

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kiltti mutta tiukka

Tapaustutkimus auktoriteettisuhteen muodostumisesta oppilaiden
näkökulmasta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

MIRVA TOIKKANEN

Syksy 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MIRVA TOIKKANEN: Kiltti mutta tiukka – Tapaustutkimus auktoriteettisuhteen muodostumisesta oppilaiden näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 1 liitesivua

Lokakuu 2008

Tarkastelen tutkimuksessani opettajan auktoriteettia ilmiönä sekä sen rakentumista ja merkitystä. Tutkin työssäni ilmiötä oppilaiden näkökulmasta aiempien teorioiden ja tutkimusten sekä empirian avulla. Tutkimuksen tarkoitus on lisätä tietoisuutta opettajan auktoriteetista sekä saada oppilaiden ääntä kuuluviin, jotta opettajilla olisi paremmat lähtökohdat rakentaa johdonmukainen ja toimiva auktoriteetti, joka kohtaa oppilaiden käsitysten kanssa.

Käytän tutkimuksessani teoriasidonnaista sisällönanalyysiiä, jossa tutkimuksen alkuteoria antaa tutkimukselle sen kehyksen ja suunnan sekä ohjaa analyysivaihetta. Tutkimukseni keskeisimpiä taustateorioita ovat Harjusen ja Puolimatkan auktoriteettiteoriat. Teorian perustana ovat myös muun muassa Tirrin, Paulsenin, Värin, Skinnarin sekä Kärkkäisen kasvatustieteelliset teokset.

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa pientä joukkoa tutkimalla tavoitteena on yksittäisen tapauksen ymmärtäminen. Lähestymistapani on fenomenologinen. Tutkimukseni kohdistui erään Valkeakoskelaisen koulun yhden 6.luokan oppilaisiin. Tarkoitukseni oli selvittää oppilaiden ajatuksia ja käsityksiä opettajan auktoriteetista ja siihen liittyvistä luokanhallinnallisista asioista. Aineistonhankintamenetelmänäni oli kirjallinen puolistrukturoitu haastattelu.

Käsittelen tutkimuksessani aluksi auktoriteettia ja valtaa sekä niiden ilmentymistä opettajan työssä. Tutkimuksessa käsitellään nimenomaan kahden ihmisen välistä suhdetta, jossa toisella on vaikutusvaltaa toiseen jossain tilanteessa, paikassa ja ajassa. Tässä tapauksessa opettajalla oppilaaseen koulussa. Tutkimukseni lähtökohta on auktoriteetin näkeminen suhteena.

Tutkimustulokset on jaettu osioihin auktoriteettiin kiinteästi liittyvien tekijöiden mukaan. Keskeisiksi teemoiksi nousivat taustateorian sekä haastattelujen pohjalta opettajan merkitys, säännöt, työrauha sekä totteleminen.

Tutkimus osoitti auktoriteetin olevan käsitteenä oppilaille liian abstrakti ja vaikea, mutta auktoriteetti näkyi oppilaiden vastauksissa kuitenkin konkreettisemmalla tasolla. Sen lisäksi, että auktoriteetti mahdollistaa yhteistoiminnan ja tekee oppimisen mahdolliseksi, oppilaat kaipaavat opettajalta tarpeeksi jämäkkää auktoriteettia, jotta voivat tuntea olonsa turvalliseksi koulussa. Säännöt toimivat auktoriteetin tukena. Niiden toimivuus riippuu siitä, miten hyvin ne perustellaan oppilaille ja kuinka niitä jaksetaan valvoa. Työrauha voi olla paljon muutakin kuin hiljaisuutta, mutta opettajan tehtävä on luoda oppilaille mielekäs ja rauhallinen oppimisympäristö.

Oppilaat tottelevat opettajaa kehitystasostaan riippuen sisäisistä sekä ulkoisista lähtökohdista käsin. Pyrkimyksenä on kuitenkin totteleminen omasta opiskeluninnosta ja halusta toimia yhdessä yhteisen hyvän puolesta. Oppilaiden vastaukset olivat samansuuntaisia myös taustateorioiden kanssa, mikä vahvistaa teorioiden toimivuutta sekä kertoo myös oppilaiden olevan tietoisia opettajan työhön liittyvästä luokanhallinnallisesta ulottuvuudesta. Tutkimukseni lähtökohta, auktoriteetin näkeminen suhteena, on vain vahvistunut tutkimuksen myötä. Oppilaiden kuuleminen on yksi merkittävä edellytys toimivan auktoriteetin rakentamiselle.

Avainsanat: auktoriteetti, valta, opettaja-oppilassuhde, auktoriteettisuhte, luokanhallinta

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	AUKTORITEETIN MÄÄRITELMÄ.....	6
3	KOULUN TEHTÄVÄ.....	9
4	OPETTAJA- OPPILASSUHDE	12
4.1	OPETTAJA-OPPILASSUHTEEN ULOTTUVUUDET	13
4.2	OPETTAJA-OPPILASSUHDE DIALOGISENA SUHTEENA	14
5	VALTA.....	16
6	AUKTORITEETTI OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISENÄ SUHTEENA	20
6.1	OPETTAJA ASiantuntevana Ohjaajana	20
6.2	AVOIN AUKTORITEETTI	23
6.3	EETTINEN AUKTORITEETTI	24
6.4	AUKTORITEETTI OPETUKSEN PELIKENTÄLLÄ	25
6.5	AUKTORITEETIN RAKENTUMINEN	27
7	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	31
8	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT.....	32
8.1	TAUSTASITOUKSET	32
8.2	TAPAUSTUTKIMUS	33
9	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA METODOLOGIA	35
9.1	AINEISTON HANKINTA	35
9.2	PUOLISTRUKTUROITU KIRJALLINEN HAASTATTELU	36
9.3	AINEISTON ANALYSOINTI	37
10	TUTKIMUSTULOKSET.....	39
10.1	OPETTAJAN JA AUKTORITEETIN MERKITYS	39
10.2	SÄÄNNÖT	41
10.3	TYÖRAUHA	44
10.4	TOTTELEMINEN JA SÄÄNTÖJEN NOUDATTAMINEN	45
11	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	51
11.1	YLEISTETTÄVYYDEN POHDINTA	51
11.2	AINEISTON LUOTETTAVUUS	52
12	POHDINTA.....	54

1 JOHDANTO

Auktoriteetti on jotain, jonka olemassaolon ja tärkeyden kaikki tunnustavat opettajan työssä. Se on kuitenkin jotain, josta vaietaan liian usein. Auktoriteetti on jotain, joka vallitsee opettajan ja oppilaan suhteessa. Siitä ei kuitenkaan neuvotella oppilaiden kanssa. Jos sen menettää, sitä ei kehdata myöntää. Jos sitä ei ole, opetuksesta ei tule mitään. Näin suuri ja vaikutusvaltainen tekijä opettajan työssä ansaitsee vaatimansa huomion.

Perehdyn tutkimuksessani opettajan auktoriteetin ilmiön ymmärtämiseen, ottamalla siihen uuden näkökulman, lapset. Tutkimukseni lähtökohtana on auktoriteetin näkeminen suhdetoimintana, jolloin oppilas on keskeinen tekijä sen rakentumisessa. Tarkoitukseni on selvittää mikä saa oppilaat pitämään opettajaa auktoriteettinaan ja tiedostavatko he auktoriteetin olemassaolon.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa pyrin yhden 6.luokan oppilaiden ajatusten avulla ymmärtämään auktoriteettia oppilaiden silmin. Tutkimukseni perustana on fenomenologishermeneuttinen filosofia, jossa pyritään yksilöiden käsitysten ja merkitysten ymmärryksen tulkinnan kautta. Filosofian keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Tutkimukseni aineiston analyysi pohjautuu teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin.

Teoriaosuudessa määrittelen auktoriteetin ja vallan käsitteet sekä tarkastelen niiden merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa. Teorioiden kautta sidon auktoriteetin opettajan työhön sekä pyrin avaamaan ilmiön eri ulottuvuuksia. Tarkastelen auktoriteettia läpi tutkimuksen opettajan ja oppilaan välisenä suhteena.

Tällaisen abstraktin ja vaikeasti ymmärrettävän ilmiön tuominen oppilaiden tasolle tuntui haastavalta. Aiempia tutkimuksia ja teorioita tarkastellessani huomasin kuitenkin opettajan auktoriteetin koostuvan monista pienistä arkipäivän asioista: tottelemisesta, työrauhasta, säännöistä sekä opettajan merkityksestä koulussa. Auktoriteetin toimivuutta peilataan usein oppilaiden kuuliaisuuteen, tottelemiseen ja siten myös työrauhaan. Säännöt taas toimivat auktoriteetin tukena selkeyttäen koulun toimintaa, tehden järjestäytyneen toiminnan mahdolliseksi. Se, mikä merkitys

opettajalle annetaan koulussa, voidaan yhdistää kunnioittamiseen sekä sitä kautta auktoriteettiin. Päädyin tutkimaan auktoriteettia näiden tekijöiden kautta.

Tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää auktoriteetin ilmiötä opettajan työssä sekä tuoda esiin oppilaiden merkitys sen rakentumisessa. Opettajan auktoriteetti on ajankohtainen aihe, sillä työrauhaongelmat ovat lisääntyneet, eikä opettajan auktoriteetti ole enää ammatin mukana tuleva itsestäänselvyys.

2 AUKTORITEETIN MÄÄRITELMÄ

Sanakirjassa auktoriteetti määritellään arvovallaksi ja vaikutusvallaksi (Tiainen 1990, 129). Auktoriteetti voidaan nähdä kunnioituksen ja arvostuksen ansaitseman ihmisen vaikutusvaltana muihin. Kärkkäinen (1990, 57) näkee kunnioituksen kaksisuuntaisena tapahtumana. Sen lisäksi, että oppilaan tulee kunnioittaa opettajaa, on opettajankin kunnioitettava oppilasta kuuntelemalla, arvostamalla sekä hänestä huolehtimalla. On aivan luonnollista, että jos kunnioittaa ja arvostaa toista ihmistä, tekee mielellään sen mitä hän pyytää.

Auktoriteettia pidetään usein ihailtavana. Sennett (2007, 58.) näkeekin auktoriteetin monimutkaisena sosiaalisena riippuvuusprosessina, jossa auktoriteetti synnyttää vapaaehtoisen halun totella. Auktoriteetin käsitteellä voidaan sanoa olevan kaksi merkitystä: Ihminen voi olla joko auktoriteetin asemassa, kuten lakimiehet ja poliisit tai auktoriteetti, kuten profeetat ja tiedemiehet (Harjunen 2002, 126). Koulumaailmassa opettaja on tietynlaisessa auktoriteetin asemassa ohjatessaan ja valvoessaan toimintaa. Auktoriteetti antaa opettajalle oikeuden asettaa sääntöjä ja tapoja, jotka rauhallinen ja turvallinen luokan ilmapiiri vaatii. Timo Saloviita (2007, 47) näkee opettajan auktoriteetin olevan sitä, että opettaja saa oppilaat toimimaan ohjeidensa mukaisesti. Paulsen (1930, 77) näkeekin auktoriteetin kuuliaisuuden vastesanana.

Kärkkäinen (1990, 82–85) jakaa auktoriteetin merkityksen latinankielisten kantasanojen mukaisesti vallaksi ja esimerkiksi. Vallankäyttöä hän pitää lapsen ratkaisuihin ja valintoihin myönteisesti vaikuttamisena. Myös rajoituksia asettaessaan kasvattaja pyrkii aina lapsen parhaaseen. Kasvattajan auktoriteettiin sisältyy vallankäytön ohella myös esimerkkinä ja mallina oleminen. Mallioppiminen on keskeinen oppimistapa ja esimerkkinä oleminen on Kärkkäisen mukaan ainoa tapa saada itselleen aitoa kunnioitusta lapselta. Hänen mukaansa kunnioitus kasvaa pikku hiljaa lapsen mielessä, jos kasvattaja antaa siihen esikuvallaan aiheita.

Harjunen kirjoittaa auktoriteetista suhdetoimintana, jossa keskeisinä tekijöinä ovat opettajan kyky kohdata oppilaat yksilöinä sekä ryhmänä ja saada yhteys luokkaansa (Harjunen 2002, 118, 259). Harjunen määrittelee auktoriteettisuhteen seuraavasti:

Vähintään kahden ihmisen välinen suhde, jossa jostain syystä yhdellä on vaikutusvaltaa toiseen tai toisiin nähden, jossain tilanteessa, paikassa ja ajassa (Harjunen, E. 2002, s 19).

Määritelmä on ilmiötä hyvin kuvaava ja se vastaa omia ajatuksiani auktoriteetista. Opettajan auktoriteettia luonnehtii opettajan ja oppilaan välinen aito vuorovaikutussuhde sekä molemminpuolinen luottamus. Puolimatka (1999, 233) tukee ajatusta, että auktoriteetissa olisi kyse suhteesta, ei ominaisuudesta. Hän näkee auktoriteetin kolmipaikkaisena suhteena auktoriteetin haltijan, sille alistetun henkilön ja asiaankuuluvan alueen välillä.

Käsitteenä auktoriteettia usein vierastetaan ja sitä pidetään negatiivisena. Käsite viittaa usein epätasa-arvoisuuteen ja asymmetriaan kahden ihmisen välisessä suhteessa. (Harjunen 2002, 112–133.) Asenne voi johtua myös siitä, että perinteinen kuva opettajan auktoriteetista on luokan edessä seisova opettaja, joka kertoo miten toimitaan. Opettajan työnkuva ja rooli ovat kuitenkin muuttuneet ajan kuluessa suuresti, kuten myös käsitykset oppimisesta. Auktoriteetti sekoitetaan käsitteenä usein autoritaarisuuteen, joka perustuu käskyvaltaan, hallitsemiseen ja määräämiseen. Siinä pyritään kontrolloimaan lapsen käsityksiä ja asenteita mukauttaen lapsen tahto kasvattajan tahtoon perusteluitta. Perustana on vanhemman valta. Opettajan työssä tämä tarkoittaa usein sääntöjen sekä sisällön korostumista. (Harjunen 2002, 32, 112, 297).

Auktoriteetti liittyy läheisesti myös kurinpitoon, johon Kärkkäisen (1990, 19) mukaan nykyajan länsimaisessa kasvatustajattelussa suhtaudutaan varauksellisesta tai jopa avoimen kielteisesti. Auktoriteetista käytetäänkin useita kiertoilmauksia ja Harjusen tutkimuksessa opettajat käyttivät siitä puhuessaan muun muassa sanoja aikuisuus, ryhmähallinta, työn organisoiminen, ammattitaito, haastavat tilanteet, säännöt ja rajat. Edelliset sanat liittyvätkin ilmiöön läheisesti. Auktoriteetin vastakohtina nähdään usein vapaus, yksilön autonomia ja demokratia. (Harjunen 2002, 32). Nämä sanat eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia, vaan terveen ja toimivan auktoriteetin tärkeitä osasia.

Harjunen (2002) käyttää tutkimuksessaan rinnakkain käsitteitä pedagoginen - ja didaktinen auktoriteetti, jotka pohjautuvat opettajan ja oppilaan suhteen pedagogiseen ja didaktiseen luonteeseen. Päädyin omassa tutkimuksessani pelkistetyksi käsitteeseen, opettajan auktoriteetti, jonka ajattelen sisältävän kaikki opettajan auktoriteetin ulottuvuudet. Viittaan käsitteellä nimenomaan auktoriteettiin, joka syntyy oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa, sillä näen opettajan auktoriteetin erilaisena muihin auktoriteetteihin. Näen auktoriteetin erityisesti aikuisten ja lasten välillä erilaisena, kuin pelkkien aikuisten. Käytän tutkimuksessani myös usein käsitettä auktoriteettisuhde, joka viittaa auktoriteetin näkemiseen suhteena opettajan ja oppilaan välillä.

3 KOULUN TEHTÄVÄ

Sekä tapaustutkimuksessa että konstruktivistisessä näkökulmassa on oleellista tarkastella asioita ja ilmiöitä niiden omassa kontekstissaan, joten perehdyn ensin maailmaan, jossa tutkimani ilmiö esiintyy ja missä oppilaat toimivat eli kouluun. Lapset viettävät suurimman osan lapsuudestaan koulunpenkillä. Koulu on siis yksi oppilaiden keskeisimmistä toimintaympäristöistä. Koulu on lasten työtä. Oppilaat ovat kouluun tullessaan kuin muukalaisia, joiden odotetaan sopeutuvan joukkoon tuntemattomia sääntöjä. Oppilaat ovat persoonallisuuksiltaan ja ihmiskäsityksiltään hyvin erilaisten opettajien pedagogisen ohjauksen kohteina (Aarnos 2003, 8, 29). Opetusmenetelmästä riippuen oppilaat viettävät koulupäivän istuen pulpetissa tai tulkiten ympäristöään toiminnallisesti, molemmissa tapauksissa tavoitteenaan oppiminen.

Vuorikosken (2003, 17–31) mukaan koulutuksen keskeisenä tehtävänä katsotaan olevan ihmisten sosiaalistaminen yhteiskuntaan ja opetuksen päämääräksi on asetettu normaalin ja sopeutuvaisen yksilön kasvattaminen. Sopeutuvaisuus onkin uudenlaisessa yksilöllisyyttä edellyttävässä yhteiskunnassa elintärkeää, sillä ihmisillä ei ole enää samanlaista perheen, suvun ja perinteiden antamaa turvaa kuin ennen.

Opettajalla ja oppilailla on koulussa oma tehtävänsä ja asemansa. Molemmilla on oikeuksia sekä velvollisuuksia, joista jotkut ovat samat molemmille. Opettajan ja oppilaan yhteiset oikeudet perustuvat inhimillisyyteen ja tasavertaisuuteen ihmisinä, kun taas erioikeudet liittyvä lähemmin yksilön asemaan ja tehtävään koulussa. (Harjunen 2002, 420.)

Koulussa tapahtuvaa opetusta voidaan katsoa Skinnarin (2004, 104–106) mukaan neljän eri näkemyksen kautta. Opetus voidaan nähdä tiedon siirtona, jolloin keskeisessä asemassa ovat muistaminen ja toistaminen. Tiedon siirto -näkemystä on pidetty perinteisenä painotuksena koululaitoksessa ja toistamisella onkin oma tehtävänsä tunteen, tahdon ja minuuden herättämisessä. Tätä mallia vastaan on noussut konstruktivistiset oppimisteoriat, joissa korostetaan

oppimista aktiivisena ja päämääräsuuntautuneena prosessina. Oppilas pyritään näkemään itseohjautuvana oppijana.

