2

No, mun mielestä se näkyy ainakin sellasena niinkun luokassa sellasena, että ne oppilaat ovat niinkun, tietävät että kuka siellä tavallaan niitä neuvoja ja ohjeita antaa, että se on tavallaan se aikuinen ja turvallinen aikuinen henkilö. H5

-- ei oo niinkun vertaisryhmää niille lapsille, tai oppilaille, vaan on se turvallinen aikuinen siellä, joka viimekädessä kuitenkin luo ne raamit ja rajat. H6

Auktoriteetti nähtiin usein luottamuksen kautta muotoutuvana uskottavuutena niin koulun lapsille kuin aikuisille. Vastauksissa ilmeni, että auktoriteetti tulee ansaita ja se vaatii opettajan ja oppilaan välisen luottamussuhteen. Haastateltava 5 toi esiin, että "hän on niin kun kuitenkin sitten se luokan pää ja se auktoriteetti pitää mun mielestä ansaita." Useampi haastateltavista koki ansainneensa luottamuksen oman toimintansa kautta.

Oppilaat tuntuu, että ne ei kyseenalaista mun päätöksiä, kun niillä tulee ongelmia, ne tulee kysymään multa, jos ne ei tiää miten nyt pitää toimia nii ne kysyy multa ja sitä kautta tulee sitä luottamusta ja mä koen, että luotettavan aikuisena mä oon saanu myös semmosen auktoriteettiaseman. -- H1

Nyt kun sitä tässä pyörittelee nii mä lähen sitä muotoileen luottamuksen kautta lähestymään eli, semmonen luotettava, uskottava henkilö koulussa lapsille, lasten aikuisille. -- H1

Mää nään taas enemmän sen niin että se pitää kuitenkin ansaita ja se liittyy paljon siihen opettajan ja oppilaan väliseen luottamukseen ja semmoseen, että ne oppilaat oppii luottaa siihen, että sää, oot se turvallinen aikuinen. -- H6

Se on ehkä luottamussuhde niihin lapsiin, joo kyllä aattelen auktoriteetin luottamuksen kautta, että ja on se turvallinen ja luotettava aikuinen niille lapsille, nii jos noi laatikot pysyy raxsimaan et on luotettava, turvallinen ja se on molemminpuolista se luottamus nii silloin koen, että toimin myös auktoriteettina. H4

Luottamus korostui useassa vastauksessa auktoriteetin luomisen kannalta oleellisena tekijänä. Molemminpuolinen luottamus opettajan ja oppilaan välillä oli Haastateltavan 4 mukaan auktoriteettina toimimisen edellytys. Opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen kerrottiin tekevän opettajasta turvallisen aikuisen ja auktoriteetin.

6.1.2 Oppilaantuntemus

Oppilaantuntemus ja suhteen luominen oppilaisiin sekä vuorovaikutus luokassa nähtiin tärkeänä osana opettajan auktoriteettia useassa vastauksessa. Vastauksissa nostettiin esille ajankäyttö oppilaiden kanssa tutustumiseen ja oman auktoriteetin löytäminen erilaisten oppilaiden ja ryhmien kanssa. Haastateltava 3 nosti esiin myös oman toiminnan tarkastelun hyvän oppilaan tuntemuksen luomisessa.

Et sit mun mielestä, jos sulla ei oo sitä taitoo lukee niitä lapsia tai sitä sun ryhmää niin sit on kyllä, vois varmaan miettiä alan vaihtoo tai niitä omia käytäntöjä. H3

Aina pitäis pyrkiä kaikkien opettajien, oli sitten pidempään ollu töissä tai lyhyempää aikaa, että vaan käyttää siinä alussa aikaa siihen oman auktoriteetin löytämiseen sen vuorovaikutuksen kanssa, sen ryhmän kanssa. H3

Se, tavallaan se, että mitä, uskooko ne minua vai ei, tottakai se että miten, lapsia kohtaan käyttäydyt, riippuu ihan siis joka oppilaasta, että toisille, toinen tarvii toisenlaista puhetta, kun toinen, mutta, kyllä se silti niinkun se perimmäinen, että minua kannattaa kuunnella, niin se pysyy riippumatta siitä, että minkälaisia ne oppilaat on. H6

Auktoriteetti kehittyy myös hyvällä opettaja-oppilassuhteella. Opettajan on tärkeä arvostaa oppilaitaan, jolloin myös oppilaat arvostavat opettajaa ja tätä kautta

opettajan auktoriteetti koettiin muodostuvan. Haastateltava 5 kertoi, että ”arvos-
tamalla niitä oppilaita niin ne oppilaat arvostaa mua.” Oppilaiden kuuntelemi-
nen ja kiinnostus oppilaan asioista nähtiin myös auktoriteettia vahvistavana te-
kijänä.

Se että kun luokanopettaja on saanu luotua, vaikka suhteen semmoseen vaikeeseen oppi-
laaseen, ja sen auktoriteetin sitä kohtaan et se niinkun on saanu sen hallintaan, kun on niin
monet kasvatuskeskustelut käyty ja muuta käyty läpi ja sää tiedät kaiken sen lapsen elä-
mästä ja näin, niin sit sää niinkun oot saanu luotua sen suhteen. H2

Suhteen luominen sekä oppilaiden asioihin perehtyminen olivat Haastateltavan
2 mukaan auttaneet luomaan auktoriteetin vaikeaan oppilaaseen. Oppilaan tun-
temuksen tärkeys nousi esiin tässäkin vastauksessa.

6.1.3 Johdonmukaisuus

Selkeät säännöt ja struktuurin luominen lisäävät monen vastaajan mielestä opet-
tajan auktoriteettia. Selkeiden sääntöjen avulla jokainen oppilas tietää, mitä teh-
dään ja mitä tapahtuu ja mitä häneltä odotetaan. Opettajan on tärkeä kertoa ja
perustella oppilailleen, miksi asiat koulussa tehdään tietyllä tavalla ja miksi kou-
lussa on säännöt, joita tulee noudattaa. Oman toiminnan perustelu ja sanallista-
minen nähtiin myös osana opettajan auktoriteettia.

Se opettaja on luonu sinne luokkaan selkeet säännöt mitkä kaikki ymmärtää, ja sit se on
saanu luotua sinne sellaset käytänteet siihen luokkaan et ne jokainen oppilas, joka sinne
tulee aamulla kouluun tietää ihan tasan tarkkaan mitä tänään tulee tapahtuun, mihin täällä
mennä, mitä seuraavaks tulee tapahtumaan, missä mun paikka on ja se, et mitä multa täällä
niinkun, odotetaan, tän niinkun esimerkiksi niinku käyttäytymisen suhteen. H2

Mun mielestä sitä auktoriteettia on myös sitten se että se pystyy kertomaan ja perustele-
maan sille oppilaalle et minkä takia sun täytyy toimia näin, miten tässä nyt kuuluu ja
minkä takia sun pitää nyt noudattaa näitä sääntöjä mitkä täällä koulussa on sekä sitten että
minkä takia näitä oppiaineita mitä täällä käydään niin sun pitäis niinkun opiskella täällä
koulussa, et se on mun mielestä sitä opettajan auktoriteettia. H2

Auktoriteetin ajateltiin olevan huono, jos opettaja ei itsekkään tiedä mitä ollaan
tekemässä. Haastateltava 2 totesi, että opettajan on tärkeä itse tietää mitä ollaan
tekemässä milloinkin.

Sillonku tota ei ole sellanen ihan itselle selkeä kuva mitä pitäis olla tekemässä ja missä nyt
pitäis olla ja tota, mitä nyt olis tarkoitus tehdä ja näin niin sillon auktoriteetti on erittäin
huono. H2

Iso osa sellasta auktoriteetin säilyttämisestä on et miten sen pystyy niinku ottaan on se että ei niinkun anna periksi, se että jos jollekin oppilaalle antaa periksi jonkun jutun, että se voittaa sen opettajan, sen koulun aikuisen, kun sen siellä jossain asiassa, niin siinä kohtaa on auktoriteetti, aika niinkun, aika kovasti menetetty, koska kuitenkin koulussa opettajalla riittää ne keinot pitää se auktoriteetti ihan loppuun saakka. H2

Periksi antamisella nähtiin auktoriteettia heikentävä vaikutus, koska opettajalla on keinoja auktoriteetin säilyttämiseen. Haastateltava 2 totesi auktoriteetin olevan menetetty, mikäli opettaja antaa aina periksi eikä näin pysty säilyttämään auktoriteettia.

6.1.4 Ammattitaito

Auktoriteetti nähtiin vastauksissa luottamuksena omaan tekemiseen, kokemukseksi sekä työvuosien karttuessa saavutettavana. Kokemus toi varmuutta omaan tekemiseen ja sitä kautta sen nähtiin vaikuttavan auktoriteettiin. Kyky ennakoida erilaisia tilanteita ja niiden syitä ajateltiin muodostuvan työkokemuksen kautta. Haastateltava 5 nosti kokemuksen lisäksi esiin kollegoilta ja rehtorilta oppimisen.

--et sä tiedät mistä tää nyt vois johtua tää niinkun tilanne ja näin, et sit sää osaat jo ennakoidakkin jo huomattavasti etukäteen asioita sillon kun sää oot, oot sulla on ollu työvuosia, ettei niinkun, ja muutenkin kun sitä aikaa kuluu, niin koko ajan karttuu tietenkin se, tota se kokemus ja sitten tietenki se mikä vaikuttaa. H2

Kyllä mä uskon, että se voi kasvaa ja kehittyä, tai ainakin toivon, että varmasti kun tulee kokemusta erilaisten oppilaiden kanssa toimimisesta ja eri ikäisten oppilaiden kanssa toimimisesta ja oppii kollegoilta ja rehtorilta ja muilta nii kyllä varmasti siinä kehittyi et siinä kyl varmasti tulee paremmaksi. H5

Se varmasti on niinku työvuodet kartuttaa sitä omaa varmuutta, itsevarmuutta opettajana ja se taas sitte uskoisin et heijastuu, kun tietää ite opena mitä luokas tekee ja miks tekee, nii se näkyy myöskin semmosena varmuutena ja turvallisuutena niille oppilaille, et varmasti. H4

Mutta koen, että se on semmonen asia, että en mä sitä niinkun työvuosien saatossa enää saavuta, että se minun auktoriteetti on todennäköisesti nyt tässä, saavutettu. Ja toki sitten ehkä niinkun keinot voi muuttua, mutta ei se niinkun se varsinainen auktoriteetti minussa, en usko, että se muuttuu. H6

Nuoren iän ajateltiin joissain tapauksissa voivan heikentää opettajan auktoriteettia, esimerkiksi oppilaan huoltajien tai kokeneempien kollegoiden kanssa. Haastateltava 1 näki auktoriteetin vanhempia kohtaan kehittyvän työvuosien karttuessa, mutta oppilaiden kanssa ei kokemuksen puute tai nuori ikä heikentänyt auktoriteettia.

Joo ehtomasti se niinku auktoriteettiasema nii nii, mä koen että mä oon omille oppilaille saanu sen niinku, tai se on ollu aina hyvä, mutta sitte vanhempien kanssa nii sitä vähä kyseenalaistan, et mitä ne vanhemmat ajattelee musta opettajana, pitääkö ne mua niinku hyvänä, päteväna opettajana heidän kullannupuille. H1

Nuorena vastavalmistuneena opiskelijana nii aina se lapsen vanhemman reaktio hirvittää ja mä luulen, että se liittyy siihen auktoriteettiasemaan, kun nuorena opettajana lasten vanhemmille rupee soittelemaan, että vanhempia kohtaan koen, että työvuosien karttuessa. H1

Ja että se on ihan ihmeellistä, että noin nuori ja noin vastavalmistunut, tai silloin kun en ollu vielä valmistunut, että toki kaikki ei silloin sitä tiennykkään, mutta että kyllä mä koen, että sillä on, ne tietynlaiset ennakkoluulot, varsinkin nuoria naisia kohtaan, aika syvällä. Ja se näkyy niinkun, se näkyy toki myös niinkun hyvässä, että kyllä mä koen, että monet on, ainakin tässä mun nykyisessä työssä sillain, että sulla on se usin tieto. H6

Haastateltava 6 näki iän ja sukupuolen tuomat ennakkoluulot omaan auktoriteettiin heijastuvina tekijöinä, niin hyvässä kuin pahassa. Haastateltava 6 näki kuitenkin myös iän positiivisena tekijänä ja vastavalmistuneen opettajan omaavan uusimman tiedon.

