

Nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia auktoriteetin rakentumisesta ja kehittämisestä

Emmi Hallikainen ja Maija Komu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2015

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hallikainen, Emmi & Komu, Maija. 2015. Nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteetin rakentuminen ja kehittyminen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 120 + 4 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli vertailla nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia omasta auktoriteetistaan sekä sen kehittymisestä. Tällaista vertailtavaa tutkimusta ei ole Suomessa aiemmin tehty. Tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusperinnettä noudattaen. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla. Haastatteluja tehtiin yhteensä kymmenen, joista neljä keväällä 2013 ja kuusi keväällä 2015. Aineiston analyysi toteutettiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuksesta selvisi, että opettajan auktoriteetin rakentumiseen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, opettajan asiantuntijuus, vuorovaikutus sekä luokanhallinta. Opettajan auktoriteetin kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä ovat työkokemus, koulutus, elämäkokemus, kollegat, yhteiskunta sekä reflektio. Tutkimus osoitti, että opettaja voi itse kehittää omaa auktoriteettiään. Kaikki opettajat eivät kuitenkaan näin tee. Nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemusten välillä ei löytynyt merkittäviä eroja. Nuorista opettajista poiketen kokeneet opettajat toivat esiin yhteiskunnan muutosten vaikutukset auktoriteettiinsa. Johtopäätöksenä esitämme, että auktoriteetti on vuorovaikutuksessa luotava suhde, ja sen kehittämiseksi on tehtävä jatkuvasti töitä. Reflektio on merkittävä auktoriteetin kehittämisen työkalu. Auktoriteetin kehittyminen liittyy kokonaisvaltaiseen opettajuuden kehittymiseen.

Hakusanat: opettajan auktoriteetti, auktoriteetin rakentuminen, auktoriteetin kehittyminen, nuori opettaja, kokenut opettaja

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
2	OPETTAJAN AUKTORITEETTI	10
2.1	Määritelmä.....	10
2.2	Auktoriteetin luokittelua	15
2.2.1	Autoritaarinen ja auktoritatiivinen auktoriteetti.....	15
2.2.2	Avoin ja nimetön auktoriteetti	16
2.2.3	Tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti	17
2.3	Opettajan auktoriteetin synty.....	18
2.3.1	Status	20
2.3.2	Opettamisen kompetenssi.....	22
2.3.3	Luokanhallinta ja kurinpito	23
2.3.4	Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet.....	24
2.3.5	Opettajan iän ja kokemuksen vaikutus auktoriteetin syntyyn	25
2.4	Auktoriteetti ja yhteiskunta.....	26
2.4.1	Opettajan auktoriteetti muuttuu yhteiskunnan mukana	27
2.4.2	Muutokset asettavat haasteita opettajan auktoriteetille	30
2.5	Aikaisempi tutkimus opettajan auktoriteetista suomalaisessa kontekstissa.....	32
3	TUTKIMUSKYSYMYKSET	46
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	47
4.1	Tutkimusote.....	47
4.2	Tutkittavat ja aineistonkeruu	48
4.3	Tutkimusmenetelmät	52
4.4	Aineiston analyysi	55

4.5	Luotettavuus.....	58
4.6	Eettiset ratkaisut.....	61
5	TULOKSET.....	64
5.1	Opettajan auktoriteetin rakentuminen	64
5.1.1	Persoona.....	64
5.1.2	Pedagoginen asiantuntijuus.....	68
5.1.3	Luottamus ja turvallisuudentunne	71
5.1.4	Opettajan asema ja aikuisuus	71
5.1.5	Tieto ja aineenhallinta.....	74
5.1.6	Kunnioitus	75
5.1.7	Johdonmukaisuus	76
5.1.8	Tilannetaju.....	76
5.1.9	Opettajan roolit.....	78
5.1.10	Ulkoinen olemus.....	79
5.1.11	Oppilaantuntemus	80
5.1.12	Ryhmänhallinta	81
5.2	Opettajan auktoriteetin kehittyminen.....	82
5.2.1	Opettajan auktoriteetin muutos uran aikana	82
5.2.2	Työkokemus.....	85
5.2.3	Ikä, elämäkokemus ja vanhemmuus.....	87
5.2.4	Koulutus	87
5.2.5	Kollegat.....	90
5.2.6	Yhteiskunta	92
5.3	Miten opettajat itse kehittävät auktoriteettiaan.....	93
5.4	Erot nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemuksissa	97

6	POHDINTA.....	99
6.1	Tulosten tarkastelua	99
6.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia	112
	LÄHTEET	115
	LIITTEET.....	121

1 JOHDANTO

Opettajan auktoriteetti nousee usein esille mediassa, jossa esimerkiksi kyseenalaistetaan opettajien auktoriteetin riittävyys. Julkisessa keskustelussa on käsitelty muun muassa opettajan oikeutta poistaa luokasta tarvittaessa voimakeinoja käyttäen väkivaltaisesti käyttäytyvä oppilas. Lisäksi on väitelty siitä, tulisiko opettajan saada tarkastaa oppilaan tavarat epäillessään, että oppilaalla on hallussaan turvallisuutta vaarantavia esineitä tai aineita. Vuonna 2003 ja 2014 voimaan tulleet lait lisäsivät opettajan toimintavaltaa edellisissä tapauksissa (Perusopetuslaki 477/2003, 36b§, 1267/2014, 36e§). Opettajan auktoriteettiin nämä keinot eivät kuitenkaan suoranaisesti vaikuta, sillä auktoriteetti on sosiaalinen suhde opettajan ja oppilaan välillä (ks. esim. Metz 1978; Pace & Hemmings 2006; Vikainen 1984). Se, että opettajalla on lisää lain suomaa toimintavaltaa, ei automaattisesti tarkoita, että oppilaat kunnioittavat häntä enemmän.

Tutkielmassamme vertailemme nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia oman auktoriteettinsa rakentumisesta sekä kehittymisestä. Lisäksi pohdimme, voiko opettaja itse kehittää omaa auktoriteettiaan. Kysymme, onko auktoriteetin kehitys tietoista toimintaa, eli pyrkiikö opettaja esimerkiksi reflektoinnilla kehittämään auktoriteettiaan. Toisaalta tarkastelemme, onko auktoriteetin kehittyminen tiedostamaton prosessi. Keräsimme tutkimusaineistomme haastatteleamalla nuoria ja kokeneita opettajia. Aineistolle teimme laadullisen sisällönanalyysin ja teemoittelimme aineistosta nousevia ilmiöitä. Tämän jälkeen vertailimme, löytyykö nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemuksissa eroja.

Opettajan auktoriteettia on tutkittu paljon. Käsitteelle on useita määritelmiä ja luokittelutapoja, joiden muodostumiseen vaikuttaa auktoriteetin monitulkintaisuus. Kulttuuri vaikuttaa merkittävästi siihen, millaiseksi auktoriteettikäsitys yhteiskunnassa muodostuu. (Pace & Hemmings 2006, 1-2, 6-7.) Huomioimme auktoriteetin kulttuurisidonnaisuuden läpi tutkimusprosessimme esimerkiksi siten, että tarkastelemme aikaisempaa tutkimusta erityisesti suomalaisessa kontekstissa. Opettajan auktoriteetin kehittymistä on tutkittu Suomessa

vain vähän (ks. esim. Havunen & Risku 2007). Myöskään tutkimusta, joka vertailisi nuorten ja kokeneiden opettajien subjektiivisia kokemuksia omasta auktoriteetistaan ja sen kehittymisestä ei ole kuitenkaan Suomessa aiemmin tehty, vaikka nuoria opettajia onkin tutkittu paljon. Esimerkiksi Nymanin (2009, 68) tutkimuksesta tulee ilmi, että nuoret opettajat kokevat työelämään siirtymisen haastavaksi. Blomberg (2008, 112) puolestaan on noviisiopettajiin kohdistuvassa tutkimuksessaan saanut selville, että ryhmään ja sen hallintaan liittyvät asiat mietityttivät nuoria opettajia eniten.

Myös Veenmanin (1984, 153) tutkimuksesta selviää, että työrauhan ylläpito aiheuttaa nuorille opettajille enemmän haasteita kuin mikään muu työelämän osa-alue. Tutkimuksesta tulee kuitenkin ilmi, että myös kokeneiden opettajien ongelmat pyörivät samojen teemojen ympärillä kuin nuorten opettajien (Veenman 1984, 159). Tästä voisi päätellä, etteivät nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemukset juurikaan eroaisi toisistaan, sillä iästä huolimatta opettajat kamppailevat samojen haasteiden parissa. Vielä muutama vuosikymmen taaksepäin opettajien auktoriteettia ei kyseenalaistettu, vaan opettajan auktoriteettiasema luokassa oli ehdoton (ks. esim. Blomberg 2008, 18). Nykyään oppilaat eivät automaattisesti kunnioita opettajaa, ja he ovat tietoisia omista oikeuksistaan (Rogers 1998, 5-7). Opettajan ammatti on muuttunut, mistä voi päätellä nuorten ja kokeneiden opettajien kokemusten auktoriteetin rakentumisesta ja erityisesti sen kehittymisestä eroavan toisistaan.

Tutkimuksemme innoittajana toimi Hallikaisen (2013) kandidaatintutkielma *Nuorten ja kokeneiden opettajien käsityksiä opettajien auktoriteetista*. Hallikainen tutki opettajien käsityksiä opettajien auktoriteetista. Pro gradu -tutkimuksemme puolestaan pyrkii ymmärtämään opettajien kokemusta omasta auktoriteetistaan. Näiden kahden tutkimuksen erojen ymmärtämiseksi on tärkeää erottaa toisistaan käsitteet *käsitys* ja *kokemus*. Käsitys tarkoittaa kuvitelmaa, näkemystä ja mielipidettä (Kielitoimiston sanakirja s.v. käsitys). Laineen (2001) mukaan käsitykset muovautuvat muun muassa kasvatuksen ja sosialisoinnin kautta, eivät omien kokemusten reflektoinnin myötä. Käsitykset ovat yhteisössä

vallitsevia tyypillisiä ajatusmalleja, jotka eivät välttämättä ole yksittäiselle henkilölle merkityksellisiä. (Laine 2001, 36.)

Kokemus puolestaan tarkoittaa tietoja ja käytännön viisautta, joka saavutetaan muun muassa toistuvien tapahtumien kautta. Toisaalta kokemus voi olla myös yksittäinen tapahtuma tai elämys, jonka ihminen kokee henkilökohtaisesti. (KS s.v. kokemus.) Laine (2001) määrittelee kokemuksen ihmisen omakohtaiseksi suhteeksi todellisuuteensa. Hän kuvaa kokemuksen muotoutuvan merkityksen kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että mikään ei ole meille täysin merkityksentöntä tai neutraalia. Se, millaisia merkityksiä annamme todellisuudelle, erilaisille tapahtumille ja ilmiöille, muodostaa kokemuksemme. (Laine 2001, 26–27, 36.)

Väisänen ja Silkelä (2000) huomauttavat, että suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa käsityksestä käytetään myös nimitystä *uskomus*. Uskomuksella tarkoitetaan ihmisen käsitystä todellisuudesta, ja uskomukset syntyvät kokemuksen seurauksena. Uskomuksista käytetään myös termejä *luulo*, *käsitys* ja *mielipide*. Uskomuksista ei vallitse yhteiskunnassa jaettua yhteisymmärrystä. (Väisänen & Silkelä 2000, 134–135.) Laine (2001) puolestaan kirjoittaa, että käsitykset ovat yleisiä yhteiskunnassa vallitsevia ajatusmalleja (Laine 2001, 36).

Termeillä uskomus ja kokemus on muitakin vivahte-eroja: Väisänen ja Silkelän (2000, 134) mukaan uskomus muotoutuu kokemuksen kautta. Laineen (2001) mukaan puolestaan ihmisen käsityksellä ei välttämättä ole yhteyttä ihmisen kokemukseen. Toisin sanoen käsitys ei ole subjektiivinen, toisin kuin kokemus, joten käsitykset eivät välttämättä ole samankaltaisia kuin ihmisen kokemukset. (Laine 2001, 36.) Me käytämme tässä tutkimuksessa Laineen määritellytapa noudatellen käsitettä *auktoriteettikokemus* kuvataksemme opettajien kokemusten vaikutusta heidän auktoriteettiinsa. Kokemus on siis tutkielmasamme se merkitys, jonka opettaja antaa omalle auktoriteetilleen.

Laineen (2001) tulkinnan perusteella opettajalla voi olla tietynlainen auktoriteetikäsitys, josta hänen auktoriteettikokemuksensa voi kuitenkin poiketa huomattavasti. Vaikka käsitysten ja kokemusten välillä ei välttämättä ole yksiselitteistä syy-seuraussuhdetta, ne voivat kuitenkin vaikuttaa toisiinsa. Näin opettajien auktoriteettiin liittyvät kokemukset ja käytännöt kuitenkin toisaalta

muokkaavat käsityksiä, toisaalta käsitykset muokkaavat kokemuksia ja käytäntöjä. Tästä on kuitenkin hyvin vähän tutkimusta (ks. kuitenkin Tainio & Harjunen 2005), eikä tässäkään tutkimuksessa pyritä selvittämään käsitysten ja käytäntöjen suhdetta.

Tutkielmamme teoriaosiossa luvussa 2 erittelemme auktoriteetin käsitettä ja sen eri ulottuvuuksia. Luvussa 2.1 perehdymme auktoriteetin määritelmään ja luvussa 2.2 tarkastelemme eri tapoja luokitella auktoriteettia. Kirjallisuuden perusteella olemme muodostaneet oman auktoriteettikäsitteemme, jota kuvaamme auktoriteetin syntyä käsittelevässä luvussa 2.3. Huomioimme luvussa 2.4 myös yhteiskunnallisen näkökulman, sillä yhteiskunnan muutokset heijastuvat kouluun (Hemmings 2006, 137). Erityisen mielenkiintoista on se, millainen auktoriteetin merkitys yhteiskunnassa on ollut aikaisemmin, ja näkyykö tämä jotenkin kokeneiden opettajien kokemuksissa. Teoriaosion lopuksi luvussa 2.5 teemme kirjallisuuskatsauksen opettajan auktoriteetista Suomessa tehtyyn tutkimukseen. Luvuissa 3 ja 4 esitämme tutkimuskysymykset sekä kuvaamme tutkimuksemme toteutuksen. Tutkimuksemme tulokset esittelemme luvussa 5. Tutkielmamme pohdintaosassa luvussa 6 peilaamme saamiamme tuloksia aikaisemmista tutkimuksista saatuihin tuloksiin sekä teemme ehdotuksia jatkotutkimusaiheista.

Tämän tutkimuksen tuloksia on mahdollista hyödyntää opettajankoulutuksen kehittämisessä, sillä koemme, että tulevien opettajien olisi hyödyllistä reflektoida auktoriteettia jo koulutusvaiheessa. Nuorten ja kokeneiden opettajien kokemukset auktoriteetista ja sen kehittämisestä voisivat auttaa opettajaopiskelijoita oman opettajaidentiteetin rakentamisessa. Vastavuoroisesti myös työelämässä toimivat opettajat voisivat saada uusia näkökulmia auktoriteettinsa pohtimiseen opettajaopiskelijoilta.

2 OPETTAJAN AUKTORITEETTI

Tässä luvussa erittelemme opettajan auktoriteetin määritelmää, luokittelua ja syntyä. Lisäksi tarkastelemme yhteiskunnan merkitystä sekä sen muutoksen vaikutusta opettajan auktoriteetille. Lopuksi teemme kirjallisuuskatsauksen suomalaiseseen tutkimukseen opettajan auktoriteetista.

2.1 Määritelmä

Aluksi esittelemme auktoriteetin käsitettä yleisellä tasolla, minkä jälkeen perehdymme tarkemmin opettajan auktoriteetin määritelmään. Englanninkielinen termi *authority* pohjautuu latinankieliseen termiin *auctoritas* (Jyrhämä 2002, 50). WSOY:n suomi-latina-suomi -sanakirjan määritelmä sanalle *auctoritas* on pätevyys; arvovalta, vaikutusvalta; toimivalta, valtakirja, valtuus (Pitkäranta 2001, 383). Vaikka termeillä *auctoritas* ja auktoriteetti on vivahde-eroja, molemmat termit liittyvät tietynlaiseen valtaan ja oikeuteen käskeä muita ihmisiä. Sanan etymologia viittaa siihen, että tietynlainen auktoriteettikäsite oli olemassa jo antiikin Rooman aikoina.

Suomalaisten sanakirjojen määritelmät auktoriteetista vaihtelevat. Esimerkiksi MOT Kielitoimiston sanakirjan (KS s.v. auktoriteetti) mukaan auktoriteetti tarkoittaa arvo- ja vaikutusvaltaa sekä arvo- ja vaikutusvaltaista henkilöä. Ota- van uuden sivistyssanakirjan (Turtia 2005, 50) määritelmä on muutoin täysin sama kuin Kielitoimiston määritelmä, mutta lisää tähän vielä vallan ja luotettavan pätevyyden. Näissä määritelmässä auktoriteetti kuvataan siis ensisijaisesti eräänlaiseksi vallaksi. Gummeruksen Uusi suomen kielen sanakirja (Nurmi 1998, 61) kuvailee vallan lisäksi myös arvostuksen ja asiantuntijuuden osaksi auktoriteettia. Sen määritelmä on seuraava: arvovalta, arvostus, vaikutusvalta; arvovaltainen ja asiantunteva henkilö.

Esitellyt auktoriteetin sanakirjamääritelmät luovat käsitystä auktoriteetista ominaisuutena (Ketola 2001, 6). Auktoriteettia käytetään myös usein synonyymina kontrollille, ja se saatetaan nähdä ainoastaan joukkona kurinpitokeinoja. Auktoriteetti on kuitenkin moniulotteinen, tilanne- ja kontekstisidonnainen käsite, jolla on useita sekä positiivisena että negatiivisena koettuja muotoja. (Macleod, MacAllister & Pirrie 2012, 493–495; Pace & Hemmings 2006, 2, 6–7.) Erilaiset auktoriteettikäsitteet johtuvat muun muassa erilaisista sosiaalisista, poliittisista ja kulttuurisista tekijöistä, kuten arvoista, maailmankuvasta sekä koulutuksen arvostuksesta. Näin ollen auktoriteetin määritelmät ja kriteerit vaihtelevat yksilöiden, ryhmien, instituutioiden ja aikakausien mukaan. (Pace & Hemmings 2006, 1–2, 6–7.)

Auktoriteettia ei siis voi rajoittaa pelkästään ominaisuudeksi tai voimaksi, jota ilmennetään komentamalla tai asettamalla seuraamuksia. Sen sijaan auktoriteetti on sosiaalinen konstruktio eli suhde. (Metz 1978, 26; Pace & Hemmings 2006, 1.) Auktoriteetti muodostuu ja konkretisoituu vuorovaikutuksessa, jossa auktoriteetti saa arvonnannon auktoriteetin kohteelta (Vikainen 1984, 14–15). Saksalainen sosiologi Max Weber kuvaa auktoriteettia juuri ihmisten välisinä valtasuhteina (Weber 1969, 63, 71–74). Näin ollen auktoriteettisuhteen syntyminen tarvitaan vähintään kaksi henkilöä, sillä ihmisellä ei voi olla auktoriteettia itseensä (Puolimatka 2010, 255). Lisäksi on olemassa erilaisia näkemyksiä siitä, minkä tekijöiden välillä auktoriteettisuhde ilmenee. Esimerkiksi Metz (1978, 27) tulkitsee auktoriteetin ilmentyvän ainoastaan auktoriteettisuhteessa olevien henkilöiden roolien välisenä suhteena. Henkilöiden persoonat eivät siis ole suhteessa, vaan roolit, esimerkiksi oppilaan ja opettajan roolit. Auktoriteetin voidaan siis sanoa olevan osa ihmisten välisiä valtasuhteita (Jyrhämä 2002, 52), olipa suhteessa joko ihmisten persoonat tai roolit.

Kuten yleinen käsitys auktoriteetista, myös nykyinen käsitys opettajan auktoriteetista on Macleodin ym. (2012, 493, 495) mukaan suppea ja yksioikoinen. Auktoriteetti on kuitenkin tärkeä opettajan työkalu, sillä auktoriteettiasema luo pohjaa kasvatukselle (Keltikangas-Järvinen 1994, 203). Toisin sanoen opettajan on pakko käyttää valtaa luokassa (Saloviita 2007, 47). Kuitenkin opet-

tajat saattavat vältellä auktoriteettiaseman ottamista, sillä he eivät halua olla entisaikojen tapaan ankaria ja pelottavia opettajia. Tämä tukee oletusta, että auktoriteettiin liitettävät negatiiviset mielikuvat juontuvat usein kulttuurisamme vallitsevasta pinttyneestä ja vanhanaikaisesta auktoriteettikäsitteestä, eikä auktoriteetin muodollisista määritelmistä. Kuitenkin valtasuhteet – joihin opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde kuuluu – voidaan nähdä positiivisena, oppilaan itsetuntoa ja kasvua tukevana tekijänä. (Keltikangas-Järvinen, 202–204.)

Opettajan auktoriteetin käsitteeseen liitetään usein negatiivisia mielikuvia, koska auktoriteetti saatetaan yhdistää pakottamiseen tai peräti henkilön vapauden rajoittamiseen (Pace & Hemmings, 1–2). Gordonin (2006) tutkimuksessa opettajat käyttävät auktoriteetista puhuessaan termejä *voitto* ja *häviö*, mikä Gordonin mukaan viittaa siihen, että opettajilla on mustavalkoinen käsitys auktoriteetista ja sen käyttämisestä luokkahuoneessa. Gordon kuvaileekin opettajan ja oppilaan suhdetta valtataisteluksi tai kilpailuksi, jossa opettaja pyrkii voittamaan oppilaat käyttämällä ankaria keinoja. (Gordon 2006, 233–235.) Opettajan auktoriteetti ei kuitenkaan tarkoita pakottamista tai hirmuvaltaa (Pace & Hemmings 2006, 1–2).

Filosofi Joseph Bochenski on esittänyt auktoriteetin kolmen tekijän suhteena. Nämä tekijät ovat auktoriteetin kantaja, auktoriteetin kohde sekä ala. (Bochenski 1974, Puolimatkan 2010, 255 mukaan.) Ketolan (2001) esimerkki Bochenskin tulkinnasta soveltuu koulukontekstiin: opettaja-oppilassuhteessa opettajan auktoriteetin tunnustanut oppilas on auktoriteetin kohde, ja auktoriteettiasemassa oleva opettaja on auktoriteetin kantaja. Ala puolestaan tarkoittaa kontekstia, jossa auktoriteetti ilmenee, esimerkiksi koulun erilaiset oppiaineet. (Ketola 2001, 6.)

Vuorovaikutuksellisen luonteensa vuoksi auktoriteettisuhteen ilmeneminen edellyttää aina vähintään kaksi henkilöä. Nämä kaksi henkilöä eivät voi olla toisilleen auktoriteetteja samanaikaisesti samalla alalla. Toisaalta henkilöt voivat olla auktoriteetteja toisilleen samanaikaisesti eri aloilla. (Puolimatka 2010, 255.) Esimerkiksi opettaja ja oppilas eivät tämän käsityksen mukaan voi

olla auktoriteetteja toisilleen yhtä aikaa matematiikan alalla, vaan toisen on oltava auktoriteetin kantaja ja toisen auktoriteetin kohde. Usein koulussa opettaja onkin oppiaineiden alalla auktoriteetin kantaja. Toisaalta oppilas on opettajalle auktoriteetti itseään koskevissa asioissa, esimerkiksi siinä, miten hän kuvailee tunteitaan tai fyysisiä tuntemuksiaan. Näin ollen kukaan ei Puolimatkan mukaan ole auktoriteetin kantaja kaikilla alueilla, mutta jokainen on auktoriteetin kantaja muille ainakin yhdellä alueella. Auktoriteettisuhteessa olevien henkilöiden roolit voivat myös muuttua: auktoriteetin kohteesta voi tulla auktoriteetin kantaja ja päinvastoin. (Puolimatka 2010, 255.) Auktoriteettisuhteen muodostuminen edellyttää, että auktoriteetin kohde tunnustaa auktoriteetin kantajan olevan itseään etevämpi auktoriteetin alalla (Kyriacou 2009, 101).

Metz (1978) kuvailee auktoriteettisuhdetta tarvittavan moraalisen järjestyksen (*moral order*) saavuttamiseksi. Moraalisella järjestyksellä Metz tarkoittaa auktoriteettisuhteessa olevien osapuolten yhteistä tavoitetta, jonka saavuttamiseen sekä auktoriteetin kantaja että auktoriteetin kohde sitoutuvat. Auktoriteettisuhte palvelee sekä siis sekä osapuolten henkilökohtaisten että yhteisten tavoitteiden saavuttamista. Auktoriteetin kantajalla on oikeus käskää, ja auktoriteetin kohteella on velvollisuus totella. Auktoriteetin kantajan oikeus käskää perustuu roolin lisäksi hänen ymmärrykseensä siitä, millä teoilla moraalisen järjestyksen toteuttamista voi edistää. (Metz 1978, 26–27.)

Kuten käsitykset auktoriteetista, myös käsitykset auktoriteettisuhteessa olevien henkilöiden rooleista vaihtelevat. Esimerkiksi Weber (1958, Metz 1978, 29 mukaan) korostaa auktoriteetin kantajan roolia. Barnard (1938) puolestaan korostaa auktoriteetin kohteen roolia määriteltessään auktoriteetin hyväksynnäksi, jonka auktoriteetin kohde antaa. Barnard kuvailee, että auktoriteetin kohde antaa hyväksyntänsä käskylle vain, jos hän kokee käskyn edistävän moraalisen järjestyksen toteuttamista. (Barnard 1938, Metz 1978, 29 mukaan.) Oppilaan kehityksen tukeminen voisi olla esimerkki koulumaailman moraalisesta järjestyksestä, eli opettajan ja oppilaan yhteisestä tavoitteesta. Tällöin opettajan kaikkien oppilaita koskevien valintojen tulisi olla perusteltavissa sillä, että ne tukevat oppilaan kasvua ja auttavat häntä rakentamaan identiteettiään.

Auktoriteettisuhteen ongelmat voivatkin johtua auktoriteettisuhteen osapuolten erilaisista käsityksistä siitä, millaiset keinot ja teot edistävät moraalisen järjestyksen toteuttamista.

Opettajan auktoriteetti on tärkeää muun muassa hyvän työrauhan kannalta (Haavio 1949, 27; Saloviita 2007, 47). Saloviidan (2007, 52) mukaan työrauha on sitä, että oppilas kykenee säätämään itse omaa käyttäytymistään. Jotta oppilaat ottaisivat vastuuta omasta oppimisestaan ja käyttäytymisestään, opettajan täytyy varmistaa, että luokassa vallitsee kannustava ja oppimista edistävä ilmapiiri. Lisäksi opettaja tarvitsee auktoriteettia oppilaiden motivoimiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen (Blomberg 2008, 23). Saloviita (2007, 47) kuvaileekin opettajalla olevan auktoriteettia silloin, kun oppilaat toimivat opettajan ohjeiden ja käskyjen mukaisesti. Oppilaiden tottelemattomuus puolestaan on merkki opettajan riittämättömästä auktoriteetista tai auktoriteetin puutteesta (Blomberg 2008, 18). Auktoriteetti syntyy siis oppilaiden suostumuksesta totella, ei pakottamisesta (Pace & Hemmings 2006, 2, 5), ja muodostaa näin perustan tehokkaalle oppimiselle (Kyriacou 2009, 101).

Lopuksi esittelemme Pierre Bourdieun ja Jean-Claude Passeronin (1977) kriittisiä näkemyksiä opettajan auktoriteetista. Heidän mukaansa kulloinkin vallalla oleva yhteiskuntanäkemyks tuo opettajalle mielivaltaista auktoriteettia, jonka tehtävä on säilyttää hallitsevan yhteiskuntaluokan suosima kieli ja kulttuuri. Tämä auktoriteetti ilmenee erityisesti opettajan puheessa, joka ei edusta kokonaisvaltaisesti kieltä ja kulttuuria neutraaleina ja tasa-arvoisina ilmiöinä, vaan heijastaa hallitsevan luokan suosimia ajatusmalleja. Toisin sanoen opettajan puheessa valtasuhteet peittyvät näennäisesti neutraaliin diskurssiin, vaikka todellisuudessa opettajan puhe omistautuu kulloinkin vallalla oleville luokille. Niin kauan kuin opettajan auktoriteetti palvelee hallitsevaa kulttuuria, hänen auktoriteettinsa on rikkumaton. (Bourdieu & Passeron 1977, 13, 22, 109–111; Gale 1996, 8–11.) Opettajan ja kulttuurin välillä on siis eräänlainen symbioosi: valtakulttuuri antaa opettajalle valtaa, jos opettaja suostuu edistämään valtakulttuurin säilymistä.

Bourdieu ja Passeron (1977) kuvaavat opettajan auktoriteettia hyvin kriittisesti. He sanovat sen olevan tosiasiallisesti mielivaltaista ja perustelematonta voimankäyttöä ja jopa symbolista väkivaltaa (vrt. Puolimatka 2010, 283–288), joka ilmenee opettajan vallankäyttönä. Bourdieun ja Passeronin mukaan esimerkiksi opettajan tilankäyttö sekä opettajan puheen luoma etäisyys opettajan ja oppilaiden välillä heijastavat opettajan valta-asemaa. Kuitenkin sen kutsuminen neutraalisti pedagogiseksi auktoriteetiksi peittää opettajan vallankäytön. (Bourdieu & Passeron 1997, 13; Gale 1996, 8–9.) Opettajan valta halutaan piilottaa, koska dominoitujen ryhmien ei haluta ymmärtävän, että heihin käytetään suoraa valtaa. Siitä saattaisi aiheutua uhka vallalla olevalle yhteiskuntanäkemykselle. (Bourdieu & Passeron 1977, 14–15).

2.2 Auktoriteetin luokittelua

Tässä luvussa perehdymme erilaisiin tapoihin luokitella ja tyypitellä auktoriteettia. Auktoriteettia voidaan jaotella monin eri perustein. Lisäksi on myös useita erilaisia tapoja tulkita auktoriteettia ja sen eri muotoja. (Pace & Hemmings 2006, 2.) Esittelemme auktoriteetin jaottelun autoritaariseen ja auktoritatiiviseen tyyppiin. Tämän lisäksi erittelemme kasvatusfilosofi Tapio Puolimatkan (2010) ajatuksia avoimesta ja nimettömästä vallankäytöstä sekä tiedollisesta ja ohjaavasta auktoriteetista.

2.2.1 Autoritaarinen ja auktoritatiivinen auktoriteetti

Auktoriteettiin liitetään usein negatiivinen mielikuva opettajasta, joka pitää auktoriteettia hallussaan rangaistusten avulla (Pace & Hemmings 2006, 1). Auktoriteetti voi tuoda monelle mieleen vaativan tai jopa pelottavan opettajan, jolla on ehdoton määräysvalta suhteessa oppilaisiin ja jonka kyseenalaistamisesta seuraa lähes poikkeuksetta jokin rangaistus (Baumrind 1966, 890–891; Harjunen 2002, 112). Baumrind (1966) nimittää tällaista auktoriteettityyppiä autoritaariseksi (*authoritarian*) auktoriteetiksi. Autoritaarinen auktoriteetti perustuu kontrollille ja määräyksille sekä ulkoiselle motivaatiolle ja rangaistuksille. Oppilaan

käytöstä verrataan etukäteen asetettuihin standardeihin, ja toimintatapojen muuttamisesta ei olla juurikaan valmiita neuvottelemaan. (Baumrind 1966, 890–891.)

Toisaalta auktoriteetti voi tuoda mieleen keskustelewan opettajan, joka asettaa oppilaille sopivasti rajoja mutta ottaa oppilaiden mielipiteet huomioon sekä antaa heille myös vapauksia (Harjunen 2002, 112–113). Tämän tyyppistä auktoriteettia Baumrind (1966) kutsuu auktoritatiiviseksi (*authoritative*) auktoriteetiksi. Auktoritatiivinen opettaja perustelee oppilaalle toimintatapojaan ja käytäntöjään verbaalisia keinoja käyttäen. Hän antaa konfliktitilanteissa oppilaalle vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja sekä mahdollisuuden korjata käytöstään ennen seuraamusten toimeenpanemista. (Baumrind 1966, 891.)

Myös Jyrhämä (2002) tuo esiin, että auktoriteetti-käsitteen pohjalta nousevat adjektiivit autoritaarinen ja auktoritatiivinen saavat erilaisia vivahteita. Ohjeiden anto ja määräävyys kuuluvat sekä autoritaariseen että auktoritatiiviseen auktoriteettiin, mutta autoritaarisuuteen voi liittyä lisäksi vallan ihailua ja jopa alistamista sekä aggressiivisuutta. Auktoritatiivisuudella puolestaan on autoritaarisuutta huomattavasti myönteisempi merkitys: auktoritatiivisuuteen kuuluu arvo- ja vaikutusvaltaa sekä pätevyyttä, johon auktoriteetin kohde voi luottaa. (Jyrhämä 2002, 50.)

2.2.2 Avoin ja nimetön auktoriteetti

Puolimatka (2010) luokittelee auktoriteettia sen mukaan, kuinka auktoriteetin kantaja käyttää valtaa. Hän jakaa auktoriteetin avoimeen ja nimettömään auktoriteettiin. Avoimessa auktoriteetissa vallankäyttö tehdään näkyväksi esimerkiksi antamalla suoria käskyjä ja ohjeita. Säännöt ovat kaikkien osapuolten tiedossa, ja niitä tulee noudattaa jopa silloin, kun auktoriteetin kohde ei niin haluaisikaan. Avoimen vallankäytön vastustaminen on helppoa. Ristiriidat oppilaan ja opettajan tahtojen välillä tehdään avoimessa vallankäytössä näkyväksi, ja nämä ristiriidat luovat etäisyyttä osapuolten välille. (Puolimatka 2010, 283–288.)

Nimettömän auktoriteetin yhteydessä vallankäyttö on epäsuoraa, mikä ilmenee opettajan puheeseen ja kommentteihin piiloutuneena manipulaationa.

Nimettömässä auktoriteetissa käytetään hyväksi ihmisten halua sopeutua joukkoon ja pyrkimystä olla normaali. (Puolimatka 2010, 283–288.) Puolimatka (2010) kuvailee avointa ja nimetöntä valtaa käyttävien opettajien toimintamalleja. Avointa valtaa käyttävä opettaja käskee oppilasta tekemään tehtävän. Nimetöntä valtaa käyttävä opettaja puolestaan vetoaa oppilaan tarpeeseen olla normaali, ja toteaa: *”Haluat varmasti tehdä tämän tehtävän.”* Nimettömän vallankäytön avulla voidaan tehokkaasti kontrolloida henkilön tunteita sekä käsitystä itsestään. Nimetöntä auktoriteettia käyttävä opettaja saattaa muokata oppilaan identiteettiä siten, että oppilas ei enää erota omia tarpeitaan ja halujaan kasvattajan tarpeista ja haluista. Toisin kuin avointa auktoriteettia, nimetöntä auktoriteettia on vaikea vastustaa. Nimetön auktoriteetti ei myöskään luo samanlaista etäisyyttä kasvattajan ja lapsen välille kuin avoin auktoriteetti, sillä lapsen ei kohdistu suoraa valtaa, jota tämä voisi vastustaa. (Puolimatka 2010, 283–288.)

Nykyinen kasvatusihanne korostaa keskustelua ja vuoropuhelua sekä oppilaan vapauksia. Tällainen kasvatustyyli ei suosi avointa vallankäyttöä, sillä sen koetaan rikkovan dialogisen kasvatustyylin ihannetta. (Puolimatka 2010, 283.) Puolimatka on kuitenkin sitä mieltä, että avoimen auktoriteetin käyttö on nimettömän auktoriteetin käyttöä suotavampaa. Aito kasvattaja pyrkii vapauttamaan lapsen todelliseen ja aitoon itsenäisyyteen. Tämä onnistuu käyttämällä avointa valtaa. (Nietzsche 1961, Puolimatkan 2010, 223 mukaan.) Tällöin auktoriteetin kohteelle voidaan tehdä selväksi, mitä oikeuksia ja toisaalta velvollisuuksia hänelle kuuluu. Auktoriteettia koskeva alue voidaan helposti rajata määrittelemällä vallankäyttöä rajoittavat säännöt. Yhteistoiminta esimerkiksi koululuokassa on mahdotonta ilman auktoriteettia, joten avoimen auktoriteetin välttäminen johtaa usein lopulta peiteltyyn vallankäyttöön. (Puolimatka 2010, 279, 283–288, 296.)

2.2.3 Tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti

Puolimatka (2010) jakaa auktoriteetin myös tiedolliseen ja ohjaavaan auktoriteettiin. Henkilöstä tulee tiedollinen auktoriteetti, kun hän on pätevä ja häneen voi luottaa jollakin tiedon alueella. Esimerkiksi opettaja voi olla tiedollinen auk-

toriteetti oppilailleen vaikkapa biologian opettamisessa. Hän on päteväitynyt opettajaksi ja hänellä on luotettavaa tietoa biologiasta. Ohjaava auktoriteetti puolestaan on sellaista, että sen avulla voidaan saavuttaa jokin päämäärä. Esimerkiksi opettajan ohjauksen avulla ryhmätyöskentely ja tätä kautta oppiminen mahdollistuvat. Ohjaava auktoriteetti siis ohjaa käyttäytymistä. Hyödyt, palkkiot, yhteiset päämäärät ja rangaistusten välttäminen voivat olla perusteena ohjaavan auktoriteetin tottelemiselle. (Puolimatka 2010, 256–261.)

Tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti ovat toisistaan riippumattomia. Olisi kuitenkin suotavaa, että ohjaavalla auktoriteetilla olisi myös tiedollista auktoriteettia sillä alueella, jolla hän ohjaavaa auktoriteettia käyttää. (Puolimatka 2010, 256–261.)

Tässä luvussa esittelemämme auktoriteetin luokittelut ovat kaksijakoisia malleja. Auktoriteetin olemukseen vaikuttaa auktoriteetin syntyprosessi, johon puolestaan vaikuttavat useat eri tekijät. Koska syntytapoja on erilaisia, meidän näkemyksemme auktoriteetista on esittelemiämme kaksijakoisia mallia moniulotteisempi. Seuraavassa luvussa käsittelemme auktoriteetin syntyä.

2.3 Opettajan auktoriteetin synty

Tutkijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, miten auktoriteetti syntyy. Esittelemme tässä luvussa etenkin Vikaisen (1984), Harjusen (2002) sekä Kyriacoun (2009) ajatuksia auktoriteetin synnystä. Vikainen (1984) tarkastelee opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen syntyä sekä auktoriteetin kantajan että auktoriteetin kohteen näkökulmasta. Hänen mukaansa auktoriteetin kohde voi antaa arvostusta auktoriteetin kantajalle joko ulkoisista tai sisäisistä syistä. Ulkoiset syyt ovat auktoriteetin kantajasta riippumattomia tekijöitä, kuten totteleminen rangaistuksen välttämiseksi. (Vikainen 1984, 14–15.) Toisaalta oppilaan arvostus voi Vikaisen (1984) mukaan perustua myös sisäisille tekijöille, kuten opettajan ihailulle tai pyrkimykselle päästä lähelle opettajaa. Vikainen kuvaa tällaista arvonantoa vapaaehtoiseksi, sillä se ei perustu ulkoisille, oppilaasta riippumattomille tekijöille, kuten pelolle. Olipa oppilaan antama arvonanto sisäinen tai

ulkoinen, molemmat arvonannon muodot ovat lähtöisin oppilaan halusta ja tarpeesta sopeutua täyttää sosiaalisen ympäristönsä odotukset. (Vikainen 1984, 13–14.)

Auktoriteetin kohde siis antaa arvonannon joko henkilökohtaisista eli sisäisistä tai ulkoisista syistä. Auktoriteetin kantaja sen sijaan ansaitsee arvonannon ja kunnioituksen henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja/tai asemansa tuoman ylemmyyden kautta. Vikainen luokittelee karismaattisuuden ja kompetenssin opettajan henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi. (Vikainen 1984, 14–15.) Meidän näkemyksemme mukaan kuitenkin opettamisen kompetenssi luokitellaan opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista irralliseksi omaksi kokonaisuudekseen.

Harjunen (2002) puhuu pedagogisen auktoriteetin käsitteestä. Tällä hän tarkoittaa opettajan ja oppilaan välistä luottamussuhdetta korostavaa auktoriteettia, johon kuuluvat myös opettajan sisältötieto sekä opetukseen liittyvä tieto-taito. Harjunen tulkitsee, että pedagoginen auktoriteetti voi syntyä aseman ja pedagogisen suhteen perusteella. Ensimmäinen auktoriteetin oikeutus kumpuaa Harjusen mukaan opettajan asemasta tai tehtävästä. Tässä tyypissä opettajalla on moraalinen ja aseman edellyttämä velvollisuus toimia ulkoapäin tulevien määräysten, kuten lakien ja koulun sääntöjen mukaisesti. Pedagogisen suhteen muodostumiseen puolestaan vaikuttavat opettajien vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä ammattitaito eli tiedollinen ja taidollinen osaaminen. Pedagogisen auktoriteetin rakentumisen kannalta on siis äärimmäisen tärkeää luoda oppilaisiin hyvä suhde sekä ryhmänä että yksilöinä, mutta myös hallita koulussa opettavat ainesisällöt. (Harjunen 2002.)

Englantilainen Kyriacou (2009) luettelee opettajan auktoriteetin koostuvan neljästä osa-alueesta. Nämä ovat status (*status*), opettamisen kompetenssi (*teaching competence*), luokanhallinta (*exercising control over the classroom*) sekä kurinpito (*exercising control over discipline*). Nämä osa-alueet ovat yhteydessä toisiinsa, mutta vaikuttavat myös yksittäin auktoriteettisuhteen syntyyn ja ylläpitämiseen. Kyriacoun mukaan statusta, opettamisen kompetenssia, luokanhallin-

taa sekä kurinpitoa yhdistää alituinen kehittämisen tarve. (Kyriacou 2009, 101–108.)

Auktoriteettisuhde rakentuu ja ilmenee vuorovaikutuksessa (Harjunen 2002, 8; Hättich ym. 1970 Vikaisen 1984, 11 mukaan; Ketola 2001, 7). Harjusen (2002, 8) mukaan opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen luominen vaatii muun muassa läsnäoloa, luottamusta, vastuuta, arvostusta sekä kunnioitusta. Oma auktoriteettikäsitteemme rakentuu pitkälti Harjusen esittämälle mallille, jossa vuorovaikutus on auktoriteettisuhteen rakentamisen keskiössä. Täydennämme näkemystämme Vikaisen (1984) ja Kyriacoun (2009) ajatuksilla. Auktoriteettikäsitteemme muodostaessa olemme huomioineet auktoriteetin kulttuurisidonnaisuuden. Käsitteemme mukaan auktoriteetin syntyyn vaikuttavat opettajan status, opettamisen kompetenssi, luokanhallinta ja kurinpito sekä opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet. Auktoriteetin vuorovaikutuksellinen luonne ilmenee näissä kaikissa tekijöissä. Pidämme statuksen merkitystä auktoriteetin synnylle kuitenkin melko vähäisenä.

Seuraavaksi tarkastelemme kutakin opettajan auktoriteetin syntyyn vaikuttavaa tekijää. Luvun lopussa esitämme vielä joitakin näkemyksiä opettajan iän ja kokemuksen vaikutuksista auktoriteetin syntyyn, sillä ikä ja kokemus ovat tässä tutkimuksessa keskeisessä roolissa.

2.3.1 Status

Statuksella Kyriacou (2009, 102–103) viittaa aikuisuuteen ja opettajuuteen. Vikainen (1984) liittyy opettajan asemaan auktoriteetin kantajalle kuuluvan laillisen tai perinteisiin pohjautuvan vaikutusvallan (Vikainen 1984, 14–15). Weber (1978, 216) puolestaan nimittää statukseen perustuvaa auktoriteettia traditionaaliseksi auktoriteetiksi. Traditionaalinen auktoriteetti on kytköksissä kulttuurissa vallitseviin normeihin, perinteisiin tai uskomuksiin, ja se perustuu muodolliseen arvovaltaan sekä rooleihin (Saloviita 2007, 53).

Opettaja voi viestiä statustaan ja auktoriteettiaan esimerkiksi äänensävyn, ilmeiden ja ryhdin avulla (Kyriacou 2009, 102–103). Myös Haavio (1949) mainitsee joitakin ulkoisia piirteitä, joilla opettaja voi heijastaa statustaan ja auktori-

teettiaan. Tärkeänä tekijänä hän mainitsee hyvän ryhdin, joka viestii opettajan määrätietoisuudesta. (Haavio 1949, 32.) Haavion ajatukset ulkoisista piirteistä ovat samankaltaisia kuin Kyriacoun, joka toteaa, että opettajan heijastaessa käytöksellään itsevarmuutta ja kyseenalaistamatonta auktoriteettia myös oppilaat usein hyväksyvät opettajan auktoriteetin. (Kyriacou 2009, 103). Toisaalta opettajan alistuva käyttäytyminen vihjaa tämän olevan ahdistunut, epävarma ja jopa suostuteltavissa tekemään vastoin omaa tahtoaan (Goffman 1971, 34; Kyriacou 2009, 102).

Kyriacou (2009, 102–103) toteaa, että jo pelkästään aikuisuus ja opettajuus voivat luoda auktoriteettia erityisesti sellaisten lasten silmissä, joiden kotona opettajia ja koulutusta arvostetaan ja kunnioitetaan. Tällaisessa tapauksessa oppilaat ovat samaistuneet kulttuurin näkemykseen siitä, että opettajalla on ehdotonta auktoriteettia, jota tulee totella. Opettajalla on traditionaalista auktoriteettia, kun oppilaat pitävät opettajuutta itsessään riittävänä perusteena opettajan tottelemiselle. (Pellegrino 2010, 64.) Traditionaalisisessa auktoriteetissa tottelevaisuuden syyt ovatkin auktoriteetin kohteelle, eli oppilaille, verrattain henkilökohtaisia (Weber 1978, 216). Tämä johtuu siitä, että heillä on kulttuurin muovaamia odotuksia opettajan käyttäytymiseen liittyen (Saloviita 2007, 53). Opettajalta odotetaan tietynlaista käyttäytymistä, sillä yhteiskunta asettaa opettajan roolille tietynlaiset raamit (Lindén 2002, 37–39). Auktoriteetin kantaja menettää traditionaalisen auktoriteettinsa heti, kun hän astuu oman roolinsa ulkopuolelle. Toisin sanoen opettaja menettää traditionaalisen auktoriteettinsa, kun hän lakkaa toimimasta niin kuin opettajan oletetaan toimivan. (Saloviita 2007, 53.)

Etenkin nuoret oppilaat saattavat kunnioittaa opettajaansa jo pelkän opettajan statuksen ja aikuisuuden vuoksi (Haavio 1949, 28), mutta nykyään auktoriteettiaseman saavuttamiseen vaaditaan paljon muutakin. Opettajan määräysvaltaa ei enää ole itsestään selvä asia (Metz 2006, vii-x; Pellegrino 2010, 64). Muun muassa Gordon (2006, 233) siteeraa opettajia, joiden mielestä nykyajan oppilaat eivät automaattisesti kunnioita opettajan auktoriteettia. Lasten ja aikuisten välinen tasa-arvo on lisääntynyt, mikä osaltaan vaikuttaa traditi-

sen auktoriteetin murenemiseen (Saloviita 2007, 33). Nykyisen käsityksen mukaan silkalle asemalle perustuva auktoriteetti ei ole kestävä. Oppilaat alkavat kyseenalaistaa opettajan aseman ehdottomana auktoriteettina jopa jo alakoulun neljännellä luokalla. (Blomberg 2008, 18–19.)

Pellegrinon (2010) tutkimuksesta ilmenee, että Yhdysvalloissa opettaja-opiskelijoiden voi olla vaikea saavuttaa traditionaalista auktoriteettia opetus-harjoitteluissa. Tämä johtuu siitä, että oppilaat tietävät harjoittelijoiden ohjaavan heitä vain väliaikaisesti. (Pellegrino 2010, 65.) Keltikangas-Järvinen (1994) tuo esiin, että traditionaalisen auktoriteetin on todettu heikenneen myös Suomessa. Tämä johtuu sekä yhteiskunnan muutoksesta, että myös auktoriteettikäsitteen negatiivisista konnotaatioista. Opettajat ovat vastahakoisia ottamaan auktoriteettiasemaa, sillä he eivät halua käyttää autoritaarista valtaa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 202.)

2.3.2 Opettamisen kompetenssi

Kyriacoun (2009) mukaan opettamisen kompetenssi rakentuu aineenhallinnasta, kiinnostuksesta oppiaineeseen sekä taidosta laatia ja toteuttaa tehokkaita oppimiskokemuksia. Lisäksi opettajan täytyy yksilöidä ja eriyttää opetustaan vastaamaan oppilaiden tarpeita. (Kyriacou 2009, 103–105.) Myös Laursen (2006, 33–35, 177–178) on sitä mieltä, että tehokas opettaminen vaatii opettajalta sekä aineenhallintaa että innostuneisuutta. Esimerkiksi opettajan laaja sisältötieto auttaa häntä luomaan jäseneltyjä ja mielekkäitä oppimiskokonaisuuksia (Haavio 1949, 16, 29). Opiskeltavan sisällön tulisi siis olla oppilaille merkityksellistä, ja opettajan tulisi huomioida oppilaiden ajatukset ja mielipiteet.

Weber (1978, 215–218) nimittää tietoon perustuvaa auktoriteettia rationaaliseksi auktoriteetiksi. Opettajan rationaalinen auktoriteetti rakentuu opettajan tietämyksestä sekä aineenhallinnasta (Saloviita 2007, 54–55). Jo nimitys rationaalinen auktoriteetti vihjaa, että tämän auktoriteettityypin kantajan totteleminen on järkevää ja perusteltua. Koulussa oppilaat hyötyvät jollakin tavalla siitä, että he kuuntelevat ja tottelevat opettajaa (Saloviita 2007, 54–55). Esimerkiksi oppilaan, joka haluaa oppia matematiikkaa, on oppimistulosten saavuttamiseksi

si järkevää kuunnella matematiikan opettajaa sekä toimia tämän antamien ohjeiden mukaan.

Harjunen (2002) liittyy pedagogisen auktoriteetin käsitteeseen paitsi sisältötiedon myös ymmärryksen siitä, kuinka sisältöjä tulisi opettaa. Opettaja tarvitsee siis pedagogista tietämystä auktoriteettinsa rakentamiseksi. (Harjunen 2002.) Kyriacoun (2009) mukaan opettajan kyky luoda sopivan haastavia oppilaiden tarpeisiin soveltuvia oppimiskokemuksia on osa pedagogista tietämystä. Myös eriyttäminen ja palautteen antaminen ovat tärkeässä roolissa. Kyriacou huomauttaa, ettei pedagogista asiantuntijuutta saavuteta hetkessä, vaan se vaatii omien toimintamallien reflektointia sekä ammatillista kehittymistä. (Kyriacou 2009, 104.)

2.3.3 Luokanhallinta ja kurinpito

Luokan sujuva toiminta ja luokanhallinta edellyttävät sääntöjä ja rutiineja (Kyriacou 2009, 105). Saloviidan (2007) mukaan säännöt ovat yleisiä käyttäytymisohjeita, ja rutiinit tarkkoja toimintaohjeita yksittäisissä tilanteissa. Säännöt liittyvät usein esimerkiksi työrauhaan sekä matkapuhelimien käyttöön. Rutiinit puolestaan ohjaavat toimintaa esimerkiksi ruokailussa ja oppitunneilla. (Saloviita 2007, 75–77.) On luonnollista, että oppilaat testaavat opettajan kykyä huolehtia sääntöjen ja rutiinien vakiinnuttamisesta ja noudattamisesta. Tämä on eräs keino testata opettajan auktoriteettia. Säilyttääkseen auktoriteettiasemansa opettajan täytyykin johdonmukaisesti valvoa ja ohjata sekä oppilaiden toimintaa että omaa opetustaan. (Kyriacou 2009, 105–107.)

Kyriacoun (2009, 105–106) mukaan kurinpito on yksi auktoriteetin syntyyn vaikuttavista tekijöistä. Negatiivisista konnotaatioistaan huolimatta kuri ei kuitenkaan tarkoita samaa asiaa kuin autoritaarisuus ja pakkovalta (Pace & Hemmings 2006, 1). Silti kuri voidaan nähdä osana auktoriteettia. Kuten Hemmings (2006, 138) kirjoittaa, järjestyksen ylläpitämiseen tähtäävät luokan säännöt ja normit auttavat opettajaa rakentamaan auktoriteettisuhdetta oppilaisiin ja käyttämään auktoriteettiaan järjestyksen säilyttämisen työkaluna. Kyriacoun (2009) mukaan kurinpito on laaja käsite, joka kattaa suuren osan opettajan toi-

minnasta. Esimerkiksi oppituntien suunnittelu, toteutus ja tarkkailu, sekä oppilaiden motivointi ja auttaminen ovat osa kurinpitoa. (Kyriacou 2009, 107–108.) Opettajan kurinpidon ajatellaankin olevan tehokkaan oppimisen edellytys (Hemmings 2006, 138).

2.3.4 Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet

Henkilöstä saadaan tietoa heti ensi hetkestä lähtien hänen ulkonäköään tarkkailemalla (Goffman 1971, 11). Opettajan astuessa luokkaan oppilaat näkevät ensimmäisenä tämän fyysisen olemuksen. Opettajan luonteen ja toimintatavat he oppivat tuntemaan vasta ajan kuluessa. Vaikka oppilaat eivät vielä tunne opettajaa, he muodostavat käsityksen opettajan pätevyydestä tämän ulkomuodosta saamiensa vihjeiden avulla. Oppilaat pyrkivät opettajan ulkoisesta olemuksesta saadun tiedon avulla myös tulkitsemaan, kuinka tämä haluaa heidän toimivan (Goffman 1971, 11).

Ulkoisen olemuksen voidaan katsoa vaikuttavan opettajan auktoriteettiin (ks. esim. Haavio 1949, 32; Waller 1967, 212). Oppilaat tekevät tulkintoja siitä, onko opettajan olemus kouluun soveltuva. Tämän tarkastelun tuloksena opettaja joko ansaitsee tai menettää oppilaiden arvostusta ja kunnioitusta. (Waller 1967, 212, 216–217.) Komu (2014) tutki luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä olemuksen yhteydestä auktoriteettiin. Tästä tutkimuksesta selviää, että opiskelijan asenne, mielentila ja itsevarmuus heijastuvat hänen olemuksessaan. Tämä puolestaan vaikuttaa hänen auktoriteettiinsa. (Komu 2014, 49–50.)

Waller (1967) tuo esiin, että ihmiset etsivät tietoa toisistaan paitsi ulkoisten myös sisäisten merkkien avulla. Ulkoisia merkkejä ovat esimerkiksi pukeutuminen ja tyyli, kun taas sisäisiin merkkeihin kuuluvat muun muassa henkilön puhetapa sekä käyttäytyminen. Sekä sisäisten ja ulkoisten merkkien kautta oppilaat tekevät nopeasti päätelmiä opettajan sosiaalisesta taustasta ja persoonasta. (Waller 1967, 212, 216–217.)

Weber (1978) nimittää opettajan persoonallisille piirteille perustuvaa auktoriteettia karismaattiseksi auktoriteetiksi. Karismaattinen auktoriteetti syntyy, kun auktoriteetin kohde arvostaa auktoriteetin kantajan persoonallisia piirteitä.

(Weber 1978, 215; Pellegrino 2010, 64.) Opettajien kohdalla karismaattinen auktoriteetti perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan ja sen myötä kunnioittavat tätä. Opettaja, jolla on karismaattista auktoriteettia, välittää ja on kiinnostunut oppilaistaan. (Saloviita 2007, 54–56.) Hemmingsin (2006, 137–138) mukaan opettajan luonne onkin merkittävä tekijä auktoriteetin synnyssä.

Liitämme siis opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin opettajan ulkoisen olemuksen sekä luonteen, persoonan ja karisman. Koemme, että nämä ominaisuudet ovat olemassa kaikilla ihmisillä ammatista riippumatta, mutta muodostuvat jokaisella ainutlaatuisiksi. Ne eivät siis liity suoranaisesti opettajan ammattiin, toisin kuin esimerkiksi opettamisen kompetenssi tai opettajan asema.

2.3.5 Opettajan iän ja kokemuksen vaikutus auktoriteetin syntyyn

Käsitykset opettajan iän vaikutuksesta auktoriteettiin vaihtelevat. Harjusen (2002) mukaan työkokemus ja ammattitaidon lisääntyminen auttavat opettajaa kehittämään itsetuntoaan ja täten rakentamaan auktoriteettisuhdetta oppilaiden kanssa. Harjunen ei kuitenkaan korosta ikää tai työkokemusta auktoriteettia rakentavana tekijänä. Tosin hän pohtii työyhteisön merkitystä nuoren opettajan auktoriteetin rakentamisessa. Harjusen mukaan auktoriteettisuhdetta rakennetaan osittain myös työyhteisössä. Tästä johtuen sillä, miten nuori opettaja saavuttaa työyhteisön luottamuksen ja hyväksynnän, on vaikutusta hänen auktoriteettiinsa. (Harjunen 2002, 8, 304.)

Kyriacou (2009) mainitsee, että oppilaat kunnioittavat usein enemmän kokeneita kuin nuoria opettajia, koska heillä on kokemuksen tuomaa varmuutta. Kyriacoun ajatuksista voi päätellä, että hän pitää opettajan kokemusta auktoriteettisuhteen syntymisen kannalta positiivisena tekijänä. (Kyriacou 2009, 102.)

Pellegrinon (2010) mukaan karismaattisen auktoriteetin saavuttaminen on harjoittelijoille tiedolle tai statukselle perustuvan auktoriteetin vakiinnuttamista helpompaa. Nuorisokulttuurin tuntemus auttaa opettajaopiskelijoita karismaattisen auktoriteetin rakentamisessa. Oppilaiden voi olla helppo samaistua harjoittelijaan, sillä nuorilla opettajalla voi olla oppilaiden kanssa yhteisiä kiinnos-

tuksenkohteita esimerkiksi musiikkiin, elokuvaan tai peleihin liittyen. (Pellegrino 2010, 65.) Kuitenkin Saloviita (2007, 68) mainitsee, että nuorten opettajien lisäksi myös iäkkäämmille opettajille on etua oppilaiden maailman tuntemisesta.

Myös Laursen (2006) puhuu nuorten opettajien saavuttavan persoonallisille tekijöille perustuvan auktoriteetin mahdollisesti kokeneempia opettajia helpommin. Tämä johtuu hänen mukaansa siitä, että nuoret opettajat ovat etevämpiä ottamaan oppilaisiin välitöntä kontaktia. Pellegrinon tapaan Laursen vetoaa yhteisiin kiinnostuksenkohteisiin. Lisäksi Laursenin mukaan nuoren opettajan on helpompi keskustella oppilaiden kanssa esimerkiksi heidän idoleistaan auktoriteettiaan menettämättä. (Laursen 2006, 65–66.)

2.4 Auktoriteetti ja yhteiskunta

Ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa auktoriteettisuhteisiin koulussa (Hemmings 2006, 137). Tässä luvussa erittelemme yhteiskunnan vaikutuksia opettajien auktoriteettiin. Tutkimuksemme vertailee nuoria ja kokeneita opettajia. Vertailumme pohjautuu oletukselle, että nuorilla ja kokeneilla on jo iän puolesta lähtökohtaisesti erilaisia kokemuksia yhteiskunnasta ja sen muutoksesta. Nykyään opettajuudessa korostetaan hieman erilaisia asioita kuin muutama vuosikymmen sitten, ja myös opettajankoulutus on muuttunut. Näillä asioilla voi olla vaikutusta siihen, millaisia auktoriteettikokemuksia opettajille muodostuu.

Yhteiskunnan muutoksen tarkastelussa suuntaamme huomiomme pääasiassa viime vuosikymmeniin, sillä kukaan tutkittavistamme ei ole työskennellyt aikaisemmin kuin 1970-luvulla. Kokeneet opettajat ovat itse käyneet koulua jo ennen peruskoulu-uudistusta, joten nostamme esiin joitakin tekijöitä opettajuuden sekä kurinpidon muutoksesta myös aiemmilta vuosikymmeniltä. Paneudumme kuitenkin tarkemmin siihen, millaista opettajien auktoriteetti on nykyään, ja mitä tekijöitä siihen liittyy. Lopuksi perehdymme auktoriteetin muutoksen tuomiin uusiin haasteisiin, joita opettajat voivat työssään kohdata.

Vaikka mukana on myös ulkomaisia tutkimuksia, nojaudumme auktoriteetin kulttuurisidonnaisuuden vuoksi pääasiassa suomalaisiin lähteisiin. On muistettava, että ulkomaisten lähteiden sisältö ei ole suoraan sovellettavissa suomalaiseseen kontekstiin.

2.4.1 Opettajan auktoriteetti muuttuu yhteiskunnan mukana

Lindénin (2002) mukaan opettajuuteen liitetään yhteiskunnassamme tietynlaisia reunaehtoja, jotka rakentavat opettajaidentiteettiä. Näiden reunaehtojen myötä muovautuu yleinen käsitys opettajasta, johon opettajat voivat samaistua. Tähän on perinteisesti liitetty hyvin voimakkaasti oletus esimerkillisyydestä; voidaan puhua jopa mallikansalaisuuden vaatimuksesta. (Lindén 2002, 37–39.) Esimerkiksi Haavio (1949) erittelee opettajan työnkuvaan kuuluvan tietojen ja taitojen opettamisen sekä sivistyksen edistämisen. Haavion teos on vuodelta 1949, jolloin opettajan rooli tärkeiden arvojen siirtäjänä sekä esikuvana yhteiskunnassa oli hyvin merkittävä. Opettajan auktoriteettiasemassa on Haavion mukaan eri asteita, ja nämä asteet vaihtelevat kurinpitäjistä esikuvaksi. (Haavio 1949, 14, 30, 129–130.)

Lindén (2002, 66–67) tuo esiin, että opettajien ammatti-identiteetin kehittämistyö on auktoriteettisuhteiden muutoksen myötä monimutkaistunut huomattavasti. Perinteisesti opettajien on ajateltu olevan ammattilaisia järjestyksen ja työrauhan ylläpidossa, mutta 2000-luvun opettajuuteen liittyy yhä useamman tieteenalan hallintaa (Macleod ym. 2012, 496). Opettajalta odotetaan laaja-alaista kompetenssia, johon sisältyy oppimiseen ja opetukseen liittyvän erityisosaamisen lisäksi perusteellista tiedonalan hallintaa (Patrikainen 2000, 28–29). Opettaja ei ole enää vain tiedon siirtäjä tai malli, vaan nykyisen konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto rakennetaan vuorovaikutuksessa (Woolfolk 2010, 42–43). Tähän tiedonkäsitykseen kuuluu oletamus tiedon tilanne- ja henkilösidonnaisuudesta. Näin ollen myös opettajuus on tilanne- ja henkilösidonnaista. (Patrikainen 2000, 27–28.) Opettajuus onkin nykyään hyvin voimakkaasti sidoksissa opettajan persoonaan (Luukkainen 2004, 41).

Luukkaisen (2004) mukaan opettajan ammatti on yleisesti ottaen yhteiskunnassamme edelleen arvostettu, vaikka opettajien ammatillinen autonomia on alkanut pikku hiljaa vähentyä. Opettajan asemaan sisältyy kuitenkin edelleen valtaa. Opettaja toimii kouluinstituution edustajana, joten hänellä on käytössään kouluinstituution rangaistuskäytänteet. Luukkaisen mukaan opettajan työn laadukkuus on voimakkaasti kytkeytynyt oppimisprosessin edistämiseen sekä johtamiseen. (Luukkainen 2004, 34, 39–41, 83.) Johtamisen taidot ovat siis edelleen tärkeitä, mutta johtamisen tavat ovat muuttuneet.

Yhteiskunnan muutoksilla on vaikutusta opettajien käyttämiin konkreettisiin kurinpito- ja auktoriteettikeinoihin. Husa (1995) on tutkinut, että ruumiillinen kurittaminen kasvatukseen on mainittu vielä 1950-luvulla kirjoitetuissa teksteissä, vaikka lapsen fyysinen rankaiseminen oli kielletty jo vuonna 1914. Esimerkiksi läimäyttämistä kädelle ja jopa vitsalla lyömistä käytettiin vielä yleisesti rangaistuskeinoina 1950-luvulla. (Husa 1995, 368–370.)

Työrauhaongelmien ehkäisemiseen käytetyt keinot ovat muuttuneet vuosikymmenien saatossa. Opettajat eivät enää käytä kovinkaan behavioristisia keinoja, minkä vuoksi opettajan ja oppilaiden väliset auktoriteettisuhteet ovat muuttuneet monimuotoisemmiksi. (Macleod ym. 2012, 494–497.) Perusopetuslaki kieltää opettajalta fyysisten rangaistusten käytön. Perusopetuslain 36§ (477/2003) nojalla sallitaan kurinpitokeinoina korkeintaan kahden tunnin jälki-istunto tai kirjallinen varoitus. Lisäksi oppilas voidaan määrätä korkeintaan kaksi tuntia kestäväan kasvatustalkutteluun, jonka tarkoitus on käydä läpi keskusteluun johtaneen käyttäytymisen syyt sekä jatkotoimenpiteet (Perusopetuslaki 1267/2013, 35a§).

Mikäli nämä keinot eivät ole riittäviä, voidaan oppilas erottaa koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi. Näiden toimien lisäksi opettaja voi poistaa häiritsevän oppilaan luokasta lopputunniksi tai evätä osallistumisen loppupäivän ajaksi. Voimakeinot ovat sallittuja ainoastaan sellaisen häiritsevän tai turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistamiseksi, joka ei ole noudattanut hänelle annettua poistumismääräystä. (Perusopetuslaki 477/2003, 36§, 36b§.) Lisäksi vuonna 2014 voimaan tulleen lain myötä opettajalla on oikeus tarkastaa oppi-

laan tavarat sekä ottaa haltuunsa kielletyt tai vaaralliset aineet ja esineet (Perusopetuslaki 1267/2013, 36d§, 36e§).

Opettajat käyttävät auktoriteettisuhteen rakentamiseen ja ylläpitämiseen nykyään monimuotoisempia strategioita kuin aikaisemmin. Järjestyksenpitokeinot perustuvat yhä enemmän opettajan persoonaan liittyviin tekijöihin lain ja kasvatustoppaiden ohjeiden sijaan (Kunnari & Pöyhönen 1998, 22). Esimerkiksi ystävällisyys sekä huumorin käyttö voivat auttaa opettajaa pitämään yllä myönteistä opettaja-oppilassuhdetta (Pace & Hemmings 2006, 10).

Vuorikosken (2003) mukaan opettajan ja oppilaan välisessä kasvatussuhteessa korostetaan tasavertaisuutta sekä oppimisen ohjaamista perinteisen auktoriteetin ja opettamisen sijaan. Opettaja nähdään opetuksen organisoijana, joka suuntaa oppilaita itseohjautuvuuteen nykyajan vaatimusten mukaisesti. (Vuorikoski 2003, 30.) Kasvatuksessa on pinnalla kasvatettavalle paljon vapautta antava dialoginen malli, jossa vältetään yksisuuntaista opettajalta oppilaalle tapahtuvaa opetusta ja jossa kasvatettavalla on paljon vapautta. Ohjauksen ja vapauden välillä täytyisi kuitenkin muistaa säilyttää tasapaino. (Puolimatka 2010, 249, 283.)

Vikainen (1984) on tuonut pedagogisen auktoriteetin käsitteen suomalaiseen kasvatukseen 1980-luvulla. Hänen mukaansa pedagoginen auktoriteetti on valtakeinoista vapaata auktoriteettia, ja siihen kuuluu hyvin vahvasti oppilaiden rohkaiseminen ja auttaminen. Pedagogista auktoriteettia käyttävä opettaja huomioi oppilaan kehitystä ohjaamalla tätä suoriutumaan tehtävistään itse. Tämän myötä oppilas saa onnistumisen kokemuksia, ja hänen vastuuntuntonsa omasta oppimisestaan vahvistuu. (Vikainen 1984, 60–61.)

2000-luvulle siirryttäessä auktoriteetista on puhuttu yhä enemmän suhteena. Harjunen (2002) painottaa auktoriteetin ilmenevän opettajan ja oppilaan välisenä pedagogisena auktoriteettisuhteena. Tämä suhde tarvitsee rakentamiseen opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Harjunen määrittelee myös pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen, johon liittyy opettajan ammattitaito tämän luotettavuuden lisäksi. (Harjunen 2002, 461–462.)

Skinnari (2004) puolestaan kirjoittaa pedagogisesta rakkaudesta, joka ilmenee opettajan rakastavana läsnäolona ja toimintana, ainutlaatuisuuden kunnioittamisena sekä kiinnostuksena oppilaita kohtaan. Vaikka opettaja on ammattilainen hallitessaan opetussisällöt sekä opetustekniset asiat, tulee opettajuuden ydin Skinnarin mukaan ilmi nimenomaan pedagogisen rakkauden kautta. Opettajan voidaan nähdä olevan eräänlainen kasvamaan saattaja tai oppimaan herättäjä. Kasvattaja-opettaja huomioi oppilaiden tarpeet auttaen heitä itsenäistymään sekä samalla sosiaalistumaan. (Skinnari 2004, 22–27, 51, 83.)

Yhteiskunnan muutos ja sitä myötä opettajan työn muuttuminen ovat tuoneet mukanaan paljon hyvää, mutta ne asettavat myös monenlaisia haasteita. Seuraavaksi paneudumme tarkemmin erilaisiin opettajan auktoriteettiin liittyviin haasteisiin nykypäivän koulussa.

2.4.2 Muutokset asettavat haasteita opettajan auktoriteetille

Yhteiskunnan muuttuminen aiheuttaa monenlaisia haasteita opettajan auktoriteetille. Blomberg (2008) tuo esiin, että vaikka aikuisella on yhä edelleen lapsen nähden jonkin verran luontaisesti auktoriteettia, on opettajan nykyään omalla työllään rakennettava sekä ansaittava auktoriteettiasemansa luokassa. (Blomberg 2008, 16–18.) Myös Pace ja Hemmings (2006, 2) huomauttavat, että nykyään opettajan täytyy työskennellä auktoriteettiasemansa eteen jatkuvasti, ja tämä tapahtuu oppilaiden kanssa neuvottelemalla. Neuvottelusta onkin tullut arkipäivää opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Auktoriteettisuhdetta täytyy rakentaa hyvin vaihtelevissa konteksteissa, eikä auktoriteetin ilmenemismuotoa eri tilanteissa voida etukäteen tietää. (Mullooly & Varrenne 2006, 65.)

Oppilaat eivät automaattisesti kunnioita opettajiaan, ja he ovat usein myös hyvin tietoisia omista oikeuksistaan (Rogers 1998, 5–7). Se, etteivät oppilaat hyväksy opettajan auktoriteettia, ajaa opettajan helposti käyttämään pakottamista tai manipulointia keinoinaan. Vaikka opettaja yrittäisi sopia oppilaidensa kanssa yhteisistä pelisäännöistä, ovat oppilaat kuitenkin vielä kypsymättömiä ajattelemaan auktoriteetin tottelemisesta seuraavia etuja. (Puolimatka 2010, 279.) Toi-

saalta tämä tottelemattomuus voi johtua myös siitä, että oppilaat eivät allekirjoita opettajan asettamaa tavoitetta (ks. esim. Metz 1978).

Blombergin (2008) mukaan kasvatuskulttuurin monimuotoistuminen sekä perhekulttuurin pirstaloituminen aiheuttavat haasteita opettajien auktoriteetille. Opettajat voivat joutua työssään moniin uusiin ja yllättäviinkin tilanteisiin, joissa toimimiseen heillä ei ole olemassa toimintamalleja. Tämä voi asettaa haasteita ryhmänhallinnalle ja työrauhan ylläpidolle. (Blomberg 2008, 15–16.) Myös oppilaiden vanhemmat voivat haastaa opettajan auktoriteettia. Bixbyn (2006) tutkimuksesta tulee ilmi, että osa vanhemmista ei kunnioita opettajan ammattitaitoa. Mielenkiintoista on, että etenkin motivoituneiden ja niin sanotusti hyvien oppilaiden vanhemmat kyseenalaistavat opettajan kykyjä opettaa tai arvioida heidän lapsiaan. Bixbyn tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes jokainen oli kohdannut tällaisia epäileviä vanhempia, ja osan kohdalla jotkut vanhemmista olivat lähestyneet opettajaa jopa erittäin hyökkävään sävyyn. (Bixby 2006, 125–129.)

Nykykäsityksen mukaan opettajien tulisi pitää yllä työrauhaa ja järjestystä mutta samanaikaisesti saada oppilaat osallistumaan sekä sitoutumaan oppimiseen. Tämä voi aiheuttaa ristiriitoja opettajan, oppilaiden ja luokan toiminnan välillä. (Pace & Hemmings 2006, 14–15.) Opettajan täytyy itse pohtia, kuinka tiukkoja sääntöjä hänen oppilaansa tarvitsevat. Oppilaiden aktivoiminen ei saisi vaikuttaa negatiivisesti luokan työrauhaan, eivätkä säännöt saisi rajoittaa oppilaiden osallistumista (Pace 2006, 99). Järjestyksen tai arvosanojen liiallinen painottaminen voi häiritä paitsi oppilaiden aktiivista osallistumista mutta myös aidon auktoriteettisuhteen luomista sekä ylläpitoa opettajan ja oppilaiden välillä (Pace 2006, 109; Wills 2006, 60).

Nykyään media ja informaatioteknologia tarjoavat oppilaille monenlaisia arvoja ja vaikutteita. Koulu ei omista enää monopoliasemaa yhteiskuntaan sosiaalijana, vaan se on vain yksi tietojen ja valmiuksien antaja muiden joukossa. (Vuorikoski 2003, 30.) Yhteiskunta määrittää koulun arvot ja normit sekä sen, mitä asioita koulussa kuuluu opettaa (Pace & Hemmings 2006, 5). Näistä johtuen myöskään opettajien tiedollinen auktoriteettiasema ei ole niin itsestään selvä

tai selkeä kuin aikaisemmin. Nykyään oppilaille voi olla monessa asiassa opettajaansa paremmat tiedot tai taidot, mikä horjuttaa opettajan asiantuntijaa. (Macleod ym. 2012, 496.)

