

Noora Savolainen Venla Vulkko

# **INDUKTIOVAIHEEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN MUODOSTUMISESTA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Kandidaatintutkielma  
Huhtikuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Noora Savolainen ja Venla Vulkko: Induktiovaiheen opettajien kokemuksia pedagogisen auktoriteetin muodostumisesta  
Kandidaatintutkielma  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Huhtikuu 2023

---

Pedagoginen auktoriteetti on yksi opettajan keskeisimmistä työvälineistä läpi työuran. Sen avulla opettaja pystyy tekemään asemansa luokassa selväksi, kuitenkin asettamatta itseään yksinvaltiaaksi luokassa. Aiemmat tutkimukset osoittavat sen perustuvan vahvasti ammatilliseen kokemukseen. Suurella todennäköisyydellä pedagogisen auktoriteetin merkitys tulee eteen jo opetusharjoittelussa, mutta viimeistään työuran ensimmäisinä vuosina, joista käytetään myös nimitystä induktiovaihe. Halusimme lähteä selvittämään, millaiseksi uransa alkuvaiheessa olevat opettajat kokevat pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessin. Lisäksi halusimme selvittää, mitkä tekijät ovat tukeneet tai vastaavasti heikentäneet tätä prosessia uran ensimmäisinä kuukausina ja vuosina. Teoreettinen viitekehys rakentui opettajuuden induktiovaiheesta, auktoriteetista ja pedagogisesta auktoriteetista.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin talven 2022—2023 aikana. Tutkimuksen aineisto kerättiin Microsoft Forms- ohjelmassa sähköisellä kirjoitelmapyyntöllä, joka jaettiin Facebookin Alakoulun aarreaitta-ryhmään ja myöhemmin Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden (OKA ry) alumni Facebook ryhmään. Vastauksia kirjoitelmapyyntöön kertyi 11 kappaletta. Saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, siirtymällä pelkistämisestä ryhmittelyyn ja lopulta luomalla teoreettiset käsitteet.

Induktiovaiheen opettajien vastauksista pystyttiin muodostamaan neljä pääteemaa: henkilökohtaiset toimintamallit, oma persoona, muiden kasvattajien tuki ja suhde oppilaisiin. Tuloksista käy ilmi, että pedagogisen auktoriteetin muodostuminen koettiin prosessina, joka muokkautuu läpi työuran, eikä tule koskaan valmiiksi. Pedagogiselle auktoriteetille koetaan olevan tarve ja merkitys opettajan työssä. Tulokset osoittavat, että tämä prosessi on jokaiselle henkilökohtainen ja etenee yksilöllisessä tahdissa. Kaiken keskiössä koettiin olevan vuorovaikutus ja sen laatu, tapahtuipa se sitten oppilaiden, kollegoiden tai vanhempien kanssa. Pedagogista auktoriteettia vahvistaviksi tekijöiksi koettiin erityisesti avoimuus, selkeys ja johdonmukaisuus. Heikentävinä tekijöinä esiin nousivat esimerkiksi yhteistyön ja sääntöjen puute. Tutkimuksemme tulokset ovat hyvin samansuuntaisia kuin aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset.

Avainsanat: induktiovaihe, auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti, luokanopettaja, opettajuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>AUKTORITEETTI OSANA KOULUN ARKEA</b> .....	<b>6</b>
2.1	Opettajuuden induktiovaihe .....	6
2.2	Auktoriteetin määrittelyä .....	7
2.3	Auktoriteettina vai auktoriteettiasemassa? .....	7
2.4	Pedagoginen auktoriteetti .....	8
2.4.1	<i>Pedagogisen auktoriteetin määrittelyä</i> .....	8
2.4.2	<i>Pedagogisen auktoriteetin kehittyminen</i> .....	10
2.4.3	<i>Pedagogiseen auktoriteettiin tarvitsema tuki</i> .....	11
2.5	Pedagoginen auktoriteetti aiemmissa tutkimuksissa .....	12
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>14</b>
3.1	Tutkimuskysymykset .....	14
3.2	Laadullinen tutkimus .....	14
3.3	Kohderyhmä ja aineiston hankinta.....	16
3.4	Aineiston analyysi .....	18
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>20</b>
4.1	Henkilökohtaiset toimintamallit.....	21
4.2	Oma persoona .....	23
4.3	Muiden kasvattajien tuki.....	25
4.4	Suhde oppilaisiin .....	27
<b>5</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET</b> .....	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>35</b>
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	35
6.2	Jatkotutkimusehdotukset .....	37
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>39</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>43</b>
	Liite 1: Kyselylomake .....	43
	Liite 2: Abstrahointi.....	44

## TAULUKOT

<b>TAULUKKO 1. ESIMERKKI HENKILÖKOHTAISTEN TOIMINTAMALLIEN ABSTRAHOINNISTA</b> .....	<b>19</b>
--	-----------

## KUVIOT

<b>KUVIO 1. AINEISTOSTA RYHMITTELEMÄMME NELJÄ PÄÄKATEGORIAA JA NIIDEN ALAKATEGORIAT</b> .....	<b>21</b>
---	-----------

# 1 JOHDANTO

Siirtyessään työelämään uusi opettaja ei välttämättä osaa edes kuvitella millaisia haasteita hän saattaa kohdata. Kuinka luon suhteen oppilaisiin? Millainen opettaja haluan olla? Entä jos en osaa? Kuten Meriläinen (2002) toteaa, saattaa uransa alkuvaiheessa oleva opettaja tulkita tilanteita luokkahuoneessa yksinkertaisesti ja eikä omaa kykyä ennakoida erilaisia tilanteita. Ensimmäiset vuodet työelämässä voivatkin olla todella raskaita ja sisältää paljon epävarmuutta. Vaikka opintojen aikana haasteista varoitellaan, konkretisoi työelämä kaikki puolet vasta kunnolla.

Yksi keskeinen uran alkuvaiheen kulmakivi on auktoriteetin saavuttamisen prosessi. Auktoriteetin merkityksestä koulumaailmassa puhutaan jatkuvasti ja syystäkin. Opettajan asemoituminen suhteessa auktoriteettiin on kuitenkin muuttunut merkittävästi vuosien saatossa. Ennen opettaja nähtiin luokan hallitsijana, jolle ei vastaväitteitä osoitettu. Nykyään luokassa pyritään vahvaan dialogiin opettajan ja oppilaiden välillä, jonka kautta auktoriteettia lähdetään rakentamaan (Arnkil, 2019). Opettaja ja oppilas eivät voi kuitenkaan koulumaailmassa olla koskaan täysin samalla viivalla, mutta kuten Määttä ja Uusiautti (2012) nostavat esiin, on opettajan tehtävä pyrkiä tasapainottamaan tätä yhtälöä. Tämä heidän mukaansa käytännössä tarkoittaa sitä, että opettajan tehtävä on tarjota tukea ja apua lapsen kasvuun itsenäiseksi, ja tässä auktoriteetin on tarkoitus olla tukevana tekijänä. Tätä tukee myös Noposen (2007) nosto siitä, että opettajan tulee kasvatuksensa avulla nimenomaan saada oma auktoriteettiasemansa pieneen määrään. Noponen (2007) toteaa, että auktoriteetti lakkaa olemasta auktoriteetti silloin, kun tasavertaisuus saavutetaan. Tekojen, joiden avulla tähän pisteeseen päästään, tulisi tapahtua opetuksen ja ohjauksen kautta, jonka auktoriteetti eli tässä tapauksessa opettaja on tarjonnut.

Opetusharjoittelu sai meidät pohtimaan opettajantyön haasteita ja erityisesti sitä, kuinka opettaja luo pedagogisen auktoriteettinsa luokassa. Harjoittelijan asemassa tuntui, että auktoriteetin saavuttaminen oli ajoittain todella vaikeaa. Erityisesti pedagogisen auktoriteetin puute korostui negatiivispainotteisissa tilanteissa, kuten erimielisyyksissä tai oppilaan kokiessa suuttumusta tai pettymystä. Tällaisessa tilanteessa oli helppo kääntyä ohjaavan opettajan puoleen, joka oli onnistunut pitkäjänteisen työn kautta saavuttamaan hyvän auktoriteettisuhteen oppilaisiin. Ymmärsimme samalla, että muutamien vuosien päästä apua ei ole saatavilla samalla tavalla, ja meidän on selviydyttävä itse auktoriteetin rakentumisen prosessista.

Tässä tutkimuksessa selvitämme vastavalmistuneiden induktiovaiheen luokanopettajien kokemuksia pedagogisen auktoriteetin saavuttamisesta. Erityisesti keskitymme selvittämään, minkä tekijöiden koetaan tukeneen tai heikentäneen pedagogisen auktoriteetin muodostumista. Aihetta on merkityksellistä tutkia, koska jokainen opettaja kohtaa auktoriteetin muodostumisen prosessin useamman kerran työvuosiensa aikana. Jokainen auktoriteetin rakentamisen prosessi on omanlaisensa, mutta työvuosien tuoma kokemus toimii selvänä apuna tässä prosessissa (Blomberg 2008; Harjunen 2002). Näkökulman kohdistaminen induktiovaiheen opettajiin onkin juuri siksi merkityksellinen, koska heillä ei ole yleensä taustalla vahvaa kokemuspohjaa. Tutkimustulosten pohjalta induktiovaiheen opettajien on myös mahdollista saada vertaistukea, jos tulokset selkeästi osoittavat monien kamppailevan samojen ongelmien kanssa.

# 2 AUKTORITEETTI OSANA KOULUN ARKEA

## 2.1 Opettajuuden induktiovaihe

Vastavalmistunut opettaja kokee suuren muutoksen siirryttäessä opiskelijan roolista työelämään. Opintojen aikana tehdyissä harjoittelussa sekä mahdollisissa sijaisuuksissa on pystynyt kartuttamaan ammatillista osaamista, mutta se ei ole ollut niin kokonaisvaltaista ja pitkäkestoista kuin valmistuneena opettajana oman luokan kanssa. Uuden opettajan tulee opetella ja luoda omat mallit niin opetustilanteissa opettamiseen kuin vuorovaikutukseen oppilaiden ja kollegoiden kanssa. Lisäksi tulee opetella käytännön toimia uudessa ympäristössä. Uuden työn ja asiantuntijuuden kehittymisen ensimmäisiä vuosia kutsutaan induktiovaiheeksi, joka nähdään eräänlaisena sosiaalistumisprosessina, sosiaalisen ja ammatillisen kehityksen vaiheena (Aspfors, 2013). Induktiovaiheella on merkittävä rooli opettajan minäpystyvyyden muokkautumisessa ja ammatillisen varmuuden löytämisessä (Caspersen & Raae, 2013). Induktiovaihetta kuvataan usein haastavaksi ajaksi, jolloin kaiken uuden opetteluun lomassa opettajalta odotetaan kuitenkin riittävää ammattitaitoa opettaa ja hallita luokkaa (Blomberg, 2008). Haasteet vahvistavat ja monella tavalla opettavat itsestään, mutta liiallisuuksina voivat lannistaa ja romuttaa minäpystyvyyden tunteen. Toisaalta haasteiden selvittäminen ja uuden opettelu on prosessi, joka jatkuu koko työuran ajan uuden ympäristön tai luokan muuttuessa, mutta induktiovaiheessa muutokset ovat radikaalimpia ja vaatii ikään kuin tyhjältä kaiken opettelemista (Caspersen & Raae, 2013).

Induktiovaiheen kesto määritellään aiemmissä tutkimuksissa vaihtelevasti. Niin Aspforsin (2013) kuin Blombergin (2008) mukaan induktiovaihe tarkoittaa vastavalmistuneen opettajan ensimmäistä työvuotta. Puolestaan Caspersen ja Raaen (2013) määrittelevät induktiovaiheeksi kolme ensimmäistä työvuotta, kun taas Tynjälän (2013) mukaan asiantuntijuuden kehittyminen ja sen myötä

induktiovaihe kestäisi 10 vuotta. Meidän tutkimuksessamme määrittelemme induktiovaiheen tarkoittavan vastavalmistuneen opettajan siirtymistä työelämään ja oletamme meidän tutkimuksemme näkökulmasta asiantuntijuuden ja tarkasteltavamme auktoriteetin kehittyvän muutaman ensimmäisen vuoden aikana.

