

Kemian opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista

Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kemian laitos

Kemian opettajankoulutus

29.04.2019

Saija Ojala

TIIVISTELMÄ

Tässä Pro gradu -tutkielmassa selvitettiin kemian opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista. Tutkielman avulla parannettiin tietämystä auktoriteetista ja opettajana toimimisesta, jotta kemian opettajat ja opettajaksi opiskelevat voisivat kehittää omaa opettajuuttaan. Tutkielman kirjallisessa osiossa perehdyttiin siihen, mitä auktoriteetti tarkoittaa, miten opettajan auktoriteetti muodostuu ja miten sitä voidaan kehittää. Lisäksi aiempien tutkimustulosten avulla selvitettiin opettajien ja oppilaiden näkemyksiä opettajan auktoriteetista. Kemian opettajan ammatti-identiteetin ja kemian opetukseen liittyvien erityispiirteiden avulla tarkasteltiin vielä tarkemmin kemian opettajan auktoriteettia, sen muodostumista ja kehittämistä.

Kemian opettajan auktoriteetilla tarkoitetaan vähintään kahden henkilön välistä vuorovaikutussuhdetta, jossa opettajalla on oppilasta enemmän valtaa. Kemian opettajan auktoriteetin katsotaan rajoittuvan koulumaailmaan, erityisesti kemian oppitunneille. Traditionaalisella auktoriteetilla opettaja kykenee luomaan hyvät tavat, karismaattisella auktoriteetilla hyvät vuorovaikutussuhteet ja laillisella auktoriteetilla hyvän opetuksen. Auktoriteetin katsotaan siis muodostuvan opettajan ammattiasemasta, opettamisen pätevyydestä, luokanhallinnasta ja opettajan persoonasta. Opettajan auktoriteettia voidaan kehittää puolestaan opettajan omia toimintatapoja ja pedagogista sisältötietoa kehittämällä, vastuuta jakamalla ja löytämällä oma tapansa opettaa.

Tutkimuksen kokeelliseen osaan osallistui kuusi kemian opettajaa ja 25 yhdeksäsluokkalaista. Kemian opettajien näkemyksiä selvitettiin teemahaastattelulla ja oppilaiden näkemyksiä kyselytutkimuksella. Tutkimuksessa ilmenee sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen luonne ja tutkimus pohjautuu fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen piirteisiin. Tutkimusaineisto analysoitiin sekä tilastollisen analyysin että aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Kokeellisen osan mukaan auktoriteetti nähdään positiivisena ja opetustyön kannalta tarpeellisenä asiana. Lisäksi auktoriteetti liitettiin osaksi henkilön persoonaa ja asiantuntijuutta. Auktoriteettisuhteeseen katsottiin kuuluvan myös jonkinlaista valta-asettelua. Auktoriteetin koettiin muodostuvan opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta, jossa opettajan asema, persoona sekä ammattitaito vaikuttavat. Auktoriteetin kehittäminen nähtiin puolestaan koko opetusuran ajan kestäväenä prosessina. Lisäksi auktoriteetin katsottiin kehittyvän pedagogista sisältötietoa parantamalla ja opettajapersoonaa vahvistamalla. Auktoriteetin kehittämiseen liitettiin siis olennaisesti opettajaksi kasvaminen.

ESIPUHE

Tutkielman suunnitteleminen aloitettiin syksyllä 2018 aiheen valinnalla. Aiheen valintaan vaikutti ennen kaikkea oma mielenkiintoni aihetta kohtaan sekä halu oppia uutta. Koska auktoriteetti oli aiheena varsin laaja tutkittavaksi, alkoi tutkimuksen suunnittelu aiheen rajaamisella. Aiheen rajaamisen helpottamiseksi perehdyttiin kirjallisuuteen. Kirjallisuushakua suoritettiin käyttämällä ensin Google Scholar -hakukonetta ja JYKDOK -tietokantaa, minkä jälkeen etsittiin vielä syvällisempää tietoa ERIC -tietokantaa apuna käyttäen. Kirjallisuuteen perehtyminen auttoi selkeyttämään sitä, mihin huomio haluttiin tässä tutkimuksessa kiinnittää. Aiheen rajaaminen muotoutui siis vähitellen tutkimuksen edetessä ja tiedon lisääntyessä.

Tutkimuksen kirjallista osaa kirjoitettiin syksyllä 2018. Kirjallisen osan ja tutkimuskysymysten pohjalta suunniteltiin kysely- ja haastattelututkimukset, jotka suoritettiin alkukeväästä 2019. Tutkielma viimeisteltiin lopulliseen muotoonsa vielä kevään 2019 aikana. Tutkielman ohjaajanani toimi yliopistonopettaja FT Jouni Välisaari.

Tutkielmani ohjaus oli mielestäni erittäin onnistunutta, minkä vuoksi haluan osoittaa suuret kiitokset ohjaajalleni Jouni Välisaarelle motivoinnista, tuesta ja kannustuksesta. Hän toimi suurena apuna koko tutkimusprosessin ajan ja auttoi osaltaan viemään tutkimustani eteenpäin rakentavan ja kannustavan palautteen sekä loistavien ideoiden ja kehitysehdotusten kautta. Lisäksi haluan kiittää kaikkia tutkimukseeni osallistuneita. Erityisen isot kiitokset kaikille haastateltaville sekä opettajalle, joka auttoi kyselytutkimuksen järjestämisessä. Lopuksi kiitokset kuuluvat vielä poikaystävälleni, perheelleni ja ystäväilleni tuesta, kannustuksesta ja avusta tutkielmani teon aikana.

Jyväskylässä 29.04.2019

Saija Ojala

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ.....	i
ESIPUHE	ii
SISÄLLYSLUETTELO.....	iii
1 JOHDANTO.....	1
2 AUKTORITEETTI	2
2.1 Auktoriteetin määritelmä.....	2
2.2 Auktoriteettisuhteen muodostuminen.....	4
3 VALTA	5
3.1 Vallan määritelmä.....	5
3.2 Asemavalta ja henkilökohtainen valta	6
3.3 Opettajan valta	7
4 OPETTAJAN AUKTORITEETTI.....	9
4.1 Opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde.....	11
4.1.1 Didaktinen kolmio: Opettajan, oppilaan ja sisällön välinen vuorovaikutussuhde... 11	
4.1.2 Auktoriteettisuhteen muodostuminen	13
4.2 Auktoriteetin merkitys kasvatuksessa	15
4.3 Opettajan auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä	17
4.3.1 Ammattiasema	17
4.3.2 Opettamisen pätevyys	18
4.3.3 Luokanhallinta	22
4.3.4 Opettajan persoona.....	24
4.4 Opettajan auktoriteetin muotoja	26
4.4.1 Pakkovalta.....	27
4.4.2 Traditionaalinen auktoriteetti.....	27
4.4.3 Karismaattinen auktoriteetti.....	28
4.4.4 Laillinen eli rationaalinen auktoriteetti	30
4.4.5 Muita auktoriteetin muotoja.....	32
4.5 Opettajan auktoriteetin kehittäminen.....	35
5 OPETTAJIEN JA OPPILAIDEN NÄKEMYKSIÄ OPETTAJAN AUKTORITEETISTA 38	
5.1 Opettajien näkemyksiä opettajan auktoriteetista	38
5.2 Oppilaiden näkemyksiä opettajan auktoriteetista	41
5.3 Opetusharjoittelijoiden auktoriteetin ilmeneminen	43
6 KEMIAN OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI.....	44
6.1 Opettajan ammatti-identiteetin määritelmä	45
6.2 Opettajan ammatti-identiteetin muodostuminen	46

6.3 Kemian opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen	47
7 KEMIAN OPETUKSEN ERITYISPIIRTEITÄ	49
7.1 Opetussuunnitelma ja kemiallisen tiedon tasot	49
7.2 Tutkiva ote ja kokeellisuus	52
7.3 Käsitteet, kieli ja mallit.....	55
7.4 Kemian opettajan auktoriteetti.....	57
8 TUTKIMUSKYSYMYKSET	58
9 TUTKIMUSMENETELMÄT	58
9.1 Kyselytutkimus	59
9.2 Haastattelututkimus	61
9.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	62
9.4 Tilastollinen analyysi.....	64
10 TUTKIMUSAINEISTO	65
10.1 Kyselytutkimus.....	65
10.2 Haastattelututkimus	65
11 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN ANALYYSI.....	66
11.1 Käsityksiä kemian opettajan auktoriteetista	66
11.1.1 Persoonallisuus	68
11.1.2 Valta-asettelu	69
11.1.3 Tarpeellisuus opetustyössä.....	70
11.1.4 Asiantuntijuus	72
11.1.5 Autoritaarisuus ja auktoriteetin väärinkäyttäminen	73
11.2 Kemian opettajan auktoriteetin muodostuminen	75
11.2.1 Opettajan toimivalta.....	78
11.2.2 Opettajan persoona.....	82
11.2.3 Opettajan ammattitaito.....	85
11.3 Kemian opettajan auktoriteetin kehittäminen.....	90
11.3.1 Pedagogisen sisältötiedon kehittäminen	93
11.3.2 Opettajapersoonan vahvistaminen	98
12 POHDINTA	100
12.1 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	100
12.2 Tutkimuksen merkittävyys	103
12.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	104
12.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	107
13 LÄHTEET	109
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Auktoriteetti koetaan usein provosoivana terminä ja se herättää tutkimusten mukaan jopa ristiriitaisia ajatuksia.¹ Lisäksi auktoriteetti nähdään usein kapea-alaisena ja rajoittuneena käsitteenä, mikä Macleodin *et al.* mukaan johtuu siitä, että auktoriteetin ja sen merkityksen käsittely on todella vähäistä kasvatusalan koulutuksissa sekä kasvatusalaan liittyvissä tutkimuksissa.² Kirjallisuutta tutkimalla selviääkin, että auktoriteetti on käsitteenä lähes eliminoitu kasvatusalan kirjallisuudesta, koska se herättää hyvin voimakkaita tunteita monissa nykyajan kasvattajissa.³ Osittain tästä johtuen ymmärrys auktoriteetista ja sen merkityksestä on melko vähäistä. Auktoriteetin tietämyksen parantamiseksi ja negatiivisen kuvan välttämiseksi on tärkeää, että auktoriteettia ja siihen liittyviä käsityksiä tutkitaan ja selvitetään. Lisäksi Pace ja Hemmings toteavat, että opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde edistää oppimista ja ilman auktoriteettisuhdetta on vaikea järjestää hyvää opetusta.¹ Opettajan auktoriteetti on siis eräs keskeisimmistä tekijöistä onnistuneen, tehokkaan ja motivoivan opetuksen kannalta.

Vuorovaikutustaitoja pidetään eräänä oleellisimpana tekijänä onnistuneen opetuksen kannalta.⁴ Vuorovaikutuksen painoarvo suhteessa aineenhallintaan jääkin tutkijan oman näkökulman mukaan melko vähäiseksi kemian opettajankoulutuksessa, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia nimenomaan vuorovaikutusta. Vuorovaikutukseen liittyvä auktoriteettisuhde ja erityisesti kysymys siitä, miten joillain henkilöillä voi olla luonnostaan todella vahva auktoriteetti, herätti tutkijan mielenkiinnon jo yliopisto-opintojen alussa. Tutkijan ennakkotiedot auktoriteetista pohjautuivat lähinnä tutkijan omiin kokemuksiin, joten tietämys auktoriteetista oli hyvin vähäistä. Tässä tutkimuksessa selvitetäänkin auktoriteettia käsitteenä sekä auktoriteetin muodostumista ja kehittämistä, jotta auktoriteetista ja sen merkityksestä saataisiin mahdollisimman laaja ja kattava kokonaiskuva.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä opettajien että oppilaiden näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista, koska auktoriteetti on vähintään kahden henkilön välinen suhde.¹ Nostamalla esiin auktoriteettisuhteen molempien osapuolten näkemyksiä, saadaan parempi ymmärrys itse suhteesta. Lisäksi kouluttajat ympäri maailman ovat huolissaan siitä, että erityisesti nuorten henkilöiden keskuudessa auktoriteetin kunnioituksen merkitys on vähentynyt.⁵ Tämän vuoksi on tärkeä selvittää, miten erityisesti nuoret kokevat auktoriteetin olemassaolon. Tämä tutkimus avaa siis auktoriteetin käsitettä ja sen merkitystä opetustyössä sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Lisäksi kemian opettajan auktoriteetista löytyy melko vähän tutkimuksia, joten

tämä tutkimus antaa hyvät perustiedot kemian opettajan auktoriteetin muodostumisesta ja kehittamisestä. Nämä ovat asioita, joita kemian opettajan on hyvä tiedostaa, sillä auktoriteetti on avainasemassa onnistuneen opetuksen kannalta.¹ Tämän tutkimuksen kannalta onkin ensin ymmärrettävä yleisesti, mitä auktoriteetti tarkoittaa, jotta voidaan perehtyä syvällisemmin nimenomaan kemian opettajan auktoriteettiin. Tutkimuksen aluksi määritelläänkin auktoriteetin käsite sekä perehdytään siihen, miten auktoriteettisuhde muodostuu. Tällä tavoin pyritään ymmärtämään paremmin auktoriteetikäsitteen laajuutta ja sen merkitystä kasvatuksessa, minkä jälkeen voidaan perehtyä myös auktoriteetin kehittämiseen.

2 AUKTORITEETTI

Jokaiselle tulee mielikuvia sanasta auktoriteetti, joka saatetaan helposti liittää vallan käsitteeseen.⁶ Joissain tapauksissa auktoriteettia käytetään jopa vallan synonyymina. Valta nähdään puolestaan toimenä demokraattista vapautta vastaan, jolloin vallasta ja sitä kautta auktoriteetista saattaa muodostua negatiivinen sävy.⁷ Negatiivisen sävyn lisäksi auktoriteetti koetaan kuitenkin välttämättömänä yhteisön toiminnan kannalta, minkä vuoksi auktoriteetti herättää myös luottamusta ja kunnioitusta. Samaan aikaan auktoriteettia saatetaan siis sekä ihannoida että halveksua.¹ Esimerkiksi vahvoja johtajia ja asiantuntijoita arvostetaan, mutta samalla vastustetaan valtaa ja auktoriteettina olevan henkilön käskyjä. Vallitseva käsitys auktoriteetista liittyy siis kontrolloimiseen sekä voiman ja vallan käyttämiseen.⁷ Tämän käsityksen muuttamiseksi auktoriteetista tulisi keskustella enemmän ja sitä kautta pyrkiä saamaan parempi ymmärrys auktoriteetista ja sen merkityksestä.¹

2.1 Auktoriteetin määritelmä

Auktoriteetti (*authority*) on eräs keskeisimmistä käsitteistä tässä tutkimuksessa, joten sen määrittäminen on tärkeää. Kirjallisuuteen perehtyessä huomaa kuitenkin nopeasti, että käsite auktoriteetti voidaan määritellä hyvin monella eri tavalla, eikä yhtä oikeaa ja parasta määrittelyä ole olemassa. Auktoriteetin määritelmät eroavat yksilöiden, ryhmien ja aikakausien mukaan, sillä erilaiset määritelmät auktoriteetille johtuvat usein erilaisista sosiaalisista, kulttuurisista ja poliittisista tekijöistä.⁷ Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi arvot, maailmankuva ja koulutuksen arvostus. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa perehdytään muutamiin erilaisiin auktoriteetin

määritelmiin. Esitetyt määritelmät on valittu niiden esiintyvyyden ja loogisuuden perusteella sekä tutkijan oman mielenkiinnon mukaan kemian opettajaopiskelijan näkökulmasta.

Auktoriteetille annetaan useita määritelmiä jopa sanakirjassa.⁸ Oxford English Dictionary, joka on yleisesti merkittävin englanninkielinen sanakirja, määrittelee auktoriteetin tarkoittavan valtaa tai oikeutta antaa ohjeita ja vahvistaa jonkun kuuliaisuutta. Lisäksi sen mukaan auktoriteetti tarkoittaa valtaa tehdä päätöksiä sekä valtaa vaikuttaa toisten mielipiteisiin tai tekemisiin. Sanakirja määrittelee auktoriteetin kuvaamaan siis laillista ja oikeutettua vallan käyttöä. Puolimatka⁹ ja Metz¹⁰ määrittelevät auktoriteetin myös oikeudeksi ohjata ihmisen toimintaa. Lisäksi auktoriteetin oikeus antaa käskyjä perustuu auktoriteetin asemaan, joka hyväksytään kummankin osapuolen toimesta.⁹⁻¹⁰ Auktoriteetin ohjeiden noudattamisen täytyy siis perustua vapaaehtoisuudelle ja ymmärrykselle auktoriteetin tarpeellisuudesta. Edellä olevat määritelmät ovat hyvin lähellä Kirjavaisen antamia määritelmiä auktoriteetille.¹¹ Kirjavaisen mukaan auktoriteettia käytetään kolmessa eri asiayhteydessä. Henkilöllä voi olla auktoriteetti, jolloin muut ovat valmiita tottelemaan häntä. Lisäksi henkilö voi olla auktoriteettiasemassa, jolloin hän on asemansa vuoksi oikeutettu ohjeistamaan muita. Toisaalta henkilö on auktoriteetti, jos hän on asiantuntija jollain alalla.

Pace ja Hemmings¹ sekä Saloviita¹² käsittelevät auktoriteettia puolestaan sosiaalisena vuorovaikutussuhteena, jossa henkilö toimii johtajana ja muut suostuvat seuraamaan häntä vapaaehtoisesti. Edellä esitetyistä määritelmistä poiketen, tämä määritelmä korostaa auktoriteetin olevan vähintään kahden henkilön välinen suhde. Arkikielessä auktoriteetti saatetaankin ymmärtää sekä henkilön ominaisuutena että vuorovaikutussuhteena.¹³ Bochenskin mukaan auktoriteetti ei kuitenkaan kuvaa henkilön ominaisuutta, vaan nimenomaan vuorovaikutussuhdetta.¹⁴ Kyseessä on kolmipaikkainen suhde auktoriteetin, auktoriteetin kohteen ja asiaan kuuluvan alueen välillä. Bochenskin määritelmässä huomioidaan siis auktoriteetin rakenne myös sisällöllisen puolen kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että kukaan ei voi olla auktoriteetti jokaisella aihealueella.¹³ Esimerkiksi lapsen mahakipuun liittyen auktoriteettina toimii lapsi, sillä aikuinen ei voi tietää, onko lapsen maha kipeä vai ei.^{3,15} Kaksi henkilöä eivät voi siis saamaan aikaan olla auktoriteetteja toisilleen samalla aihealueella. Bochenskin määritelmää pidetäänkin selkeänä mallina, sillä se antaa auktoriteetin käsitteelle loogiset rajat.

Tärkeä on huomata, että auktoriteettia pidetään vähintään kahden henkilön välisenä suhteena.¹⁵ Auktoriteetti eroaa kuitenkin muista vuorovaikutussuhteista sen perusteella, että auktoriteetti-

suhteen toisella osapuolella on oikeus antaa ohjeita ja toisella osapuolella on puolestaan velvollisuus totella näitä ohjeita.¹⁰ Tämän asetelman toimiminen perustuu siihen, että molemmat suhteen osapuolet kunnioittavat suhdetta. Auktoriteetti pitäisi nähdä kaikkien asemasta riippumattomien osapuolten välisenä aktiivisena vuorovaikutussuhteena.¹⁶ Lisäksi nykyiset tutkimukset osoittavat, että auktoriteetin täytyy perustua vapaaehtoisuuteen ja siten auktoriteetti voidaan ansaita vain alaisilta.⁶ Tällöin kukaan ei voi olla auktoriteetti omasta tahdostaan.

2.2 Auktoriteettisuhteen muodostuminen

Aikuisen ja lapsen välinen suhde on hierarkkinen, jolloin aikuisella on valtaa lapseen nähden.¹⁷ Tällöin aikuisella katsotaan myös olevan auktoriteettia suhteessa lapseen. Auktoriteettisuhte muodostuu useimmiten siis hierarkkisesta suhteesta, joka oikeutetaan moraalisen järjestyksen perusteella.^{1,18} Moraalinen järjestys on olemassa, koska auktoriteettiasemassa oleva henkilö on muita kykenevämpi tarjoamaan erilaisia toimintatapoja.¹⁸ Moraalista järjestystä kuvaavat yhdessä jaetut arvot ja normit sekä yhteiset tarkoitukset.^{1,18} Nämä puolestaan ohjaavat yksilöitä toimimaan yhdessä yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Lisäksi moraalinen järjestys vaikuttaa siihen, muodostuuko auktoriteettisuhteesta vakaa ja selkeä vai ristiriitainen ja epävarma. Auktoriteettisuhte on sitä voimakkaampi, mitä uskollisempia ollaan yhteiselle moraalille järjestykselle.¹ Konfliktit puolestaan aiheutuvat siitä, kun moraalista järjestystä kyseenalaistetaan.

Auktoriteettisuhteen voidaan katsoa muodostuvan aina hallitsevan ja alistuvan henkilön välisessä vuorovaikutuksessa.¹⁹ Tällöin Harjusen mukaan auktoriteettisuhte syntyy itsestään ja spontaanisti.³ Meren näkemys eroaa tästä, sillä hänen mukaansa auktoriteettisuhte ei muodostu automaattisesti, vaan se on luotava tietoisesti.¹⁹ Tällöin arvonantajan on vapaaehtoisesti suostuttava arvonantoa odottavan henkilön vaatimukseen, sillä auktoriteettisuhte ei voi muodostua, jos alistuva henkilö ei koe valtaa oikeutetuksi.¹⁹⁻²⁰ Auktoriteetti ei voi siis pakottaa toista toimimaan, vaan hänellä tulee olla oikeus säädellä toisen henkilön toimintaa.^{6,19} Auktoriteettisuhteen luomisen kannalta onkin tärkeää auktoriteetin aitous ja vilpittömyys, jolloin auktoriteetin aseman vaikutus jää vähäiseksi.

3 VALTA

Auktoriteetti on korkeammassa asemassa alaisiin nähden, minkä vuoksi auktoriteetilla on alaisia enemmän valtaa.⁶ Auktoriteettisuhteessa tapahtuu siis aina jonkinlaista valta-asettelua. Auktoriteetin toimintamallit tulisi kuitenkin erottaa muista vallan vuorovaikutussuhteista, kuten suostuttelusta, manipulaatiosta ja voimankäytöstä, sillä auktoriteetin toiminnan tulisi pohjautua moraaliin ja eettisiin näkökulmiin.^{2,19,21-22} Toisin kuin vallan, auktoriteetin tulee olla oikeutettua ja yksilöiden hyväksymää. Tärkeimpänä erona auktoriteetin ja vallan välillä pidetäänkin yksilön motivaatiota ja halua totella auktoriteetin antamia ohjeita.² Lisäksi auktoriteetin käyttö eroaa vallankäytöstä kannanottojen perustelemisella.^{19,21} Auktoriteetin on kyettävä perustelemaan muille, miksi hänen ohjeitaan tulisi noudattaa, mutta valtaa käyttävät eivät yleensä perustele kannanottojaan. Ilman valtaa ei kuitenkaan ole auktoriteettia, sillä auktoriteetti käyttää aina jossain määrin valtaa tavoitellessaan jotain.^{2,6,19,22} Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on hyvä avata hieman myös vallan käsitettä.

3.1 Vallan määritelmä

Samoin kuin auktoriteetilla, vallalla ei ole tarkkaa määritelmää.⁶ Valta (*power*) voidaan määritellä vaikutuskeinoksi, jonka avulla johtaja ohjaa alaistensa toimintaa.²² Toisaalta vallalla voidaan kuvata muiden ihmisten tarkoituksenmukaista kontrollointia.⁶ Lisäksi valta nähdään usein negatiivisena asiana ja aihetta pyritään välttelemään.²² Valta on kuitenkin jokapäiväinen asia ja jokainen ihminen käyttää valtaa hallitakseen omaa elämäänsä, minkä vuoksi valta pitäisi nähdä luonnollisena asiana.⁶ Vallan ei pitäisi olla päämäärä, vaan sitä pitäisi ensisijaisesti käyttää saavuttamaan jotain. Esimerkiksi johtajat, jotka ymmärtävät ja osaavat käyttää valtaa, ovat paljon tehokkaampia kuin valtaa käyttämättömät johtajat.²² Valtaa on kuitenkin vain rajallinen määrä. Jos jollain toisella on valtaa, se on pois muiden vallasta. Tämän vuoksi valtaa tulee osata käyttää realistisesti ja tarkoituksenmukaisesti.

Valta ymmärretään parhaiten silloin, kun pyritään yhteisesti valittuihin päämääriin.²¹ Tällöin valtaa käytetään näiden päämäärien saavuttamiseksi erilaisten välttämättömien toimien kautta. Valta mahdollistaa siis kyvyn suorittaa ja saavuttaa omia tavoitteitaan. Mitä enemmän henkilöllä on valtaa, sitä enemmän hänellä on valintamahdollisuuksia ja sitä laajemmin ja realistisemmin hän voi pyrkiä kohti tavoitteitaan. Jos henkilöllä ei ole ollenkaan valtaa tai hänellä on

vain vähän sitä, hän voi joutua hillitsemään, vähentämään tai rajoittamaan realistisia toiveita päämääriinsä liittyen. Valtaa omaava henkilö voi siis toimia vapaammin ja valtaa omaamattoman henkilön vapautta päätösten teossa puolestaan rajoittaa muiden henkilöiden toimet ja päätökset. Henkilön vapautta voidaan rajoittaa esimerkiksi erilaisten manipuloinnin keinojen, kuten pakottamisen tai miellyttämisen avulla.

3.2 Asemavalta ja henkilökohtainen valta

Valta voidaan jakaa asemavaltaan (*positional power*) ja henkilökohtaiseen valtaan (*personal power*).²² Tämä jaottelu perustuu siihen, mitä kautta valta saadaan. Valtaa voidaan saada virallisen aseman, henkilökohtaisten ominaisuuksien tai näiden molempien avulla.

Yksilöt, jotka asemansa vuoksi saavat muut tekemään tahtonsa mukaan, omaavat asemavaltaa.⁶ Asemavalta perustuu siis johtajan asemaan yhteisössä.²² Koska asemavalta saadaan virallisen aseman kautta eli ylhäältä päin, se ei ole luontaista yhteisölle. Asemavaltaa omaavan johtajan toiminnan taustalla on ajatus siitä, että hän voi käyttää palkkioita ja rangaistuksia saadakseen alaiset suostuteltua haluttuihin toimiin. Tämän vuoksi asemavallan katsotaan myös perustuvan pelkoon. Asemavalta voidaan kuitenkin myös menettää. Korkeassa asemassa olevat henkilöt voivat jakaa asemavaltaansa muille, mutta he voivat ottaa sen myös takaisin itselleen, jolloin alemmassa asemassa olevat henkilöt menettävät oman asemavaltansa.

Yksilöt, joiden valta pohjautuu alaisilta saamaan valtaan, omaavat puolestaan henkilökohtaista valtaa.²² Henkilökohtaista valtaa on esimerkiksi alaisten kunnioitus esimiestä kohtaan.⁶ Tällöin alaiset tuntevat olonsa hyväksi ja suostuvat tottelemaan johtajansa vaatimuksia.²² Alaiset näkevät johtajan asettamat tavoitteet osana omia tavoitteitaan. Henkilökohtainen valta perustuu siten ystävällisyyteen ja välittämiseen ja johtajat pyrkivät saavuttamaan alaistensa luottamuksen. Henkilökohtaisessa vallassa pyritään siis yhteenkuuluvuuteen, sitoutumiseen sekä hyviin johtajan ja alaisten välisiin suhteisiin. Henkilökohtaisessa vallassa onkin kyse alaisten kohtelemisesta, minkä vuoksi tämä vallan muoto on hyvin häilyväinen. Johtajan tehdessä yhdenkin harhaliikkeen, alaiset saattavat lakata tottelemasta johtajaansa. Henkilökohtaista valtaa voidaan siis ansaita, mutta, kuten asemavaltaa, se voidaan myös menettää.

Paras tilanne johtajalle on sellainen, jossa hänellä on sekä asemavaltaa että henkilökohtaista valtaa.²² Tällaista tilannetta ei kuitenkaan aina ole mahdollista saavuttaa. Tällöin on hyvä miettiä, kumpi vallan muodoista, asemavalta vai henkilökohtainen valta, on tärkeämpi. Nyky-yhteiskunnassa arvostetaan onnellisuutta sekä hyviä ihmissuhteita, jolloin useimmat ihmiset välittävät henkilökohtaisen vallan asemavaltaa tärkeämmäksi. Täytyy kuitenkin muistaa, että tälläkin valinnalla on kääntöpuolensa. Koska henkilökohtainen valta perustuu välittämiseen, yksinään se saattaa olla häilyväistä, lyhytaikaista ja helposti menetettävää, jos alaiset eivät koe minkäänlaista pelon tunnetta. Asemavalta nähdään puolestaan pelkoon perustuvana usein pitkäkestoisempänä kuin henkilökohtainen valta. Johtajan täytyy pystyä välillä uhraamaan lyhytaikainen ystävyys ansaitakseen pitkäaikaista kunnioitusta, jos hän haluaa kasvaa ja kehittyä yhdessä hänelle työskentelevien henkilöiden kanssa. Tällöin johtajan täytyy kuitenkin olla varovainen, jotta pelko ei johda vihaan.

3.3 Opettajan valta

Opettaja käyttää luokassa valtaa ja oppilaat joko hyväksyvät vallankäytön tai vastustavat sitä.¹² Opettajan valta nähdään kuitenkin usein oppilaiden vapautta rajoittavana tekijänä.²³ Tämä käsitys vapauden riistosta johtaa puolestaan opettajan auktoriteetin menettämiseen. Jos oppilaat vastustavat opettajan valtaa, he uhmaavat opettajan ohjeita ja opettaja ei voi saavuttaa auktoriteettiasemaa.¹² Jos oppilaat puolestaan hyväksyvät opettajan vallankäytön, he noudattavat opettajan ohjeita, jolloin opettaja myös saavuttaa auktoriteettia oppilaisiin nähden. Opettajan valta liittyy siis olennaisesti opettajan auktoriteetin muodostumiseen. Tämän vuoksi on hyvä perehtyä opettajan vallankäyttöön ja sen ilmenemiseen koulussa.

Opetussuunnitelman toteuttamisen ja kurinpidon suhteen avulla opettaja saavuttaa asemavaltaa.⁶ Asemavalta on jokaisella opettajalla samanlainen, mutta henkilökohtainen valta eroaa eri opettajien välillä. Henkilökohtainen valta ansaitaan oppilailta ja oppilailta saatu valta vaihtelee opettajien mukaan. Henkilökohtainen valta on läheinen käsite auktoriteetin kanssa. Se eroaa auktoriteetista kuitenkin siten, että sen ei tarvitse perustua vapaaehtoisuudelle ja sitä voidaan saavuttaa myös manipuloimalla tai kiristämällä oppilaita.

Opettajan vallankäyttö näkyy luokassa esimerkiksi kurinpitona. Kurinpidossa käytettävää valtaa perustellaan oppimisella, sillä kurinpidon tarkoituksena on opettaa oppilaita käyttäytymään

yhteiskunnan odotusten mukaisesti sekä noudattamaan tiettyjä sääntöjä ja arvoja. Kurinpitoon liittyvissä tilanteissa opettaja voi käyttää valtaa perusopetuslaissa määriteltyjen keinojen avulla. Perusopetuslain 36 §:n mukaan opettaja voi siirtää häiritsevän oppilaan pois luokasta lopputunnin ajaksi.²⁴ Lisäksi opettaja voi jättää oppilaan koulupäivän jälkeen enintään tunnin ajaksi tekemään tekemättömiä koulutehtäviään valvojan läsnä ollessa. Jos oppilas häiriköi tunnilla, rikoo koulun sääntöjä tai toimii loukkaavasti muita kohtaan, voi opettaja määrätä oppilaan enintään kaksi tuntia kestäväan kasvatuskeskusteluun. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kasvatuskeskustelua pidetäänkin ensisijaisena keinona, kun puututaan oppilaan häiriökäyttäytymiseen.²⁵ Kasvatuskeskustelujen tavoitteena on löytää keinoja oppilaan hyvinvoinnin parantamiseksi ja myönteisen koulukäyttäytymisen tueksi.

Kasvatuskeskustelun lisäksi opettaja voi määrätä häiriköivän oppilaan enintään kahdeksi tunniksi jälki-istuntoon.²⁴ Jälki-istunnossa sallittavat toimenpiteet on myös erikseen määritelty. Oppilaalla voidaan teettää suullisia tai kirjallisia tehtäviä, jotka tukevat kehitystä ja kasvatusta sekä huomioivat oppilaan rikkeen ja kehitystason. Toisaalta oppilas voidaan määrätä myös jälki-istunnon ajaksi istumaan hiljaa. Lisäksi oppilas voidaan erottaa määräaikaaisesti enintään kolmen kuukauden ajaksi, mikäli oppilaan rike on vakava tai hän jatkaa häiriökäyttäytymistä jälki-istunnosta tai kirjallisesta varoituksesta huolimatta. Ennen näiden toimenpiteiden määräämistä, opettajan on yksilöitävä oppilaan rike sekä kuultava oppilasta ja tarvittaessa hänen huoltajaansa saadakseen selvityksen rikkeestä.

Jos oppilaalla on hallussaan kielletty tai opetusta häiritsevä esine tai aine, on opettajalla oikeus poistaa se oppilaalta koulupäivän aikana perusopetuslain 36 d §:n nojalla.²⁴ Jos oppilas tekee tällaisessa tilanteessa vastarintaa, on opettajalla oikeus käyttää tarvittavia voimakeinoja. Opettajan on kuitenkin tällöin huomioitava tilanteen uhkaavuus, oppilaan ikä, vastarinnan mahdollisuus sekä kokonaiskuva tilanteesta. Lisäksi voimakeinoja käyttävän opettajan on aina tehtävä kirjallinen selvitys opetuksen järjestäjälle. Vastaavasti oppilas, joka vaarantaa muiden turvallisuuden voidaan poistaa luokasta tai koulun alueelta voimakeinoin oppilaan tehdessä vastarintaa. Pääsääntöisesti opettaja ei kuitenkaan saa loukata oppilaan fyysistä koskemattomuutta.

Kurinpidoillisten toimien lisäksi opettajan vallankäyttö näkyy luokassa opettajan arvioidessa oppilasta.⁶ Perusopetuslain 22 §:n mukaan oppilaan arvioinnin tulee olla monipuolista ja oppilasta kannustavaa.²⁴ Arviointikohteita ovat oppilaan oppiminen, työskentely ja käyttäytyminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan arvioinnin tärkein tavoite on edistää

oppilaan oppimista.²⁵ Opettajan palautteella on suuri merkitys siinä, millaisen käsityksen oppilas muodostaa itsestään oppijana ja sitä kautta opettajan arviointi vaikuttaa oppilaan kehitykseen ja oppimiseen. Positiivinen palaute kannustaa oppilaita oppimaan, mutta opettajan on kyettävä antamaan myös rakentavaa palautetta oppilaan oppimisen tueksi. Lisäksi arviointi on hyvä keino opettajan oman opetuksen reflektoinnille sekä itsearviointille. Arviointi auttaa opettajaa keskittämään opetuksensa oppilaille haastaviin asioihin.

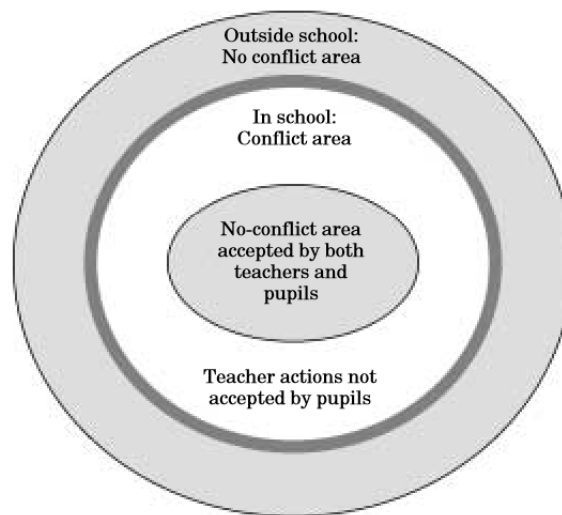
4 OPETTAJAN AUKTORITEETTI

Opettajan auktoriteetti nähdään usein huonona, mutta välttämättömänä asiana.²³ Oppimisen edistämiseksi luokkaan tarvitaan jonkinlainen auktoriteetti.¹⁵ Opettajan auktoriteetin käsite herättää kuitenkin paljon väärinymmärryksiä ja hämmennystä. Sana auktoriteetti luo helposti mielikuvan, että opettaja seisoo yksin luokan edessä ja muut tottelevat häntä.³ Tällöin Harjusen mukaan sana auktoriteetti on sekoitettu sanaan autoritaarisuus. Autoritaarisuus taas puolestaan tarkoittaa sitä, että lasta kontrolloidaan auktoriteetin toimesta. Tällöin lapsen tahto pyritään muokattamaan auktoriteetin tahtoon ilman perusteluja tai keskusteluja. Lisäksi lasta rangaistaan tottelemattomuudesta ja olennaisin asia on kasvattajan valta. Opettajan auktoriteetti saatetaan siis usein sekoittaa autoritaarisuuteen, sillä opettajan auktoriteetin ajatellaan keskittyvän koulussa pelkästään oppilaiden käyttäytymiseen sekä kurinpitoon liittyviin asioihin.²

Opettajalla on auktoriteettia erityisesti kahdessa asiassa.²³ Ensinnäkin opettajalla on valtaa ohjata luokkahuoneen aktiviteetteja ja toimintatapoja. Lisäksi opettajalla on tietoa, jota oppilaiden täytyy omaksua. Opettajan auktoriteetti käsittää siis kaikki opetukseen liittyvät asiat, kuten oppilaiden ohjaamisen, luokkahuoneen järjestyksen ylläpitämisen sekä oppilaiden arvioimisen.²⁶ Vaikka opettajan auktoriteetti käsittää useita asioita, on opettajan auktoriteettiasema Burbulesin²⁶ mukaan kaventunut, sillä opettajan auktoriteetille on asetettu omat rajansa. Lisääntynyt byrokratia kouluissa sekä opettajien ammattitaidon kyseenalaistaminen vähentävät opettajan auktoriteetin olemusta ja oikeutusta.¹⁹ Opettajien auktoriteettia määrällään esimerkiksi lainsäädännön, valtion sääntöjen sekä koulun normien avulla. Lisäksi rehtori, kollegat ja oppilaat asettavat rajoja opettajan auktoriteetille.⁵ Opettajan toimintaa seurataan ja arvostellaan jatkuvasti ja oppilaiden ollessa tyytymättömiä opettajan päätöksiin, he saattavat kyseenalaistaa niitä. Lisäksi vanhempien asenteet vaikuttavat opettajan auktoriteettiin. Vanhemmat saattavat suhtautua vastahakoisesti opettajan auktoriteettiasemaan, jos opettajan auktoriteetti on merkittä-

västi ristiriidassa vanhempien omien arvojen kanssa.¹⁹ Hyvässä tapauksessa vanhemmat siis vahvistavat opettajan auktoriteettiasemaa, mutta huonossa tapauksessa he heikentävät sitä.⁵

Yarivin mukaan opettajan auktoriteettia voidaan symbolisesti kuvata kolmen sisäkkäisen ympyrän avulla (kuva 1).⁵ Kuvassa 1 esitetty sisin ympyrä kuvaa opettajan ja oppilaiden hyväksymää konfliktitonta aluetta (*no-conflict area*). Se sisältää opettajan vakiintuneimmat ja oikeuteuimmat opetustehtävät, joita ovat esimerkiksi asioiden opettaminen, kotitehtävien antaminen ja huonosti käyttäytyvien oppilaiden rankaiseminen. Tällä alueella toimiminen on oppilaiden, opettajien ja vanhempien mielestä hyväksyttyä, jolloin vastustus on vähäistä tai sitä ei ole lainkaan. Kuvan 1 keskimmäinen ympyrä kuvaa konfliktialuetta (*conflict area*). Tällä alueella toimiessaan opettaja käyttää menetelmiä, jotka vievät kohtuuttoman paljon energiaa opetustyöstä ja rikkovat, heikentävät ja vahingoittavat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Kuvan 1 uloin ympyrä tarkoittaa konfliktitonta aluetta koulun ulkopuolella ja se kuvaa nimenomaan koulun ulkopuolista maailmaa. Oppilaat eivät koe opettajaa auktoriteetiksi koulun ulkopuolella, vaan huoltajat toimivat tällöin oppilaan auktoriteettina. Suurin osa oppilaista kokeekin, että opettajalla ei saa olla valtaa heihin koulun ulkopuoliseen elämään liittyen. Opettajat eivät saa esimerkiksi päättää, miten oppilaiden tulee pukeutua tai keiden kanssa he saavat viettää aikaa.



Kuva 1: Yarivin muodostamat opettajan auktoriteetin vaikutuspiirit.⁵

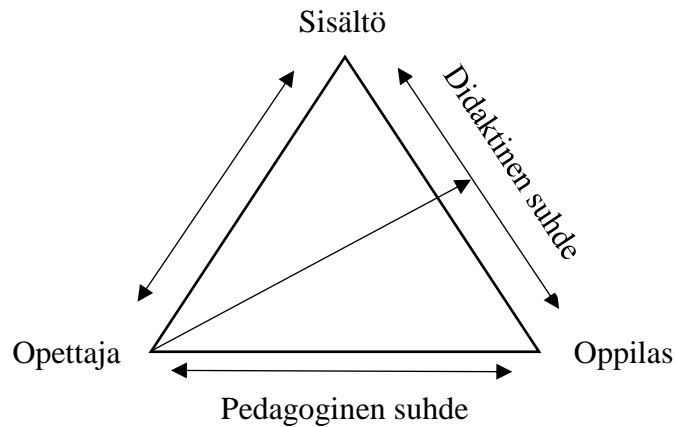
Yarivin mukaan sisin ja uloin ympyrä ovat hyväksytyimpiä oppilaiden keskuudessa, kun taas keskimmäinen ympyrä on niin kutsuttu harmaata aluetta.⁵ Esimerkiksi huolehtiva ja välittävä opettaja toimisi mielellään keskimmäisen ympyrän alueella. Jos opettaja kysyy oppilaalta esimerkiksi perhesuhteista, oppilas saattaa kokea tämän tungettelevana, loukkaavana tai kiusalli-

senä. Opettaja voi puolestaan mieltää tällaiset kysymykset oppilaita motivoiviksi. Oppilaat saattavat vastata tungetteleviin kysymyksiin töykeästi ja kyseenalaistaa siten opettajan auktoriteettiasemaa. Näin ollen alkujaan hyvää tarkoittava opettaja saattaa heikentää asemaansa oppilaiden silmissä. Yariv kuvaileekin keskimmäisen ympyrän aluetta miinakentäksi. Miinat eli oppilaiden tunteet ja aistit ovat piilossa, mutta ne saattavat herätä esiin aiheuttaen konflikteja, jos opettaja ottaa yhdenkin harha-askeleen. Yariv toteaaakin keskimmäisen ympyrän koon vaikuttavan konfliktien määrään. Mitä suurempi keskimmäisen ympyrän alue on, sitä enemmän luokahuoneessa esiintyy konfliktitilanteita ja negatiivisia tunteita. Oppilaiden mielestä opettajan auktoriteetti käsittääkin ainoastaan sisimmän ympyrän alueen, kun taas opettajan näkemyksen mukaan hänen auktoriteettiasemansa ulottuu myös keskimmäisen ympyrän puolelle. Sisimmän ja keskimmäisen ympyrän raja on kuitenkin Yarivin mielestä häilyvä. Esimerkiksi opettajan antaessa työlään kotitehtävän, oppilaat voivat valita kumman ympyrän alueella he toimivat. He voivat joko hyväksyä tehtävän tai kokea sen rajan ylittävänä ja jättää tehtävän tekemättä.

4.1 Opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde

4.1.1 Didaktinen kolmio: Opettajan, oppilaan ja sisällön välinen vuorovaikutussuhde

Harjunen käsittelee auktoriteettia kolmen O:n mallin avulla (*TSL -model*).¹⁵ Nämä kolme O:ta ovat opettaminen, opiskeleminen ja oppiminen (*teaching–studying–learning*). Tämä prosessi pitää sisällään opettajan auktoriteettiin liittyviä vuorovaikutusalueita, joissa vallitsee opettajan, oppilaan ja sisällön välinen suhde. Näitä vuorovaikutusalueita kuvataan usein didaktisen kolmion avulla (kuva 2).²⁷ Kuten kuvasta 2 nähdään, kolmion kärjet muodostuvat opettajasta, oppilaasta ja sisällöstä. Suhdetta näiden välillä kuvaavat kolmion sivut. Didaktisessa kolmiossa opettajan ja oppilaan välinen suhde nähdään välillisesti didaktisena suhteena ja välittömänä pedagogisena suhteena.¹⁵ Didaktinen kolmio tulisikin nähdä kokonaisuutena, mutta se on käytännössä hyvin haastavaa.²⁷ Tämän vuoksi tutkitaan usein kolmiossa esiintyviä suhdepareja.



Kuva 2: Didaktinen kolmio, jossa on kuvattuna myös pedagoginen ja didaktinen suhde.²⁷

Opettajan ja oppilaan välillä vallitsee pedagoginen suhde.²⁷ Tässä suhteessa opettajalla on jokin sellaista, mitä oppilaalla ei vielä ole. Pedagogisen suhteen on oltava luonteeltaan vuorovaikutteista ja oppilasta ei voida pakottaa tai painostaa siihen. Pedagoginen suhde käsittelee opettajan ja oppilaan välistä henkilökohtaista suhdetta, joka muodostuu koulunkäynnin yhteydessä, sillä oppisisällöt, normit ja säännöt vaikuttavat vuorovaikutussuhteen muodostumiseen.¹⁵ Pedagoginen vuorovaikutus auttaa myös luomaan positiivisen ilmapiiriin luokkaan. Pedagogisen vuorovaikutuksen piirteet nähdään keskeisinä asioina opettajan auktoriteetin rakentumiselle. Opettajan auktoriteetin edellytykset pohjautuvat opettajan kykyyn luottaa sekä itseensä että oppilaisiinsa. Vastaavasti oppilaiden tulee luottaa opettajaan. Molemminpuolinen luottamus saavutetaan vuorovaikutuksen sekä huolehtivaisuuden avulla. Vuorovaikutuksessa on tärkeä kohdella oppilaita ihmisinä. Lisäksi opettajan tulee olla luotettava ammatillisesti, mutta hänen on oltava luotettava myös ihmisenä. Pedagogisessa suhteessa on kyse siis henkilökohtaisesta ja vuorovaikutuksellisesta suhteesta, joka perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. Tiivistettynä voidaan todeta, että pedagogisessa suhteessa korostuu kaksi voimakasta näkökulmaa: opettajan näkökulma välittämisestä ja auktoriteetista sekä oppilaan näkökulma välittämisestä ja kuuliaisuudesta. Pedagoginen auktoriteetti ja välittäminen ovat suuressa roolissa esimerkiksi onnistuneessa koulutyöskentelyssä.