Kaikki auktoriteettiin liittyvät haasteet eivät koske opettajien auktoriteetin heikentymistä. Haasteita aiheuttaa se, että koulussa vallankäyttö on muuttunut peitetymmäksi ja tämän myötä vaikeammaksi tunnistaa. Vuorikoski (2003, 26) tuo esiin, että koulua voidaan pitää eräänlaisena yhteiskunnallisen vallankäytön kanavana, joka kasvattaa lapset tietynlaisiksi toimijoiksi. Broady (1986) mukaan oppilaille välittyy oppiaineisiin liittyvän tiedon lisäksi paljon muutaakin, kuten erilaisia arvoja sekä työskentelytapoja. Tätä hän nimittää koulun piilo-opetussuunnitelmaksi. (Broady 1986, 97–99.) Macleod ym. (2012) huomauttavat, että koulun välittämät arvot eivät ole kaikkialla yhtenäisiä. He sanovat piilo-opetussuunnitelman synnyttävän monia eriäviä mielipiteitä siitä, millaista on opettajan ihanteellinen auktoriteetti. (Macleod ym. 2012, 495.)

Tirri (1999) muistuttaa, että kun opettaja käyttää ammatissaan yhteiskunnallista valtaa, täytyy tästä vallasta myös kantaa vastuu. Opettajan tulisikin pohtia työhönsä ja ammattiinsa liittyviä eettisiä kysymyksiä. (Tirri 1999, 35.) Opettajan täytyy olla tietoinen, että myös hänen omilla eettisillä sitoumuksillaan on vaikutusta hänen toimintaansa (Hemmings 2006, 137). Opettaja voi käyttää omaa auktoriteettiasemaansa myös väärin. Kannattaakin pohtia, missä määrin opettajan on kohtuullista tuoda koulussa esille esimerkiksi omaa arvo maailmaansa. Puolimatka (2010, 256) muistuttaa, ettei opettajan auktoriteetti ulotu koskaan oppilaan yksityiselämään kuuluviin asioihin. Käytännössä opettajan voi olla hyvin hankalaa vetää rajoja sen suhteen, mihin asioihin hänen täytyisi puuttua.

2.5 Aikaisempi tutkimus opettajan auktoriteetista suomalaisessa kontekstissa

Tässä luvussa teemme kirjallisuuskatsauksen opettajien auktoriteetista sekä sen rakentumisesta ja kehittymisestä tehtyyn tutkimukseen. Creswell (2009) esittää,

että kirjallisuuskatsauksen tekemisellä on monia etuja. Se muun muassa esittelee muiden aiheesta tehtyjen tai aiheeseen läheisesti liittyvien tutkimusten tuloksia. Näin myös tutkijan omien tulosten vertailu aikaisempaan tutkimustietoon on mahdollista. (Creswell 2009, 25.) Kirjallisuuskatsaus siis mahdollistaa vuoropuhelun löydetyn tiedon ja aiemman tutkimuksen välillä. Myös Marshall ja Rossman (1999) perustelevat kirjallisuuskatsauksen tekemistä sillä, että se liittyy tutkimuksen aiheesta käytävään dialogiin. Lisäksi kirjallisuuteen tutustuminen auttaa tutkijaa tunnistamaan aikaisemman tutkimuksen puutteet ja näin osoittamaan, että lisätutkimukselle on tarvetta. Kirjallisuuskatsaus myös ilmentää tutkijan perehtyneisyyttä aiheeseen sekä siitä tehtyyn tutkimukseen, joka tukee tutkijan valitsemaa aihetta ja luo sille kontekstia. (Marshall & Rossman 1999, 43.)

Tämän luvun tavoite on auttaa lukijaa ymmärtämään, millaiseen kontekstiin suomalaisen opettajan auktoriteetti liitetään tutkimuksessamme. Keskitymme tarkastelemaan suomalaista tutkimusta, sillä auktoriteetti on vahvasti kulttuurisidonnainen ilmiö (Pace & Hemmings 2006, 1-2, 6-7). Esittelemme aiheeseen liittyviä tutkimuksia sekä erityisesti niiden päätuloksia. Tutkimuksemme pohdintaosiossa käymme vuoropuhelua omien löydöstemme sekä tässä luvussa esiteltyjen tutkimusten välillä.

Ensimmäiseksi esittelemme Elina Harjusen (2002, 2009) tutkimuksia opettajien pedagogisesta auktoriteetista. Harjusen ajatukset ovat suuressa roolissa tutkimuksessamme, koska hän on merkittävä opettajien auktoriteetin tutkija Suomessa. Seuraavaksi tarkastelemme myös muita tutkimuksia auktoriteetista opettajien näkökulmasta. Tämän jälkeen esittelemme Tirrin ja Puolimatkan (2000) erilaista näkökulmaa auktoriteetin tutkimukseen. He lähestyvät aihetta keskittyen auktoriteetin haasteisiin sekä opettajan että oppilaiden kannalta. Tarkastelemme myös Koski-Heikkisen (2014) tutkimusta, joka käsittelee opiskelijoiden näkemyksiä opettajien auktoriteetista. Lopuksi esittelemme vanhempine näkökulman opettajien auktoriteettiin Kankaanmäen ja Ventelän (2013) tutkimuksen avulla.

Harjusen väitöskirja *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta* (2002) on laaja suomalainen tutkimus suomalaisten opettajien auktoriteetista. Teoksessaan Harjunen tarkastelee opettajien ymmärrystä omasta pedagogisesta auktoriteetistaan ja selvittää, miten opettajat sitä rakentavat. Harjusen keskeinen tavoite on ymmärtää tutkimushenkilöitä sekä heidän pedagogista auktoriteettiaan, minkä vuoksi hänen tulkintansa pohjautuu hermeneutiikalle. Aineistonkeruu tehtiin haastattelemalla opettajia useaan otteeseen sekä havainnoimalla ja videoimalla heidän oppituntejaan. Tutkimukseen osallistui neljä pääkaupunkiseudulla työskentelevää äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa.

Tutkimuksensa perusteella Harjunen (2002) toteaa, että pedagoginen auktoriteetti rakentuu pedagogisen luottamussuhteen myötä. Siihen liittyy myös opettajan eettinen vastuu oppilaasta ja hänen kasvustaan ja hyvinvoinnistaan. Opettaja voi käyttää perusteltua valtaa luokassa, vaikka pedagoginen auktoriteetti ei Harjusen määritelmän mukaan perustu pelkästään valta-asemalle tai säännöille. Oppilaiden myönteinen aktiivisuus on merkki toimivasta opettajan pedagogisesta auktoriteetista.

Harjunen (2002) luettelee teemoja, joita opettajalla sekä opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteessa tulisi olla pedagogisen auktoriteettisuhteen mahdollistamiseksi. Teemoja on runsaasti, ja niitä ovat muun muassa aikuisuus, välittäminen, vastuu, oikeudenmukaisuus, persoona, itsevarmuus, luottamus sekä huumori. Tutkimuksen edetessä Harjunen on tehnyt näistä kaksi teemoitusta. Ensimmäisessä teemoituksessa Harjunen on luetellut teemat opettajakohtaisesti luokittelematta niitä. Toisessa teemoituksessa Harjunen on opettajien puheesta tulkinnut, mihin kategoriaan opettajan mielestä kukin teema kuuluu. Teemoituksen kategorioita ovat esimerkiksi *suhde*, *opettajan ominaisuudet*, *työn teko* sekä *koulutyö*.

Jokainen Harjusen (2002) haastattelema opettaja on maininnut esimerkiksi oikeudenmukaisuuden merkityksen auktoriteetille. Kuitenkin jokaisen opettajan kohdalla Harjunen on tulkinnut oikeudenmukaisuuden kuuluvan eri kategoriaan. Esimerkiksi yhdellä se kuuluu kategorian *opettajan ominaisuudet* alle,

toisella taas kategorian *suhde* alle. Opettajien käsitykset oikeudenmukaisuudesta siis vaihtelevat: toinen näkee sen ominaisuutena, toinen suhteena. Tällainen menettelytapa auttaa Harjusta erittelemään erikseen jokaisen opettajan auktoriteettitaipaleita, minkä perusteella hän tekee tulkintaa opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta.

Harjusen (2002) tutkimustulokset osoittavat, että opettajalla on suuri merkitys pedagogisen auktoriteettisuhteen rakentumisessa. Opettajan täytyy olla terveellä tavalla itsevarma ja luottaa itseensä sekä oppilaisiinsa. Harjunen toteaa, että tällaista itsevarmuutta voi saavuttaa työkokemuksen ja ammattitaidon kasvamisen myötä. Opettajan tahto olla välittävä ja eettinen kasvattaja on tärkeää. Kuitenkaan pelkkä opettajan tahto ei yksinään riitä, sillä oppimista ja oppilaan kasvua edistävä auktoriteettisuhde oppilaisiin luodaan vuorovaikutuksessa.

Harjunen on väitöskirjansa pohjalta tehnyt muitakin tutkimuksia opettajien pedagogiseen auktoriteettiin liittyen. Harjunen (2009) on tutkimuksessaan *How do teachers view their own pedagogical authority?* tutkinut opettajien käsityksiä heidän auktoriteettinsa rakentumisesta pedagogisten, deonttisten (*deontic*) sekä didaktisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Aineistona Harjunen käytti väitöskirjaansa (2002) keräämäänsä aineistoa. Tutkimukseen osallistui neljä yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa Helsingin alueelta. Heidän kokemuksensa opettajan työstä vaihteli muutamasta vuodesta noin kahteenkymmeneen vuoteen. Tutkimus on väitöskirjan tapaan otteeltaan fenomenologishermeneuttinen. Harjunen analysoi aineistonsa osittain aineisto- ja osittain teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Harjusen (2009) tutkimuksesta selviää, että opettajat korostavat erilaisia tekijöitä kunkin vuorovaikutussuhteen rakentamisessa. Didaktisen suhteen rakentamisessa opettajat tuovat esiin oppilaiden kuuntelemisen ja kommunikoinnin, motivoimisen sekä perustaitojen opettamisen, joita tässä tapauksessa ovat esimerkiksi vuorovaikutus- sekä ryhmätyötaidot. Pedagogisen vuorovaikutussuhteen kannalta tärkeitä tekijöitä opettajien mielestä ovat luottamussuhteen rakentaminen oppilaiden kanssa, oppilaiden inhimillinen kohtelu sekä eettinen

toiminta, joka ilmenee huolenpitona ja oikeudenmukaisuutena oppilaita kohtaan. Deonttisen suhteen rakentamisessa opettajat pitävät tärkeänä koulun sääntöjen ja normien noudattamista sekä valvomista ja rajojen asettamista oppilaille. Myös demokraattisuus sääntöjen ja normien luomisessa nousee esiin tärkeänä tekijänä.

Harjusen (2009) mukaan nämä kolme erilaista vuorovaikutussuhdetta ovat osa opettajan pedagogista auktoriteettia. Näillä vuorovaikutussuhteilla on vaikutusta myös toisiinsa nähden: Harjusen mukaan yhden vuorovaikutussuhteen rakentuminen vaikuttaa kahteen muuhun vuorovaikutussuhdetyyppiin. Harjusen tutkimuksesta selviää myös, että vaikka opettajien ideaalit pedagogisesta auktoriteetista ovat joissakin kohdin hyvin samanlaisia, eroavat opettajien auktoriteetit kuitenkin käytännössä toisistaan.

Tainio ja Harjunen (2005) ovat tehneet tutkimuksen *Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tunti-käytänteet kahden metodin valossa*. He selvittivät, miten opettajan näkemykset pedagogisen auktoriteetin luomisesta heijastuvat hänen käytänteisiinsä oppitunneilla. Tässä tutkimuksessa on paneuduttu erittäin perusteellisesti ainoastaan yhden opettajan auktoriteettiin. Tutkittava on nuori äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja Johanna. Tutkimuksen aineisto koostuu Johannan useista syvähaastatteluista sekä hänen oppituntiansa havainnoinneista (9 oppituntia) ja erityisesti videoinneista (5 oppituntia). Aineisto on alun perin ollut osana Harjusen väitöskirjaansa (2002) keräämää aineistoa.

Analyysin Tainio ja Harjunen (2005) toteuttivat kahta eri metodia käyttäen. Syvähaastattelut oli aiemmin analysoitu dialogis-hermeneuttisen tutkimusotteen periaatteiden mukaisesti. Tuntien havainnoinnit sekä videoinnit puolestaan analysoitiin etnometodologisen keskustelunanalyysin avulla. Vuorovaikutusta analysoimalla voidaan Tainion ja Harjusen mukaan nostaa esiin sellaisia asioita, jotka muuten voisivat jäädä huomaamatta. Näiden kahden metodin yhdistäminen on heidän mukaansa hyvä tapa selvittää, tukeeko opettajan toiminta hänen näkemyksiään omasta toiminnastaan.

Harjusen väitöstutkimusta (2002) varten tehdystä analyysistä selviää, että oppilaiden luottamuksen voittaminen ja sitä kautta työrauhan saavuttaminen osoittautuivat Johannan pedagogisen auktoriteetin keskeisiksi teemoiksi. Johanna kokee ensimmäisten opettajavuosien kehittäneen häntä opettajana. Kokemuksen karttuminen, omat pohdinnat sekä oman paikan löytäminen työyhteisössä ovat Johannan mukaan rentouttaneet häntä. Hän ei ota enää oppilaiden kritiikkiä kovin henkilökohtaisesti, kuten hänellä saattoi monesti olla tapana tehdä opettajauransa alussa.

Tässä tutkimuksessa Tainio ja Harjunen (2005) nostavat tarkemman analyysin kohteeksi Johannan suhteen erääseen hänen hankalaksi kokemaansa oppilaaseen. Tutkimuksesta selvisi, että Johanna itse näkee toimintansa huonommassa valossa kuin keskustelunanalyysi osoittaa. Keskustelunanalyysin perusteella Johannan toiminnasta huokuu ammattimainen ote. Hän on toiminnassaan systemaattinen sekä vastuuttaa oppilaita, mikä osoittaa hänen luottamustaan oppilaita kohtaan. Johannan tuntikäytänteet siis tukevat hänen käsitystään ideaalista auktoriteetista, vaikkei hän sitä itse tunnistaakaan.

Havunen ja Risku (2007) tutkivat luokanopettajien käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista pro gradu -tutkimuksessaan *"Jotkut vetää tyllysti, jotkut jotkut huumorilla, jotkut armeijan meiningillä"* - Luokanopettajien käsityksiä auktoriteetin muodostumisesta. Tutkimuksen kohteena olivat opettajien näkemykset 1) pedagogisen auktoriteetin merkityksestä 2) auktoriteetin osa-alueista ja auktoriteetin muodostumisen prosessista 3) auktoriteetin muuttumisesta uran aikana. Laadullinen tutkimus noudatti fenomenologis-hermeneuttista kaavaa, joten sen tarkoitus oli tulkinnan kautta ymmärtää opettajien näkemyksiä auktoriteetin muodostumisesta ja muuttumisesta. Tutkimusaineisto koostuu seitsemän opettajan kirjallisesta temahaastattelusta, ja aineisto analysoitiin käyttäen sisällönanalyysin menetelmiä.

Tutkimuksesta saadaan selville, että opettajien mielestä auktoriteetti on tärkeää turvallisen kasvuympäristön luomisessa sekä opettaja-oppilas - luottamussuhteen syntyemisessä. Auktoriteetin muodostumista kuvaillessaan Havunen ja Risku (2007) ovat jakaneet aineistosta nostamansa auktoriteetin

muodostumiseen vaikuttavat teemat kolmeen luokkaan. Luokat ovat arvot, etiikka ja elämäkokemus; opettajaan liittyvät tekijät; opettajan ja oppilaan välinen suhde. Ensimmäiseen luokkaan arvot, etiikka ja elämäkokemus kuuluvat elämäkokemuksen myötä muodostuneet sekä opetussuunnitelmasta omaksutut arvot sekä opettajan pohtimat eettiset kysymykset. Opettajiin liittyviin tekijöihin Havunen ja Risku luokittelevat ammattitaidon, kokemuksen ja persoonallisuuden. Näistä erityisesti persoonallisuus näkyy oppilassuhteessa ja näin vaikuttaa auktoriteettiin merkittävästi. Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen kuuluvat läsnäolo, luottamus, tunneäly, empatia, välittäminen ja kunnioitus. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on Havusen ja Riskun mukaan yksi tärkeimmistä auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavista tekijöistä. He toteavat, että auktoriteettisuhteen rakentuminen on ensisijaisesti opettajan vastuulla.

Kaikki Havusen ja Riskun (2007) haastattelemat opettajat ovat sitä mieltä, että auktoriteettia voi kehittää tietoisesti. Vaihtelua on siinä, pyrkiikö opettaja tietoisesti kehittämään auktoriteettiaan. Havunen ja Risku jakavatkin opettajat kehittyjiin ja kehittäjiin, sillä he tulkitsevat, että kaikki opettajat kehittyvät auktoriteetteina, olipa kehitys tavoiteltua tai tavoittelematonta. Auktoriteettiaan tietoisesti kehittävät opettajat mainitsevat kehittämisen keinoiksi muun muassa ammattitaidon, ihmiskäsityksen ja oman arvopohjan reflektoinnin muun muassa koulutuksen, kokemuksen, yhteistyön ja kirjallisuuden kautta. Havunen ja Risku lisäävät, että opettajaksi aletaan kasvaa ja kehittyä jo ennen opiskelun alkua.

Opettajilla oli Havusen ja Riskun (2007) mukaan erilaisia syitä siihen, miksi he eivät koe kehittävänsä auktoriteettiaan tietoisesti. Yksi opettaja ajattelee kehittävänsä ammattitaitoaan, mitä hän ei yhdistä suoranaisesti auktoriteetin kehittämiseen. Toinen opettaja puolestaan ei koe kehittävänsä auktoriteettiaan tietoisesti, koska hän ajattelee omana itsenään olemisen riittävän. Vaikka kaikki opettajat eivät koe kehittävänsä auktoriteettiaan tietoisesti, kaikki kuitenkin kertovat tavoitelleensa ammatillista kasvua, opettajuutensa ja pedagogisten taitojensa kehittämistä sekä asenteidensa muutosta. Havunen ja Risku ymmärtä-

vätkin ammatitaidon kasvun pitkänä prosessina. Prosessi alkaa omien arvojen pohtimisesta, koska tietoisuus auktoriteettiin yhteydessä olevista tekijöistä auttaa opettajaa rakentamaan ja kehittämään auktoriteettiaan.

Aalto ja Saarinen (2015) ovat pro gradu -tutkielmassaan *Olenko auktoriteetti? Käsiteanalyysi ja opettajan auktoriteetin muutos 1960-luvulta tähän päivään* tutkineet auktoriteetikäsitteen muutosta. He tutkivat lisäksi opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelmien vaikutusta opettajan auktoriteettiin ja sen rakentumiseen. Aallon ja Saarisen tutkimusaineisto koostuu kolmen työelämän eri vaiheessa olevan luokanopettajan teemahaastatteluista, Janne Sántin (2007) tekemästä aikaisemmasta tutkimuksesta *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin*, joka koostuu pääasiassa 1930–1940 -luvulla syntyneiden opettajien kirjoittamista omaelämäkertoista, sekä videoaineistosta ohjelmasta *Kuritus Pohjolassa* vuodelta 1966. Aalto ja Saarinen analysoivat aineistonsa teorialähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Aallon ja Saarisen (2015) mukaan opettaja oli vielä 1960-luvulla ehdoton auktoriteetti. Tällöin opettajan auktoriteetti saattoi perustua enemmänkin rangaistusten uhalle sekä pelolle, ja jopa ruumiillista kuritusta saatettiin vielä käyttää auktoriteettikeinona. Aallon ja Saarisen mukaan auktoriteetti on nykyään dynaaminen ominaisuus. Auktoriteetti muovautuu tilanteen mukaan, ja opettajan on tehtävä sen eteen jatkuvasti työtä. Nykyään opettajan auktoriteetti perustuuakin persoonallisille ominaisuuksille ja vuorovaikutustaidoille. Opettajankoulutuksen ja opetussuunnitelmien vaikutus auktoriteettiin on Aallon ja Saarisen mukaan hyvin vähäinen. Tutkittavat kritisoivat opettajankoulutusta siitä, ettei se valmista opettajia arjen todellisiin haasteisiin.

Tirri ja Puolimatka (2000) tutkivat opettajien auktoriteetin luonnetta suomalaisessa yläkoulussa tutkimuksessaan *Teacher Authority in Schools: A case study from Finland*. He lähestyivät aihetta koulussa ilmenevien moraalisten ongelmien kautta. Tirrin ja Puolimatkan tutkimusaineisto koostuu 58 yläkoulun opettajan ja 93 yhdeksäsluokkalaisten oppilaan haastatteluista sekä samojen oppilaiden kirjoittamista esseistä. Kaikki tutkittavat ovat samasta helsinkiläisestä koulusta. Koko aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tirrin ja Puolimatkan (2000) tutkimus paljastaa, että oppilaiden mielestä koulun suurimmat moraaliset ongelmat liittyvät opettajien käyttäytymiseen. Oppilaiden mukaan eniten ongelmia aiheuttavat puolueellisuus, epäystävällinen kielenkäyttö sekä rangaistukset, kun taas opettajien mielestä haasteellisiksi osoittautuivat oppilaiden rankaiseminen sekä kollegat. Opettajien käyttäytymisen lisäksi myös oppilaiden käyttäytyminen, erityisesti kielenkäyttö, tuo ongelmia kouluun.

Tirrin ja Puolimatkan (2000) tutkimuksesta tulee ilmi myös, että opettaja ratkaisee moraaliset ongelmat koulussa. Opettaja käyttää kuitenkin auktoriteettiasemaansa usein väärin esimerkiksi sortumalla manipuloimaan oppilaitaan. Tirrin ja Puolimatkan mukaan suomalaiset opettajat ovat vahvoja tiedollisia auktoriteetteja, mutta ohjaavan auktoriteetin suhteen olisi paljon parantamisen varaa. He ovat sitä mieltä, että auktoriteetin käyttöä moraalisten ongelmien ratkaisessa olisi ehdottomasti käsiteltävä enemmän opettajankoulutuksessa.

Koski-Heikkinen (2014) tarkastelee ammatillisen opettajan auktoriteettia ja identiteettiä väitöskirjassaan *Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti: ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä*. Tutkimusta on tehty sekä ammatillisen opettajan sekä ammattia opiskelevan opiskelijan näkökulmista. Tutkimuksen ensimmäinen vaihe tarkastelee ammatillisen opettajan ammatti-identiteettiä ammatillisen opettajan kertomana. Toisessa vaiheessa Koski-Heikkinen tarkastelee ammattia opiskelevan ymmärrystä itsensä ja ammatillisen opettajansa välisestä auktoriteettisuhteesta sekä opettajan auktoriteetin rakentumisesta.

On huomion arvoista, että Koski-Heikkinen (2014) yhdistää tutkimuksen eri osioissa opettajan ammatti-identiteetin ja auktoriteetin. Jo tämä asetelma perustuu ajatukselle, että auktoriteetti ja ammatti-identiteetti ovat yhteydessä. Koska Koski-Heikkisen tutkimuksen ensimmäisessä ammatti-identiteettiä käsittelevässä osassa ei tarkastella suoranaisesti opettajan auktoriteettia, esittelemme tutkimuksesta vain toisen vaiheen tutkimustuloksia. Toisen vaiheen aineisto koostuu 65:stä opiskelijan kirjoittamasta opettajan auktoriteettia kuvailevasta

tarinasta. Aineisto kerättiin elämymenetelmällä, jossa tutkittavalle annettiin kehyskertomus, jonka innoittamana hän kirjoitti aiheeseen liittyvän tarinan.

Aineiston tulkinassa Koski-Heikkinen (2014) tyypittelee aineistosta nostamia teemoja kuvaamaan auktoriteettityyppien ominaisuuksia. Hän jakaa opiskelijoiden vastaukset ammatillisen opettajan auktoriteetista sekä opettajan ja opiskelijan välisen auktoriteettisuhteen muodostumisesta neljään pääluokkaan: opettajan pedagogisiin taitoihin, ammatilliseen asiantuntijuuteen, sosiaalisiin taitoihin sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Näistä auktoriteetin kannalta tärkeimmät ovat opiskelijoiden mielestä pedagogisiin taitoihin kuuluvat opetus-, ohjaus- sekä motivointitaidot. Opiskelijat arvostavat auktoriteettina opettajaa, joka kasvattaa ja valmentaa heitä sekä työelämää varten mutta myös elämää varten yleisesti. Opiskelijoiden mielestä opettajan avoimuus omista virheistään ei suinkaan heikennä hänen auktoriteettiaan. Päinvastoin opettajan auktoriteetti vahvistuu, kun hän uskaltaa näyttää oman inhimillisyytensä ja tätä kautta auttaa myös opiskelijoita hyväksymään omat virheensä ja keskeneräisyytensä.

Ammatillisella asiantuntijuudella opiskelijat tarkoittavat opettajan oman ammattialan vankkaa hallintaa sekä hyvää opetustaitoa. Hyvään opetustaitoon opiskelijat liittävät muun muassa opetusmenetelmien monipuolisuuden, vaihtelevuuden, suunnitelmallisuuden, opiskelijoiden huomioimisen yksilöinä, innostavuuden ja täsmällisyyden. Sosiaaliset taidot puolestaan tarkoittavat opettajan kykyä tehdä opetustilanteista myönteisiä vuorovaikutustilanteita. Tähän vaikuttaa se, että opettaja osoittaa välittävänsä opiskelijoistaan. Kun opiskelija kokee olevansa opettajansa arvostama, antaa hän myös itse arvostusta opettajalleen.

Opiskelijat kuvailevat opettajien henkilökohtaisia ominaisuuksia ulkoisten toimintamallien kautta. Toisin sanoen opiskelijoiden mielestä opettajan toimintatavat kertovat hänen luonteestaan ja persoonastaan, mikä puolestaan vaikuttaa auktoriteettisuhteen syntymiseen. Esimerkiksi puheen sävyillä, ilmeillä ja elekielellä opettaja voi tuoda omaa persoonaansa esille, mikä taasen joko heikentää tai vahvistaa hänen auktoriteettiaan. Koski-Heikkinen (2014) tulkitsee,

että opettajan tapa tuoda omaa persoonaansa esille opetustilanteissa on erittäin merkittävä osa hänen auktoriteettiasemaansa.

Tutkimuksensa yhteenvedossa Koski-Heikkinen (2014) tiivistää opettajan auktoriteettia sekä opettaja-opiskelija -auktoriteettisuhdetta määrittävät tekijät kolmeen luokkaan. Nämä luokat ovat opettajan henkilökohtainen käyttäytyminen, toimiva vuorovaikutusilmapiiri ja sen ylläpitäminen sekä onnistuneet opetus- ja kasvatustilanteet. Opiskelija tekee jatkuvasti arvioita opettajansa auktoriteetista ja auktoriteettisuhteen tilasta tarkastelemalla näitä kolmea osa-aluetta. Henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja vuorovaikutustaitojensa kautta opettaja rakentaa toimivan ilmapiirin, mikä rakentaa ja vahvistaa hänen auktoriteettiaan sekä auktoriteettisuhdetta opettajan ja opiskelijan välillä. Opettajan auktoriteetti riippuu siis pitkälti hänen omasta toiminnastaan. Hänen tulee ansaita opiskelijoiden luottamus sekä itseensä mutta myös opiskeltavaan ammattialaan sen edustajana.

Kankaanmäki ja Ventelä (2013) tutkivat oppilaiden vanhempien käsityksiä opettajan auktoriteetista pro gradu -tutkielmassaan *Vanhemmat opettajan auktoriteetin jäljillä – käsityksiä auktoriteetin tilasta nykypäivän koulussa*. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, mitä vanhemmat ajattelevat opettajan auktoriteetista sekä sen muodostumisesta ja muuttumisesta. Kankaanmäen ja Ventelän laadullisen tutkimuksen fenomenografinen lähestymistapa pyrkii kuvaamaan opettajan auktoriteettia sellaisena ilmiönä, jollaisena oppilaiden vanhemmat sen käsittävät. Aineisto kerättiin haastattelemalla yhdeksää alakouluikäisen oppilaan vanhempaa. Haastattelu noudatti teemahaastattelun kaavaa.

Tutkimuksensa perusteella Kankaanmäki ja Ventelä (2013) toteavat, että vanhemmat liittävät opettajan auktoriteettiin vallan, hallinnan ja kunnioituksen. Vanhemmat myös käsittävät opettajan auktoriteetin usean osatekijän muodostamaksi kokonaisuudeksi. Mainituista osatekijöistä tärkeimmäksi koetaan opettajan persoona. Myös vuorovaikutustaidot ja oikeudenmukaisuus sekä henkilökohtaiset ominaisuudet kuten karisma ja itseluottamus koetaan oleelliseksi auktoriteetin rakennuspalikaksi. Lisäksi vanhemmat ajattelevat, että opet-

tajan kyky ohjata luokan toimintaa sekä koulun opetussisältöjen hallinta kuuluvat opettajan auktoriteettiin.

Vanhemmat ehdottavat luokanhallintaan liittyviä keinoja, joiden avulla opettaja voi ilmentää auktoriteettiaan. Keinoina mainitaan muun muassa oppilaiden kanssa keskustelu ja neuvottelu, yhteistyö kodin kanssa sekä huolehtiminen siitä, että kasvatusvastuu säilyy ensisijaisesti kodilla. Myös sääntöjen rikkomisen toivotaan johtavan kohtuullisiin seurauksiin. Vanhemmat kaipaavat opettajalta siis oikeudenmukaisuutta, määrätietoisuutta sekä tarvittaessa tiukkuutta.

Kankaanmäen ja Ventelän (2013) mukaan muun muassa lainsäädännön tuomat rajoitukset, yksilöllisyyden korostaminen sekä yhtenäisten kasvatustandardien katoaminen ovat muuttaneet opettajien auktoriteettia. Tämän perusteella Kankaanmäki ja Ventelä toteavat, että yhteiskunnan arvot ja kasvatuskulttuuri kokonaisuudessaan ovat muuttuneet, sillä vanhempien käsitysten voi tulkita heijastavan yhteiskunnassa vallitsevia ajatuksia ja mielipiteitä. Vanhemmat kokevat opettajan auktoriteetin muutoksen sekä negatiivisena että positiivisena. Muutoksen negatiivisena kokevat huolestuivat siitä, ettei opettajalla ole enää ilmeistä auktoriteettiasemaa. Toisaalta muutos nähtiin myös positiivisena, välttämättömänä ja luonnollisena ilmiönä muuttuvassa yhteiskunnassa.

Aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen tutustumisen perusteella toteamme, että opettajat (ks. esim. Harjunen 2002; Havunen & Risku 2007), vanhemmat (ks. Kankaanmäki & Ventelä 2013) ja opiskelijat (ks. Koski-Heikkinen 2014) ajattelevat opettajan auktoriteetin olevan usean tekijän muodostama kokonaisuus. Lähes kaikki tutkimuksissa nousseet tekijät ovat yhdisteltävissä seuraaviin teemoihin: opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, vuorovaikutustaidot ja pedagoginen asiantuntijuus. Myös opettajan arvot, kuten oikeudenmukaisuus, mainitaan yhtenä auktoriteettiin vaikuttavana tekijänä. Useissa tutkimuksissa auktoriteetin painotetaan olevan vuorovaikutuksessa luotava pedagoginen luottamussuhde.

Auktoriteetin kehittymistä ei ole juuri käsitelty esittelemissämme tutkimuksissa. Vain Havunen ja Risku (2007) tarkastelevat sitä, miten opettaja voi

kehittää auktoriteettiaan. Yhteiskunnan muutoksen vaikutusta auktoriteettiin tarkastelevat ainoastaan Aalto ja Saarinen (2015). He tutkivat auktoriteettikäsitteen muutosta yhteiskunnassa ja tämän vaikutusta opettajien auktoriteettikäsitteisiin.

Lopuksi esittelemme Hallikaisen (2013) tutkimusta, joka tuo auktoriteetin tutkimukseen vertailevan näkökulman. Hallikainen vertaili kandidaatintutkimuksessaan nuorten ja kokeneiden opettajien käsityksiä opettajien auktoriteetista. Tällaista vertailevaa tutkimusta nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikäsitteiden välillä ei ole aiemmin tehty. Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten opettajat ymmärtävät auktoriteetin käsitteen, tarvitseeko opettaja auktoriteettia, miten opettajan auktoriteetti ilmenee opettajan arjessa sekä mitkä seikat opettajan auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavat. Tutkimusaineisto koostui kahden nuoren ja kahden kokeneen opettajan teemahaastatteluilta. Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Hallikaisen (2013) tutkimuksesta selviää, että opettajat yhdistävät auktoriteetin muun muassa johtajuuteen, valtaan ja vastuuseen sekä kunnioitukseen, karismaan ja asiantuntijuuteen. Auktoriteettia pidetään myös jonkinlaisena esikuvana. Hyvään auktoriteettiin opettajat liittävät muun muassa luottamuksen, turvallisuuden, sujuvan kommunikaation ja luonnollisuuden sekä ammattitaidon. Lisäksi opettajat ajattelevat, että hyvän auktoriteetin kantaja tavoittelee oman etunsa sijaan lapsen etua. Huono auktoriteetti voi opettajien mielestä ilmetä muun muassa fyysisenä kurittamisena, pakottamisena, nolaamisena tai alistamisena. Myös joustamattomuus nähdään esimerkkinä huonosta auktoriteetista.

Opettajien mielestä auktoriteetti ilmenee käytännössä esimerkiksi opettajan ulkoisessa olemuksessa ja viestinnässä sekä työrauhan ylläpidossa. Auktoriteetti voi tulla ilmi myös joustavuutena sekä kykynä sopeutua erilaisiin tilanteisiin. Opettajien mielestä opettajan iällä ei ole vaikutusta opettajan auktoriteettiin, kun taas työkokemuksella katsotaan olevan jonkin verran merkitystä. Osa opettajista on sitä mieltä, että sukupuoli vaikuttaa opettajan auktoriteettiin, sillä heidän mielestään miehet saavuttavat auktoriteettiaseman naisia helpommin.

Opettajien mielestä auktoriteetti on muuttunut erityisesti kurinpitokeinojen muuttumisen sekä yhteiskunnan muutoksen myötä. Opettajat katsovat opettajan aseman heikentyneen yhteiskunnassa. Haasteita opettajien auktoriteetille opettajien mukaan asettavat haasteelliset oppilaat sekä vanhemmat, kollegojen eriävät mielipiteet ja toimintatavat sekä yhteiskunnan muutospainet.

Nuorten ja kokeneiden opettajien käsitykset eivät huomattavasti eroa toisistaan, vaan Hallikaisen (2013) mukaan auktoriteetikäsitykset ovat ennemminkin opettajakohtaisia. Pieniä eroja kuitenkin ilmenee. Kokeneet opettajat ovat sitä mieltä, että opettajan auktoriteetti perustuu yhä edelleen osittain asemalle. Sen sijaan nuorten opettajien mielestä auktoriteetti täytyy aina ansaita, vaikka traditionaalista auktoriteettia on heidänkin mielestään yhä edelleen olemassa. Nuoret opettajat kaipaavat myös lisää keinoja työrauhan ylläpitämiseksi, kun taas kokeneet opettajat katsovat keinojen riittävyyden olevan kiinni opettajasta itsestään. Lisäksi eroja löytyy siinä, kuinka nuoret ja kokeneet luonnehtivat opettajien auktoriteetin muutosta. Nuoret opettajat tuovat esiin hieinan dramaattisella tavalla entisaikojen kurinpitoa karttakeppeineen, kun taas kokeneet nostavat esiin yhteiskunnan muutoksen asettamat vaatimukset.

Hallikainen (2013) keräsi tutkimukseensa aineistoa opettajien kokemuksista myös heidän omaan auktoriteettiinsa liittyen mutta rajasi nämä tutkimuksensa ulkopuolelle aineiston laajuuden vuoksi. Tämä jätti meille mielenkiintoisen tarttumapinnan lähteä tutkimaan aihetta uudesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa paneudummekin syvällisemmin opettajien kokemuksiin heidän oman auktoriteettinsa rakentumisesta ja kehitymisestä.

3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessamme on neljä tutkimuskysymystä:

1. Mistä opettajan auktoriteetti rakentuu?
2. Miten opettajan auktoriteetti kehittyy?
3. Miten opettajat itse kehittävät omaa auktoriteettiaan?
4. Millaisia eroja on nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemuksissa?

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä haluamme selvittää, mille tekijöille opettajat kokevat auktoriteettinsa rakentuvan. Johdattelimme tutkittavia varsinaisen tutkimuskysymyksen äärelle pyytämällä heitä kuvailemaan yleistä käsitystään auktoriteetista. Tämän jälkeen pyydämme heitä erittelemään tekijöitä, joista heidän oma auktoriteettinsa rakentuu.

Toinen tutkimuskysymyksemme tarkastelee haastateltavan auktoriteetin kehittymistä. Kysymme, miten haastateltava kokee auktoriteettinsa muuttuneen, ja mitkä tekijät tähän ovat vaikuttaneet. Kysymme, ovatko esimerkiksi koulutus, työkokemus ja yhteistyö kollegojen kanssa vaikuttaneet auktoriteetin kehittymiseen. Kolmanneksi haluamme tarkastella, miten opettajat itse ovat kehittäneet omaa auktoriteettiaan.