## 2.2 Auktoriteetin määrittelyä

Induktiovaiheen opetteluun liittyy vahvasti auktoriteetin muodostuminen ja oman auktoriteettiaseman opettelu ja hyödyntäminen. Laajempaa käsitettä auktoriteetti, voidaan määritellä monin eri tavoin tieteenalasta riippuen. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin keskeistä keskittyä nimenomaan kasvatuksen näkökulmaan. Vikaisen (1984) mukaan sanan auktoriteetti juuret ovat latinan kielen sanassa *auctoritas*, joka tarkoittaa aikaansaaneisuutta ja pätevyyttä. Hänen mukaansa tällä viitataan juuri vaikutusvaltaan. Myös Määttä ja Uusiautti (2012) toteavat, että sanaan auktoriteetti liitetäänkin usein jonkinlainen käsitys vallasta. Määttä ja Uusiautti (2012) sekä Harjunen (2002) määrittelevät käsitteen auktoriteetti sanoilla arvo- ja vaikutusvalta. Määttän ja Uusiautin (2012) yksi määritelmä auktoriteetille on myös esikuva. Tämä käytännössä tarkoittaa mallina ja esimerkkinä toimimista omien toimien kautta. Tätä määritelmää tukee myös Hytösen (2008) huomio siitä, että lapset saattavat alkaa jäljitellä tai samastua ihaillemiinsa auktoriteetteihin.

## 2.3 Auktoriteettina vai auktoriteettiasemassa?

Ilmiönä auktoriteetti näkyy osana jokaisen ihmisen arkea läpi elämän. Ikävuodet myös muuttavat ihmisen asemaa suhteessa auktoriteettiin. Lapsena ihminen toimii paljon muiden auktoriteetin alla, kun taas aikuisena itse auktoriteettina muille. Auktoriteetista osana kasvatusta puhuttaessa on Hytösen (2008) mukaan keskeistä erottaa auktoriteettina oleminen ja auktoriteettiasemassa oleminen. Auktoriteettina oleminen perustuu Hytösen (2008) sekä Määttän ja Uusiautin (2012) mukaan jotakin kautta hankittuun osaamiseen tietyllä osa-alueella. Esimerkiksi koulutus tai kokemus voivat olla keinoja saavuttaa tilanne, jossa toimitaan auktoriteettina. Noponen (2007) käyttää tällaisesta pätevyyteen

perustuvasta auktoriteetista nimitystä asiantuntija-auktoriteetti. Vastaavasti auktoriteettiasemassa toimiminen antaa ammatin kautta tiettyjä velvoitteita ja oikeuksia, jotka tulevat ylemmiltä auktoriteettielimiltä (Hytönen, 2008). Olisikin ideaalia, että esimerkiksi opettaja pystyisi toimimaan auktoriteettiasemassa olevana auktoriteettina (Hytönen, 2008). Opettaja siis toimii auktoriteettina virkansa velvoittamalla tavalla ylemmiltä auktoriteeteilta tulevien raamien mukaisesti, hyödyntäen samalla omaa tietotaitoaan opetuksen toteuttamisessa.

## *2.4 Pedagoginen auktoriteetti*

Tässä tutkimuksessamme tarkastelemme erityisesti opettajan auktoriteettia luokkahuoneessa ja koulun arjessa, joten yleistä auktoriteettia tarkempana ja selventävänä käsitteenä käytämme pedagogista auktoriteettia. Pedagoginen auktoriteetti nimensä mukaisesti liittyy auktoriteetin tarkemmin koulumaailmaan ja kasvatuksellisuuteen. Kasvatuksellisista lähtökohdista katsottuna opettajan auktoriteetti voidaan määritellä autoritaariseksi, johon liitetään määräys- ja käskyvalta tai au(k)toritatiiviseksi, johon puolestaan liitetään ohjeistava valta (Blomberg, 2008). Autoritaarinen valta nostaa opettajan yksin oppilaiden yläpuolelle perustelematta ja saattaa näkyä alistavuutena, kun taas au(k)toritatiivisessa vallassa opettajan vastuu oppilaiden oppimisesta nähdään perusteluna ajoittaiseen vallan käyttöön ja oppilaiden ohjaamiseen (Blomberg, 2008). Jälkimmäinen nähdään siis enemmän positiivisessa valossa.

### *2.4.1 Pedagogisen auktoriteetin määrittelyä*

Kaksi edellistä ovat yhdenlainen tapa määritellä opettajan auktoriteettia. Tarkemmin pedagogista auktoriteettia on tutkittu suhteessa yleiseen auktoriteettiin vähänlaisesti ja monissa tutkimuksissa sen määritelmä on vaihteleva. Yhtenäistä on se, että opettajan auktoriteettiaseman nähdään kuitenkin vuosikymmenten aikana muuttuneen tiukasta ja jopa pelätystä yksinjohtajuudesta enemmän vuorovaikutteisemmaksi ja lämpimämmäksi (Harjunen, 2002). Toisaalta opettajan valtaa pidetään välttämättömänä ja hyvänä, mutta toisaalta sen tarpeellisuutta on vapaan kasvatuksen modernissa maailmassa kyseenalaistettukin (Blomberg, 2008). Pedagogisen auktoriteetin



tarpeellisuus riippuukin sen määrittelystä. Auktoriteetti sanana saattaa edelleenkin herättää negatiivisen mielikuvan opettajasta tiukkana valvojana ja kurinpitäjänä (Määttä & Uusiautti, 2012). Oppilaan ajatellaan sopeutuvan opettajan tahtoon kyseenalaistamatta ja tottelemattomuudesta saatetaan rankaista (Määttä & Uusiautti, 2012; Harjunen, 2002). Oppilasta ei nähdä yksilöllisenä omine tarpeineen, vaan kaikkiin oppilaisiin kohdennetaan samanlaista valtaa ja rajoja. Rajoja tai toimintaa ei kuitenkaan perustella (Määttä & Uusiautti, 2012). Tällöin mielikuva on enemmänkin autoritaarinen.

Autoritaarisesta ajattelutavasta poiketen pedagoginen auktoriteetti edustaa nykyään enemmänkin auktoritatiivista ajattelua (Määttä & Uusiautti, 2012). Pedagoginen auktoriteetti määritellään uusimmissa tutkimuksissa vuorovaikutteiseksi suhteeksi, joka rakentuu molemmin puoleisen luottamuksen, läsnäolon ja kunnioituksen kautta (Harjunen, 2002; Määttä & Uusiautti, 2012). Pedagoginen auktoriteetti nähdään keinona oppilaiden henkilökohtaisen kasvuun ja opinnoissa menestymiseen, kun oppilaat kokevat saavansa opettajalta tarvitsemaansa tukea sekä yhdenvertaista, mutta tarvittaessa yksilöllistä ohjeistusta (Määttä & Uusiautti, 2012). Oppilaille tulee osoittaa valtaa ja asettaa rajoja, mutta ne tulee perustella ja niiden toimivuudesta tulee keskustella. Määttä ja Uusiautti (2012) mukaan vuorovaikutussuhde on "kasvatettavan yksilöllisen sivistysprosessin" kannalta välttämätön, mutta tulee ymmärtää opettajan ja oppilaan suhteen välinen epäsymmetrisuus, kun opettajalla on jotain mitä oppilailla ei. Opettajalla tulee omalla ammattitaidolla, osaamisella ja auktoriteetilla tukea oppilaan kasvua autonomiseksi yksilöksi ja samalla kaventaa suhteen epäsymmetrisuutta (Määttä & Uusiautti, 2012). Opettaja käyttää auktoriteettiaan oikein, mikäli oppilas tulee riippumattomaksi opettajan kokoaikaisesta läsnäolosta selvitäkseen itsenäisesti opinnoissa ja oppimisessa (Blomberg, 2008).

Tutkimuksemme lähtökohdista käsin ajattelemme, että opettajalla on edelleen valtaa ja kasvatuksellista vaikutus- ja ohjaamisvaltaa suhteessa oppilaisiin, mutta valta ei näy perustelemattomana ja jatkuvana kurinpitona saatikka kohdistu fyysisesti oppilaisiin. Opettajan toiminta ja valta on välttämätöntä niin oppilaiden oman kehityksen ja oppimisen kannalta kuin luokan yleisenkin työrauhan puolesta (Harjunen, 2002). Opettajan perusteltu ja lempeä valta johtaa oppilaiden positiivisiin kokemuksiin ja sen myötä myös oppilaiden

aktiiviseen osallistumiseen opetuksessa (Harjunen, 2002; Määttä & Uusiautti, 2012).

#### 2.4.2 Pedagogisen auktoriteetin kehittyminen

Jo opettajankoulutuksen aikana opiskelijan persoona kehittyy kohti opettajuutta opintoihin kuuluvien harjoitteluiden sekä mahdollisten sijaisuuksien myötä. Opiskelija alkaa hahmottamaan omaa toimintaansa luokassa sekä rakentaa kuvaa itsestä itsenäisenä opettajana (Blomberg, 2008). Koulutus pyrkii valmistamaan monella eri tavalla opiskelijoita työelämään ja vastavalmistuneella opettajalla saattaa olla kuvitelmissa itsestään ja omasta opettajuudestaan suhteellisen valmis kuva. Todellisuudessa kuitenkin opettajaksi kasvaminen on koko ammattiuran jatkuva kehitysprosessi, josta koulutus on vasta pieni osa ja opinnoista työelämään siirtyminen prosessin varsinaisen käynnistymisen mahdollistaja (Jansson, 2006).

Omien kokemuksiemme myötä opettajankoulutus luo pohjaa ammatilliselle ja pedagogiselle tietotaidolle erilaisten kurssien ja akateemisten pohdintojen kautta. Keräämme opintojen aikana hyvin paljon teoreettista ja käytännöllistä osaamista sekä materiaalipankkia oppituntien pitämiseen, mutta opinnoissa keskitytään hyvin vähän itse opettajuuteen, opettajaidentiteettiin, ja sen rakentumiseen. Jansson (2006) kyseenalaistaa raportissaan koulutuksen tarkoituksen opettaa vain opettajalta oppilaille siirtyvää faktaa, vaan sen lisäksi tulisi keskittyä myös persoonallisuuden, erilaisten ihmissuhdetaitojen ja itsereflektiivisten valmiuksien harjoittamiseen. Hänen mukaansa opettajan työ on pitkälti vuorovaikutus prosessi, joka edellyttää jatkuvaa oppimista ja ihmissuhdetaitoja (Jansson, 2006).

Tutkimuksemme lähtökohdista katsoen opettajan identiteettiin ja luokassa toimimiseen liittyy vahvasti auktoriteetti ja sen kehittyminen. Auktoriteettia, ja erityisesti tässä yhteydessä pedagogista auktoriteettia, vaaditaan vastavalmistuneeltakin opettajalta, jotta luokan hallinta ja tasapuolinen opetus on mahdollista (Blomberg, 2008), mutta kuitenkin sen rakentumiseen ei juurikaan kiinnitetä huomiota opintojen aikana. Toisaalta opintojen aikana auktoriteetin rakentumiseen on vaikea kiinnittää huomiota, koska ei ole mahdollisuutta päästä autenttisesti kokeilemaan yksin opettamista, vaan harjoittelussakin on ohjaava

opettaja paikalla, mikä puolestaan edistää pedagogisten valmiuksien kehittymistä.

Auktoriteetin rakentaminen kuuluu ammattitaidon kehittymisenprosessiin, eikä siihen ole yhtä yksiselitteistä kaavaa (Blomberg, 2008; Harjunen, 2002). Blombergin (2008) sekä Määtän ja Uusiautin (2012) mukaan opettaja saavuttaa riittävän auktoriteetin oman persoonallisten piirteiden ja oman esimerkillisen toiminnan myötä. Auktoriteettiin vaaditaan asiantuntemusta sekä oman opetettavan aineen tai aihekokonaisuuksien hallintaa (Blomberg, 2008; Määttä & Uusiautti, 2012). Opettajan tulee olla muun muassa empaattinen, oikeudenmukainen ja vastuuntuntoinen (Harjunen, 2002) sekä halukas luomaan tunnollisen ja kaikkia kunnioittavan oppimisilmapiirin (Blomberg, 2008) saavuttaakseen oppilaiden kunnioituksen ja sen myötä auktoriteettiaseman. Auktoriteetin muodostamiseen vaaditaan siis itsetuntemusta ja kokemusta (Blomberg, 2008), jolloin sen muodostuminen on pitkälti oman toiminnan säädeltävissä. Kuten aiemmin on todettu, opettajan työ on kuitenkin vuorovaikutteinen ihmissuhdeammatti (Jansson, 2006), joten auktoriteettikin muodostuu vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa sekä muiden kollegoiden tuen avulla.

