

Teemu Niemi

CHAT-JUONTAJUUTTA JA SYVEMPÄÄ TUTUSTUMISTA

Opettajien kokemuksia etäopetusajan vuorovaikutuksesta
oppilaiden kanssa

TIIVISTELMÄ

Teemu Niemi: Chat-juontajuutta ja syvempää tutustumista. Opettajien kokemuksia etäopetusajan vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Elokuu 2021

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa opettajien kokemuksista koskien etäopetusajan vuorovaikutusta opettajan ja yksittäisten oppilaiden välillä. Selvitin myös yleisemmällä tasolla opettajien käsityksiä hyvästä vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa, josta sain vertailukohdan etäopetuksen ajan vuorovaikutukselle. Aiheen valinnan intressinä toimi etäopetuksen kehittäminen huomioiden, että siihen voidaan vielä joutua palaamaan.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esittelen kolme opettajuuteen ja kasvatukselliseen vuorovaikutukseen vahvasti liittyvää kasvatustieteellistä käsitettä: pedagogisen tahdikkouden, pedagogisen auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden. Tuon esille niiden taustoja ja määritelmiä sekä pohdin niiden merkitystä. Lisäksi esittelen Määtän ja Uusiautin (2012) nelikenttämallin, joka yhdistää kaikki kolme käsitettä. Analyysini pohjautuu teoreettiseen viitekehukseen ja kyseisiin käsitteisiin. Hyödynsin Määtän ja Uusiautin nelikenttää kokoamalla sen avulla opettajien vastauksista yleiskuvaa siitä, minkälaista vuorovaikutus opettajien kuvauksissa oli.

Tutkimus oli laadullinen ja sen aineisto koottiin puolistrukturoiduilla haastatteluilta. Haastattelin yhteensä viisi luokanopettajaa, jotka kaikki opettivat etäopetuskeväänä 2020 ylöjärveläisillä kouluilla 3–6-luokkia. Aineisto analysoitiin pääosin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Hyödynsin kuitenkin myös aineistolähtöisempää analyysia, koska halusin tuoda esille kaikki vuorovaikutukseen liittyvät teemat, jotka aineistosta nousivat esille.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että kaikki opettajien kuvaukset hyvästä vuorovaikutuksesta linkittyivät pedagogiseen tahdikkouteen, auktoriteettiin ja rakkauteen. Kaikkien haastateltujen kuvaukset yhdistyivät selkeästi pedagogiseen rakkauteen esimerkiksi välittämisenä ja aitona kiinnostuksena lapsia kohtaan. Myös pedagogiseen auktoriteettiin liittyviä kohtia oli paljon ja opettajan auktoriteetin katsottiin muodostuvan yhteistyössä oppilaiden kanssa, mutta aineisto sisälsi viiteitä myös perinteisemmästä auktoriteettimallista. Pohdinnassa nostin esille kysymyksen siitä, pitäisikö kyseisistä käsitteistä keskustella enemmän niiden noustessa hyvän vuorovaikutuksen keskiöön.

Etäopetuksen ajan auktoriteettikuvaukset eivät eronneet merkittävästi yleisemmistä kuvauksista. Pedagogiseen rakkauteen liittyen oli etäopetusajan kuvauksissa suuria eroja. Jotkut opettajista kokivat vuorovaikutukseen tuoneen etäisyyttä ja myös tasapuolisuudessa koettiin olleen haasteita, mikä on väistämättä heikentänyt etäopetuksen ajan pedagogista rakkautta. Toisaalta etäopetuksessa nähtiin myös hyviä puolia, joista merkittävin oli parempi tutustuminen oppilaisiin, mikä on samalla merkki kehittyneemmästä pedagogisesta rakkaudesta. Etäopetusta voisikin olla ajoittain mahdollista hyödyntää myös muulloin kuin poikkeusaikana.

Avainsanat: etäopetus, vuorovaikutus, pedagoginen tahdikkuus, pedagoginen auktoriteetti, pedagoginen rakkaus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYK	7
2.1	Ajankohtaista tutkimusta etäopetuksesta	7
2.2	Pedagoginen tahdikkaus.....	8
2.2.1	<i>Taustaa</i>	8
2.2.2	<i>Määrittelyä</i>	11
2.2.3	<i>Pedagoginen tahdikkaus käytännössä</i>	13
2.3	Perinteisestä auktoriteetista pedagogiseen	15
2.3.1	<i>Auktoriteetti-käsitteen määrittelyä</i>	15
2.3.2	<i>Auktoriteettien luokittelua</i>	16
2.3.3	<i>Auktoriteetin ja vallan erottaminen: kohti pedagogista auktoriteettia</i>	17
2.3.4	<i>Pedagoginen auktoriteetti</i>	19
2.4	Pedagoginen rakkaus	21
2.4.1	<i>Taustaa</i>	21
2.4.2	<i>Määrittelyä</i>	22
2.4.3	<i>Merkityksestä</i>	24
2.4.4	<i>Yhteys pedagogiseen auktoriteettiin</i>	25
2.5	Oppimisilmapiiri pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin näkökulmasta 26	
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
3.1	Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset	30
3.2	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	31
3.3	Aineiston kerääminen	33
3.3.1	<i>Puolistrukturoitu haastattelu</i>	33
3.3.2	<i>Aineiston esittely</i>	34
3.4	Aineiston analyysi	36
3.5	Tutkimuksen eettiset lähtökohdat	37
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
4.1	Hyvä vuorovaikutus opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä	40
4.1.1	<i>Pedagoginen tahdikkaus</i>	40
4.1.2	<i>Pedagoginen auktoriteetti</i>	43
4.1.3	<i>Pedagoginen rakkaus</i>	45
4.1.4	<i>Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin nelikenttä</i>	47
4.2	Vuorovaikutus etäopetuksen aikana	49
4.2.1	<i>Pedagoginen tahdikkaus</i>	49
4.2.2	<i>Pedagoginen auktoriteetti</i>	50
4.2.3	<i>Pedagoginen rakkaus</i>	52
4.2.4	<i>Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin nelikenttä</i>	54
4.2.5	<i>Muuta esille nousutta</i>	56
5	POHDINTA	61
5.1	Tulosten pohdintaa	61
5.1.1	<i>Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus</i>	61
5.1.2	<i>Vuorovaikutus etäopetusaikana</i>	63
5.2	Tutkimuksen luotettavuus	66
5.3	Jatkotutkimusideoita	68
5.4	Lopuksi.....	69

LÄHTEET	71
LIITTEET	75
Liite 1: Haastattelukysymykset.....	75

1 JOHDANTO

On 16. päivä maaliskuuta vuonna 2020 ja olen sijaisena eräässä pirkanmaalaisessa koulussa. Koronaviruksen aiheuttaman epidemiatilanteen huonontuminen hallitsee uutisointia ja keskusteluja. Koulupäivän aikana nousee useamman kerran esille uusi koulunkäyntiin liittyvä termi: etäopetus. Oman opetukseni päätyttyä käyn keskustelemassa koulun rehtorin kanssa siitä, jatkuvatko työt vielä seuraavana päivänä. Rehtori kertoo tilanteen olevan epäselvä, koska lähiopetuksessa pysyttäessä sijaisuus jatkuisi, mutta etäopetukseen siirtyminen saattaa tapahtua milloin tahansa. Lähden kotiin ja istun katsomaan hallituksen tiedotustilaisuutta. Hallitus tiedottaa monien muiden rajoitusten ohella etäopetukseen siirtymisestä 18.3.2020 alkaen. Samalla saan viestin rehtorilta, jossa pyydetään sijaiseksi vielä viimeiseksi päiväksi ennen etäopetuksen alkamista.

Seuraavana päivänä tunnelma koululla on epätietoinen ja hämmentynyt. Kaikki ovat uuden edessä, niin opettajat kuin oppilaatkin. Opettajat pohtivat kuumeisesti, miten lähtisivät etäopetusta toteuttamaan. Lyhyitä opetustuokioita etäopetuksen sähköisiin alustoihin liittyen pidetään sekä opettajille että oppilaille. Oman opetuspäiväni päätyttyä tunnen itseni voimattomaksi, sillä olen huolissani kaikkien etäopetukseen siirtyvien jaksamisesta sekä lisäksi oppilaiden oppimisesta uusissa oloissa, mutta en keksi keinoa auttaa heitä. Joudunkin tyytymään pelkkään kannustajan rooliin koululta poistuessani.

Etäopetusjakso kesti lopulta noin kaksi kuukautta toukokuun puoleenväliin asti. Sen päättymisen jälkeen ei kuitenkaan voitu olla varmoja jouduttaisiinko siihen vielä palaamaan. Mahdollisesta paluusta etäopetukseen yhdistettynä haluuni auttaa etäopetukseen osallistuneita muodostuikin motivaationi pro gradu -tutkielman aiheen valintaan loppukesästä 2020. Päätin tutkia etäopetusta, jotta sitä olisi mahdollista kehittää siltä varalta, jos siihen jouduttaisiin palaamaan.

Olen tarkentanut tutkimuksen aiheen koskemaan etäopetuksen ajan vuorovaikutusta. Lähden selvittämään opettajien kokemuksia siitä, minkälaista

etäopetuksen ajan vuorovaikutus oli opettajien ja yksittäisten oppilaiden kesken. Rajaus johtuu siitä, että omassa kasvatuksellisessa ajattelussani oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on opettamisen ja oppimisen keskiössä. Myös Thomas Gordonin ja Noel Burchin (1979, 11) mielestä tärkein asia opetuksessa on oppilaan ja opettajan välinen suhde. Heidän mukaansa mistä tahansa aiheesta saa mielenkiintoisen oppilaalle, kun opettaja kykenee luomaan itsensä ja oppilaan välille suhteen, jossa molemmat puolet kunnioittavat toistensa tarpeita. Siksi paneudunkin juuri vuorovaikutukseen poikkeusaikana. Ajatuksena on, että tämän tutkimuksen myötä etäopetuksen vuorovaikutusta voitaisiin kehittää.

Vertailukohta etäopetuksen ajan vuorovaikutukselle saadaan perinteisestä luokkahuoneopetuksesta. Selvitänkin opettajien käsityksiä opettajan ja yksittäisen oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta myös yleisellä tasolla. Teoreettisen taustan tutkimukseeni muodostavat pedagogisen tahdikkuuden, pedagogisen auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden käsitteet. Kaarina Määtän ja Satu Uusiautin (2012, 23, 31) mukaan pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus ovat opettajuuden keskeisiä käsitteitä, joilla on vahva yhteys oppimisen ilmapiiriin pedagogisen tahdikkuuden ollessa niiden ytimessä. Kaikki kyseiset käsitteet liittyvätkin kiinteästi vuorovaikutukseen sekä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Etäopetuksen ajan vuorovaikutuksen tutkimista voi perustella ainakin kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin emme voi ennustaa tulevaa ja etäopetukseen voidaan joutua turvautumaan uudelleenkin, kuten paikallisesti on tehtykin tämän tutkimuksen valmistumisaikana. Etäopetukseen palattaessa on tärkeää, että on olemassa tutkimustietoa, jonka pohjalta etäopetusta voidaan kehittää toimivammaksi. Toisaalta tutkimustiedon pohjalta voidaan myös pohtia, voisiko etäopetus olla jatkossa myös mahdollinen toimintatapa, ikään kuin yksi opetusmenetelmistä. Tulokset etäopetuksesta eivät välttämättä ole pelkästään negatiivisia. Esimerkiksi Marja Kankaanrannan ja Kristiina Kantolan (2020, 13) selvityksessä erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lapsien vanhemmista yli 60 % toivoi etäopetusta laajemminkin käytettäväksi perustellen sitä lapsien pienemmällä kuormituksella.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettista taustaa. Kolme keskeisintä käsitettä tutkielmassani ovat pedagoginen tahdikkuus, pedagoginen auktoriteetti sekä pedagoginen rakkaus, joista kaikista kolmesta olen kirjoittanut erilliset alaluvut.

Ensimmäiseksi taustoitan kuitenkin hieman tutkimustani tuomalla luvussa 2.1 esille ajankohtaista tutkimusta, jota etäopetukseen liittyen on tehty. Pääpaino on itsekin tarkastelemassani koronaviruksen aiheuttamassa etäopetusjaksossa peruskouluissa. Luvussa 2.2. esittelen pedagogisen tahdikkuuden taustaa, määritelmiä sekä merkitystä. Samanlaisen esittelyn teen myös pedagogiselle auktoriteetille luvussa 2.3 sekä pedagogiselle rakkaudelle luvussa 2.4. Myöhemmin esittelemäni analyysin ja oikeastaan koko tutkimukseni kannalta erityisen tärkeä on Määtän ja Uusiautin (2012) kehittämä malli, joka kaikki kolme keskeistä käsitettäni on yhdistetty kuvaamaan erilaisia oppimisilmapiirejä. Esittelen kyseisen mallin luvussa 2.5.

2.1 Ajankohtaista tutkimusta etäopetuksesta

Etäopetus on teemana hyvin ajankohtainen, joten se onkin noussut esille paljon niin yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin uusissa tutkimuksissakin. Monissa yhteyksissä etäopetuksen rinnalle nousee myös vuorovaikutuksen käsite. Esimerkiksi OAJ:n kehittämispäällikkö Jaakko Salo on korostanut, että etäopetuksen laadun kannalta on ensisijaisen tärkeää, että opettaja kykenee olemaan riittävästi kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa jokaisen yksittäisen oppilaan kanssa (Tikkanen 2020). Myös tutkimuksissa on korostettu vuorovaikutuksen osuutta etäopetuksen onnistumisessa. Yhtenä esimerkkinä Núria Hernández-Sellés, Pablo-César Muñoz-Carril ja Mercedes González-Sanmamed (2020, 11) korostavat tutkimuksessaan sitä, että opettajien ja koulutusinstituutioiden tulisi ottaa huomioon etänä tapahtuvassa opetuksessa

vuorovaikutuksen erilaiset ilmenemismuodot, kuten kognitiivinen ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Huomionarvoista on, ettei etäopetusta tule ajatella automaattisesti pelkästään negatiivisena asiana. Tiina Mäkelä, Saana Mehtälä, Kati Clements ja Jenna Seppä (2020) ovat tehneet kirjallisuuskatsauksen sähköisen opettamisen haasteista ja mahdollisuuksista. Oman tutkimukseni kannalta kyseisessä katsauksessa nousee kaksi kiinnostavaa haastetta juuri opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyen. Ensinnäkin etäopetuksessa vanhempien ja opettajan roolien on todettu osittain vaihtuvan, kun opettaja ei voi olla fyysisesti läsnä oppimistilanteessa. Lisäksi opettajilta puuttuu helposti riittävä henkilökohtainen vuorovaikutteisuus yksittäisten oppilaiden kanssa. Toisaalta sähköiset oppimisympäristöt avaavat opettajalle mahdollisuuksia ohjata erilaisia ryhmä- ja paritöitä, jotka ovat itsessään sosiaalisia tilanteita. (Mäkelä ym. 2020.)

En ole löytänyt aikaisempia tutkimuksia, jotka koskisivat suoraan omaa tutkimusaiheeni eli etäopetuksen aikaista vuorovaikutusta. Etäopetusta koskevat tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti oppimistuloksiin ja erilaisiin etäopetukseen liittyviin opetusmenetelmiin. Useissa kuitenkin sivutaan myös vuorovaikutusta tai opettajan taitoa toimia oikein erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi Sanna Nenosen ja Satu Piispa-Hakalan (2020) viiden kohdan ohjelistassa matkalla toimivaan etäopetukseen sijalla neljä on vuorovaikutuksen mahdollistaminen. He korostavat erityisesti luottamuksellisen ilmapiirin ja yhteisten keskustelusääntöjen luomista opetusryhmässä. Sen sijaan tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla korostuu opettajan taito tehdä yksilöllisiä ja joustavia ratkaisuita etäopetuksessa (Kankaanranta ja Kantola 2020, 14). Kun puhutaan opettajan kyvystä tehdä oikeita ratkaisuita eri tilanteissa, lähestytään kasvatustieteestä pedagogisen tahdikkuuden käsitettä.

2.2 Pedagoginen tahdikkuus

2.2.1 Taustaa

Tahdikkuus sanana yhdistyy usein herkkyyteen, huomaavaisuuteen ja hyvään havainnointikykyyn. Arkipuheessa se yhdistetään ihmisiin, jotka kykenevät

toimimaan nopeasti ja itsevarmasti monimutkaisissa ja yllättävissä tilanteissa herkkyyttä kuitenkin unohtamatta. Kyse on toisten kanssa toimeen tulemisesta ja kyvystä improvisoida sosiaalisissa tilanteissa. (van Manen 2017, 125.) Samoilla linjoilla on myös Martti Haavio (1949, 48). Hän tuo esille, että käsitteen tausta on latinan sanassa *tactus*, joka tarkoittaa tuntoaistia ja kosketusta konkreettisessa merkityksessä, mutta myös sielullista kosketusta eli vaikutusta. Hänen mukaansa tahdikkuus onkin ”eräänlaista sielullista herkkätunteisuutta”. Kyse on herkästä ja välittömästä tunteesta siitä, mikä on kussakin tilanteessa oikea menettelytapa, joka voidaan toteuttaa viivyttelämättä.

Tarkemmin eritellen tahdikkuus voidaan yhdistää ainakin neljään erilaiseen kykyyn. Ensinnäkin tahdikas ihminen kykenee lukemaan toisia ihmisiä ja heidän tuntemuksiaan esimerkiksi ilmeiden ja eleiden tulkinnan kautta. Hän hahmottaa ihmisten motiivit ja syy-seuraus-suhteet. Toiseksi hän osaa tulkita toisista tekemiensä havaintojen sosiaalista ja psykologista merkitystä. Kolmanneksi hän hahmottaa sosiaalisissa tilanteissa hyvin rajat, joita ole sopivaa ylittää. Viimeinen ominaisuus on hyvä moraalitaju: ihminen ymmärtää, mikä on väärin ja mikä oikein. (van Manen 2017, 125–126.)

Ensimmäinen, joka yhdisti tahdikkuuden käsitteenä pedagogiikkaan, oli Johann Friedrich Herbart (van Manen 2017, 128; Meri & Toom 2006, 60)¹. Herbartin kohdalla tahdikkuus on terminä tullut käyttöön, mitä ilmeisimmin hänen seuratessaan kapellimestarin työtä tämän ohjatessa orkesteria. Onnistuneen esityksen taustalla oli kapellimestarin ja orkesterin toimiva vuorovaikutus. Tahtisauvansa avulla kapellimestari mahdollisti soittajien tahdissa pysymisen. Herbart rinnasti kapellimestarin opettajaan ja soittajat oppilaisiin. (Meri & Toom 2006, 61.) Taustalla on vaikuttanut ajatus siitä, että myös koululuokassa opettajan ja oppilaiden tulisi pysyä samassa tahdissa

Herbartin ajatus tahdikkuudesta tiivistyy viiteen keskeiseen piirteeseen. Ensinnäkin tahdikkuus sijoittuu teorian ja käytännön välille olematta pelkästään kumpaakaan. Toiseksi se esiintyy arjessa nopeiden päätelmien ja päätösten tekona. Toiminta pohjautuu ennen kaikkea tunteeseen ja herkkyyteen² ja vasta sen jälkeen teoriaan ja uskomuksiin. Lisäksi tahdikkuudessa on hänen mukaansa

¹ Molemmat viittaavat Herbartin luentoihin: *Zwei Vorlesungen über Pädagogik* (1802).

² Herbartin alkuperäinen ilmaus: *Gefühl*.

kyse tilanteiden ainutkertaisuuden ymmärtämisestä ja se ohjaa viime kädessä kaikkea käytännön toimintaa. (van Manen 2017,128.)

Tahdikkuus linkittyy myös toiseen Herbartilta lähtöisin olevaan käsitteeseen, pedagogiseen sivistyksellisyyteen. Pauli Siljanderin (2005, 39–40) mukaan Herbartin pedagogisissa sivistyksellisyydessä on kyse periaatteesta, jossa kasvatettavan sivistysprosessi ei tapahdu itsestään, vaan siihen tarvitaan ulkopuolista apua eli pedagogista vaikuttamista. Sivistysprosessin keskiössä ovat kokemukset, jotka määrittävät yksilön sivistettävyyttä. Kasvatuksen merkitys korostuu kyseisten kokemusten tuottamisessa. Olennaista pedagogisessa sivistyksellisyydessä on sen sisäistäminen, ettei ole mitään ”ennalta kirjoitettua koodia”, mitä pedagogisessa vuorovaikutuksessa voidaan käyttää. Sivistyksellisyyden periaatteessa vältetään oletuksia yksilön oppimiskyvystä ja yritetään luoda sivistymisen kannalta suotuisat olosuhteet. Ainoa oletus, mikä tehdään, on kasvatettavien tunnustaminen sivistyvinä olentoina. (Siljander 2005, 40.)³ Tahdikkuuden kannalta keskeinen ajatus on erityisesti ennalta kirjoitetun koodin puuttuminen. Mitään tiettyä oikeaa tapaa kasvattaa ei ole, vaan kasvattaja joutuu tekemään ratkaisuita aina tilannekohtaisesti.

Kun tahdikkuutta ajatellaan pedagogisessa mielessä, linkittyy se tiiviisti myös Reijo Wileniuksen (1987) kasvatustiedon käsitteeseen. Kasvattajan kasvatustieto jakautuu kolmeen osaan päämäärä-, tilanne- ja menetelmätiedoksi. Päämäärätiedossa kyse on ymmärryksestä siitä, mihin kasvatustapahtuma johtaa. Se vaatii ymmärrystä kasvuprosessin toiminnasta, yhteiskunnallisesta tilanteesta sekä jokaisen kasvatettavan yksilöllisistä kehityspyrkimyksistä ja kehitystarpeista. Kun menetelmätieto kohdistuu tulevaisuuteen, tilannetieto sen sijaan kuvaa kasvatustapahtuman nykytilaa ja taustaa. Tilannetiedon voi jakaa tietoon kasvatustapahtumasta sekä tietoon sosiaalisten ja kulttuurillisten taustojen vaikutuksesta kasvutapahtumaan. Lisäksi kasvattajan tulee tiedostaa kasvavien kehitystila eli konkreettinen kasvatustilanne. Menetelmätieto on hyvin lähellä sisältötietoa, mutta Wileniuksen mukaan menetelmät kattavat kaikki kasvattajan säädeltävissä olevat kasvuvirikkeet. Keskeisintä siinä on tieto opetussisällöistä ja niiden merkityksestä virikkeinä. Olennaista on huomioida, että kasvattaja itsessään on tärkein opetusväline inhimillisine ominaisuuksineen

³ Siljander viittaa Herbartin teokseen *Allgemeine Pädagogik* (1982).

ja kykyineen. (Wilenius 1987, 26–35.) Kasvatustieto on käsitteenä hyvin lähellä tahdikkuutta. Kun lähdän seuraavassa luvussa esittelemään määrittelyjä pedagogiselle tahdikkuudelle, on niistä löydettävissä yhteyksiä niin kasvattajan päämäärätietoon, sisältötietoon kuin menetelmätietoonkin.

2.2.2 Määrittelyä

Haavion (1949, 49) mukaan pedagogisella tahdikkuudella tarkoitetaan ”kykyä löytää jokaisessa kasvatusta- ja opetustoiminnan yksityisessä tilanteessa nopeasti ja varmasti tarkoituksenmukainen menettelytapa”. Pedagogisen tahdikkuuden voi ajatella muodostuvan kolmesta eri tekijästä. Ensinnäkin se vaatii opettajalta hyvää havainnointikykyä sekä tarkkaavaisuutta. Vastaantulevissa tilanteissa täytyy kyetä hahmottamaan kokonaiskuva. Toiseksi opettajan tulee kyetä arvioimaan vastaantulevat tilanteet nopeasti esimerkiksi oppilaantuntemusta hyödyntäen. Lopuksi opettajalla tulee myös olla kyky reagoida nopeasti ja oikein kyseisiin tilanteisiin. Käytännössä koko prosessi tapahtuu kuitenkin hyvin nopeasti intuition ohjaamana. (Haavio 1949, 49–51.)

