

**”Jos opettajalla ei ole auktoriteettia nii se voi mennä sitte
että sielä onki joku muu pomona ko se opettaja”**

**Fenomenologinen tutkimus auktoriteetista alakoulun
luokanopettajien kokemana**

Pro gradu -tutkielma

Mikko Kuoppala

Kasvatustieteiden tiedekunta

Lapin yliopisto

Kevät 2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Jos opettajalla ei ole auktoriteettia nii se voi mennä sitte että sielä onki joku muu pomona ko se opettaja”: fenomenologinen tutkimus auktoriteetista alakoulun luokanopettajien kokemana

Tekijä/tekijät: Mikko Kuoppala

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatusalan koulutus, yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 74 sivua, 3 liitettä

Vuosi: 2023

TIIVISTELMÄ

Kuoppala, Mikko 2023. ”Jos opettajalla ei ole auktoriteettia nii se voi mennä sitte että sielä onki joku muu pomona ko se opettaja”: fenomenologinen tutkimus auktoriteetista alakoulun luokanopettajien kokemana. Pro gradu – tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 74 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten alakoulun luokanopettajat kokevat auktoriteettinsa. Auktoriteetin käsitteellä viitataan etenkin pedagogiseen auktoriteettiin eli opettajan kykyyn ylläpitää järjestystä oppilaiden keskuudessa sekä hyödyntää valtaansa vastuullisesti kasvatuksen ja opetuksen näkökulmista. Yleisesti ottaen auktoriteetin voi määrittellä esimerkiksi asiantuntijuuden tai aseman kautta rakentuneeseen oikeuteen johtaa ja ohjata toisia.

Tutkimukseni juontaa juurensa kokemusten tutkimista painottavaan fenomenologiseen tutkimusperinteeseen ja ontologiseksi ratkaisuksi valitsin Lauri Rauhalan muodostaman holistisen ihmiskäsityksen, jonka mukaan ihmisen olemassaolon perusmuodot rakentuvat kolmesta osasta: tajunnallisuudesta, kehollisuudesta sekä situationaalisuudesta. Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla kahdeksaa luokanopettajaa puhelimitse huhti-toukokuussa 2022.

Puhelinhaastattelujen litteroinnin jälkeen toteutin aineiston analyysin hyödyntäen Amadeo Giorgan kehittämää fenomenologista analyysimenetelmää, johon sisällytin Juha Perttulan lisäämät laajennukset. Analyysin tulokseksi muodostui yleinen merkitysverkosto, joka kuvaa luokanopettajien kokemusta auktoriteetistaan yleisellä tasolla. Yleinen merkitysverkosto vastaa pääkysymykseeni ”Millainen alakoulun luokanopettajien kokemus auktoriteetistaan on?” sekä alatutkimuskysymyksiini 1. ”Millainen merkitys oppilaiden ja luokanopettajien vuorovaikutussuhteilla on luokanopettajien auktoriteetin kokemukseen?”, 2. ”Millainen merkitys eri oppimisympäristöillä on luokanopettajien auktoriteetin kokemukseen?” ja 3. ”Miten luokanopettajat kokevat auktoriteettinsa muuttuneen työuran aikana?”.

Tutkimustulosteni mukaan luokanopettajat kokivat auktoriteettinsa pääosin riittävänä, vaikka opettajan toimintaa ohjasivat erinäiset sidosryhmät. Oppilaiden käytösongelmat sekä lisääntynyt vanhempien osallistaminen asettivat luokanopettajan auktoriteetin yhä useammin koetukselle. Luokanopettajat kokivat vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa määrittävän auktoriteettinsa laatua oppimisympäristöjä enemmän ja työkokemuksen kautta kertynyt itsevarmuus oli vahvistanut auktoriteetin kokemusta.

Asiasanat: auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti, fenomenologinen tutkimus

X Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 OPETTAJAN AUKTORITEETTI	8
2.1. Auktoriteetin määrittelyä	8
2.2. Pedagoginen auktoriteetti	11
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	15
3.1. Tutkimuskysymykset	15
3.2. Fenomenologinen tutkimus	15
3.3. Holistinen ihmiskäsitys	19
3.4. Aineistonkeruu	21
3.5. Aineiston analyysi	24
4 TULOKSET	40
4.1. Yleinen merkitysverkosto	40
4.2. Johtaja, vuorovaikuttaja, opettaja	47
4.3. Opettajan auktoriteetin dialogisuudesta	50
4.4. Oppimisympäristöjen vaikutukset opettajan auktoriteettiin	52
4.5. Kontrollin kompastuskiviä	54
4.6. Sidosryhmät opettajan auktoriteetin tukena ja taakkana	57
5 POHDINTA	61
5.1. Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset	61
5.1.1. Tilannetajun ja tunneällyn tärkeys	62
5.1.2. ”Perheitten invaasio”	62
5.1.3. Luokanopettajan auktoriteetti – autonomiaa, autoritarismia vai aitoa välittämistä?	63
5.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut	64
5.3. Jatkotutkimusehdotukset	66
LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Vuonna 2002 julkaistussa Eija Syrjäläisen (2002) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajan työssä vaadittavat alati kasvavat valmiudet uuvuttavat opettajia. Samaan aikaan opettajan ammattikuvan laajentuessa on myös oppimiskäsitys siirtynyt behavioristisesta kognitiiviseen, kognitiivisesta humanistiseen ja sosiaalista oppimista korostavasta konstruktivistiseen. Opettajia ei enää pidetä tiedonjakajina, vaan heiltä edellytetään asiantuntijuutta useilta eri tieteenaloilta; tilanteen mukaan opettajaa saatetaan vaatia toimimaan psykologina, poliisina, tuomarina tai sosiaalityöntekijänä. Enää ei riitä, että opettaja ammattinimikkeensä mukaisesti opettaa. Ulkopuoliset odotukset opettajan kyvykkyydestä esimerkiksi vanhempien ja kansalaisten taholta ovat johtaneet opettajan autonomian murentumiseen sekä koulujärjestelmän valtasuhteiden uudistumiseen. Oppilaat uskaltavat koetella rajojaan yhä enemmän, mikä voi johtaa opettajan vallan menettämiseen ja kielteisten vuorovaikutussuhteiden syntyyn. (Syrjäläinen 2002, 65–66, 87, 94–98.)

Otetaan harppaus Syrjäläisen (2002) tutkimuksesta 14 vuotta eteenpäin. Syksyllä 2016 internetissä levisi kulovalkean tavoin lahtelaiskoulun oppilaiden kuvaama video oppitunnilla malttinsa menettäneestä opettajasta. Videolla opettaja huusi oppilaille, jotka eivät hänen mukaansa osanneet käyttäytyä ja vastavuoroisesti oppilaat kyseenalaistivat opettajan opetustaidot solvaustenkin lennellessä puolin ja toisin. Aiheesta uutisoitiin paljon ja se herätti keskustelua mediassa ja internetin keskustelufoorumeilla; sekä opettajan että oppilaiden käytöstä kommentoitiin ja omia näkemyksiään tilanteesta toivat esiin myös kasvatusalan ammattilaiset kuten kyseessä olleen koulun rehtori ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n kehittämispäällikkö. (ks. Koivisto 2016; Talasterä 2016; Turunen 2016; Åkman 2016.) Myös luokanopettajia haastateltiin asian tiimoilta ja Iltalehden nettisivuilla julkaistussa uutisessa (ks. Lehtonen 2016) kerrotaan erään luokanopettajan todenneen seuraavaa: ”Onko meidän maailmasta häviämässä aikuisen ihmisen auktoriteetti kokonaan? Ennen opetettiin, että vanhempia kunnioitetaan. Nykynuoriso ei osaa sitä. Nyt istutaan tuppisuuna, käytöstavat ovat hävinneet.” Onko tilanne juuri näin paha?

Heli Eväsojan ja Soili Keskinen (2005) mukaan auktoriteetin käsite viittaa kiteytettynä oikeuteen ohjata muiden ihmisten toimintaa; se voidaan määritellä esimerkiksi asiantuntijuutena ja toisten henkilöiden valmiutena seurata auktoriteettiasemassa olevan ohjeistusta. Auktoriteetti-asemasta puhuttaessa henkilö on nostettu asemaan, jonka kautta hänellä on oikeus jakaa nor-

meja ja toimia johtajan roolissa. Auktoriteetista on siinä mielessä hankala muovata kaiken kattavaa käsitystä, että sen määritelmä muuttuu ajan mukana. On yleistä todeta, että henkilö ei voi päättää olla auktoriteetti, vaan auktoriteettiasema on ansaittava ja sen tulee pohjautua vapaaehtoisuuteen. (Eväsoja & Keskinen 2005, 13–16.) Opettajien määräysvallan oletetaan yleisesti perustuvan heidän asiantuntijuuteensa ja jo virka-asemansa puolesta heidät nähdään auktoriteetteina, vaikka vallan määrästä ja auktoriteetin toteutumisesta opetus- ja kasvatusalalla työskentelevillä esiintyykin eriäviä näkemyksiä (Nuutinen 2000, 179–180).

Opettajan auktoriteetti on ollut viime vuosina keskustelun aiheena muulloinkin, kun edellä mainitun lahtelaiskoulun tapauksen yhteydessä. Uutisissa on todettu muun muassa välittämisen rakentavan arvostetumpaa auktoriteettia kuin kurinpidon (ks. Leppävuori 2015) ja että nykypäivän opettajat ovat jossain määrin inhimillistyneet jopa hieman pelottavan auktoriteettistatuksen jäätyä pikkuhiljaa varjoon (ks. Hotakainen 2019). Myös erityisopetuksen siirtyminen yleisopetusluokkaan on tuonut opettajille lisää haasteita ja saaneet heidät huomaamaan, että vanhanaikaisen auktoriteetin varassa toimiminen ei tänä päivänä enää takaa oppilaiden kunnioitusta ja kuuliaisuutta opettajaa kohtaan (ks. Koskinen 2019; Mäntymaa 2019).

Jyri Lindén (2010) on opettajan työn muuttuneesta luonteesta kertovassa väitöskirjassaan todennut, että nuorten kanssa työskentelevien henkilöiden toimintavapauden ja työn hallinnan kokemusten vähentyminen on johtanut siihen, ettei heillä riitä voimavaroja sijoittaa työhönsä ja sen kautta myös siihen olennaisesti liittyviin nuoriin. Lindén (2010) kirjoittaa opettajan ammatista seuraavaa:

”Hämmennystä aiheuttanee se, että aiemmin ammatin itsenäisyyttä ja auktoriteettia puolustanut valtiollis-moraalinen kertomus korostaa nyt sellaisia kansalaisuuteen ja yksilönvapauteen liittyviä näkökulmia, jotka näyttäytyvät työn reaalitasolla sitä vaikeuttavina ja työn arvoa heikentävinä seikkoina. Julkinen keskustelu viittaa samaan. Opettajat kokevat, että heidän konkreettisia keinojaan puuttua oppilaiden ongelmiin tai käyttää omaa päätäntävaltaansa oppilasta koskevissa asioissa on yksilön oikeuksien nimissä supistettu ja heidän asemaansa suhteessa oppilaisiin, vanhempiin ja muihin toimijoihin on heikennetty.” (ks. Lindén 2010, 167, 172.)

Opettajien on todettu harkitsevan ammatinvaihtoa opettajan ammattiin liittyvien kasvaneiden vaatimusten sekä työnkuvan muuttumisen vuoksi. Monet opettajat kokevat edelleen työn kuormittavana ja väsyvät (vrt. Syrjäläinen 2002); muun muassa yhteistyön vanhempien kanssa on mainittu olevan nykyään entistä haastavampaa. Jotkut myös kokevat, ettei opettajan työtä arvosteta ja että työyhteisön ja oppilaiden aiheuttamien ongelmien vuoksi he eivät viihdy enää

ammattissaan. Opettajien pedagogisten taitojen lisäämiseen tähtäävä täydennyskoulutus pyrkii saamaan opettajia pysymään työssään kehittäen etenkin heidän vuorovaikutustaitojaan sekä tarjoamalla erityisoppilaista ja –pedagogiikasta tietoa ammattiosaamisen lujentamiseksi. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 15–17.) Muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin ja haasteisiin vastaamiseen kykenevien opettajien kouluttaminen on nykyään opettajankoulutuksessa ensisijaista opettajakäsitysten uusiuduttua ajan myötä (Slunga 2015, 59).

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen (2019) on todennut oppimisen edistämisen olevan yhä opettajien ydintehtävä, mutta tiedostaa samalla opettajuuden aikojen saatossa muuttuneen ja hänen mukaansa sen tuleekin muuttua (ks. Luukkainen 2019). Opettajien kohtaamia uusia haasteita ovat muun muassa alati kehittyvän teknologian hyödyntäminen opetustyössä, yksilöllisiin tuen tarpeisiin vastaaminen, joustavat oppimisympäristöt sekä oppilaiden monikielisyys ja -kulttuurisuus. Opettajilta vaaditaan yhä enenevässä määrin yhteistyökyvykkyyttä moniammatillisissa yhteisöissä ja esimerkiksi yhteisopettajuutta on pyritty mahdollistamaan laajemmin sekä kodin ja koulun välistä vuorovaikutusta lisäämään viime vuosina. (Slunga 2015, 58–60.)

Opettajat ovat usein lapsille ensimmäisiä virallisia auktoriteetteja, joita he kohtaavat kodin ulkopuolella. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on lapsen kasvulle erityisen merkittävässä roolissa, sillä koulumaailmaan astuessaan he opettelevat vuorovaikutustaitojen alkeita ja omaksuvat niitä paljolti juuri opettajilta. Niin oppilaat kuin opettajatkin toimivat jatkuvasti vuorovaikuttajina tilanteen mukaan joko ilmaisijan tai vastaanottajan rooleissa. (Arikoski 1999, 171.) Opettajien ja oppilaiden pedagogista auktoriteettisuhdetta voidaan pitää myös oppimisen edellytyksenä, sillä opettajan auktoriteettiasemaan liittyy keskeisesti muun muassa palautteen antamista, virheiden korjaamista sekä norminrikkomuksiin reagoitua. Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on ohjata oppituntin toiminnan suuntaa ja varmistaa, että kaikki ovat tietoisia meneillään olevien tilanteiden luonteesta. Oppituntien ilmapiiri rakentuu opettajan ja oppilaiden vuoropuhelun pohjalta, joten erilaisten tilanteiden esimerkiksi vakavuuden tai leikillisyyden tunnistaminen ja siitä ilmoittaminen on suuri osa opettajan työtä. (Saharinen 2007, 261, 286–287.)

Vuonna 2012 julkaistussa opettajankoulutuksen kehittämishankkeessa ilmenee yllättäviä havaintoja opettajien auktoriteetin kokemuksesta. Kehittämishankkeen haastattelukyselyihin osallistuneista 32 opettajasta yli puolet eivät osanneet määritellä auktoriteetin käsitettä, mutta silti lähes jokaisen mielestä opettajien auktoriteetti oli heikentynyt ja yllättävästi suurin osa vastaajista koki opettajan auktoriteetin tarpeettomana. Nykyään opettajista muovataan lasten

kasvatustehtävään perehtyneitä moniosaajia, joiden työnkuvaan voisi karkealla markkina-kielillä mainita kuuluvan palvelujen tarjoaminen oikeuksistaan tietoisille asiakkaille eli oppilaille. (Eskelinen, Pihlman & Romppanen 2012, 5, 11–14.)

Pedagogisen pätevyyden hankinta ei välttämättä ole tae auktoriteettiaseman synnylle ja ylläpidolle. Opettajan auktoriteetin on todettu muodostuvan muun muassa opettajan persoonasta sekä hänen kyvykkyydestään johtaa sukupuolesta riippumatta. Opettajan ikää tarkastellessa kuitenkin yli 50-vuotiaat opettajat kokivat alle 50-vuotiaita enemmän omien arvojensa vaikuttavan auktoriteettinsa luomiseen ja säilyttämiseen. (Eväsoja & Keskinen, 2005, 43–46, 60–63.) Tilastollisesti on myös huomattu oppilaiden iän vaikuttavan opettajan auktoriteettiin suhtautumiseen; nuorimmat oppilaat ja yläastetta käyvät kyseenalaistavat opettajan valta-asemaa ja kapi-noivat tätä vastaan useammin kuin esiteinit (Yariv 2009, 106). Oppilaiden näkemyksiä opettajan auktoriteetista on tutkittu ajan myötä paljon (ks. Horppu 1993; Eväsoja & Keskinen 2005), mutta miten itse luokanopettaja kokee oman auktoriteettiasemansa?

Tutkielmani päätutkimuskysymys on: ”Millainen alakoulun luokanopettajien kokemus auktoriteetistaan on?”. Kiinnostuin auktoriteetin kokemuksesta työskennellessäni koulumaailmassa luokanopettajien sijaisena sekä henkilökohtaisena koulunkäynninavustajana, jolloin huomasin itseni lisäksi myös kokeneiden kasvatusalan ammattilaisten pohtivan omaa auktoriteettiasemaansa oppilaiden keskuudessa. Tutkielmani metodologinen lähestymistapa muodostuu fenomenologiasta ja ontologisena ratkaisunani toimii Lauri Rauhalan kehittämä holistinen ihmiskäsitys (ks. Rauhala 2014). Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa ei perinteisesti olekaan valmista teoreettista viitekehystä, vaan tutkittavaa ilmiötä lähestytään omat ennakko-oletukset poissulkien (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10), tässä pro gradu -tutkielmassani teoria-tausta rakentuu auktoriteetin ja eritoten pedagogisen auktoriteetin käsitteistä.

Tutkielmani tarkoitus on syventää ymmärrystä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajien auktoriteetin kokemukseen ja millainen heidän kokemuksensa pohjimmiltaan on. Aineistonkeruumenetelmänä toimivat puolistrukturoidut puhelinhaastattelut, joiden avulla pyrin myös saamaan selville, onko luokanopettajien auktoriteettien kokemuksessa tapahtunut muutosta ajan myötä. Haastateltavien kokonaismäärä oli 8 ja heistä jokainen työskenteli luokanopettajana Lapin maakunnassa. Haastateltavien anonymiteetin turvaksi annoin jokaiselle pseudonyymit eikä litteroidusta haastatteluaineistosta voi päätellä heidän ikäänsä, sukupuoltansa, etnistä taustaansa tai muuta. Aineiston analysoin hyödyntäen Amadeo Giorgin luomaa fenomenologista analyysimenetelmää sekä Juha Perttulan (1995) siihen tekemiä laajennuksia tavoittaakseni luokanopettajien auktoriteetin kokemuksen mahdollisimman aitona.

2 OPETTAJAN AUKTORITEETTI

2.1. Auktoriteetin määrittelyä

Auktoriteetin käsite juontaa juurensa Max Weberin (1958) pohdintoihin vallan rakenteista. Weberin (1958) mukaan auktoriteetti on pohjimmiltaan mahdollisuus antaa toisille niiden noudattamista edellyttäviä käskyjä ja hän muodosti kolme tällaisen valta-aseman oikeuttamisperustetta: oikeudellisesti rationaalisen, perinteisen ja karismaattisen auktoriteetin. Oikeudellisesti rationaalinen auktoriteetti pohjautuu pitkälti lainsäädäntöön, joka antaa auktoriteettiasemassa olevalle legitimitetin toimia tehtävässään. Oikeudellisesti rationaalista auktoriteetista puhuttaessa korostuu byrokratian merkitys; yhteisiä sääntöjä kuten lakia kunnioitetaan ja yksilöitä pyritään hallitsemaan niiden kautta. Weber (1958) perustelee valta-aseman oikeutusta vedoten tietoon ja asiantuntijuuteen, joiden ansiosta johtoasemassa toimiva määräytyy ylempiarvoiseksi käskynalaisiinsa verrattuna. Esimerkiksi virkavalta voidaan mieltää oikeudellisesti rationaaliseksi auktoriteetiksi heidän valvoessaan lainmukaista toimintaa, jonka poliittinen systeemi on valtiolle asettanut. (Koski-Heikkinen 2014, 114; Pace & Hemmings 2006, 2–3; Pace & Hemmings 2007, 7; Schneider 2006, 148–150; Weber 1958, 1–3; Williams 2013.)

Perinteisen auktoriteetin omaavan henkilön valta-asema muodostuu puolestaan traditioiden ja sosiaalisen järjestyksen kautta. Perinteisen auktoriteetin oikeuttamisesta puhuessaan Max Weber (1958) korosti administraation patriarkaalisia rakenteita sekä yhteiskunnan johtajalle antamaa mandaattia hallita. Oikeus auktoriteettiasemaan on usein perinnöllistä kuten vaikkapa monarkioissa, joissa pitkään jatkunutta hallitusmuotoa saatetaan perustella todeten sen aina olleen ja aina tulevan olemaan olemassa. Karismaattinen auktoriteetti taas perustuu yksilön poikkeuksellisuuteen ja muiden kiintymykseen häneen. Karismaattiset auktoriteetit edistävät usein muutosta ja inspiroivat muita; esimerkkejä karismaattisista auktoriteeteista ovat Weberin (1958) mukaan muun muassa uskonnolliset profeetat ja sotasankarit, joilla heidän seuraajansa voivat kuvitella olevan jopa yliluonnollisia kykyjä. Ajan saatossa myös diktaattoreita on mielletty karismaattisiksi auktoriteeteiksi, sillä henkilön ihannointi ja jopa palvonta ovat vahvasti yhteydessä karismaattisen auktoriteetin syntyyn sekä ylläpitoon. Weberin (1958) kolmen auktoriteettityypin lisäksi on muodostettu professionaalisen auktoriteetin käsite, jolla viitataan yksilön asiantuntemuksen tuomaan valta-asemaan. Toisin kuin esimerkiksi karismaattisen auktoriteetin,

professionaalisen auktoriteetin voi saavuttaa kuka tahansa kehittämällä asiantuntijuuttaan ja tähän päästyään oikeuttaa ylempiarvoisen asemansa etevämmällä ammattitaidollaan muihin verrattuna. (Koski-Heikkinen 2014, 114; Pace & Hemmings 2006, 3; Pace & Hemmings 2007, 6; Schneider 2006, 149–153; Weber 1958, 3–10; Williams 2013.)

Englantilainen filosofi Richard Stanley Peters (1973) mainitsi aikanaan Max Weberin (1958, 6–10) karismaattisen auktoriteetin korostavan ensisijaisesti valta-asemaansa valittuja armeijassa toimivia ja uskonnollisia johtajia, jolloin auktoriteetin saavuttamiseen vaadittaisiin jonkinlaisia erityispiirteitä ja vetovoimaa. Petersin (1973) mukaan kuitenkin henkilökohtaisten saavutusten kuten koulutuksen ja kompetenssin kautta yksilö voi myös ansaita auktoriteetti asemansa ja oikeuttaa käskyvaltaansa. Petersin (1973) kanta oli, että ihmiset tarvitsevat lähtökohdaisesti sääntöjä ja menettelytapoja, jotka ohjaavat heitä toimimaan oikein, eivätkä nämä muodostu vaistonvaraisesti kuten esimerkiksi eläinyhteisöissä. Pystyäkseen toimimaan ihmiskunnan on ollut tehtävä työnjakoja ja antamaan toisille enemmän valtaa kuin toisille, jolloin nämä auktoriteeteiksi mielletyt henkilöt ovat pystyneet luomaan yhteiskuntaa eteenpäin vieviä yleisiä standardeja, arvoja ja normeja. (Koski-Heikkinen 2014, 114; Peters 1973, 13–16.)

Timo Airaksinen (1988) on muotoillut kolme auktoriteetin päätyyppiä, joista ensimmäistä hän kutsuu efektiiviseksi de facto -auktoriteetiksi. Paljon Weberin (1958) karismaattisen auktoriteetin piirteitä sisältävä de facto -auktoriteetti pohjautuu pitkälti alistuvaan asemaan asettuvien ihailuun ja heidän ajatuksiinsa siitä, ettei auktoriteettiasemassa olevaa tule kyseenalaistaa, vaan hänestä tulee pikemminkin ottaa mallia. Toinen Airaksisen (1988) auktoriteetin päätyyppi on teoreettinen tai asiantuntija-auktoriteetti, joka toimii nimeään mukaillen vain tämän auktoriteetin omaavan henkilön asiantuntemuksen rajoissa. Teoreettinen tai asiantuntija-auktoriteetti sivuaa jälleen Weberiä (1958), tällä kertaa professionaalista auktoriteettia. Asiantuntija-auktoriteetti on auktoriteetti pelkästään hänen osaamisalueensa sisällä; esimerkiksi autotekniikasta tietämätön opettaja voi pedagogisen tietämyksensä ansiosta toimia luokkahuoneessa asiantuntija-auktoriteetteina, mutta autonsa katsastukseen vietyään jäädä täysin sanattomaksi katsastajan luetellessa vikakoodeja. Kolmas Airaksisen (1988) auktoriteettityyppi on normatiivinen de jure -auktoriteetti, joka jollain tapaa kietoo kaksi aikaisempaa yhteen. Normatiivisella de jure -auktoriteetilla on valtaa jopa vaatia muita kiinnostumaan auktoriteettivaatimuksistaan ja tämänkaltaisia auktoriteetteja voivat olla esimerkiksi poliitikot, uskonnolliset johtajat tai tietyn ryhmän sisällä yliveraisen moraalin omaavat henkilöt. Normatiiviset auktoriteetit ovat Airaksisen (1988) mukaan täysimittaisia auktoriteetteja, joiden arvostelukyky asettaa yleisesti hyväksytyt normit. (Airaksinen 1988, 138–131.)

Auktoriteetti on lähes poikkeuksetta tilannesidonnainen ja suhteellinen ilmiö. Esimerkiksi aiemmin mainittuun Weberin karismaattiseen auktoriteettiin osin liittyvä diktatuuri ei ole pätevä perustelu vahvalle auktoriteetille, koska sekin on usein valtion tai ihmisryhmän itse rakentama ominaisuus ja vaikka se yleinen käsitys olisikin, tuskin edes yksinvaltiaat näyttäytyisivät jokaisen silmissä auktoriteetteina. Auktoriteetin käsitteeseen kietoutuu vahvasti vallan käsite, jonka vuoksi se on helposti sekoitettavissa autoritaarisuuteen eli vallankäyttöön, joka ei pohjautu hyvin perusteltuihin argumentteihin vaan esimerkiksi traditioihin tai laillisuuteen. Esimerkiksi virkavalta tai vanhemmat saattavat hyödyntää autoritaarisuutta auktoriteettiasemansa todistelussa, elleivät omaa käskyvaltaansa kykene asiantuntijuuden tai oikeudenmukaisuuden kautta selittämään sitä rakentavasti perustellen. (Blomberg 2008, 15–16; Harjunen 2002, 112–113; Horppu 1993, 1–5.)

Mark Haugaardin (2017) mukaan pakkoon perustuva auktoriteetti pelkästään jäljittelee aitoa auktoriteettia. Haugaard (2017) mainitsee sanktioiden pelosta johtuvan auktoriteetin noudattamisen etenevän samankaltaisten toimintojen kautta kuin todellisen auktoriteetinkin, vaikeivat toiset auktoriteettiasemassa toimivan vaatimuksia validoisikaan. Valta-asemansa säilyttääkseen auktoriteetti ei parhaimmassa tapauksessa vaadi pakottamista, vaan aidon auktoriteetin omaava henkilö toimii yhteisesti hyväksytyssä suhteessa toisten osapuolten kanssa ja hänen käskyjensä noudattaminen on järkeenkäypää. (Haugaard 2017, 118, 120.) Tästä voisi päätellä, että auktoriteetin perustuessa dominoivuuteen se on riskialttiimpi herättämään vastarintaa kuin kunnioitukseen perustuva auktoriteetti.

Vaikka auktoriteettia tottelisikin, oman toiminnan laatu määräytyy sen mukaan, miten vallassa olevaan suhtautuu. Anna Kekki (2021) puhuu johtajuudesta auktoriteetin ulottuvuutena mainiten, etteivät johtajat ole ainoita vallankäyttöön oikeutettuja, vaan myös johdettavilla on valtaa johtajiin. Säilyttääkseen auktoriteettinsa johtoasemassa toimiva tulee enemmistön taholta tunnustaa johtajaksi, poikkeuksena jo aiemmin mainitut manipuloinnilla tai pelolla asemassaan pysyvät yksinvaltaiset johtohenkilöt. Auktoriteettiasemaan päätyminen etenee useissa tapauksissa järjestelmällisesti, mutta myös johtoasemaan pyrkimätön voi saada itselleen auktoriteettia, mikäli häntä yhteisössään kunnioitetaan ja hänen kykyihinsä luotetaan. (Kekki 2021, 129–130.) Ei siis ole mahdotonta, että korkeasti koulutetun opettajan auktoriteettiaseman voi syrjäyttää kuka tahansa, jopa oppilaat.

2.2. Pedagoginen auktoriteetti

Tässä tutkielmassani sitoudun viittaamaan auktoriteetista puhuessani pedagogiseen auktoriteettiin eli opettajien kykyyn ylläpitää järjestystä oppilaiden keskuudessa ja hyödyntää valtaansa vastuullisesti opetuksen sekä kasvatuksen näkökulmista. Opettajan pedagoginen auktoriteetti on siinä mielessä ihan oma auktoriteetin alalajinsa, että vaikka opettajan valta-asema onkin ennalta määrättyä, jatkuva auktoriteetin ylläpito vaatii toimivaa vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa. Välinpitämättömyys sekä auktoriteetin julkea väärinkäyttö tai oppilaiden vaatimuksiin alistuminen heikentävät opettajan sosiaalista kontrollia, eikä tällöin lapseen ole pedagogista vaikutusta. Luottamus on opettajan auktoriteetin rakentumisessa keskiössä ja kriittinen sekä lämminhenkinen suhtautuminen lujittavat vaikuttajan asemaa, autoritaarisuuden taas horjuttaessa sitä. (Harjunen 2002, 112–118.)

Keskustelu opettajan auktoriteetista on usein kaksijakoinen, sillä auktoriteetti nähdään joko pakottamisena taikka pätevyytensä, eikä tällöin jää tilaa monipuoliselle tarkastelulle. Opettajat ovat normatiivisia auktoriteetteja eli he saavat vaatia vastapuolta eli tässä tapauksessa oppilaita kuuntelemaan ja ymmärtämään heidän sanomisiaan ja päätöksiään. Vaikka opettajien määräysvalta usein nähdäänkin perustuvan asiantuntemukseen, vuonna 2000 julkaistun tutkimuksen mukaan noin joka kolmas tai neljäs opettaja koki valta-asemansa riittämättömänä. Opettajien mukaan poliittiset päättäjät sekä virkamiehet ovat horjuttaneet opettajan auktoriteettiasemaa saadessaan itselleen enemmän valtaa, vaikka useiden opettajien mielestä ylemmät päätöksentekijät ovat kehnosti perillä opetukseen liittyvistä asioista. (Nuutinen 2000, 178–180, 187–188.)

Opettajan auktoriteetin on todettu rakentuvan paljolti heidän ja oppilaiden välisessä vuorovaikutussuhteessa. Opettaja voi myönteisellä käytöksellään luoda turvallisen ja aitoa välittämistä huokuvan oppimisympäristön, jonka kautta opettajaa arvostetaan ja hänen auktoriteettiasemansa säilyy paremmin. Opettajan sosiaaliset taidot sekä henkilökohtainen käytös ovat yksiä tärkeimpiä ulottuvuuksia, kun oppilaan ja opettajan välistä valtasuhdetta määritellään. Autoritaarinen kuri ja opetuksen kaavamaisuus laskevat niin oppilaiden kuin opettajankin motivaatiota, jolloin auktoriteettiaseman säilyvyys on myös vaarassa rakoilla. (Koski-Heikkinen 2014, 143–145.) Opettajan auktoriteetilla on myös rajansa; auktoriteettiasemassa olevan on huomioitava muun muassa lainsäädännön, koulun normien ja valtiollisten käytäntöjen merkitys toimintaansa ohjaavina tekijöinä. Opettajan toimintaa tarkkailevien johtotehtävissä toimivien tahojen lisäksi oppilaat asettuvat arvioijan rooliin ja tuovat esiin näkemiänsä ongelmakohtia opettajan työssä. (Yariv 2009, 95.)

Pei-Wen Tzuo ja Der-Thanq Chen (2011) ovat tarkastelleet opettajan ja oppilaan välistä auktoriteettisuhdetta sosio-konstruktivistisesta sekä kriittisestä näkökulmasta. Sosio-konstruktivistisen näkökulman mukaan opettaja ja oppilaat jakavat auktoriteetin luokkahuoneessa; vaikka tässä ajattelussa oppilaiden itseohjautuvuus korostuu, opettajan auktoriteettia ei tule minimoida sen ollessa edelleen olennainen osa opetustilanteita. Opettajan luodessa oppimista edistäviä ja oppilaita älykkääseen ajatteluun kannustavia opetustilanteita, tulee hän samalla tuomaan esiin omaa auktoriteettiaan. Kriittisessä tarkastelunäkökulmassa sen sijaan korostuvat voimaantuminen, oikeudenmukaisuus sekä vastavuoroisuus. Opettajan tulee auktoriteettiaan hyödyntäen luoda luokkahuoneeseen oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen ympäristö, joka edistää oppilaiden voimaantumista tarjotessaan jokaiselle mahdollisuuden tulla kuulluksi ja vastavuoroisesti myös itse kuunnella sekä kunnioittaa toisia. Näiden kahden auktoriteettisuhteen tyypittelyn pohjalta Tzuo ja Chen (2011) ovat kehittäneet kolmannen tyypittelymallin, jota he kutsuvat uudistetuksi käsitykseksi opettajan auktoriteetista. Uuden käsityksen mukaan oppilaat huomioidaan niin yksilöinä kuin yhteisön jäsenenäkin ja tässä käsityksessä on viisi perustehtävää: helpottaa lasten oppimista, edistää älykkyyden ilmentämistä, taata jokaiselle mahdollisuus voimaantumiseen, luoda oikeudenmukainen luokkailmapiiri ja kannustaa vastavuoroisuuteen ikätoverien keskuudessa. (Tzuo & Chen 2011, 2–9.)

