



Carita Eriksson

Opettajan vallan varjoissa, vai valossa?

– Opettajan auktoriteetti

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajan vallan varjoissa, vai valossa? – Opettajan auktoriteetti (Carita Eriksson)

Kandidaatintutkielma, 43 sivua

Toukokuu 2018

Tämä kandidaatin tutkielma tarkastelee, millaisista tekijöistä opettajan toimiva pedagoginen auktoriteetti muodostuu ja millaisella auktoriteetilla opettaja edistää luokan myönteistä vuorovaikutusta, ilmapiiriä ja suhdetta oppilaisiinsa. Lisäksi tutkielmaan on otettu toinen, päinvastainen näkökulma, tutkimalla sitä millaisilla vuorovaikutuksen tavoilla opettaja edistää toimivan auktoriteettisuhteen muodostamista ja täten myös yleistä myönteistä vuorovaikutusilmapiiriä luokassaan.

Tutkimuksen pääaiheena on siis opettajan auktoriteetti ja lisänäkökulmana vuorovaikutus, sekä näiden kahden yhteydet toisiinsa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajan ammatin keskeisten asioiden toimivuuden avaimia, joilla opettajat (ja etenkin uudet, kokemattomammat opettajat) voisivat selviytyä nykypäivän haasteellisessa ja vaativassa työssään kunnialla. Työn tarkoituksena on myös havahduttaa opettajaopiskelijoita pohtimaan omaa tulevaa opettajuuttaan, auktoriteettiaan, sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimus on toteutettu laadullisesti, systemaattisena kirjallisuuskatsauksena ja tutkimuksen lähteinä sekä teoreettisena viitekehystenä ovat toimineet kasvatustieteessä-, kasvatussosiologiassa- ja sosiaalipsykologiassa ilmestyneet teokset, tutkimukset ja artikkelit.

Tutkimus etenee lähtemällä liikkeelle auktoriteetin käsitteen avaamisesta sekä siitä, mihin auktoriteetti perustuu, miten se voi syntyä ja millaisia erilaisia tapoja olla auktoriteetti on olemassa. Tämän jälkeen tutkimus perehtyy pääaiheeseen, eli opettajan auktoriteettiin ja sen syntymiseen, sekä rakentumiseen vaikuttaviin tekijöihin. Lopuksi tutkimus käsittelee opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen yhteyksiä toisiinsa, sekä vuorovaikutustapoja, joilla opettaja luo pedagogisesti toimivan auktoriteetin, myönteiset suhteet oppilaisiinsa ja hyvän vuorovaikutusilmapiirin luokkaansa.

Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena on, että opettajan auktoriteetti perustuu luokkatilanteissa tapahtuvaan vuorovaikutukseen ja oppilaiden kohtaamisen laatuun. Hyvä ja toimiva auktoriteetti, sekä myönteinen vuorovaikutus, opettaja-oppilas-suhteet ja ilmapiiri saavutetaan vuorovaikutuksella, jonka henkeä luonnehtivat muun muassa opettajan ja oppilaan välinen keskinäinen luottamus, läsnäolo, kunnioitus ja arvostus. Merkittäviä muita tekijöitä ovat esimerkiksi opettajan käytös, asenteet ja arvot, sekä avoimuus ja aitous.

Avainsanat: (Opettajan auktoriteetti, auktoriteettisuhte, pedagoginen auktoriteetti, myönteinen ja toimiva vuorovaikutus)

Sisällysluettelo

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 1 |
| 2 | TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT | 3 |
| 2.1 | Tutkimuksen teoreettinen viitekehys | 4 |
| 3 | AUKTORITEETTI | 5 |
| 3.1 | Mihin auktoriteetti perustuu ja miten auktoriteettisuhde syntyy | 6 |
| 3.2 | Auktoriteetin tarpeellisuus ja oikeuttaminen | 7 |
| 3.3 | Erlaisia auktoriteetin muotoja | 9 |
| 4 | OPETTAJAN AUKTORITEETTI | 12 |
| 4.1 | Miten opettajan auktoriteetti syntyy ja mihin se perustuu | 14 |
| 4.1.1 | <i>Opettajan persoonallinen identiteetti</i> | 14 |
| 4.1.2 | <i>Valta ja opettajan valta-asema luokassa</i> | 15 |
| 4.1.3 | <i>Johtaminen ja opettajan johtamistaidot</i> | 17 |
| 4.1.4 | <i>Opettajan kyvykkyys ja imago</i> | 19 |
| 5 | VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN AUKTORITEETIN LÄHTÖKOHTANA | 21 |
| 6 | VUOROVAIKUTUS | 25 |
| 6.1 | Oppimisen ja opettamisen vuorovaikutuksellisuus | 26 |
| 6.2 | Opettajuuden kasvatuksellisuus, moraalisuus ja eettisyys | 28 |
| 6.3 | Opettajan ja oppilaan välinen myönteinen vuorovaikutus | 28 |
| 6.4 | Opettajan ja oppilaan välisen myönteisen vuorovaikutuksen osatekijät | 33 |
| 7 | JOHTOPÄÄTÖKSET | 36 |
| 7.1 | Pohdinta | 41 |
| | Lähteet | 43 |

1 JOHDANTO

”Opettajat ääri rajoilla – joka neljäs haluaa vaihtaa alaa.” ”Moni opettaja kertoo olevansa loppu ja harkitsevansa alan vaihtoa. Häiriköivät oppilaat, suuret luokkakoot ja lisääntyneet vaatimukset vievät voimat.” ”Kouluarjen uuvuttamat opettajat avautuvat: Itken autossa kotimatalla.” ”Opettajat kokevat, että heiltä on viety auktoriteettia.”

Tällaisia uutisia ja keskustelua on käyty paljon lehdissä ja sosiaalisessa mediassa viimeisen parin vuoden aikana. Opettajien työ on ollut murrosvaiheessa, uuden opetus suunnitelman ja koulutuspoliittisten päätösten ja leikkauksien jäljiltä. Usein todetaan, että opettajat tekevät vaativaa, vastuullista ja raskasta työtä, alhaisella palkalla ja vähäisellä kiitoksella. Opettajan alalle ei kuitenkaan hakeuduta mammonan, maineen, kunnian ja hyvän työllistymisen toivossa. Opettajuus vaatii tietynlaista kutsumusta, intoa ja sisäistä paloa alaa kohtaan. Halua auttaa ihmisiä ja vaikuttaa tärkeisiin yhteiskunnallisiin asioihin, etenkin lapsiin ja nuoriin, tulevaisuuden kansalaisyhteiskuntaamme, työntekijöihimme ja päättäjiimme. Vaikka useimmilta opettajilta tällaista intoa ja paloa löytyykin, työn kuormittavuus, kasvaneet haasteet ja vaatimukset ajavat opettajat uupumuksen partaalle, sekä ikävimmillään harkitsemaan alan vaihtoa. Näiden lukuisten haasteiden, kuten, esimerkiksi koulutusleikkauksien myötä kasvaneiden luokkakokojen, erityisoppilaiden- ja häiriökäyttäytymisen lisääntymisen, erityisoppilaiden integroimisen ”normaaleihin” luokkiin, sekä mahdollisten vaativien vanhempien vuoksi, on mielestäni hyvin tärkeää lähteä tutkimaan opettajan pedagogista auktoriteettia ja toimivaa, myönteistä vuorovaikutussuhdetta jonka opettaja voi omalla toiminnallaan oppilaisiinsa luoda. Tekijöitä, jotka tuovat opettajalle hyvää ja vankkaa auktoriteettisuhdetta oppilaisiinsa, sekä tapoja, joilla opettaja voi luoda oppilaisiinsa luotettavan, turvallisen ja positiivisen vuorovaikutussuhteen ja ilmapiirin luokkaansa. Tällaisia asioita tutkiessani uskon löytäväni ratkaisuja siihen, miten opettaja selviytyy työstään kunnialla, viihtyy alallaan, sekä onnistuu luomaan sellaiset suhteet oppilaisiinsa ja vuorovaikutusilmapiiriin luokkaansa, joilla hän myös edesauttaa ja tukee koko koulutuksen päätehtävää, eli oppilaiden oppimista.

Toinen merkittävä syy, kiinnostukselleni lähteä tutkimaan juuri opettajan auktoriteettia, nousi omasta tulevasta opettajuudestani ja alamme opiskelijoiden opettamiskokemuksista. Niissä oman auktoriteetin on usein huomattu vielä uupuneen tai olevan hyvin varhaisessa

kehitysvaiheessa. Tietysti on selvää, että alalta saadun kokemuksen kautta kasvava ammattitaito ja sen mukana tuoma varmuus kasvattavat auktoriteettia, jota uusilla opettajilla ei vähäisen kokemuksen vuoksi yleensä vielä ole. Kuitenkin myös nuoret ja uudet opettajat tarvitsisivat auktoriteettia ja varmaa otetta opettajuuteensa. Sillä, miten opettaja toimii luokan aloitusvaiheessa, on hyvin merkittäviä vaikutuksia sille, miten luokka uskoo opettajaansa jatkossa. Jos uusi opettaja on jo alussa liian ”löysä”, tai menettää heti kasvonsa oppilailleen, on opettajan myös hyvin vaikeaa yleensä enää saavuttaa oppilaiden uskomusta ja auktoriteettia. Opettajan tulee siis osata olla jo alussa olla sopivan tiukka ja varma otteissaan, jotta oppilaat uskovat häneen ja auktoriteettisuhde voi syntyä. Opiskelumme harjoittelujaksoilla olemmekin saaneet tähän jo alalla useita vuosikymmeniä työskennelleiltä opettajilta hyvän ohjeen: ”Tiukasta voi aina löysentää, mutta löysästä on vaikea tiukentaa.” Tämä luo uusille, tuleville opettajille paineen auktoriteetin saavuttamiseksi jo opetustyön aluilta lähtien. Sen vuoksi pyrin tutkimuksellani myös herättämään alamme opiskelijoita pohtimaan omaa auktoriteettiaan, opettajuuttaan ja moninaisia tekijöitä, jotka luovat niiden pohjan. Tekijöitä, jotka luovat opettajuutemme ytimen. Tekijöitä, joilla me kaikki tulevat opettajat voisimme kasvaa ja kehittyä hyväksi, ammattitaitoisiksi opettajiksi ja ihmisiksi, jotka omalla persoonallisella opetuksellaan ja toiminnallaan luovat uusien sukupolvien kautta yhdessä parempaa huomista.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tutkimukseni lähtökohtana on selvittää, millaisista tekijöistä opettajan auktoriteetti muodostuu ja millaisia auktoriteettityylejä tai tapoja olla auktoriteetti on olemassa. Lisäksi pyrin selvittämään millaiset auktoriteetin taustatekijät ja tavat olla auktoriteetti, ovat suotuisimpia myönteisen opettaja-oppilas-suhteen syntymisen-, luokan positiivisen ja toimivan vuorovaikutuksen- sekä koulutuksen päätehtävän, eli oppilaiden oppimisen kannalta. Vuorovaikutuksen osalta puolestaan perehdyn vuorovaikutuksen merkittävyyteen opetuksessa, sekä vuorovaikutuksellisiin tapoihin, joilla opettaja luo myönteisen ja toimivan auktoriteettisuhteen oppilaisiinsa. Lopuksi pyrin tarkastelemaan opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen yhteyksiä toisiinsa, sekä luomaan niiden avulla kokonaiskuvaa opetustyön ytimestä. Tutkimuskysymykseni ja ongelmakseni muotoutuvat siis:

- 1. Millaisista tekijöistä opettajan toimiva auktoriteetti muodostuu?*
- 2. Millaisella auktoriteetilla opettaja edistää myönteistä suhdetta oppilaisiinsa, sekä luokan toimivaa, hyvää vuorovaikutusta ja -ilmapiiriä?*
- 3. Millaisilla vuorovaikutuksen tavoilla opettaja edistää toimivan auktoriteettisuhteen syntymistä oppilaisiinsa, sekä luokan myönteistä oppimisilmapiiriä?*

Toteutan tutkimukseni pääasiassa opettaja -näkökulmaa hyödyntäen, sillä oletan, että opettaja -näkökulmasta voidaan parhaiten saada vastauksia tämän kaltaisiin tutkimusongelmiin. Myös tutkimukseni johtopäätöksissä jatkan opettaja -näkökulmalla, sillä uskon juuri opettajien hyötyvän eniten tämänkaltaisesta tutkimustiedosta.

Tutkimukseni on laadultaan kvalitatiivinen, systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Aineistonani käytän etenkin kasvatustieteen-, mutta myös, esimerkiksi sosiaalipsykologian ja kasvatussosiologian piirissä aiheestani ilmestynyttä tutkimustietoa, kirjallisuutta ja artikkeleita. Lisäksi käytän tutkimuksessani myös vastaavia ulkomaisia lähteitä, pääasiassa tieteellisiä englanninkielisiä tutkimusartikkeleita aiheistani läheisesti koskien.

2.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Elina Harjunen toteaa osuvasti: ”Auktoriteetti ei ole trendikäs kiinnostuksenkohde ja tutkimusaihe, mutta minua se ei häiritse. Aihetta pohditsessani olen perimmäisten kysymysten äärellä: Kuka minä olen? Mitkä arvot valitsen? Kuka tai mikä minua määrää ja johdattaa? Minne ja miksi? Onnellinen on se, jolla on taju ja tunne hyvästä perusauktoriteetista, rakastavista vanhemmista, korkeasta voimasta, peruskalliosta jalkojen alla – sekä terve luottamus omaan itseen ja elämän kantavaan voimaan.” (Harjunen 2002, 302.) Oman tutkielmani perustana toimii hyvin samankaltaisia ajatuksia, kuin Harjusen (2002) toteuttaman tutkimuksen. Tutkimukseni kautta etsin vastauksia opettajan ammatin keskeisiin tekijöihin, mutta myös omaan tulevaan opettajuuteeni ja sen taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Harjusen toteuttama tutkimus ja väitöskirja, ”Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin – Otteita opettajan arjesta” on toiminut liki suurimpana tutkielmani teoreettisena viitekehystenä. Lisäksi olen avannut tutkielmassani kansainvälisestikin, liekö tunnetuimman auktoriteetti -teorian luoneen, poliittisen sosiologian klassikon, Max Weberin (1921/1968) käsityksiä ja verrannut niitä Martti Haavion (1969), ”Opettajapersoonallisuus” teoksessa esitettyihin käsityksiin opettajan auktoriteetista. Tutkimukseni on tämän myötä laadultaan myös osin diskursiivista, eli eri tutkimuksien välillä keskustelevaa ja integroivaa, eli eri tutkimuksia ja niistä saatuja tuloksia yhdistelevää. Muita tutkimukseni vahvoja viitekehysiksi ovat olleet, suomalaisista tutkijoista ja teoretikoista, esimerkiksi Timo Saloviita (2007), joka teoksessaan ”Työrauha luokkaan -Löydä omat toimintamallisi” tuo esille opettajan auktoriteetin rakentamisen perusteita ja hyvän opetuksen ehtoja, sekä Heli Eväsoja ja Soili Keskinen (2005), jotka käsittelevät hyvin perusteellisesti opettajaa auktoriteettina ja vallankäyttäjänä, teoksessa ”Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä”.

3 AUKTORITEETTI

Auktoriteetti terminä juontuu latinankielestä, sanasta ”*auctoritas*”, jolla tarkoitetaan aikaansaaneisuutta ja pätevyyttä. (Vikainen 1984, 3.) Nykykäsityksen mukaan auktoriteetilla tarkoitetaan valtaa, arvovaltaa, vaikutusvaltaa ja pätevyyttä, jota henkilöllä voi olla ja johon luotetaan. Auktoriteetin omaava ihminen käsitetään siis arvo- ja vaikutusvaltaisena henkilönä, jonka mielipiteillä ja näkemyksillä on vaikutus toisiin ihmisiin ja heidän toimintaansa. Auktoriteettia käsitteenä voidaan käyttää kolmella erilaisella tavalla ja kolmessa erilaisessa yhteydessä. Ensinnäkin voidaan sanoa, että joku on auktoriteetti. Tällöin viitataan henkilöön, joka on asiantuntija jollakin omalla alallaan, tai hänellä on niin hyvät tiedot ja taidot jossakin asiassa, että hän on auktoriteetti sen asian suhteen. Toiseksi voidaan sanoa, että henkilöllä on auktoriteettia. Tällä tarkoitetaan sitä, että toiset ihmiset ovat valmiita seuraamaan tämän henkilön ohjeistusta sekä tottelemaan häntä. Kolmanneksi voidaan sanoa, että henkilö on auktoriteettiasemassa. Tämä puolestaan viittaa siihen, että henkilö on nimitetty sellaiseen asemaan, jossa hänellä on tuon asemansa vuoksi oikeus antaa ja säädellä jonkin ryhmän normeja, eli sääntöjä. (Kirjavainen 1996, 98.)