Matti Meri ja Auli Toom (2006, 61) tuovat esille, että pedagoginen tahdikkuus on toimintatapa, mutta sen voi nähdä jopa opettajan toisena luontona, eräänlaisena ”huomaavaisuuden ruumiillistumana”. Heidän mukaansa tahdikkuus ilmenee asettumisena toisen asemaan ja oman toiminnan kriittisenä arviointina. Lisäksi tahdikkuuteen liittyvät aina myös improvisointi ja spontaanisuus. He korostavat myös, että tahdikkuus on läheisesti yhteydessä persoonallisuuteen. Yksilöllä voi olla erilaisia fyysisiä, kognitiivisia, emotionaalisia tai moraalisia valmiuksia, jotka edesauttavat tahdikasta toimintaa. Toisaalta he tuovat esille myös sen, että tahdikkuus ei ole kuitenkaan synnynnäinen ominaisuus, vaan siihen voi myös harjaantua. ”Opettaja voi tietoisesti opiskella ja oppia tahdikkaan toimintatavan.” (Meri & Toom 2006, 61–62.)

Haavio (1949, 53–54) tuo esille myös hieman erilaisen näkemyksen, sillä hänen mukaansa tahdikkuudessa on aina sekä synnynnäinen että hankittu puoli. Synnynnäisiksi ominaisuuksiksi pedagogisessa tahdikkuudessa hän luokittelee nopean huomiokyvyn, liukuvan tarkkaavaisuuden ja avoimen silmän ihmiselämälle ja lasten ajatusmaailmalle. Haavion mukaan pedagogisesti tahdikas ei voi olla esimerkiksi ”itseensä sulkeutunut tai elämälle vieras”.

Hankittaviksi ja opittaviksi ominaisuuksiksi hän nostaa pedagogisen ihanteen ja tottuneisuuden, itsehillinnän sekä rakkauden kasvavia kohtaan. Olen itse enemmän Meren ja Toomin kanssa samaa mieltä, koska uskoakseni kasvattaja pystyy harjoittelemalla ja kokemuksen myötä kehittämään myös huomiokykyään ja tarkkaavaisuuden suuntaamistaan. Tuskin kukaan on luonnostaan ikuisesti tuomittu pedagogiseen tahdittomuuteen.

Max van Manenin (2017) mukaan pedagoginen tahdikkuus esiintyy monella eri tasolla. Pääosin se ilmenee ajatuksien tasolla eli siinä mitä kasvattavat ajattelevat olemisesta ja lasten kanssa toimimisesta. Myös avoimuus lasten kokemuksia ja heidän asemaansa asettuminen tapahtuvat ajatuksen tasolla. Avoimuuteen kiinteästi liittyy myös lasten subjektiivisuuden hyväksyminen, jokainen heistä on erilainen yksilö. Lisäksi van Manen painottaa itseluottamuksen ja varmuuden saamista jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Käytännön ja toiminnan tasolla hän korostaa monen muun tapaan improvisointia. Kasvattaja joutuu tekemään nopeasti päätöksiä sen suhteen, mikä on tahdikas toimintatapa nopeasti muuttuvissa tilanteissa: mitä tehdä ja mitä sanoa eri kasvatustilanteissa? Tahdikas opettaja tai kasvattaja pyrkii vaikuttamaan lapsiin hienovaraisesti, jolloin tilannetaju on kaiken keskiössä. Hyvä tilannetaju voi pedagogisessa tahdikkuudessa esiintyä myös oikeanlaisena passiivisuutena. Opettajan tulee olla kärsivällinen ja tunnistaa tilanteet, joissa on oppilaan kannalta parempi vetäytyä ja jättää reagoimatta, sillä monet ongelmatilanteet voivat ratketa ikään kuin itsellään. Tilannetaju kytkeytyy kiinteästi oppilaantuntemukseen. Niitä yhdistelemällä tahdikas opettaja osaa tehdä oikeat ratkaisut. (van Manen 2017, 149–160.) Oman tilan merkitystä pedagogisessa tahdikkuudessa on korostanut myös Herman Nohl, joka käytti sen rinnalla itsekasvatuksen käsitettä. Kasvattaja ainoastaan ohjaa kasvatustapahtumaa sen tapahtuessa lapsen omilla ehdoilla ja hänelle sopivalla nopeudella. Kasvattaja ei pakota omaa kasvatustahtoaan, vaan antaa tilaa kasvatin itsemääräämisoikeudelle. (Hämäläinen 2017, 153, 155.)

Siljander (2005, 87) painottaa, että pedagogisessa tahdikkuudessa kyse on kasvattajan taidosta ja halusta nähdä kasvatettavan tilanne. Se ilmenee kasvattajan hienotunteisuutena ja kykynä luovia kasvatettavan yksilön ja yhteiskunnan vaatimusten ristiriidoissa. Sen voi ajatella olevan pedagogisen auktoriteetin toinen puoli. Myös van Manen (2017, 159) lähestyy pedagogisen

auktoriteetin käsitettä todetessaan, että pedagogisesti tahdikkaan opettajan sosiaalisten tilanteiden hallinnan tulee pohjautua molemminpuoliseen luottamukseen, eikä pelkkään vallankäyttöön tai opettajan itseensä luottamiseen. Määttä ja Uusiautti (2012, 31) korostavat pedagogisen tahdikkuuden asemaa hyvän kasvatuksen ydinasiana ja tuovat esille sen olevan ikään kuin pedagogisen auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden leikkauspisteessä. Palaan myöhemmin sekä pedagogisen auktoriteetin että pedagogisen rakkauden käsitteisiin tarkemmin, mutta on hyvä huomioida, että kyse on hyvin lähekkäisistä käsitteistä.

2.2.3 Pedagoginen tahdikkuus käytännössä

Edellisessä alaluvussa käsittelin pedagogisen tahdikkuuden erilaisia määritelmiä. Van Manen (2017) tuo esille erilaisia näkökulmia siihen, miten tahdikkuus liittyy kasvatuksen käytännön tilanteisiin ja erityisesti kouluelämään. Hän kirjoittaa siitä, mitä pedagoginen tahdikkuus oikeastaan saa lapsessa aikaan ja toisaalta myös sitä, mitä kautta tahdikkuus lapseen vaikuttaa eli mitä tahdikas toimintatapa opettajalta vaatii. Lisäksi hän pohtii tahdikkuuden merkitystä: miksi se on merkityksellistä ja siihen tulisi kannustaa.

Mitä pedagoginen tahdikkuus siis tekee? Tiivistetysti siinä pyritään toimimaan oikein ja lapsen hyväksi. Ei ole kuitenkaan aina mahdollista tietää, mikä on oikein tai lapsen hyväksi, mutta kokemuksen kautta sen oppii hahmottamaan paremmin. Kaiken keskiössä on lapseen uskomisen ja hänen vahvuuksiensa kehittäminen. Jotta jokaisen vahvuuksia voi kehittää, tulee tahdikkaan opettajan uskoa yksilön ainutlaatuisuuteen ja korostaa sitä. Tahditon opettaja ei näe eroja oppilaidensa välillä ja kohtelee kaikkia, negatiivissävytteisesti samalla lailla riippumatta lapsien erilaisista taustoista, kyvyistä ja luonteista. Tavoitteena on tukea jokaisen oppilaan persoonallista kasvua ja oppimista. Siihen liittyy myös jokaisen oppilaan oppimisen ja kasvun vaativan tilan suojaaminen, jolloin oppilailla on turvallinen mahdollisuus ilmaista itseään ja kehittyä. Tahdikas opettaja huomaa myös oppilaiden herkät hetket, ja toimii tilanteen mukaan. Esimerkiksi uskallustilanteessa toinen oppilas kaipaa rohkaisua, kun taas toinen pelkää omaa aikaa ja yleisen huomion siirtymistä toisaalle. Lisäksi opettajan olisi hyvä osata auttaa lapsia tulemaan toimeen hankalien muistojen kanssa. Kyse ei ole niinkään unohtamisesta vaan

ylitsepääsemisestä. Pedagogisesti tahdikas opettaja pyrkii säilyttämään oppilaidensa elämään liittyviä asioita ehjinä ja korjata rikki menneitä. Esimerkkinä toimivat esimerkiksi luottamus eri muodoissaan sekä ystävyysuhteet. (van Manen 2017, 161–172.)

Miten tahdikkaus sitten pääsee edellä esiteltyihin tuloksiin eli miten pedagogisesti tahdikas opettaja toimii? Van Manen listaa useita taitoja, joita pedagoginen tahdikkaus opettajalta vaatii. Tahdikkaalla opettajalla on aina kyky aistia jokaisen lapsen mahdollisuudet ja tarpeet. Joidenkin oppilaiden kohdalle tarve saattaa joissakin tilanteissa olla hiljaisuus. Tahdikas opettaja ymmärtää kuuntelun ja oman ajan antamisen merkityksen. Opettajan on tärkeää ymmärtää, milloin esimerkiksi mielipiteet ja neuvot on hyvä jättää sanomatta. Muutenkin tahdikkaan opettajan tulisi pyrkiä luomaan luokassa positiivinen puheilma-asto, sillä van Manenin mukaan opettajan tavalla puhua on suurin merkitys. Tahdikkaan opettajan puheesta tulisi välittyä rauhallisuus, ystävällisyys ja toisten huomioon ottaminen, mutta on hyvä huomioida, että puhetapaa ei voi opetella etukäteen, koska vuorovaikutus on tilannesidonnaista. Opettajan tulee myös muistaa, että vuorovaikutus on myös non-verbaalista eli se välittyy ilmeiden ja eleiden kautta. Van Manen korostaa erityisesti katseen merkitystä, sillä sitä ei voi teeskennellä tai harjoitella. Jos katseesta välittyy lämpö oppilaita kohtaan, on se myös aitoa. Tahdikas opettaja ymmärtää myös sen, että hän toimii jatkuvasti esimerkkinä oppilailleen. (van Manen 2017, 173–186.) Jos opettaja toimii itse toisin kuin pyytää oppilaita toimimaan, kärsii hänen uskottavuutensa väkisin. Toisaalta esimerkiksi avuliaalla ja ystävällisellä käytöksellä opettaja saa todennäköisesti levitettyä kyseisiä hyviä tapoja eteenpäin. Myöskään huumorin käyttöä opetuksessa ja koulussa tapahtuvissa kohtaamisissa ei tule väheksyä, sillä se tuo uusia mahdollisuuksia ja syvyyttä vuorovaikutukseen (van Manen 2017, 204).

Haavio (1949, 54) korostaa pedagogista tahdikkautta hienona ja ihailtavana saavutuksena kasvatuksen alalla. Van Manen erittelee erilaisia merkityksiä, joita pedagoginen tahdikkaus saa ja näin tavallaan perustelee Haavion väitettä. Niistä ehkä tärkein liittyy opettajan taitoon improvisoida ja toimia spontaanisti, mikä on erittäin olennaista, koska kasvatustilanteet muuttuvat jatkuvasti. Tahdikkaus antaa opettajalle mahdollisuuden toimia uusilla ja odottamattomilla tavoilla odotustenvastaisissa tilanteissa. Esimerkkinä toimii oppitunti, jossa opettaja ymmärtää kesken tunnin, ettei hänen suunnitelmansa toimikaan, vaan

sen kulkua pitää muokata nopeasti. Muutenkin tahdikkuus auttaa opettajaa voittamaan haasteet tämän ymmärtäessä vaikeuden kokemuksia ja osatessa asettaa oppilaille sopivan tasoisia haasteita. Olennaista on myös kiinnostua siitä, mistä lapset ovat kiinnostuneita, koska lasten oppiminen on tehokkaampaa, jos opetus kiinnostaa heitä todella. Kiinnostusta ei voi kuitenkaan pakottaa, joten sitä tulisi lisätä esimerkiksi tuomalla aihetta jollain tavalla lähemmäksi lasta. Kokonaisuudessaan pedagogisesti tahdikkaalla opettajalla voi olla valtava vaikutus oppilaidensa elämään. Tahdikas opettaja voi ikään kuin jättää positiivisen jäljen oppilaisiinsa. (van Manen 2017, 187–200.)

2.3 *Perinteisestä auktoriteetista pedagogiseen*

2.3.1 Auktoriteetti-käsitteen määrittelyä

Ennen kuin lähdetään määrittelemään pedagogista auktoriteettia, täytyy ensin pysähtyä miettimään, mitä kaikkea liittyy käsitteeseen auktoriteetti. Käsitteen alkuperä on latinan kielen sanassa *auctoritas*, joka käännettynä tarkoittaa aikaansaaneisuutta tai pätevyyttä. Suomalaisperäisenä vastineena voidaan pitää termiä arvovalta, mutta sitä ei ole käytetty juurikaan pedagogisessa kirjallisuudessa. (Meri 1998, 37; Vikainen 1984, 3.)

Mitä auktoriteetti tarkoittaa pedagogisena käsitteenä? Sille ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, mutta esimerkiksi Joseph M. Bochenski korostaa, että kyse ei ole ominaisuudesta vaan suhteesta, joka pitää sisällään auktoriteetin haltijan, sen alaisen henkilön sekä asiaankuuluvan aiheen. Mallin mukaan kukaan ei ole auktoriteetti kaikissa asioissa, vaan auktoriteettisuhde määräytyy aina aiheen mukaan ja kaksi henkilöä voivat olla toisilleen auktoriteetit eri alueilla. Esimerkiksi opettaja voi olla monella eri alueella auktoriteetti oppilaalle, mutta jos on kyse oppilaan kokemasta huonosta olost, niin silloin oppilaalla on auktoriteettia opettajaa kohtaan, koska kukaan ei voi tuntea oppilaan oloa paremmin kuin oppilas itse. On lisäksi syytä huomioida, että Bochenskin mukaan

kaksi henkilöä ei voi kuitenkaan olla toisilleen auktoriteetteja samaan aikaan samalla alueella. (Harjunen 2002, 122–125; Puolimatka 1999, 233.)⁴

2.3.2 Auktoriteettien luokittelua

Auktoriteetti voi esiintyä myös monenlaisessa eri olemuksessa. Max Weber jakaa klassisessa jaottelussaan auktoriteetit kolmeen eri luokkaan, jotka ovat laillinen, traditionaalinen sekä karismaattinen auktoriteetti. Laillisessa auktoriteetissa kyse on siitä, että uskotaan normatiivisten sääntöjen laillisuuteen ja niiden varassa auktoriteetiksi nostetun määräysvaltaan. Traditionaalisessa auktoriteetissa sama perustuu uskoon ikimuistoisten traditioiden pyhydestä. Karismaattinen auktoriteetti on näistä kolmesta ainoa, joka perustuu henkilön omiin ominaisuuksiin. Se pohjautuu auktoriteettina toimivan erityiseen tai poikkeukselliseen loukkaamattomuuteen, sankaruuteen tai esikuvalliseen luonteeseen tai hänen esittämiinsä normatiivisiin malleihin. Weber kuitenkin huomauttaa, että auktoriteetin eri lajit eivät juurikaan esiinny puhtaasti erillisinä, vaan ovat usein joko osittain tai kokonaan päällekkäisiä. (Meri 1998, 38; Vikainen 1984, 8.)⁵ Luokittelua ei kuitenkaan ole pidetty täydellisenä, vaan sitä on yritetty täydentää myöhemmin. Sekä Meri (1998, 38) että Inkeri Vikainen (1984, 41) nostavat esille William Spadyn ja Douglas Mitchellin, jotka täydensivät Weberin luokittelua neljännellä auktoriteetin luokituksella, asiantuntijan auktoriteetilla, joka perustuu käsitykseen asiantuntemuksen merkityksestä.⁶ Tämän hetken opettajan työn kannalta olennaisimmaksi, ja samalla lähimmäksi pedagogista auktoriteettia, voisi mieltää juuri asiantuntijan auktoriteetin, mutta opettajan auktoriteettiin voi sisältyä myös muita auktoriteetin muotoja.

Opettajien kohdalla on esitetty myös hieman erilaisia jaotteluita auktoriteetin olemuksesta. Tapio Puolimatka (1997) nostaa esille kaksi erilaista tapaa, joilla opettaja voi toimia auktoriteettina: yhteiskunnallisen ja tiedollisena. Yhteiskunnallinen auktoriteetti voi perustua esimerkiksi traditioon. Tietyssä asemassa oleva ihminen on perinteisesti toiminut auktoriteettina, ja hän on voinut

⁴ Molemmat viittaavat Bochenskin teokseen *Wat is Autorität? Einführung in die Logik der Autorität* (1974).

⁵ Luokittelu on peräisin Weberin teoksesta *Essays in sociology* (1946).

⁶ Meri ja Vikainen viittaa Spadyn ja Mitchellin artikkeliin *The authority system of the school and student unrest: a theoretical exploration* (1974).

myös välittää samaa perinnettä eteenpäin. (Puolimatka 1997, 250.) Yhteiskunnallinen auktoriteetti asettuikin melko lähelle Weberin jaottelun traditionaalista auktoriteettia. Voisi ajatella, että opettajalla tällainen perinteinen auktoriteettiasema on näkynyt erityisesti historian saatossa. Esimerkiksi omien isovanhempieni kertomuksissa opettajien päätöksiä ei ole kyseenalaistettu ainakaan silloin, kun opettajat ovat olleet kuulemassa. Nykyään yhteiskunta ei kuitenkaan enää tarjoa opettajalle valmista roolia, vaan auktoriteetiksi tullaan vuorovaikutteisessa prosessissa, minkä kautta opettajalla on mahdollisuus ansaita arvostus ja kunnioitus (Harjunen 2011a, 305).

Auktoriteetti voi perustua myös yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten esimerkiksi asiantuntemukseen tai erityisiin taitoihin (Puolimatka 1997, 250). Vahvan urheilutaustan omaava opettaja saattaa saada osakseen suurta arvostustaan liikunnantunneilla, kun taas musikaalinen opettaja musiikintunneilla. Ominaisuuksiin perustuvan auktoriteetin kohdalla voidaan puhua myös tiedollisesta auktoriteetista (Puolimatka 1997, 251). Gordonin ja Burchin (1979, 138–139) mukaan tällöin on kyse aidosta auktoriteetista, joka pohjautuu opettajan persoonallisuuden laatuun ja asiantuntemukseen. Opettajan tulee kuitenkin heidän mukaansa huomata, ettei hän saa toimia asiantuntijana laajemmalla alueella kuin mitä on opiskellut. Opetusaineen hallinnan eli asiantuntemuksen merkitystä auktoriteettiin korostaa myös Haavio (1949, 29). Epäaidosta auktoriteetista on sen sijaan kyse silloin, kun sitä ylläpidetään palkintojen ja rangaistusten avulla (Gordon & Burch 1979, 139–140).

Auktoriteettia voidaan käyttää väärin kahdella eri tavalla, jotka molemmat liittyvät oman auktoriteetin liialliseen laaja-alaistamiseen. Ensinnäkin joku voi yrittää toimia auktoriteettina alueella, johon hänen auktoriteettinsa ei ulotu. Toisaalta kenenkään ei tulisi yrittää käyttää auktoriteettia sellaisia ihmisiä kohtaan, joille hän ei ole auktoriteetti. (Puolimatka 1999, 234.)

2.3.3 Auktoriteetin ja vallan erottaminen: kohti pedagogista auktoriteettia

Puhuttaessa auktoriteetista nousee esille helposti myös kysymys vallasta. Perinteisesti ajatellen auktoriteetti kytkeytyy kiinteästi valtaan ja siihen liittyviin keinoihin, mutta pedagogisissa teksteissä on tuotu esille sitä, ettei auktoriteetti aina ole yhteydessä valtaan. Esimerkiksi Puolimatkan (1997, 251) mukaan

auktoriteetti olisi syytä erottaa paktoon liittyvästä vallankäytöstä. Historian saatossa näin ei aina ole aina ollut. Leevi Launonen (2000, 136) huomauttaa, että varhaisten suomalaisten pedagogien mukaan hyvä kasvatusta edellytti ehdotonta auktoriteettia ja järjestyksenpitokykyä. Järjestystä ylläpidettiin niin henkisten, kuten häpeärangaistusten, kuin lievien ruumiillistenkin rangaistusten muodossa. Viimeistään peruskoulujärjestelmään siirryttäessä ruumiillisista rangaistuksista oli luovuttu ja rangaistukset alettu ylipäättään nähdä toisarvoisena vaikuttamisen tapana. 1980-luvulla suomalaisiin pedagogisiin teksteihin ilmestyi myös ajatus pakkokeinoista vapaasta vaikuttamisesta eli käytännössä pedagogisesta auktoriteetista. (Launonen 2000, 264, 311–313.)

Vallankäytöstä erottamisen ajatuksen taustalla vaikuttivat muun muassa Spady ja Mitchell, jotka erottivat Vikaisen (1984, 57) mukaan uudella tavalla vallan ja auktoriteetin. Aikaisemmin esittelemässäni auktoriteettien olemuksen jaottelussa oli eritelty heidän toimestaan neljä auktoriteetin muotoa: traditio, karisma, laillisuus sekä asiantuntemus. Heidän mukaansa kaikista neljästä on vielä edelleen eriteltävissä valtakeinoista vapaita muotoja. He ovat myös eritelleet eri muotojen tunnusmerkkejä. Valtakeinoista vapaita auktoriteetteja kuvaavat esimerkiksi ehdoton arvostaminen, läheisyys, aito kohtaaminen, viisas toteuttaminen sekä turvallisuus ja oikeudenmukaisuus. Päinvastaisesti valtakeinoja käyttäviä auktoriteetteja kuvaavat esimerkiksi moraaliset ja psykologiset apukeinot, tunteisiin tai osaamattomuuteen vetoaminen, häpeän ja kunnian käyttö välineenä sekä oikeuspohjainen pakottaminen. (Vikainen 1984, 57–58.) Vikainen (1984, 57) itse painottaa, että opettajien tulisi oppia erottamaan auktoriteetin ja vallan käyttö toisistaan.

Auktoriteetti ei tarvitse samanlaista sosiaalista oikeutusta verrattuna vallankäyttöön. Todellinen auktoriteetti saa usein oikeutuksensa auktoriteetin kohteena olevien ihmisten kokemusten kautta. (Meri 1998, 46.) Tässä yhteydessä voidaankin nostaa esille ajatus oikeutetusta auktoriteetista, joka liittyy kiinteästi pedagogiseen auktoriteettiin. ”Opettajan auktoriteetti on oikeutettua sikäli kuin oppilaiden on perusteltua antaa opettajan ohjeiden syrjäyttää omat yksityiset syynsä toimia tietyllä tavalla” (Puolimatka 1997, 252). Kyse on siis tavallaan myös motivoinnista: miten saada oppilaat itse kiinnostumaan opetuksesta muiden mielenkiinnon kohteiden ohessa.

Oppilaiden on oman harkintansa kautta mahdollista hahmottaa, että opettajan auktoriteettiasema on oikeutettu. Luokkahuoneessa kaikkien intressejä voisi olla melko mahdotonta yhdistää siten, että muodostuisi kaikkien kasvua edistävä tilanne, ellei opettaja auktoriteettinsa turvin ohjaisi toimintaa. On syytä huomata, että luokkahuoneessa kyse on auktoriteetista eikä pakkovallasta, sillä luokkahuoneessa oppilaan on mahdollista ymmärtää opettajan toiminnan mielekkyys. (Puolimatka 1997, 252.) Vaikka opettaja joutuukin rajoittamaan oppilaidensa toimintaa, ajaa hän kuitenkin lähtökohtaisesti aina oppilaidensa etua hyödyntäessään auktoriteettiasemaansa.

Elina Harjunen (2011a, 305) nostaakin esille kasvatettavan kokemukseen perustuvan arvostuksen kasvattajaa kohtaan pedagogisessa auktoriteetissa. Kun arvostus perustuu kokemukseen, kasvattajan antamalla arvioinneilla, ohjauksella sekä esimerkillä on suuri merkitys kasvatettavalle. Oppilas siis kokemuksensa kautta tietää, että opettaja tarkoittaa ja haluaa hänen parastaan, joten oppilas kokee mielekkääksi toimia ohjeiden mukaan ja totella opettajaa.

Tässä alaluvussa toin esille pedagogisen auktoriteetin liittyvän niin vallan erottamiseen kuin auktoriteetin oikeutettuun asemaankin. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan vielä hieman tarkemmin pedagogisen auktoriteetin käsitettä.

2.3.4 Pedagoginen auktoriteetti

Pedagogista auktoriteettia on hankala määritellä jo osittain senkin takia, että se on hyvin lähellä perinteistä auktoriteetin käsitettä. Meri (1998, 47) nostaa esille, että pedagogista auktoriteettia on hankala erottaa tavallisesta auktoriteetista, koska opettaessa hallintatoimenpiteitä ei toteuteta erillisinä, vaan ne ovat osa opetusta ja kontrolli jatkuvan luonteista. Hänen mukaansa eron näiden välille tekee kuitenkin aito vuorovaikutussuhde opettajana ja oppilaan välillä.