Kolmantena näkemyksenä Skinnari (2004, 104–106) pitää ”hyvän ihmisen” tuotosmallia, joka pohjautuu näkemykseen, jossa koulu tuottaa teollisuuslaitoksen tavoin hyviä ihmisiä ja kunnan kansalaisia. Tähän liittyy voimakkaasti lisääntynyt tulosajattelu, jonka mukaisesti oppilaitoksia voidaan arvioida tulosten perusteella ja näin tehdä koulutuksesta kauppatavaraa (Vuorikoski 2003, 17–31). Tällaisessa opetuksessa yksilöiden omalaatuisuus jää huomioitta.

Viimeisenä näkemyksenä Skinnari (2004, 107–110) esittää kasvatuksen ihmisyyteen herättämisenä, jossa kritisoidaan koulun näkemistä tuotantolaitoksena. Näkemyksessä yhteiskuntalähtöisen kasvatuksen tilalla puhutaan ihmislähtöisestä kasvatuksesta, joka painottaa sekä yksilöllistä aktiivisuutta että yhteistoimintaa. Kasvatus nähdään tulen sytyttämisenä ja kasvamaan herättämisenä tuottamisen sijaan. Kyse ei kuitenkaan ole vapaan kasvatuksen mallista, vaan kasvamaan herättämiseen kuuluu myös rajojen asettaminen. Oppilaat ovat näiden näkemysten alaisina koulussa ja opetuksen ”kohteina”. Näkemyksestä riippuu millaista opetusta oppilas koulupolkunsa aikana saa.

Koulu antaa edelleen oppilaille tärkeitä tietoja ja valmiuksia, mutta sen auktoriteetti ja asema sosiaalistajana on heikentynyt informaatioteknologian ja joukkotiedotuksen rinnalla. (Vuorikoski 2003, 26–31.) Media ja kaverit ovat koulun rinnalla vaikuttavia tekijöitä oppilaan elämässä. Lapsi on useiden ristiriitaisten vaikutusten alaisena, sillä jokaisen toimintaympäristön kulttuuri on omanlaisensa. Oppilaan ehkä tärkein tehtävä koulussa onkin Skinnarin (2004, 110–111) mukaan oppia arvioimaan kaikkea tätä ympärillä olevaa moninaisuutta. Informaatiota on saatavilla nykyään joka puolella, joten opettajan rooli arvokasvattajana korostuu entisestään.

Opettajan sekä koulun arvostus ja asema ovat muuttuneet yhteiskunnassa ja ne joutuvatkin etsimään omaa asemaansa uudelleen. Opettajalla ei ole samanlaista merkitystä oppilaiden elämässä kuin ennen. Koulunkäynti on kaikille avointa, eikä se takaa enää automaattisesti menestystä tai sosiaalista nousua, mikä laskee sen arvostusta. Sitoutumattomuus ja vieraantuneisuus koulusta ovat lisääntyneet. Jo pelkästään käsitykset auktoriteetista voivat olla hyvin erilaisia nykyajan monikulttuurisessa koulumaailmassa. (Harjunen 2002, 18.) Toisaalta ajatus elinikäisestä oppimisesta ja sitä kautta koulutusajan pidentyminen koko elämän pituiseksi lisäävät koulutuksen

merkitystä. Kasvatus ja opettaminen ovatkin vaihtuneet oppimiseksi ja oppimisen ohjaamiseksi.
(Vuorikoski 2003, 26–31.)

4 OPETTAJA- OPPILASSUHDE

Tutkimukseni viitekehyksenä voidaan pitää auktoriteetin näkemistä suhteena, jolloin opettaja-oppilassuhde on yksi merkittävimmistä tekijöistä auktoriteettiaseman mahdollistajana. Opettaja ei ole työssään yksin, vaan hänellä on ympärillään lapsia, jotka ovat läsnä tunteineen, tahtoineen ja ajatuksineen. Koulun arki on yhdessä tekemistä ja ajattelemista, jossa opettaja toimii työn organisoijana ja ohjaajana. (Harjunen 2002, 324.) Opettaja on lapsen elämässä merkittävä, lapsen kehitykseen vaikuttava aikuinen. Luokanopettaja on vuorovaikutuksessa päivittäin jopa 30 lapsen kanssa. On vaikuttavaa ajatella, että koko uransa aikana hän vaikuttaa jopa noin tuhannen lapsen kehitykseen. (Aarnos 2003, 44.) Oppilaat etsivät esikuvaksi kelpaavia aikuisia roolimalleikseen, jollaisia opettajat luonnollisesti ovat asemassaan. (Skinnari 2007, 66–67.) Opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa paljon oppimisen sujumiseen sekä siihen, miten oppilas käyttäytyy.

Opettajan ja oppilaan suhteessa luottamus on yksi tärkeimmistä tekijöistä. Buber pitää luottamusta ja turvallisuutta kasvatussuhteen perustavimpina edellytyksinä. (Värri 2000, 84.) Harjusen (2002, 64–76, 90–95) tutkimuksessa opettajat sanoivat pyrkivänsä luottamaan oppilaisiin mahdollisimman paljon, mikä näkyy oppilaiden lisääntyneenä vapautena sekä avoimuutena luokassa. Kun luokassa vallitsee luottamus, oppilaat voivat tehdä töitä vapaamuotoisemmin ja opettaja pystyy luottamaan siihen, että työt tulee myös tehtyä. Oppilaille voi pikkuhiljaa antaa erilaisia vastuutehtäviä luokassa luottamuksen merkiksi sekä antaa heidän itse vaikuttaa luokan asioihin, jolloin myös motivaatio kasvaa.

Myös oppilaan on voitava luottaa opettajaan ja siihen, että hän haluaa oppilaan parasta, auttamalla ja tukemalla tätä tavoitteiden saavuttamisessa. Harjunen (2002) on hienosti kiteyttänyt pähkinänkuoreen erään haastatellun opettajan ajatukset opettajan ja oppilaan välisestä luottamuksesta:

Oppilaiden täytyy voida luottaa siihen, että opettaja on ammattitaitoinen eli oman aineensa sekä sen opettamisen asiantuntija, mutta myös siihen, että hän on oikeudenmukainen ja fiksusti toimiva, opiskelun sujumisen takaava ja työrauhan säilyttämään kykenevä kasvattaja (Harjunen 2002, 89).

Luottamukselliselle pohjalle oppilas voi rakentaa hyväksymistä, kunnioitusta ja arvostusta. (Harjunen 2002, 304.)

4.1 Opettaja-oppilassuhteen ulottuvuudet

Harjunen (2002, 319, 109) näkee opettajan työn sosiaalisena toimintana, joka pohjautuu erilaisiin suhteisiin. Hänen mukaansa opettajan ja oppilaan välinen suhde on ainakin auktoriteetti-, välittämisen-, ja tunnesuhde. Opettajan ja oppilaan suhde on kuitenkin väliaikainen ja se loppuu oppilaan itsenäistyessä tai siirtyessä seuraavalle koulutusasteelle tai toiseen kouluun.

Opettajan ja oppilaan suhde on monisäikeinen. Se on pedagoginen suhde, jossa kaksi ihmistä on luottamuksellisessa ja tasavertaisessa suhteessa keskenään. Se on vuorovaikutussuhde, eikä sitä voi pakottamalla saada aikaan. Pedagogisen suhteen perustekijöitä ovat rakkaus ja auktoriteetti, jotka määräävät kasvatussuhteen rakennetta. Opettaja pyrkii auttamaan oppilasta oppimaan ja kasvamaan. Opettaja-oppilassuhde on myös didaktinen suhde, jota määrittää opetussuunnitelman tavoitteet ja oppisisällöt. Oppilas pyrkii kohti opetussuunnitelman tavoitteita ja opettaja ohjaa tätä suhdetta, pyrkien sen onnistumiseen eli opiskeluun ja oppimiseen. Didaktinen suhde siis merkitsee suhdetta toiseen suhteeseen. Didaktinen suhde perustuu sisältöön ja opettajan asiantuntijuuteen, kun taas pedagoginen suhde keskittyy oppilaaseen ja hänen elämäänsä. (Harjunen 2002, 105–112.)

Didaktinen ja pedagoginen suhde ovatkin Harjusen mukaan opettaja-oppilassuhteen perusulottuvuudet. Niitä on vaikea erottaa toisistaan tai käsitellä niitä erillisinä osina, siksi käytän työssäni käsitettä opettaja-oppilassuhde, joka kattaa nämä molemmat ulottuvuudet. Koulumaailmassa on voimakkaasti läsnä myös oppilaiden väliset suhteet, joita ei saa täysin unohtaa. Keskityn kuitenkin tutkimuksessani auktoriteetin tutkimisen vuoksi juuri opettaja-oppilassuhteeseen.

Simo Skinnari (2004, 22–26) näkee opettajuuden ytimenä aidon kiinnostuksen – rakkauden – oppilaita sekä totuutta kohtaan. Pedagoginen rakkaus on Skinnarin mukaan ajankohtainen ja

ihmiselämään keskeisesti kuuluva asia, erityisesti urakehityksen ja raatamisen uhatessa rakkauden asemaa. Rakkauden perustana voidaan pitää, minä–sinä-suhdetta, joka perustuu ainutlaatuisuuden oivaltamiseen, siihen että toinen sekä itse on kokonaisuus eikä ominaisuuksien summa. Skinnarin mukaan pedagogista rakkautta osoittava opettaja oivaltaa jokaisen täydellisyden, mutta näkee silti ihmisen kaikessa täydellisyydessään kehityskelpoisena.

Pedagoginen rakkaus on ainutlaatuisuutta kunnioittavaa ja rakastavaa läsnäoloa sekä toimintaa. Pedagoginen rakkaus ei ole opettajan työn vaatimus, vaan rikkaus, joka tekee työn mielenkiintoiseksi. Sitä kautta arjen pienet asiat muuttuvat merkityksellisiksi. Rakkauden oivaltaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan sen oivaltamiseen tarvitaan pysähtymistä, kuuntelemista ja hiljentymistä. Pedagogisen rakkauden voidaan sanoa olevan opettaja-oppilassuhteen peruspilari.

4.2 Opettaja-oppilassuhde dialogisena suhteena

Värrin (2000) esittelee väitöskirjassaan Buberin dialogisuusfilosofian, jossa ihmisten maailmasuhde perustuu kahteen erilaiseen suhteeseen, Minä–Se ja Minä–Sinä -suhteeseen. Yksilöinä olemme Minä–Se -suhteessa maailmaan. Tämä suhde ei ole kuitenkaan aito suhde, sillä se perustuu erillisyyteen sekä subjektin ja objektin erotteluun. Kokemus koetaan itsessä, eikä itsen ja maailman välillä. Maailma on aina minän luomus. (Värrin 2000, 64–65.)

Buber korostaa dialogisessa suhteessa kohtaamista, jossa kahden ihmisen välille syntyy molemminpuolisuuden tila, joka ei ole kummankaan aikaansaannosta. Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen toisen näkökulmasta. Tätä voidaan sanoa dialogisen suhteen täyttymiseksi. Yksilön persoona muotoutuu välittömässä yhteydessä toiseen persoonaan, mikä edellyttää yksilöllisen kokemismaailman ylittämistä. Persoonien välinen dialoginen suhde on mahdollista vain, kun molemmat ylittävät yksilöllisyytensä ja suuntautuvat toisiinsa. Tällainen Minä–Sinä -suhde on kaikkien inhimillisten merkityksien lähde. (Värrin 2000, 65–68.)

Myös opettaja-oppilassuhteessa toteutuu dialogisen suhteen olennaiset osat. Siinä on kyse kahden ihmisen välisestä suhteesta, jossa toinen elää yhteisen tapahtuman samanaikaisesti toisen näkökulmasta, menettämättä mitään omasta kokemuksestaan. Kasvatussuhdetta voidaan sanoa dialogisten suhteiden erityistapaukseksi, sillä siinä ei voi koskaan olla täydellistä Minä–Sinä -

yhteyttä. Kasvatussuhde perustuu kaksisuuntaiseen emotionaaliseen kokemukseen, mutta vain kasvattaja voi kokea suhteen molemmat puolet ja elää tapahtuman kasvatettavan näkökulmasta. Opettajan tarkoitus on toisaalta vaikuttaa oppilaaseen kasvattavasti, mutta samanaikaisesti kohdata tämä persoonana. Kasvatuksellisessa kohtaamisessa kasvattajan on löydettävä tasapaino etäisyyden ja läheisyyden sekä pidättäytymisen ja antamisen välillä. (Värri 2000, 68, 83–86.) Näiden tasapainon voisi sanoa olevan keskeistä myös auktoriteettiaseman syntymisessä.

Rakkaus kuvastaa hyvin Minä–Sinä -yhteyden olemusta. Rakkaus on rakastavien yhdenvertaisuutta ja Minän vastuuntunnetta Sinästä. Rakkaus kietoutuu koko ihmiseen ja hänen olemukseensa. (Värri 2000, 68–69.) Opettaja-oppilassuhteen dialogisuutta tukee näin myös Skinnarin (2004) teoria opettajan pedagogisesta rakkaudesta oppilaaseen. Aarnos (2003, 46) esitteli kirjassaan koskettavan aforismin opettajan ja oppilaiden suhteesta, jonka oli löytänyt erään Amerikkalaisen köyhälistökoulun opettajanhuoneen seinältä. Tässä olisi meille kaikille ajattelemisen aihetta:

*”He eivät välitä siitä, mitä sinä tiedät,
ennen kuin he tietävät, että sinä välität.”*

5 VALTA

Auktoriteetin eli arvovallan käsitteeseen liittyy läheisesti valta. On tärkeää ymmärtää vallan käsitettä, jotta voi ymmärtää auktoriteettia. Valta liittyy yksilöiden välisiin suhteisiin, siihen että jollakin on valtaa toiseen. Vallasta puhuttaessa viitataan usein jo pelkkään mahdollisuuteen vaikuttaa toiseen ihmiseen, mikä tekee sen määrittelyn vaikeaksi. Valta liittyy kiinteästi myös statukseen, sillä kenellä on enemmän statusta, on myös enemmän valtaa. (Eskola 1990, 111–128.)

Opettajan ja oppilaan valtasuhde on yksisuuntainen, sillä opettajalla on vastuu prosessin ohjaamisesta. Opettajalla on myös jotain, jota oppilailla ei ole. Opettaja-oppilassuhteessa on kuitenkin kyse henkilösuhteesta, vaikka suhde onkin asymmetrinen. Opettaja on työssään tahtomattaankin vallankäyttäjä. Opettajana hän vahtii ja osajana neuvoo oppilaita. Hän käyttää valtaansa esimerkiksi käskiessään oppilaita tai uhkaillessaan näitä jälki-istunnolla. (Harjunen 2002, 103–118, 339.) Sosiaalisena vaikutuksena valta voi toimia molempiin suuntiin, riippuen tilanteesta. Valtasuhteissa voi olla kyse myös isommista ryhmistä, kuten koululuokista. (Eskola 1990, 111–128.)

Valta jaotellaan päälajeihin sen mukaan, mihin valta perustuu. Eskola (1990, 115–116) esittelee Frenchin ja Ravenin luokittelun, jossa valta jaetaan viiteen kategoriaan. Luokittelu on monipuolinen ja liitettävissä opettajan työssä esiintyvän vallan tarkasteluun.

Frenchin ja Ravenin luokittelussa ensimmäisenä vallan lajina esitetään *pakkovalta*, joka perustuu fyysiseen voimaan ja pakottamiseen. Koulumaailmassa fyysinen rangaistus voidaan nähdä muun muassa luokasta poistamisena ja jälki-istuntona. (Eskola 1990, 115–116.) Tämä on sallittua vallankäyttöä, sillä perusopetuslaissa (1998) määrätään, että oppilaan saa jättää jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi sekä määrätä poistumaan tarvittaessa luokkahuoneesta. Opettajalla on oikeus myös käyttää sellaisia oppilaan poistamiseksi välttämättömiä voimakeinoja, joita voidaan pitää perusteltuina kyseisessä tilanteessa. Koulussa käyminen on oppilaalle jo sinänsä pakollista, mikä saattaa luoda haasteita auktoriteettiaseman luomiseen. Esimerkiksi jalkapallovalmentajan ei

tarvitse yleensä kamppailla auktoriteetista, sillä harrastukset ovat useimmiten vapaaehtoisia ja mielekkäitä. Valmentajalla on myös mahdollisuus uhkailla joukkueesta erottamisella, kun taas peruskouluun on kaikkien pakko tulla.

Toisena kategoriana teoriassa esitetään *palkitsemisvalta*, jossa voiman keinoina käytetään aineellisten tai henkisten palkintojen antamista tai niiden antamatta jättämistä. Opettaja käyttää tätä vallan lajia aineellisessa muodossa antaessaan oppilaille arvosanat todistuksiin ja henkisessä muodossa esimerkiksi kehuessaan tai moittiessaan oppilasta. Monesti opettaja käyttää palkitsemista myös motivaation lisäämiseen. (Eskola 1990, 116.) Palkintojen tehtävä on Paulsenin (1930, 91–100) mukaan tulla kuuliaisuuden saavuttamiseen ulkoisin keinoin, rangaistuksen taas on tarkoitus estää ohjeiden ja sääntöjen rikkominen. Jokainen rangaistus pyrkii tekemään itsensä tulevaisuudessa tarpeettomaksi, minkä vuoksi rangaistusten tulisi olla vain tavallisuudesta poikkeavia toimenpiteitä. Paulsen muistuttaa myös, että äärimmäiset keinot vaikuttavat enemmän kuviteltaessa niiden mahdollisuutta kuin toteutettuina. Palkkioiden ja rangaistusten lisäksi ohjaavan auktoriteetin perustana voi olla yhteinen päämäärä. Opettaja työskentelee oppilaiden kanssa yhteisen päämäärän, oppimisen saavuttamiseksi. Subjekti eli koulumaailmassa oppilas menettää päämääriensä vuoksi tai palkinnon toivossa osan vapaudestaan. (Eskola 1990, 116).