#### 2.4.3 Pedagogiseen auktoriteettiin tarvitsema tuki

Opettajan ammatti on toisaalta hyvin yksinäistä ja individualistista, mutta toisaalta jatkuvaa vuorovaikuttamista ja kollektiivista. Opettaja usein työskentelee luokassa yksin, mutta tekee kuitenkin yhteistyötä kollegoiden ja avustajien kanssa, eikä koskaan ole yksin työpaikalla. Vastuu opettamisesta ja luokanhallinnasta on kuitenkin viime kädessä opettajalla itsellään. Opettajanuran kaikissa vaiheissa kollegoiden tuella on suuri merkitys, mutta se korostuu induktiovaiheessa, jolloin työelämään siirtyminen opiskeluista on jyrkkä ja vastuullinen ja opettajat kokevat tarvitsevansa perehdytystä niin työhön kuin työyhteisöönkin (Onnismaa, 2010). Opettajankoulutus on ikään kuin elinikäistä jatkumoa, eikä pääty vain valmistumiseen yliopistosta, joten työelämässä tarvitaan ohjausta, mentorointia (Onnismaa, 2010). Perehdyttäminen ja mentorointi on vastavuoroista, jolloin kokeneemmat opettajat auttavat työhön ja työelämään sopeuttamisessa ja uudet opettajat tuovat uusia ja innovatiivisia

ideoita ja mielipiteitä. Työyhteisöön perehdyttämistä tapahtuu aina uusissa tilanteissa, mutta yleispätevästi työelämään perehdyttäminen tapahtuu induktiovaiheen vuosina.

Pedagogisen auktoriteetin muodostuminen alkaa joillakin jo opiskeluaikoina, mutta viimeistään työelämässä. Alun perehdyttämiseen ja mentorointiin liittyy siis vahvasti myös pedagogisen auktoriteetin oppiminen ja tukeminen. Jokainen rakentaa pedagogista auktoriteettia omista lähtökohdistaan ja oman persoonansa kautta (Blomberg, 2008), mutta perehdyttämisessä voi saada vinkkejä ja kokemuksia erilaisista tilanteista ja niiden hoitamisesta. Auktoriteetti rakentuu siis paitsi vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa myös vuorovaikutuksessa kollegoiden tuen kanssa (Harjunen, 2009). Oma auktoriteettiä voi kehittää havainnoimalla muita, kyselemällä apua sekä luomalla yhteiset toimintatavat. Opettajan työn individualististen piirteiden takia kollegiaalisuus ja avun pyytäminen voi tuntua välillä haastavalta (Onnismaa, 2010). Selkeä mentoroinnin kulttuuri olisi siis tärkeää opettajayhteisössä. Myöskin yhtenäiset toimintatavat koko koulussa helpottavat oppilaiden yhtenäistä käyttäytymistä ja nostavat opettajat yhtenäiseen auktoriteettiasemaan. Tämän jälkeen yksittäisen opettajan on helpompi muodostaa omanlaisensa pedagoginen auktoriteetti

## *2.5 Pedagoginen auktoriteetti aiemmissä tutkimuksissa*

Auktoriteettia on tutkittu melko paljon useista eri näkökulmista läpi historian. Spesifimmin pedagoginen auktoriteetti on myös noussut useammassa tutkimuksissa esiin. Elina Harjunen on vuoden 2002 väitöskirjassaan selvittänyt, kuinka opettajan pedagoginen auktoriteetti rakentuu. Taustalla selvityksen kohteena ovat mitä ilmiöön kuuluu, miten se näyttäytyy oppilaan silmin sekä mitä se vaatii opettajalta. Näkökulma keskittyy opettajaan itseensä. Tuloksissa havaittiin, että pedagogisen auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavat muun muassa tahto ja halu olla opettaja, hyvä itsetuntemus, kokemus, interaktio luokassa sekä normit. (Harjunen, 2002).

Pedagoginen auktoriteetti on noussut useammassa pro-gradu tutkielmassa keskeiseksi tutkimuskohteeksi. Näkökulmat ovat olleet hyvin moninaisia. Ruut Heikinmäki on vuoden 2018 pro-gradu tutkielmassaan tutkinut opettajien

kokemuksia juuri auktoriteetin saavuttamisesta ja sen näyttäytymisestä koulumaailmassa. Kohdejoukkona tutkimuksessa toimivat opettajista niin opiskelijat kuin työssä käyvätkin. Tämä tutkimus osoitti, että auktoriteetti perustuu yhä vahvemmin luottamukseen ja vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaiden välillä. Auktoriteetille on vahva tarve koulumaailmassa muun muassa oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta. (Heikinmäki, 2018).

Emmi Hallikainen ja Maija Komu ovat lähestyneet vuoden 2015 progradussaan pedagogista auktoriteettia vertailemalla nuorien ja vanhempien opettajien kokemuksia pedagogisesta auktoriteetista. Tutkimuksessa selvisi auktoriteetin muodostumiseen vaikuttavia seikkoja sekä auktoriteetin mahdollisuus kehittyä kokemuksen myötä. Toisaalta nuorten ja vanhempien opettajien välillä ei havaittu merkittäviä eroja. (Hallikainen & Komu, 2015)

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää kerätyn aineiston pohjalta vastavalmistuneiden, induktiovaiheessa olevien, luokanopettajien kokemuksia pedagogisesta auktoriteetista ja sen muodostumiseen liittyvästä prosessista. Oletuksemme on omien kokemusten sekä erilaisten taustateorioiden perusteella, että pedagogisen auktoriteetin saavuttamisessa voi esiintyä haasteita. Vastauksista voimme löytää analysoitavaksi myös yleistä ajatusta pedagogisesta auktoriteetista. Näiden pohjalta tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiseksi induktiovaiheen opettajat ovat kokeneet pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessin?
  - 1.1 Mitkä tekijät ovat tukeneet pedagogisen auktoriteetin muodostumista?
  - 1.2 Mitkä tekijät ovat heikentäneet pedagogisen auktoriteetin muodostumista?

## 3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme induktiovaiheen opettajien kokemuksista pedagogisen auktoriteetin saavuttamisesta on *laadullinen* eli *kvalitatiivinen*. Kuten Varto (2005) sekä Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) tuovat esille, on kvalitatiivinen lähestymistapa tutkimukseen tarkoituksenmukainen, kun tutkitaan ihmisen elämismaailmaa. Eikä niinkään pohjana toimi todennäköisyydet, numeeriset tai statistiset tilastot (Alasuutari, 2011). Laadullinen tutkimus tutkii tätä elämismaailmaa merkitysten kautta, jotka ovat ihmisistä lähtöisiä ja siihen

päätyviä (Varto, 2005). Tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen tutkimustapa sopii aineistosta nousevaan ilmiöön parhaiten, sillä tavoitteemme vastauksia käsitellessä on tutkia ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja tulkita merkityksiä kokonaisvaltaisesti. Tutkimme ilmiötä, joka ilmenee ihmisten vuorovaikutuksessa ja on siten vain sosiaalisessa tilanteessa havaittavaa (Perttula, 1995). Ihmisten välistä yhteyttä, sen syitä ja ilmenemismuotoja voidaan hakea laadullisesti ihmisten elämämaailmasta.

Laadullinen tutkimus on aineistoihin ja niiden analyysiin perustuvaa eli empiiristä (Juhila). Tutkittavien vastausten määrä on laadullisessa tutkimuksessa yleensä maltillinen, erityisesti verrattuna määrälliseen tutkimukseen, sekä aineistonkeruussa kysymyksenasettelu on mahdollisimman avoin (Kettunen, 2006). Vaikka aineisto on laadullisen tutkimuksen keskiössä, ei se ole täysin vailla teoriaa. Kuten Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) toteavat, on laadullinen tutkimus tyypiltään induktiivista eli aineistolähtöistä, mutta taustalla saattaa usein vaikuttaa jo aiempaa teoriaa. Kuten yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa, niin tässäkin tutkimuksessa pyrimme selvittämään ihmisten ajatuksia ja kokemuksia keräämämme aineiston pohjalta. Aineisto ja siitä esiin nousevat ajatukset ja teemat ohjaavat tutkimustamme ja keskitymme niiden tulkintaan, mutta jäsenämme kokonaisuutta keräämämme teoreettisen viitekehyksen ja aiempien tutkimusten pohjalta (Juhila). Tehtävämme ei ole tuottaa absoluuttisia faktoja tai suoraan vahvistaa aiempia ennakko-oletuksia, vaan tuloksemme heijastavat meidän tämänhetkisen aineistomme todellisuutta suhteessa teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimuksemme kokemusmaailmallisuus haastaa meidän tutkijoiden objektiivisuutta ja ennakkotietojen liiallista huomioimista. Tärkeää on valita rajattu näkökulma, jotta ilmiön tarkastelu ei kasva liiallisuuksiin. Laadullisen tutkimuksen moninaisessa kentässä on eroteltavissa erilaisia tutkimuksellisia näkökulmia, jotka rajaavat tarkastelua sekä tutkimuksen luonnetta (Jokinen). Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita vastaajien kokemuksista ja siitä, kuinka he tekevät ymmärrettäväksi kysytyä ilmiötä. Haluamme nostaa esille, kuinka vastaajat kuvaavat kokemuksiaan ja millaisia yhteyksiä he löytävät vuorovaikutuksestaan tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksessamme ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan kokemukset ovat moninaisia ja subjektiivisia. Näiden selitysten perusteella tutkimuksessamme on vallalla kokemusnäkökulma

(Jokinen). Ilmiöstä halutaan saada autenttista materiaalia ilman liiallista teoreettisuutta tai ennakko-oletuksia (Varto, 2005; Laine, 2018). Tutkimukseen vastaajan tulee saada vastata juuri omien kokemusten ja ajatusten pohjalta sekä tutkijan tulee unohtaa mahdolliset omat ajatukset tutkittavasta aiheesta ja ymmärtää tutkittavien vastaukset yksilöllisinä kokemuksina (Laine, 2018).

Tutkimuksemme tavoitteena on siis tuoda esiin vastaajien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä sekä analysoida näiden eroja ja yhtäläisyyksiä, joten tutkimuksemme etenee laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti sekä pohjautuu ideantasolla kasvatustieteelle luonteenomaiseen fenomenologiaan (Perttula, 1995; Rissanen, 2006). Tarkoituksemme on laadullisesti hahmottaa erilaiset tavat ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja syvemmin luoda tulkintaa näistä käsityksistä ja kokemuksista (Rissanen, 2006). Tutkimmekin juuri kokemusten muutosta, kehitystä ja prosessia. Tavoitteemme on analysoida ja ymmärtää vastaajien omakohtaisia kokemuksia ja tunteita sekä rajata tarkastelumme tutkittavaan prosessiin ja sen ilmenemismuotoihin vastaajien kokemuksellisessa vuorovaikutuksessa. Tutkimuksessa on keskiössä yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset sekä niiden vertaileminen ja luokittelu, tarkoituksemme on luoda kokemusten variaatio (Kettunen, 2006; Marton, 1981), mikä on yksittäisen tutkimuksen valossa yleistettävä ja tarvittaessa teoreettisuuteen pohjautuva. Hyödynnämme siis tulkintoja aineistosta sekä yhdistämme niitä teoreettiseen viitekehikseemme, jolloin tavoitteemme on saada tämän tutkimusjoukon vastauksista yleistettävät johtopäätökset.

### *3.3 Kohderyhmä ja aineiston hankinta*

Laadulliselle tutkimukselle ominaisen piirteen, tarkoituksenmukaisuuden, perustella tutkimuksen kohderyhmän valitaan heidän asiantuntijuutensa sekä aiheeseen kuuluvan ajantasaisen ja kokemusperäisen tiedon perusteella (Varto, 2005). Tämän tutkimuksen kohderyhmä on uransa alkuvaiheessa, induktiovaiheessa, olevat luokanopettajat. Tutkittaviksi valikoitui juuri tämä kohderyhmä, koska uskomme, että heillä on tuorein mahdollinen tieto uuden opettajan kokemuksista suhteessa pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen. Pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessi on henkilökohtainen, mutta



jokainen luokanopettaja käy sen jollain tasolla työuransa aikana läpi. Käyttämämme kriteeri induktiovaiheeseen kuulumisesta tutkimuksessa oli 0–3 vuoden työura valmistumisen jälkeen (Caspersen & Raaen, 2013). Tutkimukseemme osallistui yhteensä 11 työuraansa aloittelevaa opettajaa. Kysyimme taustakysymyksenä opettajan uran keston kuukausina ja vastaajien työurat vaihtelivat 3–36 kuukauden välillä.