Neljännessä tutkimuskysymyksessä tarkastelemme mahdollisia eroja nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemusten välillä. Neljäs tutkimuskysymys eroaa kolmesta ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä siten, että sen pohjalta ei kysytty kysymyksiä suoraan haastateltavilta. Vastaamme neljännen tutkimuskysymyksen itse tekemämme vertailun pohjalta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvailemme tutkimusprosessia kokonaisvaltaisesti. Perustelemme tekemiämme tutkimukseen liittyviä valintoja aina tutkimusotteen valinnasta analyysiprosessin loppuun. Lopuksi pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

4.1 Tutkimusote

Tutkimuksemme on lähestymistavaltaan laadullinen. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan ymmärtävää tutkimusta, ja sen perimmäinen kysymys onkin, miten toista ihmistä voidaan ymmärtää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 66–68.) Tutkimuksemme tarkoituksena on saada käsitys opettajien henkilökohtaisista kokemuksista koskien heidän auktoriteettiaan. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään paljastamaan tutkittavasta asiasta jotakin, mitä ei aikaisemmin ole tiedetty. Tutkimuksen kohdetta lähestytään kokonaisvaltaisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkijan sijaan tutkittavat määrittävät sen, mikä tutkimuksessa on tärkeää. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin merkittävässä roolissa, sillä hän on vuorovaikutuksessa tutkittavan ilmiön sekä tutkittavien kanssa. Tutkittavat tulee valita tarkoituksenmukaisesti, ja jokainen tapaus käsitellä ainutlaatuisena. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 160–164.)

Hirsjärvi ja Hurme (2001) muistuttavat, että ihmisiä tutkittaessa on otettava huomioon, että ihmiset ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Todellisuus on aina ihmisen subjektiivisesti rakentama tulkinta, ja tähän totuuteen vaikuttavat hyvin vahvasti ihmisen sosiaaliset suhteet. Ihmisten luomaa todellisuutta tutkittaessa absoluuttisen totuuden löytäminen on mahdotonta, ja kontekstuaaliset tekijät, kuten historia ja kulttuuri, on otettava huomioon. Myös tutkijoiden subjektiiviset kokemukset ja näkemykset vaikuttavat tutki-

mukseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 17–19.) Myös Tuomi ja Sarajärvi (2009) huomauttavat, että laadullisesta tutkimuksesta saatu tieto on subjektiivista, sillä tutkijan vaikutus tutkimusasetelmaan on suuri, ja hän toimii aina omien käsitystensä sekä ymmärryksensä ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). On muistettava, että myös tämän tutkimuksen tulokset ovat tekemiämme päätelmiä yksittäisten ihmisten henkilökohtaisesti luomistaan todellisuuksista. Täten emme voi myöskään tehdä tutkimuksemme tuloksista kovin laajoja yleistyksiä.

Tutkimuksemme on tehty fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen suunnassa. Fenomenologinen tutkimus tutkii kokemuksia. Fenomenologinen merkitysteoria ottaa kuitenkin huomioon, että ihmisen kokema todellisuus muodostuu hänen antamiensa merkitysten sävyttämänä, ja että ihminen rakentaa näitä merkityksiä yhteisöllisesti. Hermeneutiikka puolestaan liittyy ymmärtämiseen ja tulkintaan. (Laine 2001, 26–31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35.) Hermeneutiikan mukaan tieto on jatkuvaa tulkinnan prosessia, jossa yksityiskohtia tulkitsemalla pyritään kokonaisuuden tulkintaan, ja päinvastoin (Väkevä 1999). Kun yhdistetään fenomenologia ja hermeneutiikka, voidaan fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta kuvailla ihmisten kokemusten tulkitsemisena (Laine 2001, 26–31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35). Tarkoituksenamme on täten ymmärtää ja tulkita opettajien luomia merkityksiä yleistämättä näitä tulkintojamme kuitenkaan liikaa.

4.2 Tutkittavat ja aineistonkeruu

Toisen tekijän kandidaatintutkielma *Nuorten ja kokeneiden opettajien käsityksiä opettajien auktoriteetista* (Hallikainen 2013) toimi pro gradu -työmme innoittajana. Kandidaatintutkielmaa voidaan pitää tämän tutkimuksen pilottitutkimuksena. van Teijlingenin ja Hundley'n (2001) mukaan pilottitutkimus tarkoittaa varsinaisen tutkimuksen testaamista ennakkoon pienemmässä mittakaavassa. He tuovat esiin, että pilottitutkimuksen avulla tutkija saa selville tutkimuksensa mahdolliset ongelmakohdat esimerkiksi käytetyn aineistonkeruumenetelmän suhteen. Pilottitutkimuksen aineisto on laadullisessa tutkimuksessa mahdollista

ottaa mukaan osaksi varsinaisen tutkimuksen aineistoa, sillä laadullinen aineisto ei saastu tästä samalla tavalla kuin määrällinen aineisto. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu on joka tapauksessa progressiivista, eli esimerkiksi haastateltaessa tutkija voi jokaisen haastattelukerran jälkeen parannella haastattelua. (van Teijlingen & Hundley 2001.) Kandidaatintutkielma koski opettajien käsityksiä opettajien auktoriteetista yleisellä tasolla, mutta tutkittavilta kysyttiin kysymyksiä myös koskien heidän oman auktoriteettinsa rakentumista ja kehittymistä. Nämä osiot jätettiin kandidaatintyössä analysoimatta, ja käytimme tätä aineistoa osana pro gradu -tutkimuksemme aineistoa.

Hallikainen keräsi aineiston kandidaatintutkielmaansa varten keväällä 2013. Myös kandidaatintutkielmassa oli tarkoitus vertailla nuorten ja kokeneiden opettajien eroja. Täten tutkimukseen pyrittiin saamaan mahdollisimman nuoria opettajia sekä mahdollisimman iäkkäitä ja kokeneita opettajia. Nuoreksi opettajaksi Hallikainen määritteli alle 30-vuotiaan opettajan, joka oli tehnyt opettajan työtä vähemmän kuin viisi vuotta. Kokeneen opettajan tuli olla yli 50-vuotias ja olla työskennellyt opettajana yli 30 vuotta.

Kandidaatintutkielmaa varten haastateltiin kahta nuorta ja kahta kokenutta opettajaa. Haastateltavat löydettiin ottamalla yhteyttä tutkijalle ennestään tutulle koululle sekä suoraan kahteen opettajaan, joista toisen tutkimuksen tekijä tunsu etukäteen. Nuoret opettajat olivat haastatteluhetkellä kumpikin 25–30 -vuotiaita, ja heillä oli alle kolmen vuoden työkokemus. Kokeneet opettajat olivat yli 55-vuotiaita, ja heillä oli yli kolmenkymmenen vuoden kokemus opettajan ammatissa. Kaikki haastatellut asuivat sekä työskentelivät Etelä-Karjalassa. Haastattelut tehtiin keväällä 2013. Kaksi haastattelua toteutettiin koululla, jossa opettajat työskentelivät. Yksi haastattelu tehtiin haastateltavan opettajan kotona ja yksi rauhallisessa kahvilassa. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Haastattelut olivat kestoltaan 26 minuutista 78 minuuttiin, ja materiaalia saatiin yhteensä lähes kolme ja puoli tuntia.

Pro gradu -tutkimuksen suunnittelu alkoi siis jo vuonna 2013, jolloin Hallikainen keräsi aineistonsa kandidaatintutkielmaansa varten. Ajatus jäi kypsyämään, ja syksyllä 2014 Komu liittyi projektiin mukaan. Tästä lähtien suunnitte-

limme ja työstimme tutkimustamme yhdessä. Syksyn 2014 aikana teimme tutkimussuunnitelman sekä valmistelimme aineistonkeruuta. Totesimme kandidaatintutkielman pohjalta, että haastattelu on tähän aiheeseen sopiva aineistonkeruumenetelmä. Muokkasimme kandidaatintutkielmassa olleita opettajien omaan auktoriteettiin liittyviä kysymyksiä sekä muodostimme uusia kysymyksiä. Osan kysymyksistä otimme suoraan kandidaatintutkielman haastattelupohjasta (ks. liitteet 1 ja 2). Olemme tietoisia, että koko aineisto ei siis ole peräisin täysin samanlaisista haastatteluista, ja pyrimme ottamaan tämän huomioon aineiston analyysissä.

Ennen varsinaisia haastatteluja toteutimme yhden esihaastattelun joulukuussa 2014. Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat esihaastattelujen teon olevan välttämätön ja erittäin tärkeä osa tutkimusta, sillä niiden avulla tutkija voi testata haastattelurungon toimivuutta. Esimerkiksi kysymysten muotoilua tai järjestystä on mahdollista esihaastattelun jälkeen vielä muuttaa, ja tutkija saa vihiä myös haastattelujen kestosta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 72–73.) Tulimme siihen tulokseen, että tässä tutkimuksessa yksi testihaastattelu oli riittävä, vaikka Hirsjärvi ja Hurme (2001, 73) suosittelivatkin tekemään niitä useamman. Saimme mielestämme tämän haastattelun avulla testattua kysymykset ja muutimmekin haastattelun jälkeen muutaman kysymyksen muotoilua ymmärrettävämpään muotoon.

Pro gradu -haastattelut toteutettiin kevätlukukauden 2015 aikana. Haastattelimme kuutta opettajaa: kolmea nuorta ja kolmea kokenutta. Päädyimme rajaamaan nuoren opettajan määritelmän siten, että hän on iältään alle kolmekymmentäviisi vuotta ja työskennellyt opettajana alle viisi vuotta. Kokeneeksi opettajaksi määrittelimme opettajan, joka on tehnyt opettajan töitä yli kaksikymmentäviisi vuotta. Tutkittavat saimme ottamalla suoraan yhteyttä tuttuihin opettajiin tai kouluille, joihin meillä oli kontakteja. Neljä heistä työskenteli haastatteluhetkellä Keski-Suomen alueella, yksi Etelä-Suomessa ja yksi Etelä-Karjalassa.

Kaikille tutkittaville keksittiin pseudonyymit sekä tutkimuksen teon että tutkielman lukemisen helpottamiseksi. Vuonna 2013 haastatelluille opettajille

pseudonyymit olivat jo valmiina, ja päätimme käyttää samoja tässä tutkimuksessa. Kaikki tutkittavat on esitelty vielä selvyyden vuoksi tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tutkittavat

Nimi	Haastatteluajankohta	Ikä haastatteluhetkellä	Työkokemus haastatteluhetkellä
Noora	Kevät 2013	25–30	Alle 3 vuotta. Työskentelee sekä ylä- että alakoulussa aineenopettajana. (LO, AO)
Saija	Kevät 2013	25–30	Alle 1 vuosi. Työskentelee alakoulussa luokanopettajana. (LO)
Pekka	Kevät 2013	55–60	Yli 30 vuotta. Työskentelee alakoulussa luokanopettajana. (LO)
Ulla	Kevät 2013	55–60	Yli 30 vuotta. Työskentelee alakoulussa luokanopettajana. (LO)
Anita	Talvi 2015	30–35	Alle 1 vuosi. Työskentelee peruskoulussa erityisopettajana. (EO)
Virve	Talvi 2015	30–35	Alle 1 vuosi. Työskentelee alakoulussa erityisopettajana. Kokemusta myös luokanopettajan työstä. (LO, EO)
Linda	Talvi 2015	30–35	Alle 1 vuosi. Työskentelee alakoulussa luokanopettajana. (LO)
Helena	Kevät 2015	50–55	Noin 25 vuotta. Työskentelee alakoulussa luokanopettajana. (LO)
Rauni	Kevät 2015	45–50	Noin 25 vuotta. Työskentelee alakoulussa luokanopettajana. (LO)
Risto	Kevät 2015	65–70	Yli 40 vuotta. Eläkkeellä, tekee sijaisuuksia. Kokemusta myös rehtorina. (LO)

LO = luokanopettaja, AO = aineenopettaja, EO = erityisopettaja

Pro gradu -haastattelut toteutettiin joko kouluilla tai tutkijoiden kotona. Haastattelujen kesto oli noin 18 minuutista 74 minuuttiin, ja materiaalia kertyi yhteensä noin 3,5 tuntia. Haastattelut olivat keskimäärin hieman lyhyempiä kuin vuonna 2013 toteutetut haastattelut, sillä kysymyksemme olivat keskittyneet käsittelemään vain opettajien omaa auktoriteettia. Vuonna 2015 toteute-

tuissa haastatteluissa opettajien omaan auktoriteettiin kuitenkin paneuduttiin tarkemmin, joten haastattelut eivät kuitenkaan jääneet liian lyhyiksi tai pinnallisiksi.

Haastattelujen litterointi oli valmis kesäkuun 2015 alussa, jolloin ryhdyimme analysoimaan aineistoamme. Kesän 2015 aikana saimme analyysin pääosin valmiiksi sekä aloimme kirjoittaa tuloksia. Syyskuussa 2015 tulokset olivat kutakuinkin kirjoitettuna, ja samalla kokosimme tutkimuksemme teoriataustaa sekä kirjoitimme tutkimuksen toteuttamisesta. Lokakuussa työstimme tutkielmamme teoriaosan loppuun sekä kirjoitimme pohdintaa. Lokakuun lopulla kokosimme tutkielmamme kaikki osiot yhteen, ja muokkasimme työmme yhtenäiseksi kokonaisuudeksi.

4.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksemme aineisto koostuu kymmenestä haastattelusta: Hallikaisen vuonna 2013 kandidaatintutkielmaa varten tekemistä haastatteluista, sekä molempien tutkijoiden kevättalvella 2015 tekemistä haastatteluista. Valitsimme haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska se on joustava tapa tutkia haastateltavan kokemuksia, mielipiteitä ja olettamuksia. Hirsjärvi ja Hurme (2001) kirjoittavat, ettei kaikille yhteistä absoluuttista totuutta ole olemassa, vaan jokaisella on oma subjektiivinen tulkintansa maailmasta. Tutkimuksemme tavoite onkin pyrkiä ymmärtämään tätä yksittäisen opettajan subjektiivista kokemusta auktoriteetista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 11, 17-18.) Pyrimme tulkitsemaan niitä merkityksiä, joita haastateltavamme antavat erilaisille auktoriteettiin ja sen kehitykseen liittyville ilmiöille ja teemoille. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä tukee tätä tavoitetta, sillä se antaa haastateltavalle mahdollisuuden kuvata kokemuksiaan ja näkemyksiään auktoriteetistaan (Hirsjärvi & Hurme 2001).

Haastattelu voi olla strukturoitu, strukturoimaton tai puolistrukturoitu. Haastattelut jaetaan näihin kategorioihin sen mukaan, kuinka tarkasti haastateltaja on etukäteen suunnitellut haastattelun kulun. Esimerkiksi kysymysten sa-

navalinnat ja järjestys liittyvät tähän. (Hirsjärvi ym. 2009, 208–210.) Kaikki haastattelumme noudattivat puolistrukturoidun teemahaastattelun kaavaa. Tässä haastattelutyypissä haastattelurunko on valmiiksi suunniteltu (ks. liite 1), mutta kysymysten järjestys ja muoto voivat muuttua haastattelun aikana (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Puolistrukturoidusta teemahaastattelusta käytetään myös nimitystä teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Hirsjärvi ym. 2009, 208).

Teemahaastattelun keskiössä ovat ne erilaiset merkitykset, joita haastateltava antaa erilaisille ilmiöille. Vuorovaikutuksella on tärkeä rooli näiden merkitysten muodostamisessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Teemahaastattelun suhteellisen vapaa muoto sallii tutkijan esittää myös tarkentavia kysymyksiä, mikä puolestaan vähentää väärinkäsitysten muodostumista ja mahdollistaa niiden korjaamisen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Jaoimme tutkimusongelmamme teemoihin (ks. luku 3) jotka muodostavat haastattelumme rungon. Haastattelut etenivät siis etukäteen määrittelemiemme teemojen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Haastattelukysymyksiä muodostaessamme pyrimme välttämään yksityiskohtaisia kysymyksiä, jotka saattaisivat ohjata haastateltavaa liikaa. Esimerkiksi *”Mitä mielestäsi auktoriteetti on?”* on avoin kysymys, joka sallii vastaajan kertoa vapaasti omista näkemyksistään. Toisaalta haastatteluissa oli myös yksityiskohtaisia kysymyksiä, joiden avulla pyrimme löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Esimerkiksi kysymys *”Miten auktoriteettisi on mielestäsi muuttunut?”* perustuu muun muassa seuraaville oletuksille: auktoriteetti on olemassa; auktoriteetti voi muuttua; haastateltavan opettajan auktoriteetti on muuttunut jollain tapaa. On siis tiedostettava, että kaikki kysymyksemme perustuvat auktoriteettikäsitteemme, jonka muotoutumiseen vaikuttavat muun muassa yhteisö, ympäristö, kieli, historia ja kulttuuri (Hirsjärvi & Hurme 2001, 16–19).

Haastattelukysymyksiä muodostaessamme kohtasimme ongelman, joka liittyi kysymyksissä käyttämiimme termeihin sekä siihen, kuinka yksityiskohtaisia ja rajattuja kysymyksiä meidän tulisi esittää. Pohdimme, miten muodostaa kysymyksiä, jotka auttavat meitä saamaan tavoittelemaamme tietoa, mutta jättävät kuitenkin tilaa myös haastateltavan omalle ajattelulle. Seuraavaksi

pohdimme tätä ongelmaa Pattonin teoksen *Qualitative Research & Evaluation Methods* (2002) avulla.

Patton (2002) kirjoittaa, että laadullisen haastattelun tarkoitus on saada tietoa haastateltavan maailmankuvasta muun muassa perehtymällä heidän tiettyyn aiheeseen liittämäänsä terminologiaa ja arvioita, sekä tarkastelemalla haastateltavan yksilöllisten näkemysten ja kokemusten monimuotoisuutta. Haastateltava saa siis ilmaista omaa ymmärrystään käyttäen omia termejään, ja jo tiettyjen termien käyttäminen paljastaa tutkijalle jotain haastateltavan maailmankuvasta. Tämä ei ole mahdollista esimerkiksi määrällisessä tutkimuksessa, jos aineistonkeruussa käytetään suljetuista kysymyksistä koostuvaa kyselylomaketta, joka pakottaa vastaajan sovittamaan oman tietonsa, kokemuksensa ja tunteensa tutkijan ennalta muodostamiin kategorioihin. (Patton 2002, 348.)

Myös laadullisessa tutkimuksessa on tämä haastateltavan ohjailun vaara, jos haastattelukysymykset ovat liian ohjaavia tai suljettuja. Patton (2002, 348) kuitenkin mainitsee, että laadullisen haastattelun tarkoitus on tarjota kehys, jonka sisällä haastateltava saa vapaasti kertoa omasta ymmärryksestään. Pyrimme luomaan riittävän kehyksen auktoriteettikäsitteen ympärille, jotta saisimme vastauksia tutkimusongelmiimme. Toisaalta pyrimme jättämään kehyksen tarpeeksi avoimeksi, jotta vastaajan oma kokemus ja näkemys heijastuisivat hänen vastauksissaan. Haastattelukysymyksissämme käyttämämme termit *aukto-riteetti*, *persoon*a, *työkokemus*, *koulutus* ja *kollegat* loivat siis ikään kuin kontekstia tutkimusaiheemme ympärille, ja pyrkivät auttamaan opettajaa sitomaan ajattelunsa koulukontekstiin.

Laine (2001) kuvaa fenomenologista haastattelua avoimeksi ja keskustelunomaiseksi tilanteeksi, jossa haastateltavalle esitetään konkreettisia ja kokemuksellisia kysymyksiä. Tällaisiin kysymyksiin vastaamalla haastateltavan on mahdollista kuvata todellisuuttaan avoimemmin, kuin jos häneltä kysyttäisiin yleisesti käsityksiä jostakin aiheesta. Tämä johtuu siitä, että ihmisen kokemukset ovat omakohtaisia, mutta käsitykset ovat useimmin muun muassa yhteisön ja kasvatuksen kautta muovautuneita yleisiä ajatuksia maailmasta. Käsitykset eivät siis ole yhtä henkilökohtaisia kuin kokemukset. (Laine 2001, 35–37.) Esi-

merkiksi haastattelukysymyksemme *”Kuvaile tilannetta, jossa auktoriteettisi tuli ilmi”* on esimerkki tällaisesta Laineen (2001, 36) kuvailemasta avoimesta ja kokemuksellisesta kysymyksestä.

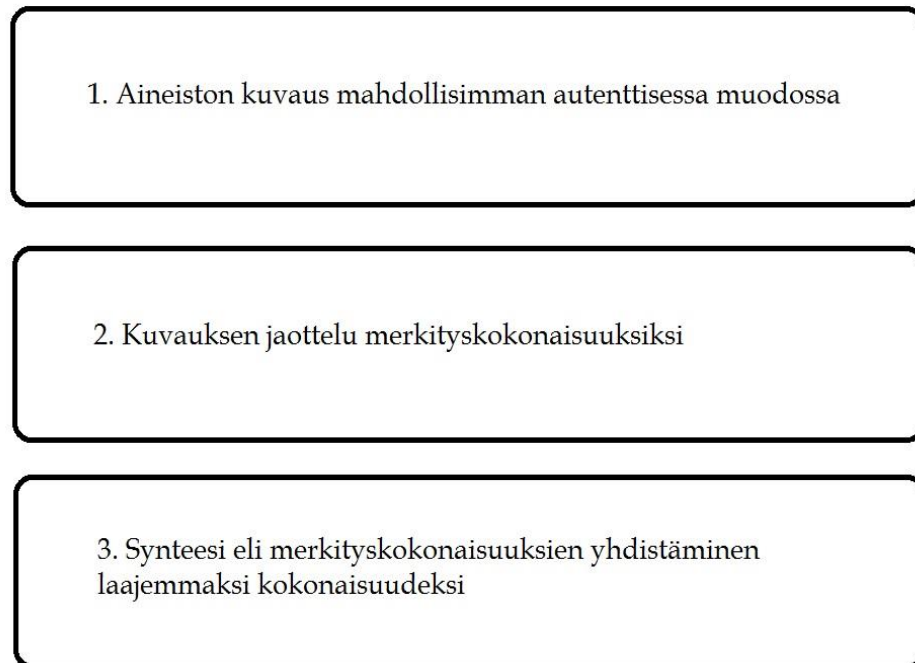
Pattonin (2002, 349) mukaan teemahaastattelun heikkous on, että jotkin merkittävät aiheet saattavat jäädä kokonaan pimentoon. Löysimme aineistostamme myös sellaisia teemoja, joita emme olleet huomioineet haastattelukysymyksissä. Tällaisia olivat esimerkiksi ryhmädynamiikka, vanhemmuus sekä opettajan ikä. Näiden teemojen tunnistaminen oli vaikeampaa kuin etukäteen olettamiamme teemojen, joita olivat muun muassa työkokemus, koulutus ja kollegat. Vaikka jotkin aiheet eivät nouse esille haastatteluissa, teemahaastattelun kaikille vastaajille yhteinen runko lisää aineiston yhtenäisyyttä ja järjestelmällisyyttä, sekä auttaa tutkijaa ehkäisemään tiedonkeruussa esiintyviä ongelmia (Patton 2002, 349).

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin toteutimme laadullisen sisällönanalyysin avulla fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen periaatteita noudattaen. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sisällönanalyysin tavoitteena on tehdä tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleistetty kuvaus sanallisessa muodossa. Tekstistä – eli tässä tapauksessa litteroidusta haastatteluaineistosta – etsitään merkityksiä. Tutkittavien kokemukset ja käsitykset pyritään tekemään näkyviksi ja muille ymmärrettäviksi. (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–106.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen aineiston analysointivaiheessa korostetaan aineiston kuvaamisen ja merkityskokonaisuuksien etsimisen lisäksi merkityskokonaisuuksien yhdistämistä laajemmiksi kokonaisuuksiksi (Laine 2001, 41–42).

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analysointi on pitkä prosessi, joka vaatii vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa. Analyysi etenee niin sanottua hermeneuttista kehää pitkin tutkijan omasta ymmärryksestä tutkittavien ilmaisujen kautta kohti tulkintoja. Näitä tulkintoja pohditaan kriittisesti ja aineistoon joudutaan palaamaan uudelleen monta kertaa. (Laine 2001, 34–35.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysi yksinkertaistetussa muodossaan on esitelty kuviossa 1.



KUVIO 1. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysi (Laine 2001, 37–41)

Analyysin ensimmäinen askel on päättää, mitä haluaa tutkimukseen sisällyttää. Tämän jälkeen aineisto koodataan tai litteroidaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Aloitimme analyysivaiheen litteroimalla pro gradua varten tekemämme haastattelut. Analyysitapa vaikuttaa litteroinnin tarkkuuteen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 222), emmekä tässä tapauksessa kokeneet tarpeelliseksi kirjoittaa esimerkiksi äänenpainoja. Litteroimme haastattelut pääosin sanasta sanaan ja merkitsimme esimerkiksi pitkät tauot. Jotkin tutkittavien asiaan liittymättömät omat tarinat jätimme kuitenkin litteroimatta. Kuudesta haastattelusta kerätyi yhteensä 83 sivua litteroitua tekstiä. Keväällä 2013 kerätty aineisto (68 sivua) oli valmiiksi litteroituna. Yhteensä litteroitua aineistoa oli siis 151 sivua. Vaikka keväällä 2013 kerätty aineisto oli jo kerran analysoitu kandidaatintutkielmaa

varten, täytyi se kuitenkin analysoida uudelleen näkökulman vaihtuessa täysin erilaiseksi. Suuri osa kandidaatintutkielman aineistosta ei kuitenkaan kuulunut pro gradu -tutkimuksemme teemojen alle, ja päädyimme rajaamaan analyysimme koskemaan ainoastaan opettajien omaa auktoriteettia ja sen kehittymistä sekä kehittämistä.

Seuraavassa vaiheessa aloimme etsiä aineistosta merkityskokonaisuuksia. Tämän voi tehdä esimerkiksi aineiston luokittelun tai teemoittelun avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Valitsimme tekniikaksemme aineiston teemoittelun, jossa aineistosta etsitään erilaisia aiheita sekä niitä koskevia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 93). Tutkimuskysymykset ohjaavat tutkijaa näiden merkityskokonaisuuksien etsimisessä (Laine 2001, 40), ja täytyy muistaa, että teemoittelun tuloksena syntyneet teemat ovat omia tulkintojamme haastateltujen opettajien kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173). Ennen teemoittelun aloittamista luimme koko aineiston läpi ensin kumpikin tahoillamme, minkä jälkeen kokoonnuimme lukemaan aineistoa yhdessä haastattelu kerrallaan samalla alleviivaten keskeisiä asioita. Kunkin haastattelun lukemisen jälkeen keskustelimme havainnoistamme yhdessä sekä kirjoitimme tekemiemme merkintöjen ja keskustelun pohjalta muistiinpanot haastattelun keskeisimmästä annista. Käytimme värejä osallistujien vastausten tunnistamiseksi. Kirjoitimme muistiinpanot tutkimusongelmien mukaan, ja näin saimme aineistomme selkeään ja tiivistettyyn muotoon.

Seuraavaksi siirryimme yhdistelemään haastateltavien vastauksia erillisille tiedostoille tutkimusongelmien alle. Kokosimme kunkin tutkimusongelman alle kaikki teemat, jotka haastatteluissa esiintyivät. Tämä oli melko helppo toteuttaa, sillä suurin osa haastatteluista eteni tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Opettajan auktoriteetin rakentumisesta nousi esiin muun muassa seuraavia teemoja: persoona, asiantuntijuus sekä luottamus. Kirjoitimme kunkin teeman alle, mitä kukin opettaja oli kyseisestä teemasta sanonut. Teimme samanlaisen koonnin esiin nousseista teemoista myös toisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla. Teemoittelun jälkeen aloitimme tulososion kirjoittamisen kolmen ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

Vertailun nuorten ja kokeneiden opettajien käsitysten välillä teimme vasta aivan lopuksi. Kävimme läpi muistiinpanomme haastatteluista sekä teemoista ja tarkastelimme, oliko jostakin teemasta puhunut vain joko nuoria tai kokeneita opettajia. Tutkimustulosten kirjoittaminen olikin jatkuvaa vuorottelua kirjoittamisen, sekä muistiinpanojemme ja haastattelujen tarkastelun välillä. Pyrimme osoittamaan Laineen (2001, 38) peräänkuuluttamaa aineiston autenttisuutta esittämällä tulososiossa runsaasti aineistositaatteja.

Analyysin viimeinen vaihe on nimeltään synteesi, jossa luodaan tutkittavasta ilmiöstä kokonaiskuva yhdistelemällä merkityskokonaisuuksia suuremmiksi kokonaisuuksiksi (Laine 2001, 41). Varsinaisen aineiston analysoimisen jälkeen saatuja tuloksia täytyy siis tulkita sekä yhdistellä aikaisempaan tietoon aiheesta (Hirsjärvi ym. 2014, 229; Laine 2001, 42). Tulosten tulkintavaihe aloitetaan pohtimalla, mitä saadut tulokset oikeastaan merkitsevät (Patton 2002, 477–478), minkä jälkeen tutkija etsii tutkittavasta ilmiöstä sellaisia piirteitä, joita ei ole suoraan tulososiossa tullut ilmi. Eli tulokset asetetaan näin laajempaan kontekstiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137.) Viimeiseksi tuloksista tehdään synteesin perusteella varsinaiset johtopäätökset sekä vastataan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkijan täytyisi myös pohtia saamiensa tulosten merkitystä laajemmin kuin oman tutkimuksensa kannalta. (Hirsjärvi ym. 2014, 230.) Tulosten tulkintaa, johtopäätökset sekä saatujen tulosten merkitystä tarkastelemme tutkielmamme pohdintaosiossa.

4.5 Luotettavuus

Tutkijan eettinen velvollisuus on jakaa mahdollisimman luotettavaa ja todennettua tietoa (Kvale 1996, 111). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen tutkimusväline, joten luotettavuuden kannalta on tärkeää tunnistaa tutkijan merkittävä rooli tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden ja laadun tarkkailun keskiössä on koko tutkimusprosessi (Eskola & Suoranta 1998, 210; Hirsjärvi ja Hurme 2001, 184–185).

Validius ja reliaabelius ovat tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä käsitteitä. Yksinkertaistettuna validius tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata tismalleen sitä, mitä tutkija pyrkii mittaamaan. Reliaabelius puolestaan tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta ja mittarin kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Termien käyttökelpoisuutta laadullisessa tutkimuksessa kyseenalaistetaan, sillä ne perustuvat ajatukselle siitä, että on olemassa jokin objektiivinen todellisuus ja totuus (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Koska meidän tutkimuksemme fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa pyrkii tulkitsemaan ihmisten kokemuksia auktoriteetista, emme voi olettaa saavuttavamme absoluuttista totuutta. Sitä ei ihmistutkimuksen tiedonkäsityksen mukaan ole olemassa, koska todellisuus on sosiaalisesti rakentuva tulkinta maailmasta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 17).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan validiuden ja reliaabeliuden käsitteiden sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa suositaan käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudella viitataan siihen, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tästä ei voi koskaan saada varmuutta, koska tutkittavien kokemukset tutkittavasta aiheesta voivat muuttua jopa lyhyen ajan sisällä. Uskottavuus liittyy siis siihen, kuinka perusteltavissa tutkijan tulkinnat ovat. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.)

Tässä tutkimuksessa uskottavuutta kohentavat tarkkaan harkitut haastattelukysymyksemme. Niitä muotoiltiin tekemämme testihaastattelun sekä ohjaajamme kanssa käymiemme keskustelujen perusteella. Käyttämämme aikamuodot, käsitteet ja kysymysten avoimuus ovat siis perusteltuja valintoja. Vaikka haastattelukysymykset ovat tarkkaan harkittuja, vuorovaikutuksessa on kuitenkin aina kyse tulkinnoista (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232). Haastateltavalla ja tutkijalla saattaakin olla eri käsitys samasta termistä, jolloin tutkimuksen uskottavuus kärsii. Vaikka tutkijan ja tutkittavan ymmärrykset termistä olisivatkin hyvin samankaltaisia, tutkimuksen luotettavuutta heikentää myös haastateltavan taipumus antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Jos opettaja kokee auktoriteettinsa olevan riittämätön tai häpeää joita-

kin opetus- tai luokanhallintamenetelmiään, on mahdollista, että opettaja vääristelee vastauksiaan. Tutkijan tulee kriittisesti pohtia muun muassa sitä, kuinka hyvin hän on tutkittaviaan ymmärtänyt ja kuinka hänen oma ilmaisunsa esimerkiksi haastattelussa on voinut vaikuttaa saatuihin tuloksiin (Hirsjärvi ym. 2014, 229).

Laadullisten tutkimustulosten siirrettävyys tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset ovat sovellettavissa uusiin konteksteihin. Tässä on kuitenkin huomattava, etteivät laadullisen tutkimuksen tulokset ole täysin yleistettävissä sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Haastattelun käyttäminen aineistonkeruumenetelmänä hankaloittaa tutkimuksemme siirrettävyyden tarkastelua, sillä on mahdotonta toistaa aineistonkeruuprosessi täysin samanlaisena. Haastateltavan elämäntilanne, virhetulkinat sekä mahdolliset häiriötekijät ovat muuttujia, jotka vaikuttavat haastattelun kulkuun (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Lisäksi kyse on ihmisen kokemuksista, jotka muuttuvat jatkuvasti (Eskola & Suoranta 1998, 211–212).

Tutkijan tietoisuus omista ennako-oletuksista lisää tutkimuksen varmuutta (Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Laadullista tutkimusta tehtäessä täytyy aina olla tietoinen siitä, että tutkijan näkökulma tutkittavaan ilmiöön vaikuttaa tulosten tulkintaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137). Tämä on erityisen tärkeä vaihe fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta tehtäessä, missä tutkijan tulee hyvin kriittisesti pohtia omia ennakkokäsityksiään. Vahvat ennako-oletukset voivat estää tutkijaa näkemästä tutkittavien autenttisia kokemuksia. (Laine 2001, 32–33.) On mahdotonta saavuttaa täysin objektiivinen näkökulma toisen ihmisen kokemusten tarkasteluun. Kuitenkin tietoisuus omista ennako-oletuksista auttaa tutkijaa pohtimaan niiden vaikutusta tulosten käsittelyyn.

Vahvistuvuus tarkoittaa, että aikaisemmat tutkimustulokset tukevat tutkijan tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 211–212). Tutkimuksen vahvistettavuutta voimme lisätä peilaamalla tuloksiamme aikaisemmista tutkimuksista saatuihin tuloksiin. Pohdintaluvussa tarkastelemme tutkimuksestamme saatuja tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Arvioimme myös tarkemmin

tutkimuksemme luotettavuutta muun muassa vahvistettavuuden näkökulmasta.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää selostaa tutkimusprosessin kulku mahdollisimman täsmällisesti. Tämä antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta sekä tutkimukseen liittyvien ratkaisujen perusteita. (Hirsjärvi ym. 2009, 261–262.) Pyrimmekin avoimuuteen niin tutkimusprosessin kuvailussa kuin tulosten esittelyssä ja pohdinnassa. Tuemme tuloksiamme sekä pohdintaamme haastattelunäytteiden avulla. Lisäksi perustellemme tekemiämme aineistonkeruu- ja analyysimenetelmävalintoja tutkimuskirjallisuuden avulla. Olemme pyrkineet tekemään selkeän, avoimen ja perustellun tutkimuksen sekä varmistamaan, että lukija voi luottaa raportoinnin eettisyyteen ja luotettavuuteen.

4.6 Eettiset ratkaisut

Jotta tieteellinen tutkimus olisi eettisesti hyvää, tutkimusta tulee tehdä noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Hyvän tieteellisen käytännön tunnusmerkkejä ovat muun muassa tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttävien tiedonkeruu-, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttö; rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tulosten esittelyssä ja arvioinnissa; avoimuus ja vastuullisuus viitattaessa muiden tutkijoiden töihin; tutkimuslupien hankkiminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Lisäksi tutkijan on varmistettava tutkimukseen osallistujien anonyymiyden säilyminen (Hirsjärvi ym. 2009, 23–26). Hyvä tieteellinen käytäntö ohjaa tutkijaa läpi tutkimuksen teon laajan prosessin aina suunnittelusta loppusanoihin asti. Toisin sanoen tutkija tekee eettisiä valintoja tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19).

Myös tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu. On pohdittava muun muassa tutkimuksen tarkoitukseen, tavoitteisiin sekä aiheenvalintaan liittyviä kysymyksiä. Ei ole eettisesti kestävää valita merkityksetöntä tai muodinmukaisista aiheita. (Hirsjärvi ym. 2009, 24–25.) Valitsimme aiheeksemme nuorten ja ko-

keneiden opettajien auktoriteetin vertailun, koska se meille tuntui merkitykselliseltä ja innostavalta. Uskoimme saavamme tämän tutkimuksen teon myötä myös tukea omalle työurallemme. Aiheen valintaa tuki se, ettei tällaista vertailevaa tutkimusta ole tehty Suomessa.

Plagiointi tarkoittaa toisen työn, ideoiden tai tulosten luvaton lainaamista tai esittämistä omana tekstinään. Myös asianmukaisten lähdeviitteiden merkitsemättä jättäminen ja epäselvä lähteeseen viittaaminen ovat plagiointia. Itsensä ja toisten työn plagioiminen on vilppiä, ja loukkaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. (Hirsjärvi ym. 2009, 26, 122.) Tutkimuksemme teoriaosassa erittelemme auktoriteetin käsitettä ja tarkastelemme muun muassa auktoriteetin syntyä sekä yhteiskunnallisen muutoksen vaikutusta opettajien auktoriteetille. Teoriaosuutta kirjoittaessamme hyödynsimme molempien tutkijoiden kandidaatintutkielmissa käytettyjä lähteitä, sillä näitä varten tekemämme auktoriteetikäsitteen tarkastelu oli hyvin pitkälti pätevää myös tämän tutkimuksen aiheen kannalta.