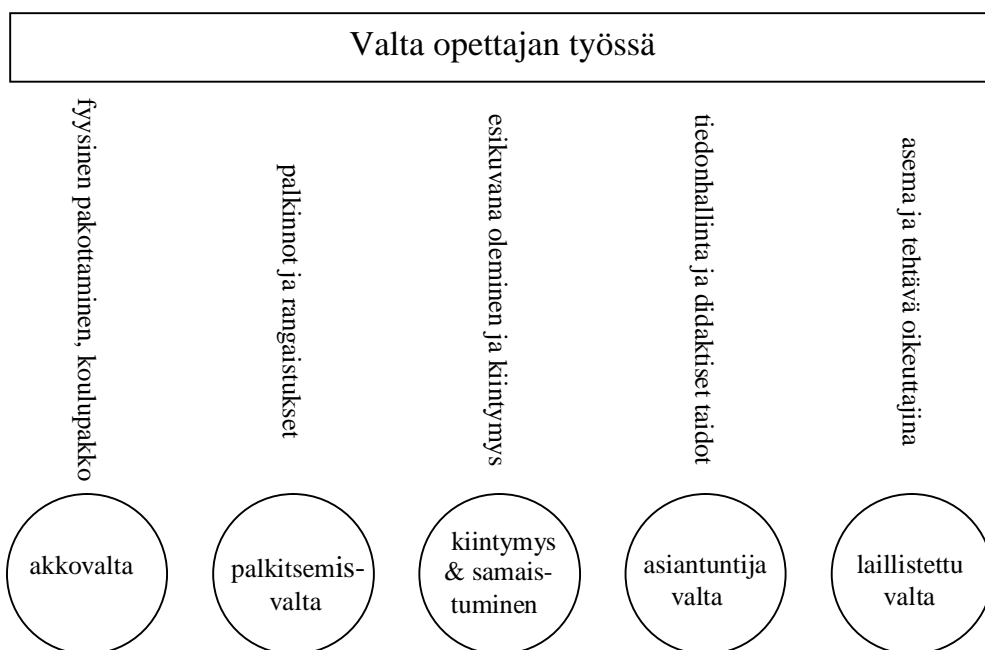
Kolmas vallanlaji Frenchin ja Ravenin mallissa on *kiintymys ja samaistuminen* vallankäyttäjää kohtaan. Opettaja toimii oppilailleen esikuvana ja lapset myös usein ihailevat opettajaansa. Monen vuoden yhteisen taipaleen aikana oppilaat varmasti kiintyvät opettajaansa ja myös opettaja oppilaisiinsa. Oppilaat saattavatkin tehdä asioita vain opettajan vuoksi, myötätunnosta tai miellyttämisen tarpeesta. Ja vaikka koulussa pyritään sisäisen motivaation herättämiseen, on aikuisen hyväksynnän hakeminen lapselle luonnollista. Eskolan (1990, 138) mukaan kiintymystä voi tuntea myös kokonaista ryhmää kohtaan, kuten opettaja omaa luokkaansa. Opettajan toimintaa ei voida kuitenkaan pitää oikeutettuna tai perusteltuna, jos hän käyttää hyväksymistä tai hylkäämistä palkintona ja rangaistuksena.

Neljäntenä kategoriana French ja Raven esittävät *asiantuntijavallan*. Asiantuntijavalta perustuu tiedonhallintaan sekä siihen, että vallankäyttäjällä on tietoa, kykyä ja ideoita enemmän kuin vallan kohteilla. Opettaja on erikoistunut opiskellessaan tiettyyn oppiaineeseen tai – aineisiin sekä didaktiikkaan, mikä antaa opettajalle tiedollisen valta-aseman. (Harjunen 2002, 129–131.) Asetelma ei ole kuitenkaan nykyään yksinkertainen. Nykyaikana oppilailla voi olla joistain asioista, kuten tietotekniikasta enemmän tietotaitoa kuin opettajalla. Tämä voisi herättää

kysymyksen oppilaiden vallasta opettajaan. Voidaan kuitenkin katsoa opettajan asiantuntijuuden ja aikuisuuden olevan suhteessa merkitsevempiä, kuin oppilaan tiedot yhdestä osa-alueesta. (Eskola 1990, 117.) Vaikka opettajalla ei aina ole tietoa asiasta oppilaitaan enempää, hänellä on didaktista taitoa, mikä antaa hänelle valmiudet auttaa oppilaita vetämään yhteyksiä vanhan ja uuden tiedon välille. (Harjunen 2002, 131–164.)

Viimeisenä luokituksessa French ja Raven mainitsevat *laillistetun vallan*, joka perustuu yksilön velvollisuuteen totella ja vallankäyttäjän oikeuteen käskää. Tällaisen legitiimisen vallan kohteena oleva yksilö hyväksyy vallankäytön ja ajattelee sen olevan asianmukaista ja oikeutettua. Valtaan ei silti alistuta välttämättä tyytyväisenä tai onnellisena. Legitiiminen valta voi liittyä mihin tahansa muuhunkin vallanlajiin, sillä myös esimerkiksi pakkovaltaa voidaan pitää oikeutettuna. (Eskola 1990, 117–118.)

Legitiimisyys näkyy selvästi opettajan työssä. Kaikilla opettajilla on jonkin verran myös tätä legitiimiä auktoriteettia. Laillisesta auktoriteetista voidaan puhua, kun asema ja tehtävä ovat sen oikeuttajia. Tätä kutsutaan usein opettajan perinteiseksi auktoriteetiksi. Koulutus ja koululait sekä -säädökset antavat opettajalle laillisen auktoriteetin, sillä onhan opettaja vastuussa opettamisen ja oppimisen onnistumisesta. Tämän vuoksi opettajan työn tukena on oltava tiettyjä pakotteita ja keinoja. Koulutusjärjestelmä tekeekin opettajille monet sanktiotyypit mahdollisiksi, mikä antaa opettajille välineitä luokanhallintaan. Seuraavalla sivulla on rakentamani kuvio selventämään vallan näkymistä opettajan työssä Frenchin ja Ravenin luokittelun mukaisesti.



KUVIO 1. Vallan lajit ja niiden näkyminen opettajan työssä, French & Raven

Vallan voidaan sanoa siis olevan keskeinen käsite opettajan työssä, sillä onhan opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa tunnuspiirteenä opettajan valta oppilaisiinsa. Opettajalla on valtaa siksi, että hän on opettaja. Perusteetonta vallankäyttöä on varottava ja sen tiedostaminen vaatii opettajalta herkkyyttä sekä oman toiminnan arviointia. Opettajan ja auktoriteetin ydin onkin opettajan eettisessä taidossa vastata oppilaan tai tilanteen kutsuun ja olla käyttämättä valtaa väärin. Rajan hyvän ja huonon vallankäytön välille vetää vain kasvattajan omatunto sekä hänen tajunsa omasta tehtävästä. (Harjunen 2002, 134–298, 317–399.)

6 AUKTORITEETTI OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLISENÄ SUHTEENA

Edellisessä kappaleessa käsittelin vallanlajeja, mutta vallan jaottelua ei ole mielekästä suoraan siirtää auktoriteetin ilmiöön. Vaikka auktoriteetilla ja vallalla on läheinen yhteys toisiinsa, niitä ei pidä sekoittaa keskenään. Keskityn työssäni nimenomaan opettajan auktoriteettiin.

6.1 Opettaja asiantuntevana ohjaajana

Kouluopetuksen onnistumisen edellytyksenä on yhteistyö oppilaiden kanssa. Opettaja joutuukin luomaan auktoriteettiasemansa yhä uudelleen oppilaiden kanssa käytävien keskustelujen avulla. Tässä opettajalla on takanaan koko yhteiskunnan ja perheiden tuki. (Saloviita 2007, 47.) Puolimatka (1999, 234–237) jaottelee auktoriteetin ohjaavaan auktoriteettiin ja asiantuntija-auktoriteettiin. Puolimatkan auktoriteettien jaottelu on selkeä kuvaamaan juuri opettajan auktoriteettia, sillä sen kaikki ulottuvuudet voi nähdä opettajan työssä sekä -auktoriteetissa.

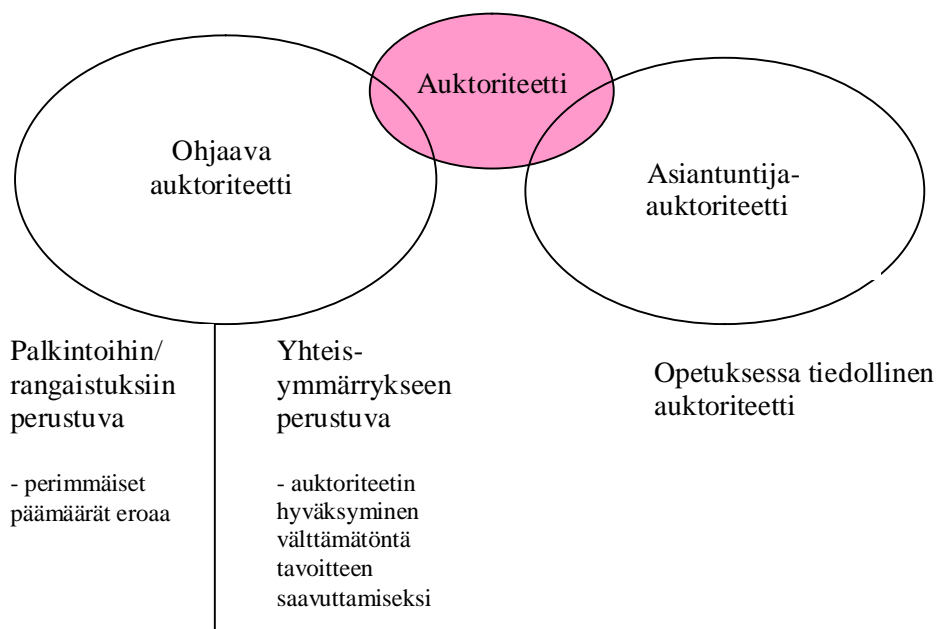
Ohjaava auktoriteetti tarkoittaa oikeutta ohjata käyttäytymistä ja se perustuu ohjeiden sekä määräysten antamiseen. Auktoriteetin hyväksyminen liittyy tällöin aina tiettyyn päämäärään. Ohjaavasta auktoriteetista erotetaan jälleen yhteisymmärrykseen perustuva ja rangaistuksiin/palkkioihin perustuva muoto. Silloin kun auktoriteetti perustuu palkkioihin ja rangaistuksiin, on auktoriteetilla ja sen kohteella erilaiset perimmäiset päämäärät. (Puolimatka 1999, 234–239.) Esimerkiksi kun opettaja sanoo päästävänsä oppilaat välitunnille vasta kun luokka on siivottu, on sekä oppilaiden että opettajan välittömänä päämääränä saada luokka siistiksi. Oppilaat toteuttavat ohjeen kuitenkin perimmiltään vain päästäkseen äkkiä välitunnille ja välttääkseen mahdollisen rangaistuksen. Opettajalla puolestaan perimmäisenä tarkoituksena on totuttaa oppilaat toisten huomioimiseen ja vastuuseen. (Harjunen 2002, 133.)

Kun ohjaava auktoriteetti perustuu yhteiseen päämäärään eli yhteisymmärrykseen, oppilaan teon ja hänen päämääränsä suhde ei riipu opettajan tahdosta. Puolimatkan (1999, 234–239) mukaan oppilas

hyväksyy auktoriteetin, koska hän uskoo sen olevan välttämätöntä päämäärän saavuttamisen kannalta. Opettaja esimerkiksi tekee järjestäytyneen työskentelyn luokassa mahdolliseksi. Tällöin auktoriteetin totteleminen ei perustu pakottamiseen tai suostutteluun, vaan yhteisymmärrykseen auktoriteetin tarpeellisuudesta.

Asiantuntija-auktoriteetti eli opetuksen näkökulmasta tiedollinen auktoriteetti tarkoittaa Puolimatkan (1999, 234) mukaan pätevyyttä. Uskomme arkielämässämme monia asioita siksi, että luotamme niiden esittäjän tietävän asiasta enemmän kuin me itse. Emme aseta säätiedotusta tai lääkärin lausuntoa useinkaan kyseenalaiseksi, vaan luotamme asiantuntijoiden tietoihin ja taitoihin. Opettajan työ perustuu tiedolliseen auktoriteettiin. Opettajalla on osaamista, hän tietää opettamistaan asioista sekä opettamisesta. Oppilaat pitävät opetettavia asioita oikeina ja tarpeellisina aluksi sillä perusteella, että opettaja opettaa niitä. Tässä opettajalla on suuri vastuu, sillä myös väärä tieto sisäistetään.

Opetuksen perimmäisenä tarkoituksena on pikkuhiljaa kehittää oppilaan omia valmiuksia arvioida asioita itsenäisesti. (Puolimatka 1999, 236.) Rakensin Puolimatkan auktoriteettien jaottelusta seuraavan kuvion selkeyttämään asiaa.



KUVIO 2. Auktoriteettien jaottelu, Puolimatka 1999

Saloviita (2007, 52–53) lisää näihin auktoriteetin osa-alueisiin traditionaalisen ja karismaattisen auktoriteetin. *Traditionaalisella auktoriteetilla* Saloviita viittaa opettajan aikuisuuden ja virka-aseman herättämään kunnioitukseen. Tällöin opettajan auktoriteetti perustuu opettajan muodolliseen arvovaltaan ja perinteiseen opettajan rooliin. Saloviidan mukaan traditionaalisuus on keskeistä opettajan auktoriteetissa, sillä kaikilla ihmisillä on elämässään useita eri rooleja.

Roolit jakavat ihmisiä eri tehtäviin ja auttavat ryhmäpäämäärien saavuttamista. Roolit voivat olla epävirallisia (puheenjohtaja kokouksessa), väistämättömiä (vanhemmuus) tai ne on ilmaistu tehtäväkuvauksissa (opettajan työ). Roolit rajoittavat toimintaa ja vaativat tietynlaista käyttäytymistä. Rooli sisältää rooliodotuksia, joiden mukaan tietyssä asemassa olevan henkilön odotetaan käyttäytyvän. (Vilkko-Riihelä 2001, 652–653.) Roolit ovat ihmisten tunnistettavissa ja niiden avulla voidaan ennakoita henkilön käyttäytymistä. Ihmisillä on myös yleinen käsitys opettajan ja oppilaan rooleista. Opettaja voi hyödyntää tätä yleistä käsitystä, mutta menettää auktoriteettinsa astuessaan roolinsa ulkopuolelle, vaikkakin opettajan odotetaan noudattavan roolinsa mukaista käytöstä usein myös vapaa-ajallaan. (Saloviita 2007, 52–53.)

Karismaattinen auktoriteetti perustuu siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan ja ihailevat tätä. Edellytyksenä on Saloviidan (2004, 55–56) mukaan opettajan aito välittäminen ja kiinnostus oppilaita kohtaan, kuitenkin oppilaita mielistelemättä. Oppilaat uskovat opettajaa, sillä eivät halua pahoittaa hänen mieltään. Erityisesti pienemmät oppilaat nojaavat kyselemättä auktoriteettiin, kuten opettajaan tai vanhempiin. Murrosiän myötä opettajan ihailu kuitenkin vähenee ja kavereiden merkitys kasvaa. Opettajan toimintaa aletaan kritisoida. (Skinnari 2004, 110–113.) Karismaattista auktoriteettia voidaan pitää opettajan auktoriteetin korkeimpana asteena, jota kohti Saloviidan mukaan jokaisen opettajan kannattaisi pyrkiä. (Saloviita 2007, 55–56.)

Puolimatkan (1999, 233) mukaan auktoriteettiroolit voivat opettajan ja oppilaan välillä ajan kuluessa vaihtua niin, että oppilaasta tulee auktoriteetti opettajalleen sillä alueella, johon hän erikoistuu. Alkuvaiheessa opettajan auktoriteetti on välttämätön, mutta opettajan asema tiedollisena auktoriteettina oppilaille on väliaikainen. (Harjunen 2002, 131–164.) Myös Paulsen ottaa esille auktoriteetin väliaikaisuuden. Hän kutsuu jäljelle jäävää itsenäistyneiden lasten ja opettajan suhdetta pietetiksi. Rakkaudeksi, joka perustuu kiitollisuuteen, kiintymykseen ja kunnioitukseen. (Paulsen 1930, 79.)

6.2 Avoin auktoriteetti

Puolimatka (1997, 273) painottaa opettajan auktoriteetin avoimuutta. Hänen mukaansa on selvää, että opettajan mahdollisuudet vaikuttaa lapseen ovat suuremmat kuin lapsen vastaavat vaikutusmahdollisuudet opettajaan. Kärkkäisen (1990, 21) mukaan ilman tietynlaista kontrollia edes todellista rakkautta lasta kohtaan ei edes voi olla olemassa. Tämän epätasapainon salaaminen ja tasa-arvoisuuden illuusion luominen edistävät Puolimatkan mukaan manipulaatiota ja peitettyä vallankäyttöä. Avoin auktoriteetti puolestaan vähentää vallankäytön tarvetta ja antaa lapselle mahdollisuuden arvioida vallankäytön tapoja.

Edistyksellisen kasvatuksen yksi ihanne on korvata auktoriteetti vapaudella, opettaa lapset ilman pakottamista vedoten heidän mielenkiintoonsa ja tarpeisiinsa. Kasvatuksellinen vapaus on arvokasta, mutta sitä on Tirrin ja Puolimatkan (2000, 159) mukaan vaikea toteuttaa vääristämättä. Avoimesta vallankäytöstä luopuminen johtaa usein peitettyyn vallankäyttöön. Tällöin esitetään, ettei valtaa olisi käytetty, vaan kaikki perustuisi yksilön suostumukseen. Avoimessa vallankäytössä ei naamioida valtaa, vaan siinä käytetään konkreettisia rangaistuksia psykologisen manipulaation sijasta. Avoimessa auktoriteetissa vallankäyttö on avointa ja säännöt julkisia.

Puolimatkan mukaan nykyajan opettajat välttelevät suoranaista käskemistä ja vetoavat oppilaiden haluun toimia toivotulla tavalla. Tämä on Puolimatkan mielestä kätkeytä, nimetöntä valtaa, jota tulisi välttää. Opettajilta on hänen mukaansa viety avoimen vallankäytön välineitä, mikä pakottaa heidät oppilaiden kontrolloimiseen peitetysti. Esimerkiksi oppilas on käytännössä sidottu pulpettiinsa opettajan määrätessä. Oppilaat on asetettu istumaan toisistaan erilleen niin, että kaikkia voidaan tehokkaasti valvoa. Oppilaita siis edelleen Paulsenin mukaan hallitaan ja valtaa käytetään, vaikka ihanteena saatetaan pitää kasvatusta ilman auktoriteettia. (Puolimatka 1999, 261–274.)

Tirrin ja Puolimatkan (2000, 160–162) mukaan yleisimmät opettajien ja oppilaiden moraaliset pulmat liittyivät juuri opettajien käyttäytymiseen sekä rangaistuksiin. Tämä osoittaa koulun epäonnistuneen avoimessa vallankäytössä ja sääntöjen asettamisessa. Opettajat ratkaisevat ongelmat koulussa tavanomaisesti omakätisellä päätöksenteolla. Opettaja pitää itseään auktoriteettina, joka osaa selvittää ongelmatilanteen nopeasti ja tehokkaasti. Kuitenkaan opettajat eivät tutkimusten mukaan kykene käyttämään auktoriteettiaan johdonmukaisesti, vaan usein päätyvät väärinkäyttämään asemaansa ja turvautuvat manipulaatioon.

Paulsen (1930, 84–85) ottaa esiin auktoriteettien yhteisvaikutuksen. Yhteisvaikutus on avoimuuden lisäksi erittäin tärkeän toimivan opettajan auktoriteetin perusedellytys. Oppilaiden elämässä vanhemmat ovat opettajan lisäksi vaikuttavassa auktoriteettiasemassa. Auktoriteettien yksimielisyys tehostaa niiden vaikutusta sekä tukee molempien asemaa. Erimielisyys vanhempien ja opettajan välillä taas heikentää arvovaltaa. Toinen auktoriteetti ei saisikaan Paulsenin mukaan painaa toista alas, kohottaakseen omaa asemaansa, vaan auktoriteettien on oltava kaikissa olosuhteissa keskenään yksimielisiä ja samaa tarkoittavia.