6.1.5 Valta-asema

Haastateltava 2 kertoi valta-asemasta opettajan ja oppilaan välillä nostoen esiin pelolla ohjaamisen ja vallankäytön. Pelolla ohjaaminen nähtiin epäterveenä ja vanhanaikaisena auktoriteettina.

Kun on se aikuinen siinä tilanteessa ja kun on se lapsi, niin sehän on jo valta-asema itsessään se, aikuisena olemine siinä, niin sit se, että kun sää keskustele sen lapsen kanssa ihan kahden kesken sen niin sen ei tartte esittää siinä kohtaa kenellekään mitään. Mut siten kun sullaon se valta-asema siinä, niin sä oot se aikuinen siinä luokassa. H2

Ei, se että niinkun semmonen vanhanaikainen käsitys ja ehkä semmonen harhakäsitys auktoriteetista et puhutaan semmosesta, niin kun pelolla ohjaamisesta, niin se ei oo mun mielestä auktoriteettia, taikka on auktoriteettia, mut ei tervettä auktoriteettia. H2

Että sellanen, että maailma vaan pyörii niin että valitettavasti sillä lailla, että joku auktoriteetti aina päättää ja sitä ei auta, kun toimia sillein, mutta ei kaikki asiat tarvii mennä sillä lailla. H6

Valta-aseman nähtiin muodostuvan opettajan ollessa aikuinen luokassa sekä kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, kuten Haastateltava 2 toi vastauksessaan esiin. Haastateltava 6 nosti esiin auktoriteetin tuoman päätösvalan.

6.1.6 Persoona

Viisi kuudesta haastateltavasta näki persoonan osana auktoriteettia. Vastauksissa opettajat kertoivat, että auktoriteettiasema luokassa saavutetaan omalla persoonalla ja olemuksella, sekä luomalla luokkaan rauhallinen ilmapiiri.

Vanhempia kohtaan koen, että työvuosien karttuessa, mutta sitte taas itteni piän persoonana sellasena, että en oo siinä itse luokkatyöskentelyssä. H1

Opettajan auktoriteetti on sitä, että omalla persoonalla tai käytöksellä saa niihin lapsiin tai nuoriin otteen, et se, että työrauha säilyy ja se on sellasta rauhallista tekemistä, et siel ei vaan koko ajan puhuta päälle ja kukaan ei pysty keskittymään, vaan se et opettaja sillä omalla olemuksellaan saa sellasen rauhan ja sellasen hyvän olon, tai sellasen tyynen olon sinne luokkaan. H3

Varmasti kokemus auttaa siihen auktoriteettiasiaan ja löytää itelle toimivia tapoja olla se auktoriteetti, mutta on se myöskin persoonaan tosi vahvasti liitettävissä--. H4

Haastateltavat nostivat myös opettajan olemuksen ja käytöksen osaksi auktoriteettia. Haastateltava 5 kuvasi karisman vaikuttavan auktoriteettiin ja toi ilmi ajatuksen, jonka mukaan auktoriteetti voi olla monesti liitettävissä myös jämäköihin mielipiteisiin ja lausahduksiin sekä kovuuteen. Luonteenpiirteet, kuten ulospäinsuuntautuneisuus nimettiin myös auktoriteettia tukevaksi tekijäksi.

Osa voi olla semmosia niinkun charmantteja ja semmosia, joilla on sellanen luontainen, synnynnäinen tavallaan karisma, ja mun mielestä se karisma liittyy myös ehkä siihen auktoriteettiin jollain lailla, et jos on semmonen hyvä karsima nii tavallaan se auktoriteettikin tulee siinä, kun astuu huoneeseen, nii tavallaan ottaa sillä karsimallaan sen tilan haltuun. H5

Monesti sit, jos ajattelee, että on semmonen kova auktoriteetti niin on myös aika semmoset jämäkät mielipiteet ja ne lausahdukset siellä luokassa, että tietysti on monenlaista auktoriteettia. H5

Jotkut seikat varmaan myös luonteessa sitte vaikuttaa siihen joko positiivisesti tai sillä lailla et se on helpompi vielä siitä kehittyä, jos on jo luontaisesti, vaikka ulospäinsuuntautunut ja semmonen, niinkun karismaattinen tyyppi niin varmasti se auktoriteetti sieltä vielä helpommin sitten tulee. H5

Sitä ei voi opettaa sitä auktoriteettia, siihen voi antaa niitä käytännön keinoja, mutta ei pysty, sitä ei pysty, niin kun ämpäreillä antaa, että ota sää nyt tästä tätä auktoriteettia vähän itelles ja koita pärjätä. H6

Haastateltava 6 näki, että auktoriteetin luomiseen voi antaa käytännön keinoja, mutta sitä ei voi antaa tai opettaa kenellekään. Useissa vastauksissa nousi esiin opettajan persoona ja luonne, joiden nähtiin vaikuttavan opettajan auktoriteettiin ja helpottavan sen saavuttamista.

6.2 Luokanopettajien näkemyksiä auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta

Useissa vastauksissa vuorovaikutuksen koettiin olevan olennainen tekijä ja väline auktoriteetin muodostumisessa. Auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhdetta koskevissa vastauksissa opettajan auktoriteettia lähestyttiin suurelta osin opettajan persoonan sekä oppilaan kohtaamisen kautta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aineistosta löydettiin neljä pääteemaa, jotka olivat: persoona, luottamus, kohtaaminen ja kunnioitus.

6.2.1 Persoona

Auktoriteetin koettiin syntyvän vuorovaikutuksen kautta. Käsitteet kulkevat käsi kädessä kaikissa vastauksissa. Kysyttäessä auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta, useampi haastateltavista lähestyi asiaa persoonan kautta. Haastateltavat 3 ja 4 kokivat auktoriteetin ominaisuutena, joka välittyy vuorovaikutuksen ja opettajan käytöksen kautta.

Sit se tulee sitä kautta se auktoriteetti. Et niinkun, en koe yhtään et se semmonen tiukka vain ja kylmä, ja sit aina semmonen tomakka ja tosi semmonen kylmä tyyppi niin ei se oo sellasta samanlaista, se voi olla pelottavaa mut se ei oo niinkun auktoriteettia, vaan sit se on ihan eri tavalla luotu. Et auktoriteetti on mun mielestä sellasta kunnioitusta ja sit se syntyy sitä kautta sen vuorovaikutuksen kautta. H3

Tavallaan nii tarkastelen ehkä tätäkin persoonallisuuden kautta, että siellä luokassa on tosi vaikee saavuttaa auktoriteetti olematta oma itsensä, et kyl ne lapset ja oppilaat huomaa, että vaikka ois tosi semmonen käskyttävä sotilaallinen ote siihen niin nii se ei takaa sitä auktoriteettia, että et ehkä enemmän aattelen et ei oo yhtä oikeeta tapaa, mutta se että se vuorovaikutussuhde niihin lapsiin kehittys ja lapset ja oppilaat huomaa, että et sä oot kiinnostunut heistä ja oot heitä varten siellä koulussa. H4

Auktoriteetin ja vuorovaikutuksen yhteyttä perusteltiin myös aitouden näkökulmasta. Omana itsenä oleminen koettiin tärkeänä auktoriteetin ja hyvän vuorovaikutussuhteen rakentumisen kannalta. Haastateltavat 3 ja 4 toivat esille tietynlaisen persoonan omaavan auktoriteetin helpommin. Koettiin myös, että auktoriteetin omaavana työtä tehdään helpommin rennolla ja positiivisella otteella ja vuorovaikutuksella.

Vuorovaikutuksen kautta se syntyy se auktoriteetti ja millaseks se muodostuu. Koen, et se vuorovaikutus on niinkun tosi tärkeä osa sitä, eli, tavallaan mitä mä sanoin aikasemmin jo, mut mä en tiää onks tää hirveen klisee, mut jos sinne tulis joku semmonen iso nallekarhmainen mieshenkilö, joka on vähän jopa oudon näkönen ja soittaa kitaraa siellä kaikki alkutunnit, jotenkin semmonen mielenkiintonen, niin mä koen et sellasten tyyppien, koska

mun mielestä tätä tehdään niin persoonalla, et semmotteitten tyyppien ei, sitä ei tarvii tehdä niin paljoa. H3

Ja kyl se on varmasti osa myöski persoonaa et aika paljo huumorin kautta ja mä oon tosi rauhallinen ja kuvattu, että rento, rento ope nii sit se myöski palvelee sitä auktoriteettiä et ei tartte oikee ärähellä tai muuta että tosi harvoin semmosta tarttee et sit se taas puree et siinäki mielessä. Onhan auktoriteetti paljo muutaki ku sitä että lapset kuuntelee. H4

Opettajan tapa kohdella oppilaita nostettiin esille haastatteluissa. Opettajan vuorovaikutustavoilla nähtiin olevan suuri merkitys auktoriteetille. Liian kovan ja autoritäärisen auktoriteetin nähtiin olevan negatiivinen asia opettajalla.

Jotkut sitten käyttää sitä auktoriteettia ehkä sillä lailla, että vaan siellä huutaa ja komentaa nii mun mielestä sit se vaan laskee sitä et esim niinku eräs opettaja on aika semmonen kovaääninen ja kova komentamaan niin tuntuu, että se sitten taas vähän niinkun kääntyy niinkun itseään vastaan siinä vaiheessa. H5

No mun opettajuus no tosi semmosta oppilaslähtöstä, ja mää oon niinkun, johtuu pitkälti niinkun mun omasta persoonasta, ja myöskin niinkun että mää koen sen työn paljon helpompana sillä lailla että mää koen sen että se on mun tarkoitus, miksi, ne lapset on se miksi mulle palkka maksetaan, ja se heidän etu on mulle kaikkein tärkeintä, ja se, sitä kautta se niinkun tulee se, että koko ajan niinkun koulujärjestelmä menee enemmän ja enemmän siihen, että se opettaja ei oookkaan siellä niinkun, ikään kuin siellä pyramidin huipulla ja oppilaat on hänen alamaisiaan, vaan että siinä mennään, kyllä niinkun, tavallaan enemmän sellasta me henkeä, että ei oo enää sitä, että puhutaan että oppilaat tekee jotain ja se opettaja käskee, vaan enemmänkin niin, että porukalla yhdessä mietitään ja pohditaan ja tutkitaan ja kokeillaan ja opiskellaan, ja sillä lailla. H6

Haastateltava 6 nosti esille oppilaiden osallistamisen merkittävänä osana opettajan vuorovaikutusta. Oppilaslähtöisyyden toteuttamisen motivaationa nähtiin olevan aito kiinnostus lasten oppimista kohtaan ja opetuksessa tärkeimpänä pidettiin lapsen etua.

6.2.2 Luottamus

Luottamus nousi haastateltavien vastauksissa esille myös opettajan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Haastateltava 1 kertoi luottamuksen opettajaan ilmentyvän esimerkiksi tilanteina, joissa opettajan päätöksiin ja ohjeisiin luotetaan. Oppilaat luottavat ongelmatilanteissa opettajaan, eikä opettajan ohjeita kyseenalais-teta.

Nyt ku sitä tässä pyörittelee nii mä lähen sitä muotoileen, luottamuksen kautta lähestymään eli, semmonen luotettava, uskottava henkilö koulussa lapsille, lasten aikuisille, ja se muodostuu varmaan niistä omista toimintatavoista, mitä siel työssä, työpaikalla tekee. H1

Ne tilanteet missä vaaditaan opettajalta jotain toimia nii semmosia niinku äkillisiä, vaikka turvallisuuteen liittyviä tai muita nii sitte niissä se rakentuu, että on se luotettava ja kuka ottaa ohjat, että näin toimitaan ja nii ehkä ne on ne semmoset arkiset tilanteet eikä niinkään semmonen luokkahuonetyöskentely tai siellä se opetustilanne missä se tapahtus. H4

Haastateltava 4 puhui johdonmukaisuuden, luotettavuuden sekä opettajan aidon läsnäolon tärkeydestä. Opettajan on vuorovaikutuksellaan tärkeää antaa lapsille tilaa ja aikaa, sekä kuunnella aidosti. Haastateltava 5 nosti esille oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden. Opettajan tulee kohdella jokaista samalla tavalla ja jokaisen tulee noudattaa samoja sääntöjä.