Pro gradu -tutkimuksen teoriaosuus ei kuitenkaan ole vain yhdistelmä molempien tutkijoiden kandidaatintutkielmien teoriaa. Tarkastelimme ja luimme lähteitä uudesta näkökulmasta sekä etsimme runsaasti uusia lähteitä. Muokkasimme ja täydensimme auktoriteetin teoriaa sekä ja valikoimme sellaisia lähteitä, jotka tukivat tutkimusongelmamme tarkastelua. Tämä on perusteltua, sillä relevanttiin kirjallisuuteen tutustuminen auttaa muun muassa aiheen rajaamisessa, aineiston keruussa sekä tutkimuskysymysten muodostamisessa (Hirsjärvi ym. 2009, 109–112). Pohdintamme puolestaan on eräänlainen vuoropuhelu omien tuloksiemme ja aikaisemman tutkimuksen välillä. Pyrimme kuvailemaan, miten omat tuloksemme nivoutuvat aikaisempaan tutkimukseen.

Haastatteluun tutkimusmenetelmänä liittyy paljon eettisiä ongelmia. Yksi ongelma on se, kuinka paljon tutkijan tulisi antaa haastateltavalle tietoa tutkitavasta aiheesta. Tietoa ei tulisi antaa liikaa, jottei se ohjaile haastateltavan vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19.) Toisaalta haastateltavalla on oikeus saada etukäteen tietoa tutkimuksen aiheesta, tavoitteesta ja toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2009, 25). Pro gradu -tutkimusta varten haastattelemillemme opettajil-

le kerroimme lyhyesti tutkimuksemme aiheen ja tavoitteet. Toisaalta keväällä 2013 Hallikaisen kandidaatintutkielmaan haastatellut opettajat eivät tuolloin tienneet pro gradun aiheesta, sillä se ei ollut vielä tuolloin täysin selvillä. Näiltä osallistujilta on kuitenkin saatu suostumus aineiston hyödyntämiseksi jatkotutkimuksessa. Myös pro gradua varten haastattelemamme opettajat antoivat suostumuksensa käyttää haastatteluja tutkimusaineistona.

Haastateltavien anonymiteetin pyrimme salaamaan kertomalla heistä vain sukupuolen, iän viiden vuoden tarkkuudella, työkokemuksen sekä ammatinimikkeen. Lisäksi keksimme heille pseudonyymit lukemisen helpottamiseksi. Pyrimme kunnioittamaan haastateltavien ajatuksia litteroimalla haastattelut mahdollisimman tarkasti. Tulosten esittelyssä tosin lyhensimme litteroitua aineistoa esimerkiksi poistamalla mielestämme sisällölle merkityksettömiä tilkesanoja (*niinku, sillee*).

Muutama haastateltu opettaja ajatteli auktoriteetin olevan opettajille arka aihe. Omasta auktoriteetista puhuminen voi olla hyvin henkilökohtainen kokemus, varsinkin jos opettaja kokee auktoriteettinsa olevan vahvasti yhteydessä persoonaansa. Hyvä haastattelija onkin sensitiivinen haastateltavan antamille sanattomille ja sanallisille vihjeille, ja huomaa, jos keskustelu muuttuu liian ahdistavaksi tai tunnepitoiseksi. Haastattelija siis huolehtii siitä, että haastateltava tuntee olonsa turvalliseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 68–69). Haastattelujen ilmapiiri oli tutkijoiden mielestä leppoisa ja rento. Opettajat olivat avoimia ja uskalsivat kertoa myös niistä ominaisuuksistaan, joiden kokivat heikentävän auktoriteettiaan. Eettisyyden kannalta oli tärkeää osoittaa ymmärrystä ja myötätuntoa myös puhuttaessa auktoriteettiin liittyvistä haastavista ja kipeistä kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 68–69).

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme tulokset tutkimuskysymys kerrallaan. Lukemisen helpottamiseksi olemme jakaneet luvun alalukuihin tutkimuskysymystemme mukaisesti. Tarkastelemme näitä tuloksia suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin tutkielmamme pohdintaosiossa.

5.1 Opettajan auktoriteetin rakentuminen

Seuraavaksi erittelemme opettajan auktoriteetin rakentumiseen vaikuttavia osa-alueita. Kuvailemme, mitä asioita opettajat kuhunkin osa-alueeseen liittävät.

5.1.1 Persoona

Opettajat antavat persoonan käsitteelle monenlaisia merkityksiä. He kuvailevat persoonaa kokonaisvaltaisesti opettajan luonteeksi, mutta toisaalta myös hyvin yksityiskohtaisesti luonteenpiirteiden ja ominaisuuksien kautta. Lisäksi opettajat puhuvat persoonasta vuorovaikutuksessa ilmenevänä tekijänä. Ennen kuin erittelemme opettajien ajatuksia siitä, miten persoona vaikuttaa auktoriteetin rakentumiseen, esittelemme muutamien opettajien ajatuksia siitä, mitä persoona on.

Erityisen paljon persoonastaan puhuu Ulla. Hän kuvailee persoonaansa tavalliseksi useaan otteeseen. Lisäksi hän pohtii sitä, miten hänen persoonansa heijastuu oppilaisiin.

Ulla: "Mutta en mä usko, että mä oon niinkun, että mä olisin niin säteilevä persoona. Hehe. Mä oon vähän tämmönen jäykkä tyyppi. --- Että mä en oo mikään hiroeen semmone loistelias ja pelle tyyppi. --- Et se ei perustu mihinkää tälläsi, mihinkää hiroeen huumorijuttuihin tai sellasiin sirkustemppeuihin eikä sellaseen. Et niitä mä en niinku jaksa. Mä en oo niinku sen tyyppinen ihminen. --- Mä oon

hirveen ujo, liian kii ujo. --- Sitte toisaalta mä oon hirveen vaativa itseäni kohtaan, mikä varmaan on aiheuttanu sen, et mä oon ollu aika vaativa myöskin lapsia kohtaan."

Kuten Ulla, myös Rauni kuvailee, että opettajan persoonana voi olla erikoinen: *"No mä sanosin että niinku joka koulussa ehkä yks tai kaks semmosta niin erikoispersoonia, jotka niinku muodostaa jo semmosen, vähä niinku sketsissä joku hahmo. Et on niinku omanlaisesa semmonen hahmo."* Vahvasta persoonasta puhuu lisäksi Pekka, joka liittää persoonallisuuteensa särmikkyuden ja rauhoittumisen: *"Että tota varmaa olin nuorempana särmikkäämpi kun nykyää, että niin ne särmit siitä vaa pyöristyy ---"* Myös Saija ajattelee olevansa hallitsevan persoonan sijaan turvallinen, luotettava, tasa-arvoinen ja innostava persoonana.

Virve liittää persoonansa laajasti olemukseensa: *"No, persoonasta. Siitä, että millä tyylillä sää kävelet sinne luokkaan ja miten sä esittelet ittes ja... Ähh, mitä sää niinko annat, nii, itestäs sille luokalle."* Myös Anita toteaa, että auktoriteetti on hyvin persoonakohtainen asia, mikä tekee siitä myös henkilökohtaisen ja aran keskusteluaiheen. Hän kuvaa, miten tunne auktoriteettina epäonnistumisesta vaikuttaa hänen kuvaansa omasta itsestään: *"Se (auktoiteetti) on jotenki semmonen niin persoonakohtanen juttu. Et sitte täytyy olla aika semmonen vahva ihminen että sitte jotenki uskaltautuu puhumaan niistä asioista. Tai mä ainakin herkästi ajattelen niin että se on, jotenki että mussa on jotaki vikaa jos joku oppilas käyttäytyy tietyllä tavalla mun tunnilla."*

Auktoriteetin osa-alueista persoonana nousee esille lähes kaikissa haastatteluisissa. Opettajat kokevat auktoriteettinsa olevan yhteydessä persoonansa, ja perustuvan vahvasti tai ainakin osittain persoonalle. Vaihtelua on siinä, kuinka merkittävänä osana auktoriteettia persoonallisuus nähdään. Esimerkiksi Pekka sanoo, että hänen persoonallaan ja auktoriteetillaan on vahva yhteys. Hän kokee persoonansa vaikuttavan muun muassa siihen, miten hän toimii ja käyttäytyy eri oppilasryhmien kanssa: *"Kyllä mä omasta persoonastani lähtisin kuitekin. Että se on, se on se niinkun tärkein asia... Että sitte käsittelee sitä, tai miten pystyy itteensä käsittelemää minkäkii ryhmän kanssa ---"* Myös Helena kokee auktoriteetin olevan persoonakohtainen ominaisuus: *"Sähän voit olla, siis tää auktoriteettihan on*

kyllä tosi persoonakohtainen. Siis sehän on, sun, minkälainen sun oma persoona on. Siitähän se paljon lähtee."

Ulla ei koe persoonansa ja auktoriteettinsa yhteyttä kovin vahvaksi. Hän kuvailee itseään ujoksi ja tavalliseksi opettajaksi, eikä koe persoonansa olevan niin voimakas tai erityinen, että se auttaisi häntä auktoriteetin rakentamisessa. Hän pohtii, että persoonan sijaan hänen auktoriteettinsa perustuu pitkälti jokapäiväiselle kanssakäymiselle ja sille, että hän pystyy luomaan luokkaan turvallisen ilmapiirin. Ulla kokee, että hänellä olisi opettajana enemmän annettavaa, jos hän olisi hieman rohkeampi. Toisaalta hän on vaikuttaa hyväksyneen ujuutensa ja pohdiskelevuutensa ja rakentavansa auktoriteettiaan tavalliseksi kuvailmansa persoonan pohjalle.

Tarkastellessaan auktoriteettinsa rakentumista Rauni ei puhu juurikaan siitä yksityishenkilön persoonasta, joka hänellä on virkamiesammattin ja koulumaailman ulkopuolella. Sen sijaan hän kertoo, että hänen auktoriteetti-asemansa rakentuu hänen virkamies- eli opettajapersoonansa kautta: *"Ja sitte jos mä niinku ite mietin palautetta, mitä mä oon omasta opettajapersoonastani niinku saanu, nii että mä oon semmone rento ja mukana on niinku huumoria ja semmonen luottamus. Eikä niinku semmosen vihaisuuden tai tiukkuuden kautta. Niin sillä oon niinku saanu sen oman asemani.*

Kuten Ulla, myös Rauni ajattelee, että vahva tai erikoinen persoona voi auttaa opettajaa auktoriteetti-aseman saavuttamisessa: *"Ja sitte taas jos opettajan auktoriteettia ajattelee, niin sitten on semmosia, osa opettajista on semmosia suuria persoonia, jotka tavallaan semmosella niin värikkäällä persoonallisuudellaanki niinku hankkii sen auktoriteetti-aseman siinä. --- Et oppilaatki tietää, et toi on tollanen. Ja siitä lähtee se auktoriteetti-asema."* Ulla ja Rauni eivät kuitenkaan koe itse olevansa niin erikoisia tai loisteliaita persoonia, että se auttaisi heitä auktoriteetti-aseman saavuttamisessa. Sen sijaan he kokevat auktoriteetti-asemansa rakentuvan jokapäiväiselle kanssakäymiselle ja huolellisesti tekemälleen perustyölle.

Saijan ajatukset persoonan ja auktoriteetin yhteydestä mukailevat Ullan ja Raunin kokemuksia. Myös Saija kokee auktoriteettinsa perustuvan persoonalleen. Hän kuitenkin toteaa, ettei halua oman persoonansa saavan liian paljon

huomiota luokassa, sillä tällöin oppilaiden persoonat saattaisivat kadota opettajan persoonan taakse. Toisin kuin Ulla, Saija ei siis varsinaisesti mainitse olevansa hillitty opettaja, vaan pikemminkin kertoo haluavansa välttää tuomasta persoonaansa liikaa esille.

Tutkija: "Joo. Tota, miten sie kuvailisit siu omaa auktoriteettia? Mille tekijöille siun auktoriteetti perustuu?"

Saija: "No, totta kai mun persoona."

Tutkija: "Mm-m."

Saija: "Mikä on iso asia, mikä nyt varmastikki kaikilla opettajilla tulee väkisinkin siihen. Mut tietenkää en haluu olla liian semmonen, liian iso persoona. Et sitte tavallaa oppilaat, oppilaitten persoonat niiku katoaa sinne."

Ulla ja Saija siis ajattelevat persoonansa olevan yhteydessä auktoriteettiin. Vaihtelua on siinä, millaisena he kokevat tämän yhteyden: Saija tuntuu häivyttävän persoonaansa tarkoituksella antaakseen tilaa oppilaiden persoonille. Ulla puolestaan ajattelee, että hänen persoonansa on jo lähtökohtaisesti niin tavallinen, huomaamaton, ettei hänen tarvitse sitä erikseen häivyttää. Rauni puolestaan näkee opettajapersoonansa auktoriteettinsa osana. Raunin haastattelussa ei tule ilmi, mitä hän ajattelee henkilökohtaisen persoonansa yhteydestä auktoriteettiinsa.

Nuori opettaja Noora mainitsee persoonansa vaikuttavan siihen, miten hän toimii oppilaiden kanssa. Hän sanoo persoonansa ja auktoriteettinsa olevan yhteydessä siten, että persoona tarjoaa varaston kommunikaatiokeinoja, joista hän valitsee kussakin tilanteessa mielestään parhaiten soveltuvat keinot. Esi-merkkinä tästä Noora vertailee käyttäytymistään opettajan työssä ja vapaa-ajalla. Molemmissa tilanteissa hänen toimintansa ja valitsemansa kommunikaatiokeinot ovat lähtöisin hänen persoonastaan, mutta kussakin tilanteessa olevat tavoitteet säätelevät Nooran käyttäytymistä. Opettajan työssä hänen kommunikointinsa ja toimintansa on erilaista kuin ystävien kanssa seurustellessa: *"Että tavallaa se että on olemassa sellane tietynlainen niiku kommunikaatiopohja ja varasto, ni*

sit sieltä niinku valikoidaa et mitä missäki tilanteessa käytetään. Et tollaset virkatyössä ni käytetään niitä tiettyjä asioita, mut ei niitä käytetä sit ku ollaa vapaalla ja haluaa tutustua ihmisiin ja viettää kivaa aikaa kavereitten kanssa ja niinku tämmöstä.”

Haastatteluissa nousee esille itseluottamuksen ja rohkeuden merkitys auktoriteetille. Ajattelemme itseluottamuksen ja rohkeuden liittyvän opettajan persoonaan, joten käsittelemme näitä tässä yhteydessä. Esimerkiksi Anita kokee auktoriteettinsa rakentuvan osittain itseluottamuksesta ja rohkeudesta käyttä tarvittaessa valtaa sekä käskettä oppilaita. Virve puolestaan kokee opettajankoulutuksen tuoman tiedon ja taidon tuoneen lisää itseluottamusta. Tämä luo pohjaa auktoriteetille: *”Ni kyl sen neljän vuoden aikana tuli semmone niinku tietopaketti päähä, että kyllähä se nyt on vaikuttanu silminnähdän siihe, niinku siihe työkuva. Ja sitte niinku just et sää pystyt luottamaa siihe itekii. Et ko määhän nyt sanon näi --- et ei voi sanoo et on sataprosenttisesti oikeessa, mutta... Mut siis sillee, et luottamus siihe, et määhän osaan tän jutun. Ni sehä on kans sitä auktoriteetin pohjaa.”*

Rauni puhuu ulkoisen olemuksen vaikutuksesta itseluottamukseen ja tätä kautta auktoriteettiinsa. Hän muistelee omia kouluajojaan: *”--- Ite muistan muutaman semmosen opettajan omalta kouluajalta, jotka oli epävarmoja. Joista näky semmonen sähellys ja epävarmuus ja niin lapset osas tavallaan käyttää sitä hyväkseen. Että tuo ihminen ei ole varma mitä hän tekee, eikä hän oikein tiiä, mihin meidän pitäis tässä pyrkiä. Nii sitte sitä ruvettiin käyttämään hyväksi.”* Rauni sanoo, että epävarma opettaja voi harjoitella itsevarman roolin ottamista, mikä välittyy oppilaillekin. Pekka puolestaan tarkastelee itseluottamuksen ja auktoriteetin suhdetta toisesta näkökulmasta. Hän sanoo, että auktoriteetti tuo opettajalle itseluottamusta ja varmuutta työhön. Itsevarmuus siis luo auktoriteettia, ja toisaalta auktoriteetti myös kasvattaa itsevarmuutta.

5.1.2 Pedagoginen asiantuntijuus

Moni opettaja kokee persoonansa lisäksi myös pedagogisen asiantuntijuutensa olevan osa auktoriteettiään. Esimerkiksi Linda puhuu oppilaista välittämisestä ja sensitiivisyydestä auktoriteettinsa osana. Hän sanoo, että opettajan on ansaittava auktoriteettiasemansa, jotta auktoriteettisuhde saa syvän merkityksen.

Lindan mukaan hänen auktoriteettinsa rakentumista tukee se, että oppilaat tietävät opettajan välittävän heistä. Tämän vuoksi oppilaat eivät myöskään halua tuottaa pettymystä opettajalleen, vaan pyrkivät useimmiten käyttäytymään tämän toiveiden ja ohjeiden mukaisesti.

Erityisen paljon pedagogisesta asiantuntijuudesta auktoriteettinsa osana puhuu Helena. Hän toteaa auktoriteetin rakentuvan pitkälti persoonalle, mutta toteaa, että pelkkä persoona yksin ei riitä auktoriteetin saavuttamiseen. Persoonan lisäksi opettaja tarvitsee myös pedagogista asiantuntijuutta, tietoa oppimisesta ja opettamisesta. Lisäksi opettajan täytyy osoittaa oppilaille kykenevänsä opettamaan asioita ymmärrettävällä ja oppilaita motivoivalla tavalla.

Helena: "Mut ei se pelkkä persoona. Ei, ei vaikka sä oisit kuinka mukava ja keksisit kaikkee niin kyllä mä luulen että kuule se, että minkälainen asiantuntemus sulla kuitenkin on. Kuinka paljon sä pystyt tietämään? --- Luottaako ne lapset siihen et ope tietää? Pystyykö ope opettamaan niin et he arvostaa sen open opettamista?"

Tutkija: "Mm. Eli tarkoitatko sä nyt sitä että siihen auktoriteettiin kuuluu se persoona ja sitte se asiantuntemus?"

Helena: "Nii, mä... --- Asiantuntemus on ehkä väärä sana, mut se että siis sä pystyt osottamaan lapsille, että sä tiedät asioita, asioista pystytään ottaa selvää, sä pystyt opettamaan sen lapsille niin, että lapset ymmärtää sen."

Myös Rauni tarkastelee pedagogista asiantuntijuuttaan auktoriteettinsa osana alueena. Hänen mielestään opettajakuva on muuttunut, mikä vaikuttaa myös siihen, millaista auktoriteettia opettaja tarvitsee: *"Ja sitte taas nykyopettajus menee semmosta asiantuntija-auktoriteettia kohti. Että opettaja on niinku, tietää sen asian ja etsii sen parhaan keinon, miten oppilas oppii."* Raunin kokeekin saavuttavansa oppilaiden luottamuksen ja tätä kautta myös auktoriteettiasemansa lähinnä hyvin tekemänsä perustyön kautta. Hän kokee, että tehokkaan opettamisen myötä oppilaat huomaavat Raunin olevan hyvä opettaja, mikä on osaltaan rakentamassa Raunin auktoriteettia.

Ulla puhuu pedagogisesta asiantuntijuudesta hieman eri näkökulmasta kuin Rauni. Raunin mielestä se, että hän tietää, miten oppilas oppii parhaiten, on osa hänen pedagogista asiantuntijuuttaan ja auktoriteettiaan. Ulla puolestaan kertoo, ettei useinkaan tiedä, miten jossakin tilanteessa pitäisi toimia. Toisaalta hän kokee tämän auktoriteettiaan haittaavana tekijänä. Toisaalta hän ajattelee, että tietyissä tilanteissa lasten kannalta on hyvä, ettei heille anneta suoria vastauksia, vaan autetaan heitä pohtimaan, miten he toimisivat tietyssä tilanteessa.

Ulla: "Ja sitte se, että mä en oo hirveen varma aina, mikä on oikein. Niin joskus on helpompi, jos sä voit vaan suoraan sanoa, et asia on niin tai näin. Se olis paljon helpompi opettajan työssä, koska siihen on totuttu, et opettaja sanoo, et asia on näin. Mut ku must ei tunnu siltä, et mä osaan sanoa, et onko se niin tai näin tai pitäiskö mein tehdä niin tai näin. -- Mun mielest se ei pitemmän päälle se ei oo paha, mut joissakii tietyissä tilanteissa, ni se. Se on näis nopeissa tilanteissa, ni se ei oo hirveen hyöä. Et siinä mä en oo hirveen vahva mielestäni. -- Ni se saattaa vaikuttaa, et se välillä se ei oo hyöä. Mut sit välillä mä aattelen, et se on ehkä lasten suhteen, ni se on parempi. Et 'no katotaas nyt, et mikä on tilanne' ja 'mitäköhää nyt tehtäs'."

Myös Virve puhuu pedagogisesta asiantuntijuudestaan osana auktoriteettiaan. Muista opettajista poiketen hän pohtii asiaa kollegoiden näkökulmasta. Hän kokee saavansa tukea auktoriteetilleen sillä, että hänellä on erityisopettajan pätevyyden kautta asiantuntija-auktoriteettia myös kollegoihinsa. Toisaalta hän kokee myös paineita tästä, sillä erityisopettajan pätevyyden tuoma vaatimus osaamisesta kasvaa. Virve kuitenkin kokee, että kollegojen luottamuksella hänen ammattitaitoonsa on ensisijaisesti positiivinen vaikutus hänen auktoriteettiinsa.

5.1.3 Luottamus ja turvallisuudentunne

Auktoriteetin kokeminen oppilaan ja opettajan välisenä suhteena tulee useassa haastattelussa esille siten, että opettajat kokevat luottamuksen ja turvallisuudentunteen olevan merkittävä tekijä auktoriteettisuhteessa. Toiset opettajat puhuvat näiden merkityksestä joko oppilaan näkökulmasta – siitä, että oppilas luottaa opettajaan. Esimerkiksi Ulla pohtii, että oppilaat luottavat opettajaan huomattavasti, että opettaja on turvallinen ja luotettava, ja että opettajaan luottaminen hyödyttää heitä jollakin tavalla. Luottamuksen ja auktoriteetin saavuttamisen kannalta on tärkeää, ettei opettaja valehtele oppilaille, vaan pitää lupauksensa.

Toiset opettajat mainitsevat, että luottamuksen ja turvallisuudentunteen tulisi olla molemminpuolista. Oppilaiden täytyy luottaa opettajan ammattitaitoon ja ohjauskykyyn. Opettajan täytyy vastaavasti luottaa siihen, että oppilaat käyttäytyvät opettajan toivomalla tavalla. Saija tiivistää luottamuksen, turvallisuuden ja välittämisen merkityksen hyvässä auktoriteettisuhteessa.

Saija: "No, hyvä auktoriteetti koostuu mun mielestä siitä, että on se luottamussuhde niihin oppilaisiin. Että oppilaat voi luottaa sinuun ja et sie pystyt myös luottamaan niihin oppilaisiin. Ja varmaan sitä lisää myös se, et myös oppilaat pystyy sit ryhmänä luottamaan toisiinsa. Ettei, ei tarvii pelätä nolatuks joutumista. -- Ja sitte just, no nii se luottamus ja turvallisuus, mikä nyt ehkä liittyy, liittyy aika vahvasti toisiinsa. Et on hyvä olla ja voi olla oma ittensä. Ja kaikki on tärkeitä semmosena ku on. Ja ehkä just se, että opettaja on välittävä, välittävä aikuinen."

5.1.4 Opettajan asema ja aikuisuus

Sekä nuoret että kokeneet opettajat nostavat esille myös opettajan aseman ja aikuisuuden auktoriteettinsa osa-alueena. Asemalla tarkoitamme koulutuksen antamaa pätevyyttä ja titteliä, aikuisuudella puolestaan opettajan fyysistä ikää. Esimerkiksi Anita sanoo auktoriteettinsa koostuvan osittain jo silkasta opettajan asemasta: "No kyllä mun mielestä osa tulee ihan vaan siitä opettajan asemasta. Että sä oot opettaja tai aikuinen siellä luokassa tai koulussa." Myös Ullan mielestä opetta-

jalla on asemansa puolesta luontaisesti auktoriteettia, koska hänellä on tuke-
naan koulun rangaistusvalta. Hän ei kuitenkaan pidä vallalle ja rangaistuksille
pohjautuvaa auktoriteettia hyvänä ja kestäväenä, sillä tällainen vallankäyttö voi
estää oppilasta näkemästä, että opettajalla on hänelle jotain annettavaa.

*Ulla: "Se ei oo sellasta auktoriteettia, mitä mie niinkun pidän hyvänä auktoriteet-
tina. Jos se perustuu vain ja ainoastaan siihen, että on joku valtarakenne takana.
Mut se on ihan sit sama, ku olis Pohjois-Koreassa. --- Eikä se ole, eikä se ole niin-
ku vahvaa. Eli jos ajatellaan, mitä, mikä tarkoitus niinkun opiskelulla ja oppimisel-
la on, ni se on se, se ei oo niinku oikee lähtökohta sille. Eli kyllä sen oppilaan pitä-
niinku jollakin tasolla nähdä, että, että tota... Edes niinku jollaki tavalla ajatella,
et sillä opettajalla on jotaki annettavaa, mikä hänen elämäänsä liittyy."*

Risto puhuu opettajan aseman tuomasta määräysvallasta auktoriteettinsa osa-
alueena, mutta painottaa, ettei kysymys ole hyökkäävästä määräysvallasta. Hän-
nen mukaansa opettajan määräysvalta on sitä, että opettaja pitää huolen asioi-
den sujumisesta toivotulla tavalla. Risto on toiminut myös rehtorina, joten hän
vertailee eroja siinä, miten hän on kokenut auktoriteettinsa ja määräysvaltansa
suhteissa opettaja-oppilas sekä rehtori-opettaja. Hän kokee auktoriteettinsa ole-
van erilaista näissä kahdessa tilanteessa siten, että oppilaiden suhteen jo aikui-
suus ja opettajuus antavat hänelle auktoriteettia: *"Mut totta kai lasten kohallakii,
ni aikuinen opettaja määrää sen, että mitkä asiat täytyy kuitenkin hoitaa."* Kollegoi-
den kohdalla puolestaan pelkästään ikä, opettajuus ja aikuisuus eivät riitä, vaan
rehtorin titteli tuo Ristolle määräysvaltaa.

Osa opettajista ajattelee, ettei opettajalla ole lainkaan valmiiksi annettua
auktoriteettia. Esimerkiksi Rauni sanoo, ettei opettajalla ole auktoriteettia en-
simmäisen kerran luokkaan astuessa, vaan auktoriteetti muodostuu vähitellen.
Tämä tukee Raunin sanomaa siitä, että hän kokee auktoriteettinsa muodostu-
van työn mukana. Toisaalta Rauni sanoo, että auktoriteetin saavuttaminen riip-
puu myös oppilasryhmästä: *"Että riippuen vähä ryhmästä, että joistakin se syntyy*

niinku ihan ittestään, ja joistakin kohdin joutuu sitten tekemään asioita että saa sen auktoriteettiaseman.”

Linda puolestaan sanoo, että opettajalla on näennäisesti auktoriteettia heti ensimmäisestä päivästä alkaen. Tämä auktoriteetti on kuitenkin hänen mukaansa pinnallista. Linda kokee saavuttavansa todellisen, oppilaantuntemukselle ja molemminpuoliselle välittämislle perustuvan auktoriteettinsa vasta kuu-kausien kuluessa.

Linda: ”Mm... No ainakii ite huomannu tässä, että sitä auktoriteettia ei tavallaan, vaikka se siellä luokassa onki tavallaan näennäisesti niinku heti ensimmäisestä päivästä alkaen, mutta se on siis jotenkii ansait- ansaittava sen opettajan se. Niinku se auktoriteettiasemansa, semmone niinku toivottu auktoriteettiasema... Et saa sen syvemmän merkityksensä. --- Et se ei oo niinku päivissä eikä viikoissa. Et just ehkä sillei, että tutustuu niihin oppilaisiin... Silleen, et saa ne tavallaa omalle puolelleen ja...”

Noora kertoo rakentavansa auktoriteettiaan varsinkin lukuvuoden alussa ensisijaisesti aseman ja tiedon pohjalle. Nooran mukaan hän on lukuvuoden alussa kivikasvoinen opettaja, jonka tehtävänä on totuttaa oppilaat koulukulttuuriin ja opettaa koulun säännöt ja tavat. Lukuvuoden edetessä hänen persoonansa merkitys auktoriteettisuhteen rakentamisessa kasvaa.

Tutkija: ”Öö jos mentäs nyt tähä iha siun omaa kokemuksee siu omasta auktoriteetista ni... Jos kuvailisit vähä sitä... Että minkälainen se on ja mille tekijöille se siu auktoriteetti perustuu?”

Noora: ”Ensimmäiset viis viikkoo elokuun koulun alotuksesta se on hyvin tällainen niinku tieteellislähtöinen ja kivikasvomainen... Ja todella yli niinku tiukka. Että puhun pelkästään asiaa kirjakielellä. Puhuttelen oppilaita esimerkiksi niinku että herra Virtanen ja neiti Virtanen. Ja tavallaa se tuo siihe sitä et ”okei, et toi ope puhuu oudosti”. --- Mut et sit se myös saattaa hämmentää sitä oppilasta sen verra. --- Et ne ohjeet voi sit antaa kyl uusiks. Mut et sitä että millä tavalla sie saat sen homman sujumaa siin alussa, ni sitä ei voi ikinä niinku tehdä uusiks.”

Tutkija: "Mm."

Noora: *"Mut et se ensimmäiset viis viikkoo siel sillo sorvataa se koulun ja luokan kultturi, et millä tavalla käyttäydytään toisiamme kohtaan. --- Eli tavallaa et ensi koulutetaa tavoille ja sen jälkee niinku ruetaa yhdessä niinku menemää niihi asioihi sisää. Että totaa alus se on hyvin tiukka ja johdonmukane ja asiakeskeine ja tieteellinen ja sit sen jälkee siihe tulee se ehkä oppilaitten näkökannalt se tavallaa sydän ja sellane niinku ylitsevuotava inhimillisyyys mukaan. Mut sit se tavallaa mie otan sen heti pois, jos se homma ei pelaa. Et sit tulee taas se pelkkä järjestyskieli ja asiapitonen kieli. Et tavallaa et se osottaa sille oppilaalle, että silloin ku te osaatte hoitaa oman hommanne ja olla asiallisesti, niin silloin minun kanssa on hivoittävään mukava asioida ja heittää läppääki tässä tunnin kuluessa."*

5.1.5 Tieto ja aineenhallinta

Aseman ja opettajuuden lisäksi muutamat opettajat nostavat esille myös oman aineenhallintansa ja tietopohjansa merkityksen auktoriteetilleen. Opettajat pitivät välttämättömänä, että opettajalla on enemmän tietoa opetettavasta aineksesta kuin oppilailla. Esimerkiksi Noora kokee auktoriteettinsa rakentuvan osittain tietopohjan ja aineenhallinnan kautta. Tästä esimerkkinä hän mainitsee, että käyttäessään ammattitermistöä oppilaat huomaavat hänen olevan ammattilainen, ja että hänen ammattitaitonsa auttaa heitä oppimaan.

Myös Anita puhuu aineenhallinnan merkityksestä auktoriteetilleen. Hän kokee aineenhallintansa vaikuttavan varmuuteensa opettajana, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaisiin ja heidän käytökseensä: *"Ja sitte yks juttu muuten mikä mun piti sanoo siihen että mikä vaikuttaa siihen auktoriteettiin. Sen mä oon huomannu että niinku luokkatilanteissa se että mä hallitsen sen opetettavan aineksen. --- Mun mielestä se vaikuttaa tosi paljo. Koska sit kun mä en oikein hallitse sitä, jos en hallitse, on semmonen tunti vaikka, niin sit musta se mun oma epävarmuus siirtyy niihin oppilaisiin."*

Helena kertoo, että laaja tietämys uskonnon sisällöistä toi hänelle varmuutta opettamiseen ja auttoi täten myös auktoriteettiaseman rakentumisessa. Aineenhallinta toi Helenalle myös rohkeutta elävöittää opetusta erilaisilla kei-

noilla, mistä oppilaat nauttivat. Rauni puolestaan puhuu aineenhallinnan merkityksestä lähinnä aineenopettajan näkökulmasta. Hän kokee, että toimiessaan aikoinaan tekstiilityön aineenopettajana hän sai arvostusta omien käsityötaitojensa myötä: *"Niin siinä taas siinä, siinä tekstiilityössä nimenomaan se opettajan omat taidot ja semmonen yksilön ohjaaminen on niinku tärkeintä. Nii sitte niinku sen oman aineenhallintansa kautta on lapsille ollu niinku semmonen, että toi ope osaa neuvoa mulle tämän housujen ompelun tai tän loimen laittamisen kangaspuihin. Että sitä kautta niinku on saanu sen arvostuksen."*

5.1.6 Kunnioitus

Opettajat kokevat auktoriteettinsa rakentuvan osittain myös oppilaiden antamasta kunnioituksesta. Kuten luottamuksen, myös kunnioituksen tulisi olla molemminpuolista auktoriteettisuhteessa. Esimerkiksi Risto sanoo, että kunnioitus luo perustan auktoriteettisuhteelle: *"Kunnioituksen kauttahan se auktoriteetti tulee. Ja se pitää olla molemminpuolinen kunnioitus."*

Virve sanoo, ettei hänelle kukaan henkilö ole valmiiksi tittelinsä puolesta auktoriteetti, vaan henkilön on jotenkin ansaittava Virven kunnioitus: *"Et se auktoriteetti kunnioittaa sitä toista ja sitten se toinen kunnioittaa sitä auktoriteettiä. Ja sit se niinko syntyy niinko ajan kanssa, että tota... Et mulle henkilökohtaisesti ainakaan kukaan ihminen ei oo niinko valmiiks auktoriteetti. Että tota... Kukaan ei ole valmiiks auktoriteetti oman niinko tittelinsä puolesta. Et tavallaa auktoriteetti pitää niinko ansaita, auktoriteettiasema."* Näin ollen Virve ei myöskään oleta saavansa oppilaiden kunnioitusta pelkän opettajan tittelinsä kautta, vaan kokee saavuttavansa oppilaiden kunnioituksen perustelemalla toimintaansa.

Anita on sitä mieltä, että molemminpuolinen kunnioitus muodostuu muun muassa järkevistä ja perustelluista säännöistä, ja näin edistää hänen auktoriteettiaan: *"Että jos sitä auktoriteettia käyttää niinku oikeisiin asioihin, että ei oo mittään semmosia että 'meeppä hakemaan mulle kupillinen kahvia' --- Vaan että – ehkä se liittyy siihen kunnioitukseen – että ne on semmosia järkeviä ja niinku selitettyjä sääntöjä ja oppilaat ymmärtää mistä ne niinku tulee."*

Rauni mainitsee esimerkin mielestään vääränlaisesta kunnioituksesta, joka perustuu pelolle: *”Eikä silleen että mä oisin pelottava, että laps sen takia niinku kunnioittais opettajaa, että täytyis pelätä.”* Kunnioitusta tulee hänen mukaansa saavuttaa myönteisyydellä, ei pelottavuudella tai rankaisevuudella.

5.1.7 Johdonmukaisuus

Oppilaiden luottamuksen ja kunnioituksen saavuttamista edistää opettajan johdonmukaisuus. Oppilaan täytyy pystyä luottamaan siihen, että opettaja pitää johdonmukaisesti kiinni koulun säännöistä ja toimintatavoista eikä tee mielivaltaisia päätöksiä. Pekka tiivistää luottamuksen ja johdonmukaisuuden yhteyden seuraavasti: *”Ja oppilaat luottaa siihen, että, että sitten taas mun käyttäytyminen eri tilanteissa on johdonmukasta ja samanlaista.”*

Johdonmukaisuuteen liittyy myös rajojen asettaminen. Esimerkiksi Saijan mukaan auktoriteettiaseman saavuttamisen kannalta on välttämätöntä, että opettaja uskaltaa asettaa oppilaille rajoja. Myös Virve kokee, että rajoista kiinni pitäminen tukee hänen auktoriteettiaan. Rajat luovat osaltaan turvallisuuden tunnetta oppilaille, mikä puolestaan auttaa opettajaa auktoriteettisuhteen rakentamisessa.

Virve: ”Ja sitte miettii et jossain ku on tosi oudossa luokassa, esimerkiks kutosluokkalaisille, ni sitte... Et niinko et pitää niist rajoista kiinni. Ehkä ne hirveen helposti sä niinko lähet luisumaa ja sä haluut olla se hyöä tyyppi. Mut sit et kumminkaa voi loppujen lopuks olla hirveen hyöä tyyppi et sä piät niist rajoista kiinni, mitkä on niitä ennalta sovittuja. Ni sit semmone --- pettymysten tuottaminen myöskin niissä. Et hei, et tää oli nyt sovittu. Ja nyt, nyt et pitäny ite kiinni niistä ja, et tapahtuu. Ni sit sekii luo sellasta... Niinko rajat on rakkautta, myöskin.”