Tutkimuksemme aineisto rakentui Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmään lähetetystä anonyymista kirjoitelmapyynnöstä. Lisäksi myöhemmin lähetimme kirjoitelmapyynnön myös Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön (OKA ry) alumnien eli jo valmistuneiden Facebook -ryhmään. Kirjoitelmapyyntömme oli Forms -lomake, jossa pyyntönä oli kirjoittaa vapaamuotoisesti tekstiä otsikolla ”Kuvaile ja kerro omasta pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessista”. Taustakysymyksenä oli lisäksi vastaajan työuran kesto kuukausina. Lomakkeen ohjeistuksessa olimme avanneet sekä pedagogisen auktoriteetin sekä induktiovaiheen käsitteet. Lisäksi annoimme pohdinnan tueksi apukysymyksiä (ks. Liite 1). Korostimme ohjeistuksessa kuitenkin prosessin henkilökohtaisuutta ja kyselyyn vastaamisen pohtivaa ja vapaamuotoista lähestymistapaa.

Ohjeistuksessa toivoimme vastauksien olevan vähintään puolen sivun pituisia. Vastauksien pituus vaihteli alle kymmenen rivin vastauksista yli puolentoista sivun vastauksiin. Keskimääräisesti vastaukset olivat kuitenkin vajaan sivun pituisia. Keskimääräisesti vastaaminen kesti noin 15 minuuttia, lyhyimmillään 4 minuuttia sekä pisimmillään noin 30 minuuttia. Pisimissä vastausajoissa lomake on saattanut olla avoinna, eikä vastaaminen ole ollut koko ajan aktiivista. Vastauksen laajuus kuitenkin korreloi vastaamisen käytetyn ajan kanssa.

Ajattelimme vapaamuotoisen kirjoitelmapyynnön sopivan aineistomme hankintatavaksi, koska halusimme vastauksien olevan omakohtaista pohdintaa ilman liiallista ohjaavuutta. Haasteena koimme kuitenkin vastauksien pituuden ja vähyyden, joihin emme voineet suoranaisesti vaikuttaa. Pohdimme jossain vaiheessa myöskin haastattelua tai kirjoitelman ja mahdollisen haastattelun yhdistämistä. Pohdimme myös enemmän strukturoidun lomakkeen täyttämistä, jolloin olisimme voineet tarkentaa vastauksia tiettyihin kysymyksiin. Luovuimme kuitenkin näistä ajatuksista ja luotimme vapaamuotoisten kirjoitelmien vastaavan

tutkimuskysymyksiimme. Lähetimme kirjoitelmapyynnöt kyseisiin Facebook -ryhmiin, koska ne olivat itselle tutuimmat ja lähimmät, joissa tiesimme olevan vastavalmistuneita opettajia.

### *3.4 Aineiston analyysi*

Hyödynsimme aineistomme analyysissä sisällönanalyysiä Kyngään ja Vanhasen (1999) ajatuksen mukaisesti, jolloin saamme eriteltyä ja tuotettua tiivistetyn kuvauksen tutkittavasta aiheesta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esiin, voidaan sisällönanalyysin avulla käsitellä vapaammin sovellettavia epistemologisia ja teoreettisia näkökulmia, taustalla ei siis tarvitse olla varsinaista teoriaa. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida lähes kaikkea kirjallisessa muodossa olevaa tutkimusmateriaalia. Siksi se Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sopiikin kaikkeen laadulliseen tutkimukseen.

Tutkimuksemme on induktiivista eli aineistolähtöistä enemmän kuin teoriaohjaavaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Käsittelimme aineistoa induktiivisesti Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaisesti eli kolmessa vaiheessa; pelkistäminen, ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Tutkimuksemme fenomenologisen ideatason myötä tarkastelimme myöskin oman tietotaidon lisäämiseksi Huuskon ja Paloniemen ajatuksia (2006) fenomenografisen aineiston analyysistä, minkä mukaan aineiston kanssa tulisi olla jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja vertailla ilmauksia saavuttaakseen tiivistetyn yleiskuvauksen aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2009) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) ajatukset ovat hyvin yhteneväisiä ja molemmissa analyysi tapahtuu vaiheittain mahdollistaen yhtenäisen kokonaisuuden, mutta eroja on hieman käytetyissä ilmauksissa ja nimeämisissä. Hyödynnämme tässä ensin mainittujen luokittelua.

Aluksi luimme aineistoa aktiivisesti läpi ja poimimme analyysiyksiköiksi pelkistettyjä ilmauksia (lauseita) ja sanoja, jotka selkeästi kuvasivat vastaajan kokemuksia pedagogisesta auktoriteetista ja siihen liittyvästä prosessista. Tiivistimme siis informaatiota ja työstimme aineistoa keskittymällä vain näihin ilmauksiin ja rajasimme muun datan tutkimuksemme ulkopuolelle. Muun muassa vastaajien kertomukset opettamastaan luokka-asteesta tai koulun muusta arjesta

rajasimme pois. Ilmaukset liittyen pedagogiseen auktoriteettiin olivat vastauksien keskiössä, joten rajaus oli luontevaa ja helppoa. Tämän pelkistämisvaiheen jälkeen aloimme ryhmittelemään rajattua aineistoa ja poimittuja ilmauksia samankaltaisuuksien mukaan. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisen aineiston analyysin keskiössä on juuri erilaisten ilmauksien jatkuva vertailu, jolloin erilaiset käsitykset pääsevät paremmin esille ja luovat merkityksiä. Samaan asiaan/aiheeseen liittyvät ilmaukset ryhmiteltiin ja yhdistettiin luokaksi, joille annettiin sitä kuvaava nimi (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tämän ryhmittelyn tuloksena muodostimme pedagogiseen auktoriteettiin liittyviä alakategorioita. Ryhmittelyn jälkeen aineisto abstrahoitui selkeästi neljään pääteemaan, aineistoa parhaiten kuvaaviin teoreettisiin käsitteisiin. Taulukossa 1 esimerkki ryhmittelystä. Taulukko kokonaisuudessaan tutkimuksen liitteenä (Liite 2).

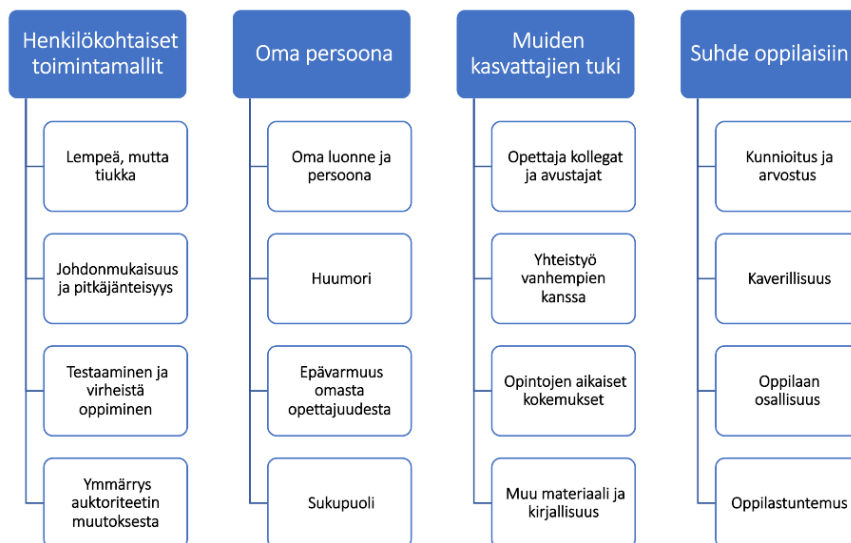
**Taulukko 1.** Esimerkki henkilökohtaisten toimintamallien abstrahoinnista

<b>Kuvaus</b>	<b>Ryhmittely</b>	<b>Abstrahointi</b>
<p>”otan auktoriteetin ensin olemalla tiukka, ja kun tunnen ryhmän paremmin, voin ottaa rennommin”</p> <p>”teen tämän kaiken lempeästi mutta tiukasti”</p> <p>”lämmän ja turvallinen, mutta rajoista joustamaton aikuinen”</p>	<p>Lempeä, mutta tiukka</p>	<p>Henkilökohtaiset toimintamallit</p>

# 4 TUTKIMUSTULOKSET

Analysoidun aineiston perusteella löysimme neljä pedagogiseen auktoriteettiin liittyvää teemaa (kuvio 1), joita ovat 1) *henkilökohtaiset toimintamallit* 2) *oma persoona*, 3) *muiden kasvattajien tuki* sekä 4) *suhde oppilaisiin*. Erityisesti pidemmissä vastauksissa (joita oli suurin osa) löytyi ilmauksia liittyen kaikkiin kategorioihin ja vastaajat olivat avanneet ja selittäneet ajatuksiaan monipuolisesti ja erilaisista näkökulmista. Lyhyemmissäkin vastauksissa esiintyi vähintään yhteen kategoriaan liittyviä ilmauksia. Niissä kuitenkin vastaajat olivat vähemmän avanneet pohdintojaan ja perusteluita toiminnalle löytyi vähemmän. Kaikista vastauksista saimme kuitenkin hyödyllistä dataa tiivistettyyn aineistoomme. Huomioitavaa on, että liittyen tutkimuskysymyksiimme, vastauksista löytyi selkeästi enemmän pedagogista auktoriteettia tukevia kuin heikentäviä kokemuksia.

Numeroimme aineiston tekstit siinä järjestyksessä kuin ne meille saapuivat. Sitaattien tunnistetietojen ensimmäinen numero viittaa tähän järjestykseen sekä toinen numero ennen kk -lyhennettä viittaa vastaajan työuran pituuteen kuukausina. Eli esimerkiksi näin: (opettaja x, xxxk)



**KUVIO 1.** Aineistosta ryhmittelemämme neljä pääteemaa ja niiden alakategoriat

#### *4.1 Henkilökohtaiset toimintamallit*

Useasta vastuksesta nousi esiin vastaajan pohdinta ja kamppailukin siitä, kuinka luokassa tulisi toimia, jotta auktoriteetti olisi mahdollisimman vahva tai pääsisi muodostumaan. Tämän kategorian vastauksissa nousi esille säännöt, toimintamallit, näiden testaaminen sekä osittain henkilökohtaisetkin ajatukset prosessin muodostumisesta. Kaikissa vastauksissa ei pohdittu niin selkeästi toimintamallien merkitystä, mutta yhdessäkään vastauksessa ei myöskään kielletty niiden merkitystä tai esitetty vasta argumentteja esimerkiksi sääntöjen merkitykseen. Toiset vastaukset korostivat enemmän kuria ja tiukkoja sääntöjä, kun taas toiset nostivat niiden rinnalle myöskin lempeyden.

Useiden vastaajien mukaan luokahuoneessa täytyy olla selkeät ja yhteiset säännöt ja toimintamallit, jotta luokassa säilyy rauha ja tällöin opettajalla auktoriteetti. Sääntöjen suhteen täytyy olla tiukka, mutta ne tulee olla myös oppilailla tiedossa

“Pitää olla alusta asti lasten kanssa melko tiukka ja keksiä konkreettisia tapoja” (opettaja 1, 3kk)

“-- jos rajoja rikkoo, asetan oppilaalle ne seuraamukset, jotka oppilaalla on ollut tiedossa etukäteen.” (opettaja 4, 30kk)

“-- selkeät kaikille yhteiset säännöt, joista pidetään kiinni ja jotka ovat myös oppilaille tiedossa.” (opettaja 5, 14kk)

“Otimme esimerkiksi varoitukset käyttöön -- meillä oli tehty keinot ja rangaistukset selväksi, vähensi oppilaiden tarvetta kokeilla rajojaan.” (opettaja 6, 36kk)

Rajojen ja sääntöjen tulee siis olla tiukat, mutta toiminnan luokassa tulee olla kuitenkin lempeää. Muutoin oppilaat eivät usko sääntöjen merkitykseen.