Ulkomaisessa kirjallisuudessa, esimerkiksi Bernissä 1950-luvulla ilmestyneen teoksessa ”*Lexicon der Pädagogik*” auktoriteetti käsitetään ihmisten tunnustamana ylemmyytenä, joko henkilöä, laitosta, normatiivista aatetta, tai uskonnollista aatetta kohtaan. Saksalaisen pedagogiikan peruskäsitteiden sanakirjan, eli ”*Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*” mukaan puolestaan auktoriteetti merkitsee aikaansaaneeseen (*augeo*) henkilöön kohdistuvaa arvonantoa, joka tulee erottaa henkilölle ulkoapäin (*von aussen*) annetusta vallasta. (Vikainen 1984, 3-4.)

”*International Dictionary of Education*” (1979) määrittelee auktoriteetin olevan yksilön sosiaalisissa suhteissa vallitseva status, joka sallii hänen vaikuttavan tarkoituksellisesti toisiin ryhmän jäseniin. Tällaisen auktoriteetin pohjana voi toimia joko yksilön rooli ryhmässä, eli esimerkiksi luokkaa johtavan opettajan auktoriteetti, tai erikoistietämys jollain alalla, kuten esimerkiksi lääkärin parempi tietämys onnettomuustilanteen sattuessa. Tätä vastoin vuonna 1976 ilmestynyt hakuteos ”*Wörterbuch der Psychologie*” käsittää auktoriteetin tiettyyn asemaan pohjautuvana, yhteisöllisenä, ylemmässä asemassa olevan henkilön sekä toisen henkilön välisenä suhteena. Määritelmää teos täydentää myös huomautuksella siitä, että

valtaoikeudet jotka pohjautuvat asemaan, sekä toisilta saatu korkea arvostus, ovat perustelulliselle vaikuttamisoikeudelle toisia kohtaan. (Vikainen 1984, 4.)

Nämä auktoriteetin määritelmät eroavat toisistaan siten, että ensimmäinen niistä korostaa ylemmyyden tunnustamista ja käsitteen laajuutta, eli sitä, että auktoriteetti voi kohdistua muuhunkin kuin henkilöön. Toinen näkökulma puolestaan korostaa yksilön aikaansaannosten, eli virallisen vallan merkitystä. Kolmas määritelmistä erottaa auktoriteetin rooliin- ja asiantuntemukseen perustuvaan auktoriteettiin. Neljännessä määritelmässä korostuu ensisijaisesti yhteiskunnallisen aseman merkitys arvonannon, eli auktoriteetin synnyssä. Nämä eroavaisuudet auktoriteetin määrittelytavoissa eivät ole suuria, mutta ne ovat tärkeitä huomioida. (Vikainen 1984, 4.)

Omassa tutkielmassani keskityn henkilöön kohdistuvaan ja henkilöllä olevaan auktoriteettiin, sekä sitäkin tarkemmin opettajan auktoriteettiin. Seuraavaksi avaam kuitenkkin vielä sitä, mihin auktoriteetti nähdään yleisesti perustuvan ja mitkä tekijät vaikuttavat sen syntyyn. Lisäksi käsittelen auktoriteetin tarpeellisuutta ja sen oikeuttamisen syitä, sekä teoreetikoiden ja tutkijoiden luokittelemia auktoriteetin muotoja, erilaisia tapoja olla auktoriteetti.

3.1 Mihin auktoriteetti perustuu ja miten auktoriteettisuhde syntyy

Auktoriteetin käyttämä valta käsitetään yleensä toisten ihmisten käskemisenä niin, että he hyväksyvät käskyt sellaisinaan, ilman tarvittavia perusteluja. Eväsoja ja Keskinen (2005) ovat teoksessa ”*Valta, kiusaaminen ja kilpailu opettajan työssä*”, käsitelleet useiden eri tutkijoiden ja teoreetikoiden käsityksiä auktoriteetista ja auktoriteettivallasta. Wrongin (2002) mukaan auktoriteetti voi perustua pakkoon ja palkitsemiseen, kompetenssiin eli pätevyyteen, legitimizeettiin eli laillisuuteen ja oikeuteen, tai henkilön persoonalliseen viehätysvoimaan. Hersey'n ja Blanchardin (1990) mukaan auktoriteetin valta perustuu pakkoon ja palkintoihin, joita auktoriteetti käyttää alaisiaan kohtaan, heitä johtaessaan. Cigman (2000) puolestaan näkee auktoriteetin perustuvan siihen, että auktoriteettiin luottavat ja auktoriteettia seuraavat henkilöt tukahduttavat omat ajatuksensa epävarmuutensa johdosta ja jättävät mielellään päätöksenteon auktoriteetille, johon he luottavat enemmän kuin itseensä. (Eväsoja ja Keskinen 2005, 14.)

Auktoriteetin määrittely löytyy kuitenkin paljon vastakkaisen näkökulman edustajia uudemmassa kirjallisuudesta. Esimerkiksi Puolimatka (1997) näkee, että auktoriteetti merkitsee henkilön oikeutta ohjata toisen tai toisten ihmisten toimintaa. Hänen mukaansa auktoriteetti määritellään tavallisesti vaikutuskeinoksi, joka eroaa suostuttelusta ja pakottamisesta. Hän siis näkee, että auktoriteetin käskyjen noudattaminen ei perustukaan pakkoon, vaan ennemminkin ymmärrykseen siitä, että auktoriteetti on välttämätön tekijä suurten ihmisryhmien toiminnan ohjaamisen kannalta. Robertsonin (1989), kuin myös Puolimatkan (1997) mukaan auktoriteetin niin sanottu alistussuhde toiseen tai toisiin ihmisiin, onkin vapaaehtoisuuteen perustuva suhde jossa auktoriteetti ja vapaus ovat toistensa edellytyksiä. (Puolimatka 1997, 250.)

Inkeri Vikaisen (1984) mukaan auktoriteettisuhteen syntymiselle on olennaista, että arvonantoa odottava henkilö, kuten esimerkiksi opettaja, asettaa alaisilleen, eli oppilailleen vaatimuksia jotka he hyväksyvät. Oppilaat ovat tällöin arvonantajia joiden vuoksi opettajan auktoriteetti on olemassa. Tästä voimme myös päätellä, että mikäli arvonantoa odottava henkilö, (tässä tapauksessa opettaja), ei ole kykeneväinen esittämään vaatimuksia, auktoriteettisuhdetta hänen ja hänen oppilaidensa välille ei synny. (Vikainen 1984, 11.) Nuutisen (1994) mukaan on kuitenkin mahdollista, että auktoriteettisuhte voi syntyä myös silloin, kun henkilö tai ryhmä on suostuvainen toimimaan käskevän henkilön tahdon mukaisesti. Tällaisessa tilanteessa käskevä ja alistuva henkilö uskovat kumpikin siihen, että käskevä henkilö tietää paremmin ja on nimitetty käskemään, sekä siksi oikeutettu johtamaan ja ylläpitämään hallussaan korkeampaa asemaa toisiin nähden. Alistuva henkilö antaa tällöin käskevälle henkilölle etusijan noudattamalla hänen tahtoaan, vaikka se olisikin ristiriidassa hänen omien toiveidensa ja tahtonsa kanssa. Käskevällä henkilöllä oleva rationaalinen, eli järkiperäinen syy auktoriteetille luo siis perusteet sille, että hänen käskyjensä noudattaminen on niin moraalisesti, kuin sosiaalisestikin tarpeellista. (Nuutinen 1994, 50.)

3.2 Auktoriteetin tarpeellisuus ja oikeuttaminen

Auktoriteettia ja perusteita sen tarpeellisuudelle voidaan Baumanin (1999) mukaan selittää eri oikeuttamisen keinoilla. Näitä oikeuttamisen keinoja ovat traditioon-, karismaattisuuteen- ja legalisrationaalisuuteen tukeutuvat auktoriteetit. Traditioon, eli perinteisiin tukeutuva auktoriteetti nojaa siihen, mikä on jo ennestään tuttua ja hyväksi koettua. Etenkin nopeiden

muutosten parissa ihmiset tukeutuvat yleensä traditioon, sillä he tuntevat epävarmuutta ja ahdistusta muutospainessa. Karismalla ja karismaattisuudella puolestaan tarkoitetaan sellaista viehätysvoimaa ja kykyä, joka on niin sanotusti ”normaalien ihmisten ulottumattomissa”. Karismaattinen auktoriteetti on näkemyksiään kertova ja toisia valinnoissaan opastava johtaja, joka perustaa valtaoikeutensa asiantuntemukseensa. Hänellä on ikään kuin etuoikeus hallita vaikeasti ymmärrettävää tietoa ja ongelmia, jonka vuoksi hänet koetaan yliverlaisena toisiin nähden. Legalisrationaalinen auktoriteetti perustaa toimintansa lakeihin. Tällaisen auktoriteetin mukana ihmisten ei tarvitse huolehtia moraalisisista päätöksistä, tai vastuun ja velvollisuuksien kantamisesta, vaan ne määrätään ylemmiltä tahoilta, jotka ylläpitävät yhteiskunnan lakeja. (Bauman 1999, 149-155.)

Auktoriteetin tarvetta ja oikeuttamista on Kirjavaisen (1996) mukaan voitu perustella myös, muun muassa moraalisen hyvän ja pahan tiedon välittämällä, sekä yhteiskunnallisten ja moraalisten velvollisuuksien toteutumisen valvonnalla. Auktoriteetin on siis ajateltu voivan eliminoida inhimillisen moraalisen puutteet ihmisissä, ryhmissä ja yhteiskunnassa. Auktoriteetti on koettu välttämättömäksi tekijäksi myös, esimerkiksi yhteistyön organisoimisen ja ryhmien ohjaamisen ja johtamisen kannalta. (Kirjavainen 1996, 97.)

Kasvatuksessa auktoriteetin tarvetta perustellaan usein seuraavilla tavoilla: 1. Kasvatettava on vielä kypsymätön ja kyvytön huolehtimaan itsestään, sekä selviytymään itsenäisesti. 2. Yhteiskunnallista valtaa on hajautettava pienempiin osiin, eivätkä yhteiskunnan säännöt ja käytännöt voi tulla suoraan ylimmiltä tahoilta kasvatettaville. 3. Yleinen kasvattajan ja kasvatettavan yhteistyö on tarpeellista, sillä yhteiskunnan jäsenyyteen kasvu vaatii yksilöltä sosiaalistumista, sekä näin toisten ihmisten ja kasvattajien parissa toimimista ja oppimista. (Kirjavainen 1996, 97.) Kasvattajan auktoriteetin ei ole kuitenkaan tarkoitus olla kasvatettavan itsenäistymisen tiellä, vaan ennemminkin edesauttaa sitä. Toiminta auktoriteetin alaisuudessa tulee tähdätä siihen, että kasvatettavat oppivat toimimaan yhteiskunnassa itsenäisesti ja yhteistyössä toisten ihmisten kanssa. Auktoriteetin kasvatuksen myötä kasvatettavien tulee oppia myös itse vaikuttamaan ja osallistumaan päätöksentekoon, sekä yhteisten toimintatapojen ja sääntöjen määrittämiseen. (Puolimatka 1997; 252-253, 306.)

3.3 Erilaisia auktoriteetin muotoja

Auktoriteetti erotellaan usein viralliseen ja epäviralliseen auktoriteettiin. Virallisella auktoriteetilla tarkoitetaan saavutettuun tai ansaittuun asemaan perustuvaa auktoriteettia ja epävirallisella auktoriteetilla, persoonallista auktoriteettia, joka juontuu muun muassa henkilön omakohtaisista ominaisuuksista, kuten tiedoista ja taidoista. Henkilöllä jolla on virallinen auktoriteettiasema, ei automaattisesti ole auktoriteettia alaistensa parissa. Esimerkiksi opettaja on tällaisessa virallisessa auktoriteettiasemassa työnsä puolesta, mutta hänellä ei ole välttämättä auktoriteettia oppilaidensa keskuudessa. Opettajan virka kuitenkin vaatii sen, että opettajalla olisi auktoriteettia. Mikäli opettaja ei saa luotua auktoriteettia oppilaisiinsa, mutta hän tästä huolimatta yrittää kontrolloida ja hallita oppilaitaan, syntyy opettajan ja oppilaiden välille helposti konflikteja. (Vikainen 1984; 43, 99.) Oppilaiden, eli auktoriteetin alaisten tulee siis vapaaehtoisesti haluta totella auktoriteettia, eli opettajaansa, eikä opettaja puolestaan ole kykeneväinen käyttämään epävirallista, henkilökohtaisempaa auktoriteettia ja valtaa oppilaisiinsa, ilman oppilaiden omaa tahtoa ja osallistumista siihen.

Poliittisen sosiologian klassikon, Max Weberin (1921/1968) mukaan auktoriteetti, eli henkilön oikeus antaa määräyksiä perustuu siihen, että muut henkilöt hyväksyvät hänen auktoriteettiasemansa. Weber erotteli olevan olemassa kolme erilaista auktoriteetin muotoa: traditionaalinen-, karismaattinen- ja rationaalinen ”*herruus*”. (Saloviita 2007, 47.) Traditionaalinen auktoriteetti pohjautuu Weberin mukaan uskoon perinteitä, eli traditioita sekä henkilöitä kohtaan, jotka käyttävät traditionaalista auktoriteettia. Rationaalinen auktoriteetti puolestaan on hänen mukaansa uskoa normatiivisten sääntöjen laillisuuteen, joiden varassa auktoriteetiksi kohotetulla on oikeus käskää toisia. Karismaattisella auktoriteetilla Weber tarkoittaa kiintymystä henkilöön, joka on jollain tapaa erityinen ja esikuvallinen luonne. Weberin kolmanteen määritelmään, karismaattiseen auktoriteettiin, liittyy yhtenä muotona asiantuntemuksen auktoriteetti, jota on nimitetty myös persoonalliseksi auktoriteetiksi. Samantyyllisen luokittelun on toteuttanut myös Martti Haavio (1969), teoksessaan ”*Opettajapersoonallisuus*”. Haavio luokitteli auktoriteetin viralliseen- ja persoonalliseen auktoriteettiin, sekä jakoi persoonallisen auktoriteetin henkilökohtaisista ominaisuuksista johtuvaan auktoriteettiin ja tietorikkaudesta, eli asiantuntijuudesta johtuvaan auktoriteettiin. (Haavio 1969, 18.) Vertailen ja yhdistelen seuraavaksi Weberin (1921/1968) ja Haavion (1969) käsityksiä erilaisista auktoriteettityypeistä ja käytän niiden vertailussa esimerkkinä opettajan auktoriteettia, pohjustaakseni seuraavaa lukua opettajan auktoriteettia koskien.

Weberin käsitys traditionaalisesta auktoriteetista tarkoittaa opettajan auktoriteetin kohdalla muodollista, arvovaltaan ja perinteiseen opettajan rooliin nojaavaa auktoriteettia. Traditionaaliseen auktoriteettiin nojaava opettaja on tarkka säännöistä ja siitä, että hän itsekin toimii niiden mukaisesti. Traditionaalista auktoriteettia korostava opettaja yleensä myös käyttäytyy ja pukeutuu ”opettajamaisesti”, sekä näin ylläpitää opettajuuteen kohdistuvia odotuksia. Rationaalisen auktoriteetin mukaan puolestaan opettajaa totellaan yhteiskunnassa vallitsevien normien ja sääntöjen johdosta. (Saloviita 2007, 53-54.) Nämä Weberin kaksi auktoriteettityyppiä, traditionaalinen- ja rationaalinen auktoriteetti vastaavat pitkälti Haavion käsitystä opettajan virallisesta auktoriteetista, jonka mukaan jo pelkkä opettajan virka-asema ja aikuisuus tuovat opettajalle auktoriteettia ja kunnioitusta. Haavio kuitenkin näkee, että opettajan virallinen auktoriteetti ei yksinään riitä turvaamaan opetuksen häiriintymättömyyttä, jos opettajan persoonalliset auktoriteettiominaisuudet uupuvat. (Haavio 1969, 18.)