Pedagogisen auktoriteetin käsite tarkoittaa auktoriteetin haltijan olevan koulumaailmasta. Se rajataan useimmiten myös irti varsinaisista vallankäyttöön liittyvistä vaikutustavoista. (Harjunen 2002, 115.) Vikainenkin (1984, 60) nostaa vallankäytön puuttumisen keskiöön määritellessään pedagogisen auktoriteetin olevan valtateinoista vapaa auktoriteetti. Yksi tyypillinen piirre pedagogisen auktoriteetin määrittelemisessä onkin vallan pois rajaaminen. Siljanderin (2005, 87) mukaan pedagogisessa auktoriteetissa kasvattaja keskittyy kasvatettavan

sivistyspäämääriin ja niiden toteutumiseen eikä toimi pelkästään oman vallanhalunsa takia. Auktoriteettina toimivan huomio onkin siis enemmän kasvatettavan edussa kuin oman edun ajamisesta, vallanhalun toteuttamisesta.

Toiseksi tyypilliseksi piirteeksi voisi määritellä kasvatettavien mukanaolo pedagogisen auktoriteetin muodostumisessa, mikä liittyy tietysti siihen, että auktoriteetti on pohjimmiltaan suhde. Harjunen (2002, 135) nostaakin esille, että pedagogiseen auktoriteettiin liittyy aina jollain tavalla vapaaehtoisuus. Hän (2011b, 421) painottaa myös oppilaiden aseman merkitystä, sillä hänen mukaansa opettajan pedagoginen auktoriteetti ei ole eheä elleivät oppilaat ole hyväksyneet sitä. Pedagogista auktoriteettia ei siis saavuteta pakolla, vaan oppilaiden kanssa yhteistyössä, yhteisistä pelisäännöistä sopien.

Pedagoginen auktoriteetti ja sen muodostuminen eivät ole pelkästään opettajan tai kasvattajan vastuulla, vaan kyse on tilasta tai suhteesta, joka on kaikkien osapuolien tavoitteena. Sopiva kaikkien toimintaa tukeva tasapainotila saavutetaankin yhteistyön kautta. Kasvatusta tulisikin ehkä kehittää entistä yhteisöllisempään ja vuorovaikutteisempaan suuntaan. (Harjunen 2011a, 310.) Opettajan pedagoginen auktoriteetti rakentuu yhteistyössä oppilaiden kanssa, mutta tulee huomata, että se on myös oppilaiden etu. Kuten edellä toin esille, käsitteen perusajatuksen kuuluu, että oppilaat itse kokevat opettajan auktoriteettiaseman olevan oikeutettu ja siitä olevan hyötyä heille.

Auktoriteetilla on sanana usein negatiivinen kaiku. Puolimatkan (1999, 242) mukaan kuitenkin kasvatustieteiden toiminnan mielekkyyden näkökulmasta kasvattajilla kannattaisi olla kuitenkin auktoriteettia, mitä hän perustelee kolmella syyllä: lapsen ohimenevällä kypsyttömyydellä ja kyvyttömyydellä huolehtia itsestään, tarpeella hajauttaa yhteiskunnallista valtaa sekä yleisemmillä yhteistyön tarpeilla. Samaan aikaan pedagogisella auktoriteetilla on todettu olevan positiivisia vaikutuksia. Sen käyttö luo oppilaille myönteisiä kokemuksia, joita ”leimaavat läheisyys, itsearvostus, turvallisuus ja henkilökohtaisuus sekä pätevyyden tunne.” Oppilaiden vastareaktiot pedagogisen auktoriteetin käyttöön ovat osallisuus ja aktiivisuus. (Meri 1998, 47.) Jos siis auktoriteettia kuitenkin tarvitaan koulussa, mutta perinteinen auktoriteetti nähdään ongelmallisena, voisiko pedagoginen auktoriteetti olla ratkaisu?

2.4 Pedagoginen rakkaus

2.4.1 Taustaa

Rakkauden termi on tullut suomalaisiin pedagogisiin teksteihin hyvin varhaisessa vaiheessa. Jo Uno Cygnæus (1910, 196–197) toi esille, että opettajan tulisi rakastaa oppilaitaan varauksetta kiinnittäen huomionsa enemmänkin oppilaan tulevaisuuteen kuin nykyisyyteen. Kyse ei ollut hemmottelusta, sillä hänen mukaansa rakastava opettaja voi myös rangaista. Ennen kaikkea Cygnæus painottaa rakkauden etuja sen vaikuttaessa suojelevasti ja varjelevasti koko kouluun ja tuottaen vastavuoroista rakkautta oppilailta, joka puolestaan on oppilaiden kehityksen kannalta merkityksellistä. Vastavuoroisuutta korostaa myös Haavio (1949, 73), sillä hänen mukaansa ”opettajan rakkaus kohtaa aina vastakaikua luokassa”.

Simo Skinnarin (2004, 22) mukaan opettajuuden ydin lienee aidossa kiinnostuksessa oppilaita ja totuutta kohtaan, mistä voidaan käyttää myös termiä rakkaus. Hänen mukaansa rakastava opettaja ohjaa oppilaita etsimään oman elämänsä tarkoitusta. Rakastaminen ei ole omistamista, vaan ennemminkin tukemista ilman toivoa palkkiosta (Skinnari 2004, 138). Rakastava opettaja ei aja omaa etuaan, vaan keskittyy oppilaan tukemiseen tämän etsiessä omaa tietään elämässä. Ulla Solasaaren (2003, 78) mukaan rakastava kasvattaja tuo lapselle esille tämän kehityksen ja kasvun mahdollisuudet. Se mahdollistaa ylempien henkisten arvojen tavoittelun itsekin ja helpommista mielihyvän tavoittelun keinoista kieltäytymisen avulla lapsen omanarvontunnon ja rakkauden itseä kohtaan kasvaessa. Solasaari painottaa kuitenkin, että lapsi tarvitsee aikuisen tukea, sillä muuten hän jää helposti tielle, jossa mielihyvä saavutetaan helpompaa kautta.

Rakkaus on tiiviissä yhteydessä välittämiseen. Sinikka Viskari (2003, 167) yhdistää välittämisen opettajan tietoon opettamisen ja oppimisen yhteydessä. Opettaja tarvitsee hänen mukaansa ennen kaikkea kokemuksellista ja jopa intuitiivista tietoa lapsesta. Kun opettaja ymmärtää lasta, on hänen helpompi auttaa tätä kehittämään tarvitsemiaan valmiuksia. Pedagoginen rakkaus vaatii siis hyvää oppilaantuntemusta.

Pedagogiseen rakkauteen liittyy käsitys jokaisen täydellisyydestä (Skinnari 2004, 25), mikä oli nähtävillä jo Cygnæuksen ajattelussa, vaikkei hän käyttänytkään vielä pedagogisen rakkauden käsitettä. Skinnarin (2004, 170) mukaan pedagogisen rakkauden ydin onkin ainutlaatuisuuden kunnioittamisessa ja sen toteuttamisessa niin itsessä kuin toisissakin. Kyse on kunnioittavasta ja rakastavasta läsnäolosta ja toiminnasta. Sitä ei voi pakottaa esiin, vaan opettajan on kasvettava siihen kaiken lähtiessä asennoitumisesta, ja rakkauden tärkeäksi kokemisesta. Pedagogisen rakkauden voidaankin nähdä ilmenevän kolmella eri tasolla: teoriana kasvattajan ajattelun tasolla, empatiana tunnetasolla sekä eettisyytenä toiminnan tasolla. (Skinnari 2004, 25–26, 86.) Teoriatasolle liittyy juuri oikeanlainen asennoituminen ja ajatus siitä, että on merkityksellistä välittää aidosta kasvatettavasta lapsesta. Toisaalta tähän voidaan ajatella kuuluvan myös erilaiset keinot, joilla opettaja auttaa oppilasta matkalla kohti elämän tarkoitusta. Puhuttaessa opettajan käyttämistä keinoista lähestytään samalla pedagogisen tahdikkauden käsitettä, mikä linkittyy myös kolmanteen eli toiminnan tasoon. Pedagogisessa rakkaudessa eettisyys korostuu kaikissa opettajan tai kasvattajan toimissa.

2.4.2 Määrittelyä

Myöskään tämän käsitteen kohdalla yksiselitteistä määritelmää ei ole, mutta siitä on esitetty monenlaisia luonnehdintoja. Urpo Harva (1958, 60) kuvaa pedagogista rakkautta sanoilla: ”kaikesta itsekkyydestä vapaa pyrkimys auttaa ihmisiä rikkaampaan elämään ja oman itsensä löytämiseen”. Keskeistä on se, että kasvavassa itsessään on jo ihmisyyttä, jota kasvattajan tulee auttaa herättämään ja tuomaan esille, mikä on esiintynyt ajatuksena jo Platonin dialogeissa (Skinnari 2004, 108–109). Skinnari painottaa myös sitä, että ketään ei tule koettaa muuttaa keneksikään toiseksi vaan pedagogisessa rakkaudessa kyse on juuri itsensä löytämisestä. ”On yhtä turhaa muuttaa Pekkaa Villeksi kuin yrittää tehdä Sisiliasta Grönlanti”, hän painottaa havainnollistaessaan, että jokaiselle yksilölle on omassa erilaisuudessaan tehtävänsä samoin kuin eri maapallon osillakin. Kasvattaja ei myöskään yritä monistaa itseään tai ajatuksiaan, vaan tunnustaa jokaisen oikeuden omaan itsetajuntaan ja elämänsuunnitelmaan. (Skinnari 2004, 148, 181.)

Rakkaus ilmenee parhaimmillaan tavoitteena saada asiat kehittymään ja kasvamaan oli kyse sitten toisesta ihmisestä, luonnosta, taiteesta tai tieteestä (Määttä 2005, 208). Pedagogisessa rakkaudessa voidaan ajatella olevan kyse kasvamaan saattamisesta sekä jokaisen yksittäisen kasvatettavan minuuden korvaamattomuuden tunnistamisesta. Ajatus kasvamaan saattamisesta on lähtöisin J.A. Hollon kirjoituksista. Koulutuksella ei tällöin nähdä olevan vain ammattiin johtavaa välineellistä tehtävää, vaan ennen kaikkea sivistyksellinen tehtävä, jossa kiinnitetään huomiota jokaisen yksilön sisäisiin laadullisuuksiin. Koulussa tapahtuukin paljon kohtaamisia, joiden keskeinen merkitys on siinä, että jokainen tulee nähdyksi omana itsenään ja tulee aina enemmän sellaiseksi kuin sisimmässään on. (Skinnari 2004, 55; Skinnari 2011, 299–300.)

Kasvamaan saattamista opettajan tärkeänä tehtävänä painottaa myös Viskari (2003, 172). Se on mahdollista rakkauden kautta, mutta tulee huomioida, että ”rakkautta ei voi ostaa, myydä, suunnitella eikä pakottaa”. Opettajan tulee uskoa oppilaaseen ja ottaa vakavasti tämän kasvun mahdollisuus. Kehittävän kasvatuksen tulee tapahtua kasvatettavan omilla ehdoilla ja siinä kunnioittava toisen kuuleminen on avainasemassa. Kyse on välittämisestä, joka ei kuitenkaan saa ilmentyä liiallisena huolenpitona, sillä se saattaa tukahduttaa lapsen omia valintoja ja tätä kautta heikentää mahdollisuutta tulla omaksi itsekseen (Viskari 2003, 165, 172–174.) Lisäksi pedagogisessa rakkaudessa ei ole kyse järjenvastaisesta tunteilusta tai myötäilystä, vaan toimintatavasta, johon liittyy jatkuva mielenkiinto ja sinnikkyys tuettaessa oppilaan kehittymistä (Määttä 2005, 214). Vaikka kyse on varauksettomasta välittämisestä, ei lasten anneta kuitenkaan toimia täysin vapaasti vailla rajoja, koska kasvamaan saattaminen vaatii myös ohjausta, eräänlaista tien viitoittamista.

Voisi sanoa, että pedagogisen rakkauden tavoitteet ovat melko korkealla. Kasvamaan saattaminen ja oppilaan itsekseen tulemisen tukeminen eivät ole välttämättä helppoja tehtäviä. Skinnari (2004, 164) painottaakin, että opettajia ei tule asettaa kohtuuttoman taakan alle näiden ylevien tavoitteiden kanssa. Heidän ei pidä toimia ihanteettomasti, mutta ihanteiden huomioonottamisen kanssa tulee löytää sopiva tasapaino. Pitää kuitenkin muistaa elää hetkessä, iloa unohtamatta, vaikka tavoitteet suuntaavatkin tulevaisuuteen. (Skinnari 2004, 164.) Itse ajattelisin, että pedagogisen rakkauden tavoitteet voisivat vaikuttaa varsinaisen opetuksen taustalla koko ajan. Kaikki lähtee oppilaiden aidosta ja

vastavuoroisesta kohtaamisesta, jota voidaan pitää yhtenä hyvän opetuksen lähtökohtana.

Pedagogista rakkautta voi pitää hyvin monialaisena ilmiönä. Skinnari tuo esille sen, että se on yhteydessä moniin opettajankoulutuslaitoksen peruslaadullisuuksiin: tieteellisyyteen, ontologiseen pohdintaan, taiteellisuuteen ja käytännöllisyyteen. Tieteellisyys näkyy pääasiassa totuudellisuutena, taitona hahmottaa totuus kaiken tiedon keskeltä. Ontologinen pohdinta on erittäin keskeistä pedagogisessa rakkaudessa ydinminuuden etsinnän kautta. Kyse on niin opettajan itsensä kuin oppilaiden minuuden etsimisestä. Taiteellisuus näkyy esimerkiksi empaattisuuden ja esteettisyyden kautta, joita toisten kuuntelu ja ryhmässä toiminen kehittävät. Käytännöllisyys näkyy eettisen toiminnan ja yksinkertaisesti, hyvyyden kautta. (Skinnari 2004, 182–183.)

2.4.3 Merkityksestä

Mitä pedagogisella rakkaudella voidaan saavuttaa ja miksi se on merkityksellistä? Skinnarin (2004, 189) mukaan sitä tarvitaan, jotta meillä on mahdollisuus löytää sisältämme ”vapaa henkemme ja asettua tietoisesti auttamaan ja kunnioittamaan toisia ihmisiä, koko luontoa ja maailmankaikkeutta”. Hän painottaa, että kyse on koko kasvatus- ja opetustyön ydinasiasta. Pedagogisessa rakkaudessa koulun tehtävänä voidaankin ajatella toimivan oppilaiden rakkauden herättäminen elämää kohtaan. Itseään etsiessään heistä tulee samalla eettisiä toimijoita. (Skinnari 2011, 299.) Eettisen toimijuuden kehittäminen on noussut usein keskusteluun puhuttaessa koulun tärkeimmistä sisällöistä. Voidaankin ajatella, voisiko pedagoginen rakkaus olla yksi tie esimerkiksi ilmastonmuutoksen ratkaisussa sen kasvattaessa niin muiden ihmisten kuin luonnonkin arvostamiseen.

Toisaalta pedagogista rakkautta voidaan pitää yhtenä kasvatustoiminnan onnistumisen tärkeimpänä edellytyksenä sen ilmentyessä esimerkiksi kärsivällisyytenä ja anteeksiantavaisuutena. Se myös ohjaa opettajan työtä oikeaan suuntaan esimerkiksi auttamalla ymmärtämään paremmin yksittäisiä oppilaita ja pitämään vaatimukset kohtuullisina sekä ohjaamalla ymmärtämään lasten motiiveja. (Haavio 1949, 72–73.) Myös Määttä korostaa pedagogisen rakkauden merkitystä sen ilmentyessä kärsivällisyytenä esimerkiksi hitaammin

etenevää oppilasta kohtaan. Kun opettaja itse uskoo koko ajan lapsen kykyihin, on hänen myös paljon helpompi vakuuttaa oppilaansa tämän kyvyistä. Rakastava opettaja osaa myös suunnitella oppimistilanteet oppimista edistäviksi yksilölliset tarpeet huomioiden. Hän hallitsee tarvittavat eriyttämisen keinot ennen kaikkea hän ei ikinä anna periksi kenenkään kohdalla, vaan tukee kaikkia oppilaitaan joka tilanteessa. (Määttä 2005, 214.)

Määttä (2004, 214) kuvaa pedagogista rakkautta hyvän opettajuuden perimmäisenä toimintaperiaatteena ja menettelytapana. Sen takia onkin hyvä, että se on jokaisen opettajan saavutettavissa. Viskarin (2003,176) mukaan rakkaus ei vaadi erityisiä ominaisuuksia opettajalta. Kyse on toisen ihmisen aidosta, eettisestä, kunnioittavasta ja arvostavasta kohtaamisesta erilaisissa kasvatustilanteissa. Hänen mukaansa pedagoginen rakkaus yhdistyy oman opettajuuden kehittämiseen ja kyseessä on elinikäinen prosessi. Rakkaus on taito, jota ei opita hetkessä. Se vaatii opettajalta kykyä pysähtyä ja elää tässä hetkessä. (Viskari 2003, 176–177.)

Vaikka pedagogisen rakkaus voidaan nähdä monella tapaa opettajan ihanteellisena tavoitteena, ei se ole kuitenkaan täysin ongelmaton. Ensinnäkin yksipuolisesti oppilaiden menestykseen tähtäävä roolikuva voi muodostua myyttiksi, jossa oppilaiden suoritusaste ja saavutukset ovat seurausta pelkästään opettajan toimista. Lisäksi pedagoginen rakkaus luo väkisin opettajalle tunnepohjaista rasitusta ja turhautuneisuutta, mikä voi vaikuttaa opettajan jaksamiseen. (Määttä 2005, 215.) Myös suuret ryhmäkoot hankaloittavat pedagogisen rakkauden toteutumista koulussa. Mitä enemmän opettaja kohtaa lapsia työssään, sitä hankalampi hänen on vastata kaikkien välittämisen tarpeeseen. (Viskari 2003, 170.)

2.4.4 Yhteys pedagogiseen auktoriteettiin

Pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti ovat käsitteinä lähellä toisiaan, ja niiden voidaan nähdä tukevan toisiaan tai jopa olevan välttämättömiä toistensa olemassaololle. Harvan (1958, 60) näkemyksen mukaan pedagoginen rakkaus on aikuiskasvattajalle ainoa keino muodostaa auktoriteettia, joka pohjautuu kasvattajan taitoon pyrkiä toimimaan kasvattiensa edun mukaisesti. Harva yhdistääkin pedagogisen rakkauden myös auktoriteetin käsitteeseen.

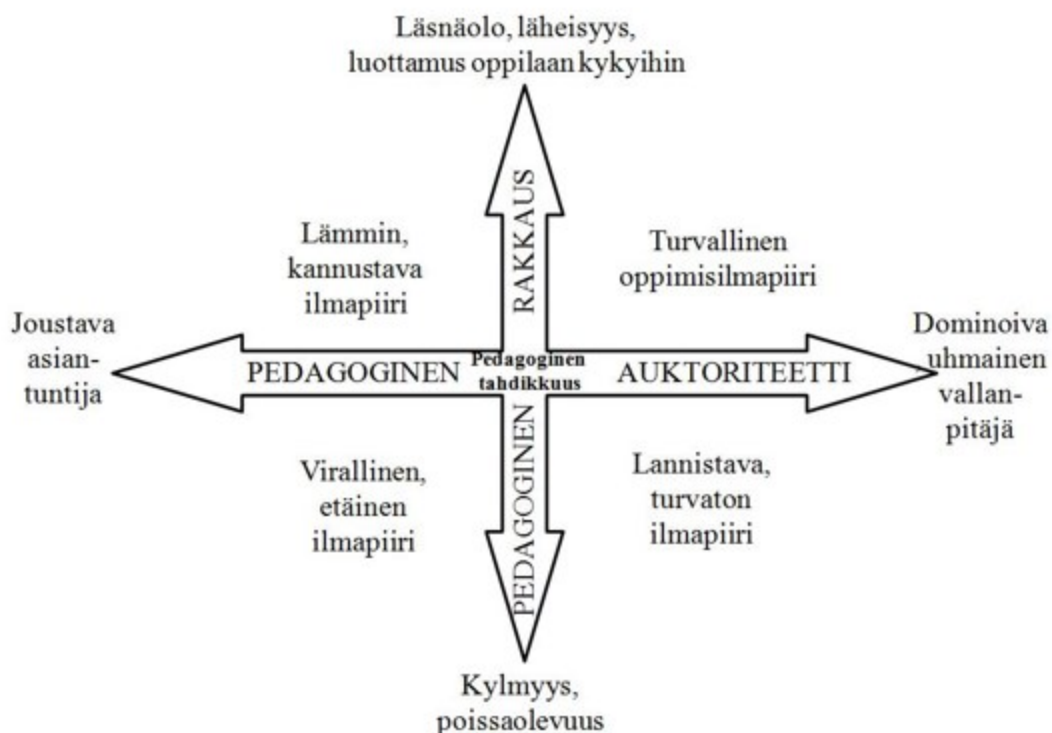
Samankaltaisesti ajattelee myös Haavio (1949, 29–30) kirjoittaessaan auktoriteetin siveellisestä olemuksesta, joka hänen mukaansa muodostuu opettajan tietyistä henkilökohtaisista ominaisuuksista, siveellisen olemuksen osista kuten oikeudenmukaisuudesta, totuudellisuudesta sekä rakkaudesta.

Toisaalta myös auktoriteettia tarvitaan, jotta päästään pedagogisen rakkauden tavoitteisiin. Harjusen (2011a, 304) mukaan ihminen tarvitsee esimerkiksi ohjausta ja rajanvetoja kasvaakseen toisiaan ja tekemisiään arvostavaksi yksilöksi, joka tietää, mitä haluaa elämässään tehdä. Hän painottaa, ettei elämä kuitenkaan järjesty kenenkään tahdon ja halun ympärille. Jotta kasvamaan saattamisen ihanteeseen päästään, tuleekin kasvatettavan elämässä olla pedagoginen auktoriteetti, joka ohjaa häntä oikeaan suuntaan.

Määtän ja Uusiautti (2012) mukaan sekä pedagoginen rakkaus että pedagoginen auktoriteetti ovat yhteydessä myös pedagogiseen tahdikkuteen. Heidän mukaansa pedagoginen tahdikkuteus on ikään kuin kahden muun risteyskohdassa, mutta käsittelen sitä tarkemmin vasta seuraavassa alaluvussa, jossa esittelen heidän teoriaansa hieman enemmän.

2.5 Oppimisilmapiiri pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin näkökulmasta

Määttä ja Uusiautti (2012) esittelevät artikkelissaan Määtän itsensä luoman, ennen julkaisemattoman nelikentän (kuva alla), joka yhdistää pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin. Nelikentän tarkoitus on kuvata opettajan toiminnan vaikutusta opiskeluilmapiiriin.



KUVIO 1. Oppimisilmapiiri pedagogisen rakkauden ja pedagogisen auktoriteetin valossa (Määttä & Uusiautti 2012, 29.)

Kuviossa on kaksi eri ulottuvuutta: pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus. Pedagoginen auktoriteetti jakautuu siten, että sen ääripäissä ovat vallankäyttöön ja ulkoiseen asemaan perustuva auktoriteetti (Dominoiva uhmainen vallanpitäjä) sekä arvostukseen ja asiantuntemukseen perustuva auktoriteetti (Joustava asiantuntija). Pedagogisen rakkauden ulottuvuuden ääripäät muodostuvat sen mukaan, ilmeneekö opettajan työssä pedagogista rakkautta. Pedagoginen rakkaus ilmenee esimerkiksi läsnäolona, läheisyytenä ja luottamuksena oppilaan kykyihin, kun taas sen puute kylmyytenä ja poissaolevuutena. Eri ääripäiden välille jäävät erilaiset oppimisilmapiirit sen mukaan, miten pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti näkyvät opettajan toiminnassa. Erilaiset ilmapiirit ovat lämmin ja kannustava, turvallinen, virallinen ja etäinen sekä lannistava ja turvaton ilmapiiri. (Määttä & Uusiautti 2012, 29.)

Jos opettajan työssä ilmenee vahva pedagoginen rakkaus sekä arvostukseen ja asiantuntemukseen pohjautuva auktoriteetti, muodostuu oppimisilmapiiristä lämmin ja kannustava. Sitä kuvastaa muuan muassa empatia

ja molemminpuolinen kunnioitus. Oppilaiden arvostus opettajaa kohtaan pohjautuu tämän asiantuntemukseen ja opettaja on oppilaiden luottamuksen arvoinen. Opettaja puolestaan uskoo jokaiseen oppilaaseensa ja pyrkii auttamaan heidän kehittymistään sekä vahvuuksiensa löytämistä. (Määttä & Uusiautti 2012, 29.)

