

Opettajien kokemuksia: auktoriteetti ja muutos  
Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhde muuttuvassa yhteiskunnassa

Kasvatustieteen Pro gradu – tutkielma

Severi Tonttila

259642

Itä-Suomen yliopisto

Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikkö

Maaliskuu 2018

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto	
Tekijät – Author Severi Tonttila			
Työn nimi – Title Opettajien kokemuksia: auktoriteetti ja muutos. Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhde muuttuvassa yhteiskunnassa			
Pääaine – Main subject Kasvatustiede	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date 9.3.2018	Sivumäärä – Number of pages 64 + liitteet
Ohjaaja – Sirpa Kärkkäinen	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tutkimuksessa tarkastellaan kolmea eri lähtökohdat omaavan luokanopettajan kokemuksia. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä on auktoriteetti opettajan näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan keinoja, kuinka opettaja rakentaa auktoriteettisuhteen oppilaaseen luokkahuonetilanteessa. Viimeisenä tutkimusongelmana pohditaan opettajan roolin muutosta muuttuvassa yhteiskunnassa.</p> <p>Tutkimuksen viitekehys koostuu auktoriteetin määritelmästä, ja sitä lähellä olevista käsitteistä. Auktoriteettisuhde; virallinen, persoonallinen, pedagoginen tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti ja valta muodostavat tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyyksen.</p> <p>Tutkimus on laadullinen, jossa selvitettiin opettajien kokemuksia haastattelu- ja havainnointimenetelmiä hyödyntäen. Tutkimukseen osallistuneille kolmelle luokanopettajalle suoritettiin yksilöhaastattelu ja neljä oppituntia kattava havainnointi opettajien omassa luokassa. Haastattelusta ja havainnoinnista saadut tulokset vertailtiin keskenään ja peilattiin alasta kirjoitettuun aikaisempaan tutkimukseen.</p> <p>Auktoriteetti on luonnollinen osa opettajuutta. Opettajan auktoriteetti on keino saavuttaa oppilaan ja opettajan yhteiset päämäärät. Auktoriteettisuhde muodostuu opettajan ja oppilaan välille luottamuksen ja oikeudenmukaisuuden varaan. Opettajiin kohdistuva lisääntyvä paine, digitalisaatio ja yhteiskunnan moninaistuminen ovat pakottaneet opettajat mukautumaan uuteen tilanteeseen. Oppilaiden yksityiselämän ongelmat heijastuvat kouluun, joita opettaja joutuu työssään kohtaamaan. Opettajien toiminta on vuosien varrella muuttunut joustavaksi ja oppilaiden erityistarpeet huomioiviksi.</p> <p>Tämä tutkimus tuo esiin eräitä kokemuksia auktoriteetista ja auktoriteettisuhteen muodostumisesta. Tutkimustulokset ovat jatkossa hyödynnettävissä osana laajempaa auktoriteettitutkimusta. Tutkimus tarjoaa myös kentältä kumpuavia kokemuksia opettajan roolin muutoksesta muuttuvassa yhteiskunnassa.</p>			
Avainsanat – Keywords Auktoriteetti, valta, auktoriteettisuhde, yhteiskunnan muutos, laadullinen tutkimus, haastattelu, havainnointi			

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Faculty of philosophy		<b>Osasto – School</b> School of Educational Sciences and Psychology	
<b>Tekijät – Author</b> Severi Tonttila			
<b>Työn nimi – Title</b> Teacher's experiences: authority and change. The authority of the teacher and the student in a changing society			
<b>Pääaine – Main subject</b> Educational Science	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b> 9.3.2018	<b>Sivumäärä – Number of pages</b> 64 + inserts
	Pro gradu -tutkielma	<b>x</b>	
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkielma		
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>			
<p>The study examines the experiences of three class teachers with different backgrounds. The aim of the study is to find out what the authority means from the teacher's point of view. The study examines the ways, how teacher builds an authority relation with the student in the classroom context. Study also examines the change of the teacher's role in a changing society.</p> <p>The research framework consists of definitions of authority. Authority relation; official, personal, pedagogical, knowledgeable and guiding authority and power create the theoretical framework of the study. The research is qualitative. Teachers' experiences were explored by using the interviewing and observation methods. The three class teachers who participated in the study were subjected to an individual interview and a comprehensive observation of four lessons in the teacher's own classroom. The results from interviews and observations were compared and mirrored in the previous study.</p> <p>Authority is a natural part of teaching. The teacher's authority is a way of achieving the common goals of the student and the teacher. The authority relation is formed between the teacher and the student and it is based on a trust and fairness. Increasing pressure on teachers, digitalization and diverse society have forced teachers to adapt the new situation. The students' private problems are reflected in the school. Over the years, teachers' activities have become more flexible and it is important to notice students' special needs.</p> <p>This research brings out experiences of authority and the formation of authority relation. The results of the research can be utilized in the future as part of a broader authority study. The research also offers ground-breaking experiences of changing the teacher's role in a changing society.</p>			
<b>Avainsanat – Keywords</b>			
Authority, Power, Authority relation, changing society, qualitative research, interview, observation			

## Sisällys

1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	1
2 Käsitteellis-teoreettinen tausta .....	5
2.1 Auktoriteetti .....	5
2.2 Auktoriteetin määritelmiä .....	7
2.2.1 Auktoriteettisuhde .....	8
2.2.2 Avoin ja nimetön auktoriteetti .....	10
2.2.3 Virallinen ja persoonallinen auktoriteetti .....	12
2.2.4 Pedagoginen auktoriteetti .....	13
2.2.5 Tiedollinen auktoriteetti .....	17
2.2.6 Ohjaava auktoriteetti .....	18
2.3 Valta .....	19
2.3.1 Asemavalta ja henkilökohtainen valta .....	20
2.3.2 Opettajien valta koulussa .....	21
3 Auktoriteetin muutos ja opettajan muuttuva rooli .....	22
4 Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen .....	25
4.1 Tutkimusongelmat .....	25
4.2 Tutkimusmenetelmät .....	26
4.3 Laadullinen tutkimusmenetelmä .....	27
4.4 Fenomenologinen näkökulma .....	28
4.5 Aineistolähtöinen analyysi .....	29
4.5.1 Haastatteluaineisto .....	29
4.5.2 Havainnointiaineisto .....	31
4.6 Kohdejoukko .....	32
5 Tulokset ja niiden tarkastelu .....	34
5.1 Auktoriteetin määrittely .....	34
5.2 Auktoriteettisuhde, avoin ja nimetön auktoriteetti .....	36
5.3 Virallinen ja persoonallinen auktoriteetti .....	38
5.4 Pedagoginen auktoriteetti .....	40
5.5 Tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti .....	42
5.6 Valta .....	46
5.7 Auktoriteetin muutos ja opettajan muuttuva rooli .....	47
6 Pohdinta .....	51
6.1 Tulosten pohdinta .....	51
6.2 Menetelmän arviointi ja luotettavuus .....	55
7 Johtopäätökset .....	58

Lähteet.....	61
Liitteet (2 kpl) .....	65

## Kuviot ja taulukot

Kuvio 1. Auktoriteetti eri näkökulmista .....	7
Kuvio 2. Auktoriteettisuhde .....	8
Kuvio 3. Avoin auktoriteettisuhde .....	11
Kuvio 4. Virallinen ja persoonallinen auktoriteetti .....	13
Kuvio 5. Auktoriteettisuhteen rakentuminen .....	15
Kuvio 6. Auktoriteetin vaikutusalueet .....	16
Kuvio 7. Asemavalta ja henkilökohtainen valta .....	20
Kuvio 8. Opettajan roolin muutos .....	24
Kuvio 9. Laadullinen tutkimus .....	27
Kuvio 10. Havaintoja Alkuopen ryhmänhallintakeinoista .....	43
Kuvio 11. Havaintoja Tuoreopen ryhmänhallintakeinoista .....	44
Kuvio 12. Havaintoja Perusopen ryhmänhallintakeinoista .....	45
Taulukko 1. Auktoriteetti-käsitteen määrittely .....	5
Taulukko 2. Kohdejoukko .....	33
Taulukko 3. Opettajan suhde oppilaisiin .....	37
Taulukko 4. Opettajan olemus .....	39
Taulukko 5. Opettajana olen .....	40
Taulukko 6. Opettajan roolin muutos .....	48

## 1 Tutkimuksen lähtökohdat

Auktoriteetti on opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien keskuudessa mietityttävä aihe. Luokanopettajakoulutus antaa hyvät tiedolliset ja taidolliset eväät tulevaa työelämää varten. Auktoriteetista ja sen kehittämisestä ei kuitenkaan puhuta juuri lainkaan ja sen kehittäminen jää opettajan omille harteille. Varsinkin luokanopettajaopiskelijoiden kahvipöydissä kuulee huolta omien ryhmänhallintataitojen riittävydestä. Itse olen aina ollut hyvin kiinnostunut auktoriteetista ja sen kehittämisestä. Koin, että tälle tutkimuksen aiheelle olisi tilausta, ja se voisi parhaimmassa tapauksessa antaa näkökulmia uraansa aloitteleville opettajille.

Opettajan rooli koko kansan arvostamasta kansankynttilästä on murentumassa ja opettajaan kohdistuu yhä enenevässä määrin odotuksia eri suunnista (Pyykkönen 2005). Tällä tutkimuksella haetaan selvyyttä ilmiöstä auktoriteetti, ja pohditaan, millä keinoin luokanopettaja rakentaa auktoriteettisuhteen oppilaisiin luokahuonetilanteessa. Lisäksi pohditaan opettajan muuttunutta roolia nyky-yhteiskunnassa.

Tänä päivänä opettajan roolin muutosta ohjaa tieto- ja viestintäteknologian lisääntynyt käyttö ja lisääntyvä monikulttuurisuus. Koulujärjestelmä on uuden haasteen edessä, jota ei ole ennen koettu. Yhteiskunnan muutokset pakottavat sivistysektorin pohtimaan rooliaan sivistyneen yhteiskunnan kehittämisessä. Jatkuvasti muuttuvat toimintaympäristöt, epävarmuuden hallinta ja vuorovaikutus muovaavat opettajan roolia ja samalla auktoriteettia. (vrt. Luukkainen 2005, 12).

Auktoriteetti on tutkimukseni kannalta olennaisin termi. Auktoriteetti esiintyy usein ihmisten arkikielessä, tosin melko epätäsmällisesti ja monimielisesti. Kansan kielessä auktoriteettia omaavaksi opettajaksi mielletään usein opettaja, joka kykenee pitämään kuria. Auktoriteetista onkin olemassa useampia määritelmiä, jotka antavat sille uuden merkityksen. Auktoriteetilla viitataan usein henkilöön, jolla koetaan olevan valtaa suhteessa toiseen/toisiin tai kykyyn/voimaan, jolla saadaan toinen toimimaan halutulla tavalla. Auktoriteettia voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta; henkilön

näkökulmasta, luonteenpiirteenä tai suhdekäsitteenä (Haavio 1948; Weber 1979; Bochenski 1974; Wrong 1979; Nuutinen 2001). Auktoriteettisuhde muodostuu auktoriteetin ja alisteisen henkilön välille (Bochenski 1974; Wrong 1979; Nuutinen 2001). Luokkahuonetilanteessa suhde on opettajan ja oppilaan välinen ja kontekstina on luokkahuone. Auktoriteettisuhteen syntymiseksi alisteisen henkilön on myönnyttävä auktoriteetin alaisuuteen ja tunnustettava auktoriteetin vallankäyttö. Alisteisella henkilöllä on teoreettinen mahdollisuus kieltäytyä auktoriteetin vallasta. (Ojakangas 2001, 61). Auktoriteetin käyttämä valta voidaan jakaa avoimeen ja nimettömään auktoriteettiin. Avoin auktoriteetti on vallan ilmentämistä suoraan käskyin ja kehotuksin. Nimettömässä auktoriteetissa auktoriteetti käyttää valtaa alisteisen henkilön sitä huomaamatta. Vallan käyttö perustuu tällöin manipuloimiseen ja illuusioiden luomiseen. (Bochenski 1974, 26-27; Puolimatka 2010, 283-288). Henkilöllä ilmenevä auktoriteetti on virallista tai persoonallista. Virallinen auktoriteetti perustuu henkilön asemaan tai titteliin ja persoonallinen auktoriteetti henkilön henkilökohtaisiin kykyihin ja ominaisuuksiin. Virallinen auktoriteetti on merkitykseltään vähäinen ja todellinen auktoriteetti perustuu persoonalliseen auktoriteettiin. Koulumaailmassa opettaja on auktoriteetti viran puolesta, mutta tosiasialliset vallankäyttökeinot perustuvat persoonalliseen auktoriteettiin. (Haavio 1948, 29–30; Dunbar & Taylor, 250). Opettajan auktoriteetti perustuu usein pedagogiseen, tiedolliseen ja ohjaavaan auktoriteettiin. Pedagoginen auktoriteetti rakentuu opettajan tahdosta olla vastuuntuntoinen ja opettajan ja oppilaan välisestä luottamuksesta (Harjunen 2002). Henkilöstä tulee tiedollinen auktoriteetti, kun hänellä on tiedollinen ylivalta toiseen henkilöön (Puolimatka 2010, 256). Opettajalla on koulutuksen ja kokemuksen ansiosta tiedollinen auktoriteettisuhde oppilaaseen. Opettaja ei kuitenkaan välttämättä ole tiedollinen auktoriteetti kaikessa, vaan on myös mahdollista, että oppilaalla on jossakin asiassa laajemmat tiedot kuin opettajalla. Ohjaavan auktoriteetin valta perustuu määräyksiin, ohjeisiin ja käskyihin. (Bochenski 1974, 80–105).

Auktoriteettia ilmiönä on tutkittu paljon. Auktoriteettia käsitellään varsinkin kasvatustieteellisessä ja sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa sen luonteensa vuoksi, josta hyvänä esimerkkinä Milgramin tottelevaisuuskoe, jossa testattiin koehenkilöiden halukkuutta totella auktoriteetin mielivaltaisia käskyjä (Milgram 1974).



Auktoriteetti on oleellinen osa kasvatusprosessia, tämän vuoksi auktoriteetti esiintyy omana lukunaan useassa kasvatustieteellisessä julkaisussa.

Auktoriteettia omassa tutkimuksessaan erityisesti käsitelleenä voidaan nostaa Tapio Puolimatka, joka on pohtinut mm. vallan ja manipulaation suhdetta opetuksessa ja kasvatuksen mahdollisuuden rajoja auktoriteetin viitekehyksestä (Puolimatka 1997; Puolimatka 2010). Auktoriteetti on ollut usein myös lopputöiden aiheena. Esimerkiksi Eskelinen, Pihlman ja ovat tutkineet opettajan auktoriteettia opettajankoulutuksen kehittämishankkeessa (2012). He selvittivät laadullisen tutkimuksen ja empiiristen kokemusten avulla, mitä on opettajan auktoriteetti, miten auktoriteetti on muuttunut ja, kuinka sitä voidaan parantaa. Merkittävimmät tulokset olivat, että opettajien auktoriteetti on vähentynyt, eikä sitä tarvita nykykouluissa. Auktoriteetin olemusta ja opettajan muuttuvaa roolia ovat myös tutkineet Sauli Aaltonen ja Mika Saarinen tutkielmassaan *Olenko auktoriteetti* (2015). He toteavat loppupäätelmässään, että opettajan auktoriteetti perustuu persoonallisiin ominaisuuksiin ja vuorovaikutustaitoihin. Opettajan rooli heidän mukaan taas on muuttunut ehdottomasta auktoriteetista dynaamiseen erilaisiin tilanteisiin sopeutuvaksi henkilöksi, jonka on tehtävä auktoriteettinsa eteen jatkuvasti työtä.

Tämän lisäksi Emmi Hallikainen ja Maija Komu ovat tutkineet pro gradu - tutkielmassaan nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia auktoriteetin rakentumisesta ja kehittymisestä. Heidän tutkimuksestaan selvisi, että opettajan auktoriteetin rakentumiseen vaikuttavat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, opettajan asiantuntijuus, vuorovaikutus sekä luokanhallinta. Opettajan auktoriteetin kehittymiseen vaikuttaa taas työkokemus, elämäkokemus, koulutus, kollegat, yhteiskunta sekä reflektio. Heidän päätelmän mukaan opettajat pystyvät itse kehittämään omaa auktoriteettiaan. Nuorten ja kokeneiden välillä ei myöskään ollut merkittäviä eroja auktoriteettikokemuksissa. (Hallikainen & Komu 2015.) Seuraavaksi esittelen Elina Harjusen tutkimuksen *”Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Hän tutki laadullisen tutkimuksen menetelmiä käyttäen, kuinka opettaja ymmärtää ja rakentaa pedagogisen auktoriteettinsa koulun arjessa. Tutkimusaiheena oli myös, miten auktoriteetti toimii ja saa oikeutuksen luokkatilanteessa. Aineistoa on kerätty yläluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilta, kolmen koulun rehtorilta, kouluavustajalta syvähaastattelujen, tuntihavainnointien ja videointien avulla. Hänen saamansa tutkimustulokset osoittavat,

että pedagoginen auktoriteettisuhde on mahdollisuus, joka on kiinni opettajan tahdosta ja halusta olla vastuuntuntoinen ja oikeudenmukainen opettaja.

Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhdetta tutkimalla on saatu selville, että opettajan ja oppilaan suhde vaikuttaa oppilaan kognitiivisiin kykyihin ja kykyyn oppia uutta. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kertoivat, että eivät kunnioita eettisesti väärin toimivaa ja oppilasta vähän huomioivaa opettajaa. Näissä tapauksissa oppilaat eivät nähneet opettajaa arvovaltaisena kunnioitettavana henkilönä. (Hargreaves, Elhawary & Mahgoub 2018.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty myöhemmin esiteltävän teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusta varten suoritettujen haastattelujen pohjalta miettimään, mitä on auktoriteetti opettajan näkökulmasta. Monitulkintaisesta aiheesta pyritään luomaan tulkinta tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien vastausten ja teorian pohjalta. Tulkinta muodostuu koulumaailmaan liittyväksi, koska ilmiötä auktoriteetti tutkitaan nimenomaan koulumaailman näkökulmasta. Toisena tutkimusongelma selvitettiin millä keinoin luokanopettaja rakentaa auktoriteettisuhteen oppilaisiin. Tämä tutkimus tuo Ojakankaan (2001) määritelmää yksityiskohtaisempaa tietoa auktoriteettisuhteen syntymiseen vaikuttavista tekijöistä opettajan ja oppilaan välille. Viimeisessä ongelmassa haettiin näkökulmia kohdejoukon opettajilta, miten opettajan rooli on muuttunut vuosien varrella. Eri kokemuksen omaavat opettajat toivat omat näkemyksensä, joita peilattiin aiheesta kirjoitettuun kirjallisuuteen. Tutkimusongelman vastaukseen haettiin näkökulmia, muista tutkimuksista poiketen, koulutuspolitiikasta ja yhteiskuntaa ja koulumaailmaa koskevista haasteista, ruohonjuuritasolla suorittavien opettajien kokemukset huomioiden.

## 2 Käsitteellis-teoreettinen tausta

*”Opettajan auktoriteetilla tarkoitamme siis sitä henkistä voimaa, joka hänestä säteilee koululuokkaan, niin että hän voi ulkonaisesti ja sisäisesti johtaa sitä. Hänen katseensa ja sanansa saavat luokassa aikaan toivotun vaikutuksen”*

(Haavio 1948, 28).

### 2.1 Auktoriteetti

Käsitteen määrittely ei ole yksiselitteistä. Puolimatka (1997, 249) on jopa sitä mieltä, että auktoriteetin käsitteelle ei ole yleisesti hyväksyttävää määritelmää. Auktoriteetista onkin tehty vähintään yhtä monta määritelmää kuin siitä liikkuu käsityksiä arkikielessä. Tähän tutkimukseen olen valinnut määritelmiä, joihin peilaten tulen tutkimaan luokanopettajan auktoriteettisuhdetta oppilaisiin luokkahuonetilanteessa.