Weberin (1921/1968) karismaattisen auktoriteetin alatyyppejä, asiantuntemuksen auktoriteetti, vastaa hyvin Haavion (1969) käsitystä opettajan persoonallisesta auktoriteetista, Haavion luokitteleman ”opettajan tietorikkouden” osalta. Haavion mukaan opettajan suurempi pystyvyys tieteellisellä tai taiteellisella alalla, lujittaa opettajan auktoriteettiasemaa oppilaisiinsa ja herättää oppilaissa kunnioitusta opettajaa kohtaan. Sen sijaan opettajan kykenemättömyys ja opetuksen sisällön tyhjyys saavat oppilaat kyseenalaistamaan opettajan pätevyyttä, ja täten myös heikentämään opettajan auktoriteettiasemaa luokassa. (Haavio 1969, 18-19.) Opettajan asiantuntijavalta on auktoriteetti muoto, joka korostuu etenkin korkeammilla luokilla ja lukiossa. Asiantuntijavalta on myös riippuvainen oppilaiden suhtautumisesta omaan oppimiseensa. Oppilaiden täytyy osata arvostaa oppimista, jotta he näkisivät opettajan tiedollisesti pätevänä henkilönä, jota he tarvitsevat oppiakseen. (Saloviita 2007, 54-55.)

Weberin (1921/1968) karismaattinen auktoriteetti, ”erityisenä ja esikuvallisena luonteena” kuvailtuna, puolestaan vastaa Haavion (1969) persoonallista auktoriteettityyppiä, Haavion esille tuomien ”opettajan eettisten ominaisuuksien” osalta. Tällaisilla ominaisuuksilla Haavio tarkoittaa opettajan ”siveellisiä puolia”, kuten reiluuutta, oikeudenmukaisuutta, aitoutta, rehellisyyttä, huolellisuutta tehtävissään, sekä esimerkiksi velvollisuudentuntoa ja rakkautta oppilaitaan kohtaan. (Haavio 1969, 19.) Karismaattinen auktoriteetti ja valta perustuvat siis siihen, että oppilaat pitävät opettajastaan tai jopa ihailevat häntä. Opettajan välitys oppilaitaan kohtaan on tärkeässä osassa karismaattisen auktoriteetin muotoutumisessa. Opettajan aito kiinnostus oppilaita ja heidän asioitaan kohtaan, sekä innostavan ja kannustavan

opetusilmapiirin luominen ovat yhdenlaisia tekijöitä jotka tuovat opettajalle karismaattista auktoriteettia. Karismaattisen auktoriteetin myötä oppilaat kunnioittavat opettajaa ja noudattavat mielellään opettajan ohjeita, sillä he eivät halua pahoittaa opettajansa mieltä tai toimia häntä vastaan. Karismaattinen auktoriteetti ei tule kuitenkaan johtaa oppilaiden mielistelyyn tai kaveruuteen. Jos näin käy, opettajan valta luisuu oppilaille. (Saloviita 2007, 55-56.)

Haavion (1969) mukaan opettajan auktoriteetin asteista vaatimattomin on opettajan ulkoisen järjestyksen ja kurin ylläpito. Korkein puolestaan on se aste, jolla oppilas suorastaan omaksuu opettajan esikuvakseen, kunnioittaa häntä, sekä kiintyy häneen hyvin vahvasti. (Haavio 1969, 19.) Tällainen aste voidaan saavuttaa opettajan siveellisellä olemuksella (Haavio 1969), eli karismaattisella auktoriteetilla (Weber 1921/1968), jolla jokaisen opettajan olisi syytä pyrkiä rakentamaan koulutyönsä perusta. (Saloviita 2007, 56.) Weberin ja Haavion luokittelut auktoriteetin muodoista ja tavoista olla auktoriteetti, kuitenkin tuovat esille vain ideaalityyppejä, joita ei todellisuudessa esiinny puhtaina. Jokainen opettaja rakentaa persoonallisen auktoriteettinsa yhdistellen näitä kaikkia eri muotoja opetuksessaan. Lopullisen auktoriteetin muotoon vaikuttavat paljon myös oppilasryhmän ominaisuudet, kuten heidän ikänsä. Sama opettaja voi esiintyä erilaisella auktoriteetilla ja tavoilla, eri ryhmäkokoonten ja luokka-asteen mukaan. (Saloviita 2007, 56.)

4 OPETTAJAN AUKTORITEETTI

Auktoriteetti käsitteenä herättää herkästi negatiivisia tunteita ja tuo mielikuvan luokan edessä yksin paasaavasta opettajasta. Auktoriteettia ei tulisi sekoittaa autoritaarisuuteen. Baumrindin (1966) mukaan autoritaarinen kasvattaja kontrolloi lapsen asenteita ja käytöstä. Autoritaarinen kasvattaja edellyttää lapsen tahdon mukautumista omaan tahtoonsa, ja rankaisee lasta tottelemattomuudesta ilman perusteluja. Auktoritatiivinen kasvattaja puolestaan asettaa lapselle selkeitä sääntöjä joista voidaan keskustella, ja joita voidaan perustella rationaalisesti. Auktoritatiivinen kasvattaja käyttää asemallista valtaa, mutta pyrkii silti olemaan sensitiivinen ja huomaavainen lapsen tarpeita kohtaan. (Harjunen 2002, 112.)

Van Manen (1991, 68) mielestä auktoriteetissa on kyse kasvattajan, ja lapsen tai nuoren välisestä suhteesta. Hänen mielestään kasvattajalla voi olla pedagogista vaikutusta lapseen silloin kun auktoriteetti ei perustu valtaan, vaan rakkauteen, kiintymykseen, sekä lapsen puolelta esimerkiksi luottamukseen, hyväksymiseen ja ymmärrykseen kasvattajaa kohtaan. Pedagoginen auktoriteetti on hänen mielestään vastuu jonka lapsi antaa kasvattajalleen. Lapsi siis auktorisoi kasvattajan suorasti tai epäsuorasti olemaan moraalisisessa vastuussa niistä arvoista, jotka takaavat lapsen hyvinvoinnin, kehityksen ja kasvun kohti aikuisuuden itsevastuuta. (van Manen 1991, 69-70.)

Kuten auktoriteetti yleisesti, myös opettajan auktoriteetti voidaan jakaa viralliseen ja epäviralliseen auktoriteettiin. Virallinen auktoriteetti koskee opettajan paikkaa organisaatiossa. Virallisessa auktoriteetissa opettajan käyttämä valta perustuu lakeihin, perinteisiin ja työaseman suomiin oikeuksiin, sekä velvollisuuksiin. Tällainen virallinen auktoriteetti ei kuitenkaan yksin ole riittävä, jonka vuoksi opettajat joutuvat kehittämään itsellensä myös epävirallisemmän auktoriteetin. Epävirallisella auktoriteetilla tarkoitetaan oppilailta saatua auktoriteettiasemaa, ja se pohjautuu opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin ja kykyihin. Opettajan tulee siis voittaa oppilaidensa luottamus ja saada heidät pitämään itsestään, jotta hänelle syntyisi myös epävirallinen auktoriteetti. On myös tärkeää, että oppilaat voivat kokea opettajan työskentelevän heidän etujensa eteen ja välittävän heistä. (Dunbar ja Taylor 1982, 250.)

Opettajan auktoriteettiin on huomattu vaikuttavan kuusi erilaista tekijää, joita ovat ammattiasema, opettajan arvot, persoona ja kyvykkyys, johtajuus, sekä opettajan ja oppilaiden välinen suhde. Opettajan ammattiasema ja arvot lukeutuvat opettajan virallisen auktoriteetin

alle. Opettajan johtamistaidot, persoonallisuus ja kyvykkyys, sekä oppilaisiin luotu suhde, kuuluvat opettajan epävirallisen, eli henkilökohtaisen auktoriteetin alaisuuteen. (Eväsoja ja Keskinen 2005, 22.)

Opettajan auktoriteetti perustuu lähtökohtaisesti siihen, ryhtyvätkö oppilaat työhön opettajan annettujen ohjeiden mukaisesti, vai eivät. Mikä saa oppilaat noudattamaan, tai vastaavasti uhmaamaan opettajan ohjeita. Kyse on siis siitä, millä tavoin opettaja käyttää valtaa luokassa ja suostuvatko oppilaat opettajan vallankäytön alaisiksi. Kun oppilaat ovat suostuvaisia toimimaan opettajan ohjeiden mukaisesti, opettajalla on tällöin auktoriteettia oppilaisiinsa. (Saloviita 2007, 47.)

Jotta opetus koulussa onnistuisi, opettajan on saatava oppilaat yhteistyöhön kanssaan. Opettajan ja oppilaan auktoriteettisuhteen luomiseen on haettu ratkaisuja erilaisista ideologisista lähtökohdista käsin. Konservatiivinen näkökulma on, että opettajan auktoriteetti on ehdoton ja laillinen kasvatukseen, sillä kyse on arvojen ja normien välittämisestä seuraaville sukupolville. Konservatiivinen malli korostaa rangaistuksien tarpeellisuutta ja käyttää mielellään termiä ”kurinpito”. Liberaali näkemys puolestaan korostaa oppilaskeskeistä toimintaa ja -opetusta, demokraattisia arvoja, sekä opettajan ja oppilaan tasa-arvoisia suhteita. Liberaalin mallin mukaan rangaistuksia ja kurinpitoa olennaisempaa ja tärkeämpää on luoda opettajan ja oppilaiden välinen hyvä suhde. Muun muassa Alfie Kohn (1996; 2006) edustaa liberaalia mallia ja näkee, että koulun ulkoinen kontrolli on korvattavissa opettajien ja oppilaiden toimivalla yhteistyöllä, sekä koulun yhteisöllisyydellä. Kun keskinäiset suhteet ovat hyvät ja toimivat, ulkoinen kontrolli ei ole tarpeen. (Saloviita 2007, 47-49.)

Liberaalit näkemykset opettajan auktoriteettisuhteen rakentamisessa ovat olleet kannatuksessa nykypäivänä ja etenkin opettajankoulutuslaitoksissa. Kuitenkin on olemassa myös radikaalin näkemyksen kannattajia, jotka kiinnittävät huomiota koulutuksen poliittiseen ja ideologiseen luonteeseen. Radikaalissa mallissa kyseenalaistetaan koulutuksen arvoperustaa ja tarjotaan sille vaihtoehtoisia näkökulmia. Radikaaleja suuntauksia ovat, muun muassa kriittinen pedagogiikka ja vapautuksen pedagogiikka. Radikaalin mallin tavoitteena on kallistaa koulun valtasuhteita oppilaiden suuntaan. (Saloviita 2007, 50.)

Seuraavissa alaluvuissa käsitellän opettajan auktoriteetin syntymiseen ja muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä, sekä opettajan auktoriteetin tarpeellisuutta. Sitten esittelen opettajan auktoriteetista tehtyjä tutkimuksia ja niiden tuloksissa ilmenneitä yhteyksiä

vuorovaikutukseen. Pohdin niiden kautta, millainen on toimiva, hyvä ja positiivinen auktoriteettisuhde, jonka opettaja luo oppilaisiinsa, sekä millaiset tekijät ovat keskeisessä asemassa tällaisen suhteen luomiselle.

4.1 Miten opettajan auktoriteetti syntyy ja mihin se perustuu

Jotta auktoriteettisuhde opettajan ja hänen oppilaidensa välille syntyi, vaatii tämä opettajalta itseensä, tekemisiinsä ja oppilaisiinsa uskomista, sekä tervettä itsevarmuutta, jollaiseen opettaja voi myös kasvaa kokemuksen ja ammattitaidon kehittymisen myötä. Auktoriteettisuhde luodaan luokkatilanteessa aina interaktiossa, eli vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Auktoriteettisuhteen syntymiselle on olennaista vuorovaikutuksen toimivuus. Opettajan läsnäolo ja opettajan ja oppilaiden välinen keskinäinen luottamus, arvostus ja kunnioitus toisiaan kohtaan, luovat hyvää pohjaa auktoriteettisuhteen syntymiselle. (Harjunen 2002, 8.) Opettajan ja oppilaan välistä toimivaa ja myönteistä vuorovaikutusta käsittelem tarkemmin luvussa 6.

Opettajan auktoriteetti muotoutuu opettajan omista ihmis- ja oppimiskäsityksistä, sekä opettajan koko omasta kokemushistoriasta. Auktoriteetin muotoutumiseen vaikuttavat myös ulkoiset tekijät, kuten yhteiskunta, aikakauden mukaiset arvot, aatteet ja normit, perinteet, koulun hierarkia, sekä opettajien väliset keskinäiset hierarkia- ja auktoriteettisuhteet koulussa. Opettajan auktoriteettiin sisältyy niin tiedostettuja, kuin tiedostamattomiakin tekijöitä. Auktoriteetin tiedostamattomat tekijät ponnahtavat esille usein esimerkiksi ongelmallisissa luokkatilanteissa, joissa opettajalta vaaditaan nopeaa toimintaa ja reagoimista. (Harjunen 2002, 19.)

4.1.1 Opettajan persoonallinen identiteetti

Yksilön tulkinnoilla itsestä ja maailmasta on vahva vaikutus hänen käyttäytymiseensä. Ne ohjaavat yksilön toimintaa, niin tietoisesti, kuin tiedostamatta. Itsetulkinnan kautta ihminen muodostaa, muuntaa ja uusintaa omaa uskomusjärjestelmäänsä, eli arvoja, ihanteita, käsityksiä ja uskomuksia, joiden kautta hän katselee ja ymmärtää maailmaa. ”*Se kuka olen, määrityy sen kautta mitä asioita pidän hyvänä, itseisarvoisena, tärkeinä, merkittävinä,*

tavoittelemisen arvoisina.” (Laitinen A. 2009). Näin määrittyy siis ihmisen persoonallinen identiteetti. Persoonallisen identiteetin vaikutukset opettajuuteen ja opettajan tapaan opettaa ovat huomattavat. Tätä kuvaa hyvin yhdysvaltalaisen tutkijan, Hamacheekin (1999) toteamus: ”*Consciously we teach what we know, unconsciously we teach who we are.*” Eli tietoisesti opetamme sitä, mitä tiedämme ja alitajuntaisesti sitä, keitä olemme. Näin ollen kaikki opettajan pedagogiset valinnat, joita hän työssään tekee, pohjautuvat hänen henkilökohtaisiin uskomuksiinsa ja arvoihinsa. Siten on merkittävään tärkeää, että opettaja tuntee itsensä hyvin ja näin myös tunnistaa oman arvomaailmansa ja uskomuksensa. Tätä kautta opettaja kykenee paremmin perustelemaan niin itselleen, kuin muillekin oman opetuksensa periaatteita ja lähtökohtia, sekä tarvittaessa myös kehittämään itseään ja muuttamaan toimintaansa. Jos opettaja ei tunne itseään, voi opettajalla olla vaikeaa oppia tuntemaan myöskään oppilaitaan. (Stenberg 2011, 19-20.)

4.1.2 Valta ja opettajan valta-asema luokassa

Auktoriteettiasemassa korostuu aina valtasuhde, jossa auktoriteetti on ylemmässä asemassa suhteessa toisiin. Tällaisessa valtasuhteessa on tärkeää, että vallan alaisena toimivat henkilöt ymmärtävät auktoriteetin toiminnan perusteet. Kun henkilö on auktoriteetti, hän käyttää valtaa tavoitellessaan jotakin. (Eväsoja ja Keskinen 2005, 16.) Valta on siis auktoriteetin väline. Auktoriteettia ei ole ilman valtaa ja sen vuoksi oleellista selvittää mitä valta on.

Valta on kontrollointia, jolla pyritään tarkoituksenmukaisesti vaikuttamaan toisen ihmisen tai ryhmän käyttäytymiseen. Vallalla pyritään ohjaamaan yksilön tai ryhmän käytöstä toivottuun suuntaan. Henkilöllä on valtaa toiseen henkilöön nähden silloin, kun hän voi saada toisen toimimaan sillä tavoin, jolla hän ei muutoin toimisi. Valta voidaan käsittää myös vaikutusmahdollisuutena, jolla tuotetaan tarkoituksenmukaisia vaikutuksia. Vallasta ei kuitenkaan ole olemassa yksittäistä ja kaikkien hyväksymää täydellistä määritelmää. (Hersey ja Blanchard 1990, 195.)