Pedagogisen rakkauden yhdistyessä valta-asemaan nojaavaan auktoriteettiin muodostuvan oppimisilmapiirin voisi sanoa olevan turvallinen. Säännöt ovat yleensä tiukat ja toiminta opettajajohtoista sekä kurinalaista. Pedagogisen rakkauden myötä oppilaat voivat kuitenkin luottaa siihen, että opettaja toimii heidän etunsa mukaisesti. Ilmapiiri on turvallinen, mutta suurin kysymys tässä kohdassa on se, saavatko oppilaat riittävästi omaa tilaa. (Määttä & Uusiautti 2012, 29–30.)

Jos opettaja on saavuttanut pedagogisen auktoriteettiaseman, mutta pedagoginen rakkaus puuttuu, muuttuu ilmapiiri helposti viralliseksi ja/tai etäiseksi. Kyse voi olla siitä, että opettaja ei koe olevansa oikeassa ammatissa, jolloin hänen huomionsa on vaan työn suorittamisessa, eikä oppilaissa ja heidän välittömässä kohtaamisessaan. Opettajan taidot eivät välttämättä riitä pedagogisen rakkauden vaatimaan empaattisuuteen ja lasten ymmärtämiseen, vaikka hän hallitsisikin erinomaisesti opetettavat sisällöt ja olisi näin ansainnut auktoriteettiasemansa oppilaiden silmissä. (Määttä & Uusiautti 2012, 30.)

Kaikista epätoivottavin tilanne luokassa on silloin, kun opettajan toiminnasta puuttuu pedagoginen rakkaus ja hänen auktoriteettinsa pohjautuu valta-asemaan eikä oppilaiden hyväksyntään. Tällöin oppimisilmapiiristä muodostuu lannistava ja turvaton. Oppilaat toimivat luokassa pakosta eikä toiminta vastaa heidän mielenkiinnon kohteitaan. Oppilaita ei kuunnella, mikä aiheuttaa heissä vastustusta ja ylipäättään kitkaa opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen, mikä saattaa purkautua konfliktien muodossa. Toisaalta tilanne on myös ongelmallinen opettajan kannalta, sillä vallankäytöstä muodostuu eräänlainen noidankehä, joka lisää sen tarvetta jatkuvasti, mikä on aina pois opetusajasta. Tilanne helposti opettajallekin raskaaksi hänen joutuessaan jatkuvasti toimimaan kylmässä ja jopa vihamielisessä ilmapiirissä. (Määttä & Uusiautti 2012, 30.)

Määttä ja Uusiautti (2012, 28–31) mukaan pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin risteyskohdassa on pedagoginen tahdikkaus. Pedagoginen tahdikkaus vaatiikin siis tasapainoilua auktoriteetin ja rakkauden välillä. Kyse on

taidosta valita oikeat tavat olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja luoda hyvää oppimisilmapiiriä.

Aion käyttää esittelemääni nelikenttää analyysini pohjana. Se luo kattavan kuvan pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin käsitteiden pohjalta opettajan luomasta oppimisilmapiiristä. Haluan mallin pohjalta vertailla opettajien käsityksiä hyvästä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta sekä siitä, minkälaista vastaava vuorovaikutus oli etäopetuksen aikana. Kyseisen mallin käyttö on perusteltua, vaikka mallissa käytetäänkin termiä ilmapiiri ja itse puhun oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta. Mallin luoja Määttä ja Uusiautti (2012, 23) nimittäin määrittelevät oppimisilmapiirin muodostuvan juuri opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelen, miten tämä tutkimus on toteutettu. Pysin tekemään tutkimuksesta mahdollisimman läpinäkyvän, jotta lukijat voivat seurata ja arvioida sitä, miten tuloksiin on lopulta päädytty. Luvussa 3.1 esittelen tutkimuksen tehtävän ja kaksi tutkimuskysymystäni. Seuraavaksi luvussa 3.2 keskityn kertomaan tutkimukseni tieteenfilosofisista lähtökohdista. Luku 3.3 kertoo aineistostani ja sen keräämisestä. Esittelen niin puolistrukturoitua haastattelua aineistonkeruumenetelmänä kuin myös aineistoani yleisellä tasolla. Analyysimenetelmästäni teorialähtöisestä sisällönanalyysistä sekä analyysin toteuttamisesta kerron luvussa 3.4. Tämän osion viimeisessä luvussa 3.5 esittelen tutkimukseni eettisiä lähtökohtia eli miten tutkimusetiikka on otettu huomioon eri tutkimusenteon vaiheissa.

3.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tehtävä on tuottaa tietoa etäopetuksen aikaisesta vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaiden välillä. Tarkennan aiheen koskemaan yksittäisen oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Lisäksi rajaan kohderyhmäksi 3–6-luokkien opettajat. Alakoulun sisällä vuorovaikutukseen vaikuttaa oppilaiden ikä. Päätin kohdentaa tutkimukseni hieman vanhempiin oppilaisiin ja heidän opettajiinsa, koska heidän kohdallaan teknisten välineiden käyttö on todennäköisesti häirinnyt vähemmän opetusta ja siihen liittyvää vuorovaikutusta.

Pysin saamaan selville, miten etäopetusajan vuorovaikutus erosi tavallisesta luokahuoneopetuksessa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Olen kiinnostunut sekä etäopetuksen positiivisista että negatiivisista puolista. Haluan tietoa varsinkin perusteluista eli kuvauksia siitä, mikä teki vuorovaikutuksesta hyvää tai mikä aiheutti ongelmia.

Jotta voisin saada aikaan perinteisen opetuksen ja etäopetuksen vertailua, tulee ensin selvittää, minkälaisena opettajat pitävät hyvää vuorovaikutusta yksittäisen oppilaan kanssa ja miten he pyrkivät siihen. Toiseksi pitää saada tietoa etäopetuksen aikaisesta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Toisen sanoen pitää saada tietoa siitä, minkälaisia opettajan ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet ovat olleet, ja minkälainen toiminta on johtanut siihen. Tutkimuskysymyksiäni ovatkin seuraavat:

1. Minkälaista oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta opettajat pitävät hyvänä, ja miten opettajat pyrkivät siihen?
2. Minkälaiseksi 4–6-luokkien opettajat kokivat etäopetuksen aikaisen oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen ja minkälainen opettajan toiminta johti siihen?

Olen kiinnostunut myös siitä, miten opettajien käsityksiä hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä voi vertailla heidän kokemuksiinsa etäopetuksen ajan vuorovaikutuksesta. Suhteutan opettajien vastauksia pedagogisen auktoriteetin, rakkauden ja tahdikkauden käsitteisiin, jotka ovat keskeisiä tutkittaessa hyvää opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Käytän analyysin tukena edellä esittelemääni Määttä (Määttä ja Uusiautti 2012, 29) tekemää erilaisia oppimisilmapiirejä havainnollistavaa nelikenttää, joka yhdistää kaikki kolme edellä mainittua käsitettä.

3.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Lähdettäessä pohtimaan tutkimukseni tieteenfilosofista orientaatiota on heti ensimmäisenä syytä huomioida, että se pohjautuu subjektiivisiin totuuskäsityksiin eli tutkimukseni perustuu sosiaaliseen ontologiaan. Sosiaalisessa ontologiassa todellisuuskäsityksiä voi olla monia eikä ympäröimämme todellisuus ymmärretä vapaaksi tulkinnoista, kuten realistisessa ontologiassa tehdään (Sirén ja Pekkarinen 2017, 3). Realistisessa ontologiassa todellisuus käsitetään Heikki Patomäen ja Colin Wightin (2000, 224) mukaan ihmisen mielestä riippumattomaksi ja erilliseksi eli yksittäisten ihmisten näkemykset eivät vaikuta todellisuuskäsitykseen. Tutkimuksessani keskityn juuri opettajien kokemuksiin etäopetuksen aikaisesta vuorovaikutuksesta, jolloin kyse on subjektiivisista todellisuuskäsityksistä eikä universaalia totuutta hyvästä vuorovaikutuksesta ole.

Jos kyseessä on ihmisten käsityksistä muodostuvasta kokonaisuudesta, on kyse sosiaalisesta ontologiasta (Sirén ja Pekkarinen 2017, 4).

Epistemologisesta näkökulmasta tutkimuksessani on kyse tulkinnallisuudesta, sillä siinä Torsti Sirénin ja Otto Pekkarisen (2017, 4) mukaan ”sosiaalisten ilmiöiden käsitetään koostuvan subjektiivisista käsityksistä”. Tulkinnallisuudessa kyse on siis siitä, että tutkitaan tutkimuksen kohdejoukon näkemyksiä jostakin sosiaalisesta tapahtumasta tai ilmiöstä eikä tähän ole olemassa yhtä oikeaa vastausta. Oman tutkimukseni tapauksessa sosiaalinen ilmiö on vuorovaikutuksellinen suhde kahden ihmisen välillä, ja kohdejoukkona toimivat opettajat, jotka pääsevät kertomaan omia näkemyksiään tutkittavasta ilmiöstä. Mark Saunders, Philip Lewis ja Adrian Thornhill (2009, 116) nostavat esille, että tulkinnallisuudessa tutkijan pitää ikään kuin astua tutkittavien sosiaaliseen maailmaan ja ymmärtää maailmaa heidän näkökulmastaan.

Tieteenfilosofisena paradigmana tutkimuksessani toimii konstruktivismi. Se pohjautuu aikaisemmin valitsemini sosiaaliseen ontologiaan ja tulkinnallisuuden epistemologiaan (Sirén ja Pekkarinen 2017, 6–7). Konstruktivismissa ei ole muuttumatonta tietoa tai tunnetta pysyviä totuuksia. Tieto ja totuudet muodostuvat ja muuttuvat tutkijoiden työn myötä kuten myös tutkimuksen kohteiden tuottaman aineiston pohjalta. Lisäksi siinä ilmiöt ja merkitykset nähdään sosiaalisesti rakentuneina. (Jyväskylän yliopisto 2015.) Tutkimukseni aineiston koostuessa opettajien haastatteluista, joissa he tuottavat merkityksiä vuorovaikutukselle ja etäopetukselle, on konstruktivismi erittäin sopiva lähtökohta. Tieto rakentuu tutkimuksessani sosiaalisesti.

Konstruktivistiselle tutkimukselle on tyypillistä käyttää laadullista tutkimusotetta (Jyväskylän yliopisto 2015). Tämä tutkimus onkin tehty laadullisia menetelmiä käyttäen. Laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, mutta kaikkia laadullisia tutkimuksia yhdistää elämissä maailman tutkiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Jari Eskolan ja Juha Suorannan (1998, 15) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto on käytännössä aina tekstiä, joka voidaan kerätä monilla eri tavoin, kuten havainnoinnin tai haastattelujen kautta. Omakin aineistoni on kerätty haastatteluilla, jotka muutin jälkikäteen tekstimuotoon litteroinnin avulla.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä keskittyminen vain pieneen joukkoon vastaajia ja analysoida heidän vastauksiaan perusteellisesti. Aineiston

tieteellisyyden kriteeri ei ole sen määrä vaan käsitteellistämisen kattavuus. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Haastattelemani opettajia ei olekaan kovin montaa, sillä en pyri yleistettäviin tuloksiin, vaan syventymään perusteellisesti haastateltujen käsityksiin ja toimintatapoihin liittyen oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen.

Anita Saaranen-Kauppinen ja Anna Puusniekka (2006) tuovat esille, että vaikka laadullinen tutkimus on yleensä yhdistetty aineistolähtöisyyteen eli induktioon ja määrällinen teorialähtöisyyteen eli deduktioon, ei jakolinja ole näin selkeä, vaan useimmiten kaikki tutkimukset yhdistelevät molempia. Huolimatta siitä, että oma tutkimukseni on laadullinen, lähestyn kuitenkin aineistoani teorialähtöisesti, yhdistäen analyysiin myös aineistolähtöistä lähestymistapaa. Laadullisen tutkimuksen keskeiseksi piirteeksi voidaan lisäksi nostaa hypoteesittomuus, jolla tarkoitetaan, että ”tutkijalla ei ole lukkoonlyötyjä ennakkoolettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista” (Eskola & Suoranta 1998, 19). Vaikka olin lähtökohtaisesti kuullut etäopetuksesta pelkästään negatiivista ennen aineistonkeruuta, pyrin kuitenkin koko ajan pitämään itseni sekä tutkimukseni avoimena myös positiivisille näkökulmille ja ottamaan ne huomioon haastattelukysymyksiä laatiessani.

3.3 Aineiston kerääminen

3.3.1 Puolistrukturoitu haastattelu

Haastatteluilla on monia etuja aineistonkeruumenetelminä. Niissä korostuu ihmisen asema subjektina ja merkityksiä tuottavana yksilönä. Haastattelut sopivat hyvin myös tilanteisiin, joissa tutkitaan vähän tutkittua aluetta eikä vastausten suuntaa voida etukäteen tietää. Haastattelutilanne tuo myös mahdollisuuden syventää saatavaa tietoa tarkentavien kysymysten kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2014, 35.) Etäopetus on ainakin laajempaan ilmiönä melko uusi, joten haastateltavien vastausten suuntaa oli hankala ennakoida. Osittain juuri siksi oli tärkeää, että haastattelu loi menetelmänä mahdollisuuden täsmentää opettajien näkemyksiä tarkentavilla kysymyksillä.

Tarkemmin sanottuna aineisto on kerätty puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Sirkka Hirsjärven ja Helena Hurmeen (2014, 47) mukaan

puolistrukturoidut haastattelut asettuvat ikään kuin lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väliin. Usein puolistrukturoitu haastattelu eritellään sitä hyvin lähellä olevasta teemahaastattelusta. Niissä molemmissa kysytään tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, mutta teemahaastatteluissa ei kuitenkaan välttämättä kysytä kaikilta juuri samoja kysymyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikilta vastaajilta kysytään samat kysymykset, mutta strukturoidusta haastattelusta poiketen vastausvaihtoehtoja ei ole. Haastateltavalle annetaan mahdollisuus vastata omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Omin sanoin kertominen on tärkeää, koska en halunnut johdatella vastauksia mihinkään suuntaan. Samojen kysymysten kysyminen kaikilta mahdollisesti hyvät lähtökohdat vastausten vertailemiseen. Edellä mainitsemani tarkentavat kysymykset tekivät tähän poikkeuksen eivätkä kaikki haastateltavat vastanneet aivan samoihin kysymyksiin, mitä voi pitää teemahaastattelun piirteenä. Kysymykset olivat pääosin avoimia, minkä Jouni Tuomi ja Anneli Sarajärvi (2009, 75) mainitsevat syvähaastattelun piirteenä. Toisin sanoen olen ottanut aineistonkeruumenetelmään vaikutteita myös muista kuin pelkästään puolistrukturoidusta haastattelusta.

Rajasin tutkimukseni koskemaan juuri etäopetuksen aikaista vuorovaikutusta, joten en halunnut tietoa esimerkiksi etäopetuksen yleisistä haasteista, kuten kuormittavuudesta. Puolistrukturoitu eli teemahaastattelu sopiikin hyvin tilanteisiin, jossa halutaan vastauksia tietystä aiheesta eikä haastateltavalle haluta antaa liian suuria vapauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Hirsjärven ja Hurmeen (2014, 47) mukaan puolistrukturoiduille haastatteluille onkin tyypillistä, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Tässä tutkimuksessa lukkoon lyötynä oli vuorovaikutuksen näkökulma.

3.3.2 Aineiston esittely

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla ylöjärveläisten koulujen luokanopettajia. Kirjoittamani saatekirje välitettiin kaikkien Ylöjärven alakoulujen opettajille Wilma-verkkopalvelun kautta. Saatekirje sisälsi yhteystietoni ja

kiinnostuneet opettajat saivat olla minuun suoraan yhteydessä. Kyseinen käytäntö on Ylöjärvellä käytössä tutkimusasioissa.

Alun perin kohdejoukkoni oli etäopetuskeväänä 4–6-luokkia opettaneet luokanopettajat. Heistä sain kolme haastateltavaa. Kun laajensin kohdejoukkoa 3-luokkia opettaneisiin, sain vielä kaksi haastateltavaa lisää. Viisi haastateltavaa ei ole kovin paljon, mutta koska en pyri yleistettäviin tuloksiin, pidän aineistoa riittävän laajana.

Ensimmäinen haastateltava suostui toimimaan koehaastateltavana, jolla testasin haastattelukysymysten toimivuuden. Liitin kuitenkin kyseisen haastattelun suoraan aineistoon, koska kysymykset olivat onnistuneita. Ainoa ero kyseisessä haastattelussa muihin oli, että keksin haastattelun aikana vielä kaksi lisäkysymystä, joita käytin myös myöhemmissä haastatteluissa, mutta ensimmäisessä ne olivat hieman eri kohdissa. Tarkentavia kysymyksiä huomioon ottamatta kysyin kaikilta haastateltavilta samat kysymykset (Liite 1). Kysymykset jakautuivat kolmeen osaan: taustakysymyksiin, hyvään vuorovaikutukseen yleisesti ja etäopetuksen ajan vuorovaikutukseen.

Korona-ajasta johtuen annoin haastateltaville erilaisia mahdollisuuksia siitä, miten haastattelut voitaisiin toteuttaa. Lopulta kolme haastatteluista toteutettiin kasvotusten joko koululla tai haastateltavan kotona. Yksi haastattelu tehtiin puhelimitse ja yksi videopuheluna. Kaikki haastattelut kestivät noin 20 minuuttia. En kokenut, että erilaisilla toteutustavoilla olisi ollut vaikutusta haastattelujen onnistumiseen.

En käytä taustakysymyksiä analyysini tukena tutkimuseettisistä syistä, joita avaan vielä myöhemmin luvussa 3.5. Esittelen niihin tulleiden vastausten kautta yleisellä tasolla, minkälaisista haastateltavista aineistoni koostuu. En kuitenkaan yhdistä taustatietoja haastateltavien vastauksiin. Kuten edellä toin esille, kaksi opettajista opetti keväällä 2020 kolmatta luokkaa. Loput kolme opettivat kaikki viidettä luokkaa. Myös työkokemuksen suhteen aineisto oli kahtia jakautunut, sillä kahdella haastateltavalla oli työkokemusta 2–3 vuotta ja kolmella muulla 28–35 vuotta. Etäopetuksen aikana opettamansa luokan kanssa kaikki olivat toimineet vähintään kyseisen lukuvuoden eli hieman yli puoli vuotta. Enimmillään samaa luokkaa oli opetettu kaksi ja puoli vuotta. Kenelläkään ei ollut juurikaan kokemusta etäopetuksesta, mutta jotain ohjelmia oli kokeiltu aikaisemminkin ja

joitain koulutuksia oli saattanut olla. Pääosin etäopetus oli kuitenkin kaikille haastatelluille uutta.

Kun aineisto oli kerätty, litteroin sen nauhoitusten pohjalta. Litteroinnin yhteydessä koodasin haastateltavat käyttäen kirjainnumeroyhdistelmiä H1, H2, H3, H4 ja H5. Numerointi on täysin sattumanvarainen, eikä liity esimerkiksi haastattelujen ajalliseen järjestykseen. Itsestäni käytän aineistossa nimikirjaimiani TN. Kun sain aineiston kirjalliseen muotoon, pääsin aloittamaan tutkimuksen analyysivaiheen.

3.4 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston analyysissa on käytetty sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa etsitään merkityksiä teksteistä. Kyse on dokumenttien sisällön kuvaamisesta sanallisesti. Dokumentiksi voidaan tässä ymmärtää lähes, mikä vaan kirjalliseen muotoon tuotettu materiaali. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–106.) Tutkimuskysymyksissäni lähdän etsimään erilaisia opettajien haastatteluissa tuottamia merkityksiä liittyen vuorovaikutukseen oppilaiden ja opettajien välillä, ja siksi sisällönanalyysi sopiikin hyvin tutkimukseeni.

Sisällönanalyysista voidaan erottaa kolme erilaista suuntausta: aineistolähtöinen, teoriaohjaava ja teorialähtöinen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Erot perustuvat teorian ja aineiston väliseen suhteeseen. Esittelin jo teoreettisen viitekehyksen yhteydessä pedagogisen tahdikkouden, rakkauden ja auktoriteetin käsitteet sekä Määtän ja Uusiautin (2012) julkaiseman nelikenttämallin. Teorialähtöisessä eli deduktiivisessa sisällönanalyysissa tekstiaineiston analyysia ohjaavat ”aikaisemman tiedon perusteella muodostettu teoria ja/tai käsitejärjestelmä” (Tuomi & Sarajärvi 2012, 115). Lähestymistapani on hyvin deduktiivinen, koska kiinnostukseni pohjautuu juuri siihen, miten kyseiset kolme käsitettä ilmenevät aineistossa, niin opettajien kuvauksissa etäopetuksesta kuin hyvästä vuorovaikutuksesta yleiselläkin tasolla.

Lukiessani aineistoa lähdinkin etsimään haastatteluista kohtia, jotka viittasivat pedagogiseen tahdikkouteen, auktoriteettiin tai rakkauteen. Toisin sanoen loin teoreettisen viitekehykseni sisältämien määritelmien ja kuvausten pohjalta niistä kategoriat, joihin yhdistin haastattelujen kohtia. Teorialähtöisessä

sisällönanalyysissa analyysissa käytetyt kategoriat muodostetaankin aikaisemman tiedon pohjalta, ja "niihin etsitään aineistosta sisältöjä niitä kuvaavista lausumista" (Tuomi & Sarajärvi 2009, 115). Kun kohdat olivat löydetty, ryhmittelin ne toisaalta kategorioiden mukaan, mutta samalla erottelin etäopetusta koskevat kuvaukset yleiseen vuorovaikutukseen liittyvistä. Määtä ja Uusiautin (2012) nelikenttämallia käytin luomaan yhteenvetomaista kuvaa siitä, minkälaisia vuorovaikutuskuvauksia aineisto sisälsi.

On kuitenkin syytä huomioida, että analyysini ei ollut täysin deduktiivinen, sillä aineistossa oli myös vuorovaikutukseen liittyviä kuvauksia, jotka eivät liittyneet analyysini kategorioihin, enkä halunnut jättää kuvauksia tutkimuksen ulkopuolelle. Mielestäni on tärkeää tuoda esille mahdollisimman laajasti kuvaa, siitä minkälaista etäopetuksen ajan vuorovaikutus on ollut. Yleisen hyvän vuorovaikutuksen kuvauksia tämä ei koske, sillä kaikki niihin liittyvät kohdat yhdistyivät kategorioihin, mitä käsitelen lisää tutkimuksen pohdintaosuudessa.

Etäopetuksen ajan vuorovaikutuksen kuvausten analyysiin hyödynsin myös aineistolähtöisempää sisällönanalyysia. Kyse oli hyvin pienimuotoisesta teemoittelusta. Teemoittelussa laadullista aineistoa pilkotaan pienempiin osiin ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan, mikä mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen vertailun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Teemat olivat tässä tapauksessa hyvin yksinkertaisia, ja liittyivät esimerkiksi siihen, mitä etäopetuksessa pidettiin hyvänä ja mitä huonona. Aineistolähtöisen analyysin tulokset on eritelty luvussa 4.2.5.

3.5 Tutkimuksen eettiset lähtökohdat

Ensimmäinen eettinen kysymys tutkimuksen suhteen on se, onko aihetta hyväksyttävää tutkia (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Tutkin opettajien käsityksiä sekä kokemuksia oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutuksesta sekä yleisesti että etäopetuksen ajalta. Koska tutkimukseeni osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, en näkisi aiheeseen liittyvän mitään eettistä ongelmaa. Päinvastoin kokisin jopa, että aihetta oli tarpeellista tutkia, koska oppilaille pitäisi taata mahdollisimman hyvä opetus myös siinä tapauksessa, että etäopetukseen palattaisiin vielä joskus.

Olen noudattanut koko tutkimusprosessin ajan hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvällä tieteellisellä käytännöllä tarkoitetaan muun muassa sitä, että tutkimus tehdään kaikin puolin rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa. Lisäksi tutkimusta suunnitellessa, toteutettaessa ja raportoitaessa sekä aineistoja säilyttäessä pitää ottaa huomioon tieteelliselle tiedolle asetetut vaatimukset ja tarvittavat tutkimusluvut hakea. Lisäksi muiden tutkijoiden työtä pitää kunnioittaa viittaamalla niihin vallitsevan käytännön mukaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Olen pitänyt kaikki edellä mainitut hyvän tieteellisen käytännön piirteet mielessä tutkimusta tehdessäni. Ennen aineistonkeruun aloittamista hain Ylöjärven kaupungilta tutkimusluvan, joka oikeutti haastattelemaan ylöjärveläisten koulujen opettajia. Tutkittavien vapaaehtoisuus varmistui sillä, että osallistumisesta kiinnostuneet opettajat saivat itse olla suoraan minuun yhteydessä.