Taulukko 1. Auktoriteetti-käsitteen määrittely (mukaiillen Nykysuomen sanakirja 1983.)

<u>Käsite</u>	<u>Merkitys</u>
<u>Auktoritatiivinen</u>	<u>Arvovaltainen, pätevä, arvostettu, vaikutusvalta</u>
<u>Autoritatiivinen</u>	<u>Auktoriteettiin perustuva, demokraattinen, johtajavaltainen</u>
<u>Autoritäärinen</u>	<u>Auktoriteettiin perustuva, johtajavaltainen, itsevaltainen, epädemokraattinen (negat.)</u>

Sana auktoriteetti on johdettu latinan kielisestä sanasta auctoritas. Sanakirja (Studia 1999, 316) määrittelee auktoriteetin tarkoittavan arvovaltaa, arvostusta, vaikutusvaltaa ja pätevyyttä. Termi auktoriteetti sekoitetaan usein auktoritatiiviseen, autoritaariseen ja autoritääriseen. Käsitteiden merkitysten erilaisuus hämärtyy helposti arkikielessä. Auktoriteetista johdettuja sanoja ovat auktoritatiivinen ja autoritatiivinen (Meri 1998, 37). Nykysuomen sanakirjan (1983) mukaan auktoritatiivinen tarkoittaa arvovaltaista, pätevää, ohjeellista ja määrävää. Auktoritatiivinen kasvattaja perustaa toimintansa selkeille säännöille ja on asemallista valtaa käyttävä herkkä ja lämmin kasvattaja. Hän ei tee vallastaan kunniakysymystä ja hänen asettamissaan rajoissa on vapautta. Auktoritatiivisen kasvattajan toiminta pohjautuu rationalisuuteen: hän asettaa selkeitä sääntöjä, joista voidaan kuitenkin lapsen kanssa neuvotella. Autoritatiivinen tarkoittaa johtajaperiaatteen mukaista tai auktoriteettiin perustuvaa. Baumrind (1966) luonnehtii autoritatiivista kasvattajaa auktoritatiiviseen kasvattajaan verrattuna kylmäksi ja kovaksi. Autoritatiivinen opettaja puuttuu lapsen käytökseen ja asenteisiin korkeamman auktoriteetin muotoilemien standardien mukaisesti. Autoritatiivinen kasvattaja odottaa lapsen mukautuvan hänen tahtonsa ehdoilla ja tottelemattomuudesta seuraa rangaistus. (Baumrind 1966). Autoritäärisuutta pidetään negatiivisena ilmaisuna monessa tapauksessa, koska se liitetään usein häikäilemättömiin yksinvaltiaisiin. Suomisanakirja määrittelee sen tarkoittavan itsevaltaista ja epädemokraattista. Vikaisen (1984, 17) mukaan sanakirja määritelmiin ei tule tukeutua kuitenkaan liikaa, sillä niitä ei voida pitää täysin valideina kielen semantiikan ilmaisijoina. Ongelmana on, että sanakirjojen laatijat eivät voi pohjata ratkaisujaan käytettyyn arkikieleen, vaan he ottavat huomioon myös eri kielten sanakirja tulkintoja eri aikakausilta (em. 17). Sanakirja määritelmät elävät kehittyvän yhteiskunnan mukana, mutta ne antavat kuitenkin riittävän pohjan käsitteiden ymmärtämiselle tutkimuksen kannalta.

## 2.2 Auktoriteetin määritelmiä

Auktoriteetti voi tuoda monelle virheellisesti negatiivisia mielikuvia opettajasta, joka seisoo luokan edessä ja hallitsee luokkaa rangaistusten avulla (Pace & Hemmings 2006, 1; Harjunen 2002, 112). Auktoriteetti on Wilsonin (1992, 115) mukaan kasvatuksessa laiminlyöty ja sivuun heitetty. Auktoriteetti tulisi mieltää työkaluna ja menetelmänä, jolla voidaan saavuttaa haluttu päämäärä.

Termi auktoriteetti saa erilaisia merkityksiä tarkastellessa sitä eri näkökulmista. Käsitettä voidaan tarkastella henkilön näkökulmasta, luonteenpiirteenä tai suhdekäsitteenä (ks. Kuvio 1.)



Kuvio 1. Auktoriteetti eri näkökulmista (mukaillen Haavio 1948; Weber 1979; Bochenski 1974; Wrong 1979; Nuutinen 2001.)

Henkilönä puhuttaessa auktoriteetti on Haavion (1948) mukaan kunnioitettu henkilö, jolla on johtava vaikutus toisten ihmisten käyttäytymiseen. Auktoriteetti ilmentää valtaansa eleillä, mielipiteillä ja suorilla käskyillä. Auktoriteetti ymmärretään myös luonteenpiirteenä. Auktoriteettia omaava henkilö käyttäytyy sen mukaan, kuin hänellä olisi valtaa toiseen ihmiseen. 1900-luvun tunnettu valtateoreetikko Weber (1979) nimittää auktoriteettista luonteenpiirrettä karismaattiseksi auktoriteetiksi. Näin ollen auktoriteetti on siis vallan ilmentymä, jossa henkilöllä on kyky saada muut ihmiset

toimimaan haluamallaan tavalla. Karismaattinen auktoriteetti perustuu persoonaan ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, joita nimitetään myös karismaksi.

### 2.2.1 Auktoriteettisuhde

Auktoriteetti on toisaalta suhdekäsite. Suhde muodostuu kolmesta tekijästä; auktoriteetin haltijasta, sille alisteisesta henkilöstä ja kontekstiin kuuluvan alueen suhteesta (ks.kuvio 2). (Bochenski 1974; Wrong 1979; Nuutinen 2001.)



Kuvio 2. Auktoriteettisuhde (mukaillen Bochenski 1974 & Wrong 1979 & Nuutinen 2001.)

*“Jos ihmisellä on auktoriteettia, hänellä on sitä suhteessa joihinkin tai johonkin.” –Nuutinen (2001)*

Luokkahuonetilanteessa auktoriteettisuhde muodostuu opettajan ja oppilaiden välille. Auktoriteettisuhteen synnyn kannalta on välttämätöntä, että alisteisessa asemassa oleva henkilö tunnustaa auktoriteetin vallankäytön oikeutetuksi. Vapaus on näin auktoriteettisuhteen muodostumisen edellytys. Esimerkiksi lapsella on ainakin teoreettinen mahdollisuus olla suostumatta auktoriteetin vallan käytön kohteeksi. Kun lapsi myöntyy auktoriteetin alaisuuteen, niin auktoriteettisuhde syntyy. (Ojakangas 2001, 61). Flitner (1957, 77-78) mieltää kasvatussuhteen auktoriteettisuhteena. Terve kasvatustilanne vaatii aina kasvattajalta auktoriteettia. Kasvattajan auktoriteetti on välttämätön osa, jota ei tarvitse perustella, eikä johtaa mistään. Damon (1977) näkee auktoriteettisuhteen sosiaalisena suhteena. Yksilöiden suhteissa on oleellista yksilöiden erilainen sosiaalinen valta. Suhteessa vähemmän valtaa omaavan, eli alisteisen henkilön, oletetaan mukautuvan enemmän valtaa omaavan tahtoon. Alisteinen henkilö pitää näin auktoriteetin vallan käyttöä oikeutettuna. Auktoriteettisuhde on aina kontekstiin sidottu, subjektiivinen ja dynaaminen. Henkilö voi olla yhdessä suhteessa auktoriteetti ja toisessa taas alisteinen henkilö. Roolit voivat toki vaihtua tilanteen ja olosuhteiden muuttuessa. (Damon 1977, 3-7, 172–173).

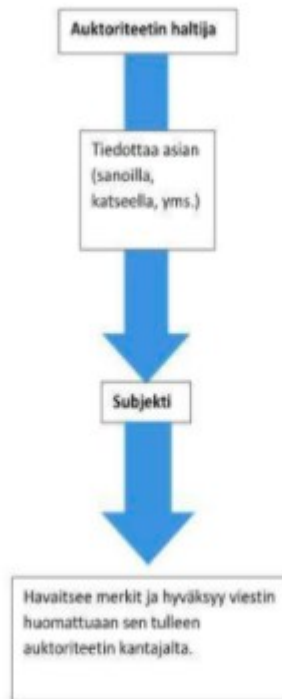
Spady ja Mitchell (1979) mieltävät tilanteen hieman eri tavalla, sillä heidän mukaan kaikki sosiaaliset suhteet eivät sisällä valtakamppailua eikä kaikki toisen toimintaan vaikuttaminen ole vallankäyttöä. Alisteinen henkilö pyrkii omasta tahdostaan mukautumaan auktoriteetin tahtoon ja tämän tavoitteita kohti, koska hän saa sitä kautta tunteen olevansa merkittävä, ainakin auktoriteetin vaikutuspiirin sisällä. Tämän kaltaisessa tilanteessa auktoriteetti omaa ihailtavia ja haluttavia ominaisuuksia alisteisen henkilön näkökulmasta. Oleellista on, kuka on auktoriteetti, ei niinkään hänen käytössään olevat voimavarat. Auktoriteetin käyttämä valta on luonteeltaan vastuullista ja yhteistoimintaa edistävää. Valtasuhteille tyypillinen palkkion ja rangaistuksen kautta ohjaileminen eivät kuulu tähän kuvaukseen. (Spady & Mitchell 1979, 97–103).

### 2.2.2 Avoin ja nimetön auktoriteetti

Puolimatka (2010) jakaa auktoriteetin avoimeen ja nimettömään auktoriteettiin. Jako tapahtuu sen mukaan, kuinka auktoriteetti käyttää valtaa. Avoimessa auktoriteetissa vallankäyttöä ilmenetään suorilla käskyillä ja kehotuksilla. Toiminnan perustana ovat säännöt, joita tulee noudattaa tilanteessa kuin tilanteessa. Avoimessa auktoriteetissa toiminta on näkyvää ja oppilaat ovat siitä tietoisia. Tästä syystä sitä on helppo vastustaa ja arvostella. Identiteetin kehittäjänä avoin auktoriteetti ei ole tehokas väline, koska se luo opettajan ja oppilaan välille etäisyyden, mikä estää samaistumista.

Bochenskin (1974, 26–27) mukaan avoimessa auktoriteettisuhteessa on kaksi osapuolta: alisteinen henkilö ja auktoriteetin haltija. Auktoriteetin haltija käyttää valtaa tiedottamalla asian sanoin, käskyin ja kehotuksin. Alistein henkilö havaitsee merkit ja hyväksyy viestin huomattuaan sen tulevan auktoriteetin haltijalta. Käytännössä ilmenevän avoimen auktoriteettitilanteen Bochenski (1974, s.26–27) kuvaa seuraavalla tavalla (ks. Kuvio 3).





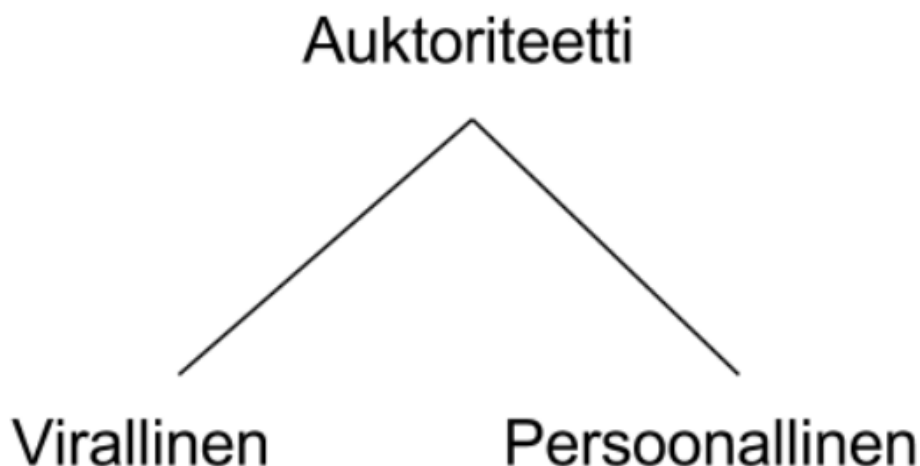
Kuvio 3. Avoin auktoriteettisuhde (mukaillen Bochenski 1974, 26–27.)

Puolimatka (2010) esittää, että nimetön auktoriteetti kätkeytyy toisin kuin avoimessa auktoriteetissa, jossa käskyt ja kehotukset osoitetaan alisteiselle henkilölle suoraan. Nimetön auktoriteetti perustuu alisteisen henkilön suostumukseen. Nimettömässä auktoriteetissa peitetty vallankäyttö pohjautuu manipuloimiseen, jossa alisteiselle henkilölle muodostuu illuusio yksilön vapaudesta. Todellisuudessa alisteinen henkilö on tiukasti auktoriteetin otteessa, ja on helposti taivuteltavissa. Oppilasta kannustetaan omatoimiseen oppimiseen ja vastausten etsimiseen itseä kiinnostaviin kysymyksiin. Edistyksellinen opettaja pyrkii olemaan tasavertainen oppilaiden kanssa ja välttää käskemistä. Opettaja vetoaa oppilaan tunteisiin, ja käskyn sijaan sanoo esimerkiksi: *“Olen varma, että haluat tehdä tämän.”* Oppilaalle syntyy käsitys, että normaalit ihmiset haluavat toimia näin. Näkymättömänä rangaistuksena toimii oppilaan valtaava tunne hänen poikkeavuudesta, mikäli ei toimisi opettajan kehottamalla tavalla. Oppilas ei halua tulla leimatuksi epänormaaliksi, vaan mieluummin välttää sen mukautumalla. Tässä tilanteessa vallan käyttö on muuttunut näkyvästä ja avoimesta näkymättömäksi vallankäytöksi. (Puolimatka 2010, 283–288.)

Avointa auktoriteettia on helppo vastustaa, koska sen rajoittavat säännöt voidaan avoimesti määritellä. Vallan rajat ovat tiedossa ja oppilas tuntee, kun häneen käytetään valtaa. Tällöin oppilas voi esimerkiksi puolustautua auktoriteetin vastaan vetoamalla sääntöihin. Nimetöntä auktoriteettia käytettäessä oppilas ei tiedä, koska ja miten häneen käytetään valtaa. Hänen on siis vaikea puolustautua auktoriteetilta, koska kaikki tapahtuu näennäisesti hänen omasta tahdostaan. (Puolimatka 2010, 288.)

### 2.2.3 Virallinen ja persoonallinen auktoriteetti

Auktoriteettia voi luonnehtia kahdesta näkökulmasta: auktoriteettia voi olla joko virallista tai persoonallista (ks. kuvio 4). Virallinen auktoriteetti perustuu opettajalla virka-asemaan ja persoonallinen auktoriteetti perustuu luonteeseen ja tiedollisiin ja taidollisiin kykyihin. Huomattavaa on myös, että ulkoinen olemus muovaa persoonallista auktoriteettia. Opettajan on oletettu aikojen saatossa olevan käytökseltä ja habitukseltaan siveellinen. Siveellisyys ilmenee opettajan käytöksessä oikeudenmukaisuutena, totuudellisuutena, oppilaiden kohteluna, velvollisuudentuntona ja ennen kaikkea siinä, että opettaja rakastaa oppilaitaan. (Haavio 1948, 29–30).



Kuvio 4. Virallinen ja persoonallinen auktoriteetti (mukaillen Haavio 1948, 29–30.)

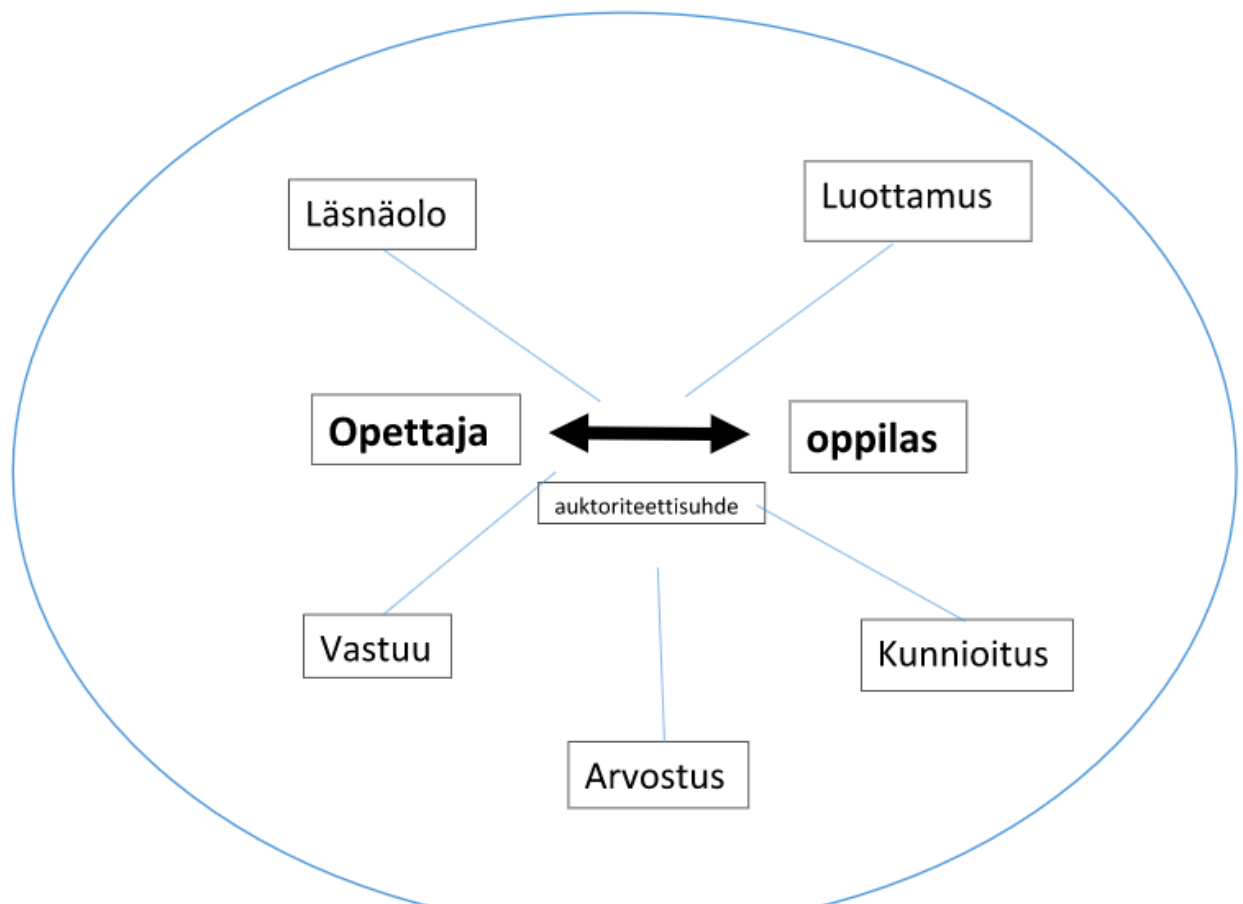
Virallinen auktoriteetti on merkitykseltään vähäinen. Tämä lain ja aseman suoma valta ei automaattisesti takaa auktoriteettia alaisten keskuudessa. Koulumaailman näkökulmasta opettajana toimivalla henkilöllä on auktoriteettinen asema oppilaisiin hänen viran puolesta. Opettajaan kohdistuu myös oletus auktoriteettia omaavasta hahmosta. Virallisella auktoriteetilla ei saavuta paljoakaan, joten opettajat joutuvat kehittämään sen rinnalle epävirallisen eli persoonallisen auktoriteetin. Persoonallinen auktoriteetti on tosiasiallisesti työkalu, jolla käytetään valtaa. Opettaja ei automaattisesti ansaitse auktoriteetin asemaa, vaan oppilaat päättävät onko opettajan vallankäyttö oikeutettua. Oppilaiden tulee omasta tahdostaan haluta totella opettajaa. Opettajan henkilökohtaiset kyvyt ja persoonallisuus lopulta määrittävät voittaako opettaja oppilaiden luottamuksen. Persoonallisen auktoriteetin syntymisen edellytys on, että oppilaat kokevat opettajan välittävän heistä ja työskentelevän heidän eteensä. (Eväsoja & Keskinen 2005; Dunbar & Taylor 1982, 250.)