Kasvatuksessa vallankäyttäjinä ja sen säätelijöinä toimivat erilaiset kasvatuksen suunnittelijat. Kasvatussuunnitelmat sitovat kasvattajia, joiden tehtävänä on toteuttaa ne käytännössä. Kasvattaja ja kasvatettava ovat aina eriarvoisessa asemassa toisiinsa nähden, sillä kasvatettava on kasvattajan valintojen ja tekojen alaisena. Kuitenkin kasvatettavien mahdollisuudet

vaikuttaa omiin valintoihinsa ovat vaihdelleet eri aikakausina ja eri kasvatus-, oppimis-, sekä kehityskäsitysten myötä. (Nuutinen 1994, 55, 57)

Opettajan käyttämä valta on osa suurempaa valtaa. Koulutus on suuri valtakoneisto, jonka järjestelmien ja käytänteiden sisällä opettajat ja oppilaat toimivat erilaisissa asemissa. Kaikki valtakoneistoon osalliset käyttävät eriasteista valtaa, ja joutuvat myös toteuttamaan ulkopuolelta tulevia olettamuksia ja asetuksia. (Turunen 1999, 204 .) Opettajien käyttämä valta on, niin asemavaltaa, kuin henkilökohtaistakin valtaa. Asemavallalla tarkoitetaan ylhäältä päin tulevaa valtaa ja henkilökohtaisella vallalla alhaaltapäin ansaittua valtaa. Asemavalta on sitä voimakkaampi, mitä paremmin sen omaava henkilö kykenee kehittämään palkitsemista ja rankaisemista alaisiinsa nähden. Henkilökohtainen valta puolestaan koskee alaisilta saatua kunnioitusta ja sitoutumista vallankäyttäjää kohtaan. Tällaisen henkilökohtaisen vallan alaiset kykenevät ymmärtämään omien tavoitteidensa toteutumisen, vallankäyttäjän tavoitteiden toteutumisen kautta. Asemavalta ja henkilövalta eivät ole kumpikaan itsestään säilyviä vallanmuotoja, vaan niiden eteen on työskenneltävä päivittäin. (Hersey ja Blanchard 1990, 197.)

Opettajan asemavaltaa kuvaa opettajan virka ja tietty asema työssään. Opettajan asema velvoittaa ja antaa oikeuden käyttää valtaa opetussuunnitelmaa toteutettaessa ja kuria ylläpidettäessä, oppimisen turvaamiseksi. Opettajan henkilökohtainen valta puolestaan saavutetaan oppilaiden kunnioituksella ja kuuliaisella käytöksellä opettajaansa kohtaan. Oppilaan tuntemus ja opettajan rakentama luottamus oppilaisiinsa ovat merkityksellisiä tekijöitä henkilökohtaisen vallan saavuttamisessa. Henkilökohtainen valta ja auktoriteetti ovat hyvin läheisiä käsitteitä toisilleen, mutta eivät synonyymeja. Kunnioitusta ja valtaa voi saavuttaa myös moraalisesti kyseenalaisilla keinoilla, kuten kiristämällä ja manipuloinnilla. Tällaiset keinot eivät kuulu auktoriteetin ja henkilökohtaisen vallan määrittelyyn. (Eväsoja ja Keskinen 2005, 18-19.)

Opettajat käyttävät työssään myös yhteiskunnallista valtaa ja sosiaalistavat ihmisiä yhteiskunnan kansalaisuuteen. Koulutus on institutionaalinen järjestelmä, jonka tehtävänä on sopeuttaa kansalaisia kulttuuriin, ylläpitää yhteiskunnan kiinteyttä, kvalifioida eli tuottaa tietojen ja taitojen osaamista ja tutkintojen suorittamista, sekä valikoida yksilöiden yhteiskunnallisiin asemiin sijoittamista. Lisäksi koulutuksen tulee varastoida, eli säilyttää yhteiskunnan työvoimareservi.

Kasvatus on siis vallan alaista toimintaa, jossa kasvattajat toimivat yhteisölleen ominaisten vallanmekanismien ympäröiminä autonomisissa ratkaisuissaan. Kasvatettava toimii kasvatussuhteessa osapuolena, jonka toimintaa sitovat ja säätelevät yhteiskunnalliset kasvatussuunnitelmat. Toimiessaan kasvatuksen alaisena, kasvatettavat kohtaavat kasvatukselle ominaisen välittömän ja välillisen, sekä tulevaisuuteen tähtäävän vallan. Kasvatettavat ovat kasvattajien ja yhteiskunnan ideologisten valintojen alaisia ja kohteita yhteisöllisessä kasvatusdiskurssissa, eli keskustelussa ja pohdinnassa siitä, miten ja mihin heitä tulisi kasvatkaa. Toisaalta toiminta kasvatuksen alisuudessa tuo kasvatettavalle mahdollisuuden kehittää itseään, omia voimavarojaan ja elämänhallinnan taitojaan. Kasvatuksen alaisuudessa on oleellista, että kasvatettava voi ymmärtää miksi kasvatuksellista valtaa käytetään häneen ja millä ehdoilla hänen oma kehityksensä on mahdollista. (Nuutinen 1994.)

4.1.3 Johtaminen ja opettajan johtamistaidot

George R. Terry (1960) mukaan johtajuus on toimintaa, joka vaikuttaa ihmisiin siten, että he pyrkivät mielellään ryhmän yhteisiin tavoitteisiin. Robert Tannerbaum, Irving R. Wechler ja Fred Massarik (1959) määrittelevät johtamisen tilanteessa tapahtuvaksi, ihmisten väliseksi vaikuttamiseksi, joka on suunnattu vuorovaikutuksen ja kommunikaation kautta tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Harold Koontz ja Cyril O' Donell (1959) näkevät puolestaan johtajuuden olevan ihmisiin vaikuttamista niin, että he työskentelevät yhteisen tavoitteen saavuttamisen eteen. Teoreetikot siis näkevät johtajuuden melko samalla tavalla ja ovat yhtä mieltä siitä, että johtajuus on yksilön tai ryhmän toimintaan kohdistuvaa, tavoitesuuntautunutta ja tilannekohtaista vaikuttamisprosessia. (Hersey ja Blanchard 1990, 83.)

Johtajuus voidaan jakaa ihmisjohtajuuteen ja tehtäväjohtajuuteen. Ihmisjohtajuuden tavoitteena on luoda työntekijöiden välille myönteisiä tunnesuhteita ja pitää niitä yllä. Tällaisella johtajuudella pyritään siis vahvistamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta johdettavassa ryhmässä. Tehtäväjohtamisessa puolestaan keskitytään siihen, että saadaan ryhmä toteuttamaan suunnitellut tehtävänsä ja saavutetaan tätä kautta ryhmän yhteiset tavoitteet. Jotta johtamisella päästäisiin tehokkaasti kohti haluttuja päämääriä, mutta myös luotaisiin

hyvä ja positiivinen työilmapiiri, jossa toimitaan yhdessä yhteisten tavoitteiden saavuttamisen eteen, tarvitaan molempia johtamistapoja. (Aho ja Laine 2002, 220.)

Opettajan täytyy hallita ja johtaa luokkaa, jotta noin 20 oppilaan yhtäaikainen opiskelu ja oppiminen luokassa onnistuisivat. Opettajan tulee siis kyetä johtamaan, sekä oppilaita (ihmisjohtajuus), että heidän opiskeluaan (tehtäväjohtajuus). On tärkeää, että opettajan johtaminen luokassa mahdollistaa oppilaille tasa-arvoisen aseman toisiinsa nähden. Tasa-arvoisuuden lisäksi opettajan tulee luokan johtamisella pyrkiä luomaan oppilaille mielekäs ja positiivinen opiskeluilmapiiri, sekä vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta luokassa. (Harjunen 2002, 136.) Opettajien johtamistaidot ovat yksilöllisiä. Johtamistaidoilla on merkitystä opettajan auktoriteetin muodostumisen kannalta. Mikäli oppilaat antavat opettajalle valtaa johtaa, mutta opettaja ei osaa johtaa, oppilaat menettävät uskonsa opettajaan, eikä auktoriteettisuhdetta synny. Jos puolestaan opettaja hallitsee ennestään hyvät johtamistaidot, voi auktoriteettisuhde syntyä helpommin jo yksin tämän pohjalta. (Eväsoja ja Keskinen 2005, 30.)

Koululuokka ja kouluorganisaatio muodostavat sosiaalisen järjestelmän. Luokassa opettajan kuuluu olla johtaja, jonka alisuudessa oppilaat toimivat. Opetuksen ja oppilaiden johtamisen tarkoituksena on, että oppilaat oppivat. On opettajan vastuulla päättää, miten oppilaita tulisi kontrolloida niin, että oppimisen päämääriä ja tavoitteita kohti päästäisiin mahdollisimman toimivasti ja tehokkaasti. (Määttä 1989; 3-4, 10.)

Vaikka opettaja onkin vastuussa luokkansa johtamisesta, myös oppilaat voivat vaikuttaa toisiinsa ja saada aikaan sen, että luokka seuraa ja tottelee opettajaansa. Oppilaiden käytös luokan sisällä, voi joko tukea, tai olla haitaksi luokan opiskelulle ja oppimiselle, sekä keskinäiselle toimivuudelle. Vaikka oppilaille ei olisi samanlaista asemaa kuin opettajalla, heillä voi olla opettajaa voimakkaampi henkilökohtainen valta toisiinsa. Oppilaiden valta toistensa keskuudessa rakentuu vertaissuhteissa, ja esimerkiksi ihailussa vertaistoveria kohtaan. Jos oppilaissa on johtajahenkisiä ja vahvoja tyyppisiä, toiset oppilaat alkavat helposti ottaa mallia heidän käytöksestään. On olennaista, miten opettaja tällöin huomio tällaiset vaikutusvaltaiset oppilaat. Saako opettaja heidät tuntemaan, että he pystyvät vaikuttamaan luokkansa toimintaan, jolloin opettaja parantaa myös koko luokan keskinäistä toimintaa. Vai latistaako opettaja vaikutusvaltaisia oppilaita ja kamppailee heidän kanssaan, samalla heikentäen koko muun luokan toimintaa ja hyvää ilmapiiriä. On siis hyvin tärkeää, miten opettaja mahdollistaa voimakkaiksi ja vaikutusvaltaisiksi itsensä tuntevien oppilaiden

vaikutusvallan luokassa. Vaikutusvallan mahdollistava opettaja saa yleensä tällaisetkin oppilaat pysymään positiivisina, tehokkaina ja kiinnostuneina opiskelusta. (Eväsoja ja Keskinen 2005, 32.)

Opettaja, joka tukee toiminnallaan oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia ja jakaa päätöksentekoa, saa yleensä arvostusta ja kunnioitusta oppilailtaan. Tällaisella opettajalla on myös usein hyvät vuorovaikutustaidot, sekä voimaa ja tahtoa. Toimivan luokan ja hyvän johtamisen kannalta on siis olennaista, että päätöksien tekeminen on demokraattista ja se luo hyvää sosiaalista ilmapiiriä luokkaan. Myös koulun sääntöjä noudatetaan parhaiten silloin kun yhteisö tuntee, että on saanut olla vaikuttamassa ja osallistumassa niiden laatimiseen. Oppilaiden mukana olo erilaisten sääntöjen laatimisessa on myös hyvää demokraattisen päätöksenteon harjoittelua oppilaille, ja säännöt luokassa ja koulussa ovat yleisesti hyvin merkittäviä tekijöitä koulun toimivuuden kannalta. (Harjunen 2002, 137.) Kun erilaisia johtamistyyliä on tutkittu, on huomattu, että demokraattisen johtamistyylin avulla on pystytty saavuttamaan huomattavasti parempia oppimistuloksia ja toimivampia luokan ihmissuhteita, kuin autoritaarisella johtamisella, tai ”antaa mennä”-tyylillä. (Schmuck ja Schmuck 1992, 109-116.)

Opettajan pyrkiessä hyvään ja tehokkaaseen johtamistyyliin, on olennaista kuitenkin ymmärtää, että johtamistyyliä on olemassa hyvin monenlaisia, yhtä paljon, kuin erilaisia johtajiaakin. Tyylin syntymiseen vaikuttavat merkittävästi, muun muassa henkilön koulutus, kokemustausta, henkilökohtaiset ominaisuudet ja johdettava ryhmä tai yhteisö. (Lonkila 1991, 96.) Tehokas johtamistyyli vaihtelee paljon myös tilanteen mukaan. Hyvä johtaja hallitsee erilaisia johtamistyyliä ja osaa käyttää niitä aina tilanteen vaatimilla tavoilla. (Hersey ja Blanchard 1990, 98.)

4.1.4 Opettajan kyvykkyys ja imago

Opettajan auktoriteetti perustuu myös opettajan kyvykkyyteen. Kyvykkyys on tekijä, joka oikeuttaa henkilön vallankäyttöön, sillä tällaista kyvykästä vallankäytön kohteena olevat tottelevat mieluummin, ja kokevat hänen olevan oikeutettu auktoriteettiasemaansa. Tällöin auktoriteetille on selkeä peruste. Opettajan kyvykkyys muodostuu, muun muassa tiedon-, oppisisällön- ja aineenhallinnasta. Lisäksi opettajan kyvykkyyttä ovat, esimerkiksi tilanteenhallinta, organisointikyky, kiinnostavien oppituntien luomisen taito,

vuorovaikutustaidot, sekä taito ratkaista ristiriitatilanteita ja ennaltaehkäistä niiden syntymistä. (Meri 1998, 39.)

Myös opettajan imagolla, eli itsestä toisille annetulla kuvalla on merkitystä opettajan auktoriteetin rakentumiselle. Opettajan olisi hyvä muodostaa myönteinen ja vahva imago vahvistaakseen auktoriteettiaan. Opettajan imagoon vaikuttavat jo pelkkä pukeutuminen ja harrastukset, mutta myös, esimerkiksi opettajan kiinnostus omaa työtään kohtaan. (sit. Kaisanlahti 2002, 28.) Imago on siis ulkoista olemusta laajempi käsitys. Ulkoisella olemuksellaan opettaja viestii sanatonta viestintää. Opettajan liikkuminen, eleet, ilmeet, osallistuminen, mahdollinen jännittäminen, ja esimerkiksi äänenkäyttö ovat osa opettajan sanatonta viestintää. Ihmisen sanattoman viestinnän perusteella tehdään hyvin paljon päätelmiä ja ennako-oletuksia ihmistä kohtaan. Vaikka päätelmät voivat olla vääriä, ne vaikuttavat siihen, millainen kuva henkilöstä muodostuu. (Repo ja Nuutinen 2003, 17.) Opettajan tulisi siis olla herkkä huomioimaan omaa sanatonta viestintäänsä ja pohtia millaisen kuvan hän antaa sillä itsestään oppilailleen. Tämä vaikuttaa siihen, miten hyvin oppilaat häneen mahdollisesti uskovat ja alkavatko he kunnioittaa häntä auktoriteettina.

5 VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN AUKTORITEETIN LÄHTÖKOHTANA

Elina Harjunen on (2002) on tutkinut väitöskirjassaan, miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteettinsa koulun arjessa. Samaisessa teoksessa hän on myös tutkinut, miten opettajan auktoriteetti toimii ja miten opettaja saa auktoriteettinsa oikeutetuksi luokkatilanteessa. Harjusen määritelmän mukaan, opettajan auktoriteetissa on kyse vähintään kahden ihmisen välisestä suhteesta, jossa yhdellä ihmisellä on vaikutusvaltaa toiseen tai toisiin nähden. (Harjunen 2002, 19). Harjusen tutkimus lähti liikkeelle siitä faktasta, että opettajan toiminta vaatii jatkuvia ratkaisuja, valintoja ja päätöksentekoa. Tutkimuksessaan Harjunen yritti päästä perille näiden opettajan toimien perusteista ja arvotaustasta, sekä hahmottaa millaiselle pedagogiselle tiedolle opettajan toiminta perustuu. (Harjunen 2002, 68.)

Harjunen tutki tutkimuksessaan joukkoa yläkoulun aineenopettajia eri Suomen kouluista, haastatteluin, tuntihavainnoiden ja videoinnin kautta. Keskeisin aineistomenetelmä oli syvähaastattelu, johon tutkittavat henkilöt lähtivät mukaan niin, etteivät he tienneet Harjusen tutkimuskohdetta tarkasti. Haastattelujen teemat liittyivät opettajana kasvuun ja opettajan työn haasteisiin. Haastatteluissa keskityttiin tutkittujen opettajien esille nostamiin aiheisiin, mutta haastattelut toteutettiin dialogimaisesti keskustellen. (Harjunen 2002, 69.)