Ennen aineiston keruuta ja haastattelujen tekoa oli ensiarvoisen tärkeää, että haastateltavat oli informoitu huolella. Tutkimuksessa tutkittavilla pitää aina olla tieto ainakin seuraavista asioista: tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen tarkoitus, osallistumisen vapaaehtoisuus, aineiston keräämistapa, luottamuksellisten tietojen suojaaminen, kerättyjen tietojen käyttötarkoitus, käyttäjät ja käyttöaika sekä mahdolliset tutkittavia koskevat muut tiedonlähteet. Tiedot voi antaa suullisesti tai kirjallisesti, mutta vähintään tutkijan yhteystiedot on annettava tutkittavalle kirjallisesti tai sähköisesti. Kirjallinen informointi tarvitaan kuitenkin, jos aineistoa kerätään suoraan tutkittavilta ja se tallennetaan sellaisenaan, kuten esimerkiksi haastattelussa tehdään. (Kuula 2006, 102–103, 119.) Johtuen järjestelystämme Ylöjärven kaupungin kanssa tutkittavien informointi oli helppoa. Kirjoitin eräänlaisen saatekirjeen, joka välitettiin Wilma-järjestelmän kautta opettajille. Saatekirjeeseen sain kirjoitettua näkyviin kaikki tärkeimmät tiedot tutkimuksestani, jolloin kaikki haastateltavat tiesivät heti, mihin olivat osallistumassa. Saatekirje sisälsi yhteystietoni eli tutkittavat saivat ne sähköisessä muodossa. Kertasin haastattelutilanteiden alussa vielä keskeisimmät seikat, kuten luottamuksellisten tietojen suojaamisen ja sen, että aineisto on vain itseni käytössä. Annoin kaikille haastateltaville myös mahdollisuuden kysyä tutkimukseeni liittyviä kysymyksiä ennen varsinaisien haastattelujen alkua.

Aineistonkeruun jälkeen litteroin haastattelut ja siinä samalla aloitin aineiston anonymisoinnin, jonka tarkoituksena oli poistaa tutkittavien tunnistettavuus valmiista, julkaistusta tutkimuksesta. Arja Kuulan (2006, 214) mukaan keskeistä kvalitatiivisen aineiston analyysissä on kaikkien henkilö- tai erisnimien poistaminen tai muuttaminen, arkaluonteisten tietojen harkinnanvarainen poistaminen sekä taustatietojen luokittelu kategorioihin. Omassa tutkimuksessani anonymisointi lähti liikkeelle jo siitä, etten kerännyt juurikaan taustatietoja haastateltavilta. Lisäksi en yhdistä taustatietoja opettajien vastauksiin ollenkaan, koska pienen vastaajajoukon myötä haastateltavien tunnistaminen olisi voinut olla mahdollista tutkittavien ollessa rajatulta alueelta. Poistin aineistosta kaikki haastateltavien nimiin viittaavat kohdat, ja koodasin heidät edellä esittelemälläni tavalla, joka ei mahdollista kenenkään tunnistamista. Poistin harkintaa käyttäen kaikki kohdat, joista opettaja olisi voinut olla tunnistettavissa. Tällaisia olivat esimerkiksi kohdat, joissa viitattiin oppilaiden ikään tai haastateltavan tapaan kulkea työmatka. Haastateltavat käyttivät myös ilmauksia, joista olisi voinut tunnistaa, missä koulussa he työskentelivät, mutta poistin myös ne. Koska otoskoko oli pieni, halusin suorittaa anonymisoinnin varman päälle.

Säilytin koko tutkimuksen ajan aineistoa, niin nauhoituksia kuin litterointejakin, huolellisesti ja ne olivat pelkästään itseni käsiteltävissä. Kaikki sähköiset tiedostot olen säilyttänyt salasanojen takana laitteilla, joihin vain itselläni on pääsy. Kun tutkimus on valmis, hävitän huolellisesti kaikki aineiston teksti- ja äänitiedostot sekä niiden varmuuskopiot.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen analyysini tuloksia. Luku jakautuu tutkimuskysymyksiäni mukaillen kahteen alalukuun, joista ensimmäinen käsittelee opettajien yleisiä näkemyksiä hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä, kun taas toinen etäopetuksen ajan vuorovaikutusta. Molempien alaotsikoiden alle olen kirjoittanut erilliset alaluvut jokaisen keskeisen käsitteeni ilmenemisestä aineistossa. Luvut 4.1.1 ja 4.2.1 käsittelevät pedagogista tahdikkuutta, 4.1.2 ja 4.2.2 pedagogista auktoriteettia sekä 4.1.3 ja 4.2.3 pedagogista rakkautta. Lisäksi olen luvuissa 4.1.4 ja 4.2.4 hahmotellut Määtän ja Uusiautin (2012) pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin nelikenttään alueet, jotka kuvaavat yhteenvedonomaaisesti haastateltavieni kuvauksia vuorovaikutuksesta. Lopuksi esittelen vielä haastateltavieni esille tuomia etäopetusajan vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja, jotka eivät kuitenkaan suoranaisesti liity edellä mainittuihin käsitteisiin.

4.1 Hyvä vuorovaikutus opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä

4.1.1 Pedagoginen tahdikkuus

Haavion (1949, 49–51) määritelmän mukaan pedagoginen tahdikkuus muodostuu kolmesta osatekijästä: havainnoinnista, arvioinnista sekä reagoinnista. Kaikki osatekijät nousivat selkeästi esille aineistoni haastatteluissa keinoina, joilla hyvään vuorovaikutukseen päästään. Havainnoinnin ja oppilaiden tarkkailun merkitystä painotettiin hyvän vuorovaikutuksen pohjana. ”Kyllä tietysti henkilökohtanen kontakti täällä siinä on omat hyvät puolensa ja pystyy paremmin lukemaan sitä oppilasta ja oppilas pystyy paremmin tulkitsemaan opettajaa”, haastateltava H1 kuvaa tilannetta luokahuoneessa verraten hieman etäopetusaikaan. Oppilaan lukemisella hän tarkoittaa juuri havainnointia. Haastateltava H4 sen sijaan yhdistää tarkkailun oppilaantuntemukseen

todetessaan, että ”opettaja oppii tuntemaan lasta ja seuraa sitä, observoi täällä luokkatyöskentelyssä”.

Pedagogisessa tahdikkudessa oppilaantuntemus yhdistyy erityisesti tilanteen arviointivaiheeseen (Haavio 1949, 50). Oppilaantuntemus korostui aineistossa hyvän vuorovaikutuksen edellytyksenä. Kysyessäni keinoista, joilla hän pyrkii pääsemään siihen, yksi haastateltavistani (H5) vastasi seuraavasti: ”Näkemään tai ainakin pyrin näkemään sen lapsen silleen yksilönä ja tuntemaan hänet mahdollisimman kokonaisvaltasesti et, jos sillä on, vaikka taustalla jotain murhetta niin mä otan sen huomioon siinä vuorovaikutussuhteessa”. Haastateltava H3 tuo esille saman kysymyksen yhteydessä vuorovaikutussuhteiden henkilökohtaisuuden, sillä jokaisen oppilaan kanssa suhde on erilainen ja toimivat keinot pitää osata valita hyödyntäen oppilaantuntemusta.

”No just sillä, että huomioi ne yksilöinä. Toki kun mä tunnen omat oppilaani, niin tietää mitenkä heidän kanssa, millasia he ovat, miten kannattaa lähestyä ja harjottaa vuorovaikutusta. Jollekin toimii sellanen vitsailumeininki ja jonkun kaa pystyy puhuun ihan sellasta henkevääkin ja kysyä suoraan kaikkee. Se vaatii vaan sitä oppilaantuntemusta aika paljon.” (H3)

Yksi haastateltavista (H4) korosti myös kosketuksen ja läheisyyden merkitystä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Siinäkin oppilaantuntemus on kuitenkin keskiössä, sillä on hyvin yksilöllistä, miten pidämme kosketuksesta. Van Manen (2017, 154) painottaakin, että tahdikkaan opettajan tulee suhtautua jokaiseen oppilaaseen subjektina, joka kokee jokaisen tilanteen omalla laillaan, eikä jokaiselle oppilaalle toimivaa tapaa toimia ole olemassa.

Reagoinnin merkitystä korostettiin useammankin haastateltavan toimesta. Yhdessä haastattelussa reagointi yhdistettiin vastavuoroisuuteen, kun tärkeänä pidettiin sitä, että vuorovaikutuksessa ”ottaa koppia toiselta ja reagoidaan toisten viesteihin” (H2). Reagointeihin liittyvät lausunnot yhdistyivät myös vuorovaikutuksen välittömyyteen. Vuorovaikutus tapahtuu tässä hetkessä, joten reaktioita tarvitaan useimmiten heti. ”Tässä face-to-face normitilanteessa se on välitöntä se vuorovaikutus ja pystyy reagoimaan välittömästi kaikkeen”, painotti haastateltava H5. Kun puhutaan välittömistä reaktioista, on syytä huomioida, että reaktioita ei voi juurikaan valmistella tai harjoitella. Kyse on improvisoinnista, joka Meren ja Toomin (2006, 61) mukaan on intuitiivisuuden ja spontaaniuden ohella

aina osa tahdikkuutta. Tahdikkuuteen liittyy heidän mukaansa välitön havainto, tunne ja tieto siitä, miten toimia.

Aineistossa esiintyi myös Haavion määritelmän ulkopuolisia piirteitä, jotka ovat yhdistettävissä pedagogiseen tahdikkuuteen. Seuraavassa katkelmassa dialogista haastateltavan H1 kanssa on löydettävissä useita sellaisia.

TN: "Minkälaista sun mielestä on hyvä vuorovaikutus opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä?"

H1: "Minusta tärkeä asia on sellanen innostavan ilmapiirin luominen. Sellasen ilmapiirin luominen, että oppilaalle tulis halu oppia, opiskella. Ja kun siitä lähetään sit alaspäin, niin sitten se on sellanen asia, että täytyy olla kivaa. Jos aina on vaan tylsää, niin vaikka olis kuinka motivoitunut, niin kyllä se siitä katoa. Olis semmonen positiivinen ilmapiiri luokassa opettajan ja oppilaan välillä."

TN: "Minkälaisilla keinoilla sä pyrit pääsemään siihen?"

H1: "No yks on huumori ehottomasti. Ja mitä vanhemmaks tai kokeneemmaks opettajaks on tullu, niin sitä enemmän on koittanu positiivista palautetta antaa ja positiivisen kautta mennä just tässä asiassa."

Heti ensimmäisenä haastateltava nostaa hyvän vuorovaikutuksen keskeiseksi elementiksi positiivisen, oppimiseen kannustavan ilmapiirin luomisen. Koulussa tulisi olla kivaa. Keinoina tähän hän näkee huumorin ja positiivisuuden esimerkiksi palautteessa. Kaikki edellä mainitut piirteet linkittyvät van Manenin mukaan pedagogisen tahdikkuuden käsitteeseen. Ensinnäkin tahdikkuus välittyi puheen kautta ja sen avulla on mahdollisuus luoda luokkaan positiivinen puheilmasto. Keskeisessä roolissa on se, miten opettaja oppilailleen puhuu. Osittain siihen liittyen jokaisella kasvattajalla tulisi olla huumorintajua, sillä huumorin voi nähdä eräänlaisena heijastumana oppilaisiin luottamisesta, kaikkeen ei tarvitse aina suhtautua vakavasti. Pedagogiseen tahdikkuuteen liittyy vahvasti oppilaisiin uskomisen ja heidän vahvuuksiensa kehittäminen. (van Manen 2017, 167, 173, 204.) Positiiviseen palautteeseen uskomisen yhdistyy juuri lapseen uskomiseen ja vahvuuksien kehittämiseen, sillä positiivisessa palautteessa haetaan yksilöllisesti asioita, joista oppilasta voi kehua. Useimmiten nämä ovat juuri oppilaan vahvuuksiin liittyviä.

4.1.2 Pedagoginen auktoriteetti

Kuten teorialuvussani toin esille, pedagoginen auktoriteetti on usein rajattu valtakeinoista vapaaksi auktoriteetiksi (esim. Vikainen 1984). Kukaan haastateltavista ei suoraan sanonut auktoriteetin muodostuvan ilman valtakeinoja, mutta vastauksista löytyi useita valtakeinoista vapaiden auktoriteettien piirteitä. Haastateltava H2 korosti kunnioitusta ja aitoa kohtaamista opettajan auktoriteetin muodostumisessa:

”Mun mielestä se auktoriteetti koostuu siitä, että luodaan kunnioittava ja toista kuunteleva ilmapiiri. Jos oppilas tulee kohdatuksi, niin silloin se pystyy sitä auktoriteettiäkin tottelemaan paremmin.” (H2)

Turvallisuus on yksi valtakeinoista vapaan auktoriteetin tunnusmerkeistä. Haastateltava H4 nosti turvallisuuden tunteen ensimmäisenä esille kysyttäessä hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä. Myös tasapuolisuutta korostettiin auktoriteetin pohjana:

”Lapset luottaa muhun, että mä oon oikeudenmukainen ja reilu ja rehellinen. Kaikille on samat säännöt, jos näin on sovittu. Että ei suosi ketään.” (H5)

Aineistosta löytyi viitteitä myös perinteisemmästä auktoriteettimallista. Auktoriteetin nähtiin ainakin osittain pohjautuvan ”aikuisuuteen ja lakiin” (H1) tai opettajan ikään ja elämäkokemukseen (H4). Lisäksi ainakin kahdessa haastattelussa auktoriteettia rinnastettiin työrauhaan ja sen ylläpitämiseen. Varhaisessa suomalaisessa koulumaailmassa ehdottomat auktoriteetit ja järjestyksenpitokyky olivat keskeisiä. Pitkään myös rangaistukset olivat keskeisessä roolissa. (Launonen 2000,136, 311.) Järjestyksenpitoon viitteitä löytyi työrauhan kautta, mutta yhdeltäkään haastateltavista ei välittynyt kuvaa, jossa opettajan auktoriteetti olisi täysin ehdoton. Lisäksi on huomionarvoista, että yksikään haastatelluista ei puhunut rangaistuksista keinona ylläpitää auktoriteettia. Päinvastaisesti teki kuitenkin haastateltava H3 kuvatessaan, että auktoriteetti ”ei saa rakentua sellaseen pelkoon tai kiristykseen tai sellasiin negatiivisiin ja koviin asioihin”. Hän otti tietoisesti askeleen pois päin perinteisestä auktoriteettimallista.

Jos auktoriteetti pohjautuu rangaistuksille tai palkinnoille, sitä voidaan pitää epäaitona. Sen vastakohtana toimii aito auktoriteetti, joka pohjautuu opettajan

persoonaan ja asiantuntemukseen. (Gordon & Burch 1979, 139.) Pedagoginen auktoriteetti on eittämättä myös aitoa auktoriteettia, joten tarkastelin myös kyseisen määritelmän suhteutumista aineistooni. Huomionarvoista on se, että kukaan haastateltavista ei nostanut asiantuntemusta auktoriteettia rakentavaksi tekijäksi. Sen sijaan opettajan oman persoonan merkitys auktoriteetin perustana nousi esille kahdessa haastattelussa. Esimerkiksi kysyessäni auktoriteetin rakentumisesta haastateltava H4 aloitti vastauksensa seuraavasti: ”No kyllä mä koen, että mehän tehdään tätä työtämme niin omalla persoonalla, että kyllä se oma persoona on kaiken a ja o”.

Pedagogiselle auktoriteetille on tyypillistä, että sen alaisuuteen antaudutaan vapaaehtoisesti (Harjunen 2002, 135). Vapaaehtoisuuteen liittyen on syytä huomioida myös siihen liittyvä hyväksyntä. Pedagogisen auktoriteetin eheys vaatii aina suostumuksen oppilailta (Harjunen 2011, 421). Auktoriteetin muodostuminen vuorovaikutteisessa prosessissa nousikin esille useammassa haastattelussa. Haastateltava H1 korosti sitä, että tiettyyn rajaan asti oppilaiden tulee antaa haastaa ja kyseenalaistaa opettajaa sekä käyttää omaa järkeä. Tietyllä rajalla hän viittasi todennäköisesti erilaisiin vaaratilanteisiin. Hän painotti auktoriteetin perustuvan vuorovaikutukseen ja oppilaiden kanssa muodostuneisiin väleihin, minkä voi nähdä viitteenä auktoriteetin rakentumiseen oppilaiden suostumuksen kautta. Vastaava teema toistuu myös seuraavissa katkelmissa.

” Mun mielestä auktoriteetti rakentuu sellaseen, et kunnioittaa opettajaa ja opettaja kunnioittaa niitä oppilaita. Tavallaan se auktoriteetti pitää luoda, et ne oppilaat antaa sen sulle.” (H3)

” Mut mun pitää myös luottaa niihin lapsiin et jos mä jotain kysyn, niin ne myös kertoo oikeesti, mitä on tapahtunu. Niin pitkään, kun se luottamus säilyy, niin se auktoriteettikin on automaattisesti. Mutta jos sitä luottamusta ei oo, niin ei sillon. Se lastenkin luottamus täytyy ansaita, että sen auktoriteetin saa.” (H5)

Ensimmäisessä katkelmassa opettaja kokee kunnioituksen olevan keskeinen tekijä auktoriteetin muodostumisessa ja oppilaiden viime kädessä antavan sen opettajalle. Toisessa katkelmassa sen sijaan esille nousee luottamus, joka pitää ansaita oppilailta. Molempia yhdistää auktoriteetin vuorovaikutteinen rakentuminen yhteistyössä oppilaiden kanssa. Opettajat ovat rakentaneet

itselleen vapaaehtoisuuteen ja oppilaiden hyväksyntään perustuvan pedagogisen auktoriteetin, vaikkeivat itse kyseistä termiä käytäkään.

4.1.3 Pedagoginen rakkaus

”-- kyllä nää on semmosia, että tarttee vähän sitä äitiä ja isää. Peräänkatsojaa ja sellasta, joka pitää heistä huolta ja rakastaa heitä. Lasten on mun mielestä hirveen tärkeä tietää, että ope tykkää meistä. Ope on meistä ylpee ja me ollaan opelle tärkeitä. Mäkin omassa työssäni viestitän sen lapsille ihan varmaan joka päivä. Tiiättehän, että ope on teistä ylpee. Tiiättehän, miten ope teistä tykkää.” (H4)

Yllä olevassa katkelmassa pedagogisen rakkauden idea on hyvin selvästi nähtävillä. Kyseinen haastateltava oli aineistoni ainoa, joka käytti sanaa rakkaus opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen yhteydessä. Hän tuo selkeästi esille, että pitää oppilaistaan ja olevansa heistä ylpeä välittäen sen viestin avoimesti myös oppilailleen eli hänen pedagoginen rakkautensa ei jää ainoastaan ajatusten tasolle. Sama haastateltava nosti lapsesta aidosti välittämisen vuorovaikutuksen keskiöön. Viskarin mukaan juuri välittäminen on yksi pedagogisen rakkauden perustavista tekijöistä. Viskari painottaa, että aikuinenkin, lapsesta puhumattakaan, kaipaa hänestä ja hänen oppimisestaan välittämistä. Toisesta huolehtiminen vaatii kuitenkin syvällistä tietoa toisesta. (Viskari 2003, 165–167.) Kyse on oppilaantuntemuksesta, joka nousi esille monessa haastattelussa, kuten pedagogisen tahdikkuuden yhteydessä toin esille. Nostan kuitenkin vielä tässä yhteydessä esille haastateltavan H2 näkemyksen keinoista, joilla hyvään vuorovaikutukseen hänen mielestään pääsee. Hän korosti sen vaativan tutustumista ja eräänlaista pohjatyötä, mihin hän on käyttänyt yhteistoiminnallisia toimintamalleja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämistä opetuksessa.

Skinnari (2004, 22, 170) korostaa aitoa kiinnostusta oppilaita kohtaan opettajuuden ydinasiana sekä toisaalta ainutlaatuisuuden kunnioittamista pedagogisen rakkauden ytimenä. Molempia kyseisiä piirteitä sivusi yhden haastateltavan kuvaus hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä.

”Se on sellasta henkilökohtasta. Tavallaan sen toisen huomioonottamista, et kohtaa sen yksilönä. Tavallaan et se ei oo vaan kuka tahansa, vaan sä kohdistat sen juuri häneen, tiettyyn oppilaaseen.” (H3)

Haastateltava kuvaa aitoa kiinnostusta yksittäistä oppilasta kohtaan ottaen huomioon oppilaiden erilaisuuden. Ainutlaatuisuuden kunnioittamisessa kyse on myös oppilaiden tasapuolisesta kohtelusta. Viitteitä tasapuolisuuden merkityksestä oli nähtävillä useammassakin haastattelussa, mutta vahvimmin se nousi esille haastateltavan H4 varsinaisen haastattelun päätyttyä, kun hän innostui vielä lisäämään muutamia itselleen tärkeitä asioita opettajuudesta. Näistä ehkä kaikista keskeisimmäksi nousi juuri tasapuolisen toiminnan tavoite: pyrkimys kohdella kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti.

Pedagogiseen rakkauteen liittyy myös jatkuva mielenkiinto ja sinnikkyys oppilaan kehittymisen tukemista kohtaan (Määttä 2005, 214). Sinnikkyytteen yhdistettävissä on haastateltavan H4 painotukset siitä, että opettajalla pitää aina löytyä aikaa lapselle. Hän painotti kertoneensa oppilaille, että ”ope on täällä teitä varten, kun puhuttiin, että vanhemmilla ei oo aina aikaa, niin mulla on aina aikaa teille (oppilaille)”. Haastateltava koki ajan löytymisen ensi arvoisen tärkeänä ja painotti sitä vielä uudelleen haastattelun lopussa.

Haastateltava H3 toi esille läsnäolon ja avoimuuden merkityksen hyvässä vuorovaikutussuhteessa.

”Mä kerron oppilaille aika paljon itestäni, ehkä enemmän, kun moni muu opettaja kertoo itestään. Ei ne oo mun kavereita, mut on sellanen, et voi jutella avoimesti asioista. Niin pyrkii uuden, minkä tahansa porukan kanssa olemaan oma ittensä. - - Mutta jos on läsnä tilanteessa ja on aidosti mukana, niin kyllä ne oppilaat vaistoa sen ja antaa ite enemmän itsestään.” (H3)

Avoimuuden kautta oppilaisiin tutustuu todennäköisesti paremmin ja näin vuorovaikutussuhteesta muodostuu läheisempi. Määttä ja Uusiautun (2012, 29) mukaan pedagoginen rakkaus ilmenee esimerkiksi juuri läsnäolona ja läheisyytenä.

Haavio (1949, 73) korostaa rakkauden vastavuoroista luonnetta: opettajan oppilaisiin kohdistama rakkaus kohtaa aina vastakaikua. Vaikka aineistossa oli vähän mainintoja suoranaisestä rakkaudesta, oli vastavuoroisuutta korostettu kuitenkin yleisesti vuorovaikutuksessa. Haastateltava H2 kuvasi hyvää vuorovaikutusta sellaiseksi, jossa molemmat osapuolet tulevat kuulluksi sekä nähdyksi ja lisäksi molemmat voivat tasapuolisesti tuoda mielipiteitään esille. Hyvin samankaltaisen kuvauksen antoi myös haastateltava H5:

” No ainakin se kulkee molempiin suuntiin, että opettaja kuulee sen lapsen ja se lapsi kuulee sen opettajan. Että se nyt varmaan se tärkein. Ja sitten että molemmilla on semmonen tunne, että tulee ymmärretyks siinä vuorovaikutuksessa.” (H5)

Molemmat haastateltavat kuvasivat hyvän opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen vastavuoroista luonnetta. Näkemykset ovatkin yhdistettävissä pedagogisen rakkauden käsitteeseen, vaikkeivat haastateltavat termiä rakkaus käyttäneenkään.