Oppilaan ja sisällön välinen suhde on puolestaan keskeisessä osassa didaktisen suhteen ymmärtämisen kannalta.²⁷ Opetussuunnitelmassa määritellään jokaisen oppiaineen sisältö, mutta didaktisen kolmion sisältöä voidaan käsitellä paljon monipuolisemmin. Oppilaan ja sisällön välinen suhde voidaan nähdä opiskeluna tai opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden saavuttamisena. Tähän suhteeseen kuuluu kuitenkin myös näkymätön puoli, kuten oppiminen. Opettaja

ei voi nähdä oppimista, sillä oppiminen tapahtuu oppilaiden mielessä. Opettaja voi nähdä ainoastaan sen, miten oppilas opiskelee ja sitä kautta opettaja voi vaikuttaa oppilaan oppimiseen. Tärkein päämäärä on se, että oppilas saavuttaa opetussuunnitelman asettamat tavoitteet. Tällöin opettajan tehtäväksi jää oppilaan ohjaaminen näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettajalla on siis suhde oppilaan opiskeluun, mutta samaan aikaan tämä suhde vaikuttaa oppilaan oppimisen kanssa. Kuvassa 2 oleva didaktinen suhde tarkoittaa siis opettajan suhdetta oppilaan opiskeluun, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen.

Didaktisessa suhteessa isoimman huolenaiheen muodostaa opettajan tai oppilaan välinen vuorovaikutus sisällön kanssa.¹⁵ Opettajan ja sisällön välisessä suhteessa opettajan pätevyys nousee keskiöön.²⁷ Opettajan on hyvä löytää tasapaino aineenhallinnan ja pedagogisten taitojen kanssa. Opettajan suhde sisältöön on oltava monipuolinen, jotta hän voi olla asiantuntija omassa aiheessaan. Lisäksi opettajan pedagogisten taitojen on oltava riittävällä tasolla hyvän pätevyyden saavuttamiseksi. Didaktinen vuorovaikutus keskittyy aiheen opettamiseen sekä opetusmenetelmiin.¹⁵ Didaktisessa suhteessa opettajan ohjaus painottuu sisällöllisiin asioihin ja se tähtää siihen, että opetusta seurataan ja siihen osallistutaan. Tavoitteena on motivoida oppilaita ja saada heidät opiskelemaan ja oppimaan, ainakin perustiedot ja -taidot. Vaikka didaktista vuorovaikutusta ei nähtäisi opettajan auktoriteetin edellytyksenä, muodostaa se opettajan työn ytimen.²⁷

4.1.2 Auktoriteettisuhteen muodostuminen

Muodostuuko opettajan ja oppilaan välille automaattisesti auktoriteettisuhde vai voiko se jäädä joissain tapauksissa muodostumatta? Vaikka henkilö on virallisesti asetettu auktoriteettiasemaan, ei hänellä välttämättä ole auktoriteettia alaistensa parissa.⁶ Opettaja ei siis välttämättä saavuta auktoriteettisuhdetta oppilaiden kanssa, vaikka hänelle on virkansa puolesta annettu auktoriteettiasema. Asetetun auktoriteettiaseman vuoksi opettajalta itseltään odotetaan myös auktoriteettia. Auktoriteettisuhde voikin jäädä muodostumatta, jos opettaja ei aseta oppilaalle minkäänlaisia vaatimuksia. Vikaisen mukaan auktoriteettisuhde opettajan ja oppilaan välille muodostuu silloin, kun oppilas vapaaehtoisesti suostuu opettajan vaatimuksiin.²⁰ Tällöin oppilas suostuu toimimaan opettajan ohjeiden mukaisesti ja alistuu opettajan ohjailtavaksi. Jos opettaja ei pysty muodostamaan auktoriteettisuhdetta oppilaisiin, osa oppilaista saattaa ottaa luokan hallintaansa ja päättää, milloin opettaja voi opettajaa. Tällöin opettaja saattaa sortua käyttämään muita vallan keinoja, jolloin konfliktien mahdollisuudet myös lisääntyvät.

Opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen perustana on moraalinen järjestys, joka hyväksytään kummankin osapuolen toimesta.^{10,18} Moraalista järjestystä kuvaa opettajan kyky välittää ja huolehtia oppilaistaan.¹⁸ Lisäksi yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen luominen sekä teoreettisesti monipuolisen opetussuunnitelman ja ohjeiden tarjoaminen ovat osa moraalista järjestystä. Moraalinen järjestys vaikuttaa merkittävästi luokkahuoneen oppimisympäristön muodostumiseen. Oppimisympäristöstä voi muodostua opetuksellisesti monipuolinen ja määrätietoinen tai huonossa tapauksessa opetussuunnitelmien ja ohjeiden irvikuva. Auktoriteetin toiminta heijastuu siis esimerkiksi opetussuunnitelman ja luokkahuoneen keskustelujen kautta, minkä vuoksi auktoriteettia voidaan pitää seurauksena luokan ilmapiiristä, oppilaiden saavutuksista, opettajan työstä ja demokratiasta.⁷ Auktoriteetin muodostumista ohjaa siten moraalinen järjestys, kuten yhdessä jaetut päämäärät, arvot ja normit. Lisäksi koulun ilmapiiri ja toimintaperiaatteet, opettajan pätevyys sekä koulun rakenteelliset piirteet ja historiallinen konteksti vaikuttavat opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen muodostumiseen. Auktoriteettisuhte on siis sen muodoiltaan, tyypeiltään sekä tulkinnaltaan hyvin moninainen.

Burbulesin mukaan opettajan asema, etuoikeudet, asiantuntijuus tai kokemus eivät saisi olla kriteereinä auktoriteetille.²⁶ Auktoriteetin tulisi perustua nimenomaan opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen, joka ajan kuluessa kehittyy ja tarkentuu. Kyriacoun mukaan hyvä vuorovaikutussuhde perustuu oppilaiden hyväksymään opettajan auktoriteettiin.⁴ Opettajan ensisijaisena tehtävänä on järjestää sekä hallita oppilaiden oppimista. Tätä varten opettajan täytyy hallita opetustavat sekä oppilaiden käyttäytyminen, esimerkiksi ylläpitämällä järjestystä. Lisäksi hyvälle vuorovaikutussuhteelle on ominaista molemminpuolinen kunnioitus ja yhteisymmärrys. Tällöin opettajat ja oppilaat tunnistavat toisensa yksilöiksi, arvostavat toisiaan sekä kohtelevat toisiaan kunnioittavasti. Hyvään vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat siis oppilaiden arvostus opettajaa kohtaan ja vuorovaikutussuhteen merkittävänä pitäminen.¹⁹ Lisäksi Burbules on sitä mieltä, että opetustilanteessa ei voida välttyä auktoriteettisuhteen muodostumiselta, sillä oppimisprosessissa hankitaan tietoa osaavammalta lähteeltä, kuten ohjeita ohjaajalta.²⁶

Yleinen ymmärrys opettajan ja oppilaan välisestä auktoriteettisuhteesta on se, että auktoriteettiasema myönnetään opettajalle, kun hän vain on jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa.¹ Elliott jopa toteaa, että opettajan ei ole viisasta uskoa siihen, että kaikki oppilaat noudattaisivat hänen ohjeitaan vain opettajan auktoriteettiaseman vuoksi.²⁸ Oppilaat eivät siis suoranaisesti anna opettajalle auktoriteettia, vaan opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhte on jatkuvaa sosiaalista rakentamista.^{1,12} Auktoriteettisuhte on horjuva ja sitä horjutetaan

jatkuvasti, sillä koulussa tapahtuu jatkuvasti erilaisia konflikteja ja vastustusta, jotka horjuttavat opettajan valta-asemaa. Tämä johtaa siihen, että opettajan aseman tuoma valta ei riitä turvaamaan opettajan todellista valta-asemaa. Opettaja joutuu siis jatkuvasti luomaan auktoriteettisuhdetta oppilaiden kanssa käytävien erilaisten keskusteluiden ja neuvotteluiden avulla.⁷ Auktoriteettisuhde saattaa siis välillä hajota, mutta opettaja yhdessä oppilaiden kanssa pyrkii rakentamaan sitä jälleen uudelleen.¹ Tämän vuoksi opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen muodostamiseen edellytetään opettajalta itsetuntoa ja itsevarmuutta.³ Opettajan tulee uskoa omaan tekemiseensä, oppilaisiinsa ja auktoriteettisuhteen jatkuvan rakentamisen kannattavuuteen. Jos opettaja kokee itsensä epävarmaksi tai hänen itsetuntonsa on heikko, hän useimmiten epäonnistuu opetuksessa valmistelusta huolimatta.²⁹ Itsevarmuus puolestaan kehittyy opettajan uran aikana erilaisten kokemusten ja lisääntyneen ammattitaidon myötä.³

Vaikka opettajan auktoriteetti saattaa herättää negatiivisia ajatuksia, on opettajan luotava jonkinlainen auktoriteettisuhde oppilaiden kanssa muodostaakseen tehokkaan oppimisympäristön.³⁰ Auktoriteettisuhde voi ilmetä esimerkiksi oppilaiden tottelevaisuutena koulun sääntöjä ja yleisiä käyttäytymisodotuksia kohtaan. Auktoriteettisuhde ei kuitenkaan ole uhka tasa-arvoiselle suhteelle, eikä se poissulje mahdollisuutta, että suhde pysyy ystävällisenä ja huolehtivaisena.^{19,30} Tehokas ja toimiva auktoriteettisuhde vaatii nimenomaan ystävällisyyttä sekä molemminpuolista kunnioitusta. Luokan oppimisympäristö puolestaan määrittelee suurilta osin oppilaan saavutukset. Tämän vuoksi onnistuneen opetuksen tärkein perusasia on luoda vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaiden välille. Vuorovaikutussuhde muodostuu väistämättä auktoriteetin avulla. Se, millaisen auktoriteettisuhteen opettaja muodostaa oppilaiden kanssa, vaikuttaa oppilaisiin ja heidän näkemyksiinsä hierarkkisesta suhteesta. Auktoriteetin käyttäminen vaikuttaa myös oppilaiden oppimiseen ja koulun ilmapiiriin.¹⁶ Auktoriteettisuhteen muodostaminen on kuitenkin välttämätöntä ja se mahdollistaa erilaisten strategioiden ja toimintatapojen käytön, joilla voidaan valvoa sekä vahvistaa tai lieventää koulutuksen vaatimuksia. Auktoriteetin luomisen kannalta onkin välttämätöntä muodostaa hyvät vuorovaikutussuhteet, joiden tulisi perustua molemminpuoliseen luottamukseen ja kunnioitukseen.³¹

4.2 Auktoriteetin merkitys kasvatuksessa

Tarvitaanko opetuksessa ja yleisemmin kasvatuksessa auktoriteettia? Opettajan auktoriteetin tutkiminen ei olisi kovin mielekäästä, jos opettajan ja oppilaan välillä ei olisi lainkaan auktori-

teettisuhdetta. Puolimatka toteaa, että aikuisen täytyy toimia auktoriteettina, kunnes lapsi on kykenevä tekemään oman elämänsä kannalta kypsiä ratkaisuja.⁹ Auktoriteetin avulla voidaan tarjota keinoja, joiden avulla ideatasolla olevat tavoitteet voidaan saavuttaa.¹⁰ Tämän vuoksi auktoriteettia tarvitaan myös ohjatessa ryhmäoppimistilanteita.⁹ Opettajan tehtävänä on tarjota oppilaille aktiviteetteja ja ohjata oppilaita saavuttamaan asetetut tavoitteet.¹⁰ Ohjaavan auktoriteetin lisäksi opettajan tulee ammattitaitonsa avulla auttaa lasta kehittymään myös tiedollisilta valmiuksiltaan. Kasvatukseen liittyvillä aloilla auktoriteetti nähdään siis välttämättömänä ja pysyvänä.²³

Puolimatkan mukaan auktoriteettia tarvitaan kasvatuksessa kolmesta eri syystä.⁹ Lapsella on ohimenevä kyvyttömyys huolehtia itsestään, sillä kehityspsykologian perusteella lapsi ei voi kehittyä terveellisesti ilman aikuista, koska aikuinen auttaa lasta jäsentämään kokemuksiaan. Lisäksi aikuinen pyrkii ohjeillaan ja toiminnallaan välttämään lasta ajautumasta häntä itseään sekä ympäristöä vahingoittaviin tilanteisiin. Tämän ehkäisemiseksi aikuisen täytyy rajoittaa lapsen vapautta. Jos lapsi on vapaa tekemään mitä vain, hän helposti tuhoaa mahdollisuuksiaan tuleviin valintoihin liittyen. Lapsen vapautta ei voida kuitenkaan rajoittaa liikaa, vaan aikuisen tulee rohkaista lasta itsenäisyyteen ja sitä kautta vapaampaan elämään. Opettaja voi siis auktoriteetin avulla ohjata oppilasta kehittämään potentiaaliaan, jotta hänestä voi muodostua vastuullinen aikuinen.³¹ Tällöin opettajalla on myös vastuu oppilaasta ja opettajan tulee ajatella oppilaan parasta. Opettaja siis käyttäytyy koulussa vanhemman tavoin, minkä vuoksi opettajan auktoriteetti useimmiten hyväksytään.

Toisena syynä auktoriteetin tarpeelle Puolimatka mainitsee yhteiskunnallisen vallan hajauttamisen.⁹ Vanhempien ja opettajien käyttämä auktoriteetti lapsia kohtaan edesauttaa muodostamaan vastavoiman yhteiskunnan valtajärjestelmille, jolloin valtaa hajautetaan yhteiskunnan keskusjärjestelmältä vanhemmille sekä kasvatusinstituutioille. Tämä luo puolestaan tasapainoa yhteiskuntaan. Lapset saavat kodeissaan erilaisen kasvatuksen, jolloin vuorovaikutus toisten lasten kanssa mahdollistaa monipuolisten vaikutteiden saamisen. Jos kaikki valta kuuluisi valtiolle, valtio kontrolloisi koululaitosten lisäksi vanhempien kasvatusta. Tämä puolestaan johtaisi lasten yksipuolisiin mielipiteisiin ja siten rajoittaisi lasten näkemystä maailmasta ja mahdollisista valintamahdollisuuksista. Yhteiskunnallista valtaa täytyy siis hajauttaa, jotta erilaiset arvomaailmat tulevat edustetuiksi.

Kolmantena syynä Puolimatka näkee puolestaan yhteistyön tarpeet.⁹ Yhteisössä auktoriteetilla on kaksi tehtävää, jotka ovat yhteistoiminnan sujuvoittaminen sekä päättäminen yhteisistä päämääristä ja niihin pyrkimisestä. Ilman auktoriteettia yksimielisyyttä voi olla vaikea saavuttaa tehokkaasti. Jos oppilaat voisivat tunnilla edetä toiminnassaan vain silloin, kun he ovat päässeet yhteisymmärrykseen siitä, mitä he aikovat seuraavaksi tehdä, voisi toiminta olla hidasta ja jopa mahdotonta. Auktoriteetti auttaa siis yhteisöä toiminnan ja menetelmien lisäksi päämäärien sekä tavoitteiden asettamisessa. Esimerkiksi oppilaat eivät voi päättää sitä, mitä he tunnilla opiskelevat, sillä jokaista oppilasta saattaa kiinnostaa erilaiset asiat, jolloin tunnilla ei olisi yhteistä oppimispäämäärää. Auktoriteetin on siis hyvä luoda sääntöjä ja toimintaohjeita, joilla varmistetaan yhteiset pelisäännöt sekä yhteisön jäsenten sitoutuminen niiden noudattamiseen. Bochenski toteaa, että koululuokka ei toimi ilman auktoriteettia, koska luokan toiminta vaatii monimutkaisia yhteistyön muotoja.¹⁵

4.3 Opettajan auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä

Opettajan auktoriteettisuhteeseen vaikuttavien tekijöiden erottelu on tärkeää, sillä tällöin voidaan paremmin ymmärtää auktoriteettisuhteen muodostumista, säilymistä ja kehittymistä.¹ Eri lähteitä vertailemalla on tähän tutkimukseen valittu neljä tekijää, jotka vaikuttavat opettajan auktoriteetin muodostumiseen. Näitä tekijöitä ovat opettajan ammattiasema, opettamisen pätevyys, luokanhallinta sekä opettajan persoona. Vaikka nämä tekijät ovat osittain yhteydessä toisiinsa, ne vaikuttavat myös yksittäin opettajan auktoriteetin muodostumiseen.⁴ Aiemmin perhdyttiin nimenomaan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, joka on keskeisessä asemassa auktoriteettisuhteen rakentumisessa.¹⁵ Tässä kappaleessa ei kuitenkaan erikseen korosteta vuorovaikutussuhdetta, vaan vuorovaikutuksellinen luonne ilmenee kaikkien näiden neljän tekijän taustalla. On siis hyvä tiedostaa, että opettajan auktoriteetti perustuu hyvään vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaiden välillä, vaikka sitä ei tässä kappaleessa erotella auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavana tekijänä.¹⁵

4.3.1 Ammattiasema

Opettajan ammattiasemaa kuvaavat koululait ja -asetukset, koulun linjaukset sekä opettajan koulutus.⁶ Suomessa opettajiksi opiskelevat saavat pääosin samanlaisen koulutuksen. Keskeiset

sisällöt ovat samankaltaisia yliopistosta riippumatta, joten koulutus antaa kaikille opiskelijoille saman pätevyyden. Koululait ja -asetukset koskevat jokaista opettajaa ja ne antavat opettajalle sekä oikeuksia että vastuuta. Lisäksi perusopetuslaissa on määritelty opettajalle sallittavat keinot esimerkiksi häiriötilanteissa. Opettaja saavuttaakin asemansa kautta laillista valtaa, mikä edesauttaa auktoriteetin muodostumista.

Opettajan asemaan liittyy olennaisena osana opettajan status.⁴ Opettaja saavuttaa tietyn määrän statusta jo pelkästään opettajan aseman, yhteiskunnan sekä oppilaiden ja heidän huoltajien kunnioituksen kautta. Statuksen avulla pyritään siihen, että oppilaat pitäisivät opettajaa korkeassa arvossa ja hyväksyisivät opettajan auktoriteetin ilman kyseenalaistamista. Oppilaat saattavat usein käyttäytyä paremmin vanhempien opettajien tunneilla, sillä oppilaiden mielestä vanhemmat opettajat kykenevät käyttämään enemmän valtaa ja kontrollia kuin nuoremmat opettajat. Tämä johtuu siitä, että oppilaat usein mieltävät opettajan iän liittyvän opettajan asemaan koulussa. Oppilaat esimerkiksi kokevat rehtorien olevan hieman iäkkäämpiä opettajia, mikä luo statusta rehtorille, mutta myös muille iäkkäämmille opettajille.

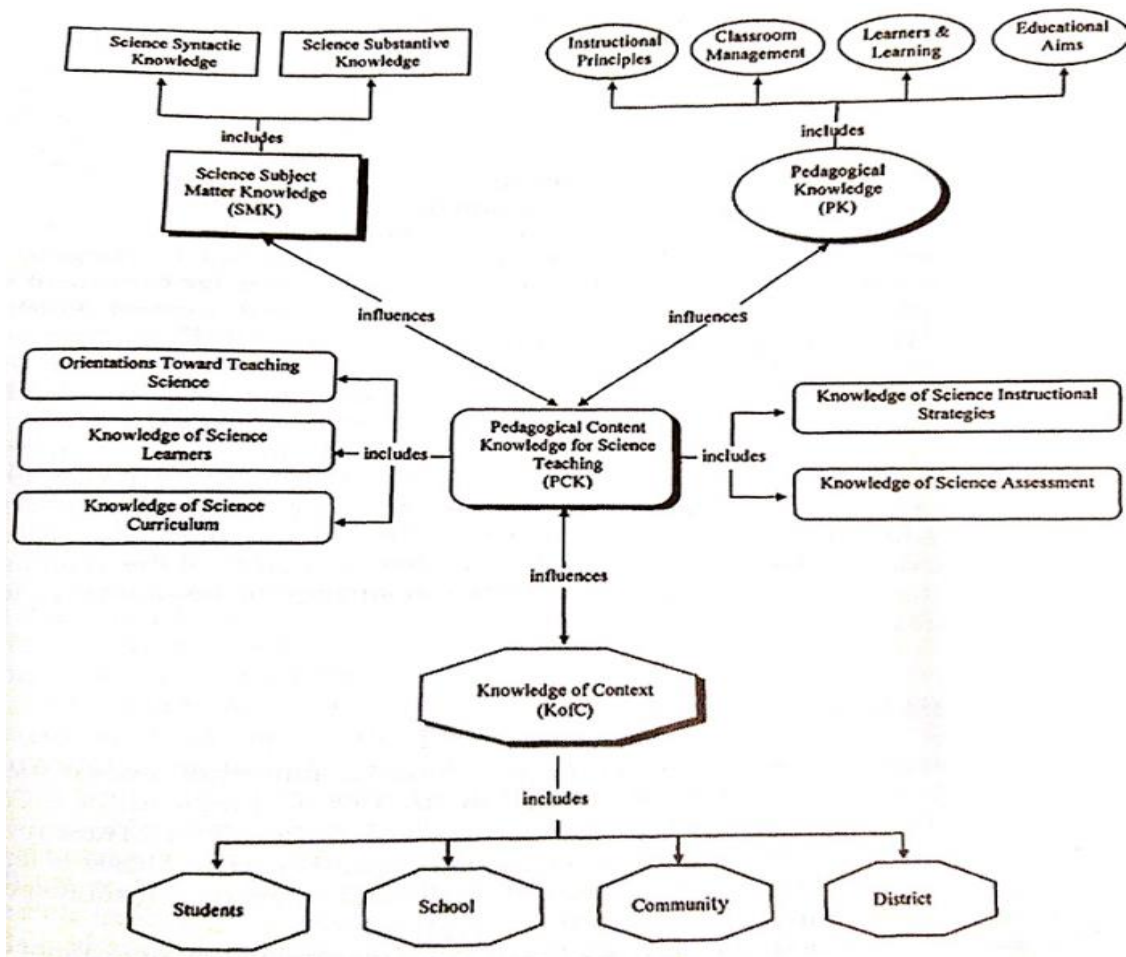
Oppilaat, jotka hyväksyvät opettajan statuksen, tulevat usein kodeista, joissa oppilaan ja huoltajien välillä on hyvät vuorovaikutussuhteet.⁴ Näissä vuorovaikutussuhteissa korostetaan opettajan kunnioituksen merkitystä. Tällöin opettaja ansaitsee statusta vain siksi, että hän on aikuinen. Jos oppilaiden kotona ei puolestaan olla korostettu opettajan kunnioituksen merkitystä, opettaja ei saavuta kovin suurta statusta. Lisäksi korkean statuksen omaavalla henkilöllä on enemmän vapauksia ja oikeuksia kuin muilla. Opettajalla tämä heijastuu esimerkiksi siten, että hän voi vapaasti kulkea luokassa ja keskustella oppilaiden kanssa. Oppilailta tällainen toiminta on puolestaan kiellettyä, ellei opettaja salli sitä. Opettaja voi viestiä statustaan määräämiensä odotusten avulla. Opettajan määräämät odotukset saattavat auttaa siinä, että oppilaat suostuvat opettajan vaatimukseen. Lisäksi opettaja voi ilmaista statustaan käyttäytymisensä avulla. Tähän palataan kuitenkin myöhemmin, kun selvitetään opettajan persoonan vaikutusta auktoriteettiin.

4.3.2 Opettamisen pätevyys

Opettamisen pätevyyteen (*competence*) voidaan Kyriacoun mukaan liittää aineenhallinta ja kyky tarjota tehokkaita oppimiskokemuksia.⁴ Aineenhallinta sekä kyky tarjota tehokasta ja laadukasta opetusta ovat myös Elliottin mukaan tärkeitä tekijöitä auktoriteetin kannalta, mutta

Elliott korostaa opettajan vuorovaikutustaitoja ja pitää niitä välttämättöminä auktoriteetin turvaamisen kannalta.²⁸

Opettämisen pätevyyyteen voidaan liittää myös Shulmanin luokittelemat kategoriat opettajan tiedolle (kuva 3).³²⁻³³ Tämä jaottelu perustuu ymmärrykseen siitä, miten opettajat voidaan erottaa oppiaineen alan asiantuntijoista. Kuvan 3 mukaan pedagogiseen sisältötietoon (*pedagogical content knowledge PCK*) vaikuttavat pedagoginen tieto (*pedagogical knowledge PK*), tieto kontekstista (*knowledge of context KofC*) sekä oppiainetieto (*subject matter knowledge SMK*). Kuten kuvasta 3 nähdään, kaikki nämä opettajan tiedon kategoriat vuorovaikuttavat siis keskenään.³³



Kuva 3: Malli luonnontieteellisen opettajan tiedosta Abellin mallin mukaan.³³

Shulman määrittelee pedagogisen sisältötiedon (*PCK*) olevan opettajien kehittämää tietoa oppilaiden oppimisen avuksi.³² Opettajat rakentavat pedagogista sisältötietoa opettaessaan tiettyä aihetta oppiaineessaan, jolloin sitä ei voida saavuttaa kerralla, vaan se muodostuu opetuskokemuksen karttuessa. Pedagoginen sisältötieto sisältää tavallisimmat opetettavat aihealueet,

näiden asioiden hyödyllisimmät esitystavat, tärkeimmät analogiat, kuvaavat esimerkit, selitykset ja demonstraatiot. Pedagoginen sisältötieto tarkoittaa siis opettajan kykyä esittää ja muotoilla opetettava aihe kattavasti ja ymmärrettävästi oppilaille.

Pedagoginen sisältötieto koostuu kuvan 3 mukaan viidestä eri tekijästä.³³ Orientoituminen oppiaineen opettamiseen sisältää opettajan käsityksen opetustavoitteista. Tieto oppiaineen opetussuunnitelmasta käsittää tiedon valtakunnallisesta ja alueellisesta opetussuunnitelmasta. Tieto oppilaiden arvioinnista pitää sisällään tiedon siitä, mitä tulee arvioida ja kuinka oppilaita arvioidaan. Tieto oppiaineelle sopivista opetusmenetelmistä koostuu esityksistä, aktiviteeteistä ja työtavoista. Tieto oppilaiden oppiaineen ymmärtämisestä sisältää opettajan käsitykset oppilaiden yleisestä ymmärryksestä sekä vaikeista aihealueista. Opettajan tulee tietää, mikä tekee tietyn aiheen oppimisesta helppoa tai haastavaa. Opettajan on esimerkiksi tiedettävä oppilaiden mahdolliset virhekäsitykset aihealueisiin liittyen.

Oppiainetieto (*SMK*) vastaa puolestaan opettajalla olevaa aineenhallintaa, mikä on Kyriacoun mukaan opettamisen pätevyyteen vaikuttava tekijä.^{4,32} Kuten kuvasta 3 ilmenee, oppiainetieto voidaan jakaa kahteen alakategoriaan, joita ovat substantiivinen ja syntaktinen tieto.³³ Substantiivinen tieto käsittelee opetussuunnitelman määäämiä sisältöjä, faktoja, periaatteita ja teorioita.³² Näiden avulla peruskäsitteet ja periaatteet sisällytetään oppiainetietoon. Syntaktinen tieto käsittelee puolestaan osoituksia ja todistuksia, joita käytetään tiedon ja teorioiden perustelemiseen.³³ Syntaktisen tiedon avulla voidaan todistaa asian oikeellisuus ja pätevyys tai vastaavasti virheellisyys ja puutteellisuus.³² Asian toteamisen lisäksi opettajan on kyettävä kertomaan, miksi asia on perusteltavissa, miksi se on tärkeä tietää ja miten se liittyy muihin aiheisiin. Nämä täytyy lisäksi osata perustella sekä teorian että käytännön avulla. Oppiainetieto sisältää siis opettajan kyvyn perustella todettuja asioita. Tieto kontekstista (*KofC*) käsittelee puolestaan tietämystä yhteisöstä, koulun periaatteista, oppilaista ja heidän taustoistaan, joita opettaja käyttää apuna opetuksessaan.³³

Oppilaat usein hyväksyvät opettajan auktoriteetin edistääkseen oppimistaan.⁴ Tällöin oppilaiden tulee vakuuttua siitä, että opettaja on asiantuntija opetettavassa aineessaan, sillä muuten opettaja ei voi edistää oppilaiden osaamista. Opettaja, jolla on vaikeuksia aineenhallinnassa, saattaa tuntea auktoriteettiasemansa heikoksi. Tämän vuoksi opettajat ovat usein vastahakoisia opettamaan oman tietämyksensä ulkopuolisia aiheita. Tällöin opettajat kokevat riskitekijöinä erityisesti oppilaiden esittämät mahdolliset haastavat kysymykset ja sitä kautta opettajalle

muodostuu pelko auktoriteettiaseman menettämisestä. Tätä voidaan pitää eräänä syynä myös sille, miksi opettajat saattavat usein vastustaa opetussuunnitelman pyrkimystä integroida oppiaineita keskenään.

Pedagoginen tieto (*PK*) on osa opettamisen pätevyyttä, esimerkiksi tehokkaiden oppimiskokemusten tarjoamisen kannalta.^{4,33} Kuvasta 3 ilmenevät pedagogisen tiedon sisältämä alueet, jotka ovat yleisiä, oppiaineeseen kuulumattomia näkökulmia opetuksesta, oppimisteorioista, ohjaavista toimintaperiaatteista ja luokkahuoneen järjestyksen ylläpitämisestä.³³ Lisäksi pedagoginen tieto käsittelee opettajan tiedot oppilaista ja opetuksesta sekä koulutuksellisista tavoitteista, jotka eivät liity opetettavaan oppiaineeseen. Nämä asiat mahdollistavat osaltaan tehokkaiden opetustapojen tarjonnan. Kyriacoun mukaan opettajan opetuksen ydin muodostuu kivan kivistä tarjota tehokkaita oppimiskokemuksia.⁴ Jos opettajan asettamat tehtävät ovat jatkuvasti liian helppoja tai liian vaikeita, oppilaat usein turhautuvat, koska he eivät koe opetuksen edistävän heidän oppimistaan. Tällöin opettajan auktoriteetti saattaa olla vaarassa. Opettajan on siis tärkeä huomioida sekä muuttuva opetuksen luonne että oppiminen, jotta hän voi tarjota tehokasta opetusta. Opetustavat, jotka olivat tehokkaita esimerkiksi kymmenen vuotta sitten, eivät välttämättä nykyään ole enää kovin tehokkaita tai edes hyväksytyjä.

Tehokkaaseen opetukseen liittyy olennaisesti myös oppilaille annettu palaute.⁴ Kirjallisen palautteen lisäksi oppilaille tulisi antaa sanallista palautetta, sillä tällä tavoin opettaja pystyy osoittamaan kiinnostusta oppilaita kohtaan. Esimerkiksi tunnin aikana annettu rakentava ja positiivinen palaute saattaa auttaa oppilasta tunnistamaan ja huomioimaan hänen mahdollisia kehityskohteitansa. Palautteen avulla voidaankin tehostaa oppilaiden oppimista. Auttava ja rakentava palaute siis parantaa ja tehostaa oppilaiden näkemysten mukaan opettajan pätevyyttä.

Opettamisen pätevyyttä ei voida saavuttaa kerralla ja odottaa sen pysyvän samanlaisena koko opetusuran ajan.⁴ Opettamisen pätevyys on jatkuvasti muuttuva suhde opettajan kyvyn ja oppilaiden tarpeita tyydyttävän opetuksen välillä.³⁰ Opettajan tulee siten jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan sekä kerätä kriittistä palautetta omasta opetuksestaan kehittääkseen itseään ja opetustaan.⁴

4.3.3 Luokanhallinta

Nykyiset tutkimukset osoittavat, että opettajilla on usein haasteita ylläpitää järjestystä luokassa.³¹ Opettajat saattavat luulla menettävänsä auktoriteettiasemansa, jos he yrittävät luoda henkilökohtaisia suhteita oppilaiden kanssa. Jos opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta kuitenkin puuttuu luottamus, opettajan auktoriteettiasema muuttuu valta-asemaksi. Opettajalla täytyy siis olla luokanhallinta kunnossa, jotta opetuksessa käytettävät aktiviteetit tai opetustavat eivät johda kaaokseen ja ristiriitatilanteisiin.⁴ Oppilaiden täytyy hyväksyä luokan säännöt, rutiinit sekä toimintaperiaatteet, jotta hyvä luokanhallinta on mahdollista. Hyvä luokanhallinta mahdollistaa myös sujuvan opetuksen ja sen, ettei opetusta jatkuvasti keskeytetä.

Tuntien aloitukset ja päättämiset ovat suuressa roolissa opettajan auktoriteetin muodostumisessa.⁴ Kun oppilaat saapuvat luokkaan, opettajan etuna on olla luokassa, jolloin hän voi varmistaa, että oppilaat saapuvat luokkaan rauhassa ja järjestyksessä. Istumapaikoista kinasteleminen on oppilaiden eräs keino kyseenalaistaa opettajan auktoriteettia. Opettajan on kuitenkin pystyttävä toimimaan nopeasti ja järkevästi, jotta tunti saadaan aloitettua mahdollisimman nopeasti. Tunti on myös lopetettava aina ajallaan, ei liian aikaisin tai liian myöhään. Tätä varten on hyvä muodostaa rutiini tunnin loppumisen merkiksi. Opettaja voi esimerkiksi tunnin loppuun antaa positiivisen palautteen tunnista ja siitä, mitä opittiin. Palaute tunnin lopussa ei kuitenkaan saisi olla negatiivista, sillä silloin oppilaille saattaa jäädä huono mielikuva tunnista.

Tuntien aloitusten ja lopetusten lisäksi opettajan täytyy olla tehokas oppitunnin aikana.⁴ Opettajan täytyy ohjailta luokahuoneen aktiviteetteja sekä vuorovaikutusta, erityisesti häiriötilanteissa. Sääntöjen luominen muodostaakin perustan luokanhallinnalle. Luokahuoneen sääntöjä voivat esimerkiksi olla hiljaisuus opettajan puhuessa, viittaus vastatessa, muiden kunnioitus ja erilaiset turvallisuussäännöt. Selkeiden ja yhdenmukaisten sääntöjen luominen on välttämätöntä opettajan auktoriteetin muodostumiselle. Lisäksi oppilaille on usein taipumus testata näitä sääntöjä ja sitä, noudattaako opettaja niitä johdonmukaisesti.

Luokahuoneen hallintaan liittyy olennaisesti myös melun taso luokassa.⁴ Opettajan tulee osata luoda hiljaisuus luokkaan, erityisesti opetuksen aikana tai oppilaan puhuessa. Melun taso luokassa liitetään kuitenkin usein opettajalla olevaan kontrolliin tai sen puutteeseen. Tämän vuoksi opettajat saattavat välillä olla liian tiukkoja melutason suhteen. Ryhmätöissä tai yhteisissä keskusteluissa ei saisi rajoittaa liikaa melun tasoa, vaan se olisi hyvä kyetä pitämään sopivissa

rajoissa. Lisäksi luokanhallinta vaatii valppautta, sillä opettajan täytyy jatkuvasti tarkkailla oppilaiden käyttäytymistä. Valppautta tarvitaan lisäksi sääntöjen noudattamisen seuraamiseen.

Luokanhallintaan kuuluu siis olennaisena osana myös kurinpito.^{4,31} Kurinpito liitetään kontrolliin ja järjestyksen ylläpitämiseen ja se nähdään usein negatiivisena asiana. Lisäksi kurinpidon katsotaan usein rajoittuvan vain oppilaiden käyttäytymiseen, kuten äänekkääseen aiheen ohi puhumiseen, väkivaltaiseen käytökseen tai hävyttömyyteen.³¹ Nämä liittyvät pelkästään oppilaan huonoon käytökseen ja kurinpito nähdään näiden asioiden käsittelemisenä. Tämä johtuu osittain siitä, että muutama vuosikymmen sitten opettajia rohkaistiin käyttämään karttakeppiä apunaan kurin ja järjestyksen ylläpitämisessä.³¹ Lisäksi opettajilla oli suuri valta-asema luokassa, mutta se saavutettiin usein aggressiivisella tai autoritaarisella toiminnalla. Tämän vuoksi opettajat uskoivat, että kuri ja kontrolli olivat perustana auktoriteetin ja vallan muodostumiselle. Kurinpito on kuitenkin paljon laajempi käsite.⁴ Se käsittää esimerkiksi oppituntien suunnittelut, toteutukset sekä tarkkailut, joiden avulla opettaja voi ohjata ja ylläpitää oppilaiden huomiota ja motivaatiota. Kurinpito on siis välttämätöntä tehokkaan oppimisen kannalta.

Kurinpitoon liittyvät opettajan toimet voidaan jakaa kahteen kategoriaan.⁴ Ensimmäinen kategoria muodostuu tehtäväkeskeisistä toimista, joita opettaja voi käyttää esimerkiksi tunnin aikana, jotta oppilaan huomio, motivaatio ja kyvyt saadaan herätettyä tunnin vaatimalle tasolle. Tällaisia toimia voivat olla esimerkiksi mielenkiintoisen tarinan tai sovelluksen kertominen aiheeseen liittyen, tehtävätyypin muuttaminen sanalliseksi tai kirjalliseksi sekä yksittäisen oppilaan auttaminen. Toinen kategoria kuvaa puolestaan valtakeskeisiä toimia, jolloin opettaja käyttää valtaa hallitukseen tilannetta. Tällaisia toimia voivat olla esimerkiksi rangaistukset, uhkaukset, pakottaminen, pelottelu tai nuhtelu. Valtakeskeiset toimet voivat ilmetä monin tavoin, mutta eräs yleisimmistä tavoista on äänen korottaminen tai suorien käskyjen antaminen käyttäen jämäkkää äänensävyä, ryhtiä tai kasvojen ilmeitä. Vaikka tehtäväkeskeisiä toimia pidetään tehokkaan opetuksen kulmakivinä, on valtakeskeisillä toimilla myös oma paikkansa ja ne ovat joissain tilanteissa jopa välttämättömiä. Opettajan täytyy kuitenkin osata hahmottaa jokaiseen tilanteeseen sopiva toimintatapa. Lisäksi opettajan on hyvä muistaa, että kurinpidossa tulisi keskittyä enemmän sisäiseen kuin ulkoiseen kontrolliin.³¹ Oppilaille tulisi siis opettaa, miksi ja miten asiat kuuluisivat tehdä, eikä pelkästään kertoa asioita, joita ei saa tehdä. Ainoat kestävät kurinpidolliset toimet ovat sellaisia, jotka kumpuavat oppilaan sisältä. Oppilaan tulee siis omasta tahdostaan haluta totella opettajaa.

4.3.4 Opettajan persoona

Opettajan asenteet ja arvot vaikuttavat auktoriteettisuhteen muodostumiseen, sillä auktoriteettisuhteen muodostuminen opettajan ja oppilaan välille vaatii, että molemmilla on samanlaiset käsitykset oikeasta ja väärästä sekä koulutyön merkityksestä.⁶ Lisäksi opettajan moraalilla ohjaa opettajan toimintaa, sillä opettajan on toimittava siten, että hän edistää oppilaan oppimista. Opettajan johdonmukainen käyttäytyminen, avoimuus ja helposti lähestyttävä olemus takaavatkin osaltaan hyvien vuorovaikutussuhteiden luomisen.³¹ Lisäksi huumorin käyttö, ystävälliset tervehdykset ja sanaton viestintä saattavat auttaa parantamaan suhteita oppilaisiin.

Opettajan ulkoinen olemus kuuluu siis suurena osana hänen persoonaansa.⁶ Ulkoisella olemuksella tarkoitetaan sanatonta viestintää, jonka perusteella voidaan päätellä ihmisestä monia asioita. Sanaton viestintä onkin avainasemassa siinä, miten opettajan auktoriteetti ilmenee.²⁸ Sanattoman viestinnän voidaan katsoa sisältävän viisi osa-aluetta, jotka ovat keho, kasvot, näkyvä käyttäytyminen, äänenkäyttö sekä tila. Opettajan rento ja itsevarma olemus viestii siis statuksesta ja ammattimaisesta auktoriteetista.^{4,28} Tällaista olemusta voidaan edistää esimerkiksi äänensävyllä, kasvon ilmeillä, katsekontaktilla ja hyvällä ryhdillä.⁴ Aloittelevat opettajat kohtaavat kuitenkin usein vaikeuksia rentona olemisen kanssa.²⁸ He usein pitävät käsiään ristissä rinnan edessä tai liikuttelevat niitä voimakkaasti edessään, mikä luo hermostuneen ja epävarman kuvan opettajasta. Lisäksi käsien liikkeet, jotka kohdistuvat kasvoihin, viestivät usein väsymyksestä tai epävarmuudesta. Toinen ääripää on kehon jäykistyminen tai käsien asettaminen lanteille haara-asennossa istuessa, mikä puolestaan viestii usein aggressiivisuudesta.

Lisäksi opettajan äänenkäyttö kuvaa suurilta osin opettajan asiantuntijuutta.²⁸ Opettajan äänensävy saattaa olla puuduttava, jolloin puhetta voi olla vaikea seurata.⁴ Kokeneet opettajat usein ymmärtävätkin äänenkäytön olevan eräs työkalu auktoriteetin luomisen kannalta.²⁸ Aloittelevat opettajat saattavat puolestaan pitää äänenkäyttöä väin väsymyksen, epävarmuuden ja tunteiden esille tuojana. Huutaminen, puheen epävarmuus tai monotoninen äänensävy saattavat kuitenkin lisätä oppilaiden vastahakoisuutta ja uhmakkuutta. Haastavissa tilanteissa pehmeä äänensävy viestii usein määrätietoisuudesta ja vakavuudesta, mikä takaa myös vahvemman auktoriteetin. Aloittelevat opettajat viestivätkin sanattomasti, usein kokeneita opettajia todennäköisemmin asioita, jotka heikentävät heidän auktoriteettiaan. Aloittelevat opettajat käyttävät siis mieluummin puhetta kuin sanatonta viestintää kontrollin ylläpitämiseen. Taitavat opettajat puolestaan käyttävät sanatonta viestintää, jos he kohtaavat epäasiallista käytöstä. Katsekontaktin, kasvojen

ilmeiden tai hienovaraisten eleiden avulla opettaja voi esimerkiksi puuttua häiriköivän oppilaan käyttäytymiseen. Sanattoman viestinnän avulla opettaja pyrkii yleensä välttämään oppitunnin keskeytyksen, sillä tällä tavalla toimiessaan hän ei kiinnitä asiaankuulumattomien oppilaiden huomiota. Lisäksi sanattoman viestinnän avulla opettaja voi välttää oppilaan mahdollisen vastauksen epäasiallisuuden. Oppilaan epäasiallinen vastaus luokan edessä johtuu usein oppilaan halusta säilyttää kasvonsa muiden luokkakavereiden silmissä.

Opettajan ulkoiseen olemukseen liittyvät olennaisesti myös opettajan innostuneisuus ja mielenkiinto opetettavaa ainetta kohtaan.^{4,28} Nämä ovatkin Kyriacoun mukaan eräitä päätekijöitä opettajan auktoriteetin muodostumiselle, sillä innostuneisuus on tarttuvaa ja se auttaa luomaan luokkaan opetustyötä arvostavaa ilmapiiriä.⁴ Innostuneisuus täytyy kuitenkin osata jakaa oppilaiden kanssa, minkä vuoksi oppilaiden mielenkiinnon ja innostuksen kohteet on selvitettävä. Innostuneisuuden ja mielenkiinnon puute puolestaan heikentävät opetuksen laatua. Opettajan täytyy siis jokaisella tunnilla olla parhaimmillaan ja keskittyä olemaan helposti seurattava ja lähestyttävä. Kun opettaja esittää oppilaalle kysymyksen, on hänen oltava kiinnostunut oppilaan vastauksesta. Opettajan täytyy esimerkiksi kuunnella, mitä oppilas vastaa ja reagoida hänen vastaukseensa. Auktoriteetti pohjautuu siis kyvylle kommunikoida perustellen.¹ Vaikka perusteluja kommenteille ei aina tarvitse esittää, on auktoriteetin kyettävä niitä tarvittaessa antamaan. Auktoriteetin pitäisikin pohjautua enemmän yhteisymmärrykseen kuin kuuliaisuuteen.

Keskustelun laadun lisäksi luottamusta pidetään tärkeässä roolissa auktoriteetin kannalta.¹ Luottamus on usein välttämätöntä, jotta voidaan saavuttaa tunneside, joka luo kuuliaisuutta ja oppimismotivaatiota. Kouluissa luottamus riippuu opettajan ja koulun maineesta, opettajan oikeudenmukaisuudesta, oppilaiden iästä sekä oppilaiden arvostuksesta koulutusta kohtaan. Jos opettaja käyttää valtaansa epäreilusti, esimerkiksi antaessa oppilaille rangaistuksia, eivät oppilaat luota opettajaan ja he saattavat jopa vastustaa opettajaa. Tämän vuoksi auktoriteettisuhteen muodostumiseen vaikuttavat myös suostumuksen olosuhteet. Oppilaiden täytyy ymmärtää opettajan ohjeet ja määräykset, nähdä ne osana tavoitteeseen pääsyä ja pystyä sekä fyysisesti että henkisesti täyttämään ne.