“Otan auktoriteetin ensin olemalla tiukka, ja kun tunnen ryhmän paremmin, voin ottaa rennommin.” (opettaja 2, 6kk)

“-- teen tämän kaiken lempeästi, mutta tiukasti -- olemalla lämmin ja turvallinen, mutta rajoista joustamaton aikuinen.” (opettaja 4, 30kk)

“Omalla kohdallani auktoriteetti perustuu rajoihin ja rakkauteen”  
(opettaja 5, 14kk)

“On myös oltava oppilaille tiukempi mutta tällöin yleensä oppilaat uskovat ensimmäisellä kerralla, kun ei jatkuvasti arjessa huuda ja vaadi oppilailta liikoja” (opettaja 8, 16kk)

“Oppilaat kaipaavat selkeitä rajoja, mutta myös vapautta toimia.”  
(opettaja 9, 16kk)

Sääntöjen saavuttamiseksi tulee olla johdonmukainen ja tehdä pitkäjänteistä työtä. Tässä nousee esille pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessimaisuus, jossa tulee luottaa omaan tekemiseen ajan kanssa ilman, että turhautuu tai muuttaa toimintaa heti pienimmistäkin vastoinkäymisistä. Jatkuvasti muutoksessa olevat toimintamallit aiheuttavat levottomuutta luokassa, mikä puolestaan horjuttaa auktoriteettia.

“-- johdonmukaisuus on todella tärkeää. Jos hetkeksikin ottaa rennomman linjan lapset alkavat kokeilemaan kaikenlaista” (opettaja 1, 3kk)

“Auktoriteetti vaatii pitkäjänteistä työskentelyä ja oppilaiden tuntemusta.” (opettaja 5, 14kk)

“Sen [auktoriteetin] muodostaminen tarvisi pitkän ajan luokan kanssa.  
(opettaja 11, 6kk)

Vaikka johdonmukaisuus on tärkeää, vastauksista nousee esille myös oman toiminnan testaaminen ja toimintamallien kokeileminen sekä tarpeen tullen näiden muuttaminen. Ymmärrys siitä, että prosessissa ei ole koskaan valmis ja auktoriteetti voi muuttua tai muuttaa muotoaan oppilasaineksen myötä, on tärkeää oman rentouden ja luokanhallinnan sujuvuuden saavuttamiseksi

“Kokeilen erilaisia toimintatapoja ja –malleja, joita hyödynnän oppilaiden kanssa -- joiden avulla pystyn osoittamaan pedagogista auktoriteettia” (opettaja 3, 5kk)

“Tiedostan myös sen, että olen itse hyvin keskeneräinen ja opin työssäni joka päivä uutta” (opettaja 5, 14kk)

“Työuran alkuvaiheilla on hienoa, kun voi testilla erilaisia vinkkejä ja neuvoja, eikä ole vielä liian kaavoihin kangistunut” (opettaja 8, 16kk)

“-- pedagoginen auktoriteetti ei voi olla muuttumaton. Oppilasryhmien ja –aineksen muuttuessa eivät samat keinot, tavat ja vuorovaikutus ole välttämättä toimivia” (opettaja 3, 5kk)

“se [auktoriteetti] kehittyy ja muuttaa muotoaan vuosien kuluessa. -- haastavan ryhmän kanssa on oppinut poikkeuksellisen paljon auktoriteetin merkityksestä ja se on muovautunut tarvittavaan suuntaan” (opettaja 7, 23kk)

## 4.2 *Oma persoona*

Oman persoonan kategoria pitää sisällään aiempaa enemmän henkilökohtaisia kokemuksia tai nimensä mukaisesti vastaajasta itsestään lähtöisiä piirteitä tai toimintatapoja, joiden on havaittu vaikuttavan luokkahuoneessa. Tämän kategorian vastauksissa tuli jonkin verran hajontaa vastakkainasettelussa.

Hyvin moni vastaus lähti liikkeelle vastaajan oman itsensä pohdinnasta ja omien luonteenpiirteiden vaikutuksesta auktoriteettiin. Vastauksissa nousi esiin pohdintaa omanlaisen opetuksen ja sen myötä auktoriteetin löytämisestä sekä sisältä päin kumpuavasta auktoriteettisuudesta. Erityisesti kokemattomimpien opettajien vastauksissa erottui oman itsensä pohdinta ja sen löytämisen prosessi.

“-- muodostuminen on omalla kohdallani vasta alkuvaiheessa. Koen kuitenkin tärkeimmäksi rakentumisen osatekijäksi omana itsenä olemisen” (opettaja 3, 5kk)

“Yksi tärkeimmistä tekijöistä on opettajan persoonallisuus” (opettaja 4, 30kk)

“-- jokainen opettaja toteuttaa sitä [auktoriteettia] oman persoonansa kautta” (opettaja 8, 16kk)

“-- työtä pitää tehdä omalla persoonalla ja muodostaa auktoriteetti sen mukaan” (opettaja 10, 26kk)

Luonteenpiirteistä nousi esiin muun muassa lempeys, ystävällisyys, turvallisuus, rauhallisuus ja sopivanlainen tiukkuus. Joissakin vastauksissa vertailtiin nykyopettajaa aiempien vuosikymmenten opettajatyylisiin, “kansakymnttilöihin”. Nykyään opettaja ja opettajuus nähdään lempeämpänä.

“Ominia kouluaikoinani olen jopa pelännyt tiettyjä opettajia ja kuri on ollut kovempaa --” (opettaja 5, 14kk)

“Auktoriteetti merkitsee hyvinkin pitkälti kaikkea muuta kuin se luokan edessä räyhäävä ja kaiken sanelema vanha kansakäytännön malli on antanut meidän ymmärtää” (opettaja 7, 23kk)

Omaan luonteeseen liitettiin usein myös huumori ja sen käyttö.

“Huumorin kanssa olen joutunut olemaan tarkkana, mutta kun sitä käyttää oikein, sekin voi tukea auktoriteetin saamista” (opettaja 3, 5kk)

“-- meidän luokassamme vitsaillaan, eikä oteta asioita liian tosissaan” (opettaja 8, 16kk)

Toisaalta yhdessä vastauksessa huumori nähtiin myös opettajan työtä ja auktoriteettia haittaavana tekijänä. Vastauksessa pohdittiin selkeän rajauksen tekemistä huumorin käytölle.

“Olen oppinut, että lapsille ei pidä olla mikään hauskuuttaja. Auktoriteetin menettäminen olemalla alinomainen pelleilijä -- huumori ei saa vesittää opettajan kasvatustyötä” (opettaja 2, 6kk)

Muutamissa vastauksissa nostettiin esiin sukupuolen tai muiden ulkopäin nähtävien ominaisuuksien vaikutus auktoriteettiin. “Isokokoisuus” nähtiin auktoriteettiä asemaa parantavana tekijänä.

“minulle auktoriteetin muodostumista on auttanut -- pituuteni ja kova ääneni” (opettaja 1, 3kk)

“Olen suhteellisen lyhyt ja pienikokoinen, joten sekään ei auta” (opettaja 2, 6kk)

Kirjoitelmapyyntöissämme emme kysyneet vastaajan sukupuolta, mutta muutamasta vastauksesta voimme olettaa, että naisoletetut henkilöt kokevat sukupuolensa heikentävänä tekijänä auktoriteetin saavuttamisessa.

“-- tuntuu kuitenkin siltä, että miehillä -- auktoriteetin saaminen on paljon helpompaa” (opettaja 1, 3kk)

“-- etenkin nuorena vastavalmistuneena naisena” (opettaja 5, 14kk)

Puolestaan eräässä miehen vastauksessa sukupuolta ei kuitenkaan koettu vaikuttavana tekijänä. Oletus kuitenkin sukupuolien vaikutuksesta näkyi vastauksissa.



“-- olen mies, mutta en koe sen tuovan itselleni lisäarvoa” (opettaja 2, 6kk)

Lähes kaikissa vastauksissa pohdittiin omaa persoonaa ja sen mukaisesti auktoriteetin rakentamista. Joissain vastauksissa nostettiin esille kuitenkin myös epävarmuus omaan itseensä ja opettajuuteen liittyen. Vastauksissa koettiin epävarmuutta, koska auktoriteettia ei ollut syystä tai toisesta vielä löytynyt tai sen prosessi koettiin liian haastavaksi.

“-- nämä kommentit saivat minut hetkellisesti epäilemään omaa opettajuuttani ja auktoriteettiani” (opettaja 4, 30kk)

“-- koin suurta epävarmuutta ammattiani kohtaan” (opettaja 5, 14kk)

“Olo on yhä kuin sijaisella -- en tiedä, mitä olisi pitänyt tehdä toisin, että auktoriteettini olisi parempi” (opettaja 11, 6kk)

### *4.3 Muiden kasvattajien tuki*

Useammasta vastauksesta kävi ilmi muiden kasvattajien merkitys ja vaikutus oman pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessissa. Yhtenä merkittävänä ryhmänä esiin nousivat opettajakollegat ja muut avustajat. Useammassa vastauksessa heidät koettiin merkittäväksi avuksi ja tueksi auktoriteetin muodostamisessa.

“Auktoriteettia rakentaa yhteistyö muiden kasvattajien kanssa.”  
(opettaja 2, 6kk)

“Olen saanut tärkeää tukea näiltä kokeneilta kasvattajilta [koulunkäynninohjaajilta]; he ovat kannustaneet minua pitämään omantyyllisen linjani haastavissakin paikoissa.” (opettaja 4, 30kk)

“Kollegoilta opitut käytänteet tukevat auktoriteetin muodostumista --]”  
(opettaja 11, 6kk)

Osalle kollegoiden läsnäolo oli näyttäytynyt negatiivisena asiana. Heiltä koettiin tulevan arvostelua ja painetta luovia ohjeita. Myös yhteistyön puute koettiin auktoriteettia rikkovana tekijänä. Opettajakollegat ovat myös herättäneet tuoreen opettajan epäilemään omaa opettajuutta ja auktoriteettia.

“--olen kuullut kokeneelta opettajalta useita epäsuoria vihjauksia siitä, että minun pitäisi olla “kovempi” omille oppilailleni” (opettaja 4, 30kk)  
“Auktoriteettia hajottaa yhteistyön puute muiden aikuisten kanssa.” (opettaja 2, 6kk)

“Nuoren iän ja esiteinien opettajana oleminen aiheuttaa yleensä vanhemman sukupolven opettajissa sitä, että toimintaani luokassa kyseenalaistetaan oppilaiden kuullen tai ohjeideni yli kävellään.” (opettaja 8, 16kk)

Myös suhde lapsen vanhempiin koettiin merkitykselliseksi auktoriteetin muodostumisen kannalta. Myös tässä vastuksissa nousi esiin yhteistyön ja yhteisen linjan merkitys auktoriteettia vahvistavana tekijänä.

“--ristiriitatilanteet huoltajien kanssa voivat vesittää opettajan auktoriteettia.” (opettaja 2, 6kk)

“--yhteistyö vanhempien kanssa auttaa rakentamaan auktoriteettia. --lapset näkevät, että aikuiset ovat yhteisellä asialla, on heillä vähemmän tarvetta pistää vastaan.” (opettaja 6, 36kk)

Opintojen aikana ja ennen virallista opettajan työuraa syntyneet kokemukset olivat vastauksissa luoneet monelle pohjan auktoriteetin rakentamiselle. Ennen työuraa saadut kokemukset olivat hyvin vaihtelevia. Kokemuksia perusteltiin muun muassa saadun tuen laadulla ja mahdollisuudella seurata muiden opettajien toimintaa.

“--en saanut kaipaamani tukea ohjaavalta opettajalta--.” (opettaja 5, 14kk)

“Auktoriteettini on muodostunut hyvin pitkälti sen pohjalta, että olen saanut paljon observoida muita opettajia.” (opettaja 2, 6kk)

Eräässä vastauksessa auktoriteetin muodostumista tukeneeksi tekijäksi nostettiin ammatillisesta kirjallisuudesta saatu apu ja tuki. Niistä saatavat ajatukset ja näkemykset koettiin keskeiseksi lähteeksi oman pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessissa.

“--tutustuminen alan kirjallisuuteen ja muuhun materiaaliin--kautta voi saada paljon uusia ideoita, ajatuksia, toimintatapoja ja näkemyksiä.--”  
(opettaja 3, 5kk)

#### 4.4 *Suhde oppilaisiin*

Lähes kaikissa vastuksissa esiin nousi jossain määrin oppilaiden asema opettajan auktoriteetin rakentamisessa. Vastuksissa erityisesti suhteen vastavuoroisuus ja molemminpuolinen arvostus näyttäytyvät auktoriteetin rakentajina. Vastauksissa nousi myös esiin seikkoja, kuten kaverillisuus, joka aiheutti selkeästi eriäviä mielipiteitä opettajien välillä.

Oppilaan ja opettajan välillä tapahtuvassa vuorovaikutuksessa esiin nouseva molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus koetaan pedagogista auktoriteettia vahvistavina tekijöinä. Konkreettisina asioina sen osoittamiseen vastauksissa koettiin mm. kiinnostuksen osoittaminen, ymmärrys ja välittäminen.

