

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vanhemmat opettajan auktoriteetin jäljillä
– käsityksiä auktoriteetin tilasta nykypäivän koulussa

Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajan koulutus, Tampere
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
JOHANNA KANKAANMÄKI JA
HANNA VENTELÄ
Kevät 2013

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajan koulutus, Tampere

JOHANNA KANKAANMÄKI JA HANNA VENTELÄ

Vanhemmat opettajan auktoriteetin jäljillä – käsityksiä auktoriteetin tilasta nykypäivän koulussa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 87 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2013

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhempien näkemyksiä opettajan auktoriteetin käsitteestä, sen muodostumisesta luokassa, sekä siitä, miten vanhemmat kokivat auktoriteetin muuttuneen vuosien varrella. Lisäksi pyrimme kuvaamaan vanhempien opettajille suomia luokanhallinnan keinoja. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa hyödynnettiin fenomenografista lähestymistapaa tutkittavaan kohteeseen. Tarkoituksena ei ollut saada aikaan yleistettävää tietoa aiheesta, vaan tuoda esiin muutamien vanhempien henkilökohtaisia käsityksiä auktoriteetista ja sen tilasta nykypäivän koulussa. Tutkimus toteutettiin Hämeenlinnassa 2012–2013, jolloin haastatelimme yhdeksää alakouluikäisen oppilaan vanhempaa. Aineiston keräsimme temahaastattelun avulla, ja analysointi toteutettiin fenomenografisen analysoinnin sekä kategorisoinnin periaatteiden mukaan.

Tutkimustuloksista huomattiin, että opettajan auktoriteetti koostuu monista osatekijöistä. Vanhempien vastauksissa auktoriteetti yhdistettiin vallan, hallinnan ja kunnioituksen käsitteisiin. Auktoriteettiasemassa olevan henkilön koettiin olevan hierarkkisesti muita ylempänä, sekä hallitsevan ja ohjaavan toimintaa toivotulla tavalla. Opettajan auktoriteetin muodostumisessa tärkeimpänä ominaisuutena pidettiin henkilön persoonallisuutta ja henkilökohtaisia ominaisuuksia. Lisäksi vuorovaikutustaidot ja oikeudenmukaisuus olivat positiivisen auktoriteetin tunnuspiirteitä. Opettajan auktoriteetissa korostuu myös tietotaidon merkitys, sillä opettajan tehtävänä on edelleen toimia informaation jakajana yhteiskunnassa.

Jokainen haastateltavista koki yhteiskunnan arvopohjan tai kasvatuskulttuurin muuttumisen vaikuttavan opettajan auktoriteetin muutokseen. Nykyään vallalla oleva vapaa kasvatusta on saanut aikaan sen, etteivät kasvatustavat enää ole selkeitä ja yhtenäisiä. Myös lainsäädäntö on vaikuttanut opettajan auktoriteettiin kurinpitokeinoja rajoittaen. Yksilöllisyyden korostaminen on asettanut opettajan uudenlaiseen asemaan, jossa tulee huomioida jokaisen oppilaan itsemääräämisoikeus.

Luokanhallinnassa keskeisiksi nousivat yhteiset säännöt, joiden mukaan toimitaan. Vanhemmat toivoivat, että mahdollinen sääntöjen rikkominen johtaisi konkreettisiin seurauksiin. Ensisijaisesti vanhemmat korostivat keskustelun merkitystä. Toiveena oli, että lasten kanssa neuvoteltaisiin ja heidän ajatuksensa otettaisiin huomioon niin, että opettaja kuitenkin päättäisi luokan toiminnasta. Nykypäivänä keskustellaan paljon kasvatusta vastuuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä. Haastateltavat korostivat ensisijaisen vastuun olevan aina kodilla, ja koulu nähtiin kodin kasvatustehtävän tukijana. Vanhemmat pitivät kodin ja koulun välistä yhteistyötä tärkeänä, ja korostivat kasvatusta olevan yhteinen tehtävä. Tärkeää olisi löytää kodin ja koulun kasvatukselle yhteinen linja.

Koska tutkittavien määrä oli pieni, ei tutkimustuloksista ollut mahdollista muodostaa yleistettävää tietoa. Tutkimus antaa kuitenkin suuntaa sille, minkälaisia ajatuksia vanhemmilla on opettajien auktoriteetista ja sen muutoksista. Vanhempien esille tuomat konkreettiset luokanhallinnan keinot edustavat vain pienen ryhmän ajatuksia. Haastateltavien näkemykset auktoriteetista poikkesivat jonkin verran toisistaan, mutta löysimme vastauksista muutamia yhteisiä linjoja ja näkökulmia, jotka toistuivat vastauksissa.

Avainsanat: auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti, valta, kurinpito, luokanhallinta, kasvatusta vastuu, kodin ja koulun yhteistyö

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 AUKTORITEETTI.....	7
2.1 MÄÄRITELMÄ.....	7
2.2 OPETTAJAN AUKTORITEETTI.....	8
2.2.1 Luokituksia.....	10
2.2.2 Auktoriteettisuhteen rakentuminen.....	12
2.2.3 Auktoriteetin oikeutus, etiikka ja moraalit.....	14
3 OPETTAJAN AUKTORITEETIN MUUTOS.....	16
3.1 KASVATUSKULTTUURIN MUUTOS.....	16
3.2 OPETTAJAN MUUTTUVA ROOLI YHTEISKUNNASSA.....	17
3.3 OPETTAJAN MUUTTUVA ROOLI LUOKKAHUONEESSA.....	19
4 OPETTAJA VALLANKÄYTTÄJÄNÄ.....	22
4.1 AUKTORITEETTI JA VALTA.....	22
4.2 OPETTAJAN SUHDE VALTAAN.....	23
4.3 LUOKANHALLINTA JA KURINPITO.....	25
4.4 VALLAN JA KURIN MUUTOS KOULUMAAILMASSA.....	27
4.5 AVOIN JA NIMETÖN VALTA.....	28
5 KOTI JA KOULU KASVATTAJINA.....	31
5.1 KOTI KASVATTAJANA.....	31
5.2 KOULU KASVATTAJANA.....	33
5.3 KODIN JA KOULUN YHTEISTYÖ.....	35
6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA.....	37
6.1 KVALITATIIVINEN TUTKIMUSSUUNTAUS.....	37
6.2 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE.....	38
6.3 TEEMAHAASTATTELU TUTKIMUSMENETELMÄNÄ.....	39
7 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	40
8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	42
8.1 TUTKIMUSKOHDTE.....	42
8.2 TUTKIMUSAINEISTON KERUU.....	43
8.3 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSI.....	44
9 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	47
9.1 VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ OPETTAJAN AUKTORITEETISTA.....	47
9.1.1 Ihmisten johtamista ja tilanteiden hallintaa.....	47
9.1.2 Kunnioitusta aseman kautta.....	48
9.1.3 Negatiivinen auktoriteetti – valta-aseman väärinkäyttöä.....	49
9.2 VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ OPETTAJAN AUKTORITEETIN MUODOSTUMISESTA.....	50
9.2.1 Persoona.....	51
9.2.2 Vuorovaikutus.....	52
9.2.3 Osaaminen ja asema.....	53
9.2.4 Tiukka ja oikeudenmukainen.....	54
9.3 VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ OPETTAJAN AUKTORITEETIN MUUTOKSESTA.....	56
9.3.1 Kunnioitusta pelon kautta.....	56

9.3.2 Tasavertaista neuvottelua.....	57
9.3.3 Muutosta hyvässä ja pahassa.....	59
9.4 KEINOJA LUOKANHALLINTAAN.....	61
9.4.1 Selkeät säännöt.....	62
9.4.2 Konkreettisia seurauksia.....	63
9.4.3 Positiivisuuden ja neuvottelun kautta sovintoon.....	64
9.4.4 Kurinpidolliset keinot vertailussa.....	65
9.5 KOTI JA KOULU KASVATAJINA.....	66
9.5.1 Kasvatusvastuu on aina kodilla.....	67
9.5.2 Trendinä vastuun sysääminen opettajille.....	68
9.5.3 Yhteistyö yhdistää.....	70
10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	73
11 POHDINTA.....	76
LÄHTEET.....	82

1 JOHDANTO

Tämän päivän yhteiskunta elää jatkuvassa muutoksessa, jossa myös opettajaan ja hänen auktoriteettiinsa kohdistuu erilaisia odotuksia. Kasvatustieteellisessä keskustelussa on esitetty, että opettaja on menettänyt otettaan auktoriteettina ja tätä on pidetty kovin huolestuttavana ilmiönä. Eväsoja ja Keskinen (2005, 13) näkevät opettajan vallan ja auktoriteetin muuttuvan yhteiskunnan mukana. Yhteiskunnassa sillä hetkellä vallalla olevat kasvatustieteelliset vaikutukset vaikuttavat suhtautumisessa ja asenteissa opettajan vallankäyttöä kohtaan. Usein keskusteluissa tuodaankin ilmi opettajien auktoriteetin muuttuminen ”vanhoista hyvistä ajoista” nykypäivään. Opettajan asemaan vaikuttavat merkittävästi vallalla olevat lait, joista uusimmat kurinpitoa koskevat muutokset tulivat voimaan vuonna 2003. Valinnan vapautta ja yksilöllisiä arvoja korostava postmoderni yhteiskunta asettaa kyseenalaiseksi perinteiset arvot ja auktoriteetit: myös käsitys opettajasta auktoriteettina on murentumassa (Rantala & Keskinen 2005, 121). Aihe on siis hyvin ajankohtainen ja mielenkiintoinen. Kandidaatintutkielmamme tarkastelun alla olivat luokanopettajien käsitykset auktoriteetista ja halusimme jatkaa saman mielenkiintoiseksi kokemamme aihepiirin parissa. Keskityimme tällä kertaa kuitenkin tarkastelemaan aihetta vanhempien näkökulmasta. Laadullisessa tutkimuksessa perehdyimme syvällisesti oppilaiden vanhempien käsityksiin opettajan auktoriteetista. Koemme, että aihe on myös meille itsellemme hyödyllinen tulevaisuutta ajatellen, sillä tutkimuksen kautta saamme arvokasta tietoa siitä, miten opettajan auktoriteetti koetaan kodin näkökulmasta.

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää vanhempien käsityksiä auktoriteetista sekä sen mahdollisesta muutoksesta viimeisten vuosikymmenten aikana. Haluamme myös saada tietoa siitä, miten vanhemmat näkevät kodin ja koulun kasvatustehtävän. Niin ikään pyrimme kokoamaan ajatuksia koulussa ja kodissa käytetyistä konkreettisista kurinpidollisista keinoista. Löysimme aiheeseen liittyvää lähivuosina tehtyä tutkimusta jonkin verran. Suomessa opettajan auktoriteettia on tutkinut muun muassa Elina Harjunen (2002), joka on keskittynyt tarkastelemaan erityisesti opettajan auktoriteetin muodostumista. Auktoriteetin muutosta puolestaan on tutkinut Janne Sääntti (2003; 2007) opettajien omaelämäkertojen avulla. Sitä vastoin vanhempien näkemyksiä opettajan auktoriteetista on selvittänyt Tuija Metso (2004). Lisäksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella on tehty neljä auktoriteettiin liittyvää pro gradu -tutkielmaa muutamia vuosia sitten.

Tutkimuksessa selvitämme, miten vanhemmat määrittelevät opettajan auktoriteetin käsitteen. Jokainen mieltää tämän käsitteen hieman eri tavalla, joten haluamme saada yleiskuvan siitä, miten haastateltava sen ymmärtää. Lisäksi perehdymme auktoriteetin muodostumiseen luokassa. Tarkastelemme mistä eri tekijöistä vanhemmat kokevat opettajan auktoriteetin muodostuvan. Keskitymme myös opettajan auktoriteetin tarkasteluun muutoksen näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää, koetaanko opettajien auktoriteettiaseman ylipäättään muuttuneen, ja jos muutosta nähdään tapahtuneen, niin mitä tähän johtaneita syitä nostetaan esille. Niin ikään haluamme selvittää opettajan mahdollisia konkreettisia kurinpitokeinoja. Tutkimme vanhempien mielipiteitä ja ajatuksia siitä, millaisia keinoja opettajan tulisi käyttää luokanhallinnassa. Viimeisenä tutkimuksen kohteena on opettajan ja vanhempien välinen yhteistyö, sekä kodin ja koulun roolin jakautuminen kasvatuksessa.

Tutkimuksemme on toteutettu laadullisena tapaustutkimuksena, jossa ilmiötä lähestytään fenomenografisen tutkimusotteen kautta. Tarkoituksena ei siis ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan keskittyä tutkimaan pienen joukon näkökulmaa aiheen tiimoilta. Menetelmänä käytämme teema-haastattelua, jonka kautta pyrimme luomaan mahdollisimman kattavan kuvauksen haastateltavien kokemuksista ja käsityksistä.

2 AUKTORITEETTI

2.1 Määritelmä

Auktoriteetti on jotain, jonka olemassaolo tiedostetaan, ja luultavasti jokainen tunnustaa sen tärkeän merkityksen opettajan työssä. Auktoriteetista puhuttaessa tulee kuitenkin monesti esille käsitteen epäselvyys. Ihmiset ymmärtävät auktoriteetin käsitteen eri tavoin, minkä vuoksi keskustelun merkityksestä esimerkiksi koulussa voi olla hankalaa. Tämä voi osaltaan olla yhteydessä siihen, että käsitettä auktoriteetti usein vierastetaan ja sitä pidetään negatiivisena. Auktoriteetin käsite voidaan nähdä epäsovivana nykypäivän postmoderniin maailmaan, jossa ihmisen tavoitteena on mahdollisimman suuri autonomia, sekä halu kasvaa ja kehittyä mahdollisimman itsenäisesti ja vapaasti ilman ohjaavia normeja (Lapinoja 2006, 137). Kasvatuksessa ilmenevään auktoriteettiin liittyvät ongelmat kristallisoituvat Siljanderin (2002, 86–87) mukaan usein epätasa-arvoisuuteen ja asymmetriaan kahden ihmisen välisessä suhteessa. Tässä luvussa pyrimmekin tarkastelemaan auktoriteettiin liitettyjä merkityksiä, sekä siihen usein yhdistettyjä lähikäsitteitä, ja tätä kautta tuomaan esille auktoriteetin erilaisia ulottuvuuksia.

Sanakirjamääritelmässä auktoriteetti kuvataan tavallisesti arvovallaksi sekä arvostukseksi, mutta sillä kuvataan myös arvovaltaista ja asiantuntevaa henkilöä (Nurmi, Rekiaro & Rekiaro 1998, 37). Lisäksi monissa määritelmässä tuodaan esille auktoriteetin luonne nimenomaan suhdekäsitteenä. Nuutinen (2000, 177) tarkastelee auktoriteettia suhdekäsitteenä, joka ilmaisee yleensä kahden tai useamman osapuolen välistä tilaa. Jos ihmisellä on auktoriteettia, hänellä on sitä suhteessa johonkin tai joihinkin. Myös Harjusen (2002, 19) näkemyksessä korostuu auktoriteetin näkeminen erityisesti suhteena. Hän kuvailee auktoriteettia vähintään kahden ihmisen väliseksi suhteeksi, jossa jostain syystä yhdellä on vaikutusvaltaa toiseen tai toisiin nähden, jossain tilanteessa, paikassa ja ajassa.

Sanaa auktoriteetti käytetään lähinnä kolmella eri tavalla. Ensimmäkin sanotaan, että joku on auktoriteetti. Tällä tarkoitetaan kyseisen henkilön olevan asiantuntija omalla alallaan. Henkilöllä voi myös olla jostakin asiasta niin hyvä tietämys, että hänet koetaan auktoriteetiksi. Toiseksi voidaan ajatella henkilöllä olevan auktoriteettia, mikä tarkoittaa, että toiset henkilöt ovat valmiita tottelemaan häntä tai seuraamaan hänen ohjeitaan. Kolmanneksi, henkilön sanotaan olevan auktori-

teettiasemassa, mikäli hänet on asetettu tai nimitetty asemaan, jossa hänen on tuon asemansa vuoksi oikeutettua antaa normeja. (Kirjavainen 1996, 98–99.)

Vikainen (1984, 59) kiinnittää tutkimuksessaan huomiota siihen, että kasvatuksessa keskeinen auktoriteetin eli arvovallan käsite on usein samaistettu autoritaarisuuteen. Hän näkee tämän osaltaan vaikuttavan siihen, että käsitteeseen yhdistetään helposti negatiivisiakin merkityksiä. Jyrhämän (2002, 50) mukaan yleiskielessä niitä saatetaan käyttää synonyymisesti, mutta kasvatuksen piirissä ne on tavallista erottaa käsitteellisesti toisistaan. Autoritaarinen tarkoittaa määräilevää ja komentavaa ihmistä, joka ei ole välttämättä ansainnut arvovaltaansa toisten silmissä. Autoritaarisuus perustuu tällöin yleensä henkilön asemaan eikä hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa. Vikaisen (1984, 3) mukaan autoritaarisuudella tarkoitetaan valta-aseman väärinkäyttöä. Autoritaarisuus voi olla myös yhden henkilön ratkaisuvallasta riippuvaa, määräävää ja komentavaa kasvatusta (Nurmi ym. 1998, 39). Baumrind tarkastelee kasvatuksen kolmea erilaista tapaa. Autoritaarisessa kasvatuksessa lapsen kohdistuu voimakas kontrolli, jolloin lapsen tulee noudattaa aikuisen käskyjä ja ohjeita kyselemättä. Auktoritatiivinen kasvatustyyppi puolestaan perustuu aikuisen luontaiseen auktoriteettiin, jossa kasvatustyyppi on enemmänkin kannustava kuin rankaiseva. Kyseisessä mallissa korostuu lapsikeskeisyys, sen kuitenkään olematta lapsijohtoista. Sallivassa kasvatuksessa puolestaan aikuisen roolia kuvataan enemmänkin vastuulliseksi kuin vaativaksi. (Baumrind 1991, 62.)

On siis tärkeää erottaa käsitteet autoritaarisuus, auktoritaarisuus ja auktoriteetti niiden erilaisen merkityksen vuoksi. Esimerkiksi opettajan auktoriteetista puhuttaessa muuttuu keskustelun luonne täysin riippuen siitä, puhutaanko autoritaarisuudesta vai auktoriteetista. Tässä tutkielmassa käytämme käsitettä auktoriteetti suomalaisperäisen arvovalta-käsitteen sijaan, sillä edellistä käytetään yleisesti kasvatustieteessä.

2.2 Opettajan auktoriteetti

Edellä olemme tarkastelleet auktoriteettia yleisemmällä tasolla ja tuoneet esille auktoriteetin käsitteen sisältöä. Seuraavassa keskitymme nimenomaan opettajan auktoriteetin tarkasteluun. Pohdimme teorioiden valossa auktoriteetin ja kasvatuksen suhdetta toisiinsa, ja erityisesti sitä, miten opettajan auktoriteettia voidaan tarkastella kasvattajan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Koulumaailmassa opettaja on tietynlainen auktoriteetti ohjatessaan ja valvoessaan toimintaa. Auktoriteettiasema antaa opettajalle myös oikeuden asettaa sääntöjä ja käytänteitä, joita turvallinen luokan ilmapiiri vaatii. Saloviita (2007, 47) näkee opettajan auktoriteetin olevan pohjimmiltaan

sitä, että opettaja saa oppilaat toimimaan ohjeidensa mukaisesti. Kun oppilaat suostuvat toimimaan ohjauksen mukaan, on opettajalla auktoriteettia oppilaisiinsa. Myös Haavio (1954) kuvailee opettajan auktoriteettia samaan tapaan:

”Thanteellinen on opettaja, jonka auktoriteetti oppilaiden keskuudessa on niin suuri, ettei hänen tarvitse kuria varsinaisesti 'pitää', vaan se pysyy itsestään, ja häiriöt rangaistuksineen ovat harvinaisia poikkeuksia” (Haavio 1954, 36).

Haavio (1954, 28) määrittelee opettajan auktoriteetin luokkaan säteilevänä henkisenä voimana, jonka avulla on mahdollista johtaa oppilaita ulkoisesti ja sisäisesti. Harjunen (2002, 32–33) huomauttaa, että opettajan auktoriteetista puhuminen pohjautuu monesti traditioon, jossa opettaja seisoo luokan edessä ja kertoo yksiselitteisesti, miten toimitaan. Tällöin puhe ja hyväksyntä kulkevat yhden henkilön kautta. Auktoriteetti on edelleen tänä päivänä tarpeellinen, mutta hieman erilaisessa merkityksessä kuin ennen. Nykyään korostetaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta, ei pelkästään opettajajohtoista opetustilannetta. Merin (1998, 47) näkemyksen mukaan pedagogisella auktoriteetilla tarkoitetaan nimenomaan opettajan ja oppilaan välistä varsinaisen vallankäytön ulkopuolista auktoriteettisuhdetta. Pedagogista auktoriteettia ei ole ilman ihmisiä, eli opettajan ja oppilaan välille syntyy pedagoginen auktoriteettisuhte vasta, kun henkilöt oikeasti tapaavat toisensa.

Myös Puolimatka (1999, 233) mieltää auktoriteetin Bochenskiin (1974) viitaten nimenomaan suhteena. Kyse on kolmipaikkaisesta suhteesta, jossa auktoriteetin haltija, sille alistettu henkilö tai henkilöt, ja asiaankuuluva alue ovat vuorovaikutuksessa. Taustalla voidaan nähdä ajatus siitä, että opettajalla on aina tietynlainen yhteiskunnallinen auktoriteettiasema suhteessa oppilaaseen, mutta pedagogista auktoriteettia ei sanan varsinaisessa merkityksessä ole vielä olemassa. Pedagogisen auktoriteetin pohjana on opettajan eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen ote työhönsä. Vikainen (1984, 61) painottaa, että pedagogisessa auktoriteetissa ylemmäksi osapuoleksi tunnustettu rohkaisee ja auttaa alempaa osapuolta itse suoriutumaan tehtävistä ja saamaan onnistumisen kokemuksia. Kyseessä ei siis tällöin ole riippuvuussuhteen voimistuminen, vaan vaikutettavan oman vastuuntunnon vahvistuminen.

Puolimatka (1997, 273, 306) nostaa esiin näkökulman demokraattisesta yhteiskunnasta. Hänen mukaansa rationaalinen suhtautuminen yhteisön auktoriteetteihin on osa demokraattista kasvatusta. Demokratia on yhteiskunnallinen järjestelmä, joka pakottamisen sijaan perustuu kansanvaltaan sekä yhteiskunnan jäsenten suostumukseen. Kansalaisten hyväksynnällä luodaan auktoriteetin omaavia rooleja, joiden avulla kyetään hoitamaan yhteisiä asioita. Vaikka nyky-yhteiskunnassa painotetaan kansalaisten yksilöllisyyttä ja itsemääräämisoikeutta, ei auktoriteettien tarpeellisuuden

ymmärtäminen estä lasten itsenäistymistä. Autonomiaan kasvattaminen ei siis merkitse auktoriteeteista vapaata kasvatusta. Mikäli kouluissa ja vastaavissa kasvatuksellisissa instituutioissa toimitaisiin ilman auktoriteetteja, ei oppilaille kehittyisi demokraattisessa yhteiskunnassa tarvittavia valmiuksia. Lasten on opittava toimimaan tavalla, joka mahdollistaa yhteistyön ja kanssakäymisen muiden kanssa – omat mieltymykset ja yksityiset käsitykset on kyettävä siirtää tarvittaessa syrjään.

Opettajan auktoriteettia ei tulisi nähdä yksiulotteisena ilmiönä, vaan ottaa huomioon myös se, että opettaja voi oppia oppilailta uutta tai oppilas voi osata selittää jonkin asian opettajaa konkreettisemmin. Opettamisen ja oppimisen hetket eivät siis ole aina helposti erotettavissa toisistaan. Tämän pohjalta ei auktoriteettiakaan voi kiinnittää ainoastaan yhteen ihmiseen, koska auktoriteetti on sillä, jolla on jossakin tilanteessa eniten annettavaa toisille. (Burbules 1995, 37.) Myös Nuutinen (2000, 177) näkee opettajalla olevan auktoriteettia vaihtelevasti suhteessa oppilaisiin. Opettajien asemaan auktoriteetteina vaikuttavat heitä ympäröivien valtasuhteiden toiminta sekä valtasuhteen toisen osapuolen kyvykkyys ja toimintapyrkimykset. Lisäksi Harjunen (2002, 464) huomauttaa, että esimerkiksi karismaattinen oppilas voi hallita luokkaa tai oppilas voi tietää joistakin asioista opettajaa ja muita oppilaita enemmän. Mielestämme auktoriteetin tarkastelu tästä näkökulmasta painottaa entisestään auktoriteetin näkemistä opettajan ja oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena ja suhteena.

2.2.1 Luokituksia

Auktoriteetista puhuttaessa voidaan sitä luokitella ja tarkastella eri näkökulmista käsin. Haavio (1954, 27–36) määrittelee opettajan auktoriteetilla tarkoitettavan kunnioitettua henkilöä, jonka mielipiteet vaikuttavat monella tapaa oppilaiden elämään. Tällaisella opettajalla voidaankin sanoa olevan luontaista vaikutusvaltaa oppilaisiinsa. Haavio jaottelee auktoriteetin viralliseen ja persoonalliseen auktoriteettiin. Virallisen auktoriteetin kunnioitus perustuu asemaan, kun taas opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ovat yhteydessä persoonalliseen auktoriteettiin.

Sosiologian klassikko Max Weber (1978, 215) on tutkinut auktoriteettia ja erottanut siinä kolme eri muotoa. Auktoriteetti voidaan jakaa rationaaliseen, traditionaaliseen ja karismaattiseen auktoriteettiin. Rationaalinen auktoriteetti perustuu yhteisön lakeihin ja sääntöihin, eli vallitsevaan lainsäädäntöön, minkä vuoksi sitä pidetään oikeutettuna. Rationaalista auktoriteettia voidaan kuvata perustana, jonka pohjalle sosiaalinen toiminta on säännelty tavoiteltaessa rationaalisesti yhteisöllisiä päämääriä. Traditionaalisen auktoriteetin taustalla nähdään toimivan yhteisön perinteet. Ihmiset ovat kuuliaisia, koska ovat tottuneet vallitsevaan järjestelmään ja tämän takia pitävät sitä oikeutettuna. Kolmantena auktoriteetin tyyppinä Weber mainitsee karismaattisen auktoriteetin, jossa le-

gitimiteetti perustuu johtajan henkilökohtaisiin, poikkeuksellisiin ja harvinaisiin ominaisuuksiinsa. Spady ja Mitchell (1979, 104–106) lainaavat Weberin jaottelua, mutta erottavat asiantuntemusauktoriteetin neljänneksi itsenäiseksi lajikseen. Edellä mainittujen neljän muodon voidaan nähdä olevan auktoriteetin perusta.

Saloviidan (2007, 53) mukaan traditionaaliseen auktoriteettiin nojaava opettaja käyttäytyy ja pukeutuukin opettajamaisesti, jolloin kunnioitus ja muodollinen arvovalta syntyvät kulttuuristen tapojen ansiosta. Horppu (1993, 2) liittää traditionaaliseen auktoriteettiin kuuluvan myös tärkeänä osana perimmäisten arvojen ymmärtämisen ja molemminpuolisen arvostuksen. Hänen mukaansa laillisen ja traditionaalisen auktoriteetin voidaan nähdä kuuluvan viralliseen auktoriteettiin, jossa viran mukanaan tuoma auktoriteetti siirtyy virassa olevaan henkilöön. Karismaattinen ja asiantuntemusauktoriteetti edustavat puolestaan persoonallista auktoriteettia, jossa auktoriteetin asemaan vaikuttavat oleellisesti hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa (Horppu 1993, 1; Vikainen 1984, 41, 43). Asiantuntija-auktoriteetti perustuvan siihen, että opettaja on taitava omalla alallaan ja on oppilaille näin hyödyksi opinnoissaan, kun taas karismaattinen opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaistaan (Saloviita 2007, 54–55).

Edellä esiteltyä Weberiin (1978) pohjautuvaa luokittelua voidaan soveltaa hyvin myös tutkimuksemme aiheeseen eli opettajan auktoriteettiin. Luokituksista puhuttaessa on syytä kuitenkin olla kriittinen. Vikaisen (1984, 8–9) mukaan on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että eri auktoriteetin lajit eivät luultavasti esiinny puhtaasti yksittäisinä, vaan luokittelua leimaa päällekkäisyys. Luokituksen piirteet voivat myös muuttua ajan mukana. Laillisen tai traditionaalisen auktoriteetin kantaja voi saada ajan kuluessa karismaattisen auktoriteetin piirteitä. Lisäksi on mahdollista, ettei opettajan ja oppilaan välille synny minkäänlaista auktoriteettisuhdetta. Mielestämme tulee myös kiinnittää huomiota siihen, että kaikenlainen pakottaminen on karsittu Weberin (1978) luokituksessa pois opettajan ja oppilaan väliltä, riippumatta siitä millä auktoriteetin alueella toimitaan. Tällainen malli on kasvatuksen näkökulmasta toisaalta ihanteellinen, mutta voidaan olla eri mieltä siitä, vastaako se oikeasti koulun todellisuutta. Samaa teemaa lähestyy myös Horppu (1993, 3), jonka mukaan opettajat käyttävät edellä esitettyjen auktoriteetin muotojen lisäksi runsaasti palkitsemis- ja rankaisovaltaa. Näiden keinojen käyttämistä on kuitenkin kritisoitu laajasti siitä, että ne eivät edistä oppilasryhmän suotuisaa vuorovaikutusta.

Saloviita (2007, 51–52) ottaa tarkastelussaan huomioon myös pakkovaltaan perustuvan auktoriteetin. Pakkovaltaan turvautuvan opettajan tunneilla järjestyshäiriöt ovat harvinaisia, mutta ilmapiiri on pelokas. Ryhmänhallinta tapahtuu rangaistusten ja palkkioiden kautta. Pakkovalta voidaan yhdistää jo aiemmin mainittuun autoritaarisuuteen, jossa Harjusen (2002, 112, 297) mukaan korostuvat käskyvalta, hallitseminen ja määrääminen. Siinä pyritään kontrolloimaan lapsen käsi-

tyksiä ja asenteita mukauttaen lapsen tahto kasvattajan tahtoon perusteluitta. Perustana on tällöin vanhemman valta. Opettajan työssä tämä tarkoittaa usein sääntöjen sekä sisällön korostumista.

Tässä osiossa olemme esitelleet erilaisia luokituksia, joiden kautta opettajan auktoriteettia voidaan tarkastella. Edellä esiteltyt auktoriteetin muodot ovat käytettävissä jokaisella opettajalla. Saloviita (2007, 56) näkee jokaisen opettajan soveltavan niitä kokemuksensa, osaamisensa ja omien arvojensa mukaan. Lopulliseen koostumukseen vaikuttavat esimerkiksi myös oppilaiden ominaisuudet. Kuten jo aikaisemmin totesimme, ei opettajan auktoriteetin muotoja tule nähdä yksilotteisina, vaan ne ilmenevät osittain päällekkäisinä, ajan myötä muuttuvina ja tilannesidonnaisina.

2.2.2 Auktoriteettisuhteen rakentuminen

Auktoriteettiaseman saavuttamista luokassa on hyvin vaikea opettaa nuorelle aloittelevalle opettajalle. Auktoriteetissa ei välttämättä ole kyse fyysisistä ominaisuuksista, vaan sen syntyyn vaikuttavat monet tekijät. Niin ikään siis pienikokoisella ja hiljaisellakin opettajalla voi olla vahva auktoriteetti, lämpimät välit oppilaisiin ja suuri karisma. Aiemmin jo esitettyihin luokituksiin viitaten voidaan ajatella, että opettaja ansaitsee auktoriteettinsa muun muassa asemansa kautta, tiedoillaan, taidoillaan sekä persoonallaan. Myöskään kouluyhteisön merkitystä auktoriteetin rakentumisessa ei tule jättää huomiotta. Harjunen (2002, 468–469) tuo esille hyvinvoivan kouluyhteisön merkityksen auktoriteetin muodostumiselle. Tarvitaan selkeä ja jäsentynyt toimintakulttuuri, mikä mahdollistaa opettajan työhön ja asemaan kuuluvan auktoriteetin muodostumisen. Seuraavassa pyrimme tuomaan esille lisää näkökulmia liittyen auktoriteettisuhteen muodostumiseen. Keskitymme erityisesti tekijöihin, jotka liittyvät opettajan sisäisiin ominaisuuksiin, eivätkä esimerkiksi yhteiskunnallisiin tai kulttuurisiin tekijöihin, joita tarkastelemme myöhemmin tässä tutkielmassa.