Opettajan käyttäytyminen on siis avainasemassa häiriötilanteiden ehkäisyn kannalta, vaikka sitä ei yleensä pidetä kovin merkittävänä tekijänä opetuksen kannalta.^{28,31} Jos opettaja on ajoissa tunnilla ja valmistautuu hyvin tunnin pitoon, on sillä usein positiivisia vaikutuksia myös oppilaiden käyttäytymisen kannalta.³¹ Oppilaita on vaikea kontrolloida, jos tunnilta puuttuu

tavoite, johon huomio tulisi kiinnittää. Lisäksi opettajan on oltava tietoinen kaikesta, mitä hänen ympärillään tapahtuu.²⁸ Luokan tarkkaileminen tuottaakin opettajalle paljon informaatiota, minkä lisäksi opettajan tulisi tehdä päätöksiä siitä, miten hän reagoi tähän informaatiotulvaan. Tämä saattaa haastaa monien opettajien työmuistin kapasiteettia, minkä vuoksi huomion kiinnittäminen luokan tarkkailemiseen saattaa heikentyä. Häiriötilanteiden ehkäisemisen kannalta opettajan onkin hyvä kyetä käsittelemään ja hallitsemaan useita tilanteita samanaikaisesti. Jos opettaja kykenee hallitsemaan useita monimutkaisia tilanteita samanaikaisesti pienellä energi-ankulutuksella, auttaa se sujuvoittamaan oppitunnin kulkua. Tämä puolestaan viestii opettajan hyvästä ammattitaidosta ja opettajan kyvystä toimia luokan johtajana.^{28,31}

4.4 Opettajan auktoriteetin muotoja

Auktoriteetin muotojen erottelu on tärkeässä osassa auktoriteetin ymmärtämisen kannalta ja se auttaa ymmärtämään opettajan rooleja sekä oppilaiden suhtautumista näihin rooleihin.¹ Lisäksi auktoriteetin muotojen tiedostaminen saattaa auttaa ehkäisemään auktoriteetin väärinkäyttöä.⁹ Auktoriteetin väärinkäyttöä voi nimittäin tapahtua kahdella eri tavalla. Opettaja voi yrittää käyttää auktoriteettiaan hänelle ulottumattomalla alueella, esimerkiksi alueella, joka koskee oppilaan yksityiselämää. Lisäksi opettaja voi väärinkäyttää auktoriteettiaan silloin, jos hän käyttää sitä auktoriteettinsa ulkopuolella oleviin ihmisiin.

Weber on luonut mallin, joka erottelee vallankäytön eri muotoja.³⁴ Luokittelun pohjana on Weberin käsitys siitä, että henkilön oikeus antaa ohjeita perustuu hänen auktoriteettiasemansa hyväksymiseen. Weber luokittelee vallankäytön muodot pakkovaltaan, lailliseen auktoriteettiin, traditionaaliseen auktoriteettiin ja karismaattiseen auktoriteettiin. Näistä muodoista kaikki muut, paitsi pakkovalta, ovat Weberin mukaan myös auktoriteetin eri muotoja. Pakkovallan Weber erottaa auktoriteetin muodoista, koska se ei perustu vapaaehtoisuuteen. Auktoriteettisuhteen täytyy nimittäin perustua vapauteen ja kukaan ei voi olla auktoriteetti omasta tahdostaan.⁶ Vaikka Weber jaottelee auktoriteetin selkeästi kolmeen eri muotoon, hän painottaa sitä, ettei auktoriteetin muotoja voida aina erottaa selkeästi toisistaan.³⁴ Lisäksi auktoriteettisuhteesta ei aina erotu selkeitä tunnistettavia merkkejä ja ajan kuluessa auktoriteettisuhte voi saada piirteitä myös muista auktoriteetin muodoista.²⁰ On myös hyvä huomioida se, että Weberin kehittämä malli auktoriteetin jaottelusta on tilannesidonnainen, sillä luokkahuoneessa tapahtuu päivittäin lukuisia tilanteita, jotka vaativat opettajalta useiden eri työkalujen käyttöä.³⁰

4.4.1 Pakkovalta

Pakkovalta (*coercion*) on Weberin mukaan yksi vallankäytön muodoista, mutta hän jättää sen auktoriteetti- ja kontrollin ulkopuolelle.³⁴ Pakkovalta ei perustu vapaaehtoisuuteen, vaan se perustuu ulkoiseen kontrolliin.¹² Toimenpiteinä käytetään usein rangaistuksia ja palkkioita, joilla pyritään aikaansaamaan järjestystä. Saloviidan mukaan tämä heijastuu luokkahuoneessa työrauhan esteenä. Oikeassa työrauhassa oppilaiden tulee itse hallita käyttäytymistään ja ulkoinen kontrolli vain estää näiden käyttäytymistaitojen harjoittamisen. Lisäksi rangaistukset ja niillä uhkaaminen saattavat olla helppoja keinoja luoda oppilaista ulkoisesti kuuliaisia, mutta tällöin itsekontrolli ei kehity sekä vastarintaa saattaa esiintyä hyvinkin runsaasti.

Opettaja voi turvautua pakkovallan käyttöön, koska se saattaa tuntua helpolta ja vaivattomalta tavalta pitää luokka kurissa.¹² Pakkovallan käyttö luo luokkaan usein pelon ilmapiirin ja opettaja saattaa olla etäinen oppilaiden kanssa. Jos opettaja käyttää pakkovaltaa, luokassa vallitsee usein täysi hiljaisuus ja oppilaat ovat paikoillaan. Opetus on pääsääntöisesti opettajajohtoista ja oppilaat kuuntelevat. Oppilaan häiriköidessä tai vastatessa virheellisesti, opettaja saattaa käyttää julkista nolaamista tai pilkkaamista. Opettaja myös uhkailee oppilaita pahemmilla rangaistuksilla, jos he käyttäytyvät sopimattomasti, mutta usein opettajan ei tarvitse edes toteuttaa näitä uhkauksia. Vaikka pakkovalta saattaa tuntua tehokkaalta keinolta, sen käyttäminen muuttuu hankalammaksi ylemmille luokille siirryttäessä, sillä oppilaat alkavat usein muodostaa vastatoimia opettajan vaatimuksille.

4.4.2 Traditionaalinen auktoriteetti

Traditionaalinen auktoriteetti (*traditional authority*) perustuu perinteisiin ja kulttuurisiin tapoihin.^{1,2,12} Lisäksi se perustuu uskomuksiin henkilöistä, jotka ovat oikeutettuja johtoasemaan. Yhteiskunnassamme kaikilla ihmisillä on rooleja ja jokaisella roolilla on omat odotuksensa.¹² Rooli- ja roolien perusteella ihmiset pystyvät ennakoimaan toisten käyttäytymistä sekä osaavat itse toimia odotetulla ja yleisesti hyväksytyllä tavalla. Esimerkiksi sama henkilö voi olla lääkäri, isä tai asiakas kaupassa. Tällöin hän käyttäytyy eri tavalla näissä jokaisessa roolissa ja jokaisessa roolissa häneltä odotetaan erilaista käyttäytymistä ja osaamista.

Traditionaalisen auktoriteetin perinteiden mukainen toiminta heijastuu henkilön käskyjen ja kuuliaisuuden kautta.¹ Tällä tavalla toimiessaan auktoriteettina oleva henkilö saa alaisiltaan vastineeksi uskollisuutta. Traditionaalinen auktoriteetti korostaa vanhaa, tuttua, turvallista ja sellaista, minkä hän on kokenut hyväksi.⁶ Tämän vuoksi traditionaalista auktoriteettia ihannoitetaan erityisesti nopeiden muutosten aikana.²¹ Nopeat muutokset saattavat usein tuntua haastavilta, työläiltä tai uuvuttavilta. Tällöin traditioon on helppo turvautua ja se saattaa usein tuntua muutosta turvallisemmalta ja miellyttävämmältä vaihtoehdolta. Tämän takia auktoriteetin asemaa kyseenalaistetaan heti, jos auktoriteetti tekee päätöksiä, jotka eivät noudata perinteitä.¹

Saloviidan mukaan traditionaalisisessa auktoriteetissa keskeisessä asemassa on valta, sillä kaikki valta kuuluu opettajalle, minkä vuoksi traditionaalista auktoriteettia saatetaan myös helposti väärinkäyttää.^{12,30} Auktoriteetilla on valtaa, joka johtuu hänen henkilökohtaisesta uskollisuudesta määräyksiä kohtaan.³⁰ Esimerkiksi opettajalla saattaa olla traditionaalista auktoriteettia, jos oppilaat seuraavat hänen ohjeitaan uskollisesti. Tällöin oppilaiden uskollisuus perustuu kulttuurisiin normeihin tai opittuun käyttäytymiseen siitä, että opettajan auktoriteetti on ehdotonta. Lisäksi oppilailla on jo etukäteen jonkinlaista tietoa siitä, miten opettaja käyttäytyy ja miten heidän tulee itse käyttäytyä. Traditionaaliseen auktoriteettiin nojautuva opettaja odottaa oppilaiden tottelevan häntä vain opettajan roolin ansiosta, minkä vuoksi opettaja pitää kiinni koulun sopimuksista ja noudattaa tiukasti vallitsevia sääntöjä ja normeja.^{1,12} Opettaja esimerkiksi puheutuu odotusten mukaisesti näyttäen opettajalta ja pyrkii ylläpitämään häneen kohdistuvia odotuksia.¹² Traditionaalinen opettaja siis hyödyntää saamaansa arvoasemaa ja perinteisiä ennakkokäsityksiä opettajaan liittyen. Tällöin opettajan astuessa ulos luokkahuoneesta, pois opettajan roolista, hän menettää heti auktoriteettinsa. Lisäksi traditionaalista auktoriteettia rajoittavat oppilaiden vastustus sekä nykyiset luokkahuoneet, joissa perinteinen kunnioitus opettajaa kohtaan ei ole ollut yli sukupolven ajan normi.³⁰ Nykyään myös monissa moderneissa yhteiskunnissa opettajan traditionaalisen auktoriteetin merkitys on vähentynyt.²⁸

4.4.3 Karismaattinen auktoriteetti

Karismaattinen auktoriteetti (*charismatic authority*) perustuu hyvien suhteiden luomiseen.¹² Tätä auktoriteetin muotoa pidetään kaikista tärkeimpänä auktoriteetin muodostumisen ja säilymisen kannalta. Rakentamalla hyvät ja luotettavat vuorovaikutussuhteet, auktoriteetti pystyy paremmin ohjaamaan vuorovaikutuksessa olevia. Karismaattisen auktoriteetin tulisi siis toimia

perustana auktoriteettisuhteelle. Vastavalmistuneille opettajille karismaattisen auktoriteetin luominen saattaa olla helpompaa kuin traditionaalisen auktoriteetin luominen, johtuen usein pienestä ikäerosta oppilaiden kanssa.³⁰ Opettajan nuorekkuuden ansiosta hän voi paremmin päästä osaksi nuorten kulttuuria elokuvien, pelien, musiikin tai sosiaalisessa mediassa jaettujen kokemusten kautta. Tämä puolestaan mahdollistaa osaltaan opettajan karismaattisen auktoriteetin muodostumista.

Karismalla tarkoitetaan ihmisen synnynnäistä ja luonnollista säteilyvoimaa.^{6,12} Karisma on siis ominaisuus ja sitä voidaan kehittää.¹² Karismasta puhutaan silloin, kun henkilön arvot ja piirteet nähdään ylivermaisina ja epätavallisina.³⁴ Lisäksi karismaattinen auktoriteetti vetoaa asiantuntemukseen ja hän kykenee hallitsemaan vaikeasti omaksuttavaa tietoa.⁶ Tällöin henkilö on oikeutettu valta-asemaan ja häntä pidetään johtajana, minkä vuoksi karismaattisen auktoriteetin ohjeita ja käskyjä ei epäillä tai kyseenalaisteta.²¹ Mitä vahvempi karisma henkilöllä on, sitä vaikeampaa on kyseenalaistaa hänen käskyjään. Tällöin on myös helpompaa seurata karismaattisen henkilön antamia ohjeita epävarmoissa tilanteissa.

Karismaattisen auktoriteetin saavuttaa usein henkilö, jonka henkilökohtaisia piirteitä arvostetaan.³⁰ Karismaattinen opettaja erottuu siis muista kollegoistaan vahvan persoonallisuuden avulla.²⁸ Tällaiset opettajat ovat usein silminnähden hyviä muiden suostuttelussa, minkä vuoksi oppilaat haluavat totella opettajaa. Saloviidan mukaan perusta opettajan karismaattiselle valalle luodaankin siten, että oppilaiden täytyy pitää opettajasta tai jopa ihailia opettajaa.¹² Karismaattisen opettajan oikeutus perustuu nimenomaan oppilaiden kiintymykseen opettajaa kohtaan.² Kun opettajalla on karismaattista auktoriteettia, oppilaat kokevat tulevaisuuden välitetyiksi ja antavat siten opettajalle suuren arvon.¹² Karismaattinen opettaja herättää siis kiintymyksen tunteita oppilaissa, minkä vuoksi opettaja usein saavuttaa korkean arvostuksensa.⁷

Karismaattiset opettajat pystyvät omalla intohimollaan ja sitoutumisellaan innostamaan oppilaita.¹ Opettajan tulee siis välittää oppilaistaan sekä olla kiinnostunut heistä.¹² Kiinnostus oppilaita kohtaan välittyy esimerkiksi opettajan ilmeistä ja eleistä. Opettajan on pystyttävä luomaan kontakti jokaiseen oppilaaseen jokaisella tunnilla. Lisäksi opettajalla on oltava aikaa keskustella oppilaiden kanssa, jotta hän oppii tuntemaan oppilaitaan paremmin. Opettajan on hyvä tietää oppilaista myös kouluun liittymättömiä asioita, kuten oppilaiden harrastuksia. Opettajan innostuneisuus opettamista kohtaan sekä välittäminen oppilaiden osaamisesta auttavat siis opettajaa luomaan karismaattista valtaa. Kun opettajalla on karismaattista valtaa, oppilaat haluavat

totella häntä. Totteleminen perustuu siihen, että oppilaat eivät halua pahoittaa opettajansa mieltä. Opettaja ei kuitenkaan voi mielistellä oppilaita, sillä tällöin opettaja menettää auktoriteettiasemansa.

Opettajan toimia, intohimoa tai sitoutumista eivät rajoita viralliset säännöt tai sopimukset, vaan opettajan auktoriteetti kestää niin kauan, kun hän pystyy tyydyttämään oppilaiden tarpeita sekä innostamaan oppilaita sitoutumiseen.^{1,7} Heidän auktoriteettiasemansa ei perustu siis viran tuomaan auktoriteettiasemaan, vaan se perustuu kykyyn tyydyttää jatkuvasti oppilaiden tarpeita ja mielenkiintoa.¹ Karismaattinen opettaja ei siis perusta toimintaansa yhteisille säännöille, minkä takia muiden opettajien ei kannata kopioida karismaattisen opettajan toimia omikseen.²⁸ Muut opettajat saattaisivat päätyä odotusten vastaisiin tai epäsuotuisiin lopputuloksiin.

4.4.4 Laillinen eli rationaalinen auktoriteetti

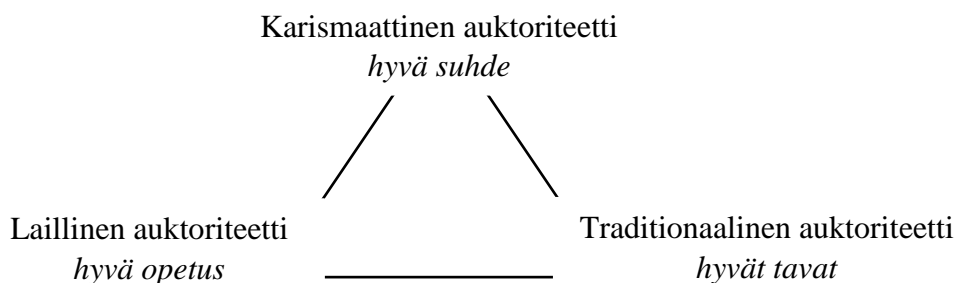
Laillista auktoriteettia (*legal authority*) kutsutaan myös rationaaliseksi auktoriteetiksi (*rational authority*), sillä se perustuu rationaalsiin eli järkiperäisiin arvoihin sekä vakiintuneisiin sääntöihin.^{1,30,34} Lisäksi toiminta perustuu hierarkiaan eli alemmassa asemassa olevat henkilöt suostuvat tottelemaan ylemmässä asemassa olevia.³⁴ Auktoriteetin korkeampi asema antaa hänelle oikeuden käskyjen antamiseen ja määrämiseen.¹⁻² Tämän vuoksi laillinen auktoriteetti luo pohjan ryhmän yhteisymmärrykselle.² Koska laillisen auktoriteetin toiminta perustuu lakeihin, huolehtii hän muiden ihmisten puolesta moraalista sekä vastuun kantamisesta.²¹ Laillista auktoriteettia siis totellaan kyseenalaistamatta hänen käskyjään. Lisäksi kuuliaisuus tulee yksilöiden sijaan persoonattomalta järjestöltä, kuten valtiolta.³⁰ Weber pitää tätä auktoriteetin muotoa nykyaikaisten länsimaiden kehityksen ytimenä.³⁴ Nykyään laillista auktoriteettia saatetaan pitää jopa ristiriitaisena, koska sitä voidaan käyttää helposti väärin, jolloin sen oikeat tarkoitukset voivat muuttua.²

Laillisen auktoriteetin toimintaan luottava opettaja perustaa toimintansa sille, että oppilas tottelee opettajaa, koska se on oppilaan tehtävä koulussa.² Lisäksi laillinen auktoriteetti perustuu siihen, että oppilaat tunnustavat opettajan oikeuden antaa käskyjä sekä opettajat tiedostavat velvollisuuden noudattaa heille kuuluvia sosiaalisia rooleja. Tämä sisältää myös auktoriteetin valan käyttää palkkioita ja rangaistuksia.¹ Laillisen auktoriteetin omaava opettaja määrää siis johtajan aseman luokkahuoneessa. Opettajan laillinen auktoriteettiasema perustuu oppilaan

uskomuksiin siitä, että oppilas tarvitsee opettajan asiantuntijuutta saavuttaakseen itselleen asettamat tavoitteensa.¹² Tämän vuoksi oppilas haluaa seurata opettajan ohjeita.

Jotta opettaja voi saavuttaa laillista auktoriteettia, on kahden kriteerin toteuduttava.¹² Ensimmäinen kriteeri on koulunkäynnin tarpeellisuus oppilaiden mielestä. Oppilailla täytyy olla omia tavoitteita, joiden toteutuminen ei onnistuisi ilman koulussa olemista. Oppiaine voi esimerkiksi olla oppilaan mielestä mielenkiintoista, jolloin hän haluaa käydä koulussa oppiakseen. Oppilaat täytyy siis saada motivoitumaan koulunkäyntiä kohtaan, jotta he haluavat käydä koulussa. Toinen kriteeri on oppilaan tavoitteiden saavuttaminen opetuksen avulla. Tätä varten opetuksen täytyy olla laadukasta ja oppilaan tasolle sopivaa. Oppilas saattaa helposti turhautua, jos opetus on hänelle joko liian helppoa tai liian vaikeaa. Laillisen auktoriteetin voikin menettää, jos oppilas kokee opetuksen turhaksi. Lisäksi, jos oppilas uskoo, ettei koulunkäynnillä ole merkitystä hänen tulevaisuutensa kannalta, ei opettaja voi saavuttaa laillista auktoriteettia. Laillinen auktoriteetti kuvastaa siis hyvän opetuksen toteuttamista.

Opettajan auktoriteetti koostuu kaikista kolmesta edellä käsitellystä auktoriteetin muodosta eli traditionaalisesta, karismaattisesta ja laillisesta auktoriteetista.¹² Opettajan auktoriteetin muodot on tiivistetty kuvaan 4 Saloviidan mallin mukaisesti. Yhteenvedona voidaan todeta, että karismaattisen auktoriteetin avulla luodaan hyvät ja luottamukselliset suhteet opettajan ja oppilaan välille. Traditionaalinen auktoriteetti tarjoaa puolestaan hyvät tavat eli käsitykset ja odotukset hyvästä käyttäytymisestä. Lisäksi laillinen auktoriteetti mahdollistaa hyvän opetuksen ja oppilaiden motivoinnin oppimista kohtaan. Saloviidan mukaan muita auktoriteetin muotoja ei tarvita, sillä oppilaalla on vain nämä kolme syytä totella opettajan ohjeita.



Kuva 4: Opettajan auktoriteetin kolme luokittelutapaa Saloviidan mallia mukailten.¹²

4.4.5 Muita auktoriteetin muotoja

Dunbar ja Taylor³⁵ jakavat auktoriteetin viralliseen (*formal*) ja epäviralliseen (*informal*) auktoriteettiin, mikä vastaa hyvin tarkasti Weberin³⁴ tekemää jaottelua auktoriteetille. Virallinen auktoriteetti on yhdistelmä Weberin laillisesta ja traditionaalisesta auktoriteetista. Virallinen auktoriteetti saavutetaan opettajan aseman avulla ja se perustuu erilaisten määräysten, perinteiden ja sääntöjen noudattamiseen.³⁵ Virallinen auktoriteetti saattaa kuitenkin johtaa oppilaiden vähäiseen tottelevaisuuteen, koska se velvoittaa oppilaita saavuttamaan vain vähimmäistavoitteen. Tämä auktoriteetin muoto jää siis opettajilla vähäiseksi, joten opettajat ovat kehittäneet itselleen myös epävirallisen auktoriteetin. Epävirallinen auktoriteetti vastaa Weberin karismaattista auktoriteettia. Tämä auktoriteetin muoto perustuu oppilaiden suostumukseen ja myöntymykseen, minkä vuoksi se siis ansaitaan oppilailta. Epävirallisessa auktoriteetissa korostuvat yksilön luonteenpiirteet ja kyvyt. Lisäksi opettajan tulee ansaita oppilaiden luottamus, saada oppilaat pitämään hänestä sekä oppilailla täytyy olla tunne, että opettaja välittää heistä. Dunbar ja Taylor korostavat sitä, että oppilailla täytyy olla positiivinen asenne tai käsitys opettajan auktoriteettia kohtaan.³⁵ Tällöin sillä, millaisen auktoriteetin muotojen yhdistelmän opettaja luo, ei ole kovin suurta merkitystä.

Mitchell ja Spady³⁶ ovat lisänneet Weberin³⁴ auktoriteettiluokitteluun vielä neljännen auktoriteetin muodon, joka on asiantuntija-auktoriteetti. Se on erotettu erikseen Weberin laillisesta auktoriteetista.¹ Asiantuntija-auktoriteetti perustuu asiantuntemukseen, jota tarvitaan saavuttamaan yhteisymmärrys.³⁶ Asiantuntija-auktoriteetilla on siis vahva käsitys omasta aiheen tuntemuksestaan sekä pedagogisista taidoistaan, joiden avulla hän pystyy rakentamaan omaa auktoriteettiaan. Tästä auktoriteetin muodosta on opettajien keskuudessa vaiettu eniten, koska se kertoo heidän kyvystään saavuttaa koulutuksen asettamat tavoitteet.¹

Vikainen²⁰ ja Meri¹⁹ nostavat asiantuntija-auktoriteetista esille pedagogisen auktoriteetin eräänä auktoriteetin muotona. Vikaisen mukaan pedagoginen auktoriteetti ei käytä pakkovaltaa, vaan pyrkii vaikuttamaan kasvatettavan omaan kehitykseen myönteisesti.²⁰ Pedagoginen auktoriteetti auttaa alempaa osapuolta eli oppilasta ratkaisemaan tehtäviä itse sekä saamaan niistä onnistumisen kokemuksia. Tällöin oppilaan vastuuntunto kasvaa, eikä hänelle muodostu riippuvuussuhdetta opettajaan eli pedagogiseen auktoriteettiin. Meren mukaan auktoriteetin ja pedagogisen auktoriteetin erotteleminen toisistaan on haastavaa, mutta mahdollista.¹⁹ Tällöin huomio kiinnittyy opettajan ja oppilaan väliseen toimivaan vuorovaikutussuhteeseen. Pedagoginen

auktoriteetti antaa opettajalle mahdollisuuden käyttää sosiaalista kontrollia, johon liittyy luottamus auktoriteettisuhteessa olevien henkilöiden välillä. Pedagoginen auktoriteetti mahdollistaa oppilaille myönteisiä kokemuksia, joissa tunteet ovat siis vahvasti esillä. Tällaisia tunteita ovat esimerkiksi läheisyys, arvostus, ja turvallisuus. Vikaisen mukaan pedagogiselle auktoriteetille on lisäksi ominaista vaikutusvallan käsite, joka perustuu henkilön omiin kehitystavoitteisiin.^{15,20} Pedagoginen auktoriteetti auttaa ja rohkaisee oppilaita suorittamaan tehtävänsä ja pyrkii saamaan oppilaille onnistumisen kokemuksia oppituntien aikana.

Bochenski¹⁴ sekä Puolimatka⁹ ovat jakaneet auktoriteetin tiedolliseen (*epistemic*) ja ohjaavaan (*deontic*) auktoriteettiin. Puolimatka pitää tätä jaottelua kaikkein kattavimpana auktoriteetin luokittelutapana.⁹ Jaottelu perustuu auktoriteetin toimintaan sekä ohjeisiin ja toteamuksiin, joita auktoriteetti voi vaikutuspiirissään antaa.¹³ Jos auktoriteetti esittää loogisia toteamuksia, jotka ovat tiedollisesti oikein, puhutaan tiedollisesta auktoriteetista. Tiedollinen auktoriteetti muodostuu siis silloin, kun auktoriteetin käskyt kuuluvat asianmukaiselle alueelle ja ne hyväksytään.¹⁴ Opettaja, joka on tietoinen omasta alastaan, käyttää siis tiedollista auktoriteettia.⁹ Tiedollinen auktoriteetti kuvastaa henkilön pätevyyttä ja vastaa siten Mitchellin ja Spadyn³⁶ luokittelemaa asiantuntija-auktoriteettia. Jos auktoriteetin päämääriin pyritään puolestaan ohjeiden avulla, puhutaan ohjaavasta auktoriteetista.¹³ Ohjaava auktoriteetti siis ohjaa muiden toimintaa ja käyttäytymistä.¹⁴ Ohjaava auktoriteetti voi käyttää apunaan palkkioita ja rangaistuksia, mutta hän voi myös turvautua yhteisymmärrykseen yhteisistä päämääristä.³ Ohjaava auktoriteetti hyväksytään, koska hänen ohjastaan pidetään välttämättömänä tavoitteiden saavuttamiseksi. Opettaja, joka kontrolloi tilannetta, antaa ohjeita ja ylläpitää kuria, käyttää ohjaavaa auktoriteettia.⁹ Ohjaavaa auktoriteettia käyttävän henkilön olisi hyvä olla myös pätevä alueella, jossa ohjaus tapahtuu. Henkilön on siis osattava käyttää myös tiedollista auktoriteettia ohjaavaa auktoriteettia käyttäessään. Ohjaava auktoriteetti vastaa osittain Weberin³⁴ luokittelemaa karismaattista auktoriteettia, koska karismaattinen auktoriteetti perustuu hyvien vuorovaikutussuhteiden luomiseen, jolloin auktoriteetti nimenomaan ohjaa vuorovaikutuksessa olevia.¹² Toisaalta ohjaava auktoriteetti vastaa myös osittain Weberin³⁴ luokittelemaan laillista auktoriteettia, koska laillisella auktoriteetilla on valtaa käyttää palkkioita ja rangaistuksia, samoin kuin ohjaavalla auktoriteetilla.¹

Wrongin mukaan auktoriteetin muodot voidaan erottaa toisistaan perustuen yksilön motivaatioon tottelemiselle.³⁷ Wrong jakaa auktoriteetin muodot pakottavaan (*coercive*), lailliseen, ammattitaitoiseen (*competent*), persoonalliseen ja palkitsevaan (*authority by inducement*) auktori-

teettiin. Kuten Weber³⁴, myös Wrong³⁷ painottaa, että mikään näistä muodoista ei esiinny puhtaassa muodossaan.

Wrongin³⁷ laillinen auktoriteetti vastaa Weberin³⁴ luokittelemaa laillista auktoriteettia ja ammattitaitoinen auktoriteetti vastaa puolestaan Mitchellin ja Spadyn³⁶ luokittelemaa asiantuntija-auktoriteettia. Ammattitaitoinen auktoriteetti liittyy siis opettajan ammattiasemaan.^{2,37} Ammattitaitoinen auktoriteetti on valtasuhde, jossa oppilaat tottelevat opettajaa, sillä he uskovat opettajan ylivoimaiseen toimivaltaan päättää, mitkä toimet palvelevat heidän etujaan ja tavoitteitaan parhaiten. Ammattitaitoinen auktoriteetti perustuu siis uskomuksiin auktoriteetin tiedoista ja taidoista. Opettaminen eroaa muista ammateista nimenomaan ammattitaitoisen auktoriteetin perusteella. Tämä perustuu väitteeseen siihen, että opettajat ovat asiantuntijoita heidän omassa aineessaan, jolloin opettajan täytyy samaan aikaan olla auktoriteetti sekä opettaa tavalla, jolla oppilaista tulee kykeneviä kyseenalaistamaan opettajan opetusta. Auktoriteettina opettajan tulee rohkaista oppilaita harjoittamaan omaa ajatteluaan ja kykyä kyseenalaistaa opettajaa. Oppilaat eivät saa oppia hyväksymään kaikkea opettajan sanomaa totena.

Wrongin luokittama pakottava auktoriteetti on kenties vaikein hyväksyä erääksi auktoriteetin muodoksi, koska se perustuu voimankäytön uhkaan.² Wrongin³⁷ pakottava auktoriteetti vastaa Weberin³⁴ luokittamaa pakkovaltaa, sillä se perustuu komentamisen ja kuuliaisuuden suhteeseen. Henkilön, joka on kuuliainen komennolle, tulee uskoa, että ohjaajalla on kyky suorittaa uhkavaatimuksensa.^{2,37} Ohjaajan on myös oltava valmis tekemään uhkavaatimuksensa, sillä muuten se menettää merkityksensä. Wrongin laajennettu käsitys auktoriteetista erottaa siis selkeästi vallankäytön ja pakottavan auktoriteetin toisistaan. Vallankäyttö sisältää voimankäyttöä, kun taas pakottava auktoriteetti sisältää uhan voimankäytöstä.

Wrongin palkitseva auktoriteetti liittyy puolestaan läheisesti pakottavaan auktoriteettiin.³⁷ Se perustuu henkilön kykyyn toimia määräysten mukaan palkkioiden toivossa. Palkitsevan auktoriteetin tehokkuus perustuu palkkioiden halukkuuteen, sillä palkinto ilman merkitystä, saatetaan nähdä rangaistuksena. Pakottava ja palkitseva auktoriteetti saatetaankin helposti liittää voimankäyttöön ja manipulointiin. Auktoriteetille on kuitenkin ominaista sääntöjen noudattaminen sekä oppilaiden kuuliaisuus opettajaa kohtaan. Pakottava ja palkitseva auktoriteetti saattavat siis olla hyödyllisiä vastavalmistuneille opettajille, sillä ne saattavat auttaa lisäämään opettajan itseluottamusta ja luomaan järjestelmää, johon voi tukeutua.

Wrongin persoonallinen auktoriteetti perustuu puolestaan opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.³⁷ Oppilaiden halu totella opettajaa perustuu oppilaiden haluun miellyttää opettajaa. Weberin³⁴ luokiteleva karismaattinen auktoriteetti on yksi persoonallisen auktoriteetin muodoista. Persoonallinen auktoriteetti on laajempi ja voimakkaampi sekä samalla epävakampi kuin muut auktoriteetin muodot.^{2,37} Oppilaat arvostavat opettajaa, joka näkee vaivaa luodakseen hyvät vuorovaikutussuhteet oppilaidensa kanssa. Lisäksi he arvostavat mukavaa, kilttiä, viisasta ja hauskaa opettajaa. Oppilaat siis kokevat persoonallisen auktoriteetin luonnollisena.

Taulukkoon 1 on koottu eri tutkijoiden tapoja luokitella auktoriteettia. Tämän avulla selvennetään lukijalle eri luokittelutapojen yhteyttä toisiinsa. Tässä tutkimuksessa auktoriteetin luokittelutapana käytetään Weberin tekemää jaottelua auktoriteetista. Weber jakaa auktoriteetin muodot karismaattiseen, traditionaaliseen ja lailliseen auktoriteettiin.³⁴ Taulukon 1 mukaan Dunbarin ja Taylorin³⁵ luokiteleva epävirallinen auktoriteetti vastaa Weberin karismaattista auktoriteettia ja virallinen auktoriteetti vastaa Weberin traditionaalista ja laillista auktoriteettia. Vastaavalla periaatteella muiden edellä esitettyjen tutkijoiden luokittelut auktoriteetista ja niiden vastaavuudesta toisiinsa nähden on koottu taulukkoon 1.

Taulukko 1: Auktoriteetin luokittelutapoja eri tutkijoiden mukaan ja niiden yhteyksiä toisiinsa.

Tutkijat	Auktoriteetin luokittelutapoja				
	Karismaattinen	Traditionaalinen	Laillinen	Asiantuntija	Palkitseva ja pakottava
Weber ³⁴	x	x	x		
Dunbar ja Taylor ³⁵	x (epävirallinen)	x (virallinen)	x (virallinen)		
Mitchell ja Spady ³⁶	x	x	x	x	
Vikainen ²⁰ , Meri ¹⁹				x (pedagoginen)	
Bochenski ¹⁴ , Puolimatka ⁹	x (ohjaava)		x (ohjaava)	x (tiedollinen)	
Wrong ³⁷	x (persoonallinen)		x	x (ammattitaitoinen)	x

4.5 Opettajan auktoriteetin kehittäminen

Harjusen mukaan opettajan auktoriteetti on suurilta osin henkilökohtainen ja persoonallinen asia.³ Jokaisella opettajalla on oma tapansa opettaa, johon esimerkiksi opettajan luonne, kokemukset, arvomaailma ja näkemykset opetuksesta vaikuttavat. Tämä johtaa siihen, että esi-

merkiksi tarkkailijan näkemys opettajan auktoriteetista saattaa poiketa hyvinkin paljon opettajan omasta näkemyksestä. Tarkkailijalla ja opettajalla saattaa olla hyvin erilaiset käsitykset hyvästä auktoriteettisuhteesta. Harjunen toteaaakin, että opettajan auktoriteetin rakentamiseen ei voida antaa tarkkoja ohjeita, vaan jokaisen on löydettävä oma tapansa auktoriteetin luomiseen. Auktoriteetin vahvistamiseen vaikuttavien tekijöiden tutkiminen on kuitenkin tärkeää, koska ne vaikuttavat merkittävästi luokkahuoneessa vallitsevan auktoriteettisuhteen luonteeseen.¹

Auktoriteettia voidaan kehittää ja vahvistaa monin eri tavoin.¹ Opettajat käyttävät auktoriteettia apunaan sosiaalisen kontrollin luomisessa, joten eräs keino vahvistaa auktoriteettia on luokkahuoneen tilan järjestäminen. Opettajat voivat usein päättää luokkiensa sisällöstä ja rakenteesta sekä säännöistä ja rutiineista. Oppilaat kokevat hyvin laaditut rutiinit luonnollisena osana koulua, joten opettajan auktoriteetti pohjautuu päivittäisiin rutiineihin. Piilo-opetus suunnitelman mukaan auktoriteettia voidaan vahvistaa sääntöjen ja rutiinien avulla. Lisäksi konservatiivien mielestä opettavien asioiden linkittäminen jokapäiväiseen elämään auttaa vahvistamaan auktoriteettia. Tässä täytyy nimenomaan kiinnittää huomiota oppilaiden reaktioihin ja poikkeaviin mielenkiinnon kohteisiin sekä niiden tukemiseen.

Muita keinoja auktoriteetin vahvistamiseen ovat vaihtokauppa (*exchange*), vaikutusvalta (*influence*) tai pakottaminen (*coercion*).¹ Vaihtokaupassa kannustimina toimivat palkkiot, joita saadaan vastineeksi yhteistyöstä.⁷ Tällaisia palkintoja voivat olla esimerkiksi hyvät arvosanat tai diplomit.¹ Arvosanat voivat kääntyä kuitenkin opettajan vaatimuksia vastaan, mutta vaihtokauppa voi toimia myös hienovaraisesti. Opettaja voi hieman joustaa säännöistä, jolloin oppilas velvollisuudentunteesta toimii opettajan haluamalla tavalla. Opettajat käyttävät myös persoonallista vaikutusvaltaansa auktoriteetin vahvistamiseksi. Opettajat hyödyntävät henkilökohtaisia varojaan, kuten karismaa, viehätysvoimaa ja jopa heikkouksien tunnustamista, jotta he saavat oppilaat suostumaan yhteistyöhön. Toisessa ääripäässä on puolestaan pakottaminen ja rangaistusten käyttö. Rangaistuksina opettaja voi käyttää erilaisia taktiikoita, kuten nuhtelua, oppilaan paikan siirtämistä, oppilaan poistamista luokasta, jälki-istunnon antamista tai oppilaan erottamista. Pakottamisen ja rangaistusten taustalla on ajatus siitä, että oppilaat saadaan toimimaan tietyllä ja halutulla tavalla.⁷

Kokeneet opettajat kohtaavat ongelmallisia tilanteita paljon harvemmin kuin uransa vasta aloittavat opettajat.²⁸ Tämä johtuu siitä, että kokeneet opettajat ennaltaehkäisevät ongelmatilanteiden muodostumista omalla toiminnallaan mieluummin kuin reagoivat itse ongelmatilanteeseen.

Tällöin reagoiminen luokkahuoneen tapahtumiin ja havainnointikyky korostuvat. Usein opettajaopiskelijat havainnoivat opettajien toimia häiriötilanteissa, jotta he osaavat myöhemmin toimia vastaavanlaisissa tilanteissa parhaimmalla mahdollisella tavalla. Opettajaopiskelijat eivät siis kiinnitä huomiota opettajan toimintaan, jonka avulla voitaisiin todennäköisimmin ennaltaehkäistä häiriötilanteiden muodostumista. Aloittelevien opettajien suurin haaste onkin heidän kyvyttömyytensä ymmärtää luokkahuoneen tapahtumia niin, että he kykenisivät sekä tarkkailemaan että ohjaamaan luokan toimintaa tilanteen mukaan. Kehittämällä siten opettajan omia toimintatapoja, voidaan ennaltaehkäistä ongelmatilanteiden muodostumista ja sitä kautta kehittää myös opettajan auktoriteettia. Jos opettaja ei tunne laillisia toimia auktoriteettia kehittäessään, johtaa se usein tehottomaan oppimisympäristöön ja aiheuttaa stressiä sekä opettajalle että oppilaille.³⁰ Jos opettaja puolestaan yrittää olla oppilaiden kaveri, tehokkaan oppimisympäristön luominen muuttuu haasteelliseksi.

Oylerin mukaan jakamalla auktoriteettiaan opettaja itseasiassa vahvistaa omaa auktoriteetti-ansa.³⁸ Auktoriteetin jakaminen saattaa näkyä esimerkiksi siten, että opettaja seuraa oppilaiden toimintaa, eikä ohjaa oppilaiden keskustelun aloituksia tai muita aktiviteetteja. Tämä koetaan yleensä positiivisena asiana oppilaiden kannalta, sillä näin oppilaat voivat auttaa ohjaamaan oppitunnin sisältöä ja kulkua. Tällä tavoin oppilaat pystyvät tuomaan esiin omia tietojaan ja kyseenalaistamaan luettua tekstiä tai jopa opettajan tietämystä. Oylerin mukaan tämä ei siis heikennä opettajan auktoriteettiasemaa, vaan jopa vahvistaa sitä. Auktoriteetin jakaminen oppilaille on osoitus siitä, että opettaja luottaa oppilaisiinsa.

Opettaja voi kehittää auktoriteettiaan myös kehittämällä pedagogista sisältötietoa.³⁹ Eräs keino sen kehittämiseen on aineenhallinnan parantaminen. Pedagogisen sisältötiedon kehittäminen vaatii opettajalta syvällistä ja laajaa ymmärrystä opetettavasta aineesta. Aineenhallinnan lisäksi opettaja voi lisätä pedagogista sisältötietoa keräämällä opetuskokemusta tietystä aiheesta, tiedostamalla oppilaiden virhekäsityksiä ja oppimishaasteita tai osallistumalla erilaisiin seminaareihin ja työpajoihin. Opetuskokemuksen kerääminen auttaa siis yhdistämään sisältötietoa ja pedagogista tietoa toisiinsa, minkä vuoksi se kehittää pedagogista sisältötietoa. Erilaiset seminaarit voivat puolestaan lisätä opettajan tietoa aineenhallinnasta tai oppilaiden mahdollisista virhekäsityksistä.

5 OPETTAJIEN JA OPPILAIEN NÄKEMYKSIÄ OPETTAJAN AUKTORITEETISTA

5.1 Opettajien näkemyksiä opettajan auktoriteetista

Opettajien mielestä opettajan kyvykkyys on suurin tekijä auktoriteetin muodostumisen ja säilymisen kannalta.⁶ Opettajan kyvykkyys vastaa aiemmin käsitellyä opettamisen pätevyyttä, johon sisältyvät esimerkiksi aineenhallinta ja tehokkaiden oppituntien organisointi. Lisäksi hyvä tilanteen hallinta, hyvät taidot ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa sekä asennoituminen opetus-tilanteeseen vaikuttavat opettajien mielestä suurilta osin auktoriteetin muodostumiseen. Pedagoginen vuorovaikutus nousee siis opettajien näkemysten mukaan välttämättömäksi tekijäksi auktoriteetin muodostumisen kannalta.¹⁵ Pedagogiseen auktoriteettisuhteeseen kuuluvia piirteitä ovat muun muassa luottamuksen rakentaminen, oppilaiden kohtelemine ihmisinä sekä huolehtimisen ja oikeudenmukaisuuden etiikka. Luottamus nähdäänkin opettajien mielestä avainasemana auktoriteetin rakentamiselle sekä sen ylläpitämiselle. Lisäksi opettajat nostavat kokemuksen erääksi tärkeäksi tekijäksi auktoriteetin muodostumiselle.^{6,40} Naisopettajat esimerkiksi kokevat auktoriteettinsa vahvistuvan sekä iän että kokemuksen myötä, koska samaan aikaan heidän ammattitaitonsa ja -tietonsa kehittyvät.⁴⁰

Opettajien näkemysten mukaan auktoriteetti täytyy lisäksi ansaita oppilailta.¹⁵ Tätä varten opettaja tarvitsee asiantuntemusta, pedagogisia taitoja sekä henkilökohtaisia ominaisuuksia ja toimintatapoja. Opettajan auktoriteetti siis pohjautuu opettajan toimintatavoille ja käyttäytymiselle ihmisenä ja aikuisena luokassa. Didaktinen vuorovaikutus vaikuttaa siis opettajan ammatti-identiteettiin sekä opetustyön päätavoitteiden saavuttamiseen ja tätä kautta myös opettajan auktoriteettiin. Didaktisen vuorovaikutuksen piirteitä ovat esimerkiksi opettaminen oppilaita kuuntelemalla, vuorovaikutus oppilaiden kanssa, motivoiminen opiskelua ja oppimista kohtaan sekä oppilaiden perustaitojen kehittäminen. Vuorovaikutussuhteista myös ohjaava vuorovaikutus vaikuttaa merkittävästi opettajan auktoriteetin rakentumiseen opettajien mielestä. Ohjaava vuorovaikutus perustuu sosiaalisten arvojen ja hyvän järjestyksen ylläpitämiseen, joten opettajan tulee olla tietoinen koulun säännöistä sekä hyvän työskentelyilmapiirin ylläpitämisestä. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi koulun normien ja sääntöjen noudattaminen, rajojen asettaminen sekä demokraattisten sääntöjen luominen.

Opettajat pitävät vuorovaikutussuhteisiin perustuvaa auktoriteettia tärkeänä.⁴⁰ Esimerkiksi naisopettajat saattavat kokea vuorovaikutussuhteisiin perustuvan auktoriteetin tärkeämpänä kuin asemaan perustuvan auktoriteetin, koska hyvien vuorovaikutussuhteiden avulla he pystyvät luomaan luokkaan hyvän sosiaalisen järjestyksen. Lisäksi he saattavat kokea asemaan perustuvan auktoriteetin jopa ristiriitaisena. Sukupuoli saattaa vaikuttaa suuresti sekä auktoriteettiin että valta-asemaan, sillä maskuliinisuus ja auktoriteetti riippuvat usein toisistaan. Tämän vuoksi naisopettajat saattavat kokea olevansa alemmassa asemassa miehiin nähden, jolloin he myös kokevat asemaan perustuvan auktoriteetin vähäiseksi. Aikuisena ja opettajana naisopettajat kuitenkin kokevat olevansa vahvoja auktoriteetteja. Opettajan ammattiasemaa ei siis opettajien näkemysten mukaan pidetä kovin merkittävänä tekijänä auktoriteetin muodostumisen kannalta.⁶ Lisäksi sukupuolella ei katsota olevan merkitystä opettajien näkemyksiin auktoriteetista toisin kuin iällä. Iän merkitys näkyy arvojen erilaisena korostamisena, sillä yli 50-vuotiaat opettajat saattavat kokea arvojen merkityksen huomattavasti suuremmaksi kuin alle 50-vuotiaat opettajat.

Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen liittyvä molemminpuolinen kunnioitus auttaa opettajia rakentamaan luokkaan positiivista ilmapiiriä ja auktoriteettia.³¹ Opettajat, jotka kykenevät välttämään häiriökäyttäytymisen muodostumista, osaavat usein luoda ja ylläpitää hyviä suhteita oppilaiden kanssa. Opettajat voivat saavuttaa oppilaiden arvostusta ja kunnioitusta esimerkiksi ottamalla oppilaat mukaan luokan järjestyssääntöjen luomiseen, jakamalla johtajan roolia oppilaille, kunnioittamalla oppilaita, toimimalla roolimallina sekä saattamalla vanhemmat ja muut oppilaat lähelle oppilasta. Opettajalla on siis mahdollisuus saavuttaa auktoriteetti, mutta se riippuu opettajan halusta ja kyvystä olla ihminen sekä opettaja.¹⁵ Opettajan tulee olla eettinen, vastuullinen ja huolehtiva kouluttaja, joka ymmärtää omat tehtävänsä ja moraaliset arvonsa didaktisen, pedagogisen ja ohjaavan vuorovaikutuksen piirteiden avulla. Opettajien mukaan opettajan auktoriteetin tavoitteena ja tarkoituksena on tarjota oppilaille oppimisen taitoja, kykyä, tietoa ja asennetta, jotta oppilaat sekä oppisivat että opiskelisivat.

Vuorovaikutussuhteeseen liittyvät suurena osana myös moraaliset konfliktit ja yleisin moraalinen konfliktitilanne opettajien mukaan liittyy opettajan käytökseen.⁴¹ Opettajat nostavat usein esille tilanteita, joissa heidän täytyy kyseenalaistaa joko omaa tai työkaverinsa ammatillista käytöstä. Tällaiset tilanteet liittyvät oppilaille annettaviin rangaistuksiin, oppilaiden arviointiin ja oppilaiden luottamuksellisesti opettajalle kertomiin henkilökohtaisiin asioihin. Näiden lisäksi opettajat nostavat esille oppilaiden käytöksen, jossa haasteita aiheuttaa erityisesti

oppilaiden kielenkäyttö. Opettajien tulisi siis käyttäytyä siten, miten he haluaisivat oppilaiden käyttäytyvän.³¹ Opettajan tulisi olla hyvänä esimerkkinä oppilaille. Osa opettajista kuitenkin epäonnistuu tässä, esimerkiksi tulemalla myöhässä tunnille, kohtaamalla vaikeuksia tuntien aloituksissa tai käyttämällä epäasiallista kieltä.