#### 2.2.4 Pedagoginen auktoriteetti

Nuoret ymmärtävät auktoriteettien olemassaolon jo varhain. He ymmärtävät käyttäytymiseen ja olemiseen liittyvien sääntöjen ja rajoitteiden perustuvan

yhteiskunnassa valloilla oleviin arvoihin, ja sitä kautta muodostuviin normeihin. Tämän ymmärrettyään he hyväksyvät ja oikeuttavat valloilla olevien auktoriteettien olemassaolon oikeudenmukaisuuden toteutumisen kautta. (Turiel 1983, 130–160; ks. myös Tisak 1986). Auktoriteetit ovat paikka- ja tilannekohtaisia. Esimerkiksi koulussa määrää opettaja ja kotona vanhemmat. Eri paikoissa valtaa käyttävät eri auktoriteetit, eivätkä välttämättä ole oikeutettuja eri kontekstissa. (Turiel 1983, 130–160; ks. myös Damon 1977). Auktoriteettiuskoa on eniten lapsilla ja nuorilla ja se vähenee iän myötä. Lapset ja nuoret rakentavat auktoriteettiuskonsa kuhunkin instituutioon sen mukaan kuinka paljon he kutakin instituutiota arvostavat. Sukupuolella ei ole havaittu olevan merkitystä auktoriteettiuskoa tutkittaessa. (Levy 2001; Heaven 1988; Lapsley, Olson, Harwell, Flannery & Quintana 1984)

Harjunen pohtii pedagogista auktoriteettia julkaisussa *'Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta'* (2002). Tutkimusaiheeseen linkittyy vahvasti käsite-auktoriteetti ja miten se saa oikeutuksen luokkatilanteessa. Aineistoa on kerätty yläluokkien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilta, kolmen koulun rehtorilta, kouluavustajalta syvähaastattelujen, tuntihavainnointien ja videointien avulla. Hänen saamansa tutkimustulokset osoittavat, että pedagoginen auktoriteettisuhde on mahdollisuus, joka on kiinni opettajan tahdosta ja halusta olla vastuuntuntoinen ja oikeudenmukainen opettaja. Auktoriteettisuhteen rakentumiseen vaikuttaa itsetunto, usko omaan tekemiseen ja läsnäolo ja luottamus, kuten seuraavassa kuviossa (kuvio 5) ilmenee. Käytännössä auktoriteettisuhde muodostuu luokassa opettajan ja oppilaiden välille, jonka kulmakivinä ovat läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. (Harjunen 2002)



Kuvio.5 Auktoiteettisuhteen rakentuminen (mukaillen Harjunen 2002, 8.)

Eliezer Yariv on tehnyt tutkimuksen oppilaiden asenteista opettajia kohtaan. Tutkimus syntyi ajatuksen innoittamana, että nuorten kunnioitus auktoiteetteja kohtaan on vähentynyt. Tutkimuksessa Yariv (2009) tutkii kuinka oppilaat kokevat opettajan auktoiteetin ja missä auktoiteetin vaikutuksen raja kulkee. Tutkimuksessa selvitettiin puolistrukturoidulla haastattelulla kahdeltasadalta oppilaalta, missä menee oppilaiden tottelevaisuuden raja ja miten auktoiteettien toimivalta-alueet määrittyvät koulun ja kodin välillä. Tulosten mukaan lähes kaikki (81 %) vastaajista hyväksyivät opettajan vallankäytön, mutta sen nähtiin rajoittuvan vain koulualueeseen.

Yariv (2009) havainnollistaa tutkimuksen tuloksia kolmella sisäkkäisellä ympyrällä (ks. kuvio 6.)



Kuvio 6. Auktoriteetin vaikutusalueet (mukaillen Yariv 2009)

Opettajien vaikutusvalta - auktoriteetti on korkeimmillaan sisimmäisessä ympyrässä ja vähenee siirryttäessä kohti ulointa ympyrää. Sisimmäinen ympyrä kuvaa konfliktitonta aluetta, jossa opettajan vallankäyttö on hyväksyttyä ja oikeutettua. Sisimmän ympyrän vaikutusalueella opettajalla on valta esimerkiksi antaa kotitehtäviä, vaatia hyvää käytöstä ja rankaista tarpeen mukaan. Keskimmäinen ympyrä kuvaa konfliktialuetta, jota voidaan kutsua 'harmaaksi alueeksi'. Huolehtiva ja välittävä opettaja saattaa esimerkiksi kysyä oppilaalta hänen perheasioistaan, joka voi tuntua tungettelevalta ja voi aiheuttaa oppilaassa vihamielisen vastareaktion. Kotiin liittyvät asiat ja koulun ulkopuolisen elämän katsotaan kuuluvan kodille, joten opettajan puuttuminen näihin asioihin tunnetaan epämiellyttäväksi. Tosin huolellisen opettajan työn hoitamiseksi opettaja luontaisesti haluaa selvittää ja tarpeen mukaan puuttua oppilaan koulun ulkopuoliseen elämään, mikäli se vaikuttaa negatiivisesti oppilaan suoriutumiseen koulussa. Opettajat toimisivat mielellään juuri keskimmäisen ympyrän alueella, koska he kokevat tuttavallisen kiinnostuksen oppilaan henkilökohtaisesta elämästä vahvistavan auktoriteettia. Oppilaat kuitenkin vastasivat tungettelevalta tuntuvan kiinnostuksen lähinnä heikentävän opettajan auktoriteettia (Yariv 2009). Uloin ympyrä edustaa puhtaasti maailmaa koulun ulkopuolella. Koulun ulkopuolisessa maailmassa auktoriteettia edustaa esimerkiksi heidän vanhempansa. Oppilaat totesivat Yarivin (2009) tutkimuksessa lähes yksimielisesti, että opettajan ei tulisi puuttua koulun

ulkopuolella siihen, miten oppilas elää. Kuitenkin äärimmäisen vakavissa tilanteissa, esimerkiksi väkivallan teossa, opettajan hyväksyttiin puuttua tilanteeseen selvittääkseen tilannetta ja puolustaakseen uhria.

Ympyröiden rajat ovat häilyviä, rajat liikkuvat muuttuvan luokkatilanteen mukaan. Oppilaat voivat toisinaan valita minkä ympyrän alueella he reagoivat esimerkiksi opettajan antamaan pitkään kotitehtävään. Yariv tekee terävän huomion tutkimuksessa huomattessaan, että mitä suurempi keskimmäisen ympyrän koko on suhteessa sisimmäiseen, niin sitä enemmän opettajan ja oppilaiden välillä syntyy konflikteja. Vanhemmat voivat toiminnallaan vahvistaa opettajan asemaa suhteessa oppilaisiin tai päinvastoin. Vanhempien asennoituminen heijastuu yleensä suoraan oppilaisiin, joka joko vahvistaa tai heikentää opettajan auktoriteettiasemaa (Yariv 2009).

Pedagoginen auktoriteetti on ihmistenvälinen prosessi, jossa kukin osapuoli kokee tilanteen eri tavalla ja huomioi tilanteen edut ja riskit. Käytännöllisesti katsoen opettajat olisivat halukkaita muokkaamaan opettajan ja oppilaiden välistä yhteistyötä paremmaksi niin kauan, kun ne noudattavat oppilaiden hyväksymiä käytänteitä ja vaatimuksia. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja olisi täysin oppilaiden varassa ja voisi käyttää ainoastaan heidän sanelemia toimintatapoja - päinvastoin. Opettajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa keskimmäisen ympyrän pinta-alaan ja toimia enemmän sisimmäisen - konfliktittoman ympyrän alueella. Tähän he tarvitsevat omia henkilökohtaisia kykyjä ja taitojaan. (Yariv 2009).

### 2.2.5 Tiedollinen auktoriteetti

Tiedollinen auktoriteetti Puolimatkan (2010, 256) mukaan tarkoittaa henkilöä, joka on pätevä tietyllä alueella. Tiedollisia auktoriteetteja voivat olla esimerkiksi lääkäri ja meteorologi. Henkilöstä tulee tiedollinen auktoriteetti, kun hän on saavuttanut tietyn pätevyyden tason ja hänen totuudenmukaisuuteen luotetaan. Tiedolliseen auktoriteettiin voi luottaa järjenvastaisesti tai järjellisen perustelun pohjalta.

Järjenvastainen luottamus perustuu sokeaan uskoon, jossa alisteinen henkilö uskoo kaiken tiedollisen auktoriteetin sanoman varauksetta. Järjellinen perustelu perustuu kokemuksesta syntyneeseen yleistyksen auktoriteetin edustamasta ihmisryhmästä tai auktoriteetista itsestään, esimerkiksi Suomessa yleisesti ottaen luotetaan lääkäreiden tekemiin diagnooseihin. Tämän kaltainen oletus on loogisesti ajatellen heikko, mutta käytännössä voi olla hyvinkin luotettava. Henkilö voi olla pätevyytensä mukaan auktoriteetti vain tietyllä alueella. Jos henkilö on auktoriteetti luonnontieteissä, niin se ei tarkoita, että hän olisi auktoriteetti myös kotitaloustieteissä. Tiedollisen auktoriteetin pätevyyden arvioinnissa voi olla myös eroja eri henkilöiden välillä. (Em 2010)

Lasten näkökulmasta tiedollisena auktoriteettina toimii heille vanhemmat ja opettajat. Vanhemmat tietävät lapsia paremmin, mikä on heille hyväksi ja opettaja tietää, mitä heidän tulee opiskella ja miten. Opettajat edustavat lapsille usein ehdotonta totuutta. Opettajan sanaa uskotaan kirjaimellisesti ja hänen sanat ovat usein laki. Myöhemmällä iällä tämä ehdoton usko tiedolliseen auktoriteettiin laskee oppilaan oppiessa itse arvioimaan informaatiota. (Puolimatka 2010; Neiman 1988, 68.)

#### 2.2.6 Ohjaava auktoriteetti

Ohjaavan auktoriteetin valta perustuu ohjeiden ja määräysten antamiseen. Alisteinen henkilö hyväksyy ohjaavan auktoriteetin, kun hän uskoo, että ei voi päästä päämäärän ilman ohjaavan auktoriteetin avustusta. Esimerkiksi autokouluopettaja on autokoululaisille ohjaava auktoriteetti, koska autokouluopettaja opettaa autolla ajamisessa tarvittavat tiedot ja taidot ajokortin saamiseksi. (Bochenski 1974, 80–105; Puolimatka 2010.)

Ohjaavan auktoriteetin perustuessa palkkioihin ja rangaistuksiin, auktoriteetilla ja sille alisteisella henkilöllä on erilaiset päämäärät, vaikka heidän välittömät päämäärät ovat samat. Tästä Puolimatka (2010, 260-261) esittää esimerkin, jossa vanhempi kieltää lasta lähtemästä ulos ennen kuin huone on siivottu. Vanhemman tavoite on, että lapsi oppisi järjestelmällisyyttä ja lapsi siivoaa huoneen päästäkseen pihalle leikkimään.



Lapsen perimmäinen päämäärä on välttää rangaistus eli kielto lähteä pihalle leikkimään. Vanhemman perimmäinen päämäärä on kehittää lapsen järjestelmällisyyttä. Heillä on kuitenkin yhteinen välitön päämäärä - huoneen siivoaminen.

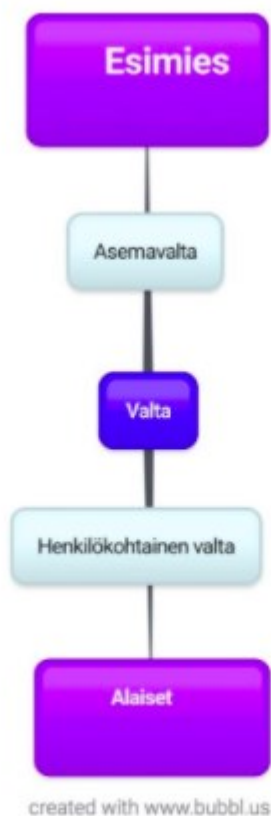
Ohjaava auktoriteetti vie osan alisteisen henkilön vapaudesta. Ohjaava auktoriteetti ei välttämättä ole tiedollinen auktoriteetti, vaan alisteinen henkilö voisi tietää paremmin, miten jokin asia tulisi hoitaa. On kuitenkin järkevää noudattaa auktoriteetin tahtoa, koska vastaan kapinointi voisi pahimmassa tapauksessa tehdä yhteistoiminnan haastavaksi.

### 2.3 Valta

Auktoriteettisen henkilön tavoitellessa jotakin, hän käyttää valtaa. Valta on siis auktoriteetin väline. Ilman valtaa toiseen henkilöön ei ole myöskään auktoriteettia. Tämän vuoksi on oleellista selvittää vallan määritelmä. Vallasta ei ole olemassa kaikkien hyväksymää yksiselitteistä määritelmää. Vallan voidaan kuitenkin ajatella tarkoittavan yksilön tai ryhmän käyttäytymisen ohjaamista haluttuun suuntaan. Valtaa käyttävällä henkilöllä on mahdollisuus saada toinen henkilö tekemään jotakin, mitä ei muuten tekisi. Valtaa omaavan henkilön ei ole pakko käyttää valtaa, vaan se on ennen kaikkea mahdollisuus vaikuttaa henkilön toimintaan. (Hersey & Blanchard 1990, 195.) Vallan käyttöä on ihmiselle luontaista ja sitä esiintyy kaikessa ihmisen toiminnassa hallitakseen elämäänsä ja yhteiskunnan järjestyksen toteutumiseksi. Ihminen pakottaa, valvoo, säätelee ja hallitsee vuorovaikutuksessa ympäristöönsä saavuttaakseen tavoittelemansa päämäärän. (Nuutinen 1994, 23–27; Turunen 1999, 204.)

### 2.3.1 Asemavalta ja henkilökohtainen valta

Valtaa on kahdenlaista: ylhäältä päin ansaittua - asemavaltaa - ja alhaalta päin ansaittua - henkilökohtaista valtaa (ks. kuvio 7.) Ylhäältä ansaittu valta on esimerkiksi esimiehen suomaa valtaa työpaikalla. Alhaalta päin ansaittu valta saadaan esimerkiksi alaisilta. Asemavallan määrä on suhteessa alaistensa palkitsemiseen ja rankaisemiseen. Henkilökohtaisen vallan määrä on kiinni alaisten kunnioituksesta ja sitoutumisesta esimiestä kohtaan. Asemavallan ja henkilökohtaisen vallan määrät eivät ole kiveen hakattuja, vaan niiden eteen on tehtävä jatkuvasti työtä. Valta katoaa yhtä nopeasti kuin sitä voi ansaita. (Hersey & Blanchard 1990, 197.)



Kuvio 7. Asemavalta ja henkilökohtainen valta (mukaillen Hersey & Blanchard 1990,197)

### 2.3.2 Opettajien valta koulussa

Vuorikosken, Törmän ja Viskarin (2003) mukaan opettajien käyttämä kasvatusvalta on muuttunut entisaikojen pakkovallasta kohti hienovaraista, piilossa olevaa ja moneen suuntaan hajaantunutta vallankäyttöä. Samoilla linjoilla on Simola (1995, 321), joka luonnehtii opettajien vallankäyttöä "sieluun kohdistuvana, suostuttelevana ja hajallaan olevaksi". Opettajan vallan käytön piiri on laajentunut ulos luokkahuoneista opetussuunnitelmien kehittämiseen ja muun koulun toiminnan osallistumiseen. Opettajien vaikutus yhteiskunnalliseen kehitykseen on niin suuri, että Simola (1995) kutsuu opettajia "paljon vartijoiksi" - niin suuri on tuo kasvatustehtävä.

Gore (1998) on tutkimuksillaan tuonut esille erilaisten koulutus kontekstien foucault'laisia vallan tekniikoita. Opettajat ilmentävät valtaansa nopeasti ohimenevin ja huomaamattomin keinoin, kuten jatkuvan tarkkailun avulla, joka ulottuu jokaiseen viestittäen koulussa hyväksyttäviä arvoasetelmia. Oppilaiden muovaaminen haluttuun muottiin tapahtuu jatkuvalla vertailulla ja herkällä epäkohtiin puuttumisella. Opettajien harjoittamat ryhmittelyt ja luokittelut ovat vallankäytön tyypillisiä mekanismeja, jotka ilmenevät psyykkisenä torjumisena ja ulossulkemisena.

Opettajalla on työtä harjoittaessaan käytössä valtava määrä vallankäytön tekniikoita, joilla ohjata oppilasta koulun eri konteksteissa. Suuri osa vallankäytön tekniikoista voivat olla opettajalle tiedostamattomia, ja osakseen luonteen sanelemia. Osa on taas ammennettu aikaisemmista opettajakokemuksista, ja osa on puhtaasti opeteltuja. Vallankäytön tekniikoiden tunnistaminen auttaa tiedostamaan myös sen seurauksia. (Vuorikoski, Törmä, Viskari 2003).

### 3 Auktoriteetin muutos ja opettajan muuttuva rooli

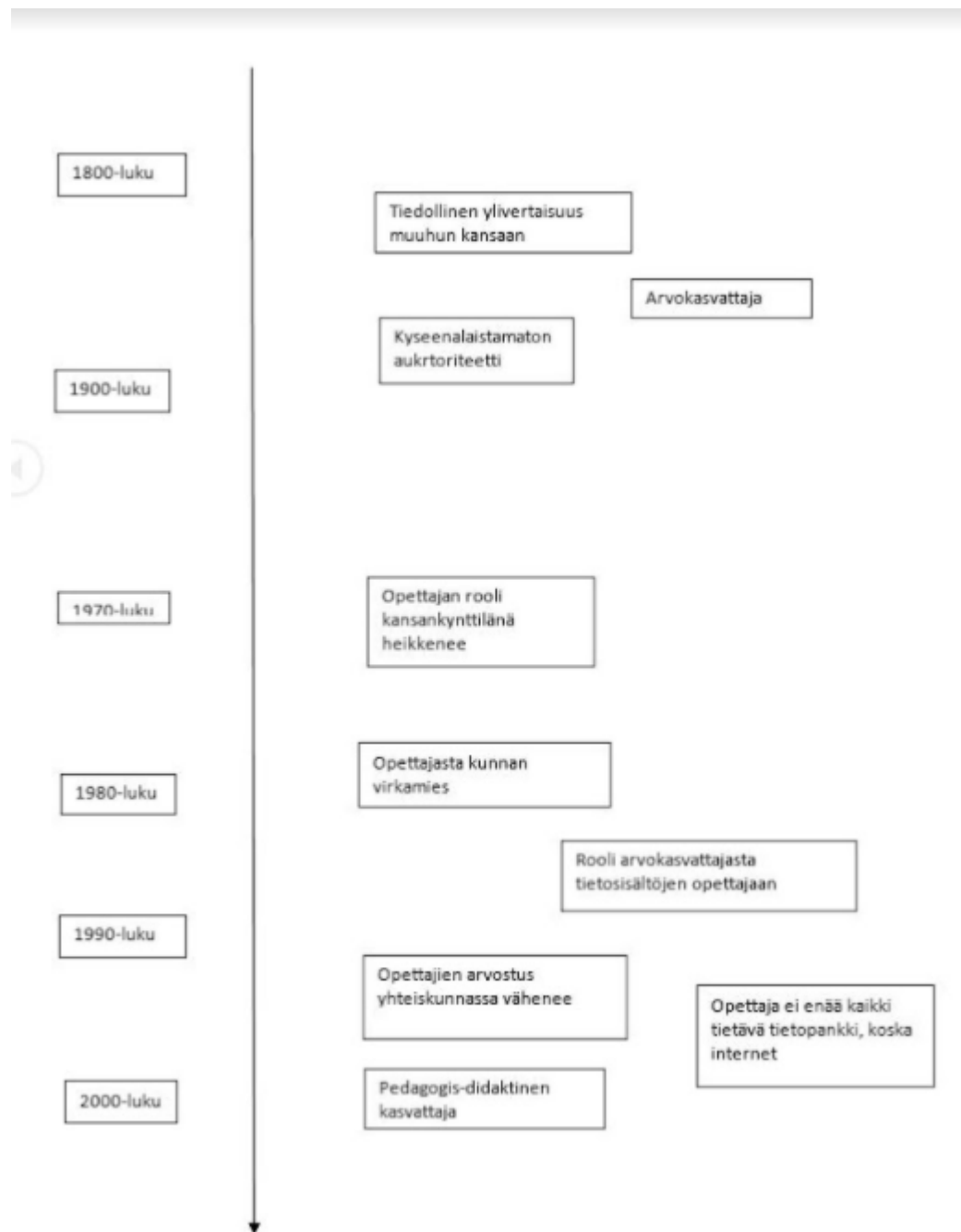
Koulun toimintakulttuuri ja opettajien auktoriteetin määrä ja laatu on muuttunut 1800-luvulta nykypäivään. Opettajan työ on, ja on ollut yksi eniten arvostetuista ammateista. Yhteiskunta muuttuu, ja niin muuttuu opettajan roolikin. Meidän on hyvä peilata menneiden aikojen opetusta nykypäivään ja arvioida kriittisesti omia, ehkä jopa vanhentuneita, toimintamalleja. Olli Luukkainen kirjoittaakin teoksessaan *'Opettajan matkakirja tulevaan, 2000'*, että opettajan työ on ollut yksin puurtamista ja ongelmat on pitänyt ratkaista yksin ja heikkouksia ei ole näytetty. Ja hänen mukaansa tämä tie on kuljettu loppuun.