Tutkimuksessaan Harjunen huomasi, että käsitys auktoriteetista pohjautui traditioon, eli perinteiseen ja vanhanaikaiseen opettajakuvaan, jossa opettaja seisoo luokan edessä ja jakelee ohjeita siitä, kuinka tulee toimia. Tutkimuksen opettajat eivät tämän vuoksi mielellään puhuneet auktoriteetista sanalla itsellään, vaan käyttivät muita ilmaisuja auktoriteetti -termin sijaan. Auktoriteetin rinnalle nousivat käsitykset opettajan oikeudenmukaisuudesta, välittämisestä oppilaitaan kohtaan, sekä tunteista, eli opettajan työn eettisistä ja emotionaalisista puolista. Tutkimustuloksissaan Harjunen sai selville, että opettajan auktoriteetin toteutuminen on kiinni opettajan halusta olla ihminen ja opettaja. Opettajan halusta olla eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä, oikeudenmukainen ja oman ammattinsa tehtävän tiedostava kasvattaja. (Harjunen 2002, 79.)

Tutkimustuloksistaan Harjunen kykeni myös päättämään, että opettajan pedagoginen auktoriteetti luodaan luokkatilanteen vuorovaikutuksessa, jonka henkeen kuuluvat luottamus, läsnäolo, vastuu, kunnioitus ja arvostus. Hänen tutkimuksessaan tutkittavat opettajat luonnehtivat auktoriteetin omaavaa opettajaa kypsäksi, aikuiseksi ihmiseksi, ja ihmiseksi

”jolla on takapuolella kanttia”, eli joka saa koulun tarkoituksen ja koulutyön toteutumaan. Opettajan tehtävä koulussa oli tutkittavien mielestä se, että opettaja kantaa aikuisen vastuun ja sietää lapsen tai nuoren keskeneräisyyttä, sekä osaa asettaa lapsen tai nuoren käytökselle tarvittavat rajat, vaikka joutuisikin mielestään tällöin olemaan ikävä tai tiukka. Kaikki tutkittavat korostivat myös opettajan ihmisenä olemisen tärkeyttä ja kontaktin luontia oppilaisiin, opetuksen vuorovaikutuksellisuuden kautta. Vuorovaikutuksessa opettaja ansaitsee oppilailtaan arvostuksen tietojen, taitojen, persoonan ja toimintansa perusteella. Lisäksi vanhimmat tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät tärkeänä tekijänä myös sen, että opettaja yhdessä koko koulun muun henkilökunnan kanssa, pitää kiinni koulun säännöistä ja käytänteistä, sekä antaa omalla esimerkillään mallin oppilaille, siitä kuinka koulussa toimitaan. (Harjunen 2002, 306.)

Tutkimuksen pohjalta Harjunen tulkitsi opettajan auktoriteetin olevan vuorovaikutuksessa kasvava tila ja suhde, joka sitouttaa osapuolet, (opettajan ja oppilaat) antamaan toisilleen mahdollisuuden opettaa, opiskella ja oppia. Tällaisen vuorovaikutuksen ja suhteen rakentaminen vaatii opettajalta kokemusta, ammattitaitoa, itsetuntemusta ja itseluottamusta. Perusta on ammattitaidossa ja opetussuunnitelman arvoissa, kuten oikeudenmukaisuudessa ja välittämisessä, joita opettajan tulee noudattaa. Opettajan työssä ja opetuksessa on siis pitkälti kyse myös moraalista toiminnasta. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse selvitä kaikkea yksin, vaan kollegoiden ja koko koulun yhteistyö ja tuki toisiaan kohtaan on tärkeää. Opettajan auktoriteetin muotoutumisessa opettaja ja oppilaat ovat yhtä merkittävässä roolissa. Opettaja on merkittävässä asemassa vuorovaikutuksen järjestämisessä suotuisaksi opiskelulle ja oppimiselle. Oppilaiden puolestaan täytyy hyväksyä opettajan pedagoginen auktoriteetti. (Harjunen 2002, 306-307.)

Harjusen tutkimusta ja tutkimustuloksia tukevat myös useiden muiden teoreetikkojen ja tutkijoiden käsitykset. Esimerkiksi Pertti Kansanen (1999), artikkelissaan ”*Teaching as Teaching-Studying-Learning interaction*” toteaa, että vuorovaikutuksen merkitys opetuksessa on nykyisin entistä keskeisempää, sillä oppilaan aktiivinen rooli opetuksessa on korostunut. Tämän kannalta on hyvin tärkeää, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on toimivaa. Kansanen näkee vuorovaikutuksen olevan pohja koko opetukselle. Yleensä kutsumme opettajan toimintaa opettamiseksi ja oppilaan toimintaa oppimiseksi, on kuitenkin kiinnostavaa ja tärkeää huomioida mitä näiden prosessien välillä tapahtuu ja miten ne toimivat yhdessä. Tätä tutkittaessa vuorovaikutuksen käsitys nousee ensimmäisenä ja suurimpana tekijänä esille. Kaikki opetus ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Opettajan

velvollisuus on käynnistää vuorovaikutusprosessi ja tämän vuoksi opettajan toimet sisältävät myös valtaa ja auktoriteettia. Opettajan ja oppilaiden välinen suhde ei voi koskaan olla täysin tasa-arvoinen opettajan aseman vuoksi, mutta toisaalta demokraattisella luokan johtamisella opettaja voi luoda luokkaan tasa-arvoisuuden kokemisen tunteen oppilailleen. (Kansanen, 1999, 81-82, 83.)

Myös Judith L. Pace ja Anette Hemingways, artikkelissaan ”*Understanding Authority in Classrooms*” huomauttavat, että opettajan auktoriteetti perustuu pitkälti vuorovaikutukseen, ja jotta auktoriteettia ymmärrettäisiin paremmin, tulee se nähdä kompleksisena sosiaalisena suhteena. Sosiaalisena konstruktiona, eli rakenteena, joka pitää yllään tarkoituksia, niin opettajalle, kuin oppilaille. (Pace ja Hemingways 2006, 1.) Vastaavasti Meri (1998) määrittelee opettajan pedagogisen auktoriteetin niin, että vaikka auktoriteetti saattaa käyttää valtaa ja kontrollointia perustellusti, auktoriteetti ei perustu silti automaattisesti valta-asemaan tai sääntöihin, eikä ole aina oikeutettu niillä. Hänen mukaansa pedagogisen auktoriteetin muotoutumisessa on ennemminkin kyse henkilösuhteiden luomisesta ja toimivasta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta, jota luonnehtii molemminpuolinen luottamus. Toimiva pedagoginen auktoriteetti virittää oppilaissa myönteisiä kokemuksia, luo oppilaille itsearvostuksen-, turvallisuuden-, läheisyyden-, henkilökohtaisuuden ja pätevyyden tunteita. Kun pedagoginen auktoriteetti toimii, oppilaat reagoivat osallistumalla opetukseen aktiivisesti ja kunnioittaen auktoriteettisuhdetta. Pedagogisen auktoriteetin muodostumisen kannalta on siis olennaista vuorovaikutussuhteessa ja sosiaalisessa ympäristössä toimiminen, jossa opettaja jakaa oppilaiden kanssa päivittäin yhteisiä kokemuksia, opettaen, opiskellen ja oppimien. (Meri 1998, 47.)

Opettaja ei siis voi olla auktoriteetti ilman jatkuvaa kanssakäymistä ja vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa. Opettajan virka ja asema eivät vielä yksinään tuo opettajalle pedagogista- tai henkilökohtaista auktoriteettia oppilaisiinsa. Auktoriteettisuhteen syntymisen riippuvaisuus jatkuvasta vuorovaikutuksesta ja oppilaiden parissa toimimisesta, tuo merkitykselliseksi tarkastella tutkielmassani vuorovaikutuksen käsitettä, etenkin opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa ja luokkatilanteissa. Olennaiseksi nousee selvittää, millainen vuorovaikutus luokassa on toimivaa, ja millaisella vuorovaikutuksella opettaja saavuttaa, sekä pedagogisesti toimivan auktoriteetin, että myönteisen vuorovaikutussuhteen ja luottamuksen oppilaisiinsa.

6 VUOROVAIKUTUS

Sosiaalisella vuorovaikutuksella (*social interaction*), tarkoitetaan ihmisten välillä tapahtuvaa toimintaa erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Sosiaaliset ärsykkeet, vuorovaikutukselliset tilanteet toisten ihmisten parissa, kasvattavat ja kehittävät meistä ihmisyhteisön jäseniä. Ihmisen kehittymistä yhteiskunnan jäsenyyteen puolestaan kutsutaan sosialisatioprosessiksi. Sosialisatioprosessin kautta opitaan tuntemaan yhteiskunnan arvot ja normit, sekä niistä juontuvat käyttäytymissäännöt ja toimintatavat. Sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite, jonka alaisuuteen lukeutuvat, muun muassa sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan ihmisten sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja ominaisuuksia, eli sitä millaista vuorovaikutus tiettyjen ihmisten välillä on ja millainen suhde heillä on toisiinsa. Sosiaalisilla taidoilla puolestaan tarkoitetaan vuorovaikutuksen muotoja ja tapoja olla yhteistoiminnassa toisten ihmisten kanssa. Tällaiset taidot ovat ihmisten sosiokognitiivisia-, eli sosiaalisen vuorovaikutuksen toimintatapoja, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan. Sosiaalipsykologiassa näistä taidoista puhutaan myös nimellä interpersoonalliset taidot, joilla tarkoitetaan lähinnä ihmisten kasvokkain tapahtuvia vuorovaikutustapoja. (Kauppila 2005, 19.)

Vuorovaikutukseen liittyy myös kommunikaation käsite. Kommunikaatiolla tarkoitetaan, niin sanallista-, kuin sanatonta ihmisten välistä viestintää. Verbaalinen-, eli sanallinen viestintä on keskustelua ja esiintymistä sosiaalisissa tilanteissa. Verbaaliseen viestintään liittyy myös ihmisten kieli ja kielioppi, eli se kuinka tietyn kielen tietyt sanat muodostavat peräkkäin aseteltuna merkityksiä. Sanatonta viestintää puolestaan ovat ihmisten ilmeet, eleet ja käytös, jotka joskus vaikuttavat vuorovaikutukseen enemmän, kuin sanallinen viestintä. Sosiaaliselle vuorovaikutukselle on aina olennaista myös konteksti, eli paikka ja tilanne, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Paikka ja tilanne luovat edellytyksen sille, millaista vuorovaikutuksen mahdollisesti kuuluisi sosiaalisten normien mukaan olla. (Kauppila 2005, 20.)

Ihmisten väliseltä vuorovaikutukselta odotetaan yleensä toimivuutta ja tehokkuutta. Toimivan ja tehokkaan vuorovaikutuksen kautta päästään yleensä tavoitteisiin ja asiat hoituvat paremmin. Vuorovaikutuksen toimivuuden ja tehokkuuden perusedellytys on aktiivisuus ja molemminpuolisuus. Vuorovaikutuksen tulisi tehokkuuden näkökulmasta olla myös selkeää, avointa ja sellaista, jossa yksilön sanaton- ja sanallinen viestintä ovat yhdenmukaisia. Kun

vuorovaikutus toisen tai toisten ihmisten kanssa on toimivaa, se on myös palkitsevaa ja saa aikaan myönteisiä kokemuksia, tunteita ja seuraamuksia. Toimivuutta ja tehokkuutta puolestaan häiritsee erilaiset kitkatekijät ihmisten välillä. Tehokkuus on heikkoa, mikäli ihmiset joutuvat toistuvasti keskeyttämään yhteisen, tavoitteisen toiminnan, selvitelläkseen keskinäisiä suhteitaan. Keskinäinen viestintä, jossa hyväksytään toiset ja kunnioitetaan toinen toisiaan, lisää vuorovaikutuksen toimivuutta. Vuorovaikutuksen toimivuus ja palkitsevuus lisäävät halua toimia yhteistyössä toisen tai toisten kanssa. Tästä syystä on hyvin tärkeää, että vuorovaikutuksella saavutetaan positiivisia kokemuksia. (Kauppila 2005, 79.)

6.1 Oppimisen ja opettamisen vuorovaikutuksellisuus

Ihmisen tapa oppia tapahtuu suurelta osin vuorovaikutuksellisissa tilanteissa. Lapsen varhaiset vuorovaikutuskokemukset luovat pohjan myöhemmin tapahtuvan kommunikoinnin oppimiselle ja lapsen tulevien vuorovaikutustaitojen kehitykselle. Lapsi tarvitsee runsaasti positiivisia ja palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa. Tämä auttaa lapsen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymistä ja sosiaalisten taitojen kasvua, sekä yhteisöön sosiaalistumista. (Kauppila 2005, 134.) Toiset ihmiset ja vuorovaikutus toisten ihmisten parissa ovat siis oppimisen ja kehityksen edellytyksiä. Koulu on merkittävä tekijä monipuolisen, virikkeisen ja sosiaalisen oppimisen kannalta. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa kentässä ja oppimisen skeemat, eli yksilön sisäiset mallit ja käsitykset asioista, eivät ole luonteeltaan vain tiedollisia, vaan myös sosiaalisia. Oppiminen etenee vaiheittain kohti itseohjautuvuutta. Lapset tulevat kehittyessään osaksi erilaisia sosiaalisia ympäristöjä ja tukirakenteita, kuten kotiympäristöä, kaveripiiriä, harrastustoimintaa ja kouluympäristöä. Erilaiset sosiaaliset ympäristöt voivat edistää oppimista, mutta ne voivat myös rajoittaa ja häiritä sitä. (Kauppila 2007, 149.) Kun oppimisen edellytys on vuorovaikutus, on olennaista pohtia, millainen vuorovaikutus edistää oppimista.

Yhteiskunnan teknistyessä ja tietojen, sekä hoidettavien asioiden siirtyessä enemmän digitaalisiksi verkkoihin, on yhä tärkeämpää, että päiväkodissa, peruskoulussa, lukiossa, yliopistossa ja kaikissa koulutuspaikoissa olisi tavattavissa turvallisia, viisaita ja rakastamaan kykeneviä, välittäviä aikuisia ihmisiä. Tällainen ihmisenä elämisen taito on nykyisin haasteellista kaikille opettajille. Traagisimmillaan tästä viestivät maailmalla tapahtuvat

koulusurmat. Lapset ja nuoret tarvitsevat ympärilleen läsnäolevia ja tunnetaitoisia, ymmärtäviä aikuisia. (Skinnari 2011, 295.)

Kaikki opetus on toisten ihmisten kohtaamista ja opetuksen ydin on kohtaamisen laatu. Opettajan tehtävä ei ole vain siirtää tietoa persoonattomasti, vaan olla kohdattavissa oleva ihminen. Jotta koulu ei toimisi vain välineenä välittää tietoja ja taitoja, olisi koulutuksen tehtävää täydennettävä myös sivistävällä tehtävällä, jossa huomiota kiinnitettäisiin kaikkien ihmisten korvaamattomuuteen ja ominaisuuksiin. Kun ydin on jokaisen ihmisen korvaamattomuudessa ja ainutlaatuisuudessa tunnistetaan ja kasvatetaan jokaista sen ehdoin, voidaan toimintaa nimittää pedagogiseksi rakkaudeksi. On tärkeämpää, että lapsi löytää itsensä kuin se, tuleeko hänestä, esimerkiksi lääkäri tai insinööri. Löytäessään syvimmän itsensä lapsesta voi tulla eettisesti toimiva ”lääkäri tai insinööri”. Koulun tehtävä on pyrkiä herättämään rakkaus elämää kohtaan. Rakkauden ja ilon eväillä varustettuina oppilaat astuvat maailmaan kehittääkseen ja parantaakseen sitä omilla taidoillaan ja sisäisellä viisaudellaan. Koulun päällimmäinen tarkoitus ja tehtävä ei kuitenkaan ole tuottaa rakastavia ja viisaita ihmisiä, mutta koulu voi edesauttaa ja olla hyvin merkittävä vaikuttaja tällaisten ihmisten kasvattamisessa. Tällaisessa tehtävässä aidolla ihmisten kohtaamisella on suuri merkitys. Koulun ihmiskohtaamisten tulisi olla sellaisia, joissa jokainen voi tulla nähdyksi ja kuulluksi omana itsenään, sekä tulla yhä enemmän omaksi ainutlaatuiseksi ihmiseksi ja yksilöksi, joka sisimmältään on. (Skinnari 2011, 299-300.)