Mä koen varmaan, et se on vähä sekä että, mutta ite ajattelen, että oon luokassa auktoriteetti ja se miten on sen auktoriteetin saavuttanu on niitten lasten silmissä nii on just se johdonmukaisuus, luotettavuus ja se oma läsnäolo lasten kanssa, on et antaa lapsille tilaa, aikaa ja kuuntelee, mutta ite se on viimekädessä vastuussa siitä koulupäivän aikana tapahtuvasta toiminnasta. H4

Semmonen oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus on osa sitä auktoriteettia, koska musta se auktoriteetti heikkenee silloin, jos sä kohtelet niinku ihmisiä eri tavalla nii sitte ne tietyt oppilaat ei enää välttämättä niinkun luota sinuun tai pidä sinua turvallisena ja siten myöskään sä et myöskään oo enää niille se, sillä lailla ehkä auktoriteetti ja sit ne alkaa uhmaamaan ehkä kaikkia sääntöjä ja muita koulun toimintatapoja, koska he kokevat itsensä esim epäoikeudenmukaisesti kohdelluks tai, et heitä syrjitään tai et he ei saa samanlaista kohtelua tai, tai jotenki et heille vaan aina huudetaan tai jotain nii varmasti se vaikuttaa se, millaista se vuorovaikutus on siihen, että miten ne esim ne oppilaat sinut näkevät auktoriteettina. H5

No kyllä mä sanon että se semmonen, missä mää koen se että se mun auktoriteetti on muodostunu on ollu se että, et mä oon niinkun selittänyt tän niinkun et on kertonu noille oppilaille et miks näin nyt kuuluu toimia ja miks me nyt tulevaisuudessa tehdään näin, ja niin, sitten että että mä yleensä ootan siinä vuorovaikutuksessa et mä itse kerron näin niin mä pyydän niinkun oppilaita itse kertomaan että miks me nyt toimitaan näin, niin kyllä sieltä usein tulee aina vastaukset mitä mää olisin itsekin olisin sanonut et miks me seuraavaks toimitaan näin. H2

Haastateltava 2 nosti myös esille johdonmukaisuuden opetuksessa. Opettaja ansaitsee oppilaiden luottamuksen olemalla avoin ja selittämällä toiminnalle syyt. Työrauhan takaamisen ja turvallisen oppimisympäristön mahdollistamisen nähtiin lisäävän luottamusta opettajaa kohtaan.

Opetustilanteessaki tapahtuu et se ryhmänhallinta, niin nään myöski et se liittyy siihen auktoriteettiin, että pystyy takaamaan sen työrauhan siellä omassa luokassa ja luomaa semmoi oppilaille turvallisuuden tunteen, että täälä on turvallista olla ja tehdä työtä. H4

Haastateltava 4 nosti myös esille turvallisuuden tunteen. Opettajan taito hallita ryhmää, sekä luoda turvallisuuden tunne luokkaan koettiin luottamuksen kannalta merkittävänä.

6.2.3 Kohtaaminen

Haastateltavat 2 ja 4 kertoivat oppilaan aidon ja kiireettömän kohtaamisen merkityksellisyydestä opettajan auktoriteetin rakentumisen kannalta. Molemmat

haastateltavat näkivät auktoriteetin rakentuvan arkisissa keskusteluissa, joissa opettaja kohtaa lapset aidosti ja kiireettömästi, ja on kiinnostunut heidän elämänsänsä.

--se tulee niinkun vuorovaikutuksesta tulee se auktoriteetti että sä haluat keskustella niiden lasten kanssa ja niinku totut keskustelemaan lasten kanssa ja kysyyn oikeita kysymyksiä lapsilta ja mmm, niinku kootaan ne lapset rauhassa ja sillä tavalla et etet sä niinku hätiköi ja sitten, niinkun sillä tavalla et sulla niinkun löytyy jo vähän sellasta niinkun. H2

Se jos tarkoittaa et mimmosissa tilanteissa sitä ikään ku auktoriteettia rakentuu tai muuntuu se ei ehkä niinkään oo ne opetustilanteet vaan ne on ne arkiset kohtaamiset koulun käytävillä, välitunneilla, ruokalassa samassa pöydässä jututtaminen ja kuulumisten kyseleminen. H4

Siihen auktoriteettiin että jos vuorovaikutuksessa et sehän on niinkun keskusteleminen niiden oppilaiden kanssa ja kyselet vähän fiiliksiä ja tiedät oikeesti et mitä niille kuuluu ja osaat sillä tavalla niinkun, oot perillä niiden omasta elämästä ja voinnista ja mitä siinä nyt just tällä hetkellä tapahtuu niin se että, sä oot, sitä oppii myös sitä niiden toimintaa ennakoimaan siinä että nyt ei välttämättä kannata juuri tätä sanoa taikka että teppäs näin, kun sitten siihen saattaa olla elämässä jo vähän muuta sellasta jo että, että niinkun osaa jo ennakoida valmiiksi sitten. H2

Haastateltava 3 puhui kiireettömän vuorovaikutuksen tärkeydestä aloitettaessa uuden ryhmän kanssa. Oma auktoriteetti muodostuu aina ryhmäkohtaisesti, ja tutustumiseen kannattaa panostaa.

Aina pitäis pyrkiä kaikkien opettajien, oli sitten pidempään ollu töissä tai lyhyempää aikaa, että vaan käyttää siinä alussa aikaa siihen oman auktoriteetin löytämiseen sen vuorovaikutuksen kanssa, sen ryhmän kanssa. H3

Haastateltavat 1, 2 ja 5 nostivat oppilaan yksilöllisen kohtaamisen merkitykselliseksi vuorovaikutukseksi auktoriteetin rakentumisen kannalta. Oppilaan kahdenkeskisiä kohtaamisia pidettiin tärkeinä hetkinä, joissa hankalankin oppilaan kanssa on saavutettu molemminpuolinen kunnioitus.

Ehkä ainaki sitte tavalla se semmonen oppilaan niinku kahdenkeskinenkin kohtaaminen, oon huomannut et se on ollut tosi tärkeä et sit tavallaan sellaset oppilaat vaikka on alkusyksystä ku ne ei tuntenu vielä mua nii ei ollu uhmakkaita ai sillä lailla hankalasti käyttäytyviä ja sit kun on kuitenkin semmosen kahdenkeskisen hetken löytänyt, vaikka joka viikko nii siinä tavallaan ehkä se arvostus ja kunnioitus molemminpuolisesti on kasvanut ja siten tavallaan sitä auktoriteettia on saanu enemmän. H5

Auktoriteettiin nii ainakin nyt ku on pienten lasten kanssa nii kyllähän semmoset riitojen selvittelytilanteet kaksin, kahdenkesken käytävät keskustelut, mitä uskomattomimmista aiheista, kyllähän ne on semmosia auktoriteettitilanteita... että ei siinä, ei tuola esimerkiksi, jos mä pyydän, että tuleppas mennään juttelemaan nii ei sitä niinku kyseenalaisteta, jopa välillä mun mielestä sinne tullaan vähän niinku liiankin pelokkaasti, että ei se aina tarkoita, että nyt on taas töpätty ja näin... ja sit siinä niinku luottamusta rakennetaan. H1

Kun on se aikuinen siinä tilanteessa ja kun on se lapsi, niin sehän on jo valta-asema itsessään se, aikuisena oleminen siinä, niin sit se että kun sä keskustele sen lapsen kanssa ihan kahden kesken sen niin se en tarte esittää siinä kohtaa kenellekkään mitään. H2

Haastateltavat 4 ja 6 puhuivat positiivisten asioiden korostamisen tärkeydestä. Hyvän huomaaminen, hyviin asioihin tarttuminen sekä positiivisen käytöksen palkitseminen nähtiin oleva merkityksellistä. Haastateltava 5 kertoi huumorin kautta lähestymisestä sekä positiivisen käytöksen esimerkkinä olemisesta. Haastateltavat 4 ja 6 puhuivat molemmat myös positiivisen käytöksen palkitsemisesta.

No semmonen huumorilla lähestyn ja ikään ku semmosta small talkkia myös harrastan aika paljo ja... joo ne ehkä on ne se, että tartun tosi paljo positiiviseen, et aika harvoin nostan mitään negatiivisii juttui esille vaan ohitan ne ja sit ku tulee positiivista niin siihen tartun ja siit annan palautetta heti et semmonen hyvän huomaaminen ja positiivinen ote siihen opettajan työhön ja myöskin niitten lasten kanssa olemiseen niin semmonen ehkä kyl mä ite aattelen myöski sitä tosi paljo et mitä sielä voi sanoa tai tehdä et oon myöski se esimerkki. H4

Ja niinkun varsinkin pienten kanssa, kun on käyttäny paljon semmosia tiettyjä, ihan käytännön apuvälineitä ja semmosia mitä on tarvinnu ja palkinnu siitä positiivisesta käytöksestä, mikä myöskin liittyy siihen, tavallaan ikään kuin siihen, en nyt tiä liittyykö suoraan siihen auktoriteettiin, mutta jotain siinä on, että pienet haluaa, pienille on hyvin tärkeää se, toki isommillekin, mutta varsinkin noille ykkös kakkosille se, että ne saa siltä opettajalta sellasen kehun, ja se liittyy nimenomaan siihen että se kehu tulee siltä opettajalta. H6

Haastateltava 3 kiteytti oppilaantuntemuksen ja oppilaiden kuuntelemisen liittyvän auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteeseen seuraavasti: "Taitoo lukee niitä lapsia tai sitä sun ryhmää." Myös haastateltava 2 nosti oppilaantuntemuksen esille vastauksissaan. Olemalla perillä oppilaan asioista ja keskustelemalla, ymmärretään paremmin oppilaan toimintaa ja syitä tietynlaiseen käytökseen.

---keskustelet niiden oppilaiden kanssa ja kyselet vähän fiiliksiä ja tiedät oikeesti et mitä niille kuuluu ja osaat sillä tavalla niinkun, oot perillä niiden omasta elämästä ja voinnista ja mitä siinä nyt just tällä hetkellä tapahtuu niin se että, sä oot, sitä oppii myös sitä niiden toimintaa ennakoimaan siinä että nyt ei välttämättä kannata juuri tätä sanoa taikka että teppäs näin, kun sitten siihen saattaa olla elämässä jo vähän muuta sellasta jo että, että niinkun osaa jo ennakoida valmiuksin sitten. H2

Tietää et se on aika paljon harmituttaa ja mietityttää siinä niin, että jos se siellä tunnilla ei jaksa tehdä yhtä tehtävää enempää niin se ei nyt välttämättä johdu siitä sun, että sitä ei nyt kiinnosta just se, vaan että sillä on nyt muutama juttu mielenpäällä, niin sun ei kannata siinä opettajana alkaa olla sillein, että sun on nyt pakko tehdä tää aukeama tehtäviä. H2

Sit et se muutamilla sankareilla saattaa olla aika vaikeeta se, että kun se on jossain siinä omassa luonteessa se sellanen että kun toi puheliaisuus, muun suuntanen, et sitten kun on itsensä kanssa paha olla ja sit sä purat sitä sun omaa paha oloas sitten sielläkin tunneilla et joku huomais sut, niin sit se voi olla aika vaikeekin sitten sit, mutta sitten myös tässäkin pärjätään sillä auktoriteetilla ja vuorovaikutuksella aika hyvin, että sille oppilaalle voidaan antaa joku yks pieni tavoite, et tää on nyt sun yks osa tavoite ja joka tunnin jälkeen arvioidaan sitä tavoitetta, miten sä nyt onnistuit tässä tai miten sää et onnistunu, et kyllä se on tärkeätä se, se tota vuorovaikutus ja näyttää se et mä oon nyt tosissani tässä niinkun jutussa. H2

Haastateltava 4 nosti esille myös opettajan tilannetajun opetuksessa. Opettaja saa näyttää rehellisesti omia tunteitaan, mutta niiden ilmaisutapaan ja oppilaiden kykyyn ottaa ne vastaan tulee kiinnittää huomiota.