6.3 *Eettinen auktoriteetti*

Eettisyyttä on syytä pohtia, sillä moraalinen ulottuvuus nivoutuu koulun sääntöihin ja toimintatapoihin sekä opettajan omiin periaatteisiin ja toimintaan, jolloin se piiloutuu arkisiin tilanteisiin ja on osin tiedostamatonta, kuten auktoriteettikin. Ojakangas (2001, 56) näkee auktoriteetin eettisen olemassaolon, – hyvän ja pahan sekä oikean ja väärän – välittäjänä. Olemassa olevat arvot ja normit ovat aina pelissä mukana. Oli opettaja tietoinen niistä tai ei. Päätösten takana on opettaja, ihminen, jolla jokaisella on oma käsityksensä siitä mitä arvot ovat ja mitkä niistä ovat keskeisiä. Kasvatuksessa voidaan sanoa olevan aina eettinen perusvire. (Hoffmann 1996, 7–13.)

Etiikka ja moraalit on kasvatuksessa usein erotettu kahdeksi eri asiaksi: etiikka moraalista koskevaksi teoreettiseksi pohdinnaksi ja moraalit ihmisten keskinäisen kanssakäymisen säännöiksi. Harjunen (2002, 319–322) kuitenkin toteaa, ettei niillä ole yleisesti hyväksyttyä eroa, jolloin niitä voidaan käyttää synonyymeinä. Kasvattajalle lapsi ja lapsuus ovat itsessään arvokkaita, minkä vuoksi hän haluaa huolehtia lapsesta. Opettajan työtä ohjaavat yhteiskunnan arvot, joiden pohjalta opetussuunnitelma on rakennettu. Tähän yleiseen kehykseen sekoittuvat koulun arvot sekä lopulta opettajan omat arvot. Opettaja tekee työssään ratkaisut omien tai opetussuunnitelman arvojen mukaan, tilanteesta riippuen. Opettaja on haluamattaankin moraalit opettaja myös siksi, että jokaista opetettavaa ainetta voi tarkastella eettisestä näkökulmasta.

Tirri (1996, 119) esittelee Friz Oserin mallin opettajan ammatillisesta moraalista. Malli määrittelee opettajan ammatillisen moraalit keskeisiksi ulottuvuuksiksi oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden. Välittäminen ja oikeudenmukaisuus nousivat esiin myös Harjusen (2002, 407) tutkimuksessa tärkeimpinä opettajan työn periaatteina ja toiminnan perusteluina. Ne voidaan nähdä myös tärkeinä tekijöinä auktoriteettisuhteen onnistumisen kannalta.

Oikeudenmukaisuus perustuu toisten ihmisten arvostamiseen. Se tarkoittaa opettajan työssä tasapuolisuutta ja johdonmukaisuutta, sekä pyrkimystä kaikkien tasavertaiseen huomiointiin. Oikeudenmukaisuus on reiluuutta. Huolenpito ja välittäminen taas edellyttävät opettajalta syvää empatiakykyä ja sitoutumista. Välittävä opettaja kuuntelee oppilasta ja osaa asettua oppilaan asemaan. Välittäminen tarkoittaa pohjimmiltaan läsnäoloa ja sen voidaan sanoa olevan myös oikeudenmukaista toimintaa. (Harjunen 2002, 419–435.)

Empatia ja toisen rooliin asettuminen antavat Tirrin (1996, 124–125) mukaan moraalisten ongelmien ratkaisulle laajemman näkökulman kuin ainoastaan loogisen ja oikeudenmukaisen ratkaisun etsiminen. Tirri pitää totuuteen pyrkimistä kaiken kasvatuksen perustavanlaatuisena pyrkimyksenä. Erityisesti hän näkee sen olevan tärkeä osa opettajan ammatillista moraalia, sillä opettaja on työssään jatkuvasti tekemisissä tiedon ja totuuden kanssa.

Tirrin mukaan opettajien kohtaamat ongelmat johtuvat usein näiden kolmen ulottuvuuden tasapainottamisen vaikeudesta. Omien ja toisten arvojen tunnistaminen ja ilmaiseminen ovat hyvin tärkeitä taitoja opettajalle ja niiden pohjalle tulisi myös auktoriteetin rakentua. Opettajan on syytä pysähtyä pohtimaan aika ajoin omia motiivejaan, sillä raja oppilaan parhaan ja opettajan parhaan välillä saattaa olla hiuksenhieno (Harjunen 2002, 396).

6.4 Auktoriteetti opetuksen pelikentällä

Auktoriteetti on kuin pelin säännöt, jotka oikeuttavat, ja siten mahdollistavat kulloisetkin toimmemme. Yhteistyö luokassa vaatii jonkinlaista yhteistä sopimusta ja päätöksenteon kunnioittamista, kaikkien vastuullista toimintaa – muuten molemmat osapuolet pelaavat omaa peliään samalla kentällä (Harjunen 2002, 138–139.)

Auktoriteetti on keskeinen käsite kasvatuksessa ja opetuksessa, sillä se on merkityksellinen tekijä koulussa työn sujumisen ja koulun tehtävän toteuttamisen kannalta. Erityisesti kasvatusinstituutiot tarvitsevat auktoriteettia monimutkaisten yhteistoiminnan muotojen vuoksi. Kuten Puolimatka (1997, 253) toteaa, ei suuressa luokassa pystytä saavuttamaan optimaalisia oppimistuloksia jos jokainen toimii omien mielijohteidensa mukaisesti. Oppimisen onnistuminen ryhmäoppimistilanteessa edellyttää opettajan auktoriteettinsa kautta toteuttamaa koordinaatiota ja yhteistoimintaa. Ohjaavaa auktoriteettia opettaja tarvitsee lapsen ohjaamiseen, joka ei vielä itse ole

kypsä tekemään itseä koskevia mielekkäitä valintoja. Tiedollisena auktoriteettina opettaja taas auttaa lasta tiedollisten valmiuksien kehittämisessä. (Puolimatka 1999, 243.)

Koulumaailmassa auktoriteetissa on kyse perimmiltään siitä, että oppilasryhmä tarvitsee työn organisoijan ja ohjaajan, niin kuin mikä tahansa yhteisö tarvitsee johtajan. Kyse ei ole kuitenkaan yksinvaltiudesta, vaan toiminnan sujuvuudesta ja hallinnasta. (Harjunen 2002, 20.) Puolimatka (1999, 255) näkee opettajan auktoriteetilla kaksi selkeää tehtävää luokassa. Sen on tarkoitus tehdä yhteistoiminta sujuvaksi ja päättää mihin päämääriin yhdessä pyritään. Tavoiteltava hyvä on päätettävä konkreettisesti: näitä asioita opiskellaan, näitä valmiuksia pyritään edistämään.

Elina Harjunen näkee opettajan auktoriteetin mahdollisuutena ja auktoriteettisuhteen oppilaan kasvua tukevana tekijänä luokkahuoneessa. Opettaminen ja oppiminen eivät onnistu ilman yhteistyötä, mutta sen vastapainoksi tarvitaan tervettä ja avointa kritiikkiä molemmin puolin. Onnistumisen edellytyksenä on myös opettajan johtamistaito ja auktoriteetti. Opettajan kuuluu olla esikuvana oppilailleen ja se edellyttää häneltä jonkinlaista vaikutuksen tekemistä sekä vaikutusvaltaa. (Harjunen 2002, 8–20.) Ojakankaan (2001, 51–67) mukaan kasvatus nimenomaan edellyttää kasvattajan ja kasvatettavan välisen epätasaisen suhteen, sillä tasaveroisten välillä ei voi olla kasvatusta. Myös auktoriteetti voidaan tunnustaa hänen mielestään vain siellä, missä ei ole tasa-arvoa. Ojakangas näkeekin auktoriteetin olevan kaiken kasvatuksen perusta.

Viime kädessä kasvatuksessa pyritään siihen, että lapsi kykenisi itse hallitsemaan omaa käyttäytymistään ja ymmärtäisi moraaliset periaatteet. Itsehallinta tarkoittaa lapsen kykyä toimia velvollisuuksiensa mukaisesti, vaikkeivät äiti ja isä ole lähettyvillä. Itsehallinta kehittyy luonnollisesti lapselle, jonka käyttäytymistä on ohjattu ensimmäisistä elinvuosista alkaen. Se ei siis ole kyky, vaan harjoituksen ja totumuksen tulosta. Moraalinen ymmärrys kehittyy, kun lasta rangaistessa opetetaan, miten vastaisuudessa tulee käyttäytyä. Säännöt perustellaan lapselle, jotta hän voi ymmärtää niiden merkityksen ja mielekkyyden. Lapsen omaa tahtoa ei murskata, vaan pyritään ohjaamaan sitä kohti hyväksyttäviä muotoja, jotta hän menestyisi yhteiskunnassa. (Kärkkäinen 1990, 55–61.)

Auktoriteetilla on oppilaisiin myös vähemmän tiedostettavissa olevia vaikutuksia. Aarnoksen (2003, 55) lainaaman Horpun mukaan oppilaisiin kohdistuu kahdenlaista kehävaikutusta. Koulussa hyvin menestyneisiin oppilaisiin kohdistuu myönteinen kehävaikutus, sillä he saavat osakseen demokraattista kohtelua ja heitä valvotaan vähemmän, eikä heitä juuri koskaan nuhdella julkisesti.

Negatiivinen kehä lankeaa heikosti menestyvien ja häiritsevästi käyttäytyvien oppilaiden harteille. Heitä nuhdellaan ja rangaistaan usein, eikä heidän arvokkuuttaan vaalita kovin hyvin. Oppilaalle ei anneta vastuullisia tehtäviä ja oppilaan voi olla vaikea uskoa kielteisesti suhtautuvan opettajan ajattelevan kaikessa hänen parastaan.

6.5 Auktoriteetin rakentuminen

Jännittävin ja tärkein hetki opettajalle, ja varsinkin paljon sijaisuuksia tekeväälle nuorelle opettajalle, on hetki, kun astuu luokkaan sisään ensimmäistä kertaa. Oppilaat mittaavat katseillaan uutta paimentaan ja opettaja uutta laumaansa. Tässä hetkessä lyödään monta asiaa lukkoon. Tämä hetki kertoo oppilaille sen, millainen uusi opettaja on ja onko tällä auktoriteettia. Yksi Harjusen (2002, 184) haastatelluista opettajista totesi osuvasti, että ”jos hiipii pitkin nurkkia, niin saa hiipiä vuoden ennen kuin voi mennä keskelle lattiaa”.

Opettajalla tulee olla itsevarmuutta luokan kohtaamisessa. Opettajalla on jo ennen luokkaan astumistaan tiettyjä valtuuksia vaikuttaa oppilaisiin. Uudella opettajalla ei voi kuitenkaan olla samanlaista auktoriteettia kuin vanhalla opettajalla, sillä oppilaat eivät vielä tiedä uuden opettajan rajoja ja kokeilevatkin niitä yleensä aluksi. Erityisesti sijaisen asema on vaativa, sillä hänellä ei ole aiempaa kosketusta oppilaisiin, eikä hän tiedä luokan oman opettajan käytännöistä. Syvemmän kontaktin luominen uuteen luokkaan vaatii aikaa ja opettajan läsnäoloa. Uudella opettajalla on kyllä opettajan asema, mutta hän ansaitsee auktoriteetin aseman vasta tekojensa kautta (Harjunen 2002, 306).

Paulsenin (1930, 77–81) mielestä auktoriteettia ei voi rakentaa tahallisesti, eikä siten tarkoituksenmukaisesti kehittää, vaan se syntyy hänen mukaansa spontaanisti sisäisenä ilmauksena kahden ihmisen tunteessa ja suhteessa. Sielun opettajan vallalle antaa Paulsenin mukaan usko opetettavan asian merkitykseen ja arvoon, mistä syntyvä ilo herättää kiintymystä myös itse henkilöä kohtaan.

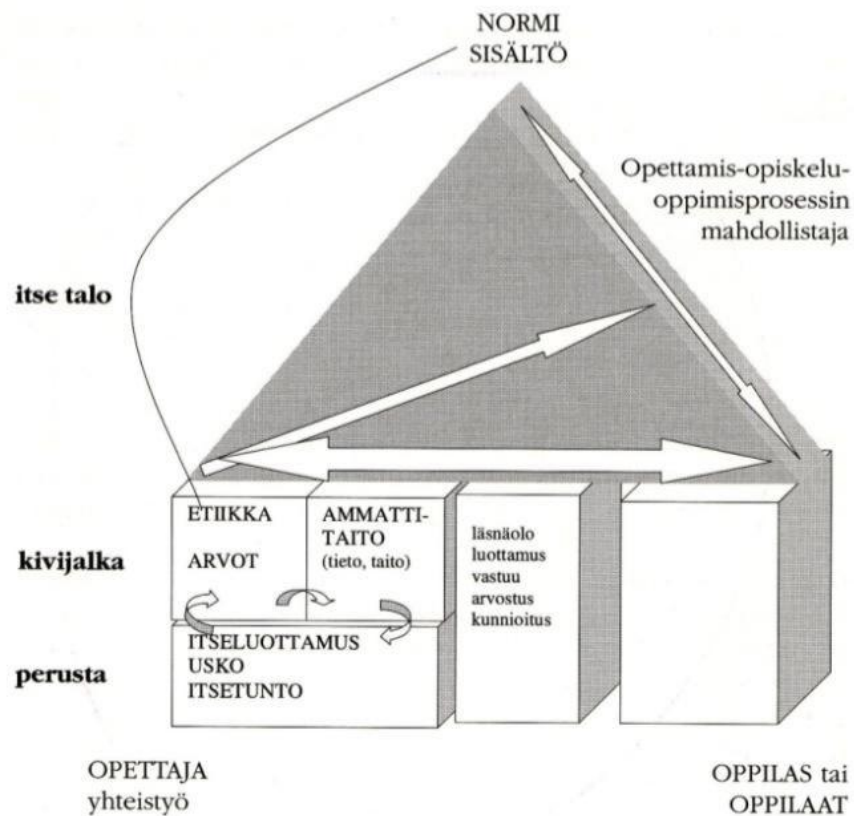
Harjusen (2002, 8-33) mukaan taas itsevarmaksi, auktoriteettisuhteen mahdollistavaksi opettajaksi voi myös kehittyä kokemuksen ja ammattitaidon kertymisen myötä. Auktoriteettisuhte syntyy vuorovaikutuksessa luokkatilanteissa, joissa keskeisinä tekijöinä ovat läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Jotta auktoriteettisuhte voisi rakentua, opettajalta vaaditaan itsetuntoa, uskoa itseensä, tekemisiinsä sekä oppilaisiinsa.

Turvallinen ja toimiva luokka perustuu siihen, että opettaja tuntee oppilaansa ja oppilaat opettajansa. Oppilaiden tunteminen on yksi tärkeä tekijä myös auktoriteetin rakentumisessa. Oppilaiden tuntemisen kautta opettaja löytää jokaisesta oppilaasta omat vahvuudet ja pystyy arvostamaan jokaista yksilönä. Kun opettaja aidosti välittää ja on kiinnostunut, on oppilaiden helpompi luottaa. (Harjunen 2002, 185–187.) Tähän aitoon kiinnostukseen ja välittämiseen perustuu myös Saloviitan (2004, 37, 55–56) esittämä karismaattinen auktoriteetti. Oppilaiden emotionaalisten tarpeiden kannalta on tärkeää, että oppilas voi kokea koulun turvalliseksi paikaksi, jossa opettaja on kiinnostunut oppilaan hyvinvoinnista. Opettajan työssä ei ole kyse vain opetussuunnitelman toteuttamisesta, vaan myös huolenpidosta ja välittämisestä.

Auktoriteettiaseman ei voida odottaa ainakaan enää nykyään tulevan viran mukana. Yhdyn Paulsenin ajatteluun auktoriteetin luonnollisesta synnystä, mutta uskon myös sen olevan rakennettavissa. Ainakin sen syntyyn vaaditaan tiettyjä tekijöitä. Kunnioitus sekä arvostus on ansaittava, sillä oppilailla on oikeus valita ketä he kunnioittavat. Auktoriteettisuhteen koetaan kasvavan aivan itsestään, kun opettaja tekee työtään mielellään, johdonmukaisesti ja omien käsitystensä mukaan. Tällöin auktoriteettisuhteen luomiseen vaaditaan kuitenkin luottamusta sekä leppoisan, mutta rajat tunteva ilmapiiri. (Harjunen 2002, 258, 306.) Opettaja aina jollain tasolla vaikuttaa auktoriteettinsa rakentumiseen, jo pelkästään valintojensa kautta.

Rakentuu auktoriteetti opettajan avulla tai ei, ilman vanhanajan ammatin tuomaa arvoasemaa auktoriteetin rakentamisessa korostuu yhä enemmän vuorovaikutustaidot ja persoonan merkitys. Auktoriteetin pohjana ovat opettajan ihmis- ja oppimiskäsitys sekä oma elämänhistoria. Näiden lisäksi myös perinteet, yhteiskunta sekä koulun sisäiset asiat vaikuttavat sen muotoutumiseen. (Harjunen 2002, 8-20, 418.) Auktoriteetin näkeminen suhteena korostaa myös opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä auktoriteettiaseman rakentumisessa. Näkisin myös asenteiden ja työn arvostuksen vaikuttavan auktoriteetin rakentamiseen, joko tukien tai estäen sitä. Oppilaiden käsityksiin opettajan roolista, arvostuksesta ja tärkeydestä vaikuttavat epäilemättä vahvasti juuri omien vanhempien asenteet.

Harjunen on kuvannut auktoriteettisuhteen rakentumista selkeästi kuviossaan, jossa hän on ottanut huomioon kaikki opettajan auktoriteetin rakentumisen keskeisimmät ulottuvuudet opettajan näkökulmasta.



KUVIO 3. Auktoriteettisuhteen rakentumisen ja merkityksen näkökohtia didaktisessa kolmioissa opettajan kannalta katsottuna (Harjunen 2002, 309).

Auktoriteettisuhteen kivijalaksi ja pohjaksi vaaditaan Harjusen (2002, 308–309) mukaan itsetuntoinen, itseensä ja oppilaisiin uskova, terveesti itsevarma opettaja. Tällaiseksi voi myös kehittyä kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisen myötä. Auktoriteetin perustana ovat niin opettajan omat kuin opetussuunnitelmankin arvot sekä oma ammattitaito ja ammattietiikka. Auktoriteettisuhte luodaan kuitenkin käytännössä luokkatilanteessa luottamuksellisessa, kunnioittavassa ja läsnä olevassa vuorovaikutuksessa.