Rangaistusten antaminen on sekä opettajien että oppilaiden mielestä suurin moraalinen konfliktitilanne, mikä osaltaan osoittaa koulujen toiminnan perustana olevien tarkkojen sääntöjen noudattamisen epäonnistumisen.⁴¹ Opettajien mielestä rangaistusten antamista voidaan välttää, jos oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde sisältää molemminpuolista luottamusta, kunnioitusta ja yhteistyötä.³¹ Lisäksi opettaja voi ehkäistä häiriökäyttäytymistä positiivisen kurinpidon tai luokkahuoneen järjestyksen kautta. Opettaja voi siis välttää huutamista, syyttämistä ja sarkasmia sekä muuttaa luokkahuoneen järjestystä siten, että hän näkee helposti kaikki oppilaat. Kun opettajan auktoriteetti vaikuttaa positiivisesti opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, voidaan oppilaiden häiriökäyttäytymistä ennaltaehkäistä.

Tirrin ja Puolimatkan mukaan yleisin tapa ratkaista moraalisia ongelmia sekä oppilaiden että opettajien mielestä on opettajan yksipuolinen päätöksenteko.⁴¹ Opettaja saattaa nähdä itsensä auktoriteettina, joka kykenee ratkaisemaan tehokkaasti ja nopeasti monimutkaisia tilanteita. Tällöin opettaja saattaa kuitenkin käyttää väärin auktoriteettiasemaansa sortumalla esimerkiksi manipuloimaan oppilaita. Opettaja saattaa esimerkiksi todeta menneensä liian pitkälle antaessaan rangaistuksen oppilaalle, mutta oikeuttaa tekonsa perustelemalla itselleen, ettei mikään muu tapa olisi toiminut. Tällöin opettaja epäonnistuu ohjaavan auktoriteetin käytössä. Auktoriteettia ja sen käyttöä moraalisisissa konfliktitilanteissa tulisikin käsitellä enemmän opettajankoulutuksessa. Opettajien tiedollinen auktoriteetti on puolestaan vahva erityisesti suomalaisissa kouluissa hyvän aineenhallinnan takia.

Opettaja voi menettää auktoriteettinsa silloin, jos hän ei puutu asioihin, joihin hänen kuuluisi puuttua.³ Jos opettaja esimerkiksi antaa oppilaiden määrätä luokassa, niin hän menettää auktoriteettinsa oppilaille. Opettajat saattavatkin kokea luokanhallinnan haasteelliseksi.³¹ Luokanhallinnassa opettajat saattavat käyttää autoritaarisia menetelmiä apunaan, minkä vuoksi opettajille tuottaa vaikeuksia ylläpitää molemminpuolista kunnioitusta ja arvostusta.³ Demokraattisessa luokassa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tulisi perustua oppilaan vapaalle tahdolle hyväksyä opettajan auktoriteetti.³¹ Opettajat haluavat kuitenkin olla itse johdossa luokkahuoneen tapahtumissa, jolloin opettajat kokevat, että he joutuvat jatkuvasti kontrolloimaan

luokkahuoneen tapahtumia. Opettaja voi kuitenkin jakaa vastuuta myös oppilaille, jolloin oppilaat kokevat saavansa tunnustusta. Opettaja voi esimerkiksi antaa yhden oppilaan ohjata muiden ryhmäläisten toimintaa ryhmätyöskentelyn aikana, jolloin opettajan tehtäväksi jää varmistaa, että koko luokka työskentelee tehokkaasti. Tällöin oppilaat näyttävät ymmärtävän paremmin hyvän käytöksen merkityksen. Vanhempien tuen ja avun puute vaikuttavat kuitenkin haitallisesti oppilaan haluun hyväksyä opettajan auktoriteettiä. Vanhempien tulisi siten opettaa lapsensa hyväksymään opettaja eräänlaisena huoltajana ja sitä kautta auttaa lasta hyväksymään opettajan auktoriteettiä.

5.2 Oppilaiden näkemyksiä opettajan auktoriteetista

Tutkimusten perusteella oppilaat kokevat useimmiten tottelevansa opettajaa.⁶ Esimerkiksi Yarivin tutkimuksessa yli 80 prosenttia oppilaista oli sitä mieltä, että opettajaa tulee totella.⁵ Oppilaat mainitsevat tottelevansa opettajaa yleisissä, kouluun liittyvissä asioissa, kuten opetuksen seuraamisessa, kotitehtävien tekemisessä ja yleisissä säännöissä.^{5,17} Osa oppilaista kuitenkin kokee, että opettajan totteleminen riippuu tilanteesta sekä olosuhteista.⁵⁻⁶ Oppilaiden mukaan opettajan auktoriteetti ulottuu useimmiten ainoastaan koulua koskeviin asioihin,⁵ mutta esimerkiksi Tisakin *et al.*¹⁷ tutkimuksessa puolet oppilaista totesi, että opettajaa tulee totella myös oppilaan kotiin liittyvissä asioissa. Tällöin opettajan auktoriteetti on oppilaiden mielestä kuitenkin vahvempi kouluun kuin kotiin liittyvissä asioissa. Jos oppilaan huoltaja esimerkiksi sallii moraalisesti väärän teon, tulisi tällöin oppilaiden mielestä noudattaa teon kieltävää opettajaa, erityisesti kouluun liittyvässä tapauksessa. Osa oppilaista kuitenkin kokee, että opettajaa tulee totella, vaikka opettajan vaatimukset olisivat ristiriidassa oppilaan omien näkemysten kanssa.⁵

Oppilaat mainitsevat tottelevansa opettajaa, koska se edistää muiden hyvinvointia tai oppilaan sosiaalista soveltuvuutta.¹⁷ Opettajan status sekä aiheisältö nousevat merkittävinä tekijöinä selittämään oppilaiden syitä noudattaa opettajan ohjeita. Oppilaiden mukaan opettaja saa esimerkiksi esittää vaatimuksia ja ohjeita moraalisten ja tavanomaisten rikkeiden ehkäisemiseksi. Ohjeiden tyyli sekä moraalinen ja tavanomainen toimialue vaikuttavat siis merkittävästi oppilaiden näkemyksiin opettajan auktoriteetista. Moraalinen toimialue sisältää käsityksiä siitä, miten yksilön tulee käyttäytyä muita kohtaan. Tavanomainen toimialue sisältää puolestaan mielivaltaisia tai satunnaisia sääntöjä yhtenäisestä käyttäytymisestä, mikä puolestaan ohjaa yksilöiden välistä vuorovaikutusta.

Syitä opettajan tottelemiselle oppilaiden mielestä ovat kunnioitus aikuista kohtaan sekä opettajan hyvät aikomukset ja tulevaisuuden hyödyt oppilaiden oman kehityksen kannalta.⁵ Suurin syy opettajan tottelemiselle oppilaiden mielestä on kuitenkin useimmiten oppiminen ja työrauhan säilyttäminen.⁶ Vaikka oppilaiden tottelemisen itsestäänselvyys vähenee siirryttäessä seitsemäsluokkalaisista yhdeksäsluokkalaisiin, on hyvä tiedostaa, että osa oppilaista tottelee opettajaa vain välttääkseen rangaistuksia.⁵⁻⁶ Erityisesti seitsemäsluokkalaiset mainitsevat tottelemisen perusteluksi rangaistukset useammin kuin kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset.⁶ Lisäksi oppilaiden haluun totella opettajaa vaikuttaa suuresti opettajan persoona ja kyvykkyys. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi opettajan luonne, työpersoona, pedagoginen taitavuus ja vuorovaikutustaidot. Oppilaiden mielestä opettajan luonteen tulee olla miellyttävä ja työpersoonan on oltava kohdillaan. Oppilaat pitävät myös opettajan käytöstä merkittävänä tekijänä, mutta opettajan taito opettaa nousee tätä suuremmaksi tekijäksi. Opettajan täytyy siis hallita vuorovaikutustaidot hyvin sekä osata pitää kuria, jotta oppilaat haluavat totella opettajaa. Tytöt usein mainitsevat poikia useammin, että opettajan pedagogiset taidot vaikuttavat opettajan auktoriteettiin. Osa oppilaista haluaa myös totella opettajaa, joka antaa vain vähän kotitehtäviä.

Oppilaiden näkemykset opettajan virallisesta eli asemaan perustuvasta auktoriteetista ovat samankaltaisia oppilaiden luokka-asteesta riippumatta.³⁵ Oppilaiden näkemykset opettajan epävirallisesta auktoriteetista muuttuvat kuitenkin opettajan kannalta epäsuotuisimmiksi oppilaiden siirtyessä alemmilta luokka-asteilta ylemmille luokka-asteille. Opettajan epävirallinen auktoriteetti täytyy ansaita oppilailta, jolloin opettajan tulee ansaita oppilaiden luottamus, saada oppilaat pitämään hänestä sekä oppilailla täytyy olla tunne, että opettaja välittää heistä. Ensimmäisellä luokalla olevat oppilaat ovat todennäköisemmin innostuneimpia toimimaan opettajan ohjeiden mukaan, mutta kuudesluokkalaisille opettajan täytyy erilaisten tekojen avulla osoittaa, että hän välittää oppilaistaan sekä on luotettava. Lisäksi opettajan on helpompi saavuttaa virallista ja epävirallista auktoriteettia tytöiltä kuin pojilta. Tytöt ovat poikia halukkaampia hyväksymään opettajan päätöksiä ja uskomaan, että opettaja ei tee virheitä. Tytöt myös luottavat poikia enemmän opettajan kykyyn kohdella oppilaita tasa-arvoisesti. Tämä saattaa johtua siitä, että alakouluissa opettajina toimivat usein naispuoliset henkilöt, jolloin poikien on vaikeampi hyväksyä naispuolista opettajaa auktoriteetikseen. Tytöt saattavat puolestaan kokea itsensä läheisemmiksi samaa sukupuolta olevan naispuolisen opettajan kanssa.

Koulussa esiintyy myös tilanteita, joissa oppilaat eivät tottele opettajaa.⁵ Tällöin oppilaat protestoivat, korottavat ääntään tai eivät huomioi opettajan käskyjä. Oppilaiden mukaan toimivia

ratkaisuja ovat tällöin keskustelut opettajan, huoltajien tai rehtorin kanssa. Oppilaiden kokemusten perusteella esille nousee kuitenkin vaatimuksia, joita opettaja ei saa esittää. Vastaukset on luokiteltu viiteen eri kategoriaan, joista ensimmäisenä on puuttuminen oppilaan henkilökohtaisiin asioihin. Oppilaiden mukaan opettaja ei saa puuttua oppilaiden asioihin koulun ulkopuolella. Opettaja ei esimerkiksi saa määrätä, mitä oppilaan tulee tehdä koulun jälkeen tai keiden kanssa oppilas saa viettää aikaa. Toisena kategoriana on henkilökohtaisten oikeuksien, kuten vapauden ja ihmisarvon vahingoittaminen. Opettaja ei esimerkiksi saa lyödä tai nolata oppilasta. Syrjintä tai koskeminen oppilaaseen vasten hänen tahtoaan ovat oppilaiden mukaan kiellettyjä. Kolmantena kategoriana on oppilaiden laittaminen moraalisen dilemman tilanteeseen. Opettaja ei saa asettaa oppilasta tilanteeseen, joka on moraaliton tai ristiriidassa toisten auktoriteettien asettamien sääntöjen kanssa.^{5,17} Opettaja ei esimerkiksi saa rohkaista oppilasta kiusaamaan toisia oppilaita.⁵ Oppilaiden mielestä yleisin moraalinen dilemma liittyykin opettajien käyttäytymiseen.⁴¹ Oppilaiden mukaan ongelmia aiheuttavat opettajan negatiivinen tai vääristynyt asenne oppilaita kohtaan, mikä ilmenee esimerkiksi opettajien puhuessa oppilaille epäkohteliaasti tai ääntään korottaen. Näiden lisäksi oppilaat nostavat ongelmakohdiksi opettajan puolueellisuuden ja rangaistukset. Oppilaiden mielestä opettaja käyttää väärin auktoriteettiaan, jos opettaja puhuttelee oppilaita epäsoveliaasti, julmasti tai epäoikeudenmukaisesti. Neljännen kategorian muodostaa puolestaan oppilaiden kyvyn ylittämien vaatimusten tekeminen.⁵ Opettaja ei saa kysyä aiheista, joita ei olla vielä opetettu. Viidentenä kategoriana on koulun sääntöjen rikkominen. Tähän oppilaat luokittelevat esimerkiksi kahden kokeen asettamisen samalle päivälle tai esineen hakemisen kielletyltä alueelta. Oppilaat siis useimmiten hyväksyvät opettajan auktoriteetin, mutta määrittelevät sille useita ehtoja.

5.3 Opetusharjoittelijoiden auktoriteetin ilmeneminen

Pellegrinon mukaan opetusharjoittelijoilla on usein traditioon perustuvaa auktoriteettia.³⁰ Opetusharjoittelijat kokevat usein, että opettajan täytyy koko ajan olla luokassa korkeimmassa auktoriteettiasemassa. Opettajaopiskelijoiden mukaan oppilaiden täytyy siis totella opettajaa, koska se on oppilaiden tehtävä. Tällöin oppilaat tottelevat opettajaa vain opettajan aseman vuoksi. Oppilaat eivät esimerkiksi saa kyseenalaistaa luokan sääntöjä, käytäntöjä tai toimintatapoja. Opetus itsessään saattaa olla niin ikään hyvin perinteistä. Opettajaopiskelijat saattavat helposti luottaa opettajakeskeiseen opetukseen, jossa oppilaat nähdään passiivisina oppijoina,

sillä opettajaopiskelijat saattavat kokea olonsa varmemmaksi ja mukavammaksi silloin, kun oppilaat kirjoittavat hiljaa muistiinpanoja.

Opettajaopiskelijat luottavat yleensä karismaattiseen auktoriteettiin vielä traditionaalista auktoriteettia enemmän.³⁰ Opettajaopiskelija saattaa kokea, että oppilaat haluavat seurata ja totella karismaattista henkilöä paremmin kuin tylsän oloista opettajaa. Tämä saattaa johtaa siihen, että vain muutama oppilas pitää opettajaopiskelijasta, mutta suurin osa oppilaista näkee opettajan auktoriteetin hyödyttömänä ja hyväksikäyttävänä. Tämän vuoksi opettajaopiskelijoiden saama kunnioitus saattaa olla osittain puutteellista. Tämä puolestaan turhauttaa opettajaopiskelijoita, sillä osa heistä olettaa saavansa kunnioitusta pelkästään opettajan aseman ansiosta.

Suosituin auktoriteetin luomisen keino opettajaopiskelijoilla on karisman käyttö, jonka avulla pyritään saavuttamaan yhteisymmärrystä luokassa.³⁰ Lailliseen auktoriteettiin turvautuminen on puolestaan opettajaopiskelijoilla vähäistä. Opettajaopiskelijoiden kokemukset kertovat opettajan auktoriteetin rakentamisen haasteista. Lisäksi opettajaopiskelijat kokevat haasteena sen, että he eivät saavuta auktoriteettiasemaansa samoilla menetelmillä kuin heidän ohjaajansa. Opettajaopiskelijoilla ei siis useimmiten ole tarpeeksi valmiuksia käsitellä haastavia tilanteita tai luoda tehokasta oppimisympäristöä.

6 KEMIAN OPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETTI

Opettajan ammatti-identiteetti on viimeisen kymmenen vuoden aikana saavuttanut merkittävän roolin tutkimuskohteena ja sen merkityksestä on esitetty useita erilaisia mielipiteitä.⁴² Näkemykset opettajan ammatista ja rooleista ovat muuttuneet aikojen saatossa, mikä osaltaan kuvaa opettajan ammatti-identiteetin muuttuvaa luonnetta. Nykyisten tutkimusten valossa opettajan ammatti-identiteetti määrittelee kuitenkin suurilta osin sen, miten opettaja opettaa ja kehittää itseään sekä suhtautuu koulutuksellisiin muutoksiin. Ammatti-identiteetti liittyy siis läheisesti auktoriteetin käsitteeseen, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa perehdytään hieman myös ammatti-identiteettiin ja sen muodostumiseen.

6.1 Opettajan ammatti-identiteetin määritelmä

Identiteetille on auktoriteetin tavoin useita erilaisia määritelmiä.⁴³ Identiteetin ymmärtämisen esteenä on usein identiteetin määrittelemine, sillä sen määrittelemine on haastavaa. Opettajan ammatti-identiteettiin liittyvissä tutkimuksissa identiteetin määritelmä on usein epätarkka tai se puuttuu kokonaan. Opettajan ammatti-identiteetille on kuitenkin löydettävissä yhteisiä piirteitä.⁴⁴ Kirjallisuudessa korostuu, että identiteetti ei ole yksilön muuttumaton ominaisuus, vaan identiteetti tulisi nähdä suhteellisena ja muuttavana ilmiönä.

Beijaard *et al.* määrittelevät useiden tutkimusten pohjalta opettajan ammatti-identiteetin koostuvan neljästä eri tekijästä.⁴⁴ Opettajan ammatti-identiteetti nähdään dynaamisena ja jatkuvasti muuttavana prosessina, jossa kokemuksia tulkitaan jatkuvasti. Tähän liittyy ajatus siitä, että opettaja ei ole koskaan täysin valmis, vaan opetustyö nähdään koko eliniän jatkuvana oppimisprosessina. Opettajan ammatti-identiteetti ei siis kuvaa pelkästään sitä, kuka hän on, vaan myös sitä, miksi hän haluaa tulla. Toiseksi opettajan ammatti-identiteettiin vaikuttavat sekä sisäiset että ulkoiset tekijät. Sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi tunteet ja ulkoisina tekijöinä voivat olla esimerkiksi työkokemus sekä koulukulttuuri. Kolmanneksi opettajan ammatti-identiteetti koostuu useista osaintiteeteistä, jotka voivat olla harmonisia tai yhteensopimattomia keskenään. Osaintiteetit liittyvät opettajan erilaisiin asiayhteyksiin ja vuorovaikutussuhteisiin.⁴⁵ Lamote ja Engels erottelevat osaintiteetit kolmeen ryhmään: henkilö itseensä suuntautuneena aktiivisena yksilönä eli ammatillisen kasvun edellyttäjänä, henkilö ammatitaitoisena yksilönä eli pätevyyden edellyttäjänä ja henkilö ammatillisen yhteisön jäsenenä eli yhteenkuuluvuuden edellyttäjänä.⁴² Lamoten ja Engelsin mukaan tämä malli osaintiteeteistä keskittyy kuitenkin liikaa rooleihin ja suorittamiseen opettajan ammatti-identiteettiä ajatellen, mutta he kuitenkin toteavat sen toimivan perustana, jonka päälle opettajan ammatti-identiteettiä voidaan rakentaa. Lamoten ja Engelsin mukaan osaintiteetit voivat muodostua opettajan henkilökohtaisesta suhtautumisesta, näkemyksistä tai sitoutumisesta hänelle kuuluviin rooleihin ja tehtäviin. Osaintiteetit, jotka ovat laajasti yhteyksissä toisiinsa, muodostavat opettajan ammatillisen identiteetin ytimen.⁴⁴ Osa osaintiteeteistä saattaa kuitenkin olla toisarvoisia opettajan ammatti-identiteetin kannalta, mutta konfliktien välttämiseksi niiden on oltava tasapainossa.⁴⁴⁻⁴⁵ Lisäksi opettajan ammatti-identiteetin kannalta keskeistä osaintiteettiä on vaikea muuttaa tai menettää.

Neljäs yhteinen piirre opettajan ammatti-identiteetissä on toimijuus (*agency*).⁴⁴ Toimijuus kuvastaa opettajan aktiivista roolia ammatillisessa kehityksessä eli toisin sanoen kehittäkseen

ammatti-identiteettiään, opettajan tulee olla aktiivinen.⁴⁴⁻⁴⁵ Tämä vastaa käsitystä konstruktivistisesta oppimisesta, jossa oppija nähdään yksilönä sekä aktiivisena toimijana.⁴⁴ Opettajan ammatti-identiteetti ei siis ole opettajan ominaisuus, vaan opettaja käyttää sitä tunteakseen olevansa opettaja. Opettajien tapa oikeuttaa ja selittää asioita suhteessa muihin henkilöihin kuvastaa opettajan ammatti-identiteettiä.

Ammatti-identiteetti määritellään siis käsityksenä itsestä ammatillisena toimijana.⁴⁶ Tämä käsitys perustuu elämässä tapahtuviin kokemuksiin ja se käsittää sekä nykyhetken käsityksen yksilön ammatillisesta itsestään että siitä, millaiseksi hän haluaa ammatissaan tulla. Ammatti-identiteetti käsittää myös työn tavoitteet sekä työhön liittyvät arvot ja eettiset näkökulmat. Lisäksi siihen liittyy yksilön kokemukset ja käsitykset siitä, mitä hän arvostaa, miten hän sitoutuu ja miten hän kokee kuuluvansa työhönsä. Ammatillista identiteettiä ja sen tiedostamista tarvitaan esimerkiksi kykyyn tunnistaa ja markkinoida omaa osaamistaan ja vahvuuksiaan.

6.2 Opettajan ammatti-identiteetin muodostuminen

Opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen on yksi tärkeimmistä tekijöistä opettajaksi kasvamisen kannalta.⁴³ Opettajan ammatti-identiteetti nähdäänkin opetuksen ytimenä, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden rakentaa käsityksensä, miten olla, miten käyttäytyä ja miten ymmärtää työnsä ja paikkansa yhteiskunnassa. Opettajan ammatti-identiteettiä ei siis pitäisi nähdä kiinteänä ja muuttumattomana tekijänä, vaan opettajan ammatti-identiteetti rakentuu erilaisista kokemuksista ja niiden ymmärtämisestä. Opettajien ammatti-identiteetin muodostuminen alkaa usein opettajan uskomuksista, millaista opetus ja oppiminen on.⁴⁴ Tämän vuoksi opettajan ammatillinen identiteetti alkaa rakentua jo opettajankoulutuksen aikana. Koulutuksen aikana opettajan pitäisi tutustua itseensä sekä opettajan työhön, jonka vuoksi koulutuksella katsotaan olevan suuri rooli opettajan identiteetin muodostumisessa.

Opettajan ammatti-identiteetin muodostuminen nähdään usein kamppailuna erilaisten perspektiivien, odotusten ja roolien välillä.⁴⁶ Opettaja kohtaa näitä keskenään kilpailevia asioita ja hänen odotetaan sopeutuvan niihin. Opettajien ammatti-identiteetti nähdään siten muodostuvan kulttuurisissa ammattiyhteisöissä tai yhteiskunnallisissa tilanteissa, joissa he vuorovaikuttavat. Tällöin ammatti-identiteetin rakentumisessa on kyse sekä persoonallisesta että sosiaalisesta suhteesta. Persoonallinen suhde korostuu luovuutta vaativissa työtehtävissä, esimerkiksi

opettajan kehitellessä työtapoja oppitunnille. Lisäksi persoonallisessa suhteessa on kyse itsensä ymmärtämisestä ja kyvystä tarkastella itseään suhteessa muihin.⁴³ Itsensä tuntemista pidetään usein avaintekijänä opettajaksi kasvamisessa ja siten suurena tekijänä opettajan identiteetin muodostumisessa. Sosiaalinen suhde puolestaan tarkoittaa opettajan identiteetin kehittymistä ja muuttumista, kun opettaja vuorovaikuttaa muiden opettajien ja kollegojen kanssa ammatilliseen kontekstiin liittyen. Persoonallinen ja sosiaalinen suhde ovat parhaimmassa tapauksessa tasa-painossa, mutta identiteettiasema suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen tulee selvittää niiden välisen vuoropuhelun avulla.⁴⁶ Esimerkiksi työuran alussa olevalla opettajalla ammatti-identiteetti rakentuu korostaen sosiaalistumista työyhteisöön, sillä häneltä puuttuvat aluksi vielä valta, kontrolli ja kulttuurinen pääoma. Tällöin työyhteisön normit, arvot ja toimintatavat ohjaavat opettajan ammatti-identiteetin rakentumista. Persoonallinen suhde alkaa vaikuttamaan ammatilliseen identiteettiin, kun opettaja saa tarpeeksi valtaa sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisössä.

Tunteet ovat myös tärkeässä roolissa opettajan ammatti-identiteetin muodostumisen kannalta.⁴³ Opettajan kokemia tunteita voidaan rohkaista tai kieltää joissain tilanteissa, minkä vuoksi opettajan kokemat tunteet saattavat rajoittaa tai laajentaa erilaisten mahdollisuuksien käyttöä opetuksessa. Opettajan kokemat tunteet vaikuttavat siis opettajan ammatti-identiteettiin ja sitä kautta tunteet heijastuvat opettajan työhön. Lisäksi opettajan työ vaikuttaa opettajan kokemiin tunteisiin. Opettajan on siis hyvä osata tunnistaa sekä omia että oppilaidensa tunteita. Tunteiden tunnistamisen avulla voidaan nimittäin vaikuttaa vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.

6.3 Kemian opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen

Volkman ja Andersson tutkivat kemian opettajan ammatti-identiteetin rakentumista.²⁹ He muodostivat kolme dilemmaa, jotka kemian opettaja kohtasi ensimmäisenä opetusvuotenaan. Ensimmäinen dilemma kuvasi opettajan tunteita. Uransa aloittavat opettajat saattavat ensimmäisinä vuosinaan tuntea olevansa oppilaita, vaikka heiltä odotetaan aikuisen käyttäytymistä. Muuttuminen oppilaasta opettajaksi onkin hyvin ensimmäisiä askeleita ammatti-identiteetin rakentumisen kannalta. Nuori opettaja saattaa huomata pukeutuvansa kuin oppilas, minkä vuoksi häntä saatetaan myös luulla oppilaaksi. Tällöin opettaja voi muuttaa pukeutumistaan aikuismaisemmaksi. Tällöin sama ympäristö saattaa kuitenkin näyttää tutulta, mutta tuntua vieraalta. Opettaja ei voi esimerkiksi jättää enää tunteja väliin tai unelmoida tunneilla, vaan opettajan

täytyy olla vastuussa sekä opettamisesta että oppilaista. Tällöin hän saattaa tuntea edelleen olevansa oppilas, vaikka tietää olevansa opettaja. Eräs ratkaisu tämän dilemman selvittämiseen on itsensä näkeminen roolimallina, jolloin opettaja saattaa uskoa voivansa vaikuttaa positiivisesti oppilaiden elämään. Tällöin opettaja pystyy työskentelemään kaukaisen aikuisen ja tuttavallisen kaverin välimaastossa, jolloin hän pystyy luomaan vuorovaikutussuhteita niin oppilaiden kuin vanhempien kanssa. Kuvittelemalla itsensä roolimalliksi, opettaja pystyy kertomaan henkilökohtaisia asioita itsestään ja tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia tutustua hänen maailmaansa. Sensuroimalla ja jättämällä kertomatta joitain asioita, hän pystyy kuitenkin säilyttämään haluamansa etäisyyden oppilaisiin.

Toinen dilemma kemian opettajan ammatti-identiteetin rakentumisessa oli huolehtivaisen ja tiukan opettajan välinen ristiriita.²⁹ Tässä herää kysymys siitä, kuinka voi ottaa johdon ryhmästä ja samalla näyttää oppilaille välittävänsä heistä. Kokeneempien opettajien mielestä ensimmäisten viikkojen aikana on oltava tiukempi, minkä jälkeen voi tarvittaessa olla rennompia. Tutkimuksen kemian opettaja uskoikin, että olemalla tiukka, hän voi säilyttää luokassa kontrollin. Tämä tarkoittaa myös sitä, että luoduista säännöistä on pidettävä kiinni, jotta ansaitsee oppilaiden kunnioituksen. Kontrollin menettäminen tarkoittaa oppilaiden kunnioituksen menettämistä. Eräs ratkaisu tähän dilemmaan on tasapainottelu tiukan ja ystävällisen roolin välillä. Tiukkana oleminen oli tutkimuksen kemian opettajan mielestä helpompaa silloin, jos sääntöjen rikkominen koski koulun sääntöjä eikä hänen omia sääntöjään.

Viimeinen dilemma koski kemian aiheisältöä.²⁹ Keskeinen kysymys tähän liittyen oli, miten opettaa vaikeaa kemian sisältöä helppona ja ymmärrettävänä aiheena. Se, kuinka opettaa, saattaa opettajien mielestä olla tärkeämpää kuin se, mitä opettaa. Usein nuoret kemian opettajat haluavat opettaa kemiaa tavoilla, joita ei aikaisemmin olla kokeiltu. Jos kemian opettajan omat kokemukset kemian opiskelusta ovat olleet negatiivisia, ne toimivat mallina siihen, miten ei itse halua opettaa. Jos kemian opettaja kokee kemian vaikeaksi ja tylsäksi, miten sitä voi opettaa hauskesti ja ymmärrettävästi? Ratkaisu tähän dilemmaan löytyy opettajan ajattelutavan muutoksesta. Se, mitä opettaja opettaa, linkittyy siihen, kuinka hän opettaa. Tutkimuksen kemian opettaja neuvoikin tulevia opettajia valitsemaan opetettavaksi aiheekseen sellaisen, jota rakastaa, eikä sellaista, jonka kokee tylsänä ja ikävänä.

7 KEMIAN OPETUKSEN ERITYISPIIRTEITÄ

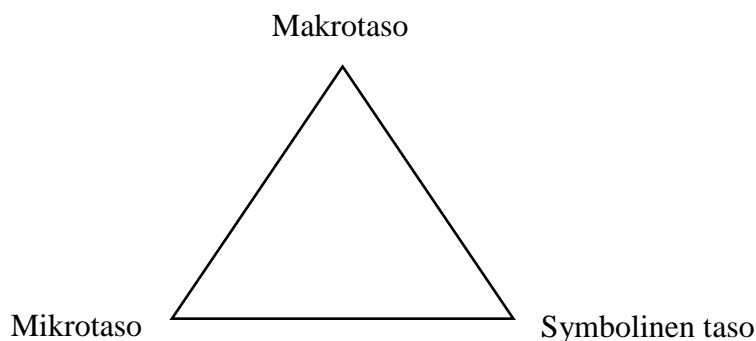
Kemiaa pidetään eräänä tärkeimmistä tieteenaloista, sillä se tarjoaa oppijalle kyvyn ymmärtää hänen ympärillään tapahtuvia ilmiöitä.⁴⁷ Kemia koetaan kuitenkin usein vaikeaksi ja monimutkaiseksi oppiaineeksi.⁴⁸ Monet kemian aihealueet ovat abstrakteja tai pohjautuvat aineen rakenteeseen. Näitä asioita on vaikea ymmärtää ja opettaa ilman erilaisten mallien tai vertauskuvien käyttöä. Lisäksi kemian abstrakti luonne sekä muut sisällölliset oppimishaasteet, kuten kemian matemaattinen luonne, vaativat kemian opiskelijoilta korkean tason ymmärrystä sekä hyvää ongelmanratkaisutaitoa.⁴⁷ Osittain tämän vuoksi kemiassa esiintyy runsaasti virhekäsityksiä, jotka tekevät kemiasta vielä entistä monimutkaisempaa. Jotta voidaan paremmin ymmärtää kemian opettajan auktoriteettia, on hyvä siis hahmottaa kemiassa esiintyviä erityispiirteitä ja niiden tuottamia haasteita.

7.1 Opetussuunnitelma ja kemiallisen tiedon tasot

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kemian opetuksen tehtävänä on tukea opiskelijan luonnontieteellistä ajattelua sekä maailmankuvan kehittymistä.^{25,49} Lisäksi kemian opetuksen avulla pyritään saamaan opiskelijalle parempi ymmärrys kemian ilmiöistä sekä niiden soveluksista arkipäivän elämässä.⁴⁹ Kemian opetuksen tavoitteena on myös ohjata oppilasta kohti parempia ympäristövalintoja ja ottamaan siten vastuuta ympäristöstään ja sen tulevaisuudesta.

Kemian opetussuunnitelman perusteet sisältävät monia abstrakteja aihealueita, jotka ovat tärkeässä roolissa kemian syvemmän ymmärryksen kannalta.⁴⁷ Tämän vuoksi kemian opetus perustuu Johnstonen luomaan kolmitasoiseen malliin, jossa kemian tieto voidaan jakaa makroskooppiseen (*macroscopic*), mikroskooppiseen (*microscopic*) ja symboliseen (*symbolic*) tasoon.⁵⁰⁻⁵¹ Makroskooppisella tasolla olevaa tietoa voidaan nähdä, koskea tai haistaa. Mikroskooppisen tason tieto käsittelee puolestaan molekyyliä, atomeja, ioneja sekä niiden rakenteita ja kemiallisia reaktioita. Nämä ilmiöt eivät ole paljain silmin havaittavissa. Symbolinen taso sisältää kemiallisen merkkikielen, jonka avulla esitetään reaktioyhtälöitä ja matemaattisia laskuja. Symbolinen taso usein monimutkaistaa ennestään kemian opiskelua liittämällä mukaan kemialliset symbolit, kaavat, kuvaajat ja reaktioyhtälöt.

Johnstonen kolmitasoinen malli esitetään usein kolmiona, jossa kolmion kärjet kuvaavat kemian tiedon eri tasoja (kuva 5).⁵¹ Mikään näistä kolmesta tiedon tasosta ei ole ylivertainen muihin nähden, vaan kaikki tasot täydentävät toisiaan.⁵⁰ Lisäksi nämä kemiallisen tiedon kolme tasoa ovat välttämättömiä kemian oppimista ja ymmärtämistä varten.⁵²



Kuva 5: Johnstonen kemiallisen tiedon kolmitasomalli.⁵¹

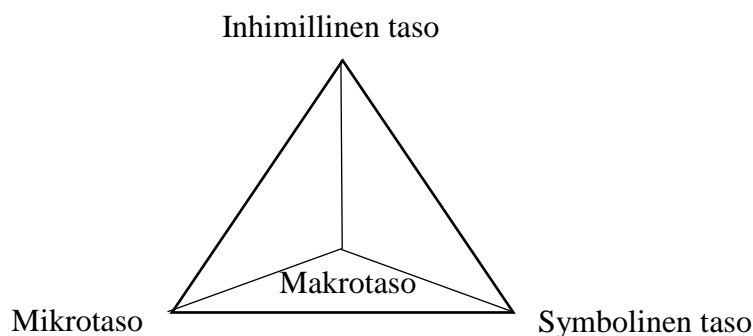
Johnstonen mukaan opetus tapahtuu usein kolmion sisällä, jolloin käsitellään kaikkia kemian tiedon tasoja samanaikaisesti.⁵³ Tämä saattaa johtaa virhekäsitysten muodostumiseen. Tästä poiketen, opetuksen tulisi keskittyä samanaikaisesti yhden tai korkeintaan kahden kemian eri tiedon tason opettamiseen. Opettajan ei siis tarvitse jokaisella opetuskerrallaan yhdistää kemian tiedon kolmea tasoa, mutta opettajan on hyvä tiedostaa ne, sillä näiden tasojen yhteyden tulisi ohjata opettamista ja oppimista.⁴⁷⁻⁴⁸ Jos oppilaalla on vaikeuksia jollain tasolla, se voi vaikuttaa toisen tason ymmärtämiseen.⁴⁷

Jatkuva vuorovaikutus makroskooppisen ja mikroskooppisen tason välillä luo suuren haasteen erityisesti aloitteleville kemian opiskelijoille.⁴⁷ Kemian sisällölliset vaatimukset ovat hyvin vaativia usein jo makroskooppisella tasolla.⁵³ Oppilaiden täytyy osata liittää tekemänsä havainnot eri aineista ja niiden reaktioista osaksi käsiteltävän aiheen ilmiötä. Monet makroskooppisen tason ilmiöt avautuvat oppilaille puolestaan vasta, kun aihetta käsitellään erilaisten mikroskooppisen tason mallien avulla, sillä mikroskooppisen tason selitys on usein makroskooppisen tason selitystä täsmällisempi ja tarkempi.^{48,53} Kemian mikroskooppisen tason selitykset luovat kuitenkin suurimman haasteen kemian opetuksessa. Mikroskooppinen taso vaatii oppilaalta hyvin kehittynyttä tiedollista ajattelua. Oppilaan täytyy samaan aikaan kyetä sekä hyväksymään teoreettisten kokonaisuuksien olemassaolo että oppia aineiden luonnetta. Lisäksi oppilaan tulee oppia käyttämään mikroskooppisen tason työkaluja apunaan, kun hän alkaa rakentaa selityksiä kemiallisille ilmiöille.

Symbolisen tason tärkeys liittyy puolestaan kemian esitystapaan ja kommunikoitiin.⁵³ Symbolista tasoa tarvitaan helpottamaan yksilön ajattelua ja makroskooppisten aiheiden käsittelyä, mutta sitä tarvitaan myös muiden kanssa kommunikointiin. Symbolinen taso liittyy kemiaan sille ominaisen kielen, joka on verrattavissa esimerkiksi englannin tai suomen kieleen. Symbolisen tason avulla voidaan lisäksi ymmärtää paremmin sekä makroskooppisen että mikroskooppisen tason ilmiöitä. Esimerkiksi reaktioyhtälöiden avulla voidaan osoittaa, mitä havaitussa reaktiossa tapahtuu, mitä atomeja tai molekyyliä reaktiossa esiintyy tai millaiset olosuhteet reaktio tarvitsee.

Yläkoulussa opetuksen pääpaino on makroskooppisella tasolla ja opetus keskittyy ilmiöiden ymmärtämiseen yleisellä tasolla.²⁵ Oppilaiden abstraktin ajattelun kehittyessä opetusta painotetaan myös mikroskooppiselle ja symboliselle tasolle. Lukiossa opetus painottuu näille kaikille kolmelle tasolle ja yläkoulussa opittuja makroskooppisen tason ilmiöitä pyritään syventämään ja vahvistamaan mikroskooppisen ja symbolisen tason avulla.⁴⁹ Kemian alan asiantuntijat liikkuvat puolestaan sujuvasti kaikkien kolmen tiedon tason välillä.⁵¹ Opettajan tehtävänä onkin kyetä tarjoamaan tehokkaita työkaluja oppilaiden tueksi, jotta he kykenisivät toimimaan asteittain eri tiedon tasojen välillä asiantuntijoiden tapaan.⁵³ Tätä varten opettajan tavoitteena on kehittää oppilaan ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja. Opettaja voi esimerkiksi jäsenellä tehtäviä, muokata vihjeitä ja tarvittaessa mallintaa tehtäviä oppilaalle, mutta erityisesti opettajan tulisi vähitellen vähentää oppilaalle annettavan tuen määrää oppilaan tason kehittyessä.

Mahaffy on myöhemmin lisännyt Johnstonen kolmitasomalliin neljännen tason, joka on inhimillinen taso (*human element*).⁵² Tämä taso tarjoaa paremman ja laajemman ymmärryksen siitä, millainen merkitys kemiolla on arkielämässä.⁵⁴ Inhimillisen tason lisääminen Johnstonen kolmitasomalliin muuttaa mallin kolmiulotteiseksi tetraedriksi (kuva 6).⁵² Samoin kuin Johnstonen kolmitasomallissa, tiedon tasot sijoittuvat tetraedrin kärkiin. Inhimillinen taso on kaksiulotteinen ja se käsittelee sekä yhteiskunnallista merkitystä että oppijan inhimillisyyttä. Yhteiskunnallinen merkitys pitää sisällään taloudellisen, poliittisen, sosiaalisen ja historiallisen näkökulman osana kemian opetusta. Oppijan inhimillisuus sisältää puolestaan tiedon erilaisista oppijoista ja heidän oppimistyyleistään. Tämä neljäs taso huomioi siis pedagogiset menetelmät ja ratkaisut, jotka auttavat havainnollistamaan kemian makro-, mikro- ja symbolista tasoa sekä ymmärtämään oppilaiden virhekäsityksiä.



Kuva 6: Kemiällisen tiedon tetraedrimalli, jossa Johnstonen kolmitasomalliin on Mahaffyn toimesta lisätty inhimillinen taso.⁵⁴

Inhimillinen taso muistuttaa opettajia kiinnittämään huomion siihen, miten oppilaat oppivat ja miten kemia liittyy heidän arkielämäänsä.⁵⁴ Inhimillinen taso nimittäin korostaa kemian liittämistä osaksi oppilaan kokemuksia. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että makroskooppinen, mikroskooppinen ja symbolinen taso liitetään osaksi arkielämän ongelmia ja ratkaisuja. Tällaisia arkielämän ongelmia voivat olla esimerkiksi teollisuuden prosessit tai erilaiset ympäristösovellukset. Inhimillinen taso näkyy opetuksessa esimerkiksi aktiivisen oppimisen ja tutkimusprojektien muodossa, sillä niiden avulla kemia voidaan helposti liittää osaksi oppilaan arkielämää. Lisäksi pedagogisia ratkaisuja pyritään opetuksessa liittämään oppilaiden oppimistapoihin.⁵² Tetraedrinen malli auttaa liittämään kemian sisällön ja asiayhteyden toisiinsa siten, että kumpikaan ei kärsi toisesta. Menestyvät kemian opettajat käyttävät opetuksessaan jo tätä mallia liittämällä kemian käsitteet, symboliset esitykset ja kemialliset prosessit aitoihin asiayhteyksiin.

7.2 Tutkiva ote ja kokeellisuus

Kokeellisuudella on suuri rooli kemian opetuksessa ja sen kuuluu osaksi kemian tuntia harvoin kyseenalaistetaan.⁵⁵ Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kemian oppimisen arvioinnissa tulee huomioida kokeellisen työskentelyn taidot sekä taidot tiedon hankinnassa ja käsittelyssä.⁴⁹ Kokeellisuutta oikeutetaan sillä, että sen avulla oppilaille voidaan tarjota perusteet, joiden avulla he voivat työskennellä tulevaisuudessa tieteellisillä aloilla.⁵⁵ Näitä perusteita tarjotaan kehittämällä kokeellisen työskentelyn taitoja, kuten havaintojen ja mittausten tekemistä sekä laitteiden ja välineiden käyttämistä.⁵⁶ Kokeellisen työskentelyn ja tutkivan otteen on siis oltava keskeisiä asioita kemian opetuksessa.⁴⁸ Miksi kokeellisuudelle kuitenkin annetaan niin

suuri painoarvo kemian opetuksessa? Mitä tietoja ja taitoja kokeellisuuden avulla saavutetaan paremmin kuin perinteisen opetuksen avulla? Monille kemian opettajille saattaisi tuottaa vaikeuksia suunnitella kemian tunteja ilman minkäänlaista kokeellisuutta, joten kokeellisuudesta on muodostunut itsestäänselvyys kemian opettajien keskuudessa.⁵⁵ Kokeellisten töiden tekeminen tunnilla vaatii opettajalta kuitenkin paljon vaivannäköä sekä koululta rahallista tukea välineiden ja kemikaalien hankintaan. Koulut käyttävät esimerkiksi suuria summia erilaisten laitteiden hankintaan, joita oppilaat eivät ole aikaisemmin nähneet ja eivät välttämättä tule myöhemmin näkemään.⁵⁶ On siis hyvä kysyä, onko näin suurella vaivannäöllä todellista hyötyä.

Kokeelliseen työskentelyyn kuuluvat sekä opettajan tekemät demonstraatiot että oppilaiden tekemät kokeelliset työt.⁵⁶ Demonstraatiot ovat usein nopeita, helppoja ja näyttäviä töitä, joten niitä käytetään oppilaiden mielenkiinnon herättämiseen sekä aiheen johdatteluun. Oppilastyöt ovat usein työläämpiä ja haastavampia, mutta niiden avulla voidaan harjoitella samanaikaisesti useita taitoja, kuten käytännön työskentelyä ja yhteistyötä. Kokeellisella työskentelyllä onkin erilaisia tarkoituksia ja tavoitteita, minkä vuoksi yksittäisen työn tavoite saattaa joskus jäädä epäselväksi niin opettajalle kuin oppilaalle.⁵⁵ Erilaisia kokeellisia töitä tarvitaan kuitenkin erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Kokeellisen työskentelyn avulla kemialliset ilmiöt voidaan tuoda konkreettisesti nähtäviksi ja opetetut teoriat voidaan todentaa. Tämän lisäksi kokeelliset työt saattavat auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin kemian tiedon luonnetta. Kokeellisessa työskentelyssä korostuu oikeanlaisten havaintojen tekeminen, mikä puolestaan auttaa ymmärtämään ilmiöön liittyviä kemiallisia yhteyksiä. Tutkimusten tekeminen auttaa sisäistämään käsitteitä sekä kehittämään tutkimisen ja työskentelyn sekä yhteistyön ja keskustelun taitoja.²⁵ Lisäksi tutkimuksellisuus kehittää luovaa, kriittistä ja tieteellistä ajattelua.

On kuitenkin vähän tutkimuksia siitä, onko kokeellinen työskentely muita työtapoja tehokkaampaa ymmärryksen kannalta.⁵⁵ Kokeellisessa työskentelyssä oppilaalta vaaditaan monia asioita samanaikaisesti, kuten ohjeiden lukemista, havaintojen tekemistä, mittaamista ja päätelyiden tekemistä. Nämä saattavat häiritä joko enemmän tai vähemmän oppilaan keskittymistä työn päätavoitteen saavuttamisen kannalta, minkä vuoksi on vaikea tutkia kokeellisen työskentelyn kautta saadun ymmärryksen kehittymistä. Gabelin mukaan oppilaat saattavatkin oppia kokeellisesta työskentelystä paljon vähemmän kuin opettajat luulevat.⁴⁸ Oppilaat nimittäin kokevat kokeellisen työskentelyn usein haastavaksi, koska heidän täytyy tehdä havaintoja makroskooppisella tasolla, mutta opettaja odottaa oppilailta tulkintoja myös mikroskooppisella tasolla. Tämä saattaa aiheuttaa virhekäsitysten muodostumista, joten opettajan tulisi käydä työn

tulokset läpi kaikilla kolmella kemian tiedon tasolla. Symbolisen tason mukaan ottaminen esimerkiksi piirrosten tai laskujen muodossa saattaa auttaa oppilaita hahmottamaan paremmin myös mikrotasolla tapahtuvia ilmiöitä. Tällä tavoin myös kokonaiskuva kokeellisesta työstä tulee ymmärretyksi paremmin. Yleisesti ottaen oppilaat kuitenkin kokevat kokeelliset työt mieluiseksi, joten niiden avulla voidaan motivoida oppilaita ja kasvattaa opiskelijoiden mielenkiintoa kemian opiskelua kohtaan.^{25,55}

Lisäksi kemikaalit ovat olennainen osa kokeellista työskentelyä.⁴⁸ Kemian tunneilla oppilaat käsittelevät usein heille tuntemattomia kemikaaleja, minkä vuoksi kemian opiskelusta saattaa tulla entistä abstraktimpaa.^{48,53} Monet kemiassa käytettävät aineet ovat sellaisia, joihin oppilaat eivät törmää luokkahuoneen ulkopuolella. Tuntemattomat kemian materiaalit heikentävät oppilaiden sisällöllistä oppimista ja tähän oppikirjat ja opettajat eivät yleisesti ottaen puutu, koska he eivät välttämättä edes tiedosta kyseistä asiaa.⁴⁸ Jos oppilaat eivät tunnista kokeellisessa työskentelyssä käytettävää kemikaalia, niin heidän oppimisensa jää makrotasolla puutteelliseksi. Abstraktimpaa oppimisesta tekee puolestaan tuntemattomien kemikaalien nimet, jotka näyttävät oppilaille ainoastaan kemiallisina symboleina, joita he eivät välttämättä ymmärrä. Lisäksi oppilaat ajattelevat kemikaalien olevan vaarallisia monimutkaisten nimiensä kanssa. Oppilaat eivät siis välttämättä osaa liittää kemiaa osaksi heidän jokapäiväistä elämäänsä, vaikka he ovat jatkuvasti makrotason tiedon ympäröimänä. Tämän vuoksi kokeellisessa työskentelyssä tulisi käyttää oppilaille tuttuja materiaaleja. Tutut materiaalit auttavat sekä sisällölliseen oppimiseen että oppilaiden motivointiin. Oppilaat ovat usein motivoituneempia oppimaan, jos asian voi liittää osaksi oppilaan arkielämää.