Mun ei pitäis sielä ikinä, ikinä menettää hermoja, saan osottaa pettymystä ja omia tunteita, mutta se tapa millä ne tuo esille niin se pitäis olla mun mielestä semmonen rauhallinen, et ne oppilaat on valmiit ottaan sen vastaan. H4

Oppilaiden vanhempien kohtaaminen tuotiin esiin useassa vastauksessa. Vanhempien kanssa keskustelua saatettiin aluksi jännittää, mutta avoimen keskustelun koettiin olevan tärkeä työkalu yhteistyössä. Olemalla aidosti kiinnostunut lapsesta ja kommunikoinnilla vanhempien kanssa koettiin olevan suuri merkitys.

Semmoset auktoriteettia vahvistavat kokemukset, kun sä saat joskus, vaikka vanhemmilta, kerrot vanhemmille vähä miten on mennä ja mitä on tehty ja sitte ku sieltä on vanhemmilta kuullu, vaikka että me ollaan kuultu, että koulussa on tosi kiva uus ope, tehään hyviä juttuja ja vaikuttaa tyytyväiseltä nii nehen sitä sitte vahvistaa, että se on jostain syystä mulla vaan semmonen, esimerkiks pelko siinä vanhemmille, vanhempien kans tehtävässä, kodin kanssa tehtävästä yhteistyöstä. H1

Ja sit tavallaan niinku tietää, että kyllä näitä asioita on tehty ja näin, mutta sitte siellä on koko ajan takaraivossa semmonen et mitähän tuola kotona ajatellaan, kun empä oo kerrenny häneenkään ottaa mitään yhteyttä et miltä se näyttää uuden opettajan kanssa. H1

Et siinä mun mielestä on niinku ensiarvoisen tärkeetä se semmonen avoin ja jatkuva viestintä ja semmonen niinku matalan kynnyksen yhteydenpito ja semmonen niinku ajantasaisuus ja semmonen positiivisuuden kautta menevä kontakointi et se ei oo vaan sitä semmosta niinku negatiivista wilma-viesteilyä tai muuta et pyrkii niinku pysymään positiivisena ja semmosena avoimena ja toisaan niinku viikkokirjeiden ja muitten kautta niinku koko ajan tuomaan sitä kouluarkea sinne kodin tietoisuuteen ja sit jos pienikin huoli herää nii ottaa matalalla kynnyksellä yhteyttä sinne kotiin. H5

Vaikka on ollu semmosia tosi vaikeita, hankalia asioita ja ikäviäkin asioita, niin aina me ollaan niistä, pystytty puhumaan ja sillain. Ja mää oon ihan niinkun ääneenkin sanonu vanhemmille, että te, tai aina kun mulla on tullu uusi oppilas tai mää oon alottanu ja tavannu vanhemmat ensimmäistä kertaa, niin mää oon aina kysyny, että kerro mulle sun lapsesta, et missä sun lapsi on hyvä, ja siitä ne on tykänny ihan hirveesti siitä. H6

Haastateltavat 5 ja 6 toivat esille vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja kommunikaation avoimuuden tärkeyden. Aidon kiinnostuksen ja lapsesta välittämisen ilmaiseminen vanhemmille on koettu merkityksellisenä.

6.2.4 Kunnioitus

Vuorovaikutuksen ja auktoriteetin suhteesta nostettiin esille myös kunnioituksen näkökulma. Haastateltavat 3 ja 5 puhuivat auktoriteetin olevan kunnioitusta opettajaa kohtaan ja sen ilmentyvän vuorovaikutuksen kautta. Haastateltava 5

kertoi kunnioituksen ja auktoriteetin olevan hyvin lähellä toisiaan. Auktoriteetti ansaitaan arvostuksen ja kunnioituksen kautta, opettajan omalla käytöksellä:

No ainakin tossa tulee nyt ekana mieleen semmonen oikeudenmukaisuus ja tasapuolisuus, koska tavallaan se, että sun pitää kuitenkin ansaita se luottamus ja sitä kautta tavallaan se kunnioitus, ja kunnioitus ja auktoriteetti on mun mielestä hyvin lähellä. H5

Et tavallaan mä nään tän tilanteen sellasena, et jos niitä ei yhtään kiinnostais, se niinkun et opettaja, tai et opettajalla ei ois mitään auktoriteettia, niin siinä pitäis 5 minuuttia käyttää siinä et käskää niitä vaan oleen hiljaa, eikä vaan se niinkun pedagoginen katse, et nyt mä odotan, että te hiljenette. H3

--- ehkä se luokan puhe ja vuorovaikutus ei näihin kaikkiin tehoa mut sit semmosissa pienemmissä porukoissa keskustelu muokkaa kyllä sitä sen oppilaan mun mielestä niinku arvostusta ja semmosta niinku kunnioitusta ja sitä auktoriteettia mua kohtaan. H5

Auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhdetta pohdittiin myös opettajan kollegoiden välisessä kohtaamisessa. Haastateltava 5 kertoi, että opettajan auktoriteettiin kollegoiden silmissä vaikuttaa opettajan oma vuorovaikutuksellinen toiminta. Arvostus ja kunnioitus kollegoiden silmissä saavutetaan sensitiivisen ja kunnioittavan käytöksen kautta:

Tietysti sit jos miettii vuorovaikutusta ja auktoriteettia sitten myös muualla tuolla koulussa, nii kyllä tietysti sitte ehkä just opettajien kesken koen, että sillä on kyllä merkitystä miten ne opettajat sut näkee et minkälaista se sun vuorovaikutus on et jos sä osaat ilmaista itseäsi järkevästi ja ketää syrjimättä ja sensitiivisesti ja olemalla oikeasti kunnan aikuinen nii mä uskon, että se auktoriteettikin myös muiden niitten ja semmonen arvostus niiden muiden opettajien silmissä on selvästi korkeampi kun se, että sitten, se ei se oma vuorovaikutus on jotenki puutteellista tai vajavaista tai jotaki loukkaavaa nii varmasti sitten muiden kollegoiden silmissä myös se oma auktoriteettiasema laskee. H5

Se oma toimiminen ja luokassa oleminen on muuttunu hieman syksystä, kun on nähnyt myös muitten toimintatapoja ja just ne niinku muiden tavallaan, jos miettii semmosia niinkun keinoja mitä he käyttävää sielä vaikka niin niin niitä on sitten ehkä itse imenyt itseensä ja sitten ehkä se vaikuttaa myös siihen omaan, omaan auktoriteettiin. kun on vähän peilannut sitä omaa toimintaa kollegoiden toimintaan. H5

No ehkä sitten, jos tässä ei oo tarkemmin määritelty, että sen pitäis olla oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta, niin kyllähän sekin vaikuttaa se niinkun semmonen opettajan huone, tai henkilökunnan, siis työyhteisö vaikuttaa siihen, että minkälainen, miten se oma auktoriteetti muodostuu ja kehittyy. H6

Haastateltavat 5 ja 6 toivat esille kollegiaalisen tuen merkityksen. Opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen laadun nähtiin olevan omaan auktoriteettiin vaikuttava tekijä. Työyhteisöllä nähtiin olevan vaikutusta oman auktoriteetin muotoutumiseen.

6.3 Luokanopettajien kokemuksia auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla tutkittiin luokanopettajien kokemuksia opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla pääteemoiksi muodostuivat luokanhallinta, luotto omaan tekemiseen, puuttuminen, työyhteisön tuki sekä oppilaan osallistaminen.

6.3.1 Luokanhallinta

Luokanhallinta ja hallinnan tunne omassa työssä koettiin monessa vastauksessa työssä jaksamisen kannalta tärkeäksi. Auktoriteetin puuttuminen uuvuttaa opettajan ja vaikeuttaa vuorovaikutusta luokassa.

--jos sulla ei oo auktoriteettia, ja sitten sä oot vielä vuorovaikutuksessa koko ajan, et jos sulla ei oo hallinnan tunnetta siinä ja sitten sä koko ajan oot vuorovaikutuksessa siinä niin sä oot ihan todella uupunut, sitten jos ne kaks yhdistää siinä, niin, onhan se tosi tärkeä osa sitä työtä. H2

Koen että on ihan järjettömän suuri merkitys sille, että jaksako vai ei, et kyl mä itse mietin et jos mä oisin tän luokan kanssa ja mulla ei ois niihin auktoriteettia tai mä en saisi siellä työrauhaa niin mä oisin, tai voisin olla kyllä todella puutunu. H3

Haastateltava 6 ei ollut itse kokenut ongelmia luokan hallinnassa, mutta näki luokanhallinnan puutteen uuvuttavana ja työssä jaksamista heikentävänä tekijänä. Haastateltava 3 ja Haastateltava 5 olivat yhtä mieltä työrauhaongelmien vaikuttavan työssä jaksamiseen. Vastaajat kokivat, että omalla auktoriteetilla ja hyvällä vuorovaikutuksella työrauhaan pystyttiin kuitenkin vaikuttamaan:

Mun on vaikea sanoa, kun ei mulla oo itellä ollu sellasta tunnetta, että mä en saa niinkun, ikään kuin kuriin niitä lapsia, niinkun se ei onnistu se homma mitä me yritetään tehdä, ainakaan niinkun pitkällä aikavälillä, et en sen takia ainakaan niinkun töistä väsyny. Mutta voisin kuvitella, että se, se on, on sellanen missä niinkun kyllä herkästi polttaa ittensä loppuun. H6

Viime aikoina, kun on aika villi luokka, niin tuntuu, että se oma auktoriteetti on ollu sel- lasta et on pitänyt pystyä pitämään kutienkin sitä työrauhaa yllä ja semmosta tietynlaista luokan niin kun toimivaa rakennetta ja semmosta struktuuria ja tavallaan vähän semmosin niinkun keinoin. H5

Et jotenkin, jos sää et saa sitä työrauhaa rakennettua, sää et pysty, sää et osaa suunnitella omaa opetusta esimerkiksi, sillä lailla, että siellä on kaikille sopivaa tekemistä. H6

Sit taas tossa se et jos siihen ei puuttuis, ja jos aina menis se 10 minuuttia, ja silloinkin ei tulis hiljasta, niin sit siitä opetuksesta menis paljon. Et nyt jos olis tilanne sillein et ei tulis työrauhaa, olis niin mä sanoisin et nyt te ette pääse välitunnille tai että te jätte koulun jälkeen viideks minuutiks pidempään. että, auktoriteetti on hyvin vahvasti suhteessa työrauhaan. H3

Luokanhallinta koettiin keskeisenä työrauhaa edistävänä tekijä ja sitä kautta työssä jaksamista helpottavana. Hyvillä luokanhallintataidoilla opettajan on mahdollista olla auktoriteetti oppilailleen. Toimiva vuorovaikutus luokassa auttaa opettajia jaksamaan työssään.

6.3.2 Luotto omaan tekemiseen

Luotto omaan tekemiseen, minäpystyvyys ja vahvuusperustainen ajattelu nousivat haastateltavien puheissa esiin työssä jaksamista edistävinä, mutta myös auktoriteettia vahvistavina tekijöinä. Haastateltava 4 totesi minäpystyvyyden ja opettajan oman kokemuksen työssä jaksamisesta liittyvän auktoriteetin muodostumiseen. Luokanhallinnan koettiin myös luonnistuvan paremmin, mikäli opettaja luottaa omaan tekemiseen. Usko omaan tekemiseen vahvistaa auktoriteettia ja minäpystyvyyttä, millä on vaikutusta työssä jaksamiseen. Vahvuusperustainen ajattelu ja toiminta sekä onnistumisen kokemukset lisäsivät haastateltava 6 mukaan työn mielekkyyttä.