Opetustyön suurin vastuu liittyy opettajan käytössä olevaan valtaan. Vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa jokaisella opettajalla on asemansa vuoksi valtaa, käyttipä hän sitä tai ei. Opettaja kertoo käyttäytymisellään, arvostaako hän oppilaitaan. Opettaja voi omalla asenteellaan ja suhtautumisellaan kannustaa, tai vastaavasti lannistaa oppilaita. Tukea heidän itsetuntoaan, tai murentaa sitä. Antaa oppilaille elämyksen ja onnistumisen kokemuksia, tai tuoda epätoivoa. Ollakseen hyvä opettaja, jokaisella opettajalla tulee olla pohjalla terve itsetunto ja luottamus itseensä, sekä sisäinen voima ja herkkyys, joiden kautta opettaja kykenee kannattamaan ja kannustamaan oppilaitaansakin. Ihmisen pahat teot ja käytös juontuvat usein vaurioituneesta itsetunnosta. Huono itsetunto purkautuu helposti toisten alistamisena. Valta on vaarallista tällaisen ihmisen käsissä. Sen vuoksi olisi hyvin tärkeää, että opettajankoulutuksessa tuettaisiin ja edistettäisiin nuorten, tulevien opettajien tervettä itsetuntoa. (Suonio 1993, 145.)

6.2 Opettajuuden kasvatuksellisuus, moraalisuus ja eettisyys

Opettaminen on aina myös kasvattamista. Kasvatustehtävä korostuu etenkin pienempiä oppilaita opettaessa ja ohjatessa, mutta se on läsnä jokaisessa opetustilanteessa. Kasvatus perustuu luottamukseen. Oppilas ottaa sääntöjä ja ohjeita vastaan sellaiselta ihmiseltä johon hän luottaa. Oppilaan täytyy myös voida kokea, että hänet hyväksytään sellaisena kuin hän on, vaikka hän ei olisi moitteeton. Vaikka kasvattaja voi paheksua oppilaan tekoja ja tarvittaessa hänen täytyykin, hän ei voi paheksua oppilasta itseään ihmisenä, tai hylätä häntä. (Suonio 1993, 147.)

Hyvä opettaja on kokonainen ja aito oma itsensä oppilaiden edessä. Hän asettaa itsensä ja elämäkokemuksensa käyttöön opetukseensa, mutta myös alttiiksi sille. Opettaja on aikuisen malli lapsille ja nuorille, muiden aikuisten tavoin. Yksi monista malleista, mutta poikkeuksellisen tärkeä ja vaikuttava sellainen. Opettajan on helpompi olla hyvä opettaja, jos hänellä on itselläänkin hyvä olla. Koulu yhteisön henki on hyvin merkittävä tekijä opettajan oman hyvinvoinnin ja työssä jaksamisen kannalta. Hyväkin opettaja saattaa menettää työskentelyn ilon, repivässä ilmapiirissä. Jokaisesta opettajasta tulee parempi opettaja, jos hän saa tukea ja hyväksyntää työyhteisössään. (Suonio 1993, 148.)

Opettajan rooli on merkittävä oppilaiden myönteisten oppimiskokemusten syntyemisessä, sekä terveen itsetunnon vahvistamisessa. Opettajan tulee hyödyntää työssään opetusta ja oppimisen mahdollisuuksia oppilaan parhaaksi, sekä pyrkiä samalla täyttämään yhteiskunnan odotukset työltään. Opettajan roolin muuttuminen enemmän kasvattajaksi ja oppilaiden itsenäisen opiskelun ohjaajaksi, sekä näin myös opetuksen muuttuessa oppilaskeskeisemmäksi, opettajan täytyy kiinnittää entistä enemmän huomiota vallankäyttöön ja vastuuseen työssään. Jokaisen opettajan tulee työssään pohtia ja arvioida toimintaansa, sekä motiiviansa ja päämääriensä eettisyyttä ja oikeudenmukaisuutta.

6.3 Opettajan ja oppilaan välinen myönteinen vuorovaikutus

Opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa vahvasti siihen, miten oppilaiden oppiminen onnistuu ja miten oppilaat käyttäytyvät koulussa. Oppilaat antavat suurta arvoa opettajalle, joka osoittaa välittävänsä heistä. Tällainen opettaja omaa yleensä, (luvussa 2 käsitelleeni)

karismaattisen auktoriteetin. Hyvää opettajuutta ja myönteistä vuorovaikutusta tutkittaessa on huomattu seuraavanlaisia asioita:

Woolfolk ja Weinstein (2006) tiivistävät oppilaiden näkemykset hyvästä opettajasta kolmeen asiaan. Opettajan tulee kyetä huolehtimaan oppilaistaan, luoda turvallinen oppimisympäristö ja tehdä oppimisesta mielekäästä. Oppilaille on tärkeää, että luokassa on toimiva järjestys, mutta he eivät halua sitä ylläpidettävän liiallisella ankaruudella ja kurilla, tai muilla negatiivisilla keinoilla, kuten sarkasmilla, ironialla, manipuloinnilla tai uhkailulla. Useat eri tutkimukset ovat osoittaneet oppilaiden oppivan paremmin, kun he näkevät opettajan henkilönä, joka auttaa ja arvostaa, sekä kunnioittaa heitä. (Jones ja Jones 2007, 77.) Lapset ja etenkin nuoret etsivät esikuvakseen ja roolimallikseen aikuisia, joita he jäljittelevät. Opettajilla on paljon nuorten kaipaamia roolimallin ominaisuuksia jo pelkän asemansa puolesta. Opettajat koulussa ovat johtajia, joilla on valtaa vaikuttaa lasten ja nuorten elämiin. Opettajan antama huomio voi siten olla joillekin oppilaille hyvin merkityksellinen ja tärkeä asia. Jos opettajan toiminta puolestaan koetaan epäoikeudenmukaisena joitain luokan oppilaita kohtaan, voi tämä heikentää myös koko muun luokan, lasten tai nuorten moraalia. (Saloviita 2007, 66.) Myönteisen vuorovaikutuksen yhdistäminen tarpeellisten rajojen vetämiseen on kuitenkin useille opettajille haasteellista, etenkin uusille ja kokemattomimmille opettajille.

Thomas Gordon (1947/2006, 47) on korostanut teoksessaan ”*Toimiva koulu*”, että hyvän vuorovaikutuksen keskeisiä tekijöitä opetuksessa ovat avoimuus ja rehellisyys. Opettaja voi olla hyvin avoin, hyvin tiukka ja opettajan roolin mukaisesti käyttäytyvä, tai kaikkea siltä väliltä. Ratkaisu opettajan avoimuudesta on opettajalla itsellään. Opettajan kuuluu valita itselleen luontevin tapa toimia yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajat ovat erilaisia ja tapa joka sopii yhdelle, ei sovi toiselle. Kuitenkin pelkkää rooliaan esittäviin opettajiin suhtaudutaan yleensä kielteisesti. Kun opettaja tuo itseään esille myös ihmisenä ja aidosti omana itsenään, vuorovaikutus on usein luonnollisempaa ja inhimillisempää. Opettajan avoimuus on myös hyvä malli oppilaille. Se auttaa oppilaita olemaan avoimempia ja omia itsejään, sekä kertomaan asioistaan helpommin opettajalle. Koulupäivä ei koostu pelkästään faktatiedon opiskelusta, vaan mukana on paljon inhimillisiä oppilaiden kokemia tunteita ja asioita, joita täytyy käsitellä yhdessä opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. (Saloviita 2007, 67.)

Jones ja Jones (2007) ovat listanneet keinoja, joita opettaja voi käyttää kiinnostuksen osoittamiseen oppilaitaan kohtaan:

1. Opettele tuntemaan oppilaasi.
2. Pidä lyhyitä ”kokouksia” ja keskusteluja jokaisen yksittäisen oppilaan kanssa.
3. Ole kiinnostunut oppilaan asioista, esim. harrastuksista ja tue oppilasta niissä.
4. Lounasta yhdessä oppilaiden kanssa.
5. Anna oppilaiden ”haastatella” itseäsi.
6. Kirjoita jokaiselle oppilaalle joskus henkilökohtainen viesti tai kirje.
7. Osallistu yhteisiin pihapeleihin ja koulun tapahtumiin.

(Saloviita 2007, 68.)

Myönteisen vuorovaikutussuhteen luomisen kannalta on myös olennaista, millaisiin asioihin opettaja kiinnittää oppilaissa huomiota. Becker, Engelman ja Thomas (1957) toteuttivat tutkimuksen, jossa opettajan tuli moittia tekemättömyyttä ja jättää positiivinen palaute koulutyöhön osallistumisesta antamatta. Tutkimuksen kyseenalaisesta toteutustavasta ja epäeettisyydestä huolimatta tutkimuksella tuotettiin tärkeitä tuloksia. Selvisi, että kun moittimista lisättiin, oppilaiden toimettomuus kasvoi lukuun 31,2% ja joillakin tunneilla, jopa yli 50%. (Jones ja Jones 2007, 92.) Myös Wentzel (2002) havaitsi, että opettajan antamat moitteet ja muu kielteinen palaute ennustivat huonompia oppimistuloksia ja oppilaiden suurempia ongelmia sopeutua koulutyöhön. (Wentzel 2002, 73.)

Sutherland ja Wehby (2001) raportoivat opettajien huomioivan käytösongelmaisten oppilaiden kielteisen käyttäytymisen useammin, kuin heidän myönteisen käytöksen. He huomasivat, että opettajat selvästikin lisäävät myönteistä vuorovaikutusta hyvin menestyviä ja hyvin käyttäytyviä oppilaita kohtaan, sekä vastaavasti välttävät vuorovaikutusta häiriöalttiiden oppilaiden kanssa. Tällainen opettajan toiminta puolestaan lisää häiriökäyttäytyvien oppilaiden häiriköintiä luokassa entisestään. Tämän vuoksi opettajan antaman myönteisen tai neutraalin huomion ja palautteen tulisi olla selvästi suurempaa, kuin kielteisen huomion ja palautteen antaminen. (Saloviita 2006, 143.)

Gordonin (1947/2006) mukaan myönteisen opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen saavuttamisessa on myös hyvin merkittävää se, että oppilas voi kokea tulevansa kuulluksi ja näin opettajan arvostavan häntä. Opettajat ovat usein kiireisiä, eivätkä ehdi käyttää tarpeeksi aikaa ottaakseen selville, mitä oppilailla on sydämellään. Tällaisesta kohtelusta oppilaalle

välittyy vaikutelma, että opettaja ei ole hänestä, eikä hänen asioistaan kovin kiinnostunut. Tämän vuoksi opettajan tulisi myös osata ja osoittaa aktiivisen kuuntelun taitoja. Aktiiviseen kuunteluun kuuluvat tarkkaavaisuus, ilmeet, eleet, sekä täydentävät kysymykset ja yhteenvedot, joilla osoitetaan kiinnostus kuunneltavaan ja hänen asiaansa kohtaan. Tällaisessa kuuntelussa opettaja ei kiirehdi, vaan antaa oppilaalle tilaa ja aikaa selittää asiansa rauhassa. (Gordon 1974/2006.)

Opettajan ja oppilaan välistä-, sekä luokan keskinäistä myönteistä vuorovaikutusta on tutkittu myös Suomessa kattavalla tutkimuksella. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteidenlaitos ja opettajankoulutuslaitos, sekä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos toteuttivat yhteishankkeena tutkimuksen, vuosina 1981-1985, koskien opettajan merkitystä luokan eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkuvan vahvistajana. Tutkimukseen osallistui noin 60 opettajaa ja noin 1300 oppilasta ympäri Suomen kouluja. Oppilaat olivat iältään noin 11-13-vuotiaita. Tutkimusmenetelminä käytettiin lähinnä haastatteluja ja ohjattuja kyselyitä. Tuloksia analysoitiin tilastollisesti. Tutkimuksen tulokseksi saatiin kaksi päätyyppiä opettajista ja heidän opetustavastaan, opetusvoittoinen- ja kasvatusvoittoinen opettaja. Opetusvoittoinen opettaja kyettiin tuloksissa jakamaan vielä kahteen sen alaiseen opettajatyyppiin ja kasvatusvoittoinen opettajatyyppeiksi neljään eri alatyyppiin. Tutkimuksen päätulos kuitenkin oli se, miten suuri vaikutus opettajalla huomattiin olevan luokkayhteisön sosiaaliseettiseen ilmapiiriin ja oppilaiden normikäyttäytymiseen luokassa ja koulussa. Tuloksista tuotetut johtopäätökset osoittivat, että opettajan käyttäytyminen vaikuttaa enemmän luokan ilmapiiriin, kuin oppilaiden minäkäsitykseen. Erityisesti kasvatusvoittoisessa opettajuudessa, mutta myös opetusvoittoisessa ja tavoitesuuntautuneessa opettajuudessa huomattiin olevan useita yhteyksiä oppilaiden luokkakäyttäytymiseen. (Kari 1988, 72.)

Kun ryhmiteltiin opettajan alalle hakeutumiseen vaikuttaneita muuttujia ja niiden yhteyksiä luokan ilmapiiriin, havaittiin seuraavaa:

Opettajaksi hakeutumiseen vaikuttavista muuttujista keskeisin oli henkilökohtaisesti koettu soveltuvuus alalle. Tällä muuttujalla todettiin olevan merkittäviä yhteyksiä luokan sosiaaliin käyttäytymismalleihin. Luokan hyvä sosioaffektiivinen ilmapiiri todettiin olevan tyypillinen sellaisille opettajille, jotka eivät pitäneet opettajaksi hakeutuessaan ammatin yhteiskunnallista arvostusta tai työllisyystilannetta kovin tärkeinä ammatinvalinta kriteereinä. Selkeästi parempi sosioaffektiivinen ilmapiiri havaittiin olevan sellaisten opettajien luokissa, joille

alalle hakeutumisen tärkein kriteeri oli sisäinen soveltuvuuden tunne alalle. Tällaisten opettajien luokissa luokan yhteisiä sääntöjä ja niiden noudattamista demokraattisten menettelytapojen mukaisesti pidettiin tärkeinä. (Kari 1988, 73.)

Toinen peruste joilla opettajia luokiteltiin, oli opettajien opetustyössä vallitsevat senhetkiset asenteet. Opettajien asenteiden yhteydestä oppilaiden kokemaan luokan ilmapiiriin ja heidän noudattamaansa normikäyttäytymiseen luokassa todettiin seuraavaa:

Opettajakunnan autoritaarisuutta korostavat opettajat eivät onnistu luokkatyöskentelyssä niin hyvin, kuin oppilaskeskeisyyttä luokissaan korostavat opettajat. Opettajat jotka korostavat autoritaarista asemaansa ikään kuin linnoittautuvat ammattinsa statuksen taakse ja tästä oppilaat eivät pidä. Oppilaskeskeisillä opettajilla puolestaan todettiin olevan enemmän halua jakaa vastuuta oppilailleen, jolloin oppilaat eivät kokeneet jäävänsä opettajan huomion ulkopuolelle. Tällaisen opettajan oppilaat pitivät normikäyttäytymisessään luokan yhteisiä sääntöjä tärkeinä, vaikka eivät halunneetkaan opettajan kontrolloivan paljon niiden noudatusta. Oppilastovereiden keskinäinen kontrolli näissä luokissa oli merkitsevämpää. (Kari 1988, 73-74.)

Selkeästi parhaiten kuitenkin todettiin menevän sellaisten opettajien luokissa, joissa vallitsi sosioaffektiivinen ilmapiiri ja sisäisiä palkkioita, sekä kasvatusvoittoisuutta korostava opettaja. Näissä luokissa oppilaat viihtyivät parhaiten ja lähes kaikki oppilaat noudattivat yhteisiä sääntöjä mielellään. Myös oppilaiden omatunto näytti kehittyvän näissä luokissa parhaiten. Yllättävänä tuloksena kävi kuitenkin myös ilmi, että opettajat, jotka korostivat tietojen ja taitojen kehittämistä ja niiden kautta saatujen sisäisten palkkioiden kokemista, onnistuivat myös virittämään luokissaan erittäin hyvän viihtymisen ja luokan hyvän ilmapiirin oppilailleen. (Kari 1988, 73-74.) Edellä kuvattujen tulosten perusteella voidaan päätellä, että luokan hyvän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin kannalta on tärkeintä opettajan tietoinen, kasvatustavoitteinen ja pedagoginen ajattelu.