Henkilöllä, joka on virallisesti asetettu auktoriteettiasemaan, ei välttämättä ole auktoriteettia alaiensa parissa. Opettajan auktoriteetti oppilaiden keskuudessa ei siis ole itsestänselvyys, vaikka hän on virallisesti auktoriteettiasemassa. Henkilökohtaisen vallan edellytyksenä on tällöin oppilaiden vapaa tahto ja halu. (Vikainen 1984, 43.) Lapsella onkin oikeus valita, suostuuko hän kasvattajan auktoriteetin alaisuuteen. Kasvattajan auktoriteetti syntyy, jos lapsi suostuu tähän vapaaehtoisesti. (Ojakangas 2001, 61.) Näin ollen auktoriteetti ja vapaus voidaan nähdä toistensa edellytyksinä.

Burbules (1995, 36) näkee opettajan auktoriteetin koostuvan muun muassa tietopohjasta, kokemuksesta ja asiantuntijuudesta, vaikkakaan auktoriteetti ei saisi perustua ainoastaan näihin. Ennen kaikkea auktoriteetti rakentuukin opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta, johon liittyy välittä-

minen, luottamus, kunnioitus sekä arvostus. Niin ikään Harjunen (2007, 81) toteaa, että pedagogisen auktoriteettisuhteen pohjalla ovat omat ja opetussuunnitelman arvot, henkilökohtainen moraalinen ja ammattietiikka sekä ammattitaito. Käytännössä auktoriteettisuhte rakentuu kuitenkin läsnäoloa, luottamusta, vastuuta, arvostusta sekä kunnioitusta henkivässä luokkatilanteen vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutuksen merkitystä painottaa Harjusen tapaan myös Burbules (1995, 38), jonka mukaan auktoriteetti kasvaa jatkuvasta kommunikatiivisesta vuorovaikutuksesta. Siinä kunnioitetaan kuuntelijaa sekä puhujaa, mutta myös hyväksytään konkretisoimatta tietojen, taitojen ja kokemusten erot.

Edellä mainitun luottamuksen merkitystä pedagogisen auktoriteettisuhteen syntymisessä korostaa niin ikään Meri (1998, 47). Hänen mukaansa pedagoginen auktoriteetti ei synny ainoastaan oppilaiden luottamuksesta opettajaan, vaan tärkeää on myös, että opettaja kykenee luottamaan oppilaisiin ja voi tätä kautta antaa heille vastuuta omasta työskentelystään. Vastuunantaminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja ei olisi oppilaiden tukena koko ajan. Pedagogisen auktoriteetin ansainnut opettaja saa oppilaansa tuntemaan läheisyyttä, itsearvostusta sekä turvallisuutta. Kyse on siis vastavuoroisesta luottamuksesta, jonka pohjalta auktoriteetti rakentuu.

Harjunen (2002, 33) korostaa erityisesti opettajan persoonallista panosta auktoriteettisuhteen luomisessa. Tutkimusten mukaan auktoriteetti nähdään viime kädessä syvästi persoonallisena, henkilökohtaisena asiana – tapana olla. Jokaisella opettajalla on oma luonteensa, näkemyksensä oppimisesta ja opettamisesta, mutta myös oma kouluympäristönsä ja asemansa koulussa, mikä kaikki heijastuu hänen tapansa olla ja opettaa. Vikaisen (1984, 43–44) mukaan auktoriteetista puhuttaessa esille nousevat opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, jolloin näytetään oppilaille se ihminen, joka opettajan maskin takana oikeasti on.

Suurin osa uusimmista tutkimuksista perustuu ajatukseen siitä, että auktoriteettiasema tulee ansaita alaisilta, ja sen täytyy perustua myös täysin vapaaehtoisuuteen. Tämän seurauksena onkin mahdotonta olla auktoriteetti vain omasta tahdostaan. (Eväsoja & Keskinen 2005, 16.) Ainoastaan annettu asema, ammattitaito tai henkilökohtaiset ominaisuudet eivät siis takaa auktoriteettiasemaa, vaan se tulisi ennen kaikkea ansaita oman toiminnan kautta. Tämä tuo mielestämme mielenkiintoisen uuden näkökulman jo esittelemäämme Weberin luokitteluun, jossa auktoriteettia tarkasteltiin henkilössä itsessään olevien ominaisuuksien kautta, eikä itse toiminnan näkökulmasta. Opettajan tulee siis rakentaa luottamus tietoisesti oppilaisiin. Seuraavassa osiossa tarkastelemme kasvatukseen, auktoriteettiin ja vallankäyttöön liittyvää problematiikkaa – mihin auktoriteettia oikein tarvitaan ja millä perusteilla oikeutamme sen?

2.2.3 Auktoriteetin oikeutus, etiikka ja moraali

Opettaja ei ole työssään yksin, vaan hänellä on ympärillään lapsia, jotka ovat läsnä tunteineen, tahoineen ja ajatuksineen. Koulun arki on yhdessä tekemistä ja ajattelemista, jossa opettaja toimii työn organisoijana ja ohjaajana. (Harjunen 2002, 324.) Kuten jo aiemminkin on tullut ilmi, opettaja on työssään tavalla tai toisella vallankäyttäjä, jolla on suuri vastuu kasvattaa ja opettaa oppilaita. Jotta tämä onnistuisi, opettajan tulee olla ryhmässä johtaja ja oppilaiden tulee suostua johdettavaksi. Auktoriteettia ja sen oikeutusta luokassa ja opettajan työssä voidaankin perustella monin eri tavoin. Kun puhutaan opettajan auktoriteetista, näyttäytyy se usein itsestäänselvyytensä ja asiana, joka yhdistetään hyvään opettajaan. Näemme tärkeäksi sen, että auktoriteetin merkitys voidaan perustella, sillä mielestämme vallankäyttö kasvatuksessa ei ole itsestäänselvyys. Vaikka auktoriteetin ilmiö on kasvatuksessa ja opetuksessa varsin tavanomainen, herättää se usein hyvin vastakkaisia ja ristiriitaisiakin näkemyksiä.

Meri (1998, 37) tuo esille kaksi hyvin erilaista näkemystä auktoriteetista. Yhden näkemyksen mukaan auktoriteetti nähdään oppilaiden edun mukaisena, kun taas toinen näkemys puolestaan uskoo auktoriteetin olevan jotain, joka ei kuulu opetustilanteeseen. Puolimatka (1997, 253, 272–273) tarkastelee auktoriteetin myönteisiä piirteitä. Hänen mukaansa toiminta suurissa ryhmissä edellyttää auktoriteetin avulla tapahtuvaa toiminnan koordinoimista. Vaikka kasvatuksen keskeisiä voimavaroja ovatkin lapsen uteliaisuus sekä omaehtoinen oppiminen, tarvitsee lapsi kuitenkin ohjausta. Tämän näkemyksen mukaan auktoriteetin kautta tapahtuva ohjaus ei loukkaa lasten omaehtoisuutta. Puolimatkan näkemys auktoriteetista perustuu sen tarkoituksenmukaisuuteen, jolloin opettajan käyttämä auktoriteetti voidaan perustella rationaalisesti.

Auktoriteetilla voidaan nähdä olevan myös muita merkittäviä kasvatuksellisia tehtäviä. Sillä on tärkeä rooli muun muassa yhteiskuntaan sosiaalistajana ja yhteisten normien oppimisessa. Kasvatuksessa käytettävää auktoriteettia voidaan perustella muun muassa lapsen kyvyttömyydellä huolehtia vielä itsestään. Myös koulun tehtävänä on valmistella ja tukea oppilaiden kasvua kohti aikuisuutta. Lisäksi katsotaan, että yhteiskunnallista valtaa on tarve hajauttaa pienempiin institutioihin. Kolmantena huomiona voidaan mainita yleisen yhteistyön tarve. Tärkeää on muistaa, ettei kasvattajan auktoriteetti estä lapsen itsenäistymistä, vaan kasvattaa häntä kohti demokraattista yhteiskuntaa. (Eväsoja & Keskinen 2005, 19–20.)

Auktoriteetin oikeuttamisen perusteina voidaan nähdä myös moraalisen hyvän ja pahan tiedon välittäminen sekä yhteiskunnallisten ja moraalisten velvollisuuksien toteutumisen valvonta. Kyse on siis pyrkimyksestä yhteiseen hyvään. Edellisten lisäksi auktoriteetin nähdään olevan tarpeellinen myös jo mainitussa yhteistyön organisoinnissa ja johtamisessa. (Kirjavainen 1996, 97.)

Opiskelutilanteeseen liittyy paljon erilaisia rutiineja, käytäntöjä ja yhteisiä pelisääntöjä eli tietynlaisia toiminnallisia käytänteitä, joita opettaja tavalla tai toisella johtaa ja ohjaa. Näin ollen yksi opettajan auktoriteetin tärkeimmistä tehtävistä voidaan katsoa olevan opetuksen mahdollistaminen ja sitä kautta oppilaan oppiminen ja kehittyminen moraaliseksi yhteiskunnan jäseneksi.

Auktoriteetin vastakohtina nähdään usein vapaus, yksilön autonomia ja demokratia. Nämä sanat eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia, vaan terveen ja toimivan auktoriteetin tärkeitä osasia. Auktoriteetin vahingollisuutta onkin perusteltu muun muassa juuri sillä, että se loukkaa lasten luontaista vapautta. Tämä väite perustuu kuitenkin auktoriteetin ja pakkovallan käsitteiden sekoittumiseen. Kun auktoriteetti on rationaalisesti perusteltavissa ja lapsi ymmärtää, miksi auktoriteetin antamia ohjeita kannattaa noudattaa, ei tällainen ymmärrykseen perustuva toiminta ole ristiriidassa lapsen vapauden kanssa. (Puolimatka 1997, 253.) Kasvatuksellista auktoriteettia käytetään Puolimatkan (1999, 256–257) mukaan oikein silloin, kun sen avulla edistetään lapsen kasvatusta siten, että hän tulee ajan mittaan riippumattomaksi kasvattajan auktoriteetista. Tämän vuoksi on väärin muokata lapsen mielipiteitä tai asenteita niin, että ne vahvistavat lapsen riippuvaisuutta kasvattajasta.

Koulun opetus ei voi olla ainoastaan tiedon siirtämistä oppilaille, vaan sillä nähdään olevan selkeästi laajemmat yksilölliset ja yhteisölliset tavoitteet. Opetuksen perimmäisenä tehtävänä on kasvattaa lasta vastuunkantamiseen sekä myös antaa valmiuksia yhteiskunnan jäsenenä toimimiseen. Eettinen toiminta ei ole koulussa vain ristiriitatilanteiden ratkaisua. Arjessa etiikka toteutuu niin oppitunneilla, välitunneilla kuin koulussa vallitsevassa toimintakulttuurissakin. (Niemi 2002, 126–127.)

3 OPETTAJAN AUKTORITEETIN MUUTOS

3.1 *Kasvatuskulttuurin muutos*

Yhteiskunnassa vallitsevan kasvatuskulttuurin mahdolliset muutokset tapahtuvat yleensä pitkän ajanjakson aikana. Siitä huolimatta Suomen kasvatuskulttuuri on kokenut historian kuluessa suuria uudistuksia. Muun muassa erilaiset arvonäkökulmat, yhteisöllisyyden muutos, globaali maailman-katsomus, sekä markkinatalouden nousu keskiöön yhteiskunnallisessa ajattelussa ovat muokanneet kulttuuriamme ja arvojärjestyksiämme erilaisiksi. Sitä kautta kasvatusihanteet ovat muuttuneet. Tässä luvussa käsittelemme kasvatuskäsitysten ja yleisten kasvatuskäytänteiden muutosta Suomen historiassa.

Useissa lähteissä tuodaan esiin kasvatuksen muuttuneet arvot ja käytänteet. Muutosvertailussa ovat usein sotien aikainen ja sen jälkeen vallinnut kasvatuskäytäntö sekä nykyinen postmoderni kasvatustutkimusnäkökulma. Yleisesti ottaen todetaan, että Suomessa on siirrytty tiukasta, vahvasta ja epäroimättömästä kasvatuskulttuurista luovaan, epäroivään ja demokraattiseen kasvatuskulttuuriin (Luukkainen 2005, 76). Sántin (2007, 226, 231) tekemän elämäkertatutkimuksen valossa esiin nousi opettajien näkemyksiä siitä, kuinka sotien jälkeistä sukupolvea yhdisti yleinen usko ja kunnioitus vanhempaa ihmistä sekä auktoriteettia kohtaan, oli hän sitten huoltaja, opettaja tai muu aikuinen. Lisäksi kasvatuksessa korostettiin ahkeruutta, tarkkaavaisuutta, siisteyttä, nöyryyttä ja opiskelua. 1990-luvun alun jälkeen opettajat huomasivat selkeää muutosta lasten ja nuorten käyttäytymisessä ja arvomaailmassa. Katseet kääntyivät oppilaiden vanhempien suuntaan ja heitä kritisoitiin liian sallivasta kasvatuskulttuurista.

Niin ikään ihmisten välinen kommunikointi ja suhteet ovat muuttuneet selkeästi hauraammiksi. Yhteiset, kyseenalaistamattomat arvot ja me-henkinen kasvattamisen kulttuuri ovat murenuneet, minkä on todettu kasvattavan ihmisissä suurta epävarmuutta itsestä ja omista tekemisistään, oikeasta ja väärästä, sekä ennen kaikkea siitä, missä kulkee hyväksyttävän ja kielletyn toiminnan raja. Nämä yhteiskunnan suuret kulttuuriset muutokset erityisesti kasvatuksessa ja arvonäkökulmissa ovat saaneet kasvattajien auktoriteettiaseman osittain murenemaan. (Luukkainen 2005, 76).

Yleinen kasvatuksen ja koulutuksen suunta suomalaisessa yhteiskunnassa on siis suhteellisen selkeä. Pyritään irti auktoriteettien ylläpitämisestä sanktioivista kasvatustilanteista, joissa koetaan, et-

tei yksilölle jää sananvaltaa omien mielipiteiden ja arvonnäkökulmien muodostumiseen. Sitä vastoin kannatetaan vapaata, luovaa ja yksilöllistä kasvatuskulttuuria, jota globaalin nykymailman nähdään kaipaavan. Työmarkkinoilla annetaan niin ikään arvoa innovatiivisille ja joustaville osaajille. Aiemmat hyveet kuten työntekijöiden samankaltaisuus ja kuuliaisuus eivät ole työelämässä enää valtteja. (Helakorpi 1996, 35.) Usein puhutaan, että elämme ikään kuin murroksen aikaa. Toisaalta herää ajatus siitä, tuleeko muutos pysähtymään vai olemmeko jatkuvassa muutoksen kierteessä, johon meidän vain tulee sopeutua. Yhä edelleen on olemassa ihmisiä, jotka arvostavat yhteisöllisyyttä ja ”vanhoja hyviä aikoja”, kun taas toisaalla pyritään yksilöllisyyteen ja vapaaseen luovuuteen. Tottahan on, että yhteiskunta, maailma ja kasvatuskulttuurit muuttuvat. Meidän tulee kyetä vastaamaan näihin muutoksiin ja tuleviin tarpeisiin valmistamalla lapsia ja nuoria kohtaamaan nyky-maailma. Pohtiessamme näitä asioita, pintaan nousee ajatus kultaisen keskitien löytämisestä. Missä kulkee raja vanhanajan kuuliaisuuden ja nykyajan yksilöllisten arvojen ja luovuuden välillä?

Nykykoulujen ongelmana ovat niihin kohdistuvat asenteet ja arvostelut. Kouluja pidetään tehottomina ja arvokasvatuksesta ei juurikaan enää edes puhuta. Lapset ja nuoret saavat elämässään kaiken liian valmiina, eivätkä he opi arvostamaan työntekoa eivätkä sitä kautta kantamaan vastuuta tekemisistään. (Syrjäläinen 1998, 28.) Sántin (2007, 228) tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat itsensä jossain määrin avuttomiksi ja toivoivat vanhemmilta apua koulumyönteisyyden ja vastuullisen kasvatuskäytännön luomisessa.

3.2 Opettajan muuttuva rooli yhteiskunnassa

Opettaja on aina kantanut ammattinsa puolesta tietynlaista viittaa harteillaan. Vaikka yhteiskunta, odotukset ja tarpeet ovat muuttuneet aikojen saatossa vastaamaan sen hetken olosuhteita, on opettaja säilyttänyt suhteellisen kunnioitetun aseman suomalaisessa yhteiskunnassa. Tässä luvussa perehdymme siihen, millaisena opettajan rooli on nähty yhteiskunnassamme eri vuosikymmeninä.

Kansakoulujen alkua ajoilta aina 1960-luvulle asti opettajalla on ollut erittäin merkittävä rooli yhteiskunnassa. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia ja sivistyneitä kansalaisia toimimalla esimerkkinä ja mallikansalaisena kyläyhteisössä. Opettajan korkea asema ja arvostus perustuivat hänen tiedolliseen ylivoimaisuuteensa muihin kansalaisiin nähden. (Rantala 2008, 23.) Sotien jälkeinen opettaja oli koulutuksellisen ylivoimaisuutensa lisäksi kysytty persoona koululaitoksen ulkopuolella, sillä hänen monitaituruutensa ja joustavuutensa olivat ominaisuuksia, joita koko kylä katsoi ihailen (Sántti 2003, 179). Välijärvi (2006, 14–15) kuvaa mielestämme napakasti opettajan roolia sanoessaan, että opettaja oli kylän henkinen ja sivistyksellinen suunnannäyttäjä, jonka tehtävänä oli sosiaalisten suhteiden vahvistaminen ja koko yhteisön kehittäminen. Opettaja oli usein myös

viestinviejä kaukana toisistaan sijaitsevien kylien välillä. Nämä kaikki tehtävät ja ominaisuudet saivat aikaan sen, että opettajan auktoriteettiasema oli koko yhteiskunnassa hyvin merkittävä.

Koulumaailmassa tapahtui suuria muutoksia 1970-luvulla, kun peruskoulu-uudistusta lähdettiin viemään eteenpäin. Tällöin vaatimukset opettajan mallikansalaisuudesta ja roolista kyläyhteisön suunnannäyttäjänä hiljalleen hälvienivät. Opettajan tehtävät liittyivät nyt pääasiallisesti vain koulumaailmaan ja oppisisältöjen hallintaan. 1980-luvulla opettajan autonominen asema heikkeni entisestään, kun kouluhallinto ja kuntien opetusvirastot kirjasivat strukturoidut ohjeet ja päämäärät, joita opettajien tuli työssään noudattaa. Näin ollen opettajista tuli virkamiehiä, jotka toteuttivat teknisesti ylhäältä tulleita määräyksiä. Opettajan työssä asiantuntijarooli alkoi saada siis enemmän painoarvoa, kun taas arvokasvatus menetti merkitystään. (Rantala 2008, 23.)

Lähdekirjallisuutta selatessa huomasimme, että ajatukset opettajan työstä nykypäivänä jakavat mielipiteitä. Toisaalta opettajan ammattia ei nähdä arvostettavan enää juuri lainkaan ja opettajan toimintaa kritisoidaan kovin ottein. Rantalan (2008, 28) mukaan kuitenkin yhä enenevässä määrin toivottaisiin vanhanaikaisen opettaja-auktoriteetin palauttamista yhteiskuntaan. Perusteluelementtina pidetään sitä, että vanhempien kasvatusnäkemys on pirstoutunut, eikä selkeitä, yhtenäisiä kasvatusnäkemystyyppejä enää ole. Opettajien toivotaan siis korostavan enemmän eettistä kasvatuspuolta tietotaidon ja yhteiskuntakasvatuksen lisäksi. Opettajat itse pitävät tilannetta kuitenkin hyvin vaikeana, sillä he kokevat liiallisen moraalisen kasvattamisen ja valvonnan puuttumisena kotien autonomiaa.

Vaikka opettajan rooli ja tehtävä on muuttunut historian saatossa, koemme opettajan ammatin olevan edelleen arvostettu. Kenties kansakouluajoien opettajan arvostettu tietotaito ja kansan sivistäjän rooli on olemassa jossain määrin edelleen yhteiskunnassamme. Edelleen osalla ihmisistä on käsitys, jonka mukaan opettaja tietää ja hallitsee kaikesta kaiken. Käsityshän sinänsä ei pidä enää paikkaansa ja on harhaanjohtava, sillä nyky maailman tietomäärä ja viestintä ovat aivan eri luokkaa kuin muutamia vuosikymmeniä sitten. Sääntti (2003, 182) ilmaisee asian hyvin mainitessaan, että ”opettaja on tavallaan menettänyt tiedonvälityksen monopolin”. Ennen median vallankumousta ja tietoyhteiskunnan nousua elettiin aikaa, jolloin kaikki tieto oli merkittävää ja tietäminen itsessään jo arvostettua. Tiedon sisällöllä tai käyttökelpoisuudella ei sinänsä ollut suurta merkitystä. Nykyään informaatiota on maailmassa kuitenkin jo niin paljon, ettei sen hallitseminen ole enää mahdollista. Lisäksi tieto on helposti kaikkien saatavilla television, lehtien ja internetin välityksellä. Tämä on heikentänyt opettajan auktoriteettiasemaa, joka on alunperin saanut merkityksensä opettajan henkilökohtaisesta osaamisesta ja tietämyksestä. Koska opettajan hallitsema tieto alkoi levitä koko kansan saataville, täytyi ammattiryhmälle kehittää uusi asiantuntijatehtävä. Peruskoulumuutoksen myötä opettajasta tulikin kasvatusalan ammattilainen ja opetusmenetelmien hallitsija.

Säntin (2007, 242) tutkimuksessa haastatellut opettajat kokivat ammattiin liittyvät muutokset osittain negatiivisina ja heidän mielestään ammatin arvostus oli vuosien varrella selkeästi laskenut. Muun muassa julkinen kritisointi, vanhempien ja oppilaiden käyttäytyminen sekä koulujen taloudellisen avun väheneminen olivat opettajien mielestä osoitus siitä, että heidän ammattitaitoaan ja panostustaan lapsiin ja nuoriin ei enää arvostettu. Jo aiemmassa teoksessaan Säntti (2003, 176) nostaa esille huomion siitä, kuinka opettaja oli ennen niin kunnioitetussa asemassa, että hänen toimintaansa puututtiin vain äärimmäisissä tapauksissa. Opettajan mielipiteitä kukaan ei uskaltanut kritisoida. Nykyään lasten vanhemmat ovat tietoisia oikeuksistaan ja pitävät joustamattomasti kiinni omista ajatuksistaan ja toimintamalleistaan. Opettajan työ koostuu nykyisin hyvin pitkälle kanssakäymisestä erilaisten ihmisten kanssa – opettaja toimii asiantuntijana ihmissuhteiden viidakossa, sovittelee, ja tekee työtään ammattitaitonsa sekä persoonansa kautta.

3.3 Opettajan muuttuva rooli luokkahuoneessa

Opettajan ammatti ja opettajuus ovat muuttuneet niin ikään luokkahuoneissa. Tähän vaikuttavat hyvin pitkälle samat asiat kuin opettajan yhteiskunnallisen roolin muutoksessa. Tässä luvussa käsittelemme sitä, millä tavalla sekä miksi opettajan rooli, asema ja toiminta koulun sisällä ja oppilaiden kanssa on muuttunut.

Kouluinstituution kehityksen myötä opettajan työnkuva mahdollisuuksiensa ja odotuksineen on kokenut muutosta (Välijärvi 2006, 9). Tämän päivän ja tulevaisuuden opettaja nähdään kasvatustajana sekä rohkaisijana, jonka ensisijaisena tehtävänä on kasvattaa lapsista tasapainoisia, elämähalluisia ja ahkeria kansalaisia, jotka haluavat vastuullisesti ottaa osaa yhteiskunnan rakentamiseen. Nykypäivän opettajalta vaaditaan vahvaa itsetuntoa ja persoonallisuutta, jotta hän on kykenevä tukemaan oppilaiden kehitystä. (Luukkainen 2005, 21.)

Säntin (2007, 225) tutkimuksessa haastatellut opettajat näkivät selkeitä muutoksia opettajien auktoriteettisuhteissa. Entisaikana opettaja-oppilas -suhde oli muodollinen. Opettaja oli tiukka ja ehdoton auktoriteetti, jolloin oppilaan tulikin tyytyä ylhäältä annettuihin säädöksiin sekä vaatimuksiin. Koulun tai opettajan asemaa ei kukaan kyseenalaistanut, ja rangaistukset olivat kovat, jos joku ei noudattanut ohjeita. Vaikka tämä kuulostaa tasa-arvottomalta ja lapsia väheksyvältä, haastatellut opettajat kokivat, että aikaisempina vuosikymmeninä oppilaat opiskelivat innolla ja olivat vähään tyytyväisiä. Auktoriteettisuhteiden pysyvyys sekä normien ja sääntöjen määrä loivat opettajien mielestä turvallisuutta luokkahuoneeseen.

Syy oppilaiden tyytymättömyyteen koulussa voidaan katsoa olevan lähtöisin yhteiskunnan muutoksista. Koemme, että nyky maailman hektisyys ja virikkeiden suunnaton määrä on saanut ai-

kaan sen, että lapset vaativat koko ajan uutta, erilaista ja ihmeellistä – luokassakin. Sodan jälkeen hyveenä oli vähään tyytyminen ja pienistä asioista iloitseminen, kun taas nykyisin arvostetaan monien asian yhtäaikaista hallintaa sekä korkealle asetettuja tavoitteita. Lasten ja nuorten kiinnostuksen hiipuminen koulumaailmaa kohtaan johtuneeseen myös siitä, että tietoa ja virikkeitä löytyy niin paljon koulun ulkopuoleltakin, ettei opettajilla ole enää välttämättä tiedollista etulyöntiasemaa oppilaisiin nähden. Aikaisemmin opettaja on ollut auktoriteetti, joka on kasvattanut nuoret sukupolvet siihen tietoon ja niihin käyttäytymismalleihin, joita on pidetty oikeina ja merkittävinä elämän aikana. Postmodernin ajan ongelmana on se, että uutta tietoa tuotetaan niin nopeasti, että tiedot vanhenevat käyttökelvottomiksi muutamassa vuodessa. Nykyään kukaan ei voi enää tietää, millaista tietoa ja käyttäytymismalleja tulevat sukupolvet elämässään tarvitsevat. (Helakorpi 1996, 41.)

Myös Luukkainen (2005, 202) toteaa, että opettajan työhön on perinteisesti kuulunut kaiken opettavan asiasisällön tunteminen ja tietäminen sekä lähes täydellinen erehtymättömyys. Oppimiskäytännöiden muutos behavioristisesta oppipoika-tyylistä konstruktivistiseen tiedon jäsentämisen ja ymmärtämisen malliin muuttaa opettajan roolin luokassa oppimisen ohjaajaksi ja edistäjäksi. Opettaja siirtyy siis oppijan rinnalle, jolloin enää ei tarvita niin laajaa tiedollista osaamista, vaan korostetaan ihmistuntemusta, sosiaalisia taitoja ja oppimiskäytännöiden soveltamista. Helakorpi (1996, 114) toteaa niin ikään, että opettajan auktoriteettiasema on muuttunut aktiivisuutta korostavan oppimiskäytännön valossa oppilaiden kanssa oppijaksi, minkä johdosta asiantuntemusta tarvitaan enemmän erilaisten oppilaiden mahdollisuuksien avartamiseen kuin tietopankkina toimimiseen.

Säntin (2007, 226–227, 232) tutkimuksessa opettajat kuvasivat oppilasaineiden muuttumista heterogeenisemmäksi. Oppilaat nähtiin avoimempina ja oppimiskyvyiltään kykenevämpinä. Yksipuolisen auktoriteettisuhteen surkastuminen oli näille opettajille merkinnyt pääasiassa siis vain positiivisia asioita. Tämän vuosikymmenten aikana tapahtunut muutos jakoi kuitenkin jossain määrin opettajien mielipiteet kahtia. Osa opettajista halusi palauttaa entisajan auktoriteettisuhteet ennalleen, jolloin opettajan ja oppilaan roolit olivat selkeästi määrättyt. Osa opettajista taas nautti nykyisen koulumaailman vapaudesta ja itsenäisyydestä, jossa kognitiivisesti taitavien oppilaiden kanssa voitiin tehdä yhteistyötä.

Arvo- ja kasvatuskulttuurissa tapahtuvat muutokset heijastuvat käytäntöön hiljalleen monien vuosien kuluessa. Eri aikakausina ja eri opettajilla auktoriteetin käyttö on ilmennyt vaihtelevilla tavoilla. Koulun autoritaarisella tavalla kasvattaa oppilaita on kuitenkin hyvin pitkät perinteet, eikä sitä kovin helposti kitketä koulukulttuurista pois. Nykyään tavoitellaan oppilaiden itseohjautuvuuden, konstruktivisuuden sekä kommunikoinnin ajattelumallia, jonka seurauksena opettajan täytyy päästää irti autoritaarisesta otteestaan oppilaita kohtaan. (Laine 1998, 115.)

Opettajan työnkuvaa ja auktoriteettiasemaa on muuttanut myös 1990-luvulla yhteiskuntaan noussut uusliberalistinen koulutuspolitiikka-ajattelu sekä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin siirtyminen. Vanhempien vaikutusvallan lisääntyminen koulussa, uusliberalistinen asiakkuuden korostaminen sekä vaatimukset oman lapsen yksilöllisestä huomioimisesta ovat entisestään kaventaneet opettajan autonomiaa. Nämä uudistukset muuttivat opettajan työn avoimempaan ja yhteisöllisempään suuntaan. Opettaja ei siis voi enää mennä luokkaan ja sulkea ovea perässään, vaan hänen täytyy kyetä perustelemaan toimintansa sekä menetelmälliset valintansa kollegoilleen ja oppilaiden vanhemmille. (Rantala 2008, 25–29.) Tästä voimme päätellä, että ennen luotettiin opettajan ammattitaitoon luokassa ja oppilaiden kasvatuksessa. Opettajalla oli opillista ylivertaisuutta vanhempiin nähden, mutta nykyään opettajan ammattitaito kyseenalaistetaan. Jos vanhemmat eivät anna arvoa opettajalla ja hänen auktoriteetilleen, eivät sitä tee lapsetkaan.

4 OPETTAJA VALLANKÄYTTÄJÄNÄ

4.1 Auktoriteetti ja valta

Auktoriteettia määriteltäessä täytyy välttämättä nostaa esiin myös vallan käsite. Kuten jo edellä on tullut ilmi, auktoriteetti ja valta kietoutuvat kiinteästi toisiinsa ja arkikielessä käsitteitä käytetäänkin usein toistensa synonyymeinä. Tässä osiossa käsittelemme vallan määritelmää, sekä teemme rajanvetoa auktoriteetin ja vallan termien välille.

Aivan kuten auktoriteetista, ei vallastakaan ole olemassa yhtä selkeää määritelmää, vaan määrittely riippuu siitä, mistä näkökulmasta tai lähtökohdasta asiaa tarkastelee (Harjunen 2002, 325). Nuutinen (1994, 27) tuo esiin käsitettä tutkineiden tutkijoiden mietteitä ja jaottelua, joiden mukaan osa kokee vallan ihmisrajille luonnollisena päämääränä ja mielihyvän tavoitteluna, tietynlaisena perusviettymyksenä. Toiset taas kokevat vallan liittyvän nimenomaan ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja sosiaalisiin verkostoihin. Tällöin valta-asemassa oleva henkilö saa tekemillään päätöksillä ja määräyksillä toisen osapuolen tottelemaan ja toimimaan halutulla tavalla. Eväsoja ja Keskinen (2005, 16–17) kiteyttävät käsitteen hyvin todetessaan, että yleisesti ottaen valta on ihmisten keino hallita omaa ja toisten elämää. Sosiaalisissa verkostoissa ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä, erityisesti muiden yksilöiden kanssa, ihminen määrää, kontrolloi ja hallitsee saavuttaakseen halutun lopputuloksen ja päämäärän. Tässä tutkimuksessa keskitymme juuri sosiaalisten yhteisöjen sisältämään vallan ajattelumalliin, jossa ihmisten välillä vallitsee tietynlainen epätasapaino.