--sillä niin kun opettajan semmosella kokemuksella siitä miten hyvin työssä jaksaa ja pystyy toimimaan ehkä semmosta minäpystyvyyttä, ja muuta myös ehkä liittäisin jollain lailla siihen auktoriteettiin et on se usko siihen omaan tekemiseen ja siihen, että minä pärjään ja minä pystyn ilman, että tarvii sit tosiaan niinku aina korottaa ääntä tai muuta et se ois semmosta niinku luontaista ja semmosta kunnioittavaa luokanhallintaa. H4

Kyllä minusta semmonen niinkun vahvuusperustainen ajattelu ja toimintakin on ollu semmosta mistä on saanu ite paljon omaan työhön ja se on helpottanu mun työssäjaksamista, koska sit se on lisänny niitä positiivisia juttuja siihen työhön tosi paljon. H6

Mun mielestä myös jokaisella opettajalla on siihen oikeus, että tulee semmonen olo että vitsi kun tää onnistu hyvin, tai tääkin tilanne meni tosi kivasti, tai kylläpä tääkin ristiriitailanne saatiin hyvin selvitettyä. Tai jotenkin niitä sellasia onnistumisen kokemuksia. H6

Haastateltava 1 nosti esiin oppilaan kotoa tulevan positiivisen palautteen lisäävän omaa auktoriteettia opettajana. Hän myös koki auktoriteetin heikentyvän, mikäli joku kyseenalaistaa opettajan auktoriteettia, varsinkin tilanteessa, jossa jokin on tehnyt parhaansa oppilaiden eteen.

Semmoset auktoriteettia vahvistavat kokemukset kun sä saat joskus, vaikka vanhemmilta, kerrot vanhemmille vähä miten on mennä ja mitä on tehty ja sitte ku sieltä on vanhemmilta kuullu, vaikka että me ollaan kuultu että koulussa on tosi kiva uus ope, tehään hyviä juttuja ja vaikuttaa tyytyväiseltä nii nehän sitä sitte vahvistaa. H1

Varmaan kaikilla opettajilla on kuitenkin se et yrittää parhaansa ja haluaa auttaa niitä lapsia ja sitten tämmöset, että jos joku kokee sitte että sä et oo niinku kunnan auktoriteetti nii se niinku saattaa jolleki iskee.. tuntuu pahalta. H1

Opettajan auktoriteetilla oli Haastateltavan 6 kokemuksen mukaan suora yhteys hänen työssä jaksamiseensa. Haastateltavien 4 ja 6 mukaan työ on raskasta, jos opettajalla ei ole keinoja saada omaa luokkaa toimimaan tai noudattamaan yhteisiä sääntöjä. Haastateltavan 6 mukaan toimivat säännöt ja rutiinit ovat hyvin tärkeitä opettajan työssä jaksamisen kannalta.

No minun mielestä, sillä, minkälainen auktoriteetti opettajalla on niin sillä on kyllä ainakin omalla kohdalla ihan suora yhteys työssäjaksamiseen. Että, jos mää kokisin, että mulla ei oo keinoja saada sitä omaa luokkaani toimimaan tietyllä tavalla, tai tiettyä tavoitetta kohti, ja mää joutuisin vähän niin kun tuulimyllyjä vastaan taisteleen, jos se olis sellasta kiivireen vetämistä joka päivä, niin mä en tekis päivääkään tuota työtä enää. H6

Jos sä tiedät, että sää pystyt niinkun, että ne noudattaa niitä yhdessä luotuja sääntöjä sinne, ja, tota, muutenkin niitä sitä rutiinia mitä siellä on sinne kouluun luotu, että jos ne sitä niinkun noudattaa, niin, ne siis on siinä niinkun huomattavasti helpompi mennä, sinne kouluun. H2

Et jos mieltis, että, se ois hirvu työn ja tuskan takana saavuttaa se auktoriteettiasema ja jokainen tunti ois semmost selviytymistä, et käveleekö oppilaat mun yli vai ei nii se ois varmasti todella kuormittavaa. H4

Auktoriteettia vahvistavat kokemukset ja onnistumiset lisäsivät opettajien luottamusta omaan tekemiseen. Opettajan tulee pystyä luomaan yhteisesti sovitut säännöt ja tavoitteet sekä saada onnistumisen kokemuksia työssään. Näiden tilanteiden koettiin edesauttavan opettajan työssä jaksamista.

6.3.3 Puuttuminen

Työrauhaongelmat ja niihin puuttuminen koettiin opettajien vastauksissa työssä jaksamista heikentäväksi ja kuormittavaksi tekijäksi. Jokapäiväiset yhteenotot olivat Haastateltavan 2 mukaan jaksamista heikentäviä. Tämä myös vaikeutti muiden oppilaiden kanssa toimimista. Työssä jaksamiseen oli haastateltavan 4 mukaan vaikuttanut paljon se, että voimavarat eivät yksinkertaisesti riittä siihen, että kaikkeen voitaisiin puuttua.

Siinä on ylipäättänsä se, että jos sä otat jonkun oppilaan kanssa yhteen joka päivä siellä koulussa, niin kyllähän se niinkun, et jos sä joudut taisteleen joka tunti sen yhen oppilaan luokkaan, taikka sitten tekeen tehtäviä, ja sulla niinkun on siellä kuitenkin kakskytä muuta oppilasta, niin kyl se, on todella kuormittavaa --- Et, sekin on jo pelkästään et sä joudut muutamalle käydä huomauttamassa et hei nyt muuten alko tunti ja tollasta noin, niin sekin meinaa siinä jo vähän kuormittaa, mutta, kyl se on, on tärkeä osa sitä työssäjaksamista se että sulla on auktoriteettia --- kyl ne kokeneemmatkin opettajat tuolla työyhteisössä huomaa sen että ne kenellä on niitä vaikeita tapauksia siellä luokalla, niin kyllä ne aina välillä on sitten niin, niinkun väsyneitä niistä. H2

Yleisesti se työssä jaksaminen on vaikuttanu siihen, ettei oo kaikkeen pystyny ei oo riittäny vaan paukut jokaiseen, jokaiseen niinku yksityiskohtaan puuttuu, esimerkiksi just työrauha-asioissa, että ihan kaikkeen ei pysty hoitaa niinku haluais, mutta, niin kyl se varmasti helpottaa se et, jos tai ku ite koen et mulla on vahva auktoriteetti tos luokassa ja koulussa muutenki et sen eteen ei tartte hirveesti tehdä töitä ainakaa semmoi tietosesti et se veis niinku voimavaroja, niin, varmasti on niinku yhteys siihen työssäjaksamiseen. H4

Työssä jaksamista ja työrauhaongelmia helpotti opettajan auktoriteetti. Kuormittuneisuutta ei koettu seurauksena opettajan huonosta auktoriteetista, vaan ennemminkin jatkuvasta asioihin puuttumisesta. Jaksamista heikensi myös, ettei asioita olla välttämättä pystytty hoitamaan halutulla tavalla ja joihinkin asioihin ei olla välttämättä puututtu niin helposti.

Siinä vaikuttaa myös varmasti se opettajan luonne et sit tavallaan jotkut opettajat on varmaan luonnostaankin sellasia et ne helpommin käyttää esim ääntä tai ottaa tavallaan sen paikkansa siellä eikä niitä häiritse se et ne joutuu, vaikka useastikki sielä komentamaan taiti muistuttamaan just esim työrauhasta tai järjestämään oppilaita jonoon tai mitä ikinä ja sitten taas ehkä ite kuormittuu siitä, jos joutuu itse olemaan paljo äänessä niin sitten se vaikuttaa myös siihen työhyvinvointiin, jos tai en itse haluaisi et se auktoriteetti tavallaan tulee sen äänenkäytön kautta vaan just sen semmosen luottamuksen ja ja semmosen niinku yhteisen positiivisen fiiliksen kautta. H5

Opettajan luonteella nähtiin vaikutus puuttumiseen, toiset opettajat puuttuvat toisia herkemmin. Osa kuormittuu paljon äänenkäytöstä ja puuttuu työrauhaongelmiin muuten. Haastateltava 5 toi esiin luonteen vaikutuksen sekä sen, kuinka osalle opettajista komentaminen ja jatkuva puuttuminen on luontaisempaa kuin taas toisille.

6.3.4 Työyhteisön tuki

Työyhteisön tuki nähtiin kaikissa vastauksissa työssä jaksamista edistävänä tekijänä. Auktoriteetti työyhteisössä ja toimiva vuorovaikutus kollegoiden kanssa auttoivat haastateltavien mukaan jaksamaan. Asioiden jakaminen ja kollegat, joiden kanssa pystyy puhumaan avoimesti, koettiin tärkeinä ja työkuormaa helpottavina tekijöinä.

No sitte nyt, jos mä nyt mietin työyhteisöä, ja vuorovaikutusta siinä, ja työssäjaksamiseen niin sillä on ihan valtava merkitys, että sulla löytyy sellasia työkavereita että kelle sää voit puhua esimerkiksi siitä et, jos sulla on jotain raskaita oppilaita. H2

Ei oo sellasta oloa, että en vois sanoa asioita, tai että mulla ei ois sanavaltaa tai auktoriteettia sit siinä työyhteisössä. H3

Työyhteisön kannalta, että meillä on niin helppo hengittää, helppo puhua, helppo kritioida, helppo kehittää, että mää en oikein niinkun tienny et tollasta voi olla. H3

No ainakin niin kun kollegiaalinen yhteistyö on semmonen mikä auttaa tosi paljon. H6

Työssä jaksamista edesauttaa työyhteisön tuki ja tieto siitä, että apua on saatavilla niin kollegoilta kuin moniammatillisen yhteistyön kautta, eikä asioiden kanssa tarvitse jäädä yksin. Avun pyytäminen ja saaminen oli haastateltavien mukaan työyhteisössä luontevaa.

Ja, niin se jo tommoset luo jo todella paljon semmosta niinkun jaksamista siinä, että tiedetään että sää saat niinkun apua, kyllä jos sää sitä tarvitset. Ja sitten sen mitä tässä nyt on koulukuraattorien ja psykologien kanssa tehny työtä, ja ollu yhteydessä niin sekin auttaa niinkun jaksamisessa tosi paljon, sitten et semmonen niinkun yhteistyö ja muu siinä et sä saat sieltä niinkun apua ja tukea. H2

Mää tykkään tosi paljon tehdä yhteistyötä muitten kanssa ja yhdessä jakaa sitä, niin niitä iloja, kun suruja ja sitä työn kuormaa ja niitä hommia, ja se on ainakin niinkun toistaseks ollu ainakin aika hyvä ja siinä tulee semmonen olo että ei oo ihan yksin ja on vähän niinkun se kaveri siinä. H6

Kyl mä koen et mä niinkun hakeudun erilaisissa ongelmissa tai tilanteissa erilaisten luo, et sit jos huomaa, että jollain on niinku semmonen hyvä ote esim niistä oppilaita. H5

Kukaan haastateltavista ei ollut kokenut oman auktoriteetin kyseenalaistamista työssään. Haastateltavat 3 ja 4 uskoivat, että mikäli heidän auktoriteettiaan kyseenalaistettaisiin, olisi sillä vaikutus omaan jaksamiseen työssä. Haastateltava 3 kertoi tasa-arvoisesta asemasta työyhteisössä ja mainitsi opettajista, jotka kokevat oman auktoriteettinsa niin, että voivat käskyttää nuorempia ja kokemattomampia opettajia. Tätä toimintatapaa haastateltava 3 piti harmillisena työyhteisöissä. Kaikkien tulisi olla samalla viivalla ja vuorovaikutus työtovereiden kanssa on tärkeässä roolissa.

Sellasia vanhan liiton kavereita, jotka niin kun ajattelevat, että se, että he ovat olleet täällä pidempään ja että se että heillä on pidempi työkokemus, niin ajaa heidät siihen asemaan, että heillä on oikeus ottaa se auktoriteetti ja ottaa se tila ja käskyttää. Ja se on mulle niin siis, niin käsittämätöntä ja se ajatus niin käsittämätön et mä en oikeen pääse siihen sisälle, kun he on ite ollu nuoria opettajia ja tätä kaikki tekee persoonalla. Se koulun opettajayhteisö, kun kaikki on tasa-arvosia ja samalla viivalla. --- Tällasella alalle, missä vuorovaikutus on se juttu, ja siihen on kasvatettu, niin se on kyllä, harmittavaa että sitä tapahtuu liikaakin H3

Kokee olevansa osa työyhteisöä ja on niinku hyväksytty työyhteisön jäsen niin kyl se helpottaa, että ei oo pitkään aikaan ollu semmoinen olo et pitäis jollekki jotain todistella, et voi olla oma itsensä siellä nii ei tartte mitää roolii vetää tai miettiä et mitä muut aattelee niin, nii kyl se on helpottanu työkuormaa ihan varmasti. H4

Jos hirveesti kyseenalastettas mua ja mun auktoriteettia nii se ihan varmasti kuormittas ja mietityttäs. H4

Jokaisen haastateltavan vastauksista ilmeni työyhteisön tuen tärkeys ja sen saavuus työpaikalla. Viisi kuudesta vastaajasta koki saavansa tukea työpaikalla eikä heidän auktoriteettiaan olla kyseenalaistettu nuoren iän tai kokemuksen puutteen vuoksi.