“Uskon, että saan hyvällä ja kiinnostuneella vuorovaikutuksella aikaan luottamuksellisen ja arvostavan ope-oppilassuhteen.” (opettaja 4, 30kk)

“Oppilaat [--] toimivat yhteistyökykyisesti, kun aikuinen kohtaa heidät aidosti ja kunnioitus on molemminpuolinen.” (opettaja 10, 16kk)

Kaverillisuus nähtiin vastauksissa ristiriitaisena. Toisille se toimi auktoriteetin vahvistajana, mutta toisille sen vaikutus nähtiin negatiivisena. Negatiivisesti kaverillisuuteen suhtautuvissa opettajan asema koettiin selkeästi lapsia ylempänä olevana. Kaverillisuuden positiivisena näkevät taas perustelivat näkemystään kaverillisuuden inhimillisyyden ja aitouden näkökulmilla.

“Opettajan tulee olla turvallinen aikuinen ja kasvattaja, ei niinkään lasten kaveri.” (opettaja 2, 6kk)

“[--] auktoriteettisuhde oppilaisiin perustuu kaverillisuuteen. [--] oppilaat näkevät minut tavallisena tyyppinä eikä vain “rageevana opena”.” (opettaja 8, 16kk)

Osallistamalla oppilaita luokassa toimintaan ja rajojen määrittelyyn, on heidän paljon helpompi sitoutua niihin. Erityisesti vastauksissa korostettiin

sääntöjen laatimisessa oppilaiden osallistamisen merkitystä ja tietoisiksi tekemistä. Vastauksissa osallistamisen koettiin tuovan oppilaita ja opettajaa lähemmäs toisiaan.

“Haluan osallistaa ja kannustaa oppilaita, joka auttaa oppilaita opettajan kanssa läheisyyteen.” (opettaja 10, 16kk)

“[--] selkeät yhteisesti luodut sekä keskustellut käytännöt ja säännöt tukevat auktoriteettia ja sen muodostumista.” (opettaja 10, 16kk)

“On oltava selkeät kaikille yhteiset säännöt, joista pidetään kiinni ja jotka ovat myös oppilaille tiedossa.” (opettaja 5, 14kk)

Vahvistuvan oppilastuntemuksen koetaan vahvistavan auktoriteettia. Koettiin, että oppilaiden tarpeista tulee enemmän tietoiseksi, joka auttaa pääsemään lähemmäs oppilaita.

“Oppilastuntemusta ja positiivisia vuorovaikutushetkiä ei voi väheksyä.” (opettaja 6, 36kk)

“Pidän tärkeänä, että tunnen oppilaani riittävän hyvin.” (opettaja 4, 30kk)

# 5 TULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Aineistostamme nousi monipuolisesti erilaisia näkemyksiä pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessista. Vastauksissa kokemus pedagogisesta auktoriteetista nähtiin nimenomaan prosessina eli muotoutuvana jatkumona, sillä sen nähtiin alkaneen eri aikoihin (toisilla jo harjoittelussa, toisilla vasta kunnolla työelämässä), se koettiin eri ajanjaksoina ja erilaisten oppilasryhmien kanssa muotoaan muuttavaksi, eikä kukaan vastannut jo täysin sen saavuttaneeksi. Prosessi koettiin etenevän vuorovaikutuksessa muiden kanssa sekä omien pohdintojen ja havaintojen kautta. Prosessi oli tunnistettavissa ja ymmärrys sen keskeneräisyydestä ja muovaantumisesta oli laajasti havaittavissa.

Pääosin vastaukset kuvailivat prosessia positiivisesti ja vastauksista oli nähtävissä halu kehittää omaa opettajuuttaan ja sen myötä myöskin auktoriteettia. Muutamat vastaukset nostivat enemmän esiin turhautumista tai muutoin negatiivisia tuntemuksia auktoriteetin muodostumista kohtaan. Niissä kyseenalaistettiin halua toimia opettajana tai omia persoonallisia valintoja. Osassa näistä negatiivisemmista vastauksista prosessin alkuvaihe oli koettu haastavammaksi, mutta vastauksesta löytyi kuitenkin myös kehitystä tai ainakin toivoa siitä, että keskeneräinen auktoriteetin muodostus muuttuu vielä kokemuksen myötä helpommaksi. Negatiivisemmat kokemukset eivät ole millään tavalla vääriä ja osoittavat todeksi ajatustamme siitä, että muodostumisen prosessi on haastava, aikaa vievä eikä toteudu kaikilla samaa kaavaa noudattaen (Blomberg, 2008). Kaikista vastauksista yhtenäistä oli kuitenkin se, että prosessi tunnistettiin jollakin tapaa olemassa olevaksi ja se koettiin tärkeäksi osaksi opettajuutta.

Suurimassa osassa vastauksista opettaja nähtiin lempeänä, ystävällisenä ja avoimena, mutta kuitenkin rajoja ja yhteisiä sääntöjä noudattavana aikuisena. Lempeyden, mutta toisaalta sopivan tiukkuuden myötä syntyy luottamus ja

turvallisuus, mitkä koettiin vastauksissa opettajan vahvemman aseman ja kunnioituksen lisäävänä tekijänä. Vastauksissa kävi ilmi ajatus siitä, että kun oppilaat tietävät kuinka toimia ja käyttäytyvät hyvin (yhdessä luodut säännöt, oppilaiden osallisuus), opettajan auktoriteettiasema on saavutettu tai vähintäänkin se on hyvällä pohjalla. Kehittymätön tai vaikea auktoriteetin saavuttaminen liitettiin siis oppilaiden levottomuuteen, kapinoimiseen tai muutoin huonoon käytökseen. Vastauksissa prosessia perusteltiin siis sen mukaisesti, kuinka oppilaat reagoivat opettajaan ja minkälainen suhde opettajan ja oppilaiden välillä on. Tämä tukee ajatusta pedagogisen auktoriteetin vuorovaikutteisuudesta (Harjunen, 2002; Määttä & Uusiautti, 2012). Määttä ja Uusiautti (2012) määritelmien mukaisestikin pedagoginen auktoriteetti tarkoittaa arvo- ja vaikutusvaltaa, mutta kuitenkin esimerkkinä toimimista. Opettajan tulee siis toimia selkeästi luokassa "johtajana" eli käytännössä esikuvana (Määttä ja Uusiautti, 2012) ja rajoja ylläpitävänä, mutta myöskin mallina kunnioituksesta ja ystävällisestä toiminnasta. Ei voi siis olettaa oppilaiden toimivan tietyllä tavalla, jos opettaja itse ei toimi esimerkkinä. Pedagoginen auktoriteetti tulee tämän puolesta myös suhteuttaa erilaisiin oppilasryhmiin (Harjunen, 2002). Kaikki tavat eivät siis toimi kaikilla. Tästäkin syystä auktoriteetti on hyvä ymmärtää muotoutuvaksi prosessiksi.

Kuten aiemmin todettu, pedagoginen auktoriteetti on tietynlaista ja tarpeenmukaista valtaa, mutta edustaa kuitenkin lempeämpää lähestymistä kuin autoritaarinen rangaistuksiin perustuva valta (Blomberg, 2008; Määttä & Uusiautti, 2012). Pedagogiseen auktoriteettiin liitettävä valta nähdäänkin enemmän oppilaslähtöisenä, oppilaan turvallisuutta ja koulussa viihtyvyyttä edistävänä sekä yleisenä järjestystä ylläpitävänä keinona. Au(k)toritatiivisessa vallassa, jota pedagoginen auktoriteetti enemmän edustaa, valta nähdään enemmän perusteltuna ja lempeämpänä kuin autoritaarisessa (Blomberg, 2008).

Muutamissa vastauksissa vastaajat vertasivat heidän tämänhetkistä auktoriteettiaan ajatuksiin tai omiin kokemuksiin "vanhoista kansakylästä" opettajista, joiden valta luokassa perustui tiukkaan kuriin ja rangaistuksiin sekä auktoriteetti muodostettiin pelon kautta. Tähän verraten vastaajat perustelivat, että ovat rakentaneet pedagogista auktoriteettiaan sopivassa suhteessa rajojen ja lempeyden kanssa. Tällöin vuorovaikutus on molemminpuolisesti toimivaa, kunnioittavaa ja luottamuksellista (Harjunen, 2002; Määttä & Uusiautti, 2012).

Vastauksissa tämä näkyi kokemuksina oppilaiden osallistamisesta, aidosta kuuntelemisesta ja välittämisestä sekä tasa-arvoisesta kohtelemisesta. Toisaalta erityisesti yhdessä vastauksessa pohdittiin oppilaiden käytöksen ja kunnioituksen muuttumista aiemmasta, jolloin heillä ei ole kunnioitusta opettajaa kohtaan tai eivät ymmärrä rajoja ja opettajan tulisikin olla enemmän vanhan mallin mukainen, jotta kuri säilyisi luokassa. Opettajan tulee siis vaatia myöskin oppilailta kunnioittavaa käytöstä. Auktoriteetti asemassa opettajan tulee siis vaatia oppilailta tietynlaista, mutta perustelua, toimintaa sekä toimia itsekin samojen sääntöjen mukaisesti ja esimerkkinä (Harjunen, 2002).

Pedagoginen auktoriteetti muotoutuu kokemusten ja persoonan kautta, eikä siihen ole yhtä yksiselitteistä kaavaa (Harjunen, 2002). Toisilla auktoriteetin saavuttaminen vie enemmän aikaa kuin toisilla, ja toiset kokevat saavuttaneensa sen lyhyessäkin ajassa. Yhtenäistä, kuitenkin kaikissa keräämissämme vastauksissa oli se, että auktoriteettiä pidettiin tarpeellisena ja sen saavuttaminen tärkeänä opettajuuden ja luokanhallinnan näkökulmista. Monissa vastauksissa oltiin yhtä mieltä siitä, että pedagogisen auktoriteetin saavuttaminen on prosessi, jolle on ominaista muuttuvat tilanteet ja välillä eri tahdissa etenevä kehitys. Joillekin vastaajille hitaasti etenevä prosessi oli aiheuttanut päänvaivaa ja saanut jopa kyseenalaistamaan ammatinvalintansa ja osaamisensa. Harjunen (2002) mukaan pedagogiseen auktoriteettiin tarvitaan omaa sisäistä halua, jolloin epävarmuudet heikentävät sen saavuttamista. Toisissa vastauksissa kuitenkin hitaastakin kehityksestä haluttiin ottaa opikseen ja mahdollisimman paljon irti. Vastauksissakin tuli ilmi, että prosessi vaatii pitkäjänteisyyttä ja selkeyttä. Pedagogiseen auktoriteettiin kuuluu tarpeen tullen muovautuvuus, mutta toimintatapoja ei kannata heti muuttaa vaikeiksi ne toimisikaan. Oikeanlaiset toimintatavat tulee löytää kokeilujen kautta, mutta liiallinen vaihtelevuus tai nopeus ei tue auktoriteetin muodostumista (Blomberg, 2008).

Saamissamme vastauksissa korostettiin pitkäjänteisyyttä, tutustumista, oppilaiden kuuntelemista ja osallistamista. Oikeanlaiset toimintatavat ja sen myötä kunnioittava auktoriteetti löytyy siis vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Harjunen, 2002). Opettajalla tulee olla luokassa vahva rooli, muttei se saa syrjäyttää oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja yhdenvertaista kohtelua. Opettaja saa oppilailta auktoriteettiin vaadittavan kunnioituksen, kunnioittamalla ja asettumalla

myöskin oppilaiden tasolle. Monissa vastauksissa pohdittiin siis paljon oppilaiden merkitystä prosessin kulussa.

Pedagogisen auktoriteetin tulee lähteä opettajasta omasta itsestään, mutta se tulee kuitenkin suhteuttaa sen hetkiseen oppilasryhmään. Tähän liittyen vastauksissa pohdittiin oppilaan asemaan asettumista, kaverillisuutta ja oppilaisiin tutustumista. Vastauksissa ei oltu yhtä mieltä niin sanotusti kaverillisuuden tasosta eli jotkin kokivat tarpeellisemmaksi ja hyväksyttäväksi asettua enemmän oppilaiden tasolle. Yhtä oikeaa tai väärää tapaa tähänkään ei ole. Vastauksissa oltiin kuitenkin yhtä mieltä siitä, että oppilaiden tulee saada osallistua luokan ilmapiirin rakentamiseen yhdessä luotujen sääntöjen kautta. Sääntöjen noudattamattomuus johtaa jonkinlaiseen rangaistukseen tai käsittelyyn, mutta rangaistuksetkin tulee olla yhdessä sovittuja tai ainakin kaikilla tiedossa. Nämä liittyivät vastauksissa vahvasti auktoriteettiin ja sen muodostumiseen. Opettajalta vaaditaan johtamista, mutta kuitenkin vuorovaikutteista yhteistyötä (Harjunen, 2002; Blomberg, 2008).