Auktoriteettisuhte rakentuu opettajan, oppilaan, sisällön ja normin varaan. Jokainen näistä on tärkeä sen rakentumisen kannalta, mutta mahdollisesti myös koetinkivi suhteen onnistumisessa.

Myös opettajien välinen yhteistyö on merkityksellinen tekijä auktoriteettisuhteen muodostuksessa, kunhan jokaisella opettajalla on vapaus toteuttaa työnsä haluamallaan tavalla. Ensiarvoisen tärkeäksi nousee kuitenkin opettajan oma persoonallinen panos.

Oppilailla on oma vaikutuksensa auktoriteettisuhteeseen, mutta Harjunen on jättänyt kuviossaan tarkoituksella oppilaat määrittelemättä, sillä hän on keskittynyt nimenomaan opettajanäkökulmaan. Pyrinkin saamaan työssäni myös oppilaiden ääntä kuuluviin, täyttääkseni edes hieman kuvion tyhjää laatikkoa oppilaiden kohdalla. Oppilaat ovat kuitenkin keskeisin tekijä ja lähtökohta opettajan työssä, siksi myös auktoriteetin syntymisen kannalta.

7 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Pyrin tutkimuksessani selvittämään opettajan auktoriteetin ilmiötä oppilaan näkökulmasta. Valitsin opettajan auktoriteetin tutkimukseen oppilasnäkökulman, jotta opettajina voisimme rakentaa itsellemme paremmin kantavan auktoriteetin, joka kohtaa oppilaiden käsitysten kanssa. Auktoriteetti käsitettä lapset tuskin ymmärtävät, mutta kun ilmiö piiloutuu arkisiin koulutilanteisiin sekä ilmiöihin, kuten sääntöihin ja työrauhaan, voi se olla oppilaidenkin tiedostettavissa. Pyrin tuomaan esille oppilaiden ajatuksia auktoriteetista palauttamalla ilmiön tälle konkreettiselle tasolle sekä kartoittamalla opettajan merkitystä sekä hyviä ominaisuuksia oppilaiden silmin.

1. Mikä saa oppilaat yhdessä tilanteessa tottelemaan ja toisessa tilanteessa uhmaamaan opettajaa?
2. Tiedostavatko oppilaat opettajan auktoriteetin ja sen merkityksen opetuksessa?

8 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET RATKAISUT

8.1 Taustasitoumukset

Tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat konstruktivistisessa näkökulmassa, jossa todellisuuden ajatellaan rakentuvan sosiaalisesti ja psykologisesti, ihmisten aiempien käsitysten, kulttuurin, ajan ja paikan muovaamina. Konstruktivistille todellisuus on suhteellista. Tässä tiedon näkökulmassa tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta, ja näin osaltaan vaikuttaa tutkimuksen kulkuun sekä tuloksiin. Tavoitteena on luoda tulkintoja todellisuudesta eikä niinkään todellisuutta sellaisenaan, sillä todellisuus rakentuu monien eri asioiden vaikutuksesta ja voi olla hyvin erilainen eri ihmisille. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 340.) Siksi tehtäväni ei ole etsiä yhtä ainoaa totuutta, vaan raportoida tutkittavien ajatuksia, jotka voivat olla keskenään hyvinkin ristiriitaisia.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa pyritään etsimään tarkoituksia ja merkityksiä sekä lisäämään ymmärrystä tutkimastani ilmiöstä, opettajan auktoriteetista. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, josta tutkimuksen merkitykselliset asiat nousevat.

Tutkimukseni perustana on fenomenologis-hermeneuttinen filosofia. Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34–35.) Fenomenologinen filosofian haara on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2008, 18). Fenomenologia tutkii yksilön suhdetta omaan elämistodellisuuteensa sekä yksilön merkityksiä. Yksilön kokemukset sekä suhde todellisuuteen muotoutuvat merkitysten kautta. Merkitykset taas syntyvät yhteisöissä, jossa yksilö kasvaa, joten ihmisen voidaan sanoa olevan perusteiltaan yhteisöllinen. Hermeneutiikka puolestaan auttaa ymmärtämään näitä merkityksiä. Ymmärtäminen on aina tulkintaa, johon vaikuttaa aiemmat käsitykset eli aiemmin ymmärretty. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34–35.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää ilmiö. Valitsin fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen tutkimukseni pohjaksi siksi, että tulkinta on keskeinen menetelmä yksittäisten ihmisten kokemusmaailmoja tutkittaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 35.) Pyrin tutkimuksessani ymmärtämään opettajan auktoriteetin merkitystä oppilaiden kokemusmaailmassa.

8.2 *Tapaustutkimus*

Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, jossa tutkitaan hankittujen tietojen avulla nykyistä tapahtumaa tai ihmistä tietyssä ympäristössä. Tapaus voi olla yhtä hyvin muista poikkeava kuin tavallinen arkipäivän asia. Pyrkimyksenä on ilmiön ymmärtäminen ja tutkittavan ilmiön perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus. (Metsämuuronen 2008, 16–17.) Siinä pyritään selvittämään ja valaisemaan jotakin asiaa sekä lisäämään ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimukselle tunnusomaisia kysymyksiä ovatkin ”miten” ja ”miksi”. Tapaustutkimuksessa kohteena on useimmiten yksi tai pieni joukko tapauksia. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9, 62–63.) Päädyin tutkimaan vain yhtä tapausta eli yhtä koululuokkaa, sillä luokat ovat hyvin erilaisia yhteisöjä riippuen ajasta, paikasta sekä sen jäsenistä. Laajan joukon tutkiminen ei ole tällaisessa ilmiön ymmärryksen syventämiseen pyrkivässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista.

Tapaustutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tapausta ja testata, laajentaa tai täydentää aiempia teorioita tai luoda uutta teoriaa. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 46, 62–63.) Tutkimuksen epistemologinen kysymys on, mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta. Tämä riippuu luonnollisesti siitä, onko tutkimuksen tavoitteena ymmärtäminen vai yleistäminen. Tapaustutkimuksessa yksittäisen tapauksen havainnoinnilla pyritään Metsämuurosen mukaan syvälliseen analysointiin moni-ilmeisestä ilmiöstä. (Metsämuuronen 2008, 16–17.) Auktoriteettia sekä valtaa on tutkittu opettajan, aikuisen näkökulmasta kohtuullisen paljon. Missään lukemissani tutkimuksissa ei ole tarkasteltu asiaa lapsen näkökulmasta. Tavoitteenani on siis sekä laajentaa tietoa että ymmärtää ilmiötä uudesta näkökulmasta.

Tapaustutkimuksessa voi olla myös pyrkimyksenä yleistää tuloksia suhteessa muihin samankaltaisiin tapauksiin tai akateemiseen keskusteluun. Yleistäminen ei kuitenkaan ole yksiselitteistä. Yksi koululuokka ei voi mitenkään ilmentää kaikkien oppilaiden käsityksiä, mutta se

voi paljastaa mielenkiintoisia asioita tietyn ikäisten oppilaiden käsityksistä koulumaailman ilmiöistä, tietyssä paikassa ja ajassa. Tapaustutkimuksessa ei olekaan tavoitteena ymmärtää muita tapauksia, vaan juuri kyseistä tapausta. Lähtökohtana on ilmiöiden tutkiminen niiden poliittisissa, taloudellisissa, sosiaalisissa ja kulttuurisissa yhteyksissään. Tapaustutkimus on empiirinen tutkimus, jossa tutkitaan ilmiötä sen omassa ympäristössä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 46, 62–63.) Leinon (2007, 214) mukaan onnistunut tapaustutkimus voi kuitenkin tarjota mahdollisuuden yleistämiselle. Sen lisäksi, että tavoitteena on ymmärtää yhtä tapausta kokonaisvaltaisesti, tavoitteena on myös inhimillisen ja ihmisyhteisöjen toiminnan ymmärtäminen yleisemmällä tasolla.

Teoria on tärkeä osa tapaustutkimusta. Sen avulla voidaan pohjustaa ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, tulkita aineistoa, arvioida tutkimuksen pätevyyttä sekä sen yleistettävyyttä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 34–38.) Tutkimukseni on teoriasidonnainen, sillä tutkimuksen kohde ja taustateoria olivat selvillä ja niiden pohjalta valitsin tapauksen, joka mahdollistaisi aiempien teorioiden tarkastelun uudesta näkökulmasta. Aineiston analyysi ei kuitenkaan perustu suoraan teoriaan, vaan pyrin etsimään aineistosta tehdyille löydöksille ja tulkinnoille selityksiä ja vahvistusta teoriasta. Tavoitteena oli koota aineisto, jonka avulla voidaan ymmärtää oppilaiden käsityksiä auktoriteetista sekä sen tiedostamisesta.

9 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA METODOLOGIA

9.1 Aineiston hankinta

Tavoitteenani oli yhden luokan oppilaiden avulla päästä lähemmäksi oppilaiden ajatuksia ja käsityksiä auktoriteetista. Päädyin valitsemaan 6.luokan oppilaat, sillä heillä on takanaan jo useampi kouluvuosi, joihin he voivat peilata vastauksissaan. Lisäksi isommilla oppilaille on enemmän välineitä ja valmiuksia ajatustensa ilmaisemiseen sekä pohdintaan. Piaget'n ajattelun kehityksen teorian mukaan 6.luokkalaiset ovat formaalisten operaatioiden vaiheen kynnyksellä, jolloin ajattelu vapautuu välittömästä todellisuudesta ja ajattelun abstraktisuus lisääntyy. Formaalisten operaatioiden kaudella nuori pystyy myös tarkastelemaan asioita eri näkökulmista ja arvioimaan kriittisesti omaa ajatteluaan. (Vilkkö-Riihelä 2001, 209–215.)

Luokan valitsin harkinnanvaraisesti pitkän pohdinnan jälkeen. Tutkimuksen kohteena oleva luokka on minulle ennestään tuttu sijaisuuksista, joten tiesin luokan sekä opettajan olevan yhteistyökykyisiä. Pohdin ottavatko oppilaat tutkimuksen vakavasti, kun kyseessä on tuttu ihminen, mutta toisaalta tuttuus tuo mukanaan turvallisuutta sekä motivaatiota vastaamiseen. Tuomen ja Sarajärven (2002, 87–88) mukaan laadullisen tutkimuksen kuvaava ja ymmärtävä luonne edellyttää aineiston keräämistä henkilöiltä, joilla on kokemusta tai tietoa asiasta mahdollisimman paljon, jolloin harkinnanvarainen aineisto on tarkoituksenmukainen.

Tein kirjallisen haastattelun luokassa paikan päällä 16.5.2008. Oppilaille oli oppitunnin verran aikaa vastata kysymyksiin (liite 1). Luokassa oli oppilaita 25, joista jokainen oli paikalla. Luokassa oli 10 tyttöä ja 15 poikaa. Luokassa oli naispuolinen opettaja.

9.2 Puolistrukturoitu kirjallinen haastattelu

Valitsin tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun kirjallisen haastattelun. Haastattelu usein määritellään tiedonkeruutavaksi, jossa vastaus saadaan puhutussa muodossa. Avoimessa kirjallisessa kyselyssä kysytään ihmisten omia mielipiteitä tutkimuksen kohteesta ja se perustuu käsitteisiin, merkitykseen sekä kieleen, kuten suullinen haastattelu. Tämän vuoksi voin perustellusti kutsua menetelmäni eräänlaiseksi haastatteluksi, vaikka sosiaalinen vuorovaikutus jää hyvin vähäiseksi haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41.)

Pyrin välittämään kirjallisen haastattelun avulla haastateltavien käsityksiä, kokemuksia ja tunteita. Konstruktivistisen näkökulman mukaisesti otan huomioon tulkinnassa ihmisten tilanteeseen tuomien aiempien kokemusten vaikutuksen. Tämän vuoksi pyysin oppilaita vastaamaan kysymyksiin esimerkkien avulla. Tällöin oppilaiden omat kokemukset tulevat mukaan näkyvinä ja tulkintaa voi tehdä helpommin niihin suhteutettuna. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41.)

Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymysten muoto on kaikille sama, mutta niiden esitysjärjestys voi vaihdella. Kirjallisissa kysymyksissä haastateltavat voivat valita vastausjärjestyksensä itse ja palata halutessaan takaisin aiempiin kysymyksiin. Haastateltavat saavat puolistrukturoidussa haastattelussa vastata kysymyksiin yleensä omin sanoin, kuten kirjallisessa haastattelussakin. Näin haastattelun ominaisuuksista osa on jätetty määräämättä ja osa on lyöty lukkoon. Puolistrukturoitu haastattelu jättää tutkittavien omalle äänelle tilaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.)

Kaikki haastattelu perustuu vahvasti kielenkäyttöön. Kirjallisessa haastattelussa ei kommunikoida suullisesti, mutta siinä korostuu käsitysten ja ajatusten muuntaminen kielen avulla käsitteelliseen muotoon. Kieli on todellisuuden kanava, jolla merkityksellistetään maailmaa. Fenomenologia tutkii näitä yksilön merkityksiä. Tutkijan tavoitteena on saada selville miten nämä merkitykset rakentuvat. Merkitykset syntyvät valitsemani fenomenologisen suuntauksen mukaan yhteisöissä, jossa yksilö kasvaa. Myös kieli syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja ihminen tuottaa tietonsa jostain asemasta käsin. Haastattelussa yksilö luo edelleen uusia merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48–49.) Pyrin tutkimuksessani ottamaan huomioon oppilaiden kontekstin eli koulun.

Kysymyslomakkeen kysymykset nousivat tutkimuksen teoriapohjasta ja viitekehystä sekä koulun arkipäiväisistä asioista. Aiempia tutkimuksia ja teoriaa lukiessani huomasin auktoriteetin

kätkeytyvän pieniin koulumaailman asioihin, kuten sääntöihin ja työrauhaan. Keskeistä opettajan auktoriteetin kannalta näytti olevan myös opettajan tottelemisen tai uhmaamisen syyt.

9.3 Aineiston analysointi

Tutkimuksessa analyysi auttaa luomaan tutkittavasta ilmiöstä selkeämpää kuvaa. Sillä pyritään järjestämään hajanainen aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kuitenkin säilyttäen sen sisältämä informaatio. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi ja tulkinta kietoutuvat tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Käytän tutkimuksessani teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jossa aineisto hajotetaan, käsitteellistetään ja koodataan uudella tavalla kokonaisuudeksi, loogisen päättelyn ja tulkinnan avulla. Sisällönanalyysi eli tekstianalyysi sopii hyvin juuri kirjalliseen haastatteluun. Teoriasidonnaisuus tarkoittaa analyysiä, jossa aikaisempi tieto ohjaa analyysiä, mutta analyysi etenee aineiston ehdoilla. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93–116.) Tutkimuksessani tällaisena analyysiä ohjaavana ajatuksena on auktoriteetin näkeminen opettajan ja oppilaan välisenä suhteena. Tätä voisi kutsua myös tutkimukseni teoreettiseksi viitekehykseksi.

Tutkimuksessani on kyse, kuten yleensä teoriasidonnaisessa tutkimuksessa, abduktiivisesta päättelystä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99). Abduktiivinen päättely pyrkii parhaaseen mahdolliseen selitykseen, joka ei kuitenkaan ole välttämättä tosi. Abduktiivinen päättely pyrkii kuitenkin tarjoamaan tapahtumalle syytelityksen ja tekee ilmiön ymmärrettävämmäksi. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2002, 230–231.) Hakkarainen ym. kirjoittavat sen olevan myös ainoa päättelymuoto, joka tuottaa aidosti uusia ajatuksia ja tietoa.

Teoriasidonnainen sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoin kolmen vaiheen kautta: aineiston pelkistämisen, ryhmittelyn sekä abstrahoinnin. Pelkistämisessä pyritään karsimaan aineistosta tutkimukselle epäolennainen pois. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–111.) Kävin aineiston läpi kysymys kysymykseltä ja tein vastauksista lyhyet kartoitukset, jotka tekivät mahdolliseksi epäolennaisuuksien ja vastaavasti antoisien ja merkityksellisten alueiden huomaamisen. Jo kartoituksissa erotin tyttöjen ja poikien vastaukset toisistaan helpottamaan analysoinnin jatkoa. Lisäksi alleviivasin vastauksista merkityksellisimpiä ilmaisuja. Tekstissä käytän lainauksissa sukupuolista koodeja (T) tyttö ja (P) poika.

Ryhmittelyssä samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi. Luokat nimetään sisällön mukaan. Ryhmittelyn tavoitteena on luoda pohja tutkimuksen rakenteelle sekä muodostaa alustavia kuvauksia ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.) Aineistostani nousi kartoitusten kautta näkyviksi selkeät teemat. Hyödynsin ryhmittelyssä teemoittelun periaatteita. Teemoittelussa painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu eikä niinkään se, kuinka moni on jotain sanonut. Siinä pyritään nostamaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. (Suoranta & Eskola 1992, 277.) Aineistoni keskeisimmiksi teemoiksi nousivat totteleminen, työrauha, säännöt sekä opettajan ja auktoriteetin merkitys. Olen jakanut tutkimustulokset teemojen mukaisesti omiin kappaleisiinsa.

Abstrahointivaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Teoriasidonnaisessa sisällönanalyysissä empiirinen aineisto sekä luodaan aineistosta että liitetään aiempiin teoreettisiin käsitteisiin tuomalla ne esiin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. Sisällönanalyysi tähtää tulkinnan ja päättelyn avulla empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115–116.) Teoriasidonnaisen analyysimuodon vuoksi teoria kulkee tutkimuksessani aineiston rinnalla. Tutkimuksen alkuteoria antaa tutkimukselle sen kehiksen ja suunnan sekä ohjaa analyysivaihetta.

10 TUTKIMUSTULOKSET

Olen jaotellut kappaleet keskeisten teemojen mukaisesti Opettajan ja auktoriteetin merkitykseen, sääntöihin, työrauhaan sekä tottelemiseen ja sääntöjen noudattamiseen.

10.1 Opettajan ja auktoriteetin merkitys

Auktoriteetin kannalta on tärkeää, minkä merkityksen oppilaat antavat opettajalle koulussa ja näkevätkö he opettajan roolin tärkeänä. Jaoin opettajan auktoriteetin edellä Puolimatkan (1999) mukaan kahteen osaan, asiantuntija-auktoiteettiin sekä ohjaavaan auktoiteettiin. Nämä kaksi tekijää ovat nähtävissä myös oppilaiden vastauksissa. Oppilaiden voidaan näin olettaa tiedostavan opettajan tehtävien kautta opettajan ylemmän aseman, joka perustuu tietoon sekä oikeuteen ohjata ja pitää järjestystä yllä oppimisen mahdollistamiseksi. Oppilaat näkevät opettajan tehtävänä opettamisen sekä ohjaamisen.