6.3.5 Oppilaan osallistaminen

Oppilaan osallistaminen sekä vaikutusmahdollisuudet opetukseen ja opetusjärjestelyihin, koettiin työrauhaa lisäävänä tekijänä. Haastateltavat 3 ja 4 kertoivat työrauhan muodostuvan luottamuksen ja positiivisuuden kautta. Yhdessä luodut pelisäännöt, yhdessä keskusteleminen sekä vastuun antaminen oppilaille edesauttavat työrauhaa.

Jakamalla oppilaita pienempiin ryhmiin tai eri tiloihin, niin sekin toimii tosi hyvin ja sit siinä tulee sitä, sellasta, meillä on sellanen luottamuksen kehä ajatus, että sit voi mennä pidemmälle ja sit tota, jos opettaja luottaa ja jos opettaja ei luota, niin sit se pysyy nenän edessä, ja silläkin voi sitä pelata sen työrauhan suhteen, että jakaa porukkaa ja sit luottaa et ne tekee tehtäviä siellä kauempanakin, jos on luottamuksen kehän ulomalla sarakkeella. H3

Koittaa osallistaa ja nakittaa kaikkeen yhteiseen käytöksen tekoon nii et ehkä sellanen oppilaiden osallistaminen, positiivisuus ja yhteiset pelisäännöt, ettei vaan ylhäältä tai et minä olisin opettajana päättäny ne säännöt vaan oppilaiden kaa ite mietitään tosi paljo niitä ja myöskin työrauhasta keskustellaan. H4

Menee se tunnekasvatus edellä, että on kohteliasta, ettei puhu toisten päälle ja keskustele siitä, että tuntuu pahalta, jos joku puhuu esim sun päälle, kun sulla on joku tärkeä asia ja näin, et paljonhan se sellasta vuorovaikutteista toki on, on se työrauhankin ylläpito ja sit kyl mä koen, että välillä pitää olla sit myös niitä selkeitä niinku rangaistuksia, et tietää, että on menty liian pitkälle eikä aina vaan hyssytellä et sit pitää olla sovittuna. H5

Oppilaiden kanssa keskusteleminen rajat ja rangaistukset oikeissa tilanteissa sekä yhteisistä pelisäännöistä kiinni pitäminen olivat haastateltavien mukaan työrauhaa edistäviä keinoja. Yhdessä sovittujen sääntöjen kertaaminen ja läpikäynti oli Haastateltavan 5 mukaan työrauhan ylläpitämistä edistävä tekijä.

Ja sit uhkailu ja lahjonta, et jos ette nyt hiljene niin sit ollaan pidempään, et kyllä se toimii silloin kun sen oikeesti toteuttaa. H3

Menee se tunnekasvatus edellä, että on kohteliasta, ettei puhu toisten päälle ja keskustele siitä, että tuntuu pahalta, jos joku puhuu esim sun päälle, kun sulla on joku tärkeä asia ja näin, et paljonhan se sellasta vuorovaikutteista toki on, on se työrauhankin ylläpito ja sit kyl mä koen, että välillä pitää olla sit myös niitä selkeitä niinku rangaistuksia, et tietää, että on menty liian pitkälle eikä aina vaan hyssytellä et sit pitää olla sovittuna. H5

Mun mielestä se lähtee ainakin aina niistä yhdessä sovitusta pelisäännöistä et pitäis miettiä semmoset selkeät muutamat tavoitteet ja säännöt, mitä siellä luokassa noudatetaan niin ne käydään sitten säännöllisin väliajoin läpi. H5

Oppilaan kohtaamiset ja vuorovaikutus opettajan välillä nousivat esiin vastauksissa. Epämuodolliset kohtaamiset välitunnilla ja kuulumisten vaihto oppilaiden kanssa auttoivat Haastateltavan 4 mukaan jaksamaan työssä.

Tärkeimpiä on ollut itelle ne oppilaiden kohtaamiset, niinku semmoset epämuodolliset kohtaamiset nii usein siel myös siel välituntihöpöttelyis sun muissa nii siel pomsahattaa niitä semmosii kivoi positiivisii ylläreitä mitkä auttaa jaksaan ja kuulee niit kommeluksia ja se et oppilaat tulee kertoon ja luottaa, kertoo kaiken näkösi juttui perheestään tai muista jutuista nii ne ainaki auttaa jaksamaan työssä. H4

Koen että on iso merkitys työssä jaksamiseen ja sitte miten omaan luokkaan saa luotua semmosen me hengen, että on sitä yhteistä huumorii niinku tos meidän luokassa on nii kyl se luo sellasta hyvää fiilistä siihen luokkaan. H4

Auktoriteettiin nii ainakin nyt ku on pienten lasten kanssa nii kyllähän semmoset riitojen selvittelytilanteet kaksin, kahdenkesken käytävät keskustelut, mitä uskomattomimmista aiheista, kyllähän ne on semmosia auktoriteettitilanteita... että ei siinä, ei tuola esimerkiksi, jos mä pyydän, että tuleppas mennään juttelemaan nii ei sitä niinku kyseenalaisteta, jopa välillä mun mielestä sinne tullaan vähän niinku liianki pelokkaasti, että ei se aina tarkota, että nyt on taas töpätty ja näin... ja sit siinä niinku luottamusta rakennetaan. H1

Työssä jaksaminen ja työrauhan säilyttäminen vaati haastateltavien mukaan oppilaan osallistamisen lisäksi oppilaan tuntemusta. Tätä edesauttavat opettajan ja oppilaan väliset kohtaamiset, yhteiset pelisäännöt, sekä rajat ja rangaistukset. Oppilaiden osallisuuden ja opettajan päätösvallan tulee olla tasapainossa.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten luokanopettajat näkevät opettajan auktoriteetin ja mitkä ovat heidän näkemyksensä auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta koulussa. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kokemuksia auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen.

Auktoriteetti on monitulkintainen käsite, joka on usein yhteiskunnassa ja kulttuurissa määriteltyä, mutta myös subjektiivinen kokemus. Tämän vuoksi vastaukset opettajan auktoriteetista olivat laajoja ja monitulkintaisia. Jokainen haastateltava koki auktoriteetin omalla tavallaan. Vastauksissa toistuivat kuitenkin samat teemat ja yhteinen ajatus opettajan auktoriteetin muodostumisesta. Haastateltavien vastaukset olivat myös linjassa sekä eri teorioiden, että tutkijoiden omien näkemysten kanssa.

Auktoriteettiasemalla luodaan pohjaa kasvatukselle, jonka vuoksi se on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista (Keltikangas-Järvinen 1994, 203). Henkilökohtaisen auktoriteetin rakentuminen on yksi opetustyön perustehtävistä (Saloviita 2009, 71-73). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajat näkivät opettajan auktoriteetin muodostuvan turvallisuuden kautta. Turvallisuus on yksittäisen oppilaan tunne ja kokemus siitä, onko hänellä koulussa hyvä olla. (Salovaara & Honkonen 2013, 34). Turvallisuuden ajateltiin muodostuvan, kun opettaja on turvallinen aikuinen ja pystyy luomaan luokkaansa turvallisen tilan, jossa jokaisella oppilaalla helppo olla. Turvallisuuden tunnetta lisäsi vastaajien mukaan opettajan ja oppilaan välinen luottamus, joka syntyy hyvän oppilaan tuntemuksen kautta. Harjusen (2002, 117-118) mukaan opettajan ja oppilaan välinen luottamussuhde korostaa opettajan auktoriteettia. Kasvatustieteilijät ovat jo vuosien ajan korostaneet opettajan luottamuksellista suhdetta oppilaisiinsa kaikkein merkittävimpanä auktoriteetin muotona (Saloviita 2014, 51).

Osassa vastauksissa kokemus nähtiin myös opettajan auktoriteettia lisäävänä tekijänä, mutta osa haastateltavista näki auktoriteetin olevan ennemminkin osa persoonaa eikä sitä näin ollen saavuteta työvuosien karttuessa. Jokainen vastaaja koki omaavansa hyvän auktoriteetin ja näkemyksiä opettajan auktoriteetista perusteltiin omien kokemusten ja toiminnan kautta. Itsevarmuus ja johdonmukaisuus nähtiin vastauksissa opettajan auktoriteettia vahvistavina tekijöinä. Harjusen (2002, 146–150) mukaan opettajan tulee olla työssään terveellä tavalla itsevarma sekä luottaa niin ikään itseensä kuin oppilaisiinsa. Työkokemuksen ja ammattitaidon kasvamisen myötä saavutetaan tällaista itsevarmuutta (Harjunen 2002, 146–150).

Opettajan auktoriteettiasema on muuttunut koulun muutoksen myötä, eikä liian kovaa ja autoritääristä auktoriteettia nähdä enää hyvänä ominaisuutena opettajalla. Opettajan työnkuva ja rooli ovat ajan kuluessa muuttuneet ja nykyään oppilaan ja ohjaajan välinen suhde korostuu pelkän opettajajohtoisen opetuksen sijaan (Harjunen 2002, 112). Opettaja voi olla luokassa muodollinen auktoriteetti, mutta se ei takaa, että oppilaat välttämättä kuuntelevat tai tottelevat hänen käskyjään (Steutel & Spiecher 2000, 326). Koululla ja opettajalla ei ole enää yhtä suurta merkitystä oppilaiden elämässä kuin aiemmin, eivätkä opettajat saavuta auktoriteettia viran myötä. Pedagoginen auktoriteetti on opettajan itse rakennettava. (Harjunen 2011, 403–424.)

Vuorovaikutus on myös kiinteästi liitettävissä auktoriteettiin ja mikäli toisessa on puutetta, sillä on yhteys toiseen. Opettajan auktoriteetilla ja vuorovaikutuksella nähtiin olevan tulosten mukaan vahva yhteys. Vuorovaikutuksen nähtiin olevan auktoriteetin rakentamisen ja ilmenemisen väline. Pedagoginen vuorovaikutus rakentaa pohjan pedagogiselle auktoriteetille (Harjunen 2011, 403–424).

Oppilaiden aito kohtaaminen nousi esille usealla haastateltavalla. Olemalla aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista ja sen osoittamisella oppilaille koettiin olevan suuri merkitys. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen ja kahdenkeskiset keskustelut mainittiin usean haastateltavan vastauksissa tärkeinä, auktoriteettia rakentavina hetkinä. Saloviidan (2014, 52) mukaan opettajan välittäminen näkyy

tavassa keskustella oppilaiden kanssa sekä olemalla aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista. Opettajan on tärkeää pyrkiä huomioimaan yksilöllisen kontaktin toteutuminen oppitunnin aikana (Saloviita 2014, 52). Haastateltavat pitivät myös oppituntien ulkopuolella tapahtuvaa aitoa ja kiireetöntä kohtaamista merkittävänä. Osassa vastauksista ne koettiin jopa merkittävämpänä vuorovaikutussuhteen luomisessa, kuin oppitunnilla tapahtuvaa kohtaamista.

Useissa vastauksissa nousi esille luottamuksellinen suhde opettajan ja oppilaan välillä. Vuorovaikutuksellisia keinoja rakentaa opettajan ja oppilaan välistä luottamusta olivat hyvän huomaaminen, sekä oikeudenmukainen ja tasa-
puolinen toiminta ja kohtelu. Harjusen (2011, 403–424) mukaan pedagoginen vuorovaikutus pohjautuu luottamuksen rakentamiseen, oppilaiden inhimilliseen kohteluun sekä välittämisen ja oikeudenmukaisuuden etiikkaan. Useamman haastateltavan mukaan opettajan tulee ansaita oppilaiden luottamus omalla toiminnallaan ja käytöksellään.