Anne Koski-Heikkinen (2014) on laatimassaan nelikenttämallissa nimennyt opettajan auktoriteettityypit ”*varautuneeksi, epävakaaksi, torjuvaksi ja palkitsevaksi auktoriteettityypeiksi*”. Opettaja, jolla on varautunut auktoriteetti, näyttäytyy oppilaiden silmissä vieraalta ja torjuvalta; usein auktoriteettisuhteen kehityksen alussa esiintyy tällaisia opettajia. Epävakaan auktoriteetin omaava opettaja ei taas pysty osoittamaan ammatillisuuttaan, vaikka voikin saada oppilaat jopa viihtymään opetustilanteissa. Oppilaat eivät arvosta epävakaata auktoriteettia, jolloin auktoriteettiasema on hauras ja saattaa perustua oppilaiden miellyttämiseen kuten elokuvien katseluun varsinaisen opettamisen kustannuksella. (Koski-Heikkinen 2014, 147–152.)

Mikäli opettajan auktoriteettityyli on torjuva, tällöin oppilaat eivät näe hänen käytöstään opetukseen soveliaana ja hän esimerkiksi myöhästelee oppitunneilta eikä osoita kiinnostusta oppilaita kohtaan. Torjuva auktoriteetti ei sovellu opettajalle, sillä piittaamaton asenne saa oppilaat kiinnittämään huomionsa muihin asioihin kuin oppimiseen ja tällaisissa tilanteissa opettajalla ei ole juuri lainkaan vaikutusvaltaa heihin. Palkitsevan auktoriteetin omaavalla opettajalla on päinvastainen tilanne. Opettajan mainioiden sosiaalisten taitojen sekä kyvykkyyden luoda rakentavia vuorovaikutussuhteita ansiosta opettaja viihtyy työssään ja oppilaiden koulumenestys paranee. (Koski-Heikkinen 2014, 147–152.)

Tanja Äärelän (2012) tekemän tutkimuksen mukaan nuoret vangit olivat kouluaikanaaan pitäneet pienryhmien opettajia rennompina ja välittävämpinä kuin muita. Heidän mielestään kuitenkin opettajat olivat vaatineet heiltä liikaa eivätkä olleet nähneet heitä yksilöinä, jonka vuoksi heidän välinpitämätön asenteensa opettajia kohtaan oli kasvanut. Tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde nousi tärkeämmäksi tekijäksi oppituntien kiinnostavuudessa kuin opettajan didaktiset ratkaisut. Nuoret vangit olisivat tutkimustulosten mukaan toivoneet kouluaikanaan opettajien antavan enemmän palautetta tai keskustelevan heidän kanssaan enemmän mielenkiinnon ylläpitämiseksi. (Äärelä 2012, 204–207, 216–219.)

Pedagogisen auktoriteetin tarkastelussa on Äärelän (2021) tutkimuksen siivittämänä tarpeen tuoda esiin myös pedagogisen rakkauden käsite. Pedagogisella rakkaudella viitataan opettajan työssä hänen läsnäolonsa, läheisyyteensä, uskoonsa oppilaiden kykyihin sekä haluunsa tukea jokaista oppilasta. Oppilaiden osaamista mitätöivä opetustyö voidaan nähdä pedagogisen rakkauden vastakohtana, jolloin opetusilmapiiri on etäinen ja pahimmillaan jopa turvaton. Hyvä opettaja ymmärtää pedagogisen tahdikkuuden merkityksen työssään; pedagoginen tahdikkuus on yhdistelmä rakkautta, asiantuntijuutta ja huomioonottavaa auktoriteettia. Pedagogisesti tahdikas opettaja on joustava ja huomaa herkästi, ketkä oppilaista odottavat häneltä asiantuntevaa opetusta ja ketkä taas saattavat kaivata hieman enemmän läheisyyttä. (Määttä & Uusiautti 2012, 29–30.) Pedagogista rakkautta käsittelevässä artikkelissaan Sinikka Viskari (2003) toteaa kiteyttävästi:

”Rakkautta ei voi ostaa, myydä, suunnitella eikä pakottaa. Jos rakkaus on perusta, joka rakentaa rakkautta ja auttaa kasvamaan, merkitsee se sitä, että opettajan tulisi uskoa ja ottaa vakavasti oppilaassa oleva kasvun mahdollisuus. Opettajan tehtävä on siis saattaa kasvaan.” (Viskari 2003, 172.)

Pedagogisella tai kasvatuksellisella rakkaudella ei viitata siihen, että lasten annettaisiin tehdä mitä ikinä he haluavatkaan. Opettaja voi joutua vaatimaan oppilailta heidän mielestään epämiellyttävien velvollisuuksien täyttämistä, mutta näissä tilanteissa opettajan pyyntöjen tulisi viestiä hallinnan sijaan aidosta välittämisestä. Oppilaista välittämiseen ei riitä silkka rationaalinen tai tieteellinen tieto, vaan ymmärtääkseen lapsia ja nuoria on opettajan tunnettava heidät niin oppilaina kuin ihmisinäkin. Opettajan pitäytyessä tietoisesti tai tiedostamattaan asiantuntijaroolissa tulee hän etäännyttäneeksi itsensä oppilaista; mikäli oppiminen ja opetus mielletään ainoastaan tiedolliseksi prosessiksi kuten muistamiseksi ja ongelmanratkaisuksi, vuorovaikutus oppilaiden kanssa jää tunteettomaksi. Paremmassa tapauksessa opettaja kykenee vastaamaan

oppilaiden ilmaisemiin tarpeisiinsa eikä jokin ulkoapäin tuleva velvoita häntä kantamaan vastuuta, vaan hän on vapaaehtoisesti omaksunut oppilaista huolta pitävän roolin. Pedagogisen rakkauden raameissa huolenpidon ei tulisi kuitenkaan tukahduttaa oppilaiden omaa vastuuta tai valintojaan, vaan opettajan auktoriteetin on muodostuttava toisia varten olemisesta, toisista välittämisestä sekä välittämisestä toisille. (Viskari 2003, 162–172.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1. Tutkimuskysymykset

Tutkielmassani pyrin saamaan tietoa luokanopettajien kokemasta auktoriteetista ja selvittää auktoriteetin kokemuksen vaihteluun liittyviä tekijöitä. Säilyttääkseni tutkielmani punaisen langan olen rajannut päätutkimuskysymykseni koskemaan alakoulun luokanopettajien auktoriteetin kokemusta. Päätutkimuskysymykseni on:

Millainen alakoulun luokanopettajien kokemus auktoriteetistaan on?

Alatutkimuskysymyksiä muodostin kolme:

1. Millainen merkitys oppilaiden ja luokanopettajien vuorovaikutussuhteilla on luokanopettajien auktoriteetin kokemukseen?
2. Millainen merkitys eri oppimisympäristöillä on luokanopettajien auktoriteetin kokemukseen?
3. Miten luokanopettajat kokevat auktoriteettinsa muuttuneen työuran aikana?

3.2. Fenomenologinen tutkimus

Saksalaista filosofia Edmund Husserlia (1859–1938) pidetään yleisesti fenomenologian perustajana, jonka kirjoituksia erityisesti Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty sekä Alfred Schütz ovat tulkinneet ja kehittäneet ajan saatossa. Fenomenologia kääntyy suomeksi ”opiksi ilmiöistä” ja tutkiessani luokanopettajien kokemuksia, fenomenologinen lähestymistapa sopii tutkimukseeni oivasti, sillä fenomenologista tutkimusta tekevän lähtökohtana on tavoittaa ilmiö

sellaisena, kuin se tutkimuskohteelle ilmenee. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys sekä yhteisöllisyys ja tietokysymyksissä korostuvat muun muassa tulkinta, ymmärtäminen sekä tutkijan omien ennako-oletusten sulkeistaminen. Fenomenologisessa ajattelussa ilmiöiden merkityksessä ihmiselle jotain niiden merkityksistä muodostuu kokemuksia ja itse kokemuksellisuus ymmärretään ihmisen maailmansuhteen perusmuodoksi. Fenomenologia mieltää ihmisen rakentuvan suhteessa maailmaan ja tätä kautta asemoituvan myös itse tuon maailman rakentajaksi. (Laine 2018, 29–31; Metsämuuronen 2008, 18–19; Perttula 1995, 44; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35.)

Fenomenologiaa on sikäli vaikea kuvailla, että siihen liittyvistä menetelmistä, käsitteistä ja kohdealueista ei ole yksimielistä määritelmää. Fenomenologinen perinne painottaa elettyä todellisuutta sekä inhimillistä elämismaailmaa; fenomenologista tutkimusta tekevä pikemminkin pohdii ja kuvailee ennakkoluulottomasti tutkimaansa ilmiötä kuin pyrkii etsimään siitä kiistattomia totuuksia. Fenomenologiaa voisi kutsua filosofian menetelmälliseksi ihanteeksi, sillä se ei nojaa valmiisiin teoreettisiin viitekehyksiin, vaan teoreettisten ongelmien ja käsitteiden sijaan pureutuu konkreettisesti todellisuudessa ilmenevän tarkasteluun. Edmund Husserl (1995) ei aikanaan tyytynyt pelkkään käsitteiden analysointiin, vaan suhtautui kriittisesti akateemiseen filosofiaan, mikä osaltaan johti hänet kirjoittamaan vuosina 1900–1901 ilmestyneen yli tuhatsivuisen teoksensa *Logische Untersuchungen* (Loogisia tutkielmia). Husserlin (1995) 14 vuotta valmistelemaa teosta pidetään fenomenologisen liikkeen aloittajana ja hänen kuuluisa sanomansa ”Asioihin itseensä!” on vakiintunut fenomenologian iskulauseeksi. (Husserl 1995 9–10; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9–10, 14.)

Tietämisen rajojen pohtiminen on oleellinen osa fenomenologista tutkimusta. Tieto-opillisten kysymysten kuten ”mitä tiedän itsestäni” ja ”mitä voin tietää toisista?” miettiminen ohjaa fenomenologeja rakentamaan käsitystään tieteellisestä tiedosta, vaikka toisten kokemuksista saatu tieto olisikin peruslaadultaan paljolti tutkijan konstruoimaa tutkimushenkilön yksilökohtaisen tiedon sijaan. Yksilön tajunnassa piilevää kokemuksen ydintä on mahdotonta nähdä juuri sellaisena kuin se hänelle ilmenee; fenomenologisessa tutkimuksessa onkin keskeistä ennemminkin antaa ilmiöille mahdollisuus tulla nähtyiksi kuin esittää kyseenalaistamattomia faktoja todellisuudesta. (Perttula 2000, 429–431.) Kenenkään ei ole mahdollista elää toisen elämää tulematta itse häneksi; esimerkiksi kättelytilanteissa yksilö voi tuntea toisen henkilön kosketuksen, mutta hän ei voi koskettaa kätelemänsä henkilön kosketusta (Hotanen 2010, 147).

Fenomenologiseen tutkimukseen liittyy olennaisesti Edmund Husserlin luoma reduktion käsite, jonka mahdollisesta toteutumisesta fenomenologit eivät kuitenkaan ole yksimielisiä. Husserl

viittaa reduktiolla fenomenologisen tutkimuksen alkuvaiheeseen, jossa luonnollisesta asenteesta erkaannutaan omia ennakkokäsityksiä purkaen ja tutkimuksen kohteena oleva ilmiö palautetaan sen luonnolliseen ”elämismaailmaan”. Joskus reduktiolle synonyymina käytetty kreikan kielen epokhé-sanaa jäljittelevä käsitteellä epookki taas tarkoitetaan pidättäytymistä tutkijan omista aatteellisista, ideologisista sekä maailmankatsomuksellisista mielipiteistä ja sitoumuksista. Reduktion tarkoitus on antaa tutkimuksen teossa tilaa jollekin alkuperäiselle ja nähdä ilmiöiden todellinen olemus sille ominaisessa ympäristössä. (Backman & Himanka 2014, 3–4; Hankamäki 2015, 247; Himanka 1996, 47; Lehtomaa 2008, 164–165; Virtanen 2006, 169.)

Husserlin pohdintoihin perehtyneen ranskalaisen filosofin Maurice Merleau-Pontyn mukaan täydellinen reduktio on mahdotonta, sillä ”asioita itseään” ei voida tavoittaa omista kokemuksestamme riippumattomina (Hotanen 2010, 138). Amadeo Giorgi (2009) kuitenkin muistuttaa, että tutkimukseen osallistuvan kokemukset on otettava vastaan niin kuin hän niitä kuvailee, ilman takeita niiden totuusperästä (Giorgi 2009, 99). Voidaan puhua Juha Virtasen (2006) sanoin ”kohdallisuudesta” eli siitä, kun yksilön subjektiivinen kokemus halutaan fenomenologisten metodien kautta saamaan esiin mahdollisimman aitona (Virtanen 2006, 167). Tässä tutkielmassani minun on siis jätettävä ennakkokäsitykseni sekä -oletukseni taka-alalle luokanopettajien auktoriteetin kokemusta tarkastellessani ja muistaa, että olisi epäeettistä kyseenalaistaa mitään tutkimushaastatteluun osallistuneiden minulle kertomaa. Simo Pulkkinen (2010) lainatakseen minun on fenomenologista reduktiota tutkielmani ensimmäisenä askeleena apuna käyttäen saatava kokemuksellinen todellisuus ”näkyviin toisesta näkökulmasta ja uudella tavalla, ikään kuin uusin silmin” (Pulkkinen 2010, 34–35).

Kokemusta tutkittaessa on avattava itse kokemuksen käsitettä, jotta tiedetään, mistä puhutaan (Toikkanen & Virtanen 2018, 7). Keskittyessäni tässä tutkielmassani siihen, miten luokanopettajat kokevat auktoriteettinsa, on kyseessä erilainen suomen kielen kokea-verbin merkitys kuin esimerkiksi kalastajan ”kokiessa verkkoja”. En etsi vastauksia siihen, tarkastavatko opettajat jollain tapaa auktoriteettiaan tai etsivätkö siitä jotain; tarkoitukseni on saada tietää, miten opettajat elävät, tuntevat ja kokevat auktoriteettinsa. Kokemus itsessään on tavoittelemani tutkimustulos, ei sen jälkeen tapahtuva kuten aiemmassa esimerkissä voisi kuvitella vaikkapa saaliin suuruuden olevan kalastajan koettua verkkonsa. Kokijasubjekti on joka tapauksessa keskeinen osa kokemuksellisuutta eli kykyä kokea, vaikka tutkimuksen kohteena olisikin koetun asian luonne eikä sitä itse kokeva (Kukkola 2018, 44, 47, 50). Arkikielessä kokemuksella viitataan useimmiten joko ajan saatossa kertyneeseen kokemukseen vaikkapa työuralla tai erityiseen

mieleenpainuviin elämyksiin, kuten miellyttäviin lomamatkoihin tai vastakohtana epämiellyttävän elokuvan katsomiseen (Kotkavirta 2002, 15–18). Kokemuksen voimakkuus ei siis määrity sen laadun mukaan; huonot kokemukset voivat olla hyviä kokemuksia paljon mieleenpainuvimpia ja toisinpäin.

Länsimaisen filosofian perinteen mukaan kokemus on nähty yhtenä tietämisen tasona sekä tapana hankkia tietoa, mutta korkeimmaksi tiedon asteeksi sitä ei ole mielletty. Esimerkiksi henkilön aistiessa hallusinaatioita hänen todellisuuskuvaansa pidetään usein vääristyneenä, sillä kokemusta todellisuudesta on tapana pitää totena vain sen ollessa yhteisöllisesti jaettua. Kokemus voidaan siis ymmärtää henkilön subjektiivisena tuntumana tai intersubjektiivisesti jaettuna yhteisen todellisuuden kohtaamisena. (Backman 2018, 26–28.) Jussi Kotkavirta (2002) joka tapauksessa muistuttaa, ettei kokemus ole opetettavissa kuten säännönmukaisuuksia koskeva tieto tai tilannekohtaisesti sovellettavissa olevat taidot, vaan se on nimensä mukaan jokaisen itse koettava (Kotkavirta 2002, 16). Tästä voidaan vetää johtopäätös, ettei kokemusta ole mielekästä väittää oikeaksi tai vääräksi.

Fenomenologisessa tutkimusperinteessä kokemusta pidetään subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi muovaamana suhteena. Osa kokemuksen rakennetta on elämäntilanne (situaatio) ja ilmiöiden kokeminen edellyttää elämyksellisyyttä eli kaikkea inhimillistä tajunnallista toimintaa. Elämyksellisyys suuntautuu elämäntilanteisiin ja tajuisen toiminnan ollessa elämyksellistä, toisin sanoen tietyn asian ilmetessä ja tarkoittaessa yksilölle jotain, todellisuus lakkaa olemasta merkityksetöntä ja mahdollisuus kokemiseen avautuu. (Dunderfelt 2015, 128; Perttula 2007, 54–55; Perttula 2008, 116–117.) Eksistentiaaliseen kriisiin vajoamatta voimme jokainen muistuttaa itseämme ihmisyydestämme ja kysyä itseltämme: ”Olemmeko mitään ilman kykyämme kokea?”

Timo Latomaa (2010) näkee kokemuksen subjektiivisena merkityksenantona, johon kuuluu kaksi puolta: elämys sekä merkitys. Latomaa (2010) puhuu elämyksestä mentaalisenä tilana ja merkityksestä mentaalisenä suhteena, joista molemmat toimivat reunaehtoina ajatusmaailmassa muodostuvan kokemuksen mahdollistumisessa. Kokemusmaailman koskettavuus on osa elämyksellisyyttä, kun taas merkityksellisyys kuvaa sen abstraktisuuden astetta; kokemuksen laatu riippuu elämyksen voimakkuuden tasosta sekä siitä, kuinka hyvin sen merkityssuhde on selkiytynyt. (Latomaa 2010, 82, 96–97.) Elämyksien merkityksellisyys on kuitenkin riippumaton niiden tunnearvosta; tajunnan aikaisemmat merkityshorisontit vastaanottavat ja tulkitsevat niin hyvät kuin huonotkin kokemukset luoden tajunnallisuudesta merkityssuhteiden kimpun (Dunderfelt 2015, 128).

Fenomenologisissa tutkimustavoissa kokemuksen omalaatuisuus sekä tajunnallisuus painottuvat; ihmisten kokemusmaailmat ovat ainutlaatuisia ja muuntuvat jatkuvasti, joten niistä saatava tietokin on yksilöllistä ja ajan mukaan vaihtelevaa (Tökkäri 2018, 65–66). Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa korostuukin useasti mainittu yksilöllisyys, se myös mieltää ihmisen pohjimmiltaan yhteisölliseksi olennoiksi ja tiedostaa, että erinäisten yhteisöjen jäsenillä voi olla hyvinkin samankaltaisia tapoja kokea asioita. Kiinnostukset, uskomukset sekä pyrkimykset vaikuttavat yksilöiden havainnointiin ja fenomenologit puhuvat ihmisen maailmansuhteen intentionaalisuudesta eli siitä, että kaikki ihmisen havaitseman ja kokeman on merkittävä hänelle jotain. Merkitykset ovat pohjimmiltaan tajunnan toiminnan ja sen kohteena olevan välillä muotoutuvia ehdottomia suhteita. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisessä ei automaattisesti syntyessään ole sisäänrakennettuja, todellisuutta avaavia merkityksiä, vaan ne ovat intersubjektiivisia ja luonteeltaan yhteisöllisiä, ajan sekä kokemuksen myötä muodostuvia. (Giorgi 2012, 80–81; Laine 2018, 31–32.)

Fenomenologisen tutkimuksen tekoon ei ole yhtä oikeaa tapaa. Metodien valintaa ohjaa poikkeuksetta sen kyky tavoittaa itse tutkittava ilmiö ja näin ollen yhden ilmiön tutkimiseen soveltuva metodologinen valinta voi olla kelvoton toista ilmiötä tutkittaessa. Fenomenologia ei pelkästään anna tutkijalle lupaa määrittää metodologisia lähtökohtiaan, vaan jopa velvoittaa häntä muokkaamaan metodologiaa tutkittavan ilmiön kanssa yhteensopivaksi. (Perttula 2000, 428–429.) Miten tutkia kokemuksellista todellisuutta, jota Pulkkinen (2010) kutsuu fenomenologian ensisijaiseksi tutkimuskohteeksi (Pulkkinen 2010, 29)? Ennen tutkielmani metodin lukkoon lyöntiä minun on kuitenkin tarpeen tehdä eräs toinen valinta, nimittäin ontologinen ratkaisu.

3.3. Holistinen ihmiskäsitys

Ontologisen ratkaisun teko on tutkimuksen kannalta avainasemassa, sillä tutkimuskohteen perusluonnetta ei voida empiiristen tutkimusmenetelmien avulla selvittää eikä tutkimuksen menetelmiä valita, ellei tutkittavan objektin, ilmiön tai asiantilan perustavanlaatuisesta olemassaolosta edellytetä jonkinlaiseksi. Tutkimuskohteenani ovat luokanopettajien kokemukset auktoriteeteistaan, joten ensisijaisesti minun on pohdittava kenties kaikkein monimutkaisinta ontologista ongelmaa: Mitä ihminen ja tässä tapauksessa hänen kokemuksensa oikeastaan on? Vaikka ihmistutkimus kehittyy ja uudistuu jatkuvasti, ihmisiä tutkittaessa täytyy olla jokin näkemys ihmisen olemisen perusmuotojen todellistumisesta. (Rauhala 2014, 12–14, 17, 20.) Empiiristä

tutkimusta tehdessä tutkija ei välttämättä tiedosta valinneensa tiettyä ihmiskäsitystä, mutta sitoutuu johonkin ihmiskäsitykseen jopa tietämättään ja tämä on välttämätöntä tutkimuksen teon kannalta. (Rauhala 1993, 69). Tutkimuksen ontologisen relevanttiuden kannalta on sen taustalla vaikuttava ihmiskäsitys tuotava esiin perusteellisesti (Perttula 1995, 69).

Lauri Rauhalan (1993) mukaan ihmistutkimukseen liittyy yleinen harhaluulo, että konkreettisten mittausten kautta yleistettävien tilastojen tekoon tähtäävä toiminta on ainoa oikeaa, arvostettavaa tutkimusta (Rauhala 1993, 91). Kenties tästä syystä Rauhala (2014) onkin muotoillut fenomenologiseen tutkimukseen vahvasti kiteytyvän holistisen ihmiskäsityksen, joka toimii tutkimuksen ontologisena ratkaisuna. Rauhala (2014) käyttää termejä holistinen ja eksistentiaalisen fenomenologinen toistensa synonyymeina (Perttula 2014, 73), jakaen ihmisen olemassaolon perusmuodot kolmeen eri osaan: tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus. Holistisen ihmiskäsityksen mukaan tullakseen kutsutuksi ihmiseksi on yksilön todellistuttava jokaisessa kolmessa olemismuodossa, vaikka esimerkiksi kehollisuuden todellistumisen kohdalla ihmisellä saattaa puuttua orgaanisia prosesseja tai tajunnallisuudesta puhuessa ihmisen tajunta voikin hetkellisesti vaieta. (Rauhala 2014, 32–33.)

Holistisessa ihmiskäsityksessä tajunta ymmärretään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. Rauhala (2014) nimittää tajunnallisuuden perusstruktuuriksi mielellisyyden ja mielen eli noeman hän määrittelee asiaksi, jonka avulla ihminen tietää, tuntee, uskoo jne. ilmiöitä joksikin. Mielen asettuessa yksilön tajunnassa suhteeseen jonkin ilmiön kanssa on ihmisen mahdollista ymmärtää kyseessä olevaa ilmiötä ja tällöin puhutaan merkityssuhteen syntymisestä. Henkilön käsitykset itsestään ja maailmasta muodostuvat merkityssuhteiden verkostoista, joissa ymmärryksen kautta muovautuneet merkityssuhteet jäsentyvät jatkuvasti uudelleen, unohtuvat ja muistuvat jälleen taas mieleen. Kaikki ihmisen tajunnassa tapahtuu Rauhalan (2014) mukaan ymmärtämisen kautta ja erilaiset merkityssuhteet kuten tiedot, tunteet, uskot sekä harhat järjestäytyvät ja suhteutuvat ymmärtämisyhteytenä toimivaan jo olemassa olevaan kokemustaustaan eli niin kutsuttuun horisonttiin. (Rauhala 2014, 34–38.)

Kehollisuus on toinen holistisen ihmiskäsityksen kolmesta olemassaolon perusmuodoista; elin-toiminnot tasapainottavat, täydentävät sekä kontrolloivat toistensa toimintaa. Mikäli halutaan ymmärtää ihmisen olemassaoloa, tulee huomioida ihmiskehon aineellisuus ja havaita, etteivät orgaaniset prosessit toimi pelkästään käsitteellisesti, vaan ne todellistuvat ihmiskehossa itsessään. Aineellisuus on elämän ylläpidon kannalta välttämätöntä ja vaikei se pystykään selittämään kokonaan elämää tai ihmisen olemassaoloa, tulee kehollisuus holistista ihmiskäsitystä

ontologisena perustana käyttämällä siihen sisällyttää. Ihminen ei ole vain symbolisesti olemassa, ihminen elää. (Rauhala 2014, 38–41.)

Perinteiset ihmiskäsitykset eivät sisällytä situationaalisuutta ihmisen olemassaolon määrittelyyn, mutta Rauhala (2014) mieltää sen yhtä välttämättömäksi ontologiseksi perustekijäksi kuin kehollisuuden ja tajunnallisuuden. Ihminen toimii suhteessa maailmaan, joten tilanne eli elämäntilanne on olennainen osa ihmisyyttä. Joitain komponentteja eli tilanteensa rakennetekijöitä kuten ystävyys-suhteita, harrastuksia ja ravintoansa yksilö voi hallita, kun taas komponentit kuten geenit, vanhemmat ja ihonväri määräytyvät kohtalonomaisesti. Ihmisellä on tilanteensa komponentteihin välttämättömyyssuhde; komponenttien kuuluessa yksilön tilanteeseen ne poikkeuksetta vaikuttavat hänen olemassaolon tapansa. Situationaalisuudella on suuri rooli yksilön identiteetin rakentumisessa, sillä ihminen todellistuu aina jossain tietyssä ominaisuudessa ja tämän Rauhala (2014) selittää mainiosti ilmaisten seuraavaa: ”Suhteessa vanhempiimme olemme lapseutta ja suhteessa omiin lapsiimme olemme vanhemmuutta.” (Rauhala 2014, 33–34, 41–45.)

3.4. Aineistonkeruu

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidut puhelinhaastattelut, sillä yhden Suomen luetuimman tietokirjailijan Tony Dunderfeltin sanoin ”hyvää kokemuksellista dataa saadaan haastattelu- ja muilla laadullisilla menetelmillä” (Dunderfelt 2015, 127). Myös Timo Laine (2018) on maininnut haastattelun olevan näkemyksensä mukaan laaja-alaisin keino tutkia ihmisen kokemuksellista maailmansuhdetta ja hänen mielestään täysin strukturoitu teemahaastattelu ei ole tähän paras keino, vaan haastattelukysymysten avoimuus sekä mahdollisimman vähäinen ohjaavuus ovat parempia vaihtoehtoja (Laine 2018, 39). Anu Puusa (2020) kuvailee puolistrukturoituja haastatteluja strukturoituja haastatteluja vapaammiksi, mikä voi tuoda haastattelutilanteessa esiin tutkijalta huomaamatta jääneitä yksityiskohtia (Puusa 2020, 106). Auktoriteetin kokemusta tutkiessani vastaukset kuten ”kyllä” ja ”ei” vaikkapa kysymykseen opettajan näkemyksestä auktoriteettinsa riittävydestä ei tuo järin paljoa tietoa, joten puolistrukturoidun haastattelumenetelmän ansiosta minulla oli mahdollisuus kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä ja tätä kautta saada fenomenologiseen tutkimukseeni sopivaa aineistoa (Huhtinen & Tuominen 2020, 296). Aiemmin käsitelty fenomenologinen reduktio toimii tutkielmassani me-

netelmällisenä vaatimuksena tavoittaa kokemus ilman perusteettomia ennakkokäsityksiä ja vastaanottaa se sellaisena, kuin sen haastateltava on kokenut (ks. Pulkkinen 2010, 33), joten uskoin puolistrukturoitujen haastattelujen olevan toimiva tapa kerätä tähän tähtäävää aineistoa.

Suurin syy valintaani toteuttaa haastattelut puhelimen välityksellä oli tutkielmani teon aikana pahentunut COVID-19-pandemia (ks. Terveystieteiden tutkimuskeskus THL 2022), joten en halunnut riskeerata oman tai haastateltavien terveyttä kasvokkain haastattelussa ilmenevän tartuntariskin vuoksi. Tutkimushaastattelu puhelimitse karsii myös haastattelutilanteesta maantieteellisen etäisyyden tuomat ongelmat, antaa joustavuutta haastatteluajankohdan sopimiseen ja mikä mielestäni tärkeintä, tarjoaa haastateltaville yksityisyyttä. Puhelinhaastatteluissa on mainittu valta-aseman purkautuvan tutkijan ja tutkittavan välillä, joten kasvoton vuorovaikutus voi olla omiaan rohkaisemaan haastateltavaa kertomaan myös aroista asioista kuten tässä tapauksessa luokanopettajan henkilökohtaisesta auktoriteetin kokemuksesta. (Ikonen 2017, 270–273.) Puhelinhaastattelun teko tuo kuitenkin myös haasteita; hiljaiset hetket voivat herättää kiusaantumisista eikä haastattelussa ole mahdollista tehdä päätelmiä visuaalisten havaintojen kuten hymyn tai nyökkäyksen perusteella (Ikonen 2017, 275, 278). Haastateltavan hiljentyessä ei voi välttämättä tietää, pohtiiko hän vastausta vai onko hän poistunut puhelimen äärestä vaikkapa televisiota katsomaan. Kehonkielen puuttuessa on myös vaikea tietää, onko haastateltava ymmärtänyt kysymystä tai että onko hän tosissaan vai tekekö kenties pilaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 64–65.)

Haastateltavien etsimisen aloitin lähettämällä sähköpostin Lapin maakunnassa sijaitsevan alakoulun rehtorille, jossa kysyin hänen lupaansa lähestyä alakoulun luokanopettajia sähköpostitse. Tiedustelin myös, tuleeko minun hakea kunnasta tutkimuslupaa vai riittääkö hänen suostumuksensa. Liitin viestiin mukaan haastattelupyynnön (Liite 1) ja tiedustelin, olisiko kenties hänen mahdollista välittää viestiäni eteenpäin. Rehtori vastasi piakkoin ja oli ystävällisesti välittänyt haastattelupyyntöni kaikille kyseisen oppilaitoksen opettajille, joista 8 otti minuun yhteyttä kertoen olevansa halukkaita tulla haastateltaviksi. Hän selvensi myös, ettei minun tarvitse hakea tutkimuslupaa, sillä tapauksessani opettajat itse päättävät, ottavatko minuun yhteyttä tai eivät. Haastattelut toteutettiin puhelimitse huhti-toukokuun 2022 aikana ja haastattelujen kulku eteni seuraavanlaisesti: ensimmäiseksi esittelin itseni, kerroin pro gradu -tutkielmani aiheesta ja kysyin lupaa haastattelun nauhoittamiseen. Jokainen vastasi myöntävästi, jonka jälkeen keräsin jo haastattelupyynnössäni mainitut luottamukselliset asiat eli että haastatteluaineistoa käsittelee ainoastaan allekirjoittanut ja että tutkielman hyväksymisen jälkeen ne tuhoetaan välittömästi. Muistutin myös, että haastateltava kertoo ainoastaan asioista, mistä itse haluaa ja että

tulisin mainitsemaan taustatietoina hänestä ainoastaan sen, että hän työskentelee alakoulun luokanopettajana Lapin maakunnassa. Näiden jälkeen haastattelu eteni laatimani haastattelurungon (Liite 2) mukaisesti ja tarvittaessa esitin lisäkysymyksiä tai muita huomioita.

Haastattelut nauhoitin macOS-alustalle saatavilla olevalla digitaalisella äänityöasemalla ja MIDI-sekvensseriohjelmistolla nimeltä Logic Pro X. Aineiston litteroinnissa käytin apuna Logic Pro X:n Note Pads -ominaisuutta, jonka ansiosta pystyin samalla ohjelmistolla samaan aikaan kuuntelemaan sekä litteroimaan nauhoitteita. Haastattelujen litteroinnin toteutin kuuntelemalla nauhoituksia reaaliajassa niitä tiheään otteeseen tauottaen, taaksepäin kelaten ja yhä uudelleen kuunnellen. Litterointi tapahtui sanatarkasti ja kirjoitin mukaan myös erilaiset ääninähdykset kuten esimerkiksi ”hmm”, ”äh” ja ”haha”. Tämä valitsemani menetelmä oli aikaa vievä, mutta osoittautui hyödylliseksi aineiston tullessa minulle jo litterointien aikana tutuksi toistaessani pätkiä haastateltavien puheesta lukemattomia kertoja. Jokaisen haastattelun litteroinnin jälkeen kopioin tekstin luomaani dokumenttiin Microsoft Word -tekstinkäsittelyohjelmistossa, johon kokosin koko tutkielmani litteroidun aineiston. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut haastattelujen päivämäärät, pituudet ja litteroidun aineiston koon jokaisen haastateltavan kohdalle (Taulukko 1).