”Opettajaa tarvitaan siihen että oppisi jotain.” (P)

”Opettamaan lapsia.” (P)

”Oppiaineiden selittämiseen”(P)

Kaikki luokan oppilaat vastasivat opettajaa tarvittavan opettamiseen. Erityisesti poikien vastaukset olivat keskittyneitä opettajan rooliin nimenomaan opettajana. Opettajan työ perustuukin tähän tiedolliseen auktoiteettiin. Koulu on poiminut laajan tietomäärän joukosta oppilaan kannalta olennaisen tiedon ja opettajalla on kyky auttaa oppilaita asioiden yhdistämisessä. (Puolimatka 1999, 236.) Vain tyttöjen vastauksissa esiintyi myös opettajan auktoiteetin ohjaava puoli.

”Oppilaiden opettamiseen ja ohjaamiseen.” (T)

”Opettamiseen, kurin ja järjestyksen pitoon.” (T)

Yli puolet tytöistä otti esille opettajan merkityksen työrauhan ja kurin ylläpitäjänä. Opettajaa pidetään tärkeänä järjestyksen pysymisen kannalta. Tyttöjen vastaukset ilmentävät

yhteisymmärrykseen perustuvaa ohjaavaa auktoriteettia, joka perustuu siihen, että oppilas hyväksyy auktoriteetin, koska hän uskoo sen olevan välttämätöntä päämäärän saavuttamisen kannalta (Puolimatka 1999, 234–239). Kaikki oppilaat antavat vastauksissaan opettajalle jonkin verran myös legitiimiä auktoriteettia ja ymmärtävät opettajan tarpeellisuuden. Opettaja on opettaja.

Opettajan auktoriteetin tarpeellisuuden voi nähdä oppilaiden näkemyksistä siitä, mikä on hyvä opettaja. Hyvän opettajan piirteinä kaikki oppilaat pitivät kilttiä, mutta tiukkaa opettajaa. Opettajaa, jolla on toimiva auktoriteetti.

”Toisaalta kiltti, mutta ankara opettaja pystyy pitämään työrauhan ja silloin kaikki kuulee.” (T)

”Sellainen joka osaa opettaa ja on riittävän ankara ja osaa auttaa ja on silti mukava.” (T)

”Kiltti, mutta saa pidettyä työrauhan yllä.” (P)

”Sellainen joka on mukava mutta tarpeeksi tiukka tarpeen vaatiessa.” (T)

Vaikka oppilaat pitävät hyvää opettajaa tarpeeksi tiukkana, he eivät osanneet yhdistää sitä auktoriteettiin. Luokassa oli puhuttu auktoriteetista aiemmin, mutta silti suurin osa oppilaista ei osannut vastata mitä se tarkoittaa. Auktoriteetti liitettiin vastauksissa usein pelkoon.

On yleisesti tunnettu sanonta, että lapset tarvitsevat elämäänsä rakkautta sekä rajoja. Mutta mitä se oikeastaan tarkoittaa? Kärkkäisen (1990, 30–31, 57) mukaan kasvatuksessa, jossa nämä kaksi tekijää ovat tasapainossa, lapsen käyttäytymiselle asetetaan selvät rajat ja säännöt sekä vaaditaan vanhemman auktoriteetin kunnioitusta. Sääntöjä rikottaessa kasvattaja on velvollinen rankaisemaan lasta. Lapselle tulisi asettaa myös odotuksia ja kohtuullisia vaatimuksia. Perustana on toisten ihmisten oikeuksien kunnioittaminen. Rakkauden ja rajat tuntevassa ympäristössä lapsesta kehittyy Kärkkäisen mukaan vastuuntuntoinen ja itsenäinen yksilö, jolla on terve itsetunto sekä kyky tuntea syyllisyyttä väärin tehdessään. Kärkkäinen painottaa, etteivät kunnioitus ja kuuliaisuus ole synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan opittavia käyttäytymistapoja, joiden opettelu tulisi aloittaa mahdollisimman pieninä jo ennen kouluun tuloa. Kuitenkin myös koululla on ratkaiseva asema näiden taitojen opettajana ja vahvistajana.

Jämäkkyuden sekä lämpimän ja myönteisen vuorovaikutuksen yhdistäminen on usein vaikeaa. Etenkin uudet opettajat voivat helposti omaksua tarpeettoman kylmän ja etäisen roolin

oppilaisiinsa säilyttääkseen järjestyksen luokassa. Positiivinen auktoriteetti edellyttää opettajalta Saloviitan mukaan sopivan määrän avoimuutta, joka auttaa luomaan hyvät välit oppilaaseen. Avoimuus toimii myös mallina oppilaille ja helpottaa opettajan lähestymistä. Opettajan tuodessa itseään esille ihmisenä, vuorovaikutus on luontevampaa ja inhimillisempää. Jokaisen opettajan päätettävissä kuitenkin on, kuinka avoin haluaa oppilaiden kanssa olla. (Saloviita 2007, 65–67.)

10.2 Säännöt

Ohjaava auktoriteetti perustuu oikeuteen ohjata käyttäytymistä sekä ohjeiden ja määräysten antamiseen. Opettajan auktoriteetti ylipäänsä nivoutuu arkipäivän käytäntöihin, kuten oppituntien sääntöihin ja on näin myös oppilaiden arjessa mukana.

Sääntöjä tarvitaan monissa eri tilanteissa. Ne pitävät meidät turvassa liikenteessä, tekevät peleistä mielekkäitä sekä tekevät mahdolliseksi arvioida sitä, kuka on oikeassa ja kuka väärässä. Säännöt luovat turvallisuutta ja kertovat lapselle, että hänestä välitetään. Säännöt liittyvät kiinteästi myös minäkuvan sekä omantunnon kehittymiseen. Sääntöjen kautta lapsi oppii mitä häneltä odotetaan eri tilanteissa ja mitkä ovat hänen oikeutensa ja velvollisuutensa. Ne toimivat kriteereinä, joiden mukaan lapsen käyttäytymistä voidaan arvioida. Näiden rajojen avulla lapsi oppii turvallisesti yhteiselämän perustaidot, sillä lapsi ei osaa luonnostaan toimia oikein sosiaalisissa tilanteissa, kuten kodissa, koulussa tai kaveripiirissä. Kärkkäinen vertaa sääntöjä liikennemerkkeihin, jotka helpottavat lapsen elämää opettaen ja ohjaten. Kärkkäinen painottaa, että sääntöjen opettelu tulisi aloittaa mahdollisimman varhain jo kotona. Sääntöjen ja rajojen tulee olla lapselle tarpeeksi selkeitä, sillä lasta ei voi rankaista sellaisesta teosta, jota hän ei ole tiennyt vääräksi. (Kärkkäinen 1990, 87–94.)

”Säännöt ovat oltava jotta jonkinlainen työrauha olisi.” (P)

”Siihen että opettaja pystyy opettamaan paremmin ja muillakin on helpompaa.” (T)

”Tottelemiseen.” (P)

”Sääntöjä tarvitaan ettei luokassa, koulussa ja välkällä tapella tai kiusata. Luokassa ei saa puhua kokeen aikana koska ajatus voi mennä poikki.” (P)

Säännöt ovat luokan yhteiset pelisäännöt, jotka helpottavat luokassa toimimista, asioiden sujumista sekä selkeyttävät jokaisen tehtävää siellä. Säännöt toimivat auktoriteetin tukena ja niitä tarvitaan jokaisessa luokassa. Sääntöjen ja auktoriteetin avulla luodaan kouluun myös turvallisuutta. Sääntöjen perusteltavuus on lapsen kehittyessä yhä tärkeämpää, mutta jotkin auktoriteetin antamat ohjeet eivät vaadi perustelua. Jonkun on päätettävä milloin piirretään, lauletaan ja luetaan. Muuten yhteistoiminta ei ole järkevää. (Puolimatka 1999, 257–258.)

Myös oppilaat tiedostavat sääntöjen merkityksen sujuvan koulunkäynnin kannalta. Parhaiten säännöt toimivatkin silloin, kun oppilaat itse oivaltavat niiden tarkoituksen ja hyödyn. Osa oppilaista näyttää kuitenkin ajattelevan sääntöjä joinain ulkoisina, heihin kohdistuvina määräyksinä, eikä niinkään yhteistä hyvää palvelevina sopimuksina.

”Oppilaiden ns. hallussa pitoon. Esim. jos säännöissä sanotaan, että käytävillä ei saa juosta, silloin siellä ei saisi juosta!” (T)

”Sääntöjä tarvitaan pitämään oppilaat kurissa.” (P)

Oppilaiden osallistuminen sääntöjen tekemiseen on tärkeää juuri siksi, että oppilaat ymmärtäisivät niiden todellisen tarkoituksen ja alkuperän.

Pelkät säännöt eivät kuitenkaan riitä, sillä opettajan on myös mietittävä, millaisia seuraamuksia sääntöjen rikkominen aiheuttaa. Kärkkäinen (1990, 98) huomauttaa, että kasvatuksellisella epäjohtonmukaisuudella on tuhoisat seuraukset lapsen käyttäytymisen ja moraalisen ajattelun kehittymisen kannalta. Sääntöjen merkitys on pikemminkin kielteinen, jos niitä ei valvota johdonmukaisesti sen jälkeen kun ne on opetettu. Kasvattajan valvontavastuuseen kuuluu tasapuolisuus, johdonmukaisuus sekä sääntöjen rikkomista seuraava rankaisu. Jos sääntöjen rikkomiseen ei puututa, työrauhaongelmat säilyvät myös tulevaisuudessa. Aarnoksen (2003, 30) mukaan sääntöjen onnistuminen riippuukin siitä, kuinka paljon opettaja jaksaa rohkaista, muistuttaa ja opastaa oppilaita sääntöjen mukaiseen käyttäytymiseen. Haastattelemanani oppilaat ymmärtävät sääntöjen merkityksen hyvin ja ovat kyllin isoja huomaamaan, etteivät säännöt toimi ilman niiden valvomista.

”Sääntöjä ei tarvita, koska kukaan ei valvo niitä.” (P)

”Meidän ope on liian helppo. Ei se osaa kieltää tarpeeksi montaa asiaa. Eipä tule paljoakaan rangaistuksia, ja myöhästyjille ei aina tule edes sen 3:n kerran jälkeen jälki-istuntoa.” (T)

Säännöissä on kyse oikeudenmukaisuudesta, moraalista, toisten kunnioittamisesta sekä puuttumisen tuomasta turvallisuudesta. Auktoriteetti liittyy tähän puuttumiseen. Jos opettaja ei puutu niihin asioihin, jotka hänelle kuuluvat, voi hän menettää auktoriteettinsa oppilaiden silmissä. Opettajan tuleekin osoittaa omalla toiminnallaan sääntöjen tärkeys ja huolehtia niiden toteutumisesta. Asioihin puuttuminen on välittämistä ja säännöt toistuvina käytänteinä luovat luokkaan turvallisuutta. Opettaja luo osin sääntöjen kautta oppilaille kuvaa itsestään opettajana. Säännöt samalla heijastavat opettajan näkemystä omasta roolistaan luokkahuoneessa. Opettajan auktoriteettiasema on koulussa voimassa kokoajan. Opettajan työhön kuuluu koulun tapahtumiin puuttuminen, silloinkin kun kyseessä ei ole oma luokka. (Harjunen 2002, 182, 192, 268.) Tällainen opettajien yhteen hiileen puhaltaminen ja oppilaiden pitäminen kaikkien oppilaina voimistavat sääntöjä ja antavat niille vahvan pohjan.

Miksi lapset koettelevat rajojaan rikkomalla sääntöjä? Kärkkäisen (1990, 100) mukaan syitä on useita. Kyse ei useinkaan ole kapinoimisesta, vaan lapsi saattaa koetella sääntöjä ihan vain varmistuakseen niiden olemassaolosta. Lapsi voi kokeilla toisinaan myös sitä, tarkoittaako kasvattaja sitä mitä sanoo. Seuraako sääntöjen rikkomisesta rangaistus tai tarkoittaako ”ei” todella ei. Lapsi voi olla myös epävarma siitä, miten hänen tulisi käyttäytyä, jolloin hän etsii rajoja koettelemalla kriteerejä toiminnalleen. Kärkkäisen mukaan joskus kyse on kuitenkin juuri tuosta meidän jokaisen sisällä asuvasta peruskapinamielestä. Mistä sääntöjen koetteleminen johtuukin, se on haasteellista kasvattajalle. Sääntöjen takana tulee seistä johdonmukaisesti, jotta lapsi voi oppia ymmärtämään niiden merkityksen.

Säännöt eivät ole kuitenkaan yksiselitteinen asia. Jotkut säännöt ovat ehdottomia ja niiden rikkomiseen tulisi puuttua aina ja välittömästi. Toiset säännöt taas ovat hyvin tilannekohtaisia ja ilmaan kirjoitettuja. Oppilaiden on hyvä oppia siihen, että joillain tunneilla jokin toimintatapa sopii, toisilla ei. Samanlaisissa tilanteissa tulisi kuitenkin olla johdonmukainen. (Harjunen 2001, 231, 252, 260) Kärkkäisen (1990, 90, 122) mukaan selvät säännöt vähentävät rankaisun tarvetta. Jos opettaja on uskollinen valitsemalleen linjalle, oppilaiden on helpompi ennakoida opettajan käyttäytymistä ja tiedostaa rajat tarkemmin. Opettajan tulisi antaa samantyyppisistä rikkomuksista samantyyppisiä rankaisuja ja noudattaa samoja periaatteita muutenkin.

Opettajana ja auktoriteettina olo vaatii valtavaa tilannetajuja. Hetkessä on elettävä tiiviisti mukana ja oppilaisiin sekä heidän toimiinsa on pystyttävä reagoimaan välittömästi. Opettajalta vaaditaan myös ennakkointia. Hänen tulisi pystyä toimimaan jo ennen kuin ikäviä tilanteita pääsee syntymään.

(Harjunen 2002, 223, 233.) Säännöt toimivat tämän ennaltaehkäisyn apuna. Ei ehkä kannata odottaa, että lapsi vahingoittaa itseään tai muita, vaan on järkevämpää asettaa etukäteen sääntöjä ikävien tilanteiden varalta (Kärkkäinen 1990, 90). Toisaalta opettaja tuhlaa helposti liikaa voimavarojaan ankaraan ennaltaehkäisyyn, vaikka tilanteista ja kokemuksista voisi oppia enemmän. Voimavarat hupenevat usein myös koko luokan yhtäaikaiseen ohjaukseen, vaikka yhtä oppilasta ohjaamalla saataisiin parempi tulos. (Aarnos, 2003, 42–43.)

10.3 Työrauha

Opettamiseen liittyvät kysymykset, kuten auktoriteetti, eivät ole irrallisia työrauhan ylläpitämisestä, vaan työrauha on sääntöjen lisäksi tärkeä osa auktoriteettia. Työrauhalla tarkoitetaan usein hiljaisuutta. Myös kaikki oppilaat vastasivat hyvän työrauhan olevan sitä, ettei puhuta vaan ollaan hiljaa. Työrauha on kuitenkin Saloviitan (2007, 19–21) mukaan enemmän kuin hiljaisuutta, sillä kasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaan itsehillinnän rinnalla sosiaalisia taitoja, joiden avulla oppilas kykenee osallistumaan ja kuulumaan luokkayhteisöön. Yhtä hyvin luonnolliseen työntekoon voi siis ajatella liittyvän keskustelu muiden kanssa, sellaisistakin asioista, jotka eivät suoranaisesti liity asiaan. Työrauhan tehtävänä voidaan yleisesti pitää oppimisen tarkoituksen palvelemista sekä oppilaiden työskentelyn edistämistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppitunnista riippuen tavoite voi edellyttää niin hiljaisuutta kuin yhteistoimintaakin. Liian usein koulussa puhumisen oikeuden omistaa opettaja ja oppilaita kannustetaan puhumaan vain silloin kun tietää oikean vastauksen (Aarnos 2003, 34–35).

Oppilaat saattavat luokitella työrauhan hiljaisuudeksi siksi, että rauhallisessa ympäristössä heidän on helpoin keskittyä. Myös ryhmätöiden tai muun toiminnallisen opetuksen edellytys on jonkinlainen keskittyneisyys. Kovassa hälinässä on vaikea kenenkään keskittyä. Tutkimukseni kohteena olevassa luokassa lähes kaikki oppilaat pitivät työrauhaa huonona tai aika huonona. Työrauhaongelmat eivät häiritse vain opettajia vaan myös oppilaita.

”Aina luokassamme on pientä pulinaa eikä siinä opi tai pysty keskittymään. Työintokin siinä menee.” (T)

”Yleensä ei ole työrauhaa” (P)

”Aika levoton, koska opettaja ei koskaan valita.” (T)

”Aika huono. Kauheeta melua kokoajan.” (T)

Auktoriteettia mitataan usein sillä, kuinka hyvin opettaja pystyy säilyttämään luokassaan työrauhan. Keskeistä toimivan auktoriteetin rakentamisen kannalta onkin selvittää, miksi lapset käyttäytyvät huonosti. Saloviita (2007, 33–42) esittää työrauhan häiriintymisen johtuvan monesta eri tekijästä. Yhtenä selityksenä hän pitää yhteiskunnan kaupungistumista, joka on johtanut arvomaailman hajautumiseen sekä ihmissuhteiden etääntymiseen. Nyky-yhteiskunnassa opettajan asema on tasa-arvoisempi lasten kanssa, mikä edellyttää opettajalta perinteisten luokanhallintakeinojen korvaamista uusilla. Myös koulun asema on tiedonlähteenä heikentynyt medioiden rinnalla.

Yhteiskuntaan liittyvien käyttäytymisongelmien syiden lisäksi käyttäytyminen liittyy usein perheeseen ja lapsen kehitykseen. Opettajat vastaavatkin useimmiten oppilaiden käyttäytymisongelmien johtuvan kotien kasvatustyön puutteesta. Oppilaat taas vastaavat samassa tilanteessa syyn olevan opettajassa. Saloviita (2007, 34-) peilaa tätä asetelmaa Maslowin tarvehierarkiaan, jonka mukaan koulu on itsensä toteuttamista ja siksi sijoittuu tarvehierarkian huipulle. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien muiden asioiden pitäisi olla kunnossa ennen kuin oppilas voi innostua koulutyöstä. Usein haasteellisten oppilaiden taustalla onkin havaittu puutteita oppilaan fysiologisissa sekä emotionaalisissa perustarpeissa kotona. Tällöin puutteellisen kasvatuksen voidaan sanoa lisäävän käytöshäiriöitä. Ei voida kuitenkaan sanoa kaikkien käyttäytymisongelmien johtuvan kotitauoista. Tilanne on arvioitava erikseen jokaisen oppilaan kohdalla. Myös opetuksella ja opettajalla on merkittävä asema käyttäytymisongelmien ehkäisemisessä.