Tutkimuksellisessa lähestymistavassa keskeistä on siis yksinkertaisten tutkimusten suunnittelu ja niiden toteuttaminen.²⁵ Tärkeässä roolissa on oppilaiden oma osallistuminen ja vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa. Kokeellisia töitä tehdessä opettajan on tärkeä muistaa oppilaiden turvallisuus vaaratilanteiden välttämiseksi.⁵⁶ Opettajan on mahdollisuuksien mukaan testattava etukäteen suunnittelemansa työt ja annettava oppilaille tarkat ja selkeät ohjeet töiden suorittamiseen. Näiden lisäksi opettajan tulee huomioida turvallisuuslainsäädäntö sekä kokeellisia töitä tehdessä kemikaali- ja jätelainsäädäntö.²⁵ Opettajan on esimerkiksi tunnilla huolehdittava, että oppilas ei kaada viemäriin ympäristölle myrkyllisiä aineita.

7.3 Käsitteet, kieli ja mallit

Kemiassa esiintyy paljon uusia käsitteitä ja käsitteiden ymmärtämisen haasteet liitetään työmuistin käyttämiseen, sillä työmuistissa voi olla kerrallaan vain rajallinen määrä tietoa.⁴⁷ Kun oppilaat kohtaavat haastavan opetustilanteen, heidän työmuistinsa kapasiteetti tulee vastaan, jolloin oleellisen tiedon poimiminen opettajan puheesta muodostuu haasteelliseksi. Työmuistia ei voida laajentaa, mutta sitä voidaan opetella käyttämään tehokkaammin. Työmuistista tieto joko katoaa tai siirtyy pitkäaikaiseen muistiin.⁴⁸ Tähän puolestaan vaikuttavat sisällön monimutkaisuus ja työmuistin kapasiteetti. Jos pitkäaikaisessa muistissa ei ole aiempaa tietoa, johon uusi tieto voisi liittyä, uusi tieto joko katoaa tai siirtyy yksittäisenä tietona pitkäaikaiseen muistiin. Oppimista tapahtuu puolestaan silloin, jos pitkäaikaisessa muistissa on ennestään tietoa, johon uusi tieto voi liittyä.

Kemian kielen katsotaan ylikuormittavan työmuistia ja rajoittavan kemian oppimista.⁴⁷⁻⁴⁸ Gabelin mukaan kemian oppimiseen liittyvät ongelmat eivät välttämättä johdu kemian sisällöstä itsessään, vaan tavasta, miten siitä puhutaan.⁴⁸ Ongelmia kielen kanssa aiheuttavat esimerkiksi tuntematon ja harhaanjohtava sanasto tai tunnetun sanan merkityksen muuttuminen, kun sana siirretään kemiaan. Arkikielessä sanotaan esimerkiksi, että karkki sulaa suussa, mutta kemiassa karkki puolestaan liukenee.

Kemian oppiminen vaatii siis paljon tiedollista ajattelua, sillä kemian sisältö käsittää monia abstrakteja aihealueita.⁴⁷ Avainkäsitteiden ymmärtäminen ei kuitenkaan vielä takaa kunnollista ymmärrystä, vaan käsitteiden välille on luotava mielekkäitä yhteyksiä kokonaisuuden hahmottamisen kannalta. Virhekäsitykset saattavat muodostua silloin, kun oppija ei kykene luomaan mielekkäitä yhteyksiä eri käsitteiden välille tai hän ei kykene liittämään uutta tietoa oikein jo olemassa olevan tiedon kanssa. Virhekäsitystä käytetään terminä silloin, kun oppilaan käsitykset eroavat tieteellisestä tiedosta tai selityksestä. Useat tutkimukset osoittavat, että oppilaiden vaikeus oppia käsitteitä saattaa johtua myös opettajan ymmärryksen puutteesta siitä, mitä käsitteitä oppilaat ovat jo aiemmin oppineet. Opettajan täytyy siis tietää oppilaiden aiemmat tiedot aiheesta, jotta hän voi muuttaa tai estää virhekäsitysten muodostumista. Opettaja voi opettaa jopa todella hyvin ilman, että oppilaat oppivat. Virhekäsitysten muodostuminen ei välttämättä johdu siis pelkästään oppilaista. Opiskelijoiden käsityksiä rajoittavat oppilas itse, mutta myös tehdyt havainnot kemiallisista ilmiöistä. Oppiminen sisältää siis tietoa, jota täytyy muuttaa, muokata ja hylätä. Opetuksessa tulisikin rajoittaa kerralla annettua uuden tiedon määrää ja auttaa

oppilaita liittämään uusi tieto aiempaan tietoon.⁵³ Lisäksi uuden tiedon oppimista tulisi vahvistaa tarpeeksi pitkällä aikavälillä, jotta oppilaan luonnollista oppimisprosessia voitaisiin tukea ja asiayhteyksiä vahvistaa.

Käsitteisiin liittyy olennaisesti myös opettajan puhe.⁵⁶ Oppilaat kuuntelevat paljon opettajan puhetta, jossa esiintyy toistuvasti joko tunnettuja tai tuntemattomia käsitteitä. Tämän vuoksi opettajan on oltava tietoinen puheessaan esiintyvistä käsitteistä. Opettajan puheessa esiintyvät käsitteet voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. Erityiskieli, joka selitetään, käsittelee käsitteitä, jotka ovat ominaisia oppiaineelle. Opettaja ymmärtää näiden käsitteiden hankaluuden, minkä vuoksi hän esittää ja selittää ne oppilaille. Erityiskieli, jota ei selitetä, sisältää myös oppiaineelle ominaisia käsitteitä, mutta opettaja ei selitä tai avaa niitä puheessaan. Tämä johtuu joko siitä, että ne on esitetty aiemmin tai opettaja ei tiedosta käyttävänsä niitä. Koulutuksen kieli käsittelee puolestaan opettajan käyttämiä käsitteitä, joita oppilaat eivät normaalisti kuule tai käytä koulu- maailman ulkopuolella. Wellington korostaa tämän jaottelun merkitystä ja toteaa, että jokaisen luonnontieteitä opettavan opettajan tulisi tiedostaa tämä jaottelu.⁵⁶

Kemiaan liittyy olennaisesti myös kuvallinen kieli, jolla tarkoitetaan kemiassa esiintyviä erilaisia teoreettisia malleja.⁵³ Erilaiset teoreettiset mallit ovat olennainen osa, kun siirrytään toiselta kemian tiedon tasolta toiselle. Erityisesti siirryttäessä makroskooppiselta tasolta mikroskooppiselle tasolle, mallintamisen keinot ovat erittäin tärkeitä. Mallien avulla voidaan rakentaa erilaisia selityksiä, ennusteita ja teorioita kemian ilmiöille, mikä auttaa yhdistämään kemian eri tiedon tasoja toisiinsa. Teoreettisten mallien erilaisista näkökulmista tai lähestymistavoista riippuen, voidaan esimerkiksi atomin rakenteelle käyttää useita erilaisia esitystapoja. Teoreettisten mallien esitystapoihin vaikuttaa siis erityisesti se, mitä mallilla halutaan korostaa. Jos halutaan korostaa atomin rakenteessa esimerkiksi elektronikuoria, orbitaaleja tai vapaita elektroneja, voidaan jokaiselle esitystavalle valita oma mallinsa. Vaihtoehtoisia esitystapoja voidaan siis käyttää saman teoreettisen kokonaisuuden esittämiseen, mikä luo oman erityisen haasteensa kemian oppimiselle. Jotta oppilas kykenee rakentamaan tieteellisiä selityksiä havaittavista ilmiöistä, on hänen hyväksyttävä ja omaksuttava kemialle ominaisia teoreettisia malleja. Näiden erilaisten mallien hallitseminen ja käyttäminen luo puolestaan oppilaalle huomattavia vaatimuksia tiedollisen ajattelun ja uuden aiheen oppimisen kannalta.

7.4 Kemian opettajan auktoriteetti

Kemian opettajan auktoriteetti voidaan määritellä Bochenskin määritelmän mukaan suhteena kemian opettajan, oppilaan ja kemian oppiaineen välillä.¹⁴ Kemian opettajan auktoriteetti tarkoittaa siis ensisijaisesti kemian oppituntien aikaista opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Kemian opettajan auktoriteetti nähdään siis välttämättömänä tehokkaan opetuksen kannalta.⁷

Kemian opettajan ja oppilaan välinen auktoriteettisuhde muodostuu hierarkkisesta suhteesta, jolloin kemian opettajalla on oppilasta enemmän valtaa.^{1,18} Traditionaalisen auktoriteetin avulla kemian opettaja kykenee luomaan hyvät tavat, karismaattisen auktoriteetin avulla hyvät vuorovaikutussuhteet ja laillisen auktoriteetin avulla hyvän opetuksen.^{12,34} Laillisen auktoriteetin muodostamista varten kemian opettajan on siis hyvä tiedostaa kemian opetussuunnitelma ja kemiallisen tiedot tasot, jotta hän kykenee tarjoamaan oppilaille laadukasta ja tavoitteiden mukaista opetusta.^{49,51} Tarkemmin eriteltynä kemian opettajan auktoriteetin voidaan siis katsoa muodostuvan opettajan aseman, opettamisen pätevyyden, luokanhallinnan ja opettajan persoonan avulla.^{4,6} Kemian asiantuntijuus heijastuu erityisesti opettamisen pätevyteen. Hyvän aineenhallinnan lisäksi kemian opettajan tulee osata kiinnittää huomiota oppilaille haastaviin asioihin. Haasteita oppilaille aiheuttavat esimerkiksi kemian abstrakti luonne, käsitteiden paljous, mallien käyttö sekä kemian kolme tiedon tasoa.⁴⁷

Kemian opettaja voi kehittää auktoriteettiaan monin eri tavoin.¹ Pacen ja Hemmingsin mukaan opettaja voi kehittää auktoriteettiaan luomalla erilaisia rutiineja ja sääntöjä. Kokeellisella työskentelyllä on opetussuunnitelman perusteiden mukaan suuri merkitys kemian opetuksessa,^{25,49} joten liittämällä kokeellinen työskentely osaksi oppituntin rutiineja, opettaja voi kehittää auktoriteettiaan.¹ Tällöin kemian opettaja voi vahvistaa auktoriteettiaan myös vastuun jakamisen kautta. Kokeellisten oppilastöiden aikana opettaja jakaa paljon vastuuta oppilailleen, mikä Oylerin mukaan vahvistaa opettajan auktoriteettia.³⁸ Lisäksi kemian opettaja voi kehittää auktoriteettiaan kehittämällä pedagogista sisältötietoa, kuten parantamalla kemian aineenhallintaa, keräämällä opetuskokemusta tai tiedostamalla oppilaiden virhekäsityksiä.³⁹ Oppilaille esiintyykin kemiassa paljon virhekäsityksiä, minkä vuoksi kemian opettajan on hyvä perehtyä näiden virhekäsityksen muodostumiseen ja siihen, miten niitä voidaan muuttaa ja ennaltaehkäistä.⁴⁷ Lisäksi aineenhallinnan parantamisessa kannattaa kiinnittää huomiota erityisesti aiheiden opettamiseen kemian eri tiedon tasojen hyödyntäen.

8 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kemian opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista. Kirjallisuuteen perehtyminen sekä tutkijan mielenkiinto aihetta kohtaan rajasivat tutkimukseen liittyvät ongelmat kolmeen pääkysymykseen. Nämä kolme tutkimuskysymystä muotoiltiin seuraavasti:

1. Mitä auktoriteetti tarkoittaa kemian opettajan ja oppilaan näkökulmasta?
2. Miten kemian opettajan auktoriteetti muodostuu kemian opettajan ja oppilaan näkökulmasta?
3. Miten kemian opettajan auktoriteettia voidaan kehittää kemian opettajan ja oppilaan näkökulmasta?

9 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä tutkimuksessa yhdistyy sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen luonne. Tutkimusta voidaan lähestyä usein näistä kahdesta eri näkökulmasta, riippuen tutkimuksessa käytettävistä aineistonkeruu- ja analysointimenetelmistä.⁵⁷ On kuitenkin hyvä huomata, että kumpikaan näistä kahdesta tutkimuksen lähestymistavasta ei ole toistaan parempi, vaan ne on suunniteltu vastaamaan erilaisiin kysymyksiin. Laadullinen tutkimus keskittyy sisällön ymmärtämiseen ja selittämiseen. Sen avulla voidaan tutkia esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden laatua, erilaisia toimintatapoja tai käyttäytymistä, jolloin tuloksista ei yleensä haluta numeerista dataa. Laadullisen tutkimuksen avulla saadaan siis kokonaisvaltaista tietoa ja tutkimuksen kohteena on usein ihminen.⁵⁸ Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tiedonkeruumenetelmien avulla pyritään saamaan tutkittavan oma ääni esille. Tällaisia tiedonkeruumenetelmiä ovat esimerkiksi haastattelut ja havainnoinnit. Määrällinen tutkimus puolestaan keskittyy numeerisen datan keräämiseen.⁵⁷ Lisäksi määrällisessä tutkimuksessa testataan usein olemassa olevia teorioita tai teorian pohjalta luotuja hypoteeseja.⁵⁸ Määrällisessä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmät valitaan usein mittaamaan numeerista aineistoa ja tutkimuskohteena oleva joukko valitaan usein satunnaisotosta käyttäen. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välille ei voida kuitenkaan tehdä tarkkaa rajanvetoa, vaan usein ne nähdään toisiaan täydentävinä lähestymistapoina.

Tutkimus toteutettiin lisäksi fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen piirteisiin pohjautuen. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ihminen toimii sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana.⁵⁹ Fenomenologinen tutkimus keskittyy nimenomaan kokemusten ja niiden merkitysten tutkimiseen. Fenomenologinen tutkimus siis huomio sen, että ihmiset antavat erilaisille ilmiöille erilaisia merkityksiä ja nämä merkitykset vaikuttavat puolestaan kokemusten muotoutumiseen. Hermeneuttinen luonne liittyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan kautta. Hermeneutiikassa korostuu siis ymmärtämisen ja tulkinnan teoria, jossa ymmärtämisen kautta pyritään löytämään tulkinnoille mahdollisia sääntöjä tai yhdenmukaisuuksia. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus käsittelee siis ihmisten kokemusten tulkittamista. Sen tavoitteena on käsitteellistää kokemuksia eli tehdä jo tiedetyt asiat tunnetuiksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena on siis ymmärtää ja tulkita opettajien ja oppilaiden luomia, kokemusten kautta muotoutuneita merkityksiä opettajan auktoriteetista.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelminä käytettiin sekä kysely- että haastattelututkimusta. Aineistonkeruumenetelmistä kysely ja haastattelu ovat eräitä keskeisimpiä ja yleisimmin käytettyjä menetelmiä laadullisissa, koulutukseen liittyvissä tutkimuksissa.⁵⁹⁻⁶⁰ Tutkimusta varten voidaan valita joko yksi tai useampi tiedonkeruumenetelmä riippuen tutkittavasta ilmiöstä.⁵⁹ Haastatteluja ja kyselyjä käytetään esimerkiksi silloin, kun tarkasteltavaa ilmiötä ei voida suoraan havainnoida.⁶⁰ Tällaisia ilmiöitä voivat esimerkiksi olla sisäiset kokemukset, mielipiteet tai mielenkiinnonkohteet. Tässä tutkimuksessa selvitettiin nimenomaan opettajien ja oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä auktoriteetista, joten haastattelu ja kysely vaikuttivat tutkimusmenetelminä loogisilta sekä asianmukaisilta. Lisäksi kyselyt ja haastattelut ovat nopeita ja helppoja toteuttaa, jolloin niiden käyttämiseen ei tarvitse käyttää kovin paljon resursseja.⁶⁰

9.1 Kyselytutkimus

Tässä tutkimuksessa toisena tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselytutkimusta. Kyselyn kohderyhmän muodostivat yhdeksannen luokan oppilaat. Kyselylomake on esitetty liitteessä 1. Kyselyn tavoitteena oli kartoittaa oppilaiden näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista ja tekijöistä, jotka vaikuttavat opettajan auktoriteettiin. Lisäksi tavoitteena oli selvittää, millaista kemian opettajaa oppilaat haluavat totella.

Kyselylomakkeen kysymykset voivat olla joko avoimia tai strukturoituja.⁵⁸ Avoimissa kysymyksissä tutkittava voi omin sanoin kertoa näkemyksiään, kun taas strukturoiduissa kysymyksissä tutkittava valitsee mieleisensä vastauksen valmiista vaihtoehdoista. Avointen kysymysten etuna on tutkittavan oman äänen esille tuleminen, mutta niiden haasteena voi olla vastausten lyhyys tai vastausten puuttuminen. Strukturoitujen kysymysten etuna on puolestaan vastausten helppo vertailtavuus. Tässä tutkimuksessa oppilaille esitettiin sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Strukturoidut kysymykset olivat viisiportaisen Likert-asteikon mukaisia (1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Avointen kysymysten avulla pyrittiin saamaan syvällisempää ymmärrystä oppilaiden näkemyksistä, kun taas strukturoidut kysymykset mahdollistivat vastausten vertailemisen.

Kyselyt ovat siis muodollisia lomakkeita, jolloin kaikilta yksilöiltä kysytään samat kysymykset ja vastaajat muotoilevat ajatuksensa kirjalliseen muotoon.⁶⁰ Kyselyn etuna pidetään sitä, että sen avulla on helppo ja nopea kerätä laaja tutkimusaineisto.⁵⁸ Toisaalta haasteeksi saattaa muodostua se, että kyselyssä vastaaja usein kontrolloi tiedonkeruuta. Vastaaja voi vastata mieltymystensä mukaan ja esimerkiksi jättää joihinkin kysymyksiin vastaamatta. Kyselyissä merkittävä heikkous on siis vastauskato ja avointen kysymysten vähäsanaisuus.⁶⁰ Tässä tutkimuksessa vastauskadon välttämiseksi kysely toteutettiin paperisena lomakkeena osana oppilaiden oppituntia.

Kyselyn eräänä heikkoutena on se, että sen avulla ei useimmiten voida saada syvällistä ymmärrystä vastaajan uskomuksista, asenteista tai kokemuksista.⁶⁰ Vastauskadon ja aineiston pinnallisuuden lisäksi kyselytutkimuksen heikkouksena saattaa olla väärinymmärryksen mahdollisuus.⁵⁸ Tutkija ei voi tietää, ovatko tutkittavat motivoituneita vastamaan kyselyyn, minkä vuoksi vastaukset saattavat jäädä hyvin pintapuolisiksi tai vähäisiksi. Lisäksi valmiit vastausehdot eivät välttämättä ole tutkittavan kannalta sopivia tai toimivia. Tämän vuoksi kyselylomakkeen laatiminen saattaa olla aikaa vievä sekä vaativa prosessi. Tähän tutkimukseen kyselytutkimus valittiin nimenomaan tiedonkeruun nopeuden ja helppouden takia. Kyselyn avulla oppilaat saatiin todennäköisesti vastaamaan haastattelua paremmin sekä saatiin haastattelua laajempi tutkimusaineisto. Lisäksi kysely osana oppituntia oli helpompi toteuttaa kuin yksittäisten oppilaiden haastattelut oppituntien ulkopuolisella ajalla.

9.2 Haastattelututkimus

Tutkimusmenetelmänä käytettiin tässä tutkimuksessa myös haastattelututkimusta. Haastattelututkimuksen kohderyhmän muodostivat kemian opettajat. Haastattelun tavoitteena oli selvittää kemian opettajien näkemyksiä auktoriteetista, sen muodostumisesta ja kehittämisestä (liite 2). Tähän tutkimukseen valittiin haastattelututkimus, koska opettajien näkemyksiä auktoriteetista haluttiin selvittää mahdollisimman syvällisesti, jolloin kyselylomakkeen avulla olisi voitu saada aika suppea tietämys opettajien näkemyksistä. Opettajilla oletettiin olevan aiheesta myös ennakkotietämystä, jolloin avointen kysymysten esittäminen opettajille oli mahdollista ja niiden avulla pyrittiin johdattamaan opettajien vastauksia mahdollisimman vähän.

Haastattelut koostuvat siis sekä suullisista kysymyksistä että suullisista vastauksista.⁶⁰ Haastattelu toteutetaan usein yhdelle henkilölle kerrallaan, kuten tässä tutkimuksessa, mutta haastatteluita voidaan järjestää myös suuremmille ryhmille. Haastattelut useimmiten äänitetään, jotta niistä voidaan myöhemmin tehdä lisää muistiinpanoja ja syvällisempää analyysiä. Tässä tutkimuksessa opettajien haastattelut myös äänitettiin. Lisäksi haastattelija kontrolloi haastattelutilannetta, toisin kuin kyselyssä. Suurin ero haastattelun ja kyselyn välillä lieneekin tiedonantajan toiminta.⁵⁹ Haastattelussa haastattelija on vastuussa esimerkiksi sovitussa aikataulussa pysymisestä, kysymysten esittämisestä ja niiden järjestyksestä.⁶⁰ Haastatteluiden suurin etu on siis niiden muokattavuus ja joustavuus. Haastattelija voi esittää mahdollisia jatkokysymyksiä, joiden avulla voidaan kerätä lisää tietoa tutkittavan näkemyksistä.⁵⁹⁻⁶⁰ Lisäksi kysymys voidaan tarvittaessa toistaa uudelleen tai kysymystä voidaan selkeyttää.

Haastattelun tavoitteena on siis kerätä tietoa haastateltavan kokemusmaailmasta perehtymällä haastateltavan käyttämään sanastoon, kokemuksiin ja näkemyksiin.⁶¹ Tällöin haastateltava kykenee omin sanoin vastaamaan esitettyihin kysymyksiin. Tämä ei esimerkiksi määrällisen tutkimuksen suljetuissa kysymyksissä onnistu, sillä niissä vastaajan on sovitettava näkemyksensä tutkijan laatimiin kategorioihin. Taitava haastattelija pyrkii siis luomaan luottamuksellisen suhteen haastateltavaan. Luottamuksen avulla haastateltava saattaa kertoa asioita, joita hän ei muiden tiedonkeruumenetelmien kautta välttämättä kertoisi. Lisäksi haastattelun etuna pidetään sitä, että haastatteluun valitut henkilöt saadaan useimmiten osallistumaan tutkimukseen sekä aineistoa voidaan täydentää jälkikäteen tavoittamalla haastateltavat.⁵⁸ Haastattelun heikkoutena on kuitenkin se, että se vie yleensä paljon aikaa.⁵⁹ Haastattelun suunnitteluun tulisi siis käyttää aikaa, jotta haastattelusta saataisiin selkeä, ytimekäs sekä ajallisesti sopivan kestoinen.⁵⁸

Lisäksi haastattelun heikkoutena saattaa olla se, että kysymykset ovat liian ohjaavia tai suljettuja.⁶⁰ Haastattelun tarkoituksena on tarjota ainoastaan kehukset, joiden sisällä haastateltava voi kertoa näkemyksiään vapaamuotoisesti. Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset pyrittiin muodostamaan mahdollisimman avoimiksi, jotta haastateltavia ei johdateltaisi liikaa. Toisaalta teemojen sisällä oli myös tarkentavia ja yksityiskohtaisempia kysymyksiä, jotka saattoivat osaltaan ohjata haastateltavan näkemyksiä.

Haastattelut voivat olla strukturoituja, puolistrukturoituja tai strukturoimattomia riippuen siitä, miten tarkasti haastattelu on etukäteen suunniteltu.⁵⁹ Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna eli puolistrukturoituna haastatteluna. Teemahaastattelussa haastattelu etenee nimensä mukaan tiettyjen teemojen pohjalta. Nämä teemat valitaan etukäteen siten, että ne ovat keskeisiä tutkittavan ilmiön kannalta. Tähän haastattelututkimukseen valikoitui kolme pääteemaa, jotka olivat näkemyksiä auktoriteettiin liittyen, auktoriteetin muodostuminen ja auktoriteetin kehittyminen. Tämän jälkeen teemahaastattelua varten suunnitellaan haastattelurunko, jonka pohjalta haastattelu etenee.⁶¹ Kysymysten ei kuitenkaan tarvitse noudattaa jokaisen haastateltavan kohdalla samaa järjestystä, vaan haastattelija voi muuttaa kysymysten muotoilua ja järjestystä. Tässä tutkimuksessa jokaisen haastateltavan kohdalla haastattelu eteni haastattelurungossa (liite 2) esitetyn kolmen pääteeman mukaisessa järjestyksessä. Teemojen sisällä olevien kysymysten esitysjärjestys vaihteli kuitenkin eri haastateltavien välillä haastattelun etenemisen mukaan. Teemoihin liittyvien lisäkysymysten avulla voidaan siis syventää ja tarkentaa haastateltavien vastauksia, sillä lisäkysymykset perustuvat usein haastateltavan vastauksiin.⁵⁹ Teemahaastattelussa korostuvat siis haastateltavan kokemukset, ajatukset ja tulkinat. Teemahaastattelun heikkoutena saattaa olla merkittävien aiheiden huomiotta jättäminen.⁶¹ Kysymysten erilainen muotoilu ja järjestys saattavat aiheuttaa erilaisia vastauksia, jolloin vastausten vertaamisesta voi tulla haastavaa, mutta kaikille yhteinen haastattelurunko lisää kuitenkin aineiston yhtenäisyyttä ja ehkäisee osaltaan mahdollisia ongelmakohtia.

9.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Laadulliseen tutkimukseen kuuluvat analyysimenetelmät pohjautuvat usein sisällönanalyysiin, minkä vuoksi sisällönanalyysiä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen perustana.⁵⁹ Sisällönanalyysiä voidaan siis käyttää analyysimenetelmänä aina, kun tehdään laadullista tutkimusta. Laadullisesta sisällönanalyysistä voidaan erotella kolme erilaista analysointimallia, jotka ovat

aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi. Tässä tutkimuksessa haastattelujen ja kyselyn tulokset analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on löytää tutkimusaineistosta yhtenäisiä teemoja tai kategorioita.⁶¹ Nämä teemat löytyvät tutkijan ja aineiston välisen vuorovaikutuksen kautta. Sisällönanalyysissä kirjallisessa muodossa olevasta tekstistä etsitään siis ilmiön kannalta oleellisia merkityksiä ja johdonmukaisuuksia sekä pyritään kuvaamaan niitä sanallisesti.^{59,61} Sisällönanalyysin tavoitteena on tiivistää hajanainen tutkimusaineisto esitettävään, selkeään ja yhtenäiseen muotoon, jolloin johtopäätösten tekeminen tuloksista helpottuu. Pyrkimyksenä on siis luoda selkeää ja informatiivista tietoa tutkittavasta ilmiöstä.⁵⁹

Aineiston analyysissä on ensin päätettävä, mitä halutaan tutkia, sillä kaikkia aineistosta esille nousevia mielenkiintoisia aiheita ei voida tutkia yhdessä tutkimuksessa.⁵⁹ Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä voidaan kuvata kolmivaiheisen prosessin avulla.⁶² Tähän prosessiin sisältyviä vaiheita ovat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämässä analysoitava aineisto muunnetaan kirjalliseen muotoon. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös aineiston litteroinniksi.⁵⁹ Tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiin siten, että jokaisen kysymyksen alle kirjoitettiin pääosin sanasta sanaan jokaisen haastateltavan vastaus. Litteroinnista jätettiin pois joitain haastateltavien epäoleennaisia ja aiheeseen kuulumattomia vastauksia, kuten haastateltavien henkilökohtaisia tarinoita. Litterointiin ei myöskään merkitty esimerkiksi äänenpainoja tai vastauksissa esiintyviä taukoja.

Litteroinnin jälkeen aineistosta etsittiin esille nousevia teemoja ja tutkimuksen kannalta epäoleelliset ilmaukset karsittiin pois.⁶² Sisällönanalyysissä aineiston huolellisella kuvailemisella on tärkeä rooli ja oleellista on löytää aineistosta sisällöllisiä merkityksiä, jotka kuvaavat tutkittavaa ilmiötä.⁶³ Aineiston pelkistämisen jälkeen aineistoa ryhmiteltiin eli aineistosta esille nousevista ilmauksista etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.⁶² Samankaltaisista käsitteistä muodostettiin erilaisia luokkia kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä. Tätä vaihetta voidaan kuvata myös teemoitteluksi. Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään teemojen mukaan.⁵⁹ Teemoittelussa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä teemoista on sanottu ja lukumäärillä ei ole merkittävää roolia. Tutkimusaineisto voidaan järjestellä tiettyjen teemojen, avainsanojen tai keskeisten kysymysten mukaan.⁶³ Tässä tutkimuksessa haastateltavien vastaukset järjesteltiin ensin tutkimuskysymyksittäin, minkä jälkeen aineistosta pyrittiin löytämään yhteisiä avainsanoja. Näiden avainsanojen avulla muodostettiin suurempia yhtenäisiä kokonaisuuksia eli teemoja.

Aineiston ryhmittelyn jälkeen aineistoa abstrahoitii.⁶² Tässä vaiheessa tutkimusaineistoa pyritään käsitteellistämään. Tällöin tutkimusaineiston kielellisistä ilmauksista pyritään muodostamaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Aineistoa täytyy siis vertailla aiempiin tutkimuksiin.⁶³ Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuskysymyksiin vastataan käsitteitä yhdistelemällä, jolloin tutkimusaineistosta esille nousevista ilmauksista pyritään muodostamaan teoreettisempaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä.⁶² Analyysin tekijä pyrkii lisäksi tekemään johtopäätöksiä ja lisäämään ymmärrystä aiheesta nimenomaan tutkittavien näkökulman avulla. Tässä tutkimuksessa kielellisistä ilmauksista pyrittiin siis muodostamaan teoreettisempia käsityksiä ja esimerkiksi suorien lainausten avulla on pyritty osoittamaan sitä, miten johtopäätöksiä on tehty tutkittavien vastauksista.

9.4 Tilastollinen analyysi

Kyselylomakkeeseen vastasi 25 oppilasta ($N = 25$). Kyselylomakkeen strukturoidut kysymykset analysoitiin tilastollisen analyysin menetelmin. Määrällinen tutkimusaineisto esitetään usein tilastollisesti keskilukujen avulla.⁵⁷ Keskiarvo, mediaani ja moodi ovat tyypillisiä keskilukuja, joita käytetään aineiston tiivistämisen apuna. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen strukturoidut kysymykset on analysoitu nimenomaan keskiarvon avulla. Keskiarvo tai tarkemmin aritmeettinen keskiarvo onkin käytetyin keskiluku.⁵⁷ Keskiarvo voidaan laskea, jos mittaukset on tehty intervalliasteikolla. Tässä tutkimuksessa strukturoitujen kysymysten vaihteluväli oli arvojen 1-5 välillä. Tällöin keskiarvo saadaan jakamalla tapaukseen liittyvien lukuarvojen summa tapausten lukumäärällä.⁵⁷ Keskiarvo voidaan laskea yhtälön (1) avulla:

$$\bar{X} = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_N}{N} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N X_i, \quad (1)$$

jossa \bar{X} = keskiarvo, N = havaintojen lukumäärä ja X_i = havainnon lukuarvo. Tässä tutkimuksessa keskiarvot on laskettu käyttäen apuna Excel-laskentaohjelmaa.

Tulosten vaihtelevuutta kuvataan puolestaan hajontalukujen avulla ja yleisesti käytettyjä hajontalukuja ovat keskihajonta ja varianssi.⁵⁷ Hajontaluvut kertovat, kuinka yksittäiset tutkimustulokset jakautuvat tulosten keskiarvon ympärille. Tässä tutkimuksessa aineiston vaihtelevuutta on kuvattu keskihajonnan avulla. Keskihajonnan käyttöä suositetaan aineiston vaihtelevuuden

kuvaamisessa, koska se kuvaa aineiston vaihtelevuutta alkuperäisen aineiston määräämässä yksikössä.⁵⁷ Keskihajonta σ voidaan laskea kaavan (2) avulla:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2}{N}}. \quad (2)$$

Tässä tutkimuksessa myös keskihajonta laskettiin Excel-laskentaohjelmaa hyödyntäen.

10 TUTKIMUSAINEISTO

10.1 Kyselytutkimus

Kyselytutkimus toteutettiin tammikuussa 2019. Tutkimuskysymyksiä ja aiempaa kirjallisuutta käytettiin apuna kyselylomakkeen laatimiseen. Kyselylomake on esitetty liitteessä 1. Tähän tutkimukseen valittiin kohderyhmäksi yhdeksäsluokkalaiset, koska heiltä oletettiin saavan mahdollisimman totuudenmukaisia näkemyksiä. Kysely suoritettiin siis kahdelle yhdeksäsluokkalaisista koostuvalle ryhmälle ja kyselyyn vastasi yhteensä 25 oppilasta, joilla kaikilla oli sama kemian opettaja. Kyselyyn vastanneista oppilaista tyttöjä oli 10 ja poikia 15. Kysely järjestettiin yhdeksäsluokkalaisten oppituntien yhteydessä, jolloin oppilaille ei kertynyt ylimääräistä työtä kouluajan ulkopuolella. Kyselytutkimusta varten tutkimuslupa kysyttiin koulun rehtorilta sekä yhdeksäsluokkalaisten opettajalta. Lisäksi oppilaiden huoltajille ilmoitettiin suoritettavasta tutkimuksesta ja heiltä pyydettiin lupa huollettavan lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Lopullisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta teki oppilas itse ja kaikki 25 oppilasta vastasivat kyselyyn vapaaehtoisesti. Analyysin helpottamiseksi oppilaille muodostettiin kirjain- ja numerolyhenteet. Tyttöjä merkittiin kirjaimella T ja poikia kirjaimella P.

10.2 Haastattelututkimus

Haastattelut järjestettiin tammi- ja helmikuun 2019 aikana yläkoulun ja lukion kemian opettajille. Haastattelurungon rakentamisessa käytettiin apuna tutkimuskysymyksiä sekä aiempaa kirjallisuutta. Haastattelurunko löytyy liitteestä 2. Haastatteluun osallistui kuusi kemian opettajaa, jotka kaikki osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Haastateltavista neljän henkilön

pääaine oli kemia, yhden fysiikka ja yhden matematiikka. Kaikilla haastateltavilla oli kuitenkin pätevyys opettaa kemiaa. Lisäksi kaikilla haastateltavilla oli takanaan jo useampi opetusvuosi, sillä haastateltavien työkokemus opetusvuosina vaihteli yhdestätoista opetusvuodesta kolmeen-kymmeneen opetusvuoteen. Haastattelut suoritettiin joko haastateltavien koululla tai heidän kotoon. Haastatteluiden kesto aika oli noin 24 minuutista 35 minuuttiin. Haastateltaville muodostettiin kirjain- ja numerolyhenteet haastateltavien anonyymiuden säilyttämiseksi. Haastateltavia opettajia merkittiin H-kirjaimella ja tiedot haastateltavista on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2: Tiedot haastateltavista opettajista.

Opettaja	Pääaine	Työkokemus opetusvuosina	Haastattelun kesto (min)
H1	kemia	28	30
H2	fysiikka	22	27
H3	kemia	11	25
H4	matematiikka	16	26
H5	kemia	19	24
H6	kemia	30	35

11 TUTKIMUSTULOKSET JA TULOSTEN ANALYYSI

Tähän lukuun on koottu oleelliset tulokset kysely- ja haastattelututkimusten perusteella. Tulokset on käsitelty tutkimuskysymyksittäin.

11.1 Käsitteitä kemian opettajan auktoriteetista

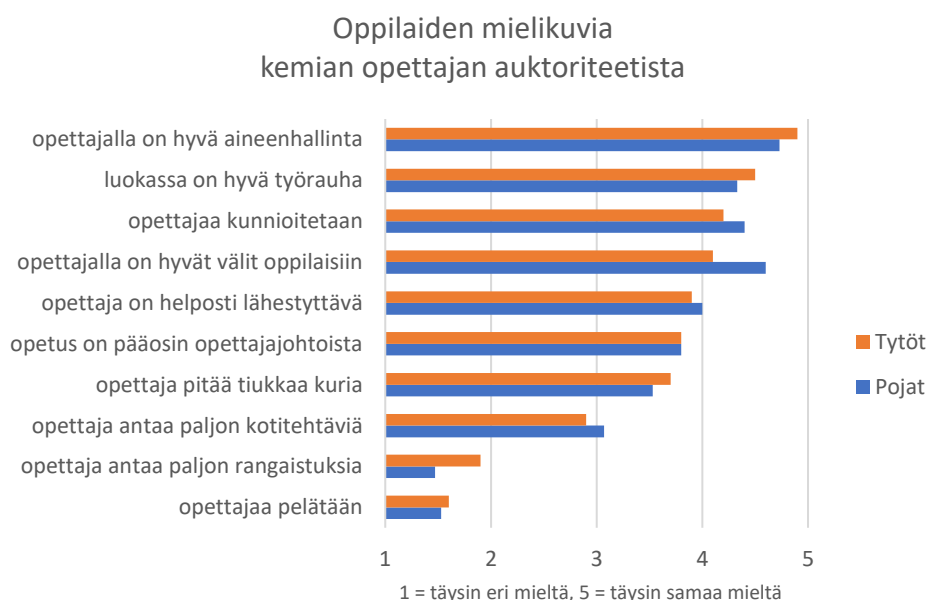
Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, mitä auktoriteetti tarkoittaa sekä kemian opettajan että oppilaan näkökulmasta. Opettajien näkemyksiä auktoriteetista selvitettiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvien haastattelukysymysten avulla (liite 2). Oppilaiden näkemyksiä selvitettiin puolestaan kyselylomakkeen kysymysten 1-11 avulla (liite 1).

Kyselyn ensimmäinen kysymys oli avoin kysymys, jossa oppilaita pyydettiin kuvailemaan sanaa auktoriteetti. Oppilaille muodostuneita mielikuvia kemian opettajan auktoriteetista selvitettiin myös strukturoidulla kysymyksillä kysymysten 2-11 avulla. Kysymykset 2-11 analysoitiin tilastollisesti ja niiden tulokset on koottu taulukkoon 3.

Taulukko 3: Yhteenvedo kyselyn kysymyksistä 2-11; oppilaiden mielikuvia kemian opettajan auktoriteetista (1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Oppilaiden mielikuvia kemian opettajan auktoriteetista	Tytöt		Pojat		Kaikki	
	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta
opettaja pitää tiukkaa kuria	3,70	0,78	3,53	0,88	3,60	0,85
opettaja antaa paljon kotitehtäviä	2,90	0,83	3,07	0,93	3,00	0,89
luokassa on hyvä työrauha	4,50	0,50	4,33	0,60	4,40	0,57
opettaja on helposti lähestyttävä	3,90	0,83	4,00	0,82	3,96	0,82
opetus on pääosin opettajajohtoista	3,80	1,08	3,80	0,98	3,80	1,02
opettaja antaa paljon rangaistuksia, esimerkiksi jälki-istuntoa	1,90	0,70	1,47	0,72	1,64	0,74
opettajalla on hyvät välit oppilaiden kanssa	4,10	0,70	4,60	0,49	4,40	0,63
opettajalla on hyvä asiantuntemus opetettavasta aiheesta	4,90	0,30	4,73	0,44	4,80	0,40
opettajaa pelätään	1,60	0,92	1,53	0,62	1,56	0,75
opettajaa kunnioitetaan	4,20	0,60	4,40	0,61	4,32	0,61

Taulukon 3 keskiarvojen perusteella tyttöjen ja poikien mielikuvia auktoriteetista havainnollistettiin pylväsdiagrammin (kaavio 1) avulla. Kaaviosta 1 nähdään, että opettajan hyvä aineenhallinta oli oppilaille muodostuneiden mielikuvien perusteella selkeimmin liitettävissä kemian opettajan auktoriteettiin.



Kaavio 1: Oppilaiden mielikuvia kemian opettajan auktoriteetista.

Kemian opettajien ja oppilaiden näkemyksiä auktoriteetista analysoitiin laadullista sisällönanalyysia apuna käyttäen. Aineistosta esille nousseiden teemojen avulla opettajien ja oppilaiden

näkemykset ryhmiteltiin viiteen kategoriaan. Esille nousseita teemoja olivat persoonallisuus, valta-asettelu, tarpeellisuus opetustyössä, asiantuntijuus sekä autoritaarisuus ja auktoriteetin väärinkäyttö.

11.1.1 Persoonallisuus

Viiden haastateltavan mukaan auktoriteetti on sidoksissa henkilön persoonaan. Harjusen mukaan opettajan auktoriteetti onkin suurilta osin persoonallinen asia.³ Opettajan H5 mukaan persoonallisuus ilmenee henkilön ulkoisen olemuksen kautta, sillä jotkut ihmiset omaavat luonnostaan auktoriteettia. Tällöin henkilön auktoriteetti muodostuu karisman avulla.^{6,12,34} Opettaja H5 kuvailee siis karismaattista auktoriteettia.

H5: Se on jotain sellasta käsinkoskettelematonta, joissain ihmisissä vaan luonnostaan on auktoriteettia ... sitä joillain ihmisillä on luonnostaan, sitä ei voi hankkia, se annetaan, se pitää ansaita.

Opettajan H5 mukaan auktoriteetti täytyy lisäksi ansaita oppilailta, jolloin sen on perustuttava vapaaehtoisuudelle. Vapaaehtoisuutta pidetäänkin eräänä perustana auktoriteetille.^{1,6,9,12,15} Lisäksi opettajat H2 ja H6 kokivat oppilaiden iän vaikuttavan oppilaan näkemyksiin opettajan karismaattisesta auktoriteetista. Oppilaiden ihailu ja kiintymys opettajaa kohtaan luovat perustaa opettajan karismaattiselle vallalle.^{2,12}

H6: ... alkuopetuksessa niin mä luulen, että siellä opettaja on seuraava jumalasta tai että menee vanhempienki ohi auktoriteetissa, niin kyllä se on ehkä helpompaa, et kyllä noi teini-ikäset sitte jo enemmän kyseenalaistaa, että siellä enemmän pitää hankkia se auktoriteetti kuin et se tulis ihan luonnostaan opettajalle.

Opettajat H2 ja H6 kokivat, että opettajan on helpompi saavuttaa karismaattista auktoriteettia nuorempien oppilaiden keskuudessa, sillä nuoremmat oppilaat ihailevat ja katsovat opettajaa ylöspäin. Opettajien H2 ja H6 mukaan yläkoulussa karismaattisen auktoriteetin saavuttaminen muodostuu puolestaan haasteellisemmaksi, koska opettajaa ei enää nähdä ihailun kohteena. Tällöin opettajat H2 ja H6 kokevat oppilaiden myös kyseenalaistavan opettajan auktoriteettia useammin. Dunbarin ja Taylorin mukaan oppilaiden siirtyessä ylemmille luokka-asteille,

oppilaiden näkemykset opettajan karismaattisesta auktoriteetista muuttuvatkin opettajan kannalta epäsuotuisimmiksi.³⁵ Tämän perusteella opettajan saattaa siis olla haasteellisempaa muodostaa karismaattista auktoriteettia yläkouluikäisille kuin alakouluikäisille.

Kyselytutkimukseen osallistuneet oppilaat liittivät myös persoonaan liittyviä käsityksiä sanaan auktoriteetti. Kahdelle oppilaalle sana auktoriteetti herätti mielikuvia henkilön asenteesta ja luonteesta. Arkikielessä auktoriteetti nähdäänkin helposti henkilölle kuuluvana ominaisuutena.¹³ Näiden kahden oppilaan vastauksista ei kuitenkaan ilmene, herättääkö auktoriteetin asenne heissä negatiivisia vai positiivisia tunteita. Positiiviset tunteet viittaisivat todennäköisesti oppilaiden hyväksymään auktoriteettiin, mutta negatiiviset tunteet saattaisivat kertoa auktoriteetin väärinkäytöstä. Kirjallisuuden perusteella auktoriteetin väärinkäyttöä kuvastaa nimitäin opettajan vääristynyt asenne.⁴¹ Opettajan asenne ja ulkoinen olemus liittyvät siis suurilta osin opettajan persoonaan.^{6,28} Kuten taulukosta 3 nähdään, oppilaille muodostuva mielikuva kemian opettajan auktoriteetista liittyi opettajan helposti lähestyttävään olemukseen (keskiarvo 3,96). Oppilaiden näkemysten mukaan opettajan ulkoinen olemus vaikuttaa siis opettajan auktoriteettiin. Elliottin tutkimus on tämän kanssa samoilla linjoilla.²⁸ Lisäksi opettajan helposti lähestyttävä olemus takaa osaltaan hyvien vuorovaikutussuhteiden luomisen oppilaiden kanssa.³¹ Taulukosta 3 nähdäänkin, että oppilaat liittivät hyvien vuorovaikutussuhteiden luomisen (4,40) osaksi kemian opettajan auktoriteettia. Pojat (4,60) korostivat hyvien vuorovaikutussuhteiden merkitystä tyttöjä (4,10) enemmän. Opettajan helposti lähestyttävä olemus saattaa siis auttaa takamaan hyvien vuorovaikutussuhteiden luomista.

11.1.2 Valta-asettelu

Auktoriteettisuhteessa tapahtuu aina jonkinlaista valta-asettelua.^{2,22} Kolme kyselytutkimuksen oppilasta kokikin auktoriteetin liittyvän opettajalla olevaan valtaan. Erään oppilaan mukaan auktoriteetti on muita korkeammassa asemassa oleva henkilö. Tällöin auktoriteetilla on siis alaisia enemmän valtaa.⁶

T3: Auktoriteetti on niin kuin johtaja, joka on korkeammassa asemassa kuin muut.