Taulukko 1 Tutkimusaineiston kuvaus

Haastateltava	Päivämäärä	Haastattelun pituus	Litteroitu aineisto
Halla	27.04.2022	26 min	18 220 merkkiä
Kuura	27.04.2022	23 min	19 939 merkkiä
Lumi	27.04.2022	31 min	26 905 merkkiä
Myrsky	28.04.2022	20 min	14 067 merkkiä
Pyry	28.04.2022	28 min	25 366 merkkiä
Ruska	28.04.2022	17 min	9 441 merkkiä
Sumu	02.05.2022	30 min	19 912 merkkiä
Utu	02.05.2022	33 min	21 185 merkkiä

Haastateltavien anonymiteetin takaamiseksi annoin jokaiselle luontoteemaiset sukupuolineutraalit pseudonyymit, joita olivat: Halla, Kuura, Lumi, Myrsky, Pyry, Ruska, Sumu sekä Utu. Haastatteluja toteutin päivinä 27.04.2022, 28.04.2022 sekä 02.05.2022 ja nauhoitusten kesto oli

yhteensä 3 tuntia 46 minuuttia. Aineiston litterointi tapahtui elo- ja lokakuun 2022 välisenä aikana. Litteroitua aineistoa kertyi 76 sivua Times New Roman -fontilla ja lopullinen sanamäärä oli 23 508 sanaa. Fontin koko oli 12 ja tekstin reunat tasattu, automaattinen tavutus oli käytössä ja marginaalit olivat ylhäällä, alhaalla, vasemmalla sekä oikealla 2,5 cm.

3.5. Aineiston analyysi

Tapa analysoida kerätty aineisto täytyy valikoida tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eli oman tutkielmani kohdalla alakoulun luokanopettajien auktoriteetin kokemuksen ehdoilla (Perttula 1995, 69; Virtanen 2006, 175). Aineistoni koostuu puhelinhaastattelujen litteroidusta tekstistä ja jotta kykenisin kutsumaan valitsemaani analyysimenetelmää perustelluksi, tutustuin metodi-kirjallisuuteen sekä fenomenologiaa käsitteleviin tieteellisiin julkaisuihin, joita luettuani uskoin jo kandidaatintutkielmassani hyödyntämäni aineistolähtöisen sisällönanalyysin (ks. mm. Tuomi & Sarajärvi 2002) olevan paras vaihtoehto. Huomasin kuitenkin paljolti sivuttaneeni jo nimensä puolesta sopivalta kuulostavan analyysimenetelmän eli fenomenologisen analyysin tarkastelun. Ei mennyt aikaakaan, kun aineistolähtöinen sisällönanalyysi sai väistyä ja lopulliseksi ratkaisuksi aineiston analyysiin valitsin fenomenologisen analyysin.

Fenomenologisen analyysimenetelmän kehitti alkujaan amerikkalainen psykologi Amadeo Giorgi, mutta tämän tutkielmani analyysivaiheeseen otin mukaan Juha Perttulan tekemät laajennukset, jotka eivät muuta alkuperäisen menetelmän perustoimintatapoja, vaan toimivat tarkentavina lisinä. Juha Perttula (1995) ei tyytynyt Giorgin fenomenologisen analyysimenetelmän vaiheisiin ja päätti etsiä keinoja jäsentää paremmin laajoja tutkimusaineistoja, joiden avulla myös aineiston hallinta fenomenologisen psykologian metodin perustoimintatapojen mukaisesti helpottuisi. Giorgin analyysimenetelmä edustaa pitkälti deskriptiivistä fenomenologiaa, kun taas Perttulan muunnoksessa vaikuttavat Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologinen filosofia sekä Heideggeriläinen hermeneuttinen filosofia. Perttula (1995) laajensi Giorgin metodia neljällä muunnoksella: tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostamisella, merkityksen sisältävien yksiköiden sijoittamisella sisältöalueisiin, kahden yksilökohtaisen merkitysverkoston laatimisella sekä siirtymällä yksilökohtaiselta yleiselle tasolle. Muunnokset konkretisoituvat analyysimenetelmän kahdessa päävaiheessa (merkintä 1 ja 2) sekä niihin sisältyvissä osavaiheissa (merkintä 1.1–2.7). (Perttula 1995, 64, 90–94; Virtanen 175, 181–182.)

Taulukko 2 Fenomenologisen tutkimuksen vaiheet (Virtanen 2006, 182 mukailten)

Giorgin fenomenologinen analyysimenetelmä	Perttulan muunnos Eksistentiaalinen fenomenologia
1. Vaihe Tutustutaan tutkimusaineistoon huolellisesti ja avoimesti kokonaisnäkemykseen pyrkien	1. Päävaihe 1.1. Avoin lukeminen 1.2. Muodostetaan sisältöalueet
2. Vaihe Tutkimusaineisto jaetaan merkitysyksiköihin	1.3. Jakaminen merkitysyksiköihin
3. Vaihe Merkitysyksiköt muunnetaan tutkijan yleiselle kielelle	1.4. Muunnos tutkijan yleiselle kielelle 1.5. Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin
4. Vaihe Muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto	1.6. Sisältöalueittain yksilökohtainen merkitysverkosto 1.7. Jäsennys sisältöalueiden mukaan
5. Vaihe muodostetaan yleinen merkitysrakenne.	2. Päävaihe 2.1. Jako yksilökohtaisen merkitysverkoston merkityksen sisältäviin yksiköihin 2.2. Muodostetaan aineistoa kuvaavat sisältöalueet 2.3. Sijoitetaan ei-yksilöllisellä kielellä olevat yksiköt sisältöalueisiin 2.4. Muodostetaan spesifit sisältöalueet 2.5. Muodostetaan spesifi yleinen merkitysverkosto 2.6. Muodostetaan sisältöalueen yleinen rakenne 2.7. Integroidaan sisältöalueet yleiseen merkitysverkostoon

I Vaihe: Pyrkimys kokonaisnäkemykseen

Amadeo Giorgin luoman analyysimenetelmän ensimmäisessä vaiheessa tulee tutustua kerättyyn aineistoon huolellisesti ja hahmottaa siitä kokonaisnäkemys eli tärkeintä tässä vaiheessa on niin sanotusti ”nähdä metsä puilta”. Pystyäkseen kohtaamaan tutkimusaineiston sellaisena kuin se todella on, nousee sulkeistamisen käsite avainasemaan. Sulkeistamisen tavoitteena on häivyttää tutkijan ennako-oletukset tutkittavien kohteena olevan tilanteen faktisuuteen kietoutuvasta kokemuksesta. Oli tilanteen rakennetekijät eli komponentit sitten konkreettisia kuten luonto tai ravinteet taikka ideaalisia kuten ihmissuhteet tai arvot, tutkijan tulee pyrkiä omien käsitteellisten sekä teoreettisten etukäteisoletusten tarkkaan reflektioon. Sulkeistaminen edellyttää reflektiota ja sen avulla voidaan esimerkiksi kirjata ylös mieleen tulevia ennako-oletuksia tutkimastaan ilmiöstä helpottaakseen niiden siirtämistä syrjään tutkimuksen ajaksi. Tässä tutkielmassa hyödyntämäni Juha Perttulan fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän laajennus pohjautuu puhtaasti fenomenologian sijaan eksistentiaaliseen fenomenologiaan, joten toisin kuin fenomenologisessa filosofiassa, tässä tapauksessa sulkeistaminen ei tarkoita ontologisesta ratkaisusta luopumista, vaan valittuun ihmiskäsitykseen sitoutumista ja oman ihmiskuvan syrjään siirtämistä. Perttulan ensimmäisen päävaiheen ensimmäisessä osassa tutkimusaineistoon tutustutaan avoimin mielin ja jos kuten tässä tutkielmassani aineisto on kerätty haastatteleamalla, aineiston on oltava litteroitu sanatarkasti. On pyrittävä vapautumaan omasta luonnollisesta asenteesta, eikä tarvitse etukäteen ymmärtää tutkittavaan ilmiöön liittyviä teoreettisia käsityksiä. Vaiheessa 1.2. muodostetaan tutkimusaineistoa jäsentäviä sisältöalueita, mutta varotaan spesifioimasta ilmiöitä näiden avulla. (Perttula 1995, 69–71, 94; Rauhala 2014, 42; Virtanen 2006, 175–176, 183–185.)

Tässä tutkielmassani voisin kuvailla analyysin alkaneen jo haastattelujen aikana, jolloin haastateltavien vastauksissa alkoi esiintyä yhteisiä toistuvia teemoja, joista useat analyysin varsinaisessa ensimmäisessä vaiheessa muodostuivat sisältöalueiksi. Luin litteroimani aineiston läpi useaan otteeseen vahvistaakseni yleiskuvaa haastateltavien vastauksista ja sanatarkka litterointi auttoi minua muistamaan jopa heidän intonaatioitaan, taukoja sekä erilaisten äännähdysten olettamiani merkityksiä. Pyrin parhaani mukaan antamaan aineiston selittää itse itseään ja jos sitä läpikäydessä huomasin omien ennakkokäsitysteni tai mielipiteideni alkavan ohjailta suhtautumistani, pidin joko tauon tai palasin kohtaan, jossa ajatukseni olivat alkaneet harhailla. Aineis-

ton jatkuva läpikäynti auttoi minua kerta toisensa jälkeen keskittymään itse haastateltavien kokemusmaailmaan ja ymmärtämään, että vaikka olisin joistain asioista heidän kanssaan erimielistä, en ollut tutkimassa omia näkemyksiä vaan tutkielmani kohderyhmän: luokanopettajien.

II Vaihe: Jako merkitysyksikköihin

Niin Amadeo Giorgin fenomenologisen analyysin kuin Juha Perttulan laajennuksen toisessa vaiheessa erotellaan aineistosta tutkittavan ilmiön olennaiset merkitykset eli niin kutsutut merkitysyksiköt. Merkitysyksiköiden erottaminen aineistosta on välttämätöntä, jotta systemaattinen analyysi onnistuisi ja tulee muistaa, että merkityksen sisältävät yksiköt eivät voi olla kuvauksen kokonaisuudesta erillään, vaan niiden on saatava myös merkitys yhteydessä kontekstiinsa. Vaikka oma intuitio ohjaa tässä vaiheessa prosessia, fenomenologisen periaatteen mukaisesti ei ole tutkijan tehtävä erotella aineistosta kokemuksen olennaisia ja epäolennaisia sisältöjä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö tulisi tiedostaa, mitä merkityskokemuksia tutkii eli toisin sanoen tietää tutkimuksen kohteena oleva tilanteen faktisuus, johon liittyvästä kokemuksesta halutaan syventää ymmärrystä. Toiseen vaiheeseen liittyy myös psykologisen lähestymistavan omaksuminen eli sen seikan sisäistäminen, ettei ole luonnostaan olemassa psykologista todellisuutta, vaan sitä itse työssään rakentaa. Psykologinen lähestymistapa ilmiöön ei ole läheskään yhtä monimuotoinen kuin arkipäivän maailma itsessään eikä näin ollen ole suotavaa tutkia yksilön kaikkia kokemuksia; on havaittava, että fenomenologisen psykologian strukturoimattomuudesta huolimatta sen kohteena on kokemus jotain tietystä asiasta, ei kaikesta. (Perttula 1995, 72–73, 94; Virtanen 2006, 177–178, 185–186.)

Esimerkki 1. Yhden sisältöalueen luominen merkitysyksiköstä.

”Välitunnithan on niin sanottua semmosta vapaata vapaata aikaa ja siinä on on niinku paljon lapsia ja vähien silmien alla, nii siinä tapahtuu ja paljon ja siinä tapahtuu ihan semmosta niinkö tahallista tahallista, niinku paikkojen rikkomista ihan pienillääki ja ja ja öö kiusaamis toisten oppilaitten kiusaamista ja semmosta, että se on tietenkä se luokkatilanne ku se on rajattu siihen neljän seinän sisälle suurinpiirtein tai se on vain se oma oma porukka nii se on semmonen helpompi hallita kuin sitte tuommoset laajat alueet missä on paljon lapsia, joita ei välttämättä edes kaikkia tunne.” Sumu.

Sisältöalue: oppimisympäristöt.

Esimerkki 2. Useamman sisältöalueen luominen merkitysüksiköstä.

”No hmm se (työrauhan ylläpito) on tuota vuosi vuodelta haastavampaa, että että tulee koko ajan semmosia lapsia, jotka jotka eivät ole oppineet kunnioittamaan auktoriteetteja eikä aikuisia ihmisiä ylipäätään, vaan ne on niinkö kotona nostettu ikäänku jalustalle ja ja ja ja öö asiat menee niinku he haluaa, että ne on perheessäki semmosia, jotka niinkö, jotka pyörittää, että hejän tahdon mukaan menee. Niin koko ajan on tulossa enempi ja enempi semmosia lapsia ja erityisesti tyttölapsia ja sitte on semmosia niinku hyvin lyhytjänteisiä, että ne ei taho niinku jaksaa jaksaa tehdä eikä sitte tehdä asioita loppuun ja tuota. Sitte on semmosia, että vaikka niinku luulis, että ne on nykyään niinku niin niin valmennettu, että ku on on viskaria ja eskaria ja kaikkea nii nei oookkaan, että niillä ei ole niillä ei ole sosiaalisia taitoja ei ryhmässä olemisen taitoja ja äh sen niinku levottomia ja lyhytjänteisiä ja itsekeskeisiä ja semmosia, että kyllä se niinku on haastavampaa ja haastavampaa se työrauhan ylläpitäminen ja olen ite ajatellut, että jos en sitä pystyisi pitämään, niin se työn tekeminen olis mahdotonta, koska se olis niin rankkaa.” Sumu.

Sisältöalueet: työkokemus/auktoiteetti/vanhemmat/oppilaan käytös/työrauha.

Litteroiduista aineistosta nousi esiin haastattelukohtaisesti 12–14 sisältöaluetta. Esimerkkinä käyttämästäni Sumun haastatteluaineistosta sisältöalueita muodostui 12:

1. Auktoiteetti
2. Opettajuus
3. Johtoportaan tuki
4. Vanhemmat
5. Kunnioitus
6. Oppilaan valehtelu
7. Kiusaaminen
8. Oppimisympäristöt
9. Oppilaan käytös
10. Työkokemus
11. Arvostus
12. Älylaitteet

III Vaihe: Käännös tutkittavan yleiselle kielelle

Kolmannessa vaiheessa aineistosta erotellut merkitysyksiköt käännetään tutkittavan kieleltä tutkijan oman tieteenalan eli omassa tapauksessani kasvatustieteen yleiselle kielelle. On kuitenkin vältettävä liikaa sitoutumista teoreettisiin käsitteisiin, sillä mahdollisimman yksiselitteisen kielen hyödyntäminen palvelee paremmin analyysin tarkoitusta. Käännöksen on tapahduttava siten, että merkitysyksikön alkuperäisen tekstin ja tutkijan siitä luoman käännöksen yhteys säilyy; käännöstyön keskiössä on kokemuksen olennaisen sisällön tavoittaminen. Voidaan puhua fenomenaliselta tasolta eli välittömästi eletyiltä fenomenologiselle tasolle, jossa merkitysverkostoja ryhdytään kuvaamaan. Fenomenologiselle tasolle eteneminen edellyttää tietoista reflektiota sekä mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua eli sitä prosessia, jonka kautta etsitään merkitysyhdistelmien muuntelun avulla jokaisen merkitysyksikön välttämättömät merkitykset. Tutkimuksen kohteena oleva kokemus spesifioituu merkitysyksikön välttämättä edellyttämien merkitysten kautta. Omien kokemusten sulkeistaminen ja mielikuvien tasolla tapahtuva muuntelun prosessi johtaa jo aiemmin käsiteltyyn reduktioon, jota voidaan pitää keskeisimpänä fenomenologisen psykologisen tutkimuksen tutkimusmenettelynä, jotta tutkittavan kokemus tavoitettaisiin mahdollisimman aitona. Juha Perttulan erityistieteen metodin mukaan tässä vaiheessa jokainen merkitysyksikkö tulee myös sijoittaa yhteen tai useampaan tutkimusaineistoa jäsentävän sisältöalueen alle. (Perttula 1995, 74–76, 94; Virtanen 2006, 178–179, 186–188.)

Esimerkki 1. Yhden sisältöalueen sisältävän merkitysyksikön käännös yleiselle kielelle.

”Minun mielestä aivan suunnattoman paljon on (johtamistaidoilla merkitystä luokanopettajan työssä) siis että että se niinkö semmonen niinku ykkösasia, että ei saa, nimenomaan delegoi tai siis niinkö, että ihminehän on samalla lailla lapsi ku aikuisenki, nii sillai aistii aistii välittömästi et jos jollaki ei oo langat käsissä, niin se se tietää, että tässä on nyt vähän turvatonta ja voi alkaa tekemään mitä tahansa, mutta että jos se aistii, että tuo ihminen tietää mitä se tekee ja tuo ihminen on niinku semmonen peräseinä ja ja se ei siitä siitä niinkö hetkaha, eikä sitä voi niinkö että ku mie alan yksittäisenä ihmisenä, joku alkaa vinkumaa, että tee niin tai näin siis oppilas, että se on niinku varma itsestään ja tavoitteestaan ja mitä se tekee, että kyllä johtamistaito on iha ihan minusta ykkösiä ykköstaitoja.” Sumu.

Sisältöalue: opettajuus.

Käännös: Sumun mielestä johtajuus on suunnattoman tärkeää luokanopettajan työssä. Sumu näkee asian niin, että ihmiset aistivat välittömästi, jos tietty henkilö ei osaa johtaa ja kokevat olonsa turvattomaksi.

Esimerkki 2. Useamman sisältöalueen sisältävän merkitysyksikön käännös yleiselle kielelle.

”Millaisia muutoksia olet huomannut työssäsi verrattuna urasi alkuaikoihin?”

No hullummaksi vain menee vuosi vuodelta, että tuota. En suosittelen tätä työtä kenellekään, johtaminen, on en tiiä onko ympäri suomea mutta (paikka) on johtaminen aivan hukassa, että työntekijät tietää asiat paremmin ko johtoporrass ja sitte tuota. Opettajan semmosta työkokemusta ja koulutusta ja semmosta ei niinku arvosteta ollenkaan, vaan niinkö aivan semmosia outoja outoja asioita arvostetaan, että että tuota kuka vaikka eniten jotaki tyhjämpäivästä möyhöttää nii se on niinkö hienoa, että perus perus semmosta työtä millä saahan lapset oppimaan ja ja puututaan käyttäytymiseen, niin si sillä ei ole niinkö arvoa, vaan kaikella semmosella näyttävillä mediateoilla vaikka on arvoa ja sitte juuri se, että esimies ei tue alaista ja sitte nä näitten perheitten perheitten elämä, että vähän niinku semmosta kahenlaista, että semmosten tavallisten perheitten lapsia, joilla on siinä perheessä tavalliset arvot arvot kohillaan ja sitte on semmosia niinku, joissa voi olla että on hirveän niinkö minäkeskeistä, että me ja mejän perhe ja ja semmosta kyynärpäätaktiikalla eteenpäin ja nostetaan lapsia jalustalle ja sitte tuota. Tai sitte, ettei huolehita ollenkaan ollenkaan, että ei oo semmosia niinku äh keskimassaa olemassa ollenkaan, vaan niinku kaks ääripäätä, mutta että vielä on tavallisia perheitä ja tavallisia lapsia ja koulu saattaski mennä iha hyvin jos olis johtaminen hanskassa ja sitte on nää kaikki uu uudistukset niinku muun muassa tää vanhempien osallistaminen, että se on niinku semmonen vihoviiminen, että se nakertaa opettajan auktoriteettia ja ja ja sitte meillä on aivan niinku. Opettajiä väsytetään semmosilla, että ei jää paljon aikaa niinku perustyöhön mikä olis tavattoman tärkeää, vaan koko ajan pitää pitää niinku jotaki äh jotaki aivan turhaa niinkö tehdä, että ihmiset uuvutetaan tyhjämpäiväsillä asioilla ja se perustyö nähhään niinkö ikäänkö vähäpätösenä, kun sitte taas niinkö kokenut opettaja, joka on nähny paljon lapsia ja toista sukupolvea niin tietää, että perusasiat pittää saaha kuntoon ja sen jälkeen aletaan vasta jotaki jotaki muuta. Niin niin sei ole sei ole niin, että esimerkiksi tämä on karkea esimerkki, että että on tärkeä lapselle jotaki mediataitoja, että aipädi käteen, vaikkei sillä pysy niinkö kynä kädessä, että se ei osaa kirjoittaa eikä se osaa piirtää, mutta se osaa sillä aipädillä tehdä, että niinkö ei ei olla kohtuudessa asioissa, vaan ollaan niinkö ääripäästä toiseen koko ajan menossa huonoon suuntaan.”
Sumu.

Sisältöalue: työkokemus.

Käännös: Sumun sanojen mukaan hänen työnsä luokanopettajana menee vuosi vuodelta hullumaksi.

Sisältöalue: opettajuus.

Käännös: Sumu ei suosittelen luokanopettajan työtä kenellekään. Sumun mielestä luokanopettajilla ei jää aikaa tärkeään perustyöhön, vaikka hänen mielestään se on tavattoman tärkeää.

Sisältöalue: arvostus.

Käännös: Opettajan työkokemusta ja koulutusta ei Sumun mielestä arvosteta lainkaan. Sumun mielestä näyttäviä mediatekoja ja jotain tyhjänpäivästä möyhötystä arvostetaan enemmän kuin lasten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvää työtä.

Sisältöalue: vanhemmat.

Käännös: Sumun mukaan perheet jakautuvat ääripäihin, joissa toisissa arvot ovat kohdallaan ja toisissa nostetaan lapsia jalustalle ja ollaan perheinä hyvin minäkeskeisiä.

Sisältöalue: johtoportaan tuki.

Käännös: Sumun mielestä luokanopettajat ovat enemmän perillä asioista kuin johtoporras ja uskoisi koulussa olevan asiat paremmin, mikäli ylempi johtaminen olisi parempaa.

Sisältöalue: auktoriteetti.

Käännös: Sumun mielestä vanhempien osallistamisella on huono vaikutus luokanopettajan auktoriteettiin.

Sisältöalue: älylaitteet.

Käännös: Sumu ihmettelee mediataitojen tärkeyttä ja kertoo, että hänen mielestään tietyissä asioissa liioitellaan ja mainitsee lasten osaavan esimerkiksi käyttää tablettia ennen kuin he osaavat kirjoittaa tai piirtää.

IV Vaihe: Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

Kolmannen vaiheen jälkeen muodostetaan käännyistä merkitysyksiköistä yksilökohtainen merkitysverkosto. Tehtävänä on sijoittaa kaikkien sisältöalueiden merkitystihentymät eli niin mielellisesti kuin kielellisestikin toisiinsa kietoutuneet kokemukset sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Kokemusten ollessa luonteeltaan merkitystihentymiä, ei tule eritellä niitä pieniin osiin tai irrottaa ymmärtämysyhteyksistään, sillä näin tekemällä tullaan poistaneeksi niiden alkupe-
räisen merkityksen. Neljännessä vaiheessa tutkittavien kokemukset on kaikkine vaihteluineen muutettu tutkijan kääntämälle kielelle ja niistä on nähtävissä toistuvia sekä keskeisimpiä merkitysisältöjä, kuitenkin unohtamatta niiden suhdetta kontekstiinsa eli jokaisen koetun maailman ainutlaatuisuuteen kokonaisuuteen. Juha Perttula (1995) tarkentaa, että tässä vaiheessa on

keskeistä muodostaa sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto ikään kuin kirjoittamalla kertomus, jossa tutkijan muuntamat käännökset yhdistetään. Ensimmäisen päävaiheen viimeisessä osassa yhdistetään edellä muodostetut sisältöalueet mahdollisimman systemaattisen kuvauksen saavuttamiseksi ja lopputuloksena on sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto. Vaihe 1.7. ei ole tässä tutkielmassa oleellinen, sillä ilmiön kokonaisuuden ymmärtämiseksi tähtäävää sisältöalueiden jäsenystä ei ole tarpeen tehdä. (Perttula 1995, 77–78, 94–95; Virtanen 2006, 179–180, 188–189.) Kaikki yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat liitteenä (Liite 3). Esimerkkinä esitän Sumun yksilökohtaisen merkitysverkoston:

Sumun mukaan henkilö luo auktoriteetin omalla osaamisellaan olemuksellaan ja tietotaidoillaan. Sumun mielestä saman ikäinenkin voi olla auktoriteetti toiselle. Sumu on sitä mieltä, ettei luokanopettajan työ onnistu ilman auktoriteettia, sillä ellei sitä luokanopettajalla ole, esimerkiksi oppilas tai oppilasryhmä saattaa ottaa vallan luokassa. Sumu perustelee väitettään sillä, että luokanopettajalla on kasvatus- sekä opettamisvastuu. Sumun mielestä auktoriteetin väheneminen on jollain tapaa näkyvissä. Sumun mielestä vanhempien osallistamisella on huono vaikutus luokanopettajan auktoriteettiin. Sumun mukaan vanhempien kunnioituksen puute luokanopettajaa kohtaan nakertaa hänen auktoriteettiaan. Sumun mukaan nykyään on yhä enemmän oppilaita, jotka haluavat tehdä oman tahtonsa mukaan ja mikäli luokanopettajalla ei ole auktoriteettia, alkaa joku muu toimia pomona. Sumu mainitsee sellaisten oppilaiden lisääntyneen, jotka eivät ole oppineet kunnioittamaan auktoriteetteja tai aikuisia ylipäätään.

Sumun mielestä luokanopettajan on osattava hallita suuria massoja, omattava vaadittavia tietotaitoja sekä ennakoita tilanteita. Sumu korostaa myös vuorovaikutustaitojen merkitystä ja painottaa, ettei luokanopettaja saa suosia kenenkään yksittäisen oppilaan tai perheen etuja, vaan on kohdeltava kaikkia tasapuolisesti. Sumun mielestä johtajuus on suunnattoman tärkeää luokanopettajan työssä. Sumu näkee asian niin, että ihmiset aistivat välittömästi, jos tietty henkilö ei osaa johtaa ja kokevat olonsa turvattomaksi. Sumun mielestä työrauhan ylläpitäminen on yhä vain haastavampaa ja ilman taitoa pitää sitä yllä hänen mielestään työ olisi niin rankkaa, että se kävisi mahdottomaksi. Sumu ei saa mielestään tarpeeksi tukea johtoportaalta ja kertoo jäävänsä hyvin yksin ongelmatilanteissa. Sumun mielestä on todella iso ongelma, ettei esimies seiso työntekijän rinnalla ja tämän vuoksi ongelmatilanteet oppilaiden kanssa kääntyvät opettajaa vastaan. Sumun mielestä luokanopettajat ovat enemmän perillä asioista kuin johtoporras ja uskoisi koulussa olevan asiat paremmin, mikäli ylempi johtaminen olisi parempaa.

Sumun on mielestään helpompi hallita oppilaita luokkatilanteissa kuin välitunneilla, koska välitunneilla kaikkia oppilaita ei tunne ja niiden aikana tapahtuu tahallista paikkojen rikkomista sekä toisten oppilaiden kiusaamista. Sumu hyödyntää tiukempaa kuria esimerkiksi teatteriesitykseen mennessä tai ruokalassa. Sumu ei tahdo oppilaidensa häiritsevät teatteriesityksen kaltaisia tilanteita ja painottaa ruokarauhan antamista toisille. Sumu mainitsee, etteivät jotkut oppilaat lisääntyneestä valmennuksesta huolimatta omaa hyviä sosiaalisia taitoja ja ovat levottomia, lyhytjänteisiä ja itsekeskeisiä. Sumun mukaan oppilaat saattavat lähteä juoksemaan karkuun tilanteissa, joissa hän pyytää heitä kertomaan esimerkiksi välitunnilla tapahtuneista ongelmatilanteista. Sumu mainitsee myös tilanteen, jossa oppilas oli kertonut kotona Sumun mukaan valheita ohjaajasta, ja asian tullessa ilmi oppilas oli alkanut itkeä ja väittänyt hänen äitinsä uskovan häntä. Sumu uskoo oppilaan valehdelleen ohjaajasta, mutta ei ole itse vastaanlaista kohdannut. Sumu kertoo pientenkin lasten jo nakke-

levan niskojaan luokanopettajalle hänen osoittaessa heidän tekemiä virheitä. Sumun mukaan lapset haluaisivat olla parhaita ja väittävät tehneensä oikein, vaikka luokanopettajan mielestä olisivat tehneetkin väärin. Sumun mukaan lapset eivät jaksakaan tehdä asioita, vaan ovat kärsimättömiä. Sumu arvelee, että oppilaat systemaattisesti valehtelevat vanhemmilleen opettajista ja kokee sen olevan jokseenkin verrattavissa kiusaamiseen. Sumu on kokenut kerran selvää kiusaamista. Hän kertoo tapauksesta, jossa kahdeksaluokkalainen oppilas oli yllyttänyt toisia käyttämään paljon hajusteita, vaikka he tiesivät Sumun hajusteallergiasta ja Sumu oli saanut astmakohtauksen. Sumu mainitsee myös oppilaiden jatkuvan valehtelun opettajan toimista kotona, muttei koe sitä suoranaiseksi kiusaamiseksi.

Sumu ihmettelee mediataitojen tärkeyttä ja kertoo, että hänen mielestään tietyissä asioissa liioitellaan ja mainitsee lasten osaavan esimerkiksi käyttää tablettia ennen kuin he osaavat kirjoittaa tai piirtää. Sumu kertoo lasten suosivan välittömän palautteen antavia tietokonepelejä eivätkä pysty keskittymään pitempään. Sumun mielestä lapset saavat kotona yhä enemmän tahtonsa läpi ja heillä on enemmän valtaa perheessä kuin aiemmin. Sumun mukaan opettajat vaivenevat nykyään luokan oppilaiden ongelmista, koska perheet syyttävät niistä luokanopettajia. Sumu nostaa esiin marginaaliryhmän perheiden keskuudessa, joissa hän uskoo arvojen olevan hukassa ja lapsi on nostettu jalustalle. Sumu kutsuu tämänkaltaista muutosta perheiden invaasioksi ja kertoo tapauksesta, jossa oppilas oli tehnyt koulun sääntöjä vastaan, mutta perustellut tekoaan sanoen, että hänen isän mielestään hän oli tehnyt oikein. Sumun mielestä vanhempien osallistamisen seurauksena he ovat alkaneet vaatia parempia arvosanoja lapsilleen ja ilmoittamattomat poissaolot ovat lisääntyneet. Sumu näkee asian niin, että vanhempien mielestä hänen tulisi olla luokassa vain heidän lastensa varten. Sumun mukaan perheet jakautuvat ääripäihin, joissa toisissa arvot ovat kohdallaan ja toisissa nostetaan lapsia jalustalle ja ollaan perheinä hyvin minäkeskeisiä. Sumun mukaan vanhemmat voivat olla oman lapsensa asiantuntijoita, mutta he eivät ole opetus suunnitelman asiantuntijoita eivätkä koulutettuja luokanopettajan työhön paitsi, jos tietenkin ovat.

Sumun mielestä oppilaiden kunnioitus häntä kohtaan näkyy siinä, etteivät he pääsääntöisesti puhuttele rumasti ja tekevät tehtäviä hänen niin pyytäessään. Oppilaat myös kertovat Sumulle epäkohdista, jos joku on tehnyt väärin, joka on Sumun mielestä merkki kunnioituksesta. Sumun sanojen mukaan hänen työnsä luokanopettajana menee vuosi vuodelta hullumaksi. Sumun mukaan työ käy vuosi vuodelta haastavammaksi. Sumun mukaan työkokemus on tuonut hänelle hieman epävarmuutta ja hän on alkanut kyseenalaistaa omia ratkaisujaan enemmän. Sumu kokee, että vuosien saatossa hänen työnsä sekä yksityiselämänsä ovat sekoittuneet ja mainitsee, että näiden kahden väliin on opittava vetämään raja. Opettajan työkokemusta ja koulutusta ei Sumun mielestä arvosteta lainkaan. Sumun mielestä näyttäviä mediatekoja ja jotain tyhjäänpäivästä möyhötystä arvostetaan enemmän kuin lasten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvää työtä. Sumu arvioi opettajuuden arvostuksen asteikolla 1–5 olevan 3. Sumun mielestä koululta vaaditaan hyvin paljon ja monissa tapauksissa koulua instituutiota syytetään useista asioista. Sumu sanoo koko koulun ja opettajien arvon laskeneen.

V Vaihe: Yleisen merkitysverkoston luominen

Viimeisessä vaiheessa rakennetaan yksilökohtaisten merkitysverkostojen keskeisimmistä sisällöistä yleinen merkitysverkosto, jossa tutkittavan ilmiön merkityksiä on mahdollista käsitellä yleisellä tasolla kuitenkin samanaikaisesti säilyttäen yleisen yhteyden yksilökohtaiseen. Tässä

kohtaa analyysia käydään reflektiivistä vuoropuhelua aineistosta eroteltujen yksilökohtaisten merkitysverkostojen ja työn alla olevan yleisen merkitysverkoston välillä. On hyvä muistaa, ettei jokaista yksilökohtaista merkitysverkostoa voi välttämättä sijoittaa muodostettavaan yleiseen merkitysverkostoon, vaan tutkiessa tutkittavien yhteisiä kokemuksia on tyydyttävä eräänlaiseen käsitteelliseen likiarvoon näistä. (Perttula 1995, 84–85, 88–89; Virtanen 2006, 180.) Analyysi ei niin sanotusti voi olla koskaan täysin valmis. Seuraavaksi esittelen Juha Perttulan luomaa fenomenologisen analyysin laajennusta toisessa päävaiheessa ja sen vaikutuksia oman tutkielmani yleisen merkitysverkoston luomisessa.