Molemmiin puolin kunnioittava vuorovaikutus oppilaiden kanssa nähtiin vastauksissa tärkeäksi osaksi auktoriteetin saavuttamista. Opettajan työ on monipuolinen ihmissuhdeammatti (Jansson, 2006), ja vaikka suurimmaksi osaksi opettaja työskentelee oppilaidensa kanssa, on kaikkien muidenkin työn ympärillä olevien ihmisten vaikutus merkittävä. Parissa vastauksessa pohdittiin oppilaiden vanhempien merkitystä auktoriteetin saavuttamisessa. Erityisesti näissä korostettiin sitä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö tulee toimia ja sääntöjen tulee olla samankaltaiset. Perheiden sisäisiin tapoihin ei voi tietenkään puuttua, mutta sujuvan kouluarjen puolesta olisi tärkeää, että yhteistyö toimii ja kompromissit ovat mahdollisia. Opettaja tarvitsee auktoriteettiinsä oppilaiden kunnioitusta ja sitä varten opettajan tulee kuunnella oppilaiden henkilökohtaisiakin tarpeita ja noudattaa niitä mahdollisimman hyvin. Vastauksissa nostettiin esiin myös, että opettajien ja kodin aikuisten tulee puhua "samaa kieltä" eli arvostuksen tulee olla molemmiin puoleista.

Oppilaiden lisäksi opettajan työssä ja sen myötä auktoriteetin rakentamisessa vaikuttaa kollegat. Suurimmassa osassa vastauksista nostettiin esille kollegoiden (opettajien, ohjaajien) tuki. Auktoriteetin näkökulmasta kollegoiden tukea tarvittiin vastauksissa työarjen pieniin tilanteisiin ja yhteisöllisyyden rakentamiseksi, kuten vaikeiden tai uusien tilanteiden



ratkomiseen, sääntöjen ymmärtämiseen ja laatimiseen sekä koulun arkeen sopeutumiseen. Tuki oli konkreettisia toimia tai keskusteluapua. Joissakin vastauksissa kollegoiden tuki ei ollut aina näyttäytynyt positiivisena vaan enemmän omaa osaamista ja opettajuutta kyseenalaistavana. Negatiivisempia tilanteita oli kuitenkin vähemmän ja suurin osa niistäkin oli hetkellisiä, jotka oli selvinnyt keskustelemalla. Useampaan kertaan onkin todettu, että opettaja rakentaa viime kädessä auktoriteettinsa itse, jolloin muiden tukeen tai mielipiteisiin ei kannattakaan turvautua liiakseltaan. Monipuolista vuorovaikutusta tarvitaan pedagogiseen auktoriteettiin (Harjunen, 2002; Blomberg, 2008), mutta vastauksissa näkyvä kollegoiden tuki saattoi myös osaltaan liittyä yleisestikin induktiovaiheeseen, jolloin muiden tuki on erityisen tärkeää ja tarvittavaa monenlaisiin tilanteisiin (Onnismaa, 2010). Toisaalta induktiovaiheessa saatua tukea voi jakaa itse sitten myöhemminä vuosina muille eteenpäin.

Saamamme vastaukset ovat monella tapaa linjassa meidän omiin kokemuksiimme verrattaessa, vaikka meidän kokemuksemme on vielä hyvin vähäistä eikä perustu täysin itsenäiseen työelämään. Myöskin vastaukset ovat hyvin pitkälle samaistettavissa rakentamaamme teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin tutkimuksiin. Saamiemme vastauksien perusteella auktoriteetti on sekä oppilaita että opettajia varten. Erilaiset oppilasryhmät sekä yksittäiset oppilaat opettavat opettajalle auktoriteetista, sen toimintatavoista ja mahdollisuuksista sekä samalla luovat pohjan auktoriteetin kokeilemiselle ja muotoutumiselle. Muiden tuella opettaja pystyy ratkaisemaan auktoriteetin saavuttamiseen tai horjuttamiseen liittyviä tilanteita. Kuitenkin viimeisenä opettaja on yksin vastuussa luokkatilanteesta, jossa hänen täytyy löytää oma auktoriteettinsa. Kokeilla saa ja täytyy, mutta tulee olla pitkäjänteinen ja säilyttää sopivanlainen tiukkuuden ja lempeyden yhdistelmä. Pedagogisen auktoriteetin prosessimaisuuden sekä opettajan työn vaihtelevan luonteen puitteissa auktoriteettia ei koskaan saavuteta kokonaan, vaan se pystyy aina kehittymään ja muuttamaan muotoaan. Työn mieluisaksi kokemisen ja opettajuuden toimivuuden kannalta auktoriteetti asema tulee saavuttaa sen hetkisen tilanteen ja oppilasryhmän mukaisesti. On siis tärkeää ymmärtää, milloin auktoriteetti on saavutettu sen hetkiseen vuorovaikutukseen sopivaksi, vaikka jossain toisessa hetkessä auktoriteettia tulisikin kehittää. Pohja luodaan työelämän

induktiovaiheessa, mutta kehittäminen ja kokeilu sekä omien kokemusten jakaminen jatkuu eläkepäiviin asti.

# 6 POHDINTA

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettiset kysymykset nousivat esiin erityisesti tutkimusaineiston keräämisen vaiheessa. Noudatimme kuitenkin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2019) ohjeita siitä, millaisia asioita tutkimukseen vastaajan tulee tietää osallistuessaan tutkimukseen. Jo kirjoitelmapyyntömme alussa kerroimme mistä tutkimuksessa on kyse ja kuinka vastauksista saatavaa informaatiota käsitellään tutkimusprosessin aikana ja sen jälkeen. Tutkimukseen osallistumisen tulee aina olla vapaaehtoista (TENK, 2019). Tämän toimme ilmi kirjoitelmapyyntössämme ja kerroimme myös, että vastaamalla pyyntöön antaa samalla luvan vastauksen käyttöön tutkimusaineistomme.

Tutkijoina meidän tehtävänäme oli turvata vastaajien anonymiteetti (Eskola & Suoranta, 1998). Turvasimme anonymiteettiä sillä, että emme keränneet lähes mitään tunnistetietoja. Koimme, että tunnistetietojen, kuten sukupuolen tai kotikunnan, kerääminen ei ollut tutkimuksemme kannalta merkityksellistä. Pyysimme kertomaan vain vastaajan työkokemuksen kuukausina, koska ajattelimme, että sen luovan perspektiiviä vastauksiin. Tutkimukseen osallistuvalla on oikeus tietää, kuinka hänen tietojaan käsitellään (TENK, 2019). Tästä syystä teimme tietosuojailmoituksen, joka oli kaikkien vastaajien saatavilla. Aineistoa myös säilytettiin kaksivaiheista tunnistautumista vaativassa OneDrive-palvelussa, johon oli pääsy vain meillä tutkimuksen tekijöillä.

Pyrimme läpi tutkimusprosessin siihen, että se olisi mahdollisimman rehellinen ja objektiivinen. Tutkimuksessa täydellinen objektiivisuus on mahdotonta, koska tutkija omaa aina omat subjektiiviset näkemyksensä tutkittavaan aiheeseen. Tutkijan tehtävänä on kuitenkin toimia tiedostaen tämä asia ja pyrkiä kohti objektiivisuutta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Eskola & Suoranta, 1998). Pyrimme fenomenologiselle tutkimukselle ominaisesti

tavoittelemaan merkityksiä, jotka ovat mahdollisimman riippumattomia tutkijan niihin liittämistä merkityksistä (Perttula, 1995 mukailen Varto, 1992). Tässä tutkimuksessa, koska aihe nousi omasta mielenkiinnostamme, oli erityisen tärkeää arvioida jatkuvasti omaa asemaamme suhteessa tutkimukseen.

Pohjustimme tutkimuksemme ja sen luotettavuuden arvioinnin Perttulan (1995) laadullisen tutkimuksen yhdeksään arvioinnin kriteeriin. Näistä erityisesti tutkimuksessamme nousee tutkimusprosessin johdonmukaisuus ja reflektiivisyys, aineistolähtöisyys, mutta samalla teoriaosuuden tarkka laatu sekä tutkijayhteistyö (Perttula, 1995). Pyrimme kuvaamaan tutkimuksemme prosessia mahdollisimman tarkasti ja etenimme johdonmukaisen selkeästi. Kuten Hirsjärvi ym. (1997) nostavat esiin, vahvistaa tutkimuksen selkeä kuvaus laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Kirjallinen työmme on laadittu huolellisuutta ja tarkkavaisuutta noudattaen sekä yleisiä kandidaatin tutkielman muotoseikkoja noudattaen. Olemme panostaneet teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen sekä aineiston pohdintaan ja kuvailuun. Lisäksi pystyimme parityönä jakamaan ideoita sekä suhtautumaan niihin myös kriittisesti.

Tutkijan aseman lisäksi on keskeistä arvioida käytetyn tutkimusmenetelmän sopivuutta aiheeseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ajattelimme vapaamuotoisen kirjoitelmapyyntöön sopivan aineistomme keräysmenetelmäksi, koska halusimme vastauksien olevan omakohtaista pohdintaa ilman liiallista ohjaavuutta. Haasteena koimme kuitenkin vastauksien pituuden ja vähyyden, joihin emme voineet suoranaisesti vaikuttaa. Pohdimme jossain vaiheessa myöskin haastattelua tai kirjoitelman ja mahdollisen haastattelun yhdistämistä. Haastattelussa olisi tarjoutunut mahdollisuus jatkokysymyksiin ja mahdolliset väärinymmärrykset olisi ollut helpompi välttää (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pohdimme myös enemmän strukturoidun lomakkeen täyttämistä, jolloin olisimme voineet tarkentaa vastauksia tiettyihin kysymyksiin. Luovuimme kuitenkin näistä ajatuksista ja luotimme vapaamuotoisten kirjoitelmien vastaavan tutkimuskysymyksiimme. Koemme ratkaisun olleen hyvä, sillä vastaajat olivat vastanneet juuri niihin asioihin, joihin kirjoitelman ohjeessa annoimme suunnan.

Emme loppujen lopuksi käyttäneet aineiston tulosten esittelyssä selkeästi jaotteluamme kahteen alatutkimuskysymykseen, vaan selkeämmän ja yleistettävän linjan puolesta teimme enemmän kokonaisvaltaisen katsauksen kuin suoran kahteen osaan jaottelun. Vaikka käsittelimme tutkimuskysymystä

loppujen lopuksi enemmänkin yhtenä kokonaisuutena, näkyy kahtia jaottelu tukeviin ja heikentäviin tekijöihin kuitenkin pohdintamme sisällä. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska vastauksissa oli enemmän kerrottu pedagogisen auktoriteetin prosessia tukevien tekijöiden kautta, jolloin heikentävät tekijät olivat tulkittavissa vastauksista. Vaikka heikentäviäkin tekijöitä oli monissa vastauksissa, yleistettävyyden kannalta kokonaisuuden kuvaaminen oli selkeämpää.

Tutkimuksen tulokset eivät sinänsä ole kovin yleistettäviä, koska vastauksia tutkimukseen saatiin vähän. Luotettavuutta puoltaa toisaalta se, että tutkimus olisi toistettavissa sellaisenaan uudelleen myöskin eri kohderyhmille. Vaikka aineisto oli pieni, oli se silti rikasta, koska pystyimme hyödyntämään jokaista vastausta jollain tapaa osana tutkimustamme. Kuten Eskola ja Suoranta (1998) nostavat esiin, lisää aineistosta nousevat suorat lainaukset tutkimuksen luotettavuutta, koska silloin tehdään läpinäkyväksi se mihin omat tulkinnat perustetaan. Käsittelimme aineistoa monella tapaa ja toimimme sitä esille sekä suorien sitaattien että kerronnallisen ilmauksen avulla. Kerronnalliseen ilmaukseen liitämme myöskin teoriaa, joka tukee tehtyjä tulkintojamme ja näin lisää monipuolisuutta ja luotettavuutta (Perttula, 1995).