Haastateltavat eivät puolestaan nähneet auktoriteettia vallan välineenä, vaan kaikki opettajat kokivat opettajan auktoriteetin perustuvan opettajan aseman lisäksi muihin tekijöihin.

Haastateltavilla oli takanaan jo useampi opetusvuosi, mikä saattaa osaltaan selittää opettajien näkemyksiä opettajan aseman vähäisestä vaikutuksesta auktoriteettiin. Vastavalmistuneet opettajat saattavat puolestaan jopa luottaa opettajan aseman tuomaan auktoriteettiin.³⁰ Opettajan H3 mukaan opettajan asemasta aiheutuva auktoriteetti onkin heikentynyt vuosien saatossa, sillä nykyään opettajan ja oppilaan välistä valta-asettelua ei nähdä yhtä selkeästi kuin aiemmin. Tätä havaintoa tukee myös Burbulesin tutkimus.²⁶

H3: ... oppilaat ei nykyään enää ehkä ajattele opettajaa ylempänä henkilönä sillä tavalla, ennen vanhaa opettajia varmaan ajateltiin sillä lailla ylöspäin ja se auktoriteetti tuli siitä, mutta ei nykyään enää ihan samalla tavalla.

11.1.3 Tarpeellisuus opetustyössä

Kaikki haastattelututkimuksen opettajat olivat sitä mieltä, että auktoriteettia tarvitaan opetustyössä. Aikaisemmat tutkimukset tukevat tätä.^{15,23} Lisäksi kaikki haastateltavat kokivat auktoriteetin tarpeelliseksi ryhmänhallinnan kannalta. Auktoriteetin tehtävänä onkin sujuvoittaa ryhmän yhteistoimintaa ja asettaa päämääriä.^{4,9} Yhteisymmärryksen saavuttaminen sekä päämäärien ja tavoitteiden asettaminen ovatkin opettajien H1 ja H4 mukaan opettajan tehtäviä. Lisäksi he näkevät auktoriteetin ohjaajana, joka ohjaa oppilaita oikeaan suuntaan. Opettajan tehtäviin kuuluukin oppilaiden ohjaaminen tavoitteita kohti.²⁶⁻²⁷

H1: Oppilaillakin voi olla valtaa tehdä asioita ja antaa mielipiteitä, mutta, että kuitenkin opetuksessa tarvitaan joku, joka vie sitä hommaa eteenpäin ja antaa vähän suuntaa.

Opettajat H1 ja H4 käsittelevät auktoriteettia ohjaavan auktoriteetin näkökulmasta.^{9,14} Lisäksi neljän haastateltavan mukaan auktoriteetin avulla voidaan edistää oppimista. Opettajan auktoriteetilla onkin suuri merkitys onnistuneen, tehokkaan ja motivoivan opetuksen kannalta.¹ Lisäksi opettajan H2 mukaan auktoriteettia tarvitaan opetustyössä aiempaa enemmän. Hän nostaa esille myös sen, että auktoriteetin on kyettävä perustelemaan asioita. Asioiden perustelemista pidetäänkin eräänä kriteerinä sille, että henkilöstä voi ylipäätään tulla auktoriteetti.^{19,21}

H2: [Auktoriteettia] tarvitaan, ... jotenkin nykypäivänä vielä enemmän ku aikaisemmin ... oppilaat on aina vaan levottomampia ja jotenkin niinku joutuu aika arkipäiväsiäki asioita perustelemaan, miksi se tehdään täällä näin.

Opettajat H1 ja H2 korostivat kemian opettajan auktoriteetin eroavan muiden opettajien auktoriteetista kokeellisten töiden aikaisen ryhmänhallinnan kautta. Opettajien H1 ja H2 mukaan hyvän ryhmänhallinnan avulla voidaan välttää kokeellisten töiden aikaista kaaosta ja vaaratilanteita. Tämä onkin Kyriacoun mukaan eräs syy sille, miksi opettajan täytyy kyetä hallitsemaan luokkaa.⁴ Lisäksi opettajan H6 mukaan oppilaiden on kokeellisten töiden yhteydessä helpompi ymmärtää opettajan auktoriteetin merkitys.

H6: ...vois ajatella kemian töissä, että siellä on aina nää turvallisuusriskitkin, että se voi olla jopa konkreettisempaa ja oppilaanki helpommin hyväksyttävää...

Oppilaat usein hyväksyvät opettajan auktoriteetin helpommin, jos he kokevat opettajan ajattelevan heidän parastaan.³¹ Opettajan H6 mukaan oppilaat saattavat kokeellisten töiden aikana huomata sen, että opettaja välittää heidän turvallisuudestaan asettamalla rajoja ja ohjeita oppilaiden toiminnalle. Tällöin oppilaat saattavat siis hyväksyä opettajan auktoriteetin helpommin.

Tässä tutkimuksessa opettajien näkemysten lisäksi myös oppilaat korostivat opettajan tarvitsevan auktoriteettia opetustyössä. Neljälle oppilaalle sana auktoriteetti herätti ajatuksia opetukseen liittyen. Nämä oppilaat kokivat, että opettajan tehtävänä on opettaa, jolloin nämä näkemykset ovat osittain traditionaalisia. Traditionaalisen auktoriteetin piirteisiin kuuluu olennaisena osan rooliodotukset ja yhteiskunnassamme opettajan rooli on opettaa.^{12,30}

Opettajan opetustyö ja esimerkiksi kotitehtävien antaminen kuuluvat Yarivin mukaan konfliktittomaan alueeseen.⁵ Taulukosta 3 nähdäänkin, että oppilaat eivät kokeneet kotitehtävien määrän vaikuttavan kemian opettajan auktoriteettiin (keskiarvo 3,00). Tällöin oppilaat siis todennäköisesti hyväksyvät opettajan antamat kotitehtävät. Lisäksi suurin osa oppilaista liitti hyvän työrauhan (4,40) ja kurinpidon (3,60) osaksi kemian opettajan auktoriteettia (taulukko 3). Oppilaiden mukaan hyvä työrauha liittyi siis opettajan auktoriteettiin kurinpitoa selkeämmin, jolloin oppilaiden näkökulmasta katsottuna kurinpito ja hyvä työrauha eivät täysin vastanneet toisiaan. Oppilaiden näkemysten mukaan luokassa voi siis olla hyvä työrauha, vaikka opettaja ei

pitäisi kovin tiukkaa kuria. Tätä väitettä tukevat myös aiemmat tutkimukset, sillä liian tiukka kurinpito saattaa esimerkiksi Saloviidan mukaan heijastua työrauhan esteenä.¹²

Työrauhaa ylläpidetään osaltaan erilaisten sääntöjen avulla.⁴ Eräälle kyselytutkimuksen oppilaalle sana auktoriteetti herättikin ajatuksia nimenomaan säännöistä. Pellegrinon mukaan auktoriteettisuhde saattaa ilmetä nimenomaan oppilaiden tottelevaisuutena koulun sääntöjä kohtaan, joihin voi kuulua esimerkiksi muiden kunnioittaminen.^{4,30} Kyselytutkimuksen oppilaat kokivatkin, että opettajan kunnioittaminen (keskiarvo 4,32) liittyy opettajan auktoriteettiin (taulukko 3). Vastaavasti opettajan H6 mukaan auktoriteetti tarkoittaa oppilaiden kunnioitusta opettajaa kohtaan. Lisäksi kolmen haastateltavan mukaan auktoriteetti on henkilö, joka luo turvallisuutta ja herättää luottamusta. Pace ja Hemmings ovat tämän kanssa samoilla linjoilla.⁷

11.1.4 Asiantuntijuus

Kyselytutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat melko yksimielisiä siitä, että asiantuntijuus (keskiarvo 4,80) on osa kemian opettajan auktoriteettia (taulukko 3). Asiantuntijuus oli merkittävin auktoriteettiin vaikuttava tekijä oppilaiden mielestä. Haastattelututkimuksen opettajat eivät puolestaan suoranaisesti nostaneet asiantuntijuutta esille auktoriteettiin liittyvissä näkemyksissä. Opettajat saattavat käsittää asiantuntijuuden itsestään selvänä osana auktoriteettia tai toisaalta opettajat voivat tietoisesti tai tiedostamattaan vaieta asiantuntijuuden merkityksestä. Asiantuntija-auktoriteetti on opettajien keskuudessa eniten vaiettu auktoriteetin muoto.¹ Asiantuntijuuden vaikutus auktoriteettiin ilmeni opettajien näkemyksissä kuitenkin erilaisten apukysymysten kautta. Kolmen haastateltavan mukaan opettajan auktoriteetti perustuu lukiossa nimenomaan tiedolliseen osaamiseen eli hyvään aineenhallintaan.

H5: Se muodostetaan eri lailla eri-ikäisille...lukiossa se muodostetaan omalla osaamisella...

Lisäksi kaikki haastateltavat kokivat voivansa toimia auktoriteettina oppilaalle, vaikka oppilas tietäisi aiheesta opettajaa enemmän. Opettajan H1 mukaan oppilaiden tietämys aiheesta osoittaa oppilaiden kiinnostusta aihetta kohtaan, mikä on ainoastaan positiivinen asia, eikä se opettajan H1 mukaan vaikuta opettajan auktoriteettiin. Opettaja H1 kokee toimivansa ohjaavana auktoriteettina, mutta ohjaavan auktoriteetin on osattava käyttää apunaan myös tiedollista

auktoriteettia.⁹ Opettajan H1 mukaan puutteet aineenhallinnassa saattavatkin heikentää auktoriteettia. Lisäksi kolmen haastateltavan mukaan oppilaiden hyvä tietämys aiheesta tulee osata käyttää hyödyksi, sillä muuten oppilaat huomaavat opettajan epävarmuuden, mikä puolestaan saattaa uhata opettajan auktoriteettiasemaa.

H4: ... jos oppilas tietää enemmän ku minä ... niin sillon, se perustuu johonkin muuhun ku tietoon, se auktoriteetti. Sillon se kannattaa hyödyntää sit se oppilaan, et se kertoo sitä omaa tietämystään.

Lisäksi opettaja H4 koki, että auktoriteetti perustuu tiedon sijasta johonkin muuhun tekijään, jos oppilas tietää aiheesta opettajaa enemmän. Tämä on olennainen huomio, koska Bochenskin määritelmän mukaan auktoriteetissa huomioidaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen lisäksi sisällöllinen puoli.¹⁴ Kukaan ei voi siis olla auktoriteetti jokaisella aihealueella.¹³ Opettaja H4 tiedosti siis sen, että hän ei voi toimia tiedollisena auktoriteettina oppilaalle alueella, jossa oppilas omaa paremman tietämyksen.

11.1.5 Autoritaarisuus ja auktoriteetin väärinkäyttäminen

Sana auktoriteetti herättää usein negatiivisia tunteita.⁷ Tästä poiketen, tässä tutkimuksessa suurin osa opettajista koki auktoriteetin positiivisena asiana. Ainoastaan yhdelle opettajalle sana auktoriteetti herätti negatiivisia ajatuksia.

H4: No ehkä siitä tulee jollain tavalla myös sellanen vähä negatiivinenki sävy, koska mä oon ehkä luonteeltani sellanen, joka tykkää ottaa toisia huomioon ja sen takia pelkkä sellanen auktoriteetti, joka sanoo, että näin tehdään ja toisia ei oteta huomioon, niin se on vastoin mun persoonaa.

Opettaja H4 kokee auktoriteetin osaltaan henkilöksi, jolla on valtaa antaa käskyjä muiden tunteista huolimatta. Tällöin auktoriteetin katsotaan rajoittavan muiden ihmisten demokraattista vapautta.⁷ Tämä saattaa olla eräs syy sille, miksi opettajalle H4 muodostuu negatiivinen sävy auktoriteetista. Lisäksi opettaja H4 kokee auktoriteetin osittain kontrolloivan oppilaan toimia ja antavan käskyjä ilman perusteluja. Tällöin Harjusen mukaan puhutaan autoritaarisuudesta.³ Opettajan H4 perustelut auktoriteetin negatiivisen sävyn muodostumisesta saattavat siis liittyä

vallan väärinkäyttöön ja autoritaariseen toimintaan auktoriteetille kuuluvan toiminnan sijasta. Kaikkien haastateltavien mukaan auktoriteettia voidaankin käyttää väärin sortumalla vallan väärinkäyttöön. Vastaava tulos on saatu Tirrin ja Puolimatkan tutkimuksessa.⁴¹ Opettaja H2 kokee esimerkiksi, että auktoriteetin väärinkäyttö rajoittaa oppilaan vapautta. Opettaja ei siis saisi rajoittaa oppilaiden henkilökohtaisia oikeuksia.⁵

H2: ... jos se on jotain ihan niinku semmosta natsimeininkiä ja diktatuuria, että, jos se on loukkaavaa oppilasta kohtaan tai se ei salli mitään.

Lisäksi pelko voidaan liittää osaksi sekä vallan väärinkäyttöä että autoritaarisuutta.²² Pelon merkitys auktoriteetin väärinkäytössä nousi esille viiden haastateltavan näkemyksissä. Pelon ilmapiiri muodostuu luokkaan usein pakkovalian käytön seurauksena.¹² Opettajan H6 kouluai-
kaiset kokemukset saattavat siis liittyä pakkovaltaa käyttävän opettajan toimintatapoihin.

H6: ... jotenkin omana kouluaiikana, kyllä se auktoriteetti oli sellasta pelon omaista, että mä muistan, että saksan tunnilla oli todella inhottava olla, jos ei ollu tehny tehtäviä, että siellä niinku nolattiin oppilaita.

Opettajan H6 kokemukset hänen omista kouluaiikaisista opettajistansa saattavat poiketa melko paljon nykypäivän opettajan toiminnasta. Opettajalla H6 oli takanaan 30 opetusvuotta, jolloin hänen omat kouluaiikaiset kokemuksensa opettajista perustuvat yli 30 vuoden takaiseen maailmaan. Lapsen fyysinen kurittaminen on esimerkiksi juridisesti kielletty vasta 1980-luvulla lapsen huolto- ja tapaamisoikeuslaissa.⁶⁴ Lapsen huolto- ja tapaamisoikeuslain 1 §:n mukaan lasta ei saa kurittaa ruumiillisesti tai kohdella loukkaavasti. Tämän perusteella opettaja ei nykypäivänä saisi nolata oppilasta tai kurittaa oppilasta fyysisesti, jolloin nykypäivänä opettajan on aiempaa haasteellisempaa käyttää Weberin³⁴ määrittelemää pakkovaltaa. Lisäksi vielä muutama vuosikymmen sitten opettajat yleensä saavuttivat suuren valta-aseman luokassa aggressiivisella tai autoritaarisella toiminnalla.³¹ Nämä tekijät saattavat selittää sitä, miksi opettajia on ennen vanhaan saatettu pelätä.

Lisäksi opettaja H1 mainitsee, että auktoriteettia voidaan käyttää väärin, jos se on liian hallitsevaa tai auktoriteetin kohde ei koe sitä oikeutetuksi. Tällöin opettaja on saattanut turvautua manipuloinnin tai kiristämien keinoihin omatakseen henkilökohtaista valtaa, mikä heikentää auktoriteettisuhteen muodostumista.^{6,19} Lisäksi opettajan H4 mukaan auktoriteettia voidaan

väärinkäyttää silloin, jos sitä käytetään asioihin, joihin auktoriteetilla ei ole valtaa. Auktoriteettia voidaanakin käyttää väärin, jos sitä käytetään opettajalle kuulumattomalla alueella.⁹ Opettajan H5 mukaan auktoriteetin väärinkäyttö luokassa ilmenee puolestaan arvioinnin kautta. Jos opettaja ei saa palautetta oppilailta tai oppilaiden arviointi perustuu opettajalla oleviin väärin mielikuviin, on opettajan H5 mukaan omaa opetustaan haastava arvioida. Arvioinnin avulla opettaja nimittäin kykenee refleктоimaan omaa opetustaan.²⁵

H5: Se näkyy sillä, että ihmiset ei uskalla esimerkiksi kysyä ja tää aiheuttaa sitten sitä, ettei saa palautetta opiskelijoilta, rehellistä palautetta heidän edistymisestään ja sitten soveltaa opetuksensa mahdollisesti siihen väärään mielikuvaan.

Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat opettajajohtoisten opetustapojen (keskiarvo 3,80) liittyvän kemian opettajan auktoriteettiin (taulukko 3). Jos tunnilla käytetään pelkästään opettajajohtoisia opetustapoja, on tällöin Harjusen mukaan kyse yleensä autoritaarisuudesta.³ Kuten taulukosta 3 nähdään, oppilaat eivät kuitenkaan liittäneet kemian opettajan auktoriteettia pelkoon (1,56) tai rangaistusten määrään (1,64). Oppilaiden näkemysten perusteella voidaan siis todeta, että oppilaat eivät todennäköisesti koe opettajan auktoriteettia pakkovaltana tai väärinkäytettynä. Pakkovallassa keskeistä on pelon ilmapiirin luominen luokkaan ja toimenpiteinä käytetään usein paljon rangaistuksia.¹²

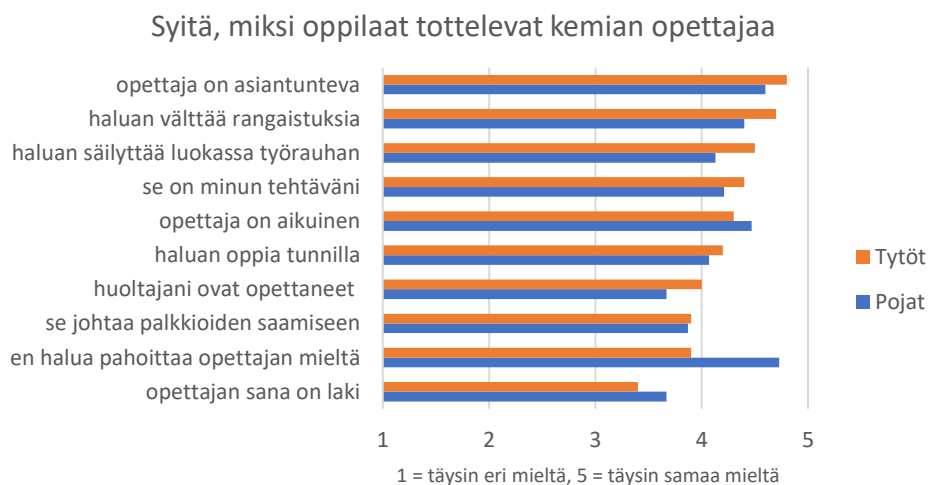
11.2 Kemian opettajan auktoriteetin muodostuminen

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, mistä tekijöistä kemian opettajan auktoriteetti muodostuu. Opettajien näkemyksiä auktoriteetin muodostumisesta selvitettiin haastattelurungon toiseen tutkimuskysymykseen liittyvien kysymysten avulla (liite 2). Oppilaiden näkemyksiä selvitettiin puolestaan kyselylomakkeen kysymysten 12-23 ja 29-35 avulla (liite 1). Kysymykset 12 ja 35 olivat avoimia kysymyksiä sekä kysymykset 13-23 ja 29-34 strukturoituja. Kysymysten 13-23 avulla etsittiin syitä, miksi oppilaat tottelevat kemian opettajaa. Kysymysten 13-23 tilastollisen analyysin yhteenvedo on esitetty taulukossa 4.

Taulukko 4: Yhteenvedo kysymyksistä 13-23; oppilaiden näkemykset siitä, miksi he tottelevat kemian opettajaa (1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Sytä, miksi oppilaat tottelevat kemian opettajaa	Työt		Pojat		Kaikki	
	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta
haluan säilyttää luokassa työrauhan	4,50	0,50	4,13	0,72	4,28	0,66
haluan välttää rangaistuksia	4,70	0,46	4,40	1,20	4,52	0,98
se on minun tehtäväni	4,40	0,66	4,21	0,67	4,29	0,68
en halua pahoittaa opettajan mieltä	3,90	1,14	4,73	0,70	4,40	0,92
se johtaa palkkioiden saamiseen	3,90	0,54	3,87	0,96	3,88	0,82
haluan oppia tunnilla	4,20	0,87	4,07	0,75	4,12	0,79
opettaja on asiantunteva	4,80	0,60	4,60	0,49	4,68	0,55
opettaja on aikuinen	4,30	1,00	4,47	0,96	4,40	0,98
opettajan sana on laki	3,40	0,92	3,67	0,70	3,56	0,80
huoltajani ovat opettaneet, että opettajaa tulee totella	4,00	1,26	3,67	0,94	3,80	1,10

Taulukon 4 keskiarvoja hyödyntäen muodostettiin pylväsdiagrammi (kaavio 2) havainnollistamaan tyttöjen ja poikien näkemyksiä siitä, miksi he tottelevat kemian opettajaa. Kaavion 2 mukaan tytöt kokivat tottelevansa opettajaa eniten opettajan asiantuntevuuden takia, kun puolestaan poikien suurin syy tottelemiselle oli se, että he eivät halunneet pahoittaa opettajansa mieltä.



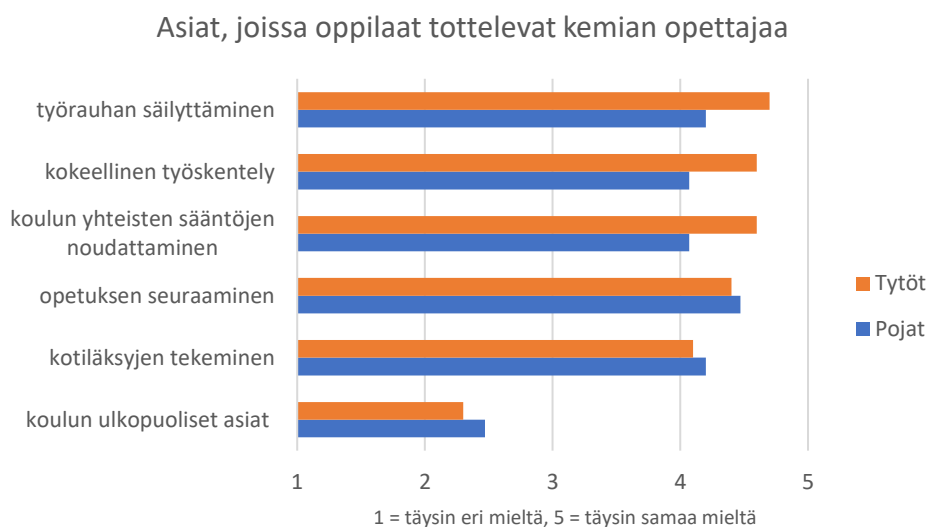
Kaavio 2: Oppilaiden näkemykset siitä, miksi he tottelevat kemian opettajaa.

Lisäksi kysymysten 29-34 avulla selvitettiin asioita, joissa oppilaat tottelevat kemian opettajaa. Kysymykset 29-34 analysoitiin tilastollisesti ja tulosten yhteenvedo on esitetty taulukossa 5.

Taulukko 5: Kysymysten 29-34 yhteenveto; asiat, joissa oppilaat tottelevat kemian opettajaa (1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Asiat, joissa oppilaat tottelevat kemian opettajaa	Työtöt		Pojat		Kaikki	
	keski-arvo	keskihajonta	keski-arvo	keskihajonta	keski-arvo	keskihajonta
kotiläksyjen tekeminen	4,10	0,70	4,20	0,65	4,16	0,67
työrauhan säilyttäminen	4,70	0,46	4,20	0,65	4,40	0,63
opetuksen seuraaminen	4,40	0,49	4,47	0,50	4,44	0,50
koulun yhteisten sääntöjen noudattaminen	4,60	0,49	4,07	0,68	4,28	0,66
koulun ulkopuoliset asiat	2,30	1,19	2,47	1,31	2,40	1,26
kokeellinen työskentely	4,60	0,49	4,07	0,72	4,28	0,58

Taulukon 5 keskiarvojen perusteella muodostetussa pylväsdiagrammissa (kaavio 4) havainnollistettiin tyttöjen ja poikien näkemyksiä siitä, missä asioissa he tottelevat kemian opettajaa. Kaaviosta 3 nähdään, että oppilaat kokivat tottelevansa kemian opettajaa nimenomaan kouluun liittyvissä asioissa.



Kaavio 3: Asiat, joissa oppilaat tottelevat kemian opettajaa.

Opettajien ja oppilaiden näkemykset auktoriteetin muodostumisesta analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin kolmeen teemaan. Tutkimusaineistosta esille nousevat pääteemat olivat opettajan toimivalta, opettajan persoona ja opettajan ammattitaito, jotka vastasivat melko hyvin teoreettista viitekehystä. Näiden pääteemojen katsottiin vielä sisältävän useita alaluokkia, jotka on koottu taulukkoon 6.

Taulukko 6: Kemian opettajan auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavat tekijät kolmen pääteeman mukaan.

Opettajan toimivalta	Opettajan persoona	Opettajan ammattitaito
auktoriteetin rajat opetus kasvatus opettajan asema	vuorovaikutussuhteet kunnioitus luottamus turvallisuus ystävällisyys sanaton viestintä	aineenhallinta ryhmänhallinta palaute johdonmukaisuus

11.2.1 Opettajan toimivalta

Tulosten perusteella opettajan auktoriteetin muodostumiseen vaikuttaa opettajan toimivalta. Tämä pitää sisällään auktoriteetin rajat ja opettajan aseman. Opettajan auktoriteetin katsotaan rajoittuvan oppitunnin aikaiseen opetukseen ja jossain määrin oppilaiden kasvattamiseen. Haastateltavat kokivat toimivansa auktoriteettina nimenomaan kouluun liittyvissä asioissa, erityisesti oppitunnin aikaisessa opetuksessa. Buzzellin mukaan opettajan auktoriteetti ilmeneekin erityisesti opettajan valta ohjata luokkahuoneen tapahtumia.²³ Kemian opetuksen lisäksi kolme haastateltavaa korosti voivansa vaikuttaa myös oppilaiden kasvatukseen. Opettaja H6 koki voivansa vaikuttaa oppilaiden kasvatukseen välittämällä elämänviisauttaan.

H6: No kyllä ainaki sitte niinku tässä kemian opetuksessa ja ... sellasen elämänkokemuksen välittäjä muutenkin, että haluan jotenkin lähteä siitä lähtökohdasta, että oon vähän kokenut elämää enemmän kuin nuoret, että ehkä oon jotain joutunu kantapäähän kautta oppimaankin ja sit välittää sit sitä viisautta.

Opettaja H6 kykenee siis elämänviisautensa avulla ohjaamaan oppilaita oppilaille edulliseen suuntaan. Puolimatkan mukaan aikuisen tuleekin toimia auktoriteettina, kunnes lapsi on kykenevä tekemään oman elämänsä kannalta kypsiä ratkaisuja.⁹ Tässä valossa tarkasteltuna opettaja kykenee siis toimimaan myös oppilaan kasvattajana, jolloin opettaja on kykenevä jollain tasolla vaikuttamaan oppilaan koulun ulkopuolisiin asioihin. Neljän haastateltavan mukaan he voivatkin, ainakin jossain määrin, vaikuttaa myös oppilaan asioihin koulun ulkopuolella. Opettajat H1 ja H5 korostivat, että opettaja voi mielipiteidensä avulla vaikuttaa koulumaailmaa laajemmin oppilaan elämään.

H5: ... jos nyt on ikään kuin tiedollinen auktoriteetti tietyissä asioissa, sanotaan nyt, vaikka ilmastonmuutokseen vaikuttavissa tekijöissä, niin varmaan koulussa opitut asiat, mahdollisesti omaksutut mielipiteet, niin säteilee muuallekin kuin koulumaailmaan.

Opettajan H5 mainitsema esimerkki ilmastonmuutoksen keskustelemisesta saattaa auttaa oppilasta ymmärtämään ilmastonmuutokseen vaikuttavia tekijöitä ja siitä aiheutuvia seurauksia, jolloin oppilas saattaa ryhtyä toimimaan vastuullisesti ilmastonmuutoksen ehkäisemiseksi. Opettaja voi siis auktoriteettinsa avulla ohjata oppilasta kehittämään itseään kohti vastuullista aikuista.³¹ Tällöin opettajan auktoriteetin vaikutukset voivat ilmetä myös koulun ulkopuolisissa asioissa. Opettajan H1 mukaan opettajalla onkin suuri vastuu oppilaista, sillä opettajan mielipiteet saattavat vaikuttaa jopa merkittävässä määrin oppilaiden ajattelutapoihin. Rampaola Mokhelen mukaan opettajan tulee ajatella oppilaan parasta.³¹ Tämä välittyy oppilaille esimerkiksi luotettavien vuorovaikutussuhteiden kautta, jolloin oppilas pystyy opettajien H2 ja H3 mukaan lähestymään opettajaa myös koulun ulkopuolisissa asioissa.

H3: ... jos se oppilas kokee, että siihen tulee sellanen luotettava vuorovaikutussuhde ja se oppilas kertoo jotain, niin kyllä silloin voi jonkun verran vaikuttaa ...

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat vaikuttavansa oppilaiden koulun ulkopuoliseen elämään lähinnä mielipiteiden ja yhdessä käytyjen keskustelujen avulla. Lisäksi opettajien näkemyksissä nousi esille luotettavien vuorovaikutussuhteiden luominen, jolloin oppilas tai oppilaan huoltajat saattavat kertoa opettajalle kouluun liittymättömiä asioita. Opettajat eivät siis suoranaisesti kokeneet voivansa vaikuttaa siihen, mitä oppilas tekee vapaa-ajallaan tai kenen kanssa oppilas viettää aikaansa. Tätä tukee myös Yarivin tutkimus.⁵

Lisäksi kyselytutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemykset vastasivat Yarivin tutkimustuloksia siitä, että opettajan auktoriteetti ulottuu ainoastaan koulumaailmaan.⁵ Kaaviosta 3 nähdään, että oppilaat kokivat tottelevansa opettajaa kouluun liittyvissä asioissa. Koulun ulkopuolisissa asioissa oppilaat eivät puolestaan kokeneet opettajaa auktoriteetikseen. Kuten taulukosta 5 nähdään, niin siinä, miten oppilaat kokevat opettajan auktoriteetin koulun ulkopuolella, esiintyy kuitenkin suurta vaihtelevuutta (keskihajonta 1,26). Yarivin mukaan suurin osa oppilaista kuitenkin kokee, että opettajalla ei saa olla valtaa heihin koulun ulkopuolella.⁵ Tässä tutkimuksessa hieman yli puolet oppilaista totesikin, että opettaja ei saa puuttua oppilaan

henkilökohtaisiin asioihin, kuten koulun ulkopuolisiin asioihin. Heidän mukaansa oppilaan henkilökohtaiset asiat eivät kuulu opettajalle. Yarivin mukaan oppilas saattaa kokea opettajan kysymykset esimerkiksi perhesuhteista tungettelevana.⁵ Kyselytutkimuksen oppilaiden vastauksista ei voida suoranaisesti päätellä, miksi henkilökohtaiset asiat eivät oppilaiden mielestä kuulu opettajalle, mutta eräänä syynä saattaa olla se, että oppilaat kokevat henkilökohtaisiin asioihin puuttumisen tungettelevana tai kiusallisena. Kaksi oppilasta korosti nimittäin sitä, että ilman oppilaan suostumusta opettaja ei saa puuttua oppilaan henkilökohtaisiin asioihin.

T3: Oppilaan henkilökohtaisiin asioihin, mikäli oppilas ei ole antanut siihen lupaa. Ne ovat oppilaan omia asioita, eikä opettajan.

Tämä saattaa viitata nimenomaan siihen, että oppilaat kokevat jollain tavalla kiusallisena sen, jos opettaja puuttuu heidän henkilökohtaisiin asioihinsa. Lisäksi eräs oppilas korosti sitä, että opettajan auktoriteetti ei ulotu oppilaan kotiin, vaan tällöin esimerkiksi oppilaan huoltaja saattaa toimia opettajaa tehokkaampana auktoriteettina.

P11: Esim. jos jollain oppilaalla on ongelmia kotona, opettaja ei ole paras henkilö siinä auttamiseen.

Opettajan auktoriteetin voidaan katsoa siis rajoittuvan lähinnä koulumaailmaan. Lisäksi auktoriteetti oikeutetaan Metzsin mukaan auktoriteetin aseman avulla.¹⁰ Opettajan asemasta aiheutuvalla auktoriteetilla ei kuitenkaan ole merkittävää roolia auktoriteetin muodostumisen kannalta.^{6,35} Kaikki haastateltavat olivatkin sitä mieltä, että auktoriteettia ei voida muodostaa pelkästään opettajan aseman avulla. Elliott jopa toteaa, että opettajan ei ole viisasta uskoa siihen, että kaikki oppilaat noudattaisivat hänen ohjeitaan vain opettajan aseman vuoksi.²⁸ Kaikki haastateltavat kuitenkin kokivat omaavansa auktoriteettia jo ensimmäisellä opetuskerralla uuden ryhmän kanssa, jolloin auktoriteetti perustuu siis opettajan asemaan. Opettajan H4 mukaan auktoriteetti perustuukin tällöin opettajan asemaan, mutta tämän jälkeen auktoriteettia voidaan lähteä rakentamaan ja kehittämään.

H4: Jos mulla on siinä kohtaa se auktoriteetti, niin se perustuu siihen, että mä oon opettaja, mut sit sitä kasvatetaan siihen päälle niillä muilla konsteilla.

Koska kaikki haastattelututkimuksen opettajat kokivat, että auktoriteetin muodostamiseen tarvitaan opettajan aseman lisäksi muita tekijöitä, opettajat eivät todennäköisesti perustaneet auktoriteettiaan traditionaalisen auktoriteetin piirteille. Traditionaalinen auktoriteetti hyödyntää nimittäin saamaansa arvoasemaa.^{1,12} Opettajan H6 kokemusten mukaan opettajan valta-aseman nousu vaikuttaa kuitenkin oppilaiden käsityksiin opettajan traditionaalisesta auktoriteetista.

H6: Nykyään aika huonosti, mutta omakohtainen kokemus oli se, että kun olin 10 vuotta yläkoulun rehtorina niin mä sain sen auktoriteetin sillä että mä olin rehtori ... niin tututki oppilaat kunnioitti mua niinku jotenki enemmän...

Opettajan H6 kokemusten mukaan valta-aseman nousu takaa oppilaiden paremman kuuliaisuuden, sillä rehtorina toimiessa opettajan valta-asema kasvaa. Tätä tukee myös Kyriacoun tutkimus.⁴ Koska valtaa on vain rajallinen määrä, niin opettajan vallan kasvaessa oppilaiden vallan täytyy heikentyä.²² Tämä saattaa osaltaan selittää sitä, miksi oppilaat kunnioittavat enemmän opettajaa, joka samalla toimii myös rehtorina.

Tässä tutkimuksessa kaikki oppilaat totesivat tottelevansa heidän opettajaansa. Vastaavia tuloksia on saatu myös aiemmista tutkimuksista.⁵⁻⁶ Eräs oppilas totesi tottelevansa kaikkia opettajia, jolloin hän totteli opettajaa opettajan aseman ansiosta. Tällöin oppilas kokee opettajan traditionaalisen auktoriteettina, sillä traditionaalinen opettaja hyödyntää opettajan asemaa.^{1,12} Opettajan asemaan ja statukseen vaikuttavat myös se, että opettaja on aikuinen.⁴ Kuten taulukosta 4 nähdään, oppilaat kokivatkin tottelevansa opettajaa pelkästään sen takia, että opettaja on aikuinen (keskiarvo 4,40). Oppilaat, jotka hyväksyvät opettajan statuksen, tulevat usein kodeista, joissa oppilaan ja huoltajien välillä on hyvät vuorovaikutussuhteet.⁴ Suurin osa kyselytutkimuksen oppilaista olikin sitä mieltä, että heidän huoltajansa ovat opettaneet (3,80), että opettajaa tulee totella (taulukko 4). Huoltajien tulisikin opettaa lapsensa hyväksymään opettajan auktoriteetti.³¹ Lisäksi oppilaat kokivat tottelevansa opettajaa, koska se on oppilaiden tehtävä koulussa (4,29). Tämä luo osaltaan perustaa opettajan traditionaalisen auktoriteetin muodostamiselle.² Tällöin opettaja kykenee myös käyttämään palkkioita ja rangaistuksia.¹ Harjusen⁶ ja Yarivin⁵ mukaan osa oppilaista totteleekin opettajaa vain välttääkseen rangaistuksia. Tämä nousee esille myös tässä tutkimuksessa, sillä taulukon 4 mukaan oppilaiden toiseksi suurin syy totella opettajaa oli rangaistusten välttäminen (4,40). Rangaistusten välttäminen oli oppilaiden mukaan kuitenkin palkkioiden saamista (3,88) suurempi syy totella opettajaa.

11.2.2 Opettajan persoona

Koska opettajien asemaan perustuva auktoriteetti ei riitä turvaamaan opettajien auktoriteetti- asemaa, ovat opettajat luoneet itselleen myös karismaattista auktoriteettia, mikä perustuu hyvien vuorovaikutussuhteiden luomiseen.^{12,34-35} Opettaja H1 korostaakin hyvien vuorovaikutussuhteiden luomisen merkitystä auktoriteetin muodostamisessa.

H1: ... ehkä se oppilaitten ja opettajan välinen vuorovaikutus voisi olla se suurin asia siinä [auktoriteetissa] kuitenkin, että sä ymmärrät oppilaita ja ne oppilaat ymmärtää, mitä sä haluat sanoa.

Opettajan H1 mukaan opettajan tulee ymmärtää oppilaita ja vastaavasti oppilaiden tulee ymmärtää opettajaa. Tällöin on kyse molemminpuolisesta yhteisymmärryksestä, joka osaltaan saattaa auttaa opettajaa ohjaamaan oppilaita paremmin. Lisäksi molemminpuolinen kunnioitus ja yhteisymmärrys luovat pohjaa tehokkaalle ja toimivalle auktoriteettisuhteelle.^{4,30} Opettajan H1 mukaan auktoriteettisuhteessa onkin yhteisymmärryksen lisäksi oleellista oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan.

H1: Oppilaat kunnioittaa mua ... ehkä se kunnioittaminen on se iso juttu ... jos oppilas kokee, että opettaja kunnioittaa sitä sen oppilaan tasosta huolimatta, niin silloin se antaa olla opettajan auktoriteettina ja ohjata sitä.

Opettajan H1 mukaan opettajan kunnioitus oppilaita kohtaan näkyy puolestaan silloin, kun opettaja välittää oppilaistaan. Tällöin oppilaat myös hyväksyvät opettajan auktoriteetin Puolimatkan mukaan helpommin.³¹ Lisäksi opettajan H1 mukaan opettajan kunnioitus oppilasta kohtaan luo tasa-arvoa, sillä opettajan tulee kunnioittaa oppilasta oppilaan tasosta huolimatta. Auktoriteettisuhte ei siis ole uhka tasa-arvoiselle suhteelle.^{19,30} Molemminpuolinen kunnioitus auttaa opettajan H1 mukaan oppilaita hyväksymään opettajan auktoriteetiksi. Rampaola Mokhelen mukaan molemminpuolinen kunnioitus auttaakin rakentamaan auktoriteettia.³¹

Molemminpuolinen kunnioitus nousi esille myös kyselytutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemyksissä. Kyselytutkimuksen perusteella kaksi oppilasta koki tottelevansa opettajaa sen takia, että he osoittavat kunnioitusta opettajaa kohtaan. Yarivin tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia.⁵ Lisäksi Meren mukaan oppilaiden arvostus ja kunnioitus opettajaa

kohtaan vaikuttavat hyvän vuorovaikutussuhteen muodostumiseen ja sitä kautta auktoriteettisuhteen muodostumiseen.¹⁹ Molemminpuolisen kunnioituksen saavuttamiseksi opettajan tulee olla myös luotettava ja ystävällinen.^{4,15} Kolmen haastateltavan mukaan opettajan auktoriteetti herättääkin oppilaissa nimenomaan luottamusta. Lisäksi luottamus on usein välttämätöntä, jotta voidaan saavuttaa tunneside, joka luo kuuliaisuutta ja oppimismotivaatiota.¹ Opettajan H6 mukaan oppilaiden luottamus opettajaa kohtaan ilmenee silloin, kun oppilaat uskaltavat esittää kysymyksiä opettajalle.

H6: ...mä koen tärkeänä signaalina, erityisesti lukion puolen opiskelijoilta, että silloin ku opiskelijat uskaltaa ruveta kysymään multa asioita, niin mä koen, että silloin mä oon saanu sellasen auktoriteetin ja luotettavuuden...

Opettajan H6 mukaan opettajan aikaansaama luottamus herättää oppilaissa oppimismotivaatiota. Harjusen mukaan luottamus onkin avainasemassa auktoriteetin rakentamiselle sekä sen ylläpitämiselle.¹⁵ Opettajan H6 mukaan oppilaiden luottamuksen voi saavuttaa helpommin silloin, kun toimii omaan persoonaansa kuuluvalla tavalla. Eliottin mukaan muiden, varsinkaan karismaattista auktoriteettia omaavien opettajien toimia ei kannata kopioida omikseen.²⁸ Opettaja H6 korostaakin sitä, että opettajan ei kannata toimia vastoin omaa persoonaansa, sillä silloin menettää oppilaiden luottamuksen. Kolmen haastateltavan mukaan oppilaiden luottamuksen menettäminen tarkoittaakin myös auktoriteetin menettämistä.

H6: Musta se, että opettajan tietyllä lailla pitää olla aika oma itsensä niin silloin se oppilaitten luottamus herää helpommin...

Haastateltavien mukaan luottamuksella on siis suuri merkitys opettajan auktoriteetin muodostumisessa. Molemminpuolinen luottamus puolestaan auttaa herättämään oppilaissa myös turvallisuuden tunnetta.^{19,30} Opettajan H1 mukaan opettajan auktoriteetti luo luokkaan turvallisuutta, jota opettaja H1 pitää oppilaiden kannalta tärkeimpänä asiana.

H1: Mä luulisin, että suurin osa oppilaista haluaa, että luokassa on rauhallista, et siellä on turvallista olla ... luulisin, että oppilaille tärkeintä on se turvallisuus.

Kaksi kyselytutkimukseen osallistuneista oppilaista totesikin tottelevansa opettajaa sen vuoksi, että opettajan totteleminen luo luokkaan turvallisuutta. Oppilaat korostivat erityisesti

oppilastöiden aikaista turvallisuutta syynä sille, miksi he tottelevat opettajaa. Molemminpuolinen luottamus ja turvallisuus auttavat myös ystävällisen vuorovaikutussuhteen muodostamisessa.^{4,30} Kyselytutkimuksen perusteella kaksi oppilasta kokivat tottelevansa opettajaa, koska he haluavat säilyttää molemminpuolisen ystävällisyyden.

P5: Jos sille on mukava niin se on mukava itsellekin.

Opettajan ystävällisyys oli myös haastateltavien mukaan auktoriteettisuhteen muodostumiseen vaikuttava tekijä. Kolmen opettajan mukaan opettajan auktoriteetti herättää oppilaissa luottamusta, koska opettaja on nimenomaan ystävällinen ja helposti lähestyttävä. Opettajan avoimuus ja helposti lähestyttävä olemus ovatkin tärkeässä roolissa hyvien vuorovaikutussuhteiden luomisessa.³¹ Auktoriteettisuhte ei siis opettajan H1 mukaan poissulje sitä, että opettajan ja oppilaan välinen suhde pysyy ystävällisenä ja mukavana.

H1: Jo se, miten sä meet sinne luokkaan, sun asenne, sun ryhti, et, jos on liian lepposa ehkä, niin voi olla vaikeempi saada auktoriteettia, et, pitäis kuitenkin olla aika jämällä ja osottaa se, että on se opettaja... voi olla mukava ja ystävällinen ja pitääkin olla mukava ja ystävällinen, mutta ei saa olla ilkeä ... opettajan pitäis osottaa, että se on se, joka vie sitä tuntia eteenpäin.

Tehokas ja toimiva auktoriteettisuhte vaatii siis ystävällisyyttä sekä molemminpuolista kunnioitusta.³⁰ Lisäksi opettajien H1 ja H5 mukaan sanaton viestintä, esimerkiksi opettajan asenne ja ryhti, vaikuttavat merkittävästi auktoriteetin muodostamiseen. Opettajan H1 mukaan sanattoman viestinnän avulla opettaja voi osoittaa olevansa itsevarma ja sitä kautta saavuttaa johtajan roolin luokassa. Eliottin mukaan opettajan käyttämä sanaton viestintä osoittaa esimerkiksi itsevarmuutta sekä viestii ammattimaisesta auktoriteetista.²⁸ Opettaja H5 puolestaan toteaa käyttävänsä huumoria opetuksensa tukena, mikä yhdessä rennon olemuksen kanssa sujuvoittaa oppitunnin kulkua. Rampaola Mokhelen mukaan huumorin käyttö saattaa auttaa parantamaan suhteita oppilaisiin.³¹

Opettajan auktoriteetti rakentuu siis vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa.^{4,30} Tällöin opettajat saattavat muodostaa auktoriteettinsa eri ryhmien välille eri tavalla. Kolme haastateltavaa kokiikin pohtivansa auktoriteetin muodostumista erityisesti uuden tai haastavan ryhmän kanssa. Opettajien H3 ja H4 mukaan auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavat nimenomaan erilaiset

ryhmät, jolloin opettajan käyttäytyminen voi olla erilaista eri ryhmien kohdalla. Esimerkiksi opettajan H3 mukaan toiselle ryhmälle saattaa joutua olemaan toista ryhmää tiukempi kurinpidon suhteen. Tällöin siis opettajan ulkoinen olemus ja käyttäytyminen vaikuttavat auktoriteetin muodostumiseen.

Hyvien vuorovaikutussuhteiden lisäksi karismaattisen auktoriteetin muodostumiseen vaikuttaa-kin opettajan persoona.¹² Tässä tutkimuksessa kaikki opettaja kokivat, että persoona vaikuttaa ainakin jollain tavalla auktoriteetin muodostumiseen. Opettaja H1 kokee esimerkiksi omaansa persoonallista karismaa. Hän siis turvautuu karismaattisen auktoriteetin piirteisiin.^{6,12,30} Jos opettajalla H1 on karismaattista auktoriteettia, oppilaat todennäköisesti kokevat tulevansa välitetyiksi ja antavat siten opettajalle suuren arvon.¹²

Opettajan persoonaan liittyy olennaisesti myös opettajan ammatti-identiteetti.⁴³ Opettajan ammatti-identiteetti rakentuu osaltaan sosiaalisten suhteiden kautta, jolloin opettajan identiteetti muuttuu vuorovaikutuksessa muiden opettajien kanssa. Neljän haastateltavan mukaan kollegoilta on nimenomaan saanut tukea oman auktoriteettinsa muodostamiseen. Opettajat kokivat, että vuorovaikutus kollegojen kanssa saattaa auttaa ratkaisemaan auktoriteettia heikentäviä tekijöitä.