Vaihe 2.1: Jako yksilökohtaisen merkitysverkoston merkityksen sisältäviin yksiköihin

Juha Perttulan laajennuksen toisen päävaiheen ensimmäisessä osassa siirrytään pois yksilötasolta ja analysoidaan merkityksiä osana yleistä ilmiön kokemusta. Vaiheessa 1.7. luotu sisältöalueista riippumaton yksilökohtainen merkitysverkosto jaetaan merkitysyksiköihin, jotka sitten tiivistetään sellaiselle kielelle, ettei yksilöllinen kokemus käy siitä ilmi. (Perttula 1995, 95, 142; Virtanen 2006, 190–191.)

Esimerkki 1. Lyhyen yksilökohtaisen merkitysyksikön käänös yleiselle kielelle.

”Lumi on huomannut opettajan kunnioittamisen vähentyneen oppilailla. Uransa alkuaikoina oppilaat tuntuivat Lumista suhtautuvan opettajiin henkilöinä, joita tulee kuunnella ja joiden pyyntöjä on noudatettava. Nykyään aikuisen sanomisten ja neuvojen kunnioittaminen on Lumin mukaan kadonnut.” Lumi.

Käänös: Oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan on vähentynyt. Ennen oppilaat kuuntelivat opettajia ja noudattivat heidän pyyntöjään, kun taas nykyään aikuisten sanomisten ja neuvojen kunnioittaminen on kadonnut.

Esimerkki 2. Pidemmän yksilökohtaisen merkitysyksikön käänös yleiselle kielelle.

”Myrskyn mielestä vapaammat tilanteet ovat opettajalle raskaampia kuin oppitunnit; esimerkiksi välitunnille lähtiessä ja ruokailussa on Myrskyn mukaan paljon muuttujia, joihin opettajan on

kiinnitettävä huomiota. Myrsky toteaa pienempien oppilaiden osaavan käyttäytyä oppitunneilla ja kertoo heidän olevan äänekkäämpiä välitunneilla, kun taas vanhemmat oppilaat saattavat hänen mukaansa yrittää häiritä tai hakea huomiota etenkin oppitunneilla, vaikka vapaammissa tilanteissa he osaavatkin olla rauhallisia. Myrsky ei usko eri oppimisympäristöjen vaikuttavan hänen käyttökseen paljoa, mutta tiedostaa muun muassa ulkotiloissa tai ennen lomaa käyttävänsä kovempaa ääntä oppilaiden vilkkauden vuoksi. Oppilaat eivät välttämättä kuuntele Myrskyä ollessaan väsyneitä tai mikäli oppilaita on suuri määrä.” Myrsky.

Käännös: Välitunnille lähtiessä ja ruokailussa esiintyy paljon muuttujia, jotka opettajan on huomioitava. Pienet lapset ovat välitunneilla äänekkäitä, mutta osaavat käyttäytyä oppitunneilla, kun taas vanhemmat oppilaat ovat vapaammissa tilanteissa rauhallisia ja saattavat yrittää häiritä oppituntien aikana. Vaihtuvat oppimisympäristöt eivät vaikuta opettajan käytökseen suuresti, vaikka esimerkiksi ulkotiloissa tai ennen lomaa on tarpeen käyttää kovempaa ääntä. Oppilaat eivät kuuntele opettajaa, mikäli he ovat väsyneitä tai heitä on paikalla suuri määrä.

Vaihe 2.2: Muodostetaan aineistoa kuvaavat sisältöalueet

Vaiheessa 2.2. on seuraavaksi vuorossa tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen, minkä ei tule tapahtua kuitenkaan niin tarkasti, että merkitysten välisiä yhteyksiä olisi hankala havaita (Perttula 1995, 95, 156; Virtanen 2006, 190, 192). Yleiselle kielelle käännetystä aineistosta muodostin 3 sisältöaluetta:

1. Opettajuus
2. Oppilaiden käytös
3. Erinäiset sidosryhmät

Vaihe 2.3: Sijoitetaan ei-yksilöllisellä kielellä olevat yksiköt sisältöalueisiin

Kolmannessa vaiheessa ei-yksilölliselle kielelle käännetyt merkitysyksiköt sijoitetaan sisältöalueisiin niin, että jokainen sisältöalue koostuu useiden tutkittavien merkityksistä. Yksilökohtaisuuden ensiarvoisuus häviää ja sisältöalueet alkavat koostua eri ihmisten kokemuksista samasta asiasta. (Perttula 1995, 95, 156; Virtanen 2006, 190, 192.) Seuraavassa esimerkissä olen sijoittanut Ruskan yleiselle kielelle käännetyn aineiston merkitysyksiköt kolmeen edellisessä vaiheessa muodostamaani sisältöalueeseen:

Esimerkki 1. Yhden yleiselle kielelle käännetyn aineiston sijoittaminen sisältöalueisiin.

Sisältöalue: opettajuus.

- Opettajat ovat auktoriteetteja, vaikka auktoriteetin käsitteessä on vahva lataus.
- Auktoriteetti on lasten kasvun kannalta positiivinen asia.
- Luokanopettajan auktoriteetti liittyy johtajuuteen ja luokanopettajat tarvitsevat johtamistaitoja.
- Luokanopettajan työssä painottuu empatiakyky ja hyvät vuorovaikutustaidot.
- Opettajalla on kasvattajan rooli ja tämän tulee osata asettua toisten asemaan.
- Luokanopettajan työssä kohtaa paljon epävarmuutta tuovia tilanteita.
- Tunne kontrollin puuttumisesta vaikuttaa motivaatioon, mutta seuraavana päivänä asioista pääsee yli.
- Riittämättömyyden tunnetta esiintyy tilanteissa, joissa työrauhaa ei olla saatu pidettyä yllä.
- On pohdittu, eikö näissä tilanteissa omaa tarpeeksi keinoja vai eivätkö oppilaat miellä opettajaa auktoriteetiksi lainkaan.
- Tilanteet rauhoittuvat joko omalla painollaan tai toisen aikuisen avulla.
- Työrauhan ylläpitäminen on jokapäiväinen tehtävä ja sen arkisen luonteen vuoksi se on todella merkittävä osa luokanopettajan työtä.
- Käytös ei muutu eri oppimisympäristöissä, vaan tutut toimintamallit ohjaavat tapahtumien kulua.
- On oltava tarkempi tilanteissa, joissa on paljon oppilaita tai aikuisia tai jos jokin menee huonosti.
- Tavat toimia luokanopettajana ovat alkaneet selkeytyä ja työmäärä vähentyä ajan mittaan.
- Suunnittelutyöhön ei mene yhtä paljon aikaa kuin ennen ja rutiinit helpottavat tilanteiden selvittämistä.
- Työkokemus on nostanut itsevarmuutta auktoriteetista ja ammattitaidosta.

Sisältöalue: oppilaiden käytös.

- Oppilaiden kunnioitus näkyy heidän noudattaessa opettajan luomia toimintamalleja sekä yhteisesti laadittuja sääntöjä.
- Kiusaamista on ilmennyt esiteinien taholta.
- Pääosin 5.–6.-luokkalaiset ovat saattaneet alkaa matkia opettajan käyttäytymistä tai pilkkaamaan ja toistelemaan hänen sanomisiensa.
- Opettajan toimintamallien kyseenalaistaminen on eräänlaista kiusaamista.
- Puhelimen käytössä ei ole alakoulussa ongelmia, mutta yläkoulussa ongelmatilanteita esiintyy.
- Lasten levottomuus on lisääntynyt eivätkä he usko aikuista yhtä hyvin kuin ennen.

Sisältöalue: erinäiset sidosryhmät.

- Opettajat ovat keskenään miettineet, johtuuko opettajuuden arvostuksen lasku uudesta opetus-suunnitelmasta ja yhteistyöstä vanhempien kanssa.
- Haastaviksi vanhemmiksi kutsutut vanhemmat ottavat kantaa koulun asioihin ja heillä tuntuu olevan valta ja vapaus kyseenalaistaa koko koulun toimintaa.

Vaihe 2.4: Muodostetaan spesifit sisältöalueet

Neljännessä vaiheessa on spesifien sisältöalueiden muodostamisen aika, joihin sitten sijoitetaan jokainen yleiselle kielelle käännetty merkitysyksikkö. Tämän vaiheen tarkoitus on jakaa sisältöalueet yksityiskohtaisempiin osiin ja löytää tarkempia merkityksiä yleiselle kielelle muunnetuista merkitysyksiköistä. (Perttula 1995, 95, 164; Virtanen 2006, 190, 193.) Keräämäni aineiston 3 sisältöaluetta ja 14 spesifiä sisältöaluetta:

1. Opettajuus

- Luokanopettajan auktoriteetti
- Vaadittavat tiedot ja taidot
- Epävarmuus
- Työrauhan ylläpitäminen
- Työkokemuksen vaikutukset
- Oppimisympäristöjen vaikutukset
- Opettajuuden ja koulun arvostus

2. Oppilaiden käytös

- Kunnioitus
- Huono käytös
- Älylaitteiden vaikutukset
- Kiusaaminen

3. Erinäiset sidosryhmät

- Oppilaiden vanhemmat
- Johtoporras ja koulun henkilökunta
- Muut

Vaihe 2.5: Muodostetaan spesifi yleinen merkitysverkosto

Vaiheen 2.5. aikana tulee saattaa edellä luotuihin spesifeihin sisältöalueisiin sijoitetut merkitysyksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen, jotta saadaan muodostettua spesifit yleiset merkitysverkostot. (Perttula 1995, 95, 168; Virtanen 2006, 190, 193–194.) Seuraavaksi esittelen muodostamani sisältöalueen ”erinäiset sidosryhmät” spesifin sisältöalueen ”oppilaiden vanhemmat” yleisen merkitysverkoston:

Esimerkki 1. Spesifiin sisältöalueeseen sijoitettujen merkitysyksiköiden yhdistäminen spesifiksi yleiseksi merkitysverkostoksi.

Sisältöalue: Erinäiset sidosryhmät – *Oppilaiden vanhemmat*

Vanhemmat kritisoivat herkästi, mitä koulussa tulisi tehdä ja miten asioita opettaa. Useat vanhemmat eivät tunnu tietävän, millaista käytöstä lapsilta voidaan vaatia ja se näkyy myös koulussa. Opettajat puhuvat keskenään paljon oppilaiden kotioloista ja siitä, että heidän mielestään lapsilla on nykyään ehkä liikaakin valinnanvapautta. Opettajat ovat arvelleet, että vanhemmat eivät puutu lasten sanomisiin tai käytökseen ja tämän seuraukset ulottuvat myös kouluun. Vanhemmat kysyvät opettajilta neuvoja lapsen kiukutellessa kotona. Opettajan on muistettava oppilaiden olevan toisten ihmisten lapsia ja vanhempien uskotaan haluavan parasta heille. Opettajan pärjätessä vanhempien kanssa pärjää hän myös lasten kanssa ja näin ollen työnteko helpottuu. Vanhemmat saattoivat epäillä aiemmin luokanopettajan pätevyyttä, mutta ovat nykyään luottavaisempia. Tänä päivänä vanhemmat uskaltavat keskustella opettajan kanssa vaikeistakin asioista rennommin kuin aiemmin eikä heiltä saa merkittävää kielteistä palautetta. Kouluikäisten lasten vanhemmat osoittavat arvostusta esimerkiksi kysyessään heiltä neuvoja. Vanhempien uskotaan ajattelevan opettajan tekevän tärkeää työtä, vaikeivat he näitä ajatuksia toisikaan paljoa esille ja vaikei opettajista hyvään sävyyn lehtien palstoilla kirjoitettaisikaan.

Opettajat ovat keskenään miettineet, johtuuko opettajuuden arvostuksen lasku uudesta opetussuunnitelmasta ja yhteistyöstä vanhempien kanssa. Haastaviksi vanhemmiksi kutsutut vanhemmat ottavat kantaa koulun asioihin ja heillä tuntuu olevan valta ja vapaus kyseenalaistaa koko koulun toimintaa. Useimmissa perheissä arvostetaan opettajuutta ja opettajaan luotetaan, mutta on myös paljon perheitä, joissa lasta uskotaan opettajan sijaan. Sellaiset tilanteet ovat todella hankalia, joissa ”lapsen sana menee opettajan sanan yli”. Oppilaat valehtelevat vanhemmilleen joskus koulussa tapahtuneista asioista; joissain tapauksissa oppilas on saattanut myöntää esimerkiksi tehneensä vääryyden koulussa, mutta kotona kiistänyt syyllisyytensä. Vanhemmille joutuu selittämään asioita niin kuin ne ovat oikeasti menneet eikä opettajaa aina uskota. Vaikka vanhemmat eivät yleisesti ottaen arvosta opettajia yhtä paljon kuin ennen, antavat he hyvää palautetta esimerkiksi lapsen oppiessa lukemaan.

Vanhempien osallistamisella on huono vaikutus luokanopettajan auktoriteettiin. Vanhempien kunnioituksen puute luokanopettajaa kohtaan nakertaa tämän auktoriteettia. Oppilas oli kerran kertonut kotona valheita ohjaajasta, ja asian tullessa ilmi alkanut itkeä väittäen

hänen äitinsä uskovan häntä. Oppilaan uskottiin valehdelleen ohjaajasta. Eräässä toisessa tapauksessa oppilas oli tehnyt koulun sääntöjä vastaan, mutta perustellut tekoaan sanoan, että hänen isänsä mielestä hän oli tehnyt oikein. Lapset saavat kotona yhä enemmän tahtonsa läpi ja heillä on enemmän valtaa perheessä kuin aiemmin. Opettajat vaikenevat nykyään luokan oppilaiden ongelmista, koska perheet syyttävät niistä luokanopettajia. Perheiden keskuudessa esiintyy marginaaliryhmiä, joissa arvot ovat hukassa ja lapsi on nostettu jalustalle. Vanhempien osallistamisen seurauksena he ovat alkaneet vaatia parempia arvosanoja lapsilleen ja ilmoittamattomat poissaolot ovat lisääntyneet. Joskus tuntuu, että vanhempien mielestä luokanopettajan tulisi olla luokassa vain heidän lastansa varten. Perheet jakautuvat ääripäihin, joissa toisissa arvot ovat kohdallaan ja toisissa nostetaan lapsia jalustalle ja ollaan perheinä hyvin minäkeskeisiä. Vanhemmat voivat olla oman lapsensa asiantuntijoita, mutta he eivät ole opetus suunnitelman asiantuntijoita eivätkä koulutettuja luokanopettajan työhön paitsi, jos tietenkin ovat.

Vaihe 2.6: Muodostetaan sisältöalueen yleinen rakenne

Kuudennessa vaiheessa spesifit yleiset merkitysverkostot suhteutetaan keskenään ja luodaan jokaisen sisältöalueen yleinen merkitysverkosto. Kunkin spesifin sisältöaluetta jäsentävien spesifien yleisten merkitysverkostojen asettaminen toistensa yhteyteen vaatii huolellista reflektiota. (Perttula 1995, 95, 171; Virtanen 2006, 190, 194.) Tässä vaiheessa sisältöalueen ”opettajuus” yleisestä merkitysverkostosta tuli laajin ja tutkimuskysymykseni kannalta olennaisin.

Vaihe 2.7: Integroidaan sisältöalueet yleiseen merkitysverkostoon

Analyysin viimeisessä vaiheessa integroidaan sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot lopulliseen tutkittavan ilmiön yleiseen merkitysverkostoon. Tutkittavan ilmiön yleisen merkitysverkoston on sisällettävä kaikki ilmiön suhteen keskeiset merkitykset, joita on ilmennyt tutkittavien kohdalla. (Perttula 1995, 95, 173; Virtanen 2006, 190, 195.) Seuraavassa osiossa esittelen muodostamani yleisen merkitysverkoston tutkimustuloksena, jonka jälkeen syvennyn tarkastelemaan tuloksia lähemmin aiempaa tutkimuskirjallisuutta hyödyntäen.

4 TULOKSET

4.1. Yleinen merkitysverkosto

Auktoriteetti on vastavuoroista kunnioitusta opettajan ja oppilaan välillä. Opettajan on ymmärrettävä lasten ajatusmaailmaa sen sijaan, että istuisi heidän edessään käskyjä jaellen. Opettajan auktoriteetti luo turvaa ja säännönmukaisuutta luokkahuoneeseen; ilman auktoriteettia luokassa ei ole rauhallista ja esimerkiksi oppilas tai oppilasryhmä saattaa ottaa vallan, jolloin lapset eivät saa parasta mahdollisuutta oppia. Luokanopettajan auktoriteetti menettää merkityksensä, jos opettajan pyyntöjä ja kieltoja ei noudateta. Opettajan ohjeistusta noudatetaan, jos opettaja on työssään johdonmukainen. Auktoriteetti on opettajan työssä keskeinen asia, johon liittyy joukkojen hallintaa ja ryhmän johtamista. Opettaja luo auktoriteetin omalla osaamisellaan, olemuksellaan ja tietotaidoillaan. Auktoriteetti ei muodostu valmiiden asioiden oppimisen kautta, vaan se tulee osaltaan luonnostaan esiin.

Auktoriteetti kehittyy kokemuksen myötä, mutta saman ikäinenkin voi olla auktoriteetti toiselle. Auktoriteetti on lasten kasvun kannalta positiivinen asia ja sen tulisi kestää niin kyseenalaistamista kuin kritiikkiäkin, kunhan kunnioitus opettajaa kohtaan säilyy. Luokanopettajat tarvitsevat johtamistaitoja, sillä opettajalla on aikuisena tilanteissa vastuu. Vaikka opettajalla tulee olla rohkeutta päättää asioista, on osattava olla toiminnallaan loukkaamatta ketään. Luokanopettajan työssä tunneälyn ja organisointikyvyn tärkeys korostuu. Auktoriteetin väheneminen on jollain tapaa näkyvissä ja arvostus opettajia kohtaan laskenut. Nykyään tuntuu olevan enemmän oppilaita, jotka haluavat tehdä oman tahtonsa mukaan. Huumori ja rento ote toimivat opettajan työssä paremmin kuin tiukkuus ja tarkkuus.

Opettaja voi odottaa, että hänen ohjeitaan kuunnellaan. Opettajalla on oltava empaattisia ja sosiaalisia taitoja sekä halua esiintyä. Opettajan on pystyttävä työskentelemään eri ikäisten oppilaiden lisäksi myös koulun henkilökunnan kanssa. Opettajan tulee kyetä johtaa ja ohjeistaa ryhmäänsä. Käskyttäminen tai määräily ei ole kenenkään eduksi; autoritäärinen johtajuus ei ole hyväksi luokanopettajalle, vaan kuunteleva ja kannustava johtajuus toimii paremmin. Opettajan nauttiessa työstään, näkyy se myös oppilaiden oppimistuloksissa. Opettajan on oltava läsnä ja kohdattava oppilaat omina itsenään; jos opettaja on omissa ajatuksissaan, hän ei kykene selvit-

tämään ristiriitatilanteita. Erilaisten ihmistyyppien huomiointi sekä tunnistaminen korostuu luokanopettajan työssä. Luokanopettajan taito pysyä tilanteista huolimatta rauhallisina painottuu. Johtamistaidot ovat tärkeitä etenkin pienten lasten kanssa, mutta oppilaiden kasvaessa johtamisen tarve vähenee heidän sopeutuessa koulumaailman tapoihin. Luokat voivat olla pienestä ryhmäkoostakin huolimatta työteliäitä.

Luokanopettajalla on kasvatus- sekä opettamisvastuu. Ihmiset aistivat välittömästi, jos tietty henkilö ei osaa johtaa ja saattavat kokevat olonsa turvattomaksi. Opettaja voi kokea epävarmuutta, ellei tunne oppilaita tai joutuu opettamaan ainetta, jonka asiantuntija hän ei ole. Olo on epävarma, jos työrauha ollaan luokassa menettämässä ja esimerkiksi yhden oppilaan negatiivinen käytös aiheuttaa muissakin oppilaissa huonon käytöksen ketjureaktion. Olo voi olla epävarma silloinkin, jos on suunnitellut tunnin huonosti tai oppiaine on erityisen haastava. Epävarmuutta esiintyy myös ristiriitatilanteiden selvittelyssä eikä edes ammatti- tai elämäkokemus aina auta löytämään hyviä ratkaisuja. Oppilaiden rikkoessa toistuvasti koulun sääntöjä opettajalla ei välttämättä löydy keinoja saada oppilas lopettamaan. Riitatilanteet, joissa aikuinen ei ole ollut läsnä ovat haastavia, sillä oppilaiden näkemykset voivat erota toisistaan paljon. On vaikeaa päättää, ketä uskoisi ja miten tilanteen selvittäisi.

Luokanopettajan tulisi kyetä ennakoimaan tilanteita eikä hän saa suosia kenenkään yksittäisen oppilaan tai perheen etuja, vaan kaikkia on kohdeltava tasapuolisesti. Uusien oppilaiden kanssa tekeminen voi tuntua loppuvan kesken, kun taas tutun luokan kanssa aika menee vaikkapa keskustellessa. Riittämättömyyden tunnetta esiintyy tilanteissa, joissa työrauhaa ei olla saatu pidettyä yllä. Opettaja saattaa pohtia, eikö näissä tilanteissa omaa tarpeeksi keinoja vai eivätkö oppilaat miellä opettajaa auktoriteetiksi lainkaan. Tunne kontrollin puuttumisesta vaikuttaa motivaatioon, mutta seuraavana päivänä asioista pääsee yli. Tilanteet rauhoittuvat joko omalla painollaan tai toisen aikuisen avulla. Mikäli ei yksin saa oppilaita rauhoittumaan tai ”pinna alkaa palamaan”, on naapuriluokissa aina onneksi apua tarjolla. Opettaja voi kokea epävarmuutta myös teknologian lisääntyneen käytön vuoksi tai joutuessaan lyhyellä varoitusajalla aineenopettajan sijaiseksi, sillä yläkoululaiset ovat erilaisia kuin ala-asteikäiset.

Työrauhan ylläpitäminen on iso osa luokanopettajan työtä ja tiukkaa työrauhaa tulee vaatia tilanteiden mukaan. Täyttä hiljaisuutta ei pidä vaatia jatkuvasti, vaan myös pienten häiriötekijöiden kanssa on hyvä oppia työskentelemään. Työrauhalla tarkoitetaan sitä, että opettajan pyytäessä hiljaisuutta oppilaat ovat hiljaa ja opettajan antaessa luvan keskustella he rohkenevat keskustella. Luokanopettajan työssä tilanteen vaatima työrauha on kaiken perusta. Huutaminen ei johda toivottuihin tuloksiin, vaan oppilaille tehdään selväksi työrauhan tärkeys ja tarvittaessa

heitä muistutetaan siitä. Erään oppilaan mukaan opettajan pelkkä katse viesti hänelle, että ylimääräisen puheen pitäisi loppua. Pelolla ei tule opettajaa, vaan on pyrittävä saamaan luokkaan työrauha positiivisin keinoin. Työrauhan ylläpitäminen on nykyään haastavampaa ja ilman tätä taitoa luokanopettajan työ olisi niin rankkaa, että se kävisi mahdottomaksi. On hankalaa pyrkiä samaan aikaan huomioimaan oppilaat yksilöllisesti, opettaa heitä ryhmänä ja ylläpitää työrauhaa. Opettaja voi saada aikaan työrauhan kertomalla oppilaille luokassa olevan erilaisia oppilaita ja että jokaiselle on taattava rauha työskennellä. Aiemmin työrauhaa pystyi ylläpitää helposti kolmenkymmenen oppilaan luokassa, mutta tänä päivänä jopa alle kahdenkymmenen oppilaan luokassa on oltava ”pätäkkänä”.

Oppilaiden ohjaaminen on selkeämpää luokahuoneessa kuin välitunneilla ja ruokailussa. Luokahuoneessa on helpompi pitää kiinni sovituista säännöistä kuin vapaissa tilanteissa, joissa opettajan on ohjattava myös muiden luokkien oppilaita. Välitunnille lähtiessä ja ruokailussa esiintyy paljon muuttujia, jotka opettajan on huomioitava. Pienet lapset ovat välitunneilla äänekkäitä, mutta osaavat käyttäytyä oppitunneilla, kun taas vanhemmat oppilaat ovat vapaamissa tilanteissa rauhallisia ja saattavat yrittää häiritä oppituntien aikana. Opettaja vitsailee ja juttelee oppilaiden kanssa ruokailussa ja välitunneilla, mutta oppitunneilla saa heidät keskittymään olemalla jäməkämpä. Opettajan on annettava oppilaille vapaus käyttää välitunneilla ääntä, mutta samalla myös huolehtia heidän turvallisuudestaan. Oppilaat eivät aina reagoi, kuule tai ymmärrä opettajan sanoessa heille jotain välitunneilla. Hankalia tilanteita eri oppimisympäristöissä aiheuttavat etenkin oppilaat, joilla ei ole kehittyneitä itsesäätelyn taitoja ja ilman sääntöjä esimerkiksi liikuntatunneilla oppilaat eivät keskity vastaanottamaan ohjeita.

Vaihtuvat oppimisympäristöt eivät vaikuta opettajan käytökseen suuresti, vaikka esimerkiksi ulkotiloissa tai ennen lomia on tarpeen käyttää kovempaa ääntä. Välitunneilla kaikkia oppilaita ei tunne ja niiden aikana tapahtuu tahallista paikkojen rikkomista sekä toisten kiusaamista. Nimien muistaminen on tehokas keino tulla kuulluksi; välitunneilla ja ruokailussa oppilaat kuuntelevat paremmin, jos heitä puhutellaan nimellään. Myös oppilaiden tietäessä opettajan nimen he käyttäytyvät ja tottelevat tätä paremmin. Vaikka oppilaiden ohjaaminen onkin helpompaa luokahuoneessa, käytös heitä kohtaan ei muutu paljoa välitunneilla tai ruokailussa.

Koulun vieraillessa kirkossa tai muualla opettaja varmistaa, että oppilaat ymmärtävät miten tilanteessa käyttäytyään, sillä oppilaiden ei haluta häiritsevän teatteriesityksen kaltaisia tilanteita. Tutut toimintamallit ohjaavat tapahtumien kulkua, mutta on oltava tarkempi tilanteissa, joissa on paljon oppilaita tai aikuisia tai jos jokin menee huonosti. Ruokailu on vapaa tilanne, jossa opetellaan hyviä ruokailutapoja ja jutellaan keskenään. On tärkeää, että oppilaat saavat

ruokailussa ja välitunneilla harjoitella kaveritaitoja, vaikka silloinkin saattaa joutua selvittämään oppilaiden riitatilanteita. Ruokalassa melutaso saattaa nousta tai oppilaiden pöytätävät unohtua, jolloin opettajan on korostettava ruokarauhan antamisen tärkeyttä. Pienimmät oppilaat eivät aina ota puhetta kuuleviin korviinsa lähtiessään tai tullessaan välitunnilta. Oppilaiden ei uskota olevan tahallaan kuuntelematta, vaan jos jotain on vaikkapa sattunut välitunnilla, oppilaat puhuvat kaikki yhteen ääneen ja tilanne on vaikea saada rauhoittumaan.

Oppilaiden juttelu opettajalle vapaa-ajalla viestii kunnioituksesta häntä kohtaan. Oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaa näkyy myös heidän tavassaan puhua kauniisti ja kertoa myös kielteisistä tunteista. Oppilaiden kunnioitus opettajaa kohtaan on pitkäaikaista, muodostui se sitten hitaasti tai nopeasti. Opettaja on turvallinen aikuinen eikä odota erityistä kunnioitusta oppilailta, vaan heidän luottamuksensa ja avoimuutensa riittää. Opettajan kunnioittaminen on kuitenkin vähentynyt oppilailta. Ennen oppilaat suhtautuivat opettajiin henkilöinä, joita tuli kuunnella ja totella. Nykyään aikuisen sanomisten ja neuvojen kunnioittaminen tuntuu kadonneen. Oppilaille on yhä useammin perusteltava sanomisiaan ja toisin kuin ennen, nykyään oppilaat kysyvät syitä miksi jokin asia on tehtävä tai toisinpäin kiellettyä.

Oppilaiden uskotaan viestivän käytöksellään heidän kunnioituksestaan opettajaa kohtaan; heidän suostuessa tekemään esimerkiksi ylimääräisiä tehtäviä tai hoitamaan opettajan pyytämiä asioita ne tehdään huolella. Oppilaiden uskotaan kokevan auttamisen ja tottelemisen tärkeäksi, mikä nähdään myös osoituksena kunnioituksesta. Kunnioituksen tulee olla molemminpuolista; lasten on kunnioitettava aikuista ja samoin opettajan on kunnioitettava oppilaita. Opettajan ja oppilaiden vastavuoroinen kunnioitus on terveellä pohjalla. Oppilaiden halaukset ja kiitokset ovat kunnianosoituksia opettajaa kohtaan. Kunnioitusta on myös se, että oppilaat tottelevat opettajaa eivätkä pelkää tämän suuttuvan heille sekä kertovat epäkohdista, jos joku on tehnyt väärin. Oppilaiden kunnioitus näkyy heidän noudattaessaan yhteisesti laadittuja sääntöjä.

Oppilaiden käytöksessä on enemmän levottomuutta aiempiin vuosiin verrattuna. Oppilaiden käytös on nykyään yhä spontaanimpaa; he ovat mielipiteissään rohkeampia ja vaativat enemmän. Oppilaat väittävät vastaan, jos eivät halua vaikkapa tehdä tiettyä tehtävää tai eivät tykkää jostain asiasta. Oppilaat eivät myöskään usko aikuista yhtä hyvin kuin ennen ja kunnioitus aikuisia kohtaan on jokseenkin kadonnut. Oppilaiden lisääntynyt spontaanius toteutuu niin hyvässä kuin pahassakin, sillä oppilaiden levottomuuden rinnalla he ovat myös entistä avoimempia ja on myönteistä, että he uskaltavat olla tietyllä tapaa lähempänä opettajia.

Jotkut oppilaat eivät lisääntyneestä valmennuksesta huolimatta omaa hyviä sosiaalisia taitoja ja ovat levottomia, lyhytjänteisiä ja itsekeskeisiä. Oppilaat saattavat lähteä juoksemaan karkuun tilanteissa, joissa heitä pyydetään kertomaan esimerkiksi välitunnilla tapahtuneista ongelmista. Riitatilanteiden jälkeen tai oppilaiden keskustellessa toisilleen he eivät kuuntele opettajaa kovin hyvin ja saattavat esimerkiksi puhua hyvin rumasti vanhemmilleen. Oppilaat nakkelevat niskojaan luokanopettajalle tämän osoittaessa heidän tekemiään virheitä. Lapset haluavat olla parhaita ja väittävät tehneensä oikein, vaikka luokanopettajan mielestä olisivatkin tehneet väärin.

Oppilaiden keskittymiskyvyn puute ja tuen tarve ovat lisääntyneet vuosien varrella. Oppilaiden levottomuuden ja oppimisvaikeuksien arvellaan johtuvan paljolti tietokoneiden lisääntyneestä käytöstä. Monelle lapselle on vaikeaa rauhoittua tunnin alussa ja hektisen pelimaailman epäilään olevan rauhattomuuden taustalla. Vaatii paljon työtä saada jotkut oppilaat kuuntelemaan hyvinkin yksinkertaisia ohjeita varsinkin silloin, jos he ovat väsyneitä tai heitä on paikalla suuri määrä. Oppilaat pitävät opettajia vertaisenaan, kun taas ennen he suhtautuivat heihin korkeamassa asemassa olevina. Ennen luokanopettajia ei puhuteltu etunimeltä, mutta nykyään se on yleisempää. Oppilaat ovat suhtautuneet opettajaan pääsääntöisesti samalla tavalla koko työuran ajan. Oppilaat ovat opettajalle mukavia, jos opettaja on heille mukava.

Monet lapset haluavat kaiken itselleen heti eivätkä jaksaa odottaa vuoroaan; jopa pienillä lapsilla käytösongelmien lisääntymistä on havaittavissa. On hankalaa saada oppilaat rauhoittumaan riitatilanteissa, joissa he puhuvat toistensa päälle. On tärkeää, että lapset saavat ja oppivat ilmaistamaan tunteitaan, mutta vastaan sanominen ja välinpitämättömyys aikuisten ohjausta kohtaan ei ole suotavaa käytöstä oppilailta. Opettajalla on niin kuuluva ääni, että oppilaat ainakin näyttäisivät aina kuuntelevan häntä, mutta joskus on otettava oppilas keskustelemaan kahden kesken saadakseen tämän kuuntelemaan. Oppilaiden, jotka eivät ole oppineet kunnioittamaan auktoriteetteja, määrä on lisääntynyt.

Älylaitteiden ei uskota vaikuttavan luokanopettajan käskyvaltaan; opetuskäytössä älylaitteita saa hyödyntää ja niiden käyttöön on tietyt säännöt. Oppilaan yrittäessä viestitellä kaverilleen oppitunnilla opettaja ilmoittaa, etteivät puhelimet kuulu oppitunnille muulloin kuin koulutehtävien teon apuna. Lapset mieltävät älylaitteiden käytön palkinnoksi ja haluaisivat olla niillä jatkuvasti, mutta laittavat ne pois opettajan niin pyytäessä. Lapset suosivat välittömän palautteen antavia tietokonepelejä eivätkä pysty keskittymään pitempään. Yläasteikäisten oppilaiden kanssa älylaitteiden luvaton käyttö voi olla ongelmallista ja vanhempia oppilaita pitää lähes

joka oppitunti pyytää laittamaan puhelin pois. Oppilaat tottelevat tarpeeksi usean pyynnön jälkeen tai sitten puhelin on lopputunnin opettajan pöydällä. Älylaitteiden mainitaan vievän oppilaiden huomiota ja niiden sivuun laittamista joutuu odottaman ennen ohjeiden antamista.