## *6.2 Jatkotutkimusehdotukset*

Tutkimuksessa jäi käymättä läpi useampi erilainen näkökulma aiheeseen, jotka varmasti rikastaisivat ymmärrystä pedagogisesta auktoriteetista ja sen muodostumisen prosessista. Mielenkiintoinen jatkotutkimusehdotus olisi lähteä tutkimaan samojen henkilöiden kokemuksia joitakin vuosia myöhemmin. Tällöin voitaisiin lähteä vertaamaan induktiovaiheen kokemuksia suhteessa myöhemmän vaiheen kokemuksiin. Se antaisi myös mielenkiintoisen näkökulman nimenomaan pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessimaisuuteen. Voitaisiin tutkia, kuinka prosessi on jatkunut ja mitkä asiat ovat muuttuneet.

Kuten todettua pedagoginen auktoriteetti on läsnä läpi opettajan työuran. Olisi mielekästä tutkia kokemuksia pedagogisesta auktoriteetista myös muissa opettajan työuran vaiheissa ilman vertausta induktiovaiheeseen. Induktiovaihe on niin poikkeuksellinen vaihe työuralla, että ajatukset myöhemmässä vaiheessa

varmasti toisivat uusia näkökulmia. Myös induktiovaihetta voitaisiin lähteä tutkimaan laajemmin. Kuten aiemmin nostimme esiin, on induktiovaiheelle useita eri määritelmiä. Meidän käyttämämme Caspersenin ja Raaen (2013) määritelmä 0—3 vuotta kestävästä induktiovaiheesta on suhteellisen lyhyt. Olisi mielenkiintoista selvittää kuinka vastaukset muuttuvat, jos induktiovaihe määritellään esimerkiksi Tynjälän (2013) teorian mukaan, jossa induktiovaihe kestää jopa 10 vuotta.

Myös erilaisen kohderyhmän valinta antaisi uuden näkökulman aiheen tutkimiselle. Esimerkiksi aineenopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia olisi mielekäästä tutkia, koska he työskentelevät pääasiallisesti täysin eri-ikäisten lasten ja nuorten kanssa kuin luokanopettajat.

# LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0. (4. uud. p.). Vastapaino
- Arnkil, M. (2019). "Mehän opimme enemmän kuin lapset": opettaja dialogisena auktoriteettina. Tampereen yliopisto.
- Aspfors, J. (2012). Introduction practices: experiences of newly qualified teachers. Åbo Akademi University. Faculty of Education. Vasa: Painosalama Oy.
- Blomberg, S. (2008). Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Caspersen, J. & Raaen, F. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20:2, 189—211, <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Hallikainen, E. & Komu, M. (2015). Nuorten ja kokeneiden opettajien kokemuksia auktoriteetin rakentumisesta ja kehittymisestä. Pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201512093944>
- Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Heikinmäki, R. (2018). Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentuminen: näkökulmia auktoriteettiin nykypäivän koulussa. Pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/103506>

- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sarajärvi, P. (1997). Tutki ja kirjoita. (19. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.  
[https://www.researchgate.net/publication/347949020\\_Fenomenografia\\_laadullisena\\_tutkimussuuntauksena\\_kasvatustieteissa](https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutkimussuuntauksena_kasvatustieteissa)
- Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. WSOY Oppimateriaalit.
- Jansson, J. (2006). Työelämästä opetustyöhön- ammatilliseksi opettajaksi kasvaminen. Kehittämishankeraportti. Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:jamk-437>
- Jokinen, A. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere: Tampereen yliopisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>
- Juhila, K. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere: Tampereen yliopisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Kettunen, J. (2006). Fenomenografia. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere: Tampereen yliopisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettiset-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. (1999). Sisällön analyysi. *Hoitotiede* vol. 11 no 1/-99
- Marton, Ference (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.



- Meriläinen, M. (2002). Luokanopettajien tarpeet ovat yksilölliset ja suhteessa uraan. *Aikuiskasvatus*, 22(3), 191–205. <https://doi.org/10.33336/aik.93422>
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus- yhdessä vai vastakkain? *International Journal of Schooling* 8:1, 21—39
- Noponen, N. (2007). Auktoriteetti ja kasvatus. *Tiede ja edistys* 32 (2), 151—165.
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Perttula, J. 1995 Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-531338>
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampere: Tampereen yliopisto. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_1.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-opikirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. painos. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J.T.

Hakala., & K. Kiviniemi. (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Varto, J., 2005. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*.

[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.p](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)  
<dfhttps://esseebankki.proakatemia.fi/soluessee-kvalitatiivinen-tutkimus-2/>

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopisto.

# LIITTEET

## Liite 1: Kyselylomake

### Induktiovaiheen luokanopettajien kokemuksia pedagogisen auktoriteetin muodostumisesta

Kandidaatintutkielmassamme tarkastelemme vastavalmistuneiden, induktiovaiheessa, olevien luokanopettajien kokemuksia pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessista. Tutkimuksen tarkoituksena on vastanneiden kokemusten perusteella selvittää yleisellä tasolla pedagogisen auktoriteetin muodostumista sekä prosessiin mahdollisesti liittyviä tukevia tai heikentäviä tekijöitä. Tutkimuksessamme pedagogisella auktoriteetilla tarkoitetaan yleisesti opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutussuhdetta, jossa opettajalla on kasvatuksellista vaikutus- ja ohjaamisvaltaa suhteessa oppilaisiin. Induktiovaihe puolestaan tarkoittaa valmistumisen jälkeisiä ensimmäisiä työvuosia. Olet sopiva vastaamaan, mikäli valmistumisesi jälkeen työura on kestänyt 0-3 vuotta.

Pedagogisen auktoriteetin muodostuminen on prosessi, joka vie oman aikansa ja muokkautuu henkilökohtaisesti työuransa aikana. Voit pohtia vastauksia esimerkiksi näiden kysymysten pohjalta. Missä vaiheessa olet prosessissa? Koetko saavuttaneesi pedagogisen auktoriteetin, miksi/miksi et? Mitkä tekijät ovat mahdollisesti tukeneet pedagogisen auktoriteetin muodostumista? Mitkä tekijät puolestaan mahdollisesti heikentäneet sitä? Koetko, että olisit voinut tehdä prosessin aikana jotain toisin? Herääkö jotain muita ajatuksia tai kokemuksia, konkreettisia esimerkkejä?

Toivomme pohtivaa ja kuvailevaa lähestymistä, mutta kuitenkin omien kokemusten pohjalta. Suositus pituus kuitenkin minimissään puoli sivua. Vastaaminen tapahtuu anonyymisti. Vastaamalla kyselyyn suostut siihen, että vastauksia hyödynnetään tutkimuksessamme. Tulokset käsitellään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti ja aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Tietosuojailmoituksen löydät täältä: [\(linkki poistettu\)](#)

Kiitos vastauksista!  
Mikäli herää minkäänlaisia kysymyksiä, otathan rohkeasti yhteyttä!

Noora Savolainen & Venla Vulkko  
noora.savolainen@tuni.fi & venla.vulkko@tuni.fi

\* Pakollinen

1. Kuinka kauan (kuukausina) olet työskennellyt luokanopettajana valmistumisesi jälkeen? \*

Kirjoita vastaus

2. Kuvaile ja kerro omasta pedagogisen auktoriteetin muodostumisen prosessista \*

Kirjoita vastaus

*Liite 2: Abstrahointi*

Kuvaus	Ryhmittely	Abstrahointi
<p>"otan auktoriteetin ensin olemalla tiukka, ja kun tunnen ryhmän paremmin, voin ottaa rennommin"</p> <p>"teen tämän kaiken lempeästi mutta tiukasti"</p> <p>"lämmen ja turvallinen, mutta rajoista joustamaton aikuinen"</p>	<p>Lempeä, mutta tiukka</p>	<p>Henkilökohtaiset toimintamallit</p>
<p>"auktoriteetin menettää, kun ei ole johdonmukainen ja pitkäjänteinen omassa toiminnassaan"</p> <p>"oman linjan vetäminen"</p> <p>"selkeät kaikille yhteiset säännöt"</p>	<p>Johdonmukaisuus (selkeät säännöt) ja pitkäjänteisyys</p>	
<p>"olen siinä vaiheessa, että kokeilen erilaisia toimintatapoja ja -malleja [--] kokeilen erilaisia vuorovaikutustapoja ja -keinoja"</p>	<p>Testaaminen ja virheistä oppiminen</p>	

<p>”työuran alkuvaiheilla on hienoa, kun voi testilla erilaisia vinkkejä ja neuvoja”</p>		
<p>”pedagoginen auktoriteetti ei voi olla muuttumaton”</p> <p>”mutta se [auktoriteetti] kehittyy ja muuttuu muotoaan vuosien kuluessa”</p>	<p>Ymmärrys auktoriteetin muutoksesta</p>	
<p>”koen kuitenkin tärkeimmäksi rakentumisen osatekijäksi omana itsenä olemisen”</p> <p>”pedagogisen auktoriteetin muodostumisessa yksi tärkeimmistä tekijöistä on opettajan persoonallisuus”</p> <p>”jokainen opettaja toteuttaa sitä oman persoonansa kautta”</p>	<p>Oma luonne ja persoona</p>	<p>Oma persoona</p>
<p>”huumori ei saa vesittää opettajan kasvatustyötä”</p> <p>”meidän luokassamme vitsaillaan, eikä oteta asioita liian tosissaan”</p>	<p>huumori</p>	
<p>”koin suurta epävarmuutta ammattiani kohtaan”</p>	<p>Epävarmuus omasta opettajuudesta</p>	

<p>"olo on yhä kuin sijaisella, jota ei kunnioiteta tarpeeksi"</p>		
<p>"miehillä ja kokeneilla opettajilla auktoriteetin saaminen on paljon helpompaa"</p> <p>"olen mies, mutta en koe sen tuovan itselle lisäarvoa"</p> <p>"etenkin nuorena vastavalmistuneena naisena"</p>	<p>sukupuoli</p>	
<p>"toisten kollegoiden työskentelyä analysoimalla olen nähnyt paljon sitä, miten työtä kannattaa tai ei kannata tehdä"</p> <p>"pedagogisen auktoriteetin kehittämistä ovat tukeneet suuresti työtoverit"</p> <p>"koin tärkeäksi yhteisopettajuuden"</p> <p>"on tärkeää osata pyytää apua"</p>	<p>Opettaja kollegat ja avustajat</p>	<p>Muiden kasvattajien tuki</p>
<p>"myös ristiriitatilanteet huoltajien kanssa voivat vesittää opettajan auktoriteettia"</p>	<p>Yhteistyö vanhempien kanssa</p>	

Yhteistyö vanhempien kanssa auttaa rakentamaan auktoriteettia”		
”syventävästä harjoittelusta norssilla jäi huono fiilis, kun en saanut kaipaamaani tukea ohjaavalta opettajalta”	Opintojen aikaiset kokemukset	
”pedagoginen auktoriteetti alkoi muodostua opiskeluaikana ollessani toisessa opetusharjoittelussa”		
”tutustuminen alan kirjallisuuteen ja muuhun materiaaliin. Niiden kautta voi saada paljon uusia ideoita, ajatuksia, toimintatapoja, näkemyksiä yms.”	Muu materiaali ja kirjallisuus	
”auktoriteettia rakennetaan molemmin puoleisella ja kiinnostuksella oppilaiden ja opettajan välillä”	Molemmin puoleinen kunnioitus	Suhde oppilaisiin
”oppilaiden tasa-arvoisella kohtaamisella ja välittämisellä sain paljon hyvää aikaiseksi”	Arvostus, tasa-arvoinen kohtaaminen	
”pidän tärkeänä sitä, että tunnen oppilaani riittävän hyvin”	Oppilaiden tunteminen, läsnäolo	
”oppilastuntemusta ja positiivisia vuorovaikutushetkiä ei voi väheksyä”		
”auktoriteettisuhde oppilaisiin perustuu kaverillisuuteen”	Kaverillisuus, oppilaan tasoon asettuminen	

<p>“lasken itseni opettajana ikään kuin oppilaiden tasolle, jolloin on myös helpompi ymmärtää heidän tarpeitaan ja vastata niihin”</p> <p>“kaveri ei saa olla mutta mentori ja tarvittaessa rauhan palauttaja”</p>		
<p>“oppilaat kaipaavat selkeitä rajoja, mutta myös vapautta toimia sekä vaikuttaa ja osallistua”</p> <p>“haluan osallistaa ja kannustaa oppilaita”</p>	<p>Oppilaiden osallisuus, yhdessä laaditut säännöt</p>	