1800-luvulla koulussa vallitsi *"ankara järjestys"*, joka oli koko koulun toiminnan ehto. Järjestyksen toimeenpanossa käytettiin kuria, joka ohjasi toimintaa tasaiseen ja häiriöttömään kulkuun, joka ennen kaikkea edisti oppilaiden *"siveellistä kehitystä"*. Siveellinen kehitys oli koko koulutoiminnan tarkoitus ja kuri kasvatustoiminnan perusta (Ojakangas 1997,67.) 1800-luvun loppupuolen oppilaille kurin ehdottomuus ja sääntöjen kurinalainen totteleminen sokeasti ilman vastaansanomista oli arkipäivää (Cygnaeus 1863, 197), kuten myös heihin istutettu jumalanpelko ja nöyryys, ahkeruus ja täsmällisyys (Keisarillisen Majesteetin Armollinen koulujärjestys Suomen Suurruhtinaanmaalle 8.elokuuta 1872.) Valvonnan paras ja tarkin apuväline oli silmä. Oppilaiden kaikkea toimintaa leikkiessä ja työssä valvottiin herkeämättä epäjärjestyksen estämiseksi. (Soininen 1908, 67) Jo 1930-luvulla koululaitos on pyrkinyt eroon opettajakeskeisestä opetuksesta. Se jäi kuitenkin yritykseksi, koska opetuksen keskiössä pysyi edelleen läksyn kuulustelu, uuden oppiminen ja kokeet. 1930-luvun loppupuolella alettiin korostaa sosiaalista kasvatusta, kokeellista kasvatustiedettä, didaktiikkaa ja psykologiaa. (Myyrylainen 1998)

Suurin muutos kasvatus- ja koulukulttuurissa on tapahtunut viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana. Suomi muuttui sotien jälkeen maatalousvaltaisesta yhteiskunnasta teollisuuskeskeiseksi yhteiskunnaksi. Tähän asti opettaja oli ollut sivistyksen ja mallikansalaisuuden ilmentymä muulle kansalle. Peruskoulun syntyessä 1970-luvulla opettajan rooli joutui murrokseen ja rooli kansankynttilänä alkoi pikkuhiljaa murentua. 1980-luvulle tultaessa opettajasta tehtiin kunnan virkamies ja

työnkuva muuttui mallikansalaisesta ja arvokasvattajasta kohti tietosisältöjen siirtäjää. Ennen opettajalla oli valtaa jopa vanhempiin, mutta pikkuhiljaa opettajan toimintamalleja ja mielipiteitä alettiin kyseenalaistaa. (Pyykkönen 2015.) Opettajien tiedollinen yliveraisuus koki kolauksen tietokoneiden yleistyessä. Tietokoneet mahdollistivat kaiken tiedon kaikkien saataville. (Ojakanagas 1998.)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 8.) on laitettu opettajan roolin muutos aikajanalle.



Kuvio 8. Opettajan roolin muutos (mukaillen Ojakangas 1998.)

## 4 Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen

Tutkimusaineisto on kerätty käyttäen havainnointi- ja haastattelutekniikkaa. Seurattaviksi opettajiksi valikoitui eri kaupungeista erilaisen työkokemuksen omaavia opettajia. Kyseisillä opettajilla on kokemusta opettajan työstä yhdestä kahteenkymmeneen vuotta. Näkemystä on siis niin sanotulta uudelta polvelta kuin vanhalla polvelta. Kohdejoukon opettajilta kysyin lupaa tulla havainnoimaan ja haastattelemaan jo monta kuukautta etukäteen. Kaikki suostuivat pikimmiten, sillä he halusivat auttaa minua tutkimuksessa ja eivät kokeneet minusta olevan haittaa. Tutkimuksen aihe oli myös heistä kiinnostava ja yhtenä porkkanana toimikin havainnoinnista saatavat tulokset, jotka jaoin myös kohdejoukon opettajille aineiston kerättyäni. Vietin kunkin opettajan luokassa neljä kokonaista oppituntia, jonka aikana täytin ennalta laatimaani observointilomaketta. Lomakkeeseen kirjasin ennakkokäsityksiä ja havaintoja opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteesta. Havainnoinnin jälkeen suoritin kunkin opettajan kanssa haastattelun, jonka nauhoitin. Haastattelujen litteroinnin suoritin pian haastatteluiden jälkeen.

Eri menetelmien avulla saatuja tutkimustuloksia pyrin käyttämään käsi kädessä. Pääsääntöinen aineistoni, mihin tulokseni perustan, on haastattelut. Havainnoinnit oppitunneilta tuovat haastattelun vastauksiin lisäarvoa niin, että ne joko vahvistavat tai ovat ristiriidassa annettuihin vastauksiin.

### 4.1 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa lähdettiin tutkimaan käsitettä auktoriteetti. Auktoriteetille on monta määritelmää, joista lähdettiin kasaamaan yksi pätevä määritelmä teoreettiseen viitekehykseen ja eri menetelmien kautta saatujen tulosten avulla. Toiseksi lähdettiin selvittämään, miten luokanopettaja rakentaa auktoriteettisuhteen oppilaisiin luokahuonetilanteessa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään keinoja, joilla opettaja

rakentaa opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen. Viimeisenä ongelma pohdittiin opettajan muuttuvaa roolia muuttuvassa yhteiskunnassa.

Tutkimusongelmat:

1. Mitä on auktoriteetti opettajan näkökulmasta?
2. Miten luokanopettaja rakentaa auktoriteettisuhteen oppilaisiin luokkahuonetilanteessa? / Mitkä tekijät vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen auktoriteettisuhteeseen?
3. Miten opettajan rooli on muuttunut muuttuvassa yhteiskunnassa?

## 4.2 Tutkimusmenetelmät

Tieteellinen tutkimus vaatii syntyäkseen aineiston. Aineiston tulee olla riittävän hyvä ja monipuolinen. Aineisto haetaan aina tiettyyn tarpeeseen aihe ja tutkimuksen luonne huomioon ottaen. Hyvälläkään aineistolla ei tee mitään, jos ei osaa tulkita ja vetää oikeita johtopäätöksiä sen kätkemästä sisällöstä. (Hakala 2010, 12). Menetelmä tulee valita teoreettista viitekehystä peilaten. Tutkimusmenetelmä tuottaa tutkijalle havaintoja, joita muokkaamalla ja tulkitsemalla voidaan parhaassa tapauksessa tuottaa uutta tutkimustietoa. (Alasuutari 1999, 82.) Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole tuottaa yleispätevää uutta faktaa. Auktoriteetti käsitteenä on niin laaja ja moniulotteinen, että pyrin pikemminkin kasvattamaan ymmärrystä tämän aiheen tiimoilta. Tutkimustani varten suoritin kolme yksilöhaastattelua ja kolme havainnointipäivää. Havainnoin kutakin opettajaa neljän oppitunnin ajan, jonka aikana pyrin saamaan käsitystä opettajan ja oppilaiden välisestä auktoriteettisuhteesta laatimani observointikaavakkeen avulla.



### 4.3 Laadullinen tutkimusmenetelmä

Laadullinen tutkimus on prosessi, jossa pääsääntöinen aineistonkeruuväline on ihminen eli tutkija itse. Laadullisen tutkimuksen tekeminen on ongelmratkaisua. Työvaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäsennettävissä, vaan tutkimus täsmentyy tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70–71.)

Eskola ja Suoranta (1998) ehdottavat seuraavaa kuvion (kuvio 9) mukaista luokittelua laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeiksi.



Kuvio 9. Laadullinen tutkimus (mukaillen Eskola & Suoranta 1998, 15.)

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan osallistuminen tutkittavien elämään on laadulliselle tutkimukselle olennaista, mutta ei kuitenkaan ehdoton edellytys. Laadullisessa tutkimuksessa hyödynnetään nykyään monipuolisesti tutkimustapojen kirjoa, jossa on vain tutkijan oma mielikuvitus rajana. Aineistonkeruuta varten ei välttämättä kannata järjestää lavastettua tilannetta esimerkiksi laboratoriossa, koska se saattaa syödä tilanteen autenttisuutta. Manipuloimatta tutkimustilannetta tutkija

pyrkii säilyttämään tilanteen sellaisena kuin se on eli puhutaan naturalistisesta otteesta. Tutkija voi pyrkiä objektiivisuuteen eli seuraamaan tutkittavaa kohdetta ikään kuin ulkoapäin. Se ei kuitenkaan ole pakollista kunhan “tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan, arvostuksiaan jne. tutkimuskohteeseen”. Vaikka tuskin kukaan pystyy olla täysin objektiivinen, niin olisi tärkeää ainakin tunnistaa omat olettamuksensa ja arvostuksensa.

Toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään usein verrattain pieneen määrään tapauksia ja keskitytään niin sanotusti määrän sijasta laatuun. Harkinnanvaraisessa otannassa olennaista on tutkijan kyky rakentaa vahvat teoreettiset perusteet, jotka osaltaan auttavat aineiston hankintaa. (Eskola & Suoranta 1998.)

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että “lähdetään hypoteesista, jonka mukaan riippumaton muuttuja vaikuttaa riippuvaan muuttujaan” (Alasuutari 1995, 34). Laadullisessa tutkimuksessa ei tarvita hypoteeseja ja ennako-olettamuksia, vaan voidaan lähteä liikkeelle puhtaalta pöydältä. Tutkittaessa ilmiötä tutkijalla on taustalla aina omat kokemukset ja arvostuksensa. Ne tulee tiedostaa ja niistä tulisi päästä yli. Tutkijan pitäisi pikemminkin oppia ja yllättyä tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 1998.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on suuri vapaus toteuttaa tutkimustaan. Toteutus voi olla joustavaa ja tutkijalta vaaditaan rohkeutta kokeilla eri ratkaisuja. Ratkaisut tulee kuitenkin kirjata selkeästi, että tutkimus on helposti arvioitavissa. Tutkiminen sisältää aina arkijärjen mukaisia päättelyketjuja, jotka ovat erityisesti hyödyksi tutkijan joutuessa tuntemattomalle alueelle. (Eskola & Suoranta 1998.)

#### 4.4 Fenomenologinen näkökulma

Fenomenologinen näkökulma on kokemusmaailmaa ja sen ymmärtämistä. Fenomenologia on kokemusten tutkimista. Kokemus syntyy todellisuuden kanssa

vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi kokemus opettajuudesta syntyy opettajan vuorovaikutuksesta oppilaisiin ja koulumaailmaan. Toisten ihmisten toimintaa voimme ymmärtää, kun kysymme, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Merkitykset, joiden mukaan kokemus muotoutuu, ovat fenomenologian varsinainen tutkimuksen kohde. Merkitysten tutkiminen perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on tarkoitusperäistä, eli intentionaalista. (Laine 2010, 28-30.)

Tässä tutkimuksessa perehdytään aiheeseen auktoriteetti kohdejoukon opettajien omien kokemusten pohjalta. Tähdensin opettajille, että en odota oppikirjavastauksia, vaan heidän omin sanoin kuvailemia vastauksia. Pääideana oli selvittää mitä tutkittavat ajattelevat auktoriteetista ja, miten se heidän kokemusten mukaan muotoutuu. Lisäksi selvitin tutkimuksen kannalta olennaisen asian eli, miten opettajan rooli on muuttunut.

#### 4.5 Aineistolähtöinen analyysi

Kvalitatiivinen tutkimus on aineistolähtöistä analyysia, joka on ikään kuin teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Eli teoria rakennetaan periaatteessa alhaalta ylöspäin. Kuten tässäkin tutkimuksessa ilmenee, niin aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olettamuksesta. Eli tässä tutkimuksessa, miten auktoriteetti määritellään. (Eskola & Suoranta 1998.)

##### 4.5.1 Haastatteluaineisto

Laadullinen aineisto pelkistetyimmillään on tekstiä. Aineisto voi olla haastattelua, havainnointia tai henkilökohtaista materiaalia kuten omaelämäkertaa, kirjeitä tai muuta tarkoitusta varten tuotettu aineisto. Aineisto voi olla myös kirjallisesti lehteen tuotettu yleisönosastokirjoitus tai elokuva. Ihanne tilanteessa tutkimussuunnitelma muuttuu tutkimushankkeen mukana. (Eskola & Suoranta 1998.)

Haastattelun idea on selkeä; kun halutaan selvittää mitä toinen ajattelee, niin silloin sitä on hyvä kysyä henkilöltä itseltään. Haastattelu tarkoittaa haastattelijan ja haastateltavan välistä haastattelua, jossa haastattelija esittää kysymykset, joihin haastateltava antaa vastaukset suullisesti. Haastattelun tarkoitus on selvittää

haastateltavan kokemuksia, jotka hän pukee sanoiksi, joista haastattelija vetää oikeat tulkinnat. Haastattelu on monipuolisimpia keinoja lähestyä tutkittavan kokemus- ja ajatusmaailmaa. Kysymyksen asettelu tulee hoitaa niin, että kysymykset ovat mahdollisimman avoimia ja vähän ohjaavia. (Tuomi & Sarajärvi 2004. Ks. myös. Laine 2001. 29 - 35)

Haastatteluun liitetään usein kysely. Kysely eroaa haastattelusta siinä, että kyselyssä vastaukset annetaan kirjallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 74–74.) Haastattelutilanne tulee luoda rennoksi ja avoimeksi. Haastattelun etu onkin sen joustavuus. Haastattelu muistuttaa haastateltavan ja haastattelijan välistä jutustelua, jossa haastattelija voi toistaa kysymykset ja selventää haastavia ilmauksia. Haastattelun joustavuus ilmenee myös siinä, että haastattelija voi muuttaa kysymysjärjestystä tilanteen mukaan. Haastattelua ei myöskään koeta tietokilpailuksi, jossa haastateltavalle tulee olo, että hänen pitäisi ennestään tietää vastaukset kysymyksiin. Haastattelun onnistumiseksi on tärkeää, että tutkija osaa kuunnella ja tarkkailla haastattelutilannetta niin, että sujuuko haastattelu mahdollisimman avoimesti ja luottamuksellisesti. Vaati pelisilmää ja rytmitystä, että haastattelu sujuu luonnollisesti.

Tässä tutkimuksessa haastattelut ovat suoritettu ennalta päätettyyn ajankohtaan. Ajankohdasta on sovittu hyvissä ajoin ennen haastattelu- ja havainnointiajankohtaa. Haastattelut suoritettiin havainnointioppituntien jälkeen opettajan luokassa oppilaiden poistuttua. Opettajat olivat ennestään tietoisia haastattelun aihealueesta ja pystyivät tarpeen mukaan henkisesti valmistautumaan haastatteluun. Kerroin opettajille, että haluan heidän vastaavan autenttisesti ja ilman muistiinpanoja esittämiini kysymyksiin. Haastattelu koostui kahdesta osiosta: ensin oli avoimet kysymykset, jonka jälkeen opettajien tuli jatkaa ennalta suunnittelema lauseita. (Ks. Liite 2.) Kaikki haastattelut ovat nauhoitettu tietokoneen äänitysohjelmalla.

Haastatteluiden analysoinnissa on hyödynnetty Tuomen ja Sarajärven (2002, 105-111) mukaista sisällönanalyysia. Analyysi etenee aineistoa pelkistämällä ja ryhmittelyllä. Lopuksi aineisto liitetään teoriaan, jonka pohjalta tehdään luokittelu. Tulokset auttavat tutkijaa ymmärtämään ja tekemään niistä johtopäätöksiä.

Haastatteluista saadut vastaukset lähdin litteroimaan tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroinnin pyrin suorittamaan tarkasti, niin että empimiset ja merkittävimmät äännähdykset tulevat mukaan aineistoon. Kirjasin mahdollisimman sanatarkasti vastaajien vastaukset. Vastaukset ovat kirjattu kielellä, jota vastaajat haastattelutilanteessa käyttivät. Analysoin haastattelusta saatua aineistoa pelkistämällä ja vastauksia ryhmittelemällä. Ryhmittelyn jälkeen sain muodostettua teoriaan pohjaavia luokkia. Tulostin litteroinnit ja kirjasin paperin reunaan, mihin luokkaan kulloinenkin vastaus liittyy. Lisäksi tein merkintöjä vastauksiin eri värisillä yliviivaustusseilla. Luokittelematta jääneistä ilmauksista muodostin uusia luokkia. Tuloksia rakentaessa on helppo poimia oikeat kohdat litteroinnista, kun ne ovat ennalta merkitty.