Puhelimen tarpeettomasta käytöstä ei ole tarvinnut huomauttaa oppilaita liiaksi ja pyytäessään saada esimerkiksi soittaa kotiin he ovat ylenpalttisen kilttejä. Sosiaalinen media ja erinäiset viestintäsovellukset aiheuttavat koulussa paljon ristiriitatilanteita. Vaikka puhelimen käyttö on kielletty koulupäivän aikana, oppilaat käyttävät niitä salaa ja alkavat viestitellä toisilleen heti viimeisen tunnin päätyttyä. Esimerkiksi kylästelypaikoista tai sovituista menoista poikkeamisesta aiheutuu oppilaiden keskuudessa riitoja, jotka näkyvät ja kuuluvat koulussakin. Mediataitojen tärkeys ihmetyttää ja joissain asioissa liioitellaan; lapset esimerkiksi osaavat käyttää tabletteja ennen kuin he osaavat kirjoittaa tai piirtää. Oppilaan on opittava perustaidot kuten käsin kirjoittaminen ennen kuin opettelee tietokoneen käytön.

On tapauksia, joissa oppilaat ovat kiusanneet opettajaa. Yläasteen ympäristössä on kohdattu epäkohteliasta huutelua ja selän takana puhumista, mutta tätä ei ole mielletty kiusaamiseksi. Esiteineistä 5.–6.-luokkalaiset ovat saattaneet alkaa matkia opettajan käyttäytymistä tai pilkkaamaan ja toistelemaan hänen sanomisiinsa. Opettajan toimintamallien kyseenalaistaminen on myös eräänlaista kiusaamista. Oppilaat valehtelevat systemaattisesti vanhemmilleen opettajista ja tämäkin on jokseenkin verrattavissa kiusaamiseen. Yhdessä tapauksessa kahdeksaluokkalainen oppilas oli yllyttänyt toisia käyttämään paljon hajusteita, vaikka he tiesivät opettajan hajusteallergiasta ja hän sai astmakohtauksen. Huumoria käytetään paljon työssä ja epäsovivaan puheeseen suhtaudutaan usein rennosti, mikä taas estää hankalien tilanteiden kärjistymistä. Oppilaat eivät kiusaa opettajaa tai koettele rajojaan, jos heidän kommenttejaan ei ota tosissaan. Oppilaiden kanssa väittely johtaa huonompiin lopputuloksiin kuin rento suhtautuminen epäasiällisiin kommentteihin. Vaikka ei kokisi tulleen kiusatuksi, yläkoululaisten kielenkäyttö on sellaista, että usein se on jätettävä huomiotta ja jatkaa opettamista.

Vanhemmat kritisoivat herkästi, mitä koulussa tulisi tehdä ja miten asioita opettaa. Useat vanhemmat eivät tunnu tietävän, millaista käytöstä lapsilta voidaan vaatia ja se näkyy myös koulussa. Opettajat puhuvat keskenään paljon oppilaiden kotioloista ja siitä, että heidän mielestään lapsilla on nykyään ehkä liikaakin valinnanvapautta. Opettajat ovat arvelleet, että vanhemmat eivät puutu lasten sanomisiin tai käytökseen ja tämän seuraukset ulottuvat myös kouluun. Vanhemmat kysyvät opettajilta neuvoja lapsen kiukutellessa kotona. Opettajan on muistettava oppilaiden olevan toisten ihmisten lapsia ja vanhempien uskotaan haluavan parasta heille. Opet-

tajan pärjätessä vanhempien kanssa pärjää hän myös lasten kanssa ja näin ollen työnteko helpottuu. Vanhemmat saattoivat epäillä aiemmin luokanopettajan pätevyyttä, mutta ovat nykyään luottavaisempia. Tänä päivänä vanhemmat uskaltavat keskustella opettajan kanssa vaikeistakin asioista rennommin kuin aiemmin eikä heiltä saa merkittävää kielteistä palautetta. Kouluikäisten lasten vanhemmat osoittavat arvostusta esimerkiksi kysyessään heiltä neuvoja. Vanhempien uskotaan ajattelevan opettajan tekevän tärkeää työtä, vaikeivat he näitä ajatuksia toisikaan paljoa esille ja vaikei opettajista hyvään sävyyn lehtien palstoilla kirjoitettaisikaan.

Opettajat ovat keskenään miettineet, johtuuko opettajuuden arvostuksen lasku uudesta opetussuunnitelmasta ja yhteistyöstä vanhempien kanssa. Haastaviksi vanhemmiksi kutsutut vanhemmat ottavat kantaa koulun asioihin ja heillä tuntuu olevan valta ja vapaus kyseenalaistaa koko koulun toimintaa. Useimmissa perheissä arvostetaan opettajuutta ja opettajaan luotetaan, mutta on myös paljon perheitä, joissa lasta uskotaan opettajan sijaan. Sellaiset tilanteet ovat todella hankalia, joissa ”lapsen sana menee opettajan sanan yli”. Oppilaat valehtelevat vanhemmilleen joskus koulussa tapahtuneista asioista; joissain tapauksissa oppilas on saattanut myöntää esimerkiksi tehneensä vääryyden koulussa, mutta kotona kiistänyt syyllisyytensä. Vanhemmille joutuu selittämään asioita niin kuin ne ovat oikeasti menneet eikä opettajaa aina uskota. Vaikka vanhemmat eivät yleisesti ottaen arvosta opettajia yhtä paljon kuin ennen, antavat he hyvää palautetta esimerkiksi lapsen oppiessa lukemaan.

Vanhempien osallistamisella on huono vaikutus luokanopettajan auktoriteettiin. Vanhempien kunnioituksen puute luokanopettajaa kohtaan nakertaa tämän auktoriteettia. Oppilas oli kerran kertonut kotona valheita ohjaajasta, ja asian tullessa ilmi alkanut itkeä väittäen hänen äitinsä uskovan häntä. Oppilaan uskottiin valehdelleen ohjaajasta. Eräässä toisessa tapauksessa oppilas oli tehnyt koulun sääntöjä vastaan, mutta perustellut tekoaan sanoan, että hänen isänsä mielestä hän oli tehnyt oikein. Lapset saavat kotona yhä enemmän tahtonsa läpi ja heillä on enemmän valtaa perheessä kuin aiemmin. Opettajat vaikenevat nykyään luokan oppilaiden ongelmista, koska perheet syyttävät niistä luokanopettajia. Perheiden keskuudessa esiintyy marginaaliryhmiä, joissa arvot ovat hukassa ja lapsi on nostettu jalustalle. Vanhempien osallistamisen seurauksena he ovat alkaneet vaatia parempia arvosanoja lapsilleen ja ilmoittamattomat poissaolot ovat lisääntyneet. Joskus tuntuu, että vanhempien mielestä luokanopettajan tulisi olla luokassa vain heidän lastansa varten. Perheet jakautuvat ääripäihin, joissa toisissa arvot ovat kohdallaan ja toisissa nostetaan lapsia jalustalle ja ollaan perheinä hyvin minäkeskeisiä. Vanhemmat voivat olla oman lapsensa asiantuntijoita, mutta he eivät ole opetussuunnitelman asiantuntijoita eivätkä koulutettuja luokanopettajan työhön paitsi, jos tietenkin ovat.

Opettajalta vaaditaan paljon uuden oppimista. Luokanopettaja hyödyntää työssään aiempaa työkokemustaan ja opettamisen rutinoituminen helpottaa opettajan ammattitaidon kehitystä. Oppilaiden kanssa toimiminen helpottuu ajan myötä, mikäli saa työskennellä saman luokan kanssa pidempään. Lasten kohtaaminen ei jännitä kuten ennen ja oppilaat uskaltavat olla omia itsejään opettajan seurassa, mutta esimerkiksi sosiaaliset suhteet tai kurinpitoon liittyvät asiat voivat olla hankalia. Työkokemus on nostanut itsevarmuutta auktoriteetista ja ammattitaidosta. Opettajat arvostavat itse työtään ja heillä on mielestään iso mahdollisuus vaikuttaa maailmaan ja lasten tulevaan ajatteluun. Luokanopettajien työtä toivottaisiin silti arvostettavan enemmän ja välillä voi jopa tuntua, opettajan työkokemusta ja koulutusta arvosteta lainkaan. Näyttäviä mediatekoja vaikutetaan arvostettavan enemmän kuin lasten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvää työtä. Koululta vaaditaan hyvin paljon ja monissa tapauksissa koulua instituutiona syytetään useista asioista. Luokanopettajan työ menee vuosi vuodelta hullummaksi.

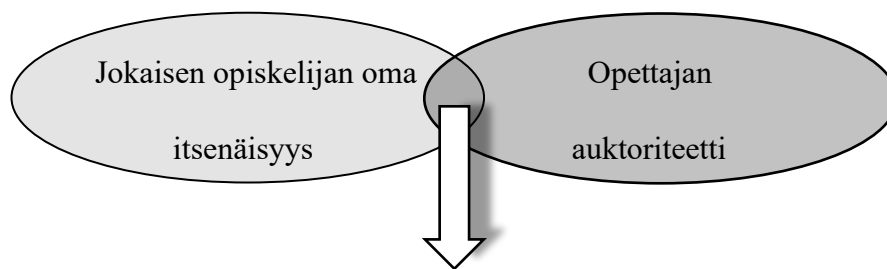
Ohjaaja vähentää opettajan työtaakkaa ja moniammatillinen yhteistyö on iso osa opettajan työtä. Yhteistyökyky eri sidosryhmien kuten koulun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien kanssa on erittäin tärkeää. Mikäli oppilas ei tottele opettajaa, ottaa opettaja yhteyttä rehtoriin. Johtoporras ei kuitenkaan tunnu arvostavan opettajia tai pysyvän heidän tukenaan vaikeissa tilanteissa ja tällöin opettaja jää hyvin yksin. On todella iso ongelma, ettei esimies seiso työntekijän rinnalla ja tämän vuoksi ongelmatilanteet oppilaiden kanssa kääntyvät opettajaa vastaan. Luokanopettajat ovat enemmän perillä asioista kuin johtoporras, ja koulussa voisi olisi asiat paremmin, mikäli ylempi johtaminen olisi parempaa. Kollegoiden tukea arvostetaan ja etenkin ensimmäisinä vuosina luokanopettajan työssä heidän apunsa on erittäin tärkeää. Resurssien vähyys koettelee välillä opettajia; koulunkäynninavustajista on korvaamatonta apua ja on haastavaa, jos luokkaan ei voi saada avustajaa. Toiveissa on pienemmät ryhmät sekä isommat luokatilat, mutta kussakin tilanteessa silti pärjää tarjolla olevien resurssien puitteissa.

4.2. Johtaja, vuorovaikuttaja, opettaja

Haastattelemani luokanopettajat kokivat auktoriteettinsa pääosin myönteisesti. Oman auktoriteetin avulla työrauhan ylläpitämistä ei pidetty ylitsepääsemättömänä haasteena ja hankalatkin tilanteet olivat selvitettävissä yksin tai toisten avulla. Työkokemuksen kautta luokanopettajien itsevarmuus oli suurimmilta osin kasvanut ja opitut toimintamallit sekä rutiinit autoivat työssä

pärjäämisessä. Anne Koski-Heikkisen (2014) laatiman ammatillisen opettajan auktoriteettityyppien nelikenttämallissa luokanopettajat sijoittuisivat palkitsevan auktoriteetin kategoriaan; heidän sosiaaliset taitonsa olivat saaneet aikaan positiivisen vuorovaikutusilmapiirin ja oppilaat pääosin arvostivat ja kunnioittivat heitä (ks. Koski-Heikkinen 2014, 148–152). Haastatteluai-
neiston perusteella vallitsevaksi käsitykseksi luokanopettajien ja oppilaiden auktoriteettisuhteesta nousisi Pei-Wen Tzuon sekä Der-Tahnq Chenin (2011) sosiokonstruktiivista ja kriittistä näkökulmaa yhdistelevä tyypittelymalli:

Kuvio 1 Uudistettu käsitys opettajan auktoriteettisuhteesta (Tzuo & Chen 2011, 7 mukailten)



Uudistettu käsitys opettajan auktoriteettisuhteesta

Viisi tarkoitusta:

- (1) Lasten oppimista helpottava ilmapiiri
- (2) Älykkyyden ilmentymisen edistäminen
- (3) Jokaisen lapsen voimaannuttaminen
- (4) Tasa-arvo luokkahuoneessa
- (5) Vastavuoroisuus ikätovereiden kesken

Luokanopettajat eivät mieltäneet auktoriteettia autoritaariseksi johtamiseksi, vaan uskoivat auktoriteetin muodostuvan oman osaamisen ja ihmissuhdetaitojen kautta. Ohjaavan otteen ajateltiin toimivan paremmin kuin tunnekylmän käskyjen jakamisen ja oppilaista välittämisen kautta koettiin olevan mahdollista saavuttaa heidän luottamuksensa. Myös Koski-Heikkinen (2014) asettaa auktoriteetin muovautumisen peruslähtökohdaksi opettajan omien ominaisuuksien ja sosiaalisten taitojen synnyttämän toimivan vuorovaikutusilmapiirin. Hyvät vuorovaikutustaidot vahvistavat opettajan ammatti-identiteetin kehitystä ja oppilaat luontaisesti arvottavat hänen auktoriteettiaan kaiken sen perusteella, mitä hän sanoo ja tekee opetustilanteissa. Autoritaarinen kurinpito tai jatkuva ponnistelu oman auktoriteetin ja pätevyuden osoittamiseksi ei pelkästään väsytä itse opettajaa, vaan myös oppilaat turhautuvat hänen käytökseensä. Opettajan

ja oppilaiden välisen auktoriteettisuhteen ei tarvitse saatikka edes voi olla joka päivä mutkaton yhteiselo, mutta sen pääsääntöinen toimivuus takaa myös vastoinkäymisistä selviämisen yhteisvoimin. (Koski-Heikkinen 2014, 143–144.)

Elina Harjusen (2002) tutkimuksessa korostui ansaitsemisen merkitys opettajan auktoriteetista puhuttaessa. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan auktoriteettisuhde syntyy opettajan saadessa yhteyden luokan oppilaisiin ja voittamalla heidän luottamuksensa. Auktoriteettiasema nähtiin rakentuvan huomioivan ja kunnioittavan opettaja-oppilassuhteen kautta; auktoriteetti ansaitaan oppilaiden silmissä ja sen tulee perustua pelon sijaan arvonantoon, luottamukseen sekä ymmärtämykseen. Ammattinimike ei voi olla silkka oikeutus opettajan auktoriteettiasemaan, vaan kyse on oltava pikemminkin yhteistyöstä. Eräs opettaja oli todennut auktoriteetin olevan sitä parempi, mitä vähemmän sitä oikeastaan edes tarvitsi käyttää. Toinen mainitsi auktoriteetin velvoittavan opettajia asettamaan rajoja ja huolehtimaan koulun sääntöjen toteutumista. Opettajat eivät täysin yksimielisesti myöskään pitäneet auktoriteetista käsitteenä; auktoriteetista saattoi tulla mieleen autoritaarisuus tai armeijan käskyvaltasuhteet. (Harjunen 2002, 162–166, 194–195, 228–289, 258–260.)

Aineistoni perusteella luokanopettajan auktoriteettiin myönteisesti vaikuttivat pääosin johtajuus- ja vuorovaikutustaitojen hallinta, työkokemus, vastavuoroinen kunnioitus oppilaiden kanssa sekä arvostus omaa työtä kohtaan. Suurin piirtein samoihin johtopäätöksiin on tullut myös edellä mainittu Koski-Heikkinen (2014), joka totesi tutkimustuloksenaan opettajan ja oppilaiden auktoriteettisuhdetta määrittelevän ensisijaisesti kolme tekijää: ”1) opettajan henkilökohtainen käyttäytyminen, 2) toimiva vuorovaikutusilmapiiri ja sen ylläpitäminen sekä 3) onnistuneet opetus- ja kasvatustilanteet” (Koski-Heikkinen 2014, 246). Opettajan auktoriteetti näyttäisi siis olevan samoista ainesosista rakennettu oli sitten kyse alakoulun tai toisen asteen opettaja; vuorovaikutustaidot ja niiden kautta aikaansaatu positiivinen ilmapiiri ovat opettajalle auktoriteetin rakentumisen ja säilymisen tärkeimpiä kulmakiviä.

Läsnä oleminen, yhteistyötaidot ja empatiakyky korostuivat haastattelemieni luokanopettajien puheissa. Auktoriteetin ei tule olla käskyjen jakamista luokan edessä, vaan opettajan on parhaansa mukaan ymmärrettävä oppilaiden ajatusmaailmaa voidakseen saada heihin yhteyden. Sinikka Viskarin (2003) mukaan opetussuunnitelmilla ja ihanteilla on joskus tapana asettaa opetustyössä etusijalle sen, millaisia oppilaiden pitäisi olla kuin sen, mitä he todellisuudessa ovat. Vasta kun oppilaan etu koetaan tärkeämmäksi kuin ihanteet, opettaja pystyy täysin kunnioittamaan ja kuuntelemaan häntä. (Viskari 2003, 173–174.) Haastattelemieni luokanopettajien puheenvuoroista oli selvästi pääteltävissä aitoa välittämistä oppilaita kohtaan ja jokaisen

toimintaa ohjasi loppujen lopuksi omakohtainen usko siitä, mikä on lasten ja nuorten kannalta parasta. Vaikka oppilaita saatettiin kutsua itsekeskeisiksi tai kertoa heidän vaikkapa sotkevan wc-tiloja tahallaan saippualla, jokaisella oli heistä myös hyvää sanottavaa. Tällä lienee olleen myös vaikutuksensa siihen, että jokaisen kokemus auktoriteetistaan oli yleisesti riittävä.

Haastattelemieni luokanopettajien mukaan oppilaiden kunnioitus lujittaa luokanopettajan auktoriteettia. Luokanopettajan työhön liitetään keskeisenä osana kasvatusvastuu ja näin ollen tämän oletetaan kyettävä toimimaan kasvattajan roolissa loukkaamatta ketään. Luokanopettajan on osattava asettua toisten asemaan ja kohdeltava kaikkia tasapuolisesti, mutta samalla tämä voi odottaa ohjeitaan kuunneltavan. Harjusen (2002) tutkimuksessa erään opettajan mielestä toiset vastaavat pyyntöihin, jotka tulevat heidän kunnioittamiltaan ihmisiltä ja toisaalta taas painavat vastaan, jos joku pakottaa tai kääkee (Harjunen 2002, 167). Vastavuoroisesta kunnioituksesta puhui haastattelemistani opettajista etenkin Kuura mainiten seuraavaa:

”Oppilaitten kans ku puhuu näistä asioista niin ne kyllä ymmärtää ja sitte jos sie olet niille tietyllä tavalla mukava ja selität asiat asiallisesti ja tällai, niin ne on kyllä sitte siinä mukavasti mukana... Jos sie olet mukava oppilaille ne haluaa olla mukavia sinulle, tää on ollu minun niinkö sellanen niinkö minun kantava ehkä periaate, että miten sinä käyttäydyt niin samalla tavalla käyttäydytään sinua kohtaan.” Kuura.

4.3. Opettajan auktoriteetin dialogisuudesta

Sanallinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa esiintyi teemana jokaisessa haastattelussa enemmän tai vähemmän. Luokkatilanteen vuorovaikutusta tutkinut Mari Vepsäläinen (2007) onkin todennut, että opettajan tehtävänä on tasapainotella oppitunneilla opetuspuheen ja muun puheen välillä toimimalla vuorovaikutuksen keskushenkilönä. Vepsäläisen (2007) mukaan opettajan on johdettava luokanvuorovaikutusta muun muassa päättämällä, mikä käsiteltävä asia on kiireellisin, mihin ja kuka tarvitsee henkilökohtaista ohjeistusta, mitä jokaisen oppilaan tulee kuulla, kuinka paljon lisäohjeita tai vastuuta ongelmanratkaisuihin tarvitaan ja mitkä puheenvuorot voi jättää huomiotta. Oppilaat haastavat opettajaa esimerkiksi aktiivisella verbaalilla aloitteellisuudellaan ja opettajan on osattava johtaa luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta tilannearvioiden sekä oppilaantuntemuksen avulla. (Vepsäläinen 2007, 176–177.) Suuri osa haastattelemistani opettajista korostivat huumorintajun tärkeyttä työssään ja oppilaiden kanssa tapahtuvassa kanssakäymisessä. Lumi kertoi huumorinkäytön ehkäisevän muun muassa tilanteiden kärjistymistä:

”Sit vähän niinku heittää huumorillaki niitä hommia että että no joo sama se nyt jos sie sanot noin mutta eihän tuo tuohan nyt on ihan tavallista jokapäivästä tai jotaki muuta muuta että ku ottaa sen asian vähän niinku ettei tässä nyt oo mittään erikoista, niin monesti se sitte kuivaa kuivaa ne hommat siihen... Se kränäminen äh saattaa olla joskus niinku olen olen huomannut kokemuksesta että pahempi juttu ku se että sie vähän niinkö käden huitasulla sen heität sitte ja heität itekki ehkä jotaki ronskia huumoria siihen sitte vastaukseksi.” Lumi.

Katariina Saharisen (2007) mukaan hyväntahtoinen kiusoittelu ja huumori ovat luokan ilmapiirin kannalta toimiva pedagoginen ratkaisu opettajille. Kiusoitteluhuumori viestii opettajan ja oppilaiden läheisyydestä, ja tätä kautta he tulevat samalla rakentaneeksi yhteistä kokemuspohjaa. Esimerkiksi kevytmielinen suhtautuminen norminrikkomuksiin voi parantaa luokan yhteishenkeä, mutta kiusoittelun ja huumorin ollessa kontekstisidonnaisia ilmiöitä on hyvä varmistaa, että kaikki tunnistavat tilanteiden ja puheenvuorojen ei-vakavuuden. (Saharinen 2007, 261–264, 286–287.) Tämä voi olla joskus vaikeaa, sillä omaa tai muiden reagoititapaa eri tilanteissa on melkein mahdotonta etukäteen ennakoida. Jokainen kokee asiat yksilöllisesti ja tämän tutkielmani kannalta tämä on hyvä pitää mielessä. Viestiessään toisten kanssa yksilön kommunikointitapoihin vaikuttaa irrottamattomasti oma elämäkokemus, jonka kautta hänen havaintonsa, tulkintansa ja viime kädessä toimintansa muodostuu. (Arikoski 1999, 192.)

Huumorin hyödyntäminen opetustyössä on parhaimmillaan omiaan rikastuttamaan luokkahuoneessa vallitsevaa jatkuvasti elävää dialogia. Marikki Arnkilin (2019) mukaan keskustelevaa didaktiikkaa toteuttava opettaja luo tietoa yhdessä oppilaiden kanssa ja rakentaa välittämisen ilmapiiriä; oppilaiden esittämien ajatusten verbalisointi, omien erheiden myöntäminen ja niin kutsutun minä-asiantuntijuuden välttely voi myös nostaa oppilaiden kunnioitusta opettajaa kohtaan. ”Minä”-asiantuntijuus tai ”olen opettaja”-argumentit saatetaan mieltää vastakohtiksi oikeudenmukaisuutta korostavalle auktoriteetille, mutta Juha Perttulan (1999) näkökulmasta minä-puheen käyttö voi itsekkyyden sijaan olla oikeastaan osa opettajan itsearvostusta. Perttula (1999) esittää, että parhaimmillaan opetustyössä opettaja ei pelkästään puhu minä-puheella, vaan myös kuuntelee oppilaiden ilmaistessa itseään minä-puheella. Mikäli opettaja ei rohkene työssään käyttää lainkaan minä-puhetta vaan turvautuu täysin me-puheeseen, ei hän anna arvoa omille kokemuksilleen ja tulee kätkeneeksi kokemusmaailmansa passiivimuotoisen ilmaisutavan taakse. (Arnkil 2019, 143–144; Perttula 1999, 54–58.)

4.4. Oppimisympäristöjen vaikutukset opettajan auktoriteettiin

Erilaiset ympäristöt aiheuttavat erilaisia tunnetiloja. Esimerkiksi koulurakennuksen sisällä sijaitseva luokkahuone voi luoda täysin erilaisen tunnelatauksen kuin koulun piha-alue, jossa usein vietetään välitunteja. Eri kokoiset, väriset tai muuten toisistaan poikkeavat tilat sanelevat sen, miten yksilö voi niihin asettua ja minkälainen kommunikointi on tilan puitteissa mahdollista. Voidaan myös puhua ihmisten tilankäytön koodista, joka muodostuu neljästä vyöhykkeestä: 1) intiimivyöhyke (0–50 cm), 2) henkilökohtainen (50–120 cm), 3) sosiaalinen (120–200 cm) sekä julkinen vyöhyke (2 m–). Näiden vyöhykkeiden olemassaolo huomataan useimmiten vasta niissä tapauksissa, jolloin niitä rikotaan eli vaikkapa tuntemattoman istuessa vie-reen jopa intiimivyöhykkeelle täpötäydessä ruokalassa. (Arikoski 1999, 181–182.)

Tämän tutkielmani kontekstissa eri ympäristöt rajautuivat luokkahuoneisiin liikuntasalit mukaan lukien, koulun käytäviin, piha-alueisiin, ruokalaan ja muihin koulunkäyntiin liittyviin tiloihin kuten teatteriesityksiin ja kirkkoon. Haastatteluissa oppimisympäristöistä puhuttaessa kävi lähes yksimielisesti ilmi, että luokkatilanteessa oppilaiden ohjaaminen ja hallinta on helpompaa kuin välitunneilla tai ruokailussa. Tästä esimerkkinä muun muassa Hallan, Lumin ja Myrskyn otteet litteroidusta aineistosta:

”Välitunneilla sä joutuvat ohjaamaan kaikkia niitä oppilaita, jotka on välitunnilla, et voi keskittyä vaan tiettyihin oman luokan oppilaisiin öö samoin ruokailussa... Sitte taas luokkatilanne on sitte semmonen että missä sulla on oman luokan sovitut säännöt ja mennään niinkö niitten mukkaan, niin sanotaan näin että tietyllä lailla, ite koen että luokassa öö kun itse olet sopinu oppilaitten kans ne luokan säännöt, niin sä oot pystyny niistä pitämään paljon paremmin kiinni.” Halla.

”Välitunti ja ruokailutilanteet on monesti semmosia, että varsinki oppilas, jolla ei ole tämmösiä ihan kehittyneitä itsesäätelyn taitoja niin sielä ne tullee sitte esille eli sielä se oppilas sitten jotenki niinku, ne pasmat mennee sekasin että ku ei olekkaan tiettyä paikkaa esimerkiksi eikä asiat mene aina tietyllä tavalla, nii sitte saattaa olla että sielä tullee niitä niitä sitte semmosia hankalia tilanteita. Että mie koen helpoimmaksi sen semmosen jonku luokkatyöskentelyn tai tämmösen oppituntityöskentelyn ja sitte taas ne vapaat tilat, net on niinkö semmosia haasteellisia”. Lumi.

”Esimerkiksi oppitunnit monesti on tosi semmosia helppoja ku sielä on ne tietyt rutiinit ja rakenteet että miten luokassa toimitaan, mutta sitten pienten kans varsinki niinkö välitunnille lähtö ja semmoset vapaat tilanteet on on opettajalle jopa paljon raskaampia ku sitte ite oppitunnit ko niissä sitte tapahtuu kaikennäköstä kaikennäköstä, ja on niinkö semmoset

perus sosiaaliset taidot vielä nii nii heikot heikot, että si se vaatii opettajalta paljon enemmän ja sama ehkä sitte ruokailussa myös semmoset vapaat tilanteet varsinki pienten kans, nii tuota työllistää opettajaa paljon enemmän”. Myrsky.

Utun näkemys erosi kuitenkin muista haastateltavista kysytyäni häneltä tarkennusta:

”Jos mieltis tuota, jos niinkö semmosta jos vertais työrauhaa niinkö luokkahuoneessa ja sitten ruokailussa ja täälä niin, kuinka onko se hankalampaa sitte esimerkiksi välitunneilla toimia siinä johtajan roolissa vai?” Minä.

”Öö ei sehän on helpoin välitunti.” Utu.

Pyry vuorostaan totesi oppilaiden ohjauksesta välitunnilla seuraavaa:

”Välituntivalvonnathan on esimerkkejä siitä niin tuota ööm, se on tietysti semmosta, että ihan kiva olis tietää kaikkien nimet, koska se nimen osaaminenhan on niinkö tosi tehokas ku osakki, että hei kuuleppa sinä sielä, niin se on aina vähän hankalampi.” Pyry

Jonna Ristevirta (2007) on tutkinut työrauhan ylläpitämistä keskittyen työrauhavuoroiksi kutsumiinsa opettajien puheenvuoroihin, joiden tarkoitus on palauttaa työrauha. Eräs Ristevirran (2007) havainnoista liittyi opettajan keinoon kohdistaa kehoitteensa tietylle oppilaalle nimeämällä tämän; nimipuhuttelu jollain tasolla velvoittaa puhuteltua vastaamaan ja esimerkiksi häiriötä aikaansaavan oppilaan puhuttelu tämän etunimellä kiinnittää huomion samalla viestien, minkälainen käytös ei ole hyväksyttävää. Nimen mainitseminen toimii merkinä siitä, että opettaja tahtoo kyseessä olevan oppilaan kuuntelevan häntä ja nimipuhuttelun ollessa melko harvinaista arkikeskusteluissa, sen käyttö on omiaan herättämään huomiota myös muissa oppilaissa. (Ristevirta 2007, 244–245; ks. myös. Karvonen 2007, 125–127.) Nimellä kutsumisen hyödyntämistä häiriötilanteiden hallinnassa käyttivät myös vuonna 2018 julkaistun ”Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa” -artikkelin tutkimukseen osallistuneet opettajat (ks. Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 19–20).

4.5. Kontrollin kompastuskiviä

Haastattelujen perusteella luokanopettajan auktoriteettiin kielteisesti vaikuttavat tekijät koostuivat oppilaiden lisääntyneistä käytösongelmista, opettajuuden arvostuksen romahtamisesta sekä opettajan autonomian murentumisesta. Oppilaiden käytösongelmien vaikutukset opettajan työhön ja auktoriteettiin ovat puhuttaneet myös tutkijoita; esimerkiksi Suvi Lehtomäki ja Mirjamaija Mikkilä-Erdmann (2018) käsittelivät aihetta artikkelissaan ”Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa”. Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) toteuttamassa tutkimuksessa kävi ilmi, että siihen osallistuneet opettajat joutuivat keskimäärin puuttumaan häiriötilanteisiin oppitunneilla noin joka toinen minuutti. Häiriötilanteiden esiintyvyys oli vaihtelevaa ja vaikka opettajilla oli useita niin verbaalisia kuin nonverbaalisiakin luokanhallintakeinoja, tutkimus osoitti niiden tehonneen vain hetkellisesti. Yleisimmin häiriötilanne syntyi yksittäisen oppilaan aiheuttaessa lievän verbaalisen häiriön vaikkapa keskustellessaan kaverin kanssa, vastatessaan viittaamatta tai jollain muulla tavoin äännellessään. Tutkimuksen aikana yli puolet opettajan puuttumista vaativien häiriötilanteiden aiheuttajista olivat poikaoppilaita. (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann 2018, 18–24.) Toteuttamissani haastatteluissa ainoastaan Sumu mainitsi sukupuolen oppilaiden käytösongelmista puhuessaan ja tällöin Lehtomäen sekä Mikkilä-Erdmannin tutkimuksesta poiketen kyseessä olivat poikien sijaan tyttöoppilaat:

”Tulee koko ajan semmosia lapsia, jotka jotka eivät ole oppineet kunnioittamaan auktoriteetteja eikä aikuisia ihmisiä ylipäätään, vaan ne on niinkö kotona nostettu ikäänku jalustalle ja ja ja ja öö asiat menee niinku he haluaa, että ne on perheessäki semmosia, jotka niinkö, jotka pyörittää, että hejän tahdon mukaan menee. Niin koko ajan on tulossa enempi ja enempi semmosia lapsia ja erityisesti tyttölapsia.” Sumu.

Haastatteluissa nousi usein esille myös oppilaiden lisääntynyt levottomuus sekä taipumus olla kuuntelematta opettajaa tai väittää tälle vastaan. Tässä kohtaa on huomioitava, etteivät opettajat kuitenkaan ilmaisseet vihaa tai inhoa oppilaita kohtaan, vaan häiriökäyttäytymistä pidettiin niin itsen, muiden oppilaiden kuin myös huonosti käyttäytyvän yksilön kannalta ratkaisua vaativina tilanteina. Tutkimuksessaan Helena Rajakaltion (2011) haastattelemat opettajat kertoivat kantavansa huolta oppilaiden hyvinvoinnista, vaikka työn kuormittavuus oli heidän mukaansa lisääntynyt. Luvattomien poissaolojen ja oppilaiden yksinäisyyden kasvaessa oli yleistynyt myös yhteistyö terveys- ja sosiaaliviranomaisten kanssa, eivätkä opettajat kokeneet saavansa oppilaisiin tarpeeksi kontaktia. (ks. Rajakaltio 2011, 232–235.) Ei ole siis suotavaa pelkästään todeta

oppilaiden käyttäytyvän huonosti, vaan on myös pohdittava käytökseen johtaneita juurisyyitä. Lapsista ja nuorista puhuessa on yritettävä tasapainoilla sormella syyttämisen ja niiden läpi katsomisen välillä; vaikeistakin asioista on puhuttava, kunhan muistaa oman vastuunsa aikuisena. Opettajan kasvatus- ja opettamisvastuusta korostanut Sumu avasi haastattelussa omia käsityksiään luokkahuoneen sisäisistä valtarakenteista:

”Luokassa ei voi olla semmosta niinkö valtatyhjiötä, jos ei ole nii joku muu sen ottaa sen. Voi ottaa vaikka vahva oppilas tai vahva oppilasryhmä ja ne voi hallita niitä tilanteita sitte... Enemmän ja enemmän on semmosia lapsia, jotka sitte niinku, että pyrkivät siihen että he tekis niinku he haluaa nii että nii että, jos opettajalla ei ole auktoriteettia nii se voi mennä sitte että sielä onki joku muu pomona ko se opettaja.” Sumu.