4.1.4 Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin nelikenttä

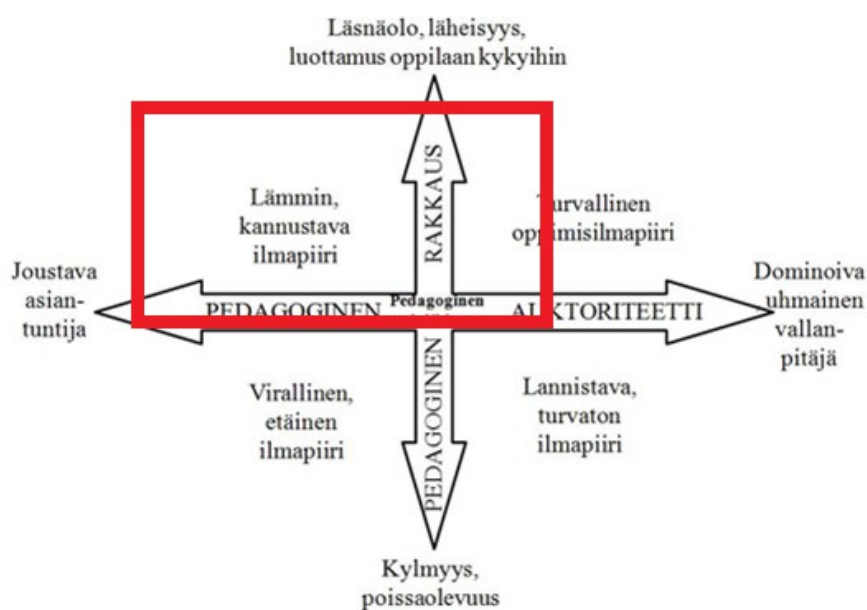
Kuten aikaisemmin toin esille, käytän analyysini tukena Määtän ja Uusiautin (2012) julkaisemaa nelikenttämallia oppimisilmapiireistä pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin näkökulmasta. Esittelin nelikenttää tarkemmin luvussa 2.5. Tämän alaluvun tarkoituksena on suhteuttaa aineistossani ilmenneet käsitykset hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä tähän nelikenttämalliin. En käsittele haastateltaviani yksilöinä, vaan kaikkien haastateltavien vastausten muodostamaan kokonaisuutta yleisellä tasolla.

Ensimmäisen ulottuvuuden nelikentässä muodostaa pedagoginen rakkaus. Jokaisen haastateltavan kuvauksissa hyvästä vuorovaikutuksesta kuvastui jollain tasolla pedagoginen rakkaus. Se näkyi esimerkiksi välittämisenä ja aitona kiinnostuksena lapsia kohtaan sekä tasapuolisuutena ja läsnäolona. Yhdestäkään vastauksesta ei heijastunut minkäänlainen kylmyys tai poissaolevuus, jotka Määtä ja Uusiautti (2012, 29) nostivat kuvaamaan opettajaa, joka toimii ilman pedagogista rakkautta.

Toisen ulottuvuuden eli pedagogisen auktoriteetin kohdalla jako ei ole aivan yhtä yksinkertainen. Määtän ja Uusiautin (2012, 29) mukaan jako tapahtuu arvostukseen ja asiantuntemukseen sekä vallankäyttöön ja ulkoa annettuun asemaan perustuvien auktoriteettien välille. Vaikka asiantuntemusta auktoriteettia muodostavana seikkana ei korostettukaan, on perusteltua puhua aineistoni kohdalla pedagogisesta auktoriteetista, koska arvostus auktoriteettia rakentavana tekijänä oli sen sijaan esillä. Lisäksi haastatteluissa nousi esille ajatus oppilaista auktoriteetin hyväksyjinä, mikä liittyy myös kiinteästi pedagogisen auktoriteetin määritelmiin. Toisaalta aineistosta löytyi viitteitä myös perinteisemmästä auktoriteetista, kun auktoriteetin katsottiin pohjautuvan

esimerkiksi lakiin ja opettajan ikään. Sitä linkitettiin myös työrauhan ylläpitämiseen. On kuitenkin huomioitava, että suoranaisia viitteitä vallankäyttöön ei juurikaan ollut, eikä missään tapauksessa voida kenenkään haastateltavan kohdalla puhua dominoivasta, uhmaisesta vallanpitäjästä, joka sijoittui ulottuvuuden ääripäähän (Määttä & Uusiautti 2012, 29).

Seuraavassa kuviossa olen hahmotellut Määttän ja Uusiautin (2012, 29) nelikenttämalliin alueen, jolle oman aineistoni kuvaukset hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä osuvat.



KUVIO 2. Opettajien kuvaukset opettajan ja oppilaan välisestä hyvästä vuorovaikutuksesta Määttän ja Uusiautin (2012) nelikenttämallissa

Kun opettajan työtä leimaavat sekä pedagoginen auktoriteetti että rakkaus, muodostuu oppimisympäristöstä lämmin ja kannustava. Sitä kuvaavat muun muassa molemminpuolinen kunnioitus, luottamus sekä yksilöllisyyden arvostaminen. (Määttä & Uusiautti 2012, 29.) Useampi aineistoni kuvauksista hyvästä vuorovaikutuksesta oli hyvin yhdenmukainen lämpimän ja kannustavan ilmapiirin kanssa. Lisäksi kaikista haastatteluista kuvastui ainakin jossain määrin sekä pedagoginen auktoriteetti että rakkaus. En voinut kuitenkaan rajoittaa kuvaamaani aluetta nelikentässä pelkästään yhteen neljännekseen, koska

viitteitä perinteisempäänkin auktoriteettimalliin oli löydettävissä. Lisäksi turvallisuuden merkitystä vuorovaikutuksessa korostettiin. Koko toista neljänneistä ei ollut kuitenkaan perusteltua ottaa mukaan, koska auktoriteettien kohdalla ei menty ääripäähän kuten edellä toin esille. Lisäksi turvallista ilmapiiriä kuvaavat tiukat säännöt ja kurinalaisuudessa pysyminen yhteistoiminnallisuudesta tinkien (Määttä & Uusiautti 2012, 30), mitä ei ollut kuitenkaan aineistossa huomattavissa.

4.2 Vuorovaikutus etäopetuksen aikana

4.2.1 Pedagoginen tahdikkuus

Haastateltava H1 nosti esille sen, miten etäopetus hankaloitti vuorovaikutusta etäisyyden kautta: ”Luokassa kun sä pystyt näkemään, että tämän oppilaan kanssa täytyy ottaa kontakti tai olla hänen kanssaan vuorovaikutustaidossa, niin sieltä sitä ei helposti nähny”. Kyse on havainnoinnin ja sen pohjalta tehtävän reagoinnin vaikeudesta. Kuten edellä olen tuonut esille, havainnointi ja reagointi liittyvät kiinteästi Haavion (1949, 49–51) pedagogisen tahdikkuuden määritelmään. Havainnoin vaikeus kuvastui toisen haastateltavan kuvatussa päivittäisiä aamunavauksia etäyhteyksiä kautta.

”Muutamia poikkeuksia oli, mut lähes päivittäin oli Meet-tapaaminen ja siellä Meetissä aina alotettiin ihan sillä, et kyselin mitä kuuluu, miten menee. Mut mun oppilaat ei pitäny edes niiden mikkejä auki, eikä niillä ollu kuvaa ja ne kirjotti sinne chatiin, niin mulla oli vähän sellanen chattijuontafiilis siinä.” (H3)

Monet haastateltavista olivat pitäneet etäopetustuokioita juuri Googlen Meet-palvelun kautta, jossa oppilaiden on itse mahdollista määrittää näkyvätkö heidän kuvansa ja kuuluvatko heidän äänensä toisille. Useimmiten oppilaat olivat pitäneet kuvansa poissa päältä, jolloin heidän havainnointinsa ja tarkkailunsa on ollut hyvin vaikeaa. Myös reagoinnin hankaluutta etäopetusaikana harmiteltiin erityisesti haastateltavan H4 toimesta. Hänen mukaansa suurimpana erona etä- ja lähiopetuksen välillä oli se, että lähiopetuksessa vuorovaikutus on välitöntä. Kaikkia asiat voidaan selvittää heti ja hankalien oppisisältöjen kohdalla opettaja voi heti olla apuna.

Toin aikaisemmin esille sen, kuinka haastateltava H1 korosti positiivisen puheilmaston ja huumorin merkitystä hyvässä vuorovaikutuksessa. Etäopetuksessa niitä oli hänen mukaansa vaikeampi toteuttaa ja hyvän hengen saaminen luokkaan vaati enemmän työtä. Myös haastateltava H3 viittasi vuorovaikutuksen tyhjyyteen sivuten positiivisen puheilmaston puutetta.

”Mä tykkään kuitenkin jutella ja tykkään siitä vuorovaikutuksesta ja kaikesta hauskaista ja sellasesta mitä meillä siellä luokassa on. Niin sit kun se otettiin pois, niin se oli vähän sellasta tyhjää se opetus.” (H3)

Van Manen (2017, 178–182) korostaa pedagogisen tahdikkuuden välittyvän eleiden mutta erityisesti myös katseen kautta. Non-verbaalinen viestintä onkin tärkeä osa tahdikkaan opettajan toimintaa. Haastateltava H2 nosti esille sen vähäisyyden etäopetuksessa:

”Puuttuu se katsekontakti useinkin, varsinkin jos ryhmää opettaa, niin kaikki ei voi koko ajan olla siellä katsekontaktissa. Se on musta hirveen tärkeitä vuorovaikutusta: ilmeet, eleet, katseet.” (H2)

Erilaisten välineiden tuodessa vuorovaikutukseen etäisyyttä myös katsekontakti ja muu non-verbaalinen viestintä jää vähäisemmäksi, mikä korostuu entisestään kameroiden ollessa pois päältä. Kokonaisuudessaan voisi aineistoni pohjalta sanoa, että opettajien mahdollisuudet pedagogiseen tahdikkuuteen jäivät etäopetusaikana vähäisiksi. Verrattuna kuvauksiin hyvästä vuorovaikutuksesta tahdikkuuteen liittyviä seikkoja nousi esille vähän, ja nekin kaikki negatiivisessa valossa: tahdikkuuden osa-alueet heikompia tai vaikeampia toteuttaa.

4.2.2 Pedagoginen auktoriteetti

Kysymys etäopetusajan auktoriteetista oli yksi eniten mielipiteitä jakaneista. Osa haastateltavista kertoi auktoriteetin olleen hyvä ja käytännössä samankaltainen kuin lähiopetuksessakin. Auktoriteetti ikään kuin siirtyi etäopetukseen. Kaikki eivät kuitenkaan olleet tätä mieltä, vaan esimerkiksi haastateltava H2 toi esille, että auktoriteettia piti muodostaa uudestaan.

” Kyllä sitä piti hakee jotenkin uudella tavalla. - - Mut se syntyy vähitellen. Sovittiin, että jokainen pitää sen kameran auki, että mä näen mitä ne siellä touhuaa. Piti vähän luoda sitä systeemiä.” (H2)

Haastateltava palasi auktoriteetin kohdalla ajatukseen tarkkailun mahdollisuudesta videokuvan avulla, mitä käsittelin edellisessä luvussa. Sen kautta opettajalla on ollut mahdollisuus nähdä, että hänen opetustaan seurataan ja ohjeitaan noudatetaan yhteisten opetustuokioiden ja kokoontumisten yhteydessä. Kun kuva ei ollut päällä, auktoriteettiaseman ylläpitäminen oli hankalaa. Haastateltava H3 kuvasi sitä seuraavasti: ”Kun mä en oo läsnä siinä tai, kun mä en nää sitä oppilasta niin on siinä vähän vaikee miettiä, minkälaisia kurinpitotoimia täs nyt toteutetaan”. Hän painotti oloaan ”chat-juontajana” ja mietti, oliko etäopetusaikana juurikaan auktoriteettia, kun esimerkiksi työrauhaa ei tarvinnut vaatia. Työrauhasta ja kurinpidosta puhumista voi yhdistää perinteisempään auktoriteettimalliin. Toisaalta hän korosti sitä, että etäopetusaika perustui hyvin pitkälti luottamukseen, joka puolestaan on pedagogisen auktoriteetin piirre.

Keskeiseksi etäopetusajan auktoriteetin piirteeksi nousi myös auktoriteetin jakautuminen vanhempien ja opettajan kesken. Sekä haastateltava H2 että H5 liittivät kodin auktoriteettiaseman erilaisiin tilanteisiin, joissa oppilaat pelasivat pelejä aikana, jolloin olisi kuulunut opiskella. Jälkimmäinen heistä painotti, että ”se on sit kodin huolehdittava, että silloin kun on koulua ikään kuin, niin silloin tehään niitä kouluhommia”. Samaan tapaan haastateltava H2 toi esille, että vanhemmilla oli ollut haasteita saada lapsia tottelemaan koulunkäynnin suhteen. Yhdeksi etäopetuksen haasteista onkin aikaisemmin todettu opettajan ja vanhempien roolin sekoittuminen, kun opettajat eivät ole fyysisesti samassa tilassa oppilaiden kanssa vanhempien vastuun samalla kasvaessa (Mäkelä ym. 2020).

Haastateltava H1 toi esille hyvin erilaisen näkökulman etäopetuksen ajan auktoriteetista kysyttäessä:

” Se oli jopa parempaa välillä. Koska siinä sä pystyit olla yhteydessä siihen oppilaaseen kahden kesken esimerkiksi, vaikka videopuhelun kautta. Sä pystyit olla siihen yhteydessä silloin kun se on siellä omassa kodissaan. Ja taas nyt, kun tätä miettii, niin taas tulee mieleen se, että se mitä oli oppinu lähiopetuksessa oppilaasta, niin siihen vielä lisää se, että kun oli kotonaan. Niin se jotenkin vahvisti sitä ja kun oli jo hyvät välit sieltä lähiopetuksesta, niin sitten mentiin pidemmälle ja syvemmälle sen oppilaan kanssa siinä. Ja sitä kautta myöskin se auktoriteetti. Puolin ja toisin, oppilaatkin näki minun kotiini ja minkälaista minulla oli vaikka kotipihassani. Sitä kautta se syveni vielä se toistemme tuntemus. Kun tunnetaan toisemme, niin myös tavallaan toisen arvostus kasvaa yleensä.” (H1)

Hän oli haastateltavista ainoa, joka näki etäopetuksen ajan auktoriteetin kannalta positiivisena asiana. Auktoriteetin parantumisen hän yhdistää syvempään tutustumiseen ja sitä kautta kasvaneeseen kahdenkeskiseen arvostukseen. Arvostuksen lisääntymisen ja paremman tutustumisen kautta oppilailla on hyvä mahdollisuus ymmärtää, että opettaja haluaa heidän parastaan ja näin heidän on varmasti järkevää noudattaa opettajan ohjeita, antaa hänen toimia auktoriteettina. Pedagoginen auktoriteettihan perustuu aina pohjimmiltaan siihen, että oppilaat antautuvat siihen vapaaehtoisesti ja siinä keskeistä on, että arvostus ja kunnioitus herättävät niitä myös vastapuolella (Harjunen 2002, 135, 462).

4.2.3 Pedagoginen rakkaus

Läheisyys on rakkaudelle tyypillinen ominaisuus. Olikin huomionarvoista, että kaksi haastateltavista toi esille etäopetuksen aikaisen tunteen etäisyydestä, jota voi pitää läheisyyden vastakohtana. Haastateltava H2 koki laitteiden ikään kuin tuoneen jotain hänen ja oppilaiden väliin. Toinen opettaja yhdisti etäisyyden tunteen oppilaiden kanssa puhuttuihin puheluihin:

”Mut se oli niin luonnotonta, kun oppilaalle on tosi vaikee se tai ainakin itelle tuli sellanen käsitys, et puhelimesta puhuminen ei oo kauheen helppoa niinku luonnollista ehkä niille tänä päivänä. Niin se oli tosi vaikeeta. Jos ois kasvotusten kysyny, niin se olis ollu ihan eri. Niin ei ehkä uskaltanu sanoo siinä puhelimesta mitään, niin se oli vähän sellasta. Tuli sellanen et jääkö ite tavallaan etäiseksi niistä oppilaista. Onneks se oli pohjalla se aika hyvä suhde niihin oppilaisiin, niin se ehkä kanto sen ajan yli.” (H3)

Hän toi esille puhelimesta puhumisen hankaluuden monien oppilaiden kohdalla ja pelkäsi jääneensä etäisemmäksi verrattuna lähiopetukseen. Toisaalta hän korosti aikaisemman suhteiden muodostamisen auttaneen etäopetusaikana eli tavallaan pedagoginen rakkaus on auttanut häntä etäopetusaikanakin. Sama haastateltava toi esille kuitenkin myös etäopetuksen aikaisesta vuorovaikutuksesta puuttuneen vastavuoroisuuden. Hänen kokemuksensa mukaan silloin vuorovaikutuksesta puuttui tavallisten luokkakeskusteluiden spontaanisuus. Hän koki itse joutuneensa olemaan todella aktiivisessa roolissa kyselijänä oppilaiden ollessa lähinnä vastaanottajina.

Pedagogista rakkautta ei osoita opettaja, joka kunnioittaa esimerkiksi vaan hyvin koulussa menestyviä, sillä siihen liittyy ajatus kaikkien täydellisyydestä

(Skinnari 2004, 25). Pedagoginen rakkaus ei katsokaan ominaisuuksia, vaan on myös oppilaiden tasa-arvoista kohtaamista. Yksi haastateltavista toi esille huolensa siitä, että etäopetuksen ajan vuorovaikutus ei ollut niin tasapuolista ja oppilaat olivat vaarassa jäädä siitä sivuun.

”No se ei kyllä ollu mun mielestä niin tasapuolista, kun se lähiopetuksessa on. Jotkut aremmat oppilaat, jotka ei oo niin sosiaalisia, niin jäi siinä jotenkin vähemmälle huomiolle ja he eivät niin innokkaasti esittäneet siellä mielipiteitään. Sit huomasin, että tulee tarve erikseen soittaa vaikka jollekin tai pitää Meettejä ihan sen pienemmän ryhmän kanssa, et he tulis kuulluksi sellaset hiljaisemmat ja vetäytyvämmät oppilaat. Se oli aika vaihtelevaa se vuorovaikutus eikä kovin tasapuolista.” (H2)

Vaikka tasapuolisuuden haaste oli olemassa, on kuitenkin syytä huomioida, että opettaja oli parhaansa mukaan pyrkinyt tekemään vuorovaikutuksesta tasapuolista eri välineitä ja mahdollisuuksia hyödyntäen. Hän oli kyennyt aikaisempaa oppilaantuntemusta hyödyntäen näkemään, ketkä tarvitsivat mahdollisuuksia läheisempään vuorovaikutukseen. Vaikka etäopetusaikana pedagogisen rakkauden tavoitteet on ollut hankalampi saavuttaa, on kyseinen opettaja kuitenkin pyrkinyt niitä kohti.

Haastateltava H5 kertoi myös hyödyntäneensä pienempiä etätapaamisia kuulumisten kyselyyn, koska hän koki sen olleen lapsille helpompaa verrattuna koko luokan kesken puhumiseen. Hänen puheestaan välittyi oppilaista välittäminen, aito halu tietää, sujuiko oppilailla kaikki hyvin. Sama halu saada oppilaiden avuntarve esille välittyi toisen haastateltavan kuvauksesta kuulumisten kyselystä puheluiden yhteydessä:

”Joka päivä oli tietty määrä oppilaita, joille soitettiin henkilökohtaisesti, ja joilta kysyttiin, miten menee ja mitä kuuluu. Ja siinäkin tietysti se vanha tuntemus sieltä lähiopetusajalta, että oppilaasta näki, jos sanoo ihan ok, niin näki, että tarkoittiko sitä vai eikö tarkottanu sitä. Että oliko jotain, mikä painaa mieltä tai ei.” (H1)

Kyseinen opettaja yhdisti kuulumisten kyselyyn vahvasti oppilaantuntemuksen etäopetusaikana. Ilman hyvää oppilaantuntemusta opettaja ei välttämättä olisi saanut selville, jos oppilas olisi tarvinnut apua. Ennen kaikkea se vaatii kuitenkin opettajan halua tietää, miten tukea oppilasta. Skinnarin (2004, 138) mukaan pedagogiseen rakkauteen liittyikin kasvavan pyyteetön tukeminen ja auttaminen ilman toivoa palkkiosta. Mielestäni opettajien haastatteluista kuvastui sellainen välittäminen, jota pedagoginen rakkaus vaatii.

Etäopetuksen ajan vuorovaikutuksen positiivisista puolista kysyttäessä kaksi opettajaa nosti esille oppilaille soitetut puhelut. Haastateltava H3 koki, että henkilökohtainen vuorovaikutus lisääntyi etäopetusaikana päivittäisistä puheluista johtuen. Hän nosti esille sen, että lähiopetuksessa ei tule päivittäin kysyttyä jokaiselta oppilaalta henkilökohtaisesti kuulumisia, koska ”ei siihen jotenkin oo aikaa”. Haastateltava H1 koki puheluiden merkityksen vielä suurempana, koska sitä kautta pääsi tutustumaan oppilaisiin vielä entistä syvemmin. Lisäksi tämä näkyi kaikkien oppilaiden, myös hiljaisempien kohdalla, koska etäopetuksessa kukaan ei päässyt häiritsemään kahdenkeskisiä keskusteluita. Haavion mukaan oppilaisiin tutustumiseen opettajaa ohjaa pedagoginen rakkaus, sillä se ”auttaa häntä kuuntelemaan lapsen sisäistä luontoa ja ottamaan siitä ohjeita”. Sitä kautta opettaja voi ymmärtää paremmin oppilaiden motiiveja ja heidän yksilöllisyyttään. (Haavio 1949, 72–73.)

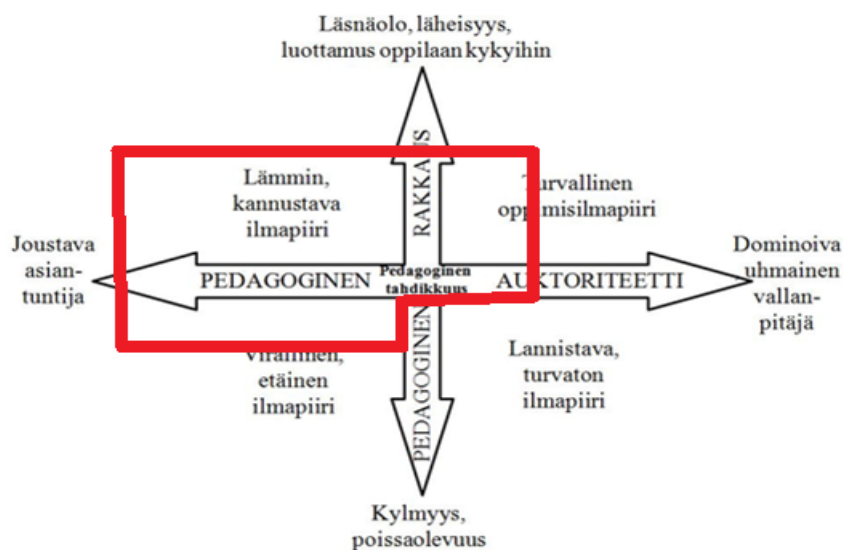
4.2.4 Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin nelikenttä

Aikaisemmin esitin aineistoni opettajien näkemykset hyvästä vuorovaikutuksesta Määtän ja Uusiautin (2012) nelikenttämallissa. Nyt teen saman opettajien kuvauksille etäopetusajan vuorovaikutuksesta yksittäisten oppilaiden kanssa. Aluetta on todella hankala hahmotella nelikenttään, koska opettajien näkemykset etäopetuksen ajan vuorovaikutuksesta olivat hyvin erilaisia. Pyrin kuitenkin kuvaamaan yleisellä tasolla, minkä tyyppisiä näkemykset olivat ja miten ne suhteutuvat pedagogiseen rakkauteen ja auktoriteettiin.

Opettajien kuvauksista omasta toiminnastaan heijastui pedagoginen rakkaus, mutta toisaalta myös sitä heikentäviä tekijöitä. Jotkut opettajat kokivat henkilökohtaisen vuorovaikutuksen jopa lisääntyneen, mutta samaan aikaan aineistossa oli mainintoja kasvaneesta etäisyydestä vuorovaikutuksessa. Puutteita nähtiin myös vastavuoroisuudessa ja vuorovaikutuksen tasapuolisessa jakautumisessa. Etäopetuksen kohdalla joudunkin siksi laajentamaan nelikenttään kuvaamaani aluetta myös pedagogisen rakkauden ”negatiiviselle puolelle” eli keskitason alapuolelle. Osassa kuvauksissa pedagoginen rakkaus kuvastui lähes yhtä hyvin kuin aikaisemmassa ideaalimallissa, mutta joudun laajentamaan aluetta, jotta kaikkien opettajien näkemykset sopivat siihen.