Auktoriteettia ja valtaa yhdistää alistussuhde. Molemmissa toinen osapuoli voidaan nähdä toista korkeammassa asemassa ohjaamassa tilannetta tarvittavaan suuntaan. Se, miten tämä alistussuhde sitten toteutetaan ja toteutuu, määrittää onko kyse auktoriteetista vai vallasta. (Puolimatka 1997, 251.) Auktoriteettisuhteen katsotaan perustuvan hyvin pitkälle vapaaehtoisuuteen ja rationaalisuuteen. Siinä vastapuoli hyväksyy toisen ihmisen aseman johtajana ja tilanteiden ohjaajana. Tällöin osapuolten välillä vallitsee yhteisymmärrys säännöistä ja toimintatavoista. Vallankäyttö taas nähdään vapaaehtoisuuden ja järjenumukaisuuden vastakohtana - alistussuhteena, jossa vastapuolta ohjataan ja muokataan pakon, uhkailun ja manipulaation keinoin. (Peters 1973, 18–19.) Väkipalva on alkeellisin vallan muodoista ja se on nykyisessä yhteiskunnassamme lakipykälän

avulla myös kielletty vallan keino (Turunen 1997, 287). Puhekielessä väkivalta ja vallan käsitteet yhdistetään usein synonyymeiksi, vaikka vallan määritelmä kattaa paljon muutakin.

Etenkin nykypäivänä, kun korostetaan tasa-arvoisuutta ja itsemääräämisoikeutta, valta määritteenä tuntuu uhkaavalta ihmisten itsenäisyydelle. Valta-käsitteellä on siis yleisesti ottaen kovin negatiivinen kaiku ihmisten mielissä. Tämä voi mahdollisesti olla seurausta jo yllä mainittujen vallankäytön keinojen epäinhimillisestä sävystä, väkivallasta sekä vallankäytön mahdollistavasta alistussuhteesta ja ihmisten kontrolloinnista. (Turunen 1999, 218.) Tällaisesta vallasta voidaan käyttää käsitettä pakkovalta (Saloviita 2007, 51–52). Valta ei kuitenkaan ole aina negatiivinen asia. Turunen (1997, 294–299) puhuu arvovallasta positiivisen vallan muotona. Hän kiteyttää, että hyvä valta toteuttaa yhteisön hyväksymiä arvoja ja ihanteita. Arvovaltaa omaavalla henkilöllä on muiden yhteisön jäsenten arvostus puolellaan. Se on ansaittu annetun aseman kautta tai toimimalla yhteisön ajattelumallin mukaisesti.

Vaikka valta käsitteenä saattaa herättää negatiivisia mielikuvia, on se yhteiskunnassamme jossain määrin välttämättömyys ja hyvinkin luonnollinen asia. Järjestyksen ylläpito, päämäärien saavuttaminen sekä vuorovaikutus ympäristön kanssa vaativat välillä jonkinasteista vallankäyttöä ja tilanteiden hallintaa. (Nuutinen 1994, 27.) Niin ikään suurin osa tutkijoista on sitä mieltä, että vallankäyttöä tarvitaan lasten kasvattamisessa ja opettamisessa (Harjunen 2002, 325). Vallan ja auktoriteetin muodoista on olemassa monia näkökulmaeroja, eikä ole löydetty kaikkien yhteisesti hyväksymää toimintamallia. Tämän seurauksena aikuisten ja lasten välisissä suhteissa käytetään päivittäin lähes kaikkia keinoja keskusteleavasta auktoriteetista tiukkaan pakkovaltaan. (Rautiainen 2000, 181.)

4.2 Opettajan suhde valtaan

Kuten jo aiemmin mainitsimme, kaikissa sosiaalisissa yhteisöissä tarvitaan ohjausta, auktoriteettia ja valtaa, että tuotanto, palvelut sekä hyvinvointi olisivat mahdollisia ja kaikkien saatavilla. Pyrkivämmme kohti yhteiskunnan yhteisiä tavoitteita ja yhtenäisiä toimintatapoja, tulee johtamisen ja kontrolloinnin tapahtua ylhäältä käsin. Tässä luvussa käsittelemme koulun ja erityisesti opettajan suhdetta valtaan. Perehdymme siihen, mitä vallan keinoja hän käyttää luokassaan ja mihin hän toimintansa perustaa.

Nuutisen (1994, 198) mukaan kasvatuksessa ei ikinä voida täysin vapautua vallasta. Kasvattajan välttellessä vallankäyttöä tai kieltäytyessä sen käytöstä kokonaan kasvatuksessa, voi se johtaa kasvatettavia lapsia harhaan ja antaa heille illuusion äärettömästä vapaudesta yhteiskunnassa. Koemme, että tällaisen harhakäsityksen syntyminen voi ajaa yhteiskunnan vakavaan tilanteeseen.

seen, jossa jokainen ihminen toimii vain omien etujensa mukaisesti, vapaalla tyylillään, välittämättä laeista ja virkamiehistä. Täten voidaan siis ajatella, että opettajilla on jossain määrin jopa velvollisuus käyttää valtaa työssään, sillä heillä on laillinen virkamiesasema ja tehtävä yhteiskunnan normien, sääntöjen ja arvojen opettamisessa sekä oppilaiden arvioinnissa (Turunen 1999, 214–215).

Yhteiskunnan toimiminen ja sen jatkuvuuden takaaminen vaativat uusien ikäpolvien voimavaroja. Kasvatuksen tehtävänä on muovata kasvavat lapset yhteiskunnan vaatimuksiin sopiviksi ja varmistaa, että nämä uudet voimavarat tullaan käyttämään yhteisön hyväksi. Suurin osa tutkijoista siis hyväksyy jonkinasteisen vallankäytön kasvatuksessa, tosin perusteita vallan ja auktoriteetin käyttöön on monia. Puolustavissa kannanotoissa mainitaan muun muassa työrauhan turvaaminen koulussa auktoriteetin ja vallan avulla sekä kasvatettavan tarve oppia itsehallintaa ja vallantaitoja. Lisäksi halutaan suojella lasta muilta vallankäyttäjiltä ja kasvatetaan lasta vallankäytön ja auktoriteetin keinoin kohti jo yllä mainittuja yhteiskunnan vaatimuksia. (Nuutinen 1994, 122, 193.)

Opettajien virallisena ohjenuorana toimii opetussuunnitelma, joka yhdessä perusopetuslain kanssa takaa opettajalle tietyn laillisen aseman virassaan. Samalla edellä mainitut säädökset kuitenkin velvoittavat kasvattajaa toteuttamaan asetetut tavoitteet työssään, mikä taas vaatii tietynasteista vallankäyttöä. Työn mukanaan tuomaa välttämätöntä, julkista vallankäyttöä esiintyy muun muassa oppilaiden arvioinnissa ja yleisen työrauhan takaamisessa. Kurinpito, nykyiseltä käsitteeltään luokanhallinta, voidaan nähdä selkeimpänä vallankäytön muotona, jossa ohjeiden rikkojaa seuraa rangaistus. (Poutala 2010, 32.) Luokkahuoneessa opettaja ja oppilas ovat siis väistämättä eriarvoisessa asemassa. Opettajalla on viran mukanaan tuoma laillinen valta-asema oppilaisiin nähden. Kaiken vallan mukana tulee kuitenkin myös suuri vastuu lasten kasvattamisesta. Puolimatka (1997, 249, 305) toteaa, että opettaja voi käyttää asemaansa ja ylemmyyttään luokkatilassa väärin, indoktrinaation keinoin. Kasvatuksessa opetuksen tarkoituksena on kehittää lapsista yhteiskunnassa selviäviä yksilöitä, jotka kykenevät itsenäisesti muodostamaan oman perustellun mielipiteensä asioista. Indoktrinaatiossa opettaja käyttää saamaansa auktoriteettiasemaa väärin iskostaessaan uskomuksia ja ajatuksia oppilaiden mieleen, jolloin estetään lasten kehittyminen itsenäisiksi ja arviointikykyisiksi yksilöiksi.

Oppilas on suuren osan lapsuuttaan mukana koulun hierarkioissa ja valtasuhteissa. Niiden kautta lapsi kasvaa mukaan yhteiskuntaan ja omien kokemustensa myötä tulee vallan subjektiksi. Ei siis ole mitenkään merkityksetöntä, miten opettaja toimii luokan kanssa, vaan hänen tulee olla tietoinen omasta eettisestä valta-asemastaan. Lapsen sosialisointi kannalta on hyvin merkittävää minkälainen kuva ja käsitys hänelle muodostuu valtasuhteista, vallankäytön arvoista ja auktoriteeteista. (Luukkainen 2005, 84–85, 199.) Opettajia ja opetustyyliä on monia, minkä vuoksi olisi tärkeää pohtia opettajien yksilöllisyyden ja erilaisten toimintatapojen hyväksyttävät rajat (Törmä

2003, 87). Eväsoja ja Keskinen (2005, 27) korostavat opettajan vallankäytön moraalisisidonnaisuutta. Opettajan tulee toimia oppilaan oppimista edistävällä tavalla sekä suojella hänen vapauttaan.

4.3 Luokanhallinta ja kurinpito

Kuten aiemmin on jo mainittu, opettajalla on suuri valta luokkahuoneessa. Hän on se, joka päättää mitä ja miten opiskellaan. Opettajalla on myös vastuu kurin ja järjestyksen ylläpitämisestä. Nykypäivänä suomalaisessa kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa kurista puhutaan suhteellisen harvoin. Käsite on vaihtunut työrauhan ja luokanhallinnan määritteisiin. (Vuorikoski 2003, 137.) Tutkielmassa puhumme pääosin luokanhallinnasta viitattessamme koulussa ja erityisesti luokassa tapahtuvaan oppilaiden ojentamiseen sekä rangaistusten antamiseen. Toisin sanoen se on kurinpidollista toimintaa, jota luokan työrauhan takaaminen edellyttää. Opettajan vallankäyttöä kasvatuksessa perustellaan sillä, että lapset kasvaisivat yhteiskuntamme jäseniksi ja oppisivat toimimaan vallitsevien arvojen ja normien mukaan (Määttä 1989, 39). Opettaja käyttää työssään julkista valtaa tehdessään oppilasta koskevia päätöksiä ja toimenpiteitä. Muun muassa perusopetusasetuksessa mainitaan opettajalle kuuluvista ojentamiskeinoista. (Poutala 2003, 32.) Vuorikoski (2003, 135) toteaaakin, että opettajalla on työssään valtaisa valikoima erilaisia vallankäytön tekniikoita, joilla ohjata oppilaita koulupäivän aikana. Suurinta osaa näistä menetelmistä opettaja saattaa käyttää kuitenkin tiedostamatta.

Salo (1952, 199–286) luokittelee vallan keinot eri kategorioihin, riippuen millaisia toimintamalleja käytetään. Pakottaminen nähdään alkukantaisimpana ja myös epävakaimpana vallan keinona. Siinä kasvatettavan on toimittava kasvattajan vaatimalla tavalla. Keinoina voidaan pitää muun muassa uhkailua, kieltoja, käskyjä ja rangaistuksia, jotka vetoavat mielipahaan ja jopa pelkoon. Toisena vallankäytön kategoriana on manipulointi, jossa hienovaraisesti vaikutetaan kasvatettavaan. Koulumaailmassa opettaja ikään kuin säätelee ennakolta tilanteita ja olosuhteita siten, että oppilas huomaamattaan ajautuu tiettyyn toimintatapaan ja ratkaisuun. Manipuloinnissa lapsi luulee ajatuksen tai ratkaisun olevan lähtöisin hänestä itsestään, vaikka todellisuudessa kasvattaja ohjailee lasta tiettyyn lopputulokseen. Kolmantena kategoriana listataan suostutteleva vaikuttaminen. Siinä pyritään vetoamaan suostuttelun, keskustelun, rohkaisun ja esikuvien avulla oppilaan omaan harkintaan ja työhalukkuuteen koulussa. Luokanhallinnallisten keinojen lisäksi opettajalle on annettu valtaa ja vastuuta oppilaiden arvioinnissa (Eväsoja & Keskinen 2005, 24). Ojakankaan (1997, 64–65) mukaan aikoinaan aloitettu arviointi asettui myös nopeasti kurinpidollisten toimintojen osaksi. Arviointi ja arvოსanat nähtiin rangaistuksen kääntöpuolena olevina palkintoina, joiden tarkoituksena oli vedota oppilaan kunnianhimoon.

Menetelmiä on siis monia, mutta niiden valinnassa ja käytössä tulee olla tarkkana. Kasvattajan on otettava huomioon hallintakeinojen sopivuus senhetkiseen tilanteeseen ja kasvatettavan kehitysvaiheeseen. Kaikelle toiminnalle, kuten pakon ja vapauden käytölle, tulee aina pyrkiä miettiä myös sen tarkoituksenmukaisuus. (Nuutinen 1994, 167.) Opettajalla on työnsä puolesta velvollisuus puuttua tilanteisiin, joissa hän huomaa oppilaiden toimivan väärin tai vaarallisesti. Opettajan on kuitenkin aina muistettava fyysisen koon ja voiman ero hänen ja oppilaan välillä. Ero aikuisen ja alakouluikäisen välillä on huomattava, jolloin opettajan tulee punnita tarkasti se, mitä keinoja hän voi käyttää oppilaan taltuttamiseen. Tärkeää on myös pitää mielessä, että ulkopuoliset saattavat tulkita tilanteen hyvin eri tavoin. Luokkatilassa paikalla on lähes aina vain opettaja oppilaineen, jolloin opettajan tulee toimia ojentamiskeinoissaan harkiten ja siten, että kykenee perustelemaan toimintansa vaadittaessa. (Poutala 2010, 134.) Nykypäivänä mediassa nousee esiin huolestuttavan usein tilanteita, jolloin opettajan toiminta luokanhallinnallisessa tilanteessa on kyseenalaistettu ja häntä vastaan on nostettu oikeustoimia. Vanhemmat tuntuvat olevan valppaampia puuttumaan koulumaailman tapahtumiin ja puolustamaan lastaan loppuun asti. Myös Salo (1952, 205) varoittaa virheellisestä vallankäytöstä, joka voi aiheuttaa sosiaalisen kehityksen kannalta jopa kielteisiä seurauksia. Liiallisen pakkokasvatuksen vaarana on kehittää huonoa koulumoraalia, jossa lapsi alistuu auktoriteetin tahtoon, tottelee ja tulee epäitsenäiseksi yksilöksi. Tarkkana tulee olla myös tiukkojen ojentamiskeinojen liiallisesta käytöstä.

Kasvatuskirjallisuudessa pohditaan rangaistusten ja ojentamiskeinojen seurauksia. Saavatko ne aikaan sääntöjen arviointia ja normien ymmärrystä sekä vastuullista sitoutumista vai aiheuttavatko ne epäonnistumisen tunteita koulun ja auktoriteettien suhteen? (Törmä 2003, 95.) Teoreetikot myöntävät kasvattajien yksilöllisyyden ja erilaisuuden vallankäyttäjinä. Kirjallisuudessa nostetaan myönteisessä sävyssä esille sellaiset kasvattajat, jotka eivät tarvitse mitään erityisiä ojentamiskeinoja oppilaiden kanssa, vaan saavat lapset luontaisesti toimimaan yhteistyössä kanssaan. Tällainen opettajatyyppejä on kuitenkin harvinainen lahjakkuus. Valitettavaa kuitenkin on, että tällaisten opettajien käyttämiä toimintamalleja ei tarkemmin eritellä missään. (Nuutinen 1994, 122.) Puolimatka (1997, 255) tuo esiin käsityksen, jonka mukaan opettajan vallankäytön rajat ja mahdollisuudet määräytyvät kasvatuksellisen tilanteen ja senhetkisen tehtävän mukaan. Mikäli kasvattaja käyttää valtaansa auttaakseen oppilasta kypsyään ja kasvamaan vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi, käyttää opettaja valtaansa perustellusti. Hyvänä huomiona voidaan sanoa, että reaalisessa maailmassa on haasteellista saavuttaa laaja-alaisia kasvatustavoitteita ilman pakollista ja yleistä oppivelvollisuutta.

4.4 Vallan ja kurin muutos koulumaailmassa

Koululaitos on koko historiansa ajan nähty paikkana, jossa lapsista muokataan yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Kuriin ja järjestykseen totuttaminen on nähty perusopetuksen keskeisimpänä tavoitteena. Erityisesti 1800-luvun kasvatusajattelussa avoin alistaminen ja häpeän tuottaminen nähtiin välineinä lapsen siveelliseen kasvattamiseen. (Törmä 2003, 96.) Ojakangas (1997, 35–36, 109–144) esittelee teoksessaan ”Lapsuus ja auktoriteetti” koulumaailmassa käytettävää valtaa historiallisesta näkökulmasta. Avoin kurinpitovalta on vaihtunut modernimpaan auttavaan kasvatukseen, jossa motivoinnin, lapsen oman päätäntävällän sekä luonnonmukaisen kehityksen uskotaan edistävän lapsen kasvamista elämään ja sosiaaliseen yhteiskuntaan. Kun suomalainen koululaitos perustettiin 1800-luvun lopulla, kaiken toiminnan tuli olla järjestelmällistä ja perustua tiukkaan kuriin. ”Kaiken tuli toimia kuin kellokone”, eikä poikkeavuuksia hyväksytty. Koska siihen aikaan kasvatuksen ainoana tavoitteena oli siveellisyyteen oppiminen, kurinpidolliset keinot toimivat kasvatustieteinä. Oppilailta odotettiin nöyrää ja kuuliaista käyttäytymistä opettajaa kyseenalaistamatta.

Vanha kurinpitoon perustuva kansakouluideologia sai kuitenkin väistyä toisen maailmansodan jälkeen 1900-luvun puolivälissä. Tilalle tuli uusi auttavampi pedagogiikka. Eettisen kasvatuksen merkitys kasvoi ja painotettiin sosiaalisia taitoja. Peruskoulussa rangaistukset nähtiin sekundaarina menetelmänä kasvatuksessa, sillä haluttiin korostaa yksilöllistä ja myönteistä pedagogiikkaa. Mahdolliset häiriötilanteet ja oppilaiden huono käytös katsottiin olevan seurausta virheellisistä pedagogisista toimista tai häiriintyneestä vuorovaikutuksesta. Tiivistettynä voidaan sanoa, että 1900-luku mursi pala palalta opettajan kasvatuksessa käyttämän vallan. Vuosien mittaan luovuttiin kuuliaisuudesta, kurista, itsekurista ja opettajan ulkoisesta auktoriteetista. Opettaja arvojen ja hyvän elämän asiantuntijana menetti otettaan koululuokassa ja koko yhteiskunnassa. (Launonen 2000, 288–230, 306–313.) Samansuuntaisia huomioita on tehnyt myös Puolimatka (1999, 261) todetessaan, että nykypäivän opettaja ei tuo omaa auktoriteettiasemaansa ilmi esimerkiksi käskyttämisellä, sillä edistyksellisen kasvattajan oletetaan pyrkivän tasavertaisuuteen oppilaidensa kanssa.

Maailma muuttuu ympärillämme jatkuvasti ja sen seurauksena myös koulumaailma sekä kasvatusihanteet muuttuvat. Vaikka aikaa on kulunut uusien erilaisten kasvatuksellisten suuntausten syntymisestä, on edelleen havaittavissa jakautuminen kuria korostavan pedagogiikan ja toisaalta uudemman, progressiivisen ajattelumallin edustajien välillä. (Broady 1986, 103.) Toisaalta tämä on aivan ymmärrettävää, sillä niin paljon kun on erilaisia ihmisiä, löytyy myös yhteiskunnasta erilaisia näkemyksiä. Niin kuin opettajan kasvatukselliset keinot ja luokanhallinnalliset menetelmät ovat vaihdelleet historian aikana, samoin myös kasvatettavien omat vaikuttamisen mahdollisuudet ovat eläneet erilaisten kasvatus-, oppimis- ja kehityskäsitysten mukaan (Nuutinen 1994, 55).

Kansakouluuikaan oli vielä itsestään selvää, että opettajan tehtävänä oli kasvattaa ja opettaa oppilasta häveliäisyyteen, puhtauteen, hyväkäytöksisyyteen sekä vanhempien ihmisten kunnioittamiseen. Ne olivat opettajan virallisia tehtäviä eivätkä kaivanneet sen selkeämpää tähdentämistä. Nykyään julkisessa mediassa toistuvat useasti otsikoinnit, joissa puntaroidaan koulun tehtävää ja vastuualueita. Opettajan ennen kovin selkeät työtehtävät ovat hämärtyneet ja monet eri tahot tuovat näkemyksiään julkisesti esiin. (Broady 1986, 102.) Salomaa (1947, 13–16) huomauttaa, ettei demokraattisessa yhteiskunnassa minkäänlainen auktoriteetti kykene pitämään toimintaansa muuttumattomana edes sukupolven mittaista ajanjaksoa. Poliittiset olosuhteet, tekniikan kehittyminen ja erilaiset sosiaaliset rakenneuudistukset sekä yhteiskunnan kulttuurin muutos luovat jatkuvasti uutta aineistoa ja materiaalia koulujen opetussuunnitelmiin. Niin ikään Nuutinen (1994, 85) toteaa, ettei kasvatus ole enää täysin rationaalisesti hallittavissa, sen suuntautuessa tulevaisuuteen. Koulumaailmaa koskeva ja sitä uudistava lainsäädäntö voi mahdollisesti jäädä voimattomaksi tilanteessa, jossa persoonalliset ja ammattitaitoiset kasvattajat eivät lähde mukaan uudistustyöhön käytännön kentällä.

4.5 Avoin ja nimetön valta

Nykypäivänä vallalla olevan progressiivisen kasvatuksen ajatuksena on korvata auktoriteetti vapaudella. Käytännössä tämä tarkoittaa pyrkimystä opettaa lapsia ilman erityistä vallankäyttöä. Koulussa vedotaan oppilaan spontaaniin uteliaisuuteen, ja sitä kautta saadaan lapsi kiinnostumaan ympäröivästä maailmasta. Kasvatuksellinen vapauden ihanne voidaan tietyltä osin nähdä toteutuneen, mutta teorianmukaista vallankäytöstä täysin vapaata kasvatusta on todellisuudessa hankala ja kenties mahdoton toteuttaa. Luopuminen selkeistä ja ulkoisesti havaittavista vallankäytön menetelmistä voi johtaa harhakuvaan auktoriteettivapaasta kasvatuskulttuurista. Näkyvien keinojen karsiminen johtaa useimmiten käytännössä siihen, että turvaudutaan piilokeinoihin. Niissä vallankäyttö kätkeytyy toiminnan sekaan siten, että lapset kokevat kasvavansa oman päätösvallan ja suostumuksen alaisuudessa. Tämä näkymätön vallankäyttö katsotaan olevan samalla tavalla eräs vallan muoto, aivan kuin ulkoisesti näkyvä valta – menetelmät ovat vain erilaiset. (Puolimatka 1997, 259–260.)

Puolimatka (1999, 260–265) jakaa vallankäytön menetelmät avoimeen ja nimettömään valtaan. Avoimessa vallassa toimitaan peittelemättä ja selkeiden sääntöjen mukaan sekä turvaudutaan konkreettisiin rangaistuksiin. Täten avointa valtaa voidaan pitää perinteisempänä kasvatustyylinä, jossa kasvattajan ja kasvatettavan välillä vallitsee tarvittava etäisyys ja hierarkia-asetelma. Nimetön vallankäyttö on vastaavasti huomaamatonta hallintaa, jossa vedotaan mielikuviin ja tunteisiin.

Käytetään niin sanottuja psyykkisiä manipulaatiokeinoja, joissa kasvatettavalle luodaan mielikuva siitä, että hänellä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa tilanteiden kulkuun. Todellisuudessa ei kuitenkaan välttämättä ole näin. Kasvatuksessa nimetön valta on huomattavasti tehokkaampi ja hyväksyttävämpi keino, sillä se vaatii myönteisen ilmapiirin sekä luottamuksen kasvattajan ja kasvatettavan välille. Kun vallankäyttö on selkeää ja avointa, ovat myös asetetut normit ja rajoitukset avoimesti oppilaiden tiedossa. Lapsi tietää, että häneen kohdistuvat erilaiset vallan menetelmät ja näin ollen kykenee puolustamaan itseään mahdollisissa väärinkäytöstilanteissa. Mikäli valtaa käytetään peiteltysti, on oppilaan vaikea tunnistaa sitä ja osoittaa manipuloinnin mahdollisuus. Kaikkihan tapahtuu näennäisesti lapsen vapaasta tahdosta.

Kun koulun nykyisiä kasvatus- ja luokanhallinnan keinoja vertaa kansakoulun aikana ylläpidettyihin kurinpitokeinoihin, voi ensisilmäyksellä näyttää siltä, että vallankäyttö on kadonnut lähes kokonaan. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, sillä vallankäyttö on aikojen saatossa vain muuttanut hieman muotoaan (Puolimatka 1997, 260). Avoin valta ja auktoriteetti ovat korvautuneet nykypäivänä enenevässä määrin anonyymillä auktoriteetilla, jossa pakko piilotetaan yksilön illuusioon omasta ja vapaasta päätösvallasta. Tottelemattomuudesta seuraava rangaistus on vaihtunut ruumiillisesta kurituksesta tunteisiin vetoavaan sanktioon. Tällöin oppilaalle luodaan tunne sopeutumattomuudesta ympärillä olevaan joukkoon. (Puolimatka 1999, 260–263.) Vuorikoski (2003, 141) mainitsee, että nykyisin enemmän käytetyn nimettömän vallan kurinpidolliset keinot saattavat näyttää vähäisiltä, mutta ne voivat olla jopa tehokkaampia kuin näkyvän vallan muodot. Hienovaraiset katseet ja huomautukset ovat yksilöön kohdistuvia, ja vetoavat kasvatettavan tunteisiin.

Vallankäyttö nähdään usein negatiivisena ilmiönä ja siihen saattaa liittyä epäeettistä toimintaa. Siitä syystä vallankäytöstä kasvatuksessa ei yleensä haluta puhua avoimesti. Opettajan ammatti kuitenkin edellyttää vallankäytön keinoja, mutta pitääkö näiden toimintatapojen olla peiteltyjä? (Törmä 2003, 109.) Yhteiskuntamme yleiseen kasvatustalouteen ja -keskusteluun on juurtunut ihanne kasvatuksesta ilman auktoriteettia. Avoimesta vallankäytöstä luopuminen johtaa kuitenkin välttämättä peiteltyyn vallankäyttöön. Ilman minkäänlaista auktoriteettia tai valtahierarkiaa koulu- luokissa ei kyettäisi yhtenäiseen toimintaan. Opettajat ovat alkaneet kontrolloida oppilaitaan peiteltysti, sillä kasvattajilta on viety paljon välineitä ja keinoja, jotka mahdollistaisivat auktoriteetin avoimen käytön. (Puolimatka 1999, 272.)

Koulussa on aina vallinnut opettajan ja oppilaiden välillä voimaepätasapaino, sillä opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaisiin ovat suuremmat kuin lasten vastaavat vaikuttamisen mahdollisuudet opettajaan. Epätasaisen valta-asetelman salaaminen ja tasavertaisuuden illuusion luominen edistävät peiteltyä vallankäyttöä ja manipulaatiota. (Puolimatka 1997, 273.) Nykypäivän opettajan auktoriteetin himmeneminen liittyy yllä mainittuun muutokseen. Kasvatuksessa on siirrytty näky-

mättömämpään pedagogiikkaan, jossa selkeät ja suoraviivaiset valtasuhteet peittyvät näennäiseen demokratiaan. (Törmän 2003, 85.) Näennäisessä demokratiassa opettaja luo luokkahuoneeseen suhteellisen tasavertaisen ja vapaan tunnelman, jossa oppilaat kokevat, että ovat itse päätäntävallassa, mutta opettaja on kuitenkin asettanut rajat ja maneerit joita tulee noudattaa. Mielestämme näennäinen demokratia saa aikaan negatiivissävyytteisiä miellelyhtymiä, samoin kuten avoimen vallankäytön käsite. Monessa lähteessä edellä kuvattua näennäistä demokratiaa onkin kritisoitu lapsen manipuloimisesta ja harhaan johtamisesta.

5 KOTI JA KOULU KASVATAJINA

5.1 *Koti kasvattajana*

Kotikasvatuksen käsitteen voidaan nähdä sisältävän kaikki ne kodin piirissä tarkoituksellisesti ja tarkoituksettomasti välittyvät vaikutteet, jotka suuntaavat lapsen kehitystä. Käsite ei siis sisällä vain joitain kasvatuksellisia toimenpiteitä, vaan on huomattavasti moniulotteisempi. (Pulkkinen 1997, 37.) Myös Tähtinen (1992, 6) määrittelee kotikasvatuksen kasvatus- ja ohjaustoiminnaksi, jota toteutetaan kotona enemmän tai vähemmän tiedostetusti. Siihen kuuluvat niin kodin yleinen ilmapiiri kuin kodin ihmissuhteetkin. Metson (2004, 52, 173-174) mukaan jo 1900-luvun alkupuolelta lähtien on keskusteltu heikkenevästä kotikasvatuksesta ja sama keskustelu on jatkunut aina tähän päivään saakka. Käsitys vanhempien kasvatustaitojen ja -kiinnostuksen heikkenemisestä on kuitenkin kumottu useissa tutkimuksissa. Korhonen (2002, 58-59) kuvailee nykypäivän vanhemmuutta tietoisemmaksi ja vastuullisemmaksi verrattuna aikaisempaan. Aiemmin vallinneen autoritäärisen kasvatusotteen tilalle vanhempien ja lasten suhdetta on noussut kuvaamaan vastavuoroisuus sekä neuvottelevuus. Niin ikään Metson (2004, 191) tutkimukset tuovat esille positiivisempia tulkintoja vanhemmuudesta tänä päivänä. Hänen mukaansa vanhemmat ottavat kasvatustehtävän tosissaan ja välittävät sekä huolehtivat lapsistaan. Vastuuta lasten kasvatuksesta ei haluta siirtää ainoastaan kouluille.

Perheisiin ja koteihin liittyvät muutokset ovat olleet suuria ja ne vaikuttavat osaltaan sekä aikuisten että lasten suhtautumiseen ympäröivään maailmaan. Perhe on joutunut viime aikoina myös monenlaisen arvioinnin kohteeksi. Mahdollisia syitä tälle ovat niin yhteiskunnan kuin perheen modernisoituminen. Tämän vaikutus perheeseen on nähty huolestuttavana - hävittääkö se mahdollisesti perheen tai menettääkö perhe tehtävänsä joillekin muille tahoille. Voidaan siis sanoa, että perinteinen kotikasvatus on kokenut suuria muutoksia. Entisaikaan nuorten vanhempien neuvonta ja ohjaus lastenkasvatuksessa kuului luonnollisena osana perheyhteisön arkeen. Koko yhteisö osallistui sosialisointiin, jolloin perhe-elämään liittyvät tiedot ja taidot välittyivät sukupolvelta toiselle. Nyky-yhteiskuntassa sosialisointi voidaan nähdä murtuneen, eikä kasvatustietoisuus näin ollen välity vanhemmille entiseen tapaan. Myös perheen käsite on muuttunut epämääräiseksi ja yhtä ainoaa perhetyyppiä ei voida enää määritellä. Aiemmin suurin osa perheistä oli ydinperheitä, kun

taas nykyään rinnalle ovat nousseet muun muassa yksinhuoltaja- ja uusperheet sekä monivanhempaiset perheet. (Hirsjärvi & Laurinen 2000, 14–15.)

Coleman (1997, 46–47) yhdistää perheen muuttuneen rakenteen sekä monimuotoistumisen vanhempien auktoriteettiaseman heikkenemiseen. Lapset eivät osoita vanhemmilleen kunnioitusta samalla tavalla kuin aikaisemmin, ja nuoren asema onkin muuttunut epäselväksi perheessä. Tämä kaikki tuo mukanaan uusia haasteita lisäten myös kasvattajien epävarmuutta. Tähtisen (1992, 6) mukaan monet kasvatuksen ammattilaiset kuten opettajat tietävät vanhempia paremmin sen, mitä lapsi tarvitsee ja millaista oikeanlaisen kasvatuksen tulisi olla. Myös tämä voi lisätä vanhempien epävarmuutta omasta roolista kasvattajana. Muutokset yhteiskunnassa ja kasvatuskulttuurissa ovat siis tehneet vanhemmuudesta ja kasvatuksesta hyvin haastavaa. Keränen, Rönkä ja Stiller (2001, 58-59) painottavat perheiden olevan suuren kysymyksen äärellä – kuinka lapsi tulisi kasvattaa? Enää ei ole vallalla selkeitä kasvatusideologioita, vaan jopa ristiriitaisiakin oppeja, joista jokaisen tulisi valita omiin arvoihin sopiva kasvatusmalli. Jokainen perhe ja kasvattaja tekee omat ratkaisunsa sen suhteen luottaako vanhaan autoritääriseen kasvatukseen vai haluaako kokeilla kenties uusia kasvatuseroja.