Sumun näkemykset ovat vahvasti samassa linjassa Harjusen (2002) tutkimukseen osallistuneen Sirkan kanssa. Sirkan mukaan auktoriteetin saattaa menettää jollekulle toiselle, ellei opettaja puutu työnkuvansa velvoittamiin asioihin kuten koulussa esiintyviin epäkohtiin. Sirkan mielestä auktoriteettia ei menetä opettajan pyytäessä apua vaikkapa työrauhan ylläpitämiseen vaan silloin, jos opettaja antaa asian olla ja tätä kautta oppilaille avautuu tilaisuus alkaa hallita oppituntia. (Harjunen 2002, 193–194.) On hyvä muistaa, että kollegoiden ja koulun muun henkilökunnan lisäksi myös oppilaat voivat toimia niin kutsuttuina ”apuopettajina” tilanteissa, joissa työrauha on häiriintynyt. Työrauha ja hyväntuulinen työympäristö ovat tärkeitä niin opettajille kuin oppilaillekin, vaikka niiden säröily onkin koulumaailmassa valitettavan yleistä. Rauha työskennellä rakennetaan yhdessä ja sen vaarantuessa oppilaat voivat ”apuopettajina” tuoda tilanteisiin leikillistä sävyä; oppilaat saattavat esimerkiksi puheenvuoroillaan asettaa häiriötä aiheuttavan oppilaan käytöksen humoristisella otteella tarkasteltavaksi, jolloin he myös tulevat tarjonneeksi tukensa opettajalle kurinpitoon. (Ristevirta 2007, 259–260.)

Haastattelemani luokanopettajat kokivat epävarmuutta tilanteissa, joissa heidän kontrollinsa tuntuu häviävän. Opettajat ovat jatkuvasti tehokkuusvaatimusten ja ulkopuolisten arvioinnin kohteena, mutta välillä heille voisi olla hyväksi päästä irti omasta kontrollistaan ja uskaltaa kokea epävarmuuden tunteita. Tällöin heidän olisi mahdollista ymmärtää oppilaiden elämämaailmoja paremmin ja nähdä heidät täysin omina itsenään; opetuksen pyrkimys on toteuttaa jotain hyvää ja ymmärtäessään lasta tai nuorta opettajan voi olla helpompi tukea oppilaan kasvua tämän omilla ehdoilla. Ei tule myöskään sivuttaa sitä tosiasiaa, että kiire ja suuret oppilasryhmät vaikuttavat opettajien työhön eikä heillä läheskään aina jää aikaa kohdata oppilaita yksilöinä kaikkine iloineen ja suruineen. (Viskari 2003, 170, 173–174.)

Opettajan kontrollilla oppilaita kohtaan on myös reunaehtonsa, eikä se useimmiten ulotu koulumaailman ulkopuolelle. Eliezer Yariv (2009) esittää tutkimuksensa tiimoilta opettajan auktoriteetin liittyvän viisi rajoitusta, jotka oppilaiden mielestä oikeuttavat tottelemattomuuteen: 1) oppilaiden kansalaisoikeuksien loukkaaminen, 2) oppilaiden asettaminen moraalisen dilemman eteen, 3) oppilaiden henkilökohtaisiin asioihin puuttuminen, 4) koulun sääntöjen rikkominen sekä 5) oppilaiden kykyjen ylittävien vaatimusten esittäminen. Opettajille voi olla hyvinkin problemaattista yrittää olla samaan aikaan helposti lähestyttävä aikuinen oppilaille ja pitäydyttävä esimerkiksi kysymästä oppilailta heidän tungetteleviksi mieltämiään kysymyksiä. Yarivin (2009) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä opettajan kysymykset tai huomiot heidän perheeseensä tai pukeutumiseensa liittyen olivat kiusallisia ja heikensivät opettajan auktoriteettiasemaa. (Yariv 2009, 101–103, 109; ks. myös. Koski-Heikkinen 2014, 120.)

Oman objektiivisuuden tarkkailu tai kyseenalaistaminen esimerkiksi ristiriitatilanteissa saattoivat aiheuttaa luokanopettajille epävarmuuden tunteita. Muutama haastattelemani luokanopettaja mainitsi myös kokevansa epävarmuutta joutuessaan opettaa aineita, joiden asiantuntijoita he eivät ole. Näissä tapauksissa on aiheen puhua tiedollisesta ja ohjaavasta auktoriteetista sekä näiden eroavaisuuksista. Jotta opettaja kykenisi olemaan tiedollinen auktoriteetti, tulisi häneltä löytyä riittävästi asiantuntijuutta opetettavasta aineesta. Luokanopettajan toimiessa esimerkiksi lukion kemianopettajan sijaisena hän ei saata osata perustella vaikkapa moolimassan laskemista ja näin ollen hänen käymänsä luokanopettajakoulutuksen kautta kertynyt tiedollinen auktoriteetti ei riitä, mutta hän voi silti toimia ohjaavana auktoriteettina. (Harjunen 2002, 130–131.)

Ohjaava auktoriteetti voi nimensä mukaan saada toiset uskomaan, että häntä on järkevää kuunnella ja oppilaiden luottamus syntyy tiedollisesta auktoriteetista poiketen opetustilanteen yhteydessä syntyneestä luottamuksesta. Tiedollisen auktoriteetin tapaan ohjaavan auktoriteetin oikeutus pohjautuu järkipäiseen perusteluun ja sen muodostuminen edellyttää muilta eli tässä tapauksessa oppilailta uskoa siihen, että opettajan ohjeita noudattaessaan he saavuttavat yhteisen päämäärän. Opettajan ollessa ohjaava auktoriteetti oppilaat hyväksyvät hänen asemansa tavoitteistaan riippumatta, oli heidän päämääränään sitten uuden oppiminen, palkkioiden saaminen, sanktioilta välttyminen tai oppitunnilla läsnäolo loppuun saakka. Oppilas ymmärtää, että vaikkei itse päätäntävällässä tekisi niin kuin opettaja, kieltäytyessään tämän ohjeistuksen seuraamisesta häiritsisi hän yhteistyötä estäen jokaista saavuttamaan valitsemansa päämäärän. Itselleen tärkeäksi koetun tavoitteen vuoksi subjekti eli tässä tapauksessa oppilas on siis valmis menettämään osan vapaudestaan ja suostuu noudattamaan ohjaavan auktoriteetin pyyntöjä. (Harjunen 2002, 129–133.)

4.6. Sidosryhmät opettajan auktoriteetin tukena ja taakkana

Keräämästäni aineistosta kävi ilmi, että luokanopettajan työhön vaikuttavat yhä enenevässä määrin sidosryhmät kuten koulun muu henkilökunta sekä oppilaiden vanhemmat. Siinä missä kollegoiden tuki ja koulunkäynninavustajien apu koettiin tärkeäksi voimavaraksi, oppilaiden vanhempien kritiikki luokanopettajia kohtaan ja johtoportaan ajoittainen välinpitämättömyys ravistivat heidän auktoriteettiaan. Sinikka Viskari (2003) muistuttaa, että opettajien olisi hyvä tunnistaa heidän työhönsä vaikuttavia yhteiskunnallisia ja rakenteellisia asioita, joista ei tarvitse kokea syyllisyyttä tai kantaa liikaa turhaa vastuuta. Opettajankoulutus ei pysty kaikenkattavasti takaamaan tietotaitoa jokaiseen tilanteeseen eikä opettajilta ole asianmukaista olettaa esimerkiksi psykoterapeuttisia valmiuksia tai kilpailukyvyn edistämisen asiantuntijuutta. Erinäisten kehittämis- ja muutosprosessien rinnalla opettajat saattavat kokea, ettei aikaa jää itse opettamiseen ja heidän työnkuvansa voi laajentua siihen pisteeseen, että koko ammatti-identiteetti ajautuu kriisiin. (Viskari 2003, 171–172.) Ammatti-identiteetistä puhuttaessa nostan litteroidusta aineistosta Sumun ajatuksia työn ja henkilökohtaisen elämän yhteensovittamisesta:

”Täytyy pystyä sillä lailla että työ on työtä ja yksityiselämä on yksityiselämää. Että vuosi vuodelta tämä elämä menee niinkö ene tai tämä työ on muuttunu semmoseksi, että se niinku valtais valtais ihmisen koko elämän. Että täytyy oppia vetämään raja, että mikä on työtä ja mikä on vapaa aikaa ja omaa elämää.” Sumu.

Juha Perttula (1999) tarjoaa opettajan kokemusmaailmaan mielenkiintoisen näkökulman jo aiemmin mainittujen minä- ja me-puheiden tiimoilta. Siinä missä opetustyössä me-puhetta käyttävä opettaja voi langeta kuvittelemaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan myös oppilaiden kokemuksista, kotioloissa opettajan mahdollisuus kuvitella omia kokemuksiaan myös muiden kokemuksiksi on jossain määrin suotavaa. Opetustyön ulkopuolisessa elämässään opettaja voi päästää hetkittäin irti minä-puheesta ja ikään kuin laajentaa tajuntaansa kollektiiviseksi tajunnaksi; kokemuksen psykologian näkökulmasta kuitenkin me-puheen liiallisen käytön seurauksena ihminen saattaa ajautua pitämään muita itsenään tai vastavuoroisesti hänen minänsä alkaa edustaa toisia ihmisiä. Keskeisintä Perttulan (1999) pohdinnoissa lienee se, että työssään opettajan ei tulisi kätkeä kokemusmaailmaansa me-puheen taakse, kun taas vapaa-ajallaan hän voi

päästää välillä irti minä-puheen tuomasta vastuusta ja kuvitella läheistensä kokevan elämän samoin kuten hän. (Perttula 1999, 54–58.)

Opetustyön, vapaa-ajan ja oppilaiden vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kanssa tasapainoilu voi olla hyvinkin monisäikeistä. Eliezer Yarivin (2009) mukaan oppilaiden vanhemmat voivat joko vahvistaa tai heikentää opettajan auktoriteettiasemaa, mutta vastakkaisessa tilanteessa opettajien vaikutusvalta ei ulotu koskemaan vanhempia. Yarivin (2009) tutkimuksesta kävi ilmi, että suurin osa siihen osallistuneista oppilaista uskoivat vanhempiensa auktoriteetin ylettyvän myös kouluun, kun taas opettajan auktoriteetin miellettiin rajoittuvan kouluympäristöön. (Yariv 2009, 103, 109; ks. myös. Koski-Heikkinen 2014, 120–121.) Miten käy sitten, jos opettajien vaikutusvalta ja uskottavuus joutuu koetukselle? Kuura ja Sumu pohtivat johtoportaan asemaa ja ylempää tulevan tuen merkitystä työssään:

"Puhutaan paljon sitä, että niinkö johtoporras niinkö pysyis mejän opettajien takana että ku ne arvostais mejän työtä ja tukis meitä ku tulee vaikeita tilanteita, nii nii se olis iso asia, koska nykyään monet kokee sitä että sitä ei saa sitä tukea sieltä ylempää." Kuura.

"Palaverin jälkeen sitte pietään seurantapalavereja ja sitte siellä on kuraattoria ja esimiestä ja lapsen vanhempia ja sosiaalityöntekijää ja siellä saattaa perhe sitte sanoa, että kaikki on opettajan syytä niin esimies ei missään vaiheessa niinku asetu opettajan tueksi että siinä on hyvi yksin ja tää tilanne on nyt kääntyny, että hyvin moni opettaja ei halua enään kertoa niinku että on parempi vaieta niistä ongelmista, koska ne ongelmat kääntyy loppujen lopuksi opettajaa vastaan sitte." Sumu.

Luokanopettajien mukaan heidän asemansa on muuttunut ja vaikka he yleisesti ottaen arvostavat itse ammattiaan, oppilaiden vanhempien arvostus heitä kohtaan on useimpien kohdalla laskenut. Hannele Cantellin (2000) mukaan vanhempien laatimien sääntöjen ja arvojen poiketessa koulun tai opettajan säännöistä, oppilas saattaa alkaa kritisoida opettajaa toistaen kotona kuulemaansa puhetta. Oppilas voi alkaa luottaa toimintamalliin, joka takaa vanhempiensa ehdottoman tuen jopa huonon käytöksen raameissa ja jatkuvien yhteydenottojen lopputuloksena vanhemmat ikään kuin alkavat käydä koulua lapsensa puolesta. Vanhempien tauottomasti tulkitessa koulun sisäisiä sääntöjä oppilaan ja opettajan luottamus- ja auktoriteettisuhde muuttuu, jolloin olisi kannattavaa antaa lapselle tilaa selvittää asioita kuten häiriökäyttäytymistään ilman vanhempien tukea ja läsnäoloa. Vastuu opetuksesta tulisi olla opettajalla, jotta oppilas ei ajau-

tuisi epävarmana pohtimaan, kuka koulussa loppujen lopuksi toimii ohjeistajan roolissa. (Cantell 2000, 185–188.) Ruska ja Sumu mietiskelivät haastatteluissa uuden opetussuunnitelman osuutta vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisääntymiseen ja siitä seuraaviin vaikutuksiin:

”En tiiä johtuuko se uudesta opetussuunnitelmasta, mutta paljon on lisätty semmosta ööh yhteistyötä tavallansa vanhempien kanssa, niin että heiltä kysytään niinku moniin asioihin tai he ottavat kantaa.” Ruska.

”Tämän uuden opetussuunnitelman mukkaan, jossa osallistetaan vanhempia niin perheet on niinku puuttumassa liikaa, ne ovat jopa vaatimassa liikaa parempia arvosanoja...Nää kaikki uu uudistukset niinku muun muassa tää vanhempien osallistaminen että se on niinku semmonen vihoviiminen, että se nakertaa opettajan auktoriteettia ja ja ja sitte meillä on aivan niinku opettajia väsytetään semmosilla että ei jää paljon aikaa niinku perustyöhön, mikä olis tavattoman tärkeää.” Sumu.

Jo 2000-luvun alussa vanhempien osallistamisen seuraukset herättivät keskustelua; Cantellin (2000) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että vanhempien liiallinen aktiivisuus heidän hyvistä tarkoituspäristään huolimatta saattoi turhauttaa opettajia. Oppilaiden vanhempien yhteydenpidon muututtua sähköisten viestimien myötä osasta opettajista tuntui, ettei heidän ammatilliseen osaamiseensa luoteta vanhempien niin sanotusti tunkeutuessa koulun ja opettajan reiviirille. Opettajat pohtivat myös etäällä pysyttelevien vanhempien tarkoituspäriä; ei ollut selvää, olisiko kyseessä ollut halu taata opettajalle työrauha vai puutteelliset taidot lapsensa asioiden hoitamiseksi. Selvää oli kuitenkin se, että vanhemmat toivat esiin mielipiteitään esimerkiksi oppimateriaaleista, välituntijärjestelyistä, itse opetuksesta ja jopa luokan sisustuksesta. (Cantell 200, 174–179.)

Kodin ja koulun toimiva vuorovaikutus voi kasvattaa vanhempien osallisuutta lastensa koulunkäyntiin myönteisesti, mutta muun muassa ennakkoluulot, luottamuspuula tai yhteydenpidon haasteet ovat monille valitettavasti arkipäivää. Vanhemmat toimivat useimmiten yhteistyössä opettajien kanssa ja joissain tapauksissa yhteistyö voi näyttäytyä hyvinkin ongelmapainotteisena. Yksi syy kielteisiin kokemuksiin voi piillä siinä, että yhteydenottoja tapahtuu usein silloin, kun oppilas on tehnyt jotain väärää. Jatkuvaan tiedottamiseen painottuva yhteydenpito opettajien taholta voi väsyttää vanhempia, mutta moni olisi varmasti halukas kuulemaan lapsensa tai nuorensa menestymisestä koulussa ja positiivisten yhteydenottojen myötä myös kodin ja koulun yhteistyö todennäköisesti paranisi. (Hietanen, Ylitalo, Keloneva & Kangas 2014, 87–

89, 92.) Kuura heitti haastattelun lopussa ilmoille omasta näkemys- ja kokemuserästään syntyneen ajatusmallin, jonka ytimekäs sanoma jäi kaikumaan korviini pitkäksi toviksi:

”Sun pitää miettiä sitte ku opettaja on, että sullon toisten ää niinkö ihmisten lapset sun käsissä jokka on arvokasta tavaraa ja vanhemmat aina haluaa omille lapsillensa parasta. Että sillon jos meinaa tulla ristiriitoja vanhempien kans nii pitää muistaa se, et siinä on toisen ihmisen lapset, jotka haluaa omille lapsilleen parasta. Että jos vanhempien kans yhteistyö sujuu hyvin nii sitte se työki on helppoa.” Kuura.

Näyttää siltä, että luokanopettajan auktoriteetin vahvuus on erottamattomasti yhteen sulautunut hänen kykyynsä kuunnella, ymmärtää sekä kunnioittaa niin toisia kuin itseäänkin. Pedagoginen auktoriteetti vaikuttaa niin sanotusti kävelevän käsi kädessä pedagogisen rakkauden kanssa; opettajan auktoriteetti on vahvimmillaan, kun hänen läsnäolonsa ilmentää aitoa rakkautta sekä jokaisen ainutlaatuisuuden kunnioittamista. Pedagoginen rakkaus on dialogista kohtaamista, joka kätkee sisäänsä viisauden, välittämisen ja ihmisyyden parhaat puolet. Pedagogista rakkautta osoittava opettaja ymmärtää, että jokainen oppilas on omalla tavallaan täydellinen mutta myös kehityskelpoinen. Opettajan tunnistaessa jokaisen ihmisminuuden korvaamattomuuden tulee hän myös ymmärtäneeksi, että tärkeintä arvosanojen tai koulumenestyksen sijaan on oppilaan matka omaksi itsekseen, jonka aikana opettaja kulkee hänen rinnallaan. Opettajan on hyvä muistaa, että jokainen ansaitsee ihmisarvoisen kasvatuksen. (Skinnari 2004, 158–160.)

5 POHDINTA

5.1. Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Äärimmilleen pelkistettynä tutkielmani tutkimustulokset voisi esittää seuraavanlaisesti:

Taulukko 3 Tutkimustulokset äärimmilleen pelkistettyinä

Päätutkimuskysymys	Vastaus
Millainen alakoulun luokanopettajien kokemus auktoriteetistaan on?	Pääosin hyvä. Jokainen haastateltu koki auktoriteettinsa olevan riittävän vahva.
Alatutkimuskysymys	Vastaus
Millainen merkitys oppilaiden ja luokanopettajien vuorovaikutussuhteilla on luokanopettajien auktoriteetin kokemukseen?	Erittäin suuri. Vuorovaikutussuhteet ovat auktoriteetin muodostumisen, laadun ja säilyvyyden kannalta tärkeimpiä asioita.
Millainen merkitys eri oppimisympäristöillä on luokanopettajien auktoriteetin kokemukseen?	Melko vähäinen. Luokkahuoneessa koetaan auktoriteettia olevan hieman enemmän kuin esimerkiksi välitunneilla tai ruokailussa.
Miten luokanopettajat kokevat auktoriteettinsa muuttuneen työuran aikana?	Parempaan suuntaan. Työkokemus on vahvistanut auktoriteetin kokemusta.

Vaikka tutkimustulokset näin raastasti tiivistettyinä eivät välttämättä mullistaisi kasvatus- ja opetusalan tutkimuksen kenttää, on niillä siellä myös varmasti oma paikkansa. Uskoakseni tämä tutkielma voi tarjota luokanopettajien auktoriteetista kiinnostuneille tarttumapintaa aiheeseen, ajatuksia herättävää keskustelua sekä intoa jatkotutkimusideoiden kehittelyyn. Ennen jatkotutkimusehdotuksiani ja tutkimuksentekoni eettisiä pohdintoja tahdon kuitenkin nostaa esiin alatutkimuskysymyksiini liittyviä tärkeimpiä huomioita.

5.1.1. Tilannetajun ja tunneilyn tärkeys

Luokanopettajat painottivat työssään empatiakykyä, välittämistä ja taitoa lukea erilaisia tilanteita. Tunnekyky myösi vaikutti olevan suora reitti auktoriteetin murenemiseen, vaikka kurinpitotoimien käyttäminenkin oli osa arkista aherrusta. Pelon varaan rakennettua auktoriteettia pidettiin ehdottomasti vältettävänä ja opettajan valta-aseman ymmärrettiin muodostuvan asiantuntijuudesta, vastuunkannosta sekä valmiudesta toimia turvallisena aikuisena oppilaille. Vaikka myös vapaa-ajan tärkeydestä puhuttiin, oppilaiden kerrottiin saattavan tulla koulun ulkopuolellakin esimerkiksi halaamaan ja juttelemaan, jota ei kuitenkaan pidetty tungettelevana.

Luokanopettajien työssä sekoittuivat huumori, jämäkkyys sekä joustavuus. Oppilaiden koetellessa rajojaan tai melutessa esimerkiksi oppitunnilla luokanopettajat olivat huomanneet, että kohtuullisen häiriökäyttäytymisen sivuuttaminen on tehokkaampaa työrauhan kannalta kuin jokaiseen epäkohtaan tarttuminen. Humoristiset letkautukset vaikkapa oppilaiden päällekkäisiin puheenvuoroihin eivät ainoastaan ennaltaehkäisseet tilanteiden karkaamista käsistä, vaan myös tukivat myönteisen ja yhteisöllisen ilmapiirin saavuttamista. Liian tiukan kurin uskottiin olevan haitaksi opettajan ja oppilaiden välisille vuorovaikutussuhteille.

5.1.2. ”Perheitten invaasio”

Yksi yllättävimmistä huomioista tutkimustuloksia tarkastellessani oli oppilaiden vanhempien vaikutukset luokanopettajien kokemukseen auktoriteetistaan. Vaikka haastattelu- ja lisäkysymyksissä en maininnut kotioloja kertaakaan, jokainen luokanopettaja toi esiin oppilaiden perheiden osallistamisen ja sen vaikutukset auktoriteettinsa kokemiseen. Yhteistyö vanhempien kanssa siis puhututti luokanopettajia vapaaehtoisesti ja Sumu kutsui eräässä esimerkissään vanhempien lisääntyntä osanottoa työssään jopa ”perheitten invaasioksi”:

”Tyttö (oppilas) teki väärin ja soitin asiasta kotiin, mutta he eivät ehkä ymmärtäneet asiaa niin tyttö sitte sano, että isä sanoi, että minä tein oikein niinkö minulle niin minä sanoin, että isä saa sanoa, mutta koulun sääntöjä vastaan sinä teit kuitenkin. Että on se eteensäki näkyvissä, että se perheitten semmonen invaasio invaasio, että miten täällä koulussa oikein pitäis olla.” Sumu.

Yleisesti ottaen luokanopettajat kuitenkin kokivat yhteistyön oppilaiden vanhempien kanssa sujuneen hyvin. Erimielisyyksistä ja sekaannuksista huolimatta vastavuoroinen kunnioitus oli säilynyt eikä yhdenkään luokanopettajan suhde oppilaiden vanhempiin ollut täysin tulehtunut. Huomionarvoista on, että kuinka oma-aloitteisesti luokanopettajat puhuivat perheiden osallisuudesta koulumaailmassa sekä kertoivat esimerkkejä tilanteista, joissa heidän luotettavuutensa oli kyseenalaistettu oppilaiden muun muassa valehdeltua koulussa tapahtuneista asioista vanhemmilleen. Vaikuttaa siltä, että auktoriteetilla on tapana pirstaloitua oppilaiden silmissä ja tilanteiden mukaan sen vahvuus vaihtelee opettajien ja vanhempien välillä. Auktoriteetti ei niin sanotusti tunnu olevan tasapainossa, vaan on keinun lailla jatkuvassa liikkeessä.

5.1.3. Luokanopettajan auktoriteetti – autonomiaa, autoritarismia vai aitoa välittämistä?

Työkokemuksen pituus vaihteli luokanopettajien kesken yhdestä 35 vuoteen, mutta sen vaikutus auktoriteetin kokemukseen oli jokaisella positiivinen. Kokemus opettajana toimisesta ja työn tuomat rutiinit helpottivat vaikeiden tilanteiden selvittämistä ja oma asema opettajana oppilaiden keskuudessa oli lujittunut ajan myötä. Luokanopettajat eivät kannattaneet autoritaarista johtamista, vaan aito välittäminen oppilaista toimi heitä ohjaavana periaatteena. Mitä pidempi työkokemus haastatellulla luokanopettajalla oli takanaan, sitä helpommalta hänen vaikutti toimia työssään ja ymmärtää oma roolinsa oppilaiden seurassa.

Jo edellä useaan otteeseen mainittu oppilaiden vanhempien osallistaminen tuntui heikentäneen luokanopettajien autonomiaa ja auktoriteettiasemaa; monitasoinen yhteistyö ja useasta suunnasta tulevat odotukset sekä vaatimukset näyttivät johtaneen siihen, että luokanopettajat olivat alkaneet tarkastelemaan omaa asemaansa opettajana tarkemmin. Etenkin pitkään luokanopettajana työskennelleet tiedostivat työssään tapahtuneita muutoksia eivätkä olleet varmoja, olivatko ne hyödyksi vai haitaksi verrattuna aiempaan. Muutama myös koki auktoriteettinsa ajoittain riittämättömänä, mutta epävarmuuden tunteista huolimatta tilanteista oli aina selvitty.

5.2. Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut

Tämän tutkielman luotettavuuden tarkastelussa hyödynnän Juha Perttulan (1995) laatimia yhdeksää luotettavuuskriteeriä, jotka soveltuvat etenkin fenomenologiseen tutkimukseen. Ensimmäinen kriteeri on nimeltään *tutkimusprosessin johdonmukaisuus* eli että tutkimuksen teoreettisen lähestymistavan, raportointitavan, aineistonkeruun ja -analyysin välillä on oltava looginen yhteys. (Perttula 1995, 102; Virtanen 2006, 202.) Tässä tutkielmassani olen sitoutunut fenomenologiseen tutkimusotteeseen ja valikoinut puhelinhaastattelujen toteuttamisen sekä fenomenologisen analyysin niiden sovittua lähestymistapaani. Raportoinnissa keskityin päätutkimuskysymyksen lisäksi alatutkimuskysymyksiin ja jäsenin tuloksia alaotsikoilla saadakseni mahdollisimman kokonaisvaltaisen tulososion.

Toista Perttulan (1995) kriteereistä kutsutaan *tutkimusprosessin reflektoinniksi ja reflektoinnin kuvaukseksi*. Tämä viittaa siihen, että tutkimusraportista tulee olla nähtävissä tutkimuksen ja etenkin aineiston analyysin kulku sekä tutkijan perustelut valinnoistaan tutkimusprosessinsa eri vaiheissa. Aineistonanalyysissa seurasin tarkasti fenomenologisen analyysin vaiheita ja aineistonkeruun osalta perustelin valintaani toteuttaa haastattelut puhelimitse siihen aikaan pahentuneen koronavirustartunnan leviämisen vuoksi. Metodologisia valintojani ohjasi pääosin Juha Perttulan kirjallisuus, jota löytyi kattavasti painottuen fenomenologiseen tutkimusperinteeseen. Kolmas kriteeri on *tutkimusprosessin aineistolähtöisyys* eli periaatteessa tutkimuksen tulee edetä aineiston ehdoilla, eikä sitä ole mahdollista ilman aineistoa edes tehdä. Kriteerin mukaisesti haastattelujen kautta keräämäni aineisto on tutkielmani merkittävin osa, joka määräsi koko tutkimusprosessini kulkua. (Perttula 1995, 102; Virtanen 2006, 202.)

Tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus neljäntenä kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessi on sidoksissa tutkimustilanteeseen; tutkimustulokset ovat näin ollen yhteydessä niihin ihmisen ulkopuolisen todellisuuden ominaispiirteisiin, jotka näissä tilanteissa ovat olemassa. Yksilökohtaisuus tulee säilyttää mahdollisimman pitkään, vaikka toisen ihmisten eli tämän tutkielman kontekstissa luokanopettajien kokemukset ovat mielekkäästi tutkittavissa ainoastaan heidän omien maailmojensa kokonaisuudessa. (Perttula 1995, 102; Virtanen 2006, 202.) Järjestämissäni puhelinhaastatteluisa en ollut luokanopettajien kanssa kasvotusten, joten ulkopuolinen todellisuuteni rajautui haastateltujen puheen kuuntelemiseen. Tutkimustilanteissa siis luokanopettajat yksilöityivät pelkästään ääneensä liittyvien ominaispiirteiden perusteella, mikä saattoi osaltaan tarjota heille mahdollisuuden puhua vapaammin, mutta myös karsia tutkimusprosessista eleiden, ilmeiden ja asentojen huomioimisen heidän puhuessa kokemuksistaan.

Viides kriteeri, *tavoiteltavan tiedon laatu*, on tässä tutkielmassani oleellinen tarkastelun kohde. Laadullisissa tutkimusprosesseissa on mahdollista saavuttaa essentiaalisesti, persoonakohtaisesti ja käsitteellisesti yleistä tietoa; essentiaalisesti yleinen tieto on kokemukseen keskittyvässä tutkimuksessa Perttulan (1995) siteeraten ”ontologisen analyysin tulos ihmisen olemassaolon ja spesifimmin tajunnallisuuden perusrakenteesta”, kun taas käsitteellisesti yleisellä tiedolla viitataan käsitteelliseen yleistettävyyteen ja persoonakohtaisesti yleisellä tiedolla kuvaukseen yhden koetun maailman merkitysverkostoista. Vaikka tiedon laatu kaiken kaikkiaan esiintyy yksittäisissä ilmiöissä, kokemuksissa ja tapahtumissa, on niistä mahdollista havaita samankaltaisuutta, kuten olen tässä tutkielmassa pyrkinyt tekemään luokanopettajien auktoriteetin kokemusta tarkastellessani. (Perttula 1995, 102; Virtanen 2006, 103.)

Kuudentena luotettavuuden kriteerinä toimii *metodien yhdistäminen*, jolla tarkoitetaan nimensä mukaisesti mahdollista metodien yhdistämistä, mikäli useamman kuin yhden metodin käyttö lisäisi tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja luotettavuutta. En kokenut tarvetta yhdistellä erinäisiä metodeja tähän pro gradu -tutkielmaani, vaan sitouduin keskittymään valitsemini menettelytapoihin ja pitämään tutkimusprosessini mahdollisimman hyvin oman ymmärrykseni rajoissa. *Tutkijayhteistyö* seitsemäntenä kriteerinä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja tämän tutkielmani raameissa voisin todeta tehneeni ikään kuin yhteistyötä pääosin tutkimuskirjallisuuden kanssa. Toki apunani oli myös graduohjaajani, toiset opiskelijat ja pro gradu -tutkielman tehneet läheiseni, mutta aikaisempien tutkimustulosten käsittely ja vertailu omien tulosteni kanssa lienee ollut merkittävin tutkijayhteistyöhön liittyvä luotettavuuden kulmakivi tutkielmani kannalta. (Perttula 1995, 103; Virtanen 203.)

Kahdeksas kriteeri liittyy *tutkijan subjektiivisuuteen* ja viimeinen eli yhdeksäs osaltaan *tutkijan vastuullisuuteen*. Olen tämän tutkimustyöni subjekti ja kriteerin mukaisesti pyrkinyt reflektimaan, analysoimaan sekä raportoimaan sen merkitystä tutkimusprosessini eri vaiheissa. En voi väittää onnistuneeni tässä virheettömästi, sillä tajunnallisena olentona ja yksilöllisen kokemusmaailman omaavana ihmisenä olen saattanut edetä tiettyyn suuntaan vaistonvaraisesti tai tiedostamattani tehnyt päätelmiä subjektiivisesti fenomenologiseen reduktioon pyrkimyksestä huolimatta. Vastuullisuuden kannalta olen tästä tutkimusprosessistani ja sen kaikista vaiheista itse vastuussa, eikä tämän Perttulan (1995) viimeisen kriteerin mukaisesti toinen yksilö kykenisi tutkimusraporttini perusteella konstruoimaan tutkimuksen kulkua täsmälleen sen tapahtuneessa muodossa. (Perttula 1995, 103–104; Virtanen 2006, 203–204.) Kannan siis vastuun tekemästani työstä, siihen liittyneestä aineistonkeruusta ja -analyysistä, tutkimustulosten esittämisestä sekä tavastani hyödyntää valitsemaani kirjallisuutta, uutisia ja artikkeleita.

5.3. Jatkotutkimusehdotukset

Luokanopettajien auktoriteetin kokemus näyttäisi olevan melko hyvällä mallilla. Tästä tutkielmasta nousi jatkoa ajatellen esiin muutama aihepiiri, joihin tulevaisuudessa olisi hyödyllistä keskittyä kasvatus- sekä opetusalan kentällä: 1) oppilaiden vanhempien osallisuus koulumaailmassa ja sen vaikutukset opettajan auktoriteettiin, 2) oppilaiden käytösongelmien vaikutukset opettajan auktoriteettiin sekä ratkaisut häiriökäyttäytymisen kitkemiseen ja 3) opettajuuden muuttuneen luonteen vaikutukset opettajien auktoriteettiin. Etenkin oppilaiden vanhempien ja perheiden yhteistyö luokanopettajien kanssa tuntuisi kaipaavan lähempää tarkastelua yleiselläkin tasolla, sillä vaikka tämän tutkimuksen keskiössä tarkasteltiin luokanopettajien auktoriteetin kokemusta, jokainen haastatteluun osallistunut puhui perheiden kasvaneen osallisuuden tuomista vaikutuksista. Luokanopettajat toivat esiin myös oppilaiden lisääntyneen levottomuuden, jonka uskottiin johtuvan muun muassa rajojen asettamisen puutteesta ja älylaitteiden käytöstä. Luokanopettajan auktoriteetti ja opettajuus kaiken kaikkiaan ei tutkimustulosten perusteella ole ennallaan, joten myös ajan myötä muuttuneen opettajuuden kokonaisvaltaiseen tutkimukseen löytyy varmasti tarvetta. Tämän tutkielman perusteella luokanopettajien auktoriteetti on riittävä tällä hetkellä, mutta kestäkö se pienine säröineen tulevaisuuden haasteita?