Auktoriteettikuvausten suhteen tilanne on vielä haastavampi nelikenttää ajatellen, koska etäopetuksen ajan auktoriteettia koskevissa kuvauksissa oli pohdintaa siitä, oliko etäopetusaikana auktoriteettia ollenkaan tai oliko se jakautunut vanhempien kanssa. Joudun tässä yhteydessä jättämään kyseiset näkemykset huomiotta, koska nelikenttämallia ei voi käyttää, jos auktoriteettia ei olisi ollenkaan. Lisäksi kyse on todennäköisesti enemmän opettajien omasta tunteesta, koska antaessaan tehtäviä ja ohjatessaan etäopetusajan tekemistä he ovat toimineet jonkinsorttisena auktoriteettina, vaikkeivat itse olisi niin kokeneetkaan. Useammasta haastattelusta välittyi kuitenkin kuva, jossa auktoriteetti oli siirtynyt etäopetukseen lähiopetuksessa tehdyn pohjatyön kautta. Kuten edellisen kaavion ohessa totesin, useimmista auktoriteettikuvauksista välittyi tällöin vapaaehtoisuuteen ja lasten hyväksyntään perustuva pedagoginen auktoriteetti. Etäopetusaikana aikaisemmin rakennettu luottamus nousi suureen arvoon. Myös Määtän ja Uusiautin (2012, 29) korostama joustavuus oli yhdistettävissä moniin haastatteluihin. Koska kuvaukset auktoriteetista olivat hyvin samankaltaisia kuin edellisessä luvussa, en ole muuttanut rajaamaani aluetta auktoriteetin suhteen juurikaan.

Alla olevaan kuvioon olen hahmotellut Määtän ja Uusiautin (2012, 29) esittelemään nelikenttämalliin aineistoni pohjalta alueen, joka kuvaa etäopetusajan vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Vaikka kuvaukset erosivat paljon toisistaan, kaikkien opettajien kuvaukset osuvat ainakin pääpiirteissään kyseiselle alueelle.



KUVIO 3. Opettajien kuvaukset etäopetusajan vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä Määtän ja Uusiautin (2012) nelikenttämallissa

Auktoriteetti-akselin yläpuolelle jäävä osuus pysyy käytännössä samanlaisena verrattuna kuvioon 2. Aineistosta löytyi myös etäopetuksen osalta viitteitä lämpimään ja kannustavaan sekä turvalliseen oppimisilmapiiriin. Suurin muutos on kuitenkin se, että joidenkin kuvausten myötä laajensin aluetta myös virallisen ja etäisen ilmapiirin puolelle, jossa opettajan työtä leimaa pedagoginen auktoriteetti, mutta pedagoginen rakkaus välittyy heikommin (Määttä & Uusiautti 2012, 29–30). Etäisyys kuvastuikin monien haastateltavien etäopetuskuvauksista. Vaikka opettaja olisi itse halunnut toimia pedagogisen rakkauden periaatteiden mukaan, ei se etäopetuksessa välttämättä ollut helppoa. Haastateltava H3 puki kyseisen tilanteen hyvin sanoiksi: ”Vaikka siitä yritti tehdä sellasta ei niin virallista, niin ei se kummiskaan onnistunu.” Hän toi esille myös sen, että etäopetuksen päätyttyäkin luokassa oli hieman totisempi ja vakavampi tunnelma kuin ennen etäopetusjaksoa. Etäopetuksen yhdeksi heikoksi puoleksi näyttikin monessa luokassa muodostuneen eräänlainen virallinen tunnelma.

Koska kuvaukset sisälsivät sekä perinteisempää auktoriteettimallia että pedagogisen rakkauden puutetta vuorovaikutuksessa, olisi periaatteessa pitänyt ottaa mukaan myös kuvion viimeistä neljännestä eli lannistavaa ja turvatonta ilmapiiriä. Tätä en kuitenkaan tehnyt, sillä Määtän ja Uusiautin (2012, 30) mukaan sitä kuvastavat esimerkiksi mahdottomuus luoda läheisiä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa ja opettajan joutuminen toimimaan vihamielisessä ilmapiirissä. Aineistosta ei ilmennyt mitään viitteitä kyseisistä piirteistä, eikä muutenkaan minkäänlaisesta lannistavuudesta tai turvattomuudesta vuorovaikutuksessa.

4.2.5 Muuta esille nousutta

Haastattelujen yhteydessä opettajat nostivat esille paljon erilaisia keinoja ja välineitä, joita he olivat opetuksessa ja vuorovaikutuksen ylläpitämisessä käyttäneet. Puheluiden merkitys nousi jo aikaisemmin esille paremman tutustumisen mahdollistajina. Perinteisten puheluiden merkitystä yksittäisten oppilaiden kanssa korosti myös haastateltava H3, sillä hän koki niiden kautta saaneensa parhaiten yhteyden oppilaisiinsa, kun ”se oppilas joutu ihan sanomaan tai puhua ihan konkreettisesti siihen puhelimeen ja kertoa”. Toisaalta

hän toi esille suuret erot siinä, miten oppilaat suhtautuivat puheluihin. Puheliaammat oppilaat pitivät niistä enemmän, kun taas osalla ne olivat ”pakkopullaa” ja jopa ”kiusaamista”. Toinen opettaja nosti esille pienelle ryhmälle suunnattujen videopuheluiden merkityksen:

”No kyllä mun mielestä aika hyvin toimi tällänen kahden, kolmen oppilaan kanssa videopuhelu. Siinä ne aremmatkin sai sitten vähän rohkeemmin sanottua ja tuli juteltua vähän muitakin asioita, niitä näitä.” (H2)

Hänen kuvauksensa mukaan oppilaiden oli helpointa olla äänessä pienissä ryhmissä. Ehkä puheluita voisikin olla hyvä järjestää oppilaantuntemusta hyödyntäen. Jos oppilas on muutenkin sosiaalinen, voivat yksilölliset puhelut toimia hyvin, mutta hieman aremmille ryhmäpuhelut ovat varmasti hyvä vaihtoehto. Puheluiden ohessa myös erilaisia päivien rakenteisiin liittyviä mainintoja oli paljon. Opettajat selostivat etäopetuspäivien kulkua. Rakenteen saaminen etäopetukseen on merkittävä väline itsessään, kun mietitään opetuksen mielekästä toteuttamista. Haastateltava H5 pohdiskeli ainoana enemmän opetuksen struktuurin merkitystä:

”Kyllä varmaan yleisellä tasolla semmonen, että pysty luomaan siihen etäopetukseenkin sellasen struktuurin, niin se oli musta positiivisin asia. Joka aamu oli se video ja live, jossain yhdeksän ja kahdentoista välillä. Matikan tehtävien kanssa toimittiin aina samalla tavalla, että kun oot tehny niin laita opelle kuva, niin saat tarkistusaukeemasta kuvan paluuviestinä. Ylipäätään luoda sellanen struktuuri siihen etäkouluun. Niin se varmaan ehkä on sellanen tärkein, joka pysty ylläpitämään sitä, että koulunkäynti tuntu niin koulunkäynniltä kuin se oli mahdollista.” (H5)

Hän nosti strukturoidut päivät keskeisiksi siitä näkökulmasta, että etäopetuksen sai tuntumaan niin paljon tavalliselta koululta kuin mahdollista. Vaikka oppilaat saivat olla kotona, he tunsivat silti käyvänsä koulua. Sama haastateltava nosti ainoana esille olleensa etäopetuksen aikana huolissaan erityistä tukea tarvitsevista oppilaista.

”Oppilas olis jääny kaikessa ihan sairaasti jälkeen, että se oli tosi tärkeätä se kodin tuki siinä perheessä. Se oli semmonen asia, mikä olis voinu mennä tosi pieleen etäopetuksessa, jos sitä kodin tukea ei ois ollu. Niin se hänen kohtaaminen etäopetuksessa oli tosi vaikeeta tai vuorovaikutus niin, että oppilas oppis, niin oli vaikeeta sen etäyhteyden avulla, mutta sitten oli helppo, kun pysty ikään kuin organisoimaan äidin kautta niin sitten se helpotti sitä.” (H5)

Katkelmassa haastateltava puhuu yksittäisestä tukea tarvitsevasta oppilaastaan, jonka kotona toinen vanhemmista oli pystynyt jäämään kotiin auttamaan oppilasta. Kyseisen opettajan mukaan yhteistyö kodin ja vanhempien kanssa korostuikin etäopetusaikana ja yhteistyön ansiosta oppilas pysyi samassa oppimistahdissa muiden kanssa. Kankaanranta ja Kantola tuovatkin esille, että itsenäinen työskentely sujui etäopetusaikana hyvin ainoastaan viidesosalla erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevista oppilaista. Siitä huolimatta yli 60 % heistä oli pysynyt hyvin mukana opetuksen tavoitteista. Taustalla on vaikuttanut vanhempien kasvanut rooli, sillä tukea tarvitsevien vanhemmista lähes puolet oli etäopetusaikana kokenut, että päävastuu opettamisesta oli heillä eikä opettajilla. (Kankaanranta & Kantola 2020, 4–10.) Ainakin tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla vanhempien rooli on etäopetuksessa korostunut, mutta aineistoni pohjalta voi sanoa, että näin on ollut käytännössä kaikilla oppilailla.

Haastatteluissa nousi esille etäopetuksesta muitakin positiivisia puolia kuin aikaisemmin käsittelemäni. Kaksi eri opettajaa kertoivat osan oppilaiden rohkaistuneen etäopetuksessa ja osallistuneen aktiivisemmin esimerkiksi englannin ääntämisharjoituksiin, joita oli tehty pienryhmissä puhelimen välityksellä. Opettajien mukaan joidenkin oppilaiden uskallus oli lisääntynyt selkeästi verrattuna luokkahuoneopetukseen. Kyse on todennäköisesti oppilaiden tuntemien paineiden laskeminen, kun koko luokka ei ole kuulemassa. Lisäksi haastateltava H5 toi samaan ilmiöön liittyvän seikan toisesta näkökulmasta. Hän nosti esille, että ”luokan pellet” menestyivät opinnoissaan paremmin, kun saivat keskittyä omassa rauhassa ilman, että ympärillä oli toisia oppilaita tarkkailtava. Omaan tahtiin etenemisen hän katsoi sopineen hyvin taitaville oppilaille. Sekä paremman suoriutumisen että uskalluksen kasvun yhteydessä on syytä ottaa huomioon, että kyse on vain yksittäisistä oppilaista, eikä kaikkia oppilaita koskeneista seurauksista.

Aineistossa ilmenneistä etäopetuksen negatiivisista puolista kaikki eivät vielä nousseet esille aikaisempien lukujen yhteydessä. Melko odotetusti erilaiset tekniset ongelmat olivat hankaloittaneet vuorovaikutusta. Haastateltava H1 nosti esille yhteyksien katkeilemisen, mikä oli vaikuttanut negatiivisesti niin opetukseen kuin henkilökohtaiseen vuorovaikutukseenkin. Toinen opettajista (H2) harmitteli, ettei häntä ollut koulutettu laitteiden ja alustojen käytössä. Hän koki ilmeisesti, että paremmilla tietoteknisillä taidoilla etäopetusjaksosta olisi voinut saada

enemmän irti. Haastateltavan H4 kokemuksen mukaan koneiden kautta tapahtuva vuorovaikutus oli tavallista huonompaa ja määräkin oli vähäisempi. Vuorovaikutuksen vähäisyyden myötä myös opetusmenetelmät muuttuivat.

"Sekin luokka, mikä mulla viime vuonna oli, oli tosi puhelias ja ne keskusteli ihan tosi ihanasti kaikesta. Uskontotunnit saatto olla vielä syksyllä semmoset et juteltiin koko tunti. Ja sitten kun oltiin etäopetuksessa, niin sitten se oppilas laittaa mikin päälle, siihen olikin isompi kynnys. Keskustelunomaisuus jäi pois etäopetuksessa." (H5)

Etäopetusaikana puheenvuorojen ottamiseen oli oppilailta korkeampi kynnys. Osaltaan siihen on saattanut oppilaiden läsnäolon puute, jonka nousi esille useammassakin haastattelussa. Oppilaat saattoivat välillä tehdä kotona jotain ihan muuta kuin keskittyä opetukseen. Lisäksi vuorovaikutusta ei nähty yhtä luonnollisena kuin tavallista luokahuonevuorovaikutusta, vaan se "oli omalla tavallaan pakotettua tai pakotetumpaa"(H3).

Yleisesti ottaen näkemykset etäopetusjaksosta vaihtelivat hyvin paljon. Pääosin siihen suhtauduttiin ikään kuin pakollisena pahana, joka sujui ihan hyvin, eikä valtavia ongelmia ollut. Lähiopetusta pidettiin kuitenkin monella tapaa parempana vaihtoehtona vuorovaikutuksen kannalta. Yksi opettajista vertasi vielä haastattelunsa lopuksi etäopetusta ja lähiopetusta:

"En voi sanoa, että se olis tuonu jotain uutta hyvää siihen vuorovaikutukseen et kyllä mä koen, että vuorovaikutus lähiopetuksessa on sitä normaalia ja arvokasta, mitä haluan lapsille kasvattaa. Sillai kasvatusten ja leikkien ja ilmeitten, eleitten kanssa, monen semmosen kautta, mitä ei voi etäopetuksessa antaa." (H2)

Hyvin poikkeavan näkemyksen esitti kuitenkin haastateltava H1, joka olisi nähnyt etäopetuksen käyttöä myös tulevaisuudessa.

"Tätä toivoisi, että sitä vähän pohdittais ja kehitettäis ja siihen annettas mahdollisuus kehittää sitä eteenpäin. - - Mahdollisuutta, että sitä vois käyttää myöhemminkin, vaikka ihan ilman mitään koronaa, koska siinä oli omat hyvät puolensa ehtomasti. Vaikka nyt ei sitten oltaskaan kolmea kuukautta, vaan oltas viikkoa tai kaks, niin ei se minun näkökulmastani olisi huono asia. Ja ei se tosiaan se vuorovaikutus oppilaiden kanssa etäopetuksen aikana ei se huono ollu. Ei se huono ollu pelkästään, mutta totta kai siinä on hankaluuksia, mutta kyllä sieltä jotakin saikin." (H1)

Kyseisen opettajan näkemyksen mukaan etäopetukselle voisi olla käyttöä jatkossakin pienissä jaksoissa, jos sitä vaan tutkittaisiin ja kehitettäisiin eteenpäin. Hän ei ole näkemyksensä kanssa yksin. Suuri osa tukea tarvitsevien

lapsien vanhemmista on toivonut jaksoittaista etäopetusta yhdeksi opetuksen järjestysmuodoksi sen oltua monelle oppilaalle vähemmän kuormittavaa kuin lähiopetus (Kankaanranta & Kantola 2020, 13–14). Ei ole mahdollista sanoa varmaksi, minkä takia kokemukset etäopetuksesta ovat niin erilaisia eri opettajien välillä. Haastateltava H3 halusi nostaa haastattelun lopussa esille teoriansa siitä, että etäopetuksen onnistuminen on hyvin paljon kiinni opettajasta ja hänen asenteestaan etäopetusta kohtaan. Asenne on voinut olla yksi vaikuttava tekijä, mutta ei varmasti ainoa, koska kukaan opettajista ei kuitenkaan tuonut esille selkeän negatiivista asennoitumistaan etäopetukseen. Palaan muihin mahdollisiin syihin vielä pohdintojen yhteydessä.

5 POHDINTA

Aloitan tutkimukseni päättävän luvun pohtimalla tutkimukseni tuloksia. Pohdin sekä keskeisiksi nousseiden piirteiden syitä kuin myös puuttumaan jääneitä näkökulmia. Luku 5.1 jakautuu vielä kahteen alalukuun tutkimuskysymysteni mukaisesti. Luvussa 5.2 esittelen tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä seikkoja eri näkökulmista. Luvussa 5.3 esittelen tutkimuksenteon aikana heränneitä jatkotutkimusideoita eli miten tästä voisi jatkaa. Koko tutkimuksen päättävässä luvussa 5.4 mietin vielä, mitä annettavaa tällä tutkimuksella oli niin itselleni henkilökohtaisesti kuin laajemminkin kasvatusyhteisölle ja yhteiskunnalle. Palaan samalla alkuperäiseen motivaatiooni valita tämä tutkimusaihe.

5.1 Tulosten pohdintaa

5.1.1 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Tarkastellessa tutkimukseni tuloksia sen osalta, minkälaista vuorovaikutusta opettajat pitivät hyvänä, on huomionarvoista, että kaikki heidän esittämänsä näkemykset olivat yhdistettävissä pedagogisen tahdikkisuuden, auktoriteetin ja rakkauden käsitteisiin. Nähdäkseni se voi johtua kahdesta syystä. Ensinnäkin on pakko huomioida, että käsittelemäni käsitteet eivät ole määriteltävissä yksiselitteisesti ja tiiviisti. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä toin esille, määritelmät ovat melko laajoja, kun eri kasvatusajattelijat ja tutkijat ovat yhdistäneet niihin erilaisia piirteitä. Siksi myös opettajien nimeämät vuorovaikutukseen liittyvät keskeiset seikat yhdistyvät helposti kyseisiin käsitteisiin. Välillä käsitteiden määritelmät menevät jopa osittain päällekkäin, mikä luonnollisista, sillä Määttä ja Uusiautti (2012) huomauttavat pedagogisen tahdikkisuuden sijoittuvan ikään kuin pedagogisen auktoriteetin ja rakkauden risteyskohtaan. Esimerkiksi hyvän oppilaantuntemuksen merkitys on yhdistettävissä kaikkiin kolmeen käsitteeseen, mutta erityisesti pedagogiseen

tahdikkuuteen ja rakkauteen. Näkökulmat ovat kuitenkin hieman erilaiset, sillä pedagogisessa tahdikkuudessa se linkittyy enemmän siihen, miten kunkin oppilaan kohdalla kannattaa eri tilanteissa reagoida (Haavio 1949; van Manen 2017), kun taas pedagogisessa rakkaudessa oppilaantuntemus linkittyy enemmänkin oppilaista välittämiseen (Viskari 2003). Toisaalta voisiko olla niin, että kolme käsitettäni ovat niin keskeisiä opettajan ja yksittäisen oppilaan vuorovaikutuksen kannalta, että opettajien kuvaukset hyvästä vuorovaikutuksesta yhdistyvät niihin täysin luonnollisesti? Aito välittäminen, oppilaiden hyväksyntään eikä pakkokeinoihin perustuva auktoriteetti sekä kyky tehdä muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa oikeita ratkaisuita nopeasti ovat kaikki keskeisiä hyvän vuorovaikutuksen kannalta.

Aineistosta löytyi monia pedagogiseen tahdikkuuteen liittyviä piirteitä, jotka liittyivät esimerkiksi opettajan kykyyn havainnoida oppilaita ja reagoida tarpeen mukaan. Toisaalta jos ajatellaan Haavion (1949, 49) määritelmää, niin pedagoginen tahdikkuus liittyy kaikkiin kasvatus- ja opetustilanteisiin, joissa opettaja etsii oikeaa menettelytapaa. Tavallaan opettajan työssä jokaisen oikean valinnan tekeminen liittyy pedagogiseen tahdikkuuteen eli toisin sanoen tahdikkuus näkyi aineistossa vielä paljon laajemminkin kuin yksittäisten piirteiden kautta. Ratkaisut, joita opettajat ovat tehneet pyrkiessään hyvään vuorovaikutukseen, ovat kummunneet jollain tasolla opettajien pedagogisesta tahdikkuudesta, vaikkeivat he itse tahdikkuudesta puhukaan.

Määtän ja Uusiautin (2012, 29) mukaan pedagoginen auktoriteetti perustuu ennen kaikkea arvostukseen ja opettajan asiantuntemukseen. Lisäksi auktoriteettia voi pitää aitona, jos se perustuu asiantuntemukseen ja opettajan persoonaan (Gordon & Burch 1979, 138–139). Aineistoni kuvauksissa auktoriteetin pohjautuminen arvostukseen ja luottamukseen oli selkeästi esillä, mutta mainintoja asiantuntemuksesta ei ollut ollenkaan. Epäilen tämän johtuvan siitä, että luokanopettajina haastateltavien opettamat oppilaat olivat melko nuoria. Tässä tutkimuksessa haastateltavien oppilaat olivat olleet noin 9–11-vuotiaita etäopetusaikana. Haastateltavat ovat todennäköisesti ajatelleet, että tuon ikäisten lasten kanssa asiantuntemus on sivuseikka verrattuna esimerkiksi luottamussuhteeseen. Voi olla, että asiantuntemuksen merkitys auktoriteetin rakentamisessa korostuu oppilaiden kasvaessa ja siirtyessä ylemmille asteille. Yläkoulussa jokaisen opettajan ollessa oman aineensa asiantuntija eli

aineenopettaja voi tilanne olla jo toinen. Toinen kiinnostava huomio auktoriteettikuvausten suhteen oli vallankäyttöön liittyvien mainintojen vähyys kokonaisuudessaan. Olisin kuvitellut, että ainakin jollakin tasolla mainintoja olisivat saattaneet kerätä erilaiset puhuttelut ja jälki-istunnot. On mahdollista, että opettajat pidättäytyivät puhumasta yleisesti negatiivisina pidetyistä keinoista. Toisaalta on myös mahdollista, etteivät he oikeasti koe niitä olennaisina auktoriteetin rakentumisen kannalta, vaan he luottavat pedagogiseen tapaan rakentaa auktoriteettia.

Vaikka aineistosta nousi esille monia pedagogisen rakkauden ominaispiirteitä ja se oli yhdistettävissä kaikkien opettajien kuvauksiin hyvästä vuorovaikutuksesta, jäi yksi keskeinen piirre kuitenkin kokonaan vaille mainintoja. Pedagogiseen rakkauteen liittyy kiinteästi oppilaan ohjaaminen kohti oman minuuden löytämistä. Kyse on kasvamaan saattamisesta. (esim. Skinnari 2004.) Oppilaan auttaminen oman itsensä etsimisessä liittyy kuitenkin laajemmin kasvatuksen tavoitteisiin kuin pelkästään vuorovaikutukseen. Sen kohdalla lähestytään jo yleisemmin opettamisen tärkeimpiä tavoitteita, joten pedagogisen rakkauden tähän ulottuvuuteen päästäisiin ehkä paremmin käsiksi, jos esimerkiksi tutkittaisiin opettajien käsityksiä siitä, mihin he kasvatuksen ammattilaisina pyrkivät, mikä on kasvatuksen ydin. Pedagoginen rakkaus liittyy muilta ulottuvuuksiltaan kuitenkin kiinteästi vuorovaikutukseen, joten sen tarkasteleminen oli mielekästä myös tässä kontekstissa.

5.1.2 Vuorovaikutus etäopetusaikana

Monet opettajien mainitsemista haasteista etäopetuksen vuorovaikutuksessa liittyivät jollakin tavalla etäisyyteen opettajan ja oppilaan välillä. Luokkahuoneessa opettaessaan opettaja näkee koko ajan kaikki oppilaansa ja pystyy tulkitsemaan heidän reaktioitaan ja reagoimaan itse tarvittaessa. Erilaisissa opetustuokioissa eniten käytetty menetelmä oli pitää koko luokalle yhteisiä etätapaamisia esimerkiksi Googlen Meet-palvelun kautta. Kyseisen kaltaiset videopuhelupalvelut mahdollistavat sekä äänen että kuvan välittymisen molempiin suuntiin. Ongelmaksi oli kuitenkin usein muodostunut se, että oppilaat eivät olleet pitäneet kuviaan päällä, jos siitä ei ollut tehty erikseen sääntöä. Kameran edessä oleminen oli ollut monille oppilaille epämukavaa, mikä ei ole

ihme, koska käymieni keskustelujen pohjalta voin todeta, että niin kokevat monet aikuisetkin. Kaikki oppilaat eivät myöskään käyttäneet mikkejä vaan enemmän kirjoittaneet palvelun chattiin asiansa. Puheenvuorojen ottamisen kynnyks oli ollut huomattavasti korkeampi kuin luokkatilanteessa. Yksi haastateltavista kuvasi opettajan roolia etäopetuksessa chat-juontajaksi. Kuvaus on perusteltu, kun ajattelee, että monissa tapauksissa oppilaat näkivät ja kuulivat opettajan, mutta opettaja saattoi saada takaisinpäin ainoastaan tekstimuotoisia vastauksia. Vuorovaikutus onkin usein ollut epätasapainossa etäopetuksen aikana, miksi varsinkin pedagogisen tahdikkuuden toteuttaminen on ollut vaikeaa.