Oppilaantuntemus nostettiin myös vastauksissa esille vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kun opettaja tuntee oppilaansa hyvin, on myös helpompi kohdata oppilaat yksilöllisesti ja aidosti sekä ymmärtää heidän käytöstään ja soveltaa omaa toimintaa ja opetusta sen mukaisesti. Auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhdetta kuvailtiin taidoksi lukea lapsia ja omaa ryhmää. Omana itsenä oleminen koettiin myös olevan tärkeää auktoriteetin ja hyvän vuorovaikutussuhteen rakentumisen kannalta. Lisäksi tietynlaisen persoonan nähtiin omaavan hyvä auktoriteetti helpommin ja hyvän auktoriteetin omaavana koettiin voivan tehdä työtä helpommin positiivisella otteella ja vuorovaikutuksella. Opettajan oma persoona on voimavara, jolla on vaikutus hänen toimintaansa. (Salovaara & Honkonen 2013, 28). Tutkijoiden kokemusten mukaan hyvän auktoriteetin omaavat opettajat ovat myös pidettyjä opettajina, jolloin hyvän auktoriteetin voidaan katsoa olevan eduksi työssä jaksamisen ja viihtymisen kannalta. Opettajan persoonan ja ammattiroolin tasapaino auttaa opettajaa jaksamaan työssään paremmin. (Salovaara & Honkonen 2013, 28).

Työyhteisön tuki ja luotto omaan tekemiseen koettiin työssä jaksamista edistävinä tekijöinä. Opettajat kokivat, että heidän auktoriteettiaan ei kyseenalaistettu työyhteisössä ja toimiva vuorovaikutus työyhteisön sisällä koettiin edesauttavan työssä jaksamista. Lerkkasen ym. (2020, 9) mukaan opettajan kyyntyneisyys ja ammatillisen itsetunnon heikkeneminen voivat liittyä vaikutusmahdollisuuksien ja työyhteisön tuen puutteeseen.

Haastateltavat kokivat oman jaksamisen kannalta tärkeinä myös opettajan ja oppilaan väliset kohtaamiset. Positiiviset ja epämuodolliset kohtaamiset oppilaiden kanssa auttoivat opettajia jaksamaan paremmin. Jatkuva häiriökäyttäytymiseen puuttuminen koettiin kuormittavana ja jaksamista heikentävänä. Opettajan auktoriteetti ja vuorovaikutuksen laatu koettiin oleellisena työrauhaa ylläpitävänä tekijänä. Luokan hallinta ja opettajan hallinnan tunne saavutettiin auktoriteettiaseman myötä. Ilman auktoriteettia opettajan on vaikea hallita luokkaa ja pitää yllä työrauhaa. Opettaja tarvitsee käytännön auktoriteettia, jotta luokassa voidaan opiskella. Opettajan määräyksiä ja ohjeita totellaan, jotta työrauha säilyy, ja tätä kautta päästään yhteiseen päämäärään. (Steutel & Spiecker, 2000, 331.) Työrauhan kannalta oleellisena opettajat kokivat oppilaan osallistamisen. Oppilaiden osallistumismahdollisuudet ja oppilaslähtöinen opetus sekä vastuut ja rajat edesauttoivat työrauhaa luokassa. Opettajan pedagoginen auktoriteetti toimii, kun oppilaat osallistuvat aktiivisesti. Toimivaa auktoriteettisuhdetta kuvastavat myös opettajan ja oppilaan väliset yhteisesti jaettavat kokemukset. (Meri 1998, 47.)

Vuorovaikutuksen nähtiin olevan tärkeä väline sekä auktoriteetin rakentamisessa ja ilmentymisessä, että työrauhan ylläpitämisessä. Kaikilla näillä nähtiin olevan vaikutus opettajan työssä jaksamiseen. Yllättävää oli, kuinka moni haastateltavista koki omaavansa hyvän auktoriteetin, eikä kokenut sen karttuvan työvuosien aikana. Tutkijoista tämän pohtiminen oli mielenkiintoista ja se herätti ajatuksia omasta opettajuudesta ja opettajaksi kasvamisesta. Tutkimuksen tulokset vahvistivat tutkijoiden omia käsityksiä opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen tärkeydestä opettajan työssä. Opettajan auktoriteetilla on suuri rooli

työssä jaksamisen ja työrauhan kannalta. Toimivalla vuorovaikutuksella opettaja tukee omaa auktoriteettiaan ja pystyy ylläpitämään työrauhaa luokassa. Kun opettajalla on auktoriteettia, vuorovaikutus on toimivaa ja työrauha luokassa säilyy. Tällöin myös opettaja jaksaa työssään paremmin.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli syventää ymmärrystä opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta alle kaksi vuotta työssä olleiden opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena oli myös luokanopettajien auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhde työrauhaan ja työssä jaksamiseen. Tutkimuksen aihe on ajankohtainen. Tulevaisuudessa oppimisen ohjaaminen, ryhmänhallinta ja vuorovaikutukselliset taidot tulevatkin olemaan yhä suuremmassa roolissa, sillä oppilaiden kohtaaminen sekä kodin ja koulun yhteistyö lisääntyvät entisestään (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 24). Opetushallituksen (2010, 18) mukaan peruskoulun opettajalle suurin kuormittumisen ja jaksamisen konteksti on oppilaiden kanssa tapahtuva vuorovaikutus.

Auktoriteetti ja vuorovaikutus ovat sekä tutkimustaustan, että tutkimuksen aineiston pohjalta hyvin laajoja käsitteitä, jotka liittyvät vahvasti toisiinsa. Näitä käsitteitä oli haastavaa erotella toisistaan analyysiä tehdessä, mikä vahvisti myös tutkijoiden omia käsityksiä niiden suhteesta opettajan työssä. Käsitteiden määrittelyssä pyrittiin analysoimaan eri tutkijoiden määritelmiä, sekä tekemään tarkoituksenmukaista rajanvetoa laajoihin käsitteisiin.

Tutkimuksen tekeminen oli monivaiheinen kokonaisuus. Sen eri vaiheet auttoivat syventymään teoreettiseen tietämykseen sekä ymmärtämään laajemmin tutkittavaa aihetta ja opettajien valintojen merkityksiä opettajan työssä. Tutkimuksen tekeminen antoi näkökulmia myös tutkittaville oman ammatilliseen kasvuun ja opettajuuden kehittämiseen.

Tutkimuksen edetessä on tehty jatkuvaa aiheen rajausta, sillä kaikkea ei ole mahdollista tutkia samanaikaisesti. Selkeä ongelmanasettelu ja aiheen rajaus hel-

pottavat työn etenemistä ja esitystapaa. Epäselvän aiheen rajauksen ja ongelmanasettelun riskinä voi olla sivupoluille eksyminen. (Alasuutari 2011, 220.) Tässä tutkimuksessa aiheen rajausta osoittautui aluksi haasteelliseksi laajojen käsitteiden ja oman kiinnostuksen yhteen sovittamisessa. Tutkimus eteni analyysivaiheeseen ennen lopullisten tutkimuskysymysten rakentumista. Aineiston analysoinnin jälkeen aiheen rajaaminen oli helpompaa ja tutkimuskysymysten muodostaminen selkeämpää. Tutkimuksen kannalta on oleellista pohtia tutkimuksen raajamista ja rajoituksia avoimesti, hyviä tieteellisiä käytänteitä noudattaen. (Alasuutari 2011, 220.)

Tutkimuksen eteneminen pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman selkeästi. Tuloksissa on esitetty luokanopettajien suorat lainaukset tulkintoja todentaessa. Näin tutkimuksessa on mahdollista kuvata luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta mahdollisimman tarkasti (Aaltio & Puusa 2011, 157). Suorat sitaattitukevat tulkintoja perusteellisesti ja parantavat lukijan mahdollisuuksia arvioida tutkijoiden esittämiä tulkintoja, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 233).

Tutkimuksen yhtenä rajoitteena voidaan pitää aineiston rajallisuutta. Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta etäyhteydellä toteutetusta haastattelusta. Laadullisen tutkimuksen mukaan voidaan tutkimuksen otoksen määrää tarkastella kriittisesti ja pohtia sen kattavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston suuruus ei kuitenkaan ole suoraan yhteydessä onnistumisen kanssa. (Eskola & Suoranta 2014, 62).

Vallitseva maailmantilanne pakotti toteuttamaan haastattelut etänä, aiemmin suunniteltujen kasvotusten tapahtuvien haastattelujen sijaan. Etäyhteydellä toteutetut haastattelut eivät laadultaan ole yhtä selkeitä kuin kasvotusten tapahtuvat haastattelut, mikä saattaa vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Joitain haastateltavia saattoi myös helpottaa haastattelijan ja haastateltavan välimatka ja näin helpottaa vastaamista. Etänä tapahtuvassa haastattelussa haastateltavat eivät suoraan näe nauhoitettavaa laitetta, mikä auttaa heitä nauhoituksen unohtamisessa ja näin saattaa tehdä vastaamisesta luontevampaa. Lisäksi tutkijat olivat

kokemattomia haastattelijoita, joka saattaa näkyä tutkimuksen toteutuksessa ja ratkaisuisissa.

Tutkimus rakentuu tutkijoiden omien tulkintojen varaan. Näin ollen tutkimuksen tuottama tieto ei ole yleistettävissä, tai verrattavissa totuuteen, kuten laadulliselle tutkimukselle on ominaista. Laadullisessa tutkimuksessa korostuu hermeneuttinen tiedonmuodostusprosessi. Tässä prosessissa tiedolla ei nähdä olevan selvää aloitus- tai lopetuspistettä. Tulkintoihin liittyy jatkuvuus, jolloin niitä voidaan aina tutkia tai avata lisää. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 110.)

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen pääkäsitteinä olleet auktoriteetti ja vuorovaikutus ovat hyvin laajoja käsitteitä, joita on mahdollista tutkia monesta eri näkökulmasta. Aihetta voitaisiin jatkotutkia työkokemuksen näkökulmasta, tutkimalla esimerkiksi pidempään työskennelleitä opettajia tai tiettyjä ikäluokkia. Koulun muutos opettajan työn kannalta enemmän ohjaavaksi, voisi näkyä erilaisina käsityksinä auktoriteetista ja vuorovaikutuksesta. Myös työssäjaksamisen kannalta saattaisi tulla erilaisia tuloksia muuttuvan ja kehittyvän työnkuvan vaikutuksesta.

Tutkittaessa auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhdetta työssä jaksamiseen luokanopettajien kokemana, tavoitteena oli saada tietoa lähinnä opettajia varten. Tutkimuksen aihe tarjoaa kuitenkin myös mahdollisuuden tutkia opettajien työssä jaksamisen edistämistä ja kehittämistä, ehkä jopa opettajankoulutuksen, opettajien täydennyskoulutuksen sekä hallinnon tasolle. Aiheesta voisi tehdä tutkimuksia, joissa kehitettäisiin mahdollisia käytännön keinoja edistää opettajien työhyvinvointia.

Tutkimuksen pääkäsitteistä vuorovaikutus nousi ilmiöksi, joka sitoo kaikki tutkimuksen käsitteet yhteen ja vaikuttaa näihin kaikkiin. Jatkotutkimuksena voitaisiin tutkia keinoja ja tapoja toteuttaa vuorovaikutusta tavalla, joka edistäisi opettajien työhyvinvointia. Tällaisten tutkimusten avulla pystyttäisiin tuomaan konkreettisia keinoja käytännön tasolle, jotka edesauttaisivat tulevaisuuden

opettajien työtä. Opettajien työhyvinvoinnin parantamisella voitaisiin ehkäistä opettajien työuupumusta sekä alanvaihtoa.

Kehittämällä vuorovaikutuksellisten keinojen toteuttamista opetuksessa voitaisiin kehittää opettaja-oppilassuhteen toimivuutta, esimerkiksi tarjoamalla opettajille keinoja oppilaiden aitoon kohtaamiseen. Tällä voisi olla pidemmällä tähtäimellä positiivinen vaikutus yleiseen kouluviihtyvyyteen sekä oppimistuloksien parantumiseen. Yleisen oppimisen innon ylläpitäminen kannustaa myös nuorten jatkokouluttautumiseen peruskoulun jälkeen. Tässä tutkimuksessa tutkittiin jatkuvasti kehittyvää ja yhteiskunnallisesti merkityksellistä alaa, jota on jatkossakin tärkeää tutkia ja kehittää.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 157.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
<https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-385-2> (Luettu 3.5.2021)
- Blomberg, S. 2008. Noviiisiohittajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. (Luettu 12.4.2021)
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20025/noviisio.pdf>
- Bochenski, J. 1974. Was ist Autorität? Einfubrung in die Logik der Autorität. Freiburg: Verlag Herder KG.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). 77–101.
- DeCuir-Gunby, J. T., Marshall, P. L. & McCulloch, A. W. 2011. Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field Methods* 23 (2), 136–155.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidso, R. J. 2013. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7, 182–195.
- Gall, M, Gall, J, Borg, W. 2007. Educational research. An introduction. New York: Pearson Education.

- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Helsinki: Yliopistopaino
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Helsingin yliopisto. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Harjunen, E. 2011. Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (4), 403–424.
- Harjunen, E. 2012. Patterns of control over the teaching-studying-learning process and classrooms as complex dynamic environments: a theoretical framework. *European Journal of Teacher Education* 35 (2), 139–161.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1990. Tilannejohtaminen: Tuloksiin ihmisten avulla. Helsinki: Yritysvalmennus-kirjat.
- Holopainen, R., Järvinen, R., Kuusela, J., Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistöä. Helsinki: Otava. Jackson, S. & Rodriguez-Tome, H. (toim.) 1993. Adolescence and its social world. Psychology Press
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>: (Luettu 27.2.2021)
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvuori, J. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79. 491–525.

- Julkisten ja hyvinvointialojen liitto. 2020. Työsuojelu ja -hyvinvointi: Työssä jaksaminen. <https://www.jhl.fi/tyoelama/perustietoa/tyosuojelu-ja-hyvivointi/tyossa-jaksaminen/> (Luettu 10.12.2020)
- Jokinen, H., Taajamo, M. & Välijärvi J. 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & S. Saari (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja sen voittaminen. Porvoo: WSOY.
- Kauppila, R.A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus. 73–87.
- Kostiainen, E., & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa., Prologi. Puheviestinnän vuosikirja, 6–25. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22821/1/Prologi2009_6-25_Kostiainen_Gerlander.pdf (Luettu 11.12.2020)
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 1.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. 24.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage
- Kärkkäinen, V-M., 1990. Rakkautta ja rajoja: terveen kurinpidon periaatteet ja menetelmät. Vantaa: RV-kirjat.
- Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere:

- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Luettu 4.5.2021
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html
- Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A-M. & Jögi, A-L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 358. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71977/978-951-39-8324-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 11.12.2020)
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. Principles of classroom management: a professional decision-making model. 6. painos. Boston: Pearson.
- Li-Grining, C., Raver, C.C., Champion, K., Sardin, L., Metzger, M., & Jones, S.M. 2010. Understanding and improving classroom emotional climate and behavior management in the “real world”: The role of Head Start teachers’ psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21. 65–94.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan abc. Helsinki: Tammi
- Nuutinen, P. Opettajat vallassa ja vallan alla. 2001. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas- kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Opetusalan Ammattijärjestö, OAJ. 2021. Työolot. Työkuormitus.
<https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/tyohyvinvointi/tyokuormitus/#:~:tex>

t=Opettajat%20kokevat%20ty%C3%B6ss%C3%A4%20kuormittumista%20enemm%C3%A4n,ty%C3%B6kykyyn%20ja%20heikent%C3%A4%C3%A4%20ty%C3%B6n%20laatua. (Luettu8.5.2021)

- Opetushallitus. 2009. Työrauha tavaksi. kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. edita Prima oy, Helsinki 2009.
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/holopainen-p.-et-al.-työrauha-tavaksi-kohtaaminen-toimintakulttuuri-ja-pedagogiikka-koulun-arjessa.-2009.pdf> (Luettu: 1.3.2021)
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi, Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Tiedote, Työrauhaa ja osallisuutta kouluun. <https://minedu.fi/-/työrauhaa-ja-osallisuutta-kouluun> (Luettu 21.3.2021)
- Pace, J. L. & Hemmings, A. 2006. Understanding Classroom Authority as a Social Construction. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) Classroom Authority: Theory, Research and Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1–2, 6–7.
- Patton, M. 2002. Qualitative research & evaluation methods 3. London: Sage.
- Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J., Partanen., & O-H, Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 347–364
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Rajala, R. 1982. Työmotivaation ja ammattiongelmien yhteydet työtyytyväisyyteen. Lapin korkeakoulu. Kasvatustieteen lisensiaattityö.
- Rantala, I. 2010. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa Aaltola J. & Valli, R. 2010 (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia

- aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 114.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 350.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuun yliopisto.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus
- Saloviita, T. 2009. Työrauha luokkaan. Jyväskylä: PS-kustannus
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2020. Työhyvinvointi. <https://stm.fi/tyohyvinvointi> (Luettu 10.12.2020)
- Steutel, J. & Spiecker, B. 2000. Authority in educational relationships. *Journal of Moral Education*, 29(3), 323–337.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi Helsinki: (Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Veenman, S. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54 (2), 143–178
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., & Zaslow M. J.

(2013). Investing in our future: The evidence base on preschool education.

New York: Foundation for Child Development. Luettu: 11.12.2020

https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/FCD_Evidence-Base-on-Preschool-Education_2013.pdf

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

Taustakysymykset:

- Kuinka kauan olet ollut opettajana?
- Minkä ikäinen olet?
- Sukupuoli?

Haastattelukysymykset:

1. Mitä on mielestäsi opettajan auktoriteetti?
2. Millaiset kokemukset ovat omasta auktoriteetista luokassa?
 - (Koetko auktoriteetin olevan luokanopettajan työssä osa persoonaasi, vai koetko, että saavutat sen vasta työvuosien karttuessa)
3. Millaiseksi näet vuorovaikutuksen suhteessa auktoriteettiin?
4. Millaisessa vuorovaikutuksessa koet auktoriteettisi muodostuvan?
5. Kerro omista näkemyksistä auktoriteetin ja vuorovaikutuksen yhteydestä työrauhaan?
6. Kerro omista näkemyksistäsi auktoriteetin ja vuorovaikutuksen yhteydestä työssä jaksamiseen?

Liite 2. Taulukko 3.

TAULUKKO 3. Teemoittelu opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteen näkemyksistä

Alkuperäinen ilmaus	Alateema	Yläteema
<p>”Tavallaan nii tarkastelen ehkä tätäkin persoonallisuuden kautta, että siellä luokassa on tosi vaikee saavuttaa auktoriteetti olematta oma itsensä, et kyl ne lapset ja oppilaat huomaa, että vaikka ois tosi semmonen käskyttävä sotilaallinen ote siihen niin nii se ei takaa sitä auktoriteettia, että et ehkä enemmän aattelen et ei oo yhtä oikeeta tapaa, mutta se että se vuorovaikutussuhde niihin lapsiin kehitys ja lapset ja oppilaat huomaa, että et sä oot kiinnostunut heistä ja oot heitä varten siellä koulussa.”</p>	<p>Persoonallisuus, aitous, olemus, käytös</p>	<p>Persoonaa</p>
<p>”Mä koen varmaan, et se on vähä sekä että, mutta ite ajattelen, että oon luokassa auktoriteetti ja se miten on sen auktoriteetin saavuttanu on niitten lasten silmissä nii on just se johdonmukaisuus, luotettavuus ja se oma läsnäolo lasten kanssa, on et antaa lapsille tilaa, aikaa ja kuuntelee, mutta ite se on viimekädessä vastuussa siitä koulupäivän aikana tapahtuvasta toiminnasta.”</p>	<p>Luotettava aikuinen, turvallinen aikuinen, oikeudenmukaisuus</p>	<p>Luottamus</p>
<p>”Siihen auktoriteettiin että jos vuorovaikutuksessa et sehän on niinkun keskusteleet niiden oppilaiden kanssa ja kyselet vähän fiiliksiä ja tiedät oikeesti et mitä niille kuuluu ja osaat sillä tavalla niinkun, oot perillä niiden omasta elämästä ja voinnista ja mitä siinä nyt just tällä hetkellä tapahtuu niin se että, sä oot, sitä oppii myös sitä niiden toimintaa ennakoimaan siinä että nyt ei välttämättä kannata juuri tätä sanoa taikka että teeppäs näin, kun sitten siihen saattaa olla elämässä jo vähän muuta sellasta jo että, että niinkun osaa jo ennakoita valmiikskin sitten”</p>	<p>Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen, aito kohtaaminen, hyvän huomaaminen</p>	<p>Kohtaaminen</p>
<p>”Tietysti sit jos miettii vuorovaikutusta ja auktoriteettia sitten myös muualla tuolla koulussa, nii kyllä tietysti sitte ehkä just opettajien kesken koen, että sillä on kyllä merkitystä miten ne opettajat sut näkee et minkälaista se sun</p>	<p>Oikeudenmukaisuus, johdonmukaisuus, oppilaantuntemus, sensitiivisyys</p>	<p>Kunnioitus</p>

vuorovaikutus on et jos sä osaat ilmaista itseäsi järkevästi ja ketää syrjimättä ja sensitiivisesti ja olemalla oikeasti kunnan aikuinen nii mä uskon, että se auktoriteettikin myös muiden niitten ja semmonen arvostus niiden muiden opettajien silmissä on selvästi korkeampi kun se, että sitten, se ei se oma vuorovaikutus on jotenki puutteellista tai vajavaista tai jotaki loukkaavaa nii varmasti sitten muiden kollegoiden silmissä myös se oma auktoriteettiasema laskee.”

Liite 3. Taulukko 4.

TAULUKKO 4. Teemoittelu kokemuksista auktoriteetin ja vuorovaikutuksen suhteesta työrauhaan ja työssä jaksamiseen

Alkuperäinen ilmaus	Alateema	Yläteema
<p>”Viime aikoina, kun on aika villi luokka, niin tuntuu, että se oma auktoriteetti on ollu sellasta et on pitänyt pystyä pitämään kutienkin sitä työrauhaa yllä ja semmosta tietynlaista luokan niin kun toimivaa rakennetta ja semmosta struktuuria ja tavallaan vähän semmosin niinkun keinoin”</p>	<p>Hallinnan tunne, säännöt, struktuuri, työrauha</p>	<p>Luokanhallinta</p>
<p>”sillä niinkun opettajan semmonsella kokemuksella siitä miten hyvin työssä jaksaa ja pystyy toimimaan ehkä semmosta minäpystyvyyttä, ja muuta myös ehkä liittäisin jollain lailla siihen auktoriteettiin et on se usko siihen omaan tekemiseen ja siihen, että minä pärjään ja minä pystyn ilman,että tarvii sit tosiaan niinku aina korottaa ääntä tai muuta et se ois semmosta niinku luontaista ja semmosta kunnioittavaa luokanhallintaa”</p>	<p>Minä pystyvyys, onnistumiset</p>	<p>Luotto omaan tekemiseen</p>
<p>”Yleisesti se työssä jaksaminen on vaikuttanu siihen, ettei oo kaikkeen pystyny ei oo riittäny vaan paukut jokaiseen, jokaiseen niinku yksityiskohtaan puuttuu, esimerkiksi just työrauha-asioissa, että ihan kaikkeen ei pysty hoitaa niinku haluais, mutta, niin kyl se varmasti helpottaa se et, jos tai ku ite koen et mulla on vahva auktoriteetti tos luokassa ja koulussa muutenki et sen eteen ei tartte hirveesti tehdä töitä ainakaa semmoi tietosesti et se veis niinku voimavaroja, niin, varmasti on niinku yhteys siihen työssäjaksamiseen”</p>	<p>Työrauhaongelmat, auktoriteetti, oma jaksaminen</p>	<p>Puuttuminen</p>
<p>”Työyhteisön kannalta, että meillä on niin helppo hengittää, helppo puhua, helppo kritisoida,</p>	<p>Vuorovaikutus, tasa-arvo, sananvapaus</p>	<p>Työyhteisön tuki</p>

helppo kehittää, että mä en oikein niinkun tienny et tollasta voi olla”

”Koen että on iso merkitys työssä jaksamiseen ja sitte miten omaan luokkaan saa luotuu semmosen me hengen, että on sitä yhteistä huumorii niinku tos meidän luokassa on nii kyl se luo sellasta hyvää fiilistä siihen luokkaan”

Positiiviset kohtaukset, yhteiset pelisäännöt, vastuun anto

Oppilaan osallistaminen