#### 4.5.2 Havainnointiaineisto

Havainnointi eli observointi on haastattelun ohella laadullisen tutkimuksen toinen yleinen tiedonkeruumenetelmä. Havainnoinnissa tutkija tekee havaintoja tutkimastaan ongelmasta autenttisessa ympäristössä. Havainnoinnin kohteena voi olla yksittäinen ihminen tai kokonainen ihmisryhmä. Havainnoinnin avulla asiat nähdään niiden oikeissa yhteyksissä. Havainnointi voi parhaimmillaan paljastaa ristiriitoja muiden tiedonkeruumenetelmien tuomien havaintojen välille. Esimerkiksi haastattelussa antamat vastaukset voivat olla ristiriidassa käytännössä tehtyjen havaintojen perusteella. Havainnointi voidaan erotella kolmeen; piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista ja osallistavaan havainnointiin. Piilohavainnointi on harvakseltaan käytetty aineistonkeruumenetelmä. Piilohavainnoinnissa tutkittavat eivät tiedä tutkijan roolista, vaan kohtelevat häntä luonnollisena, osallistuva, osana ryhmää. Tähän liittyy useita eettisiä ongelmia. Havainnointi ilman osallistumista tarkoittaa sitä, että tiedonantajat tietävät osallistuvansa tutkimukseen ja heiltä on saatu siihen lupa. Tutkija on ulkopuolinen osa ryhmää eikä osallistu tutkittavien toimintaan. Tilannetta voi tarkkailla paikan päällä tai vaikka videolta. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija itse osallistuu tiedonantajien toimintaan luonnollisena osana ryhmää. Keskiöön nousevat vuorovaikutussuhteet tutkijan ja tiedonantajien välillä. Tässä on ongelmallista sanoa, että miten tutkija on omalla toiminnallaan vaikuttanut ryhmän käyttäytymiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 83–83; Grönfors 2010, 154–156)

Tässä tutkimuksessa suoritin havainnoinnin osallistumatta itse toimintaan. Tulin luokkaan paikalle aamulla koulun alkaessa. Tunnin aluksi esittelin itseni ja kerroin oppilaille, että olen tekemässä omia havaintoja opettajasta ja minusta ei tarvitse välittää. Olin etukäteen suunnitellut observointilomakkeen, johon kirjasin havaintoni kunkin päivän kohdalla (ks. Liite 1.) Havainnointitekniikka oli Anttilan (2000, 219) strukturoidun ja strukturoimattoman tekniikan kompromissi eli puolistrukturoitu, jossa kohteet olivat jäsenneily aihealueittain, mutta ei tutkimuksen mukaisen luokittelun mukaisesti. Ensimmäiselle sivulle kirjasin tietoja luokasta ja kuvauksen päivän kulusta. Kirjasin myös ennako-oletuksiani ja tietoja opettajasta ja luokasta. Observointilomakkeessa oli myös taulukko, johon oli helppo kirjata havaintoja tukkimiehen kirjanpitoa hyödyntäen. Esimerkiksi aina kun opettaja korotti ääntään, niin vedin viivan oikeaan sarakkeeseen. Lisäksi olin ennalta suunnitellut aiheita, joista kirjasin omat havaintoni. Selvitin kohdissa esimerkiksi havaintoja opettajan olemuksesta ja äänenkäytöstä. Lomakkeeseen sisältyi lisäksi tuntikohtainen jako, johon pystyin kirjata tapahtumat oppitunnin tarkkuudella pääpiirteittäin. Observointilomakkeen havainnot toimivat haastattelusta saadun aineiston tukena, joko vahvistavasti tai ristiriidassa.

Observoinnista saatuja tuloksia lähdettiin analysoimaan Anttilan (2000, 219) luokittelevalla sisällönanalyysillä, jossa koottu aineisto jäsenneiltiin jälkeempään. Tulokset määriteltiin haastattelun tulosten mukaisiin luokkiin, josta ne olivat hyödynnettävissä tarpeen vaatiessa. Luokittelut pyrittiin luomaan niin selkeiksi, että kaikki havainnoitu toiminta pystyttiin sijoittamaan omiin luokkiinsa.

#### 4.6 Kohdejoukko

Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin. Tarkoituksena on pikemminkin ymmärtää ja kuvata jotakin ilmiötä tai tapahtumaa. Kerätyn aineiston avulla pyritään ymmärtämään tutkittua toimintaa ja mahdollisesti antamaan teoreettinen tulkinta jollekin ilmiölle. Kohdejoukkoa valitessa on syytä miettiä, onko henkilöillä kokemusta ja tietoa tutkittavasta asiasta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritäänkin määrän sijasta

laatuun kohdejoukkoa valitessa. Kohdejoukko onkin yleensä tarkkaan valittua eikä satunnaisotannalla valittua. Valinta ja sopivuuden arviointi ovat täysin tutkijalla itsellään. Oikeiden henkilöiden valinta on tutkijan oma päätös ja niiden luotettavuutta arvioi viime kädessä lukija. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 87–88.)

Tämän tutkimuksen kohdejoukko koostuu kolmesta erilaisen työhistorian omaavasta luokanopettajasta. Ensimmäinen opettaja on toiminut virassaan alle viisi vuotta, toinen opettaja 10–15 vuotta ja kolmannella opettajalla on kokemusta 15-20 vuotta. Tarkoituksena oli valita erilaisen kokemuksen ja työhistorian omaavia opettajia, joilta voisi mahdollisesti saada kattavat ja hyvät vastaukset tutkimiini asioihin. Tutkittavat opettajat olivat minulle ennestään tuttuja opettajaporukoista. Tiesin kaikkien tutkittavien opettajien olevan mukavia ja päästävän minut helposti heidän luokkaan havainnoimaan. Annoin kaikille tutkittaville opettajille lempinimet anonymiteetin säilyttämiseksi (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Kohdejoukko

<b>Opettaja</b>	<b>Työkokemus</b>	<b>Luokan oppilasmäärä</b>
Tuoreope	Työkokemusta 0-15 vuotta	Oppilaita 20 - 25
Perusope	Työkokemusta 10 – 15 vuotta	Oppilaita 15 - 20
Alkuope	Työkokemusta 15–20	Oppilaita 10-15

## 5 Tulokset ja niiden tarkastelu

Kohdejoukkoni koostui kolmesta eri luokanopettajasta, joilla kaikilla on eri pituinen kokemus opettajan työstä. Ensimmäistä opettaja omaa pitkän kokemuksen alkuopetuksen parissa, jonka vuoksi nimeän hänet Alkuopeksi. Toinen kohdejoukon opettajista omaa laajan kokemuksen eri vuosiluokista, jonka vuoksi nimeän hänet perusopeksi. Ja kolmas kohdejoukon opettajista on lähivuosina valmistunut luokanopettajaksi, jonka vuoksi nimeän hänet Tuoreopeksi.

### 5.1 Auktoriteetin määrittely

Haastattelun ensimmäisessä kysymyksessä selvitin, miten haastateltava määrittelee käsitteen auktoriteetin. Yhteisenä nimittäjänä opettajien vastauksista nousi luottamus. Auktoriteetti on heille oppilaan ja opettajan molemminpuolista luottamusta. Auktoriteetti on heille sitä, että he pystyvät luomaan luottavaisen oppimisympäristön, jossa päästään asetettuihin tavoitteisiin ja oppiminen on turvallista. Auktoriteetin keskiössä on kuitenkin opettaja. Auktoriteetti on opettajaan rinnastuva käsite, joka syntyy opettajan omasta toiminnastaan. Auktoriteetti on valtaa toiseen. Valtaa käyttämällä saavutetaan asetetut tavoitteet. Auktoriteetti ei ollut kuitenkaan heille häikäilemätöntä vallan käyttöä, vaan oikeudenmukaista ja johdonmukaista käyttäytymistä. Auktoriteetti on luonnollinen väline osana opetusta.

*“No se on miten toi sen pystyy, et miten saa tavallaan valta-aseman toiseen henkilöön. Tavallaan jonkinlaisen kontrollin, et pystyy tekee ne tehtävät mitä pitää. Esimerkiksi elämäntyökaluja, elämälle tärkeät tiedot.” - Tuoreope*

*“No - ompas vaikee. öö, luokka on minun hallussa. Mun taidoilla ja mun keinoilla, et mul on koko ajan semmonen olo, et mun ei tarvi pelätä siin luokassa - mitään.” - Alkuope*



*“Hmm. Auktoriteetti se on haasteellista. ei oo Helppo käsite, Luottamus. Oppilaan pitää luottaa minuun niin että oon oikeudenmukainen ja kohtelen heitä oikeudenmukaisesti. Mutta minun täytyy myös luottaa oppilaaseen, niin että pystyn kohtaamaan hänet oikeudenmukaisesti.” - Perusope*

Auktoriteetin käsitteellinen määrittely ei ollut yksiselitteistä tutkimukseen osallistuneille opettajille. Tuloksista huomaa, että tutkimukseen osallistuneille opettajille auktoriteetille ei ole yhtä hyväksyttävää määritelmää, vaan siitä liikkuu hyvin erilaisia määritelmiä arkikielessä, kuten myös Puolimatka (1997, 249) tutkimuksessaan toteaa. Termi auktoriteetti ei tuonut kohdejoukon opettajille negatiivisia mielleyhtymiä. Kukaan opettajista ei rinnastanut termiä auktoriteettia astetta negatiivisempaan ilmaisuun *autoritäärinen*. Opettajat olivat oman luonnehdintansa mukaan pikemminkin auktoritatiivisia kasvattajia, jotka perustavat valta-asemansa selkeille säännöille ja ovat vallankäyttäjinä herkkiä ja lämpimiä, kuten Nykysuomen sanakirjan (1983) määritelmäkin osoittaa. Opettajien vastauksista kävi ilmi, että auktoritatiivisen ja autoritatiivisen raja on hyvin häilyvä (vrt. Nykysuomen sanakirja 1983). Toisaalta tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat valmiita neuvottelemaan oppilaiden kanssa ja toisaalta koulussa tapahtuvat asiat ovat hyvinkin tiukasti opettajan käsissä.

Kohdejoukon opettajat menivät omissa käsitteen määrittelyissään enemmän positiivisen kuin negatiivisen kautta. Auktoriteetti ei tuonut heille oman selityksensä mukaan mieleen opettajaa, joka seisoo luokan edessä ja hallitsee rangaistusten avulla (vrt. Pace & Hemmings 2006, 1). Auktoriteetti on osallistuneille opettajille enemmin työkalu, mitä Wilson (1992, 115) julkaisussaan toivookin.

Kaksi opettajaa kolmesta mielsi auktoriteetin henkilön näkökulmasta, joka on yhtenevä Haavion (1948) esittämän määritelmän kanssa. Määritelmän mukaan auktoriteetti on kunnioitettu henkilö, jolla on vaikutus toiseen ihmiseen. Yksi opettaja mielsi auktoriteetin Ojakankaan (2001, 61) tavoin suhdekäsitteenä, joka ilmenee erityisesti luottamuksen kautta. Oppilas tunnustaa opettajan vallankäyttäjäksi ja alistuu tämän tahtoon omasta tahdostaan. Kun lapsi alistuu opettajan vallankäytölle, niin auktoriteettisuhde syntyy.

## 5.2 Auktoriteettisuhde, avoin ja nimetön auktoriteetti

Kaikkien haastateltavien auktoriteettisuhde oppilaisiin muodostuu samoista tekijöistä; opettaja on auktoriteetti ja oppilas on alisteisessa suhteessa opettajaan koulussa.

Tuoreope luonnehti rooliaan opettajana tietynlaiseksi mentoriksi. Hän tarkoitti mentori-termillä sitä, että hän on ikään kuin elämäntaitojen kouluttaja/ohjaaja oppilaille. Opettajan mentorointi kattaa tilanteen mukaan muutakin, kuin kouluasiat. Vallankäyttö rajoittuu tosiasiallisesti kuitenkin kouluun, koska koulun ulkopuolella oppilaasta vastaavat hänen huoltajansa.

*“Noo mä pyrin olemaan semmonen mentori et pyrin kysymään paljon oppilailta ja saada näkökulmia miten se toiminta tapahtuu, mutta pyrin pitämään että mul on semmone mahdollisuus käyttää semmosta niiku ylemmän auktoriteetin asemaa siinä. “ - Tuoreope*

Alkuope veti rooliinsa tiukan rajan. Hänen auktoriteettisuhteensa oppilaaseen on opettajan roolin mukainen. Opettajan rooliin kuitenkin kuuluu oikeudenmukaisuus, minkä Alkuope nostaakin erikseen esille.

*“(..) Olen aikuinen en ole äiti, kaveri, vaan opettaja. Ja oppilaat tietää et oon oikeudenmukainen. (..)” - Alkuope*

Perusope luonnehti auktoriteettisuhdettaan oppilaisiin keskustelevaksi. Hän ei halua olla autoritäärinen auktoriteetti joka sanelee ylhäältä päin, mitä kulloinkin tehdään. Vastuu tilanteesta on kuitenkin Perusopella ja hän ohjailee tilannetta taustalta. Perusope ottaa huomioon oppilaiden näkökannat ja on valmis neuvottelemaan niistä. Haastattelussa hän korostaa, että parhaisiin tuloksiin päästään ruokkimalla oppilaista itsestään lähtevää mielenkiintoa.

*“(..) En pidä siitä että suu kii, tee niinku minä käsken. Mä tykkään siitä että ne keskustelee ja kysyy. Meillä ei aina oo työrauha ja silleen mutta tärkeempää on että täällä on keskusteleva ilmapiiri. Mä jouston ja heidän mielenkiinnon*

*mukaan mennään, mutta mulla on suunnitelma, että miten toimitaan lopulta. “-  
Perusope*

Haastatteluun sisältyi osio, jossa kohdehenkilöiden tuli jatkaa lausetta. Yhdessä lauseessa opettajien piti kuvailla suhdettaan oppilaisiin (ks. taulukko 3.)

Taulukko 3. Opettajien suhde oppilaisiin

<b>Opettaja</b>	<b>Suhteeni oppilaisiin on..</b>
Alkuope	lämmin, helppo, mutkaton.
Tuoreope	onnistunut.
Perusope	mä sanoisin lämmin.

Kaikkien vastaajien suhde oppilaisiin on positiivinen. Kohdejoukon opettajat kuvailivat suhdettaan oppilaisiin ytimekkäästi mm. onnistuneeksi ja lämpimäksi kuten taulukosta (3) huomaamme. Vastanneet opettajat eivät nähneet syytä kuvailla suhdetta oppilaisiin tarkemmin.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien auktoriteettisuhde on Ojakankaan (2001, 61) mukainen, jossa auktoriteettisuhde perustuu opettajan ja oppilaan välille väliseen luottamukseen. Opettaja on vallankäyttäjän oppilas tunnustaa opettajan vallankäytön eli alistuu tämän tahtoon. Opettajien vastauksista nousi esille kasvattajan rooli, jossa opettaja on merkittävä tekijä. Flitnerin (1957, 77–78) kuvaus terveestä kasvatustilanteesta vastaa tämän tutkimuksen opettajien näkemyksiä, jossa kasvattaja on välttämätön osa lapsen kehitystä, eikä kasvattajan auktoriteettia tarvitse perustella tai johtaa mistään. Damonin (1977) näkemys auktoriteettisuhteesta, jossa alisteisen ja vallankäyttäjän roolit voivat vaihtua kontekstin mukaan, ei sovellu tähän tutkimukseen ja sen tuloksiin, koska opettajan ja oppilaan roolit ovat vakio koulussa, eivätkä ne voi muuttua jo tosiasiallisen vastuunkaan vuoksi.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työ sisältää paljon käskemistä ja ohjeiden jakamista. Kohdejoukon opettajien vastauksista kuitenkin huomaa, että he ovat Puolimatkan (2010, 283–288) esittämän ilmaisun ”*edistyksellinen opettaja*” mukaisia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat pyrkivät tilanteen mukaan välttämään käskemistä. He enemminkin vetoavat oppilaan tunteisiin ja luovat ikään kuin illuusion, jossa oppilaalle tulee kuva, että normaalit ihmiset haluavat toimia näin. Opettajat pyrkivät siis käyttämään Puolimatkan (2010) kuvailemaa nimetöntä auktoriteettia, jossa oppilas ei edes välttämättä tajua, että häneen käytetään valtaa.

### 5.3 Virallinen ja persoonallinen auktoriteetti

Opettajista ”Alkuope” luonnehtii asemaansa oppilaisiin nähden sanalla “(..) *pomo, ope* (..)”. Tämä ilmaisu sisältää oletaman, että pelkästään opettajana oleminen on yksistään auktoriteettia. Tuoreope pyrkii pitämään itsellään mahdollisuuden käyttää “(..) *ylemmän auktoriteetin asemaa* (..)” tarvittaessa. Ylemmän auktoriteetin asemalla hän viittaa juuri opettajan auktoriteettiin. Hän ei kuitenkaan halua tuoda sitä korostetusti esille, vaan käyttää sitä vain tiukan paikan tullen.

Observointilomakkeeseen kirjasin oppituntien aikana havaintoja opettajan olemuksesta (ks. taulukko 4.) Kaikille oli yhteistä, että he olivat jokseenkin herkkiä oppilaiden välikysymyksille ja kommenteille. Opettajat vaikuttivat olevan aidosti kiinnostuneita oppilaistaan. Kenenkään kohdejoukon opettajan ulkoinen olemus ei ollut millään tasolla provosoiva, vaan pikemminkin neutraali ja huomiota herättämätön. Vaatetus oli kullakin opettajalla rento ja käytännöllinen. Esimerkiksi Perusope ja Tuoreope suosivat työpukeutumisessaan urheilullisia verryttelyasuja ja tuulihousuja. Alkuopen olemuksesta tein kirjauksia tiukka, jämäkkä, lempeä ja hieman uupunut. Alkuope kertoikin minulle päivän jälkeen, että kulunut vuosi on ollut hänelle ammatillisesti hyvin raskas. Hän silti jaksaa olla lempeä ja kiinnostunut oppilaita kohtaan. Perusope oli hyvin vastaanottavainen oppilaiden suhteen. Hän ei pannut pahakseen, vaikka hänet keskeytettiin tunnilla. Tähän Perusope viittaakin haastattelussa: “(..) *heidän mielenkiinnon mukaan mennään, mutta mulla on*

*suunnitelma, että miten toimitaan lopulta.* “Hänen toiminnastaan huokui herkkyyys ja samalla suora ilmaisutapa. Mikäli keskustelu ajautui väärille raiteille, niin hän korjasi suunnan heti ja tiukasti. Tuoreopettaja oli olemukseltaan melko lupsakka ja kirjaamani mukaan “kansanläheinen”. Oppilaat lähestyivät häntä empimättä ja hän vitsaili oppilaiden kanssa luokassa kuljeskellessaan. Havaintojani tukee hänen haastattelussa antamansa kommentti: *“No ehkä se, et mul on semmone läheinen suhde oppilaisiin, et tavallaan oppilaat pitää musta ja voin oottaa niihin kontaktia”* - Tuoreope.

Taulukko 4. Opettajan olemus

Opettaja	Havainnot olemuksesta
Alkuope	Tiukka, jämäkkä, lempeä, hieman uupunut
Perusope	Herkkä, joustava, suora
Tuoreope	rento, kansanläheinen, vitsaileva, helposti lähestyttävä

Haastattelun viimeisessä osiossa kohdejoukon opettajat saivat jatkaa ennalta suunnittelemaani lausetta. Selvitin osiossa minkälaisia opettajia he ovat omasta mielestään ja mitä he luulevat oppilaiden ajattelevan heistä itsestään (ks. taulukko 5.) Opettajien kuvailut itsestään ovat hyvin linjassa havaintojeni kanssa. Alkuope kertoo olevansa *“ihana, kiltti ja kiva”*, Perusope kertoo pyrkivänsä *“oikeudenmukaisuuteen”* ja Tuoreope kuvailee olevansa *“tiukka, mutta oppilasläheinen”*.

Opettajien kuvailut siitä, mitä he kuvailevat oppilaiden ajattelevan heistä, ovat Tuoreopen ja Alkuopen osalta virallista auktoriteettia korostavia. He voivat olla hyvinkin oikeassa siinä, että oppilaat ajattelevat heidän ennen kaikkea olevan auktoriteetteja viran puolesta eli opettajia. Perusopen vastaukset ovat linjassa, sillä hän kertoo olevansa *“oikeudenmukainen”* ja oppilaat ajattelevat hänen olevan *“reilu”*.

Taulukko 5. Opettajana olen

Opettaja	Opettajana olen..	Oppilaat ajattelevat minun olevan..
Alkuope	lhana, kiltti ja kiva.	hyvä opettaja, niin he ovat sanoneet - ja vanhemmat!
Perusope	Olen ääh - mikäs mä olen. No mä sanon että pyrin oikeudenmukaisuuteen.	reilu.
Tuoreope	Tiukka, mutta oppilasläheinen.	opettaja, mutta myös välittävä - opettaja.