Vanhemman rooliin ja vanhemmuuteen kohdistuu tänä päivänä paljon erilaisia odotuksia, minkä vuoksi vanhemman roolin täyttäminen on entistä haasteellisempaa (Tähtinen 1992, 6). Keränen ym. (2001, 58-59) mukaan hyvään vanhemmuuteen nähdään kuuluvan nykyään samaan aikaan niin lämpimyyttä, hyväksyntää, valvontaa kuin rajojen asettamista. Nykyajan kasvatukseen tulisi tarjota lapselle vahva tunneside, tukea hänen yksilöllisyyttään, itsetuntoaan, sosiaalisia taitojaan sekä koulumenestystään. Vanhemmuudesta on tullut velvoittavaa sekä samalla helposti syyllistävää, jolloin hyvän kansalaisen mittarina se miten oma lapsi hoidetaan. (Hoikkala 1993, 235). Kalliala (1999, 31) kuvailee vanhemmuutta tasapainotteluksi hemmottelun ja välinpitämättömyyden välillä, mikä helposti aiheuttaa toisaalta sen, että lapsi saa perheessä vallan. Nykyvanhemmat eivät siis välttämättä tiedä miten, miksi, mihin ja kenen kanssa rajat on asetettava. Myös Juul (1998, 210-211) näkee, että lisääntyneet lasten oikeudet aiheuttavat perheissä vanhempien ja lasten välisen taistelun vallasta. Värri (2000, 106) huomauttaa, että postmoderni yhteiskunta on tuonut haasteen vanhemman auktoriteetin rakentumiselle. Tiettyyn rooliin perustuva auktoriteetti ei ole tänä päivänä itseäänselvyys, jolloin myöskään isän tai äidin rooli ei välttämättä riitä auktoriteetin perusteeksi. Jo aiemmin mainitut vanhemmuuden ja perheen muutokset ovat aiheuttaneet vanhempien ja lasten roolin hämärtyksen. Tämän seurauksena vanhemman ehdoton auktoriteettiasema viisauden, tiedon ja elämäntaidon edustajana ei ole enää itseäänselvyys.

5.2 Koulu kasvattajana

Opettajan työnkuva on nykypäivinä huomattavasti laajempi kuin aikaisemmin. Yksilöllisyyden tavoite opetustyössä sekä erilaisten oppilaiden kirjo ongelmiseen asettavat omat vaatimuksensa opettajan osaamiselle. Keskustelua on herättänyt se, millainen rooli opettajalla on kasvattajana verrattuna koteihin. Uljensin (1997, 51) näkemyksen mukaan jokainen opetuksellinen teko on samalla myös kasvatuksellinen teko, ja kasvatusta toteutuu yleensä opetuksen kautta. Lisäksi voidaan ajatella, että opettaminen tähtää oppimisen tehostamiseen ja kasvattaminen yksilön identiteetin kehittämiseen. Niemi (2002, 126) korostaa opettajan roolia erityisesti kasvattajana. Opetustilanne sisältää suuren määrän tekijöitä, joiden avulla opettaja kasvattaa oppilaitaan. Näkökulmassa, jossa opettajan tehtävänä on opettaminen ja kasvatusta kuuluu pääsääntöisesti kodeille, jätetään huomioimatta se tosiasia, että opetuksessa tehdään kaiken aikaa arvovalintoja. Opettaja tekee valintoja esimerkiksi opetuksen sisällön, tiedon laadun sekä opetusmenetelmien ja arviointikeinojen suhteen. Näiden kautta oppilaille luodaan mielikuvia siitä, mikä on tärkeää, mitä elämässä tarvitaan ja miten omaa elämää opitaan ohjaamaan sekä osallistumaan yhteisön hyvinvoinnin rakentamiseen. Oppilaita ohjataan siis tekemään oikeanlaisia arvovalintoja, jolloin kouluopetus sisältyy kasvatukseen sen yhtenä osa-alueena.

Uusikylä (2003, 116) toteaa ettei opettaja opeta vain yhtä oppiainetta, vaan hän vaikuttaa opetuksellaan myös oppilaiden asenteisiin, minäkuvaan sekä mielenterveyteen. Perusopetuslaki määrittelee opetuksen tavoitteet seuraavasti:

Opetuksen ja kasvatuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua tasapainoisiksi, terveen itsetunnon omaaviksi ihmisiksi ja kriittisesti ympäristöönsä arvioiviksi yhteiskunnan jäseniksi. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628 2§, 3§.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan perusopetuksella on myös kasvatustehtävä opetustehtävän lisäksi. Opetuksen tulee antaa mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. (POPS 2004, 14–19.) Niemi (2002, 137) näkee kasvatuksen kuuluvan osaksi opettajan työtä, jolloin opettaja on kasvattaja kaiken aikaa. Luukkainen (2005, 80) on samoilla linjoilla – ei voi olla opettaja olematta kasvattaja.

Metso (2004, 184) kuvailee opettajuutta monella tapaa vanhemmuuden kaltaisena. Opettaja toimii koulussa ikään kuin vanhemman sijaisena ja luo lapsiin samankaltaisen emotionaalisen suhteen. Värin (2000, 102–103, 111, 151) mukaan oppilaan ja opettajan läheinen ja luottamuksellinen suhde voidaan nähdä dialogisen kasvatussuhteen kautta. Sitä luonnehditaan minä-sinä -suhteena, joka esiintyy aidoimmillaan lapsen ja vanhemman välillä. Suhdetta kuvastavat huolenpito, myötä-

tunto, välittäminen sekä molemminpuolinen kunnioitus. Opettajan ja oppilaan välinen suhde on puolestaan rooliperustainen, joten lähtökohta poikkeaa täysin vanhempi-lapsi -suhteesta. Koulutuksen, ammattinimikkeen ja työsuhteen myötä hankittu kasvatusoikeus voidaan nähdä edellytyksenä rooliin perustuvalla kasvatussuhteella. Kasvatussuhdetta luonnehtii suoritusorientaatio, sillä oppilas on oppivelvollisen ja opettaja asiantuntijan roolissa. Opettajan suhde oppilaaseen on samalla myös valtasuhde, minkä vuoksi dialogisuus ei ole täysin mahdollinen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan huoltajalla on ensisijainen vastuu lapsen ja nuoren kasvatuksesta. Koulun roolina on tukea kotien kasvatustyötä ja vastata oppilaan kasvatuksesta sekä opetuksesta koulussa kouluyhteisön jäsenenä. (POPS 2004, 14, 22.) Luukkainen (2005, 21-23) näkee kasvatuksen keskeisenä osana opettajan työtä kaikissa koulutusmuodoissa, vaikkakin se ilmenee eri yhteyksissä eri tavoin. Viime vuosikymmenten aikana opettamisen ja kasvattamisen suhteen on tapahtunut selkeä siirtymä kasvatuksen suuntaan, mikä on osaltaan hämmentänyt opettajia. Lindströmin (2001, 66) tutkimusten mukaan yhä useampi opettaja tuntee itsensä riittämättömäksi välillä liiankin suurien haasteiden edessä. Nykypäivän lapset ja nuoret ovat levottomia ja oireilevat eri tavoin, silloin kun eivät voi hyvin. Sekä opetus- että kasvatustyö on aina kuulunut opettajan toimenkuvaan, mutta tällaisessa tilanteessa myös opettajan on vaikea toteuttaa hyvää opetusta. On siis tultu siihen, että opettajan merkitys tiedonlähteenä ja oppimisen ohjaajana on edelleen keskeinen, mutta hänen merkityksensä kasvattajana vaatii entistä enemmän aikaa ja panostusta. Koulun sosiaalinen vastuu lapsista ja nuorista lisääntyy, mutta tähän ei koululla useinkaan ole riittävästi resursseja.

Oppimis- ja tiedonkäsitusten muutoksen mukana on opettajan rooli kasvattajana muuttunut. Opettajan täytyy olla työssään samaan aikaan oman työn kehittäjä, asiantuntija ja moraaliauktoriteetti. Opettajalla on ylipaisuneen kasvatustavustaan ohella niin paljon muita velvoitteita, ettei hän enää voi vastata näistä kaikista tehtävistä. Oman työn asiantuntijoina opettajat ja koulujen rehtorit on alistettu arviointi- ja laatutyölle, johon käytetty aika on pois opettajan alkuperäisestä tehtävästä, opetus- ja kasvatustyöstä. Opettajat ovat joutuneet dynaamisen koulun ja elinikäisen oppimisen mannekiineiksi. Tehokkuuden seurauksena yhä useammassa koulussa voivat huonosti sekä opettajat että oppilaat. (Värri 2002, 56–60.) Nyky-yhteiskunnan jatkuva muutos vaatii opettajaa määrittelemään uudelleen omaa kasvatustehtäväänsä koulussa (Niemi 2002, 126). Asiantuntijoiden kirjoitusten ja tutkimustulosten pohjalta voidaan päätyä näkemykseen, että opettaja on kasvattaja, halusi hän sitä tai ei. Kasvatusnäkökulman painoarvo näyttää jopa lisääntyneen ja opettajaa pidetään kasvattajana.

5.3 Kodin ja koulun yhteistyö

Koulu yhteisön velvoite yhteistyöhön nousee esille muun muassa Perusopetuslaissa (1998) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Mielenkiintoisen nykytilanteesta tekee se, että yhteistyöhön velvoitetaan – sitä ei ole syntynyt luonnostaan, eikä nähty luonnollisena osana lapsen kasvuympäristöjen vuorovaikutusta. Lapsi käy koulua perusopetuksen aikana 190 päivää vuodessa (Perusopetuslaki 1998) ja koulu yhteisönä tavoittaa lähes kaikki lapset, minkä johdosta koulun kasvatusosuus on vanhemmuuden ohella lapsen elämässä hyvinkin merkittävä.

Virallisissa kannanotoissa koti ja koulu nähdään kumppaneina, joiden pyrkimyksenä ovat samat päämäärät. Tutkimusten mukaan koulun arki ei kuitenkaan aina tue yhteistyötä, vaan kodin ja koulun vuorovaikutuksessa on todettu esiintyvän jännitteitä. (Metso 2004, 32 - 33.) Vidén (2007, 107–111, 122) on tutkinut lehtiteksteissä olevia ammattilaisten vanhemmille antamia neuvoja ja todennut, että hierarkkinen asiantuntija-maallikkoasetelma elää edelleen ihmisten tulkinnoissa ja vaikuttaa opettajan ja vanhempien väliseen yhteistyöhön. Voidaan nähdä, että kasvatuskumppanuus yhteistyön periaatteena usein idealisoi asiantuntijoiden tulkintojen tasa-arvoisuutta. Sekä vanhemmat että ammattilaiset ovat kasvatuksen asiantuntijoita, mutta heidän asiantuntemuksensa perusta on hyvin erilainen. Vanhempien asiantuntijuuden taustalla on erityisesti kokemus omasta lapsesta, kun taas ammatilliseen asiantuntijuuteen liittyvät koulutus sekä työkokemus. Näin ollen vanhemman ja ammattilaisen välinen neuvottelutilanne on aina lähtökohdiltaan hierarkkinen ja siihen sisältyy valtaa.

Niin ikään Metso (2004, 32–33, 81, 192) näkee opettajien ja vanhempien suhteen myös valtasuhteena. Opettajilla on kodin ja koulun välisessä vuorovaikutuksessa sisäänrakennettu valta-asema virastaan ja asiantuntijuudestaan johtuen. Vanhempien suhdetta lasten koulunkäyntiin luonnehtii koulun arvojen tukeminen. Toisaalta vanhempien kysymykset on koettu opettajan työn arvosteluksi ja kysymyksiä esittävät vanhemmat on luokiteltu hankaliksi vanhemmiksi. Haasteena on näin ollen nähty, että vanhemmat estävät asenteillaan ja kasvatusten menetelmillään koulua saavuttamasta asettamia tavoitteita. Ongelmaksi voi muodostua myös se, etteivät vanhemmat ole tarpeeksi kiinnostuneita lapsen koulunkäynnistä, ja toisaalta ne vanhemmat, jotka ovat liian kiinnostuneita ja osallistuvat opettajien mielestä liikaa koulun asioihin. Koulun näkökulmasta ihanteellinen vanhempi nähdään taustajoukkona ja lisäresurssina sekä sekä opettajan tehtävän tukijana. Hyvä vanhempi on samaan aikaan lapsensa koulunkäynnistä kiinnostunut, vastuullinen, sekä yhteistyökykyinen ja -haluinen.

Kodin ja koulun välisen kasvatusvastuun jakautuminen on herättänyt viime aikoina paljon keskustelua, jota on kuitenkin leimannut voimakas kodin ja kasvatusinstituutioiden vastakkainaset-

telu (Metso 2004, 173). Alasuutari (2004, 14) toteaa, että mediassa esille nousseet keskustelut ovat olleet usein vanhempia syyllistäviä, ja vanhempien ääni on jäänyt taka-alalle. Erityisesti kasvatuksen ammattilaisten näkemyksen mukaan kasvatusvastuun siirtyminen yhä enemmän kouluille koetaan ongelmallisena (Metso 2004, 52–53, 174). Vidén (2007, 115–116, 120) huomauttaa, että kodin ja koulun yhteistyöstä puhuttaessa olisi kuitenkin huomioitava se, kenellä oikeastaan on valta määrittellä hyvä tai huono kasvatusta, toimiva koti tai koulun yhteistyön käytänteet.

Kasvatusvastuu sekä kodin ja koulun yhteistyö liittyvät saumattomasti yhteen. Yhteistyön avulla vastuuta on mahdollista jakaa rakentavassa hengessä ja vastavuoroisuuteen perustuen. Kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä tulisikin kiinnittää huomioita niin kotiin, kouluun kuin laajempaan yhteisöön. Esimerkiksi työelämä asettaa vanhemmille haasteen – perhe-elämän ja työn yhteensovittaminen tuottaa hankaluuksia yhä useammalle vanhemmalle. (Seppälä 2000, 41.) Vidénin (2007, 120) mukaan kasvatuksen ammattilaiset etsivät syytä kasvatusvastuun siirtymiseen pääasiassa kahdesta suunnasta: ympäristöstä ja vanhemmista. Syynä nähdään siis toisaalta nykyvanhemmuuden vaatavuus, toisaalta taas vanhempien oma halu keskittyä työelämään perheen ja lasten kasvatukseen sijaan. Edellä esitettyjen haasteiden myötä voimme pohtia sitä, kenen vastuulla lapsista huolehtiminen oikeastaan on. Toisaalta syyttelyn sijaan tulisi keskittyä miettimään sitä, miten rakenteellisilla muutoksilla voitaisiin tukea vanhempia ja koulua yhteisessä kasvatustehtävässä. Metso (2004, 191) painottaa, että vaikka kasvatuksen sijoittumisesta kodin ja koulun välimaastoon käydään jatkuvia keskusteluja, tulisi muistaa se tärkein – kasvatusta on viime kädessä kodin ja koulun yhteinen tehtävä.

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksemme metodologisia ratkaisuja. Ensimmäisessä alaluvussa kuvailemme lyhyesti laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä. Tämän jälkeen esittelemme lyhyesti fenomenografista tutkimusotetta osana laadullista tutkimustamme, ja viimeisenä kuvailemme tutkimuksessamme käyttämäämme teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä.

6.1 *Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus*

Tutkimme vanhempien käsityksiä opettajan auktoriteetista, sen muutoksista vuosikymmenten aikana. Keskitymme tarkastelemaan myös luokanhallinnallisia keinoja, joita vanhemmat sallivat opettajan käyttävän. Tutkimuksen kohteena ovat siis ihmisten subjektiiviset kokemukset ja käsitykset, jolloin kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusote oli mielestämme sopivin. Tutkimustamme voidaan luonnehtia kvalitatiiviseksi tapaustutkimukseksi, joka on yksi laadullisen tutkimuksen useista strategioista. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on saada yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa joko yhdestä tapauksesta tai muutamasta tapauksesta, joilla on toisiinsa nähden jotain yhteistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130.)

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti lähestyen. Lähtökohtaan sisältyy siis ajatus todellisuuden moninaisuudesta. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.) Tutkittavan ilmiön ymmärtäminen ja kuvaaminen tai teoreettisesti mielekkään tulkinnan antaminen jollekin tapahtumalle tai ilmiölle voidaan nähdä kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä. Näin ollen tilastolliset yleistyksen eivät ole tärkeitä tai edes tavoiteltavia. (Eskola & Suoranta 1998, 61; Tuomi & Sarajärvi 2002, 87.) Laadullista tutkimusta voidaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä se keskittyy ilmiöiden selittämisen sijaan niiden ymmärtämiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27–28). Poikolaisen (2002, 15) mukaan tutkittavaa kohdetta lähestytään ymmärtävän paradigman kautta, kun ollaan kiinnostuneita yksilöiden omasta näkökulmasta. Tällöin analysoidaan sitä todellisuutta, joka perustuu ihmisten subjektiiviselle tietoisuudelle. Tutkimuskohteina voidaan nähdä kokemukset, käsitykset sekä merkitykset.

Eskola ja Suoranta (1998, 19–20) painottavat ettei laadullisessa tutkimuksessa ole keskeistä hypoteesien todistaminen vaan päinvastoin, uusien näkökulmien löytäminen. Tutkija ei voi ennakoita kaikkea mitä tutkimusprosessi tuo tullessaan, mistä johtuen eteneminen on harvoin suoraviivaista ja ennalta oletettua. Tutkimuksen teoriakehys ja aineiston analysointi kulkevat rinnakkain ja samalla muokkaavat toinen toistaan, mikä vaatii tutkijalta joustavuutta ja kykyä muutoksiin. Omassa tutkimuksessamme teoria sai lopullisen muotonsa vasta aineiston hankinnan ja käsittelyn myötä. Lisäksi myös tutkimussuunnitelma on muotoutunut ja tarkentunut alkuperäisestä aineiston keruun ja kirjallisuuteen tutustumisen aikana.

6.2 *Fenomenografinen tutkimusote*

Halusimme käyttää tutkimusotetta ja analyysitapaa, jonka avulla voisimme saada mahdollisimman syvällistä tietoa yksilöiden käsityksistä. Tutkimuksemme lähtöoletukset perustuvatkin fenomenografiaan, joka edustaa yhtä laadullisen tutkimuksen lähestymistapaa.

Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta eli toisten ihmisten tavasta kokea jotakin. Toisen asteen näkökulmassa tarkastelun kohteena ovat ihmisten ajatukset ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksensa siitä. (Niikko 2003, 24.) Metsämuurosen (2003, 174–175) mukaan fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana on se, että on olemassa vain yksi maailma, josta erilaiset ihmiset muodostavat erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä. Maailman voidaan nähdä ilmenevän ihmisille juuri käsitysten kautta. Niikko (2003, 28–29) näkee käsityksen heijastavan tutkittavan henkilön kokemusta ilmiöstä. Ahonen puolestaan (1994, 117) korostaa käsityksen olevan dynaaminen ilmiö, sillä ihmisillä on taipumus muuttaa käsityksiään usein lyhyenkin ajan sisällä. Kuitenkin käsityksen ja mielipiteen välille täytyy tehdä ero. Mielipiteen ymmärretään olevan ihmisen itselleen tietyin perustein rakentama kuva jostakin asiasta, kun taas käsitys on konstruktio, jonka avulla ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa tietoa edelleen.

Ahonen (1994, 114) määrittelee fenomenografian ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadulliseksi tutkimiseksi. Ihmisillä on erilaisia tapoja tulkita kokemaansa ja näkemäänsä, joten samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Käsitysten erilaisuuden voidaan nähdä johtuvan ihmisten erilaisista kokemus- ja viitetaustoista. Niikon (2003, 29) mukaan tieteellisten totuuksien ja yleisten periaatteiden sijaan tarkoituksena on tuoda esiin ihmisen arki-ajattelua ja käsityksiä sekä niiden merkityksiä tutkittaville. Tutkijan tehtävänä onkin näyttää ilmiöiden sisäinen vaihtelu yksilöstä toiseen.

Fenomenografisen tutkimuksen nähdään perustuvan tutkijan teoreettiseen perehtyneisyyteen. Niin kuin yleensäkin laadullisessa tutkimuksessa, myös fenomenografisessa tutkimuksessa teoreet-

tinen osio elää aineiston hankinnan ja tulkinnan myötä. (Ahonen 1994, 123.) Edellä esiteltyjen näkökulmien pohjalta tutkimuksemme perustuu fenomenografiseen lähestymistapaan. Sen tavoitteena on luonnehtia variaatiota ihmisten kokemuksissa ja käsityksissä, sekä korostaa ennen kaikkea sitä, kuinka asiat ilmenevät ihmisille eri tavalla heidän maailmassaan (Niikko 2003, 46).

6.3 Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä

Fenomenografiassa kielen merkitystä ajattelun ja ilmaisuuden välineenä korostetaan. Tämän takia tutkittavien annetaan itse kertoa omin sanoin käsityksistään sen sijaan, että vastauksia pyrittäisiin löytämään ulkoisen havainnoinnin tai operationalisoitujen kyselykaavakkeiden avulla. (Ahonen 1994, 121–122.) Omassa tutkimuksessamme aineiston kerääminen tapahtui teemahaastattelujen avulla, mikä sopii erityisen hyvin laadulliseen fenomenografiseen tutkimukseen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelut ovatkin yksi päämenetelmistä. Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija on etukäteen päättänyt käsiteltävät aihealueet ja teemat, mutta kysymysten muoto ja järjestys muokkautuvat haastattelutilanteen mukaan (Hirsjärvi ym. 2007, 203).

Teemahaastattelu huomioi sen, että ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Tutkimusaineistoa kerätessä haastattelun etuna voidaan nähdä se, että tutkija voi itse säädellä aineiston keruuta joustavasti. Se antaa myös haastateltavalle mahdollisuuden tuoda esiin itseään koskevia asioita vapaasti. Kaiken kaikkiaan ihmistä pidetään merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48–49.) Tutkimuksen kannalta oleellisen tärkeää olikin saada esiin tutkittavien kokemukset ja käsitykset tutkittavasta aihepiiristä, jolloin teemahaastattelu oli luonteva valinta omaan tutkimukseemme. Valitsimme kyseisen metodin myös siksi, koska halusimme saada syvällistä tietoa tutkimusaiheestamme, jolloin teemahaastattelun vapaamuotoisen ja luontevan keskustelun kautta se oli mahdollista.

Haastattelujen luotettavuus tulee pyrkiä takaamaan eri tavoin. Haastattelijan ei ole tarkoitus ilmaista omia kantojaan haastattelussa, vaan hänen tulisi pyrkiä olemaan mahdollisimman neutraali. Myös kuuntelemisen merkitys korostuu. Teemahaastattelujen sisällön validiutta pyritään lisäämään laatimalla teemaluettelo ja teema-alueita koskevat alustavat kysymykset, jotta ne tavoittaisivat haluttuja merkityksiä. Sisältövalidiutta lisäävät myös ennalta mietityt lisäkysymykset eri teema-alueilta. Tärkeäksi nousee haastattelijan perehtyneisyys aiheeseen, jolloin lisäkysymyksiä on mahdollista esittää yllättävistäkin esille nousevista aiheista. Haastatteluaineiston luotettavuus on riippuvainen myös aineiston laadusta. Esimerkiksi huono tallenne tai litteroinnin epätarkkuus huonontaa kyseisen haastattelun luotettavuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 103, 109–110, 184–185.)

7 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opettajan auktoriteetti on itsessään varsin laaja ilmiö, minkä vuoksi halusimme rajata ilmiön tarkastelua. Tutkimuksemme tarkoituksena onkin selvittää oppilaiden vanhempien käsityksiä opettajan auktoriteetista ja siitä miten se muodostuu luokkahuoneessa. Tämän lisäksi tutkimuksessa tuodaan esille vanhempien näkemyksiä opettajan auktoriteetin muuttumisesta vuosikymmenten aikana sekä kartoitetaan vanhempien sallimia keinoja luokanhallinnassa.

Tutkimuskysymyksiksi tarkentuivat tutkimuksen aikana seuraavat kysymykset:

1. Miten vanhemmat määrittelevät opettajan auktoriteetin käsitteen?
2. Mistä vanhemmat kokevat opettajan auktoriteetin muodostuvan?
3. Miten vanhemmat kokevat opettajan auktoriteetin muuttuneen vuosikymmenten aikana?
4. Millaisia luokanhallintakeinoja vanhemmat toivovat opettajan käyttävän?
5. Millaisena vanhemmat kokevat koulun ja kodin roolin kasvattajana?

I Halusimme tutkia mitä vanhemmat ymmärtävät tarkoitettavan yleisesti auktoriteetin käsitteellä sekä erityisesti opettajan auktoriteetilla. Tässä yhteydessä pyysimme vanhempia pohtimaan myös mahdollista negatiivista auktoriteettia ja sen ilmenemistä.

II Tarkoituksena oli kartoittaa mistä eri tekijöistä opettajan auktoriteetti muodostuu ja minkä tekijöiden nähdään erityisesti korostuvan opettajan auktoriteetin muodostumisessa.

III Pyrimme selvittämään kokevatko vanhemmat opettajan auktoriteetin muuttuneen vuosien varrella. Halusimme myös kartoittaa niitä syitä, joita vanhemmat näkevät mahdolliselle muutokselle.

IV Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla etsimme konkreettisia kurinpidollisia keinoja. Halusimme selvittää millaisia toimintatapoja ja käytänteitä vanhemmat toivoisivat opettajan käyttävän luokkahuoneessa ja vertasimme niitä vanhempien omiin kasvatustapoihin.

V Viimeisen tutkimuskysymyksemme avulla pyrimme kartoittamaan vanhempien ajatuksia kodin ja koulun rooleista kasvatuksessa. Selvityksen kohteena olivat kasvatusvastuun jakautuminen sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö.

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

8.1 Tutkimuskohde

Aloitimme auktoriteettiin liittyvään kirjallisuuteen perehtymisen helmikuussa 2011 kandidaatintutkielman yhteydessä. Jatkoimme aiheeseen tutustumista keväällä 2012, jolloin aloitimme pro gradu -tutkielman tekemisen. Kerättyämme tarpeeksi teoriapohjaa työmme tueksi, muodostimme aiheeseen liittyvän kirjallisuuden, aikaisempien tutkimusten ja oman mielenkiintomme pohjalta tutkimuksemme alustavat tutkimusteemat ja teemahaastattelun kysymykset. Tämän jälkeen aloimme suunnitella kohdejoukkoa, jolle tulisimme suorittamaan haastattelut. Lähetimme muutaman hämeenlinnalaisen koulun opettajalle viestin, jonka pyysimme lähettämään luokan oppilaiden vanhemmille. Vanhemmille suunnatussa sähköpostiviestissä esittelimme tutkimuksemme aiheen ja pyynnön osallistua haastatteluun. Tämän kautta löysimme kahdeksan haastateltavaa. Lopullinen kohdejoukkomme koostui kuitenkin yhdeksästä haastateltavasta, koska jo haastatellun henkilön ystävä tarjoutui osallistumaan tutkimukseemme. Laadullisessa tutkimuksessa otanta voi usein olla hyvinkin pieni, jolloin pyrkimyksenä on mahdollisimman perusteellinen ja syvälinen analyysi. Aineiston tieteellisyyden kriteerinä pidetäänkin useimmiten määrän sijasta laatua. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Halusimme tehdä tutkimusta, jossa voisimme paneutua muutaman tapauksen tutkimiseen ja näin saavuttaa syvällistä ja arvokasta tietoa heidän kokemuksistaan ja käsityksistään.

Ajatuksenamme oli, että kohdejoukko olisi mahdollisimman heterogeeninen, ja sisältäisi eri-ikäisiä molempien sukupuolen edustajia. Tutkimuspyynnöt lähetettyämme, ei meillä ollut enää mahdollisuutta vaikuttaa tulevaan tutkittavien joukkoon, sillä kaikki ilmoittautuneet pääsivät mukaan tutkimukseen. Tutkimukseemme osallistui sekä miehiä että naisia, mutta ikäjakauma oli hiekkamäntä toivottua suppeampi. Haastateltujen ikäjakauma oli välillä 34–47 vuotta. Tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa onkin tutkimuksen kohdejoukon tarkoituksenmukainen, ei satunnaisotantaan perustuva valitseminen, jolloin tutkimus kohdistuu juuri haluttuun asiaan. (Hirsjärvi ym. 2007, 160). Kohdejoukon tarkoituksenmukaisuuden pyrimme takaamaan lähettämällä haastattelupyynnöt alakoulujen kautta oppilaiden vanhemmille.

8.2 Tutkimusaineiston keruu

Keräsimme aineiston teemahaastatteluilla, jotka nauhoitimme myöhempää litterointia, analyysia ja tulkintojen tekoa varten. Haastattelun avulla pystyimme havainnoimaan haastateltavia ja ohjaamaan keskustelua heidän omista lähtökohdistaan. Koimme haastattelun olevan toimivampi tutkimusmenetelmä kuin mitä kirjallisesti kerätty aineisto olisi mahdollisesti ollut. Haastattelun aluksi pyysimme jokaista vanhempaa esittelemään itsensä lyhyesti. Ennen varsinaista haastattelutilannetta olimme lähettäneet etukäteen haastattelun kysymykset eli haastattelurungon jokaiselle haastateltavalle. Tämän tarkoituksena oli saada haastateltavat pohtimaan haastavaa ja käsitteiltään abstraktia aihetta jo ennalta, ja tätä kautta tuomaan ajatuksiaan esille varsinaisessa haastattelussa mahdollisimman syvällisesti ja monipuolisesti. Haastattelurunko oli muodostettu kandidaatin tutkielmasta heränneiden kysymysten sekä kirjallisuudesta nousseen materiaalin pohjalta. Haastattelurungon kysymyksien ja ennalta määriteltyjen aihepiirien lisäksi olimme miettineet etukäteen myös tärkeitä kysymyksiä. Haastattelut kestivät noin 15 minuutista reiluun tuntiin, ja ne nauhoitettiin haastateltavien suostumuksella.

Haastattelurunko ja tukikysymykset toivat meille varmuutta haastattelutilanteessa toimiesämme. Puolistrukturoitu haastattelu mahdollisti joustavan haastattelutilanteen, jossa pystyimme muokkaamaan kysymyksiä ja niiden järjestystä haastateltavasta riippuen. Lähtökohtanamme oli pyrkiä luontevaan haastattelutilanteeseen, jossa haastateltavan olisi mahdollisimman helppo tuoda esille omia käsityksiään. Pyrimme kuuntelemaan haastateltavaa aktiivisesti. Haastattelussa annoimme mahdollisimman paljon tilaa haastateltavan puheelle, mutta esitimme tarvittaessa tärkeitä kysymyksiä. Lopuksi pyysimme haastateltavia kommentoimaan jos jokin aiheeseen liittyvä tärkeä asia jäi käsittelemättä. Tutkimuksen luotettavuutta olisi vielä parantanut se, että olisimme tehneet enemmän tärkeitä lisäkysymyksiä, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 184) ehdottavat. Tämän johdosta osa informaatiosta saattoi jäädä saamatta. Toisaalta suurempi lisäkysymysten määrä olisi voinut johdatella haastateltavaa liikaa, jolloin hänen oma näkemyksensä olisi saattanut muuttua alkuperäisestä.

Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu se, että pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle haastateltavan kokemusmaailmaa ja käsityksiä, joita hän antaa eri ilmiöille. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa tutkijalla on mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa itse haastattelutilanteessa. Samalla on kuitenkin huomioitava, että tilanne on luonteeltaan vuorovaikutuksellinen, ja haastattelija omalta osaltaan vaikuttaa haastattelun laatuun. Näin ollen tutkijan kokemattomuus vaikuttaa myös haastattelun luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35, 41, 184.) Toteutimme kandidaatintutkielmamme käyttäen samaa teemahaastattelun

metodia, joten kokemusta ja varmuutta haastattelutilanteista oli jo kertynyt. Pyrimme rakentamaan luottamusta haastateltavan kanssa esimerkiksi alkukeskusteluiden avulla eli rentouttamalla tunnelmaa puhumalla tutkimukseen liittymättömistä asioista. Luonnollisen vuorovaikutustilanteen takamiseksi haastattelijan on rakennettava luottamuksellinen suhde haastateltavaan. Luottamuksellisuus onkin tutkimushaastattelun yksi avainkysymyksistä. Haastattelun tulisi edetä keskustelunomaisesti, jotta haastateltava voi ilmaista todelliset ajatuksensa. On hyvin tärkeää, että kysymykset ovat sellaisia, että ne antavat haastateltaville mahdollisuuden vastata vapaasti ilman johdattelua tiettyyn päämäärään. Näin saadaan parhaiten esille juuri heidän omat käsityksensä asiasta. (Ahonen 1994, 137; Eskola & Suoranta 1998, 86, 88, 94.) Huomasimme, että haastattelun kysymyksiä suunnittelussa oli tärkeää niiden huolellinen miettiminen ja muotoilu etukäteen. Tällöin omat käsityksemme eivät nousseet liikaa esille ja sitä kautta ohjanneet haastateltavan vastauksia.

Haastattelut toteutettiin pääosin tutkittavien omissa kodeissa. Lähtökohtana oli, että osallistuminen tutkimukseen olisi mahdollisimman helppoa ja vaivatonta. Teemahaastattelu edellyttääkin Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 73–74) mukaan hyvää kontaktia haastateltavaan, minkä vuoksi haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen ja turvallinen.

8.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Tutkimuksemme haastattelut analysoitiin fenomenografista lähestymistapaa apuna käyttäen. Fenomenografista analyysia voidaan kuvailla analyysitavaksi, joka ei ole luonteeltaan erityisen strukturoitu. Sen tekemiseen ei ole yksiselitteistä ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa, vaan usein analyysi noudattaa kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä. Analyysi on joka tapauksessa aina sidottu aineistoon, joka toimii analyysin lähtökohtana. Tärkeää on, että analyysi on osa koko aineiston keruu- ja käsittelyprosessia. Analyysissa olennaiseksi muodostuu sisällön erilaisten ulottuvuuksien vertailu. (Niikko 2003, 32–33.) Ahonen (1994, 89) muistuttaa, että oma teoreettinen tietämys ja aineiston tuntemus ovat aina onnistuneen analyysin taustalla. Omassa tutkimuksemme aineisto ja teoria käyvät vuoropuhelua. Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti meillä ei ollut etukäteen valmisteltua teoriakehystä, vaan tutkittavat ilmiöt nousivat aineistosta. Tutkittavat teemat ovat tarkentuneet ja syventyneet analyysin aikana.

Sovelsimme aineiston analyysissa Niikon (2003, 32–41) esittämää Uljensin (1991) ajatuksiin pohjautuvaa vaiheittaista analyysimallia. *Ensimmäisessä vaiheessa* aineistoon tutustutaankin perusteellisesti lukemalla sitä läpi moneen kertaan. Lähes sanatarkan litteroinnin jälkeen luimme haastatteluja kokonaisuuksina saadaksemme yleiskuvan aineistostamme. Tässä vaiheessa kiinnitimme huomiota tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin, mielenkiintoisiin ja merkityksellisiin il-

maisuihin, jotka alleviivasimme erivärisillä tusseilla. Tämän avulla pyrimme saamaan kuvan siitä, kuinka käsitykset varioivat eri teema-alueilla. Fenomenografisen tutkimuksen analyysiyksikkönä voidaan nähdä käsitykset, jotka ovat omassa tutkimuksessamme ilmaistu kokonaisin lausein suurempina ajatuskokonaisuuksina. Osa käsityksistä oli ilmaistu myös yksittäisinä sanoina. Esimerkiksi auktoriteettia määriteltäessä vanhemmat saattoivat muodostaa lyhyitä listamaisia kuvauksia siitä, mitä se heille merkitsee. Toisaalta taas kertoessaan siitä, miten he kokevat auktoriteetin muutoksen, olivat vastaukset pitkiä ja pohdiskelevia.

Alleviivausten jälkeen muodostimme vastauksista tiivistelmät, joissa pyrimme tuomaan haastateltavien ajatukset esiin mahdollisimman ytimekkäästi ja selkeästi. Tämän avulla hahmotimme myös samansuuntaisten vastausten määrää sekä saimme alustavan kuvan erilaisista näkemyksistä. Kokosimme sitaatteja teema-alueittain niin, että niiden sisältöjä oli helppo vertailla keskenään. Niikon (2003, 34) mukaan analyysin *toisessa vaiheessa* tarkastelua syvennetään edelleen ja aloitetaan tekstistä löytyneiden merkityksellisten ilmausten lajittelu ja ryhmittely teemoiksi. Tässä vaiheessa hyödynsimme haastatteluista tehtyjä tiivistelmiä, joiden pohjalta aloimme muodostaa kategorioita erilaisille kokonaisuuksille.

Kvalitatiivista analyysiprosessia kuvailtaessa käytetään usein ilmausta, jonka mukaan aineistosta ”nousee” merkityksiä ja teemoja. Koimmekin, että monien lukukertojen aikana tietyt teemat alkoivat toistua ja nousta vahvasti esiin. Tässä analyysivaiheessa vastauksista löytyi paljon samankaltaisuuksia, mutta tietyt kysymykset jakoivat mielipiteitä laajasti. Joidenkin kysymysten kohdalla oli vaikeaa löytää selkeää yhtenäistä linjaa haastateltujen vastauksille. Haasteelliseksi analyysissa osoittautui myös se, että samaan teemaan kuuluvia käsityksiä esiintyi paikka paikoin läpi haastattelun. Kategorisointi vaati useita lukukertoja, jotta samaan teemaan kuuluvat näkemykset löydettiin. Lisäksi osa käsityksistä oli selkeästi määriteltävissä tiettyyn teemaan kuuluvaksi, kun taas osa käsityksistä oli niin moniselitteisiä, että niitä oli hankala liittää vain yhteen teemaan.

Analyysin *kolmannessa vaiheessa* Niikko (2003, 36–37) neuvoo määrittelemään kategoriat ja niiden rajat eli muuntamaan analyysityön tuloksena saadut erilaiset merkitysryhmät kategorioiksi. Näillä kategorioilla hän tarkoittaa ylä- ja alatasen kategorioita. Ylätason kategoriat muodostetaan liittämällä yhteen samaan teemaan kuuluvia alatasen kategorioita. Tavoitteena on, että jokainen kategoria linkittyisi selkeästi koko muuhun ilmiöön nähden ja kertoisi jotain erityistä tietystä tavasta käsittää tai kokea ilmiö. Kategoriat ja niiden ominaisuudet syntyvät joko tutkijan oman ajatusprosessin kautta tai ne muodostetaan tutkittavien ilmauksista. Oman analyysiprosessimme tulokset muodostuivat näiden molempien kautta.

Neljännessä vaiheessa saatuja kategorioita pyritään yhdistämään laajemmiksi kuvauskategorioiksi eli ylätasen kategorioiksi. Kuvauskategorioiden sanotaan olevan tutkimuksen päätulos, jol-

loin niiden tulisi olla muodollisia yhteenvetoja kuvauksista. (Niikko 2003, 36–37.) Omassa tutkimuksessamme kuvauskategorioiden muodostaminen pohjautui tutkimusongelmiin vastaamiseen, joten ylemmän tason kategoriat on muodostettu tutkimuskysymysten ja -ongelmien kautta. Seuraavassa osiossa esittelemme tutkimuksemme tuloksia rakentamiemme kuvauskategorioiden kautta. Analyysi etenee haastateltavien vastauksia siteeraten ja alan tutkimukseen tukeutuen. Käytämme haastateltavista lyhenteitä, joissa ilmenee sukupuoli (M=mies, N=nainen) sekä haastateltavan ikä (esim. M47). Mikäli samanikäisiä ja saman sukupuolen edustajia oli enemmän kuin yksi, käytimme merkinnän lopussa kautta-viivaa (esim. N45/2).

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

9.1 Vanhempien käsityksiä opettajan auktoriteetista

Tässä luvussa tarkastelemme haastattelemiemme vanhempien näkemyksiä opettajan auktoriteetin käsitteestä. Auktoriteetin määrittelyn yhteydessä pyysimme vanhempia pohtimaan mahdollisen negatiivisen auktoriteetin ilmenemistä kasvatuksessa. Auktoriteetin käsitteestä esiin nousi kaksi vahvaa näkökulmaa – vallan ja hallinnan korostuminen sekä kunnioitus osana auktoriteetin määrittelyä.

9.1.1 Ihmisten johtamista ja tilanteiden hallintaa

Yli puolet haastateltavista kokee vallan, hallinnan ja jonkinasteisen johtamisen liittyvän auktoriteetin käsitteeseen. Auktoriteetti nähdään myös tietynlaisena kykynä pitää ohjat käsissään ja toimia asioiden selvittäjänä erilaisissa ongelmatilanteissa. Valtaa ja hallintaa sisältävän auktoriteetin koetaan takaavan työrauhan ja järjestyksen säilymisen luokassa.

Auktoriteettia on niinku tietynlainen valta tai tämmönen tapa/kyky pitää ohjat käsissään. Semmonen..auktoriteetti on niinku tietynlainen johtaja. (N46)

Auktoriteetti on jonkun näköstä sanatonta tai sanallista valtaa ja semmosta niinku määräysvaltaa toiseen henkilöön. --- opettaja saa sillä yhdellä katseella tai olemuksellaan toimii ne oppilaat sillain kun on tarkoitus. Et esimerkiks opettajan auktoriteettia on se, että se saa luokan pidettyä hiljaa ja yleensä semmosen kurin ja järjestyksen suhteessa oppilaisiin. (N38)

Ylemmässä sitaatissa auktoriteetti samaistetaan johtajuuteen ja siinä tarvittaviin ominaisuuksiin. Opettajan tulee johtaa oppimistilannetta ja varmistaa järjestyksen pysyminen luokassa. Jälkimmäisessä sitaatissa haastateltava painottaa opettajan auktoriteetin olevan nimenomaan tilanteiden ja ihmisten hallintaa. Kontrollointi ja hallinta voidaan nähdä keskeisessä asemassa opettajan työssä. Opettaja kontrolloi toimintatavoitteiden saavuttamista, koulutyöskentelyyn ja yhdessäoloon osallistumista, sekä sääntöjen ja toimintatapojen sisältöä. (Määttä 1989, 11.) Luokanhallinnassa ja auktoriteetissa näyttää olevan pohjimmiltaan kyse siitä, että opettajalla on keinoja toimia erilaisissa ti-

lanteissa, tehdä nopeita ratkaisuja joustavasti ja viime kädessä säilyttää kontrolli kaikessa toiminnassa.

Hallinnan lisäksi eräs haastatelluista kokee auktoriteetin keinona päästä kohti asetettuja tavoitteita.

Ihan ensimmäiseksi tulee mieleen jollain tavalla niinku valta ja hallinta. Se, että pystyykö..kuinka hyvin..hallitsemaan tilanteita ja ihmisiä ja viemään heitä kohti niitä annettuja tavoitteita. (N46/2)

Yllä olevassa sitaatissa valta ja hallinta liitetään auktoriteettiin, mutta ne nähdään erityisesti välineinä saavuttaa annetut tavoitteet. Tässä tapauksessa valta ja hallinta eivät ole itseisarvoisia, vaan niillä on erityisesti välineellinen rooli. Eväsoja ja Keskinen (2005, 16) kuvaavat valtaa muiden ihmisten tarkoituksenmukaisena kontrollointina, jonka tavoitteena on muokata ja ohjata yksilön tai ryhmän toimintaa toivottuun suuntaan.

9.1.2 Kunnioitusta aseman kautta

Yli puolet haastatelluista mainitsee myös kunnioittamisen auktoriteetin käsitteen yhteydessä. Tällä tarkoitetaan nimenomaan opettajan ja hänen virkamiesasemansa arvostusta. Kunnioittaminen perustuu henkilön osaamiseen ja vahvoin näkemyksiin, joiden avulla on mahdollista päästä lopulta haluttuihin tavoitteisiin. Opettajan tulisi herättää kunnioitusta oppilaissa, jolloin auktoriteettiasema olisi vahva ja kyseenalaistamaton.

Mun mielestä aika samat asiat pätee on sitte opettaja tai on sitte vaikka yrityksen johtaja, että siihen liittyy sitte tietynlainen mahdollisuus olla vaikuttamassa asioihin ja viedä niitä tavoitteellisesti eteenpäin. Ja että muut myös ehkä sitte kunnioittaa ja hyväksyy näitä näkemyksiä. (N46/2)

No kyllä opettaja selkeesti on luokassa se, joka sanoo mitä tehdään. Ja kyllä mun mielestä opettajaa pitäis oppilaiden kunnioittaa. Ja sitä opettajan auktoriasemaa, se pitäis olla täysin, ettei kyseenalaisteta. (N34)

Auktoriteettiasemaan voidaan aina liittää vaikuttamisen mahdollisuus sekä johdonmukainen tavoitteellisuus, ammattiryhmästä huolimatta. Ensimmäisessä sitaatissa haastateltava vertaa opettajaa yritysmaailman johtajaan, löytäen selkeitä yhteneväisyyksiä. Aikuisen tulee toimia auktoriteettiasemassaan tavalla, jota muiden osapuolten on mahdollista arvostaa. Myös koulumaailmassa lapset kokevat helposti opettajan kunnianarvoisena ja kokeneena aikuisena, jos tämä vain toimii arvostuksen vaatimalla tavalla. (Hautamäki 2008, 126.) Kunnioitusta ei tulisi toisaalta nähdä ainoastaan opettajaan kohdistuvana, vaan ottaa huomioon sen vastavuoroisuus. Rantala ja Keskinen (2005,

158) nostavat esiin myös lapsen kunnioittamisen tärkeyden. He toteavat, että oppilaiden reilu ja oikeudenmukainen kohtelu saa luultavasti aikaan myös opettajan auktoriteetin kunnioitusta.

9.1.3 Negatiivinen auktoriteetti – valta-aseman väärinkäyttöä

Selvittäessämme haastateltavien ajatuksia siitä, voiko auktoriteetti olla negatiivinen, saimme hyvin yhtenäisen linjan vastaajilta. Negatiiviseksi auktoriteetti mielletään silloin, kun auktoriteettiasema on saavutettu pelon ilmapiirissä. Tällöin oppilaat eivät pääse tuomaan esille omia mielipiteitään, eivätkä uskalla erehtyä. Tämän seurauksena myös oppimistulokset saattavat kärsiä. Opettaja voi käyttää valta-asemaansa väärin perustamalla toimintansa ainoastaan uhkailun ja rangaistusten käyttöön. Oppilaille tämä voi aiheuttaa jatkuvaa rangaistusten pelkoa. Jos huomio kiinnittyy ainoastaan siihen, miten opettaja pidetään tyytyväisenä, vaikeutuu keskittyminen varsinaiseen koulutyöhön.

Ehkä se on sitte enemmän semmosta autoritäärisyyttä..se negatiivinen. Ja sit, että käyttää joko saatua tai luonnostaan tullutta valtaa ja sitä auktoriteettia väärin tarkoituksiin tai negatiivisella tavalla. Ikävin keinoin. --- Se voi olla pelon, uhkailun rankasujen kautta. (N46/2)

No sillon opettaja voi olla negatiivisesti auktoriteettinen jos hän on niinkun liian tämmönen et hän ottaa liikaa sitä määräysvaltaa ja sitten justiin rangaistusten kautta yrittää sitä auktoriteettia saada läpi. Että tavallaan luo niinkun sitä pelkoa sitte oppilaisiin ja sen kautta niinku. Et sillon ei tuu toivottua tulosta siihen opiskeluun ja siihen opetukseen, että oppilaat joutuu niinku sitte pelon vallassa totelleen ja ottaan niitä käskyjä vastaan ja niin pois päin. (N39)

Opettajalla on auktoriteettina ja tietynlaisena vallankäyttäjänä mahdollisuudet luoda luokkaan omanlaisensa ilmapiiri ja tunnelma. Pelko voi esimerkiksi kummuta opettajan autoritaarisesta toiminnasta, rangaistuksilla uhkailusta, tai oppilaiden mielipiteiden tukahduttamisesta. Haavio (1954, 30) huomauttaa heikoimman auktoriteettiaseman perustuvan juuri kuriin ja autoritaarisuuteen, jolloin korostuu vain ulkoinen järjestys. Keskinen (2005, 9–10) puolestaan toteaa, että oikealla tavalla valtaa käyttävä opettaja edesauttaa luottamuksen syntymistä ja säilymistä oppilasryhmässä, kun taas valta väärällä tavalla käytettynä saa aikaan pelkoa ja hyökkäävyyttä. Gordon (1979, 138–141) näkee auktoriteetin olevan epäaito, mikäli se perustuu opettajan mahdollisuuteen palkita ja rangaista oppilaita. Tällöin auktoriteetti tukeutuu oppilaan riippuvaisuuteen aikuisesta. Rangaistukset ovat tehokkaita, tosin niiden vaikutus on lyhytaikainen. Oppilaiden menettäessä kunnioitustaan opettajan käyttämiä rankaisukeinoja kohtaan, heikkenee opettajan valta. Kun pelko häviää, häviää tottelevaisuuskin.

9.2 Vanhempien käsityksiä opettajan auktoriteetin muodostumisesta

Jokaisella opettajalla on oma tapansa ja tyylinsä toimia luokassa. Niin ikään auktoriteetti muodostuu tämän toiminnan myötä ja on näin ollen monen eri tekijän summa. Siihen vaikuttaa niin opettajan persoona, oppilasryhmä, toimintatavat kuin vuorovaikutuskin. Tässä luvussa tuomme esille vanhempien näkemyksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat opettajan auktoriteetin muodostumiseen. Se, miten auktoriteetti muodostuu, jakoi haastateltavien mielipiteitä hyvin moneen suuntaan. Useampi haastateltavista näkee auktoriteetin olevan jokaisella kasvattajalla luonnostaan suhteessa lapseen. Myös tiedon ja osaamisen koetaan olevan merkityksellinen auktoriteetin muodostumisessa. Oikeudenmukaisuutta korostaa usea haastateltava, mutta tärkeimmäksi tekijäksi auktoriteetin muodostumisessa nousee opettajan persoonallisuus. Mielestämme yllättävää oli huomata, kuinka eri tavalla vanhemmat näkevät auktoriteetin muodostumisen – selkeää yhtenäistä linjaa oli haastava muodostaa. Joitain yhteisiä piirteitä saimme koottua haastateltavien vastauksista.

Sukupuolella ei koeta olevan kovin suurta merkitystä auktoriteetin muodostumisen kannalta. Osasta vastauksia välittyy kuitenkin tietynlainen epävarmuus aiheen tiimoilta. Yhteiskunta halutaan nähdä nykyisin tasa-arvoisena ja sukupuolineutraalina työympäristönä, mutta edelleen arvelaan miesten saavuttavan auktoriteettiaseman naisia helpommin.

Se varmaan kapenee se ero koko aika naisen ja miehen välillä. Et ennenhän se on ollu ihan, niin ku et mieshän se tietysti on ollu, mut mä luulen, että nykyään se tota on aika paljon, et ollaan samalla viivalla pitkälti. (N45)

Sitaatista käy ilmi historiallinen muutos miehen ja naisen yhteiskunnallisessa asemassa. Sukupuolten välisen eron nähdään kaventuneen vuosien varrella, ja nykyisin voidaankin puhua jo lähes tasa-arvoisesta yhteiskunnasta. Myöskään ikää ei koeta auktoriteetin muodostumisen kannalta olennaisena tekijänä. Muutaman haastateltavan pohdinnoissa nousee esiin iän tuoman elämäkokemuksen merkitys. Sen katsotaan kasvattavan ihmisen ymmärrystä asioista ja sitä kautta tuovan turvallisuutta lasten näkökulmasta.

Ikä siinä mielessä, että se elämäkokemus varmaan auttaa ketä tahansa niinku ymmärtämään ihmistä. --- Kokemus on hyvällä tavalla vaikuttanut tähän ihmiseen, niin semmosen seurassa on..voi olla turvallisempaa olla. Semmonen niinku nuoren tai lapsen näkökulmasta. (N46)

9.2.1 Persoona

Vanhempien vastauksissa persoonan merkitys korostuu jopa viran mukanaan tuomaa asemaa enemmän. Yli puolet haastateltavista kokee persoonan olevan merkittävä vaikuttaja auktoriteetin muodostumisessa. Haastatteluissa nousee esiin erilaisia persoonaan liittyviä määreitä, kuten karisma, itseluottamus sekä huumori.

Jotkut on ehkä semmosia voimakkaampia persoonia ja tuo ehkä sillä isolla koolla jo sitä auktoriteettia, ja sit taas jotkut voi olla pieniä, hiljasia, puhua hiljasella äänellä, mut heil on jotenki semmost syvällistä auktoriteettia. Niin ehkä semmonen tilannejoustavuus, ihmisten lukutaito, huumori ja itseironia. (N46/2)

Et kyl se niin kun enemmän siitä opettajan persoonasta ja persoonan tavasta hoitaa ja olla ihmisten kanssa tekemisissä, niin siitä muodostuu. (M41)

Sitaateista käy ilmi persoonan suuri merkitys auktoriteetin muodostumisessa. Se vaikuttaa opettajan tapaan toimia ja olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa. Opettajan työssä persoona on jatkuvasti läsnä, joten henkilökohtaiset ominaisuudet voidaan nähdä yhtenä tärkeimmistä työvälineistä. Myös Eväsoja ja Keskinen (2005, 28) toteavat opettajan ammatillisen ja rationaalisen ajattelun olevan vaikeasti erotettavissa opettajan omasta persoonasta. Opettaja toimii ja ratkoo ongelmia omien arvojensa, tunteidensa ja uskomustensa varassa. Mielestämme persoonallisuutta ei tarvitse, eikä saakaan piilottaa kasvatusalalla työskennellessä. Jo 1900-luvun puolivälissä Haavio (1954, 26) kiinnitti huomiota persoonan keskeiseen asemaan opetustyössä. Hän toteaa, että olisi jopa pelottavaa, jos jokainen opettaja muistuttaisi persoonaltaan toinen toistaan.

Mä vähän luulen, et se on jollain tavalla niinku synnynnäistä enemmän, et sitähän ei pysty ihan ehkä opettamaan, että se on niinku karisma. Sitä on tai sitä ei oo. Se voi jossain määrin yksilöllä kehittyä, mutta ei ihminen pysty itseensä ihan hirveesti muuttamaan. (N46/2)

Yllä olevassa sitaatissa haastateltava mainitsee mielenkiintoisen näkökulman, jonka mukaan auktoriteetti mielletään luonnolliseksi ominaisuudeksi, johon ei ole mahdollista vaikuttaa. Toisin sanoen joillain on opettajan ammatissa vaadittava persoona ja toisilla ei. Muutama vanhemmista kokee auktoriteetin osittain luonnollisena ominaisuutena, mutta painottaa kuitenkin mahdollisuutta kehittää ja muokata persoonaa tarpeen vaatiessa. Myös Haavion (1954, 71–72) mukaan opettajapersoonallisuus on osittain synnynnäinen. Esimerkiksi luokan johtamiskyky on opettajapersoonallisuuden didaktinen ominaisuus ja samalla synnynnäinen piirre.

9.2.2 Vuorovaikutus

Kaikessa sosiaalisessa kanssakäymisessä vaaditaan hyviä kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajan ammatissa keskustelutaidot ovat ensiarvoisen tärkeitä. Haastateltavistamme kolme mainitsee suoraan vuorovaikutteisuuden käsitteen liittyvän opettajan auktoriteetin muodostumiseen. Läsnaolo, ihmisläheisyys sekä tilannejoustavuus liitettiin osaksi vuorovaikutuksen määrittelyä.

Auktoriteetti niin kun täytyy ansaita keskustelulla ja jotenkin sillä vuorovaikutuksellisella olemisella. Et se ei tuu niin kun jotenki ilmatteeks mistään pelkästä ammattinimikkeestä. (M41)

Mut jos sää vaan teet tyyliin suorittavaa työtä, etkä anna yhtään enempää, niin se ei vaan mee niin. (N45/2)

Et jos se onnistuu niinku luomaan hyvän hengen siihen luokkaan, niin mä sanoisin, et auktoriteetti on paljon helpompi saada, ku sä saat pidettyä sen ryhmän ryhmänä. (N38)

Opettajallaki se peli on helposti menetetty siin vaiheessa, jos niin kun oma ääni nousee ja alkaa huutaan tai joutuu käyttään semmosia keinoja, niin se..sillon sitä omaa auktoriteettia ainakin nakertaa. (N46/2)

Sitaateissa korostuu vuorovaikutuksen merkitys sekä ennen kaikkea opettajan läsnäolo. Auktoriteetti ei siis tule virallisen aseman kautta, vaan se täytyy ansaita aidolla jokapäiväisellä kanssakäymisellä. Opettaja luo yhä enenevässä määrin auktoriteettiasemaansa oppilaiden kanssa käytävien toistuvien keskustelujen kautta (Saloviita 2007, 47–48). Jatkuva vuorovaikutus sekä positiivinen, keskustelun salliva ilmapiiri luovat ja ylläpitävät hyvää ryhmähenkeä, jolloin auktoriteetti on helpompi ansaita oppilaiden silmissä. Negatiiviseksi kommunikointi voi kääntyä silloin jos opettaja joutuu toistuvasti korottamaan ääntään pyrkiessään luomaan auktoriteettia itselleen. Tärkeää on siis, että lapsen kanssa löydetään yhteinen aaltopituus. Vuosien saatossa kommunikoinnin merkitys on yhä vain korostunut, mikä on huomattavissa niin haastateltaviemme vastauksista sekä kasvatustieteellisestä kirjallisuudesta.

Yksi haastateltavista mainitsee tärkeän näkökulman opettajan vuorovaikutustaitojen tärkeydestä. Hänen mukaansa lapset aistivat yllättävän hyvin aikuisen aidon tai vastaavasti epäaidon läsnäolon. Spady ja Mitchell (1979, 106) kiteyttävät karismaattisen auktoriteettisuhteen kulminoituvan juuri vuorovaikutussuhteen läheisyyteen – olennaista on aitous ja suhteen syvyys, jotka myös auktoriteetin kohde pystyy aistimaan kanssakäymisessä. Harjusen (2002, 407, 419–435) tutkimuksissa välittäminen nousi esiin yhtenä opettajan työn tärkeimmistä periaatteista ja toiminnan perus-

teluista. Välittävä opettaja kuuntelee oppilasta ja osaa asettua oppilaan asemaan. Välittäminen tarkoittaa pohjimmiltaan läsnäoloa, joka edellyttää opettajalta empatiakykyä ja sitoutumista.

9.2.3 Osaaminen ja asema

Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien vastauksissa opettajan ammattitaito nousee esille yhtenä tärkeänä auktoriteetin muodostumisen edellytyksenä. Noin puolet haastatelluista mainitsee tieto-aidon ja osaamisen merkityksen osana vahvaa auktoriteettiasemaa. On positiivista huomata, että edelleen arvostetaan opettajien saamaa koulutusta sekä sen mukanaan tuomaa ammatillista osaamista. Siitä huolimatta, että informaatio on tänä päivänä helposti jokaisen saatavilla ja media ulottuu kaikille elämän osa-alueille, kokevat vanhemmat tiedollisen ja taidollisen osaamisen vaikuttavan opettajan auktoriteettiaseman saavuttamiseen merkittävästi.

Auktoriteetti syntyy mun mielestä sillä lailla kun sulla on tietoa, taitoa jostain asiasta, jolla sä pystyt sitten niin kun viemään eteenpäin tiettyjä asioita. Se tietopohja mun mielestä pitää olla hyvä, muuten ei synny auktoriteettia. (N45)

Yllä olevassa sitaatissa haastateltava nostaa esiin tiedon merkityksen opettajan auktoriteetin syntyemisessä. Tiedon hallinta sekä kasvatuksellinen tietämys lisäävät opettajan asiantuntemusta ja sitä kautta auktoriteettiasemaa luokassa. Opettajalla tulee olla hallussa opettamiensa aineiden sisällöt ja erilaiset opetusmenetelmät sekä tilannetajua ja joustavuutta niiden käytössä. Harjunen (2002, 305) toteaa ammattitaidon olevan auktoriteettisuhteen rakentumisen kivijalka. Ammatillisen osaamisen aikaansaama auktoriteetti voidaan nähdä ilmenevän etenkin ohjausta ja järjestyksenpitoa vaativissa tilanteissa sekä oppilaan hyvinvoinnin turvaavissa seikoissa. Tiedon sijaan ammattitaidossa on pikemminkin kyse kyvystä saada työt luistamaan. Laine (2000, 46) viittaa opettajan tiedolliseen auktoriteettiin puhuttaessa opettajan opetustaidosta ja asiantuntijuudesta. Nykyään oppilaat ja vanhemmat odottavat opettajalta sisällöllistä, tiedollista ja taidollista asiantuntijuutta. Myös opettajan viran mukanaan tuoman aseman koettiin olevan yhteydessä auktoriteetin muodostumiseen.

No kyllä siihen vaikuttaa tietysti se annettu asema, jossain määrin, mut se ei välttämättä oo ollenkaan se tärkein asia, ehkä. (N46/2)

Haastateltava näkee opettajan virallisen aseman antavan puitteet mahdolliselle auktoriteetin syntyemiselle, vaikkakaan se ei ole ratkaiseva tekijä suhteen muodostumisessa. Eräs haastateltava tuo esille tärkeän näkökulman, jonka mukaan vanhempien ihmisten arvostuksen tulisi lähteä jo kotikasvatuksesta.

Mun mielestä oikeastaan kaikki lähtee kotikasvatuksesta..siitä miten sut on jo pienenä lapsena opetettu kunnioittamaan vanhempaa väkeä ja mitenkä sut on eri ammattiryhmistä niinkö kerrottu, että minkä takia meidän pitää ylipäättänsä toista ihmistä kunnioittaa ja minkä takia sillä opettajalla esimerkiksi siä koulussa, niin silloin niinkö valta sanoo se, et miten siellä toimitaan. (N45/2)

Yllä olevassa sitaatissa nostetaan esiin vanhempien vastuu kasvattajina, jolloin korostuu kodin suuri rooli ja merkitys lapsen arvopohjan rakentajana. Kotona luodaan perusta aikuisten ja sitä kautta opettajan aseman sekä auktoriteetin kunnioitukselle. Toisaalta myös koululla on tärkeä asema näiden taitojen opettajana ja vahvistajana. Kärkkäisen (1990, 57) mukaan kunnioitus ja kuuliaisuus eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan opittavia käyttäytymistapoja. Niiden opettelu tulisi aloittaa mahdollisimman varhain, jo ennen koulun alkamista.

Kyriacao korostaa (1986, 133) sitä kuinka tärkeää on myös se, että oppilaat näkevät opettajalla olevan yhä opittavaa. Kasvatuksellisessa mielessä yhdessä oppiminen on pelkästään positiivinen asia. Kokemuksen tuoma varmuus nähtiin etuna, mutta samalla haastatteluissa tuotiin esille kehittymisen mahdollisuus. Nykypäivän opettajan ei voida olettaa tietävän kaikkea, mikä asettaa tiedollisen auktoriteetin uuteen valoon ja tuo esille opettajan työn inhimillisyyden.

Uskon, että näitä asioita voi myös harjotella ja niihin voi niinku kiinnittää huomiota. (N46)

9.2.4 Tiukka ja oikeudenmukainen

Jokainen ihminen aikuisesta lapseen toivoo oikeudenmukaista kohtelua itselleen. Etenkin demokraattisessa yhteiskunnassa pintaan nousee ajatus siitä, että me kaikki olemme lähtökohtaisesti samalla viivalla ja yhteisön jäseniä kohdellaan tasavertaisesti ja reilusti. Puolet haastatelluista koki oikeudenmukaisen kohtelun ja reiluuden olevan selkeästi yhteydessä opettajan auktoriteetin muodostumiseen. Toimimalla oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti opettaja saa osakseen oppilaiden luottamuksen ja sitä kautta myös arvostuksen.