5.1.8 Tilannetaju

Opettajan kyky toimia tilanteen vaatimalla tavalla eli tilannetaju nousee muutamissa haastatteluissa esille osana auktoriteettia. Linda tarkoittaa tilannetajulla

opettajan joustavuutta, minkä hän liittää opettajuuteen myös laajemmin: *”Et opettajanki pitää varmaa olla aika joustava. Että ei oo mitää yhtä oikeeta opettajuutta. Tai et pitäs aina toimii samalla tavalla, vaa mennä vähä niinku sen ryhmän mukana.”*

Noora korostaa johdonmukaisuuden merkitystä auktoriteetin saavuttamisessa erityisesti lukuvuoden alussa, jolloin oppilaat totutetaan koulun toimintatapoihin ja sääntöihin. Tällöin opettajan on huolehdittava siitä, että asiat tehdään aina suurin piirtein samalla tavalla, eikä sijaa joustavuudelle juurikaan ole. Vaikka Noora kokee persoonansa vaikuttavan paljon auktoriteettisuhteen rakentumiseen, hän kertoo, että varsinkin lukuvuoden alussa hänen auktoriteettinsa on hyvin traditionaalista ja tiukkaa. Hän kertoo puhuttelevansa oppilaitaan sukunimellä ja käyttävänsä asiapitoista ja tieteellistä kieltä. Kuitenkin oppilaiden tottuessa koulun ja opettajan tapoihin opettaja voi olla joustava ja tehdä erilaisia päätöksiä tilanteesta riippuen. Noora kertookin löysentävänsä otettaan lukuvuoden edetessä, mutta palaavansa heti tiukkaan opettajan rooliin, jos oppilaiden käytös muuttuu asiattomaksi.

Myös Helena kokee, että opettajan tilannetaju on tärkeä työkalu auktoriteetin saavuttamisessa. Hän kuvailee uransa alkuvaiheilta tilannetta, jossa joutui tiukkaan äänensävyyn komentamaan oppilaita. Tuolloin hän koki epäonnistuneensa, koska ei ollut ennen joutunut käyttämään autoritaarisia keinoja. Hän kuitenkin kertoo, ettei nykyään enää kanna syyllisyyttä komentaessaan oppilaita. Nykyään hän ajattelee, että joutuessaan komentamaan oppilaita tiukkaan sävyyn komentaminen on oikeutettua. Helenan ajattelu komentamisesta vaikuttaa siis muuttuneen mustavalkoisesta joustavampaan. Hän on oppinut arvioimaan sekä omaa käytöstään että oppilaiden käytöstä huomioiden tilanteen: *”Ja nyt mä en enää niinku kanna syyllisyyttä siitä. Koska silloin jos mä todella joudun sanoa vähä tiukemmin, mun mielestä se on silloin oikeutettua. --- Ja se on ihan totta: lapset kokee sen turvallisuuuden tunteen, jos se tilanne on sulla hallussa. Eikä se oo semmonen kaoottinen tilanne.”*

Ulla sanoo, että auktoriteetti ilmenee kykynä luoda vaihtelevissa tilanteissa mahdollisimman monelle oppilaalle mahdollisimman tehokas oppimisko-

kemus. Näin tilannetaju vaikuttaa laajasti paitsi auktoriteettiin myös oppilaiden kasvatukseen.

Ulla: "Ajatellaan nyt vaikka et on kakskyt lasta luokassa. Laitetaa kakskyt erilais- ta ihmistä yhteen... Niin sehä se tilanne voi tulla hirmu monenlaiseks. Voidaan ajatella, et joku tekee siellä vähän mitä sattuu. Tai sitte voi ajatella, et tehää yhteisesti jotai, mikä ei aina sitte kaikkia miellytä. --- Ni siinä tapauksessa, jos ai- kuisella on auktoriteettia, ni mie kuvittelisin, et hän pystyy niinku luomaa sellaa- sen tilanteen joka ois kaikille niiku siinä tilantees semmone optimaali, että siitä sais irti kohtuullisen hyvin niinku ei ehkä kaikki mutta useimmat. Ja sit ku niitä tilanteita tulee useita, ni se vaihtelis sit vähä kuka mistäki mitäki saa. Eli tulis ta- sapuolisesti niinku sitä hyötyä sen lapsen kasvamisen kannalta. Meijän työhän on hiroeen paljo sitä kasvattamista ja niiku elämään opiskelua. --- Mut et ainakaa alakouluopettaja ei koskaa pääse siitä irti, että on niiku ehkä enemmän kasvattaja ku opettaja. Et siinä kertotaulut jää joskus hyvin toiseks ku taistellaan niinku sel- lasten eri, erilaisten elämään liittyvien asioitten kanssa."

5.1.9 Opettajan roolit

Noora liittää tilannesidonnaisuuteen opettajan eri roolit. Nooran mukaan jokai- nen tunti on kuin eräänlainen pienoisenäytelmä, jossa opettaja on eri roolien vä- lillä hyppivä näyttelijä. Hänen mukaansa opettaja voi näytellä esimerkiksi ren- toa ja sallivaa opettajaa tai tiukkaa ja vaativaa opettajaa sen mukaan, millaista käyttäytymistä opettajalta kukin tilanne vaatii. Noora jopa mainitsee, että ilman näyttelijäntaitoja opettaja on neuvoton, koska yhteiskunnallinen tilanne on vie- nyt opettajalta kaikki keinot pitää kuria ja järjestystä yllä. Noora kertoo hyppi- väänsä eri roolien välillä, ja nämä roolit ovat hänen mukaansa eräänlaisia aukto- riteettikeinoja. Noora jopa pohtii auktoriteettinsa perustuvan pitkälti juuri näyt- telemiselle ja itsensä likoon laittamiselle.

Noora: "Et tavallaa et auktoriteetti ehkä se, ehkä se lähtee siitä että öö käsittää et opettajuudes on kyse tavallaa niiku näyttelemisestä. Et se, et se oppitunti on

ikäänku näytelmä, jos on alkukateetti, loppukateetti. Siinä samal taval ku tarinasakii tapahtuu jotain, on huippupiste ja näin et se tarina kehittyy tiettyy asti. Sit jossain vaiheessa se opettaja itte voi päästä sellaseen niinku flow'hun siinä tunnin niinku organisoinnissa ja samoin ne oppilaat ku ne tekee sitä hommaa ja sit et se pitää vaa niinku ikäänku näytellä läpi, se tunti. Se on ehkä osa sitä niinku sellasta opettajan roolia myös et ei siel olla niinku olemassa niinku omia itsejään, vaan et siel ollaan viemäs sitä opetussuunnitelman sisältöä niinku sillee et ne oppilaat sais siint jotai. --- Öö, eli nyt olla niinku tavallaa siinä yhteiskunnallisessa tilanteessa, että opettaja on täysin kädetön... Ellei sil oo näit näyttelijäntaitoja."

Nooran mukaan roolien vaihtelu myös elävöittää oppimista ja opettamista. Esimerkkejä rooleista ovat muun muassa aiemmin esille tulleet tiukka kivikasvomainen opettaja ja huumorintajuinen rento opettaja. Rooleja heijastetaan erilaisilla keinoilla, esimerkiksi äänenkäytön, ilmeiden sekä eleiden avulla. Tilanne määrittää, millaisen roolin Noora omaksuu kussakin tilanteessa. Noora mainitsee myös, että on tärkeä kohdata oppilas samalla intensiteetillä, jolla oppilas kohtaa opettajan.

Myös Rauni sanoo, että joskus opettajan työ muistuttaa näyttelemistä. Toisin kuin Noora, Rauni puhuu näyttelemisestä ja rooleista kasvatustilanteiden yhteydessä, eikä niinkään varsinaisen oppiainesisällön opettamisesta: *"Ja joskus esimerkiks tunteenhallintatilanteissa, että jos on joku kasvatuskeskustelu. Laps on rikkonu jotain tosi kovasti sääntöjä ja käyny tuolla vaikka toisen päälle ja potkinu ja lyöny. Ja siinäki joskus pitää niinku miettiä, että minkälaisella roolilla sitä esittää. Että onko vihanen, vai onko kauhean harmistunu siitä, että laps taas on unohtanu nämä jutut, niin."*

5.1.10 Ulkoinen olemus

Noora puhuu ilmeistä, eleistä ja karismasta sekä opettajan tehokeinona että osana ulkoista olemusta. Noora pohtii myös pukeutumisen vaikutusta ulkoiseen olemukseensa ja siten edelleen auktoriteettiin: *"Että itse en ikinä luokan eteen mene rytkyissä. Koska sit oppilaat kattoo et 'Mikä toi on? Mitä se tänne tulee meille*

selittää?’ Eli, eli tota itte käytän iha tietosesti niinkuu mustaa jakkupukuu, virkapukua, sukkahousuja, korkokenkiä. Niillä saa myös niinku aikaa sitä auktoriteettia.”

Ulkoisen olemuksen merkitys auktoriteetin osana tuli esille myös muissa haastatteluissa. Helena kertoo oppilaidensa sanoneen, että he päättelevät pelkästä kävelytyylistä, onko opettaja varma vai epävarma. Helena myös toteaa, että hänen napakka ja itsevarma kävelytyylinsä on herättänyt kunnioitusta oppilaissa: *”Yks luokka kirjotti, että ku open kengänkopina kuuluu, ni luokka hiljenee ku taikauskusta.”*

Rauni sanoo, että erityisesti nuoren opettajan täytyy kiinnittää huomiota esimerkiksi ulkonäkönsä saavuttaakseen auktoriteettiaseman: *”Kyllä varmasti nuorella opettajalla täytyyki sitä miettiä, että. Että miten niinku tekee sitä työtä, että saa sen oman asemansa ja varmaan semmosia päätöksiä, että. Ihan jostaki, miten vaikka pukeutuu että onko sen näkönen, niinku luotettavan näkönen opettaja, vai onko jotenki väärin pukeutunu siihen tilanteeseen ja.”*

5.1.11 Oppilaantuntemus

Moni opettaja mainitsee oppilaantuntemuksen osana auktoriteettiaan. Esimerkiksi Virve ja Linda pyrkivät tutustumaan oppilaisiinsa muun muassa keskustelun ja huumorin kautta. Helena sanoo, että oppilaantuntemus luo turvaa oppilaille: *”Ja mitä pitempään sä oot niiden lasten kaa tekemisissä, niin sähän opit tuntemaan heidät ku omat lapset. Mä tajusin, että ei ne lapset tuu tänne hakemaan kaveria. Et täällä taroitsee olla opettaja, joka siis pitää huolen että ihan oikeesti täällä on tavolaan semmonen työrauha ja järjestys, ja heillä on turvallinen olo ku he tietää mitä täällä tapahtuu, ja mitä tehdä.”* Helena myös toteaa, että ajan kuluessa opettaja oppii tuntemaan oppilaat kuin omat lapsensa. Tällöin oppilaat osaavat Helenan mukaan lukea jo opettajan ilmeistä ja eleistä opettajan mielialoja ja päinvastoin.

Oppilaantuntemuksen koetaan edistävän myös tehokasta vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä. Erityisopettaja Anita kertoo, että ajanpuutteen vuoksi oppilaantuntemus jää todella heikoksi. Hän kokee tämän haittaavan opettaja-oppilassuhteen muodostumista: *”No joo, tai se (ajanpuute) haittaa ainaki sitä semmosta oppilaantuntemuksen ja sen semmosen oppilas-opettaja -suhteen, sem-*

mosen hyvän suhteen kehittymistä. Mä koen niin, koska sitten sen todella vähäisen ajan haluais käyttää sitä kuitenkin siihen opettamiseen.”

5.1.12 Ryhmänhallinta

Viimeisenä auktoriteetin rakennuspalikkana nostamme esiin opettajan ryhmän ohjaamiseen liittyvät taidot. Useat opettajat puhuvat ryhmädynamiikasta enemmän kuin yksittäisen oppilaan tuntemisesta. Ryhmädynamiikka liitetään haastatteluissa ryhmän sosiaaliseen toimintaan: oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen sekä opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Pekka sanoo, että opettajan työ helpottuu sitä mukaa, kun opettaja saa totutettua oppilaat koulun säännöille: *”Et, et jos se ryhmä lähtee siinä mukaa helposti ja saadaan niinku systeemit selviks ja muuta, ni. Se on aika paljo siitä kii, että miten onnistuu sen ryhmän kans siinä. Et täytyyks sitä ylläpitää koko ajan, vai onks siinä niinku pelisäännöt selvät ja tota mennää sitä niillä ja kaikki tietää sen, että mitä toivottaa ja sillä mennään.”* Linda puolestaan korostaa ryhmäytymisen merkitystä auktoriteettiaseman saavuttamisessa. Hän sanoo, että oppilaiden ryhmäyttäminen on prosessi, joka vaatii kunnioitusta, välittämistä ja kannustamista: *”Koko sen luokan se, kaikki ne ryhmäyttäminen ja muut on tärkeitä sen opettajanki auktoriteetin kannalta.”*

Helena korostaa erityisen paljon ryhmän merkitystä opettajalle. Hän kuvailee kuvitteellista tilannetta, jossa luokan oma opettaja ei saa luokkaa haltuunsa, toisin kuin vieraileva opettaja tai sijainen, jonka kanssa opiskelu ja vuorovaikutus sujuvat hyvin.

Helena: ”Sillä omalla opettajalla on se ryhmä, mut se ei oo sillä omalla opella halussa. Ja sitte sinne tulee se joku toinen opettaja opettamaan sitä ryhmää. Ja se vieras opettaja, joka opettaa vaan pari tuntia, saakin sen ryhmän haltuunsa. --- Mikä siinä on, että jos joku toinen opettaja saakin sen ryhmän haltuunsa, mutta välttämättä se oma opettaja ei saa. Joku on menny siinä vaiheessa pieleen. Jossakin vaiheessa se on se ryhmän dynamiikka ja se opettajan ja oppilaitten välinen suhde, nii sehän on jossaki vaiheessa sitte... Ja sen korjaaminen, se on se, mikä on hirveen vaikeeta. --- Joku vaan menee, että lapset tavallaan sitte tavallaan sitä toista opet-

tajaa kunnioittaa. En tiedä onko se kunnioituksesta, onko se siitä, et se ope on ehkä humoristisempi, osaa kertoa jotain kivoja juttuja tai se teettää jotain kivempaa juttua. Mistä sä tiedät sen? Miten sä osaat auttaa sitä toista opettajaa?"

Haastattelun lopussa Helena sanoo, että opettajan on hyväksyttävä, että joidenkin ryhmien kanssa vuorovaikutus ei ole sujuvaa. Hän kertoo esimerkin opettamastaan viidennestä luokasta, jonka kanssa ryhmädynamiikka ei hänen mielestään toiminut. Hän kuitenkin huomauttaa, että haastavassa tilanteessa opettaja ei ole yksin. Myös oppilasryhmä on vastuussa tilanteen korjaamisesta: *"Ja sitte ku sä oot siinä oravanpyörässä, siinä että ku se lähti vinksalleen menemään. Siitä on kuule tosi vaikee päästä pois. Mutta toisaalta sä et oo yksin siinä, siinä on se ryhmäki. Ja jos ei se ryhmä suostu ottamaan mitään vastaan, mitään uutta millä lailla voitais niiku yhdessä toimia nii eipä siinä juuri vaihtoehtojakaan sitte oo. Että joskus se vaan menee pieleen."*

Tässä luvussa erittelimme niitä tekijöitä, joista haastattemiemme opettajien auktoriteetti koostuu. Seuraavaksi käsittelemme auktoriteetin kehittymistä.

5.2 Opettajan auktoriteetin kehittyminen

Tässä luvussa tarkastelemme opettajien kokemuksia auktoriteettinsa kehitymisestä. Ensiksi kuvailemme, miten opettajat kokevat auktoriteettinsa kehittyneen. Tämän jälkeen erittelemme tekijöitä, jotka auktoriteetin kehitykseen ovat vaikuttaneet.

5.2.1 Opettajan auktoriteetin muutos uran aikana

Kaikkien haastateltujen opettajien mielestä heidän auktoriteettinsa on kehittynyt paremmaksi. Auktoriteetin koetaan kehittyvän eteenpäin, eikä auktoriteetin kehitystä hidastavia tai haittaavia tekijöitä juuri nostettu esiin. Siinä, miten auktoriteetti kehittyi paremmaksi, on jonkin verran eroja haastateltujen opettajien välillä.

Useiden haastateltujen mielestä auktoriteetti kehittyy jatkuvasti työssä. Osan mielestä auktoriteetin peruselementit, kuten ammattitaito ja aineenhallinta, kehittyvät melko nopeasti työuran alussa, kun taas toisten mielestä auktoriteetin kehitys on hidas prosessi. Nooran mukaan tietynlaisen perusauktoriteetin saavuttaa alle puolen vuoden kokemuksella: *"Ni sitten koko ajanha se tietty pieniä muutoksia tulee ja kehittyi, mut tavallaa et se vakinaispohja muodostuu siin sellases, siin ekas puoles vuodes kyl aika hyoi."* Kokenut opettaja Ulla taas kytkee auktoriteetin erittäin vahvasti persoonallisuuden kehitykseen, joten auktoriteetti ei tämän vuoksi voi tulla ikinä valmiiksi, vaikka kokemusta olisikin kertynyt jo paljon. Myös Saija on sitä mieltä, että auktoriteetti liittyy vahvasti persoonallisuuden kehitykseen, ja sitä tulee kehittää jatkuvasti: *"Et tietenkii oma auktoriteettiasemaa tai muutenki auktoriteettii, ni varmasti se kehittyi koko ajan mitä enemmän tulee kokemusta ja ihan näkee erilaisia ryhmiä ja luokkia. --- Ja sitä pitääkin kehittää jatkuvasti, että. Et varmasti mulla on siis paljon vielä työtä ja tekemistä, tekemistä tän asian suhteen."*

Rohkeuden, varmuuden ja joustavuuden lisääntyminen nousi esiin hyvin keskeisenä teemana. Noora on saanut varmuutta siitä, että on oppinut perustelemaan toimintaansa sääntöjen ja lakien avulla: *"No osa on sillä tavalla niinku ottaa laista joitai esimerkkejä, et esimerkiks vedota perusopetuslakii et se on sit sitä virkamiestekstiä mikä sielt tulee. Et sitä ei ollu alussa. Mut sitte rupes kyrsimää et no et mihi nää jutut niinku perustuu. Ni sitte jos tietää, ni oppilaille voi vaa sanoa, että perusopetuslain pykälän sen ja sen nojalla nytten sinun velvollisuutesi on suorittaa kotitehtäväsi."* Saija taas liittää rohkeuden siihen, että nykyään hän uskaltaa muuttaa suunnitelmiaan oppilaiden reaktioiden mukaan: *"No ehkä myös se, et nyt uskallan ottaa enemmän oppilaiden ideoita ja niinkun mielipiteitä ja muita enemmän huomioo. Et sit on helpompi tavallaa muokata sitä tunnin tai muun kulkua sen mukaa, että mitä asioita oppilailta nousee."*

Kokeneet miesopettajat, Risto ja Pekka, kertovat auktoriteettinsa muuttuneen siten, että nuorempina he olivat tiukempia sekä ehdottomampia opettajia kuin nykyään.

Risto: *"Sehän on muuttunu näitten, siit on kuitenkin nelkytois vuotta aikaa kun mä oon valmistunu, ni silloin ihan nuorena se piti ottaa sillä ehdottomalla... Sän-tillisyydellä, vaatimuksilla, peräänantamattomuudella. --- Vuodet, nää pitkät pit-kät vuodet, on hionu särmiä. Ne on tuonu sitä arvovaltaa joka tapaukses ohimoit-ten harmaantuessa pikku hiljaa. --- Mut et on se muuttunu. Se on hioutunu. Se on rauhottunu. Se on tasottunu. Ja nyt se alkaa olla siinä omassa työkalupakissa niinku semmone luontainen. Ei siihe tarvii kiinnittää huomioo."*

Risto ja Pekka kokevat rauhoittuneensa iän ja kokemuksen myötä ja saavutta-vansa auktoriteetin vähemmällä toimilla kuin nuorempana, jolloin auktoriteetti tuli ottaa tietoisesti haltuun opettajan valta-asemaa hyväksi käyttäen.

Helena kokee, että nykään hänellä on enemmän rohkeutta käyttää auktori-teettia kuin ennen: *"Enemmän se menee siihen että yrittää tavallaan miellyttääkin niitä lapsia. Eikä niin että sä yrittäisit olla se aikuinen. Tavallaan esimerkkinä ja annat tavallaan ne turvalliset rajat. Ja pidät tavallaan sen."* Hänen on kokemuksen myötä helpompi olla aikuinen oppilaiden edessä ja pitää kiinni asettamistaan rajoista ilman, että hän tuntisi tarvetta oppilaiden miellyttämiseen. Tämä on mennyt päinvastoin kuin Pekalla ja Ristolla, joiden auktoriteetti on muuttunut tiukasta ja hieman määräilevästäkin tasaisemmaksi ja pehmeämmäksi.

Rauni puolestaan kokee auktoriteettinsa perustuneen aluksi pitkälti sisäl-tötiedolle. Nykyään hän taas perustaa auktoriteettinsa enemmän pedagogiik-kaan: *"Että yhä enemmän siihen, että opettaja ei ole asiantuntijajohtaja siellä luokan edessä vaan on sellanen ryhmätöihin tai itsenäiseen työhön lasta laittava. Että opiskelu on niinku paljo sitte oppilaalla enemmän itsenäistä ja vertaisopiskelua. Ja opettaja on mukana siinä mahdollistamassa, että ne oppimistilanteet on hyviä."* Raunin mukaan hänen auktoriteettinsa on muuttunut sen myötä, että opettajan rooli yhteiskun-nassa on muuttunut. Aiemmin opettaja oli enemmänkin tiedollinen auktoriteet-ti, kun nykyään taas opettaja toimii ennemmin ohjaajana ja oppimisen mahdol-listajana.

Myös Ulla tuo esiin opettajan aseman muutoksen vaikutukset hänen omaan auktoriteettiinsa: *"Et miust tuntuu, et aikasemmi oli enemmän sitä luonnos-taan lankeavaa auktoriteettia, ku sie vaa olit opettaja. Nyt sen joutuu kyl aika tavalla*

ansaitsemaan. Siis juuri sillä luottamuksella." Ennen opettaja pystyi ansaitsemaan auktoriteetin automaattisesti asemansa perusteella, kun taas nykyään auktoriteetin rakentaminen vaatii Ullan mukaan luottamussuhteen muodostumista hänen ja oppilaiden välille.

Haastateltujen opettajien mukaan auktoriteetti muuttuu ja kehittyy ajan myötä. Auktoriteetin muutos vaikuttaa olevan kullakin opettajalla yksilöllistä, vaikka toki yhteisiäkin piirteitä on havaittavissa. Seuraavaksi siirrymme tarkastelemaan opettajien auktoriteetin kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

5.2.2 Työkokemus

Haastatteluissa nousi esiin monia eri tekijöitä, jotka vaikuttavat auktoriteetin kehitykseen. Työkokemus auktoriteetin kehitykseen vaikuttavana tekijänä tuli esiin jokaisessa haastattelussa. Esimerkiksi Risto pitää työkokemusta kaikkein tärkeimpänä auktoriteettia kehittävänä tekijänä.

Tutkija: "Puhuit aiemmin jo tost työkokemuksesta. Ni minkälaine merkitys sillä on auktoriteetin kehittymisessä?"

Risto: "Se on varmaa se kaikkein suurin merkitys. Kokemuksen myötä oppii sen, että mikä keino toimii, mikä ei ja mitä ei ainakaa kannata käyttää. Ja mie sanoin myöskii aikasemmi jo sen, että - et nii hullulta ku se tuntuuki - ni ikä on aika suuri tekijä siinä."

Linda puhuu siitä, kuinka omien virheiden kautta voi kehittää auktoriteettia, mikäli niistä osaa ottaa opikseen.

Tutkija: "Osaisitko eritellä, et mitkä tekijät on voinu vaikuttaa tän siu auktoriteetin kehittymisee?"

Linda: "No varmaan niinku tää koko aja tää karttuva työkokemus. Ja sit ne, tietysti ku tekee iha hirveesti niit virheitä niinku. Ehkä niistä just sitä oppii... Kaikkein eniten."

Monen opettajan mukaan juuri työkokemuksen tuoma varmuus luo pohjaa auktoriteetin kehittymiselle. Pekka kertoo, että kokemus erilaisista tilanteista on vähitellen kehittänyt hänen auktoriteettiaan: *"Kyllähä nyttekii muistaa, että nuorena oli paljo semmosia epävarmuustekijöitä. Eihä sitä voinu tietää, ku ei mitää kokemusta ollu ni, että mite minkäkilaine tilanne menee ja... Sitte pikkuhiljaa vuosien myötä ni, sitä kokemusta ku karttuu, ni tilanteitte hallinta ja kaikki se varmistuu ja..."* Vaikka Virvellä on kokemusta alle vuoden ajalta, kokee hän jo saaneensa lisää varmuutta omaan työskentelyynsä: *"Et kyl sitä aina varmemmi ja varmemmi niinko astuu uusien oppilaitten eteen."* Eli auktoriteetti ei ala kehittyä vasta kuukausien kuluttua, vaan heti ensimmäisistä kokemuksista alkaen. Helena pitää myös hänen auktoriteettinsa haastamista oppilaiden toimesta tärkeänä auktoriteettia kehittävänä tekijänä, sillä kyseenalaistamisen myötä hän kokee kehittyneensä eniten: *"Se oli ensimmäinen kerta, jolloin mä olin niin nujerrettu. Mutta sit mä oon miettiny jälkikäteen, että semmonen pitää tulla jokaiselle. Jos ei sitä kokemusta tule, etkä sä sieltä nouse ylös. Niin sä oot yhtä kokemusta rikkaampi."*

Työkokemuksen mukana karttuva aineenhallinta on monen opettajan mielestä keskeinen tekijä auktoriteetin kehityksessä. Nooran mukaan opetus sisältöjen omaksuminen on auttanut häntä suuntaamaan huomiotaan omasta opetuksestaan kohti oppilaita: *"Ja sitte myös siitä, että ku opettajan alussa on sillee et saa nyt ne opetussisällöt kaikki handlattu. Niin sitte ku niis ei kokoaja oo sitä et 'ainii, että no toho ehkä viel tarvii lisätä toi' tai et 'tota tarvii viel täsmentää' tai että tällasta. Ni sitte siint on vapautunu sit taas myös resursseja, et pystyy kiinnittää erilaisii asioihi huomiota..."* Myös Anita on sitä mieltä, että sisältöjen hallinta on edistänyt hänen auktoriteettinsa kehittymistä. Opetustilanteet ovat hänen mukaansa nykyään rauhallisempia, sillä hän on varmempi omasta opetuksestaan: *"Mä oon huomannu että nyt kun mä oon saanu sitä kokemusta niin tavallaan mä myös hallitsen paljo paremmin sen opetettavan aineksen. Ja sen myötä niinku vaikka oppitunneilla, jos mä aattelen ihan oppituntitilannetta, niin se on niinku rauhottanu joitaki oppilaita vaikka."*

5.2.3 Ikä, elämäkokemus ja vanhemmuus

Risto nostaa työkokemuksen lisäksi myös iän ja elämäkokemuksen merkityksen korkeaan asemaan oman auktoriteettinsa kehityksessä: *”No ikä tietysti on se kaikkein suurin tekijä. Et kun on nuori, nii siinä helposti auktoriteettinaki sortuu siihe, et lähtee ikään ku kaveriksi. Ja se on se huonoin maholline tapa. Opettaja on kuitenkin se, joka viime kädes ohjaa ja vastaa siit työstä.”*

Vanhemmuus ja isovanhemmuus tuotiin esiin auktoriteetin kehitykseen vaikuttavana tekijänä. Riston auktoriteetti on muuttunut määräävästä pehmeämpään suuntaan, ja yhtenä syynä hän näkee juuri isyyden sekä isovanhemmuuden: *”Ku itellä on lapset ja lapsenlapset ja lapsenlapsenlapset, ni sitä suhtautuu näihin vieraisiin lapsii aika tavol toisel lailla. Ja oon huomannu sen, ettei tarvii todellakaa sitä auktoriteettia tai sitä määräysvaltaa ottaa väkisi, vaa sen saa sitte aika lepposilla keinoilla.”* Anita puolestaan tuo esiin, kuinka hän on oppinut auktoriteettikeinoja kasvattaessaan omaa lastaan: *”Ja sitte kyllä mun mielestä myös oma äitiys auttaa siinä jollain tavalla, vaikka oma lapsi ei ookaan kouluikänen nii sitte huomaa että semmoset tietyt perussäännöt vaikka johonki tietyn käyttäytymisen sammuttamiseen tai vahvistamiseen nii ne pätee neljävuotiaaseen ja kutosluokkalaiseen.”*

5.2.4 Koulutus

Opettajankoulutuksen merkitys auktoriteetin kehittymisessä jakoi tutkittavien mielipiteitä. Opettajat nostivat poikkeuksetta työkokemuksen koulutusta tärkeämmäksi tekijäksi. Esimerkiksi Saijan mukaan opettajankoulutuksella on merkitystä auktoriteetin kehittymisessä, mutta työkokemuksen merkitys on hänestä kuitenkin paljon suurempi kuin koulutuksen. Kuten moni muu opettaja, myös Saija kokee erityisesti ohjattujen harjoitteluiden vaikuttaneen myönteisesti hänen auktoriteettinsa kehitykseen: *”Joo, totta kai. Et ne oli tosi tärkeit kokemuksii, koska itekii aika tiiviillä tahilla noi opinnot suoritin. Et, et periaattees harjottelut oli melkei ainut pinta siihen oikeesti siihen työelämään. Mut totta kai sekii on ihan erilaista ku se sitte se oikee työ on.”* Harjoittelut auttoivat Saijaa muun muassa tarjoamalla kokeneempien opettajien esimerkkiä sekä antamalla minäpystyvyyden kokemuksia: *”Niin, sitä kautta ku sie saat niit onnistumisia ja hyviä kokemuksia, ni totta*

kai sit siulle tulee paljo parempi olo siitä. Et 'hei mä pystyn tähän ja mä saan tän luokan hallintaan'. Ja näin. Et totta kai se sitä kautta on rakentanu sitä omaaki auktoriteettia... Mut että kyl se suurin työ niinku tehhä ihan tässä itse työympäristössä."

Osa haastatelluista opettajista on sitä mieltä, että koulutuksessa saadusta teorianäytelmästä on ollut apua auktoriteetin kehittämisessä. Anita kokee saaneensa koulutuksessa käytännön vinkkejä sekä teoriaa tukemaan auktoriteettinsa kehitystä: *"No siis sillai et sitte on ne teoreettiset pohjat vaikka just jostain behavioristisesta tavasta että miten voi just sammuttaa jotaki epätoivottua käyttäytymistä tai miten voi sitte vahvistaa tietynlaista."* Saija kertoo, että koulutuksessa puhuttiin suoraan myös auktoriteetista ja sen käytöstä: *"Mun mielestä käytiin nii jotenki eri auktoriteettityyppejä läpi ja just et mikä on sitä oikeenlaista ja hyvää auktoriteettia, mikä sitten taas huonoa, et mikä menee jo yli. Ja muistaakseni käsiteltii iha semmosia tilanteita. Et jos nyt on käynyt näin ja näin, ni miten pitäisi."*

Virve kokee opettajankoulutuksen edistäneen huomattavasti auktoriteettinsa kehittymistä. Koulutuksessa hän oppi kasvatustieteen teoriapohjan lisäksi analysoimaan sekä perustelemaan omaa toimintaansa. Opettajankoulutuksen myötä myös hänen luottamuksensa omaa ammattitaitoaan kohtaan on kasvanut huomattavasti.

Virve: "Et sehä on opettanu iha valtavasti. Ja sit ku siellä pitää kyseenalaistaa koko ajan. Siellä OKL:n lehtorit ja noi proffat kyseenalaistaa sua niin älyttömästi. Ja siellä pitää niin helkkaristi miettiä ja perustella ja analysoida itteesä. Ni kyl sen neljän vuoden aikana tuli semmone tietopaketti päähä, että kyllähä se nyt on vaikuttanu silminnähdän siihe, niinku siihe työkuva. Ja sitte just et sää pystyt luottamaan siihe itekii."

Nooran mukaan auktoriteetti oli opettajankoulutuksessa aiheena arkaluontoinen, eikä sitä hänen mielestään käsitelty riittävästi: *"Miust tuntuu, et sillo ku mie oon käynyt opettajankoulutuksen, ni se on ikäänku ollu semmone vähä niinku hyshysasia, sellane tietynlainen tabu. --- Et aika harva luennoitsija lähti ottamaan kantaa käytännön järjestyksenpitoon. Ja puhutti et ne on luokanhallintataitoja, tai jotai. Mut sit kukaa ei kuitenkaan kertonu et mitä ne luokanhallintataidot on."*

Osa opettajista kokee koulutuksen toimineen ainoastaan alkusysäyksenä tai jopa täysin merkityksettömänä tekijänä auktoriteetin kehittymisessä. Pekan mielestä koulutus ei kehittänyt hänen auktoriteettiaan, sillä hän ei itse opiskelijan tai harjoittelijan asemassa kokenut olevansa auktoriteetti.

Pekka: "Että se oli, jotenki muistan, et se oli niin tenttikeskeistä ja semmosta. Ja sitten meidän työharjoittelut esimerkiksi, ne oli nii lyhyitä ja sellasia kaikkii. Et ei sieltä oikei saanu mitää. Et siel ei mitenkää kokenu mitää auktoriteettia, ku siel oli ite sellasessa paineessa kokoaja, että tavallaa sitä oli tarkkailtavana ja ei siinä kokenu mitenkää olevansa muu ku tällane opiskelija vaa."

Ulla puolestaan on sitä mieltä, että auktoriteetti kehittyy jatkuvasti, joten hänen pitkällä opettajanurallaan on koulutusvuosien merkitys jäänyt melko pieneksi: *"Siis tää oli mun siskon tyttö, joka kysy, että miten kauan sä oot opiskellu opettajaks. Mä sanoin, et joo, ensin kolme vuotta ja sitte kolkyt vuotta. Eli mä koen, et se on kyllä iha jatkuva prosessi. Et tota ainakaa mä en tuu koskaa valmiiks."* Raunin mukaan opettajankoulutus on edistänyt hänen auktoriteettinsa kehitystä lähinnä ammattiin pätevytyksen kautta: *"Että on niinku, päteväenä tekee sitä omaa työtään, nii itelle luo kivijalan sille, että voin toimia tässä työssä."*

Osa opettajista on saanut täydennyskoulutuksesta eväitä auktoriteettinsa kehittämiseen. Anita kertoo käyneensä koulutuksen, jossa kehitettiin valmiuksia haastavissa tilanteissa toimimiseen. Anita kokee koulutuksesta olleen hyötyä, sillä hän on tietoisesti ottanut sieltä saamiaan oppeja käyttöönsä. Tämä heijastuu hänen mielestään myös auktoriteetin kehitykseen: *"Se oli mulle semmonen mikä ehkä niinku puhu vielä enemmän siitä oppilaan kunnioittamisesta ja siitä että se oppilas tuntis että sen ääntä kuullaan. Sitä kautta sitä auktoriteettia voi sitte rakentaa."*

Risto puolestaan on suorittanut uransa varrella erityispedagogiikan opinnot. Hänen mielestään niistä on ollut suuri hyöty hänen auktoriteettinsa kehittymisessä, sillä opinnot ovat ohjanneet häntä pois määräävästä vallankäytöstä kohti ohjaavaa auktoriteettia.

Tutkija: *"Okei. Onko tällä täydennyskoulutuksella siun mielestä ollu vaikutusta auktoriteettiä?"*

Risto: *"Totta kai, koska siinä sen erilaisen oppijan kohtaamine tulee iha toisel tavalla. Elikkä siinä ei käytetä sitä määräysvalta-auktoriteettia, vaan sitä ohjaavaa ja esimerkkiä ja sitä periksantamattomuutta ja sitkeyttä. Ja kaikki se tulee siinä vastaa sitte."*

Osa opettajista oli sitä mieltä, että heidän omat opettajansa ovat vaikuttaneet heidän auktoriteettinsa kehitykseen. Pekka kokee, että hänen omat opettajansa edesauttoivat hänen oman auktoriteettinsa muodostumista enemmän kuin opettajankoulutus: *"Että, luulisin, että ne omat esikuvat opettajana, ni sieltä on enemmmäki ku tosta koulutuksesta."* Näiltä opettajilta hän on voinut poimia käyttökelpoisia keinoja sekä jättää pois sellaiset toimintatavat, joita hän ei ole kokenut hyväksi. Myös Noora mainitsee Pekan tapaan omat opettajansa malleina auktoriteetin käytöstä. Hänen mielestään kuitenkin myös harjoitteluohjaajat toimivat esimerkkeinä yhtä lailla.