Kohdejoukon opettajista kaksi nosti esille tittelin *opettaja*, kuvaillessa mitä oppilaat ajattelevat hänestä. Virallinen auktoriteetti perustuu opettajalla virka-asemaan ja sen määrä on Eväsoja ja Keskinen (2005) mukaan vähäinen. Tutkimukseen osallistuneet opettajat sanoivat oppilaiden katsovan heitä ylöspäin. Tuloksia tarkastelemalla kuitenkin huomaa, että opettajat ovat kehittäneet virallisen auktoriteetin rinnalle persoonallisen auktoriteetin, jota he pääasiassa käyttävät kuten, Dunbar & Taylor (1982, 250) julkaisussaan korostavat. Persoonallista auktoriteettia tukee opettajan olemus, joka oli kaikilla tutkimukseen osallistuneilla rento ja tilanteeseen sopiva. Kaikki opettajat olivat herkkiä oppilaiden tarpeille ja pyrkivät ottamaan kaikki huomioon, vaikka osaa heistä välillä keskeytettiin ärsyttävän oloisesti.

#### 5.4 Pedagoginen auktoriteetti

Tuoreopen pedagoginen auktoriteetti rakentuu luottamuksen ja läsnäolon varaan. Hän on rakentanut oppilaisiin suhteen, jossa he vastaanottavat ja kuuntelevat opettajalta ohjeita, kun on sen aika. Hän myös omalla toiminnallaan vahvistaa antamia viestejä. Esimerkiksi tilanteen haltuun ottamiseksi hän korostaa auktoriteettiasemaansa viestittääkseen oppilaille ohjeita.

*“(..) niinkun semmosta muuttaa sitä omaa käytöstä niin, että oppilas huomaa, et mä käytän sitä omaa auktoriteettia enemmän ja enemmän.” - Tuoreope*

*“Aluks mä huomautan, et nyt on se hetki ku pitää kuunnella. Nii no yleensä mä huomautan oppilasta jos se käyttäytyy väärin tai sitten mä omalla kehon kielellä tai eleillä näytän hänelle et nyt pitää olla tai sitten mä siirrän häntä jotenkin että saadaan se toiminta sellaseks ku pitää.” -Tuoreope*

Alkuope rakentaa pedagogista auktoriteettiaan luottamuksella ja kunnioituksella. Hän korostaa rooliaan oikeudenmukaisuutta vaalivana opettajana, johon oppilaat luottavat. Hänestä on tärkeää kunnioittaa oppilasta, kuin oppilasta, ja auttaa tilanteen mukaan. Pedagoginen auktoriteetti vahvistuu myös erilaisten pedagogisten ratkaisujen myötä.

*“(..) Olen aikuinen en ole äiti, kaveri, vaan opettaja. Ja oppilaat tietää, et oon oikeudenmukainen. Et heidän ei tarvi leikkiä mun kaa mitään peliä. Et ne luottaa muhun.” -Alkuope*

*“(..) Mä otan lapsen nykyään kokonaisvaltaisesti huomioon. Esimerkiksi unkarissa sain oppia, miten oppilaaseen tulee suhtautua. Nykyään ennen kaikkea kunnioitan lasta! Mietin et miten mä voin auttaa tätä oppilasta, just tätä lasta. Ja nykyään mulla on luokassa yheksän eri opetusmetodia, kyse on eriyttämisestä.” - Alkuope*

Perusope rakentaa omaa pedagogista auktoriteettia vastuun, kunnioituksen ja luottamuksen varaan. Perusope tähdentää haastattelussa vastuun olevan opetussisällöistä hänellä, mutta hän jakaa vastuuta opetuksen etenemisestä myös oppilaille. Esimerkiksi kesken tunnin heränneeseen herkulliseen kysymykseen kannattaa opettajan tarttua. Oppilaat voivat vaikuttaa opetuksen sisältöihin oman mielenkiintonsa ja tiedonjanssa mukaan. Perusope kunnioittaa oppilaan intressejä ja luottaa myös oppilaiden kantavan vastuuta luokassa käytävissä keskusteluissa.

*“(..) Mä jouston ja heidän mielenkiinnon mukaan mennään, mutta mulla on suunnitelma että miten toimitaan lopulta.” -Perusope*

*“(..) Otan huomioon oppilaan intressit ja toivon että oppilaat keskustelevat. En tykkää, että on mun yksinpuhelua.” – Perusope*

Oppilaat oppivat jo varhain tunnustamaan auktoriteetit (vrt. Turiel 1983; Tisak 1986). Koulun ensimmäisenä päivänä opettaja tähdentää rooliaan auktoriteettina ja vallankäyttäjänä. Oppilaat kuitenkin itse alistuvat opettajan vallankäytölle. Pedagoginen auktoriteetti perustuu pitkälti Harjusen (2002, 8) kuvailemaan luottamukseen ja oikeudenmukaisuuteen jota Perusope omista vastauksissaankin korostaa. Oppilaat luottavat opettajan kohtelevan heitä oikeudenmukaisesti opettaja luottaa oppilaiden kantavan vastuuta omasta koulunkäynnistään ikä- ja kehitystaso huomioiden. Harjusen (2002, 8) esiin nostamat tekijät (läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus) pedagogisen auktoriteettisuhteen syntymiseksi käyvät ilmi opettajien antamista vastauksista ja omista havainnoistani.

### 5.5 Tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti

Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat omaa rooliaan auktoriteettina. Opettaja on heidän mielessään yhtä kuin luokan johtaja. Opettaja kantaa vastuun luokasta ja sen oppimisesta. Heillä on tiedot ja *“laaja osaaminen”* opettajana toimimiseen. Eli tiedollinen auktoriteetti on silloin oikeutettua myös oppilaan silmissä. Opettajien mielestä auktoriteettiasemaa vahvistaa hyvä oppiainesisältöjen tunteminen ja opetettavista aineista kiinnostuneisuus.

*“Mä olen johtaja, pomo, ope, Eeva-Liisa.” - Alkuope*

*“Olen aikuinen en ole äiti, kaveri, vaan opettaja.” - Alkuope*



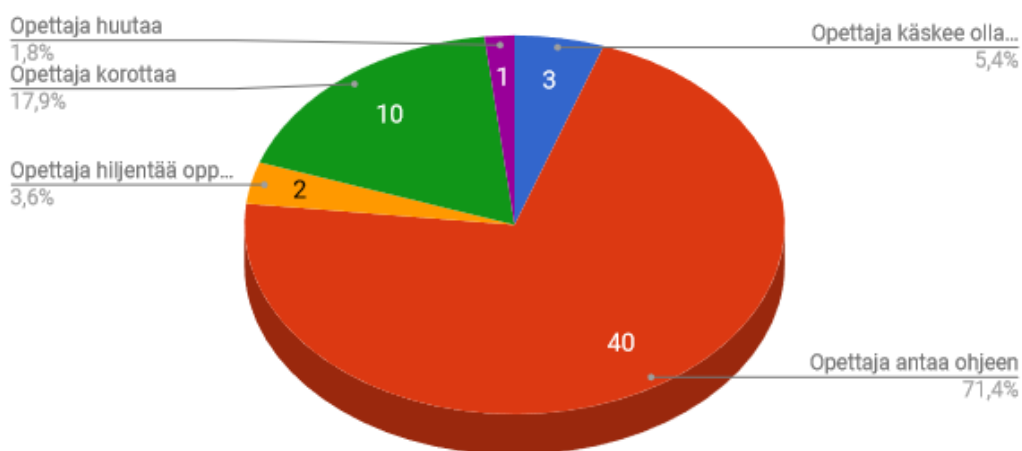
*“Omat vahvuuteni opettajana ovat kiltteys, hallitsen opetettavat asiat ja et mä oon kiinnostunut! esim lukemisen opettamisesta ja matematiikasta. Nään opettamisen semmosena kokonaisuutena.” - Alkuope*

*“Oppilaat ajattelevat minun olevan opettaja, mutta myös välittävä opettaja.” - Tuoreope*

*“Omat vahvuuteni opettajana ovat laajaosaaminen ja tietämys.” - Perusope*

Neljän oppitunnin aikana Alkuope jakoi ohjeita noin kymmenen kertaa oppitunnin aikana. Alkuope korotti ääntään kymmenen kertaa työrauhan takaamiseksi ja kerran hän jopa huusi. Opettaja käski oppilaita kolme kertaa olemaan hiljaa. Ohjeita opettaja jakoi huomattavan määrän – 40 kertaa. (ks. kuvio 10.)

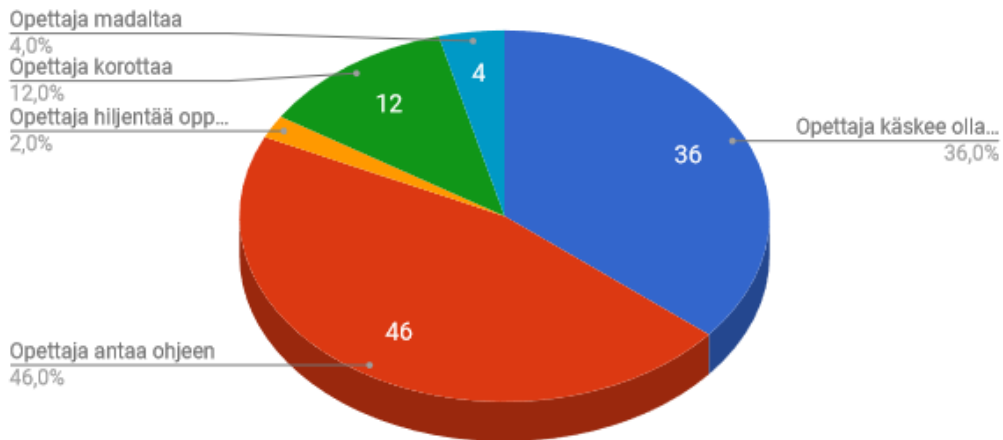
### Alkuope



Kuvio 10. Havaintoja Alkuopen ryhmänhallintakeinoista

Tuoreopen luokka oli hyvin eläväinen, josta kertoo huomattava määrä käskemistä olla hiljaa (36 kertaa). Tuoreope jakoi myös 46 kertaa ohjeita koko luokalle tai pienemmille ryhmille kerrallaan. Tilanne ylti välillä niin levottomaksi, että opettaja korotti ääntään tai hiljensi oppilaan merkitsevällä katsellaan. Tuoreope haki painoa käskylleen ääntään madaltamalla keskimäärin kerran oppitunnin aikana. (ks. kuvio 11.)

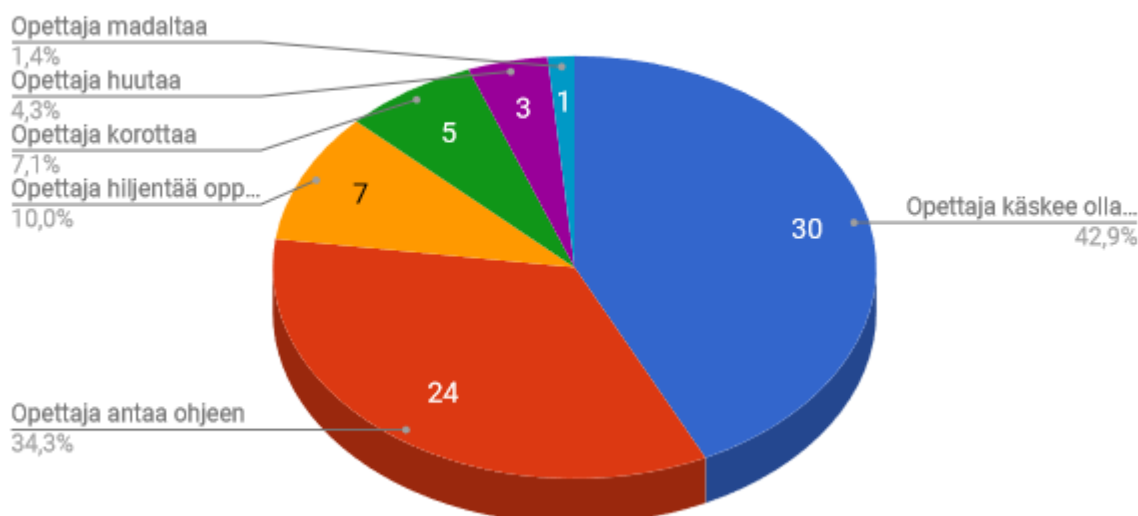
## Tuoreope



Kuvio 11. Havaintoja Tuoreopen ryhmänhallintakeinoista

Perusope pyysi oppilaita olemaan hiljaa 30 kertaa neljän oppitunnin aikana. Ohjeita hän jakoi kohtalaisen vähän (24 kertaa) päivän aikana. Hän yleensä jakoi ohjeet selkeästi ja niin, että kaikki varmasti kuulevat ja ymmärtävät sen. Työrauhan ja hiljaisuuden saamiseksi opettaja joutui tehostamaan viestiään madaltamalla tai korottamalla ääntään muutamia kertoja. Kolme kertaa opettaja joutui jopa huutamaan, kun opettajan tiukka katsekaan ei tehonnut. (ks. kuvio 12.)

## Perusope



Kuvio 12. Havaintoja Perusopen ryhmänhallintakeinoista

Kohdejoukon opettajat rakentavat auktoriteettiasemaansa pitkälti tiedollisen ja ohjaavan auktoriteetin varaan. Kaikki kolme tutkimukseen osallistunutta opettajaa kuljettaa päivää eteenpäin suunnitelmalla, jonka he ovat etukäteen miettineet. Eteenpäin vieminen ja toiminnan kasassa pitämisestä kertoo huomattavat määrät ohjeiden jakoa. Välillä ohjeet ovat yksittäiselle oppilaalle suunnattuja, esimerkiksi *"ota kirja esille"*, ja välillä koko luokalle suunnattuja esimerkiksi: *"käsien pesun kautta parijonoon"*. Ohjaavan auktoriteetin asema näkyy oppilaille jatkuvana ohjeitten jakamisella ja työrauhan ylläpitämisellä. Opettajan tiedollisen auktoriteetin asema ilmenee oppilaiden kysyessä neuvoa ja apua pulmia kohdattuaan. Oppilaat ovat tunnustaneet opettajan tiedollisena auktoriteettina, sillä opettaja edustaa heille, jopa hieman sinisilmäisesti, järkähtämätöntä tietopankkia, jonka tiedolliset kyvyt ovat ylivertaiset verrattuna heihin.

Kaikki kolme tutkimukseen osallistunutta opettajaa ovat Puolimatkan (2010, 256) kuvailemia tiedollisia auktoriteetteja. Opettaja on saavuttanut opettajan työssä tarvittavat tiedot ja taidot koulutuksessaan ja elämäkokemuksen myötä. Opettajat arvostavat työssään, että heidän ohjeitaan noudatetaan varauksetta, mutta tiedonhankinnan kohdalla opettaja kannustaa oppilaita selvittämään itse asioita.

Luokanopettaja opettaa kaikkia koulussa opetettavia aineita. Opettaja on siis tiedollinen auktoriteetti näillä alueilla. Voi kuitenkin olla Puolimatkan (2010) viittaama tilanne, jossa opettaja ei olekaan tiedollinen auktoriteetti oppilaalle. Usein esimerkiksi oppilaat tietävät ajankohtaisista villityksistä ja peleistä opettajia paremmin, jolloin tiedollinen auktoriteetti onkin oppilas.

Kohdejoukon opettajat ilmentävät valtaa ohjeiden ja määräysten jatkuvalla antamisella. He eivät kuitenkaan perusta auktoriteettiasemaansa käskyihin ja määräyksiin (vrt. Bochenski 1974, 80–105). Oppilaalla ja opettajalla on sama välitön päämäärä – oppivelvollisuuden kunniallinen suorittaminen. Oppilas tietää, että ei voi päästä tavoitteeseen ilman opettajaa eli ohjaavaa auktoriteettia. Oppilas siis tunnustaa opettajan ohjaavaksi auktoriteetiksi. (ks. Puolimatka 2010, 260-261).

## 5.6 Valta

Kohdejoukosta pidemmän uran tehneet nostivat yleisiksi vallankäytön välineiksi uhkailun, kiristyksen ja lahjonnan. Kyseiset keinot ovat yleensä äärimmäisiä, mutta niitä joutuu silti usein käyttämään. Opettajat eivät olleet ylpeitä vastauksistaan, mutta saattoi heidän vastauksessa olla hieman huumoriakin totuuden siemenellä höystettynä. Tuoreopettajan vallankäyttökeinot erosivat hieman Alkuopesta ja Perusopesta, sillä hän nosti vallankäytön välineiksi huomauttamisen, sanattoman viestinnän ja epäsuorasti uhkailun rangaistuksella. Opettajat ilmentävät valtaa myös suoraan käskyillä ja komennolla. Opettajat pidättävät oikeuden ohjata toimintaa ja jakaa tarpeen mukaan rangaistuksia. (ks. ohjaava auktoriteetti).

*“Aluks mä huomautan, et nyt on se hetki ku pitää kuunnella. Nii no yleensä mä huomautan oppilasta jos se käyttäytyy väärin, tai sitten mä omalla kehon kielellä tai eleillä näytän hänelle, et nyt pitää olla tai sitten mä siirrän häntä jotenkin, että saadaan se toiminta sellaseks ku pitää. Äärimmäisessä tilanteessa pistän hänen nimensä taululle tai saatan sanoa, että tästä puhutaan koulun jälkeen tai välkällä.” - Tuoreope*

*“Komentamalla, mutta myös se et mun ei tarvi vetää mitään roolia. Et se valta on mulla, luontainen valta. Uhkailu, kiristys, lahjonta hahha, oonpa mä kauhee!”*  
- Alkuope

*“Kiristys, lahjonta, uhkailu, kiristys. Oon huono palkitsemaan, mutta avustaja onneks hoitaa sen. Mun mielestä palkkiolla ei kasvateta. Jos on sääntö niin sen mukaan mennään palkitaan siitä tai ei.”* - Perusope

Opettajat ilmentävät valtaa ohjaamalla yksilöä tai ryhmää haluttuun suuntaan. Kohdejoukon opettajilla suuntana on oppilaiden menestyksekkään koulu-uran mahdollistaminen. Opettajilla on Herseyn ja Blanchardin (1990, 1995) kuvaileman tilanteen mukainen mahdollisuus käyttää valtaa, eli saada ihminen tekemään jotain mitä muuten ei tekisi. Hersey ja Blanchard (1990, 1997) kuvaavat tutkimuksessaan valtaa olevan kahdenlaista: ylhäältä päin ansaittua asemavaltaa ja alhaalta päin ansaittua henkilökohtaista valtaa. Kohdejoukon opettajien valta on ansaittu niin ylhäältä viran puolesta, kuin alhaalta oppilaiden kunnioituksesta. Havainnoinnin kautta saaduista tuloksista voidaan huomata kohdejoukon opettajien henkilökohtaisen vallan tulleen nimenomaan juuri Herseyn ja Blanchardin (1990, 1997) kuvaamasta alaisten kunnioituksesta, eli tässä tapauksessa oppilaiden kunnioituksesta. Omat havaintoni kohdejoukon opettajien vallankäytöstä ovat yhteneviä Goren (1998) kanssa: Havaitsin opettajien ilmentävän valtaa käskyjen ja komentojen lisäksi jatkuvalla tarkkailulla ja herkällä epäkohtiin puuttumisella. Kuitenkaan Goren (1998) mainitsemaa ulossulkemista ja torjumista en tutkittavien opettajien toiminnassa havainnut.

## 5.7 Auktoriteetin muutos ja opettajan muuttuva rooli

Selvitin tutkittavilta opettajilta heidän kokemuksia opettajan roolin muutoksesta. Kohdejoukon opettajien vastauksista on havaittavissa opettajan roolin muutos. Opettajat antavat suoria esimerkkejä mitä muutoksia opettajan roolissa on tapahtunut (ks. taulukko 6.)