Kun on tutkittu yleisesti opettajien kasvatusasenteita, päätulokseksi on saatu, että luokan hyvään eettissosiaaliseen voidaan päästä, opettajien erilaisesta käytöksestä huolimatta. Merkityksellisemmiksi tekijöiksi opettajan persoonallisuuden sijaan on todettu se, että opettaja korostaa opetuksessaan luokan myönteisen ilmapiirin luontia, oppimistulosten saavuttamista ja oppilaskeskeistä opetusta. Kaikki nämä edistävät luokan vuorovaikutusta ja ilmapiiriä, sekä positiivista normien muodostusta ja käyttäytymistä luokassa. Kääntäessämme

nämä asiat ”kansankielelle”, kyse on pitkälti terveestä itsetunnosta, hyvien ihmissuhteiden luonnista ja ihmisenä olemisen vastuusta. (Kari 1988, 75.)

6.4 Opettajan ja oppilaan välisen myönteisen vuorovaikutuksen osatekijät

Edeltävistä tutkimuksista ja teoreettisesta tutkimuskirjallisuudestani käsin olen johtanut viisi hyvän ja toimivan, positiivisen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen osatekijää. Nämä tekijät ovat nousseet esille lähes jokaisessa tutkielmani lähteessä, tavalla tai toisella, jonka vuoksi koen olennaiseksi nostaa ne esiin erillisinä myös omassa tutkielmassani.

1. Luokan ilmapiiri

Opettajan merkitys koulun opetustoiminnan ohjaamisessa on keskeinen, opettaja luo toiminnallaan luokkaan ilmapiirin. Opettajan luomalle myönteiselle opiskelu- ja oppimisilmapiirille on tyypillistä kunnioitus, huomion anto ja hyväksyntä oppilaita kohtaan. Näillä opettaja osoittaa oppilaiden olevan arvokkaita ja tärkeitä. Tämä puolestaan edesauttaa oppilaiden myönteistä minäkäsitystä ja itsearvostusta. Luokkahuone on sosiaalisen oppimisen ympäristö, jossa opettajalla on paljon vaikutusvaltaa vuorovaikutuksen ja oppimisen tasoon. Positiivisesti itseensä asennoituva opettaja yleensä välittää tällaista asennetta myös oppilailleen ja toimii heille hyvänä mallina. (Korpinen 1996, 21-22, 29, 30.)

2. Opettajan vuorovaikutustaidot, asenteet ja käytös

Opettajan vuorovaikutustaidot ja asenteet toimivat mallina oppilasryhmän jäsenille. Opettaja on malli aina, halusi hän sitä tai ei. Mallista on oppilaille hyötyä, mikäli opettajan vuorovaikutukselliset taidot ovat oppilasryhmää paremmat. Opettajan hyvistä viestintätaidoista on merkittävä apu ryhmälle ja sen toiminnalle. Puolestaan opettajan kapeakatseisuus, sulkeutuneisuus tai kyvyttömyys ymmärtää toisia ihmisiä, lisää oppilasryhmän varautuneisuutta, turvattomuuden tunnetta, sekä kilpailua johtajuudesta. (Aarnio ja Vuorinen 1985, 93.)

3. Luottamus

Opettajan luottamus ryhmään ja sen yksittäisiin jäseniin on yleensä yhteydessä siihen, että opettaja kykenee toimimaan paremmin oppilasryhmän hyväksi. Jos opettaja ei luota oppilaisiin, hän voi helposti luulla liikoja itsestään, ja ajatella, ettei luokan toiminnasta tulisi mitään ilman hänen taitojaan ratkaista kaikki ongelmat ja kysymykset. Tällaisessa tilanteessa opettajasta tulee luokan keskipiste, eivätkä oppilaat pääse toimimaan ryhmänä vapaasti. Opettajan omat kokemukset kasvusta ja omien kriisien ratkeaminen ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, oppiiko opettaja löytämään uusia kehityksen mahdollisuuksia itsestään ja luottamaan oppilaisiinsa, sekä heidän kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollisuuksiin. Jos opettaja pelkää muutoksia itsessään, hänen on tällöin usein myös vaikeaa oppia luottamaan toistenkaan ihmisten kasvuun. (Aarnio ja Vuorinen 1985, 95.) Luottamusta ja luottamuksellisuutta luonnehtivat myös turvallinen ilmapiiri ja luokan yhteisten, tai oppilaiden keskinäisten ja henkilökohtaisten asioiden pito luokan sisäisinä tai opettajan ja oppilaan välisinä. Kun oppilaat voivat luottaa siihen, että asiat pysyvät luokan sisäisinä, tai opettajan ja oppilaan välisinä, oppilaat uskaltavat olla avoimempia ja rehellisempiä toisilleen ja opettajalleen. Tämä puolestaan edesauttaa luokan keskinäistä toimintaa ja yhteistyön sujumista, sekä opettajan ja oppilaan välisen hyvän suhteen rakentumista. (Aarnio ja Vuorinen 1985, 109.)

4. Avoimuus ja aitous

Avoimuus ja aitous toisia ihmisiä kohtaan ovat emotionaalista rehellisyyttä. Avoimuus toisia kohtaan on valmiutta kohdata ja ottaa vastaan yhä uusia erilaisia ihmisiä elämässään. Aitous puolestaan on kasvamista omaksi itsekseen ja oman itsensä hyväksymistä, sekä pitämistä sellaisena kuin on. Opettajan avoimuus ja aitous ovat hyvin merkittäviä tekijöitä opetuksessa, sillä ne vaikuttavat siihen millaiseksi luokan vuorovaikutus ja ilmapiiri muodostuvat. Aito opettaja tuntee itsensä ja näyttää oppilaille, että hänkin on vain ihminen. Aito opettaja kohtaa ihmisiä ihmisenä. Oppilaiden on paljon helpompaa luoda opettajaan hyvä suhde, kunnioittaa ja ymmärtää häntä auktoriteettina, sekä luottaa häneen, opettajan ollessa aito. Epäaidon tai muuna kuin itsenään esiintyvän opettajan oppilaat puolestaan aistivat hyvin herkästi. Tämä heikentää oppilaiden uskoa opettajaansa ja näin myös luokan toimivan vuorovaikutuksen ja auktoriteetin saavuttamista. (Aarnio ja Vuorinen 1985, 95.)

5. Tasavertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuva kunnioitus

Tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen toimivuuden kannalta yleisesti hyvin tärkeitä ja odotettavia asioita. Luokan, sekä opettajan ja oppilaiden välisten tasavertaisten suhteiden kannalta on olennaista vastavuoroisuus, eli suhteessa olevien henkilöiden, (opettajan ja oppilaiden) molemminpuolinen halu ja panos vuorovaikutuksen ja yhteistyön toimivuuteen. Tasavertaisuutta luo myös se, että opettaja antaa oppilaille tilaa olla sellaisia kuin he ovat ja lähestyy, sekä kannustaa oppilaitaan lähestymään erilaisuutta ennemminkin mielenkiinnolla, kuin tuomitsemisella. Myös opettajan ja oppilaiden välinen keskinäinen kunnioitus on osa tasavertaisuutta. Opettaja voi helpommin saavuttaa oppilaidensa kunnioituksen, kunnioittamalla itse oppilaitaan ja toimimalla oppilaita kohtaan tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti. (Aarnio ja Vuorinen 1985, 96.) Tulee kuitenkin muistaa, että opettaja ja oppilaat eivät koskaan voi olla täysin tasavertaisessa suhteessa keskenään. Näin ei tulekaan olla, jotta opettajan ote ja auktoriteetti luokkaan säilyisi ja opiskelu ja oppiminen luokassa toimisi. Opettajan on kuitenkin tärkeää luoda luokkaan tasavertaista ilmapiiriä ja kohdella oppilaitaan tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti, sekä demokraattisen johtamisen periaattein.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Kandidaatin tutkielmani aiheena oli opettajan toimiva pedagoginen auktoriteetti ja -vuorovaikutus. Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisilla tekijöillä ja tavoilla opettaja muodostaa toimivan auktoriteetin ja luo myönteisen auktoriteettisuhteen oppilaisiinsa. Lisäksi tavoitteenani oli saada selville, millaisella auktoriteetilla opettaja edistää myönteistä suhdetta oppilaisiinsa, luokan toimivaa vuorovaikutusta, sekä ilmapiiriä. Tutkimuksessani etsin vastauksia myös siihen, millaisilla vuorovaikutuksen tavoilla opettaja edistää omaa auktoriteettiaan luokassa, suhteita oppilaisiinsa, sekä luokan yleistä, hyvää vuorovaikutusilmapiiriä.

Tutkimukseni perustana toimi kokemani tarve ja kiinnostus lähteä selvittämään toimivaan auktoriteettiin ja vuorovaikutukseen liittyviä, opettajuuden keskeisiä tekijöitä. Tekijöitä, jotka edesauttavat opettajaa, (ja etenkin uutta, kokemattomampaa opettajaa), selviytymään tulevassa työssään kunniakkaasti. Sekä tekijöitä, jotka auttavat opettajaa luomaan sellaisen auktoriteetin, opettaja-oppilas-suhteet ja vuorovaikutuksen luokkaansa, joilla opettaja myös edistää koko koulutuksen päätehtävää, eli oppilaiden oppimista.

Tutkimusaiheeni olennaisuus nousi pinnalle, muun muassa nykypäivän opetustyön haasteista, kuten esimerkiksi suurista luokkakoista, käyttäytymishäiriöiden lisääntymisestä ja erityisoppilaiden integroinnista ”normaaleihin” luokkiin. Näiden haasteiden viidakossa koin tärkeäksi tutkia juuri opettajan auktoriteettia ja vuorovaikutusta. Niinpä pyrin tutkielmallani myös löytämään keinoja, joilla nämä haasteet voitaisiin mahdollisesti ratkoa, tai ainakin parantaa mahdollisuuksia selviytyä niistä kunniakkaasti. Oma tuleva opettajuuteni ja alamme opiskelijoiden kokemukset riittämättömästä- ja kehittymättömästä auktoriteetista opetustilanteissa, toimivat myös kimmokkeina tutkielmani aiheelle. Työni kautta koin tuovani päivänvaloon opetustyön ydinkysymyksiä ja asioita. Työlläni pyrin etsimään myös omaa opettajuuttani ja herättämään alamme opiskelijoita pohtimaan oman tulevan opetustyönsä lähtökohtia ja perusteita.

Toteutin työni laadullisena tutkimuksena ja systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, jossa käytin myös diskursiivista- ja integroivaa tutkimustapaa. Tutkimukseni diskursiivisuus ja integroivuus näkyivät siinä, miten liitin eri tutkimuksista saatuja tuloksia yhteen keskusteleviksi, ja miten yhdistelin eri tutkimustuloksia keskenään toisiaan tukeviksi kokonaisuuksiksi. Aineistonani käytin aihepiiristäni etsimääni tieteellistä kirjallisuutta, sekä

tieteellisiä artikkeleita, jotka olivat pääasiassa kasvatustieteessä-, kasvatussosiologiassa- ja sosiaalipsykologiassa ilmestyneitä teoksia. Tutkimukseni huomattavimmiksi teoreettisiksi viitekeh्यiksi muodostuivat, muun muassa Elina Harjusen (2002) tutkimus ja väitöskirja koskien opettajan pedagogista auktoriteettia ja sen muodostumista, Timo Saloviidan (2007) teos ”*Työrauha luokkaan -Löydä omat keinosi*”, jossa käsiteltiin opettajan toimivan, hyvä pedagogisen auktoriteettisuhteen rakentumista, sekä Heli Eväsojan ja Soili keskisen (2005) perusteellinen opettajan auktoriteetin ja vallankäytön käsittely teoksessa ”*Valta, kiusaaminen ja kilpailu opettajan työssä*”.

Tutkimuksessani lähdin liikkeelle avaamalla auktoriteettia käsitteenä yleisesti, sekä käsittelemällä, mihin auktoriteetti voi perustua, miten se voi syntyä, miksi se on tarpeellinen ja millaisia erilaisia tapoja olla auktoriteetti on olemassa. Sitten etenin opettajan auktoriteettiin, tutkimukseni pääaiheeseen, jonka osalta käsitelin hyvin monipuolisesti, millaisista erilaisista tekijöistä se rakentuu ja millaiset tekijät luovat sen pohjan. Lopuksi käsitelin opettajan auktoriteetista tehtyjä tutkimuksia esittelemällä, millainen yhteys opettajan auktoriteetilla ja vuorovaikutuksella näyttäisi olevan. Kun tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajan auktoriteetti perustuu pitkälti juuri vuorovaikutukseen, avasin vuorovaikutuksen käsitettä yleisesti ja selvitin, millaisilla vuorovaikutuksen tavoilla opettaja luo toimivan auktoriteetin.

Tutkimuskysymykseni olivat:

1. *Millaisista tekijöistä opettajan toimiva auktoriteetti muodostuu?*
2. *Millaisella auktoriteetilla opettaja edistää myönteistä suhdetta oppilaisiinsa, sekä luokan toimivaa, hyvää vuorovaikutusta ja -ilmapiiriä?*
3. *Millaisilla vuorovaikutuksen tavoilla opettaja edistää toimivan auktoriteettisuhteen syntymistä oppilaisiinsa, sekä luokan myönteistä oppimisilmapiiriä?*

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni sain selville, että opettajan auktoriteetin muodostumiseen on huomattu vaikuttavan kuusi erilaista tekijää: ammattiasema, opettajan arvot ja persoona, kyvykkyys, johtajuus, sekä opettajan ja oppilaiden välinen suhde. Opettajan ammattiasema työssään tuo opettajalle virallisen auktoriteetin, mutta se ei ole yksinään riittävä auktoriteetti opetuslalla. Opettajan täytyy luoda myös epävirallinen, henkilökohtainen auktoriteetti ja suhde oppilaisiinsa. Jotta opettaja saavuttaisi henkilökohtaisenkin auktoriteetin, tulee opettajan kyetä asettamaan oppilailleen vaatimuksia

ja johtamaan-, sekä ohjaamaan luokan toimintaa. Olennaista on kuitenkin se, millä tavoin opettaja tämän tekee. Opettajan tulee käytöksellä ja toiminnallaan voittaa oppilaidensa luottamus, ja saada heidät haluamaan toimia yhteistyössä kanssaan. Opettajan ominaisuudet, kyvyt, sekä etenkin vuorovaikutustaidot ja -tavat vaikuttavat merkittävästi siihen saavuttaako opettaja toimivan auktoriteetin ja hyvän suhteen oppilaisiinsa. Muun muassa asiantuntija-, persoonallinen- ja karismaattinen auktoriteetti nousivat tutkimukseni kartoituksessa suotuisimmiksi ja toimivimmiksi tavoiksi olla auktoriteetti. Opettajan asiantuntija auktoriteetti, eli opettajan suurempi pystyvyys tieteellisellä tai taiteellisella lujittaa opettajan auktoriteettiasemaa. Opettajan tiedot ja taidot herättävät oppilaissa kiinnostusta, kunnioitusta ja uskoa opettajaan, sekä hänen kykyynsä opettaa. Opettajan persoonallinen ja karismaattinen auktoriteetti puolestaan ovat toimivia tapoja olla auktoriteetti, sillä niissä opettaja on ominaisuuksiltaan niin erityinen, sekä esikuvallinen luonne, että oppilaat haluavat totella opettajaa, tai jopa ihailevat häntä. Tällaisen auktoriteetin omaava opettaja on oppilaitaan kohtaan muun muassa reilu, oikeudenmukainen, aito oma itsensä, rehellinen, velvollisuudentuntoinen ja välittävä. Tällaisella opettajalla on yleensä aito kiinnostus oppilaita- ja heidän asioitaan kohtaan. Tämän kaltaisessa auktoriteettisuhteessa oppilaat tottelevat opettajaa mielellään, eivätkä halua pahoittaa opettajan mieltä. Persoonallinen ja karismaattinen auktoriteettityyli eivät saa kuitenkaan johtaa siihen, että opettaja olisi oppilaiden kaveri. Tällöin opettajan valta luisuu oppilaille.