Ööö, ennen kaikkee se vaatii mun mielestä tunneälyä ihan hirveesti, että osaa niinku toimia oikein eri tilanteissa. Ja se ei nimenomaan tarkoita sitä, että aina mennään samalla kaavalla jonku ankaruuden tai kurinpidon kautta, eli myöskin siihen tulee semmonen reiluus mun mielest ehdottomasti. Voisin kuvitella, et ihan kuka tahansa arvostaa reilua auktoriteettia ja oikeudenmukaisuutta. (N46)

Se mitä sää siellä luokassa sanot ja pidät niin sun pitäis niitten sanojen takana sitten myös seistä. Elikkä silloin sä oot heikoilla jäillä jos opiskelija näkee, että sä kohtelet toista eri tavalla kun esimerkiksi ittees. Ja jos se näkyy, että opiskelija kokee, että täällä on epätasa-arvosta kohtelua, niin silloin kyllä se auktoriteettiki

lähtee aika nopeesti. Kerta sillon lähtee se luottamus mikä on kaiken, niinku mun mielestä se kaikkein tärkein. (N45/2)

Sitaateissa puhutaan opettajan reilusta ja tasavertaisesta toiminnasta eri tilanteissa. Tähän liittyen mainitaan tunneälyn käsite, jossa painottuu erityisesti tilannetajun tarve. Opettajan tulee kohdella oppilaita tasavertaisesti ja kyetä muuttamaan toimintatapojaan tilanteen mukaan. Oikeudenmukaisuuteen voidaan liittää tasa-arvon käsite – jos opettaja ei toimi näiden mukaan, katoaa myös auktoriteetti oppilaiden silmissä. Harjusen (2002, 407, 419–435) tutkimuksissa oikeudenmukaisuus onkin yksi tärkeimpiä opettajan työn periaatteita ja toiminnan perusteita. Auktoriteettisuhteen onnistumisen voidaan ajatella kumpuavan juuri reilusta ja yhdenmukaisesta toiminnasta. Oikeudenmukaisuus perustuu toisten ihmisten arvostamiseen eli opettajan työssä pyrkimyksestä kaikkien tasavertaiseen huomiointiin.

Et voi olla sellasta vähän vanhoillisempaa, et sitten siihen voi liittyä just enempi tämmöstä kuria ja rangaistuksia, ja sellaista niinkun määräilevämpää auktoriteettia. Tai sitten se voi olla semmosta niinku tasavertaisempaa, toverillisempaa, mut kuitenkin et oppilaat on silti kuuliaisaa opettajaa kohtaan. (N39)

Että lapset oikeesti niin kun kunnioittais...enkä mä nyt tiedä vaikka nyt vähä sitte tavallaan semmosta niin kun..positiivista pelkookin, että, ettei uskalla edes lähtee ryppyileen. (N38)

Haastatellut vanhemmat liittävät auktoriteetin muodostumiseen oikeudenmukaisuuden lisäksi myös opettajan tietynlaisen määrätietoisuuden ja tiukkuuden. Opettajan toiminta voi olla autoritäärisempää rangaistusten käyttämisestä tai tasa-arvoisuuteen perustuvaa vuorovaikutusta. Molempien toimintatapojen taustalla voidaan nähdä tavoite oppilaiden hyväkäytöksisyydestä sekä tottelevaisuudesta. Vanhemmat toivovat opettajan kunnioituksen tapahtuvan jopa positiivisen pelon kautta, jolloin lapsi ei uskalla kyseenalaistaa aikuisen auktoriteettiasemaa.

9.3 Vanhempien käsityksiä opettajan auktoriteetin muutoksesta

Kuten jo aiemmin on mainittu, aikaisemmin opettajilla oli korkea asema tiedonjakajina. Asiantuntijuus ja yhteiskunnan tietopankkina toimiminen lisäsivät opettajan kunnioitusta sekä nostivat asemaa oppilaiden silmissä. Koulu oli paikka, josta tietoa saatiin ensisijaisesti. Nykyään tietoa on helposti saatavilla, jolloin opettaja ei toimi ainoana informaation lähteenä yhteisössä. Tässä luvussa käsittelemme opettajan auktoriteetin muutosta – sitä miten vanhemmat muutoksen kokevat. Ensin tuomme esiin haastateltavien ajatuksia entisajan opettajan auktoriteetista, jonka jälkeen katsomme nykypäivän opettajan auktoriteetillisia ominaisuuksia. Lopuksi vielä vertailemme ajan kuluessa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia.

9.3.1 Kunnioitusta pelon kautta

Vanhempien ajatukset entisajan opettajien auktoriteetista ovat hyvin samansuuntaisia. Moni haastateltava mainitsee entisajan opettajan auktoriteetin liittyneen pelkoon sekä ehdottomaan kunnioitukseen. Auktoriteetin nähdään perustuneen luokassa vallinneeseen pelkoon, joka oli lähtöisin fyysisten rangaistusten käytöstä ja häpäisemisestä. Opettaja oli luokassa hallitsija, jota ei uhmattu, vaan kunnioitettiin ehdoitta.

Itse niinku aikoinaan niinku koki sen auktoriteetin paljon enemmän pelon kautta. Sillon ainaki alakouluiässä. Että muistan kyllä pelänneeni opettajia. Toisaalta ei sielä ollu varmaan käytöshäiriöitäkään kyllä. --- Mutta, että tommonen niinku tunnilla työrauha ja nää asiat on varmaan sillon ollut..on olleet paremmin. Että se opettajan auktoriteetti on ollu niin selkeä semmonen omassa arvossaan oleva, että ei sitä oo uskallettu niinku uhmata. (N46)

Mun mielestä niin kun enemmän mun ala-asteaikana opettajat ehkä hallitsi sillä vähän niin kun pelottavammalla auktoriteetilla, kun mitä nykyisin. Plus lapsia ei kohdeltu niin yksilöinä, kun mitä nykyisin. Mutta mähän nään valtavasti hyvää vanhassa ajassa. Et lapsehan ei hyppiny lainkaan niin paljon opettajien nenille, eikä myöskään vanhemmat opettajien nenille. (N38)

Yllä olevissa sitaateissa korostuu opettajan autoritaarisuus, jota myös entisajan lainsäädäntö ja kasvatuskulttuuri tukivat. Opettaja käytti ennen valtaa hyvin eri tavalla verrattuna tähän päivään. Lapsia hallittiin pelon kautta, mikä oli lähtöisin jo kodin kasvatusilmapiiristä. Yhteisössä vallitsevat säännöt ja normit tukivat sitä, ettei koulun ja opettajien toimintatapoja kyseenalaistettu. Vahva auktoriteettiasema takasi yhteiskunnallisen arvostuksen sekä kunnioituksen.

Niin kyllä mun nähden, siis mun oppilaskavereita on niinkun opettaja esimerkiks ihan suorastaan siis pahoinpidelly, mut ei se silloin siihen aikaan ei me niinkun kenellekään siitä sanottu, koska se tuntu et se on opettajan oikeus, koska se poika oli kuitenkin käyttäytyny tosi huonosti. Niin tuntu et se sai sen mitä se ansaitsi. (N34)

Tinkimätön kurinpito oli entisajan luokanhallintaa ja siihen kuuluivat tiukat ohjeet sekä kovat rangaistukset, jotka vastoin nykypäivän ihannetta olivat monesti fyysisiä. Korhonen (2002, 55, 61) toteaa aikuisten olleen hierarkkisesti lapsia ylempänä ja kurittaminen sekä nöyryyttäminen nähtiin hyväksyttävänä kasvatuskeinoina. Lainsäädäntö ohjasi opettajien toimintaa eikä lasten oikeuksista juurikaan puhuttu. Eräs haastateltavista rinnastaa entisajan opettajan aseman muihin yhteiskunnassa korkeasti arvostettuihin ammatteihin, kuten lääkärin ja juristin professioihin. Hän kokee, että nämä ammattiryhmät ovat olleet ennen arvostetummassa asemassa ja saaneet osakseen yhteisön kunnioituksen.

9.3.2 Tasavertaista neuvottelua

Tänä päivänä tietoa on saatavilla joka puolella ja informaatio on jokaisen ulottuvilla. Helakorpi (1996, 38–42) näkee tieto- ja viestintäteknologian kehittymisen tuoneen opettajille aivan uudenlaisen tilanteen, jossa oppilaat kykenevät hankkimaan tietoa uudella tasolla. Tällöin opettajan rooli informaation jakajana ei ole entisenlainen eikä auktoriteettiakaan voi siis enää pohjata tiedolliseen ylivertauuteen. Saukkosen (2003, 12, 74, 90) mukaan koulun tiedollisen auktoriteetin heikkeneminen on nostanut sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä. Koulu toimiikin nykyisin enemmän sosiaalisten suhteiden kokemisen kenttänä.

Nykyään opettaja ei voi perustaa auktoriteettiaan pelkästään rangaistusten ja kurin varaan. Opettaja toimii yhteiskunnan virkamiehenä, jolloin hänen tulee toimia lainsäädännön ja yleisten kulttuuristen arvojen mukaan. Nämä lait ja normit ovat muuttuneet ja ohjaavat voimakkaasti opettajaa hänen työssään. Haastateltavamme kokevat, että opettajan toimintatapana on tänä päivänä demokraattinen lähestyminen oppilaisiin. Oppilaat kohdataan yksilöinä ja heidän kanssaan kommunikoidaan sekä keskustellaan päivittäin koulun arjessa. Voidaan nähdä, että lasten oikeuksien entistä suurempi huomioon ottaminen on muuttanut lapsen ja aikuisen välistä suhdetta. Puolet haastatelluista vanhemmista kokee oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen olevan tänä päivänä neuvottelevaa sekä tasavertaisuuteen pyrkivää. Heidän mielestään opettajan auktoriteetti ei ole enää yhtä vahva ja selkeä kuin mitä se oli aikaisemmin. Suuri osa vanhemmista näkee lasten kasvatuksen muuttuneen selkeästi vapaammaksi ja jokaisen perheen on mahdollista valita oma

kasvatusideologiansa. Yhteiskunnassa ei siis enää ole olemassa yhtä ja yhtenäistä tapaa kasvattaa, jolloin myös opettajan toimia on aiempaa helpompi kritisoida.

Varmaan se on ihan tää yhteiskunta mikä on muuttunu, että tämmöset...voiko sanoa et vapaampi kasvatus tietyllä tavalla. --- Ei tämmöst neuvotteleva kasvatuskulttuuria pitäis suosia ainakaan pienten kans --- Ja semmost lapsille annetaan vapauksia enemmän ku ehkä huomataankaan. --- Mut siinä on myös paljon hyvää. Ne selvästi uskaltaa puhua monista asioista..semmosistaki mistä pitää puhua. Siinä on puolensa. (N46)

Sitaatissa tuodaan esille yhteiskunnassa ja ympäristössä tapahtunut muutos, josta lähes jokainen haastateltava mainitsee. Muutosten seurauksena esimerkiksi opetusmenetelmät sekä kasvatus yleisesti ovat muuttuneet. Tämän päivän yhteiskunnassa pyritään ihmisten väliseen tasavertaisuuteen ikään ja asemaan katsomatta. Neuvottelevassa kasvatuskulttuurissa nähdään sekä etuja että haittoja. Toisaalta lapset voivat tuoda omia mielipiteitään esille, mutta vastaavasti vapauksia voidaan antaa myös liikaa.

Joskus tuntuu, että liikaaki neuvotellaan lasten kanssa, että.. Toki lapsia täytyy kuunnella, mut sitte, sitten jos siis jotkut lapsethan vie aikuisia ihan mennen tullen. --- kai se turvattomuutta tuo ku ei oo selvät sävelet. --- Jotta saa olla lapsi ja leikkiä ja keskittyä yksinkertasiin juttuihin --- ei lasten kuulu kantaa vastuuta asioista. (M47)

Mun mielestä lapsille tulee antaa päätäntävaltaa vain sen verran mitä se ikäkausensa mukaisesti pystyy hallitsemaan. (N34)

Neuvottelun katsotaan sisältävän hyviä, demokraattisia piirteitä, mutta liiallinen keskustelu ja vapauksien antaminen voi kääntyä itseään vastaan. Kasvattaja voi menettää aikuisen roolinsa sääntöjen antajana sekä tietynlaisena johtajana, jolloin lapselta katoaa hänen tarvitsemansa turvallisuuden tunne. Ojakangas (1997, 18) huomauttaa, että nykyään lapsi miltei pakotetaan tulemaan itsenäisesti toimeen ilman auktoriteettia. Vanhemmista, kuin myös opettajista, on tullut kavereita ja ystäviä, tasavertaisia toimijoita. Tämän päivän opettajilta odotetaan aktiivista yhteissuunnittelua sekä arviointia yhdessä oppilaiden kanssa. Tähän yhtälöön auktoriteetti ei sovellu. Haastattelemamme vanhemmat näkevät neuvottelun ja keskustelun positiivisena, kunhan se pysyy sopivissa rajoissa. Kasvattajan tulisi näin ollen kantaa vastuu siitä, että lapsi on tarpeeksi kypsä kantamaan hänelle myönnettyä vastuuta ja jakaa sitä hänelle asteittain lisää kehitystason mukaan (Salo 2004, 27). Oppilaista pyritään kasvattamaan itsenäisiä, kyseenalaistavia ja vastuunsa kantavia ihmisiä jo hyvin nuoresta iästä alkaen, sillä sitä yhteiskunta nykyisin vaatii. Lapset kasvatetaan neuvottelukulttuurin maailmaan, sillä keskustelutaidot ovat nykyisen työelämän perusta. Korhonen (2002, 57–58) to-

teaa, ettei sukupolvien välinen hierarkia enää päde, vaan aikuiset ovat menettäneet ylemmyytensä. On siis siirretty tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista keskustelu- ja neuvottelukulttuuriin.

9.3.3 Muutosta hyvässä ja pahassa

Lähes kaikki haastateltavista mainitsevat yhteiskunnassa tapahtuneen muutoksen olevan yhteydessä opettajan auktoriteetin muutokseen. Yli puolet haastatelluista vanhemmista kokee opettajan auktoriteetin muuttuneen jollakin tavalla vuosikymmenten aikana. Osa koki tämän olevan negatiivista – opettajalla ei ole enää samanlaista auktoriteettiasemaa kuin aikaisemmin, mikä koetaan huolestuttavana kehityssuuntana. Osa suhtautui muutokseen neutraalimmin ja näki, että auktoriteetin muutos on luonnollista ja väistämätöntä muuttuvassa yhteiskunnassa.

Ku yhteiskunta muuttuu niin pitää opettajan auktoriteetinki muuttua, että, en mä niin ku nää, et se on mennä siis negatiiviseen tai sen parempaan, et se on aika vakiona pysyny kuitenkin. (M41)

Et tietysti se on todella sääli ja ikävää ja huono puoli, et opettajalla ei oo enää sitä auktoritääristä otetta, eikä tota valtaa hallita tilannetta, oppilasta, ryhmää. Et tavallaan silloin se riistäytyy käsistä se kokonaisuasetelma. (N39)

Ylemmässä sitaatissa haastateltava kokee, ettei opettajan auktoriteetti ole kokenut muutosta hyvään tai huonoon suuntaan, vaan sen arvellaan pysyneen samankaltaisena ajan saatossa. Toisaalta esille tuodaan vaatimus auktoriteetin muuttumisesta yhteiskunnan muutoksen mukana. Jälkimmäisessä sitaatissa puolestaan korostuu huoli siitä, mitä mahdollinen auktoriteetin heikkeneminen aiheuttaa. Mikäli opettajalla ei ole keinoja ryhmänhallintaan, ovat myös lähtökohdat oppimiselle heikot. Eräs haastateltava nostaa esille yhteiskunnassa vallitsevan epäkohdan, jonka mukaan ihmisillä on tänä päivänä paljon erilaisia oikeuksia, mutta samaan aikaan kieltäydytään näkemästä itselle kuuluva vastuu sekä velvollisuudet.

Mä luulen, et se liittyy ylipäänsä kaikkeen niinku auktoriteettien tai tämmösten institutionaalisten auktoriteettien..öö merkityksen vähentymiseen, että ihmiset uskaltaa enemmän nähdä itsellään mahdollisuuksia vaikuttaa ja tuoda näkemyksiään esille ja ei enää kunnioiteta vaan sen aseman vuoks. Ehkä se on sitä, että se auktoriteetti on vähentyny. (N46/2)

Rantalan ja Keskinen (2005, 121) mukaan postmodernille yhteiskunnalle on tyypillistä perinteisten arvojen ja auktoriteettien kyseenalaistaminen, mikä pätee myös opettajan auktoriteettiin. Sitaatissa tuodaan ilmi ajatus siitä, että nykypäivänä jokaisella ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa ja ottaa kantaa asioihin, jolloin asema ei automaattisesti tuo mukanaan kunnioitusta ja auktoriteettia.

Syitä opettajan auktoriteetin muutokselle vanhemmat hakevat myös kotikasvatuksen radikaalista muutoksesta, mikä heijastuu lasten mukana koulumaailmaan. Lapsen yksilöllisyyden huomioon ottamisesta on tullut hallitseva ideologia, jota vanhemmatkaan eivät voi helposti sivuuttaa. Yksilöllisyyden korostaminen ei ole kuulunut suomalaisen kotikasvatuksen perinteisiin, mutta professionaalisen kasvatuksen myötä se on siirtynyt myös koteihin. Lapsuuden instituutioissa lastakin pidetään asiakkaana, jonka tarpeita pyritään kunnioittamaan. (Korhonen 2006, 57.)

Jokaisen ulottuvilla oleva laaja tietomäärä on myös osaltaan heikentänyt opettajan asemaa informaation jakajana. Koululle on ilmestynyt myös kilpailijoita tiedon lähteinä. Oppilaat hankkivat tietoa ja asenteita nykymedioista, kuten televisiosta ja internetistä. On tavallista, että oppilaat tietävät joistakin asioista enemmän kuin opettajansa. (Saloviita 2007, 33–34.) Voidaankin sanoa, että opettaja-oppilas -suhde on tasavertaistunut monin eri tavoin. Nykypäivänä oppilaat tietävät myös tarkasti mitä oikeuksia heillä on, ja miten niitä on mahdollista hyödyntää.

Siis oppilaat on hirveän tietoisia omista oikeuksistaan ja osaa vedota niihin ja käyttää niitä monin tavoin. Ja sit taas vanhemmat, osa vanhemmista ei taas sit hyväksy sitä opettajan auktoriteettiasemaa, eikä tavallaan anna kouluille kuuluvaa oikeutta sinne koululle. Et kyllä mä näkisin et se opettajan auktoriteettiasema on tietyllä tavalla kyseenalaistettu ja murrettu. (N34)

Sitaatista käy ilmi, että auktoriteetin ja opettajan kunnioitus lähtee kotikasvatuksesta sekä vanhempien asenteesta. Jos vanhemmat eivät tunnusta opettajan auktoriteettiasemaa, välittyy se luultavasti myös lapsiin ja heidän käytökseensä koulussa. Haastateltavista suurin osa näkee nykyopettajalla olevan valtaa suhteessa oppilaisiin, kun taas vain yksi vastaajista sanoo, ettei valtaa enää ole. Muutama vanhemmista puolestaan ajattelee valtaa mahdollisesti löytyvän ehkä-vastauksen muodossa.

Kyllähän sitäkin on kavennettu ymmärtääkseni. Sitä jos puhutaan ihan vallasta ja keinoista niinku rajoittaa ja hallita ja kaikkee tämmöstä. Että se on toki hyvä, että opettaja ei voi koskea lapseen ja tän tyypiset asiat. Mutta välillä tuntuu, että mennään vähä liiallisuuksiin näissäkin et mitä voi sanoa, mitä voi tehdä. (N46)

Haastateltava kokee opettajan valta-aseman heikentyneen merkittävästi. Hän näkee positiivisena esimerkiksi sen, että fyysinen rankaiseminen on kielletty lainsäädännön avulla. Toisaalta riskinä on opettajan oikeuksien liiallinen rajoittaminen, mikä samalla syö valta-asemaa ja sitä kautta auktoriteettia. Luukkainen (1998, 26–27) näkee opettajan tehtävänä sopeuttaa lapsi ympäröivään yhteiskuntaan. Tämän kasvatuksen tavoitteena on lapsi, joka lopulta kykenee itsenäiseen sekä vastuulliseen päätöksentekoon ja hallitsee yhteiskunnassa vallitsevat säännöt ja normit. Tämä tavoite voidaan saavuttaa kun aikuinen on valmis ottamaan itselleen kuuluvan ohjaavan vallan ja siihen sisäl-

tyvän vastuun. Eräs haastatelluista tuo esille mielenkiintoisen näkökulman – jos aikuinen luovuttaa valta-asemansa lapselle, voidaan sitä pitää jopa tietynlaisena välinpitämättömyytenä.

Voi olla, et sitä ei oo niin paljon ku ennen ja sitten siinä tuleekin heti mieleen, et onko se huono asia, et sitä ei oo? --- et onko yhteiskunta tehnyt tän niin kun mähottomaksi, --- ettei opettajalla sais olla auktoriteettia, et sitä..sen kautta niin kun leimataan opettaja negatiiviseksi ihmiseksi. (N45)

Auktoriteetin muutos herättää niin positiivisia kuin negatiivisiakin mietteitä. Perusteluja löytyy puolin ja toisin. Suurimpana huomiona korostuu kuitenkin selkeä yhteiskunnallinen muutos, joka heijastuu suoraan myös koulumaailmaan. Vapaa kasvatustajattelu on vallannut yhteiskuntaa ja opettajan oikeuksia on rajoitettu lainsäädännön kautta. Huolimatta siitä, että opettajan tehtävänä on toimia luokkansa johtajana ja auktoriteettina, on tätä osan ihmisistä vaikea hyväksyä. Näin ollen opettaja usein leimautuu negatiivisella tavalla.

9.4 Keinoja luokanhallintaan

Jokaisella vanhemmalla on omat tyylinsä ja toimintatapansa kurinpidollisissa käytännöissä omien lastensa kanssa. Samalla tavalla myös opettajilla on käytössä luokanhallinnassa persoonalliset ja hyväksi todetut keinot. Tavat määräytyvät opettajan persoonan, kokemuksen sekä sen hetkisen oppilasaineksen mukaan. Tässä osiossa tuomme esille vanhempien mietteitä siitä, mitä keinoja he sallivat opettajien käyttävän koulun luokanhallinnassa sekä millaisia rangaistus- ja kurinpitotoimia vanhemmat toivovat opettajan käyttävän heidän lastensa kanssa. Mahdollisia konkreettisia luokanhallinnan keinoja tiedusteltuamme emme voi sanoa, että vanhempien mielipiteet olisivat jakautuneet selkeästi ryhmittäin, vaikka vastauksia löytyi lähes ääripäästä toiseen.

Luokanhallinnan ja kurinpidollisten keinojen myötä opettaja käyttää aina enemmän tai vähemmän valtaa oppilaisiin nähden. Vanhemmat luettelevat useita selkeitä avoimen vallan keinoja. Niissä oppilaille annetaan tiukat toimintaohjeet sekä tuodaan ilmi mahdolliset seuraukset ja rangaistukset. Sitä vastoin nimettömän vallan keinoihin voidaan kategorisoida vain lasten kanssa käytävä keskustelu. Mielenkiintoisena huomiona voidaankin todeta, että vanhemmat eivät välttämättä näe nykyistä neuvottelukulttuuria niinkään vallan keinona, vaan demokraattisena, tähän päivään kuuluvana vuorovaikutuksena.

9.4.1 Selkeät säännöt

Selkeät säännöt sekä tieto siitä, miten ja minkä takia jokin asia tehdään, on luokassa omiaan edistämään työrauhan saavuttamista ja sitä kautta luokan hallintaa. Opettajalla on siis tärkeä rooli rajojen asettajana ja niiden toteutumisen valvojana. Vikainen (1984, 11) näkee auktoriteettisuhteen syntyvän nimenomaan opettajan asettamista vaatimuksista.

Mun mielest pitää olla selkeet sävelet ja ne säännöt. Säännöt kyllä. Mutta täytyyhän ne olla perusteltavissa ja joskus niitä pitää voida myös tarkastella. (N46)

Et moni asiahan menee sen takia vinksalleen ku ei toimita siten ku on sovittu, lähetään sooloileen. Ja jos yks lähtee lipsuun ja luokka löytää sen, että ”tadaa ton kanssa me ollaan oikein ärhäköitä siellä luokassa.”--- Ja se voi kääntyä niinki päin, et se luokka vaan kaipaa sitä auktoriteettia, se vaan kaipaa, että joku sanoo meille, että ”hei top tykkään, nyt lähetään tästä eteenpäin. (N45/2)

Haastateltavista jopa seitsemän mainitsee erikseen selkeiden ohjeiden ja sääntöjen tärkeyden. Vanhempien kommenttien mukaan opettajan tulee asettaa oppilaille säännöt, joita jokaisen myös tulee noudattaa. Jälkimmäisessä sitaatissa korostuu nimenomaan johdonmukaisuus – opettajan tulee vaatia, että jokainen oppilas toimii yhteisten pelisääntöjen mukaan. Mikäli näin ei tapahdu, menettää opettaja otteen luokastaan ja sitä kautta heikkenee myös auktoriteetti. Puolimatkan (1999, 257-258) mukaan säännöt ovat luokan yhteisiä toimintatapoja, jotka helpottavat työskentelyä, asioiden sujumista sekä selkeyttävät jokaisen tehtävää luokassa. Säännöt myös tukevat auktoriteettia ja tuovat kouluun turvallisuutta. Sääntöjen perusteltavuus on lapsen kehittyessä yhä tärkeämpää, vaikkakaan jotkin auktoriteetin antamat ohjeet eivät vaadi perustelua. Jonkun on päätettävä mitä luokassa tapahtuu, jotta yhteistoiminta on tarkoituksenmukaista.

No tota, sen tulisi olla sellaista, että täytyy siis tietynlainen kuri olla, et just ettei oppilaat sitten ota sitä ylivaltaa missään nimessä. Et opettaja on kuitenkin se, joka sanelee ne säännöt ja tota et viime kädessä niinkun opettaja on se, joka on sillä tavalla ylempänä. (N39)

Sitaatissa painotetaan aikuisen vahvaa roolia päätöksentekijänä ja johtajana. Haastateltava mainitsee kurin ja toivoo opettajan käyttävän sitä tarpeen mukaan. Tällä tavoin opettaja osoittaa hierarkisesti korkeamman asemansa oppilaaseen nähden. MacGrath (1988, 4–5) korostaa selkeiden ja yhteisesti sovittujen pelisääntöjen merkitystä henkisen ja fyysisen turvallisuuden tunteen tuojana luokassa. Rajojen ja sääntöjen asettaminen sekä vaatimus niiden toteuttamisesta ei kuitenkaan leimaa opettajaa autoritaariseksi vallankäyttäjäksi. Opettajan tulisi lopulta olla se, jolla on oikeus, mutta myös velvollisuus sanoa viimeinen sana luokassa. Yleisesti ottaen aikuisten tehtävänä on

tehdä päätökset lasten puolesta, sillä katsotaan, ettei lapsella ole tarvittavaa kriittistä tietopohjaa päätösten tekemiseen (Puolimatka 1999, 242–243).

9.4.2 Konkreettisia seurauksia

Moni haastatelluista mainitsi erikseen konkreettisten seurausten tarpeen, mutta myös muiden haastateltujen vastauksissa oli samansuuntaisia toivomuksia. Luokassa tulisikin olla selkeä linja syiden ja seurausten suhteen. Vanhemmat kokevat, että jos annettuja sääntöjä ja sovittuja toimintamalleja rikotaan, tulee siitä aina johdonmukainen seuraamus tekijälleen. Konkreettisia toimia siis kaivataan, vaikkakin käytännössä toimivien tapojen löytäminen on odotettua haasteellisempaa.

Haastatteluissa mainitut konkreettiset seuraukset voidaan luokitella kuuluviksi avoimeen valtaan, sillä vanhemmat toivovat sääntöjen ja sopimusten rikkomisen vaativan selkeitä, johdonmukaisia seurauksia. Luetellut seuraukset ovat kaikki ylemmän auktoriteetin antamia ehdottomia keinoja, joihin lapsella ei ole mahdollisuutta vaikuttaa.

Kai mä oon sit jotenki niin vanhanaikanen, et mun mielest kunnon jälki-istunto oli oikein hyvä, kun piti kattoo rastia seinässä tunti. --- niin mä toivon, että opettajat käyttäis enemmän semmosia niinku konkreettisia, tuntuvia keinoja mm. sit vaikka se jälki-istunto. Aktiivista yhteydenottoa vanhempiin, jos on jotain ongelmia, tietyllä tavalla niin kun pakottaa vanhempia oleen kiinnostuneita siitä lapsen arjesta, siitä miten se käyttäytyy koulussa tai miten se on. (N38)

Vanhempiin yhteydenotto, tarvittaessa vanhempainilloissa asioista keskusteleminen ilman sitä, että taas otettais esille kuka sano ja mitä sano ja kuka teki, mitä teki, vaan ehkä yleisemmällä. (N46/2)

Kyllä mun mielestä oppilas voidaan poistaa luokasta, jos se ei osaa toimia siellä niinku pitäis. En mä tiedä sitten jälki-istunnot, onko ne nyt oikeen tätä päivää, mitä niillä sitten saavutetaan. --- siis jos joku kännykän käyttö siellä aiheuttaa jatkuvia ongelmia, niin ne kerätään opettajan pöydälle tai johonkin.--- se nyt on ihan selvä ettei tietenkään mitään ruumiillisia rangaistuksia, ei niinku karttakepillä lyöminen oo millään tasolla hyväksyttävää. --- Mun mielestä siellä on kuitenkin ihan hyviä keinoja käytössä tänäkin päivänä. Toivoo vaan, että niitä niinkun käytetään johdonmukaisesti ja niinkun tosissaan tavallaan, että niillä asioilla on oikeasti seuraamus. (N34)

Situaateissa mainitaan muun muassa ehdoton yhteydenotto vanhempiin. Haastateltavat toivovat, että koulussa sattuneista tapahtumista viestitettäisiin kotiin tai luokan ongelmallisista tilanteista jaettaisiin informaatiota yleisemmällä tasolla vanhempainilloissa. Tärkeää olisi, että vanhemmat tietäisi-

vät mitä koulussa tapahtuu ja osaisivat myös omalta osaltaan tuoda asioita kotona esille. Lisäksi luokasta poistaminen tai häiritsevän tavaran takavarikointi on vanhempien mielestä hyväksyttävää, silloin kun luokkarauha sen vaatii. Jälki-istunto jakaa haastateltavien ajatuksia kahtia – osan mielestä se on vanhoihin kurinpitokeinoihin kuuluva hätäratkaisu, joka ei todellisuudessa auta tilanteiden selvittämistä, kun taas toiset kannattavat sitä ehdottomana tapana opettaa lapselle oikean ja väärän erottamista. Yllättävää mielestämme on, että jälki-istunnon käytön konkreettisenä seurauksena mainitsee vain yksi haastateltavista, vaikka se on edelleen yksi koulujen yleisimmistä rangaistuskeinoista. Mahdollisia ja toivottuja seurauksia on monia, mutta muutama haastateltava toivoo johdonmukaisuutta rangaistusten käytössä. Myös Uusikylä (2006, 110) painottaa lujuuutta ja johdonmukaisuutta luokanhallinnassa – oppilaiden on tärkeä tietää, mitä rikkomuksista milloinkin seuraa. Lähes yhtä tärkeää on se, että lapset ovat itse hyväksyneet mahdolliset rangaistuskeinot osana luokan yhteisiä sääntöjä. Vuorikoski (2003, 134) toteaa, että kasvatusajattelun muutosten seurauksena kurinpitokeinot ovat täydentyneet ja osittain muuttaneet muotoaan. Ulkoinen ja yksityiskohtainen valvonta on korvautunut oppilaiden itsekontrollilla.

9.4.3 Positiivisuuden ja neuvottelun kautta sovintoon

Nimettömässä vallassa pyritään saavuttamaan positiivinen ja luottamukseen nojaava ilmapiiri kasvattajan ja kasvatettavan välillä (Puolimatka 1997, 266). Tällaisen tunnelman luominen saadaan aikaan esimerkiksi demokraattisen keskustelun keinoin. Haastateltavat katsovat, että myönteisen ilmapiirin luominen luokkatilaan vaatii auktoriteettia, joka pyrkii kannustamaan vuorovaikutteiseen oppimiseen sekä jakaa vastuuta ja luottamusta myös oppilaille. Tällöin lapset oppivat tuomaan mielipiteensä rohkeasti esiin. Jo aiemmin useasti mainittua neuvottelevaa ilmapiiriä toivottiin käytettävän koulussa ensisijaisena keinona asioiden ja ongelmatilanteiden selvittämisessä. Keskustelun ja yhteisen ymmärryksen löytämisen mainitsi yli puolet vanhemmista.