Taulukko 6. Opettajan roolin muutos

Opettaja	Ennen	Nykyään
Tuoreope	- Opettaja  -Oppilaat tiukasti opettajan kontrollissa	- Mentoreita  - Oppilailla enemmän tilaa
Alkuope	- Opettajan rooli kyseenalaistamaton  -Oppilaiden kotitilanteella ei merkitystä opettajan toimintaan.  - Opettaja oli vain opettaja.  -Opetus behavioristista ja yksipuolista.	-Joutuu perustelemaan asioita tarkemmin  - Kotitilanteen joutuu ottamaan tarkasti huomioon.  - Nykyään muitakin vaatimuksia kuin olla opettaja.  -Opetus konstruktivistista ja monipuolista.
Perusope	- Oppilaat kilttejä  -Opettaja määrittä toimintatavat tarkasti.	- Oppilaiden kanssa enemmän haasteita.  - Opettajan toiminta joustavaa.

*“No ehkä opettajat on enemmän mentoreita, mut toisaalta on paljon opettajia joiden rooli ei oo muuttunu. Mut tavallaan opettajien oma suhtautuminen on muuttunu siihen suuntaan että ei pyritä kahlia niitä oppilaita, vaan annetaan heille sitä tilaa. Se tilanne saattaa vaikuttaa joidenki silmään, että tilanne ei oo hallinassa, vaik se oiski.” - Tuoreope*

*“Mä joudun perustelemaan enemmän asioita. Open rooli on muuttunu niin, että joudun ottamaan kotitilannetta enemmän huomioon. Esimerkiksi ennen kun oppilaalla oli läksyt tekemättä niin olin varma, että kotona on ongelmia. Nyt ymmärrän et kyse voi olla jostain ihan inhimillisestä, esim unohduksesta kertakaikkiaan. Ennen syytin perheitä ongelmista, nyt mietin ite et miten voisin auttaa oppilasta paremmin. Nykyään muhun kohdistuu muitakin vaatimuksia kuin olla opettaja. Mä oon nykyään paljon ystävällisempi ja rennempi. Ja opetusmenetelmät on täysin muuttunu. Mä otan lapsen nykyään kokonaisvaltaisesti huomioon. Esimerkiksi unkarissa sain oppia, miten oppilaaseen tulee suhtautua. Nykyään ennen kaikkea kunnioitan lasta! Mietin et miten mä voin auttaa tätä oppilasta, just tätä lasta. Ja nykyään mulla on luokassa yheksän eri opetusmetodia, kyse on eriyttämisestä. “ - Alkuope*

*“Oppilaat oli 15 vuotta sit tosi kilttejä eikä ollu isompia haasteita. Opettajat kyllä käyttäytyy niinku ennekin. Mutta vanhan koulukunnan näkemykset eroaa nuoremista. Vanhemman koulukunnan edustajat määräävät tosi tarkkaan, että mitä tehdään. Esimerkiksi tosi tarkat ohjeet kuvistyon tekemiseen. “ - Perusope*

Vastausten mukaan opettaja on ennen ollut tiukasti opettaja – ei muuta. Nykyään opettajan rooli on laajentunut Tuoreopen nimittämäksi mentoriksi ja Alkuopen mainitsemaan kotitilanteen huomioivaan sosiaalityöntekijäksi. Oppilaiden kanssa on myös enemmän haasteita kuin ennen. Oppilaiden yksityiselämän ongelmat heijastuvat kouluun, jonka vuoksi opettaja joutuu ottamaan tätäkin puolta työssään huomioon. Opettajat ovat myös hellittäneet tiukkaa otettaan oppilaista vastauksien perusteella vuosien myötä. Ennen luokassa tehtiin tiukasti mitä opettaja käskää. Nykyään opettaja ottaa enemmän huomioon yksilöllisiä tarpeita ja antaa oppilaille enemmän tilaa – fyysisesti kuin henkisesti. Työskentely on muuttunut opettajajohtoisesta opettamisesta kohti monipuolisempaa ja yhteistoiminnallisuutta lisäävään konstruktivistiseen opetukseen. Opettajan tiukan roolin murtumisesta kertoo myös Alkuopen mainitsema kunnioitus oppilasta kohtaan.

Kohdejoukon opettajien kuvaukset opettajan roolin muutoksesta vastaavat pitkälti Luukkaisen (2009) näkemyksiä. Vaikka työ on edelleen paljolti yksinpuurtamista, niin mukaan on tullut joustavat työtavat ja yhteisopettajuutta on lisätty. Opettajien toimintaa havainnoidessa huomasi, kuinka kauas on tultu häiriöttömästä ja ankaran kurin koulusta (vrt. Ojakangas 1997, 67). Kuri ei ole enää kasvatustoiminnan perusta, vaan opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet. Opettajien edelleen paras ja tarkkin valvonnan väline on silmä, kuten se oli 1900-luvun alussa (vrt. Soininen 1908, 67).

Tutkittavien opettajien vastauksista aistii lisääntyvien odotusten tuoman paineen. Samansuuntaisiin tuloksiin pääsee Kaikkonen (1999, 85–86) kertoessaan opettajiin kohdistuneesta valtavasta ristipaineesta. Tutkittavien opettajien kuvaukset opetuksen monipuolistumisesta ja joustavuudesta ovat linjassa Vuorikosken, Törmän ja Viskarin (2003) tulosten kanssa.



## 6 Pohdinta

Pohdintaluvussa pyrin arvioimaan menetelmää ja tuloksia objektiivisesta näkökulmasta. Käyn läpi tutkimuksen eri osa-alueet ja pohdin niiden validiteettia, ja sitä miten onnistuin tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkimusta tehdessä olen pyrkinyt läpinäkyvyyteen ja omien odotusten täyttämiseen, niin menetelmällisesti, kuin tulosten osalta. Erityisinä tarkastelun kohteina pohdintaluvussa ovat menetelmän arviointi ja luotettavuus ja tulosten syvälinen pohdinta.

### 6.1 Tulosten pohdinta

Tutkimukseni osoitti, että auktoriteetin määrittelemisen ei ole yksiselitteistä, kuten ennakkoon olin ajatellutkin. Koulun ollessa näkökulmana auktoriteetin määritelmäksi osoittautui, että auktoriteetti on vallankäytön väline, joka on osa sitä käyttävää henkilöä. Auktoriteettia omaavalla henkilöllä on mahdollisuus vaikuttaa toisen ihmisen käyttäytymiseen tämän hyväksynnällä. Auktoriteetti on ihmisen sisään luotu ominaisuus, jonka määrä vaihtelee. Auktoriteettia voi tietoisesti kehittää. Toisaalta ihminen voi omata auktoriteettia viran tai aseman puolesta. Auktoriteetti ilmenee vaikutusvaltana muihin henkilöihin. (ks. Puolimatka 1997, 249; Haavio 1948, 29-30; Nuutinen 1994, 23-27; Turunen 1999, 204.)

Auktoriteetin määrittely osoittautui tutkimuksen edetessä koulukontekstiin sopivaksi. Lähdin selvittämään haastattelulla, mitä on auktoriteetti. Vastaajat lähtivät automaattisesti miettimään käsitettä koulumaailman ja opettajuuden kautta. Tässä tutkimuksessa saavutettu määritelmä ei siis ole yleispätevä. Määritelmä käy miettiessä auktoriteettia koulumaailman näkökulmasta. Yleispätevän ja yksiselitteisen määritelmän luominen osoittautui haastavaksi. (ks. Puolimatka 1997, 249.)

Kohdejoukon opettajien vastaukset olivat linjassa sanakirja (Nykysuomen sanakirja 1983) määritelmän kanssa, jossa auktoriteetti on arvostusta ja vaikutusvaltaa. Vastaukset osoittivat myös, että auktoriteetti ei tuonut negatiivisia miellelyhtymiä ja sitä ei sekoitettu termeihin autoritatiivinen ja autoritäärinen. Yllättävänä asiana tuloksista nousi, että auktoriteetti on pitkälti luottamuksen varaan rakentuvaa. Tämän

tutkimuksen kohdalla voidaan unohtaa mielikuvat häikäilemättömästä auktoriteetista. Auktoriteetin vallan rajoissa on myös vapautta, joka osaltaan kumoaa mielikuvaa ehdottomasta vallan käytöstä.

Toisena tutkimusongelmana selvitettiin keinoja auktoriteettisuhteen rakentumiseksi opettajan ja oppilaan välille. Tutkimuksen tulokset toivat selkeitä asioita, jotka tukevat opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettisuhdetta. Opettajan auktoriteetin muotoutumiseen vaikuttaa pitkälti opettajan henkilökohtaiset piirteet. Opettajan käyttämä auktoriteetti perustuu opettajan ja oppilaan väliseen luottamukseen ja kunnioitukseen. Arvostus on opettajalla ja oppilaalla molemmin suuntaista. Saumattoman yhteistyön muotoutumisen kannalta arvostus ja luotto toisen tekemiseen ovat ehdottomia. Oppilas alistuu omasta tahdostaan opettajan vallan käyttöön, koska hän luottaa, että opettajan toiminta on johdonmukaista ja yhteiseen päämäärään pyrkivää. Oppilas tietää tarvitsevansa opettajan tukea koulutyössä.

Opettaja on oppilaan kanssa muotoutuvassa auktoriteettisuhteessa tosiasiallinen vallan käyttäjä. Kohdejoukon opettajilla on jo lähtökohtaisesti auktoriteettia. Valmistuminen kasvatustieteen maisteriksi – luokanopettajaksi, tuo jo itsessään auktoriteettia. Opettaja on opiskellut useamman vuoden yliopistossa valmistuakseen luokanopettajaksi. Yliopisto on valmistanut opettajia ja antanut mahdollisimman hyvät tiedot ja taidot tulevaan uraan. Viranhoitomääräyksen allekirjoittaminen ennen töiden aloittamista tekee kelpoisuusvaatimukset täyttävästä henkilöstä työyhteisöön kuuluvan luokanopettajan. Opettaja itsessään on tiedollinen auktoriteetti oppilaille - usein muillekin. Oppilaat usein varauksetta luottavat opettajaan ja uskovat hänen sanaan. Opettaja itsekkin usein omaksuu viran tuoman roolin ja alkaa mieltää itseään auktoriteettina. Auktoriteettista olemusta muovaa myös opettajan olemus. Opettaja ei ole suinkaan olemukseltaan ylemmyyttä hehkuva hahmo, vaan helposti lähestyttävä ja jopa liiallista huomiota herättämätön. Tämä voi osaltaan vaikuttaa opettajan helposti lähestyttävyyteen, joka on auktoriteettisuhteen kannalta olennainen tekijä. (ks. Harjunen 2002, 8; Dunbar & Taylor 1982, 250)

Opettajat ilmentävät valtaansa oppilaisiin käskyin ja kehotuksin. Välillä opettajan toiminta vaikuttaa jatkuvalta käskemiseltä ja kieltämiseltä. Tilanteen aina salliessa opettaja pyrkii olemaan herkkä oppilaille ja järjestämään toimintaa oppilaiden intressien mukaan. Opettajalla on langat käsissään ja suunnitelma tulevasta.

Auktoriteettisuhteeseen kuuluu myös ikävien päätösten tekeminen. Tässä kohtaa tuleekin muistaa, että lapsen etu ei ole aina lapsen mielipide. (ks. Puolimatka 2010, 260-261.) Opettajilla on erilaisia keinoja käyttää valtaa. Osa keinoista on kyseenalaisia eivätkä kestä päivänvaloa. Silti ne ovat usein käytössä normaalin koulun arjessa. Koulussa ei aina kaikki mene suunnitelmien mukaan ja totuus ei ole aina niin ruusuinen. Lähtökohtaisesti kuitenkin suurin osa Suomen luokanopettajista ovat päteviä ja toiminta on asiallista.

Maailma on muuttunut huomattavasti verrattuna kouluun. Koulut ovat lähivuosiin asti näyttäneet samalta, mitä ne ovat näyttäneet kolmekymmentä vuotta sitten. Opettajan rooli on pysynyt vuosikymmenet hyvin samankaltaisena; Opettaja opettaa edestä ja oppilaat kuuntelevat. Vasta viime aikoina vanhat toimintatavat ovat kyseenalaistettu ja koulu on kokenut muutoksia. Opettajan rooli onkin ollut suoranaudessa murroksessa viime vuodet.

Opettajiin kohdistuu nyky-yhteiskunnassa valtava ristipaine. Opettajien työn toteuttaminen ja kehittäminen ovat siirtyneet julkisten foorumeiden keskusteluihin ja toiminta on läpinäkyvää. Koulutusta ja koulutuspolitiikkaa ovat muovanneet uusliberalistisen ajattelun rantautuminen Suomeen ja 1990-luvulla tapahtuneet Opetushallinnon alkuun panemat uudistukset, joilla siirrettiin päätäntävaltaa keskushallinnolta paikallistasolle. Markkinasuuntautuneisuus vaikuttaa koulun arkeen niin, että toimintaa ohjaa arviointi ja tulosvastuu. Koulut muistuttavat yhä enemmän yrityksiä, jotka tuottavat haluttuja tuotteita kustannustehokkaasti. Kouluihin kohdistuu jatkuva taloudellinen paine. Säästöjä pitäisi löytää ja menot ei saisi kasvaa. Samaan aikaan ihmetellään Pisa-tulosten heikkenemistä ja eriarvoisuuden lisääntymistä.

Opettaja ei enää harjoita työtään rauhassa suljettujen ovien takana, vaan opettajien välillä tapahtuu vertailua ja tulosten arviointia. Yhä moninaistuvat työtehtävät vaativat opettajan taipuvan uudistuksiin joustavasti ja mukisematta. Opettajan odotetaan olevan innovatiivinen tuhattaituri, jonka ajatellaan olevan kaiken lisäksi sosiaalisesti ja emotionaalisesti tasapainoinen ihminen, joka osaa ottaa huomioon oppilaiden erityistarpeet ja kykenee luomaan oppimisympäristöjä, joissa oppilaiden kasvu ja kehitys toteutuvat kognitiivisesti, affektiivisesti ja sosiaalisesti. (vrt. Vuorikoski, Törmä & Viskari, 2003; Ks. myös; Kaikkonen 1999, 85-86).

Muutoksesta kertoo myös kohdejoukon opettajien vastauksista havaittavat selkeät kaksi teemaa: opettajan työnkuva on laajentunut ja toimintaan on tullut joustavuutta (ks. taulukko 6.) Opettajien harteille kasataan jatkuvasti lisää tehtäviä. Haasteita tuo digitalisaatio, maahanmuutto ja oppilaiden kotiloloista nousevat ongelmat. Opettajien nauttima arvostus ei ole entisaikojen ”kansankynttilä”-tasolla. Sen huomaa vanhempien kohdistamana epäluottamuksena ja kyseenalaistamisena. On toisaalta oikein, että opettajien työ on avointa ja julkista. Työn menestyksellisen hoitamisen kannalta on kuitenkin tärkeää, että opettaja saa riittävän tuen raskaaseen ja tärkeään työhönsä. Vanhempien ja oppilaiden tulisi ymmärtää, että opettajalla on heidän kanssaan yhteinen päämäärä - oppilaan hyvinvointi.

Toisin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa todettiin; auktoriteettia tarvitaan myös nykyajan kouluissa (vrt. Eskelinen & Pihlman 2012.) Auktoriteetin luonne on vain aikojen kuluessa muuttunut ehdottomuudesta yksilöiden tarpeet huomioivaksi. Auktoriteetti on luonnollinen osa opettajuutta. Opettajan auktoriteetti keino saavuttaa oppilaan ja opettajan yhteiset päämäärät. Auktoriteettisuhte muodostuu opettajan ja oppilaan välille luottamuksen ja oikeudenmukaisuuden varaan, jossa kumpaakin osapuolta tarvitaan. Muuttuva yhteiskunta tuo omat haasteensa opettajan työhön, kuin koko koulumaailmaan. Luottamus on avain näiden haasteiden selättämiseksi.

Tämä tutkimus tuo hyödynnettävää tutkimusaineistoa jatkotutkimusta varten. Tulokset ovat hyödynnettävissä aiheen tiimoilta toteutettavassa laajemmassa tutkimuksessa. Tämä tutkimus rajautui pohtimaan auktoriteettia koulumaailman näkökulmasta ja auktoriteettisuhteen muodostumista luokkahuoneessa. Jatkotutkimuksessa rajausta voisi laajentaa auktoriteetin pohtimiseen laajemmasta näkökulmasta ja auktoriteettisuhteen syntyminen syvällisempään pohdintaan. Tämä tutkimus tuo julki eräitä auktoriteettitapauksia. Isommassa kuvassa nämä tulokset voivat olla merkittävä osa laajempaa kokonaisuutta.

## 6.2 Menetelmän arviointi ja luotettavuus

Tutkimukseni sai alkukipinän puhtaasta mielenkiinnosta ilmiötä auktoriteetti kohtaan. Olen aikaisemmin perehtynyt ilmiöön auktoriteetti muutama vuosi sitten toteutetussa kandidaatin tutkielmassa. Kandidaatin tutkielmassa tutkin, kuinka luokanopettajaksi opiskelevat käsittävän käsitteen auktoriteetti. Kyseistä tutkimusta varten tein aiheeseen paneutuvan kirjallisuuskatsauksen ja suoritin aiheen tiimoilta haastattelun kahdelle opiskelutoverilleni. Minulla oli siis vahvat ennakkokäsitykset ilmiöstä auktoriteetti. Tätä tutkimusta varten perehdyin syvällisemmin aiheesta kirjoitettuun tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Lisäksi toteutin tässäkin tutkimuksessa hyväksi havaitsemani henkilöhaastattelun. Lisämenetelmänä tähän tutkimukseen otin havainnoinnin, jota varten laadin asianmukaisen havainnointilomakkeen.

Ilmiöstä auktoriteetti on tehty paljon tutkimusta. Käsitteenä auktoriteetti esiintyy monessa alan julkaisussa. Käsitteestä auktoriteetti liikkuu paljon erilaisia tulkintoja, joten tätä tutkimusta varten keräämäni kirjallisuus piti olla jo lähtökohtaisesti kattava. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on ensisijaisen tärkeää käyttää monipuolisesti erilaisia lähteitä. Olenkin valinnut tähän tutkimukseen mielestäni päteviä kotimaisia ja ulkomaisia lähteitä.

Suuren osan lähteistä olen löytänyt käyttämällä yliopiston kirjaston hakutoimintaa ja tieteelliseen tekstiin erikoistuneita verkon hakukoneita. Monipuolisen aikaisemman tutkimuksen vuoksi olen löytänyt asiaan kuuluvia lähteitä myös muiden tutkimusten lähdeluetteloita perkaamalla. Tutkimusta varten löysin paljon aihetta monipuolisesti käsitteleviä teoksia. Auktoriteetista minulle muotoutui tietynlainen kuva, sillä hyödyntämässäni lähteissä auktoriteetista nostettiin esille aina samankaltaiset asiat. Auktoriteetin selvä lähikäsite on valta. Valtaa käsiteltiin auktoriteetin kanssa usein yhdessä tai rinnakkain.

Lähdeluetteloani tarkastellessa tulee huomanneeksi, että lähteiksi on valikoitunut tutkimusta ja kirjallisuutta usealta vuosikymmeneltä. Vanhin lähteeni on vuodelta 1948 ja uusin tältä vuodelta. Lisäksi löytyy muutama muukin lähde, joiden ikä on jo reilusti viisikymmentä vuotta. Kyseisiä lähteitä valitessani jouduin pohtimaan, onko tieto enää käyttökelpoista ja nykyajan standardit täyttävää. Lähteet päätyivät kuitenkin hyödynnettäväksi tähän tutkimukseen, koska yhdessä tutkimusongelmassani pohdin

opettajan roolin muutosta. On siis perusteltua käyttää vanhempaa lähdettä pohtiessa opettajan roolin muutosta aikojen saatossa. Lisäksi osa teorioista ovat vieläkin päteviä, joita nykyajan tutkijat hyödyntävät uudessa alan tutkimuksessa. Tutkimukseen on silti sisällytetty uusinta kansainvälistä tutkimustietoa aiheen tiimoilta.