Etäopetuksen ajan auktoriteetin suhteen kiinnostavaa oli, että monen opettajan kuvausten perusteella auktoriteetti oli ikään kuin jakautunut opettajan ja vanhempien kesken. Oppilaat olivat esimerkiksi saattaneet pelata pelejä opetuksen aikana, johon opettajien oli ollut hankala saada vaikutettua, ja he siirsivät vastuuta vanhemmille. Puolimatkan (1999, 234) mukaan opettaja voi väärinkäyttää auktoriteettiaan, jos yrittää toimia auktoriteettina alueella, jolle hänen auktoriteettinsa ei ulotu. Hän nostaa esimerkiksi opettajan puuttumisen oppilaan yksityiselämään. Jäin pohtimaan, voiko osa auktoriteettiongelmissa etäopetusaikana johtua juuri tuosta. Etäopetus on koulua siinä missä lähiopetuskin eli periaatteessa opettajan auktoriteetin olisi pitänyt toimia samalla lailla kuin lähiopetuksessa, kuten osalla haastateltavista oli ollutkin. Lasten näkökulmasta ajateltuna voi kuitenkin olla, että opettajan auktoriteetin on ajateltu päättyvän koulun alueelle ja kotona auktoriteettina toimivat omat vanhemmat. Tästä näkökulmasta opettajan auktoriteetti ulottui etäopetusaikana liian laajalle alueelle ja lapset ovat saattaneet ajatella, ettei tuossa tilanteessa tarvitse totella opettajaa samalla tavalla kuin lähiopetuksessa. Etäopetus on ollut kuitenkin kaikille oppilaille viime keväänä täysin uusi kokemus.

Kuten tulosten yhteydessä toin esille, keskeisin etäopetuksen positiivinen puoli liittyi parempaan henkilökohtaiseen tutustumiseen, joka nousi esille ainakin kahdessa haastattelussa. Päivittäisten puheluiden kautta opettajilla oli mahdollista kysellä oppilailta kuulumisia joka päivä ja samalla tutustua paremmin. Opettajat toivat esille, ettei lähiopetuksessa tule kyselyä samalla lailla joka päivä kuulumisia henkilökohtaisesti. Syyksi nimettiin ajan riittävyys. Ilmeisesti etäopetus siis jollain tasolla vapautti opettajan aikaa kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen. Päivittäiset puhelut loivat struktuurin, joka takasi kaikille

oppilaille opettajan huomion. Koulun arjessa voi ajan löytämisen lisäksi olla hankalaa kontrolloida sitä, että vuorovaikutus jakautuu tasaisesti kaikille oppilaille heidän ollessaan eri lailla sosiaalisia. Toisaalta lähiopetus voi olla tavallaan myös aikataulutetumpaa, jolloin kahdenkeskisille keskusteluille voi olla hankalampi löytää aikaa. Tulos on mielenkiintoinen, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että etäopetuksessa opettajan voi olla hankala saada riittävästi henkilökohtaista vuorovaikutusta oppilaiden kanssa (Mäkelä ym. 2020). Tämän tutkimuksen pohjalta voi kuitenkin sanoa, että joidenkin opettajien mielestä etäopetusaikana henkilökohtainen vuorovaikutus lisääntyi. Sen voisi siirtää lähiopetukseen jonkinlaisella kontrolloinnilla siitä, että tulee keskustelleeksi kaikkien oppilaiden kanssa säännöllisesti myös lähiopetuksessa. Ehkä jonkinlainen päiväkirja voisi olla hyödyksi tämän toteuttamisessa.

Aineistossa keskeiseksi nousi pohdinta siitä, oliko etäopetusjakso hyvä vai huono. Näkemyksiä oli hyvin erilaisia, mutta keskimääräisesti lähiopetus koettiin paremmaksi, vaikka etäopetuksessakin nähtiin hyviä puolia. Tulosten yhteydessä oli esillä joitakin syitä, miksi etäopetus on osalle opettajista voinut tuntua haastavammalta kuin toisista. Täsmällisiä syitä voidaan vain arvailla, mutta esitän silti joitakin mahdollisia selityksiä. Aikaisemmin mainitsin jo yhden haastateltavan teorian asenteen vaikuttavuudesta. Osaltaan ihmisen luonne voi myös vaikuttaa kokemukseen, koska joku on saattanut ottaa etäopetuksen mielenkiintoisena haasteena, kun taas toinen pakollisena pahana, josta pitää selvittää. Kenelläkään haastatelluista ei ollut merkittävää kokemusta tai osaamista etäopetuksesta, mutta osaltaan myös yleiset tietotekniset taidot ovat saattaneet vaikuttaa kokemukseen etäopetuksen onnistumisesta. Samalla tavalla ovat voineet vaikuttaa myös ryhmien väliset erot kyseisissä taidoissa. Lisäksi eri ryhmät olivat voineet olla eri lailla tottuneita itseohjautuvuuteen, mikä väkisinkin korostui etäopetuksen aikana. Mielenkiintoinen huomio oli myös se, että mielestään parhaimman auktoriteetin etäopetusaikana omannut opettaja piti myös etäopetusta ylipäättään onnistuneimpana. Näyttäisi siltä, että hyvä luottamukseen ja tutustumiseen perustuva, pedagoginen auktoriteetti oli yksi avaintekijä onnistuneeseen etäopetukseen ja hyvään kokemukseen siitä.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yhtä ainoata oikeaa tapaa, ja sitä on kritisoitu selkeiden luotettavuuskriteereiden puuttumisesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140; Eskola & Suoranta 1998, 209). Käsittelen seuraavissa kappaleissa kuitenkin muutamia piirteitä, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen.

Laadullisen tutkimuksen tekijän on tärkeää myöntää, että hän on keskeinen tutkimusväline tutkimuksessaan ja näin ollen hän on itse yksi tärkeimmistä luotettavuuden kriteereistä. Kun kvantitatiivisessa tutkimuksessa arvioidaan usein esimerkiksi mittarin luotettavuutta, kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitää arvioida tutkijan itsensä tekemää työtä. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Tutkijan tulee ottaa huomioon myös omat ennako-oletuksensa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Pysin tutkimuksen jokaisessa vaiheessa toimimaan mahdollisimman huolellisesti ja tarkasti, jotta myös tutkimuksesta tulisi mahdollisimman luotettava. Lisäksi valitsin itseäni kiinnostavan aiheen, joka ei kuitenkaan herättänyt vahvoja tunteita, jotka olisivat saattaneet häiritä tutkimukseni objektiivisuutta. Tiedän täydellisen objektiivisuuden olevan mahdotonta, mutta pyrin silti minimoimaan omien ennakkokäsitysteni vaikutuksen tutkimuksessa. Vaikka oletin haastateltavien tuovan enemmän esille etäopetuksen negatiivisia puolia, halusin tutkimusteni lähtökohtien olevan neutraaleja. Siksi muotoilin kysymykset mihinkään suuntaan johdattelemattomiksi, ja kysyin erikseen sekä etäopetuksen hyvistä että huonoista puolista.

Vaikka kyse on ennen kaikkea kasvatustieteellisestä tutkimuksesta, tulee ottaa huomioon, että kysymysteni liittyessä haastatteluhetkestä katsoen noin vuoden takaiseen etäopetusjaksoon olen tehnyt samalla historiallista tutkimusta. Joudunkin luotettavuusarvioinneissa ottamaan kantaa myös historiantutkimukseen liittyviin seikkoihin. Kirsi Henrikssonin ja Pirkko-Liisa Kastarin mukaan lähihistoriaa tarkasteltaessa tutkijan tulee varoa oman muistin käyttämistä analyysin yhteydessä. Lähihistorian tutkimuksessa onkin ongelmana riittävän etäisyyden saavuttaminen tutkimusaiheeseen niin ajallisesti kuin henkisesti, jotta vältetään vääristymiltä. (Henriksson & Kastari 2001, 131.) En koe oman muistin sekoittumista analyysiin suurena vaarana, sillä vaikka olen

elänyt etäopetusajan ja ollut siitä kiinnostunut, en kuitenkaan itse ikinä toiminut etäopettajana. Omat kokemukseni aiheesta pohjautuvat ainoastaan yliopiston etäopetukseen, joka on hyvin erilaista kuin alakoulussa suoritettu etäopetus. Uskonkin saavuttaneeni riittävän etäisyyden tutkimusaiheeseen.

Suurin haaste tutkimukseni luotettavuuden suhteen on aineiston kattavuus. Haastateltaviksi ilmoittautui vain viisi opettajaa, mikä on melko suppea määrä. Kirsi Salosen (2001, 95) painottaa, että suppeaa materiaalia analysoidessa voi sortua ylitulkintoihin ja sitä kautta vääristyneisiin tuloksiin. En kuitenkaan pyri tässä tutkimuksessa yleistettäviin tuloksiin, vaan ennemminkin kuvailemaan, minkälaisia näkemyksiä yksittäisillä opettajilla on vuorovaikutuksesta niin yleisesti kuin etäopetusajaltakin. Ylitulkintojen riski onkin pieni ja tutkimuksen lukemisen selkiyttämiseksi olen vielä tuonut esille melko tarkasti, kuinka moni opettajista nosti kunkin piirteen keskeiseksi.

On syytä arvioida myös sitä, mikä on saattanut vaikuttaa haastateltavien vastauksiin vääristävästi. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) korostavat, että ”luotettavuutta pohdittaessa on mietittävä, miten tutkimuksen luonne ja tutkimusaihe ovat mahdollisesti vaikuttaneet siihen, kuinka tutkimukseen osallistuneet ovat vastanneet”. Kuten aineistossa nousseet erilaiset näkemykset todistavat, haastattelukysymykseni jättivät mahdollisuuden suhtautua etäopetukseen niin positiivisesti kuin negatiivisestikin. Tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä en maininnut haastattelutilanteissa ollenkaan, jotta välttyisin johdattelemasta vastauksia mihinkään suuntaan. Toisaalta kun puhutaan hyvästä vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä, on vaarana, että haastateltavat käyttävät kuvauksiensa pohjana yleisiä käsityksiä, jotka heille ovat saattaneet välittyä esimerkiksi opintojen tai kollegiaalisten keskustelujen kautta. En kuitenkaan usko niiden vaikuttaneen merkittävästi, sillä kaikki aineistoni opettajat vastasivat kysymyksiin hyvin omakohtaisesti ja henkilökohtaisia esimerkkejä käyttäen.

Koska haastateltavat muistelevat vuoden takaisia tapahtumia, pitää ottaa huomioon, että tämä tutkimus on myös muistitietotutkimusta. Muistitiedon käyttäminen asettaa aina omat rajoituksensa tutkimuksen luotettavuudelle. Marko Tikan (2002) mukaan muistitiedon käyttämisen haasteet liittyvät siihen, että muistotieto on kerätty vuosia tapahtuneen jälkeen, jolloin ”se sisältää aina myös myöhempiä käsityksiä ja tulkintoja kokemuksista, ei autenttista tilanteessa

koettua”. Omiin muistikuviin on saattanut sekoittua yleinen kuva tapahtumista, esimerkiksi uutisten kautta, tai toisten kokemuksia keskustelujen välittäminä. On mahdollista, että omienkin haastateltavieni muistoihin on sekoittunut ”muuta ääniä”. Käyttämäni muistitiedon luotettavuutta lisää kuitenkin se, että tapahtumista oli ehtinyt kulua vain noin vuosi eli tapahtumat olivat melko tuoreessa muistissa, eivätkä muistot siksi ole todennäköisesti ehtineet muuntua merkittävästi.

5.3 Jatkotutkimusideoita

Jotta yleisestä vuorovaikutuksesta ja etäopetuksesta saataisiin yleistettävämpää tutkimustietoa, pitäisi tehdä tutkimuksia, joiden aineisto olisi laajempi. Haastateltavien määrän tulisi olla melko suuri ennen kuin opettajien näkemyksiä voitaisiin kuvailla yleisellä tasolla. Aineistonkeruussa voisi kokeilla myös muita lähestymistapoja kuin haastatteluja. Kirjallisilla menetelmillä kuten kyselylomakkeilla tai kirjoituspyynnöillä voisi olla mahdollista saavuttaa laajempi vastaajajoukko.

Tämän tutkimuksen haastatellut olivat opettaneet 3–6-luokkia. Kohdejoukkoa voisikin laajentaa tutkimieni teemojen suhteen niin alkuopetukseen kuin yläkouluun ja toiselle asteellekin. Toisaalta syvempää tietoa voitaisiin saada keskittymällä vielä pienempään ja kohdistetumpaan vastaajajoukkoon. Aikaisemmin esille nousseiden erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettajat toimivat esimerkkinä tällaisesta kohdistetummasta joukosta. Erittäin mielenkiintoista olisi perehtyä useampaan otteeseen etäopetusta ohjanneiden opettajien näkemyksiin ja selvittää, onko opettajan aikaisempi kokemus vaikuttanut etäopetuksen ajan vuorovaikutukseen laatuun ja ovatko opettajat toteuttaneet sitä eri tavalla oman kokemuksensa pohjalta. Pienempien joukkojen lyhyitä etäopetuksia on kuitenkin toteutettu myöhemminkin koronaltistuksista johtuen.

Tärkeää tietoa saataisiin myös muuttamalla näkökulmaa. Tutkin opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta keräämällä aineiston opettajilta. Samantyyppinen tutkimus voitaisiin toteuttaa myös keräämällä aineisto lapsilta, jolloin saataisiin näkemyksiä myös vuorovaikutuksen toiselta osapuolelta. Oppilailta voisi kerätä tietoa myös etäopetuksen sujumisesta. Vuorovaikutuksen

lisäksi didaktinen näkökulma olisi tarpeellinen eli mitkä etäopetusajan opetusmenetelmät olivat lasten mielestä onnistuneita ja miten he oppivat parhaiten etäopetuksen aikana. Etäopetuksen didaktista puolta olisi hyvä tutkia myös opettajien näkökulmasta, sillä itse vain sivusin sitä vuorovaikutuksen tutkimisen ohessa.

Nostin tulosten pohdinnan yhteydessä esille sen, että opettajien auktoriteettikuvaukset ovat saattaneet osittain olla kaunisteltuja. Heidän kertomaansa saisi vahvistettua luokkatoiminnan havainnoinnin avulla. Opettajien pedagogista auktoriteettia olisikin mielenkiintoista tutkia etnografisella otteella. Samalla olisi mahdollista saada tietoa myös pedagogisesta rakkaudesta ja tahdikkuudesta niiden ollessa lähikäsitteitä. Luokkien oppimisilmapiirejä voisi suhteuttaa Määtän ja Uusiautin (2012) nelikenttämalliin.

5.4 Lopuksi

Haluan tuoda esille, että tutkimusprosessi oli monella tavalla todella antoisa ja opettavainen kokemus. Olen pian aloittamassa oman opettajaurani ja pohdin paljon omaan opettajuuteeni liittyviä kysymyksiä: millainen opettaja haluan olla ja mitkä asiat kuuluvat kasvatuksen keskiöön. Ensimmäkin omaan opettajuuteeni vaikutti paljon perehtyminen pedagogisen tahdikkuuden, pedagogisen auktoriteetin ja pedagogisen rakkauden käsitteisiin, sillä mielestäni niiden periaatteet kuuluvat selkeästi hyvään opettajuuteen. Pysin toimiaan opettajana kyseisten periaatteiden mukaisesti. Toisaalta pääsin haastatteluissa kuulemaan viiden eri opettajan näkemyksiä siitä, minkälaista hyvä vuorovaikutus oppilaiden kanssa on. Haastattelut olivat sekä hyödyllisiä tutkimukseni kannalta että opettavaisia itselleni. Tulen varmasti ammentamaan heidän kasvatuksellisista periaatteistaan ja menetelmistään myös tulevalla työurallani. Lisäksi en voi olla varma, vaikka ensi vuosi toisi etäopetuksen myös konkreettisesti omalle kohdalleni. Koen, että tämän tutkimuksen tekeminen on antanut paljon valmiuksia siltä varalta, että itse päätyisin ohjaamaan etäopetusta tulevaisuudessa.

Toin aikaisemmin tulosten pohdinnan yhteydessä esille, että kaikki opettajien kuvaukset hyvästä vuorovaikutuksesta linkittyivät käsittelemiini käsitteisiin. Jos pedagoginen tahdikkuus, auktoriteetti ja rakkaus ovat niin

keskeisiä opettajuuden käsitteitä, että kaikki hyvän vuorovaikutuksen kuvaukset liittyvät niihin, pitäisikö käsitteiden olla enemmän esillä. Itse perehdyin niihin ensimmäistä kertaa tutkimusta tehdessäni ja jäin miettimään, olisiko niitä syytä nostaa esille opettajankoulutuksessa myös yleisemmin. Esimerkiksi pedagogisen rakkauden tavoitteisiin perehtyminen olisi varmasti hyväksi kaikille tuleville opettajille.

Kerroin johdannossa motivaationi näihin aiheisiin heränneen alun perin halusta auttaa ja kehittää etäopetusta tutkimuksen kautta. Etäopetuksen tutkiminen on tarpeellista ensinnäkin sen takia, että siihen voidaan joutua palaamaan, ja toisaalta on mahdollista, että sitä tultaisiin jatkossa hyödyntämään muutenkin. Aineistostani nousi vahvasti esille ajatus siitä, ettei etäopetus ollut pelkästään huonoa, vaan siihen liittyi esimerkiksi syvempää tutustumista, jota voisi yrittää siirtää lähiopetukseenkin. Paremmin tutkittuna ja eteenpäin kehiteltynä osa-aikaiselle etäopetukselle voisikin olla käyttöä muulloinkin kuin epidemia-aikana.

Tämä tutkimus antaa tietoa etäopetuksen ajan vuorovaikutuksesta opettajien näkökulmasta. Toin esille opettajien kokemuksia siitä, mikä oli hyvää ja mikä aiheutti hankaluuksia. Samalla esille nousi erilaisia keinoja ja menetelmiä, joilla opettajat olivat ylläpitäneet vuorovaikutussuhdetta. Hyvässä vuorovaikutuksessa on avain onnistuneeseen opetukseen. Jos etäopetukseen joudutaan palaamaan syystä tai toisesta, tästä tutkimuksesta voisi toivottavasti olla apua opettajille.

LÄHTEET

- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. & Burch, N. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: KK kirjapaino.
- Haavio, M. 1949. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. 2011a. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 301–312.
- Harjunen, E. 2011b. Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. Scandinavian Journal of Educational Research, 55(4), 403–424.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2011.587325>
(Luettu 4.6.2021.)
- Harva, U. 1958. Aikuiskasvatus. Johdatus aikuiskasvatuksen teoriaan ja työmuotoihin Suomessa. Helsinki: Otava.
- Henriksson, K. & Kastari, P-L. 2001. Kun politiikka muuttuu historiankirjoitukseksi – lähihistorian haaste. Teoksessa Autio, S., Katajala-Peltomaa, S. & Vuolanto, V. (toim.) Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi. Tampere: Vastapaino, 131–144.
- Hernández-Sellés, N. Muñoz-Carril, P-C. & González-Sanmamed, M. 2020. Interaction in computer supported collaborative learning: an analysis of the implementation phase. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(1). <http://dx.doi.org.libproxy.tuni.fi/10.1186/s41239-020-00202-5> (Luettu 3.11.2020)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

- Hämäläinen, J. 2017. Pedagoginen suhde Herman Nohlin mukaan.
Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 18, 151–158.
- Jyväskylän yliopisto. 2015. Konstruktivismi.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntauokset/konstruktivismi> (Luettu 6.7.2021)
- Kankaanranta, M. & Kantola, K. 2020. Etäopiskelun toteutuminen erityistä tai tehostettua tukea tarvitsevien lasten ja nuorten osalta koronakeväänä 2020. Ensituloksia. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos & Neurospectrum Oy. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2020/etaopetuskysely-tulokset.pdf> (Luettu 21.6.2021.)
- Kuula, A. 2006 Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.
Tampere: Vastapaino.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.
- van Manen, M. 2017. The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. New York: Routledge.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Meri, M. & Toom, A. 2006. Ei takomalla vaan kyselemällä – Sokraattinen menetelmä ja tahdikkaus opettajan taitavuuden elementteinä. Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–68.
- Mäkelä, T. Mehtälä, S. Clements, K. & Seppä, J. 2020. Schools Went Online Over One Weekend : Opportunities and Challenges for Online Education Related to the COVID-19 Crisis . Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2020. Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 77–85.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/217288/> (Luettu 7.6.2021.)
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: Ps-Kustannus, 205–218.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain? International Journal of Whole Schooling 8(1), 21–39. <https://docplayer.fi/6432392-International-journal->

[of-whole-schooling-vol-8-1-2012-pedagoginen-auktoriteetti-ja-pedagoginen-rakkaus-yhdessa-vai-vastakkain.html](#) (Luettu 22.7.2021.)

Nenonen, S. & Piispa-Hakala, S. 2020. Tunteet, vuorovaikutus ja etäopetus. Valtakunnallinen DigiErko-verkosto. 27.5.2020.

<https://digierko.fi/2020/05/27/tunteet-vuorovaikutus-ja-etaopetus/> (Luettu 4.11.2020.)

Patomäki, H. & Wight, C. 2000. After Postpositivism? The Promises of Critical Realism. *International Studies Quarterly* 44 (2), 213–237.

Puolimatka, T. 1997 Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.

Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Luettu 7.7.2021.)

Salonen, K. 2001. Hierarkioista kulttuuriin – kirkon ja hallinnon historia keskiajalla. Teoksessa Autio, S., Katajala-Peltomaa, S. & Vuolanto, V. (toim.) *Historioitsijan arki & tutkimuksen prosessi*. Tampere: Vastapaino, 85–98.

Saunders, M. Lewis, P. & Thornhill, A. 2009. *Research methods for business students*. Fifth edition. Harlow, England: Pearson Education.

Siljander, P. 2005. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.

Sirén, T., & Pekkarinen, O. 2017. Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu -tutkielman laadintaan. *Julkaisusarja 3: Työpapereita nro 3*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu, Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.

[https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/134431/Sarja%203_Ty%C3%B6papereita_3_2017_Siren_Pekkarinen%20-
verkkoversio.pdf?sequence=2](https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/134431/Sarja%203_Ty%C3%B6papereita_3_2017_Siren_Pekkarinen%20-
verkkoversio.pdf?sequence=2) (Luettu 6.7.2021)

Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen Rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Skinnari, S. 2011. Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 295–300.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan- Max Schelerin kasvatustilfilosofiaa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tikka, M. 2002. Valhe, emävalhe, muistitieto, asiakirja? Historiantutkijan näkemys arkistoaisteistojen, erityisesti muistitiedon käytön eettisistä ongelmista ja asiaan liittyviä kokemuksia. Elore 9 (2).
<https://journal.fi/elore/article/view/78369/39268> (Luettu 16.7.2021.)
- Tikkanen, T. 2020. Vuorovaikutuksessa etäopetuksen avain. Opettaja-lehti. 16.1.2020. <https://www.opettaja.fi/tyossa/vuorovaikutuksessa-etaopetuksen-avain/> (Luettu 3.11.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 12.7.2021)
- Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:13.
- Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot. Kasvatustilfilosofian luonnos. Jyväskylä: Atena.

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

Taustakysymykset

- Mitä luokka-astetta opetit viime keväänä etäopetuksen aikana?
- Kauanko olet ehtinyt olla työelämässä?
- Kuinka tutuksi koit sähköisen opettamisen ennen etäopetuksen alkua?
- Kuinka kauan olit ollut kyseisten oppilaiden kanssa tekemisissä ennen etäopetukseen siirtymistä?

Vuorovaikutus yleisesti

- Minkälaista mielestäsi on hyvä vuorovaikutus opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä?
- Minkälaisilla keinoilla pyrit pääsemään siihen?
- Minkälainen auktoriteetti opettajalla tulisi olla luokassa?

Etäopetus

- Minkälaista vuorovaikutus oppilaiden kanssa oli etäopetuksen aikana?
- Minkälaisia keinoja hyödynsit säilyttääksesi vuorovaikutussuhteen yksittäisten oppilaiden kanssa? Mitkä niistä toimivat parhaiten?
- Minkälainen oli etäopetusajan auktoriteetti?
- Oliko etäopetuksen ajan vuorovaikutuksessa jotain positiivista? Voit kertoa esimerkkejä
- Entä negatiivista? Voit kertoa esimerkkejä
- Miten kommentoisit etäopetuksen ajan vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä verrattuna perinteiseen luokahuoneopetukseen?
- Miltä paluu lähiopetukseen tuntui etäopetuksen jälkeen?

- Haluaisitko vielä lisätä jotain aiheeseen liittyen?