No keskustelua ensisijaisesti mutta on hyvin tärkeitä. --- nimenomaan sellaiset kahdenkeskiset keskustelut on hyviä, joskus pienryhmäkeskustelut. Ottaa riitapukkarit keskenään jutteleen taikka sitte koko luokalle puhua enemmän esimerkinomaisesti ilman et syyllistetään jotain tiettyä henkilöä. Ja sitte ehkä rehtorin luo voi lähettää puhutteluun tai keskusteluun ja semmonen huumorin keinon käyttää sitä tilannetta jos mahdollista. (N46/2)

Sitaatissa tuodaan esille keskustelutilanteiden erilaiset muodot, joita voidaan vaihdella tarpeen mukaan. Neuvottelua voidaan käyttää kahdenkeskisissä tilanteissa tai vastaavasti puhutella koko luokkaa yleisemmällä tasolla. Huumoria toivotaan myös käytettävän, mikäli se tilanteeseen on sopivaa

ja mahdollista. Vaikka vanhemmat toivovat luokkatilaan keskustelua ja lapsille mahdollisuutta demokraattiseen vaikuttamiseen, tulee vanhempien mielestä viimeinen sana olla aina opettajalla.

Toki pitää olla tietty määrä demokratiaa luokassa ja on tärkeää, että oppilaat saa vaikuttaa siihen mitä tehdään. Ja niinku on tämmöstä osallistavaa hommaa, mutta kyl mun mielestä viime kädessä opettalla on oltava se sana. Ja on niinkun asioita, joista ei neuvotella. On asioita, jotka vaan opettaja sanelee ja näin toimitaan ja niin sen pitää olla et se arki toimii koulussa. (N34)

Mun mielestä opettajan auktoriteetin pitäis olla sellanen, et se tavallaan on jotenkin niin kun valmis keskusteluihin ja tarkastelemaan sitä, niin kun omaa kantaansa, mutta myös niin kun pitämään tavallaan sen oman aikuisuuden siinä. (M41)

Opettajan tulee siis pitää oma opettajuus ja aikuisuus oppilaille jatkuvasti esillä. Lasten tulee ymmärtää, että välillä on tilanteita, joista voidaan keskustella ja sopia yhdessä, mutta tietyt asiat opettaja sanelee ylhäältä käsin/päätettävissä. Ilman selkeitä ja suorita käskyjä koulun arki ja opetustyö eivät voi toimia sujuvasti. Jokinen (2002, 27, 30) mainitsee neuvottelun vaihtoehtoisena kasvatustapana. Hänen mukaansa eri sukupolvien välistä sosiaalista tilaa rakennetaan jatkuvasti ja sen seurauksena yhteisistä säännöistä käydään koko ajan kauppaa. Kyseessä on vuorovaikutussuhde, jossa jokaisella osapuolella on oma mielipiteensä ja sanansa sanottavana. Tästä huolimatta kasvatuksessa ja oppimisessa tarvitaan aina myös auktoriteetteja ja asiantuntijoita, jotka luovat turvallisuutta lasten elämään. Nykyajan auktoriteetti voidaan nähdä kuitenkin avoimena ja itseään uudistavana kuin pelkkänä sääntöjen ylläpitäjänä.

9.4.4 Kurinpidolliset keinot vertailussa

Halusimme vertailla tutkimuksessamme opettajan ja vanhempien käyttämiä kurinpitokeinoja. Selvitimme ensin keinoja, joita vanhemmat sallivat opettajan käyttävän luokassaan kurinpidon ja hallinnan menetelminä, minkä jälkeen tiedustelimme haastateltavien omia, kotona käytettyjä kurinpitokeinoja. Suurin osa vanhemmista sallii samat keinot sekä itselleen että opettajalle käytettäväksi, mutta eroavaisuuksiakin löytyy. Yhtäläisiksi toimintatavoiksi nousevat sekä keskustelun tärkeys että myös oman aikuisuuden painottaminen ja esiintuonti. Selkeitä sääntöjä ja johdonmukaisuutta vaaditaan sekä koulumaailmassa että kotona.

No kyllä keskustelen ja siis tietenkin lapsille pyrin tarjoamaan valinnan mahdollisuuksia, mut et kyl niinku ite koen, että mä olen viime kädessä vastuussa sen lapsen auttamisesta niihin oikeisiin valintoihin, et monesta asiasta voi päättää ja on asioita mistä ei päätetä. (M41)

Että tota, kyllä niinkun me ollaan sillä lailla tiukkoja, että me vaaditaan lapsilta aika paljon ja me ollaan siis pyritty pitämään niinku johdonmukaisuutta meidän ykkösajatuksena. Että jos lapsi vonkaa viiskymmentä kertaa, niin se viimeinenkin vastaus on aina ei. Et jos se alkaa ei:llä, niin se ei muutu siitä ei:stä matkan varrella, et kyllä me kielletään ja estetään. (N34)

Eroavaisuuksia löytyy etenkin avoimen vallankäytön puolelta. Tavaroiden takavarikoinnin mahdollisuuden koulussa mainitsi vain yksi vanhemmista, mutta sitä vastoin useampi haastatelluista vanhemmista käyttää sitä kotona kurinpitokeinona toistuvasti. Samoin kotona voidaan rankaisukeinona käyttää arestia tai lapsen lähettämistä omaan huoneeseen, mutta koulussa käytettävää jälki-istuntoa ei maininnut kuin yksi haastateltavista.

Että varmaan mä oon semmonen aika tiukka, mut sitte taas mä ajattelen, et tavallaan me annetaan semmosta tietynlaista turvallisuudentunnetta myös meidän lapsille, mä koen näin. (N38)

Kurinpito on tosi silleen ikävä sana, mutta kyllähän niinku meilläkin jos semmoseen on syytä niin on tyliin otettu käsipuhelinta pois lapselta tietyn ajaksi pois käytöstä tai pidetty koti-iltoja...siis..liikkumavapautta rajoitettu --- Tai sitten se tehokkain tapa on meillä, et otetaan tietokonepelijasta pois sitte. (N46)

Niin, kun se ei tehoa niin sit ehkä..ehkä tulee ne mitä en opettajalle sallis, elikkä uhkailu ja kiristys. (N46/2)

Avoimen vallan keinoihin turvautuvat vanhemmat kokevat, että selkeillä säännöillä ja seurauksilla he luovat lapselle turvallisuuden tunteen. Vain yksi haastateltavista myöntää käyttävänsä kasvatuksessa sellaisia keinoja, joita ei lapsensa opettajalle sallisi. Tällaisia tehokeinoja ovat muun muassa uhkailu ja kiristys. Mielenkiintoisena huomiona voidaan pitää käsitteiden aikaansaamaa mielikuvaa ihmisissä. Esimerkiksi keskimmaisessä sitaatissa kurinpidon käsitettä vältellään, eikä kenties haluta liittää omia kasvatuksellisia toimia käsitteen kanssa samaan lauseeseen. Voidaan kuitenkin ajatella, etteivät käsitteet itsessään ole negatiivisia, vaan olennaista on se, kuinka kurinpitoa toteutetaan.

9.5 Koti ja koulu kasvattajina

Kautta aikojen sekä kodin että koulun tehtävänä on ollut toimia lasten kasvattajina. Kasvatusolosuhteet kodin ja koulun kesken ovat erilaiset, sillä kodissa lapsia on vain yksi tai muutama. Perheessä lapset ovat myös tottuneet tiettyihin toimintamalleihin. Sitä vastoin koululuokassa oppilaita on paljon, minkä lisäksi jokainen tulee erilaisista perheistä ja olosuhteista. Vuosien varrella etenkin koulun rooli kasvattajana on hieman vaihdellut, mutta perusajatus on pysynyt samana. Tässä lu-

vussa perehdymme kodin ja koulun yhteiseen tehtävään lasten kasvattajina. Selvitämme vanhempien näkemyksiä kasvatustavasta ja yhteistyön tärkeydestä.

9.5.1 Kasvatustavasta on aina kodilla

Nykyään keskustellaan paljon siitä, pystyvätkö vanhemmat kantamaan vastuun lapsen kasvatuksesta. Hellstenin (2001, 14–15) mukaan ollaan jopa luopumassa vanhemmuudesta ja lapsia ollaan jättämässä heitteille. Fyysisesti vanhemmat huolehtivat lapsistaan, mutta kasvatustavassa ei olla enää henkisesti läsnä. Tämän seurauksena lasten ja nuorten oireilu voidaan näin ollen tulkita yksiselitteisesti vanhemmuuden ja aikuisuuden puutteeksi. Voidaankin pohtia kenelle kuuluu ensisijainen kasvatustavasta – vanhemmille, oheiskasvattajille vai tasapuolisesti molemmille? Haastatellut vanhemmat olivat yksimielisiä siitä, että he ovat lapsen ensisijaisia kasvattajia.

Kyl mun mielestä se kasvatustavasta pitää olla niinku vanhemmilla ilman muuta. Mutta toivon myöskin, että opettaja on niinku oheiskasvattaja sen koulupäivän aikana, että mitä nyt tulee siis kasvatustavasiin kysymyksiin niin ilman muuta toivon, et koulu ei ainoastaan opeta vaan koko koulun henkilökunta muutkin ihmiset siellä koulussa ku se oma opettaja, niin ottaa kantaa tarvittaessa. (N46)

Sitaatista käy selkeästi ilmi vanhempien kanta vastuukysymykseen. Kasvatustavasta tulisi aina lähteä kodista, jolloin myöskään vastuuta ei voida siirtää koululle ja opettajille. Toisaalta opettajien ja koko henkilökunnan toivotaan olevan mukana lapsen kasvatustavassa, jolloin tärkeänä nähdään kasvatustavasta yhteisöllisyys. Hoikkala (2001, 77) korostaa yhteisöllisen vanhemmuuden merkitystä, jolloin päämääränä voidaan nähdä yhteisvastuullinen ja epäitsekkäs kasvatustavasta.

Useampi haastatelluista vanhemmista mainitsi opettajan pääsääntöiseksi tehtäväksi opettamisen, kasvatustavasta jäädessä toissijaiseksi. Lasten tiedollisen ja taidollisen osaamisen kartuttaminen on koulun suurimpia tehtäviä. Kodin roolina tässä tapauksessa on vastaavasti tukea koulua opettustavassaan.

Siis kouluhan tukee, päiväkotiki tukee, kaikki on tukevia, mutta, kyllä se kasvatustavasta täytyy lähteä kotoa ja sit jos ei se sieltä lähde niin sitten ei sitä voi kaataa kenenkään muunkaan vastuulle. (M47)

No koululla on ehkä se opetusvastuu tiettyssä määrin, siis se vastuu antaa oppilaalle ne oppimisen edellytykset, mutta kuitenkin kodin tehtävänä on valvoa, että se oppilas tekee ne tehtävänsä. Et ei koulu sitä oppimista sen oppilaan puolesta voi tehdä. (N34)

Opettajan roolia kuvailtiin pikemminkin oheiskasvattajaksi, jolloin koulun tehtäväksi muodostuu kodin kasvatustavasta tukeminen. Törmän (1996, 124) näkemyksessä korostuu kodin merkitys ensi-

jaisena arvopohjan rakentajana. Näin ollen kasvatusvelvollisuus on siis aina kodilla, eikä kodin antamaa kasvatusta voida korvata koulussa. Myös Suomen lastensuojelulaki (417/2007) nostaa esiin huoltajien vastuun lapsen ensisijaisina kasvattajina. Asiaa koskevassa pykälässä mainitaan vanhemman ja muun huoltajan velvollisuus turvata lapsen tasapainoinen kehitys sekä hyvinvointi.

Nykypäivänä keskusteluihin on noussut näkemyksiä siitä kuinka kasvatusvastuun tulisi jakautua kodin ja koulun välillä. Keskustelussa koti ja erilaiset kasvatusinstituutiot on asetettu vastakkain. (Metso 2004, 173.) Alasuutari (2004, 14) huomauttaa, että kasvattajaroolien jakautumista käsittelevässä mediakeskustelussa vanhempia on usein syyllistetty vastuun pakoilusta. Ammattikasvattajien mielipide on tuotu selkeästi ilmi, kun taas vanhempien oma näkemys on jäänyt vai-meaksi.

Yksi syy kasvatusvastuun jakautumista koskevaan, toisinaan jopa syyllistävään keskusteluun on kiire, joka leimaa nykypäivän yhteiskuntaa. Kiire vaikuttaa myös lapsiperheiden arkeen ja siihen miten vanhemmat ottavat vastuuta lapsen kasvatuksesta. Työhön ja jatkuvaan hektisyyteen elämässä on helppo vedota, vaikka todellisuudessa kyse on vain valinnoista. Useat vanhemmat kokevat voivansa vapautua vastuusta pitkien päivien ja kiireidensä vuoksi. (Hellsten 2001, 117–118.)

9.5.2 Trendinä vastuun sysääminen opettajille

Kasvatusvastuukeskustelussa on noussut esiin vastuun siirtyminen entistä enemmän opettajien har-teille. Monin paikoin opettajat kokevat saavansa vastuuta myös sellaisista asioista, joista he eivät koe olevansa opettajina vastuussa. Hautamäen (2008, 128) mukaan on uhkana, että kasvatuksen siirtyminen instituutioiden varaan heikentää vanhempien vastuuta lapsistaan sekä kykyä toimia kasvatusauktoriteettina. On jopa puhuttu, että vanhemmat luopuvat kasvatusauktoriteettina toimimisestaan. Mediassa käydään keskustelua vanhempien välinpitämättömyydestä sekä kasvatusvas-tuun siirtymisestä yhteiskunnalle, mutta myös ongelmista, joita tämä aiheuttaa (Metso 2004, 191). Eskelinen (2000, 86) näkee kotien kasvatusotteen heikentyneen viime vuosikymmeninä. Vanhem-pia pelotellaan erilaisilla kasvatustrauhoilla ja heille painotetaan, että lapsen tulee aina viihtyä. Yhteiskunnassamme tuodaan selkeästi esille lapsen lukuisat oikeudet, kun taas vastuusta ja velvol-lisuuksista puhutaan harvemmin. Suomalaisten yhteisen arvopohjan mureneminen on johtanut sii-hen, etteivät aikuiset tiedä miten kasvatukseen tulisi suhtautua. Kasvatusvastuuseen liittyvässä kes-kustelussa onkin noussut esiin ilmiö, jossa vastuuta siirretään yhteiskunnallisille kasvattajille, ku-ten kouluille.

Tutkimukseen osallistuneista vanhemmista suurin osa mainitsee, että nyky-yhteiskunnassa on selkeästi havaittavissa kasvatusvastuun siirtyminen entistä enemmän kouluille ja opettajille.

Osa vanhemmista kokee myös, että yhä useammin oppilaan koulumenestyksen sekä käyttäytymisen koetaan olevan opettajan vastuulla.

Ja paljon niinku on nyt sitä, että opettaja kokee että hän on avuton ja kykenemätön justiinsa niinkun hallitseen ja kokee, että se vastuualue on kasvanut, kun se ei enää jää siihen pelkkään opetustyöhön, vaan siihen on tullu niin paljon sitä semmosta kasvatuksellista --- Että se niinku sälytetään sitte liikaa ehkä opettajien niskoille. (N39)

Sitaatista käy ilmi opettajan vastuun ja työmäärän lisääntyminen. Opettajan työhön liittyy tietenkin opetuksellinen puoli, mutta tänä päivänä yhä enemmän myös kasvatus ja sen mukanaan tuoma vastuu. Osa opettajista voi kokea lisääntyneen vastuun turhan suurena taakkana, jolloin kyseenalaistetaan jopa oma osaaminen. Toisaalta osa haastatelluista huomauttaa, että myös opettajat ovat haallineet itselleen liian suuren vastuun, joten ongelma ei ole yksiselitteinen.

Siis se onneton on menny vähä siihen, että nähdään että ne on tasavertasia, mutta että kyl mun mielestä kun kotona on kasvatusvastuu ihan selkeesti, ja jotenki pitää palata siihen asiaan, että opettajilla niin kun olis enemmän aikaa ja mahdollisuus olla opetusvastuussa. Että ne on myös varmaan ottanu vähä liikaa sitä kasvatusvastuuta. (M41)

Haastateltava näkee, että opettajan pääasiallisena tehtävänä tulisi olla varsinainen opetustyö. Koulumaailmassa voitaisiin palata entiseen malliin, jossa opettajan tehtävän koetaan olleen nykypäivää selkeämpi. Opettajan tulisi saada keskittyä varsinaiseen opettamiseen, kasvatusvastuun kuuluessa kodille. Tiluksen (2004, 16) mukaan yhteisöllisyyden häviäminen ja sen myötä turvaverkkojen löystyminen ovat muuttaneet myös opettajan perinteistä roolia. Tänä päivänä opettajan rooliin voidaan liittää muun muassa sosiaalityöntekijänä, poliisina, perheterapeutina sekä tuomarina toimiminen. Koulun opetussuunnitelmassa mainitaan vanhemmilla olevan päävastuu lapsestaan. Erityisesti kasvatuksen ammattilaiset kuitenkin kokevat ongelmallisena kasvatusvastuun siirtymisen yhä enevässä määrin kouluille (Metso 2004, 52–53). Useat tutkijat väittävät, että vastuu on siirtynyt yhteiskunnallisille kasvattajille ja vanhemmat ovat jopa luopuneet. Mielenkiintoista kuitenkin on, että haastattelemamme vanhemmat myöntävät ensisijaisen vastuun olevan heillä, eivätkä edes halua siirtää vastuuta koululle. Saamiemme tutkimustulosten perusteella voitaneen sanoa, että vanhemmat eivät pakoile vastuutaan, vaan toivovat koulun tukevan heitä kasvatustyössään. Haastateltaviemme vähäisen määrän vuoksi emme voi tehdä tästä suoria, tilastollisesti merkitseviä johtopäätöksiä, mutta voimme jäädä pohtimaan missä ovat nämä vanhemmat, jotka tunnustavat haluavansa siirtää vastuun kasvatuksesta kouluille.

9.5.3 Yhteistyö yhdistää

Siitä huolimatta, että koti ja koulu ovat keskeinen osa kasvatusta ja molemmat ovat tärkeitä instituutioita lapsen elämässä, opettajien ja vanhempien välisistä suhteista on tehty kovin vähän tutkimusta (Eväsoja & Keskinen 2005, 49). Useasti mediasta ja erilaisista tilastollisista tutkimuksista voidaan lukea opettajan auktoriteetin katoamisesta ja haastavista vanhemmista, jotka eivät luota opettajan toimintaan. Omassa tutkimuksessamme vanhempien suhtautuminen lastensa opettajiin on pääosin positiivista. Jokainen haastateltava luottaa opettajan toimintaan hyvänä auktoriteettina, mutta toivomuksena mainitaan, ettei auktoriteetti enää vähenisi nykyistä enempää. Opettajan ja vanhempien välille ei myöskään ollut syntynyt suurempia kasvatuksellisia ristiriitatilanteita. Vain pari haastatelluista toteaa ottaneensa yhteyttä opettajaan erimielisyydestä arvosanaan tai rangastusmenetelmiin liittyen.

Vanhemmat painottavat yhteistyön ja yhteydenpidon tärkeyttä. Muutama haastateltavista toivoi jopa nykyistä enemmän yhteistyötä kodin ja koulun välille. Tärkeänä huomiona nostetaan esille myös kodin ja koulun roolijaot. Kodin ja koulun tulisi toimia lapsen edun mukaisesti ja tukea hänen kasvua ja kehitystään yhdessä.

Ja jos vielä kaiken lisäksi vanhemmilla on eri käsitys siitä, mitä siellä koulussa oikeesti tehdää, mikä se koulun tehtävä on ja mikä on vanhempien tehtävä, niin tässä on viime aikoina tosi paljon puhuttu, että mikä on se roolijako. Ku meidän pitäis niinkö miettiä sen lapsen parasta yhdessä eikä silleen, et me ollaan uhkatekijät, napit vastakkain. --- Mitä avoimemmin mielin koulu tuo niitä omia toimintatapojaan esille ja niistä pidetään yhdessä kiinni, että näin meillä koulussa toimitaan ja kun opettaja tai vanhemmat sen tietää, että koulussa on tällaiset säännöt ja näillä mennään niin kyllä siihen helpommin luottaa ja lähtee mukaan. (N45/2)

Sitaatissa mainitaan myös avoimuuden tärkeys lasten yhteisessä kasvatustehtävässä. Opettajan on hyvä tuoda vanhemmille esiin omat toimintamallinsa ja luokan säännöt, jolloin vanhempien on helpompi luottaa opettajan toimintaan ja tukea häntä kotoa käsin. Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 92–93) mukaan kodin ja koulun yhteistyön haasteena ovat vanhemmat, jotka voivat kokea yhteydenpidon raskauttavana ja perhettä arvostelevana. Toimintatapoja kodin ja koulun välillä tulisi uudistaa siten, että yhteistyö koettaisiin arkea tukevana avoimena vuorovaikutuksena, jossa tavoitteet on asetettu oppilaan parasta ajatellen. Tutkimuksessa haastattelemamme vanhemmat painottavat keskusteluyhteyden tärkeyttä sekä ennen kaikkea positiivisen palautteen esilletuontia. Usein koulusta otetaan yhteyttä kotiin vain ongelmatapauksissa ja siitä syntyy negatiivinen mielle-yhtymä yhteydenpitoon.

Positiivista viestiä sieltä koulun suunnaltakin sais monin paikoin tulla enemmän. Mutta et se on kakssuuntanen tie, et kyl se niinku vaatii molemmilta halua ja tahtoa. (N34)

Kotien näkökulmasta yhteistyö koulun kanssa monesti koostuu vain ongelmatilanteiden selvittämisestä. Luottamuksen rakentuminen ei siis ole itsestäänselvyys, vaikka opetussuunnitelmaan kirjattu kodin ja koulun yhteistyö sekä tehtävä lapsen tukemiseen sitä vaatisi. (Metso 2004, 115–117, 126–129.) Yhteistyön määrä opettajan ja vanhempien välillä vaihtelee varmasti merkittävästi eri koulujen välillä. Myös saman koulun sisällä eri luokissa voi olla eroavaisuuksia, sillä jokainen opettaja toimii ammatissaan omalla tavallaan. Niin ikään vanhempien aktiivisuudessa yhteydenpitoon koulun kanssa on eroja. Eräs vanhemmista huomauttaa kuitenkin, että nykyään opettajien ja vanhempien välinen suhde on muuttunut jopa hieman liian tasavertaiseksi kaverisuhteeksi.

Mä en tiedä onkse lähestyny jotenki semmosta niinku kaverisuhdetta vanhemmat-opettaja. --- liika kaveeraaminen vanhempien kanssa ei oo hyväks. Mun mielestä se syö pohjaa siltä opettajan työltä. Et kyl niinku opettaja, pappi, lääkäri, poliisi..näinhän se menee. Et mä toivoisin, että niillä kummiski säilyis se semmonen --- vaikka nyt me puhutaan nykyään, et pitää kaikkien olla samalla viivalla ja kaikkee, mut et silti pikkusen ylempänä. (N45)

Sitaatissa opettajan työ liitetään lääkärin, papin ja poliisin tavoin ammatiksi, jota kunnioitetaan lähes poikkeuksetta yhteiskunnassa. Haastateltava kokee, että nykyisen tasa-arvoajattelun myötä opettajan ei ajatella enää olevan korkeassa virkamiesasemassa vanhempiin nähden, vaan heidät nähdään samalla tasolla. Sitatissa toivotaan, että opettajan asema pysyisi kuitenkin hieman ylempänä, jolloin vanhempien ja opettajan välillä säilyisi hierarkkinen kunnioitus.

Haastattelemamme vanhemmat ovat tyytyväisiä omien lastensa opettajiin, mutta tuovat esille ajatuksia koulujen ja opettajien yleisestä tilanteesta yhteiskunnassa. Muutama vanhemmista kokee, että perheet eivät nykyisin ole kovinkaan yhteistyökykyisiä koulun kanssa. Koulun toimintaa kasvatusinstituutiona ei enää tueta, eikä opettajien ammattitaitoon ja auktoriteettiin luoteta. Vallalla nähdään olevan toimintamalli, jossa vanhemmat puolustavat omaa lastaan kyseenalaistamatta ja ongelmatilanteiden edessä eivät tue opettajan toimintaa. Mäkelä-Rönholm (2006, 54) huomauttavat, että on itsestään selvää, ettei opettaja voi täyttää kunkin oppilaan vanhempien toiveita – tähän ei tule edes pyrkiä. Opettaja on kuitenkin se, joka määrää luokassa tapahtuvasta toiminnasta. Ristiriitaisia tilanteita syntyy jos kotikasvatus poikkeaa huomattavasti koulun toimintatavoista ja -käytänteistä. Jos kotona viedään pohja opettajan asemalta lapsen kuullen, on opettajan vaikea perustella koulun sääntöjä lapselle.

Siis tässäkin on tietysti sitten ne ääripäät ja sitten on se kultainen keskitie vanhemmissa. On vanhempia, jotka siis niinku ummistaa silmänsä, et eihän meidän lapsi. --- Ja saattaa olla jopa vanhempia, jotka jopa ihan kieltää opettajia kieltämästä et ei saa, pitää oikeen niinku silkkihansikkain kukkaa kämmenellä sitä meidän omaa pikku jotakin kullannuppua. --- Ja sit justiin löytyy vanhempia, jotka sitten saman tien menee linjoja pitkin opettajille. --- ei haluta niinkun nähdä sitä todellisuutta tai lähtee rakentavasti keskusteleen. (N39)

Sitaatissa toivotaan vanhempien löytävän kultainen keskitie lastensa kasvattamiseen. Toisesta ääripäästä löytyvät vanhemmat, jotka eivät halua uskoa lapsestaan pahaa ja ummistavat silmänsä mahdollisille ongelmille. Vastaavasti löytyy vanhempia, jotka puolustavat lastaan viimeiseen asti ja syyttävät opettajaa lapsen ongelmista. Yhteistyö tällaisissa tilanteissa on lähes mahdotonta, sillä molempien osapuolten tulisi kyetä rakentavaan keskusteluun ja tarkastelemaan omia toimiaan. Eskelinen (2000, 19) huomauttaa, että liian usein kotien suhtautuminen koulussa tapahtuvaan kasvatustyöhön on katkeraa ja perustuu epäluottamukseen. Tilanne on sinänsä ristiriitainen, koska vanhemmat tuntuvat usein jättävän suuren osan kasvatuksesta koululaitokselle ja loppujen lopuksi eivät sitten tuekaan koulujen kasvatustyötä. Lapsi kykenee helposti tulkitsemaan vanhempiensa negatiivisia asenteita ja ajatuksia koulua sekä opettajaa kohtaan, mikä vie nopeasti pohjaa koulun kasvatustyöltä. Poutala (2010, 143-144) vastaavasti korostaa opettajan itsereflektion merkitystä. Opettajan tulisi tarkastella omaa käyttäytymistään ja toimintamallejaan etenkin jos huoltajien taholta on havaittavissa tyytymättömyyttä. Nykypäivänä vanhemmat ovat kovin tarkkoja opettajan toiminnasta ja puuttuvat aiempaa herkemmin esimerkiksi oppilaiden tasapuoliseen kohteluun ja sopimattomaan kielenkäyttöön. Huoltajat uskovat oman lapsensa sanaan ja puolustavat lastaan. Koemme, että tällaisissa tilanteissa opettajalta vaaditaan tarkkuutta. Opettajan tulee muistaa oma ammatillinen asemansa, oman toimintansa tarkastelu sekä toisaalta myös perheen asiantuntija-asema lasta koskevassa tiedossa.

10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisessa tutkimuksessa ensimmäinen askel kohti tutkimuksen luotettavuutta on se, että tutkija tiedostaa oman subjektiivisuutensa. Lähtökohtana on sen myöntäminen, että tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen työväline. Tutkijan subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot sekä odotukset vaikuttavat väistämättä tutkimuksen tekemiseen. Tästä syystä on hyvä tiedostaa omat lähtökohdat, sekä tunnustaa niiden mahdollinen vaikutus aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon. Näitä asioita tutkijan on hyvä käsitellä tietoisesti. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. Pääasialliseksi luotettavuuden kriteeriksi nousee tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Ahonen 1994, 122; Eskola & Suoranta 1998, 209–211.) On siis hyväksyttävä tosiasia siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo keruuvaiheessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on siis aina kyse myös tutkijan tulkinnoista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.)

Tutkimuksemme lähtöoletukset perustuvat fenomenografiaan, jonka luotettavuutta voidaan tarkastella aineiston ja johtopäätösten validiteetin kautta. Ahosen (1994, 152–153) mukaan aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) sekä samanaikaisesti niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). Aineiston aitous edellyttää, että tutkittava asia on sama tutkijan ja tutkittavien kannalta. Tutkijan tulee osoittaa, että tutkittavat henkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä juuri siitä asiasta, jota alun perin tutkittiin. Omassa tutkimuksessamme käsitysten subjektiivisuus nousee suureksi haasteeksi, sillä emme voi koskaan olla täysin varmoja puhumme samasta asiasta tutkittavien kanssa. Lisäksi tulkinnassa on oltava erityisen varovainen – pyrkimyksenä on tuoda esille haastateltavan ajatusmaailmaa mahdollisimman tarkasti, vaikka tutkija joutuukin aina tekemään omia tulkintojaan. Aineiston aitouden varmistamiseksi pyritään myös osoittamaan, että tutkittavat ovat oikeasti ilmaisseet todelliset ajatuksensa, eikä tutkija ole ohjaillut vastauksia tiettyyn suuntaan. Aineiston relevanssi on riippuvainen siitä, miten tutkija hyödyntää esimerkiksi haastattellessaan omaa teoreettista tietämystään. Haastatteluissamme pyrimme esittämään haastateltaville tarkentavia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli syventää haastattelua ja sitä kautta lisätä relevanssia. On kuitenkin vaikea arvioida kuinka omat käsityksemme heijastuvat haastateltavien vastauksiin ja vaikuttavat sitä kautta tutkimuksen tuloksiin. Mielestämme tärkeää

on tiedostaa omat käsitykset ja niiden mahdollinen vaikutus haastateltavaan. Haastattelutilanteissa pyrimmekin tietynlaiseen neutraaliuteen, ja näin ollen välttämään haastateltavien vastausten ohjailua.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistosta löydetyt merkitykset luokitellaan ja niistä muodostetaan kategorioita. Kuten edellä jo mainittiin aineiston aitous ja relevanttius, ovat ne myös tutkimuksen johtopäätösten validiteetin tarkastelun pohjana. (Ahonen 1994, 154.) Tutkija, kuten tutkimusotteessa aiemmin todettiin, on osa tutkimusprosessia, ja vaikuttaa sosiaalisen todellisuuden muotoutumiseen sekä tätä kautta tutkimuksen tulokseen. Aineiston analyysin perusteella lukijalla tulee olla mahdollisuus joko hyväksyä tai riitauttaa tehty tulkinta. (Eskola & Suoranta 1998, 211, 218.) Aineistomme analysoinnin luotettavuus pohjautuu haastateltujen puheiden kategorisointiin, jonka pilkoimme pienempiin osiin. Oman tulkintamme lisäksi ja tueksi analyysissa on autenttisia katkelmia aineistostamme, joiden avulla lisäämme johtopäätösten ja sitä kautta koko tutkimuksemme validiteettia. Olemme pyrkineet selittämään ja perustelemaan muodostamamme kategoriat tulosiossa niin, että ne kytkeytyvät teoriaan ja tutkimusongelmiimme. Ahosen (1994, 155) mukaan luotujen kategorioiden johdonmukaisella perustelulla tutkimuksen teoreettinen merkityksellisyys ja kategorisoinnin relevanssi lisääntyvät.

Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on laadullinen, henkilöiden ilmaisuista tulkittu tieto käsityksistä (Ahonen 1994, 152). Saatujen tulosten luotettavuutta arvioitaessa fenomenografiassa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Täydellistä oman näkemyksen poissulkemista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei voida saavuttaa, koska elämme subjektiivisessa maailmassa, joka kohdataan ja koetaan koko ajan yhä uudelleen. (Niikko 2003, 39–41.) Tämä tulee huomioida myös omassa tutkimuksessamme. On mahdollista, että haastatellut vanhemmat unohtavat mainita tutkimuksen kannalta oleellisia seikkoja. Vanhempi saattaa esimerkiksi kannattaa useita erilaisia luokanhallinnallisia keinoja, mutta nostaa esiin niistä vain osan. Tähän saattaa vaikuttaa muun muassa tilanteen jännittäminen, kiire tai jokin ulkopuolinen häiriötekijä. Pyrimme takaamaan mahdollisimman kattavat vastaukset sillä, että lähetimme haastattelukysymykset vanhemmille etukäteen. Valitettavasti osa tutkittavista ei kuitenkaan ollut ehtinyt tutustua haastattelukysymyksiin ja näin ollen joutui pohtimaan valmistautumatta kovin abstrakteja aihealueita. Aiheessamme käytetyt haastavat kasvatukseen liittyvät käsitteet eivät kuulu vanhempien arkikieleen, jonka seurauksena vastausten luotettavuus ja kattavuus voivat kärsiä. Merkittävänä luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä näemme niin ikään aiheen henkilökohtaisuuden. Tutkittava tapaa tutkijat ensimmäistä kertaa ja todennäköisesti myös mahdollisesti osallistuu ensimmäistä kertaa tieteelliseen tutkimukseen. Haastattelukysymykset koskevat perheen sisäisiä toimintatapoja, joita voi olla vaikea tuoda realistisesti esiin

lähes tuntemattomalle ihmiselle. Emme siis voi olla varmoja siitä, kertovatko vanhemmat totuudenmukaisesti hyväksymistään ja itse käyttämistään kasvatus- ja ojentamiskeinoista.

Perinteiset reliabiliteetin vaatimukset soveltuvat huonosti laadulliseen tutkimuksenarviointiin, sillä tutkimuksen toistettavuus sen perinteisessä mielessä ei ole mahdollinen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186). Erityisesti tuotettujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuutta on hyvä pohtia fenomenografisen tutkimuksen tekemisen yhteydessä. Fenomenografiassa nähdäänkin, että luokat ovat tutkijan omia konstruktioita ja siten on aina mahdollisuus, että toinen tutkija voi päätyä toisiin kategorioihin. (Niikko 2003, 40.)

11 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tuottaa mahdollisimman syvällistä tietoa yksittäisten vanhempien näkemyksistä liittyen opettajan auktoriteettiin, sen muutokseen vuosikymmenten aikana sekä kodin ja koulun yhteiseen kasvatustehtävään. Tämän lisäksi pyrimme kokoamaan vanhempien ajatuksia konkreettisista kurinpidollista keinoista kotona ja koulussa. Tutkimuksemme oli lähtökohdiltaan laadullinen fenomenografinen tutkimus, jonka pyrkimyksenä ei ollut yleistettävän tiedon muodostaminen, vaan pikemminkin kattava ja syvälinen katsaus vanhempien kokemuksiin, mietteisiin ja käsityksiin. Vaikka yksittäisten käsitysten pohjalta ei voida tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä, voidaan vanhempien ajatuksista nostaa esille mielenkiintoisia huomioita opettajan auktoriteettiin liittyen. Haastateltujen vanhempien käsitysten voidaan ajatella heijastavan yleisesti yhteiskunnassamme vallalla olevia näkökulmia opettajan auktoriteetista ja sen muutoksesta.

Haastatellut vanhemmat mielsivät opettajan auktoriteetin valtaan, hallintaan sekä johtamiseen liittyväksi käsitteeksi. Auktoriteetti koettiin tietynlaisena taitona selvittää erilaisia ongelmatilanteita sekä pitää ohjat käsissään. Niin ikään kunnioitus mainittiin käsitettä määriteltäessä. Opettajan tulisi olla asemassa, jossa kunnioitus olisi itsestäänselvyys, eikä auktoriteettia näin ollen kyseenalaistettaisi. Opettajan auktoriteetin määrittelyn yhteydessä vanhemmat nostivat siis esille oppilaan ja opettajan välisen hierarkian, jolloin opettajalla on tietynlainen valta-asema luokassa. Negatiiviseksi auktoriteetti koettiin silloin, kun se syntyy pelon kautta. Mikäli opettaja käyttää työssään pelon kautta rakentamaansa auktoriteettia, voi se vaikuttaa heikentävästi jopa oppimistuloksiin.

Auktoriteetin muodostumiseen liittyvät tekijät jakoivat vanhempien mielipiteitä moneen suuntaan. Useat vanhemmat nostivat esiin huomion siitä, että kasvattajalla on luonnostaan auktoriteettiasema suhteessa lapseen. Sukupuolen tai iän ei nähty olevan suoranaisesti yhteydessä auktoriteetin muodostumiseen. Iän mukanaan tuoman kokemuksen katsottiin kuitenkin edesauttavan auktoriteetin muodostumista, vaikka sitä ei pidetty oleellisimpana seikkana. Tärkeimmäksi tekijäksi vanhemmat nostivat opettajan persoonan, jonka katsottiin olevan virka-asemaa ja ammatillista osaamistakin merkityksellisempi. Henkilökohtaisilla ominaisuuksilla nähtiin olevan nykypäivän opettajan työssä erityinen merkitys.

Persoonan ohella auktoriteetin muodostumiseen nähtiin vaikuttavan kasvattajan vuorovaikutustaidot. Vanhemmat toivat vastauksissaan esiin toiveen aitoon läsnäoloon pohjautuvasta vuorovaikutuksesta. Opettajan tulisi sitoutua työhönsä ja tehdä sitä omalla persoonallaan. Auktoriteetin muodostumisen taustalla koettiin olevan opettajan itseluottamus omiin tietoihinsa ja toimintaansa. Kiteyttäen voidaan sanoa, että nykypäivänä auktoriteettiasema ei ole itsestään selvä, vaan se on ansaittava. Tutkija Kaarlo Laineen (1997, 114) sanoin: ”Opettajan auktoriteetin ilmaisjakelun ajat ovat ohi”. Vaikka persoona miellettiin tärkeimmäksi tekijäksi, ei myöskään unohdettu opettajan tiedollista ja taidollista osaamista. Vanhempien vastauksista oli mahdollista päätellä, että opettajien saamaa koulutusta sekä sen mukanaan tuomia tietoja ja taitoja arvostetaan edelleen yhteiskunnassamme. Niin ikään oppilaiden tasavertaisen ja oikeudenmukaisen kohtelun nähtiin vaikuttavan auktoriteetin muodostumiseen. Samaan aikaan opettajalta kaivattiin oikeudenmukaisuuden tajua, mutta toisaalta myös määrätietoisuutta ja tietynlaista tiukkuutta. Vastauksien perusteella opettajan toivotaan edelleen olevan luokassa se, joka selkeästi johtaa oppimistilannetta ja myös vaatii oppilailta tietynlaista käyttäytymistä.

Opettajan auktoriteetin koettiin muuttuneen viimeisten vuosikymmenten aikana, minkä arveltiin olevan yhteydessä yhteiskunnassa tapahtuneeseen muutokseen. Opettajan auktoriteetin muutoksen taustalla nähtiin vaikuttavan muun muassa yhteiskunnan arvopohjan sekä kasvatuskulttuurin muutos. Esimerkiksi vapaa kasvatus sekä lainsäädäntö nähtiin tekijöinä, jotka vaikuttivat osaltaan opettajan asemaan. Suhtautuminen auktoriteetin muutokseen oli vaihtelevaa – osa vanhemmista piti sitä negatiivisena asiana, ja näki nykyisen kehityksen huolestuttavana, kun taas toisten mielestä ilmiö oli väistämätön ja luonnollinen. Näkemyksiä kuitenkin jakoi muutoksen laatu. Toiset näkivät opettajan auktoriteetin selkeästi vähentyneen, kun taas toiset mielsivät sen vain muokkautuneen yhteiskunnan muutoksen seurauksena. Entisajan auktoriteetin nähtiin perustuneen autoritaariseen kasvatukseen, jossa vallitsi pelon ja rangaistusten ilmapiiri. Haastatellut vanhemmat kokivat ettei opettajan auktoriteetti ole tänä päivänä yhtä selkeä kuin aikaisemmin, mikä on seurausta muun muassa yhteiskunnan muutoksesta. Lapinoja (2006, 86) huomauttaa, että postmodernille ajalle onkin tyypillistä kasvatuksen leviäminen ympäristöön sekä kulttuurin pedagogisoituminen ja medioituminen. Tällaisessa kulttuurissa perinteisten kasvattajien kuten opettajien toimenkuva on hämärtynyt. Yleisen koulutustason noustessa myös oppilaiden vanhemmat ovat yhä enemmän perillä koulun jakamasta tiedosta. Opettajan professioon kuuluva asiantuntijuuden sektori on näin latistunut. Metso (2004) on tutkinut opettajan auktoriteettiasemaa vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksessa on päädytty hyvin samansuuntaisiin johtopäätöksiin kuin omassa pro gradu -tutkielmassamme. Metson (2004, 191–192) tutkimuksessa tuodaan esille opettajan auktoriteetin kaatoaminen sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen tasavertaistuminen. Siitä huolimatta, että van-

hemmat näkivät opettaja-oppilas -suhteen hierarkkisuuden vähenemisen positiivisena, he kuitenkin kritisoivat opettajien auktoriteettiaseman katoamista opettajan työssä.

Nykypäivänä opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kuvattiin demokraattiseksi neuvotteluksi, jolloin pyrkimyksenä on osapuolten tasavertaisuus. Neuvotteluun perustuva kasvatusta koettiin toimivaksi, kunhan se pysyy sopivissa rajoissa ja on viime kädessä aikuisen hallinnassa. Vanhemmat näkivät kasvatuksen yleensäkin muuttuneen vapaammaksi, sillä yhteiskunnassa ei ole vallalla erityisiä kasvatuksen normeja. Tämän seurauksena jokainen on kasvatuksen asiantuntija ja vapaa valitsemaan omat metodinsa. Myös opettajan kasvatuskäytäntöjä on näin ollen helppo kritisoida. Järvinen ja Kolbe (2002, 8) toteavat, että omiin kokemuksiin turvaaminen kasvatuksen ohjenuorana ei ole enää vanhemmalle tai ammattikasvattajalle mahdollista. Myös tulevaisuutta johon lapset kasvatetaan ja valmistetaan, kuvaa epävarmuus ja ennustamattomuus. Näin ollen voidaankin väittää, että kasvatusta on nykyisin aiempaa vaativampi tehtävä.

Opettajan auktoriteetin heikkenemisen katsottiin johtuvan niin yhteiskunnan kuin kotikasvatuksen muutoksesta. Jos lapsi ei opi kotona kunnioittamaan vanhempia ihmisiä, voi opettajan auktoriteetin hyväksyminen olla hankalaa. Yhtenä selityksenä auktoriteetin muutokseen nähtiin se, että yksilöllisyyden korostaminen on noussut yhteiskunnassa keskiöön, mikä heijastuu myös koulu maailmaan. Niin ikään lisääntyneen tietomäärän koettiin vieneen opettajan aikaisemman aseman tiedon ensisijaisena lähteenä. Yleisesti ottaen vanhemmat uskoivat opettajalla olevan valta-asema suhteessa oppilaisiin. Muutama vanhemmista kuitenkin kyseenalaisti opettajan perinteisen vallan ilmenemisen tänä päivänä. Launosen (2000, 296) käsityksen mukaan nykyinen ajattelu onkin tehnyt opettajan vallankäytöstä kiellettyä ja paheksuttavaa. Didaktisesti tämä tarkoittaa nykyistä itseohjautuvuuden ja oppilaslähtöisyyden ihannoitua, jossa opettajan rooli järjestyksen ylläpitäjänä on kyseenalaistettu.

Luokanhallinnassa vanhemmat suovat opettajan käyttävän selkeitä avoimen vallan keinoja. Toisaalta korostetaan neuvottelevan ja keskustelelevan kulttuurin merkitystä, vaikka sitä ei nähdä varsinaisena vallan keinona, vaan pikemminkin demokraattisena, luonnollisena osana nykypäivän opettaja-oppilas -suhdetta. Vanhemmat kokivat luokan selkeät säännöt tärkeäksi luokanhallinnassa ja työrauhaongelmien ehkäisemisessä. Myös konkreettisten seurausten merkitystä korostettiin – oppilaiden tulisi tietää, että sääntöjen rikkomisesta seuraa tietty ennalta määrätty rangaistus. Kaiken kaikkiaan vanhemmat toivoivat konkreettisia toimia, tosin epävarmuutta herätti eri keinojen toimivuus. Esimerkiksi jälki-istunnon käyttäminen rangaistuksena jakoi mielipiteitä. Toiset näkivät sen vanhanaikaisena kurinpitokeinona, jonka hyöty kyseenalaistettiin, kun taas toiset kokivat sen toimivana keinona opettaa lapselle oikea ja väärä. Demokraattinen ja neuvotteleva ilmapiiri nähtiin olevan ensisijainen keino ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Opettajan tulisi työssään pitää yllä ai-

kuisen hierarkkisesti korkeampaa asemaa ja tarvittaessa sanoa se viimeinen sana, vaikka opetus olisikin lähtökohdiltaan demokraattista ja keskustelevaa.

Haastatellut vanhemmat sallivat opettajan käyttävän pääosin samoja kasvatukseen keinoja kuin he itse. Niin kotona kuin koulussakin tulisi käyttää keskustelua ensisijaisena kasvatukseen keino. Selkeät säännöt sekä johdonmukaisuus toimivat kasvatuksessa hyvänä ohjenuorana. Opettajan ja vanhemman tulisi tuoda myös selkeästi esille oma roolinsa aikuisena. Tavaroiden takavarikointia puolestaan käytetään yleisesti kotikasvatukseen rangaistuskeinona, mutta opettajalle suotavissa keinoissa sitä ei juuri mainittu. Mielenkiintoista vanhempien omien kasvatukseen keinoja tarkasteltaessa olivat käsitteiden herättämät mielikuvat. Kurinpidon käsitettä pyrittiin välttämään, eikä omaa toimintaa haluttu nähdä tästä näkökulmasta.

Kasvatusvastuun katsottiin kuuluvan ehdottomasti kodille, jonka merkitystä ensisijaisena kasvattajana painotettiin. Tästä huolimatta kasvatukseen haluttiin nähdä yhteisöllisenä ja toivottiin koko koulun henkilökunnan olevan mukana lapsen kasvatukseen. Opettajan rooli kuvattiin kanssakasvatustajaksi, mutta yhtä lailla myös koti miellettiin koulun opetuksen tukijaksi. Tämä kuvastaa vanhempien ajatuksia – kasvatukseen tulisi olla yhteinen asia, eikä kodin ja koulun tehtäviä tulisi liikaa eritellä. Nyky-yhteiskunnassa kasvatukseen koettiin yhä enenevässä määrin siirtyneen kouluille ja opettajille. Asia ei kuitenkaan ole näin yksioikoinen, sillä myös opettajien nähtiin ottaneen itselleen liian suuren roolin lapsen kasvattamisessa. Mielenkiintoiseksi kasvatukseen vastuukysymyksen tekee se, että haastatellut vanhemmat katsoivat heille kuuluvan ensisijaisen vastuun, eivätkä halua sysätä velvollisuuksiaan koululle. Toisaalta taas useat tutkijat ovat esittäneet, että nykypäivän vanhemmat eivät halua ottaa lapsistaan täyttä vastuuta ja jopa luovuttavat vastuun yhteiskunnallisille kasvattajille. Tutkimustuloksemme eivät kuitenkaan tue tällaista näkemystä, vaan vanhemmat nimenomaan haluavat kantaa täyden vastuun lastensa kasvatuksesta.

Haastattelemamme vanhemmat suhtautuivat lastensa opettajiin pääosin positiivisesti ja luottivat heidän toimintaansa hyvinä auktoriteetteina. Vanhempien haastatteluissa esille nousi yhteistyön ja yhteydenpidon tärkeä merkitys. Huomio kiinnittyi kodin ja koulun rooleihin – yhteistyön tulisi olla lapsen edun mukaista, tukien hänen kasvuaan ja kehitystään. Osa vanhemmista huomautti, että yhteistyö koulun ja kodin välillä on usein ongelmakeskeistä, jolloin yhteyttä otetaan vain ongelmien ilmetessä. Vanhemmat näkivät, että toisinaan koulun ja kodin välillä vallitsee epäluottamus. Ongelmalliseksi tämä muodostuu jos koulun toimintaa ei tueta, eikä opettajan ammattitaitoon luoteta. Kaikki tämä heikentää osaltaan opettajan asemaa auktoriteettina myös oppilaiden silmissä. Kotikasvatukseen tulisi tukea opettajan asemaa, eikä asettaa sitä kyseenalaiseksi, varsinkin lasten edessä. Mäkelä-Rönholm (2006, 53) kokee, että osa vanhemmista projisoi hankalat

tilanteet opettajaan. Opettajista tehtyjen kanteluiden määrä onkin kasvanut, ja yhä useampi opettaja kokee joutuneensa kiusanteon tai jopa henkisen väkivallan kohteeksi.

Opettajan auktoriteetin heikkeneminen voidaan nähdä yleisenä yhteiskunnallisena ilmiönä. Kulttuurissamme on jo pidemmän aikaa ollut näkyvissä muutos pois päin auktoriteettien kunnioituksesta ja hierarkkisuudesta. Ilmiö näkyy niin ikään lapsissa ja nuorissa. Vuosikymmeniä sitten lapsilla ei nähty olevan oikeutta eikä kykyä aikuisen auktoriteetin kyseenalaistamiseen. Tänä päivänä tämä ajatus on vanhentunut ja tunnustammekin lapsen omat oikeudet ja tahdon. Nykyään oppilaat ovat valmiita kyseenalaistamaan tiedon ja uskaltavat kritisoida opettajan toimintaa sekä sanomisia. Vaikka tämä voi asettaa opettajan auktoriteetin koetukselle, kasvaa näistä lapsista todennäköisesti kriittisiä nuoria, jotka uskaltavat tuoda esille eri näkökulmia ja mielipiteitä. Tätä myös nykyinen työelämä edellyttää. Asiaa ei siis tule nähdä vain yksiulotteisena, vaan huomioida myös positiiviset seuraukset. Opettajan auktoriteetin vaaliminen vanhanajan autoritaarisen kurinpidon kautta ei luultavasti ole ratkaisu nykytilanteeseen. Vapaan, auktoriteeteista irtautuvan kasvatusilmapiirin ja entisajan ankaran kurinpidon väliltä olisikin pyrittävä löytämään kompromissi. Tämän saavuttamista mahdollisesti edistää kodin ja koulun luottamukseen perustuva, rakentava yhteistyö. Kodin ja koulun tulee muistaa yhteinen kasvatustehtävä ilman toisen osapuolen syyttelemistä. Epäluottamus heikentää opettajan asemaa auktoriteettina niin vanhempien kuin oppilaidenkin silmissä. Hoikkala (2001, 77) kaipaa yhteisöllistä vanhemmuutta ja kasvatusta sekä epäitsekkyyttä. Kasvatus on kontrollointia vaativa prosessi, johon tarvitaan aikuisen läsnäoloa, aikaa, kärsivällisyyttä, sekä vakaan yhteiskunnan taustatuki.

Tutkimuksemme aineisto koostui yhdeksästä haastateltavasta, jolloin aineiston niukkuus voidaan nähdä tulkinnallisena rajoitteena. Laadullisessa tutkimuksessa tämä ei kuitenkaan ole esteenä tutkimuksen onnistumiselle. Koimme aiheemme haastavaksi sen abstraktin käsitteistön takia. Emme voi saavuttaa täyttä varmuutta siitä, ymmärrämmekö käytetyt käsitteet haastateltavien kanssa samalla tavalla. Prosessin edetessä tutkimuskysymyksemme tiivistyivät ja muotoutuivat nykyiselleen. Tutkimuksessamme käsiteltiin viittä jokseenkin laaja-alaista aihealuetta ja koemmekin, että tutkimusta olisi ollut mahdollista vielä tarkentaa käsittelemään jotakin tiettyä osa-aluetta laajemmin. Tutkimuskysymysten kautta saimme kuitenkin muodostettua mielestämme hyvinkin kattavan kuvan näiden yhdeksän haastateltavan auktoriteettinäkemyksistä. Koimme aiheen rajauksen hankalaksi, sillä auktoriteetin käsitteeseen voidaan liittää useita eri lähikäsitteitä ja -ilmiöitä. Opettajan auktoriteetin käsittelyn yhteydessä huomio voi karata esimerkiksi työrauhan tai kasvatusvastuun pohdintaan. Nämä lähikäsitteet ovat itsessään jo laajoja kokonaisuuksia, minkä vuoksi aiheen rajauksessa olikin oltava tarkkana.

Tutkimuksen myötä ajatuksiimme on herännyt muutamia jatkotutkimusideoita. Oman pro gradu -tutkielmamme pohjalta yhdeksi jatkotutkimusteemaksi voisi nostaa opettajien ja vanhempien käsitysten tarkemman vertailun. Aihetta olisi mahdollista lähestyä kvantitatiivisen tutkimuksen pohjalta, jolloin aineisto voisi olla määrällisesti huomattavasti isompi. Näin olisi mahdollista saada yleistettävää tietoa vanhempien auktoriteettikäsityksistä. Mielenkiintoista olisi niin ikään suorittaa sama tutkimus siten, että kohdejoukkona olisivat nuoret vanhemmat. Kuten aiemmin on jo mainittu, useiden tutkimusten perusteella kodit siirtävät kasvatusvastuuta yhä enemmän kouluille ja opettajille. Tutkimuksessa haastattelemamme vanhemmat tiedostivat tällaisen trendin yhteiskunnassa, mutta pitivät henkilökohtaisesti kodin ensisijaista kasvatusvastuuta ehdottomana. Näin ollen olisi mielenkiintoista verrata erityisesti kasvatusvastuun jakautumiseen liittyviä ajatuksia. Onko kasvatusvastuun sysääminen kasvatuksen ammattilaisille pikemminkin nuorten vanhempien keskuudessa oleva ilmiö?

Kaiken kaikkiaan olemme tyytyväisiä tutkimuksemme aihevalintaan, sekä työn johtopäätöksenä syntyneisiin tuloksiin. Saimme haastateltavat kertomaan avoimesti kokemuksistaan sekä käsityksistään ja koimme, että haastattelut olivat kattavia ja tietoa antavia. Kandidaatintutkielman kautta saimme tietoa luokanopettajien auktoriteettikäsityksistä, kun taas pro gradu -tutkielma avasi meille uuden ja mielenkiintoisen näkökulman auktoriteetin tarkasteluun vanhempien silmien. Tutkimusprosessin myötä saimme paljon kokemukseen perustuvaa hyödyllistä tietoa opettajan auktoriteetista, jota voimme hyödyntää tulevaisuudessa omassa opettajuudessamme.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa T. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 111–160.

Alasuutari, M. 2004. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus Kirja / Oy Yliopistokustannus University Press Finland.

Baumrind, D. 1991. The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11 (1), 56–95.

<http://mltei.org/cqn/Adolescent%20Development/Resources/Family/Baumrind,%20The%20influence%20of%20parenting%20style%20on%20adolescent%20competence%20and%20substance%20use.pdf> Viitattu 10.4.2013.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Burbules, N. 1995. Authority and the tragic dimension of teaching. Teoksessa J. W. Garrison & A. G. Rud Jr. (toim.) *The educational conversation. Closing the gap*. Albany: State University of New York Press, 29–40.

http://books.google.fi/books?id=nB3D9GRwH58C&pg=PA30&lpg=PA30&dq=the+educational+conversation+burbules&source=bl&ots=mWBUM1gi3l&sig=6WvheEFkIfMcKwUtbSylu0D_Q5M&hl=fi&ei=1vmKTfyGO8mfOvaRsO8N&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CDsQ6AEwBA#v=onepage&q=the%20educational%20conversation%20burbules&f=false Viitattu 10.4.2013.

Coleman, J. C. 1997. The Parenting of Adolescents in Britain Today. *Children and Society* 11, 44–52.

Eskelinen, A. 2000. Rakkautta ja rajoja kasvatukseen – yhdessä elämään. (toim.) J. Hämäläinen. Helsinki: Kirjapaja.

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

Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 12–65.

Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.

Haavio, M. 1954. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.

- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. 2007. Pedagogisen auktoriteetin jäljillä. Teoksessa S. Grünthal & E. Harjunen (toim.) Näköaloja äidinkieleen ja kirjallisuuteen. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 67–86.
- Hautamäki, A. 2008. Naisen yksilöllistymisen mahdollisuus ja hinta: oman äänen löytäminen ja äitiys. Teoksessa A.-R. Lahikainen, R.-L. Punamäki & T. Tamminen (toim.) Kulttuuri lapsen kasvattajana. Helsinki: WSOY, 117–141.
- Helakorpi, S., Juuti, P., & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY.
- Hellsten, T. 2001. Vanhemmuus – vastuullista vallankäyttöä. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hersey, P. & Blanchhard, K. 1990. Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirjärvi, S., Laurinen, S. & tutkijaryhmä. 2000. Kasvustraditiot ja niiden muuttuminen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: Atena, 12–35.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki : Tammi.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Jyväskylä: Gaudeamus.
- Hoikkala, T. 2001. Vanhemmuuden (kadonnut) valta ja auktoriteetti. Synteesi 20 (2001): 1, 75–81.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia. 1/1993.
- Jokinen, E. 2002. Äitiys, isyys ja julkiset fantasiat. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 75–91.
- Juul, J. 1998. Viisas lapsi, kohti perheen uutta arvopohjaa. Helsinki: Otavan kirjapaino.
- Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsinki: Yliopistopaino.
- Järvinen, K. & Kolbe, L. 2002. Murros mahdollisuutena. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 7–31.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Tampere: Gaudeamus.
- Keränen, T., Rönkä, A., & Stiller, I. 2001. Oikeus lapsuuteen ja vanhemmuuteen. Teoksessa S. Sulku & J. Aromaa (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Helsinki: Oy Edita Ab, 58–67.
- Keskinen, S. 2005. Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Saarijärvi: Okka-säätiö.

- Kirjavainen, J. 1996. Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisen sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin. Pieksämäki: Kirjakaas/RT-paino.
- Korhonen, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Helsinki: Tammi, 53–74.
- Kyriacou C. 1986. Effective teaching in schools. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Kärkkäinen, V-M. 1990. Rakkautta ja rajoja: terveen kurinpidon periaatteet ja menetelmät. Vantaa: RV-kirjat.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, T. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 110–119.
- Lapinoja, K-P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Vaajakoski: Gummerrus kirjapaino Oy.
- Lastensuojelulaki 417/2007.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: WS Bookwell Oy, 91–111.
- Lindström, A. 2001. Vanhemmillä on vastuu kasvatuksesta. Teoksessa S. Sulku & J. Aromaa (toim.) Kohtaamispaikkana lapsuus. Vuoropuhelua lapsen maailmasta. Helsinki: Oy Edita Ab, 64–67.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 14–40.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: PS-kustannus.
- MacGrath, M. 1998. The art of teaching peacefully. Improving behaviour and reducing conflict in the classroom. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatust – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Painosalama Oy.
- Metsämuuronen, J. 2003 Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp, cop.

- Mäkelä-Rönholm, M. 2006. Kokemuksia koulusta. Teoksessa E. Hermanson & R. Martsola (toim.) *Aikuinen vanhemmuus. Katoavan kasvatuksen jäljillä*. Jyväskylä: Gummerus, 49–63.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen ja työkokemuksen karttuessa. *Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A5*.
- Niemi, H. 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa. Teoksessa S. Sarras (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otava, 125–137.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nurmi, T., Rekiaro, I. & Rekiaro, P. 1998. *Uusi suomalainen sivistyssanakirja*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18*.
- Nuutinen, P. 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) 2000. *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 177–189.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti*. Hamina: Oy Kotkan kirjapaino Ab.
- Ojakangas, M. 2001. *Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Summa.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998*. 628/21.8.1998.
- Peters, R.S. 1973. *Authority, responsibility and education*. Revised edition. First published in 1959. London: George Allen & Unwin.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia*.
- Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. Juva: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. 1997. *Lapsesta aikuiseksi*. Juva: PS-viestintä Oy.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Rantala, J. 2008. Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Teoksessa R. Meriläinen (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Saarijärvi: Okka-säätiö, 22–30.

- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. ”Ei meidän koulussa... Eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa S. Koskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 120–160.
- Rautiainen, S. 2000. Lapsuus, auktoriteetti ja lapsen oikeudet. *Kasvatus*, (31)2, 171–182.
- Salo, A. 1952. Johdatus yleiseen kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Salo, M. 2004. Kasvatuksellinen realiteettiperiaate. Välitatkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Helsinki: Yliopistopaino.
- Salomaa, J. E. 1947. Koulukasvatustieteet. Turku: Uuden auran osakeyhtiön kirjapaino.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. *Studies in Education, Psychology and Social Research* 211. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi: vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. *Katsauksia: E 9/2000*. Väestöliitto: Väestötutkimuslaitos.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Keuruu: Otava.
- Spady, W. & Mitchell, D.E. 1979. Authority and the Management of classroom activities. *The 78th yearbook of national society for the study of education. Part II*. Chicago: The university of Chicago press, 75–115.
- Syrjäläinen, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25–38.
- Säntti, J. 2003. Muuttuva opettajuus sotienjälkeisessä Suomessa. Teoksessa J. Rantala (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Hakapaino, 172–188.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turun yliopisto: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tilus, P. 2004. Pelistä pois? Huolehtivan koulun haaste. Juva: PS-kustannus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Turunen, K. 1997. Halut, arvot ja valta. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Vaasa: Atena Kustannus Oy.
- Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatustieteellinen ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatustieteiden ja hoito-oppaiden sekä

aikakauslehdistön ilmaisemana. Julkaisusarja A:157. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus: kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla. Tampere: Tampereen yliopisto.

Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa M. Vuorikari, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–107.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetus suunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikari, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 109–130.

Uljens, M. 1997. School didactics and learning. A school didactic models framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. East Sussex: Psychology Press.

Uusikylä, K. 2003. Vastatulia inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: PS-kustannus.

Uusikylä, K. 2006. Hyvä paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

Vidén, S. 2007. Ammattilaisten neuvot vanhemmille. Teoksessa J. Vuori & R. Nätkin. Perhetyön tieto. Tampere: Vastapaino, 106–127.

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Julkaisusarja B:13. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Vuorikoski, M. 2003. Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa. Teoksessa M. Vuorikari, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 131–154.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–15.

Värrä, V-M. 2000. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Värrä, V-M. 2002. Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Keuruu: Otava, 55–63.

Weber, M. 1978/1921. Economy and society. An outline of Interpretive Sociology. New York: Bedminster Press.

Haastattelukysymykset

1. Miten selittäisit auktoriteetin käsitteen?
2. Miten määrittelisit käsitteen opettajan auktoriteetti? Mitä siihen kuuluu?
3. Voiko auktoriteetti olla negatiivista?
4. Mistä opettajan auktoriteetti muodostuu? (Vaikuttavatko ikä, sukupuoli jne.?)
5. Millainen opettajan auktoriteetin tulisi olla?
6. Koetko, että open auktoriteetti on vuosien varrella muuttunut? Hyvään vai huonoon suuntaan? Mistä johtuu? Oletko tyytyväinen nykyiseen tilanteeseen?
7. Onko opettajalla nykypäivänä valtaa suhteessa oppilaisiin?
8. Mitä konkreettisia keinoja kannatat/toivot opettajan käyttävän luokanhallinnassa? (työrauhan saavuttaminen, häiriötilanteet)
9. Luotatko opettajan toimintaan hyvänä auktoriteettina?
10. Ovatko opettaja ja vanhempi tasavertaisia kasvattajia?
11. Millaista auktoriteettia/kurinpitoa itse kannatat?
12. Miten toimit auktoriteettina omille lapsillesi?
13. Onko tullut auktoriteettiin liittyviä ongelmatilanteita/ristiriitoja? (kotona, koulussa)
14. Puhutaan yleisesti, että nykylapsilla valta perheessä ja kotona lisääntynyt -> siirrytty neuvottelukulttuuriin→ Onko kasvatus menossa oikeaan suuntaan?