Toteutin haastattelun kolmelle ennalta valitulle luokanopettajalle. Kyseiset luokanopettajat valikoituvat erilaisten taustojensa vuoksi. Tarkoituksena oli valita tutkimusta varten kolme erilaisen taustan ja kokemuksen omaavaa luokanopettajaa. Kolmea opettajaa haastatteleminen ei mitenkään saa yleistettäviä tuloksia. Se ei onneksi ole tarkoituksenikaan. Pyrin tutkimuksellani perehtymään kyseisiin tapauksiin ja tuottamaan tuloksia, jotka ovat mahdollisesti hyödynnettävissä laajemmassa tutkimuksessa. Löysin tarkoituspäiväni vastaavat haastateltavat helposti, ja sovin ennalta päivän, jolloin tulen paikan päälle tekemään havaintoja ja suorittamaan henkilöhaastattelun. Kerroin ennalta mitä tutkimukseni koskee ja mikä on sen hetkinen työnimi tutkimukselle.

Halusin selvittää haastattelun idean mukaisesti mitä kyseiset luokanopettajat ajattelevat tutkimastani aiheesta. Selvitin mm. heidän käsityksiä omasta opettajuudesta, vallankäyttömenetelmistä ja mitä heidän omat oppilaansa ajattelevat heistä (ks. liite 2).

Pyrin luomaan haastattelukysymykset mahdollisimman avoimiksi ja vähän ohjaaviksi. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2004; Laine 2001. 29,35.) Testasin kysymyksiäni ystävilläni ennen varsinaisten haastattelujen suorittamista. Haastattelutilanteet loin mahdollisimman rauhallisiksi ja häiriöttömiksi. Haastattelut suoritettiin kahden henkilön kohdalla oppituntien jälkeen luokanopettajan omassa luokassa. Yksi haastattelu suoritettiin puhelimen välityksellä kouluvierailuni jälkeisenä iltana. Ilmoitin haastattelun aluksi, että en odota oppikirjavastauksia, vaan haluan heidän vastaavan omin sanoin ja omalla tavalla. Haastattelu kokemani mukaan jännitti kyseisiä opettajia, vaikka olin korostanut, että voi olla ihan rennosti eikä tarvitse ottaa paineita. Jälkikäteen ajateltuna haastatteluni alkoi, ehkä hieman haastavalla kysymyksellä. Kysyin heti alkuun, että miten määrittelet käsitteen auktoriteetti. Kohdejoukon opettajat olivat vastauksen jälkeen pahoillaan epämääräisestä vastauksesta, vaikka nimenomaan olin hakemassakin juuri heidän omia käsityksiään kyseisestä termistä. Seuraavat kysymykset olivatkin helpompia ja opettajat pääsivät kertomaan omien

kokemustensa kautta kysymiäni asioita. Haastattelun viimeisessä osiossa pyysin haastateltavaa jatkamaan ennalta suunnittelemani lausetta. Viimeinen osio sujui helposti ja toimi ikään kuin pehmeänä laskuna haastattelulle.

Haastatellessani pyrin olemaan johdattelematta ja mahdollisimman neutraalina. Esitin kysymykset selkeästi ja annoin haastateltavan itse tulkita kysymystäni haluamallaan tavalla. Reagoin haastateltavan vastauksiin nyökyttelemällä ja myhäilemällä mukana. Annoin lisäksi heidän vastata juuri niin pitkästi, ja toisinaan ohi aiheen, kuin he halusivat. Haastattelun jälkeen kiitin opettajia hyvistä vastauksista ja annoin heille pienen lahjan, heidän ajan viemisestään. (ks. Anttila 2000, 231-234.)

Havainnointi on laadullisessa tutkimuksessa usein hyödynnetty menetelmä. (ks. Anttila 2000, 218.) Valitsinkin sen tähän tutkimukseen tukemaan haastattelusta keräämääni aineistoa. Ennako-odotukseni oli, että saisin mahdollisimman hedelmällistä aineistoa vertailemalla haastattelun ja havainnoin tuloksia keskenään. On aina mahdollisuus, että haastateltava puhuu toista ja käytäntö on aivan muuta. Suunnittelin ennalta havainnointilomakkeen, jota tulisin täyttämään neljän havainnointioppituntien aikana. Kirjasin lomakkeeseen ennakkotietoja luokasta ja opettajasta, havaintoja opettajan äänen käytöstä ja olemuksesta ja tukkimiehen kirjanpitoa havaitsemistani tilanteista (ks. liite 1.) Lomakkeessa oli hyvin monta kohtaa, joita minun tuli täyttää oppituntien aikana. Välillä tuli hieman kiire havaintojen kirjaamisessa, koska luokassa sattuu ja tapahtuu välillä nopeassakin rytmissä. Olin ottanut havainnoitavaksi hyvin monta asiaa, esimerkiksi opettajan äänen käytöstä ja oppilaiden toiminnasta. Tiesin ennalta, että en tulisi välttämättä hyödyntämään kaikkea dataa, mitä lomakkeeseen tulisin kirjaamaan. Havaintoja tulikin enemmän kuin riittävästi ja hyödynsin sitä dataa hyväksi havaitsemisni kohdissa.

Suoritin havainnoinnin luokan perältä. Oppilaat tiesivät minun olevan paikalla ja ilmoitinkin heille päivän aluksi, että olen tutkimassa opettajan toimintaa ja minusta ei tarvitse välittää. Oman kokemani mukaan läsnäoloni ei vaikuttanut oppilaiden toimintaan. He näyttivät toimivan, kuten normaalistikin toimisivat. Yksi opettaja kertoi päivän päätteeksi oppilaiden olleen hieman vieraskoreita läsnäoloni vuoksi.

## 7 Johtopäätökset

Tutkimuksessa lähdettiin ensimmäisenä selvittämään mitä on auktoriteetti. Auktoriteetille ei ole yhtä virallista määritelmää, joten tässä tutkimuksessa yritettiin luoda teoreettisen viitekehyksen ja tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien vastausten pohjalta yksi käypä määritelmä. Toisena ongelma lähdettiin pohtimaan tekijöitä, joiden avulla luokanopettaja rakentaa auktoriteettisuhteen oppilaisiin. Havainnoinnin ja haastattelun kohteena oli kolme erilaisen taustan omaavaa luokanopettajaa, joiden kokemusten ja toiminnan pohjalta lähdettiin rakentamaan ongelmaan vastausta. Viimeisenä ongelmana pyritään selvittämään, miten opettajan rooli on muuttunut vuosien varrella. Tuloksia lähdettiin rakentamaan kirjallisuuden ja kohdejoukon opettajien vastausten pohjalta.

Auktoriteetin määrittelyä lähdettiin selvittämään haastattelussa kysymyksellä; *mitä on auktoriteetti?* Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista käy ilmi, että auktoriteetti on vallankäytön väline, joka on osa henkilöä. Auktoriteettia omaavalla henkilöllä on mahdollisuus vaikuttaa toisen ihmisen toimintaan. Auktoriteetin kehittymiseen vaikuttaa henkilön oma toiminta ja persoonallisuus. (ks. Haavio 1948.) Koulukontekstissa auktoriteetti on opettajan ja oppilaan välistä luottamusta, jossa opettajan toiminta on oikeuden- ja johdonmukaista. Auktoriteetti on luonnollinen, ja välttämätön, osa opettajan toimintaa. (ks. Harjunen 2002, 8.)

Auktoriteetti on vallankäytön väline, jonka ei tule aiheuttaa negatiivisia mielle yhtymiä. Auktoriteetti on ihmisen sisään luotu ominaisuus, jota voi tietoisesti kehittää. Auktoriteetti ilmenee vaikutusvaltana muihin ihmisiin ja alhaalta päin nousevana arvostuksena. Tiedollinen ja taidollinen yliote ilmenee pätevyytenä, joka luo henkilöstä auktoriteettisen. Auktoriteetti ei ole ehdotonta valtaa, vaan sen rajoissa on vapautta. Auktoriteettia omaava henkilö ei toimi häikäilemättömästi, vaan hänen toimintansa on oikeuden- ja johdonmukaista. Auktoriteetti ei ole ehdoton ominaisuus, joka pätee jokaisessa tilanteessa, vaan kontekstiin sidottu ominaisuus, joka voi muuttua tilanteen tai henkilöiden vaihtuessa. Auktoriteetti ilmenee alisteiselle henkilölle suorina käskyinä



tai huomaamattomalla vaikuttamisella. Alisteinen henkilö tunnustaa auktoriteetin vallan ja mukautuu tämän tahtoon omasta valinnastaan. (ks. Ojakangas 2001, 61.)

Toinen tutkimusongelma lähti hakemaan vastausta siihen, miten luokanopettaja rakentaa auktoriteettisuhteen oppilaisiin luokahuonetilanteessa. Auktoriteettisuhteen muodostumisen kulmakivi on opettajan ja oppilaan välinen luottamus. Luottamus rakentuu opettajan ja oppilaan välisenä kunnioituksena, jossa opettaja kohtelee oppilaita oikeuden- ja johdonmukaisesti. Hyvän auktoriteettisuhteen syntyminen opettajan ja oppilaan välinen suhde tulee olla lämmin ja suora. Oppilas tunnustaa opettajan vallankäytön ja alistuu tämän valtaan omasta tahdostaan. Oppilaalla on teoreettinen mahdollisuus kieltäytyä opettajan vallasta, mikä ilmenee mm. kiukutteluna ja niskoitteluna. Opettaja tekee jatkuvaa työtä auktoriteettisuhteen kehittämiseksi. Opettaja ilmentää valtaa suorilla käskyillä ja kehoituksilla. Äärimmäisessä tapauksessa käytössä on jopa uhkailu ja kiristys. Terveen auktoriteettisuhteen kannalta on myös oleellista, että opettaja ottaa päätöksenteossa huomioon oppilaan näkökannan ja on valmis neuvottelemaan omista päätöksistään. (ks. Harjunen 2002.)

Opettajan auktoriteettiasema perustuu viralliseen ja persoonalliseen auktoriteettiin. Oppilaat tunnustavat jo lähtökohtaisesti opettajan auktoriteetiksi opettajan viran vuoksi. Opettajana oleminen mahdollistaa ylemmän vallankäytön. Suurimmaksi osaksi opettajan auktoriteetti on kuitenkin persoonallista auktoriteettia, joka muotoutuu opettajan henkilökohtaisten piirteiden ja ominaisuuksien perusteella. Auktoriteettisuhteen syntymistä helpottaa opettajan helposti lähestyttävä olemus. Kun oppilailla on tunne, että opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaista, niin auktoriteettisuhte vahvistuu. Kiinnostus oppilaita kohtaan ilmenee lempeytenä, oppilaiden asioista kiinnostumisena ja vastaanottavaisuutena. (ks. Eväsoja & Keskinen 2005; Dunbar & Taylor 1982, 250)

Opettajan auktoriteettiasemaa oppilaan ja opettajan auktoriteettisuhteessa vahvistaa opettajan rajat määrittävä asenne. Opettajalla on johtajan asema luokassa. Opettaja on viime kädessä vastuussa luokasta, mutta se ei tarkoita, että opettaja ei voisi olla lempeä, joustava ja rento. Terveen auktoriteettisuhteen kannalta on jopa suositeltavaa korostaa opettajan pehmeitä puolia. Opettajan auktoriteettiasemaa on omiaan

vahvistamaan opettajan tiedollinen ja taidollinen ylivoimaisuus oppilaisiin nähden. Opettaja hyödyntää toiminnassaan pedagogisia ratkaisuja, jotka edesauttavat oppilaan oppivelvollisuuden kunniallista täyttymistä. Auktoriteettisuhdetta vahvistaa oppilaan ikä- ja kehitystason mukainen vastuun jakaminen. Osa vastuu opetuksen etenemisestä on siis oppilailla. Opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen perusta on yhteinen päämäärä - koulun kunniallinen suorittaminen. (ks. Bochenski 1974, 80–105.)

Kolmannessa tutkimusongelmassa selvitettiin kohdejoukon opettajien antamien vastausten perusteella opettajan roolin muutosta. Opettajan rooli on laajentunut perinteisistä opettajan tehtävistä yhä moninaisempiin rooleihin. Opettaja muistuttaa nykyään enemmän mentoria, joka ottaa oppilaan tilanteen kokonaisvaltaisesti huomioon. Opettaja huomio enemmän oppilaan yksilöllisiä tarpeita ja järjestää opetusta sen mukaan. Oppilailla on myös enemmän vapautta koulutyöskentelyssä. Opettajat ovat nykyään hellittäneet otettaan ja jakaneet vastuuta enemmän oppilaille. (vrt. Ojakangas 1997, 67). Opetus on muuttunut opettajajohtoisesta yhteistoiminnalliseksi. Koulujen ankara kuri on hellittänyt ja opettajat ovat muuttuneet ymmärtäväisemmiksi. Opettaja kohtaa nykyään enemmän haasteita oppilaiden kanssa. Haasteita lisäävät oppilaiden vaikeat kotiolot ja käyttäytymisongelmat. Opettajien paineita lisää menneisiin vuosiin verrattuna alati kasvavat odotukset ja paineet. Opetus ei ole enää suljettujen ovien takana tapahtuvaa toimintaa, vaan avointa ja julkista. (ks. Kaikkonen 1999, 85–86.)

## Lähteet

### Kirjat:

Aaltola & Valli. 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinnat ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino:

Anttila, P. 2000. *Tutkimisen taito ja tiedon hankinta*. Jyväskylä: Gummerus.

Bochenski, J. 1974. *Was ist Autoritär? Einführung in die Logik der Autorität*. Freiburg: Verlag. Herder KG.

Damon, W. 1977. *The social world of the child*. San Francisco: Jossey Bass publishers.

Eskola, J & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Eväsoja & Keskinen. 2005. *Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä. Artikkelisarja Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Saarijärvi: Saarijärvi offset oy

Flitner, W. 1957. *Allgemeine Pädagogik. 5. Auflage. Erste Auflage 1950*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Grönfors, M. 2010. *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.

Hakala, J. 2010. *Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1990. *Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino oy.

Kaikkonen. P. 1999. *Hyvä vai huono opettaja?* Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Laitinen, H. 1998. *Tapaustutkimuksen perusteet*. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio.

- Laine, T. 2001. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Milgram, S. 1974. *Obedience to authority: An experimental view.* New York: Harper & Row.
- Neiman, A. 1998. *Indoctrination: A Contextualist Approach. Educational Philosophy and Theory.* Indiana: The University of Notre Dame.
- Nuutinen, P. 1994. *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta.* Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 18.
- Nykysuomen sanakirja.* 1983. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti.* Helsinki. tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. *Kasvatuksen mahdollisuus,* Helsinki: Summa.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa.* Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia.* 2. painos. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy
- Simola, H. 1995. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle.* Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Spady, W. & Mitchell, D. 1979. *Authority and the management of classroom activities. In the 78. Year book of the NSSE.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Turunen, K. 1999. *Opetustyön perusteet.* Jyväskylä: Atena kustannus Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Turiel, E. 1983. *The development of social knowledge: morality and convention.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarmio, H & Tarmio, J. 1999. *Sanankäytön pikkujättiläinen.* Studia. Porvoo: WSOY.
- Vikainen, I. 1984. *Pedagoginen auktoriteetti.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Vuorikoski, Törmä, Viskari. 2003. *Opettajan vaiettu valta.* Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Weber, M. 1972. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Funfte, revidierte Auflage, besorgt von Johannes Winckelmann*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

### **Artikkelit:**

Baumrind, D. 1966. *Effects of authoritative parental control on child behaviour*. Child Development 37(3), 887–907.

Dunbar, A. M. & Taylor, B. W. 1982. *Children's perceptions of elementary teachers as authority figures*. The Journal of Social Psychology 118, 249-255.

Hargreaves, E; Elhawary, D; Mahgoub, M. 2018. *The teacher who helps children learn best': affect and authority in the traditional primary classroom*. Pedagogy, culture & society, 26 (1), 1-17.

Heaven, P. C. L. 1988. *Locus of control and attitudes to authority among adolescents*. Personality and Individual Differences, 9 (1), 181–183.

Lapsley, D; Olson, L; Harwell, M; Flannery, D. & Quintana, S. 1984. *Moral judgment, personality, and attitude to authority in early and late adolescence*. Journal of Youth and Adolescence, 13 (6), 527- 542.

Levy, K. 2001. *The relationship between adolescent attitudes toward authority, self-concept, and delinquency*. Adolescence. Scandinavian Journal of Educational Research 36 (142), 333-346.

Tisak, M. S. 1986. *Children's conceptions of parental authority*. Child Development 57 (1), 166-176.

Wilson, J. 1992. *The primacy of authority*. Journal of Moral Education 21, 115-124

### Internet-lähteet:

Eskelinen, M; Pihlman, H & Romppanen, M. 2012. *Opettajan auktoriteetti - Ilmiön tarkastelua toisella asteella*. Tampereen ammattikorkeakoulu. Kehittämishanke. ([https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40910/Romppanen\\_Pihlman\\_Eskelinen.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/40910/Romppanen_Pihlman_Eskelinen.pdf?sequence=1), haettu 26.02.2018)

Hallikainen, E & Komu, M. 2015. *Nuorten ja kokeneiden opettajienkokemuksia auktoriteetin rakentumisesta ja kehitymisestä*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. (<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48032/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201512093944.pdf?sequence=1>, haettu 26.2.2018)

Nuutinen, P. 2001. *Opettajat vallassa ja vallan alla*. Savonlinnan opettajankoulutus. (<http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/kipinat/PirjoN.htm#Auktoriteetin%20k%C3%A4sitteet%20C3%A4>, haettu 23.11.2017)

Sanakirja.fi, (haettu 03.11.2017)

## Liitteet (2 kpl)

### Liite 1. **Observointilomake**

Luokka:

Opettaja:

Koulu:

Pvm:

**Ennakkotiedot ja -käsitykset luokasta:**

**Ennakkotiedot ja -käsitykset opettajasta:**

**Kuvaus päivän kulusta:**

Opettaja antaa puheenvuoron	
Opettaja käskee olla hiljaa	
Opettaja antaa ohjeen	
Opettaja menee puhumaan yksittäisen oppilaan luo	
Opettaja hiljentää oppilaan katseellaan	
Opettaja korottaa ääntään	
Opettaja huutaa	
Opettaja menettää malttinsa	
Opettaja madaltaa ääntään	
Opettaja kysyy oppilaiden mielipidettä	
Opettaja joustaa omasta kannastaan	
Opettaja antaa rangaistuksen	
Opettaja kannustaa oppilasta	
Oppilas häiritsee	
Oppilas viittaa	
Oppilas keskeyttää opettajan	
Oppilas väittää vastaan	
Oppilas korottaa ääntään	



**Havainnot opettajan äänenkäytöstä:**

**Havainnot opettajan elekielestä:**

**Havainnot opettajan sanattomasta viestinnästä:**

**Havainnot opettajan tavasta jakaa ohjeita:**

**Havainnot opettajan olemuksesta:**

**Ensimmäinen oppitunti:**

**Toinen oppitunti:**

**Kolmas oppitunti:**

**Neljäs oppitunti:**

## Liite 2. Haastattelulomake

Haastattelija

Opettaja

Luokka

Koulu

Miten määrittelet käsitteen auktoriteetti?

Miten luonnehdit asemaasi oppilaisiin nähden?

Kuvaile omaa opetustyyliäsi.

Mitkä tekijät tekevät sinusta auktoriteetin oppilaiden silmissä?

Miten ilmennät valtaa suhteessa oppilaisiin?

Mitkä asiat vaikuttavat auktoriteettisuhteen rakentumiseen opettajan ja oppilaiden välillä?

Miten opettajan rooli on muuttunut vuosien varrella?

### **Jatka lausetta:**

Opettajana olen

Hallitsen luokkaa

Auktoriteettisuhteen rakentamisessa haastavaa on

· Oppilaat ajattelevat minun olevan

Suhteenii oppilaisiin on

· Omat vahvuuteni opettajana ovat