Jos oppilaiden totteleminen perustuu siihen, että oppilaat eivät halua aiheuttaa opettajalleen pahaa mieltä, on opettajalla Saloviidan mukaan karismaattista auktoriteettia.¹² Kuten taulukosta 4 nähdään, oppilaat kokivat haluavansa totella opettajaa, koska he eivät halunneet pahoittaa opettajan mieltä (keskiarvo 4,40). Tällöin opettajalla siis todennäköisesti on karismaattista auktoriteettia ja oppilaat kokevat tulevansa välitetyiksi.

11.2.3 Opettajan ammattitaito

Jos opettaja omaa hyvän aineenhallinnan, pedagogiset taidot sekä kyvyn hallita ryhmää, hyväksyvät oppilaat Kyriacoun mukaan opettajan auktoriteetin todennäköisemmin.⁴ Opettajan H6 näkemys auktoriteetin muodostumisesta vastaakin hyvin pitkälti Kyriacoun mainitsemia tekijöitä oppilaiden hyväksymälle opettajan auktoriteetille.

H6: ... musta se, että osaa asiansa, tuntee sen ympäristön, missä toimii ja sen oppitunnin kulun, että nyt oon niinku työnjohtaja tässä ja näin mennään, niin musta tuntuu, että kun nää asiat tuo selväksi oppilaalle, niin ei siellä sitte kauheesti vastaan sanomista ole.

Tässä tutkimuksessa kaikki haastateltavat kokivat oppilaiden hyväksyvän heidän auktoriteettinsa. Kyriacoun mukaan opettajan hyvä aineenhallinta luo pohjaa oppilaiden hyväksymälle opettajan auktoriteetille.⁴ Haastateltavat korostivatkin aineenhallinnan merkitystä auktoriteetin muodostumisen kannalta. Eväsojan ja Keskisen mukaan suurin tekijä auktoriteetin muodostumisen ja säilymisen kannalta onkin opettajan kyvykkyys.⁶ Opettaja H6 toteaa, että hyvä aineenhallinta ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan tulisi olla kaikkietävä opetettavassa aineessaan. Opettajan tulee kuitenkin jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan, jolloin opettaja kykenee ylläpitämään hyvää aineenhallintaa ja sitä kautta opettaja voi taata auktoriteetin säilymisen.⁴

H6: ... kun mä hokasin, että mun pitää tietää, mitä teen niinku kaikin puolin, että osata se asia, ei välttämättä se tarkoita sitä, että mun pitää olla tällanen kävelevä tietosanakirja, joka löytää vastauksen kaikkiin kysymyksiin, mutta pääsääntöisesti vakuuttaa, että mä nyt tän homman hanksaan...

Kolmen haastateltavan mukaan kemian opettajan auktoriteetti on luokanopettajan auktoriteettia helpompi muodostaa nimenomaan hyvän aineenhallinnan kautta. Kun opettaja omaa hyvän aineenhallinnan, on opettajan H5 mukaan helpompi olla tiedollisesti oppilasta korkeammassa asemassa ja sitä kautta opettaja voi toimia tiedollisena asiantuntija-auktoriteettina. Lisäksi karismaattisen opettajan auktoriteetti kestää niin kauan, kun hän pystyy tyydyttämään oppilaiden tarpeita.^{1,7} Opettaja H5 kokeekin, että toimimalla asiantuntevana, hän kykenee tarjoamaan oppilaille oppilaiden tarvitsemat ja haluamat tiedot.

H5: No opiskelijat, kun ne tulee tunnille, niin ne sais sitä, mitä ne tulee hakemaan.

Opettajan H5 auktoriteettiasema perustuu siis osittain hänen kykyynsä tyydyttää jatkuvasti oppilaiden tarpeita ja mielenkiintoa.¹ Oppilaat usein hyväksyvät opettajan auktoriteetin nimenomaan edistääkseen oppimistaan.⁴ Lisäksi opettaja H5 kokee, ettei hänen auktoriteettinsa muutu oppilastöiden aikana, mutta hän korostaa kuitenkin asiantuntijaroolin merkitystä

työskentelyn aikana. Opettajan H5 mukaan oppilaat ovat siis oppilastöiden aikana epävarmempia itsestään, jolloin opettajan tulee osata toimia asiantuntijana sekä rohkaista ja ohjata oppilaita oikeaan suuntaan.

H5: ... tottahan labrassa oppilaat on vielä epävarmempia omasta itsestään, jolloin se asiantuntijan rooli korostuu ihan jo automaattisestikin.

Kyselytutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemysten perusteella opettajan hyvä aineenhallinta olikin suurin syy opettajan tottelemiselle (kaavio 2). Harjusen mukaan suurin syy opettajan tottelemiselle oppilaiden mielestä on useimmiten oppiminen ja työrauhan säilyttäminen.⁶ Tässä tutkimuksessa oppilaat kokivat, että he haluavat säilyttää luokassa työrauhan (keskiarvo 4,28), mutta se ei ollut oppilaiden mielestä suurin syy opettajan tottelemiselle (taulukko 4). Myöskään oppilaiden halu oppia ei noussut tässä tutkimuksessa suurimmaksi syyksi totella opettajaa, vaikka oppilaat kuitenkin pääsääntöisesti haluavat oppia tunnilla (4,12). Koska oppilaat haluavat oppia tunnilla, kokevat oppilaat todennäköisesti koulunkäynnin tarpeelliseksi.¹² Kaksi kyselytutkimuksen oppilasta olikin sitä mieltä, että opettajan totteleminen tehostaa oppimista ja oppilaiden tottelemisen taustalla on oppilaiden halu oppia.

P11: Sitä kautta opin parhaiten ja siitä on hyötyä myös tulevaisuudessa.

Oppilas P11 perusteli lisäksi tottelevansa opettajaa sen takia, että hän kokee koulunkäynnin tarpeelliseksi ja hyödylliseksi tulevaisuuden kannalta. Oppilaiden halu oppia tunnilla luo puolestaan pohjaa opettajan laillisen auktoriteetin muodostamiselle, sillä laillinen auktoriteetti kuvastaa hyvän opetuksen laatimista.¹² Tavoitteiden saavuttamista varten opetuksen täytyy olla laadukasta ja oppilaan tasolle sopivaa. Oppilas P11 siis todennäköisesti luottaa myös siihen, että opettaja kykenee järjestämään hänen tasolleen sopivaa opetusta.

Lisäksi Buzzellin mukaan opettajan auktoriteetti liittyy olennaisesti opettajan valtaan ohjata luokkahuoneen aktiviteetteja ja toimintatapoja.²³ Opettajan kyky hallita ryhmää luo siis pohjaa opettajan auktoriteetin muodostumiselle.¹⁴ Tässä tutkimuksessa kaikki opettajat kokivat, että heidän auktoriteettinsa näkyy opetustyössä erityisesti ryhmänhallinnan kautta. Opettajan H1 mukaan hyvä aineenhallinta helpottaakin auktoriteetin muodostamista, sillä tällöin huomion voi kiinnittää nimenomaan oppilaiden ohjaamiseen ja ryhmänhallintaan.

H1: Aineenhallinta voi helpottaa sitä auktoriteettia, että, jos sä osaat asias varmasti, niin sä pystyt keskittymään siihen, millasia ne oppilaat on ja kuinka niitä ohjataan helpommin ja ehkä oppilaat arvostaa sua, jos sä tiedät, mistä puhut.

Opettajan H1 mukaan hyvän aineenhallinnan omaavan opettajan ei tarvitse keskittää huomionsa aiheen opettamiseen, vaan huomion voi kiinnittää oppilaisiin. Luokan tarkkaileminen tuottaa opettajalle paljon informaatiota, joka saattaa haastaa opettajien työmuistin kapasiteettia.²⁸ Jos opettaja kuitenkin hallitsee hyvin opetettavan aiheensa, on hänen helpompi kiinnittää huomiota luokan tarkkailuun opetuksen sijasta. Hyvän aineenhallinnan avulla opettaja saattaa siis kyetä välttämään työmuistin kapasiteetin ylittämisen. Elliottin mukaan vuorovaikutustaidot ovatkin aineenhallintaa tärkeimpiä tekijöitä auktoriteetin kannalta.²⁸ Opettaja H1 nostaa myös vuorovaikutustaidot aineenhallintaa tärkeämmäksi tekijäksi auktoriteetin muodostumiselle, sillä hän kokee aineenhallinnan vain helpottavan auktoriteetin muodostumista. Lisäksi opettaja H1 korostaa, että auktoriteetissa on kyse nimenomaan oppilaiden ohjaamisesta. Opettaja H1 käyttää siis ohjaavaa auktoriteettia, mutta hyvän aineenhallinnan takia hän kykenee käyttämään apunaan myös tiedollista auktoriteettia. Puolimatkan mukaan opettajan onkin osattava käyttää myös tiedollista auktoriteettia ohjaavan auktoriteetin tukena.⁹ Opettajan H1 mukaan hyvä aineenhallinta takaa myös paremman oppilaantuntemuksen.

H1: ... kun hallitsee oman asiansa hyvin, sä kerkeet seurata oppilaita ja sä opit hyvin nopeesti näkemään, mitenkä suhtautua erityyppiseen oppilaaseen, että löytäis sen oppilaan ne hyvät asiat, jota sä voit nostaa ja sillohan se oppilas tykkää, kun sulla on sille jotain hyvää sanottavaa.

Opettajan H1 mukaan hyvä aineenhallinta mahdollistaa sen, että opettaja voi kiinnittää huomionsa oppilaiden osaamiseen. Tällöin opettaja kykenee antamaan oppilaalle myös positiivista ja rakentavaa palautetta. Positiivinen palaute puolestaan opettajan H1 mukaan innostaa oppilaita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan positiivinen palaute kannustaakin oppilaita oppimaan.²⁵ Opettaja H4 oli opettajan H1 kanssa samoilla linjoilla siinä, että oppilaan vahvuuksia tulisi nostaa esille, jolloin oppilasta voitaisiin myös kannustaa. Koska oppilas muodostaa opettajan palautteen avulla käsityksen itsestään oppijana, on opettajan palautteella suuri merkitys oppilaan oppimisen kannalta.²⁵ Tällöin opettajien H1 ja H4 näkemykset oppilasta kannustavasta ja vahvuuksia korostavasta palautteesta tukevat todennäköisesti oppilaan oppijakuvan muodostumista. Koska luokanopettaja näkee oppilaiden vahvuuksia jokaisen oppiaineen

kautta, on opettajan H4 mukaan luokanopettajan kemian opettajaa helpompi muodostaa auktoriteetti. Luokanopettajana kykenee opettajan H4 mukaan antamaan oppilaille enemmän positiivista ja oppilaan vahvuuksia tukevaa palautetta. Lisäksi positiivinen ja rakentava palaute auttavat tehostamaan opettajan pätevyyttä.⁴

Haastateltavien mukaan heidän auktoriteettinsa sujuvoittaa tunnin kulkua, koska luokassa vallitsee hyvä ilmapiiri ja oppilaat työskentelevät heille asetettuja tavoitteita kohti. Oppilaita on siis vaikea kontrolloida, jos tunnilta puuttuu tavoite.^{9,31} Ilman opettajaa, oppilaiden olisi todennäköisesti hyvin vaikea saavuttaa yksimielisyyttä siitä, mitä tunneilla tehtäisiin. Jos opettajalla ei olisi auktoriteettia, opettajan H1 mukaan oppilaat ohjaisivatkin luokkaa opettajan sijaan. Opettajan H1 mukaan opettajan tulee kuitenkin olla se, joka johtaa luokkahuoneen tapahtumia. Opettajan tuleekin auttaa oppilaita tuntien tavoitteiden saavuttamisessa.⁹⁻¹⁰ Opettaja H1 korostaa sitä, että oppilaiden tulee ymmärtää opettajan auktoriteetin tarpeellisuus. Auktoriteetin tulee siis perustua ymmärrykselle auktoriteetin tarpeellisuudesta.^{9,15} Yhteistyön sujuvoittamiseksi opettaja voi luoda sääntöjä ja toimintaohjeita.^{4,9} Suurin osa haastattelututkimuksen opettajista totesikin, että sääntöjen luominen ja niiden johdonmukainen noudattaminen auttavat opettajaa ryhmänhallinnassa. Harjusen mukaan opettajan tuleekin olla tietoinen koulun säännöistä.¹⁵

H3: No ne selkeät säännöt on tietysti, kun koulussa on selkeät säännöt ja kaikki niitä tasapuolisesti noudattaa nii se helpottaa.

Haastateltavien mukaan hyvä ryhmänhallinta ja opettajan auktoriteetti muodostuvat siis johdonmukaisuudesta. Opettajan johdonmukainen käyttäytyminen takaakin osaltaan hyvien vuorovaikutussuhteiden luomisen.³¹ Johdonmukaisuuden lisäksi opettajan H4 mukaan selkeä tuntirunko auttaa ryhmänhallinnassa ja sitä kautta auktoriteetin muodostumisessa. Kyriacoun mukaan erityisesti tuntien aloitukset ja lopetukset ovat suuressa roolissa auktoriteetin muodostumisen kannalta, mutta opettajan on myös oltava tehokas oppitunnin aikana.⁴

H4: ... yritän kertoa tarkasti, mitä mä toivon muiden tekevän elikkä mulla on selkee tuntirunko ja tuntien alus mä kerron, et mitä mä toivon teidän tekevän...

Aineenhallinnan lisäksi hyvä luokanhallinta takaa osaltaan tehokkaan opetuksen, koska aikaa ei tarvitse käyttää häiriötilanteiden selvittämiseen.⁴ Suurin osa haastateltavista kokikin saavuttavansa auktoriteettinsa luokanhallinnan avulla. Lisäksi opettajat kokivat, että auktoriteetin

menettäminen näkyy luokanhallinnan menettämisenä. Opettaja H3 esimerkiksi koki, että auktoriteetin menettämisen myötä ryhmänhallinta heikkenisi, jolloin kemian kokeellisten töiden tekeminen muuttuisi haasteelliseksi ja jopa mahdottomaksi. Kurinpito on siis oleellinen osa ryhmähallintaa.^{4,31} Tässä tutkimuksessa opettajien lisäksi kaksi oppilasta liitti kurinpidon luokanhallintaan. Oppilaiden mukaan opettajan hyvä kurinpito oli syynä sille, miksi he haluavat totella opettajaa. Lisäksi häiriötilanteet voidaan liittää opettajan kykyyn hallita luokkaa, jolloin kahden oppilaan mukaan opettaja kykenee sitä paremmin hallitsemaan luokkaa, mitä vähemmän luokassa esiintyy häiriötilanteita. Kahden oppilaan mukaan tunti ei etenisi, jos opettaja ei kykenisi hallitsemaan luokan toimintaa.

P1: Tunti ei liikkuisi minnekään, kun muut huutavat ja muut opiskelevat.

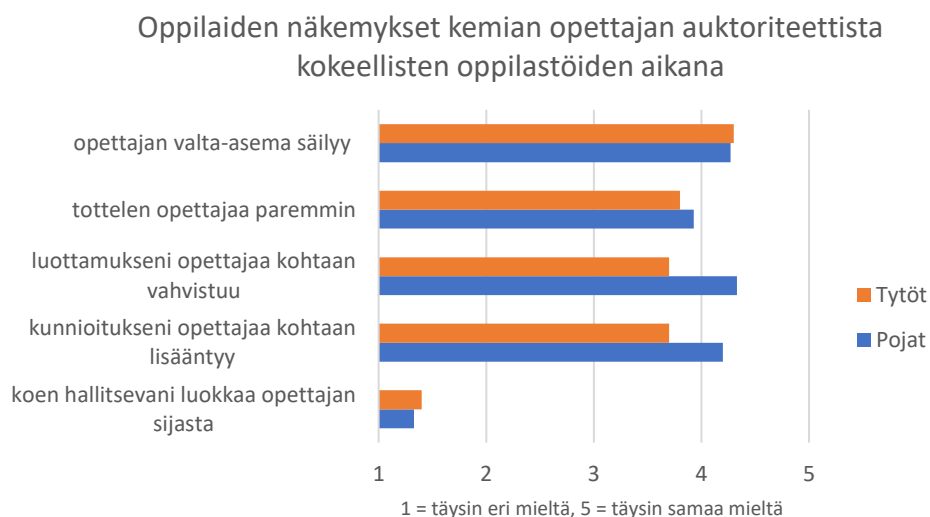
11.3 Kemian opettajan auktoriteetin kehittäminen

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten kemian opettajan auktoriteettia voidaan kehittää. Opettajien näkemyksiä auktoriteetin kehittämisestä selvitettiin haastattelurungon kolmannen osion avulla (liite 2). Oppilaiden näkemyksiä auktoriteetin kehittämisestä tutkittiin puolestaan kyselylomakkeen kysymysten 24-28 ja 36-45 avulla (liite 1). Kysymykset 24-28 sekä 36-43 olivat strukturoituja ja kysymykset 44-45 avoimia. Kysymyksen 44 avulla selvitettiin, mikä on oppilaiden mielestä paras toimenpide tottelemattoman oppilaan käytöksen korjaamiseksi. Kysymyksen 45 avulla selvitettiin oppilaiden näkemyksiä siitä, millaista kemian opettajaa he haluavat totella. Kysymysten 24-28 avulla selvitettiin kokeellisten oppilastöiden vaikutusta oppilaiden näkemyksiin kemian opettajan auktoriteetista. Kysymysten 24-28 tulokset on koottu taulukkoon 7.

Taulukko 7: Yhteenveto kysymyksistä 24-28; oppilaiden näkemykset kemian opettajan auktoriteetista kokeellisten oppilastöiden aikana (1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Oppilaiden näkemykset kemian opettajan auktoriteetista kokeellisten oppilastöiden aikana	Työt		Pojat		Kaikki	
	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta
kunnioitukseni opettajaa kohtaan lisääntyy	3,70	0,64	4,20	0,75	4,00	0,75
luottamukseni opettajaa kohtaan vahvistuu	3,70	0,90	4,33	0,47	4,08	0,74
tottelen opettajaa paremmin	3,80	0,87	3,93	1,06	3,88	0,99
opettajan valta-asema säilyy siitä huolimatta	4,30	0,64	4,27	0,77	4,28	0,72
koen hallitsevani luokkaa opettajan sijasta	1,40	0,66	1,33	0,60	1,36	0,62

Taulukon 7 keskiarvoista muodostettiin pylväsdiaagrammi (kaavio 4) havainnollistamaan tyttöjen ja poikien näkemyksiä oppilastöiden vaikutuksesta kemian opettajan auktoriteettiin.



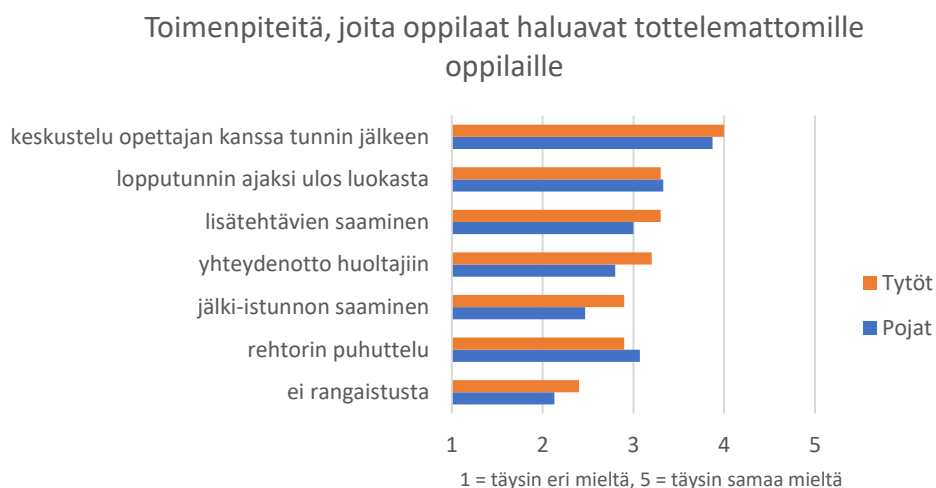
Kaavio 4: Oppilaiden näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista kokeellisten töiden aikana.

Lisäksi kysymysten 36-43 avulla selvitettiin toimenpiteitä, joita oppilaat haluavat tottelemattomille oppilaille. Kysymykset 36-43 analysoitiin tilastollisesti ja niiden yhteenveto on koottu taulukkoon 8.

Taulukko 8: Yhteenvedo kysymyksistä 36-43; toimenpiteitä, joita oppilaat haluavat totelemattomille oppilaille (1 = täysin eri mieltä, 2 = osittain eri mieltä, 3 = ei samaa eikä eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä).

Toimenpiteitä, joita oppilaat haluavat totelemattomille oppilaille	Työt		Pojat		Kaikki	
	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta	keski-arvo	keski-hajonta
rehtorin puhuttelu	2,90	0,83	3,07	0,77	3,00	0,80
ei rangaistusta asiasta	2,40	0,80	2,13	0,96	2,24	0,91
opettajan kanssa puhuminen tunnin jälkeen	4,00	0,45	3,87	0,72	3,92	0,63
yhteydenotto huoltajiin	3,20	0,75	2,80	0,83	2,96	0,82
lisätehtävien saaminen	3,30	0,90	3,00	1,10	3,12	1,03
jälki-istunnon saaminen	2,90	0,83	2,47	0,88	2,64	0,89
oppilaan joutuminen ulos luokasta lopputunnin ajaksi	3,30	1,10	3,33	0,79	3,32	0,93

Taulukon 8 keskiarvojen perusteella tyttöjen ja poikien näkemyksiä halutuista toimenpiteistä totelemattomalle oppilaalle havainnollistettiin pylväsdiagrammin (kaavio 5) avulla.



Kaavio 5: Toimenpiteitä, joita oppilaat haluavat totelemattomille oppilaille.

Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä auktoriteetin kehittämisestä analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Opettajien ja oppilaiden näkemykset luokiteltiin kahteen pääteemaan, joita olivat pedagogisen sisältötiedon kehittäminen ja opettajapersoonan vahvistaminen. Nämä pääteemat sisälsivät useita alaluokkia, jotka on esitetty taulukossa 9.

Taulukko 9: Tekijät, joiden avulla kemian opettajan auktoriteettia voidaan kehittää.

Pedagogisen sisältötiedon (PCK) kehittäminen	Opettajapersoonan vahvistaminen
opetuskokemus ja ikä	ystävällisyys
jatkuva rakentaminen	itsevarmuus
aineenhallinta	luottamus
opetusmenetelmät	ihmistuntemus
ryhmänhallinta	itsetuntemus
koulutus	

11.3.1 Pedagogisen sisältötiedon kehittäminen

Auktoriteettia voidaan tulosten perusteella kehittää pedagogista sisältötietoa (PCK) kehittämällä. Pedagoginen sisältötieto kasvaa puolestaan opetuskokemuksen karttuessa, joten sen kehittäminen on jatkuvaa rakentamista opettajan kyvyn ja oppilaiden tarpeita tyydyttävän opetuksen välillä.^{4,30,32} Pedagogista sisältötietoa voidaan vahvistaa myös yhdistelemällä onnistuneesti erilaisia opetusmenetelmiä osaksi opetusta.³⁹ Lisäksi osallistuminen erilaisiin koulutuksiin sekä kirjallisuuteen perehtyminen auttavat osaltaan parantamaan opettajan aineenhallintaa, ryhmänhallintataitoja ja sitä kautta opettajan pedagogista sisältötietoa.

Tässä tutkimuksessa kaikki opettajat korostivat opetuskokemuksen merkitystä auktoriteetin kehittämisenä. Kaikki haastateltavat kokivat saaneensa kokemuksen kautta monipuolisempia näkemyksiä sekä opetettavaan aiheeseen että ryhmänhallintaan. Tätä tukee myös Gannerudin tutkimus.⁴⁰ Haastateltavat siis kokivat, että kokemuksen kautta he ovat oppineet näkemään, mitkä keinot ovat toimivia ja mitkä keinot puolestaan eivät. Opetuskokemuksen lisäksi kolme haastateltavaa korosti iän vaikuttavan opettajan auktoriteetin kehittymiseen. Opettaja H6 nostaa esille sukupolvien välisen eron ja korostaa sitä, että nuorempana opettajana tuntee nuorisokulttuurin, jolloin auktoriteetin rakentaminen saattaa olla helpompaa.

H6: ... kyllä tää ikäkin sillä lailla tuo sitä auktoriteettia... siinä on se huono puoli, että tää alakulttuuriyhteys katoaa, että sillon kun on nuori, niin voi pelata sillä samalla nuorisokulttuurijutulla, mutta tietystä vaiheesta se täytyy niinku selkeästi löytää joku sellanen aikuisen ja lapsen suhde...

Opettaja H6 omaa pitkän kokemuksen, joten hän kokee elävänsä eri maailmassa kuin nuoret ja on huolissaan siitä, löytääkö hän oppilaiden kanssa yhteistä säveltä. Pellegrinon mukaan vasta- valmistunut opettaja saattaakin päästä nuorekkuutensa ansiosta paremmin osaksi nuorten kulttuuria ja sitä kautta auktoriteetin rakentaminen saattaa olla iäkkäämpää opettajaa helpompaa.³⁰ Vaikka opettajan H6 mukaan nuorempana opettajana auktoriteetin muodostaminen saattaa siis olla helpompaa, kokee hän kuitenkin iän karttumisen kehittävän auktoriteettia.

Kaikki haastateltavat olivat lisäksi sitä mieltä, että auktoriteetin kehittäminen on jatkuvaa rakentamista. Opettajan H2 mukaan auktoriteetti ei ole pysyvä ja opettaja voi esimerkiksi menettää auktoriteettinsa, jos hän ei toimi johdonmukaisesti.

H2: Kyllä se on aiva sellasta jokapäivästä ja ei se auktoriteetti niinku pysy, ellei sitä koko ajan ylläpidetä, että et sä voi yhtäkkiä olla niinku noudattamatta niitä sääntöjä, että eihän se auktoriteetti sitte säilyis.

Opettaja voi menettää auktoriteettinsa, jos hän ei puutu asioihin, joihin hänen kuuluisi puuttua.³ Opettajan H5 mukaan auktoriteetin voikin menettää hyvin helposti, esimerkiksi opettamalla jotain asiaa virheellisesti. Tällöin opettajan H5 mukaan opettaja menettää oppilaiden luottamuksen, jolloin auktoriteetin uudelleenrakentaminen on haastavaa ja aikaa vievää. Auktoriteetisuhde saattaa siis välillä hajota, mutta opettaja yhdessä oppilaiden kanssa pyrkii rakentamaan sitä jälleen uudelleen.¹

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että auktoriteettia voidaan kehittää myös tietoisesti. Opettajan tuleekin jatkuvasti kehittää omaa osaamistaan ja asiantuntijuuttaan.⁴ Opettajan H4 mukaan kirjallisuuden lukeminen ja koulutuksissa käyminen auttavat edistämään sekä aineenhallintaa että pedagogisia taitoja. Viiden haastateltavan mukaan auktoriteettia voidaankin kehittää aineenhallintaa parantamalla. Opettaja H6 esimerkiksi korostaa sitä, että opettajana on tärkeää tietää, mitä opettaa. Tätä varten opettajalla on oltava syvällistä ja laajaa ymmärrystä opetettavasta aiheestaan.³⁹ Aineenhallinnan merkitys nousi esille myös kyselytutkimukseen vastanneiden oppilaiden näkemyksissä. Seitsemän oppilasta koki haluavansa totella opettajaa, jolla on hyvä asiantuntemus opetettavasta aineestaan. Eväsojan ja Harjusen tutkimus on tämän kanssa samoilla linjoilla.⁶

P11: Asiantuntevaa ja muutenkin hyvin opettavaa opettajaa, sillä silloin oppi menee hyvin perille.

Opettajan tulee olla aktiivinen kehittäessään itseään ammatillisesti.⁴⁴⁻⁴⁵ Opettajan H5 mukaan auktoriteettia voidaan puolestaan kehittää erityisesti silloin, kun opettaja kykenee opettamaan asioita monipuolisesti ja erilaisia opetusmenetelmiä hyödyntäen, jolloin oppilaat huomaavat opettajan asiantuntijuuden monimuotoisuuden.

H5: ... kun sä monipuolisesti, erilaisia opetusmuotoja yhdistävässä opetuksessa, niin tulee vielä esille sun asiantuntijuuden moniulotteisuus, joka vaan vahventaa ennestään sitä auktoriteettia.

Opettajan H5 mukaan sisältötiedon ja pedagogisen tiedon yhdistäminen toisiinsa auttavat kehittämään auktoriteettia. Opettaja H1 kokee lisäksi, että pelkän opettajajohtoisen opetuksen avulla oppilaat eivät oppisi luottamaan itseensä. Opettajan H1 mukaan opettajan onkin tärkeä jakaa vastuuta oppilailleen, jolloin opettaja viestii oppilaille luottavansa heihin. Neljän haastateltavan mukaan vastuun jakaminen oppilaalle kehittää opettajan auktoriteettia. Opettaja H1 kokee jakavansa esimerkiksi oppilastöiden aikana oppilaille paljon vastuuta.

H1: ... mä annan selvästi vastuuta paljon ja luotan siihen, että, kun työ on ohjeistettu, niin oppilaat osaa tehdä ja mä pysyn taustalla. Sitä mä oon niinku ite opettajana oppinu ajan myötä aina vain luottamaan oppilaisiini enemmän ja se tuottaa hyviä tuloksia.

Opettaja H1 luottaa oppilaisiinsa ja antaa heidän ratkaista tehtäviä itse. Tällöin oppilaille voidaan tarjota onnistumisen kokemuksia, sillä oppilaat usein kokevat saavansa tunnustusta, kun heille jaetaan vastuuta.³¹ Lisäksi opettajan jakaessa vastuuta oppilaalle, oppilaan vastuuntunto kasvaa ja oppilaalle ei muodostu riippuvuussuhdetta opettajaan.³ Oylerin mukaan vastuun jakamisessa on siis kyse opettajan osoittamasta luottamuksesta oppilaita kohtaan.³⁸ Opettajan H6 mukaan luottamusta oppilaita kohtaan voidaankin osoittaa kurssin suunnittelussa, jolloin oppilaiden mielipiteitä voidaan käyttää apuna kurssisuunnitelman kehittämiseksi.

Kyselytutkimukseen osallistuneiden oppilaiden näkemyksistä voidaan myös päätellä, että oppilaat kokevat vastuun saamisen kehittävän opettajan auktoriteettia. Oppilastöiden aikainen

oppilaille jaettu vastuu lisää oppilaiden kunnioitusta (keskiarvo 4,00) sekä luottamusta (4,08) opettajaa kohtaan (taulukko 7). Lisäksi oppilaat näyttäisivät tottelevan opettajaa paremmin (3,88) silloin, kun heille jaetaan enemmän vastuuta. Vastuun jakaminen ei siis näyttäisi heikentävän opettajan auktoriteettia, sillä oppilaat kokivat opettajan säilyttävän valta-aseman luokassa (4,28) myös kokeellisten töiden aikana (taulukko 7). Oppilaat eivät siis kokeneet hallitsevansa luokkaa opettajan sijaan (1,36). Eräs oppilas perustelikin haluavansa totella opettajaa nimenomaan vastuun saamisen kautta.

T8: Mukavaa ja vastuuta antavaa, silloin on todella tärkeää totella.

Lisäksi kolmen haastateltavan mukaan auktoriteettia voidaan kehittää opettajan ryhmänhallintataitoja parantamalla. Pacen ja Hemmingsin tutkimus on tämän kanssa samoilla linjoilla.¹ Opettajan H2 mukaan hänen auktoriteettinsa on kehittynyt tiukempaan suuntaan, koska nykyään ryhmänhallintaan täytyy kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden ollessa aikaisempaa levottomampia. Opettajan H3 mukaan opettajan on uudelle ryhmälle pidettävää tiukempaa kuria, kun taas tutulle ryhmälle kurinpito voi olla rennompaa. Tätä tukevat aiemmat tutkimukset.²⁹

H3: ... kun ne seiskat tulee, että se lähtötilanne pitää olla selkeä, että se kuri pitää olla siinä alussa erityisesti ja sit sitä voi löysentää kaseihin ja yseihin päin, mutta seiskoilla sitä pitää olla hyvin jämää.

Lisäksi opettaja H1 kokee kokemuksen kautta oppineensa huomaamaan äänenkäytön merkityksen. Hänen mukaansa huutaminen ei ole oikea ratkaisu häiriötilanteiden ratkaisemiseksi, vaan huutamisen sijaan normaali tai jopa rauhallisempi äänenkäyttö on usein parempi vaihtoehto. Opettajan äänenkäyttö kuvaakin suurilta osin opettajan asiantuntijuutta ja kokeneet opettajat usein ymmärtävät äänenkäytön merkityksen.^{28,31} Kiinnittämällä huomiota äänenkäyttöön, opettaja saattaa siis kyetä kehittämään luokanhallintataitojaan ja sitä kautta auktoriteettiaan.

H1: No jotku asiat, mitkä niinku tietää, että on menny pommiin, että nuorena opettajana tuli korotettua ääntä, niin jossain välissä ymmärsin, ettei se auta, enemmän kannattaa vetää henkeä ja odottaa, että porukka rauhottuu ja ottaa sen tilansa ennemmin hiljasuudella ku metelillä. Se on ehkä suurin asia.

Opettaja voi siis vahvistaa auktoriteettiaan hyvän ryhmänhallinnan avulla. Hyvän ryhmänhallinnan opettaja voi puolestaan saavuttaa esimerkiksi johdonmukaisuudella ja järjestyksen ylläpitämisellä. Pacen ja Hemmingsin mukaan sääntöjen ja rutiinien avulla voidaan vahvistaa opettajan auktoriteettia.¹ Tässä tutkimuksessa oppilaat toivoivatkin opettajalta kurinpitoa ja hyvää luokanhallintataittoa. Yhdeksän oppilaan mielestä opettajan hyvä kurinpito vaikuttaa positiivisesti oppilaiden haluun totella opettajaa.

T3: Ole tiukka, mutta älä liian tiukka. Oppilaat haluavat johtohahmon, joka kuuntelee ja ohjaa heitä, eivät diktaattoria, joka tekee vain oman päänsä mukaan.

Kyselytutkimukseen vastanneet oppilaat siis haluavat, että opettaja puuttuu tottelemattoman oppilaan käytökseen (kaavio 5). Oppilaat eivät siis kokeneet, että oppilaan rankaisematta jättäminen (keskiarvo 2,24) olisi toimiva keino (taulukko 8). Toimivin keino puuttua tottelemattoman oppilaan käytökseen oli oppilaiden mukaan opettajan kanssa keskusteleminen tunnin jälkeen (3,92). Oppilaat kokivat, että opettajan kanssa keskusteleminen auttaisi oppilasta ymmärtämään omaa käytöstään ja sen vaikutusta muihin oppilaisiin. Lisäksi oppilaiden mielestä kahdenkeskinen keskustelu opettajan kanssa mahdollistaa sen, että oppilas kuuntelee paremmin opettajan sanoja, sillä oppilaan ei tarvitse yrittää puolustaa itseään kavereidensa edessä. Yarivin tutkimuksessa on saatu samankaltaisia tuloksia.⁵

P12: Oppilas on tilanteessa, jossa ei voi ”puolustautua” sillä on kasvojen opettajan kanssa ja yleensä rupeaa katumaan ja pyytää anteeksi.

Kuten taulukosta 8 nähdään, toiseksi tehokkain keino oppilaan häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen oli oppilaiden mukaan tottelemattoman oppilaan siirtäminen pois luokasta lopputunnin ajaksi (keskiarvo 3,32). Oppilaat perustelivat luokasta ulos joutumista työrauhan säilyttämisellä. Lisäksi lisätehtävien antaminen koettiin oppilaiden mielestä tehokkaaksi keinoksi puuttua häiriköivän oppilaan käyttäytymiseen. Oppilaat perustelivat lisätehtävien antamista hyödyllisenä, koska lisätehtävien tekemisestä ei yleisesti ottaen pidetä. Lisäksi osa oppilaista perusteli lisätehtävien hyödyllisyyttä sillä, että oppilaalla olisi mahdollisuus oppia asiat, joita hän ei välttämättä häiriköinnin vuoksi ole oppinut.

T5: Opettajan kanssa keskustelu ja lisätehtävät → siinä ei ole ketään kenen edessä tarvitsi esittää ja mahdollisuus oppia asiat, jotka tunnilla käytiin.

Tirrin ja Puolimatkan mukaan opettajilla onkin suomalaisen koulutuksen kautta hyvä aineenhallinta ja tiedollinen auktoriteetti, mutta ohjaavan auktoriteetin käytössä opettajilla ilmenee usein haasteita.⁴¹ Tässä tutkimuksessa viiden opettajan mukaan opettajankoulutus ei tarjonnut tarvittavia tietoja ja taitoja auktoriteetin muodostamiseen. Opettajat kokivat, että koulutus tarjosi hyvän aineenhallinnan, mutta ryhmänhallintaan opettajat olisivat kaivanneet lisää harjoitusta. Tirrin ja Puolimatkan mukaan opettajankoulutuksessa tulisikin harjoitella enemmän auktoriteetin käyttöä konfliktitilanteissa.⁴¹

H5: ... kyllä nämä arjenhallinta, oppituntikontaktin hallinta niin siihen, ainakaan siihen aikaan, kun pedagogisia tein, niin siihen ei kiinnitetty riittävästi huomiota.

Auktoriteettia voidaan siis kehittää pedagogista sisältötietoa kehittämällä, mikä tapahtuu suurilta osin opetuskokemuksen karttuessa. Lisäksi opettajan tulee jatkuvasti kehittää itseään ammatillisesti, mikä onnistuu esimerkiksi erilaisten koulutusten tai kirjallisuuden lukemisen avulla. Tällöin opettaja kykenee kehittämään aineenhallintaansa, opetustapojaan tai ryhmänhallintataitojaan.

11.3.2 Opettajapersoonan vahvistaminen

Pedagogisen sisältötiedon lisäksi auktoriteettia voidaan tulosten perusteella kehittää opettajapersoonaa vahvistamalla. Suurin osa kyselytutkimukseen vastanneista oppilaista korostikin opettajan persoonaan liittyviä piirteitä perustellessaan, millaista opettajaa he haluavat totella. Oppilaiden mukaan opettajan tulee olla ystävällinen ja mukava, jotta he haluavat totella opettajaa.

P13: Mukavaa ja rentoa koska he ovat parhaita opettajia.

Eväsojan ja Keskisen mukaan opettajan luonteen tuleekin olla miellyttävä, jotta oppilaat haluavat totella opettajaa.⁶ Lisäksi kyselytutkimuksen oppilaiden mukaan molemminpuolinen kunniointi vaikuttaa oppilaiden haluun totella opettajaa.

Opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen muodostamiseen edellytetään opettajalta itsetuntoa ja itsevarmuutta.³ Opettajan H5 mukaan kokemus ja ikä ovat vaikuttaneet hänen itsevarmuuteensa ja sitä kautta auktoriteetin kehittymiseen. Tämän vuoksi opettaja H5 kokee, ettei

enää aktiivisesti pohdi omaa auktoriteettiaan. Opettajat H1 ja H6 ovat tämän kanssa samoilla linjoilla. Heillä on takanaan jo pitkä opetuskokemus, jolloin he luottavat jo omaan auktoriteettiinsa. Opettajat H1, H5 ja H6 tuntevat siis itsensä todennäköisesti jo hyvin ja opetuskokemus on varmasti auttanut heitä kasvamaan opettajina. Itsevarmuus nimittäin kehittyy opettajauran aikana erilaisten kokemusten ja lisääntyneen ammattitaidon myötä.³ Opettajan H2 mukaan hyvä ammattitaito takaakin opettajan itsevarmuuden, mikä osaltaan kehittää auktoriteettia.

H2: Se opettaja on itsevarma siitä opetettavasta aineesta niin se luo sitä varmuutta ja kehittää sitä auktoriteettia...

Opettajat käyttävät siis itsevarmuutta eli persoonallista vaikutusvaltaansa auktoriteetin vahvistamiseksi. Opettajat hyödyntävät henkilökohtaisia varojaan, kuten karismaa, viehätysvoimaa ja jopa heikkouksien tunnustamista, jotta he saavat oppilaat suostumaan yhteistyöhön.¹ Opettajan H4 mukaan oppilaat huomaavatkin, jos opettajan on epävarma, jolloin oppilaiden luottamus opettajaa kohtaan heikkenee ja oppilaat kokevat itsensä turvattomaksi.

H4: ... jos sä oot epävarma, niin ne [oppilaat] kokee itsensä turvattomaksi ja silloin ne ei luota, että niillä olis turvallinen olo.

Opettajan tulee siis kehittää itsevarmuuttaan, jolloin hän voi kehittää myös luottamuksen rakentamista. Opettajan H4 mukaan luottamusta ja toisten ymmärtämistä voidaankin parantaa ihmistuntemuksen avulla, joka muodostuu osaltaan kokemuksen kautta. Opettajan H4 mukaan ihmistuntemusta voidaan kuitenkin edistää myös erilaisten koulutusten avulla.

H4: ... semmosta ihmistuntemusta, se karttuu iän myötä ja sitä voi kehittää erilaisilla koulutuksillakin ja semmonen, että on tietosesti läsnä, se on oppilaalle tärkeätä, että se kokee tulevansa kohdatuksi.

Opettajan H4 mukaan opettajan tulee olla lisäksi läsnä ja osoittaa oppilaille välittävänsä heistä. Jotta opettaja voi kehittää ihmistuntemusta, on hänen kehitettävä ensin omaa itsetuntemustaan. Itsensä tuntemista pidetäänkin usein avaintekijänä opettajaksi kasvamisessa.⁴³ Haastateltavien näkemyksissä nousikin esille myös itsetuntemuksen parantaminen. Opettajan H6 mukaan opettajan tulisi tutustua itseensä ja omaan opettajapersoonsa. Hänen mukaansa opettajan tulisi

löytää itsestään vahvuuksia, joita opettaja voisi hyödyntää opetuksessaan. Vastaavasti opettajan tulisi tunnistaa heikkoutensa, hyväksyä ne ja tarvittaessa yrittää kehittää niitä.

H6: ...tekee sellasta matkaa omaan itseensä ja persoonaansa, että mikä minä oikain olen ja mitä minä osaan, mitkä on minun heikot kohdat ja miten niitä voisisitten niinku tehdä vähemmän heikoiks... ja yrittää hyödyntää niitä vahvuuksia...

Auktoriteetti liittyy siis suurilta osin opettajan persoonaan, joten jokaisen opettajan on löydettävä oma tapansa opettaa. Opettajan tulee siis uskoa omaan tekemiseensä, oppilaisiinsa ja auktoriteettisuhteen jatkuvan rakentamisen kannattavuuteen. Auktoriteetin kehittämisessä olennaista onkin opettajaksi kasvaminen. Opettaja ei nimittäin ole koskaan täysin valmis, vaan opetustyö nähdään koko eliniän jatkuvana oppimisprosessina.⁴⁴

12 POHDINTA

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymyksiin, pohditaan tutkimuksen merkityksellisyyttä, luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

12.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, mitä auktoriteetti tarkoittaa kemian opettajien ja oppilaiden näkemysten perusteella. Kirjallisuuden perusteella auktoriteetissa on kyse vähintään kahden henkilön välisestä vuorovaikutussuhteesta, jossa toisella osapuolella on toista enemmän valtaa.^{1,15-17} Tässä tutkimuksessa auktoriteetin vuorovaikutuksellinen luonne ilmeni tulosten taustalla, mutta auktoriteetin katsottiin ensisijaisesti olevan sidoksissa henkilön persoonaan ja asiantuntijuuteen. Opettajan helposti lähestyttävän olemuksen koettiin esimerkiksi edesauttavan hyvien vuorovaikutussuhteiden luomista. Asiantuntijuuden rooli nousi puolestaan esille opettajan hyvänä aineenhallintana ja kykynä perustella asioita, joka on myös kirjallisuuden mukaan eräs kriteeri auktoriteetille.^{19,21}

Oppilaiden näkemysten mukaan auktoriteettisuhteessa katsottiin olevan kyse valta-asettelusta. He eivät kuitenkaan kokeneet opettajan vallankäytön olevan väärinkäytettyä. Opettajat eivät

puolestaan korostaneet vallankäytön merkitystä ja he liittivät vallan väärinkäytön, erityisesti pelon tunteen auktoriteetin väärinkäyttöön. Tämän perusteella opettajat saattavat siis jopa vältellä vallankäyttöä, sillä he saattavat pelätä käyttävänsä valtaansa väärin. Opettajien tulisikin kenties olla tietoisempia vallankäytöstä ja sen merkityksestä. Auktoriteettisuhteessa on nimitäin kyse valta-asettelusta, jolloin opettajat saattaisivat olla tehokkaampia, jos he osaisivat käyttää valtaa hyödykseen.^{6,19,22}

Auktoriteetti koettiin kuitenkin opetustyön kannalta tarpeelliseksi, nimenomaan ryhmänhallinnan kannalta. Kemian opettajan koettiin tarvitsevan auktoriteettia ryhmänhallinnassa, erityisesti kokeellisten töiden aikana, jolloin oppilaat saattavat myös hyväksyä opettajan auktoriteetin helpommin. Haastateltavat kokivat auktoriteetin siis pääosin positiivisena asiana. Kirjallisuuden mukaan auktoriteetti herättää kuitenkin yleensä negatiivisia tunteita.^{1,3,7,23} Eroavaisuutta voi selittää se, että tässä tutkimuksessa opettajat liittivät auktoriteetin automaattisesti opetustyöhön, jolloin auktoriteetti nähtiin tarpeellisena ja sitä kautta todennäköisesti positiivisena asiana. Toisaalta kirjallisuudessa ei välttämättä ole uusinta tietoa, sillä maailma muuttuu nopeaan tahtiin ja ulkomailla kurinpidolliset menetelmät saattavat olla vielä hyvin erilaisia kuin Suomessa. Suomessakin kurinpidolliset menetelmät ovat muuttuneet vasta 1980-luvulla.⁶⁴

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin puolestaan sitä, miten kemian opettajan auktoriteetti muodostuu sekä kemian opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Tulosten perusteella opettajan auktoriteetin katsottiin muodostuvan opettajan aseman, persoonan ja ammattitaidon avulla. Opettajan aseman vaikutus auktoriteetin muodostumiseen oli opettajien näkökulmasta vähäinen. Oppilaat puolestaan kokivat opettajan aseman merkittävänä tekijänä auktoriteetin muodostumisessa, jolloin oppilaat kokivat opettajan ainakin osittain traditionaalisena auktoriteettina. Tällöin opettajan auktoriteetti rajoittuu lähinnä koulumaailmaan, jolloin opettajalla ei ole valtaa vaikuttaa oppilaan henkilökohtaisiin asioihin ilman oppilaan suostumusta.