Opettajankoulutuksessa Risto sai paitsi opastusta lasten kasvatukseen, myös esikuvia ja malleja auktoriteetista käytännössä. Opettajankoulutuksen lehtorit toimivat auktoriteetin malleina muun muassa luennoilla ja seminaareissa: *"Meillä oli, kun se oli siis vanha seminaariaikane opettajavalmistus, ni siellähän myöhä oltii niinku koulutunnilla siellä. Eli saatii jatkuvasti näilt lehtoreilta myöski sitä mallia siitä auktoriteetista, millä, millä tämmönen - ei mikään vilkas - mut kuitenkin tämmönen aikuinen poikaporukka piettiin kasassa."*

5.2.5 Kollegat

Kollegat koettiin tärkeäksi tekijäksi auktoriteetin kehittymisessä. Monet opettajat käyivät kollegojen kanssa keskusteluja auktoriteettiin liittyvistä asioista. Pekka on tyytyväinen siihen, millaista keskustelua hänellä on työtovereiden kanssa ollut. Hän on saanut myös palautetta omasta toiminnastaan: *"Kyllä yleensä kollegoilta saa hyoän tuen. --- Siitä, et jos tota on toiminu oikei, ni kollegat sit sanoo, että... Tai jos sitte, että jos on menny vipuun, ni tota kyl se on sittekii sanonu, että jos on vää-*

rin toiminu tai muuta." Anita taas on saanut käytännön vinkkejä toimintaansa keskustelemalla kollegojen kanssa: *"No esimerkiks viime viikolla mä keskustelin yhen opettajan kanssa. Mä sanoin sille että mä en oikein tiiä mitä mä tekisin noitten kahen tytön kanssa. Niin sit, hän on semmonen hyvin kokenu opettaja, joka sitte anto semmosia vinkkejä että kannattaa lähtee liikkeelle siitä että laitat ne istumaan eri paikkoihin ja muuta."* Tällaiset neuvot ovat auttaneet häntä kehittämään auktoriteettiaan paremmaksi.

Kollegoilta saadaan myös esimerkkejä siitä, kuinka joissakin tilanteissa voisi itse toimia. Anita on seurannut toisten opettajien opetusta ja poiminut vinkkejä omaan työhönsä. *"Et sitten näkee myös miten muut toimii niissä tilanteissa nii sitten huomaa että hei että, että tota noinkin vois toimia."*

Virve tuo esiin kollegojen luottamuksen tärkeänä tekijänä auktoriteettinsa kehittämisessä: *"Et sit ku on kuullu näit tarinoita, missä joku saa kuulla kollegalta et epäpätevä työssä ja epäpätevä työssä, ni totta kai se vie sulta sitä itseluottamusta tehdä sitä työtä. Mut mua ei ikinä kyseenalaistettu."* Kollegojen antamat luottamuksenosoitukset ovat tuoneet Virvelle itsevarmuutta, joka on hänen mukaansa tärkeä tekijä auktoriteetin kehittämisessä.

Moni opettaja kokee saavansa kollegoilta hyvää tukea auktoriteettinsa kehitystä ajatellen. Kuitenkin osa opettajista kaipaisi lisää tukea ja keskustelua. Esimerkiksi Ulla on sitä mieltä, että hänen työyhteisössään ei tarpeeksi keskustella asioista: *"Miun mielest meil pitäs olla koulus paljon enemmän semmost pedagogista keskustelua. Mä kärsin siitä, et sitä ei ole."* Anita tuo esiin, että auktoriteettiin liittyvistä asioista keskusteleminen voi olla työyhteisössä haastavaa: *"Musta se on ehkä vähä semmonen hankala puheenaihe työyhteisössä. Voi olla."* Hän kokee, että aihe on henkilökohtainen ja arka, eikä siitä sen vuoksi uskalleta puhua: *"Se on jotenki semmonen niin persoonakohtanen juttu. Et sitte täytyy olla aika semmonen vahva ihminen että sitte jotenki uskaltautuu puhumaan niistä asioista. Tai mä ainakin herkästi ajattelen jotenki että mussa on jotaki vikaa, jos joku oppilas käyttäytyy tietyllä tavalla mun tunnilla."*

5.2.6 Yhteiskunta

Ympäröivän yhteiskunnan vaikutus auktoriteetin kehittymiseen tuli esille joidenkin opettajien kohdalla. Pekka on kokenut auktoriteettinsa kehittyneen sen myötä, kun hän on pyrkinyt vastaamaan yhteiskunnan asettamiin vaatimuksiin: *”Yhteiskunnan muutoksiin positiivisesti suhtautuneena, ni... Kai se on sit sillee kehittynyt yhteiskunnan mukana ja vaatimusten mukana. Että se on, yrittänyt siinä pysyä, vaa siinä kehityksessä mukana ni, samaan tapaan sitte käyttänyt sitä niinku toiveitten mukasesti.”*

Ullan mielestä auktoriteetti oli ennen helpompi saavuttaa pelkän opettaja-statuksen avulla, kun nykyään opettaja joutuu näkemään enemmän vaivaa auktoriteetin luomisen eteen: *”On se varmaan muuttunu ja maailmakin on muuttunu. Et miust tuntuu, et aikasemmi oli sitä enemmän sitä luonnostaan lankeavaa auktoriteettia, ku sie vaa olit opettaja. Nyt sen joutuu kyl aika tavalla ansaitsemaan. Siis juuri sillä luottamuksella.”* Rauni on Ullan kanssa yhtä mieltä siitä, että pelkän opettajastatuksen avulla on nykyään vaikeaa rakentaa auktoriteettia. Hän tuo esiin myös vanhempien asenteiden muuttumisen koulua ja opettajia kohtaan: *”Mä sanoisin, että lapset on niinku tänä aikanaki – ja perheet – on muuttunu. Että sillon enempi vielä oli opettajilla automaattisesti se asema. Että koditki niinku lähetti lapsen tänne, että lapsi on koulussa ja sinun pitää siellä totella opettajaa ja tehdä se mitä ope pyytää. Et nyt niinku kodit ja lapset on muuttunu tänä aikana.”*

Virve tuo esiin mielenkiintoisen näkökulman, jonka haluamme mainita tämän luvun loppuksi. Virve on sitä mieltä, että oikean alan valitsemisella sekä työstä nauttimisella on erittäin suuri merkitys hänen auktoriteettinsa kehittymisessä: *”No ehkä se mulle on vahvasti ennen kaikkea siihe auktoriteettii vaikuttanu se, että, et mä oon vahvasti edelleenki sitä mieltä, et mä oon oikeella alalla. Eli et musta tuntuu, et mä haluun tehdä tätä ja mä oikeesti haluun panostaa siihe ja mä tykkään, ja mä oikeesti tykkään siitä työstä.”*

Seuraavaksi siirrymme käsittelemään opettajien käsityksiä oman auktoriteettinsa kehittämisestä.

5.3 Miten opettajat itse kehittävät auktoriteettiaan

Auktoriteetin kehittämisestä ei kysytty Nooralta, Saijalta, Pekalta ja Ullalta. Moni heistä kuitenkin piti opettajuuden kehittämistä sekä reflektointia tärkeänä tekijänä auktoriteetin kehittymisessä. Esimerkiksi Noora kertoo pohtivansa käyttämiään auktoriteettikeinoja.

Tutkija: *"Mitkä asiat sitä (auktoriteettia) on sit viedy eteepäi?"*

Noora: *"Mm, no just noi omat mietelmät ja ajatukset sit noist tehokeinoista. --- Ja sit se että pään sisäine mietiskely, että aivoja ei piä jättää narikkaa. Et jos ei koe ikinä ahaa-elämyksiä liittyen auktoriteettiin, ni ei siin voi mitää kehityst koskaa tapahtuukkaa."*

Myös Saija puhuu siitä, että opettaja itse kehittää auktoriteettiaan. Tämä kehitys tapahtuu hänen mielestään työkokemuksen myötä: *"Mut et totta kai sen kehittää itse ja tekee. Se työ tavallaan koului."*

Jo vuonna 2013 toteutettujen haastattelujen perusteella voi tulkita, että auktoriteetin kehittämiseen vaikuttavat monenlaiset tekijät, mutta opettajan oma osuus auktoriteetin kehittämisessä tuntui jäävän vielä hieman sumeaksi. Suunnitellessamme pro gradu -tutkielmaamme meitä alkoi kiinnostaa yhä enemmän, kokevatko opettajat voivansa itse kehittää auktoriteettiaan. Halusimme tietää, millaisia keinoja opettajat käyttävät oman auktoriteettinsa kehittämiseen. Vuoden 2015 graduhaastattelupohjaan suunnittelimme erikseen osion, jossa paneuduttiin opettajan tietoiseen auktoriteetin kehittämiseen.

Kaikkien vuonna 2015 haastateltujen opettajien (Anita, Virve, Linda, Risto, Helena ja Rauni) mielestä auktoriteetin kehittäminen voi olla tietoista. Esimerkiksi Risto on sitä mieltä, että opettajan oma panos on todella tärkeässä asemassa auktoriteetin kehittämisessä: *"Sen täytyy olla tietoista. Ei, ei se muuten. Se ei tule kun Manulle illallinen. Et siin on kyllä pakko panna ittensä monta kertaa seinää vasten. Että hei, että teitkö oikein? Onko tää se oikee ratkasu vai onko jotain muuta konstia?"* Vaikka Virven mukaan persoonalla on suuri rooli auktoriteetin rakentumisessa, pohjautuu opettajan auktoriteetti hänen mielestään pitkälti myös teoriaan. Vir-

ve on sitä mieltä, että auktoriteettia voi näin ollen oppia, ja sitä täytyy myös tietoisesti kehittää: *"Mutta sitte se just, että se OKL:ssä pitää sitä kyseenalaistetaan sun toimintaa niin paljo. Ja sää mietit itekses. Tai siis et sun täytyy miettiä, et miks sää teet ja mitä. Ja sit sen pitää pohjautuu jollai tasolla kumminkii teoriaa. Niin, ni tota kylhä se pitää tietosesti kehittyä ja tietosesti sitä kasvoattaa."*

Helenan mielestä auktoriteetti on ominaisuus, jota voi harjoitella. Hänen mielestään oppilasryhmällä on merkittävä rooli auktoriteetin kehittämisessä, sillä ryhmän kautta opettaja oppii käyttämään omaa auktoriteettiaan: *"Mut mä en poissulje etteikö se vois olla ominaisuus joka ei myös kasvais. Jota voi harjoitella. Varsinki tää opettajan työ on semmonen et sä et oo koskaan valmis tässä. Et vaikka sä oisit eläkeiässäki, sä vielä opit uutta. Ja se miks sä opit, nii se on sit se sun ryhmä. Se sun ryhmä kasvoattaa sua niin paljon."*

Myös Raunin mukaan auktoriteetin kehittyminen voi tapahtua tietoisesti. Hänen mielestään auktoriteetin tietoinen kehittyminen painottuu kuitenkin lähinnä opettajauran alkuvaiheeseen sekä mahdollisiin työpaikan vaihtoihin. Eriytyisesti uran alkuvaiheessa opettajan tulisi Raunin mukaan panostaa itsevarmuuden kehittämiseen, mikä liittyy pitkälti opettajan ulkoiseen olemukseen.

Rauni: *"Kyllä varmasti nuorella opettajalla täytyyki sitä miettiä, että. Että miten tekee sitä työtä, että saa sen oman asemansa ja varmaan semmosia päätöksiä, että. Ihan jostaki, miten vaikka pukeutuu että onko sen näkönen, niinku luotettavan näkönen opettaja, vai onko jotenki väärin pukeutunu siihen tilanteeseen."*

Tutkija: *"Joo, aivan. Kyllä."*

Rauni: *"Se on varmaan semmosta itsevarmuuden rakentamista. Että vaikka siinä alkuvaiheessa oliski epävarma, nii ottaa semmosen olon, että minä niinku olen varmasti tässä. Nii sehän välittyy heti siihen lapseenki. --- Mm, ehkä tommonen sitte että tommonen auktoriteetin miettiminen on siellä uran alkuvaiheessa. Ja sitte varmaan jos vaihtaa työyhteisöä."*

Oman toiminnan reflektointi nostettiin useasti kaikkein keskeisimmäksi tekijäksi auktoriteetin kehittämisessä. Anita reflektoi omaa toimintaansa erilaisten työssä sattuneiden tilanteiden kautta: *"No just sillä että mä mietin että mitä ois*

kannattanu tehdä. Tai niinku puran niitä tilanteita auki.” Myös Virve käy keskustelua itsensä kanssa kyseenalaistaen oman toimintansa. Hänelle on tärkeää perustella itselleen, miksi hän on toiminut tilanteissa tietyllä tavalla. Erityisen tärkeäksi hän kokee niiden tilanteiden reflektoinnin, joissa on ollut kyse hänen auktoriteettinsa kyseenalaistamisesta.

Virve: ”No jos on ollu tämmöne mun auktoriteetin, et joku oppilas on sitä kyseenalaistanu ja sit me ollaan siitä keskusteltu. Ni kyl määhän niitä tilanteita aika pitkälle kotona mietin illalla. Et mitä määhän tein ja miks tota... Ja meniks se nyt oikein? Ja että pitääks siihän asiaa vielä palata? Ja... Olinko mä sillekii väärässä? Vai olisiko se? Ja sit perustella itelle se ennen ku menee nukkumaan.”

Risto reflektoi työssään kohtaamiensa tilanteiden lisäksi omaa temperamenttiansa. Hänen mielestään omaa toimintaa sekä temperamenttia tulee kyseenalaistaa, ja niitä voi hänen mukaansa myös kehittää itse oman pohdinnan kautta: *”Ja puhuin äske justii temperamentista. Nii siinä pitää myöskii panna se oma temperamenttinsa vaakakuppi. Ja ku kaks erilaista kohtaa, ni siinä voi tulla pärskäyksiä tai se voi mennä hyvi. Tota... On se ollu ison työn takana.”* Omaa temperamenttia ei voi juurikaan muuttaa (Keltikangas-Järvinen 2004, 36), mutta Riston mukaan on mahdollista itse vaikuttaa siihen, kuinka omaa temperamenttiansa tuo esille työssään.

Teoriatietämyksen kartuttaminen tuli ilmi yhtenä tekijänä auktoriteetin kehittämisessä. Anita kertoo hakeneensa tietoa työrauhaan ja auktoriteettiin liittyvistä asioista erityisesti aivan opettajauransa alkuvaiheessa: *”Sitte viime keväänä mä tein ihan sillan työuran alussa nii mä kyllä muistan et mä googlettelin. Ku tuntu et mä olin vielä aika epävarma, nii sit mä luin ihan siis teoriaa työrauhasta vaikka. Tai auktoriteetista.”* Risto puolestaan pitää erityispedagogiikan opinnoista saamiaan oppeja tärkeinä työkaluina auktoriteettinsa kehittämistyössä: *”No tietysti näähän, tää erilaisen oppilaan kohtaaminen oli se. Että siihen tuli kuitenkin käytyä aika paljon läpi materiaalia.”*

Anita on kehittänyt auktoriteettiaan kokeilemalla työssään uusia toimintatapoja. Aluksi hänen opetuksensa oli pitkälti opettajajohtoista, mutta nykyään hän on siirtynyt käyttämään myös muita opetusmenetelmiä ja työtapoja.

Anita: "Ehkä mä joskus testaan jotaki. Mä huomasin että alussa mun opetus oli hiroeen semmosta opettajajohtosta koska se oli monesti sillai... Niinku sitä sanotaan et se on uusien opettajien tapa opettaa koska se on niin semmosta, tuntuu et langat pysyy niinku käsissä paremmin. Mutta et ehkä mikä oppilaille saattaa näkyä nii on se että niinku uskaltaa rohkeemmin vaikka sanoa että 'menkää osa tekemään vaikka tonne kirjastoon' tai. Tai että no, et jotenki käyttää semmosia opetusmuotoja, jotka ei oo niin opettajakeskeisiä. Vaikka että 'hankkikaa pareittain tästä tietoa' tai muuta."

Myös Helena kokee uusien toimintatapojen etsimisen tärkeäksi. Hän kuitenkin korostaa, etteivät kaikki tavat voi sopia kaikille. Jokaisen on löydettävä omat keinonsa itse kokeilemalla: *"Sit erilaisia sellasia ääni, ykkösestä kymppiin. Et ollaan liian korkeella, et siel oli aina magneetti jonkun kohalla et nyt on ääntä liikaa. Tai sit puhutaan liian rumasti siellä, tai sanotaan jotaki. Nii mitä vaan löytyi mistä vaan! Niin kaikkea tuli kokeiltua. Et tota, mut kaikki ei vaan sun omaan persoonaan, ne ei vaan istu."*

Kaikki haastatellut eivät koe itse kehittävänsä omaa auktoriteettiaan, vaikka he pitivät auktoriteetin tietoista kehittämistä täysin mahdollisena. Esimerkiksi Rauni kokee auktoriteettinsa kehittyvän oman opettajuutensa mukana, kun hän tekee työnsä mahdollisimman hyvin sekä toimii oikein erilaisissa tilanteissa: *"Enkä mä oo sitä tietosesti niinku mitenkää rakentanu. Että sen kautta, et mä pyrin tekemään työni hyvin. Niin se, että mulla itsellä on varmuus siitä, että mä oon toiminu oikein. Nii sen, sen kautta niinku rakentuu se, että mä toimin sitte. Että mulla on se auktoriteetti tehdä tätä työtäni."*

Myöskään Linda ei ole mielestään suoranaisesti kehittänyt auktoriteettiaan, vaan hän on oppinut työssä tekemistään virheistä ja tätä kautta löytänyt parempia tapoja käyttää auktoriteettiaan.

Linda: *"Mut se on vaa ehkä jotenkii kehittyny tässä niinku... Kaiken mukana. On huomannu mikä on oikee tapa... Toimia. Mutta en oo mitenkää tietoisesti sitä kehittäny... Et ehkä just ne alun virheet ja semmone, et käytin sitä esimerkiks vaikka siihen, johonkii vaikka huutamiseen. Tai että johonkii jälki-istunnon antamiseen tai johonkiin tämmöseen. Ja just semmoseen hallitsemiseen, mihi pyrki silloin. Et saa jotenkii sen kaaoksen niinku... Niinku on nykyää huomannu, että ne ei oo mitenkään toimiovia keinoja."*

On mielenkiintoista huomata, että vaikka osa opettajista ei koe itse kehittävänsä auktoriteettiaan, käyttävät he silti samoja keinoja kuin auktoriteettiaan kehittävät opettajat. Tähän paneudumme enemmän tutkielmamme pohdintaosiossa.

5.4 Erot nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemuksissa

Nuorten ja kokeneiden opettajien välillä ei ole juurikaan eroja siinä, mistä opettajat ajattelevat auktoriteettinsa rakentuvan. Erot eivät siis jakaudu selkeästi iän tai työkokemuksen mukaan, vaan opettajien näkemykset vaihtelevat yksilöllisesti. Eroja eri opettajien välillä on selkeästi esimerkiksi siinä, kuinka merkittävänä tekijänä opettaja kokee persoonansa auktoriteetin rakentumisessa. Nuoret opettajat ryhmänä eivät ole yksimielisiä siitä, kuinka merkittävä persoona on auktoriteetille, kuten eivät myöskään kokeneet opettajat. Vaihtelevia mielipiteitä löytyy sekä nuorten että kokeneiden opettajien joukosta, joten selkeitä eroja näiden kahden opettajaryhmän välillä auktoriteetin rakentumiseen liittyen ei ole.

Auktoriteetin kehitykseen liittyen ilmenee muutamia eroja nuorten ja kokeneiden opettajien välillä. Suurilta osin he nostavat esiin samoja teemoja, eikä painotuksissa ole tärkeitä eroja. Ainoastaan kokeneiden opettajien joukossa on opettajia, jotka kokevat iän olevan auktoriteetin kehitykseen vaikuttava tekijä. Risto ja Pekka puhuvat rauhoittuneensa iän myötä, ja Risto nostaa iän jopa kaikkein merkittäväksi tekijäksi auktoriteettinsa kehittymisen kannalta.

Yksi hieman laajempi teema nuorten ja kokeneiden opettajien erona on yhteiskunnan vaikutuksen ymmärtäminen. Kokeneet opettajat puhuvat paljon yhteiskunnan ja tämän myötä koulun sekä opettajuuden muutoksesta. He kokevat yhteiskunnan asettamien paineiden ajaneen heidän auktoriteettiaan kohti muutosta. Esimerkiksi Ulla, Pekka ja Risto kokevat, etteivät he saavuta auktoriteettia enää pelkän opettajastatuksen perusteella. Aikaisemmin tämä oli osittain mahdollista. Rauni taas on sitä mieltä, että hänen auktoriteettinsa on muuttunut asiantuntija-auktoireetista ohjaavan auktoireetin suuntaan (vrt. Weber 1978; Puolimatka 2010). Tämä heijastelee hyvin selkeästi sitä, mihin suuntaan opettajan työ on viime vuosikymmeninä muuttunut.

Nuoret opettajat korostavat kokeneita opettajia enemmän opettajankoulutuksen merkitystä auktoireetin kehittämisessä. Nuorten opettajien vastausten joukosta nousevat esiin niin teorianäytämisen, käytännön vinkkien sekä harjoittelun tärkeys auktoireetin kehitykselle. Virve tuo lisäksi ilmi, että opettajankoulutus opetti hänelle itsereflektion taitoja. Kuitenkin kokeneista opettajista Risto pitää opettajankoulutusta tärkeänä tekijänä auktoireettinsa kehittämisessä, mutta silti ikä on hänen mielestään vielä paljon koulutusta tärkeämpi asia. Muut kokeneet opettajat eivät katso opettajankoulutuksen olleen avuksi heidän auktoireettinsa kehittämisessä, tai sitten merkitys on hyvin pieni. Ulla pitää opettajankoulutusta alkusysäyksenä omalle opettajuuden sekä auktoireetin kehitykselleen, joskaan hän ei täysin kiistä opettajankoulutuksen merkitystä.

6 POHDINTA

Tässä luvussa tulkitsemme tutkimustuloksiamme sekä tarkastelemme niiden merkityksiä. Lisäksi pohdimme, miten tutkimustuloksemme täydentävät aikaisempaa tutkimusta. Lopuksi arvioimme tutkimustamme muun muassa luotettavuuden näkökulmasta sekä esitämme jatkotutkimusehdotuksia.

6.1 Tulosten tarkastelua

Auktoriteetista puhuttaessa opettajat alkoivat kertoa työstään hyvin kokonaisvaltaisesti. He kuvailivat muun muassa omaa olemustaan opettajana, toimintaansa oppilaiden kanssa sekä sitä, miten he kohtaavat oppilaat. Auktoriteetti vaikuttaa siis olevan osa jokapäiväistä työtä sekä hyvin tilannekohtaista.

Auktoriteetin rakentuminen

Haastattelujen perusteella voimme tulkita, että on olemassa tiettyjä tekijöitä ja ominaisuuksia, jotka vaikuttavat useiden opettajien auktoriteetin rakentumiseen. Nämä olemme esitelleet tulososiossa (luku 5.1). Jaottelemme tekijät seuraaviin teemoihin: opettajan *henkilökohtaiset ominaisuudet*, *opettajan asiantuntijuus*, *vuorovaikutus* sekä *luokanhallinta*. Tämä jaottelu vastaa pitkälti aikaisempien tutkimusten jaottelua ja heijastaa hyvin omaa auktoriteettikäsitystämme (luku 2.3). Vaikka olemme erotelleet teemat omiksi kokonaisuuksikseen, ovat ne kuitenkin hyvin vahvasti kytköksissä toisiinsa. Tämän vuoksi emme käsittele kutakin teemaa toisista teemoista irrallisena kokonaisuutena, vaan huomioimme myös eri teemoihin kuuluvien tekijöiden yhteyksiä toisiinsa.

Opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuuluvat persoona, ulkoinen olemus, asema ja aikuisuus sekä roolit. *Opettajan asiantuntijuuteen* liitämme pedagogisen asiantuntijuuden sekä tiedon ja aineenhallinnan. *Vuorovaikutukseen* puolestaan yhdistämme luottamuksen ja turvallisuudentunteen, kunnioituksen, tilannetajun sekä oppilaantuntemuksen. *Luokanhallintaan* kuuluvat ryhmänhal-

linta sekä johdonmukaisuus. Kuten oletimme, on statuksen merkitys opettajan auktoriteetille vähäinen. Opettajat mainitsivat opettajan aseman merkityksen, mutta se jää muiden tekijöiden varjoon. Tämän vuoksi emme ole korostaneet statusta yhtä paljon kuin muita tekijöitä. Oman teemoittelumme havainnollistamme kuviossa 2.

Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet	Opettajan asiantuntijuus	Vuorovaikutus	Luokanhallinta
<p>Persoonaa</p> <p>Ulkoisen olemus</p> <p>Asema ja aikuisuus</p> <p>Roolit</p>	<p>Pedagoginen asiantuntijuus</p> <p>Tieto ja aineenhallinta</p>	<p>Luottamus ja turvallisuudentunne</p> <p>Kunnioitus</p> <p>Tilannetaju</p> <p>Oppilaantuntemus</p>	<p>Ryhmänhallinta</p> <p>Johdonmukaisuus</p>

KUVIO 2. Auktoriteetin rakentumiseen vaikuttavat tekijät teemoittain

Tutkimuksessamme kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta mainitsivat persoonan auktoriteettinsa rakennuspalikaksi. Se nousi opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista kaikkein keskeisimmäksi tekijäksi. Opettajilla on kuitenkin erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka voimakas persoonan vaikutus on auktoriteettiin. Esimerkiksi Helenan haastattelusta voi päätellä hänen pitävän persoonaa jopa eräänlaisena auktoriteetin alustana. Hänen mielestään opettajaksi opiskeleva ei ole tyhjä taulu, joka koulutuksessa imee itseensä auktoriteetin teorioita, malleja ja metodeja. Sen sijaan opiskelijan persoona antaa opiskelijalle työkaluja muokata ja kehittää itselleen sopivaa auktoriteettia koulutuksen tuoman tiedon

ja osaamisen pohjalta. Samaa mieltä on myös Harjunen (2002, 33) todetessaan, että auktoriteetin rakentamiseen ei ole reseptejä tai ohjeita, vaan opettajan täytyy rakentaa itselleen soveltuva auktoriteetti.

Toisaalta esimerkiksi Ulla kokee vaatimattomaksi luonnehtimallaan persoonallaan olevan vain vähäinen vaikutus auktoriteettinsa rakentumiseen. Persoonansa sijaan hän ajattelee auktoriteettinsa perustuvan pitkälti jokapäiväiselle kanssakäymiselle. Ajatellaan, että opettajan persoona vaikuttaa vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (Blomberg 2008; Koski-Heikkinen 2014, 143). Edelleen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus vaikuttaa auktoriteettisuhteeseen (Harjunen 2002, 98–99). Tästä seuraa, että opettajan persoonalla on väistämättä vaikutusta hänen auktoriteettiinsa. Persoonan ei siis tarvitse olla loistelijas, jotta sillä olisi vaikutusta auktoriteettiin. Lisäksi auktoriteettisuhdetta ei voi rakentaa pelkästään opettajan persoonalle. Myös luottamus, arvostus, kunnioitus ja turvallisuus ovat erittäin tärkeitä auktoriteetin muodostumisessa (ks. esim. Harjunen 2002; Harjunen 2009; Havunen & Risku 2007; Koski-Heikkinen 2014).

Galen (1996) tulkinnan mukaan Bourdieu ja Passeron (1977) ajattelevat, että opettaja pyrkii korostamaan mystisyyttään ja ylhäisyyttään eristämällä itsensä fyysisesti oppilaista sekä käyttämällä oppilaiden kielestä poikkeavaa kieltä (Gale 1996, 9). Opettajan pedagogista auktoriteettia kritisoidessaan Bourdieu ja Passeron (1977) eivät juuri puhu opettajan persoonasta. Kuitenkin haastattelemamme opettajat kertovat tekevänsä työtä persoonansa avulla. Moni opettaja puhuu myös siitä, kuinka antoisaa opettajan työ on, jos opettaja uskaltaa lähestyä oppilaita. Esimerkiksi Virve puhuu paljon oppilaiden lähellä olemisesta sekä uskalluksesta ”laittaa itsensä likoon”. Opettajat eivät siis enää pyri säilyttämään etäisyyttä oppilaisiin. Mielestämme tämä kertoo, että opettajat reflektoivat työtään enemmän oman persoonansa kuin kulttuurin kautta. Opettaja ei siis enää työssään toimi vain vallalla olevan yhteiskunnan edustajana ja edistäjänä, vaan opettajan persoona on saanut enemmän sijaa opettajan työssä.

Puhuessaan opettajapersoonastaan Rauni vaikuttaa tekevän erottelua sen välillä, millainen hän on opettajana eli virkamiehenä ja toisaalta yksityishenkilönä. Vaikka opettajapersoonaa ja virkamiesammattin ulkopuolista henkilökoh-

taista persoonaa vertailtiin ainoastaan tässä haastattelussa, on aihe huomioimisen arvoinen. Ymmärtääkseen auktoriteetin rakentumista on pohdittava henkilökohtaisen persoonan vaikutusta auktoriteettiin, sillä auktoriteetti on osa työtä, jota opettaja tekee omalla persoonallaan ja kyvyillään (Blomberg 2008, 72). Harjunen (2002, 470) puhuu minuudesta ja opettajuudesta: *”Ei voi yrittää olla opettaja. Voi vain olla minä, joka on opettaja. Jos on pelkästään opettaja, on suhteen syntyminen hankalaa, on eläminen hankalaa, ovat tunteet hankalia.”* Tästä Harjusen virkkeestä voi tulkita, että opettajan on oltava ensisijaisesti ihminen. Opettajuus ei ole sama asia kuin minuus, vaikka työtä tehdään omalla persoonalla. Harjunen (2002, 470) kirjoittaa myös seuraavasti: *”Auktoriteetti on myös erillinen minusta. Se kuuluu opettajuuteen, ei ihmisyyteen, siihen, joka on tilannekohtaisena erillinen minusta (en ole aina opettaja) mutta silti minua.”* Tulkintamme mukaan auktoriteetti on jotain, joka on osa vain opettajapersonaa, mutta jota kuitenkin rakennetaan ja joka muotoutuu henkilökohtaisen persoonan kautta.

On mielenkiintoista, että yksikään opettaja ei määritellyt auktoriteettia suhteeksi. Sen sijaan opettajat kuvailivat auktoriteetin olevan opettajan ominaisuus. Auktoriteettikäsitteen tulkinta onkin usein yksipuolista, ja usein sen ajatellaan rajoitetusti viittaavan kontrolliin ja keinoihin pitää yllä kuria (Macleod, MacAllister & Pirrie 2012, 493–495; Pace & Hemmings 2006, 2, 6–7). Kuitenkin moni opettaja kuvaili auktoriteettiaan oppilassuhteen kautta. Tästä tulkitsemme opettajien ymmärtävän, että auktoriteetti tapahtuu vuorovaikutuksessa, eikä sitä voi olla ilman toista osapuolta. Vaikka monet opettajat siis määrittelivät auktoriteetin ominaisuudeksi, he kuitenkin käsittivät sen merkityksen ilmenevän suhteessa oppilaisiin ja joissakin tapauksissa myös suhteessa kollegoihin sekä vanhempiin. Myös aikaisempi tutkimus auktoriteetista tukee hyvin vahvasti näkemystä auktoriteetista suhteenä (ks. esim. Metz 1978, 26; Pace & Hemmings 2006, 1; Vikainen 1984, 14–15; Bochenski 1974, Puolimatkan 2010, 255 mukaan).

Bourdieu ja Passeron (1977) toteavat, että kulloinkin vallalla oleva yhteiskuntaluokka antaa opettajalle ehdotonta, asemaan perustuvaa auktoriteettia. Meidän tulkintamme mukaan auktoriteetti pitää kuitenkin ansaita (vrt. Blom-

berg 2008, Harjunen 2002, Koski-Heikkinen 2014, Vikainen 1984). Tulkintamme mukaan opettajien ideaali auktoriteetti vaatii rakentuakseen sekä luottamusta että turvallisuudentunnetta opettaja-oppilas -suhteessa. Silkalla vallankäytöllä, pakottamisella ja autoritaarisuudella ansaittu auktoriteetti on kuitenkin tulkintamme mukaan näennäistä ja pinnallista. Vaikka opettaja ei voi täysin välttää vallankäyttöä luokassa, vallankäytön tulee olla avointa, perusteltua ja johdonmukaista. Bourdieu ja Passeron kritisoivat opettajan vallankäyttöä, koska heidän mielestään se on symbolista väkivaltaa ja opettajan puheeseen piilotettua manipulaatiota (Bourdieu & Passeron 1977, 11–13). Toisaalta kuten Puolimatka (2010, 283–288) sanoo, oppilaan kannalta on perusteltua käyttää avointa valtaa, sillä sen vastustamisen kautta oppilas voi rakentaa opettajasta erillistä identiteettiään.

Lisäksi tulkitsemme, että opettajat eivät pyri piilottamaan vallankäyttöään. Esimerkiksi Risto on hyvä esimerkki opettajasta, joka ei epäröi käyttää perusteltua avointa valtaa eräänä auktoriteetin rakentamisen keinona. Hän kuvaa joskus todenneensa oppilailleen seuraavasti: *”Nyt asiat tehdään niinku mie sanon.”* Pohdimme, miksi opettajat eivät enää välttele avointa vallankäyttöä. Aiemmin opettaja käytti piilotettua valtaa hyödyttääkseen yhteiskuntaa (Bourdieu & Passeron 1977). Nykyään opettaja voi käyttää avointa valtaa, koska siitä on hyötyä oppilaille. Nykyään vallan tarkoitus on auttaa oppilasta, joten vallankäyttö on perusteltua. (Puolimatka 2010, 284–285.) Tämän vuoksi opettajan ei tarvitse sitä enää piilottaa.

Opettajat puhuivat vain vähän aineenhallinnasta auktoriteettinsa osaluena. Sen sijaan opettajat puhuivat kokonaisvaltaisesti oppilaiden ohjaamisesta, johon liittyvät muun muassa ryhmänhallinta, pedagoginen asiantuntijuus sekä oppilaantuntemus. Opettajat vaikuttavatkin refleктоivan auktoriteettiaan oppilaiden näkökulmasta. Opettajat pohtivat, millaista opettajaa oppilaat tarvitsevat ja pyrkivät vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Auktoriteetti on oppilaan ohjaamisen, opettamisen ja kasvattamisen työkalu, joten sitä täytyy myös rakentaa oppilasta varten.

Kritisoidessaan opettajan auktoriteettia Bourdieu ja Passeron (1977) eivät juuri huomioi oppilaan näkökulmaa. Kuitenkin haastattelemamme opettajat pohtivat runsaasti, mitä oppilas tarvitsee, eikä sitä, mitä yhteiskunta tarvitsee. Heidän mielestään yhteiskunta on muuttunut, joten oppilaisiin kohdistuvat vaatimuksetkin ovat muuttuneet. On huomion arvoista, etteivät opettajat vastusta tätä yhteiskunnan muutosta, vaan pyrkivät antamaan oppilaille työkaluja, joiden avulla he selviävät yhteiskunnassa. Toisin kuin Bourdieu ja Passeron (1977) kirjoittavat, mielestämme opettajat tekevätkin työtä ensisijaisesti oppilasta varten, ei yhteiskuntaa varten. Toki oppilaat ovat myös osa yhteiskuntaa, joten opettajan täytyy opetuksessaan huomioda se, millaisia tietoja ja taitoja oppilas tarvitsee tulevaisuudessa.

Opettajat puhuivat paljon oppilaiden ohjaamisen taidosta auktoriteetin osa-alueena ehkä myös siksi, että he saattavat kokea ohjaavana auktoriteettina olemisen haastavammaksi kuin tiedollisena auktoriteettina olemisen. Tämä voi johtua siitä, että tieto on konkreettisempaa kuin ohjaus ja kasvatus, ja tieto pysyy samana kaikille oppilaille. Usein oppitunnit noudattavat kaavaa, jossa opettaja pyrkii opettamaan samat sisällöt koko luokalle. Toki opettaja eriyttää opetustaan tarpeen mukaan, mutta yleensä tarkoitus on, että oppilaat opiskelevat samat asiat samaan tahtiin. Varsinkin alakoulussa oppisisällöt ovat hyvin konkreettisia ja opettajille helppoja. Sitä vastoin oppilaat, heidän tunteensa, tarpeensa sekä opiskelumotivaationsa muuttuvat ja vaihtelevat päivästä ja jopa tunnista toiseen. Tämä tekee ohjaavana auktoriteettina olemisesta tilannesidonnaista, oppilaasta riippuvaista ja näin opettajan auktoriteetin kannalta aineenhallintaa merkittävämpää. Tulkintaamme tukee myös Tirrin ja Puolimatkan (2000) näkemys, jonka mukaan tiedollista auktoriteettia – toisin kuin ohjaavaa auktoriteettia – suomalaisilla opettajilla on riittävästi.

Opettajien mainitsemat oppilaiden ohjaamiseen liittyvät tekijät nivoutuvat hyvin yhteen Kyriacoun (2009) opettamisen kompetenssin jaottelun kanssa. Kyriacoun mukaan opettamisen kompetenssiin kuuluu aineenhallinta, kiinnostus opetettavaan aiheeseen sekä kyky luoda tehokkaita oppimiskokemuksia. Toisaalta Kyriacou ei juuri puhu oppilaantuntemuksesta, minkä oletamme liitty-

vän auktoriteetin kulttuurisidonnaisuuteen: oppilaantuntemus korostuu suomalaisessa kontekstissa. Kyriacou sen sijaan painottaa oppilaan kunnioittamista yksilönä sekä tietyn etäisyyden säilyttämistä opettajan ja oppilaan välillä. Tästä esimerkkinä hän mainitsee, tavan puhutella opettajia etuliitteellä Miss tai Sir. (Kyriacou 2009, 103–104, 108–110.)