10.4 Totteleminen ja sääntöjen noudattaminen

Yksinkertaisimmillaan voidaan ajatella, että auktoriteettia on opettajalla silloin, kun häntä kuunnellaan, uskotaan ja totellaan. Opettajan ajatellaan vastaavasti menettävän auktoriteettinsa, ainakin hetkellisesti, jos hän ei onnistu toteuttamaan opetusta omien periaatteidensa tai koulun sääntöjen mukaisesti. Auktoriteettia tutkittaessa oppilaiden näkökulmasta keskeistä onkin se, mikä saa oppilaat tottelemaan opettajaa ja mikä ei.

Tottelemisen motivaatiota voisi verrata oppimismotivaatioon, sillä motivaatiolla on suuri merkitys kaikessa ihmisen toiminnassa. Motivoitunut oppilas jaksaa puurtaa pidempään ja tottelee mielellään. Motivaatio jaotellaan usein ulkoiseen ja sisäiseen motivaatioon. (Vilkko-Riihelä 2001, 346.) Myös oppilaiden tottelemista koskevissa vastauksissa voidaan nähdä tämä sama jaottelu.

Ulkoisen motivaatio perustuu tilanteisiin ja ulkoisiin palkkioihin, jolloin sen voi aiheuttaa joku muu kuin oppilas itse. Ulkoinen motivaatio on tärkeä innostaja koulupolun alussa, mutta palkitseminen tai rangaistukset eivät saisi johtaa oppilaan strategisointiin palkintojen maksimoimiseksi tai rangaistusten välttämiseksi, jolloin oppilas ei sisäistä itse asiaa. (Vilkko-Riihelä 2001, 346–347.) Oppilaat kertoivat tottelevansa opettajaa eniten juuri ulkoisen motivaation takia eli rangaistusten ja vaikeuksien välttämiseksi tai palkinnon, usein hyvän arvosanan, toivossa.

”Jälki-istunnolla uhkaaminen.” (P)

”Uhkaileminen.” (P)

”En halua vaikeuksia tai halua huonoja puoliani esille. En tykkää rikkoa sääntöjä.” (T)

”Se saa minut tottelemaan, kun mietin todistuksen käytösnumeroa.” (T)

”Tottelen että saisi hyvän numeron todistukseen ja en halua jälki-istuntoa.” (P)

Sisäinen motivaatio puolestaan perustuu ihmisen omaan sisäiseen arviointiin. Sisäinen motivaatio ohjaa oppimista pitkäjänteisemmin. (Vilkko-Riihelä 2001, 346.) Sisäinen motivaatio saa oppilaan kiinnostumaan asioista niiden itsensä takia. Sisäisinä syinä oppilaat vastasivatkin tottelevansa opettajaa puhtaasti oppimisen halun tai opettajan miellyttämisen vuoksi. Tällaisia tunteisiin ja sisäiseen maailmaan liittyviä syitä oli kuitenkin nähtävissä vain tyttöjen vastauksissa.

”Ehkä se, että välillä haluaa itsekin keskittyä.” (T)

”Halu oppia.” (T)

”Haluan totella ja olla opettajalle mieliksi.” (T)

”Se että jos opettaja tulee tosi vihaiseksi ja alkaa huutaa.” (T)

Oppilaiden tottelemista voi tarkastella myös Aarnoksen (2003, 33) esittelemän Horpun auktoriteettikäsitteiden hierarkkisen kehityksen kautta. Horppu jakaa tämän kehityksen neljään tasoon. Alimmalla tasolla oppilas ei ymmärrä opettajan johtajuusauktoriteetin tarkoitusta. Opettajaa ei tarvitse totella jos ei halua tai ei ole kiinnijäämisen vaaraa. Oppilas ei koe tekojaan

vääriksi, vaan pyrkii tottelemisella välttämään rangaistuksen. Tätä piirrettä ei esiintynyt oppilaiden vastauksissa.

Toisella tasolla oppilas edelleen tottelee välttääkseen rangaistuksen, mutta pitää kuitenkin rangaistuksia oikeutettuina. Oppilaalla on moraalinen velvollisuus totella opettajaa. Tämä taso voidaan huomata myös haastattelemieni oppilaiden vastauksissa selvästi. Tasoa voisi rinnastaa oppilaiden vastauksiin, joissa totteleminen perustui ulkoiseen motivaatioon.

Kolmannella tasolla oppilas tottelee opettajaa mielellään, sillä hän ymmärtää opettajan tarkoittavan oppilaan parasta. Opettajalle halutaan antaa opettamisrauha ja estää sekasorto luokassa. Tälle tasolle yltävät enimmäkseen tytöt tutkimassani luokassa. Taso näkyy erityisesti oppilaiden vastauksissa, joissa totteleminen perustui sisäiseen motivaatioon. Uskon kuitenkin kaikkien oppilaiden ymmärtävän jollain tasolla, opettajan tarkoittavan oppilaiden parasta.

Viimeisellä tasolla oppilas pitää kiinni omista oikeuksistaan ja mielipiteistään, mutta pitää opettajaa hyvänä neuvonantajana. Oppilaat arvostavat opettajassa tällöin tavallisuutta ja inhimillisyyttä. Oppilaiden itsekontrolli on jo kehittynyt, eikä käyttäytyminen ole kiinni opettajan läsnäolosta. (Aarnos 2003, 30.) Haastattelemanani oppilaat sijoittuvat keskimäärin aika matalalle tässä auktoriteettikäsitelmien mallissa. Horpun (Aarnos 2003, 30–31) mukaan tämä voi johtua siitä, että opettaja on auktoriteettina vanhempia vieraampi ja oppilaan on vaikea nähdä itseään tasavertaisena koululaitoksen edustajan kanssa. Haastattelemieni oppilaiden ikä vaikuttaa varmasti myös sijoittumiseen tällä tasolla. Osa 6.luokkalaisista oppilaista saattaa hyvinkin olla jo lähellä tätä auktoriteettikäsitelmien tasoa.

Kärkkäinen (1990, 171–172) nostaa esiin sukupuolierot kasvatuksessa, jotka ovat nähtävissä myös tässä tutkimuksessa oppilaiden vastauksissa. Tutkimusten mukaan tytöillä on parempi suhde opettajaansa, eivätkä pojat tunne samanlaista hyväksymisen tunnetta opettajalta kuin tytöt. Pojat kaipaavat tutkimusten mukaan enemmän haasteita ja heidän aikansa kävi usein koulussa pitkäksi, mikä johtaa helposti häiritsevään käyttäytymiseen. Pojat myös vastusteleivat enemmän opetusta ja ohjausta kuin tytöt. Kouluviihtyvyys tutkimuksissa hyvin koulussa menestyvät, useimmiten tytöt viihtyvät koulussa parhaiten. Useissa tieteellisissä keskusteluissa onkin syytetty koulujärjestelmää siitä, että se sopii paremmin tytöille. (Tuomi 2004, 14.)

Kasvattajat usein tiedostavatkin tyttöjen ja poikien erilaisuuden. Gordonin (2004, 68–73) mukaan opettajilla on ”sukupuolilinssit”, jotka vaikuttavat arkisten tilanteiden tulkitsemiseen. Tämä taas johtaa helposti tyttöjen ja poikien erilaiseen kohteluun. Opettaja saattaa tunnilla puuttua häiriökäyttäytymiseen sanomalla: ”Nyt pojat hiljaa”, mikä viittaa suoraan sukupuoleen, vaikeivät kaikki pojat ole varmasti puhuneet tunnilla. Opettajien olisikin hyvä pysähtyä miettimään käsityksiään ja pyrkiä tiedostamaan tällaisia piileviä asenteita. Kaikessa tulisi pyrkiä kohti tasa-arvoa, mutta sukupuolierot voi nähdä myös rikkauksina.

Tyttöjen ja poikien välillä on tutkitusti eroja, mutta tärkeä tosiasia Niemivirran (2004, 51) mukaan on se, että tytöistä sekä pojista löytyy kaikilla tavoin motivoituneita oppilaita. Tutkimukseni kannalta tyttöjen ja poikien vastausten tarkempi analyysi sukupuolen mukaan ei ole tarkoituksenmukaista, sillä tarkoituksena on ymmärtää ilmiötä yleisesti oppilaiden näkökulmasta.

Se, mikä saa oppilaat tottelemaan opettajaa auktoriteettina, kertoo myös siitä, mitkä luokanhallinnalliset keinot vaikuttavat oppilaisiin. Jokaisella oppilaalla näyttäisi olevan aivan omanlaiset syynsä opettajan tottelemiseen, joten sama keino ei voi mitenkään toimia kaikille oppilaille. Koulussa viihtymiseen vaikuttavat monet oppilaaseen liittyvät tekijät, kuten ikä, sukupuoli, koulumenestys sekä kotitausta (Savolainen 2001, 26–28). Opettajan tulisikin huomioida oppilaat yksilöinä ja kiinnittää huomiota opetusmenetelmien soveltuvuuden lisäksi luokanhallinnan keinojen soveltuvuuteen yksilöllisellä tasolla.

Hyvä opetus on Saloviitan (2007, 42) mukaan avaintekijä käyttäytymisongelmien ehkäisemiseksi koulussa. Saloviita näkee työrauhahäiriöiden johtuvan puutteellisesta opetuksesta. Hyvänä opetuksena hän pitää opetusta, jossa vaatimustaso on tasapainossa oppilaiden edellytysten kanssa ja etenemisvauhti on sopiva. Oppilaat turhautuvat, kun heillä ei ole tekemistä ja seurauksena on huomion keskittyminen muualle. Tämä näkyy myös oppilaiden vastauksissa.

”Jos kaveri puhuu niin vastaan ja jos olen tehnyt kaikki tehtävät ja tarkistanut niin alkaa tylsistyä.” (P)

”Oikeestaan en käyttäydy levottomasti tai häiritse mutta kun on oikein tylsää niin saattaa tapahtua.” (T)

”Kun ei saa puhua.” (P)

”Joku tylsä aihe jota jankataan aina vaan, silloin ei jaksa enää keskittyä. Esim. matikan kertausta kokeeseen aiheesta josta osaan jo kaiken.” (T)

Harjusen (2002, 233) haastatteluissa eräs opettaja kiteyttää asian niin, että opettajan tulisi rakentaa tunnit niin mielenkiintoisiksi, ettei niiltä huvita myöhästyä tai niitä halua häiritä. Tunnit ja niiden sisältö saisi oppilaat olemaan hiljaa pyytämättä. Erityisesti opettajajohtoisilla tunneilla syntyy helposti levottomuutta, sillä oppilaat eivät yksinkertaisesti jaksakaan istua tunnista toiseen pulpeteissa kuunnellen. Myös Paulsenin (1930, 96) mukaan toiminnan puute johtaa pitkästymiseen, mikä aiheuttaa myös hänen mielestään suurimman osan pahankurisuudesta. Tähän levottomuuden aiheuttajaan opettajan tulisi suhtautua vakavasti, sillä sen avulla opettaja voi itse aktiivisesti vaikuttaa luokkansa työrauhaan.

Oppilaalle luokkatoverit ovat usein samalla myös ystäviä. Sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä ja kaverit menevät helposti opettajan edelle. Jos kaverin kanssa on jokin tärkeä asia kesken, oppilaat eivät välttämättä aina ajattele häiritsevänsä tuntia jutellessaan keskenään. Joskus vain jokin mielenkiintoisempi asia vie huomion.

”Jos vaikka kaveri puhuu niin vastaan ja siitä syntyy pulinanurkka.” (P)

”Se kun kaveri istuu vieressä ja juttelee kokoajan.” (T)

”Jos on hyvä kaveri vieressä niin alkaa puhua sen kanssa esim. tuon pojan joka on nyt vieressä.” (P)

Kouluviihtyvyyden keskeisinä selittäjinä oppilaaseen liittyvien tekijöiden lisäksi ovat Savolaisen (2001, 26–28) väitöskirjan mukaan koulun sijainti ja koko. Tutkimusten mukaan pienissä kouluissa maaseudulla viihdytään paremmin kuin kaupungin suurissa kouluissa. Fyysinen ympäristö vaikuttaa oppilaaseen fyysikaalisten, kemiallisten ja biologisten altisteiden kautta ja esteettinen olemus antaa mielihyvän kokemuksia sekä virikkeitä. Joskus oppilaat eivät jaksakaan keskittyä opiskeluun puhtaasti oloilansa tai olosuhteiden vuoksi. (Savolainen 2001, 32.)

”Se kun jos olen väsynyt enkä jaksaisi tehdä mitään. Varsinkin jos on pitkä päivä. Myölyäminenkin siis toisten saa minut häiritsemään opetusta.” (T)

”Kuumuus.” (P)

”Kun kaikki põlisee.” (P)

”Kun joku ravaa edessä tai ottaa jonkun tavaran kesken tunnin.” (P)

Erityisesti lasten riittävästä unen saannista on tullut ajankohtainen ongelma koulutyössä. Lasten nukkumaanmeno-aika on siirtynyt ohjelmatarjonnan, internetin ja videopelien myötä paljon myöhäisemmäksi. Liian vähäinen unen saanti vaikuttaa keskittymiskykyyn ja tätä kautta myös oppimiseen. Suomessa koulun fyysiset perusedellytykset kuten puhtaus, lämpö, riittävät tilat ja meluttomuus ovat yleensä kunnossa. Kuitenkin jonkin näistä puuttuminen vaikuttaa oppilaan keskittymiskykyyn. Erityisesti muiden oppilaiden levottomuuden ja metelin luokassa, koetaan lisäävän myös oppilaan omaa levottomuutta. (Saloviita 2007, 36.)

Koulunkäynnin ja siellä viihtymisen kannalta suhde opettajaan on merkittävä. On tärkeää, että oppilaat kokevat opettajan kohtelun sekä säännöt oikeudenmukaisiksi. (Savolainen 2001, 26–28.) Tämä näyttäisi olevan tutkimukseni kohteena olleessa luokassa erityisen tärkeää pojille. Liian helposti opettaja komentaa samaa yleensä häiritsevää oppilasta, vaikkei tämä olisi tehnyt mitään. Oppilas voi myös tuntea jotkut opettajan toimintatavat epärealistisiksi ja siksi niistä olisi hyvä keskustella oppilaiden kanssa.

”Jos minun kännykkä viedään esim. minin huutamaan opettajalle, kun hän vei minun kännykkäni.” (P)

”Opettaja käyttäytyy epärealistisesti minua kohtaan.” (P)

Savolaisen (2001, 36) mukaan opetustilanteisiin liittyvillä tekijöillä, kuten opettajalta saadun avun puutteella, huonolla työrauhalla ja raskaaksi koetulla koulutyöllä on yhteys oppilaiden kokemaan väsymykseen, stressiin sekä univaikeuksiin. Tämä vaatii opettajalta toimivaa auktoriteettia sekä didaktisia taitoja.

11 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on oleellinen osa tutkimusta. Tarkastelen kappaleessa tutkimukseni yleistettävyyttä sekä tutkimukseni sisäistä luotettavuutta, johon sisältyy muun muassa käsitteiden, teorian sekä aineiston sopivuus ja luotettavuus. (Metsämuuronen 2005, 57.) Nämä voisi rinnastaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin, mutta yhdyn Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 185–189) ajatukseen siitä, ettei laadullisessa tutkimuksessa ole tarkoituksen mukaista tarkastella luotettavuutta reliabiliuden ja validiuden kautta.

Olen tämän kappaleen lisäksi pyrkinyt perustelemaan valintojani läpi koko tutkimustekstin. Sitä, miksi olen päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri valitsemallani tavalla ja miksi juuri käyttämäni käsitteet ja auktoriteetin rinnakkaisilmiöt tukevat itse opettajan auktoriteetin tutkimista.

11.1 Yleistettävyyden pohdinta

Tapaustutkimuksessa pyritään tapauksen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen, mutta yleistettävyyden kysymys nousee väistämättä pintaan. Monissa tutkimuksissa tavoitteena on antaa yksittäisen tapauksen selvittämisen lisäksi myös yleisempi käsitys aiheesta. (Leino 2007, 214–216.) Yleisesti ottaen tapaustutkimuksessa tapaus ei ole yleistettävissä, mutta se tarjoaa luonnollisen pohjan yleistämiselle, sillä se perustuu tutkittavan omiin kokemuksiin. Tällöin tutkimuksessa voi löytää yksilöitä yhdistäviä piirteitä. (Metsämuuronen 2008, 17–18.)

Pyrin tähän myös omassa tutkimuksessani, mutta yleistettävyys ei ole, eikä saakaan olla tutkimuksen itse tarkoitus. Sen lisäksi, että halusin kartoittaa yksittäisen luokan oppilaiden ajatuksia auktoriteetista ja siihen liittyvistä luokanhallinnallisista asioista, pyrin käsittämään ja ymmärtämään ylipäänsä oppilaiden näkemyksiä näistä asioista ja liittämään ne aiempaan teoriaan. Leinon (2007, 214) mukaan toimivassa analyysissä muodostuu kokonaisnäkemys, josta nousee

esiin yleisesti tärkeitä teemoja ja uusia näkökulmia. Yleistettävyyden mahdollisuus riippuu tulkinnoista, joita aineistosta tehdään.

Tutkimukseni tulokset antoivat tärkeitä ja mielenkiintoisia tietoja oppilaiden käsityksistä yleensä sekä heidän merkityksestään auktoriteettisuhteeseen. Näitä tuloksia voidaan hyödyntää yleisesti, sillä ne edustavat tietyn ikäisten oppilaiden joukkoa. Haastattelujen vastaukset antavat meille suuntaa yleisesti oppilaiden ajatusmaailmasta. Suoraan ei ole tarkoituksenmukaista mitään tutkimuksestani yleistää koskemaan kaikkia oppilaita ja kouluja. Jokainen opettaja, oppilas sekä luokka yhteisönä on erilainen.

Yleistettävyydessä on pohdittava, millä tavalla ilmiö on siirrettävissä toiseen yhteyteen. On myös muistettava, että tapaustutkimuksessa on aina kyse kontekstiinsa sidotusta merkityksestä. (Leino 2007, 215.) Tällöin asian vieminen liian kauas omasta ympäristöstään saattaa viedä pohjan pois yleistykseltä. Olen pyrkinyt ottamaan kontekstin huomioon tutkimuksen alusta lähtien, teoriassa, aineiston hankinnassa sekä analyysissä. Luulen löytäneeni tien oppilaiden ajatusten jäljille. Oppilaiden käsitykset asioista voivat olla hyvin erilaiset kuin aikuisilla ja tutkimuksessani sain huomata, kuinka konkreettisella tasolla lapset vielä ajattelevat asioista. He eivät ymmärrä vaikeita käsitteitä tai monimutkaisia suhdekuvioita, vaan he tarvitsevat perusteluita asioille, joita heitä vaaditaan tekemään.