Opettajan persoonaan liitettiin opettajan ulkoinen olemus sekä turvallisten ja luotettavien vuorovaikutussuhteiden luominen. Auktoriteetin tulee siis perustua opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen.²⁶ Tulosten perusteella auktoriteettisuhteen voidaan katsoa muodostuvan molemminpuolisen kunnioituksen ja luottamuksen avulla. Nämä ovat myös kirjallisuuden perusteella avaintekijöitä auktoriteetin rakentamisessa.^{10,15,30-31} Oppilaat siis kokivat kunnioittavansa opettajaa, vaikka kirjallisuuden perusteella erityisesti nuorten henkilöiden keskuudessa auktoriteetin kunnioituksen merkitys on vähentynyt.⁵ Tässä tutkimuksessa oppilaat

kokivat opettajan auktoriteetin tarpeelliseksi, mikä saattoi osaltaan lisätä oppilaiden kunnioitusta opettajaa kohtaan. Oppilaiden luottamusta ja kunnioitusta voikin saavuttaa toimimalla omaan persoonaan kuuluvalla tavalla. Opettajan tulee lisäksi osata luoda luokkaan turvallisuutta erityisesti kokeellisten töiden aikana. Tällöin oppilaat saattavat olla epävarmempia itsensä, jolloin opettajan tulee toimia asiantuntevana sekä oppilaita rohkaisevana ja ohjaavana henkilönä. Opettajan auktoriteetin tavoitteena on siis tarjota oppilaille taitoja ja tietoja, jotta he oppisivat.¹⁵

Opettajan auktoriteetin muodostumiseen vaikuttaa tulosten perusteella myös opettajan ammattitaito, johon katsottiin kuuluvan opettajan hyvä aineenhallinta sekä hyvät ryhmänhallintataidot. Nämä luovat pohjaa oppilaiden hyväksymälle opettajan auktoriteetille.⁴ Oppilaiden tottelemisen taustalla on tulosten perusteella siis oppilaiden halu oppia, jolloin opettajan hyvä ammattitaito tehostaa osaltaan oppimista. Oppimisprosessissa hankitaan tietoa osaavammalta lähteeltä, jolloin opettajan auktoriteetin muodostuminen on melkein väistämätöntä.²⁶ Hyvä aineenhallinta auttaa lisäksi ryhmänhallinnassa, jolloin auktoriteetin avulla voidaan sujuvoittaa tunnin kulkua. Ryhmänhallinnan voi muodostaa puolestaan luomalla sääntöjä ja noudattamalla niitä johdonmukaisesti. Tätä pidetäänkin välttämättömänä opettajan auktoriteetin luomisen kannalta.^{4,9,31} Lisäksi ilman auktoriteettia oppilaita olisi vaikea kontrolloida, koska oppilaat ottaisivat luokan hallintaansa.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, miten kemian opettajan auktoriteettia voidaan kehittää. Sekä opettajien että oppilaiden näkemyksissä nousi esille pedagogisen sisältötiedon kehittäminen ja opettajapersoonan vahvistaminen. Pedagogisen sisältötiedon katsottiin kehittyvän opetuskokemuksen myötä. Opetuskokemuksen myötä opettajat kokivat saaneensa monipuolisempia näkemyksiä opetettavaan aiheeseen ja ryhmänhallintaan. Aineenhallinnan ja ryhmänhallintataitojen parantaminen nähtiin siis myös auktoriteetin kehittämisenä. Haastateltavat kokivat parantaneensa aineenhallintaa ensisijaisesti aineenopettajankoulutuksessa, jossa luotiin hyvä perusta aineenhallinnalle. Haastateltavat olisivat kuitenkin toivoneet enemmän ryhmänhallintataitojen harjoittelemista koulutuksensa aikana. Tämä voisikin olla eräs kehittämisen kohde aineenopettajankoulutuksessa.

Opettajat kokivat voivansa kehittää pedagogista sisältötietoa erilaisten koulutusten tai kirjallisuuteen perehtymisen avulla. Monipuoliset opetustavat ja niistä seurannut vastuun jakaminen oppilaille koettiin auktoriteetin kehittämisen kannalta positiivisena asiana. Vastuunjakamisen

avulla pyritään osoittamaan luottamusta oppilaita kohtaan. Lisäksi tulosten perusteella oppilaat selkeästi arvostavat opettajaa, joka osaa ylläpitää järjestystä. Oppilaat arvostivat hyvää kurinpitoa ja työrauhaa. Opettaja voikin kehittää ryhmänhallintaa ennaltaehkäisemällä häiriötilanteita, toimimalla johdonmukaisesti tai keskustelemalla häiriköivän oppilaan kanssa tunnin jälkeen.

Tulosten mukaan opettajapersoonaa voidaan vahvistaa kokemuksen ja iän myötä, jolloin itsevarmuus myös kehittyy. Itsevarmuutta tarvitaan erityisesti auktoriteettisuhteen jatkuvaan rakentamiseen.^{1,3} Opettajapersoonaa voidaan lisäksi vahvistaa itsetuntemusta ja ihmistuntemusta kehittämällä. Näiden kehittämisen apuna toimii kokemus, mutta myös koulutukset sekä itseensä perehtyminen. Olennaisinta opettajan auktoriteetin kehittämisessä onkin löytää oma tapansa opettaa ja tutustua omaan persoonansa. Tällöin opettaja kykenee hyödyntämään omia vahvuuksiaan ja kehittämään omia heikkouksiaan. Opettajaksi kasvaminen liittyy siis olennaisesti auktoriteetin kehittämiseen ja auktoriteetin kehittäminen nähdään prosessina, joka jatkuu koko opettajauran ajan.

12.2 Tutkimuksen merkittävyys

Tätä tutkimusta voidaan pitää merkittävänä, sillä auktoriteetti liittyy olennaisena osana opettajana toimimiseen. Yleisesti ottaen ymmärrys auktoriteetista ja sen merkityksestä on melko vähäistä,²⁻³ joten tämän tutkimuksen avulla voidaan kemian opettajalle ja opettajaksi opiskelevalle tarjota kattava ja monipuolinen kokonaiskuva auktoriteetista. Auktoriteetilla on suuri merkitys onnistuneen, tehokkaan ja motivoivan opetuksen kannalta.¹ Tämän tutkimuksen avulla voidaan kehittää lukijan ymmärrystä auktoriteetista ja sen merkityksestä. Lisäksi lukija saa tietoa siitä, miten auktoriteetti muodostuu ja miten auktoriteettia voidaan kehittää. Tämän tutkimuksen avulla voidaan tarjota tietoa auktoriteetin kehittämisestä, jotta kemian opettajat ja opettajaksi opiskelevat voivat tarvittaessa kehittää omaa opetustaan. Koska auktoriteetti on suurilta osin persoonallinen asia, lukija voikin poimia omaan persoonaansa sopivia ideoita auktoriteettinsa kehittämiseksi. Lisäksi lukija voi reflektoida omia auktoriteettiin liittyviä kokemuksiaan ja sitä kautta pyrkiä kehittämään omaa auktoriteettiaan. Kaikille opettajille toimivaa yhteistä toimintamallia auktoriteetin kehittämisestä ei voida muodostaa, sillä toiselle opettajalle sopiva toimintatapa ei välttämättä ole sopiva toimintatapa jollekin toiselle opettajalle.

Toisaalta tämän tutkimuksen avulla voidaan auttaa opettajankoulutuksen kehittämisessä. Tutkimuksen kirjallisen ja kokeellisen osan perusteella opettajilla näyttäisi olevan haasteita auktoriteetin muodostamisessa, erityisesti ryhmänhallintaan liittyvissä tilanteissa. Lisäksi auktoriteetin ja sen merkityksen käsittely on melko vähäistä kasvatusalaan liittyvissä koulutuksissa tai tutkimuksissa.² Tämän perusteella opettajankoulutuksessa voitaisiinkin keskustella auktoriteetista enemmän. Auktoriteetista keskusteleminen auttaisi osaltaan saamaan paremman ymmärryksen auktoriteetista ja sen tarpeellisuudesta.¹ Lisäksi koulutuksen aikana voitaisiin harjoitella erilaisia ryhmänhallinta- ja konfliktitilanteita. Tirrin ja Puolimatkan mukaan auktoriteettia ja sen käyttöä moraalisisissa konfliktitilanteissa tulisikin käsitellä enemmän opettajankoulutuksessa.⁴¹ Konfliktitilanteet voisivat esimerkiksi olla hypoteettisia, jolloin voitaisiin keskustella tai näytellä tilanteeseen toimiva ratkaisu, sillä opetustilanteessa opetusharjoittelijalla saattaa olla vielä haasteita aineenhallinnassa, jolloin hänen huomionsa saattaa kiinnittyä ryhmänhallinnan sijasta opetuksen sisällölliseen puoleen. Toisaalta konfliktitilanteita olisi hyvä päästä harjoittelemaan myös jo opetusharjoittelun aikaisilla oppitunneilla. Lisäksi opetusharjoittelijoita voitaisiin neuvoa oppituntien observointeihin liittyen. Opetusharjoittelijat saattavat usein observoida opettajan toimia häiriötilanteissa, mutta tämän sijaan tulisikin observoida opettajan toimia, jotka auttavat ennaltaehkäisemään näiden häiriötilanteiden muodostumista.²⁸

12.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, jotta tutkimus olisi eettisesti hyväksyttävää.⁵⁹ Laadullisessa tutkimuksessa eettiset tutkimusongelmat liittyvät usein tutkittavien informointiin, aineiston keruuseen, tulosten analysointimenetelmiin ja raportointiin sekä anonymiteettiin. Tässä tutkimuksessa sekä haastateltavia että kyselytutkimukseen osallistuneita oppilaita informoitiin tutkimuksesta. Molemmille tutkimuskohteille selvitettiin tutkimuksen tarkoitusta ja toteutusta sekä tulosten analysointitapaa. Lisäksi tarvittavat tutkimusluvut kyselytutkimusta varten selvitettiin rehtorilta, oppilaiden opettajalta ja oppilaiden huoltajilta. Kaikki tutkimushenkilöt osallistuivat myös vapaaehtoisesti tutkimukseen. Tutkimushenkilöistä muodostettiin lisäksi kirjain- ja numerolyhenteet anonymiteettisyyden säilyttämiseksi. Nämä tekijät lisäävät siis osaltaan hyvää eettistä toimintaa. Lisäksi tulosten analysointimenetelmiä on pyritty kuvaamaan tarvittavalla tarkkuudella, jotta tutkimuksesta ilmenee, miten tuloksia on esitetty ja miten johtopäätöksiin on päädytty. Tulosten raportoinnissa on pyritty johdonmukaisuuteen, selkeyteen ja perusteltavuuteen tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden

takaamiseksi. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaankin parantaa tutkijan tarkan selostuksen avulla siitä, miten tutkimus on toteutettu.⁵⁸ Tässä tutkimuksessa on siis pyritty avaamaan lukijalle sitä, miten tutkimus on toteutettu, miten käytettävät tutkimusmenetelmät ja tutkimuskohteet on valittu sekä miten tuloksia on analysoitu.

Validiteetti ja reliabiliteetti ovat keskeisiä käsitteitä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa.⁵⁷ Reliabiliteetti kuvaa sitä, kuinka luotettavasti ja toistettavasti käytetty tutkimusmenetelmä kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen reliabiliteettia on haastava arvioida. Reliabiliteetti voidaan nimittäin todeta, jos esimerkiksi eri tutkimuskerroilla päästään samaan tulokseen.⁵⁸ Koska tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oli ihmisten näkemykset, saadaan todennäköisesti eri tutkimuskerroilla hieman erilaisia tuloksia riippuen tutkittavista henkilöistä tai tutkimusympäristöstä. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tuloksia ei pyritäkään yleistämään.

Validiteetilla tarkoitetaan puolestaan sitä, kuinka hyvin käytettävä tutkimusmenetelmä kykenee mittamaan juuri sitä, mitä halutaan tutkia.⁵⁷ Tässä tutkimuksessa validiteettia voidaan siis arvioida kyselylomakkeen ja haastattelurungon kyvyllä mitata haluttua asiaa. Saatiinko kyselylomakkeen avulla siis selville oppilaiden oikeita näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista? Hirsjärven *et al.* mukaan kyselylomakkeen on oltava selkä ja kysymysten muotoilulla saattaa olla suuri merkitys kysymyksen ymmärtämisen kannalta.⁵⁸ Lyhyet ja kaksoismerkityksiä välttävät kysymykset ovat usein helpoimmin ymmärrettävissä. Tässä tutkimuksessa kyselylomake pyrittiinkin muotoilemaan mahdollisimman tiiviiseen ja selkeään muotoon. Lisäksi jokaisen kysymyksen avulla pyrittiin selvittämään ainoastaan yhtä asiaa kerralla. Monivalintakysymyksissä oli myös vaihtoehto ei samaa eikä eri mieltä. Tämän avulla huomioitiin oppilaiden mahdollinen mielipiteettömyys asiaan, jolloin Hirsjärven *et al.* mukaan vältytään vääristyneiltä vastauksilta.⁵⁸ Ihmiset usein vastaavat monivalintoihin, vaikka heillä ei olisikaan mielipidettä asiaan. Nämä tekijät lisäävät osaltaan kyselylomakkeen validiutta.

Toisaalta kyselylomakkeessa oli samaa mieltä tai eri mieltä -väitteitä, joita Hirsjärven *et al.* mukaan tulisi välttää, sillä ihmisillä on taipumus valita vaihtoehto, jonka he arvelevat olevan suotuisa.⁵⁸ Tämän perusteella oppilaiden vastaukset eivät välttämättä täysin kuvaa heidän omia mielipiteitään. Lisäksi avoimissa kysymyksissä esiintyi paljon vastauskatoa ja vastaukset jäivät usein hyvin lyhyiksi, jolloin avointen kysymysten avulla ei saatu kovin syvällistä informaatiota. Avointen kysymysten haasteena voikin olla vastausten lyhyys tai vastausten puuttuminen.⁵⁸

Kyselylomakkeen sijaan oppilaita olisikin voitu haastatella. Valmiit vastausehdot eivät välttämättä tuo esille oppilaiden oikeita näkemyksiä aiheesta. Oppilaiden haastattelut olisivat myös saattaneet tarjota mahdollisuuden syvällisempään analyysiin, sillä kyselylomakkeen pohjalta oppilaiden näkemykset jäivät tässä tutkimuksessa melko pintapuolisiksi. Tutkimuksen validiutta olisi siis kenties voinut parantaa välttämällä samaa mieltä tai eri mieltä -väittämiä tai haastattelemalla oppilaita.

Toisena tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua, johon saattaa liittyä eettisiä ongelmakohtia ja validiteettia heikentäviä asioita.⁵⁸ Haastateltava saattaa kokea haastattelutilanteen uhkaavana tai pelottavana. Turvallisen haastatteluympäristön luomiseksi haastattelun alussa haastateltavalle kerrottiin tutkimuksesta, sen tavoitteista ja toteuttamisesta. Haastateltavalle kerrottiin myös haastattelun etenemisestä ja haastattelu pyrittiin suorittamaan haastateltavan tarpeet huomioiden. Haastattelun alussa esitettiin helpompia kysymyksiä, jotta haastateltava voisi rentoutua ja tuntea olonsa turvalliseksi. Haastattelun luotettavuutta saattaa kuitenkin heikentää haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia.⁵⁸ Haastateltavien henkilökohtaiset kokemukset eivät siis välttämättä nouse esille sellaisinaan, vaan haastateltavat saattavat muuttaa kokemuksiaan positiivisempaan valoon.

Haastatteluaineisto on tilanne- ja kontekstisidonnainen.⁵⁸ Haastateltavien vastaukset saattavat siis olla erilaisia erilaisessa ympäristössä tai tilanteessa, minkä vuoksi tulosten yleistämisessä tulee olla varovainen. Lisäksi haastateltaville ei annettu etukäteen tietoa haastattelukysymyksistä, joten haastateltavat eivät olleet valmistautuneita haastatteluun. Tällöin haastateltavien vastaukset olivat siis tilannesidonnaisia. Haastateltavien vastaukset olisivat saattaneet olla erilaisia, jos he olisivat etukäteen voineet pohtia haastattelukysymyksiä. Tässä tutkimuksessa haastateltavien ensimmäisenä mieleen nousseet ajatukset saattavat olla vahvasti esillä. Haastattelun validiutta saattaa heikentää myös kysymysten muotoilu.⁶⁰ Tässä tutkimuksessa haastattelukysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman avoimiksi, mutta tarkentavat kysymykset ovat saattaneet ohjata haastateltavien näkemyksiä. Tällöin haastateltavien omat näkemykset auktoriteetista ovat saattaneet vääristyä ja haastateltavien omat näkemykset eivät välttämättä olekaan niin vahvasti edustettuina haastateltavien vastauksissa.

Pattonin mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa triangulaation avulla.⁶¹ Triangulaatiossa on kyse siitä, että yhdistellään erilaisia tutkimusmenetelmiä ja lähestymistapoja, jotta saadaan laajempi ja monimuotoisempi näkemys tutkittavasta aiheesta.

Triangulaatiota voidaan tehdä hyödyntäen menetelmä-, aineisto-, tutkija- tai teoriatriangulaatiota. Tutkimusaineistoon liittyvässä triangulaatiossa tutkimusaineistoa kerätään eri tiedonlähteistä. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin sekä opettajilta että oppilailta, jotta auktoriteettisuhteesta saatiin kattavampi näkemys. Tämän perusteella voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota luotettavuuden parantamiseksi. Menetelmätriangulaatiossa hyödynnetään puolestaan useita erilaisia tiedonkeruumenetelmiä, jolloin yleensä pyritään hyödyntämään sekä laadullista että määrällistä lähestymistapaa.⁶¹ Lisäksi menetelmätriangulaatiossa luotettavuutta voidaan parantaa sekä menetelmän sisällä että eri menetelmien välillä.⁵⁹ Oppilaille tehtävässä kyselytutkimuksessa yhdistyy sekä laadullinen että määrällinen lähestymistapa, sillä sama kysymys esitettiin sekä avoimien että suljettujen kysymysten avulla. Tällöin on kyse menetelmätriangulaatiosta.

Lisäksi eräänä luotettavuuden arviointiin vaikuttavana tekijänä voidaan pitää tutkimuksen otoskokoja. Tässä tutkimuksessa otoskoot ovat varsin pieniä, sillä haastattelututkimukseen osallistui kuusi opettajaa ja kyselytutkimukseen 25 oppilasta. Otoskoon perusteella tuloksia ei voida siis yleistää. Vaikka haastatteluun osallistuneet opettajat olivat jo kokeneita opettajia, ei opettajien näkemyksiä voida siis yleistää koskemaan kaikkien kokeneiden opettajien näkemyksiä. Lisäksi kyselytutkimukseen osallistuneet oppilaat saattoivat pohtia auktoriteettia ainoastaan yhden kemian opettajan näkökulmasta, jos heillä ei ole aikaisemmin ollut muita kemian opettajia. Tällöin oppilaiden näkemykset kemian opettajan auktoriteetista saattavat liittyä suurilta osin opettajan persoonaan. Samalta ryhmältä olisi voitu nimittäin saada erilaisia näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista, jos kaikilla oppilailta olisi ollut eri kemian opettaja. Vaikka tutkimustulokset eivät ole yleistettävissä, tarjoavat ne näkemyksiä siitä, miten opettaja voi rakentaa ja kehittää omaa auktoriteettiaan. Koska auktoriteetti on suurilta osin persoonallinen asia, voi jokainen lukija poimia tästä tutkimuksesta omaan persoonaan sopivia keinoja auktoriteetin muodostamista tai kehittämistä varten.

12.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa opettajille ja oppilaille tehtävällä samanlaisella tiedonkeruumenetelmällä. Jos oppilaille ja opettajille olisi teetetty esimerkiksi kyselylomake, jossa molemmilta tutkimuskohteilta olisi kysytty samat kysymykset, olisi tulosten vertailtavuus ollut helpompaa. Mahdollinen jatkotutkimus voisikin keskittyä opettajien ja oppilaiden

näkemyksen vertailuun. Tällöin saataisiin ehkä totuudenmukaisempaa tietoa siitä, missä määrin eri tekijät vaikuttavat opettajien ja oppilaiden näkemysten perusteella opettajan auktoriteettiin.

Mahdollinen jatkotutkimus voisi keskittyä myös oppilaiden näkemysten tutkimiseen. Kyselytutkimuksen sijaan oppilaita voitaisiin haastatella, sillä tässä tutkimuksessa kyselytutkimuksen avulla ei välttämättä saatu täysin luotettavia tuloksia ja oppilaiden näkemykset jäivät melko pintapuolisiksi. Tämän vuoksi oppilaiden haastattelut antaisivat todennäköisemmin syvällisempää tietoa ja oppilaiden oma ääni pääsisi paremmin kuulluksi. Vastaavasti voitaisiin tutkia tarkemmin, miten tyttöjen ja poikien näkemykset eroavat toisistaan. Lisäksi oppilaiden iän vaikutus oppilaan näkemyksiin opettajan auktoriteetista olisi mielenkiintoinen tutkimuksen kohde, sillä haastateltavien mukaan opettajan täytyy muodostaa auktoriteetti eri tavalla eri ikäisille.

Mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde olisi opettajan vallan vaikutus auktoriteettiin. Tässä tutkimuksessa valta ei noussut haastateltavien näkemyksissä merkittäväksi tekijäksi auktoriteetin muodostumisessa, mutta auktoriteetisuhteessa on kuitenkin kyse aina jossain määrin vallasta. Tämän vuoksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajat kokevat vallankäytön ja osaatko he käyttää sitä oikealla tavalla hyödykseen auktoriteetin muodostamisessa, sillä opettajat saattaisivat olla tehokkaampia opettamaan, jos he osaisivat käyttää valtaa hyödykseen.²²

Toisaalta mahdollinen jatkotutkimus voisi keskittyä aineenopettajankoulutuksen kehittämisen tutkimiseen. Jatkotutkimuksessa voitaisiin tutkia, onko jo aineenopettajankoulutuksen aikaisella ryhmänhallintataitojen harjoittamisella jonkinlaista hyötyä aineenopettajaopiskelijoiden auktoriteetin muodostamisen kannalta. Voisiko aineenopettajaopiskelijoille tarjota siis jo koulutuksen aikana monipuolisempia ryhmänhallintataitoja ja sitä kautta auttaa opiskeluvaiheessa olevia aineenopettajia muodostamaan auktoriteettiaan ja tarvittaessa jo koulutuksen aikana kehittämään auktoriteettiaan?

13 LÄHTEET

1. Pace, J. L. ja Hemmings, A., Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research, *Review of Educational Research*, **2007**, 77(1), 4-27.
2. Macleod, G., MacAllister, J. ja Pirrie, A., Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships, *Oxford Review of Education*, **2012**, 38(4), 493-508.
3. Harjunen, E., *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*, Painosalama, Turku, 2002.
4. Kyriacou, C., *Effective teaching in schools: theory and practice*, 3. painos, Nelson Thornes, Cheltenham, 2009.
5. Yariv, E., Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority, *School Psychology International*, **2009**, 30(1), 92-111.
6. Eväsoja, H. ja Keskinen, S., Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä, Teoksessa Keskinen, S. (toim.), *Valta, Kilpailu ja Kiusaaminen Opettajan Työssä*, Helsinki: OKKA-säätiö, 2005, 12-65.
7. Pace, J. L. ja Hemmings, A., Understanding classroom authority as a social construction. Kirjassa: Pace, J. L. ja Hemmings, A. (toim.), *Classroom authority: Theory, research, and practice*, Routledge, Mahwah, 2006, ss. 1-31.
8. Oxford English Dictionary, <http://www.oed.com/> (5.9.2018).
9. Puolimatka, T., *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat, Minuuden rakentamisen filosofia*, 2. painos, Kariston Kirjapaino, Hämeenlinna, 2010.
10. Metz, M. H., *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*, University of California Press, 1979.
11. Kirjavainen, H., Moraali, motivaatio ja yhteiskunta: johdatus eräisiin motivaatioteoreettisiin sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin, *Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja*, Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, 1996.
12. Saloviita, T., *Työrauha luokkaan*, 3. uudistettu painos, PS-Kustannus, Juva, 2014.
13. Lechniak, M., JM bocheński's method of philosophical analysis and contemporary applied ontology, *Studies in East European Thought*, **2013**, 65(1-2), 17-26.
14. Bochenski, I. M.-J., An analysis of authority. Kirjassa: Adelman, J. F. (toim.), *Authority*, M. Nijhoff, Haag: Alankomaat, 1974, ss. 56-85.

15. Harjunen, E., How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching*, **2009**, 15(1), 109-129.
16. Mullooly, J. ja Varenne, H., Playing with pedagogical authority. Kirjassa: Pace, J. L. ja Hemmings, A. (toim.), *Classroom authority: Theory, research, and practice*, Routledge, Mahwah, N.J., 2006, ss. 62-86.
17. Tisak, M. S.; Crane-Ross, D.; Tisak, J. ja Maynard, A. M., Mothers' and teachers' home and school rules: Young children's conceptions of authority in context, *Merrill-Palmer Quarterly*, **2000**, 46(1), 168-187.
18. Wills, J. S., Authority, culture, context: Controlling the production of historical knowledge in elementary classrooms. Kirjassa: Pace, J. L. ja Hemmings, A. (toim.), *Classroom authority: Theory, Research, and Practice*, Routledge, Mahwah, 2006, ss. 33-61.
19. Meri, M., *Ole oma itsesi: reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsinki, 1998.
20. Vikainen, I., *Pedagoginen auktoriteetti*, Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turku, 1984.
21. Bauman, Z. ja May, T., *Thinking sociologically*, 2. painos, Blackwell Publishing, Malden, Massachusetts, 2004.
22. Hersey, P. ja Blanchard, K. H., *Management of organizational behavior: utilizing human resources*, 5. painos, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1988.
23. Buzzelli, C. ja Johnston, B., Authority, power, and morality in classroom discourse, *Teaching and Teacher Education*, **2001**, 17(8), 873-884.
24. Finlex, Perusopetuslaki 21.8.1998/628, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P36> (11.12.2018).
25. Opetushallitus, *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*, 4. painos, Next Print, Helsinki, 2016.
26. Burbules, N. C., Authority and the tragic dimension of teaching. Kirjassa: Garrison, J. W.; Garrison, J. ja Rud Jr., A. G. (toim.), *The Educational Conversation: Closing the Gap*, SUNY Press, Albany, State University of New York, 1995, ss. 29-40.
27. Kansanen, P. ja Meri, M., The didactic relation in the teaching-studying-learning process, *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching Profession*, **1999**, 2(1), 107-116.
28. Elliott, J. G., The nature of teacher authority and teacher expertise, *Support for Learning*, **2009**, 24(4), 197-203.

29. Volkmann, M. J. ja Anderson, M. A., Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher, *Science Education*, **1998**, 82(3), 293-310.
30. Pellegrino, A. M., Pre-service teachers and classroom authority, *American Secondary Education*, **2010**, 62-78.
31. Rampaola Mokhele, P., The teacher–learner relationship in the management of discipline in public high schools, *Africa Education Review*, **2006**, 3(1-2), 148-159.
32. Shulman, L. S., Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, **1986**, 15(2), 4-14.
33. Abell, S. K., Research on science teacher knowledge. Kirjassa: Anonymous *Handbook of Research on Science Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2007, ss. 1105-1149.
34. Weber, M., *Economy and society: An outline of interpretive sociology. Vol. 1*, University of California Press, Berkeley, 1978.
35. Dunbar, A. M. ja Taylor, B. W., Children's perceptions of elementary teachers as authority figures, *Journal of Social Psychology*, **1982**, 118(2), 249-255.
36. Mitchell, D. E. ja Spady, W. G., Authority, power, and the legitimation of social control, *Educational Administration Quarterly*, **1983**, 19(1), 5-33.
37. Wrong, D. H., *Power: Its forms, bases and uses*, Routledge, New York, 2017.
38. Oyler, C., *Making Room for Students: Sharing Teacher Authority in Room 104.*, Teachers College Press, New York, 1996.
39. Van Driel, J. H.; Jong, O. D. ja Verloop, N., The development of preservice chemistry teachers' pedagogical content knowledge, *Science Education*, **2002**, 86(4), 572-590.
40. Gannerud, E., A gender perspective on the work and lives of women primary school teachers, *Scandinavian Journal of Educational Research*, **2001**, 45(1), 55-70.
41. Tirri, K. ja Puolimatka, T., Teacher authority in schools: A case study from finland, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, **2000**, 26(2), 157-165.
42. Lamote, C. ja Engels, N., The development of student teachers' professional identity, *European Journal of Teacher Education*, **2010**, 33(1), 3-18.
43. Beauchamp, C. ja Thomas, L., Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education, *Cambridge Journal of Education*, **2009**, 39(2), 175-189.

44. Beijaard, D.; Meijer, P. C. ja Verloop, N., Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, **2004**, 20(2), 107-128.
45. Swennen, A.; Jones, K. ja Volman, M., Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development, *Professional Development in Education*, **2010**, 36(1-2), 131-148.
46. Eteläpelto, A. ja Vähäsantanen, K., Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Kirjassa: Eteläpelto, A. ja Onnismaa, J. (toim.), *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*, 2006, ss. 26-49.
47. Sirhan, G., Learning difficulties in chemistry: An overview, *Journal of Turkish Science Education*, **2007**, 4(2), 2-20.
48. Gabel, D., Improving teaching and learning through chemistry education research: A look to the future, *Journal of Chemical Education*, **1999**, 76(4), 548.
49. Opetushallitus, *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*, Next Print, Helsinki, 2015.
50. Johnstone, A. H., Teaching of chemistry-logical or psychological? *Chemistry Education Research and Practice*, **2000**, 1(1), 9-15.
51. Johnstone, A. H., The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand, *Journal of Chemical Education*, **1993**, 70(9), 701.
52. Mahaffy, P., The future shape of chemistry education, *Chemistry Education Research and Practice*, **2004**, 5(3), 229-245.
53. Taber, K. S., Revisiting the chemistry triplet: Drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education, *Chemistry Education Research and Practice*, **2013**, 14(2), 156-168.
54. Mahaffy, P., Moving chemistry education into 3D: A tetrahedral metaphor for understanding chemistry. union carbide award for chemical education, *Journal of Chemical Education*, **2006**, 83(1), 49.
55. Bennett, J., *Teaching and learning science: A guide to recent research and its applications*, A&C Black, Lontoo, 2003.
56. Wellington, J. J., *Teaching and learning secondary science: contemporary issues and practical approaches*, Routledge, Lontoo; New York, 2002.
57. Ary, D.; Jacobs, L. C.; Irvine, C. K. S. ja Walker, D., *Introduction to Research in Education*, 10. painos, Cengage Learning, Boston, 2018.

58. Hirsjärvi, S.; Remes, P.; Sajavaara, P. ja Sinivuori, E., *Tutki ja kirjoita*, 15. uudistettu painos, Tammi, Helsinki, 2009.
59. Tuomi, J. ja Sarajärvi, A., *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, Uudistettu laitos, Tammi, Helsinki, 2018.
60. Gall, M. D.; Gall, J. P. ja Borg, W. R., *Educational research: an introduction*, 8. painos, Pearson Education, Boston, 2007.
61. Patton, M. Q., *Qualitative research & evaluation methods*, 3. painos, Sage Publications, Thousand Oaks (Kalifornia), 2002.
62. Miles, M. B. ja Huberman, A. M., *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, 2. painos, Sage Publications, Thousand Oaks (Kalifornia), 1994.
63. Kohlbacher, F., The use of qualitative content analysis in case study research, Institut für Qualitative Forschung, 2006, ss. 1-30.
64. Finlex, Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361, <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361> (18.02.2019).

Kysely oppilaille liittyen kemian opettajan auktoriteettiin

Hyvä yhdeksäsluokkalainen! Nimeni on Saija Ojala ja opiskelen viidennettä vuotta kemian, matematiikan ja fysiikan aineenopettajaksi Jyväskylän yliopistossa. Teen Pro gradu -tutkielmaa kemian opettajan auktoriteettiin liittyen. Kyselyn tarkoituksena on selvittää oppilaiden näkemyksiä kemian opettajan auktoriteetista. Oppilaiden näkemysten selvittäminen auttaa ymmärtämään opettajan auktoriteetin merkitystä ja sen rajoja. Näiden tietojen avulla voidaan kehittää kemian aineenopettajaopiskelijoiden ja opettajien tietoa auktoriteetin rakentamisesta ja opettajana toimimisesta. Lisäksi opettajan auktoriteetti on eräs keskeisimmistä tekijöistä onnistuneen, tehokkaan ja motivoivan opetuksen sekä ryhmän hallinnan kannalta, joten tutkimuksen avulla voidaan tarjota myös oppilaille paremmat ja monipuolisemmat oppimismahdollisuudet.

Jokainen vastaus on tärkeä opetuksen kehittämisen kannalta, joten toivon, että vastaat alla olevaan kyselyyn. Toivon, että käytät aikaasi kyselyyn vastaamiseen ja vastaat huolellisesti kaikkiin kysymyksiin kysymysten järjestyksen mukaan. Tarkoituksena ei ole arvioida osaamistasi, vaan kyselyn tarkoituksena on selvittää nimenomaan sinun mielipiteitäsi ja kokemuksiasi aiheeseen liittyen. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja kestää noin 5-10 minuuttia. Vastauksia käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen ja niitä käsitellään luottamuksellisesti. Kysely toteutetaan nimettömästi ja kenenkään henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa missään tutkimuksen vaiheessa. Saadut vastauspaperit hävitetään asiaankuuluvalla tavalla tulosten käsittelyn jälkeen.

Mikäli sinulla ilmenee jotain kysyttävää tutkimukseen liittyen, otathan yhteyttä minuun tai ohjaajaani. Vastaamme kaikkiin kysymyksiin mielellämme.

Saija Ojala

saija.k.ojala@student.jyu.fi

Ohjaaja: Jouni Välisaari

jouni.k.valisaari@jyu.fi

Kiitos osallistumisestasi tähän kyselyyn!

Sukupuoli: _____

Luokka-aste: _____

1. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta auktoriteetti?

Ympyröi seuraavassa osiossa sinun mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

Kemian opettajan auktoriteetista tulee mieleeni, että...

2. opettaja pitää tiukkaa kuria.	1	2	3	4	5
3. opettaja antaa paljon kotitehtäviä.	1	2	3	4	5
4. luokassa on hyvä työrauha.	1	2	3	4	5
5. opettaja on helposti lähestyttävä.	1	2	3	4	5
6. opetus on pääosin opettajajohtoista, esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittamista tai opetuksen seuraamista.	1	2	3	4	5
7. opettaja antaa paljon rangaistuksia, esimerkiksi jälki-istuntoa.	1	2	3	4	5
8. opettajalla on hyvät välit oppilaiden kanssa.	1	2	3	4	5
9. opettajalla on hyvä asiantuntemus opetettavasta aiheesta.	1	2	3	4	5
10. opettajaa pelätään.	1	2	3	4	5
11. opettajaa kunnioitetaan.	1	2	3	4	5

Auktoriteetilla tarkoitetaan vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan auktoriteetti kuvastaa valta-asettelua eli toisin sanoen opettajalla on valtaa oppilaaseen nähden. Esimerkiksi opetustilanteessa opettaja toimii auktoriteettina, kun taas oppilaan henkilökohtaisissa asioissa auktoriteetti on oppilas itse. Optimitilanteessa opettajan auktoriteetti perustuu vapaaehtoisuudelle eli oppilaiden haluun totella opettajaa.

12. Totteletko aina kemian opettajaasi? Perustele.

Ympyröi seuraavissa osioissa sinun mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

Tottelen kemian opettajaani, koska...

13. haluan säilyttää luokassa työrauhan.	1	2	3	4	5
14. haluan välttää rangaistuksia, esimerkiksi jälki-istunnon saamista.	1	2	3	4	5
15. se on minun tehtäväni.	1	2	3	4	5
16. en halua pahoittaa opettajan mieltä.	1	2	3	4	5
17. se johtaa palkkioiden saamiseen, esimerkiksi arvosanan nousuun.	1	2	3	4	5
18. haluan oppia tunnilla.	1	2	3	4	5
19. opettaja on asiantunteva.	1	2	3	4	5
20. opettaja on aikuinen.	1	2	3	4	5
21. hänen sanansa on laki.	1	2	3	4	5
22. huoltajani ovat opettaneet, että opettajaa tulee totella.	1	2	3	4	5
23. jokin muu syy; mikä? _____	1	2	3	4	5

Kokeellisten oppilastöiden aikana opettaja jakaa paljon vastuuta oppilaille. Kun saan enemmän vastuuta, ...

24. kunnioitukseni opettajaa kohtaan lisääntyy.	1	2	3	4	5
25. luottamukseni opettajaa kohtaan vahvistuu.	1	2	3	4	5
26. tottelen opettajaa paremmin.	1	2	3	4	5
27. opettajan valta-asema säilyy siitä huolimatta.	1	2	3	4	5
28. koen hallitsevani luokkaa opettajan sijasta.	1	2	3	4	5

Tottelen kemian opettajaani seuraavissa asioissa:

29. kotiläksyjen tekeminen	1	2	3	4	5
30. työrauhan säilyttäminen	1	2	3	4	5
31. opetuksen seuraaminen	1	2	3	4	5
32. koulun yhteisten sääntöjen noudattaminen	1	2	3	4	5
33. koulun ulkopuolisissa asioissa (esim. vapaa-ajanvietto, harrastukset)	1	2	3	4	5
34. kokeellisessa työskentelyssä (ohjeiden noudattaminen, turvallisuus)	1	2	3	4	5

35. Millaisiin asioihin kemian opettaja ei saa puuttua? Miksi?

Ympyröi seuraavassa osiossa omaa mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto. (1=täysin eri mieltä, 2=osittain eri mieltä, 3=ei samaa eikä eri mieltä, 4=osittain samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä)

Jos joku oppilas ei tottele kemian opettajaa, haluaisin, että...

36. oppilas joutuu rehtorin puhutteluun.	1	2	3	4	5
37. oppilasta ei rangaista asiasta.	1	2	3	4	5
38. oppilas jää tunnin jälkeen puhumaan opettajan kanssa.	1	2	3	4	5
39. opettaja ottaa yhteyttä oppilaan huoltajiin.	1	2	3	4	5
40. oppilas saa lisätehtäviä.	1	2	3	4	5
41. oppilas joutuu jälki-istuntoon.	1	2	3	4	5
42. oppilas joutuu ulos luokasta lopputunnin ajaksi.	1	2	3	4	5
43. jotain muuta; mitä? _____	1	2	3	4	5

44. Perustele lyhyesti, mikä edellä olevista menetelmistä on sopivin ja miksi.

45. Millaista kemian opettajaa haluat totella? Miksi?

Lopuksi voit kertoa vapaasti ajatuksiasi aiheeseen liittyen:

Kiitos vastauksistasi!

Haastattelurunko

Haastattelu 5-6 opettajalle

Haastattelijan esittely

Hei! Olen Saija Ojala ja opiskelen viidennettä vuotta kemian, matematiikan ja fysiikan aineenopettajaksi Jyväskylän yliopistossa.

Motivointi

Teen Pro gradu -tutkielmaa kemian opettajan auktoriteetista. Opettajan auktoriteetti on eräs keskeisimmistä tekijöistä onnistuneen, tehokkaan ja motivoivan opetuksen sekä ryhmän hallinnan kannalta. Tämän vuoksi haluan perehtyä auktoriteetin muodostumiseen ja sen kehittämiseen syvällisemmin. Auktoriteetin tutkiminen auttaa kehittämään sekä omaani että muiden aineenopettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden tietämystä auktoriteetista, sen merkityksestä ja kehittämisestä. Tutkimuksen avulla pyritään siten parantamaan kemian aineenopettajien valmiuksia oman auktoriteettinsa rakentamiseen ja sitä kautta kehittämään valmiuksia opettajana toimimiseen. Tällä tavoin myös oppilaille voidaan tarjota paremmat edellytykset oppimiseen.

Tutkimuksen luotettavuus

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista, mutta jokainen vastaus on tärkeä. Haastattelut äänitetään, jotta tulosten tarkastelussa päästään syvällisempään analyysiin. Haastatteluita käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti. Kenenkään henkilöllisyys ei ole siis tunnistettavissa missään tutkimuksen vaiheessa. Haastatteluvien äänitustiedostot hävitetään asianmukaisella tavalla, kun tulokset on analysoitu.

Kiitos osallistumisestasi tähän tutkimukseen. Tämä haastattelu koostuu kolmesta osiosta. Ensimmäisessä osiossa tarkastellaan yleisesti sinun näkemyksiäsi auktoriteetista. Tämän jälkeen haastattelu keskittyy nimenomaan sinun omiin kokemuksiisi auktoriteetista ja sen muodostumiseen. Viimeisessä osiossa käsitellään puolestaan auktoriteetin kehittymistä. Haastattelussa ei ole tarkoitus arvioida tietämystäsi auktoriteettiin liittyen, vaan haastattelussa korostuu nimenomaan sinun näkemyksesi ja kokemuksesi aiheesta.

Taustakysymykset

Pääaine aineenopettajakoulutuksessa

Työkokemus opetusvuosina

1. Tutkimuskysymys: Mitä auktoriteetti kemian opettajan näkökulmasta tarkoittaa?

1. Kuvaile, mitä sinulle tulee mieleen sanasta auktoriteetti.
2. Koetko auktoriteetin positiivisena vai negatiivisena asiana?
 - a. Perustele.
3. Tarvitaanko auktoriteettia mielestäsi opetustyössä?
 - a. Miksi kyllä/ei?
 - b. Mihin auktoriteettia tarvitaan vai tarvitaanko?
4. Voiko auktoriteetti olla mielestäsi huonoa?
 - a. Voiko auktoriteettia käyttää väärin?
5. Voiko opettaja saavuttaa auktoriteettinsa vain sen perusteella, että hän on opettaja?
6. Voiko opettaja olla auktoriteetti oppilaalle, jos opettaja tietää aiheesta oppilasta vähemmän?
 - a. Esimerkiksi, jos oppilaalla on kattavat tiedot dinosauruksista, mutta et itse tiedä niistä mitään, niin voitko olla oppilaalle tässä asiassa auktoriteetti?
7. Eroaako kemian opettajan auktoriteetti mielestäsi muiden opettajien auktoriteetista?
 - a. Vaikuttavatko kemian työtävät, kuten kokeellisuus, mallien käyttö auktoriteettiin? Entä kemian abstraktius tai käsitteiden paljous?
 - b. Koetko kemian opettajan auktoriteetin muodostumisen haasteellisemmaksi kuin esimerkiksi luokanopettajan?
 - c. Vaikuttaako oppilaiden ikä auktoriteetin muodostumiseen?

2. Tutkimuskysymys: Miten auktoriteetti muodostuu kemian opettajan näkökulmasta?

1. Kuvaile omaa auktoriteettiasi.
2. Mistä tekijöistä koet oman auktoriteettisi muodostuvan?
 - a. Koetko persoonan, pätevyyden (esimerkiksi aineenhallinnan, pedagogisten taitojen), opettajan ammattiaseman, kurinpidon, luokanhallinnan, kollegojen vaikuttavan auktoriteettiisi?
 - b. Koetko, että jotkut tekijät olisivat helpottaneet/vaikeuttaneet auktoriteettisi muodostumista?

- i. Helpottanut: Koulutus, kokemus, kollegat, persoona, aineenhallinta?
 - ii. Vaikeuttanut: Puutteellinen tietämys auktoriteetista ja sen merkityksestä, puutteelliset tiedot auktoriteettiin vaikuttavista asioista?
3. Miten auktoriteetti näkyy työssäsi?
 - a. Kuvaile tilannetta/tilanteita, jossa auktoriteettisi ilmenee.
 - b. Miten auktoriteettisi näkyy esimerkiksi oppilastöiden aikana?
4. Kuinka olet saavuttanut oman auktoriteettiasemasi luokassa?
 - a. Oletko saavuttanut auktoriteettiasemasi esimerkiksi luomalla hyvät vuorovaikutussuhteet oppilaiden kanssa, tukeutumalla hyvään aineenhallintaan, karismaattiseen persoonaan tai opettajan asemaan?
 - b. Koetko, että oppilaat antavat auktoriteetin sinulle?
5. Koetko, että voit menettää auktoriteettisi?
 - a. Mitä oletat silloin tapahtuvan?
 - b. Jos oppilas kyseenalaistaa auktoriteettiasi, miten reagoit?
6. Missä asioissa koet olevasi auktoriteetti oppilaalle?
 - a. Koetko voivasi vaikuttaa oppilaan koulun ulkopuolisiin asioihin?
 - i. Esimerkiksi oppilaan harrastukset, vapaa-ajanvietto tai kaverit
 - b. Miten koet oppilaiden suhtautuvan auktoriteettiasemaasi?
7. Pohditko aktiivisesti oman auktoriteettisi muodostumista?

3. Tutkimuskysymys: Miten auktoriteettia voi kehittää kemian opettajan näkökulmasta?

1. Onko auktoriteettisi muuttunut opetusvuosien aikana?
 - a. Jos on, miten?
 - b. Saitko koulutuksestasi tarvittavat tiedot oman auktoriteettisi rakentumiseen?
 - c. Onko työkokemus, koulutus, kollegat, itsevarmuus vaikuttaneet auktoriteettisi kehittymiseen?
2. Voiko auktoriteetin kehitys olla mielestäsi tietoista?
 - a. Voiko auktoriteettia kehittää, jos kehittää vuorovaikutustaitoja, asiantuntemusta, pedagogisia taitoja, oppilastuntemusta?
3. Oletko itse pyrkinyt tietoisesti kehittämään auktoriteettiasi?
 - a. Miten?

- b. Kehittääkö auktoriteetin jakaminen auktoriteettia? Esimerkiksi avoimissa kokeellisissa töissä, oppilaille annetaan paljon vastuuta, jolloin auktoriteettia jaetaan oppilaiden kanssa. Koetko tämän uhkana vai mahdollisuutena kehittää auktoriteettia?
- 4. Rakennetaanko auktoriteetti kerralla vai onko sen rakentaminen jatkuvaa?
 - a. Kun astut luokkaan ensimmäiselle opetuskerralle, onko sinulla jo silloin auktoriteettia oppilaisiin?

4. Vapaa sana aiheeseen liittyen

Kiitos vastauksistasi!