Ohjaavaan auktoriteettiin liittyy paitsi yksittäisen oppilaan ohjaaminen myös koko ryhmän ohjaaminen eli ryhmänhallinta. Harjunen (2002) tulkitsee ryhmänhallinnan olevan tilanteiden hallintaa. Tilanteiden hallinta puolestaan vaatii opettajalta tilannetajua, kuten keinoja ja taitoja käyttää erilaisia työtapoja sekä kykyä puuttua välittömästi epätoivottuun käytökseen ja huolehtia säännöistä. (Harjunen 2002, 271.) Tilannetajuun liittyy myös opettajan taito pohtia, mikä on oppilaiden kannalta tärkeää kussakin hetkessä. Esimerkiksi Ulla mainitsee: *”Et siinä kertotaulut jää joskus hyvin toiseks ku taistellaan niinku sellasten eri, erilaisten elämään liittyvien asioitten kanssa.”* Tämän virkkeen tulkitsemme liittyvän oppilaiden keskinäisiin suhteisiin sekä opettajan ja luokan väliseen suhteeseen. Ullalla on tilannetajua, jonka avulla hän voi käsitellä erilaisia tapahtumia ja aiheita yhdessä luokan kanssa ja näin parantaa myös luokan ryhmähenkeä. Tilannetaju ei siis ole ainoastaan työrauhasta huolehtimista ja eriyttämistä, vaan tärkeä osa sekä ryhmädynamiikkaa että ryhmänhallintaa.

Auktoriteetin kehittyminen ja kehittäminen

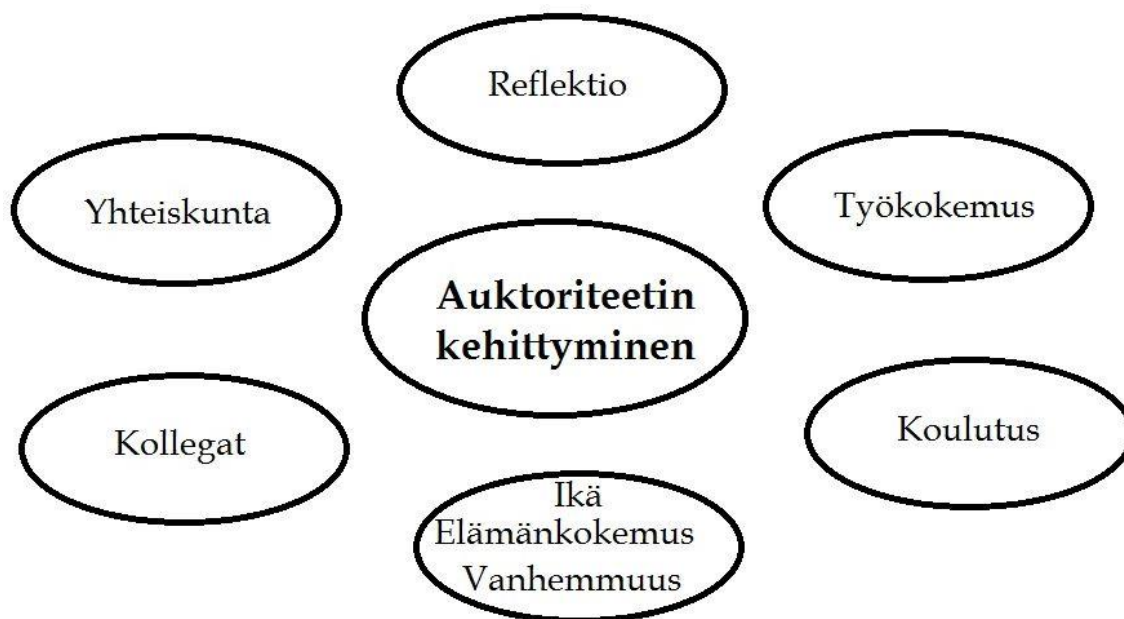
Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että heidän auktoriteettinsa on kehittynyt paremmaksi. Heidän väliltään löytyi kuitenkin eroja siinä, mihin suuntaan he kokevat auktoriteettinsa kehittyneen. Kehittyminen tapahtuu opettajien muun muassa rohkaistumisen tai rauhoittumisen myötä. Siinä missä toiset opettajat kokivat rohkaistumisen hyväksi asiaksi auktoriteettinsa kannalta, olivat toiset sitä mieltä, että rauhoittuminen on antanut heille mahdollisuuksia kehittyä. Tähän vaikuttavat varmasti opettajien temperamentti- sekä persoonallisuuserot. Toiset ovat olleet uransa alussa ujompia ja hiljaisempia kuin toiset ja täten kaivanneet lisää rohkeutta. Toisten taas on täytynyt rauhoittua, jotta he

voisivat keskittyä kehittämään itseään sekä kohtaamaan oppilaansa oikealla intensiteetillä.

Risto puhui auktoriteetin muuttumisen yhteydessä ihmisenä kasvamisesta ja kehittymisestä. Myös Ulla liitti auktoriteetin oman persoonan kehitykseen. Täten auktoriteetin kehityksen voisi tulkita olevan jatkuvaa ja sellaista, mikä ei tule koskaan valmiiksi. Toisaalta taas jotkut opettajat kokivat saavuttaneensa riittävän auktoriteetin verrattain nopeasti, jopa muutamassa kuukaudessa. Tällaista auktoriteetin kasvua opettajat perustelivat auktoriteettikeinojen, kuten aineenhallinnan kasvamisen tai itsevarmuuden kehittymisen kautta.

Persoonan kehittymisen lisäksi yhteiskunnan muutokset olivat opettajien mukaan aiheuttaneet muutoksia heidän auktoriteetissaan. Tästä puhuivat ainoastaan kokeneet opettajat. Kokenut opettaja Ulla koki, että nykyään on entistä tärkeämpää luoda suhdetta oppilaisiin, sillä opettajan asemaan perustuvan traditionaalisen auktoriteetin (ks. Weber 1978) merkitys on pienentynyt huomattavasti. Samansuuntaisia päätelmiä opettajien traditionaalisen auktoriteetin heikkenemisestä ovat esittäneet muun muassa myös Keltikangas-Järvinen (1994, 202) ja Saloviita (2007, 33). Myös Rauni koki, että hänen auktoriteetissaan pedagogiikalla on nykyään enemmän painoarvoa, kun aikaisemmin hänen auktoriteettinsa perustui enemmän tiedolle. Macleod ym. (2012, 496) toteavatkin, ettei opettajan tiedollinen auktoriteetti ole nykyään enää niin vahvaa kuin aikaisemmin.

Tutkimuksessamme tuli ilmi useita tekijöitä, jotka opettajien mielestä vaikuttavat heidän auktoriteettinsa kehittymiseen. Yhdistimme nämä tekijät kuudeksi teemaksi, jotka esittelemme kuviossa 3.



KUVIO 3. Auktoriteetin kehittymiseen vaikuttavat tekijät

Suurin osa opettajista nosti työkokemuksen tärkeimmäksi auktoriteettia kehittäväksi tekijäksi. Opettajat kokivat myös vanhemmuuden ja iän auktoriteettiaan kehittävänä tekijänä, sillä niiden myötä he oppivat kohtaamaan erilaisia ihmisiä. Tämä tukee tulkintaamme siitä, että opettajat näkevät auktoriteetin Harjusen (2002) ja Vikaisen (1984) tapaan suhteena, jota rakennetaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. On huomioimisen arvoista, että paitsi kokeneet myös nuoret opettajat korostivat työkokemuksen merkitystä auktoriteetin kehittämisessä. Opettajat siis kokevat jo lyhyen työkokemuksen edistävän auktoriteettiaan.

Itsevarmuuden kehittyminen työkokemuksen myötä koettiin tärkeäksi. Myös tiedon ja aineenhallinnan kasvamisen koettiin vaikuttavan auktoriteetin kehitykseen. Harjunen (2002), Koski-Heikkinen (2014) sekä Havunen ja Risku (2007) toteavatkin, että opettajan terveellä itsevarmuudella ja itseluottamuksella on suuri merkitys auktoriteetin rakentumisessa. Itsevarmuus kasvaa Harjusen (2002) mukaan juuri työkokemuksen ja ammattitaidon kehityksen myötä. Monet opettajat eivät kuitenkaan tuoneet tätä esiin tiedollisen auktoriteetin näkö-

kulmasta, vaan ennemminkin sen kannalta, että tiedollisten valmiuksien kasvaessa opettaja voi keskittyä opetettavan aineksen sijaan oppilaisiin.

Jotkut opettajat kuitenkin pitävät tiedollisen auktoriteetin osuutta suhteellisen tärkeänä. Oletamme tämän liittyvän siihen, millainen kuva opettajalla auktoriteetista on, ja mitä asioita hän omassa työssään painottaa. Opettajien käsitykset voidaan liittää Harjusen (2002) käsitteeseen pedagogis-didaktinen auktoriteetti, joka sisältää sekä opettajan vuorovaikutustaitoja että aineenhallintaa ja ymmärrystä hyvästä opettamisesta. Opettajien ajattelu mukailee Harjusen käsitettä, mutta opettajat painottavat työssään joko tiedollista tai ohjaavaa puolta.

Ullan ja Raunin näkemykset poikkeavat toisistaan siinä, millaisena he näkevät ohjaavan auktoriteettinsa. Rauni toteaa kasvattavansa oppilaita sen perusteella, minkä hän arvelee olevan oppilailleen parhaaksi. Tässä hän käyttää apunaan pedagogista asiantuntijuuttaan. Ulla sen sijaan ei ole aina varma siitä, mikä olisi paras ratkaisu oppilaan kannalta missäkin tilanteessa, vaan hän aidosti pohtii asioita yhdessä oppilaan kanssa. Sekä Raunin että Ullan ajatusmaailmat mukailevat Skinnarin (2004) näkemyksiä pedagogisesta rakkaudesta. Pedagogisen rakkauden periaatteiden mukaan opettaja nähdään kasvamaan saattajana tai oppimaan herättäjänä auttaen oppilasta itsenäistymään sen sijaan, että opettaja antaisi tälle kaikkia vastauksia valmiina (Skinnari 2004, 27, 51, 83).

Vaikka työkokemus koettiin lähes poikkeuksetta merkittävimmäksi auktoriteettia kehittäväksi tekijäksi, opettajat kokivat auktoriteetin kehityksen alkavan jo ennen työelämään siirtymistä. Monet opettajista mainitsivat omien opettajiensa esimerkin vaikuttaneen heidän omiin auktoriteettikeinoihinsa, eli auktoriteetin kehittymisen voidaan päätellä alkaneen mahdollisesti jo opettajien lapsuudessa. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet tutkimuksessaan myös Havunen ja Risku (2007), joiden mukaan auktoriteetin kehitys alkaa jo ennen opettajankoulutuksen aloittamista.

Opettajankoulutuksen merkitys jakoi opettajien mielipiteitä melko radikaalisti. Yleisesti ottaen nuoret opettajat kokivat kokeneita enemmän opettajankoulutuksella olleen merkitystä heidän auktoriteettinsa kehittymisessä. Tämä

voi selittyä luonnollisesti sillä, että nuorilla opettajilla koulutus on vielä tuoreessa muistissa, eikä työkokemusta ole ehtinyt karttua vielä kovinkaan paljon.

Mielipide opettajankoulutuksesta ei ollut kuitenkaan täysin ikäsidonnaista, vaan myös yksittäisten opettajien välillä oli eroja siinä, kuinka merkitykselliseksi he opettajankoulutuksen kokivat oman auktoriteettinsa kannalta. Tässä kohtaa pohdintamme suuntautuu jälleen siihen, millä tavoin opettajat ymmärtävät auktoriteetin. Osan mielestä opettajankoulutuksella ei ollut merkitystä, sillä he eivät päässeet kokeilemaan auktoriteettia todellisissa tilanteissa edes harjoittelujaksoilla tai saaneet konkreettisia neuvoja auktoriteetin käyttöön. Tämänkaltaisia tuloksia ovat saaneet Aalto ja Saarinen (2015), joiden mukaan opettajankoulutus ei juuri kehitä opiskelijoiden auktoriteettia. Opettajankoulutuksen ei nähdä valmistavan opettajia tarpeeksi työssä vastaantuleviin haasteisiin. (Aalto & Saarinen 2015.)

Myös Tirri ja Puolimatka (2000) toteavat, että erityisesti ohjaavaa auktoriteettia tulisi käsitellä enemmän opettajankoulutuksessa. Varsinkin ongelmatilanteiden ratkomiseen tulisi heidän mukaansa antaa enemmän valmiuksia. (Tirri & Puolimatka 2000.) Myös meidän tutkimuksessamme ryhmänhallinta nousi opettajien keskuudessa tärkeäksi teemaksi. Opettajaopiskelijat voisivatkin hyötyä siitä, että heille opetettaisiin enemmän ryhmänhallintataitoja.

Huolimatta siitä, että opettajankoulutusta kritisoidaan, osa opettajista koki koulutuksen tarjonnan konkreettisia vinkkejä. Jotkut näkivät myös harjoittelun auktoriteettia edistävänä tekijänä. Virve ymmärsi auktoriteetin kehittymisen liittyvän hyvin laajasti koko opettajuuden kehittymiseen. Hän nosti opettajankoulutuksen merkityksen erittäin suureksi paitsi ammattitaidon kehittymisen mutta myös itsereflektointitaitojen kehittymisen kannalta.

Jokainen haastateltu opettaja oli sitä mieltä, että kollegoilla on merkitystä auktoriteetin kehittymisessä. Opettajat kuitenkin korostivat eri asioita sen suhteen, mitä he kollegoiltaan kaipaavat. Osa koki tarvitsevansa positiivista palautetta sekä luottamuksen osoituksia, kun taas osa koki rakentavan ja jopa kriittisen palautteen tärkeäksi oman auktoriteettinsa kehityksen kannalta. Osa opettajista koki vastavuoroisen keskustelun edistävän auktoriteetin kehitystä. Virve

kokee kollegojen luottamuksen erittäin tärkeäksi auktoriteettinsa kehittymisen kannalta. Myös Harjunen (2002) ajattelee, että työyhteisön luottamuksella on suuri vaikutus nuoren opettajan auktoriteettiin.

Kaikki tutkittavat olivat Havusen ja Riskun (2007) kanssa yhtä mieltä siitä, että opettaja voi kehittää auktoriteettiaan tietoisesti. Tässä kohtaa meidän täytyy suhtautua tähän tulokseen kriittisesti – olimmehan puhuneet haastateltavien kanssa auktoriteetista ennen tämän kysymyksen esittämistä jo pitkään. Osa opettajista kertoi itse kehittävänsä omaa auktoriteettiaan. Opettajat käyttivät keinoina oman toiminnan reflektointia, teorianäytämisen kartuttamista sekä uusien toimintatapojen kokeilemistä. Havusen ja Riskun (2007) tulokset ovat samansuuntaisia. He mainitsevat auktoriteetin kehittämisen keinoiksi muun muassa ammattitaidon, ihmiskäsityksen ja oman arvopohjan reflektoinnin esimerkiksi koulutuksen, kokemuksen, yhteistyön sekä kirjallisuuden kautta.

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan koe kehittävänsä auktoriteettiaan. Sen sijaan he kertovat kehittävänsä opettajuuttaan. Nämä opettajat mainitsivat kuitenkin samoja keinoja opettajuutensa kehittämiseen kuin ne opettajat, jotka kokivat auktoriteettiaan kehittävänsä. Siinä missä joku opettaja pyrkii kehittämään auktoriteettiaan hyvin laajasti esimerkiksi omaa työtään refleктоimalla, eivät toiset opettajat koe kehittävänsä nimenomaan auktoriteettiaan, vaan opettajuuttaan yleisesti. Näkemyksemme mukaan auktoriteetti on kuitenkin osa opettajuutta (Harjunen 2002), joten opettajuuden kehittämisen myötä myös auktoriteetti kehittyy. Havunen ja Risku (2007) toteavatkin, että kaikki opettajat kehittyvät auktoriteetteina, ja kehitys voi olla joko tavoiteltua tai tavoittelematonta. Kaikki Havusen ja Riskun tutkimukseen osallistuneet opettajat puhuivat muun muassa ammatillisen kasvun tavoittelemisesta sekä opettajuuden ja pedagogisten taitojen kehittämisestä.

Erot nuorten ja kokeneiden opettajien välillä

Nuorten ja kokeneiden opettajien käsitysten väliltä löytyi melko vähän eroja. Samankaltaisia tuloksia sai myös Hallikainen (2013) vertaillessaan nuorten ja

kokeneiden opettajien auktoriteettikäsityksiä. Syy nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemusten samankaltaisuuteen voi johtua siitä, että opettajat liittävät auktoriteetin hyvin vahvasti persoonaan. Täten on ymmärrettävää, että jokaisen kokemus omasta auktoriteetistaan muodostuu ainutlaatuiseksi. Harjusen (2002) teos lähestyykin auktoriteettia näkökulmasta, jossa jokaisella opettajalla on oma yksilöllinen auktoriteettitaipaleensa.

Kaikille haastattelemllemme opettajille yhteisiä piirteitä on kuitenkin havaittavissa hyvin paljon. Ne eivät kuitenkaan riipu iästä tai kokemuksesta, vaan nuoret ja kokeneet opettajat nostavat esille pitkälti samoja teemoja. Toki on ymmärrettävää, että vain kokeneet opettajat tuovat iän esiin auktoriteetin kehitykseen vaikuttavana tekijänä.

Ainoastaan kokeneet opettajat nostavat esiin myös yhteiskunnan muutosten vaikutukset omaan auktoriteettiinsa. Tulkitsemme tämän johtuvan siitä, että kokeneet opettajat ovat itse voineet nähdä yhteiskunnan muuttuvan. Nuorilla opettajilla on ajallisesti vähemmän kokemusta koulumaailmasta, joten heidän on ehkä vaikeampi havaita muutosta. Tämän vuoksi he eivät ehkä tunnista yhteiskunnan vaikutusta auktoriteettiinsa. Kokeneet opettajat puhuvat paljon yhteiskunnan muutoksiin sopeutumisesta, mutta toki myös nuoret opettajat voivat kokea tarvetta mukautua yhteiskunnan vaatimuksiin. Kuten Kankaanmäen ja Ventelän (2013) tutkimuksessa, myöskään tässä tutkimuksessa yhteiskunnan muutosta ei koettu aina negatiivisena asiana vaan luonnollisena ja positiivisenakin ilmiönä.

Johtopäätökset

Auktoriteetti on suhde, jonka muodostumiseen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, opettajan asiantuntijuus, vuorovaikutus sekä luokanhallinta. Opettajan persoona on merkittävä tekijä auktoriteetin rakentumisessa. Tämä voi olla syy siihen, etteivät nuorten ja kokeneiden opettajien auktoriteettikokemukset juuri eroa toisistaan. Auktoriteettia tulee jatkuvasti kehittää, ja

reflektio on merkittävä auktoriteetin kehittämisen työkalu. Toisaalta auktoriteetin kehittyminen liittyy laajasti koko opettajuuden kehittymiseen.

6.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimuksemme luotettavuutta olemme tässä työssä pohtineet jo luvussa 4.5. Tutkimusta tehdessämme tiedostimme, että meillä on tutkijoina merkittävä vaikutus tutkimusprosessiin. Olemmekin reflektoineet ja kyseenalaistaneet omia näkemyksiämme ja ajatuksiamme auktoriteetista parantaaksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Olemme myös kuvailleet avoimesti tutkimuksemme kulun sekä perustelleet tekemiämme valintoja. Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että teimme tutkimuksen parityönä. Näin jouduimme sanallistamaan, perustelemaan ja reflektoimaan omia näkemyksiämme toisillemme, ja saimme myös uutta näkökulmaa aineiston tarkasteluun. Tämä auttoi meitä välttämään toisaalta liian hatarien ja toisaalta liian syvällisten tulkintojen tekemistä.

Tutkimuksen tekeminen parityönä voi toisaalta myös heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä molemmat tutkijat eivät olleet mukana kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Esimerkiksi haastattelut ja litteroinnit teimme erikseen. Tästä johtuen tutkijalle, joka ei ollut paikalla haastattelutilanteessa, voi jäädä pinnallinen mielikuva haastattelun kulusta ja tunnelmasta, koska käsitys nojaa toisen tutkijan kertomuksen varaan.

Hallikaisen vuonna 2013 kandidaatintutkielmaa varten keräämä haastatteluaineisto antoi mahdollisuuden kehittää haastattelukysymyksiä tätä tutkimusta varten. Meillä oli lupa käyttää kandidaatintutkielmaan kerättyä aineistoa myös pro gradu -tutkimuksessa, mikä lisäsi tutkittavien määrää, toi uusia näkökulmia aiheeseen ja rikastutti aineistoa. Tosin kandidaatintutkielmassa käytetyt haastattelukysymykset koskivat vain osittain opettajan henkilökohtaista auktoriteettia (ks. liite 2), eikä auktoriteetin kehittämistä kysytty suoraan mitään. Opettajat kuitenkin puhuivat auktoriteetista heijastaen näkemyksiään ja käsityksiään omiin kokemuksiinsa. Pystyimme siis hyvin hyödyntämään aineistoa myös tässä tutkimuksessa huomioiden kahden erilaisen haastattelurungon

väliset erot tulkinassamme. Toki kaikki haastattelut olivat toisistaan erillisiä tapahtumia, jotka etenivät hyvin yksilöllisesti. Vaihtelua oli runsaasti muun muassa siinä, kuinka syvällisesti haastateltava kuvaili näkemyksiään tai kertoi käytännön esimerkkejä.

Haastattelukysymysten muotoilussa pyrimme olemaan antamatta haastateltavalle valmista mallia auktoriteetista. Toisaalta jo haastattelukysymyksissä käyttämämme termit ohjaavat vastaajaa. Esimerkiksi rakentuminen ja kehittyminen ovat käsitteitä, joiden käyttäminen termin auktoriteetti yhteydessä heijastaa tietynlaista auktoriteettikäsitystä. Kysyimme myös erikseen esimerkiksi koulutuksen ja työkokemuksen vaikutuksesta auktoriteettiin sen sijaan, että olisimme kysyneet vaikkapa yksittäisen oppilaan vaikutuksesta opettajan auktoriteettiin. Nämä valinnat juontuvat omista auktoriteettikäsitteistämme. Toisaalta meidän oli välttämätöntä rajata haastattelukysymyksiä, sillä liian avoimet haastattelukysymykset olisivat saattaneet johtaa siihen, että haastateltavat puhuisivat tutkimusongelmiemme kannalta epäolennaisista aiheista.

Auktoriteetin monitulkintaisuuden takia tutkittavien käsityksiä on paikoitellen vaikea ymmärtää. Aineistoon tulisi palata vielä useaan otteeseen, jotta voisimme rikastuttaa tulkintaamme. Joutuisimme ehkä myös ottamaan uudelleen yhteyttä osaan tutkittavista joidenkin tarkentavien kysymysten esittämiseksi. Emme kuitenkaan kokeneet sitä tässä tutkimuksessa välttämättömäksi.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että tutkimustuloksemme saavat vahvistusta aikaisemmasta tutkimuksesta. Tutkimuksemme tulokset eivät kuitenkaan ole kovin yleistettävissä, koska jokaisen opettajan auktoriteetin muotoutuminen on yksilöllinen prosessi. Tarkoituksemme ei olekaan tarjota lukijalle valmista auktoriteetin mallia. Sen sijaan jokainen voi poimia tutkimuksestamme niitä keinoja, jotka sopivat hänen omaan persoonaansa.

Ruohotien (2010) mukaan itsereflektion hyödyntäminen ja persoonallinen kasvu liittyvät asiantuntijaksi kasvamiseen. Oman toiminnan ja oppimisen reflektointi ja ymmärtäminen ovat välttämättömiä, jotta oppiminen olisi tavoitteellista. Syvälliseen itsereflektioon liittyy myös henkilökohtaisten uskomusten ja oletusten sekä arvojen ja identiteetin reflektointi, ja omat kokemukset muo-

dostavat reflektion perustan. (Ruohotie 2010, 113–120.) Ajattelemmekin auktoriteetin reflektoinnin olevan välttämätön edellytys auktoriteetin kehittymiselle.

Keltikangas-Järvinen (1994) tuo esiin, että opettajat välttelevät auktoriteettina olemista. Tämä voi johtua käsitteen monitulkintaisesta sekä abstraktista luonteesta tai siihen liitettävistä negatiivisista konnotaatioista. (Keltikangas-Järvinen 1994, 202.) Näkemyksemme mukaan auktoriteetti on kuitenkin oikein käytettynä positiivinen ja välttämätön työkalu opettajalle. Tutkimuksemme tuo aiheen lähelle käytäntöä linkittämällä sen opettajan arkeen. Tämän myötä kannustamme opettajia ja opettajaksi opiskelevia kehittämään auktoriteettiaan reflektoimalla omia auktoriteettikokemuksiaan.

Tutkimusprosessin aikana meitä alkoi kiehtoa ajatus yksittäisen opettajan auktoriteetin kehittymisen tutkimisesta narratiivisen tutkimuksen avulla. Tällöin saavutettaisiin syvälinen ymmärrys yksittäisen opettajan auktoriteettitai-paleesta, vaikka aineisto olisi rajoitettu. Harjunen (2002) on tutkinut yksittäisten opettajien pedagogisen auktoriteetin rakentamista, mutta jatkotutkimuksessa voisi keskittyä auktoriteetin kehittymiseen. Tutkimukseen voisi ottaa myös näkökulman, joka tutkii auktoriteetin rakentumisen ja kehittymisen yhteyttä.

Persoona on tutkimuksessamme suuressa osassa, joten olisi mielenkiintoista tutkia syvällisesti opettajan persoonan sekä ammatillisen identiteetin vaikutusta auktoriteetin rakentumiseen. Myös yhteiskunnan ja opettajankoulutuksen vaikutuksia auktoriteettiin olisi hyödyllistä tutkia lisää. Auktoriteetin vuorovaikutuksellisen luonteen takia olisi merkityksellistä selvittää oppilaiden kokemuksia opettajan auktoriteetista, jotta opettajat voisivat paremmin pyrkiä vastaamaan oppilaiden tarpeisiin.

LÄHTEET

- Aalto, S. & Saarinen, M. 2015. Olenko auktoriteetti? Käsiteanalyysi ja opettajan auktoriteetin muutos 1960-luvulta tähän päivään. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto.
- Airaksinen, T. 1988. *Ethics of Coercion and Authority: A Philosophical Study of Social Life*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development* 37(3), 887-907. New Jersey: Wiley.
- Bixby, J. S. 2006. Authority in Detracked High School Classrooms: Tensions Among Individualism, Equity, and Legitimacy. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 113-134.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. 1977. *Reproduction in Education, Society and Culture*. (Käännös Richard Nice.) London: SAGE Publications Inc.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. (Käännös Richard Nice.) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (3. painos.) Thousand Oaks, California: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gale, X. L. 1996. *Teachers, Discourses, and Authority in the Postmodern Composition Classroom*. New York: State University of New York Press.
- Goffman, E. 1971 [1959]. *Arkielämän roolit. Oikeille jäljille rooliviidakossa*. (Suom. Erkki Puranen.) Helsinki: WSOY.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-Kirjat.
- Haavio, M. 1949. *Opettajapersoonallisuus*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.

- Hallikainen, E. 2013. Nuorten ja kokeneiden opettajien käsityksiä opettajien auktoriteetista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma.
- Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching*, 15 (1), 109-129.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Havunen, L. & Risku, S. "Jotkut vetää tylästi, jotkut jotkut huumorilla, jotkut armeijan meiningillä" - Luokanopettajien käsityksiä auktoriteetin muodostumisesta. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Hemmings, A. 2006. Moral Order in High School Authority: Dis/Enabling Care and (Un)Scrupulous Achievement. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 135-150.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Husa, S. 1995. Pitääkö pahaa piiskata? *Kasvatus* 26 (4), 359-372.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kankaanmäki, J. & Ventelä, H. 2013. Vanhemmat opettajan auktoriteetin jäljillä - käsityksiä auktoriteetin tilasta nykypäivän koulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen yksikkö, Tampereen yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Ketola, M. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajan auktoriteetista sekä auktoriteettisuhteen synnystä ja säilyttämisestä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Komu, M. 2014. Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia ulkonäön ja habituksen yhteydestä auktoriteettiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma.

- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Väitöskirja. Lapin yliopisto: Lapin yliopistopaino.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskuksen julkaisuja 166. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone 2012.
<http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe>. Viitattu 24.7.2015.
- Kunnari, K. & Pöyhönen, O. 1998. Kuuluuko kuri kouluun? Vanhempien käsityksiä kurista ja koulukasvatuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kyriacou, C. 2009. *Effective teaching in schools: Theory and Practice*. 3. painos. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kvale, S. 1996. *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laursen, P. F. 2006 [2004]. *Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen*. (suom. Kimmo Kontturi). Helsinki: Finn Lectura.
- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto. Lisensiaatintutkimus.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Macleod, G., MacAllister, J. & Pirrie, A. 2012. Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships. *Oxford Review of Education*. 38 (4), 493–508.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1999. *Designing qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Metz, M. H. 2006. Foreword. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority. Theory, Research and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, vii-x.
- Metz, M. H. 1978. *Classrooms and Corridors. The Crisis of Authority in Desegregated Secondary Schools*. California: University of California Press.
- Mullooly, J. & Varrenne, H. *Playing With Pedagogical Authority*. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 63–86.

- Nurmi, T. 1998. Uusi suomen kielen sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 368, Jyväskylän yliopisto.
- Pace, J. L. 2006. Saving (and Losing) Face, Race, and Authority: Strategies of Action in a Ninth-Grade English Class. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 87-112.
- 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, 1-31.
- Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professionmuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professionista*. Artikkelisarja. Helsinki: OKKA-säätiö, 20-31.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pellegrino, A. M. 2010. Pre-service Teachers and Classroom Authority. *American Secondary Education* 38(3), 62-78. Ohio: Ashland University.
- Perusopetuslaki 628/1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L7>. Viitattu 15.10.2015.
- Pitkäranta, R. 2001. *Suomi-latina-suomi-sanakirja*. (toim. J. Keränen & M. Myllykoski) Helsinki: WSOY.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. 2. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Rogers, B. 1998. *You know the fair rule*. Lontoo: Prentice Hall.
- Ruohotie, P. 2010. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36 (3), 172–186.
- van Teijlingen, E. R. & Hundley, V. 2001. The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35, 1-4. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU35.html>. Viitattu 10.10.2015.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: WSOY.
- Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher Authority in Schools: A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching*, 26 (2), 157–165.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turtia, K. 2005. Otavan uusi sivistyssanakirja. Helsinki: Otava.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje/hyva-tieteellinen-kaytanto>. Viitattu 24.7.2015.
- Veenman, S. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research* 54 (2), 143–178.
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väkevä, Lauri 1999. Hermeneutiikka tieteellisenä lähestymistapana. <http://www.edu oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/HERMENEU.HTM>. Viitattu 13.10.2015.
- Waller, W. 1967. *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Weber, M. 1969. *Basic Concepts in Sociology*. 6. painos. (Käännös H. P. Secher.) New York: Greenwood Press.
- Weber, M. 1978. *Economy and society*. (toim. G. Roth & C. Wittich.) The United States of America: University of California.

- Weber, M. 1968. *Economy and Society*. New York: Bedminster Press Incorporated.
- Wills, J. S. 2006. *Authority, Culture, Context: Controlling the Production of Historical Knowledge in Elementary Classrooms*. Teoksessa J. L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom Authority: Theory, Research and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 33–62.
- Woolfolk, A. 2010. *Education Psychology*. 11. painos. New Jersey: Pearson.

LIITTEET

Liite 1. Pro gradu -haastattelukysymykset

1. Tutkimuskysymys (Mistä auktoriteetti rakentuu?)
 1. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta auktoriteetti?
 2. Mitä mielestäsi auktoriteetti on?
 3. Millä adjektiiveilla kuvailisit auktoriteettia?
 4. Voiko auktoriteettia olla erityyppistä? (Jos vaikea vastata, voidaan kysyä lisäkysymyksiä, esimerkiksi "Millaista on hyvä auktoriteetti? Entä huono auktoriteetti?")
 5. Kuvaile tilannetta/tilanteita, jossa auktoriteettisi ilmeni.
 6. Mistä oma auktoriteettisi koostuu/rakentuu? (esim. luottamus, asiantuntijuus, tieto...)

2. Tutkimuskysymys (Miten auktoriteetti on kehittynyt? Mikä on vaikuttanut auktoriteetin kehitykseen?)
 1. Miten auktoriteettisi on mielestäsi muuttunut?
 2. Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet auktoriteettisi kehittymiseen?
 3. Onko opettajankoulutuksella ollut merkitystä auktoriteettisi kehitymisessä? Entä mahdollinen täydennyskoulutus, onko sillä?
 4. Keskusteletteko kollegojen kanssa auktoriteettiasioista?
 5. Mikä on työkokemuksen merkitys auktoriteettisi kehitymisessä? (Miten työkokemus on vaikuttanut?)
 6. Onko tekijöitä, jotka ovat aiheuttaneet haasteita auktoriteettisi kehittymiselle? Mitä?

3. Tutkimuskysymys (Voiko auktoriteettia kehittää itse? Miten?)
 1. Voiko auktoriteetin kehitys olla mielestäsi tietoista?
 2. Oletko itse pyrkinyt tietoisesti kehittämään auktoriteettiasi?

3. (Jos vastaa kyllä): Miten olet pyrkinyt kehittämään auktoriteettiasi?
4. Voit vielä vapaasti kertoa mitä vain aiheeseen liittyen.

Liite 2. Kandidaatintutkielman (Hallikainen 2013) haastattelukysymykset

1. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta auktoriteetti? Mitä auktoriteetti mielestäsi on?
2. Onko auktoriteettia erityyppistä?
3. Miksi opettaja tarvitsee auktoriteettia? Vai tarvitseeko?
4. Onko opettajalla asemansa puolesta luontaisesti auktoriteettia?
5. Miten opettajan auktoriteetti ilmenee käytännössä? Mihin asioihin opettajan auktoriteetti mielestäsi vaikuttaa? Voit kertoa omia kokemuksiasi. (Myös käänteisesti: millainen on opettaja, jolla auktoriteettia ei ole? Miten tämä näkyy?)
6. Mitkä asiat haastavat opettajan auktoriteettia?
7. Onko opettajien auktoriteetti mielestäsi muuttunut? Jos on, niin miten?
8. Onko opettajilla nykyään riittävästi auktoriteettia? Perustelut.
9. Minkälainen on mielestäsi hyvä auktoriteetti? (+ Minkälaista on mielestäsi auktoriteetin oikeanlainen käyttö?)
10. Minkälainen on mielestäsi huono auktoriteetti? Voiko auktoriteettia käyttää jotenkin väärin?

11. Kuvaile omaa auktoriteettiasi. Mille tekijöille auktoriteettisi perustuu? (Opettajan asema, tieto, persoona, jokin muu?)
12. Onko auktoriteetti yhteydessä persoonallisuuteesi/minkälainen suhde auktoriteetilla ja persoonallisuudellasi on? Onko tämä muuttunut urasi aikana?
13. Miten koet auktoriteettisi kehittyneen? (Uran aikana, koulutuksessa...?) Kuvaile auktoriteettisuhteen rakentumista nykyisen ryhmäsi kanssa.
14. Mitä haasteita olet kohdannut/mitkä asiat ovat vaikuttaneet auktoriteettiin negatiivisesti? Mistä olet saanut tukea?
15. Tukiko koulutus auktoriteettisi kehittymistä? Jos tuki, niin miten?
16. Keskusteletko auktoriteettiin liittyvistä asioista (auktoriteetti, kuri, työrauha...) kollegojen kanssa? Entä muiden (esimerkiksi puolison) kanssa?
17. Onko miesten ja naisten auktoriteeteissa mielestäsi eroa? Jos on, niin miten ne eroavat toisistaan?
18. Eroaako nuorten/vähän aikaa alalla olleiden opettajien auktoriteetti mielestäsi kokeneempien/vanhempien opettajien auktoriteetista? Jos eroaa, niin miten?
19. Voit vapaasti vielä kertoa mitä vain aiheeseen liittyen.

Liite 3. Näyte litteroinnista

H: Eli alotetaan tämä haastattelu. Nii ihan ensimmäisenä mitä sinulle tulee mieleen sanasta auktoriteetti?

3: Mm, no se opettajan arvostusasema. Että onko opettaja oppilaiden ja vanhempien arvostama. Että on niinku siinä omassa johtotehtävässään, nii selviää siitä työstä.

H: Joo, eli niinku arvostus?

3: Arvostusasia, nii.

H: Joo, joo. No mitä se sun mielestä on se auktoriteetti? Sä vähä kuvailitki sitä, mutta...

3: Hm. No se on tavallaan niinku työkalu sille, että on oppilaiden kunnioitus, ja vanhempien myös. Että se, että laps niinku luottaa että opettaja on suunnitellu opinnot niin, että se asia etenee, ja hän oppii.

H: Joo.

3: Että ei tehä niinku vääriä asioita, vaan niitä jotka tähtää siihen oppimiseen ja.

H: Näetkö sä sen silleen, että ne oppilaat tavallaan antaa sulle sen auktoriteetin? Ja vanhemmat antaa sulle sen auktoriteetin?

3: Tavallaan se auktoriteetti niinku muodostuu vähän kerrallaan. Että eihän sitä ole kun tulee ensimmäisen kerran niinku sisälle luokkaan. Että se tulee siinä oman työn mukana.

H: Mm, joo.