LÄHTEET

- Airaksinen, Timo 1988. *Ethics of Coercion and Authority: A Philosophical Study of Social Life*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Arikoski, Juha 1999. Vuorovaikutus opetustyössä. Teoksessa Pekka Räsänen, Juha Arikoski, Petri Mäntynen ja Juha Perttula (toim.) *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy, 171–220.
- Arnkil, Marikki 2019. ”Mehän opimme enemmän kuin lapset” : opettaja dialogisena auktoriteettina. Tampereen yliopiston väitöskirjat 43. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Backman, Jussi & Himanka, Juha 2014. *Fenomenologia*. Saatavilla [www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160881/Backman_Himanka_Fenomenologia_Filosofia_fi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160881/Backman_Himanka_Fenomenologia_Filosofia_fi.pdf?sequence=1&isAllowed=y). (Luettu 18.01.2022.)
- Backman, Jussi 2018. Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsitehistoriaa. Teoksessa Jarkko Toikkanen ja Ira A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus VI*. Rovaniemi: Lapland University Press, 25–40.
- Blomberg, Seija 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Cantell, Hannele 2000. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dunderfelt, Tony 2015. Kehittyvä ihminen - Lauri Rauhalaan inspiroimaa käytännön psykologiaa. Teoksessa Virpi Tökkäri (toim.) *Kokemuksen tutkimus V: Lauri Rauhala 100 vuotta*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 123–150.
- Eskelinen, Marko, Pihlman, Hannu & Romppanen, Martti 2012. Opettajan auktoriteetti: Ilmiön tarkastelua toisella asteella. Kehittämishanke 4MA 1.2.2012.
- Eväsoja, Heli & Keskinen, Soili 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa Soili Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: Okka-säätiön vuosikirja 2005, 12–65.

- Giorgi, Amadeo 2009. *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Hankamäki, Jukka 2015. *Dialoginen filosofia: Teoria, metodi ja politiikka*. Helsinki: Books on Demand GmbH.
- Harjunen, Elina 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Haugaard, Mark 2017. What is authority? *Journal of Classical Sociology* 18 (2), 104-132.
- Hietanen, Kirsi, Ylitalo, Maria, Keloneva, Enni & Kangas, Hennariikka 2014. Vanhempien toimijuus ja osallisuus koulussa. Teoksessa Suvi Lakkala, Hennariikka Kangas ja Marja Pulju (toim.) *Yhdessä toimimalla kohti hyvinvoivaa koulua : koulun toimintakulttuurin kehittäminen monitoimijuuden avulla*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, 75–98.
- Himanka, Juha 1996. Vanhan ajan filosofiaa uudessa kuosissa - lukuvihje Fenomenologian ideaan. *Niin & näin: filosofinen aikakauslehti* 2/96, 46–48.
- Horppu, Ritva 1993. *Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastotissa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hotakainen, Satu 2019. Marjo Salminen katsoo levottoman ajan vaativan opettajalta ajattelutavan muutosta. Saatavilla [www-muodossa: https://www.perhonjokilaakso.fi/uutinen/579538](https://www.perhonjokilaakso.fi/uutinen/579538). (Luettu 10.10.2021.)
- Hotanen, Juho 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joonas Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 134–148.
- Huhtinen, Ari-Mauri & Tuominen, Juha 2020. Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 286–298.
- Husserl, Edmund 1995. *Fenomenologian idea: viisi luentoa*. Helsinki: Loki-Kirjat.
- Jokinen, Hannu, Taajamo, Matti & Välijärvi, Jouni 2014. *Johdanto – pedagoginen asiantuntijuus liikenteessä*. Teoksessa Hannu Jokinen, Matti Taajamo ja Jouni Välijärvi

- (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 13–18.
- Karvonen, Katri 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 119–138.
- Kekki, Anna 2021. Auktoriteetin rakentuminen uskonnollisissa yhteisöissä. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 326. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Koivisto, Krista 2016. Opettaja kilahti oppilaille kesken oppitunnin Lahdessa – tilanne riistäytyi vihaiseksi sanaharkaksi, jossa ei solvauksiltakaan vältytty. Saatavilla www-muodossa: <https://www.ess.fi/paikalliset/225182>. (Luettu 09.10.2021.)
- Koski-Heikkinen, Anne 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Koskinen, Anu Leena 2019. Miten käy opettajan auktoriteetin nykykoulussa, kun luokissa on yhä enemmän erityislapsia? Ei välttämättä huonosti, sanoo tuore väitös. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-10768791>. (Luettu 10.10.2021.)
- Kotkavirta, Jussi 2002. Kokemuksen ehdot ja hahmot. Teoksessa Leila Haaparanta ja Erna Oesch (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tampereusia vol. 1. Tampere: Tampere University Press, 15–36.
- Kukkola, Jani 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Jarkko Toikkanen ja Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press, 41–63.
- Laine, Timo 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (5. uudistettu ja täydennetty painos.) Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Latomaa, Timo 2010. Kokemuksen rakentumisesta ja ymmärtämisestä. Teoksessa Timo Latomaa ja Seppo J.A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II: elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 82–117.

- Lehtomaa, Merja 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa Juha Perttula ja Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.
- Lehtomäki, Suvi & Mikkilä-Erdmann, Mirjamajaja 2018. Opettaja työrauhan rakentajana luokahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 14 (1), 10–25.
- Lehtonen, Jenna 2016. Raivokohtaus luokassa – nyt puhuvat luokanopettajat: ”Onko aikuisen auktoriteetti katoamassa kokonaan?” Saatavilla www-muodossa: <https://www.iltalehti.fi/uutiset/a/2016101322458142>. (Luettu 09.10.2021.)
- Leppävuori, Anna 2015. ”Sinusta ei tule mitään” – opettajan auktoriteetti ei saa perustua uhkailulle. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-7958961>. (Luettu 10.10.2021.)
- Lindén, Jyri 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 940. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, Olli 2019. Olli Luukkainen: Voiko muutoksen pysäyttää? Saatavilla www-muodossa: <https://www.opettaja.fi/nakokulmat/puheenjohtaja/olli-luukkainen-voiko-muutoksen-pysayttaa/>. (Luettu 11.01.2022.)
- Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. (3. uudistettu painos.) Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, Timo, Pulkkinen, Simo & Taipale, Joonas 2010. Johdanto. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joonas Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 9–22.
- Mäntymaa, Eero 2019. Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: ”En ole koskaan ollut näin väsynyt”. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-10644741>. (Luettu 10.10.2021.)
- Määttä, Kaarina & Uusiautti, Satu 2021. Pedagogical authority and pedagogical love - Connected or Incompatible? International Journal of Whole Schooling 8 (1), 21–39.

- Nuutinen, Pirjo 2000. Opettajat vallassa ja vallan alla. Teoksessa Jorma Enkenberg, Pertti Väisänen ja Erkki Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä – kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 177–189.
- Pace, Judith L. & Hemmings, Annette 2006. Understanding Classroom Authority as a Social Construction. Teoksessa Judith L. Pace ja Annette Hemmings (toim.) Classroom Authority: Theory, Research, and Practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1-31.
- Pace, Judith L. & Hemmings, Annette 2007. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research* 77 (1), 4–27.
- Perttula, Juha 1995. Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, Juha 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 26 (1), 39–47.
- Perttula, Juha 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkua. Teoksessa Pekka Räsänen, Juha Arikoski, Petri Mäntynen ja Juha Perttula (toim.) Opettajuiden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy, 12–61.
- Perttula, Juha 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.
- Perttula, Juha 2007. Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa Seppo J.A. Karppinen ja Timo Latomaa (toim.) Seikkailun elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 53–74.
- Perttula, Juha 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa Juha Perttula ja Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perttula, Juha 2014. Fenomenologia aikuisen kehityksessä. Teoksessa Kaisa Koivisto, Jani Kukkola, Timo Latomaa ja Pirkko Sandelin (toim.) Kokemuksen tutkimus IV. Rovaniemi: Lapland University Press, 73–90.
- Peters, Richard 1973. *Authority, Responsibility and Education*. London: Allen and Unwin.

- Pulkkinen, Simo 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Timo Miettinen, Simo Pulkkinen ja Joona Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.
- Puusa, Anu 2020. Haastattelutyypit ja niiden ominaisuudet. Teoksessa Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 99–112.
- Rajakaltio, Helena 2011. *Moninaisuus yhtenäisyydessä : peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1151. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, Lauri 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rauhala, Lauri 2014. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ristevira, Jonna 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 241–260.
- Saharinen, Katariina 2007. Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa Liisa Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 261–287.
- Schneider, Mark 2006. *The Theory Primer: A Sociological Guide*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Slunga, Anna 2015. Opettajuus ja opettajankoulutus muutoksessa - tulevaisuus haastaa jokaisen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti* 25 (1), 56–61.
- Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? : Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 25/2002. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Takio, Paula 2017. Auktoriteetin voi luokassa saada myös ilman pesäpallomailaa. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9825723>. (Luettu 10.10.2021.)

- Talasterä, Johanna 2016. Riita lahtelaiskoulussa puhuttaa opettajia – “Opettajan on osattava puhalttaa peli poikki”. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9228288>. (Luettu 09.10.2021.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL 2022. Koronataipaukset, sairaalahoidon tilanne ja kuolemat. Saatavilla www-muodossa: <https://www.thl.fi/episeuranta/tautitapauset/koronakartta.html>. (Luettu 17.01.2022.)
- Toikkanen, Jarkko & Virtanen, Ira A. 2018. Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa Jarkko Toikkanen ja Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press, 7–24.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Annele 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turunen, Suvi 2016. Rehtori: Videot eivät kerro koko totuutta lahtelaisopettajan käytöksestä. Saatavilla www-muodossa: <https://yle.fi/uutiset/3-9228377>. (Luettu 09.10.2021.)
- Tzuo, Pei-Wen & Chen, Der-Thanq 2011. Re-conzeptualizing Teacher Authority: When to Expect. *New Horizons in Education* 59 (1), 1–11.
- Tökkäri, Virpi 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Jarkko Toikkanen ja Ira A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Vepsäläinen, Mari 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Liisa Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 156–177.
- Virtanen, Juha 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Jari Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 149–213.
- Viskari, Sinikka 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.
- Weber, Max 1958. The three types of legitimate rules. *Berkeley Publications in Society and Institutions* 4 (1), 1–11.

- Williams, Dina 2013. Max Weber: Traditional, Legal-Rational, and Charismatic Authority. Saatavilla www-muodossa: <https://danawilliams2.tripod.com/authority.html>. Pesantren Supervisory and Development Agency (Prov. Lev.). (Luettu 07.10.2021.)
- Yariv, Eliezer 2009. Students' Attitudes on the Boundaries of Teachers' Authority. *School Psychology International* 30 (1), 92–111.
- Åkman, Erika 2016. Opettaja menetti malttinsa ja räyhäsi oppilaille Lahdessa – asiantuntija kertoo, miten luokassa olisi pitänyt toimia. Saatavilla www-muodossa: <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000001929180.html>. (Luettu 09.10.2021.)
- Äärelä, Tanja 2012. ”Aika palijon vaikuttaa minkäläinen ilme opettajalla on naamalla.” Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei!

Olen kasvatusalan koulutuksen opiskelija Lapin yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaani alakoulun luokanopettajien auktoriteetin kokemuksesta. Etsin tutkimukseeni haastateltaviksi alakoulun luokanopettajia iästä ja sukupuolesta riippumatta; mikäli työskentelet luokanopettajana alakoulussa, olet etsimäni henkilö.

Tutkielmani juontaa juurensa fenomenologiseen tutkimusperinteeseen ja pääpainona haastattelussa on sinun yksilöllinen kokemuksesi auktoriteetista oppilaiden keskuudessa. Haastattelu toteutetaan puhelimitse, joten voit osallistua siihen vaikka kotisohvaltasi. Kerrot haastattelussa ainoastaan asioista, joista itse haluat ja taustatietoinasi tulen mainitsemaan pelkästään sen, että työskentelet luokanopettajana Lapin maakunnassa. Haastattelut on tarkoitus toteuttaa toukuun 2022 aikana, mutta jos olet valmis jo huhtikuussa haastateltavaksi, se sopii myös mainiosti.

Tutkimukseen osallistuminen perustuu täysin vapaaehtoisuuteen ja ainoastaan allekirjoittanut käsittelee haastatteluaineistoja. Säilytän nauhoitukset haastatteluista anonymiteettisuoja kunnioittaen ja tutkielman hyväksymisen jälkeen tuhoan ne välittömästi. Tutkimukseen osallistuminen voi antaa kallisarvoista tietoa luokanopettajien auktoriteetin kokemuksesta ja parhaimmillaan tuoda esiin ratkaisuja vaativia ongelmakohtia luokanopettajien työssä. Mikäli kiinnostuit tai sinulla on kysymyksiä aiheeseen liittyen, ota minuun yhteyttä sähköpostitse ja voimme sopia haastattelun ajankohdan. Voin halutessasi lähettää haastattelukysymykset sinulle myös ennakkoon, jotta voit valmistautua haastatteluun. Arvostan tutkimukseen osallistumista todella paljon ja tahdon kiittää suuresti jo etukäteen haastatteluihin osallistuvia. Aurinkoista kevättä!

Ota yhteyttä:

mikuoppa@ulapland.fi

Mikko Kuoppala

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Liite 2. Haastattelurunko

ALOITUS

- Esittäydytään haastateltavalle ja kerrotaan lyhyesti pro gradu -tutkielman aihe.
- Pyydetään lupa haastattelun nauhoitukseen. Lisäksi kerrotaan, että nauhoituksia käsittelee ainoastaan tutkija ja tutkielman hyväksymisen jälkeen ne tuhoetaan välittömästi.
- Kerrataan haastateltavalle haastattelupyynnössä mainittuja asioita eli että hän kertoo haastattelussa vain asioista, mistä itse haluaa ja taustatietoina hänestä mainitaan pelkästään se, että hän työskentelee alakoulun luokanopettajana Lapin maakunnassa.
- Haastateltavan kerrottua ymmärtävänsä ja olevansa valmis, aloitetaan haastattelu.

HAASTATTELU

1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana ja mitä ikäluokkaa olet pääosin opettanut?
2. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta auktoriteetti ja miten se liittyy mielestäsi työhösi luokanopettajana?
3. Mitä taitoja mielestäsi luokanopettajana työskentelemiseen vaaditaan?
4. Kuinka paljon johtamistaidoilla on työssäsi merkitystä?
5. Miten kuvaisit luokan työrauhan ylläpitämiseen liittyviä tehtäviä osana työtäsi?
6. Kuvailisitko tilanteita, joissa olet ehkä kokenut olosi epävarmaksi opettaessasi?
7. Millä tavoin oppilaiden kunnioitus sinua kohtaan näkyy heidän käytöksessään?
8. Oletko kokenut kiusaamista oppilaiden taholta ja haluaisitko kertoa, miten olet tällaisiin tilanteisiin reagoinut?
9. Mitä eroa oppilaiden ohjauksessa on esimerkiksi opetustilanteiden, välituntien ja ruokailun välillä?
10. Minkälaisissa tilanteissa oppilaat eivät välttämättä suostu kuuntelemaan sinua?
11. Muuttuuko käytöksesi oppilaita kohtaan eri ympäristöissä ja miten?
12. Minkälaisia muutoksia olet huomannut työssäsi verrattuna urasi alkuaikoihin?
13. Millä tavoin oppilaiden suhtautuminen sinuun on muuttunut urasi aikana?
14. Miten koet älylaitteiden lisääntyneen käytön vaikuttaneen käskyvaltaasi?

15. Minkälaisia vaikutuksia työkokemuksella on ollut itsevarmuuteesi?

16. Tunnetko yleisesti hallitsevasi opetustilanteet?

17. Kuinka paljon opettajuutta mielestäsi arvostetaan nykyisin?

LOPETUS

- Kysytään haastateltavalta, haluaisiko hän täydentää vastauksiaan tai tuleeko hänelle mieleen jotain muuta, mistä hän haluaisi aiheeseen liittyen vielä kertoa.
- Kiitetään haastatteluun osallistumisesta ja lopetetaan puhelu.

Liite 3. Yksilökohtaiset merkitysverkostot

Halla

Halla mieltää auktoriteetin vastavuoroiseksi kunnioitukseksi opettajan ja oppilaan välillä. Hänen mielestään opettaja voi odottaa, että hänen ohjeitaan kuunnellaan. Hallan mukaan luokanopettajalla on oltava ihmissuhdetaitoja; hänen mielestään luokanopettajan on pystyttävä työskentelemään eri ikäisten oppilaiden lisäksi myös muun koulun henkilökunnan kanssa. Hallan mukaan luokanopettajan on kyettävä johtaa ja antaa ohjeita ryhmälleen. Isompien oppilaiden kanssa Halla korostaa taitoa lukea tilanteita, kun taas pienempien oppilaiden kanssa on hänen mielestään ohjaava ja neuvova ote on tärkeämpää.

Halla kertoo tunteneensa epävarmuutta tilanteissa, joissa oppilaat eivät ole hänelle olleet tuttuja tai jos hän on joutunut opettaa ainetta, jonka asiantuntija hän ei ole ollut. Oppilaiden kunnioitus näkyy Hallan mielestä heidän tavassaan tulla juttelemaan myös vapaa-ajalla ja pyytää apua sitä tarvitessaan. Halla mainitsee, että mikäli kunnioitus luokanopettajaa kohtaan uupuu, ei oppilas kerro opettajalle asioistaan. Halla myös tiedostaa oppilaiden kunnioituksen luokanopettajaa kohtaan näkyvän nopeasti tai hitaasti, mutta uskoo kunnioituksen jatkuvan pitkään sen lopulta muodostuttua. Halla ei itse ole kokenut kiusaamista oppilaiden taholta, mutta tietää tapauksia, joissa näin on käynyt.

Halla nostaa esille luokkahuoneen sisällä ja ulkopuolella huomaamansa erot mainiten, että luokkahuoneessa on helpompaa pitää kiinni sovitusta säännöistä kuin vapaammassa tiloissa, joissa luokanopettajan on kiinnitettävä huomiota muihinkin kuin oman luokan oppilaisiin. Halla vaatii työrauhaa etenkin koetilanteissa, mutta esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla antaa oppilaille luvan jutella toistensa kanssa. Puhelimet eivät Hallan mielestä kuulu alakouluun. Halla kertoo, että esimerkiksi välitunneilla tapahtuneiden riitatilanteiden jälkeen tai oppilaiden keskustellessa keskenään he eivät kuuntele häntä niin hyvin. Halla osaa toimia mielestään tilanteiden vaatimalla tavalla ja hänellä on tapana löytää keinot, joilla hän lopulta saa oppilaat kuuntelemaan häntä.

Hallan mukaan häneltä vaaditaan paljon uuden oppimista. Halla mainitsee myös, että hänen edellinen luokkansa oli pienestä ryhmäkoosta huolimatta työteliäs, kun taas nykyisen suurihenkisemmän luokan oppilaiden kanssa työskentely on leppoisampaa. Hallan kertoman mukaan

häntä on pidetty tiukkana luokanopettajana, mutta alkujännityksen jälkeen oppilaat ovat ajan kanssa uskaltaneet puhumaan enemmän ja he tulevat tervehtimään häntä vapaa-ajallakin. Halla korostaa luokanopettajan työssä perustaitoja; hänen mielestään esimerkiksi äidinkielessä on kirjoitettava ensin käsin, ennen kuin opetellaan tietokoneella tekemään. Hallan mielestä hänen koulutuksessaan ei hyödynnetty paljon tietokoneohjelmien käyttöä, joten hän on opetellut niiden käyttöä yhdessä oppilaiden kanssa. Halla kertoo tapauksesta, jossa oppilas yritti viestitellä kaverinsa kanssa oppitunnilla. Halla ilmoitti oppilaalle, etteivät puhelimet kuulu oppitunnille, ellei niitä käytetä koulutehtävään ja kertoi ottavansa yhteyttä rehtoriin, mikäli hän ei tottelisi. Menettely toimii Hallan mielestä hyvin.

Halla hyödyntää työssään luokanopettajana aiempaa työkokemustaan muun muassa koulunkäynninohjaajana sekä vanhusten ja kehitysvammaisten parissa. Halla uskoo tietynlaisen ruttiin opettamisessa helpottavan hänen ammattitaitonsa kehitystä. Hallan mielestä opettajan asema on muuttunut hänen kouluajoistaan ja arvostus opettajia kohtaan laskenut. Hallan mukaan vanhemmat ja koulumaailmaan täysin liittymättömät ihmiset voivat helposti kritisoida, mitä koulussa tulisi tehdä ja miten asioita opettaa. Halla nostaa esiin ohjaajan roolin opettajan työtaakan vähentämisessä. Hänen mukaansa moniammatillinen yhteistyö on suuri osa opettajan työtä.

Kuura

Kuuran mukaan opettajalla tulee olla auktoriteettia, koska se luo turvaa ja säännönmukaisuutta luokkahuoneeseen. Kuuran mielestä ilman opettajan auktoriteettia luokassa ei ole rauhallista eivätkä lapset saa parasta mahdollisuutta oppia. Kuuran mielestä auktoriteetti menettää merkityksensä, jos opettajan pyynnöistä ja kielloista lipsutaan. Kuura on työssään ollut johdonmukainen ja tästä syystä lapset ovat oppineet noudattamaan hänen ohjaustaan. Kuuran mukaan iän myötä tulee automaattisesti enemmän auktoriteettia.

Kuura painottaa opettajan työssä empaattisia taitoja ja vuoropuhelua oppilaiden kanssa. Kuuran mukaan opettajan on ymmärrettävä lasten ajattelumaailmaa eikä pelkästään istua edessä ja antaa käskyjä. Kuura kuvailee itseään ikään kuin orkesterin johtajaksi ja osaa mielestään käyttää johtamistaitoja työssään. Kuura mainitsee opettajan vastuun aikuisena ja kokee ohjaavan otteen

toimivan paremmin kuin käskyjen tai määräysten jakelemisen. Kuura on sitä mieltä, että jos opettaja nauttii työstään, niin se näkyy myös oppimistuloksissa.

Kuuran mukaan oppilaiden kunnioitus häntä kohtaan näkyy heidän puhuessaan hänelle kunnioitusta ja kertoessaan myös kielteisistä tunteista. Kuura kokee olevansa turvallinen aikuinen oppilaille eikä odota erityistä kunnioitusta heiltä, vaan oppilaiden luottamus ja avoimuus riittää. Kuuran kantava periaate on, että jos opettaja on oppilaille mukava, he haluavat vastavuoroisesti olla opettajille mukavia. Kuuran mielestä opettajuutta on ennen arvostettu enemmän, mutta mainitsee esimerkiksi vanhempien uskaltavan kysyä häneltä neuvoja ja kokee sen arvostukseksi. Kuura ajattelee, että jos opettaja arvostaa omaa työtään, se näkyy myös muuallakin. Kuura ei ole kokenut, ettei hänen työtään arvostettaisi, mutta ei myöskään koe, että sitä erityisemmin nostettaisiin esiin. Kuuran mukaan puhutaan paljon siitä, ettei johtoporras arvosta opettajia tai pysy heidän takanaan vaikeissa tilanteissa. Kuura kertoo monen kokevan, etteivät saa opettajina tukea ylempää.

Kuura saa oppilaat ymmärtämään työrauhan merkityksen kertomalla heille asiallisesti, että luokassa on erilaisia oppijoita ja jokaiselle on taattava rauha työskennellä. Kuura vitsailee ja juttelee oppilaiden kanssa tuttavallisesti esimerkiksi ruokailussa tai liikuntatunneilla, mutta oppitunneilla on jäməkämpä ja saa oppilaat keskittymään opetettavaan aiheeseen. Kuura korostaa, että oppilaille on suotava vapaus käyttää välitunneilla enemmän ääntä ja turvallisuudesta huolehtiminen on tällöin keskiössä. Luokkatilanteessa taas Kuura vaatii työskentelyrauhaa, jotta kaikki pystyvät oppimaan. Välitunneilla oppilaat eivät välttämättä reagoi, kuule tai ymmärrä Kuuran sanoessa heille jotain.

Kuuran mukaan oppilailta on käytöspuolella nykyään enemmän ongelmia. Kuurasta on sanomattakin selvää, että pientenkin lasten käytösongelmat ovat lisääntyneet ja he saattavat helpommin panna vastaan eri asioissa. Kuurasta tuntuu, että useat lapset haluavat kaiken itselleen heti eivätkä pysty odottamaan vuoroaan. Kuuran mukaan lapset kokevat älylaitteiden palkintoina ja haluaisivat olla niillä jatkuvasti. Oppilaat kuitenkin tottelevat, jos hän pyytää laittamaan ne pois. Kuuran mukaan kännyköitä ei saa mennä ottamaan oppilailta pois ja haluaisi tietää, tottelevatko murrosikäiset oppilaat opettajia yhtä hyvin kuin pienet. Kuura arvelee, että yläasteikäisten oppilaiden kanssa älylaitteiden luvaton käyttö voi olla ongelmallista. Kuura on kokenut epävarmuutta tietokoneiden ja muun teknologian lisääntyneen käytön seurauksena.

Kuura toteaa, että työkokemus on tuonut hänelle itsevarmuutta ja esimerkiksi lapsen menettäessä hermonsa hän tietää, miten selvittää tilanne. Kuuralla ei ole tullut urallaan vastaan tilanteita, joissa hän ei olisi saanut oppilaita kuriin. Kuuran mielestä monet vanhemmat eivät ole tietoisia, minkälaista käytöstä lapsilta voidaan vaatia ja se näkyy myös koulussa. Vanhemmat ovat usein kysyneet Kuuralta neuvoja lasten kiukutellessa tai sinnitellessä kotona. Kuuralla ei ole ollut ongelmia vanhempien kanssa ja tiedostaa, että vanhemmat haluavat lapsilleen parasta. Ristiriitatilanteissa Kuuran mielestä on muistettava, että kyseessä on toisen ihmisen lapset ja yhteistyön sujussa vanhempien kanssa myös työnteko helpottuu. Kuura toteaa, että opettajan pärjätessä vanhempien kanssa, pärjää hän myös lasten kanssa.

Lumi

Lumi kuvailee olevansa vielä sen aikakauden ihmisiä, että arvostaa työrauhaa ja pitää sitä keskeisenä seikkana opettajan auktoriteetista puhuttaessa. Lumi kuvailee auktoriteettiin liittyvän keskeisesti joukkojen hallintaa ja ryhmän johtajana toimimista. Lumi korostaa opettajan läsnäoloa ja oppilaiden kohtaamista työssään; hänen mielestään opettaja ei voi olla omissa ajatuksissaan, sillä ristiriitatilanteet on kyettävä selvittämään ja jokainen kohtaamaan omana itsenään. Lumi kertoo uuden oppilasryhmän kanssa työrauhan ylläpitämiseen kuluvan yli puolet työskentelyajastaan. Oppilaiden oppiessa tuntemaan Lumin ja hänen tapansa työrauhan ylläpitäminen helpottuu. Lumia kiinnostaisi tietää, miten aineenopettajat kokevat auktoriteettinsa luokanopettajiin verrattuna ja kuinka suuria erot mahdollisesti ovat.

Lumi kokee olonsa epävarmaksi joutuessaan selvittämään oppilaiden ristiriitatilanteita. Lumista tuntuu, ettei edes ammatti- tai elämäkokemus auta aina löytämään kaikkia tyydyttävää ratkaisua ja hän pohtii usein jälkeenpäin, oliko tarpeeksi objektiivinen tilanteessa. Myös oppilaan rikkoessa toistuvasti esimerkiksi koulun sääntöjä Lumi kokee, ettei hänellä välttämättä löydy keinoja saada sääntörikkomukset loppumaan. Lumi joutui nuorempana enemmän oppilaiden haastamisen kohteeksi, mutta nykyään uskoo oppilaiden suhtautuvan häneen kuin isovanhempaan ja ajattelevan, ettei vanhaa ihmistä tule kiusata. Työvuosien kertyessä Lumin on ollut helpompaa päästä oppilaiden kanssa yhteisymmärrykseen. Lumi ei ole joutunut oppilaiden kiusaamaksi ja uskoo, että jos opettaja ottaa oppilaiden epäkohteliaat kommentit rennosti, niin he eivät viitsi useasti kokeilla rajojaan. Lumi mainitsee huumorin olevan etenkin yläkouluikäisten kanssa hyvä keino suhtautua kyseenalaisiin sanomisiin, jotta tilanne ei lähde käsistä. Lumin

mielestä varsinkin murrosikäisten oppilaiden kanssa ”kränääminen” johtaa huonompiin lopputuloksiin kuin rento ja humoristinen suhtautuminen epäasiallisiin kommentteihin.

Lumi kertoo oppilaiden ohjaamisen olevan selkeämpää luokkahuoneessa kuin välitunneilla tai ruokailussa. Lumin mukaan etenkin oppilaat, joilla ei ole vielä kehittyneitä itsesäätelyn taitoja saattavat aiheuttaa hankalia tilanteita eri oppimisympäristöissä. Lumi kokee todella haastavaksi tilanteet, joissa aikuinen ei ole ollut näkemässä esimerkiksi riitatilannetta ja oppilaiden näkemykset eroavat paljon toisistaan; tällaisissa tilanteissa Lumi ei tiedä ketä uskoisi ja miten tilannetta lähtisi selvittämään. Oppilaat eivät kuuntele Lumia välttämättä riitatilanteissa, vaan puhuvat toistensa päälle ja tällöin Lumin voi olla hankala saada tilanne rauhoittumaan. Lumi joutuu omien sanojen mukaansa paimentamaan joitain oppilaita enemmän kuin muita luokkahuoneen ulkopuolella. Luokkahuoneessa säännöt ovat Lumin mukaan jo ennalta opittua ja tilanteet vapaampia. Lumi puhuu liikuntatunneista mainiten, että ilman sääntöjä tilanne voi lähteä kärsivästä eivätkä oppilaat pysty keskittymään vastaanottamaan ohjeita. Lumin puhaltaessa pilliin oppilaat tietävät, että nyt on rauhoituttava ja kuunneltava opettajaa.

Lumi on huomannut opettajan kunnioittamisen vähentyneen oppilailta. Uransa alkuaikoina oppilaat tuntuivat Lumista suhtautuvan opettajiin henkilöinä, joita tulee kuunnella ja joiden pyyntöjä on noudatettava. Nykyään aikuisen sanomisten ja neuvojen kunnioittaminen on Lumin mukaan kadonnut. Lumi ei ole varma, onko oppilaiden lisääntynyt kriittisyys huono asia, mutta tuntee joutuvansa yhä useammin perustelemaan sanomisiaan heille. Oppilaat kyselevät Lumilta usein miksi jokin asia on tehtävä ja miksi jokin on kiellettyä, mihin ennen Lumi törmäsi hyvin harvoin. Lumi selittää asiat oppilaille ja on sitä mieltä, ettei hyväksi perusteluksi riitä se, että ”no siksi ku mie sanon”. Aiemmin oppilaat tottelivat Lumin mukaan häntä paljon paremmin; nykyään Lumi on joutunut muun muassa selittämään, ettei kiviä sisältäviä lumipalloja saa heitellä, koska toisella voi lähteä näkökyky. Lumin mukaan epäkohtelias tai vaarallinen käytös loppui ennen helpommin hänen pyynnöstään.

Lumin mukaan pienten oppilaiden kanssa ei ole ongelmia puhelinten käytön kanssa, mutta vanhemmille oppilaille hänen on lähes joka oppitunti käskettävä laittaa kännykkä pois. Isommatkin oppilaat tottelevat Lumia hänen pyytäessään tarpeeksi monta kertaa laittamaan puhelin pois, mutta jos oppilas vieläkin kieltäytyy, ottaa hän puhelin pöydälleen lopputunnin ajaksi. Lumin mukaan ennen oppilaat suhtautuivat opettajaan korkeammassa asemassa olevana, kun taas nykyään oppilaat pitävät opettajia vertaisenaan. Lumia ei haittaa, että oppilaat vaikkapa kutsuvat häntä etunimeltä, mutta aloittaessaan luokanopettajana opettajaa ei koskaan hänen mukaansa puhuteltu etunimeltä. Lumin mielestä paljon on muuttunut vuosien aikana. Työkokemus on

tuonut Lumille itsevarmuutta hoitaa ongelmatilanteita ja aiemmin hänen hyödyllisiksi koke-
mansa toimintatavat helpottavat vaikeiden tilanteiden selvittämistä. Lumi kuvailee olleensa
kauhean tiukka ja tarkka aloittaessaan työt luokanopettajana, mutta on huomannut huumorin
käytön ja rennomman otteen auttaneen häntä työssään paremmin.

Lumi uskoo opettajien itse arvostavan työtään ja kokee, että heillä hänet mukaan lukien on iso
mahdollisuus vaikuttaa maailmaan ja lasten tulevaan ajatteluun. Lumin mielestä vanhemmat
eivät arvosta opettajia yhtä paljon kuin ennen, mutta on silti saanut heiltä hyvääänkin palautetta
esimerkiksi lapsen oppiessa lukemaan. Lumi ei koe yhteiskunnan arvostavan opettajia kovin
paljoa palkkauksesta puhuttaessa, sillä julkisen alan ja yksityissektorin työntekijöiden palk-
kauksessa voi samasta koulutuksesta riippumatta olla isojakin eroja. Lumista tuntuu, että suu-
remman palkan maksaminen opettajille olisi merkki arvostuksesta. Lumi ajattelee opettajien
tekevän tärkeää työtä ja muistuttaa, että ihmisen arvostaessa omaa työtään tulee tehneeksi sitä
enemmän sielulla ja sydämellä.