Toimivan auktoriteetin saavuttamiseksi, opettajan johtamistapojen ja vallankäytön tulisi olla demokraattisia, eli tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta korostavia. Opettajan tulisi ottaa oppilaat mukaan päätöksentekoon ja antaa oppilaiden olla yhdessä opettajan kanssa luomassa, esimerkiksi luokan yhteisiä sääntöjä. Oppilaat arvostavat yhteisiä sääntöjä ja toimintatapoja huomattavasti enemmän, jos he ovat itse saaneet olla mukana vaikuttamassa niihin. On myös olennaista, miten opettaja huomioi vaikutusvaltaiseksi itsensä kokevat oppilaat. Antaako opettaja tällaisten oppilaiden vaikuttaa luokassa, pitäen heidät kiinnostuneena ja aktiivisena mukana opetuksessa, vai kamppaileeko opettaja heidän kanssaan, heikentäen samalla koko luokan toimivuutta ja ilmapiiriä. Hyvä opettaja kykenee myös muuntamaan ja joustamaan johtamistapojaan tilanteen vaatimilla tavoilla. Johtaminen voi tällaisella opettajalla olla erilaista, esimerkiksi eri ryhmäkokoontalon ja eri ikäisten oppilaiden kohdalla.

Myös opettajan kyvykkyys ja imago vaikuttavat siihen, saavuttaako opettaja toimivan auktoriteetin. Opettajan kyvykkyyttä luonnehtivat, muun muassa jo edellisessä kappaleessa mainitsemani tilanteenhallinta, sekä organisointikyky, tieto- ja ainehallinta,

vuorovaikutustaidot ja taito luoda kiinnostavia oppitunteja. Tällaista kyvykästä opettajaa oppilaat tottelevat ja uskovat paljon mieluummin, kuin esimerkiksi sisällöltään tyhjiä ja epäselviä oppitunteja pitävää opettajaa. Imagon, eli itsestään toisille antaman kuvan osalta puolestaan opettajan olisi olennaista kiinnittää huomiota etenkin sanattomaan viestintäänsä, kuten, esimerkiksi ilmeisiin, eleisiin, liikkeisiin ja äänenkäyttöön. Opettajan käytöksellään antama kuva vaikuttaa siihen, alkavatko oppilaat uskoa ja kunnioittaa opettajaa auktoriteettina.

Tutkimukseni merkittävimmäksi opettajan toimivan auktoriteetin taustatekijäksi koin itse nousevan opettajan identiteetin. Sen, että opettaja tuntee itsensä, oman arvomaailmansa ja uskomuksensa. Tätä kautta opettaja kykenee paremmin oppimaan tuntemaan myös oppilaansakin, ja voi perustella niin itselleen, kuin muillekin pedagogisen toimintansa perusteita. Tarvittaessa opettaja osaa tällöin paremmin myös muuttaa niitä ja kehittää itseään. Kun opettajan auktoriteetin muodostumisen pohjana on vuorovaikutus, tästä syvemmälle tarkasteltuna ovat vuorovaikutuksen ja kaiken pedagogisen toiminnan taustalla opettajan identiteetti, arvomaailma ja uskomukset. Tämän vuoksi koin juuri nämä asiat tutkimukseni tärkeimmiksi auktoriteetin muodostumisen taustatekijöiksi ja syvimmiksi lähtökohdiksi.

Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymyksiini, jotka liittyvät opettajan auktoriteetin ja vuorovaikutuksen yhteyksiin, sain selville seuraavaa:

Opettajan auktoriteetin toteutuminen on kiinni opettajan halusta olla ihminen ja opettaja. Halusta olla eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä, oikeudenmukainen, sekä oman ammattinsa ja tehtävänsä tiedostava kasvattaja. Opettajan pedagoginen auktoriteetti luodaan aina luokkatilanteiden vuorovaikutuksessa. Toimivaa auktoriteettia ja myönteistä vuorovaikutusta edesauttavat opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen luottamuksellisuus, vastavuoroisuus, vastuullisuus, sekä molemminpuolinen kunnioitus ja arvostus. Auktoriteetti on vuorovaikutuksessa kasvava tila, sekä suhde, joka sitouttaa sen osapuolet (opettajan ja oppilaat), antamaan toisilleen mahdollisuuden opettaa, opiskella ja oppia. Vuorovaikutuksessa opettaja voi ansaita oppilailtaan arvostuksen ja auktoriteetin, muun muassa tietojen, taitojen, persoonan ja toimintansa perusteella. Opettaja ja oppilaat ovat yhtä tärkeässä asemassa myönteisten ja toimivien auktoriteetti- ja opettaja-oppilas-suhteiden muodostumisessa. Opettaja on merkittävässä asemassa vuorovaikutuksen järjestämisessä suotuisaksi luokan ilmapiirille ja oppilaiden oppimiselle. Oppilaat puolestaan ovat tärkeässä roolissa opettajan pedagogisen auktoriteetin hyväksymisessä. Pedagogisen auktoriteetin muotoutumisessa on

siis pitkälti kysymys henkilösuhteiden luomisesta ja toimivasta opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Toimiva pedagoginen auktoriteetti virittää oppilaissa myönteisiä kokemuksia, sekä luo oppilaille itsearvostuksen-, turvallisuuden-, läheisyyden- ja pätevyyden tunteita. Toimivan pedagogisen auktoriteetin alaisena oppilaat osallistuvat opetukseen ja kunnioittavat auktoriteettisuhdetta.

Opetuksen vuorovaikutuksellisuuden merkitys nykyisin entistä suurempi, sillä oppilaan aktiivinen rooli opetuksessa on korostunut. Tämän kannalta on yhä tärkeämpää, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on toimivaa. Myös yhteiskunnan hoidettavien asioiden ja opiskelun siirtyessä enemmän digitaaliseksi ja verkkoihin, on entistä merkityksellisempää, että kaikissa koulutuspaikoissa olisi tavattavissa turvallisia, viisaita, sekä rakastamaan ja välittämään kykeneviä aikuisia ihmisiä. Kaikki opetus on ihmisten kohtaamista ja opettajan tehtävä ei ole vain siirtää persoonattomasti tietoa tietokoneiden tavoin, vaan olla kohdattavissa oleva, aito ihminen. Koulun ihmiskohtaamisten tulisi olla pedagogisen rakkauden sävyttämiä, eli sellaisia, joissa jokainen voi tulla nähdyksi, kuulluksi ja arvostetuksi omana itsenään. Opettaja kertoo käyttäytymisellään arvostaako hän oppilaitaan. Opettajan voi omalla asenteellaan ja käytöksellään tukea myönteistä oppimisilmapiiriä, oppilaiden itsetuntoa sekä onnistumisen kokemuksia, tai vastaavasti latistaa niitä. Opettajan tulee toimia työssään aina oppilaidensa ja heidän oppimisensa parhaaksi.

Luokan hyvää vuorovaikutusta, opettaja-oppilas-suhteita ja tätä kautta myös opettajan toimivaa auktoriteettia edistävät myös seuraavat tutkimuksen loppuun nostamani tekijät, jotka esiintyivät jollain tapaa liki jokaisessa tutkimukseni lähteessäni: 1. Luokan ilmapiiri, 2. Opettajan vuorovaikutustaidot, asenteet ja käytös, 3. Luottamus, 4. Avoimuus ja aitous, sekä 5. Tasavertaisuuteen perustuva kunnioitus.

Opettaja luo toiminnallaan luokkaan ilmapiirin. Myönteiselle oppimisilmapiirille on tyypillistä kunnioitus ja huomion anto ja hyväksyntä oppilaita kohtaan. Näillä opettaja osoittaa oppilaidensa olevan tärkeitä ja arvokkaita. Luokkahuone on sosiaalisen oppimisen ympäristö, jossa opettajalla on paljon vaikutusvaltaa vuorovaikutuksen ja oppimisen tasoon. Positiivisesti itseensä asennoituva opettaja, välittää usein tällaista asennetta myös oppilailleenkin ja toimii heille hyvänä mallina. Myös opettajan vuorovaikutustaidot, asenteet ja käytös ovat malli oppilaille, halusipa opettaja sitä tai ei. Opettajasta on merkittävä hyöty luokan vuorovaikutuksen toimivuudelle ja ilmapiirille, mikäli opettajan vuorovaikutukselliset taidot ovat oppilaita paremmat. Lisäksi on tärkeää, että opettaja kykenee luottamaan itseensä,

tekemisiinsä ja oppilaisiinsa. Luottamuksellisuutta luonnehtivat myös turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, sekä luokan keskinäisten asioiden pysyminen sisäisinä, tai opettajan ja oppilaan välisinä. Tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus puolestaan ovat ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen toimivuuden perusta. Luokan, sekä opettajan ja oppilaiden välisten tasavertaisten suhteiden kannalta on olennaista niiden vastavuoroisuus, eli molemminpuolinen halu ja panos vuorovaikutuksen, sekä yhteistyön toimivuuteen. Opettaja voi helpommin saavuttaa oppilaidensa kunnioituksen ja halun tehdä yhteistyötä kanssaan, kunnioittamalla ensin itse oppilaitaan, sekä toimimalla tasavertaisesti ja oikeudenmukaisesti heitä kohtaan. Viimeisimpänä ja omasta mielestäni merkittävimpänä tekijänä on opettajan avoimuus, aitous. Avoimuus ja aitous ovat emotionaalista rehellisyyttä ja valmiutta kohdata, sekä ottaa vastaan uusia erilaisia ihmisiä elämässään. Opettajan avoimuus ja aitous vaikuttavat hyvin paljon siihen, millaiseksi luokan vuorovaikutus ja ilmapiiri muodostuvat. Aito opettaja tuntee itsensä ja näyttää oppilaille, että hänkin on vain ihminen. Oppilaiden on paljon helpompaa luoda opettajaan hyvä suhde, kunnioittaa ja ymmärtää häntä, sekä luottaa häneen, opettajan ollessa aito. Opettajan toimiessa ihmisenä ihmisille.

7.1 Pohdinta

Hyvän auktoriteetin, vuorovaikutuksen ja opettajuuden ydin tekijöitä vaikuttaisi siis tietotaitojen ja vallankäytön sijaan luonnehtivan enemmänkin ihmisenä elämisen- ja olemisen taidot, sekä itsensä tunteminen. Terveellä itsetunnolla, taidolla luoda hyviä ihmissuhteita ja halulla, sekä tahdonvoimalla suoriutua vastuullisista tehtävistä, voidaan niin ihmisinä, kuin opettajinakin päästä jo pitkälle. Tutkielmassani noussut ajatus ”ihmisenä ihmisille” olemisesta opettajuudessa, on mielestäni arvokas ja hyvä lähtökohta opettajuudelle. Tätä ajatusta haluan myös itse tulla hyödyntämään tulevassa pedagogisessa ajattelussani- ja toiminnassani. Tutkielmani tavoitteet ovat mielestäni tulleet saavutetuksi. Olen saanut vastaukset tutkimuskysymyksiini, kartoittanut mielestäni opettajuuden tärkeitä ydinasioita, sekä löytänyt myös jotain uutta itsessäni ja kasvussani tulevaisuuden opettajaksi. Se, miten tutkimustani voisi jatkaa tästä eteenpäin, voisi liittyä, esimerkiksi nuorten uusien opettajien identiteetin kehittämiseen, tai itsetuntoon ja sen tukemiseen. Tutkielmassani ja tuloksissani käyn läpi sitä, miten suuri merkitys opettajan itsensä tuntemisella on sille, millaista opettajan jatkuva pedagoginen toiminta on. Tutkielmani kappaleessa 4.1 nousi pinnalle se, miten opettaja tarvitsee opetustyönsä pohjalle tervettä itsetuntoa ja luottamusta itseensä, jotta opettaja kykenee myös tuntemaan, kannustamaan, tukemaan ja innostamaan oppilaitaansakin, sekä

toimimaan heidän parhaakseen. Kappaleessa kerroin myös, että ihmisten pahat teot ja käytös juontuvat yleensä vaurioituneesta itsetunnosta ja huono itsetunto voi purkautua toisten ihmisten alistamisena. Käsittelin sitä, miten valta on vaarallista tällaisten ihmisten käsissä, etenkin jos kyse on opetusalaista. Tämän vuoksi olisikin hyvin tärkeää, että nuorten ja uusien, tulevien opettajien pedagogisen identiteetin muodostumista tuettaisiin opettajakoulutuksessa paremmin, sekä edistettäisiin heidän tervettä itsetuntoaan. Tässä olisi siis yksi merkittävä aihe, johon pystyisin tulevassa Pro gradu -tutkielmassani pureutumaan tämän tutkielmani pohjalta.

Lähteet

- Aarnio, P. & Vuorinen, R. 1985. *Vuorovaikutus ja yhteistyö – ryhmätyön opas*. Gummerus Oy Kirjapaino. Jyväskylä.
- Aho, S. & Laine, K. 2002. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Bauman, Z. 1999. *Sosiologinen ajattelu*. Juva: WSOY
- Cigman, R. 2002. *Ethical Confidence in Education*. *Journal of Philosophy of Education*. Vol 34, 643-657.
- Dunbar, A. M & Taylor, B. W. 1982. *Children's perceptions of elementary teachers as authority figures*. *The Journal of Social Psychology*. Vol 118, 249-255.
- Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. *Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä*. Teoksessa: *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Haavio, M. 1969. *Opettajan pedagoginen olemus*. Teoksessa: *Opettajapersoonallisuus*. K. J Gummerus kirjapaino. Jyväskylä.
- Harjunen, E. 2002. *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Painosalama Oy. Turku.
- Hamachek, D. T. 2001. *Teaching as a moral activity*. Teoksessa V. Richardson (toim.), *Handbook of research on teaching* (s.826-857). Fourth Edition. Washinton, DC: American Educational Research Assosiciation.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1990. *Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jones, V. & Jones, L. 2007. *Comprehensive classroom management. Creating communities of support and problem solving*. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaisanlahti, A. 2002. *Imagolla on väliä*. *Opettaja*. 39/ 27.9.2002, 28.

Kansanen, P. 1999. *Teaching as Teaching-Studying-Learning interaction. Scandinavian Journal of Educational Research*, 43:1, 81-89.

Kauppila, R. 2005. *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot*. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Kauppila, R. 2007. *Ihmisen tapa oppia*. WS Bookwell Oy. Juva.

Kari, J. 1988. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Kustannusosakeyhtiö Otava. Keuruu.

Kirjavainen, H. 1996. *Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisiin sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin*. Pieksämäki: Kirjakas/ RT-paino.

Kohn, A. 1996. *Beyond discipline. From compliance to community*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Kohn, A. 2006. *The homework myth*. Cambridge: Da Capo Press.

Korpinen, E. 1996. *Opettajuutta etsimässä*. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.

Laitinen, A. 2009. *Itseään tulkitseva eläin. Charles Taylor ja filosofinen ihmistutkimus*. Tampere: Gaudeamus.

Lonkila, T. 1991. *Koulun tulosjohtaminen*. Helsinki: VAPK -kustannus.

van Manen, 1991. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.

Meri, M. 1998. *Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen*. Tutkimuksia 194. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Määttä, K. 1989. *Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa*. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A:5.

Nuutinen, P. 1994. *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteidentiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18.

OAJ

- Pace, J. L. & Hemingways, A. 2006. *Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research*. Lawrence Erlbaum Associates Publisher. Mahwah, New Jersey.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai idoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Repo, I. & Nuutinen, T. 2003. *Viestintätaito*. Helsinki: Otava.
- Robertson, J. 1981. *Effective classroom control. Understanding Teacher – Pupil Relationships*. London: Hodder and Stoughton.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistuva kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. WS Bookwell Oy. Juva.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. 1992. *Group processes in the classroom*. Dubuque: Wm. C. Brown Publisher.
- Skinnari, S. 2011. *Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus*. Teoksessa: *Lapsesta käsin*. Bookwell Oy, Juva.
- Stenberg, K. 2001. *Riittävän hyvä opettaja*. Bookwell Oy. Juva.
- Suonio, K. 1993. *"Hyvä opettaja"-kolme näkökulmaa*. Teoksessa: *Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen*. WSOY:n graafiset laitokset. Juva.
- Sutherland, K. S. & Wehby, J. H. 2001. *Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic request and the academic and behavioral outcomes of students with EBD*. Remedial and Special Education, 22, 113-121.
- Turunen, K. 1999. *Opetustyön perusteet*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Uusikylä, K. 2006. *Hyvä, paha opettaja*. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä.
- Vikainen, I. 1984. *Pedagoginen auktoriteetti*. Julkaisusarja B:13. Selosteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos. Turku.
- Weber, M. 1968. *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. New York: Bedminster Press. (Alkuteos 1921.)

Wentzel, K. R. 2002. *Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence*. *Child Development*, 73, 287-301.

Woolfolk, A. & Weinstein, C. 2006. *Students' and teachers' beliefs and perspectives about classroom management*. Teoksessa C. Evertson & C. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence.