11.2 Aineiston luotettavuus

Hirsjärvi ja Hurme (2001, 185–189) korostavat tutkimuksen pyrkimystä paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tällöin keskeiseksi nousee käsiteanalyysi. Tutkimuksessa on tärkeää käyttää käsitteitä, jotka heijastavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Tähän liittyen nousee kysymys siitä, voiko keräämäni aineisto vastata luotettavasti tutkimuskysymykseen.

Puolistrukturoitu haastattelu sopi tutkimukseeni hyvin, sillä se soveltuu heikosti tiedostettujen asioiden, kuten arvostusten tutkimiseen. Haastattelun avulla voidaan saada ilmiöstä myös kuvaavia esimerkkejä. Esimerkkien avulla vastaaminen tukee myös fenomenologista tutkimusotetta, jossa keskeisessä asemassa ovat ihmisten omat kokemukset. (Metsämuuronen 2008, 39–45.)

Tutkimuksestani teki haastavan se, että tutkittavat olivat lapsia. Kysymykset piti muotoilla niin, että oppilaat ymmärtävät ne oikein, mutta niin että ne edelleen kuvaavat tutkimaani ilmiötä. Päädyin käyttämään oppilaiden ajatusten selvittämisessä auktoriteettiin kiinteästi liittyviä asioita, kuten sääntöjä ja työrauhaa, sillä ne ovat auktoriteettia helpommin oppilaiden ymmärrettävissä. Ilmiön palauttaminen tällaiselle konkreettisemmalle tasolle korostaa tutkijan analyysin luotettavuutta entisestään. Opettajan auktoriteetin ilmiön tutkiminen ei kuitenkaan olisi mahdollista oppilaiden näkökulmasta ilman näkyvämpien ja konkreettisempien asioiden käyttämistä sen ymmärtämiseen. Oppilaat ymmärsivät kysymykset ilman lisäselvitystä ja vastaukset vastasivat hyvin kysymyksiä.

Oppilaat vastasivat kysymyksiin suurimmaksi osaksi oman opettajansa toiminnan perusteella. Oppilaat kuitenkin peilaavat Aarnoksen (2003, 34) mukaan opettajaansa aiempiin opettajiin ja jollain tasolla myös vanhempiansa. Tällöin vastauksissa on mukana laajempi auktoriteettijoukko, mikä tuo oppilaiden vastauksiin syvyyttä. Toisaalta tämä tekee opettajakuvauksista suhteellisia, muttei vähennä lapsen kokemuksen aitoutta.

Avointen kysymysten käyttö kirjallisessa haastattelussa antoi oppilaille mahdollisuuden kertoa omin sanoin ajatuksistaan sekä mahdollisuuden päättää vastauksen pituudesta ja laajuudesta. Kirjallinen haastattelu antoi oppilaalle myös anonymiteetin, mikä on tärkeää näin henkilökohtaisia asioita kysyttäessä. Suullisessa haastattelussa oppilaat eivät olisi välttämättä uskaltaneet vastata kysymyksiin rehellisesti. Kirjallisessa haastattelussa oppilaiden vastauksiin eivät pääse vaikuttamaan muiden oppilaiden mielipiteet tai vastaukset. Kirjoittaessaan oppilaat joutuvat myös pohtimaan asioita ehkä hieman enemmän kuin suullisesti vastatessaan. Toisaalta ajatusten muuttaminen kirjalliseen muotoon voi olla haastavaa oppilaalle. Ongelmana on myös se, että vuorovaikutustilanteen puuttuessa oppilaan vastausta ei voi pyytää täydentämään, jolloin vastaus voi olla asian vierestä tai muuten hyödytön tutkimuksen kannalta. Kirjallinen haastattelu lisää luotettavuutta siinä, että aineisto on selkeässä ja pysyvässä muodossa, jolloin siihen voi palata aina uudelleen.

12 POHDINTA

Lapsi tulee kouluun mukanaan omat kokemuksensa sekä tunteensa. Häntä odottaa täysin uusi maailma, jossa vallitsee mitä erilaisimpia sääntöjä ja rajoituksia. Lapsi joutuu istumaan ehkä ensimmäistä kertaa elämässään useamman tunnin paikallaan, kuunnellen ja keskittyen. Vastassa on myös lapselle uusi aikuinen, opettaja.

Alusta saakka oppilas luo opettajaan henkilökohtaista suhdetta, jossa keskeisessä asemassa on auktoriteetti. Tutkimukseni aihe lähti liikkeelle ajatuksesta, että auktoriteetti on opettajan ja oppilaan välinen suhde eikä opettajan itsensä ominaisuus. Tämä näkemys on vain vahvistunut matkan varrella. Kunnioittava ja huomioiva opettaja-oppilassuhde on keskeinen tekijä auktoriteetin rakentumisessa. Opettaja luo oppilaaseen syvän, mutta väliaikaisen suhteen, joka sisältää välittämistä sekä rajojen asettamista. Auktoriteettisuhteessa opettaja ja oppilas ovat ihmisinä samanarvoisia, mutta eri asemassa. Opettaja on luokassa aikuinen, joka asettaa rajoja ja pitää niistä kiinni. Aikuisen tehtävä on myös kuunnella ja pyrkiä ymmärtämään lasta.

Opettajan ja oppilaan suhde on monisäikeinen, sillä opettajan tehtävä on vaikuttaa oppilaaseen kasvattavasti, mutta myös kohdata hänet persoonana. Ajan kuluessa auktoriteettisuhteesta kehittyvät tiivis turvaverkko aidon välittämisen ja luottamuksen kautta. Suhteen avulla opettaja auttaa oppilasta kasvamaan ja ohjaa tätä oppimaan.

Auktoriteettisuhde on toisaalta ohjaava suhde, joka perustuu ohjeiden ja määräysten antamiseen. Joskus opetuksellisia ja kasvatuksellisia päämääriä kohti kuljetaan yhteisymmärryksessä, jolloin oppilas ymmärtää auktoriteetin välttämättömyyden tavoitteen saavuttamiseksi. Silloin kun opettaja ja oppilas eivät ole yhteisymmärryksessä päämäärästä, avuksi voidaan ottaa palkinnot ja rangaistukset motivoimaan oppilasta. Sääntöjen kautta oppilas saa mahdollisuuden työrauhaan ja turvalliseen oppimisympäristöön. Oppilas oppii koulusääntöjen kautta myös elämää varten.

Opettajan työssä auktoriteettisuhteen yksi keskeinen tekijä on asiantuntijuus. Tämä asiantuntija auktoriteetti antaa opettajalle tiedollisen valta-aseman. Opettajalla on faktatiedon lisäksi myös didaktista tietoa ja taitoa, jonka avulla hän pystyy auttamaan lasta oppimaan ja sisäistämään asioita.

Lisäksi opettajalla on tänäkin päivänä tukenaan jonkin verran myös traditionaalista auktoriteettia, joka perustuu aikuisuuden ja opettajan roolin tuomaan kunnioitukseen. Oppilaat etsivät itselleen roolimalleja aikuisista ja uskovat asioita aluksi vain siksi että opettaja niitä opettaa, kyseenalaistamatta opettajan auktoriteettia tai valintoja. Opettajan auktoriteetti saa lisäksi voimaa saadessaan tukea muilta oppilaan elämän auktoriteeteilta, kuten vanhemmilta.

Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhte voi perustua myös opettajan karismaattisuuteen. Siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan ja ihailevat tätä. Kun kyseessä on kahden ihmisen välinen suhde, tämä aitoon välittämiseen ja kiinnostukseen perustuva auktoriteetti on yksi tärkeimmistä ja kantavimmista tekijöistä. Tähän liittyy myös opettajan avoimuus oppilaita kohtaan. Auktoriteetti ja rangaistukset ovat selvästi ja rehellisesti näkyvillä sekä perusteltuina. Avoin auktoriteetti usein vähentää vallankäytön tarvetta ja lisäksi antaa oppilaalle mahdollisuuden arvioida vallankäytön tapoja.

Ajan myötä oppilas kasvaa ja alkaa ajatella itsenäisemmin. Oppilas suhtautuu opettajaan ja hänen toimintaansa kriittisemmin. Opettajan ja oppilaan välille kasvanut monisäikeinen suhde on väliaikainen. Opettajan auktoriteetti on tehnyt tehtävänsä kun oppilas sisäistää opiskelemansa tiedot ja vaihtaa koulua tai valmistuu. Oppilas saattaa vastaavasti joku päivä toimia opettajalleen auktoriteettina esimerkiksi lääkärin vastaanotolla. Opettaja-oppilas suhde on kuitenkin jotain niin suurta, että siitä jää useimmiten muisto oppilaan koko elämäksi. Hyvin hoidetusta opettaja-oppilassuhteesta jää jäljelle kiitollisuuden ja kunnioituksen tunteita.

Opettajalla voidaan ajatella olevan auktoriteettia silloin, kun oppilaat tottelevat häntä. Opettajan totteleminen tai uhmaaminen osoittautui tutkimuksessani monisyiseksi vuorovaikutustilanteeksi. Oppilaiden käyttäytymisessä opettajaa kohtaan voi selvästi erottaa psykologian motivaatioteoriaan ja Horpun Auktoriteettikäsitysten hierarkkiseen kehittymisteoriaan peilaten sekä ulkoisia että sisäisiä syitä. Ulkoiset syyt perustuvat usein konkreettisiin palkkioihin ja rangaistuksiin. Ulkoinen motivaatio kulkee ihmisen mukana koko tämän elämänkaaren ja on tärkeää tavoitteellisen toiminnan kannalta. Opettajan voidaan sanoa käyttävän tällöin oppilaaseen ohjaavan auktoriteetin

palkkioihin ja rangaistuksiin perustuvaa puolta. Tämä puoli näytti toimivan erityisesti poikien kohdalla.

Sisäiset tottelemisen syyt perustuvat haluun toimia oikein, kiinnostukseen asioista sekä oppimisesta. Vaikka ulkoiset kannustimet ovat tärkeitä toiminnassamme, kouluoppimisessa sekä käyttäytymisessä tulisi pyrkiä kohti sisäistä itsekontrollia, jossa oppilas ymmärtää järkevän toiminnan merkityksen ilman konkreettisia palkkioita tai rangaistuksia. Sisäiset syyt totella ovat yhteydessä opettajan auktoriteetin ohjaavaan puoleen, joka perustuu yhteisymmärrykseen. Oppilas ymmärtää tottelemisen olevan edellytys yhteiselle hyvälle. Opettajaa totellaan puhtaasti myös asiantuntijuuden vuoksi, siksi että opettajan tehtävä on opettaa ja oppilaan oppia.

Oppilaiden käyttäytymisen syyt näyttävät riippuvan myös monesta pienemmästä eri tekijästä, kuten iästä, sukupuolesta sekä taustasta. Horpun auktoriteettikäsitysten hierarkkisen kehittymisen mallista päätellen oppilaiden iällä on suuri vaikutus siihen mistä syistä he tottelevat opettajaansa tai tottelevatko ollenkaan. Kehitys kulkee ymmärtämättömyyden kautta kohti inhimillisempää ja tasavertaisempaa opettaja-oppilassuhdetta, jossa oppilaan itsekontrolli on kehittynyt. Samalla auktoriteettikäsitys vaihtuu opettajan ominaisuudesta suhteeksi.

Tutkimusaineistoa analysoidessani huomasin monissa vastauksissa sukupuolten eron, mikä selittyi tyttöjen ja poikien kehitysvauhdista sekä erilaisista mielenkiinnon kohteista. Kotitaustan vaikutus tulee helposti näkyviin sääntöjä opeteltaessa. Monet kasvatustieteilijät painottavat, että sääntöjen ja käyttäytymisen opettelu pitäisi aloittaa mahdollisimman aikaisin, jo kotona. Jos kouluun tullessaan ei ole tottunut rajoihin, voi niihin tottuminen viedä aikansa. Lisäksi tottelemisen ja tottelemattomuuden yksittäisinä tekijöitä voivat olla olosuhteista tai olotilasta riippuvat syyt.

Oppilaat eivät ehkä ymmärrä auktoriteetin käsitettä, mutta ovat hyvin tietoisia siitä onko luokassa työrauha tai valvooko kukaan sääntöjä. Auktoriteetti piiloutuukin arkisiin koulun käytänteisiin sekä opettajan tehtävään koulussa ja on näin osa myös oppilaiden arkea. Nykyään opettajaa pidetään lasten oppimisen ohjaajana ja keskustelua luonnollisena osana opetusta. Oppilaiden käsityksiä auktoriteetista voisi parantaa avoimella keskustelulla siitä, mitä se on ja mihin sitä tarvitaan. Tämä olisi tie myös Puolimatkan esittämään avoimeen auktoriteettiin, jossa oppilailla olisi mahdollisuus arvioida opettajan toimintaa sekä osallistua auktoriteettisuhteen rakentamiseen. Keskustelu avaisi oppilaille myös mahdollisuuden ymmärtää auktoriteetin käsitettä ja oikaista näin tulevaisuudessa sen negatiivissävytteisen maineen.

Opettajan auktoriteetti toimii mielekkään opetuksen ja toiminnan mahdollistajana. Opettaja myös auttaa oppilaita valinnoissa, joihin he eivät vielä itse kykene. Täten auktoriteetti toimii yhteisten päämäärien asettajana. Myös oppilaat ymmärtävät opettajan merkityksen niin opettajana kuin ohjaajana. Nykyään ihanteena tuntuu olevan opettaja, joka tasavertaisena oppilaiden kumppanina, toiminnallisina opetusmenetelmin ohjaa oppilaita ilman näkyvää kuria. Oppilaiden mielestä opettajalta kuitenkin saa ja pitää löytyä tarvittavaa jämakkyyttä. Opettajan pitää uskaltaa olla auktoriteetti ja aikuinen. Opettajan velvollisuus on antaa jokaiselle oppilaalle hyvä oppimisympäristö, jossa lapsella on rauha oppia. Muistaen kuitenkin, että työrauha on tilanteesta riippuen paljon muutakin kuin hiljaa pulpetissa istuvia oppilaita. Vanha lasten kasvatusohje: ”rajoja ja rakkautta” on hyvin ajankohtainen tänäkin päivänä.

Säännöt toimivat rajojen asettajina ja nousivat tutkimuksessani merkittäviksi luokanhallinnan välineiksi sekä auktoriteetin tueksi. Oppilaiden vastauksia lukiessani huomasin, kuinka tärkeää on ottaa oppilaat mukaan sääntöjen laatimiseen. Kun oppilaat itse asettavat sääntöjä ja niiden rikkomiselle seurauksia, he ymmärtävät paremmin niiden alkuperän, merkityksen sekä tarpeellisuuden. Huomasin myös, että lasten käsitykset voivat poiketa hyvinkin paljon siitä, mitä me aikuiset luulemme heidän ajattelevan. Meidän pitäisi useammin kysyä lapsilta, mitä he oikeastaan ajattelevat asioiden tarkoittavan.

Opettaja ansaitsee auktoriteettiaseman tiedoillaan, taidoillaan, persoonallaan sekä toiminnallaan. Auktoriteettisuhde syntyy opettajan ja oppilaan välille usein kuitenkin niin luonnollisesti, että tuntuu kuin se rakentuisi aivan itsestään. Ja niin se usein rakentuu, ilman tietoisia ponnisteluja johdonmukaisen opettajan toiminnan tuloksena. Luokan hallinnassa ja auktoriteetissa näyttää olevan pohjimmiltaan kyse siitä, että osaa vedellä naruista taitavasti ja oikeassa tahdissa. Tietää milloin otetta pitää kiristää ja milloin ohjaksia voi löysätä.

Opettajan auktoriteettia voisi tutkia vielä laajemmin oppilaan näkökulmasta sekä liittää tähän tarkasteluun opettajan näkökulma, sillä auktoriteettisuhteessahan on molemmat puolet. Olisi mielenkiintoista tutkia tätä opettajan ja oppilaiden auktoriteettikäsitysten kohtaamista, jolloin saataisiin samaan pöytään yhtä aikaa suhteen molemmat osapuolet. Myös opettajien sukupuolen merkitys auktoriteettiaseman rakentamisessa on paljon puhuttu ja ajankohtainen aihe.

LÄHTEET

Aarnos, E. 2003. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Saarijärvi: Gummerus.

Eskola, A. 1990. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Painokaari Oy.

Gordon, T. 2004. ”Sata pientä sääntöä..” –sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa Opetushallitus 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Painosalama Oy.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340 - 354.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: yliopistopaino.

Hoffmann, D. 1996. Kasvatus ja moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.

Kärkkäinen, V-M. 1990. Rakkautta ja rajoja: terveen kurinpidon periaatteet ja menetelmät. Vantaa: RV – kirjat.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino.

- Leino, H. 2007.** Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino.
- Malmsten, A. 2007.** Rajaaminen. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Yliopistopaino.
- Metsämuuronen, J. 2008.** Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2005.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Niemivirta, M. 2004.** Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Teoksessa Opetushallitus 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Helsinki.
- Ojakangas, M. 2001.** Pietas kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Paulsen, F. 1930.** Pedagogiikka. WSOY.
- Puolimatka, T. 1997.** Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999.** Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Saloviita, T. 2007.** Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Juva: PS-kustannus.
- Savolainen, A. 2001.** Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Yliopistopaino Oy Print Juvenes.
- Sennett, R. 2007.** Uuden kapitalismin kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus ja kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suoranta, J. & Eskola J. 1995. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa – eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. *Kasvatus* 3, 277.

Tiainen, J. 1990. Kodin tietokeskus 2000. Osa 1: A-G. Jyväskylä: Gummerus.

Tirri, K. 1996. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), *Kasvatuksen etiikka*. Helsinki: Edita.

Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher Authority in schools: a case study from Finland. *Education for teaching* 26 (2), 157-165.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vilkko-Riihelä, A. 2001. PSYYKE. Psykologian käsikirja. Porvoo: WSOY.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Värri, V-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Yliopistopaino.

Yrjölä, P. 2004. Pojat ja tytöt oppimistulosten arviointien valossa. Teoksessa Opetushallitus 2004. *Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki.

Vastaa alla oleviin kysymyksiin alla olevalle tyhjälle paperille. Merkitse näkyviin tehtävien numerot.

Sukupuoli: poika tyttö

1. Mihin opettajaa tarvitaan? Kerro esimerkki jostain koulutilanteesta.
2. Mihin sääntöjä tarvitaan? Kerro esimerkkitalanne.
3. Mikä saa sinut tottelemaan opettajaa?
4. Mikä saa sinut käyttäytymään levottomasti tai häiritsemään opetusta tunnilla? Kerro esimerkkitalanne.
4. Millainen on sinun mielestäsi hyvä työrauha? Kerro esimerkki tunnista, jolla on ollut hyvä työrauha.
5. Millainen työrauha teidän luokassanne on yleensä?
6. Millaiset rangaistukset ovat mielestäsi oikeutettuja koulussa? Kerro jokin esimerkkitalanne luokastanne.
7. Millainen on mielestäsi hyvä opettaja?
8. Mitä auktoriteetti tarkoittaa?