Myrsky

Myrsky kuvailee luokanopettajan auktoriteettia oppilaiden ohjaukseksi ja hallinnaksi. Myrsky
ei usko auktoriteetin muodostuvan valmiiden asioiden oppimisen kautta, vaan hänen mielestään
henkilön auktoriteetti tulee osin luonnostaan esiin. Myrsky ei miellä opettajia suoranaisesti joh-
tajiksi, vaan painottaa enemmän opettajan vastuuta ja tätä kautta luokan johtamista. Myrskyn
mukaan luokanopettajalla on oltava sosiaalisia taitoja ja halua esiintyä. Myrsky korostaa myös
omana itsenään olemista ja erilaisten ihmistyyppien huomiointia sekä tunnistamista.

Työrauhan ylläpitäminen on Myrskyn mielestä iso osa luokanopettajan työtä ja hän itse vaatii
tiukkaa työrauhaa tilanteiden mukaan. Myrsky ei tahdo vaatia täyttä hiljaisuutta jatkuvasti, vaan
hänen mielestään on opittava työskentelemään myös pienten häiriötekijöiden kanssa. Työrauha
tarkoittaa Myrskylle sitä, että opettajan pyytäessä hiljaisuutta oppilaat ovat hiljaa ja opettajan
antaessa luvan keskustella he rohkenevat keskustella. Myrsky kokee olonsa epävarmaksi, jos
hän on suunnitellut tunnin huonosti tai jos oppiaine on erityisen haastava. Uusien oppilaiden
kanssa Myrskystä voi tuntua tekemisen loppuvan kesken, kun taas oman luokan kanssa ylimää-
räinen aika menee vaikkapa keskustellessa.

Myrsky uskoo oppilaiden viestivän käytöksellään heidän kunnioituksestaan häntä kohtaan; esimerkiksi oppilaiden suostuessa tekemään ylimääräisiä tehtäviä tai hoitamaan joitain Myrskyn pyytämiä asioita ne tehdään useimmiten huolella. Myrsky uskoo oppilaiden kokevan auttamisen ja tottelemisen tärkeäksi, mikä on hänen mielestään osoitus kunnioituksesta. Myrsky mainitsee, että hän on yläasteen ympäristössä kohdannut epäkohteliasta huutelua ja selän takana puhumista, mutta ei välttämättä miellä sitä kiusaamiseksi. Myrsky käyttää paljon huumoria työssään ja suhtautuu usein myös oppilaiden epäsovivaan puheeseen rennosti, mikä taas estää hankalien tilanteiden kärjistymistä.

Myrskyn mielestä vapaammat tilanteet ovat opettajalle raskaampia kuin oppitunnit; esimerkiksi välitunnille lähtiessä ja ruokailussa on Myrskyn mukaan paljon muuttujia, joihin opettajan on kiinnitettävä huomiota. Myrsky toteaa pienempien oppilaiden osaavan käyttäytyä oppitunneilla ja kertoo heidän olevan äänekkäämpiä välitunneilla, kun taas vanhemmat oppilaat saattavat hänen mukaansa yrittää häiritä tai hakea huomiota etenkin oppitunneilla, vaikka vapaammissa tilanteissa he osaavatkin olla rauhallisia. Myrsky ei usko eri oppimisympäristöjen vaikuttavan hänen käyttökseen paljon, mutta tiedostaa muun muassa ulkotiloissa tai ennen lomaa käyttävänsä kovempaa ääntä oppilaiden vilkkauksen vuoksi. Oppilaat eivät välttämättä kuuntele Myrskyä ollessaan väsyneitä tai mikäli oppilaita on suuri määrä. Myrsky mainitsee myös älylaitteiden vievän oppilaiden huomiota ja odottaa niiden sivuun laittamista ennen kuin alkaa antaa ohjeita. Myrsky ei usko älylaitteiden vaikuttavan hänen käskyvaltaansa; opetuskäytössä älylaitteita saa hyödyntää ja niiden käyttöön on tietyt säännöt.

Oppilaat ovat Myrskyn mielestä suhtautuneet häneen samalla tavalla koko työuransa ajan. Kokemus on antanut Myrskylle työkaluja ratkaista erinäisiä ongelmatilanteita ja hänen mukaansa oppilaiden kanssa toimiminen helpottuu ajan myötä, mikäli saa työskennellä saman luokan kanssa pidempään. Myrskyllä ei ole ollut suuria negatiivisia kokemuksia työuransa aikana ja vaikeiden tilanteiden selvittäminen on helpottunut kokemuksen karttuessa. Myrskyn mielestä useimmissa perheissä arvostetaan opettajuutta ja opettajaan luotetaan, mutta hän on kohdannut myös paljon perheitä, joissa lasta on uskottu opettajan sijaan. Myrsky kokee sellaiset tilanteet todella hankaliksi, joissa hänen mukaansa ”lapsen sana menee opettajan sanan yli.” Myrsky kertoo oppilaiden valehtelevan vanhemmilleen joskus koulussa tapahtuneista asioista; joissain tapauksissa oppilas on saattanut myöntää esimerkiksi tehneensä vääryyden koulussa, mutta kotona kiistänyt syyllisyytensä. Myrsky on joutunut selittämään tilanteita vanhemmille niin kuin ne ovat oikeasti menneet ja huomannut, ettei opettajaa välttämättä uskota. Vaikeista tilanteista huolimatta Myrskyn mielestä opettajaa joka tapauksessa arvostetaan.

Pyry

Pyry pitää luokanopettajan työssä auktoriteettia ensiarvoisen tärkeänä ja vertaa sitä ikään kuin kykyyn pitää paletti kasassa. Pyry kuvailee työpäiviään erittäin vaihteleviksi ja painottaa luokanopettajien taitoa pysyä tilanteista huolimatta rauhallisina. Pyryn mielestä hänen auktoriteettinsa on kehittynyt vuosien ja kokemusten myötä. Pyry korostaa johtamistaitoja etenkin pienten lasten kanssa ja mainitsee opettajan toimivan ”yhden sortin kenraalina” työssään. Oppilaiden kasvaessa Pyry on huomannut johtamisen tarpeen vähenevän ja oppilaiden sopeutuvan koulu- maailman tapoihin. Pyryn mukaan yhteistyökyky eri sidosryhmien kuten koulun henkilökunnan ja oppilaiden vanhempien kanssa on luokanopettajan työssä erittäin tärkeää. Pyry painottaa työssään sosiaalista kyvykkyyttä ja empatiakykyä; hänen mielestään nyky maailmassa on hie- man unohtunut kyky kuunnella toisia, mitä hän itse pitää suuressa arvossa.

Pyry kuvailee luokanopettajan työssään tilanteen vaatimaa työrauhaa kaiken perustaksi. Pyry ei usko huutamisen johtavan toivottuihin tuloksiin, vaan mieluummin tekee alusta asti oppilaille selväksi työrauhan tärkeyden ja tarvittaessa muistuttaa heitä siitä. Pyry kertoo oppilaasta, joka oli kertonut Pyryn pelkän katseen viestineen hänelle, että ylimääräisen puheen pitäisi loppua. Oppilas oli todennut, ettei Pyry katsonut häntä vihaisesti, vaan pienen vilkauksen seurauksena hän oli ymmärtänyt häiritsevänsä työrauhaa ja hiljentynyt keskittymään. Pyryn mielestä luokanopettajan on pystyttävä olemaan topakkana ja luoda selvät säännöt luokassa, jotta työrauha pysyisi ja yhdessä läpikäytyjä sääntöjä noudatettaisiin.

Pyryn mielestä hänen ja oppilaiden vastavuoroinen kunnioitus on terveellä pohjalla; Pyryn mukaan lapsia ei saa kasvattaa pelolla ja kokee oppilaiden halaamiset sekä kiittämiset kunnianosoituksiksi häntä kohtaan. Pyry kokee myös kunnioitukseksi sen, että oppilaat tottelevat häntä eivätkä pelkää hänen suuttuvan heille. Pyryn mielestä kunnioituksen tulee olla molemminpuolista; lasten on kunnioitettava aikuista ja samoin opettajan on kunnioitettava oppilaita. Pyry on kokenut olonsa epävarmaksi esimerkiksi joutuessaan lyhyellä varoitusajalla aineenopettajan sijaiseksi, sillä hänen näkemyksensä mukaan yläkoululaiset ovat erilaisia kuin ala-asteen oppilaat. Pyry kuitenkin toteaa, että epävarmuus katoaa hänen tutustuessa yläasteikäisiin ja opetettavaan aineeseen. Vaikka Pyry ei koe koskaan tulleen kiusatuksi, mainitsee hän yläkoululaisten kielenkäytön olevan sellaista, että hänen on usein oltava ottamatta sitä kuuleviin korviinsa ja jatkaa opettamista.

Pyry uskoo nimien muistamisen olevan tehokas keino tulla kuulluksi; Pyryn mukaan välitunneilla ja ruokailussa oppilaat kuuntelevat häntä paremmin, jos heitä puhutellaan nimellään. Pyry ei muista jokaisen koulun oppilaan nimeä ja kokee hieman tehottomaksi todeta jollekulle oppilaalle vaikkapa välitunnilla hänen nimensä sijaan että: ”Hei kuuleppa sinä sielä.” Pyry uskoo myös oppilaiden tietäessä hänen nimensä heidän käyttäytyvän ja tottelevan häntä paremmin. Vaikka oppilaiden ohjaaminen onkin Pyryn mielestä luokkahuoneessa helpompaa, hänen käyttöksensä oppilaita kohtaan ei muutu paljoa välitunneilla tai ruokalassa. Koulun kuitenkin vieraillessa kirkossa tai muualla Pyry tekee oppilaille säännöt selväksi ja varmistaa, että he ymmärtävät miten tilaisuudessa käyttäydytään. Pyryllä on sanojensa mukaan niin kuuluva ääni, että oppilaat ainakin näyttäisivät aina kuulevan häntä, mutta joskus hänen on otettava oppilas keskustelemaan hänen kanssaan kahden kesken saadakseen tämän kuuntelemaan.

Pyryn mielestä oppilaiden levottomuus, keskittymiskyvyn puute ja tuen tarve ovat lisääntyneet vuosien varrella. Ennen Pyry pystyi pitämään työrauhaa helposti yllä kolmenkymmenen oppilaan luokassa, mutta tänä päivänä jopa alle kahdenkymmenen oppilaan luokassa täytyy hänen mukaansa olla todella ”pätäkkänä”. Pyry arvelee oppilaiden levottomuuden ja oppimisvaikeuksien johtuvan paljolti tietokoneiden käytön ja sotapelien pelaamisen lisääntymisestä. Pyry kertoo monelle lapselle olevan vaikeaa rauhoittua tunnin alussa ja epäilee hektisen pelimaailman olevan rauhottomuuden taustalla. Pyryn mukaan vaatii paljon työtä saada jotkut oppilaat kuuntelemaan hyvinkin yksinkertaisia ohjeita ja arvelee, että koulun jälkeen tietokonepelien pelaaminen iltamyöhään näkyy selvästi levottomissa lapsissa. Puhelimen tarpeettomasta käytöstä Pyryn ei ole tarvinnut kuitenkaan oppilaita huomauttaa ja he ovat esimerkiksi pyytäessään saada soittaa kotiin Pyryn mukaan ylenpalttisen kilttejä.

Luokanopettajan uransa alussa Pyrystä tuntui, että vanhemmat epäilivät hieman hänen pätevyyttään, mutta ovat nykyään luottavaisempia. Pyryn mielestä vanhemmat tänä päivänä uskovat hänen puhuvan totta ja uskaltavat keskustella vaikeistakin asioista rennommin kuin aiemmin. Pyry kuitenkin toteaa, että on huomannut ollessaan oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa lasten puhuvan vanhemmilleen jopa hyvin rumasti. Pyryn mukaan lasten kunnioitus aikuisia kohtaan on jokseenkin kadonnut, vaikka hänen mielestään aikuista tulee kunnioittaa, oli lapsi sitten kotona tai koulussa. Pyry arvostaa kollegoiden tukea ja heidän apunsa oli etenkin ensimmäisinä vuosina luokanopettajana hänelle todella tärkeää. Kokemuksen kautta Pyry on saanut itsevarmuutta ja pystyy joustamaan tilanteiden vaatimilla tavoilla paremmin kuin ennen.

Pyryn mielestä yhteiskunnan vähäinen arvostus opettajia kohtaan näkyy muun muassa palkkauksessa; Pyryn mukaan samantasoisien koulutuksen käyneiden henkilöiden palkkaerot viestivät siitä, ettei luokanopettajien työtä pidetä järin arvokkaana. Pyry mainitsee myös, että hänen mielestään lehtien palstoilla ja sosiaalisessa mediassa opettajan työtä vähätellään ja niissä tapauksissa taustalla ovat yleensä yksilöt, joilla on kielteisiä koulukokemuksia. Pyryn mielestä on ollut kuitenkin ilo huomata, että vanhemmat tuntuvat arvostavan hänen työtään eikä hän ole saanut heiltä merkittävää kielteistä palautetta. Henkilöille, jotka väittävät opettajien vain maakoilevan kesälomilla ja käyvän päivässä muutaman tunnin töissä Pyry on todennut, että: ”Tervetuloa kuulkaa pitämään vaikka viikko koulua, näette mitä kaikkea siinä päivän aikana saattikka viikon aikana tapahtuu.” Pyry toivoisi ihmisten arvostavan työtään enemmän.

Ruska

Ruska näkee opettajat tietynlaisina auktoriteetteina, vaikka itse käsitteessä on hänen mielestään jollain tapaa vahva lataus. Ruskan mukaan opettajan auktoriteetti on kuitenkin lasten kasvun kannalta positiivinen asia. Ruska mieltää luokanopettajan auktoriteetin liittyvän johtajuuteen ja hänen mielestään luokanopettajan työssä tarvitaan johtamistaitoja. Ruska painottaa luokanopettajan työssään empatiakykyä ja hyviä vuorovaikutustaitoja; hänen mukaansa opettajalla on myös kasvattajan rooli ja hän pitää kykyä asettua toisen asemaan erittäin tärkeänä.

Ruska on kokenut riittämättömyyden tunnetta tilanteissa, joissa ei ole saanut ylläpidettyä työrauhaa. Ruska pohtii, että eikö hänellä löydy tällaisissa tilanteissa tarpeeksi keinoja vai eivätkö oppilaat koe häntä auktoriteetiksi lainkaan. Tilanteet ovat kuitenkin Ruskan mukaan rauhoittuneet omalla painollaan tai toisen aikuisen avulla. Ruska kuvailee työrauhan ylläpitämistä joka-päiväiseksi asiaksi työssään luokanopettajana ja sen arkisen luonteen vuoksi pitää sitä todella merkittävänä asiana. Ruska uskoo oppilaiden kunnioituksen häntä kohtaan näkyvän heidän noudattaessaan hänen luomiaan toimintamalleja ja yhteisesti laadittuja sääntöjä.

Ruska kertoo kokeneensa jonkin sortin kiusaamista esiteinien taholta. Ruskan mukaan pääosin 5.–6.-luokkalaiset oppilaat ovat saattaneet alkaa matkia hänen käyttäytymistään tai pilkkaamaan ja toistelemaan hänen sanomisiaan vaikkapa päivän aloituksessa. Ruska kokee myös hänen toimintamalliansa kyseenalaistamisen olevan eräänlaista kiusaamista. Ruska kohtaa luokanopettajan työssään paljon tilanteita, joissa hän hetkellisesti kokee epävarmuutta. Tunne

kontrollin puuttumisesta vaikuttaa Ruskan mukaan hänen motivaatioonsa, mutta hän käsittelee tuntemuksiaan mielessään ja yleensä seuraavana päivänä on päässyt asioista yli.

Ruskan mukaan hänen käytöksensä ei muutu eri oppimisympäristöissä, vaan tilanteisiin juurtuneet toimintamallit ohjaavat tapahtumien kulkua. Ruska kertoo kuitenkin olevansa esimerkiksi skarpimpana tilanteissa, joissa on paljon oppilaita ja aikuisia tai jos jokin menee huonosti. Ruskalle on alkanut selkeytyä omat tavat toimia luokanopettajana ja hän mainitsee työmäärän vähentyneen ajan mittaan. Ruskan mukaan suunnittelutyöhön ei mene nykyään yhtä paljon aikaa kuin uransa alussa ja haastavien tilanteiden selvittämisiin on muodostunut helpottavia rutiineja. Työkokemus on nostanut Ruskan itsevarmuutta omasta auktoriteetistaan sekä ammattitaidostaan.

Ruska kertoo, ettei hänen tietääkseen puhelinten käytössä ole alakoulussa ongelmia, mutta yläkoulussa ongelmatilanteita voi esiintyä. Ruskan mielestä lasten levottomuus on lisääntynyt työvuosiensa varrella eivätkä he hänen mukaansa usko aikuista niin hyvin kuin ennen. Ruskasta tuntuu välillä, ettei opettajuutta arvosteta. Ruska miettii, johtuisiko tämä uudesta opetussuunnitelmasta ja lisääntyneestä yhteistyöstä vanhempien kanssa. Ruska kertoo etenkin haastaviksi vanhemmiksi kutsuttujen vanhempien ottavan kantaa moniin koulun asioihin ja heillä tuntuu Ruskan mielestä olevan valta ja vapaus kyseenalaistaa koko koulun toimintaa.

Sumu

Sumun mukaan henkilö luo auktoriteetin omalla osaamisellaan olemuksellaan ja tietotaidoillaan. Sumun mielestä saman ikäinenkin voi olla auktoriteetti toiselle. Sumu on sitä mieltä, ettei luokanopettajan työ onnistu ilman auktoriteettia, sillä ellei sitä luokanopettajalla ole, esimerkiksi oppilas tai oppilasryhmä saattaa ottaa vallan luokassa. Sumu perustelee väitettään sillä, että luokanopettajalla on kasvatus- sekä opettamisvastuu. Sumun mielestä auktoriteetin väheneminen on jollain tapaa näkyvissä. Sumun mielestä vanhempien osallistamisella on huono vaikutus luokanopettajan auktoriteettiin. Sumun mukaan vanhempien kunnioituksen puute luokanopettajaa kohtaan nakertaa hänen auktoriteettiaan. Sumun mukaan nykyään on yhä enemmän oppilaita, jotka haluavat tehdä oman tahtonsa mukaan ja mikäli luokanopettajalla ei ole auktoriteettia, alkaa joku muu toimia pomona. Sumu mainitsee sellaisten oppilaiden lisääntyneen, jotka eivät ole oppineet kunnioittamaan auktoriteetteja tai aikuisia ylipäätään.

Sumun mielestä luokanopettajan on osattava hallita suuria massoja, omattava vaadittavia tietotaitoja sekä ennakoida tilanteita. Sumu korostaa myös vuorovaikutustaitojen merkitystä ja painottaa, ettei luokanopettaja saa suosia kenenkään yksittäisen oppilaan tai perheen etuja, vaan on kohdeltava kaikkia tasapuolisesti. Sumun mielestä johtajuus on suunnattoman tärkeää luokanopettajan työssä. Sumu näkee asian niin, että ihmiset aistivat välittömästi, jos tietty henkilö ei osaa johtaa ja kokevat olonsa turvattomaksi. Sumun mielestä työrauhan ylläpitäminen on yhä vain haastavampaa ja ilman taitoa pitää sitä yllä hänen mielestään työ olisi niin rankkaa, että se kävisi mahdottomaksi. Sumu ei saa mielestään tarpeeksi tukea johtoportaalta ja kertoo jäävänsä hyvin yksin ongelmatilanteissa. Sumun mielestä on todella iso ongelma, ettei esimies seiso työntekijän rinnalla ja tämän vuoksi ongelmatilanteet oppilaiden kanssa kääntyvät opettajaa vastaan. Sumun mielestä luokanopettajat ovat enemmän perillä asioista kuin johtoporras ja uskoi koulussa olevan asiat paremmin, mikäli ylempi johtaminen olisi parempaa.

Sumun on mielestään helpompi hallita oppilaita luokkatilanteissa kuin välitunneilla, koska välitunneilla kaikkia oppilaita ei tunne ja niiden aikana tapahtuu tahallista paikkojen rikkomista sekä toisten oppilaiden kiusaamista. Sumu hyödyntää tiukempaa kuria esimerkiksi teatteriesitykseen mennessä tai ruokalassa. Sumu ei tahdo oppilaidensa häiritsevät teatteriesityksen kaltaisia tilanteita ja painottaa ruokarauhan antamista toisille. Sumu mainitsee, etteivät jotkut oppilaat lisääntyneestä valmennuksesta huolimatta omaa hyviä sosiaalisia taitoja ja ovat levottomia, lyhytjänteisiä ja itsekeskeisiä. Sumun mukaan oppilaat saattavat lähteä juoksemaan karuun tilanteissa, joissa hän pyytää heitä kertomaan esimerkiksi välitunnilla tapahtuneista ongelmatilanteista. Sumu mainitsee myös tilanteen, jossa oppilas oli kertonut kotona Sumun mukaan valheita ohjaajasta, ja asian tullessa ilmi oppilas oli alkanut itkeä ja väittänyt hänen äitinsä uskovan häntä. Sumu uskoo oppilaan valehdelleen ohjaajasta, mutta ei ole itse vastaavanlaista kohdannut. Sumu kertoo pientenkin lasten jo nakkelevan niskojaan luokanopettajalle hänen osoittaessa heidän tekemiään virheitä. Sumun mukaan lapset haluaisivat olla parhaita ja väittävät tehneensä oikein, vaikka luokanopettajan mielestä olisivat tehneetkin väärin. Sumun mukaan lapset eivät jaksakaan tehdä asioita, vaan ovat kärsimättömiä. Sumu arvelee, että oppilaat systemaattisesti valehtelevat vanhemmilleen opettajista ja kokee sen olevan jokseenkin verrattavissa kiusaamiseen. Sumu on kokenut kerran selvää kiusaamista. Hän kertoo tapauksesta, jossa kahdeksaluokkalainen oppilas oli yllyttänyt toisia käyttämään paljon hajusteita, vaikka he tiesivät Sumun hajusteallergiasta ja Sumu oli saanut astmakohtauksen. Sumu mainitsee myös oppilaiden jatkuvan valehtelun opettajan toimista kotona, muttei koe sitä suoranaiseksi kiusaamiseksi.

Sumu ihmettelee mediataitojen tärkeyttä ja kertoo, että hänen mielestään tietyissä asioissa liioitellaan ja mainitsee lasten osaavan esimerkiksi käyttää tablettia ennen kuin he osaavat kirjoittaa tai piirtää. Sumu kertoo lasten suosivan välittömän palautteen antavia tietokonepelejä eivätkä pysty keskittymään pitempään. Sumun mielestä lapset saavat kotona yhä enemmän tahtonsa läpi ja heillä on enemmän valtaa perheessä kuin aiemmin. Sumun mukaan opettajat vaikevat nykyään luokan oppilaiden ongelmista, koska perheet syyttävät niistä luokanopettajia. Sumu nostaa esiin marginaaliryhmän perheiden keskuudessa, joissa hän uskoo arvojen olevan hukassa ja lapsi on nostettu jalustalle. Sumu kutsuu tämänkaltaista muutosta perheiden invaasioksi ja kertoo tapauksesta, jossa oppilas oli tehnyt koulun sääntöjä vastaan, mutta perustellut tekoaan sanoen, että hänen isän mielestään hän oli tehnyt oikein. Sumun mielestä vanhempien osallistamisen seurauksena he ovat alkaneet vaatia parempia arvosanoja lapsilleen ja ilmoittamattomat poissaolot ovat lisääntyneet. Sumu näkee asian niin, että vanhempien mielestä hänen tulisi olla luokassa vain heidän lastansa varten. Sumun mukaan perheet jakautuvat ääripäihin, joissa toisissa arvot ovat kohdallaan ja toisissa nostetaan lapsia jalustalle ja ollaan perheinä hyvin minäkeskeisiä. Sumun mukaan vanhemmat voivat olla oman lapsensa asiantuntijoita, mutta he eivät ole opetussuunnitelman asiantuntijoita eivätkä koulutettuja luokanopettajan työhön paitsi, jos tietenkin ovat.

Sumun mielestä oppilaiden kunnioitus häntä kohtaan näkyy siinä, etteivät he pääsääntöisesti puhuttele rumasti ja tekevät tehtäviä hänen niin pyytäessään. Oppilaat myös kertovat Sumulle epäkohdista, jos joku on tehnyt väärin, joka on Sumun mielestä merkki kunnioituksesta. Sumun sanojen mukaan hänen työnsä luokanopettajana menee vuosi vuodelta hullumaksi. Sumun mukaan työ käy vuosi vuodelta haastavammaksi. Sumun mukaan työkokemus on tuonut hänelle hieman epävarmuutta ja hän on alkanut kyseenalaistaa omia ratkaisujaan enemmän. Sumu kokee, että vuosien saatossa hänen työnsä sekä yksityiselämänsä ovat sekoittuneet ja mainitsee, että näiden kahden väliin on opittava vetämään raja. Opettajan työkokemusta ja koulutusta ei Sumun mielestä arvosteta lainkaan. Sumun mielestä näyttäviä mediatekoja ja jotain tyhjäänpäiväistä möyhötystä arvostetaan enemmän kuin lasten oppimiseen ja käyttäytymiseen liittyvää työtä. Sumu arvioi opettajuuden arvostuksen asteikolla 1–5 olevan 3. Sumun mielestä koululta vaaditaan hyvin paljon ja monissa tapauksissa koulua instituutiota syytetään useista asioista. Sumu sanoo koko koulun ja opettajien arvon laskeneen.

Utu

Utun mielestä luokanopettajan auktoriteettiin liittyy vahvasti tunne siitä, että tilanteet ovat hallinnassa ja oppilaat kunnioittavat opettajaa. Utu ei pidä ajatuksesta, että opettaja pelkästään jakelisi käskyjä ylhäältäpäin, vaan hänen mukaansa auktoriteetin tulisi kestää myös kritiikkiä. Utu painottaa työssään vastavuoroisuutta ja hänen mielestään opettajankin toimintaa on lupa kyseenalaistaa, kunhan kunnioitus opettajaa kohtaan säilyy. Utu ei usko perinteisen tai autoritäärisen johtajuuden olevan lainkaan hyväksi luokanopettajalle, vaan näkee kuuntelevan ja kannustavan johtajuuden toimivan paljon paremmin. Vaikka opettajalla tulee Utun mukaan olla rohkeutta päättää asioista, on opettajan osattava asettua muiden asemaan ja olla toiminnallaan loukkaamatta ketään. Utu toteaa naurahtaen, että hyvällä johtajalla tulisi olla paremminkin opettajan ominaisuuksia kuin opettajalla johtajan. Utu korostaa luokanopettajan työssä tunteälyn, ennakkoinnin ja hyvän organisointikyvyn tärkeyttä.

Utu kertoo työrauhan ylläpidon hallitsevan koko ajan enemmän ja enemmän luokanopettajan työtä. Utun mukaan työrauha on yhä vain haastavampaa saavuttaa, mutta hän ei tahdo sanojensa mukaan opettaa pelolla, vaan pyrkii saamaan luokkaan työrauhan positiivisin keinoin. Utu toteaa isomman ryhmän kanssa työrauhan haasteita esiintyvän enemmän, mutta tiedostaa myös työrauhan ylläpidon riippuvan paljolti eritasoisten oppilaiden käytöksestä. Utun mielestä on hankalaa pyrkiä samaan aikaan huomioimaan oppilaat yksilöllisesti, opettaa heitä ryhmänä ja ylläpitää työrauhaa. Utu kertoo tuntevansa olonsa epävarmaksi, jos työrauha ollaan luokassa menettämässä ja esimerkiksi yhden oppilaan negatiivinen käytös aiheuttaa muissakin oppilaissa huonon käytöksen ketjureaktion. Mikäli Utu ei yksin tunne saavansa oppilaita rauhoittumaan tai jos hänellä ”pinna alkaa palamaan”, on Utun mukaan naapuriluokissa aina onneksi apua tarjolla.

Utu kuvailee ruokailua vapaaksi tilanteeksi, jossa opetellaan hyviä ruokailutapoja ja jutustellaan keskenään. Utun mielestä on tärkeää, että oppilaat saavat ruokailussa ja välitunneilla harjoitella kaveritaitoja, vaikka silloinkin saattaa joutua neuvottelemaan ja selvittelemään oppilaiden riitatilanteita. Utu kokee välitunneilla olevan helpointa toimia johtajan roolissa oppilaiden leikkiessä ja touhutessa itsenäisesti. Eniten opettaja joutuu Utun mukaan toimimaan johtajana luokkatilanteessa, vaikka ruokalassakin melutaso saattaa nousta tai oppilaiden pöytätävät unohdeta. Uransa alkuaikoina Utu koki luokanopettajana rooliristiriitoja työn ja vapaa-ajan välillä. Ensimmäisinä vuosina Utun mielestä oli raskasta nähdä oppilaita koulun ulkopuolella, sillä hän

ei tiennyt, minkälainen hänen pitäisi olla. Nykyään Utu kertoo olevansa koko ajan samanlainen eikä tunne tarvetta muuttaa itseään eri tilanteissa.

Utun mukaan pienimmät oppilaat eivät aina ota hänen puhettaan kuuleviin korviinsa lähtiessään tai tullessaan välitunnilta. Utu ei usko oppilaiden olevan tahallaan kuuntelematta, vaan jos jostain on vaikkapa sattunut välitunnilla, oppilaat huutavat hänen mukaansa kaikki yhteen ääneen ja tilanne on vaikea saada rauhoittumaan. Utu on huomannut oppilaiden käytöksessä enemmän levottomuutta aiempiin vuosiin verrattuna. Utun mukaan oppilaiden käytös on nykyään yhä spontaanimpaa; he ovat Utun mielestä mielipiteissään rohkeampia ja vaativat enemmän. Utu toteaa oppilaiden väittävän hänelle vastaan, jos eivät halua vaikkapa tehdä tiettyä tehtävää tai eivät tykkää jostain asiasta. Utun mielestä oppilaiden lisääntynyt spontaanius toteutuu niin hyvässä kuin pahassakin, sillä oppilaiden levottomuuden rinnalla he ovat Utun mukaan myös entistä avoimempia ja Utu kokee myönteiseksi, että he uskaltavat olla tietyllä tapaa lähempänä opettajia.

Utu kertoo puhuvansa kollegoidensa kanssa paljon oppilaiden kotioloista ja siitä, että heidän mielestään lapsilla on nykyään ehkä liikaakin valinnanvapautta. Utu kollegoineen ovat arvelleet, että vanhemmat eivät puutu lasten sanomisiin tai käytökseen ja tämän seuraukset ulottuvat myös kouluun. Utu pitää tärkeänä, että lapset saavat ja oppivat ilmaisemaan tunteitaan, mutta hänen mielestään vastaan sanominen ja välinpitämättömyys aikuisten ohjausta kohtaan ei ole suotavaa käytöstä oppilailta. Utu ei ole huomannut tietokonepelien pelaamisen vaikuttavan oppilaiden koulumenestykseen tai keskittymiseen, vaan kertoo mielestään sosiaalisen median ja erinäisten viestintäsovellusten aiheuttavan koulussa paljon ristiriitatilanteita. Vaikka puhelimen käyttö on Utun mukaan kielletty koulupäivän aikana, hän kertoo oppilaiden käyttävän niitä salaa ja alkavan viestitellä toisilleen heti viimeisen tunnin päätyttyä. Utu mainitsee, että esimerkiksi kylästälypaikoista tai sovituista menoista poikkeamisesta aiheutuu oppilaiden keskuudessa riitoja, jotka näkyvät ja kuuluvat koulussakin. Utu ei ole kokenut älylaitteiden vaikuttavan hänen käskyvaltaansa; Utu on joutunut muutamaan otteeseen pyytämään oppilaita laittamaan puhelimen pois oppitunnilla, mutta antaa heidän katsoa esimerkiksi kuvaamataidon tunneilla niistä mallia.

Utu on mielestään muuttunut ja kasvanut niin työkokemuksen kuin omien lastensakin kautta. Utu ei enää jännitä lasten kohtaamista kuten uransa alkuaikoina ja on iloinen siitä, että oppilaat uskaltavat olla omia itsejään hänen seurassaan. Utun mukaan lapset vaistoavat herkästi opettajan persoonallisia piirteitä ja hänestä on ollut hienoa, että oppilaat luottavat häneen ja pitävät hänestä. Utu kokee itsevarmuutensa kasvaneen työkokemuksen kautta, mutta myöntää samalla

tilanteiden vaihtelevan ja esimerkiksi sosiaaliset suhteet tai kurinpitoon liittyvät asiat voivat tuntua hänestä hankalilta. Utu kertoo olevansa joskus epävarma, onko tehnyt oikeita ratkaisuja vaikkapa oppilaiden riitoja selvittäessään.

Utu mainitsee resurssien vähyyden välillä koettelevan häntä; Utun mielestä koulunkäynninavustajista on hänelle korvaamatonta apua ja kokee hieman haastavaksi, jos hänen luokkaansa ei avustajaa voi saada. Utu toivoisi pienempiä ryhmiä sekä isompia luokkatiloja, mutta uskoo silti pärjäävänsä kussakin tilanteessa tarjolla olevien resurssien puitteissa. Utu uskoo kouluikäisten lasten vanhempien arvostavan opettajuutta, vaikeivat he sitä toisikaan paljoa esille ja vaikei opettajista hyvään sävyyn lehtien palstoilla kirjoitettaisikaan. Utu arvostaa itse ammattiaan ja uskoo, että koulu on lapsille tärkeä paikka, jota he Utun mukaan esimerkiksi etäkoulun aikana saattoivat ikävöidä paljonkin.